Lucia Weiger

Sprachliche Verfahren der Fremddarstellung und Positionierung in Erzählungen von Lehrkräften über ihre Erfahrungen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen

Eine linguistisch narratologische Interviewstudie

Verlag für Gesprächsforschung

Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung 2018
http://www.verlag-gespraechsforschung.de
ISBN 978 - 3 - 936656 - 73 - 2

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.) der Universität Mannheim
vorgelegt von Lucia Weiger
Erstgutachter: Prof. Dr. Arnulf Deppermann
Zweitgutachter: PD Dr. Axel Schmidt
Dekan: Prof. Dr. Matthias Kohring
Eingereicht am: 15. Mai 2017

Alle Rechte vorbehalten.

© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Göttingen 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Danksagung

Mein Dank gilt vor allem meinem Betreuer Herrn Prof. Dr. Arnulf Deppermann: Vielen Dank für Ihr stets konstruktives und fachlich weiterbringendes Feedback, die Anregungen zur Strukturierung und die Möglichkeit zur gemeinsamen Analyse und Diskussion im Kolloquium. Danke dafür, dass Sie die ganze Zeit über die Essenz meiner Arbeit im Blick hatten und die Führung im „Dschungel" theoretischer und methodischer Wege übernehmen konnten, wenn es notwendig war. Danke, dass Sie mir die Führung auch immer wieder überlassen haben, meine Ideen und Sichtweisen unterstützt und mir – vor allem auch in privat herausfordernden Phasen – das Gefühl und die Zuversicht gegeben haben, dass ich die Arbeit fertigstellen kann.

Ich danke auch meinem Zweitgutachter Herrn PD Dr. Axel Schmidt: Vielen Dank für die hilfreichen Gespräche, vor allem im Prozess der Datenakquise und der Interviewgestaltung. Danke für die Anregungen und die Diskussionen im Rahmen der Analysen und dafür, dass ich mit Fragen immer zu Dir kommen konnte.

Vielen Dank an alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kolloquiums am Institut für deutsche Sprache, die mit ihren Fragen, ihrem Feedback, ihrem fachlichen Input, den Diskussionen und den Anregungen wesentlich zu den Analysen dieser Arbeit beigetragen haben.

Ganz besonders danke ich allen Lehrerinnen, Lehrern, Sprachförderkräften und Sozialarbeiterinnen, die ich im Rahmen dieser Arbeit kennen lernen und interviewen durfte: Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, mir von ihren Erfahrungen zu erzählen. Danke für Ihr Vertrauen und die anregenden Gespräche. Und vielen Dank dafür, dass Sie jeden Tag aktiv und engagiert die Herausforderungen gestalten, die sich im Bildungssystem und in der Arbeit mit Menschen unterschiedlicher Kulturen stellen.

Mein Dank gilt auch meinen Eltern für die Unterstützung, die Kinderbetreuung, das „Sommerbüro", die Korrekturarbeiten und für so vieles mehr, dass es hier kaum aufgeführt werden könnte.

Ich danke allen Beteiligten des Promotionskollegs „Formations of the Global" für die Möglichkeit in den Seminaren interdisziplinäre Themen behandeln und diskutieren zu können. Vor allem danke ich meinen Mitstipendiatinnen für die gemeinsame Zeit, denn: „zusammen ist man weniger allein".

Ganz besonders gilt mein Dank meinem Mann. Was ich ihm verdanke entzieht sich einer Formulierung in einer öffentlichen Dankessprache.

Zuletzt möchte ich meinem Sohn danken, der in seiner kindlichen Weisheit die wohl treffendste Beschreibung der Arbeit an einer Dissertation geliefert hat: „Mama sitzt im Büro und schaut auf den Computer".

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung: Vom Forschungsinteresse zum Forschungsgegenstand….12

2 Theoretischer Hintergrund I: Interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche im Rahmen der Diskussion um Vielfalt und Heterogenität in der Schule…….17

2.1 Vielfalt und Heterogenität in Deutschland und in deutschen Schulen……18

2.1.1 Interkulturelle Pädagogik……20

2.1.2 Interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Kompetenzen von Lehrkräften……...24

2.1.3 Bildungsbenachteiligungen von Migranten im deutschen Schulsystem…….27

2.1.4 Die Rolle von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der Schule……....31

2.2 Interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche als Chance für Bildungserfolg und Integration…….33

3 Theoretischer Hintergrund II: Eltern-Lehrer-Gespräche und interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche aus pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht……...35

3.1 Elternhaus und Schule als Erziehungs- und Bildungspartner…….36

3.2 Eltern-Lehrer-Gespräche…….36

3.2.1 Pädagogische Ratgeber zu Eltern-Lehrer-Gesprächen……37

3.2.2 Studien zu Eltern-Lehrer-Gesprächen…….38

3.2.2.1 Die Sicht der Lehrkräfte auf Eltern-Lehrer-Gespräche……..40

3.2.2.2 Die Sicht der Eltern auf Eltern-Lehrer-Gespräche…….44

3.3 Interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche…….46

3.3.1 Pädagogische Ratgeber zu interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen……..46

3.3.2 Studien zu interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen……...47

3.3.2.1 Die Sicht der Eltern mit Migrationshintergrund auf interkulturelle Eltern-Lehrer - Gespräche ……...……...…48

3.3.2.2 Die Sicht der Lehrkräfte auf interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche……..50

4 Theoretischer Hintergrund III: Eltern-Lehrer-Gespräche und interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche aus linguistisch-gesprächswissenschaftlicher Perspektive……54

4.1 Bewertungsaktivitäten…….56

4.2 Zuschreibungen und Aushandlungen von Verantwortung……..56

4.3 Soziale Positionierungen…….56

4.4 Die Rolle von Interkulturalität und Migrationshintergrund in Eltern-Lehrer-Gesprächen……..58

4.5 Die Rolle der Schülerinnen und Schüler in Eltern-Lehrer-Schüler-Gesprächen…….60

5 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen……...62

5.1 Der Forschungsgegenstand im Rahmen der Erkenntnisse zu interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen in der Schule……..62

5.2 Forschungsfragen……65

5.2.1 Was erzählen Lehrpersonen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche?.....67

5.2.2 Wie erzählen Lehrpersonen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche?.....67

5.3 Forschungsgegenstand und Ziel der Arbeit…….68

6 Methodologie I: Methodologische und theoretische Grundlagen der qualitativen linguistischen Interviewforschung……70

6.1 Qualitative Sozialforschung……70

6.1.1 Methodologische Prinzipien qualitativer Sozialforschung……72

6.1.2 Gütekriterien qualitativer Forschung……..73

6.1.3 Kernaspekte qualitativer Sozialforschung für diese Arbeit……75

6.2 Qualitative Interviews…….76

6.2.1 Teil-narrative semi-strukturierte Interviews……79

6.2.1.1 Narrative Interviews……...80

6.2.1.2 Teil-narrative Interviews……81

6.2.1.3 Semi-strukturierte Interviews…….82

6.3 Interviews als Interaktionssituationen…….82

6.4 Grounded Theory Methodologie…….85

6.4.1 Theoretical Sampling und Theoretical Saturation……...86

6.4.2 Die Methode des ständigen Vergleichens……...87

6.4.3 Memos Schreiben……87

6.5 Gesprächsanalyse……88

6.5.1 Konstitutionseigenschaften verbaler Interaktion als methodische Leitlinien……88

6.5.2 Display-These und Sequenzanalyse……89

6.5.3 Naturalistischer Empiriebegriff……...91

6.5.4 Gütekriterien qualitativer Forschung in der Gesprächsanalyse……...91

6.6 Narrationsanalyse……92

6.6.1 Erzählen selbsterlebter Ereignisse……..92

6.6.2 Die zeitlichen Ebenen des Erzählens……..93

6.6.3 Die Interaktivität des Erzählens……..94

6.6.4 Die Strukturierung von Erzählungen……..94

6.6.5 Kommunikative Ziele des Erzählens……...95

6.6.6 Erzählen als Darstellung und Herstellung narrativer Identität……96

6.7 Positionierungsanalyse……97

6.7.1 Positionierungen in narrativen Interviews……...99

6.8 Sprachliche Praktiken zur Positionierung……102

6.8.1 Kategorisierungen – Membership Categorization Analysis (MCA)…….102

6.8.2 Das Modell der Zugehörigkeit durch Sprache nach Hausendorf (2000)……..106

6.8.3 Re-Inszenierungen und Redewiedergaben……108

7 Methodologie II: Datenerhebung und Datenkorpus……115

7.1 Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner……...115

7.2 Erhebungsverfahren: teil-narrative semi-strukturierte Interviews……116

7.2.1 Einleitungsphase……116

7.2.2 Eingangsimpuls – Erster Erzählteil……...117

7.2.3 Leitfaden……119

7.2.4 Erzählteile und Frageteile……..119

7.2.5 Beendigungsphase……121

7.3 Erhebung ethnographischer Daten……122

7.3.1 Protokollierung des Feldzugangs……..122

7.3.2 Metadaten……..124

7.3.3 Gedächtnisprotokolle und Beobachtungsprotokolle……126

7.4 Datenkorpus und Datenaufbereitung……128
7.4.1 Ethnographische Daten……128
7.4.1.1 Beobachtungsprotokolle……...128
7.4.1.2 Metadaten……128
7.4.2 Tonbandaufnahmen……...131
7.4.3 Gesprächsinhalt und Gesprächssegmentierung……132
7.4.4 Gesprächsinventar……132
7.4.5 Gesprächsanalytische Transkripte nach GAT 2……134

8 Methodologie III: Auswertungen mittels Grounded Theory Methodologie……..141

8.1 Datengrundlage: Gesprächsinventare……141
8.2 Methodik: Grounded Theory Methodologie (GTM)……142
8.3 Kodierung……..142
8.3.1 Computer Assisted Qualitative Analysis mittels der Software ATLAS.ti……143
8.3.2 Offenes Kodieren……..144
8.3.3 Axiales Kodieren……...146
8.4 Benennungskategorien und deren Dimensionen……...147
8.5 Themen und deren Dimensionen……...150
8.6 Fallauswahl für die Analysen sprachlicher Praktiken……...153
8.7 Grundlegende Analyseheuristiken……154

9 Analysen und Ergebnisse I: Kategorisierungen als Mittel zur Fremddarstellung und Fremdpositionierung beim Erzählen……..156

9.1 Explizite Kategorisierungen……..158
9.1.1 Exemplaranalyse explizite Kategorisierungen……..159
9.1.2 Kategorisierung mittels kategoriengebundener Eigenschaften und Handlungen……170
9.1.3 Explizite Kategorisierung in einer nicht-ernsten Interaktionsmodalität……...178
9.1.4 Unproblematische explizite Kategorisierung mittels einer potenziell stereotypisierenden Kategorie……...183
9.1.5 Zusammenfassung sprachliche Verfahren bei expliziten Kategorisierungen……186
9.2 Implizite Kategorisierungen mittels Redewiedergaben……187
9.2.1 Exemplaranalyse implizite Kategorisierungen I……...188

9.2.2 Exemplaranalyse implizite Kategorisierungen II……..196
9.2.3 Redewiedergaben in ausgeprägtem Gastarbeiterdeutsch……..205
9.2.4 Verbindung von Redewiedergaben mit anderen parasprachlichen Darstellungsmitteln……...210
9.2.5 Redewiedergaben mit markanter prosodischer Gestaltung……..213
9.2.6 Redewiedergaben mit Onomatopoetika……216
9.2.7 Redewiedergaben ohne semantischen Gehalt……...220
9.2.8 Redewiedergaben ohne prosodische Markierung……223
9.2.9 Zusammenfassung implizite Kategorisierungen mittels Redewiedergaben……..227

9.3 Implizite Kategorisierungen mittels Wiedergabe von Vorwürfen der Ausländerfeindlichkeit……...230
9.3.1 Exemplaranalyse implizite Kategorisierungen mittels Wiedergabe von Vorwürfen der Ausländerfeindlichkeit……...231
9.3.2 Wiedergegebene Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit im Format einer Frage als „challenge“……...246
9.3.3 Wiedergegebene Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit mittels indirekter Redewiedergabe……250
9.3.4 Rahmung und explizite Bewertung der Vorwurfshandlungen……254
9.3.5 Darstellung von Diskriminierungsvorwürfen als kategoriengebundene Eigenschaft……259
9.3.6 Zusammenfassung implizite Kategorisierungen mittels Wiedergabe von Vorwürfen der Ausländerfeindlichkeit……..261

10 Analysen und Ergebnisse II: Sprachliche Praktiken der Moral- und Bewertungskommunikation zur Fremddarstellung und Fremdpositionierung beim Erzählen……...……...266

10.1 Explizite Bewertungen und Moralisierungen zur Fremddarstellung und Fremdpositionierung……267
10.1.1 Exemplaranalyse explizite Bewertungen und Moralisierungen zur Fremddarstellung und Fremdpositionierung……268
10.1.2 Explizite negative Bewertungen mittels kategorischer Formulierungen: Beispiel 1……...278
10.1.3 Explizite negative Bewertungen mittels kategorischer Formulierungen: Beispiel 2……...281
10.1.4 Positive Bewertung mittels explizitem Vergleich……285
10.1.5 Explizite Bewertung durch den Einsatz der Metapher der „Sprachbarriere“……..288
10.1.6 Zusammenfassung sprachliche Praktiken der expliziten Bewertungen und Moralisierungen zur Fremddarstellung und Fremdpositionierung……292

10.2 Implizite Bewertungen und Moralisierungen bezüglich unterschiedlicher Vorstellungen über Erziehung und Bildung……..294

10.2.1 Darstellung eines normverletzenden Verhaltens……...295

10.2.2 Wiederholung eines Erzählmusters……...303

10.2.3 Narrative Re-Inszenierung und Redewiedergaben……313

10.2.4 Zusammenfassung implizite Bewertungen und Moralisierungen bezüglich unterschiedlicher Vorstellungen über Erziehung und Bildung…….319

11 Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick auf anknüpfende Forschungsfelder und Fragen der pädagogischen Praxis……...323

11.1 Zusammenfassung der Ergebnisse sprachlicher Praktiken der Fremddarstellung, Fremdpositionierung und Bewertung beim Erzählen…….324

11.1.1 Sprachliche Verfahren zur expliziten Kategorisierung in den Erzählungen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche……..324

11.1.2 Sprachliche Verfahren zur impliziten Kategorisierung in den Erzählungen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche……..326

11.1.3 Sprachliche Verfahren zur expliziten Moral- und Bewertungskommunikation in den Erzählungen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche……...329

11.1.4 Sprachliche Verfahren zur impliziten Moral- und Bewertungskommunikation bezüglich Erziehung und Bildung in den Erzählungen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche……...331

11.1.5 Verfahren zum sprachlichen „Management“ und zur interaktiven Absicherung von Kategorisierungen, Bewertungen und Moralisierungen…….333

11.2 Sprachliche Praktiken der Selbstdarstellung und Selbstpositionierung von Lehrpersonen beim Erzählen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche……...335

11.2.1 Sprachliche Verfahren der Selbstpositionierungen der Lehrpersonen als Anknüpfungspunkt für weitergehende Forschungen……337

11.3 Die Ergebnisse im Kontext erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Diskussionen um Interkulturalität in der Schule und interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche……...338

Literatur……...342

12 Anhang……..374

12.1 Anschreiben zur Interviewakquise……374

12.2 Metadatenerfassung Beispiel……375

12.3 Gesamtübersicht InterviewpartnerInnen……...379

12.4 Beispiel Gesprächsinventar……..380

12.5 Transkriptionskonventionen GAT 2 (Selting et al. 2009)……383

1 Einleitung: Vom Forschungsinteresse zum Forschungsgegenstand

Vor allem qualitative Forschungsarbeiten leben häufig von einer großen Involviertheit der Forschenden,[1] deren Interessen und deren Fähigkeit aus diesem Interesse Forschungsfragen zu generieren, die sich mit angemessenen Methoden erforschen lassen und Einblicke in soziale Phänomene ermöglichen (vgl. z.B. die Grounded Theory Arbeiten von Glaser und Strauss und vor allem auch Corbin/Strauss 2008). Ein solches Forschungsinteresse stellte auch den Beginn dieser Arbeit dar.

In meinem Studium für das Lehramt an Gymnasien gewann ich den Eindruck, dass das Thema Eltern-Lehrer-Gespräche von der erziehungswissenschaftlichen Forschung eher am Rande behandelt wird, vor allem, wenn es um interkulturelle Aspekte ging. In meiner mehrjährigen Tätigkeit als Sprachförderlehrerin für Kinder mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründen und in verschiedenen Schulformen stellte ich jedoch fest, dass die Begegnungen und Gespräche mit den Eltern dieser Kinder besondere Herausforderungen darstellten für mich als Sprachförderkraft, aber auch für die Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen sowie für die Eltern. Der Einbezug der Eltern und der Lehrpersonen in die Sprachförderung der Kinder ist essentiell für den Erfolg solcher Maßnahmen, weshalb ich in dieser Zeit viele Gespräche mit Eltern mit Migrationshintergrund und Lehrerinnen und Lehrern führte.

In den Gesprächen mit den Lehrpersonen wurde deutlich, dass diese sich mit einer Situation konfrontiert sahen, in der immer mehr Schülerinnen, Schüler und Eltern andere kulturelle und sprachliche Hintergründe hatten und Gespräche zunehmend „interkulturell“ wurden. Die Lehrpersonen beklagten mangelndes Wissen über die Herkunftskulturen der Familien, über deren Sprachen und Lebensgewohnheiten sowie mangelnde Strategien mit ihnen „ins Gespräch zu kommen“ oder eine „gute Beziehung“ aufzubauen. Teils wurden fehlende Deutschkenntnisse, ein fehlendes Interesse der Eltern mit Migrationshintergrund an schulischen Belangen und eine mangelnde Initiative für die Bildung ihrer Kinder beklagt: „Wir sollen machen und von denen kommt nichts“, so die Aussage einer Lehrperson, mit der ich sprach.

Auch Vorurteile und andere Geschlechterrollen wurden thematisiert. Die Rektorin einer Grundschule äußerte beispielsweise, dass sie damit kämpfe sich von Männern anderer Kulturen nicht respektiert und als „Chefin“ anerkannt zu fühlen und sagte, dass sie manchmal nicht wisse, wie sie mit den Männern im Gespräch umgehen solle. Immer wieder wurde sowohl von Seiten der Lehrpersonen als auch von Seiten der Eltern thematisiert, wie schwierig es sei, ohne ausreichende Deutschkenntnisse miteinander ins Gespräch zu kommen. Die Elternabende, die

[1] Diese Involviertheit zeigt sich z.B. deutlich, wenn Keim et al. (2012) im Rahmen ethnographischer Untersuchungen ausführen: „Der ethnographische Forschungsansatz setzt eine intime Vertrautheit des Untersuchenden mit der untersuchten sozialen Welt und eine langfristige Teilnahme an Alltagshandlungen der Angehörigen dieser Welt voraus.“ (Keim et al. 2012:24). Auch Corbin/Strauss (2008) betonen, dass die Forschenden als Personen nicht zu trennen sind von der Art ihrer Analyse. Subjektivität, Reflexivität und Sensitivität sehen sie daher als wichtige Qualitätsmerkmale qualitativer Forschung: „Committed qualitative researchers lean toward qualitative work because they are drawn to the fluid, evolving, and dynamic nature of this approach in contrast to the more rigid and structured format of quantitaive methods. Qualitative researchers enjoy serendipity and discovery. […]. It is not distance that qualitative researchers want between them and their participants, but the opportunity to connect with them on a human level.“ (Corbin/Strauss 2008:13).

wir im Rahmen der Sprachförderung gemeinsam mit den Lehrpersonen veranstalteten, konnten oft nur mit Hilfe von DolmetscherInnen stattfinden und ließen uns dennoch mit der Frage zurück, wie viel von dem, was wir vermitteln wollten, auch tatsächlich bei den Eltern mit Migrationshintergrund „angekommen" sei. Ähnliches berichteten die Lehrpersonen von gedolmetschten Gesprächen. Insgesamt schienen die meisten Lehrpersonen interkulturelle Begegnungen mit Eltern als „problematisch" und „besonders herausfordernd" zu empfinden und äußerten große Unsicherheiten bezüglich ihrer eigenen Strategien und Vorgehensweisen.

Auf der anderen Seite schienen einige Lehrpersonen, mit denen ich zu dieser Zeit und vor allem auch im weiteren Verlauf meiner Forschungstätigkeit sprach, kaum Unterschiede bezüglich der Kontakte mit den Eltern wahrzunehmen. Für diese Lehrpersonen schienen entweder alle Gespräche „irgendwie interkulturell" zu sein, oder sie hatten schlicht den Eindruck kaum Schülerinnen und Schüler und Eltern mit anderen kulturellen Hintergründen an ihrer Schule zu haben. Auch die Kommentare hinsichtlich der Frage, ob Elterngespräche als wichtig und hilfreich empfunden würden, variierten stark. Manche Lehrpersonen schienen viel in Elternkontakte zu investieren; andere äußerten, keinen großen Nutzen darin zu sehen. Vielen Lehrpersonen wurde oft erst im gemeinsamen Gespräch deutlich, dass interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche – wie eine Lehrperson es pointiert ausdrückte – einen „blinden Fleck" im schulischen Leben darstellten und sie sowohl in ihren Ausbildungen als auch in ihrer pädagogischen Praxis selten die Möglichkeit hatten die Situation zu reflektieren oder sich Strategien für den Umgang und das Führen interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche anzueignen, obwohl viele die Situation als zunehmend dringlich empfanden.

Dieser „blinde Fleck" in der pädagogischen Praxis und die unterschiedlichen Aussagen und Wahrnehmungen der Lehrpersonen weckte mein wissenschaftliches Interesse. Wenn die Lehrpersonen so unterschiedliche Eindrücke der Situation haben, woran liegt das, fragte ich mich. Und welche Faktoren waren dafür verantwortlich, dass die eine Gruppe von Lehrpersonen die Gespräche als „problematisch" und „schwierig" empfand, die andere kaum Unterschiede wahrnahm? Ich ging davon aus, dass sich solche Fragen durch Einblicke in die tatsächlichen Abläufe und das kommunikative Verhalten der Lehrpersonen und der Eltern mit Migrationshintergrund in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen beantworten ließen, weshalb ich zunächst das Vorhaben verfolgte interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche mit Tonband aufzuzeichnen und gesprächswissenschaftlich zu analysieren. Die Datenakquise gestaltete sich jedoch schwierig. Entweder existierten bürokratische Hürden, es wurden bereits viele Forschungsprojekte an Schulen durchgeführt, so dass keine Kapazitäten mehr vorhanden waren, oder das Thema Interkulturalität stieß auf Widerstände. In diesem Zusammenhang wurden z.B. die Bedenken geäußert, diskriminierend zu agieren, indem nur Eltern mit Migrationshintergrund für die Teilnahme an der Studie angesprochen würden. Unabhängig vom Faktor der Interkulturalität wurden Eltern-Lehrer-Gespräche als „zu sensibel und heikel" eingestuft, um sie aufzunehmen. Es wurde darauf verwiesen, dass darin sehr private Inhalte, wie Scheidungen der Eltern, oder Lern- und Entwicklungsprobleme der Kinder besprochen würden, es aber auch um Versetzungen, Sitzenbleiben und Noten gehe. Bedenken wurden auch hinsichtlich des Datenschutzes und der Teilnahmebereitschaft der Eltern mit Migrationshintergrund geäußert.

Ein Teil dieser Bedenken konnte in persönlichen Gesprächen adressiert und aus dem Weg geräumt werden, so dass sich einige Lehrpersonen schließlich für Aufnahmen bereit erklärten. Es wurde jedoch schnell deutlich, dass sich auf dieser Basis kein zufriedenstellendes Korpus für eine Untersuchung zusammenstellen lassen würde. Diese Erfahrungen decken sich mit Berichten aus den linguistischen Forschungsarbeiten zu Eltern-Lehrer-Interaktionen, die allesamt von großen Schwierigkeiten bei der Datenakquise berichten und die aus diesem Grund teils mit sehr kleinen Korpora arbeiten (vgl. Kapitel 4).

Deppermann (2008) weist im Rahmen gesprächswissenschaftlicher Untersuchungen, die auf der Basis von Gesprächsaufnahmen stattfinden, darauf hin, dass die Bedenken, Widerstände und Ängste, die sich einer Untersuchung entgegenstellen, oft ebenso aufschlussreich für das, was erforscht werden soll sind, wie die Gespräche, die schließlich aufgenommen werden können (Deppermann 2008:24). Aus den Bedenken der Lehrpersonen im Akquiseprozess ließen sich daher folgende Fragen ableiten: Warum werden Eltern-Lehrer-Gespräche als so heikel und problematisch eingestuft? Weshalb wird dem Thema Interkulturalität teilweise so kritisch gegenübergestanden? Welche Bedenken stehen dahinter? Und inwiefern spielt die Angst, diskriminierend zu wirken dabei eine Rolle? Es zeigte sich zudem, dass zwar viele Lehrpersonen Aufnahmen von interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen kritisch gegenüberstanden, jedoch eine große Bereitschaft zeigten, von interkultureller Elternarbeit an ihrer Schule zu berichten und über ihre Erfahrungen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen zu sprechen.

Die Erfahrungen mit den informellen Gesprächen, den Aussagen aus dem Akquiseprozess und das Bild, das sich daraus ergab, zeigten schnell, welch großes Potenzial in diesen Gesprächen mit Lehrpersonen über ihre Erfahrungen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen steckte und ich beschloss den „blinden Fleck“ in der pädagogischen Praxis interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche von einer anderen Seite her zu beleuchten.

Die Grundlage für die Neuausrichtung der Arbeit bildete ein Gespräch, das ich mit einer Lehrerin an einer beruflichen Schule führte und auf Tonband aufzeichnete, zu dem Zweck, etwas über die verschiedenen Formen der Elternarbeit an ihrer Schule zu lernen und ihr das Forschungsvorhaben mit den Aufnahmen der Elterngespräche vorzustellen. Dieses Interview hat die Form eines Expertengesprächs. Die Lehrerin legt darin die verschiedenen Formen und Modelle der Elternarbeit und der interkulturellen Elternarbeit an ihrer Schule zunächst recht sachlich dar. Im Verlauf des Gesprächs finden sich dann aber immer wieder Episoden, in denen die Lehrerin von ihren ganz persönlichen Erlebnissen in konkreten interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen erzählt. Die Lehrerin erzählt von Gesprächen, die sie als besonders problematisch erlebt hat, von guten und gelungenen Gesprächen und präsentiert im Erzählen die Eltern mit Migrationshintergrund in ihrem Handeln in den Gesprächen sowie sich selbst und ihre Handlungen.

Die Auswertung und Reflektion des Interviews zeigte, dass es sich bei Erfahrungen mit konkreten interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen um einen Gegenstand handelt, der im Interview gut *erzählt* werden kann und dass sich in diesen Erzählungen Deutungen und Praxiswissen der Lehrpersonen bezüglich ihrer Erfahrungen und Handlungen rekonstruieren lässt, ebenso wie vielfältige Prozesse der Fremd- und Selbstdarstellung. So lässt sich beispielsweise auch rekonstruieren, wie Lehrpersonen die Eltern mit Migrationshintergrund wahrnehmen und bewerten und wie

sie sich selbst und ihre Rolle in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen einschätzen und darstellen. Erzählungen von Lehrpersonen über ihre Erfahrungen mit konkreten interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen im Interview wurden damit ins Zentrum des Interesses dieser Arbeit gestellt und die Erhebungs- und Auswertungsverfahren entsprechend angepasst und ausgewählt.

In dieser Arbeit geht es nun darum, die sprachlichen Praktiken zu rekonstruieren, mittels derer Lehrpersonen von ihren Erfahrungen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen in teil-narrativen semi-strukturierten Interviews erzählen. Die Interviews werden dabei als soziale Interaktionssituationen aufgefasst, in denen die Beteiligten interaktiv Sinn herstellen und aushandeln und damit nicht nur von sozialer Praxis berichten, sondern diese selbst (re-)produzieren. Der Fokus liegt dabei vor allem auf sprachlichen Praktiken der Identitätsdarstellung und –herstellung in Form sozialer Positionierungen, die sowohl auf der Ebene der Erzählungen als auch auf der Ebene der Interviewinteraktion stattfinden. Mit einer Triangulation aus verschiedenen qualitativen Methoden, wie der Grounded Theory Methodologie, der Narrations-, der Positionierungs- und der Gesprächsanalyse, werden inhaltliche Aspekte und Fragestellungen bezüglich der Praxis und den Erfahrungen von Lehrpersonen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen bearbeitet, vor allem aber diejenigen Sinnaspekte rekonstruiert, die sich auf der pragmatischen Ebene des interaktiven Handelns zwischen Lehrpersonen und Interviewerin und in den narrativen und sprachlichen Strukturen zeigen. Eine rein inhaltsanalytische Analyse, wie sie sonst in vielen Arbeiten mit qualitativen Interviews zum Einsatz kommt, kann diese Sinndimensionen nicht freilegen. Die Arbeit demonstriert damit methodisch die enge Verzahnung von Sinn in den Interviews und dem spezifischen interaktiven Kontext, in dem dieser generiert wird. Sie zielt zudem darauf, die theoretische Forschungslücke im Schnittpunkt von Sprachwissenschaft, Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis zu schließen, die hinsichtlich der konkreten Erfahrungen, den Einstellungen, Handlungsstrategien und des Wissens von Lehrpersonen bezüglich interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche existiert.

Das Thema „Interkulturalität“ in der Schule und alle damit verbundenen Aspekte, wie Sprache, Kommunikation, Konflikte, Integration usw. war bereits zu Beginn dieser Arbeit ein wichtiger Bestandteil gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Debatten. Mittlerweile hat das Thema jedoch durch die sogenannte „Flüchtlingskrise“ an Dynamik und Dringlichkeit zugenommen. Geschätzte bis zu 300 000 Flüchtlinge besuchen derzeit deutsche Schulen und es ist die Rede „von einer der größten Bildungsherausforderungen seit Jahrzehnten“.[2] Die Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche kulturelle Hintergründe, sprechen unterschiedliche Sprachen, haben einen sehr unterschiedlichen Bildungsstand und teilweise traumatische Erfahrungen gemacht. Dies gilt auch für die Eltern der Schülerinnen und Schüler. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass sich zum einen Herausforderungen, die bereits bestanden haben und von denen die Lehrpersonen in den Interviews dieser Arbeit erzählen, aufgrund der neuen Situation, verstärken und dass, zum anderen, neue Herausforderungen im Bereich der interkulturellen Begegnung und Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen entstehen. In einem Beitrag des „Deutschlandfunks“ vom 18.05.2016, in dem Herausforderungen für Lehrkräfte bezüglich der Integration von Flüchtlingen diskutiert werden, wird bei-

[2] vgl. DIE ZEIT Nr. 29/2016, 7. Juli 2016, URL: http://www.zeit.de/2016/29/integration-fluechtlinge-schule-kinder-jugendliche-deutschunterricht-sprachbarriere-bildungspolitik.

spielsweise die Leiterin einer Grundschule zitiert, die Probleme vor allem im Umgang mit den Eltern, deren Erwartungen und Kultur sowie deren mangelnden Kenntnisse des deutschen Bildungssystems sieht: „Ich muss manchmal viel mehr mit den Eltern arbeiten als mit den Kindern. Das ist am meisten das Problem bei uns.“.[3] Das Fazit für den bisherigen Umgang der Schulen in der medialen Öffentlichkeit fällt gemischt aus. In vielen Fällen wurden jedoch durch Improvisation, Kreativität und hohen Einsatz aller Beteiligten innovative Lösungen gefunden.[4] Jetzt gilt es, längerfristige Lösungen zu entwickeln. In diesem Sinne kann aus einer solchen „Krise“ auch die Chance entstehen neue Wege zu gehen und Interkulturalität in den Schulen und der Gesellschaft neu zu verankern.

[3] Deutschlandfunk 18.05.2016 „Integration von Flüchtlingen. Herausforderungen für Lehrkräfte“, URL: http://www.deutschlandfunk.de/integration-von-fluechtlingen-herausforderungen-fuer.680.de.html?dram:article_id=354440.

[4] vgl. DIE ZEIT Nr. 29/2016, 7. Juli 2016, URL: http://www.zeit.de/2016/29/integration-fluechtlinge-schule-kinder-jugendliche-deutschunterricht-sprachbarriere-bildungspolitik.

2 Theoretischer Hintergrund I: Interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche im Rahmen der Diskussion um Vielfalt und Heterogenität in der Schule

Aufgrund globaler Migrationsprozesse ist die heutige deutsche Gesellschaft von sprachlicher, kultureller und ethnischer Vielfalt geprägt. Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland stellen eine heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Erfahrungen, sozialen, kulturellen und sprachlichen Hintergründen dar. Diese Vielfalt und Heterogenität spiegeln sich auch in deutschen Schulen wider und sorgen dafür, dass Erziehung und Bildung zunehmend unter einer interkulturellen Perspektive diskutiert werden und viele Begegnungen zwischen Lehrkräften und Eltern interkulturelle Kommunikationssituationen darstellen. Eine Lehrerin drückt dies für ihren Arbeitsalltag, im Rahmen der Interviews, die für diese Arbeit geführt wurden, pointiert, so aus: „Ich würde mal so sagen, ich müsste jetzt eher nachdenken welches Gespräch *nicht* interkulturell ist." Untersucht man interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche, so ist dies als Hintergrundfolie immer auch zu bedenken.

Im Folgenden wird deshalb die Situation zu Vielfalt und Heterogenität in Deutschland und in deutschen Schulen kurz skizziert. Von Besonderem Interesse ist dabei der Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der Schule, der unter dem Stichwort „Interkulturelle Pädagogik" (vgl. 2.1.1) diskutiert wird und im engen Zusammenhang mit Theorien zur interkulturellen Kommunikation und zu interkulturellen Kompetenzen steht, die auf verschiedene Art und Weise für den pädagogischen Kontext fruchtbar gemacht werden (vgl. 2.1.2).

Ein wichtiger Aspekt der Diskussion um Heterogenität und Vielfalt in der Schule und dem Umgang damit ist das Thema Chancengleichheit im Bildungssystem, wobei Migranten eine Gruppe darstellen, die nach wie vor von Bildungsbenachteiligungen betroffen sind (vgl. 2.1.3). Die Forschungen dazu sind reichhaltig und werden im Folgenden kurz vorgestellt und für den Zweck der Arbeit systematisiert, indem unterschiedliche Erklärungsmodelle vorgestellt und die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst werden.

Da in dieser Arbeit Lehrpersonen im Zentrum des Interesses stehen, wird zudem die Rolle von Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der Schule, wie sie in der pädagogischen Forschung diskutiert wird, in den Blick genommen (vgl. 2.1.4).

Im letzten Abschnitt (vgl. 2.2) wird die Rolle von interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen diskutiert. Vor dem Hintergrund von Forschungen zum Zusammenhang von Elternbeteiligung und Schulerfolg wird interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen ein großes Potenzial zugeschrieben, Bildungsungleichheiten von Migranten entgegen zu wirken. Mit ihnen verbindet sich zudem die Hoffnung, integrierend zu wirken und eine Haltung der kulturellen Offenheit und Akzeptanz von Vielfalt über den schulischen Kontext hinaus in die Gesellschaft zu tragen.

2.1 Vielfalt und Heterogenität in Deutschland und in deutschen Schulen

In einem Bericht der OECD von 2009 heißt es, dass rund 2,9% der Weltbevölkerung Migranten seien, im Vergleich zu 2,2% in den 1970er Jahren (Keeley 2009:12). Für Deutschland liegen z.B. Daten aus dem Mikrozensus von 2010 vor, der sich der Erfassung der „Bevölkerung mit Migrationshintergrund" annimmt. Dabei wird von den Verfassern darauf hingewiesen, dass im Gegensatz zum Terminus Migration hier nicht nur Zuwanderer in den Blick genommen werden, sondern auch in Deutschland geborene Nachkommen von Migranten, was bedeutet, dass rund 19,3% der Bevölkerung einen Migrationshintergrund haben (Statistisches Bundesamt 2011:7). Migration stellt damit ein globales und ein lokales Phänomen zugleich dar, mit jeweils unterschiedlichen Dimensionen und Auswirkungen. Neuere Daten aus dem „Migrationsbericht 2014", den das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge[5] veröffentlichte, zeigen einen massiven Anstieg von Migration in den letzten Jahren; für Deutschland wurden die höchste Zuwanderung und der höchste Wanderungssaldo seit 1992 verzeichnet. Seit 2015 habe diese Entwicklung noch an Dynamik gewonnen, vor allem durch die Zunahme von Krisenherden auf der Welt und die daraus resultierende ansteigende Zahl asylsuchender Menschen (BAMF 2016). Auch wenn die Auswirkungen dieser Migrationsbewegungen noch weitestgehend unvorhersehbar sind, lässt sich bereits jetzt feststellen, dass die heutige Gesellschaft in Deutschland von sprachlicher, kultureller und ethnischer Vielfalt geprägt ist. Aussagen über „die Migranten" als homogene Gruppe sind dabei kaum möglich. Menschen mit Migrationshintergrund unterscheiden sich hinsichtlich Sprache, Bildung, Herkunft, Gründen und Zeitpunkt der Migration, hinsichtlich ihres legalen Status und ihren Rückkehrabsichten sowie der sozialen und ökonomischen Situation und stellen daher eine sehr heterogene Gruppe dar (vgl. Leyendecker 2012:57; Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung Deutschland 2015). Fest steht jedoch, dass Migration sich auf die gesamte Gesellschaft auswirkt sowie die Lebenswelten eines jeden Einzelnen betreffen kann: Migration führt dazu, dass uns das „Fremde" nicht nur in anderen Ländern, sondern vor der eigenen Haustüre begegnet und dass kulturelle Vielfalt und Heterogenität zu einem alltäglichen Bestanteil werden.

Die ethnische, sprachliche und soziale Heterogenität der deutschen Gesellschaft spiegelt sich in besonders hohem Maße in den Schulen wider. Mit einem Anteil von 32% an Kindern mit Migrationshintergrund in der Altersgruppe der Fünf- bis Zehnjährigen (Matzner 2012b:90) kann davon ausgegangen werden, dass kulturelle Vielfalt an vielen Schulen eher die Regel, denn die Ausnahme darstellt. In den letzten Jahren wurde prognostiziert, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den Schulen weiter ansteigen wird (Rühl/Gostomski 2012:28; Matzner 2012b:90). Vor dem Hintergrund der steigenden Migration in Deutschland, wie sie im „Migrationsbericht 2014" verzeichnet wurde (BAMF 2016), lässt sich dies als bestätigt ansehen und es ist zu erwarten, dass sich daraus weitgreifende Veränderungen ergeben.

Da Migration alle Bereiche des sozialen Zusammenlebens betrifft, bergen ihre Folgen für die Gesellschaft im Ganzen und für jeden Einzelnen ebenso wie für das Bildungssystem große Herausforderungen. Becker (2011a) bezeichnet die Teilhabe von jungen Menschen mit Migrationshintergrund am Bildungssystem und am Arbeitsmarkt gar als eine der bedeutsamsten Herausforderung der gegenwärtigen

[5] Zitiert als BAMF (2016).

deutschen Gesellschaft und widmet der Thematik einen Band mit Beiträgen, die sich aus sozialwissenschaftlicher Perspektive mit der Situation von Migranten im Schulsystem sowie im Ausbildungs- und Erwerbssystem befassen. In seinem einleitenden Beitrag weist Becker (2011b) darauf hin, dass der Zugang zum Bildungssystem und der Erwerb von Bildungszertifikaten unabdingbare Voraussetzungen für die Sozialintegration von Migranten sind (Becker 2011b:11). Auch an anderen Stellen wird davon ausgegangen, dass eine gelungene Sozialintegration ohne ein ausreichendes Maß an Bildung kaum möglich ist (vgl. z.B. Matzner 2012a; Becker/Lauterbach 2016).

Mit Esser (2001) können verschiedene Dimensionen der Sozialintegration unterschieden werden: die *kulturelle* Dimension im Sinne des Erwerbs von Wissen und Fertigkeiten, die *strukturelle* Dimension, verstanden als Platzierung in beruflichen oder anderen gesellschaftlichen Positionen, die *soziale* Dimension, die in der Aufnahme von Kontakten und sozialen Beziehungen besteht, und die *emotionale* Dimension der Identifikation mit der Gesellschaft und den Werten des Aufnahmelandes. Sprache stellt dabei zunächst einen Teil der kulturellen Dimension dar. Als Medium der alltäglichen Kommunikation und als Mittel der Verständigung kommt ihr aber auch eine wesentliche Bedeutung auf der sozialen Ebene zu, indem mittels Sprache soziale Beziehungen hergestellt werden können. Auch eine Identifikation auf der emotionalen Ebene mit dem Aufnahmeland und dessen Kultur erfolgt häufig über die Aneignung der Sprache des Landes und einem damit einhergehenden Verständnis. Darüber hinaus erfüllt Sprache eine wichtige Funktion für die strukturelle Integration in das Aufnahmeland und ermöglicht als Teil des Humankapitals eine Platzierung im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt. Gute Sprachkenntnisse entscheiden über Erfolg im Bildungssystem, über berufliche Chancen und ermöglichen eine Teilhabe in allen Bereichen sozialen Zusammenlebens (vgl. Esser 2006a,b).

Sprache wird damit auf allen Ebenen der Sozialintegration wirksam, weshalb es nicht verwunderlich ist, dass Sprache gemeinhin auch als „Schlüssel“ zur Integration bezeichnet wird. Umgekehrt werden mangelnde Sprachkenntnisse als eines der größten Hindernisse bei der Integration und einer gleichberechtigten Teilhabe an Bildung, Einkommen, den zentralen Institutionen und gesellschaftlicher Anerkennung gesehen (Esser 2006a:i). In den Bildungswissenschaften werden mangelnde Deutschkenntnisse deshalb vor allem vor dem Hintergrund von Chancengleichheit und dem schlechteren Abschneiden bestimmter Gruppen, z.B. aus den unteren sozialen Schichten oder von Kindern mit Migrationshintergrund, diskutiert (s. z.B. die PISA-Vergleichsstudien, Allemann-Ghionda et al. 2010, oder Diefenbach 2010a:145ff., die sich in einem Abschnitt mit der Frage der „Bedeutung von Sprachkenntnissen für den Schulerfolg“ auseinandersetzt).

Da in Schulen ein wesentlicher Bestandteil an Wissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen – einschließlich und im Besonderen auch der Sprache – vermittelt werden, wird Schule eine wesentliche Rolle bei der Sozialintegration zugesprochen. Zudem existiert das Ziel, in den Bildungsinstitutionen durch interkulturelle Erziehung und Bildung eine Grundhaltung der Offenheit und Toleranz zu erreichen, die sich in der Gesellschaft fortsetzt. Schulen und deren Akteure stehen also nicht nur vor der Herausforderung einer zunehmend vielfältigen und heterogenen Schülerschaft Rechnung zu tragen, sondern durch Sprache und schulische Bildung zu einer

gelungenen gesamtgesellschaftlichen Sozialintegration von Menschen mit Migrationshintergrund beizutragen.[6]

2.1.1 Interkulturelle Pädagogik

Der Umgang von Schulen und ihren Akteuren mit kulturell bedingter Vielfalt und Heterogenität wird von der erziehungswissenschaftlichen Forschung von verschiedenen Perspektiven aus beleuchtet. Historisch ist insgesamt ein Wandel zu verzeichnen von einer „Ausländerpädagogik" zu dem Konzept der „Interkulturellen Pädagogik bzw. der „Interkulturellen Erziehung und Bildung". Nieke (1986) legt dazu eine chronologisch geordnete Darstellung verschiedener Phasen der Theoriebildung in der interkulturellen Pädagogik vor. In späteren Texten wird diese ergänzt und leicht modifiziert, so dass in Nieke (2008:14-21) dann sechs Phasen der Entwicklung unterschieden werden:

1. *Ausländerpädagogik*: In der ersten Phase, so der Autor, sahen sich die Schulen vor allem vor die Problematik gestellt, die Gastarbeiterkinder in der Schule zu integrieren, insbesondere nachdem „die Schulpflicht in der deutschen Regelschule für die Kinder ausländischer Wanderarbeiter verpflichtend gemacht wurde" (Nieke 2008:14). Als wichtigste Aufgabe galt es, den ausländischen Schülerinnen und Schülern so schnell wie möglich die deutsche Sprache beizubringen, damit sie am Unterricht teilnehmen konnten. Zu diesem Zweck wurden die ausländischen Schülerinnen und Schüler in eigenen Lerngruppen, sogenannten „Vorbereitungsklassen", unterrichtet. Es wurde davon ausgegangen, dass Kinder mit Migrationshintergrund eine besondere Lebenslage und Bedürfniskonstellation aufweisen, die spezifische Handlungskonzepte erfordern, so dass sich die „Ausländerpädagogik" als eine Zielgruppenpädagogik herausbildete, bei der Defizite ausländischer Kinder gegenüber einheimischer Schülerinnen und Schüler identifiziert wurden, um diese dann mit entsprechenden Förderkonzepten beheben zu können.

2. *Kritik an der Ausländerpädagogik*: Zu Beginn der 1980er Jahre wurde zunehmend Kritik an der Ausländerpädagogik geübt. Zum einen wurde kritisiert, dass die pädagogischen Hilfsangebote den Eindruck erwecken könnten, eine Problematik zu lösen, die eigentlich auf einer politischen Ebene bestehe und auch nur durch politische Maßnahmen sinnvoll bearbeitet werden könne. Zum anderen wurde kritisiert, dass durch die Auffassung, Ausländer seien eine Gruppe mit besonderer Bedürftigkeit und Defiziten im Vergleich zu den Einheimischen, eine Stigmatisierung und Defizitorientierung stattfinde. Einer Kritik wurde auch das den Maßnahmen zugrundeliegende Konzept der Integration unterzogen, das auf einer Assimilation und einer Akkulturation an „die deutsche Kultur" aufbaue. Eine solche Kritik wurde einerseits geäußert, da ein solches Integrationskonzept im Widerspruch zu der zunächst offiziell noch stark vertretenen Zielsetzung einer „Erhaltung der Rückkehrfähigkeit" der Gastarbeiter

[6] Diese Anforderung an Schulen spiegelt sich deutlich in einer Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016 „Zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung" wider (KMK 2016).

stand, aber andererseits auch Ausdruck einer Kulturdominanz war, die der Idee einer Gleichwertigkeit aller Kulturen entgegenlief.

3. *Differenzierung von Förderpädagogik und Interkultureller Erziehung*: Nieke (2008:17) weist darauf hin, dass manche Autoren in Folge der Kritik an der Ausländerpädagogik lediglich die Begrifflichkeiten ersetzten. Insgesamt, so der Autor, wurde jedoch zunehmend zwischen den weiterhin notwendigen Fördermaßnahmen für ausländische Kinder und Jugendliche und der Aufgabe unterschieden, auf ein Leben in einer *dauerhaft* kulturell vielfältigen Gesellschaft bzw. multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten. Diese Aufgabe wurde als „interkulturelle Erziehung" bezeichnet und ihrerseits wieder aus verschiedenen Richtungen kritisiert. Kritisiert wurde zum einen, dass es zu einer Marginalisierung der eigentlichen Ursachen struktureller Ungleichheiten von Migranten kommen könne. Zum anderen wurde die Gefahr gesehen, die Kultur des Aufnahmelandes könne „funktionslos" werden und zur reinen Folklore „verkommen". Kritisiert wurde zudem, dass es durch die Betonung kultureller Verschiedenheiten zu einer ungewollten Diskriminierung und Re-Ethnisierung kommen könne.

4. *Erweiterung des Blicks auf ethnische Minderheiten:* In dieser Phase wurde der Blick von der Lebenslage der Gastarbeiter auf die Lebenslage von anderen Minderheiten erweitert, z.B. Flüchtlinge oder lange vorhandene oder einheimische, ethnische oder sprachliche Minderheiten, wie etwa Sinti und Roma, Dänen in Schleswig-Holstein oder die Sorben in Brandenburg. Ein solcher Blick ermöglicht es, darüber hinaus auch andere Minderheiten und ihre strukturellen Benachteiligungen zu berücksichtigen, etwa Frauen, Menschen mit Behinderung oder Menschen mit anderen sexuellen Orientierungen.

5. *Interkulturelle Erziehung und Bildung als Bestandteil von Allgemeinbildung:* In dieser Phase sieht Nieke (2008) die Idee einer Vorbereitung auf ein Zusammenleben in einer pluralen und multikulturellen Gesellschaft als zentrales Element. Vor allem rückt dieser Bestandteil nun als selbstverständlicher und obligatorischer Teil aller Bildungsbemühungen in den Vordergrund, was seinen Ausdruck in der Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" durch die Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 findet, in der interkulturelle Bildung als ein Bestandteil allgemeiner Bildung verankert ist (KMK 1996). „Interkulturelle Erziehung" wird zudem durch den Begriff „interkulturelle Bildung" ergänzt. Nieke (2008:31) weist an anderer Stelle darauf hin, dass die Unterscheidung zwischen „Erziehung" und „Bildung" für den deutschen Sprachraum sehr wesentlich ist. Bildung bezieht sich dabei auf den Prozess der eigenständigen und freien Subjektwerdung, Erziehung auf die Gestaltung der Umgebung durch „Formung von Handlungsorientierungen" (Nieke 2008:19), in der solche Bildungsprozesse stattfinden können. Damit wird mit interkultureller Erziehung und Bildung auch eine eigentätige „Erarbeitung einer Position in der pluralistischen Welt vielfältiger Lebens- und Wertorientierung[en]" (Nieke 2008:32) angestrebt.

6. *Neo-Assimilationismus:* Diese Phase sieht Nieke (2008:20) eingeleitet durch die Terroranschläge am 11. September 2001 in New York, in deren

> Folge Muslime oft unter den Generalverdacht der Gewaltbereitschaft und des Islamismus gestellt wurden. Solche Stereotype führten dann, so der Autor, zu einer Übergeneralisierung, so dass jegliches „Fremdes" als „Bedrohung wahrgenommen werde. Die Phase sieht Nieke als gekennzeichnet durch Akkulturationsforderungen. Es werde von den Zuwanderern eine Anpassung gefordert, „die über funktionale Kompetenzen und eine Loyalität zum Staatssystem hinausgeht und auch die zentralen Grundüberzeugungen der Mehrheitskultur mit einschließt" (Nieke 2008:20). Der Autor hält es für nicht absehbar, ob es sich dabei nur um eine vorübergehende Entwicklung handelt, oder, „ob mit dieser Stufe das Ende der Interkulturellen Erziehung und Bildung eingeleitet worden ist" (Nieke 2008:21).

Heute überwiegen Ansätze, in denen interkulturelle Erziehung und Bildung als Bestandteil von Allgemeinbildung gesehen werden und die sich damit unter den Terminus „interkulturelle Pädagogik" bzw. „interkulturelle Erziehung und Bildung" subsumieren lassen (s. z.B. Auernheimer 1995, 1996, 2012; Gogolin et al. 2010; Krüger-Potratz 2005; Ding 2012; Secco 1993; Nieke 2008). Auch wenn sich die Publikationen hinsichtlich spezifischer Akzente und theoretischer Hintergründe unterschieden, so lässt sich doch übergreifend festhalten, dass interkulturelle Erziehung und Bildung eine „Schlüsselqualifikation für jeden Einzelnen und eine Querschnittsaufgabe in allen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und pädagogischen Tätigkeitsfeldern" (Krüger-Potratz 2005:30) darstellt. Dies schlägt sich in der Praxis z.B. in der Gestaltung des Unterrichts, der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte, dem gemeinsamen Feiern unterschiedlicher kultureller und religiöser Feste bis hin zu zweisprachigen Förderprogrammen und speziellen Betreuungsangeboten für Kinder mit Migrationshintergrund nieder.

Neben der interkulturellen Pädagogik ist bisweilen auch die Rede von „multikultureller", „multi-ethnischer" oder „antirassistischer Erziehung". Teilweise werden die Begriffe Synonym zu dem der „Interkulturellen Erziehung" verwendet, teils werden damit jedoch etwas andere Akzente gesetzt.

Der Begriff „Multikulturelle Erziehung" ist stark von Publikationen aus dem englischen Sprachraum beeinflusst. Dort fungiert der Ausdruck „*multicultural education*" als *terminus technicus* und als Oberbegriff für „*intercultural education*", eine Spezifikation, mit der der Fokus auf Aktivitäten und Arrangements gelegt wird, „die sich auf den Kontakt zwischen Angehörigen verschiedener ethnischer oder kultureller Gruppierungen konzentrieren" (Nieke 2008:26). Analog lässt sich also der Begriff „Multikulturelle Erziehung" als Bezeichnung für alle pädagogischen Aktivitäten und Arrangements im Rahmen von Migration und kultureller Vielfalt bezeichnen; „*Interkulturelle Erziehung* [Hervorhebung im Original] dagegen würde die Anstrengungen bezeichnen, die sich auf den vernünftigen Umgang von Majorität und ethnisch-kulturellen Minoritäten miteinander konzentrieren" (Nieke 2008:26). Multikulturelle Erziehung betont damit vor allem das kulturelle Nebeneinander und die Anerkennung von Diversität.

Auch der Begriff „multi-ethnische Erziehung" hat seinen Ursprung in englischsprachigen Diskussionen. Betont werden dadurch vor allem „sichtbare" Merkmale einer Minderheitengruppe, wie Sprache, Rasse, Religion oder Geschichten gemeinsamer Herkunft und Kultur. Nieke (2008:26-27) argumentiert, dass sich dieses Konzept im deutschen Kontext deshalb nicht so gut eigne, da dort „die eher unsichtbaren Merkmale dessen, was mit Kultur gefasst wird, gegenüber solchen äu-

ßeren Merkmalen“ (Nieke 2008:26) im Vordergrund stehen und viele Minoritätengruppen nicht unbedingt an solchen „offensichtlichen“ Merkmalen erkennbar seien es aber trotzdem zu „unsichtbaren Mauern“ zwischen den Einheimischen und den Minoritätengruppen komme.

Bei der „Antirassistischen Erziehung“ wird der Schwerpunkt von der kulturellen Verschiedenheit oder Vielfalt zum Problem der Feindseligkeit zwischen Minoritätengruppen und Einheimischen hin verlagert. Auch hier wird in vielen Publikationen vor allem die amerikanische Situation als Ausgangspunkt genommen, die jedoch nicht einfach auf die Gegebenheiten in Deutschland übertragen werden können. Problematisch an solchen Konzeptionen ist zudem, dass sich damit kaum positive Ziele für einen vernünftigen Umgang verbinden lassen, weshalb anti-rassistische Aspekte besser in einen größeren Zusammenhang interkultureller Erziehung eingebettet werden sollten (vgl. auch Nieke 2008:29).

Geht es grundsätzlich um Vielfalt in der Schule, so werden neuere Diskussionen oft auch unter den Stichworten „Heterogenität“ (z.B. Trautmann/Wischer 2011; Vock/Gronostaj 2017) oder „Inklusion“ geführt (z.B. Saalfrank 2016; Ahrbeck 2014; Göppel/Rauh 2016; Moser/Lütje-Klose 2016; Wansing/Westphal 2014). Der Ansatz der Inklusion wird häufig zunächst mit der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung assoziiert, er beinhaltet jedoch konzeptionell mit der Forderung einer gleichberechtigten Teilhabe *aller* Menschen an Bildung und Gesellschaft wesentlich mehr Aspekte und birgt damit m.E. auch Chancen für die Integration von Migranten in der Schule, ohne dass dabei auf kulturelle Faktoren fokussiert werden müsste (vgl. z.B. auch Reich 2012).[7]

Es existieren zudem einige Ansätze, die versuchen auch Konzepte aus anderen Disziplinen oder Bereichen, die sich mit Vielfalt auseinandersetzen, aufzunehmen und für die Pädagogik fruchtbar zu machen, darunter beispielsweise der Ansatz des *diversity*-Managements oder das Konzept der Transkulturalität. *Diversity*-Management ist ein Konzept, das als Teil von Personalmanagementstrategien zumeist eher in wirtschaftlichen Zusammenhängen Verwendung findet und bei dem es darum geht, jegliche Art individueller und sozialer Vielfalt nicht nur zu tolerieren, sondern auch konstruktiv zu nutzen. Wiltzius (2011) lotet die „Möglichkeiten und Grenzen“ dieses Konzepts für Grundschulen aus, mit dem Ziel, Bedingungen zu schaffen, die systematisch und nachhaltig die kulturelle, sprachliche und ethnische Vielfalt an den Schulen berücksichtigen.

Das Konzept der Transkulturalität wurde vorwiegend in den Kulturwissenschaften entwickelt (s. z.B. Pries 2008, 2010; Vertovec 2010). Dabei wird davon ausgegangen, dass sich beim Aufeinandertreffen von Kulturen die Grenzen zwischen den Kulturen verwischen oder gar aufheben und sich – metaphorisch gesprochen – in dem „leeren Zwischenraum“ zwischen den Kulturen, etwas Neues herausbilden kann, das nicht an eine spezifische Kultur gebunden, sondern kultur*übergreifend* ist. Durch den Austausch von unterschiedlichen Lebensformen, Wertehaltungen und Weltanschauungen entstehen dann neue Formen kultureller Verbindungen, die netzwerkartig miteinander verwoben sind. Die Herausbildung von etwas Neuem zwischen den Kulturen liegt auch vielen interkulturellen Ansätzen zugrunde. Kritisiert wird jedoch von Vertretern transkultureller Ansätze, dass dem Konzept der

[7] Insgesamt nimmt die Publikationsdichte zum Thema Interkulturalität in der Schule nach 2012 ab, wohingegen sie für den Bereich Inklusion stark ansteigt. Ein Grund dafür könnte sein, dass interkulturelle Aspekte nun unter Inklusion gefasst und in dieser Debatte weitergeführt werden (s. z.B. Wansig/Westphal 2014; Blömer et al. 2015).

Interkulturalität ein Bild zugrunde liege, bei dem Kultur als ein in sich geschlossener Raum gedacht werde (bisweilen wird hier auch das Bild von Kultur als „Kugeln“ verwendet), der wohl Begegnungen nicht aber Vermischungen im transkulturellen Sinne zulasse und zu sehr Differenzen zwischen den Kulturen betone. Hier setzen auch Ansätze an, die versuchen das Konzept der Transkulturalität für die pädagogische Praxis fruchtbar zu machen, wie etwa Schöfthaler (1984) oder die interdisziplinären Beiträge im Sammelband von Göhlich et al. (2006),[8] indem auf die wechselseitige Beeinflussung und Veränderung von Denkmustern und Lebensstilen sowohl von Migranten als auch von Einheimischen aufmerksam gemacht wird.[9]

Auch wenn diese Ansätze interessantes Potenzial bergen, so werden sie im Rahmen dieser nicht weiter berücksichtigt und der Fokus auf Aspekte der interkulturellen Pädagogik gelegt, da diese in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, vor allem aber auch in der pädagogischen Praxis derzeit am weitesten verbreitet sind.

2.1.2 Interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Kompetenzen von Lehrkräften

Auch wenn sich die Ansätze interkultureller Pädagogik in den Einzelheiten unterscheiden mögen (als Auswahl einiger Forschungsrichtungen, -ansätze und -programme s. z.B. Auernheimer 1995, 2012; Gogolin et al. 2010; Krüger-Potratz 2005; Ding 2012; Secco 1993; Nieke 2008) – nicht zuletzt deshalb, weil bereits der Kulturbegriff meist nicht einheitlich und klar definiert ist –, so liegen ihnen doch einige gemeinsame Grundannahmen bezüglich Interkulturalität und Kommunikation zugrunde.

Hintergrund des Konzepts der Interkulturalität ist, dass damit Bedingungen, Möglichkeiten und Folgen einer Interaktion zwischen Kulturkreisen und die gegenseitige Wahrnehmung erschlossen werden sollen. Interkulturalität stellt dabei ein Phänomen und eine Beziehung zugleich dar: Durch das Aufeinandertreffen zweier Kulturen bildet sich eine dritte Größe heraus und es entsteht das *Inter*kulturelle (teilweise auch als „*Zwischen*kulturelles“ bezeichnet) (vgl. Földes 2007). Kultur lässt sich dann, vom Individuum her betrachtet, als eine Art Orientierungssystem fassen, das aus expliziten und impliziten Normen und Werten, dem Wissen um soziale Rollen, Rollenerwartungen und Handlungsoptionen besteht und das Wahrnehmen, Denken und Handeln prägt (vgl. McDaniel et al. 2009). Dieses Orientierungssystem ist dem Einzelnen oft nicht bewusst. Vielmehr fungiert es wie eine Brille, durch die man die Welt sieht, die aber so selbstverständlich ist, dass sie nicht zu jedem Zeitpunkt bemerkt wird (vgl. Leyendecker 2012). Vielfach wird hierbei auch von Ethnozentrismus, d.h. einer allein auf die eigene Kultur bezogenen Weltsicht, gesprochen. Das Aufeinandertreffen von ethnozentrischen Sichtweisen und unterschiedlichen Orientierungssystemen wird dann als Grund für Probleme und Miss-

[8] S. vor allem die Beiträge von Gogolin (2006) und Zirfas et al. (2006).

[9] Besonders aufschlussreich darüber, dass beispielsweise die Sprachen der Eingewanderten nicht mehr nur für sie selbst, sondern auch für die einheimische Bevölkerung an Bedeutung gewinnen sind Studien, in denen gezeigt wird, dass die türkische oder italienische Sprache im gemeinsamen Jargon von Jugendlichen eine große Rolle spielen und ihnen damit eine Art „verstecktes Prestige“ zugeschrieben werden kann (s. z.B. Dirim/Auer 2004; Androutsopoulos 2002, 2003).

verständnisse in interkulturellen Kommunikationssituationen angeführt (vgl. Broszinsky-Schwabe 2011). Den meisten Ansätzen interkultureller Kommunikation[10] liegt daher ein implizites Problemverständnis zugrunde: Kommunikative Probleme resultieren aus der kulturellen Andersartigkeit, wobei sich besonders sensible Kulturbereiche herausarbeiten lassen, die sich in der Kommunikation niederschlagen können, wie z.B. die Zeitwahrnehmung, soziale Rollen und Hierarchien (z.B. Clyne 2009), Höflichkeitsregeln, Humor (z.B. Norrick 2009) oder ethisch-religiöse Wertvorstellungen (z.B. Hinnenkamp 1989, 1994; Ilkhan 2011). Auch sprachliche Praktiken beispielsweise der Gesprächsorganisation können sich kulturell unterscheiden (z.B. Nakane 2007).

Kommunikative Probleme bei interkulturellen Begegnungen können sprachlicher Natur sein, oder auch durch Differenzen in den jeweiligen Normalitätsannahmen, Vorstellungen und den daraus resultierenden stillschweigenden Erwartungen an das Verhalten anderer ausgelöst werden (vgl. Heringer 2010; Matsumoto 2010). Interkulturelle Kommunikation findet immer unter bestimmten Bedingungen statt. Dazu zählen der Einfluss des Ethnozentrismus und die Fähigkeit diesen zu überwinden, die allgemeine Grundhaltung der Akteure der anderen Kultur gegenüber, die Vorerfahrungen mit dem „Fremden“ und mit anderen interkulturellen Kommunikationssituationen sowie vorhandene kommunikative Fähigkeiten, z.B. Sprachkenntnisse, Kenntnis wichtiger nonverbaler Zeichen und Verhaltensweisen, die Fähigkeit offen über Probleme und Missverständnisse zu sprechen. Auch die Beziehung zwischen den Interaktionsteilnehmern, institutionelle Bedingungen, Abhängigkeits- und Machtverhältnisse spielen eine Rolle (s. Broszinsky-Schwabe 2011:39-40). Soll interkulturelle Kommunikation gelingen, müssen die Beteiligten also auch ein gewisses Maß an Selbstreflexion und Toleranz gegenüber dem „Fremden“ aufbringen. Als Leitmotiv der interkulturellen Pädagogik lässt sich daher die „Anerkennung des Anderen“ (vgl. Auernheimer 2013) identifizieren: Anerkennungsprozesse dieser Art gehen jedoch nicht ohne Ambivalenzen einher, da in ihnen gesellschaftliche Normen und Machtverhältnisse reproduziert werden (vgl. z.B. Balzer/Künkler 2007, Mecheril 2004). Interkulturelle Kommunikation stellt somit immer eine große Herausforderung dar und fordert von den Beteiligten bestimmte Kompetenzen.

Dementsprechend werden im Rahmen von interkultureller Kommunikation in der Schule und interkultureller Pädagogik auch interkulturelle Kompetenzen von Lehrpersonen diskutiert, wobei in der Forschung versucht wird ein Bild davon zu entwickeln, was interkulturelle Kompetenzen von Lehrpersonen sind, und wie diese (weiter-)entwickelt werden können (s. dazu z.B. Straub 2007; Bolten 2001, 2007a,b; Rathje 2006; Thomas 2003; Auernheimer 2008, 2010; Over 2012; Over/Mienert 2010). Einigkeit herrscht dabei meist darüber, dass es sich nicht um eine allgemeine interkulturelle Kompetenz handelt, sondern, dass der Begriff auf das jeweilige Professionalisierungsfeld, d.h. auf die Anforderungen der Lehrtätigkeit in der Schule abgestimmt sein müsse (Lanfranchi 2008; Over/Mienert 2010; Over 2012). Damit werden diese Herausforderungen in der interkulturellen Pädagogik zunächst einmal im grundsätzlichen Umgang mit kulturell bedingter Heterogenität und Vielfalt in der Schule gesehen (vgl. z.B. Auernheimer 2002).

[10] Allgemein zur Interkulturellen Kommunikation s. z.B. Thomas et al. (2010); Schröer (2009); Lüsebrink (2012) und (2016).

Modelle interkultureller Kompetenzen von Lehrpersonen, wie beispielsweise eines von Over/Mienert (2010) auf der Basis empirischer Befragungen entwickelt wurde,[11] versuchen die Kompetenzen weiter auszudifferenzieren und zu spezifizieren. Unterschieden werden dabei beispielsweise methodische, fachliche, soziale und personale Teilkompetenzen, wie kulturelle Sensibilität, Führungskompetenz und Teamarbeit, oder auch eine Schülerorientierung und eine individualzentrierte pädagogische Kompetenz (Over/Mienert 2010:46; auch nochmal dargestellt in Over 2012:57). Lanfranchi (2008) fordert, „interkulturelle Kompetenzen" verstärkt in der Lehrerausbildung zu fördern.[12] Dabei sollten sowohl Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgebildet werden, um mit kulturellen, sprachlichen und sozialen Differenzen umzugehen, als auch Haltungen und Einstellungen entwickelt werden, die zur Anerkennung von Pluralität von Denkmodellen und Lebensformen führten. Lehrkräfte sollten dabei zu „Fachleuten" für die Gestaltung von Begegnungen und Beziehungen werden, da durch gute Kommunikation „aus Ohnmacht Kompetenz" werden könne, in Problemlagen Ressourcen zu erkennen seien und aus „überforderten Schulen" mit monolingualem und monokulturellem Habitus „wirksame multikulturelle Schulen" werden könnten (Lanfranchi 2008:231).

Die genannten Kompetenzen sind entweder sehr breit gefasst (z.B. „kulturelle Sensibilität", „Denkmodelle zur Anerkennung von Pluralität") oder sehr spezifisch auf das Unterrichtsgeschehen und die Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen gerichtet (z.B. „Schülerorientierung" und „individualzentrierte pädagogische Kompetenz"). Die Frage, welche Kompetenzen Lehrpersonen für die spezifischen Herausforderungen von Elternkontakten und die Kommunikation mit Eltern mit Migrationshintergrund benötigen, wird dabei nicht, oder nur am Rande mitbehandelt.

[11] Das Modell wird auch nochmals vorgestellt in Over (2012). Das Besondere an diesem Modell ist, dass es auf der Basis empirischer Befragungen entwickelt wurde und damit systematisch die Perspektive der Befragten aufnimmt, oder wie Over (2012:77) es ausdrückt: „Die Bildungsforschung muss sich […] gerade im Bezug auf Schule und Lehrkräfte auch die Frage stellen lassen, ob Forschung nur über die Protagonisten eine wirkungsvollere Orientierungs- und Aufklärungsrelevanz hat, oder ob sich Forschung nicht stärker als bisher auf die Perspektive und damit auch auf die Bedarfe und Bedürfe der Protagonisten einlassen kann."

[12] Zu interkulturellen Kompetenzen von Lehrkräften in der Schule s. auch Auernheimer (2013).

2.1.3 Bildungsbenachteiligungen von Migranten im deutschen Schulsystem

Vielfalt und Heterogenität in der Schule wird häufig auch unter dem Aspekt der Chancengleichheit diskutiert. Bildung – so das Ideal – solle allen offenstehen, unabhängig von Geschlecht, physischen und psychischen Dispositionen und der sozialen oder ethnischen Herkunft. Dieses Ideal scheint vielfach leider noch nicht erreicht zu sein,[13] wovon unter anderem auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund betroffen sind.[14] Die Frage nach den Bildungschancen und dem Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem stellt daher ein „zentrales Forschungsgebiet der Bildungsforschung“[15] dar (Becker 2011b:11) und wird von verschiedenen Seiten her beleuchtet (s. dazu etwa Dollmann 2010; Steinbach/Nauck 2004; Below 2003; Büchel/Wagner 1996; Alba et al. 1994).

Zentral für die meisten Arbeiten in diesem Bereich ist die Identifikation von Bedingungen für die Ungleichheit von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem. Dabei existiert ein breites Spektrum an empirischen Ansätzen und theoretischen Erklärungsmodellen mittels derer die Bedingungen aufgezeigt werden sollen. Verschiedene Autoren bieten zudem verschiedene Möglichkeiten an, die Studienlage zu systematisieren.

Kristen/Dollmann (2012) nehmen z.B. eine Unterscheidung zwischen einer Makro-, einer Meso- und einer Mikroebene vor, auf denen die verschiedenen Be-

[13] Allgemein zum Thema Chancenungleichheit in der Schule s. z.B. Fölling-Albers (2005); Hummerich (2009); Statistisches Bundesamt (2008a,b); Becker/Lauterbach (2016).

[14] Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund konnte zwar festgestellt werden, dass die Bildungsbenachteiligung in der Gesamtentwicklung abgenommen hat und sich die Bildungsunterschiede zwischen Migranten und Einheimischen in der Generationenabfolge sukzessive verringert haben (Neumann/Schwaiger 2012), dennoch zeigen verschiedene Untersuchungen, dass Kinder mit Migrationshintergrund immer noch weniger Chancen im Bildungssystem haben und als „Verlierer der Bildungsexpansion“ dastehen (z.B. Auernheimer 2013; Kalter et al. 2007; Esser 2001; Becker/Lauterbach 2016). So besuchen Migranten signifikant häufiger Sonderschulen für lernschwache Schulkinder (s. z.B. Wagner/Powell 2003), bekommen häufiger Hauptschulempfehlungen ausgesprochen (s. z.B. Kristen 2002) und wechseln entsprechend auch häufiger nach der Grundschule in die Hauptschule (s. z.B. Diefenbach 2007; Becker/Schubert 2006; Becker 2006), wo von eher ungünstigen Lernbedingungen auszugehen ist. Viele Migranten gehen ohne Schulabschluss ab (s. z.B. Solga 2005; Alba et al. 1994) und nur wenige erwerben die Studienberechtigung und besuchen eine Hochschule (s. z.B. Below 2003) und auch der Übertritt in eine berufliche Ausbildung oder ins Erwerbssystem gestaltet sich für Migranten häufiger schwierig als für einheimische Schülerinnen und Schüler (s. z.B. Seibert/Solga 2005; Granato/Kalter 2001), wodurch insgesamt die Chancen für inter- und intragenerationale Aufstiege von Migranten signifikant niedriger einzuschätzen sind (s. z.B. Kalter 2005).

[15] Einen differenzierten Überblick über die aktuelle Studienlage mit Zusammenfassungen der Ergebnisse der internationalen Vergleichstests TIMSS, PISA, IGLU und LAU, in denen auch Faktoren analysiert werden, die Einblicke in Bildungschancen ermöglichen, liefert beispielsweise Diefenbach (2010a). Die Autorin weist allerdings darauf hin, dass der Forschungsstand zu den theoretischen Erklärungsansätzen, weshalb Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungssystem schlechtere Chancen haben, insgesamt eher unbefriedigend sei. Es gebe nur wenige empirische Einzelstudien, die zum Teil widersprüchliche Ergebnisse aufwiesen, so dass Verallgemeinerungen nur schwer möglich seien. Auch von anderer Seite wird bestätigt, dass sowohl Uneinigkeit darüber bestehe, welche Indikatoren es für Bildungserfolg gebe, als auch in der Frage nach den Bedingungen, die für Ungleichheiten im Bildungssystem sorgen (vgl. Kristen/Dollmann 2012). Einen Überblick über Erklärungen und Befunde zu Ursachen der Bildungsungleichheit geben zudem Becker/Lauterbach (2016).

dingungen, die zur nachteiligen Bildungssituation von Kindern mit Migrationshintergrund führen können, angesiedelt sind. Die Makroebene bezieht sich auf alle gesellschaftlichen Faktoren, wie die institutionelle Regelung und Ausgestaltung des Bildungssystems, die Strukturierung von Bildungsinhalten, aber auch das gesellschaftliche Bild von Migration und geteilte Stereotype. Unter Mesobedingungen werden Aspekte des Kontextes gefasst, wie Nachbarschaft, Schule und Schulklassen sowie Unterrichtsstruktur und –qualität. Die Mikroebene umfasst personelle Bedingungen, d.h. Einstellungen, Verhalten und Fähigkeiten von Eltern, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. Hierbei sind auch diskriminierendes Verhalten durch Lehrkräfte, gruppenspezifische Erwartungen sowie die Auswirkungen von Stereotypen wichtige Themen.

Diefenbach (2010a) nimmt eine Systematisierung auf der Ebene von Argumentationen und empirischen Befunden vor und unterscheidet zunächst zwei Ebenen, auf denen Erklärungsansätze für die Ungleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund angesiedelt werden können: Erstens eine individuelle Ebene, auf der Merkmale der Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern zum Tragen kommen und zweitens eine institutionelle Ebene. Beide Ebenen lassen sich dann weiter ausdifferenzieren. Auf der individuellen Ebene können z.B. kulturelle oder sozio-ökonomische Aspekte, wie eine defizitäre Lernkultur, eine schichtenspezifische Kultur oder mangelndes Humankapital eine Rolle spielen. Auch Aspekte der Migrationssituation, des Migrationsstatus oder des Minderheitenstatus sind auf dieser Ebene angesiedelt. (Diefenbach 2010a:90). Die institutionelle Ebene wird bedingt durch Kontextbedingungen, wie Effekte von Schulformen, Klassengrößen und –zusammensetzungen sowie von Lehrereffekten und durch Effekte institutioneller Diskriminierung, die bei der Einschulung, beim Übergang in die Sekundarstufe, Überstellungen auf die Sonderschule sowie bezüglich der Sprachbeherrschung wirksam werden (Diefenbach 2010a:90).

Becker (2011b) unterscheidet nicht nach Ebenen, sondern nach verschiedenen empirischen Ansätzen und theoretischen Modellen, die von ihm vor allem im Hinblick auf ihre Erklärungsmöglichkeiten untersucht werden. Er differenziert zwischen der Kulturdefizithypothese, humankapitaltheoretischen und strukturell-individualistischen Erklärungen sowie Diskriminierungs-, primären und sekundären Herkunftseffekten.

Sowohl Diefenbach (2010a) als auch Becker (2011b) zeigen, dass in vielen Studien Nachteile von Kindern mit Migrationshintergrund entweder auf kulturelle Faktoren zurückgeführt werden (*Kulturdefizithypothese*[16]), die sich als „Defizite" nachteilig auf die Bildungschancen auswirken können oder auf vorhandene soziale und

[16] Die Kulturdefizithypothese baut auf der Annahme auf, dass Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer anderen Kultur „Defizite" hinsichtlich von Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Kenntnissen aufweisen, die Kinder ohne Migrationshintergrund vergleichbaren Alters und Entwicklungsstandes mitbringen und die daher in den Bildungs- und Erziehungsinstitutionen in Deutschland als normal vorausgesetzt werden (Diefenbach 2011:457-458; Diefenbach 2010b:227). Diese „Defizite" werden entweder auf die Herkunftskultur oder auf eine schichtenspezifische Kultur zurückgeführt (Diefenbach 2010a:91). Die Herkunftskultur wird dabei als eine Nationalkultur verstanden, in der Kinder durch Enkulturation, d.h. dem ‚automatischen' bzw. nicht durch intentionale Erziehung gesteuerten Erwerb konstitutiver Elemente einer Kultur und deren Bedeutung, eine „Basispersönlichkeit" erlangen, die nur schwer veränderbar ist. Die Kinder können dann aufgrund ihrer „Basispersönlichkeit" Schwierigkeiten haben sich in einer anderen Kultur zurecht zu finden. Auf einem ähnlichen Konzept bauen auch Ansätze auf, die Defizite in

ökonomische Ressourcen, beispielsweise in Form von Wissen, Verhaltensweisen oder Werthaltungen, die für den Bildungserfolg relevant sein können (*humankapitaltheoretische Erklärung*[17] s. Leyendecker 2012:65; vgl. auch Becker 2011b; Diefenbach 2010b; Below 2003). Für Becker (2011b) ist zudem eine wesentliche Frage, inwiefern Eltern mit Migrationshintergrund ihre Bildungsaspirationen auf der Basis vorhandener Ressourcen und bei gegebenen institutionellen und strukturellen Restriktionen realisieren können (*strukturell-individualistische Erklärung*[18] s. Becker 2011b:17).

Während die Kulturdefizithypothese aus empirischer Sicht eher kritisch betrachtet wird (z.B. Becker 2011b, und ausführlicher Diefenbach 2010a:93ff.[19]) stellen

der sozialen Situation und der Schichtenzugehörigkeit der Kinder sehen. Grundlegend ist hierbei die Vorstellung, dass Migrantenfamilien den unteren Sozialschichten angehören und dadurch Sozialisationsbedingungen herrschten, die den Schulerfolg beeinträchtigten oder zumindest nicht befördern (Diefenbach 2010a:101). Kulturelle Defizite basieren dann auf einem „Sozialcharakter", der im Grunde die gleichen Eigenschaften, wie die „Basispersönlichkeit" aufweist, nur, dass er sich auf Gruppen und nicht auf einzelne Individuen bezieht. Was genau als kulturelle „Defizite" gewertet wird, variiert je nach Autoren. Beschrieben werden z.B. ein autoritärer Erziehungsstil und die Verhinderung der Selbständigkeit und Mitbestimmung der Kinder, ein anderes Bildungsverständnis, das eng mit der Identifikation der Familie mit dem Herkunftsland verbunden sein könne sowie Einstellungen und Haltungen gegenüber Lernen und Bildung, etwa eine mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit eines regelmäßigen Schulbesuchs (s. dazu Diefenbach 2010a:93). Die Folge einer solchen Sichtweise ist dann, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und ihre Eltern in den Institutionen und von ihren Akteuren als „Abweichung" einer impliziten Norm wahrgenommen werden.

[17] Statistisch bemessen wird das Humankapital meist am höchsten Bildungsabschluss der Eltern. Die Gründe für „Unterinvestitionen" von Humankapital werden daher auch manchmal in einer mangelnden Anerkennung von im Herkunftsland erworbenen Bildungsabschlüssen gesehen (vgl. Granato/Kalter 2001). Eine andere Frage bezieht sich darauf, wie viel Humankapital die Eltern mit Migrationshintergrund investieren *wollen*, d.h. ob geringe Bildungsaspirationen oder Rückkehrabsichten sich auf die Bildungsinvestitionen der Eltern mit Migrationshintergrund auswirken. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen Rückkehrabsichten und Bildungsinvestitionen von Migranten konnte dabei bisher nicht gezeigt werden (Becker 2011b:16; s. auch Alba et al. 1994). Migranten wird in der öffentlichen Bildungsdiskussion häufig pauschal unterstellt, sie seien bildungsfern, würden also bewusst Investitionen in die Bildung ihrer Kinder unterlassen. Verschiedene Studien zeigen jedoch, dass Eltern mit Migrationshintergrund eher hohe Bildungsaspirationen haben (s. z.B. Apitzsch 2003; Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005; Behrensen/Westphal 2009; Diefenbach 2010b; Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung Deutschland 2015), was deutlich gegen eine bewusste Zurückhaltung bei „Humankapitalinvestitionen" spricht.

[18] Hintergrund ist die Annahme, dass Bildungsentscheidungen „riskante" Investitionen darstellen, deren Kosten sofort und sicher eintreten, deren Erträge jedoch oft unsicher erscheinen und erst langfristig sichtbar werden. Es wird davon ausgegangen, dass bei sozial besser gestellten Familien bei Bildungsentscheidungen eher die Bildungsmotivationen überwiegen, bei Familien aus den unteren Sozialschichten hingegen das Investitionsrisiko dominiert. Diese Familien entscheiden sich dann eher für sicher und weniger aufwendig erscheinende Bildungswege, die geringere Schulabschlüsse nach sich ziehen. Mit diesem Ansatz lassen sich gut kausale Zusammenhänge zwischen Bildungsentscheidungen der Eltern und Bildungserfolgen aufzeigen, wobei davon ausgegangen wird, dass der Migrationsstatus dabei ein Spezialfall dieses Zusammenhangs darstellt (Becker 2011b:18; Beck et al. 2010; Kalter et al. 2007; Kristen 2006).

[19] Diefenbach (2010a) kritisiert zum einen auf methodischer Ebene ein mangelndes empirisches Vorgehen vieler Studien, die einen Zusammenhang zwischen kulturellen Defiziten und Schulerfolg postulieren. Zum anderen kritisiert sie inhaltlich-theoretische Aspekte, die vor allem das Konzept der „Basispersönlichkeit" betreffen, demzufolge ein Zurechtkommen in einer anderen Kultur umso schwieriger werden müsste, je größer die Unterschiede zwischen den Kulturen sind. Vor dem Hintergrund dieser Annahme kann vor allem nicht erklärt werden, warum es neben türkischen Kinder vorwiegend italienische Kinder sind, die im deutschen Schulsystem schlecht abschneiden,

humankapitaltheoretische und strukturell-individualistische Ansätze wirksame empirische Erklärungsinstrumente für Ungleichheiten von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem dar (vgl. z.B. Becker 2011b; Kristen/Dollmann 2012). Ein aus empirischer Sicht ebenfalls sehr wirkungsvolles Erklärungsinstrument für Chancen im Bildungssystem stellen *primäre und sekundäre Herkunftseffekte* dar. Entwickelt wurde das Modell von Boudon (1974). Darin bezeichnet der primäre Herkunftseffekt den systematischen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistung, wohingegen sich sekundäre Herkunftseffekte auf Einflüsse der sozialen Herkunft beziehen, die sich in Bildungsentscheidungen und Bildungserwartungen niederschlagen. Übertragen auf den Migrationsstatus lässt sich ein migrationsbedingter primärer Herkunftseffekt zeigen, der Auswirkungen auf die Sprachfertigkeiten hat und damit für bestimmte Sprachprobleme und die Auswirkungen auf die schulischen Leistungen verantwortlich ist (Becker 2011b:18; Kristen/Dollmann 2010; Esser 2006b). Der migrationsbedingte sekundäre Herkunftseffekt wird dann bedingt durch das fehlende Wissen über Struktur und Funktionsweise des Bildungssystems sowie durch den Mangel an bildungsrelevanten Kenntnissen, Mitteln und Möglichkeiten, die Eltern mit Migrationshintergrund haben, um den Schulerfolg ihrer Kinder abzustützen und sie erfolgreich im Bildungssystem platzieren zu können (Becker 2011b:18; Kristen/Dollmann 2010; Kristen 2002). Während die primären Herkunftseffekte eher von schulischer Seite betont werden und sich in präferenzbasierter oder institutioneller Diskriminierung, also z.B. in schlechteren Schulnoten und Übergangsempfehlungen für Kinder mit Migrationshintergrund, oder in organisatorischen Strukturen und Routinen im Bildungssystem niederschlagen, werden die sekundären Herkunftseffekte eher auf Seiten der Migranten wirksam und erscheinen bedingt durch sozio-ökonomische Defizite (Diefenbach 2007:88).

Das Zusammenspiel von Herkunftseffekten kann somit für die Nachteile von Migranten im Schulsystem verantwortlich gemacht werden, wobei vor allem soziale Faktoren entscheidend sind. Die Studien verdeutlichen auch die Rolle der sozioökonomischen Situation im Elternhaus, den Entscheidungen, die die Eltern hinsichtlich der Bildungswege ihrer Kinder treffen sowie den Ressourcen, die ihnen zur Unterstützung der Kinder zur Verfügung stehen. Das Elternhaus, so lässt sich folgern, hat einen entscheidenden Einfluss auf den schulischen Erfolg der Kinder (s. dazu auch Palentien 2005; Retelsdorf/Möller 2008; Neuenschwander/Goltz 2008; Schultheis 2012; Sacher 2013a,b), wobei Migration als ein „Spezialfall" einer mit der sozialen Herkunft in Verbindung stehenden Ungleichheit betrachtet werden kann (Kristen/Dollmann 2012:110). Deshalb sind Eltern-Lehrer-Gespräche, insbesondere wenn dabei interkulturelle Aspekte zum Tragen kommen, immer auch vor dem Hintergrund der Debatten um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit einzuordnen (vgl. Abschnitt 2.2).

wenn doch „die italienische Kultur" gegenüber „der deutschen Kultur" gemeinhin als ähnlicher wahrgenommen wird als „die türkische Kultur". Auch Aspekte der Generationenzugehörigkeit, z.B., wenn Kinder mit Migrationshintergrund im Land geboren und sozialisiert wurden, werden bei dem Ansatz nicht berücksichtigt. Diefenbach kritisiert darüber hinaus auch die Ansätze, denen zufolge Unterschiede in der sozialen Schichtenzugehörigkeit im Sinne einer „Unterschichtenkultur" begründet liegen. Die Gleichsetzung von Migrantenfamilien mit Unterschichts- oder Arbeiterfamilien sei angesichts der heutigen demographischen Zusammensetzung sehr zweifelhaft (Diefenbach 2010a:101-102).

2.1.4 Die Rolle von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der Schule

Ein Aspekt der Diskussion um Bildungsbenachteiligungen von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schule stellt die Frage dar, welche Rolle Lehrkräfte dabei spielen. Dies betrifft, in der Einteilung von Kristen/Dollmann (2012), wie sie im vorangegangenen Kapitel (vgl. Kapitel 2.1.3) vorgestellt wurde, Aspekte auf allen Ebenen.

Auf der Mikroebene geraten so Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrpersonen bezüglich Heterogenität und Vielfalt in den Fokus. Diese (berufsbezogenen) Einstellungen, das Wissen der Lehrpersonen und ihre subjektiven Theorien zu Heterogenität und Vielfalt in der Schule werden oft mit qualitativen Verfahren im Rahmen von Interviewstudien erfasst, wobei entweder die Notengebung oder der Schulübertritt fokussiert werden. Der Schulübertritt gilt dabei als besonders sensible Phase (vgl. Neuenschwander 2010), da sich in den Empfehlungen der Lehrkräfte bezüglich der Frage, welche weiterführenden Schulen die Schülerinnen und Schüler besuchen sollen, Einstellungen manifestieren, die für den Schulerfolg entscheidend sein können (s. z.B. Liegmann 2012; Bülow 2011; 2012; Schneider 2011; Wippermann et al. 2013; Hüpping 2014). Bestimmte gruppenspezifische Erwartungen oder Stereotype können somit zu diskriminierenden Verhaltensweisen führen, ohne dass die Akteure dies unbedingt bewusst realisieren oder intendieren.

Auf der Mesoebene spielt vor allem die Professionalität von Lehrpersonen hinsichtlich des Unterrichts eine Rolle. Dies ist ein sehr reiches Forschungsfeld in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Da für die vorliegende Arbeit Unterrichtsaspekte jedoch nicht im Fokus stehen, sei an dieser Stelle lediglich auf die Metastudie von Hattie (2009) verwiesen, in der mehr als 800 Studien zu Bedingungsfaktoren, die sich auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler auswirken, zusammengefasst wurden und die Bedeutung der Lehrperson für das Lernen empirisch unterstrichen werden konnte.

Faktoren auf der Makroebene stellen beispielsweise institutionelle Regelungen, die Ausgestaltung des Bildungssystems oder die Strukturierung von Bildungsinhalten dar, aber auch das gesellschaftliche Bild von Migration und geteilte Stereotype. Daher werden in der Forschung vor allem personenübergreifende Strukturen und Haltungen identifiziert, die sich für bestimmte Gruppen als nachteilig erweisen können. Diese werden meist unter dem Stichwort „Institutionelle Diskriminierung“ untersucht (s. dazu z.B. Gomolla 2003 und 2010; Gomolla/Radke 2009; Dravenau/Groh-Samberg 2005) oder hinsichtlich der Frage, inwieweit gesellschaftliche Diskurse und Einstellungen gegenüber Migranten das Denken und Handeln von Lehrpersonen steuern und damit diskriminierend wirken. So fasst beispielsweise Peucker (2012) unterschiedliche Studien zur Wahrnehmung von Migranten zusammen und zeigt daran, dass in der deutschen Gesellschaft insgesamt eine weitverbreitete Skepsis gegenüber Migration und ethnischer Pluralität sowie ein eher negatives Meinungsklima vorherrscht. Er geht davon aus, dass durch die zunehmende ethnische, kulturelle und religiöse Vielfalt in der Gesellschaft eine zunehmende Differenz und damit auch eine Fremdheit zwischen verschiedenen Gruppen wahrgenommen wird. Diese Differenz spiegelt sich aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft sowohl in den individuellen Einstellungen als auch in den kollektiven Meinungsbildern wider, wodurch auch der interpersonelle und institutionelle Umgang mit Migranten und Minderheiten geprägt wird, insbesondere wenn es darum geht, einen gleichberechtigten Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen

wie Bildung oder zu gesellschaftlichen Positionen zu schaffen (Peucker 2012:73). Die Wahrnehmung und Betonung von Differenz führt dann zu einer Grenzziehung zwischen Eigengruppe („wir Deutschen“) und Fremdgruppe („die Ausländer/Migranten“), die einer positiven Einstellung gegenüber Vielfalt entgegenläuft. Hinzu kommt ein starker Anpassungs- und Normierungsdruck, bei dem sich die (vermeintlich) Anderen an eine (imaginäre) Normalität im Sinne einer deutschen „Leitkultur“ anpassen sollen. Die faktische Vielfalt und Differenz der Gesellschaft wird dabei von vielen offenbar negiert (Peucker 2012:75). Welche dieser Einstellungen sich jedoch bei Lehrkräften finden lassen und inwiefern solche Einstellungen die Haltung und das Handeln der Lehrkräfte gegenüber kultureller, sozialer und sprachlicher Vielfalt und Heterogenität prägen, wird in der Forschung noch kontrovers diskutiert.

Walter (2001:74ff.) kritisiert so z.B. verschiedene empirische Studien zu Einstellungen und Verhalten von Lehrkräften im Hinblick auf interkulturelle Pädagogik, sowohl auf methodologischer als auch auf inhaltlicher Ebene. Beispielsweise werde den Lehrkräften nicht selten pauschalisierend unterstellt, ethnozentrisch zu sein, wohingegen er selbst in seiner Befragung von Lehrkräften über Fördermaßnahmen von Kindern mit Migrationshintergrund im Unterricht sehr differenzierte Kognitionen der Lehrkräfte gegenüber Interkulturalität in der Schule feststellen konnte.

Anders fällt hingegen das Urteil von Lanfranchi (2008) aus, der feststellt, dass interkulturelle Bezüge im Wahrnehmungs- und Denkhorizont der von ihm untersuchten Lehrpersonen nur wenig auszumachen gewesen seien und Andersartigkeit vor allem als Problem und nicht als Herausforderung für Aushandlungsprozesse im Sinne eines interkulturellen Dialogs wahrgenommen worden sei (Lanfranchi 2008:239). Hier lassen sich auch die Befunde von Vardar (2011) einordnen, die in Schule ein „kulturelles Produkt der Mehrheitsgesellschaft“ (Vardar 2011:127) mit einem „monokulturellen Habitus“ sieht und in ihrer Studie versucht die Möglichkeiten aufzudecken, in deren Rahmen Eltern mit Migrationshintergrund in der Schule überhaupt partizipieren können bzw. tatsächlich partizipieren (vgl. auch Abschnitt 3.3.2.2).

Insgesamt wird von erziehungswissenschaftlicher Seite für den Umgang mit Heterogenität und für eine erfolgreiche Bewältigung der Herausforderungen der Ungleichheit und Integration von Migranten im Schulsystem ein Mangeln an Wissen und erfolgreichen institutionellen und pädagogischen Strategien konstatiert (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006:179). Die vorliegende Arbeit zielt daher auch darauf, Einblicke in das Wissen, die Einstellungen und Handlungsweisen von Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der Schule zu ermöglichen, wobei jedoch der Fokus auf den Umgang der Lehrpersonen mit einer vielfältigen und heterogenen Elternschaft gerichtet wird.

2.2 Interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche als Chance für Bildungserfolg und Integration

Die Studien zu den Bildungschancen insbesondere aus strukturell-individualistischer Sicht oder mit Blick auf primäre und sekundäre Herkunftseffekte zeigen einen deutlichen Zusammenhang zwischen Bildungserfolg bzw. –misserfolg und der sozioökonomischen Situation im Elternhaus, den Entscheidungen, die die Eltern hinsichtlich der Bildungswege ihrer Kinder treffen sowie den Ressourcen, die ihnen zur Unterstützung der Kinder zur Verfügung stehen und den Möglichkeiten, diese einzusetzen. Dadurch wird die Rolle des Elternhauses für den Bildungserfolg der Kinder deutlich. Im Bildungsbericht von 2010 wird konstatiert, dass fast jedes dritte Kind unter 18 Jahren in sozialen, finanziellen oder/und kulturellen Risikolagen aufwächst und dass zu diesen „Risikofaktoren" eine Erwerbslosigkeit der Eltern (soziales Risiko), ein geringes Einkommen der Eltern (finanzielles Risiko) und ein geringer Ausbildungsgrad der Eltern (Risiko der Bildungsferne) zählen. Kinder mit Migrationshintergrund sind dabei besonders häufig von einer oder gar mehren Risikolagen betroffen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010:27). Schultheis (2012) spricht daher auch von Migrationshintergrund als „Risikofaktor" für den Bildungserfolg der Kinder, was auch von Sacher (2013b) bestätigt wird:

> Neben Einflüssen des soziokulturellen Hintergrundes und der zuhause gesprochenen Sprache kann stets noch ein davon unabhängiger Einfluss des Migrationshintergrundes identifiziert werden, der auch für sich allein Benachteiligungen bewirkt (Sacher 2013b).

Sacher (2013b) beruft sich dabei vor allem auf die Ergebnisse der PISA-Studien (PISA 2009:71ff.), in denen die schulischen Leistungen und die sozialen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler erfasst und auf ihre Zusammenhänge analysiert wurden.

Die spezifischen Gründe für die Benachteiligung von Migranten werden vorwiegend in Sprachproblemen gesehen, insbesondere, wenn im Elternhaus unzureichende Deutschkenntnisse vorherrschen, sowie in den elterlichen Bildungsentscheidungen, dem Bildungshintergrund und den Kenntnissen über das deutsche Schulsystem.

Eltern mit Migrationshintergrund, so lässt also sich folgern, fehlt es besonders häufig an Ressourcen und an Möglichkeiten, ihre Bildungsaspirationen auf der Basis der vorhandenen Ressourcen zu verwirklichen, so dass Kinder mit Migrationshintergrund besonders häufig in ihrem Bildungserfolg vom Elternhaus abhängig sind.

Aufgrund dieser Situation ist es nicht verwunderlich, dass vielfach die Hoffnung besteht, durch eine gezielte Einbeziehung der Eltern mit Migrationshintergrund in das schulische Geschehen und die Lernprozesse der Kinder, Bildungsungleichheiten entgegen zu wirken (vgl. z.B. Secco 1993; Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung 2015) und Integration zu fördern (vgl. Vardar 2011). Viele erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Forschungen zu Eltern-Lehrer-Gesprächen versuchen Zusammenhänge zwischen Elternarbeit und Schulerfolg der Kinder aufzuzeigen (vgl. Kapitel 2.2.2 „Studien zu Eltern-Lehrer-Gesprächen"). Dabei wird auf der Basis des statistischen Zusammenhangs zwischen Bildungserfolg und familiärem Hintergrund zumeist angenommen, Elternarbeit könne die Eltern in der Einsetzung ihrer Ressourcen für die Bildung der Kinder unterstützen und somit die schulischen

Leistungen positiv beeinflussen (vgl. z.B. Krumm 1996; Gomolla 2009; Fürstenau/Hawighorst 2008; Sacher 2004, 2005; Kim et al. 2013).[20] Auch für Kinder mit Migrationshintergrund konnte in Studien ein positiver Effekt elterlichen Engagements auf die schulischen Leistungen nachgewiesen werden (s. z.B. Jeynes 2003, 2005, 2007, 2011; Hill/Tyson 2009; Keith et al. 1998; Jimerson et al. 1999; Powell et al. 2010). Dieser Effekt zeigte sich in einigen Studien jedoch nur bei heimbasiertem Engagement (z.B. Chavkin et al. 2002; Wherry 2003; Sheldon/Epstein 2005). Bei Sozialschwachen und bei ethnischen Minderheiten wurde von mehreren Studien ein schwächerer Effekt als beim Rest der Bevölkerung festgestellt (z.B. Lareau/Horvat 1999; Desimone 2001; Mo/Singh 2008), der sich durch ein geringeres Engagement der Eltern dieser Gruppen für die Bildung ihrer Kinder erklären ließ (z.B. Jeynes 2011; Grolnick et al. 1994, 1997). Dabei wird davon ausgegangen, dass das fehlende Engagement vor allem auf ungünstige Lebensumstände, wie ein niedriges Bildungsniveau, Minderwertigkeitsgefühle, Depressionen, Sich-Ausgeschlossen-Fühlen oder eine Überforderung als Alleinerziehende zurückgeführt werden könne (s. z.B. Jeynes 2005, 2011; Shute et al. 2011).

Die nachweislich positiven Effekte elterlichen Engagements für die Bildungschancen der Kinder und die spezifischen Gründe, die einem solchen Engagement bei Eltern mit Migrationshintergrund entgegen stehen, führen dazu, dass im Rahmen der Diskussionen um Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Elternhaus und Schule häufig vorgeschlagen wird, Eltern mit Migrationshintergrund gezielt als Gruppe anzusprechen und eine interkulturelle Elternarbeit zu etablieren (vgl. z.B. Peleki 2008; Sacher 2014b, 2016), die Eltern mit Migrationshintergrund darin unterstützt, ihre Ressourcen zu mobilisieren.

Dass eine gelungene Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund dann auch durchaus positive Auswirkungen auf den schulischen Erfolg der Kinder haben kann, zeigt z.B. Pfaller-Roth (2012). Sie stellt anhand einer explorativen Studie dar, wie sich migrationsspezifische Elternarbeit positiv auf das Wissen der Eltern mit Migrationshintergrund über das Schulsystem, über Bildungswege und Übergangmöglichkeiten ihrer Kinder auswirken kann, so dass diese eher den Bildungsweg einschlagen können, der auch wirklich ihren Fähigkeiten entspricht. Sie zeigt auch auf, dass es gerade Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten oder Eltern mit schlechten Deutschkenntnissen sind, die Ängste oder Vorbehalte der Schule gegenüber haben und die dann von einer speziell auf Migranten ausgerichteten Elternarbeit profitieren. Interkulturelle Elternarbeit und als Teil davon interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche bergen damit ein nicht zu unterschätzendes Potenzial Bildungsdisparitäten auszugleichen.

[20] Sacher (2012a) arbeitet auf der Basis der Untersuchungen von Sacher (2004, 2005) und Jeynes (2011) heraus, „dass Engagement von Eltern für die Schule und Bildung ihrer Kinder auf allen Altersstufen Leistungsverbesserungen bewirkt, und zwar vor allem dann, wenn es in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Lernen der Kinder steht." (Sacher 2012a:233). Insbesondere zahle sich elterliche Unterstützung beim Lernen zuhause aus. Der Kontakt der Eltern mit der Schule fördere ein positiveres Verhalten bei den Schülern und positivere Einstellungen gegenüber der Schule bei den Eltern. Eltern-Lehrer-Gespräche, so die Folgerung, wirkten sich dann eher indirekt aus, indem die Eltern durch den guten Kontakt zur Schule positivere Einstellungen gegenüber Schule und Bildung entwickelten, was zu einem bildungsfreundlicheren Klima führe, in dessen Folge die Schülerinnen und Schüler positivere Einstellungen zur Schule entwickeln und bessere Leistungen erzielen könnten (vgl. Sacher 2004, 2005) (vgl. auch Kapitel 2.2.2. „Studien zu Eltern-Lehrer-Gesprächen").

Unterstrichen wurde in den vorangegangenen Ausführungen auch die Rolle der Schule für weiterreichende gesellschaftliche Integrationsprozesse und das Fördern einer Haltung der kulturellen Offenheit und Anerkennung im Rahmen von interkultureller Erziehung und Bildung. Die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung ebenso wie die Einbeziehung von Eltern mit Migrationshintergrund in das schulische Geschehen sind wichtige Aspekte einer gelungenen Integration. Durch interkulturelle Elternarbeit und interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche wird damit auch ein Beitrag zur gesellschaftlichen Sozialintegration geleistet.

3 Theoretischer Hintergrund II: Eltern-Lehrer-Gespräche und interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche aus pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht

In Kapitel 2 wurde dargelegt, wie sich die soziale, ethnische, sprachliche und kulturelle Vielfalt und Heterogenität der deutschen Gesellschaft in den deutschen Schulen widerspiegeln und welche Ansätze, Programme und Forschungsrichtungen sich unter dem Stichwort „Interkulturelle Pädagogik“ diesem Thema widmen. Dabei wurde herausgestellt, dass Migranten nach wie vor unter Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem leiden und dass Lehrkräfte in ihrem professionellen Handeln und mit ihren (berufsbezogenen) Einstellungen und ihrem Wissen eine wichtige Rolle dabei spielen und über bestimmte Kompetenzen und Fähigkeiten für einen konstruktiven Umgang mit Vielfalt verfügen müssen. Es wurde auch gezeigt, dass vor dem Hintergrund von Forschungen zum Zusammenhang von Elternbeteiligung und Schulerfolg interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen ein großes Potenzial zugeschrieben wird, Bildungsungleichheiten von Migranten entgegen zu wirken und sich mit ihnen die Hoffnung verbindet, integrierend zu wirken und eine Haltung der kulturellen Offenheit und Akzeptanz von Vielfalt über den schulischen Kontext hinaus in die Gesellschaft zu tragen. Lehrpersonen mit ihren (berufsbezogenen) Einstellungen und ihrem Wissen können dementsprechend auch eine wichtige Rolle beim Ausgleich von Bildungsungerechtigkeiten spielen, indem sie – so die pädagogische Forderung – zu „Fachleuten“ für die Gestaltung von Begegnungen und Beziehungen werden (Lanfranchi 2008:231). Dazu gehört auch die Gestaltung interkultureller Kommunikationssituationen, die insofern besondere Herausforderungen bergen, als kommunikative Probleme auf sprachlicher sowie auf der Ebene von Normalitätsannahmen, Vorstellungen und Erwartungen an das Verhalten Anderer ausgelöst werden können (vgl. Heringer 2010; Matsuomo 2010) und ein gewisses Maß an Selbstreflexion und Anerkennung des „Fremden“ gegeben sein muss (vgl. Auernheimer 2013).

Gespräche zwischen Lehrkräften und Eltern mit Migrationshintergrund können solche interkulturellen Kommunikationssituationen darstellen. Vor allem vor dem Hintergrund der Bedeutung, die interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen von der Forschung zugeschrieben wird, verwundert es, dass es verhältnismäßig wenig Forschungen zur Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern mit Migrationshintergrund in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen gibt. Ebenso wie beim Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft ist davon auszugehen, dass der Umgang mit einer heterogenen und multikulturellen Elternschaft für die Lehrkräfte eine besondere Herausforderung darstellt und dass dafür spezielle Kompetenzen gefordert

sind. Doch um welche Kompetenzen handelt es sich und wie genau sehen die Herausforderungen interkultureller Elterngespräche für die Akteure eigentlich aus?

3.1 Elternhaus und Schule als Erziehungs- und Bildungspartner

Um die konkreten Herausforderungen interkultureller Elterngespräche für Lehrkräfte offen zu legen, ist es zunächst sinnvoll, einen Blick auf die allgemeine Situation von Kontakten zwischen Eltern und Lehrkräften in der Schule zu werfen. Die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule ist ein integrativer Bestandteil schulischen Lebens. Gesetzlich ist sie beispielsweise im Schulgesetz von Baden-Württemberg so verankert:

> §55 Eltern und Schule, Absatz (1): Die Eltern haben das Recht und die Pflicht, an der schulischen Erziehung mitzuwirken. Die gemeinsame Verantwortung der Eltern und der Schule für die Erziehung und Bildung der Jugend fordert die vertrauensvolle Zusammenarbeit beider Erziehungsträger. Schule und Elternhaus unterstützen sich bei der Erziehung und Bildung der Jugend und pflegen ihre Erziehungsgemeinschaft. Die Schule fördert und unterstützt die Eltern bei der Wahrnehmung ihrer schulischen Elternrechte; dies gilt in besonderer Weise auch für Eltern mit Migrationshintergrund.

Der Kontakt zwischen Elternhaus und Schule wird dabei als „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ aufgefasst (s. z.B. Keck/Kirk 2001; Textor 2009; Wild/Lorenz 2010; Sacher 2014a). Dem liegt die Auffassung zugrunde, dass Erziehung und Bildung nicht nur alleinige Aufgabe der Schule sind, sondern eine gemeinsame Aufgabe von Schule, Eltern und Schülern darstellen. Dementsprechend kann der Kontakt zwischen Elternhaus und Schule ganz unterschiedliche Formen haben und verschiedenartig gestaltet werden, z.B. durch Elternabende, Mitwirkung der Eltern bei Schulveranstaltungen, Elternvereine und Elternstammtische (s. z.B. Textor 2009; Keck/Kirk 2001; Sacher 2008). Einen detaillieren Überblick über verschiedene Formen sowie rechtliche, strukturelle und finanzielle Rahmenbedingungen der „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ liefern z.B. Stange et al. (2012). Die Beiträge in diesem Band befassen sich aus verschiedenen Perspektiven mit dem Thema und beleuchten z.B. soziologische, psychologische und pädagogische Grundlagen in ihrer Bedeutung für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, sowie rechtliche, politische und ökonomische Faktoren, Perspektiven der unterschiedlichen Akteure und allgemeine Ziele, Themen und Problemstellungen. Zudem wird der aktuelle Forschungsstand für die Bereiche Schule (Sacher 2012a), Kita (Westphal/Kämpfe 2012) und Familienberatung (Vossler 2012) sowie für den Bereich Elternbildung und Elterntraining (Lösel/Runkel 2012) vorgestellt.

3.2 Eltern-Lehrer-Gespräche

Einen großen Anteil beim Kontakt zwischen Elternhaus und Schule nimmt die Einzelberatung ein, wobei durch Hausbesuche, Elternsprechtage oder Sprechstundengespräche ein intensiver Kontakt zwischen Eltern und Lehrkräften entsteht. Diese Kontaktformen werden für die vorliegende Arbeit unter den Begriff „Eltern-Lehrer-Gespräche“ subsumiert. Inhaltlich steht dabei zumeist die individuelle Entwicklung des Kindes im Vordergrund; Stärken, Schwächen und Fördermöglichkeiten können besprochen werden. Die Einzelgespräche sind zudem ein Forum, in dem Probleme zur Sprache gebracht und Konflikte gelöst werden können (Textor 2009). Dass je-

doch auch die Gespräche selbst zum Konfliktgespräch avancieren können, wird sowohl von fachlicher Seite bestätigt (Wild/Lorenz 2010; Textor 2009; Ekinci-Kocks 2009; Seitz 2009; Keck/Kirk 2001) als auch in den Medien immer wieder diskutiert,[21] wodurch ein eher negatives Bild der Gesprächssituationen entsteht, das durch gegenseitige Vorurteile und Ängste genährt wird.

3.2.1 Pädagogische Ratgeber zu Eltern-Lehrer-Gesprächen

Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, dass es viele praxisorientierte Publikationen gibt, die Elterngespräche von einer problemzentrierten Sichtweise aus behandeln und darauf abzielen, sie zu verbessern (z.B. Berkling 2010; Henning/Ehinger 2010; Jensen/Helle 2008; Kohn 2007; Lanig et al. 2013; Seeger/Seeger 2010; Richter 2011; Beier 2011; Roggenkamp et al. 2014). Die problemzentrierte Perspektive drückt sich beispielsweise in Formulierungen wie „Von der Konfrontation zur Kooperation" (Henning/Ehinger 2010), „Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern" (Roggenkamp et al. 2014), oder als dezidierter Ratgeber im Umgang mit Beschwerden aus, z.B. „Wenn Eltern sich beschweren...und Lehrer auf die Palme gehen. Wegweiser für Eltern und Lehrkräfte zum professionellen Umgang mit Beschwerden" (Richter 2011). Hinzu kommt eine normative Sichtweise mit konkreten Vorstellungen, wie die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften verlaufen sollte, z.B. „auf Augenhöhe" (Beier 2011), „lösungsorientiert" (Seeger/Seeger 2010; Berkling 2010) und „konstruktiv" (Lanig et al. 2013). Besonders häufig tritt hierbei auch die Metapher „die Eltern mit ins Boot holen" auf (vgl. z.B. Bargsten 2012:391). Die Ratgeber richten sich meist an die Lehrkräfte, oder an Eltern und Lehrende gemeinsam und sind nur in seltenen Fällen explizit an die Eltern adressiert (z.B. Kohn 2007). Insgesamt lässt sich die Fülle an Publikationen

[21] Ausgewählt etwa: Kühn, Lotte (2005): Das Lehrerhasser-Buch: Eine Mutter rechnet ab. München: Droemer Knaur.
Kühn, Lotte (2006): Elternsprechtag: Wie schlimm ist Schule wirklich? Was Eltern, Schüler und Lehrer täglich erleben. Das Lehrerhasser-Buch und die Folgen. München: Knaur-Taschenbuch-Verlag.
Mertes, Klaus / Siebner, Johannes (2010): Schule ist für Schüler da. Warum Eltern keine Kunden und Lehrer keine Eltern sind. Freiburg: Herder.
Süddeutsche Zeitung vom 22.02.2010: Elternabend: Nichts als verschwendete Zeit. Zugriff über: http://www.sueddeutsche.de/karriere/gespraech-mit-lehrern-elternabend-nichts-als-verschwendete-zeit-1.52613 [26.07.2012].
Tagesspiegel vom 23.02.2010: Schule Eltern und Lehrer – was schiefläuft. Zugriff über: http://www.tagesspiegel.de/wissen/schule-eltern-und-lehrer-was-schieflaeuft/1688814.html [26.07.2012].
„Herr Lehrer, jetzt hören Sie mir doch endlich mal zu!" – Im Gespräch zwischen Eltern und Lehrern kommt es oft zum großen Knall. (Focus Schule (2) 2011).
Kampfplatz Schule: Lehrer verzweifeln an Eltern (Spiegel Online 10.04.2013).
Lehrer sollen ihre Angst vor den Eltern verlieren – Bislang sehen viele Schulen Mütter und Väter eher als Belastung. Das soll sich nun ändern: Ein Leitfaden gibt Lehrern Tipps für den richtigen Umgang mit Eltern. Umlernen müssen aber beide Seiten. (Die Welt 10.04.2013).
Großkampfstimmung zwischen Eltern und Lehrern – Eltern empfinden Lehrer oft als achtlos. Lehrer sehen in Eltern manchmal Erziehungsversager. Eine Lehrerin und Mutter plädiert für einen Perspektivwechsel. (Zeit Online 12.04.2011).
ARTE-Themenabend: Eltern und Lehrer: Der Krieg? (27.09.2011).
Wenn Eltern Lehrer angreifen – Demolierte Autos und fliegende Kaffeetassen bei Elternbesprechungen. Die Gewaltbereitschaft der Eltern gegenüber Lehrern ist in den letzten Jahren gewachsen. (Focus Schule 17.03.2008).

als Indiz dafür werten, dass es einen erheblichen Informationsbedarf über Eltern-Lehrer-Gespräche in der Schule gibt, insbesondere bei Lehrkräften. Umfragen unter Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zu Beginn ihrer Berufstätigkeit bestätigen das, indem Elternarbeit als ein großer Unsicherheitsfaktor genannt wird (Hertel 2009; Bruder et al. 2011). Die Gründe dafür liegen zum einen sicherlich darin, dass der Bereich Elterngespräche in der Ausbildung kaum unter Originalbedingungen geübt werden kann und dass zum anderen der Prozess der Professionalisierung auf diesem Gebiet noch nicht so weit fortgeschritten ist.

Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz legen fest, dass jede Lehrkraft auch eine Beratungsfunktion als wesentlichen Bestandteil des Erziehungs- und Bildungsauftrages zu erfüllen hat (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Dies beinhaltet Kompetenzen wie Beratung, Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung, die sich nicht nur auf die Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern, sondern auch auf die Gespräche mit Eltern erstrecken. Für diese Beratungstätigkeit von Lehrkräften im Rahmen von Elterngesprächen wird ein allgemeines Professionalisierungsdefizit bemängelt, das sich u.a. in mangelnden Gesprächsführungskompetenzen der Lehrkräfte zeigt (vgl. Sacher 2010; Seitz 2009; Jäger-Flor/Jäger 2010; Ekinci-Kocks 2009; Aich 2011). Erste Ansätze für eine Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Eltern-Lehrer-Gespräche wurden z.B. von Aich (2011) entwickelt, der auf der Basis empirischer Analysen ein Training für Lehrkräfte zur Verbesserung der Gesprächsführungskompetenzen entwickelt.

Die in den Ratgebern und im öffentlichen Diskurs eingenommene Perspektive auf Eltern-Lehrer-Kontakte, wie sie hier kurz skizziert wurde, sorgt dafür, dass Elterngespräche tendenziell als problematisch und konfliktbeladen wahrgenommen werden. Welchen Schwierigkeiten und Herausforderungen begegnen Lehrkräfte und Eltern aber im gemeinsamen Kontakt tatsächlich? Wie laufen Elterngespräche ab? Welche Themen werden behandelt? Und wie ist die Perspektive der Akteure, d.h. der Eltern und Lehrer auf die gemeinsame Interaktion? Diesen Fragen wird in verschiedenen Studien nachgegangen.

3.2.2 Studien zu Eltern-Lehrer-Gesprächen

Insgesamt gibt es, gemessen an der Fülle der Ratgeberliteratur, vergleichsweise wenig empirische Untersuchungen in der Erziehungswissenschaft und in der Pädagogik zur Interaktion zwischen Eltern und Lehrkräften. Insbesondere die Perspektive der Akteure, d.h. der Lehrkräfte und der Eltern wird nur selten dezidiert in den Blick genommen.[22]

Viele Studien aus dem bildungswissenschaftlichen Bereich nehmen das Thema Chancengleichheit in der Schule als Ausgang, um zu überprüfen, inwiefern sich die Kooperation von Schule und Elternhaus auf die schulischen Leistungen der Kinder auswirken kann (Graue et al. 1983; Jeynes 2003, 2005, 2007, 2011; Hill/Tyson 2009). Auf der Basis des statistischen Zusammenhangs zwischen Bildungserfolg und familiärem Hintergrund wird dabei angenommen, Elternarbeit könne die Eltern

[22] Dies wird von einigen Studien kritisiert, die sich mit der Akteursperspektive auseinandersetzen, wie z.B. Over (2012) oder die Studie der Vodafone-Stiftung Deutschland (2012). Auch m.E. stellt die empirische Untersuchung der Perspektive der Lehrkräfte und Eltern auf schulische Elterngespräche ein großes Desiderat dar. Die Perspektive der Lehrkräfte ist daher im Zentrum des Interesses dieser Arbeit.

in der Einsetzung ihrer Ressourcen für die Bildung der Kinder unterstützen und somit die schulischen Leistungen positiv beeinflussen (vgl. z.B. Krumm 1996; Gomolla 2009; Fürstenau/Hawighorst 2008; Sacher 2004, 2005; Kim et al. 2013; vgl. auch Abschnitt „Rolle von interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen: Chance für Integration und Bildungserfolg).[23]

Sacher (2004, 2005) stellt in einer breit angelegten Studie, in der unterschiedliche Aspekte des Verhältnisses von Elternhaus und Schule in einem anspruchsvollen Untersuchungsdesign beleuchtet werden, u.a. dar, durch welche Kooperationsformen zwischen Elternhaus und Schule positive Effekte entstehen und auf welcher Ebene diese angesiedelt sind. Ein positiver Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder wird dabei vor allem durch heimbasiertes Engagement der Eltern erreicht, wie beispielsweise eine Unterstützung bei den Hausaufgaben oder das Bereitstellen einer guten Lernumgebung. Elternabende und Eltern-Lehrer-Gespräche wirken sich hingegen eher indirekt aus, indem die Eltern durch den guten Kontakt zur Schule positivere Einstellungen gegenüber Schule und Bildung entwickeln, was sich dann auf die Schülerinnen und Schüler und deren Einstellungen und Verhalten in der Schule überträgt.

Doch nicht nur die Schülerinnen und Schüler profitieren von einer guten Kooperation von Elternhaus und Schule, die Effekte einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern können auch für die Lehrkräfte positiv sein (vgl. z.B. Henderson/Berla 1994). Neuenschwander (2004) zeigen beispielsweise in einer Befragung, dass zwar viele Lehrkräfte Elternarbeit als Belastung empfinden, dass aber zugleich bei einer guten Kooperation eine Entlastung erfahren wird. Eine gute Zusammenarbeit, so lässt sich folgern, zahlt sich somit für alle Beteiligten aus (vgl. auch Sacher 2013a).

Unter diesem Gesichtspunkt wird das Verhältnis von Elternhaus und Schule daher auch im Rahmen von Fragen der Schulentwicklung diskutiert. Fürstenau/Hawighorst (2008) legen in diesem Zusammenhang die normative Prämisse zugrunde, dass eine ‚gute' Schule der Inklusion aller sozialen Gruppen nachkommt, indem sie inhaltlich und organisatorisch auf die unterschiedlichen sprachlichen und sozio-kulturellen Erfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler eingeht und sicherstellt, dass deren Erfolge nicht von ihrer sprachlichen oder sozio-kulturellen Herkunft abhängen (vgl. Fürstenau/Hawighorst 2008:172-173). Die Autorinnen führen zwei qualitativen Studien zusammen, die sich zum einen mit der Frage befassen, wie Eltern und Lehrkräfte ihre Zusammenarbeit im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität bewerten und welche Erwartungen sie an eine optimale Zusammenarbeit haben. Zum anderen erruieren sie, welche Formen der Zusammenarbeit eine Beteiligung dieser Eltern ermöglichen und soziale Partizipation auf Schulebene unterstützen können (Fürstenau/Hawighorst 2008:172). Die Autorinnen können zeigen, dass die Qualität der Begegnungen zwischen Schule und Eltern in hohem

[23] In einer amerikanischen Längsschnittstudie konnte gezeigt werden, dass sich ein hohes elterliches Engagement in der Schule insgesamt günstig auf die Biographien der Kinder auswirkt: Kinder, deren Eltern bereits ab der Vorschule ein hohes Engagement in Erziehungs- und Bildungsprozesse zeigten, erreichten bis zu 40% häufiger einen High-School-Abschluss, bekamen später zu 35% häufiger eine Anstellung, waren im Alter von 19 Jahren zu 55% seltener auf Sozialhilfe angewiesen und wurden zu 40% seltener inhaftiert (Henderson/Berla 1994:115 f.). Jeynes (2008) argumentiert zudem, dass sich das Interesse der Eltern an der Bildung ihrer Kinder so auswirke, dass diese weniger drogenabhängig würden und weniger Gefahr liefen, Opfer von Diskriminierung und Gewalt zu werden.

Maße durch das Selbstverständnis und die Einstellungen des Lehrerkollegiums geprägt werden (Fürstenau/Hawighorst 2008:183). Auf dieser Basis plädieren sie dafür, bei den Lehrkräften eine „reflexive Haltung der Anerkennung“ zu fördern. Dazu gehört:

> ein Bewusstsein über die Bedeutung der eigenen sozialen Position als Lehrkraft und das Bestreben, die Reproduktion der gesellschaftlichen Ungleichheit zwischen autochthoner Mehrheit und sprachlich-kulturellen Minderheiten in der Begegnung mit den Eltern zu vermeiden (Fürstenau/Hawighorst 2008:183).

Elternarbeit soll dann, so die Forderung der Autorinnen, auf bildende Maßnahmen aufbauen, die die Eltern darin bestärken, vorhandene familiäre Ressourcen zu nutzen und gleichberechtigt am schulischen Leben teilzunehmen. Darin liege das Potenzial begründet, dass Schulen im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse einen Beitrag zum Chancenausgleich leisteten (Fürstenau/Hawighorst 2008:183).

Dadurch wird die bereits diskutierte Rolle von interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen für Integration und Bildungserfolg bestärkt, ebenso die Rolle der Lehrpersonen mit ihrem Handeln und ihren Einstellungen.

3.2.2.1 Die Sicht der Lehrkräfte auf Eltern-Lehrer-Gespräche

Die Sicht von Lehrpersonen auf die Kooperation von Schule und Elternhaus wird meist in Form von berufsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen erforscht. Dabei steht vor allem im Fokus, inwiefern sich solche Einstellungen und Überzeugungen bezüglich des Verhältnisses von Elternhaus und Schule auf das tatsächliche Ausmaß und die Qualität der Elternarbeit der Lehrpersonen auswirken. Bildungswissenschaftlich und psychologisch ausgerichtete Studien versuchen daher, vornehmlich Bedingungen zu extrahieren, die sich als hinderlich oder als begünstigend auf die Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften erweisen. Gemeinsam ist diesen Arbeiten in der Regel die Annahme, dass in irgendeiner Form Kognitionen bei den Akteuren bestehen, die ihnen dazu dienen, ihre Erfahrungen einzuordnen, zu systematisieren, aus ihnen Sinn zu generieren und die Realität so zu vereinfachen, dass sich auf dieser Basis zukünftige Handlungsweisen planen und Erwartungen an das Handeln Anderer ausbilden können. Dabei unterscheidet sich die Terminologie je nach spezifischem Erkenntnissinteresse, aber teilweise auch je nach Disziplin, und es ist beispielsweise die Rede von „Denk- und Handlungsmustern“ (z.B. Schütt 2012), „handlungsleitenden Kognitionen“ (z.B. Wild 2003), „Einstellungen“, „subjektiven Theorien“, oder auch „kollektiven Meinungsbildern“ (z.B. Peucker 2012) und „Deutungsmustern“. Die Studien sind sowohl quantitativ als aus qualitativ ausgelegt, wobei entweder ein breites Meinungsbild oder Kognitionen zu speziellen Handlungsfeldern fokussiert werden. Die Studien unterschieden sich auch dahingehend, ob der Fokus eher allgemein auf verschiedene Arten der Kooperation gelegt wird, worunter Elternabende, gemeinsame Feste usw. fallen, oder ob speziell Eltern-Lehrer-Gespräche im Sinne von kommunikativen Begegnungen zwischen Eltern und Lehrpersonen im Rahmen von Einzelgesprächen, Sprechstunden oder Elternsprechtagen anvisiert werden.

Schütt (2012) betrachtet z.B. in ihrer qualitativ angelegten Interviewstudie die Orientierungs- und Handlungsmuster von Lehrkräften bezüglich einer allgemeinen kooperativen Haltung. Die Perspektive der Lehrkräfte auf die Kooperation mit den Eltern wird dabei in einem eigenen Kapitel behandelt und unter Berücksichtigung von Formen der Kooperation, Einflussfaktoren, Begründungsmuster für eine Ko-

operation sowie berufsbiographischen Erfahrungen und persönlichen Entwicklungsverläufen betrachtet. Interessant für die vorliegende Arbeit sind vor allem Schütts (2012) Ergebnisse hinsichtlich der Einflussfaktoren auf die Kooperation mit den Eltern. Hier identifiziert sie neben allgemeinen Rahmenbedingungen und konzeptionell organisationsinternen Bedingungen auch Denk-und Handlungsmuster der Lehrkräfte sowie Denk- und Handlungsmuster, die Lehrkräfte den Eltern zuschreiben. Schütt (2012) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in ihren Interviews vornehmlich Denk- und Handlungsmuster fokussiert wurden, die von den Lehrkräften als hinderlich für eine gute Kooperation eingeschätzt wurden. Die Lehrkräfte nehmen dabei verschiedene Haltungen bei den Eltern wahr, wie Desinteresse und Desengagement, Delegation der Handlungsinitiative an die Lehrkraft, eine eingeschränkte Handlungsfähigkeit bzw. Überforderung der Eltern, Zieldifferenzen, mangelndes Vertrauen und Anerkennung (Schütt 2012: 153). Als grundsätzliches Problem und Hindernis für eine gute Kooperation nannten die Lehrkräfte zudem ungeklärte oder unklare Erwartungen aneinander. Als Hindernisse auf Seiten der Lehrkräfte wurden negative Erfahrungen mit Eltern, Sympathie und Antipathie sowie mangelnde Offenheit betrachtet.

Schütt (2012) konstatiert für Eltern-Lehrer-Gespräche, dass es sich um ein problematisches Handlungsfeld handelt:

> Insgesamt muss festgestellt werden, dass von einem hohen Maß negativ wirkender Einflüsse auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern berichtet wird und sich diese damit als ein problematisches Handlungsfeld darstellt (Schütt 2012:163).

Diese Einschätzung ist m.E. insofern problematisch, als in den Interviews von Schütt (2012) explizit Denk- und Handlungsmuster fokussiert wurden, die von den Lehrkräften als *hinderlich* für eine gute Kooperation eingeschätzt wurden, wodurch eine problemzentrierte Sichtweise etabliert wird, die sich dann – verständlicherweise – wieder in den Aussagen der Lehrpersonen reproduziert. Eine Fokussierung und thematische Einschränkung auf Probleme und Hindernisse mag aus einer Perspektive, die auf Verbesserung und Professionalisierung zielt, durchaus legitim und forschungstechnisch gerechtfertigt sein, es besteht jedoch die Gefahr, dadurch den Blick auf andere Phänomene von vornherein zu verstellen. Dies wird besonders deutlich, wenn Schütt (2012:152-153) berichtet, dass die positiven Einschätzungen der Rolle der Eltern bei der Zusammenarbeit von den Lehrkräften in den Interviews immer wieder thematisiert wurden, ohne explizit abgefragt zu werden.

Wie in der Studie von Schütt (2012) werden auch in der groß angelegten Befragung des „Bildungsbarometers“ an der Universität Koblenz-Landau (Jäger-Flor/Jäger 2010) Faktoren fokussiert und abgefragt, die aus Sicht der Beteiligten Hindernisse für eine gelungene Kooperation zwischen Elternhaus und Schule darstellen. Das Besondere an dieser Studie ist, dass darin sowohl die Perspektive der Lehrkräfte als auch die Sichtweisen der Eltern erfasst werden. Zu den problematischen Einflüssen zählen demnach 59% der Lehrkräfte ein mangelndes Interesse der Eltern; 48,8% der Lehrkräfte äußern die Befürchtung, die Eltern könnten sich zu viel in die Belange der Lehrkräfte einmischen (Jäger-Flor/Jäger 2010:23). Die befragten Eltern bemängelnden hingegen fehlendes Interesse der Lehrkraft (47,2%), fehlendes Vertrauen in die Lehrkräfte (41,6%) und fehlende Zeit, sich in die Elternarbeit einzubringen (41,1%) (Jäger-Flor/Jäger 2010:23).

Um den Zusammenhang zwischen handlungsleitenden Kognitionen und tatsächlichem Ausmaß von Elternarbeit der einzelnen Lehrkräfte geht es Wild (2003).

Ausgehend von der Prämisse, dass Lehrkräfte angesichts ihrer vielfältigen Anforderungen nur dann oder in dem Maße Elternarbeit betreiben und anstreben, in dem sie diese als zielführend erachten, rekonstruiert Wild (2003) handlungsleitende Kognitionen, um ein „differenziertes und aktuelles Bild der Sichtweise von Lehrern auf die Elternarbeit“ (Wild 2003:516) zu bekommen. Die statistischen Analysen auf der Basis von Befragung von 70 Lehrkräften an allgemeinbildenden Gymnasien zielen dann darauf ab, die wahrgenommene Verantwortlichkeit der Eltern und Lehrer für die Erreichung von Bildungszielen und die Bedeutung des Elternbildes für die tatsächlich realisierte Elternarbeit der Lehrkräfte abzubilden. Wild (2003) kann dementsprechend zeigen, dass Lehrkräfte, je stärker sie von einem egalitären Verantwortungsmodell ausgehen, d.h. *sowohl* die Schule *als auch* die Eltern für Erziehungs- und Bildungsfragen in der Verantwortung sehen, umso mehr bereit sind, mit Eltern zu kooperieren und ihre Arbeitspraxis dementsprechend zu gestalten (Wild 2003:525-526).

Gartmeier et al. (2012) zielen darauf, in ihrer Studie die konkreten Probleme, denen Lehrkräfte – aus ihrer Sicht – in Elterngesprächen begegnen, zu erfassen und zu systematisieren, um auf dieser Basis eine Verbesserung der Gesprächsführungskompetenzen der Lehrkräfte anvisieren zu können. Dazu wurden in schriftlichen Gruppeninterviews Lehrkräfte gebeten, zwei Elterngespräche zu schildern, die sie selbst geführt hatten und als anspruchsvoll einstufen würden. Diese Daten wurden dann mittels Inhaltsanalyse nach Mayring (s. z.B. Mayring 2003) ausgewertet. Die Autoren identifizieren zehn typische Problemsituationen, die nach den Facetten des „Münchner Modells der Gesprächsführungskompetenz“ (MMG-E) systematisiert werden. Jedes Problem lasse sich dabei einer Ebene zuordnen, die entweder die Gestaltung der Beziehung zum Gesprächspartner, die kooperative Problemlösung im Gesprächsverlauf oder die Strukturierung des Gesprächsablaufs betreffe (Gartmeier et al. 2012:375):

1. *Probleme auf der Ebene der Beziehungsgestaltung* (S. 376ff.): Hier identifizieren die Autoren als Probleme, dass Lehrkräfte zur Indiskretion gedrängt werden, indem Eltern sich über Probleme mit KollegInnen beschweren, oder die Eltern die angemessene interpersonale Distanz verlieren, indem z.B. gravierende persönliche oder familiäre Probleme geschildert werden. Auf dieser Ebene steht auch der Umgang der Lehrkräfte mit negativen Emotionen, wie Ärger, Wut, oder Frustration, die einer konstruktiven Beziehung im Weg stehen können. Zudem äußerten die Lehrkräfte die Angst, ihre Autorität könne infrage gestellt werden.

2. *Probleme im Bereich der Problemlösung* (S. 378): Als Faktoren, die eine Problemlösung in den Gesprächen erschweren, identifizieren die Autoren eine mangelnde objektive Sichtweise der Eltern auf ihr Kind, unrealistische Erwartungen der Eltern an die Schule bzw. an die Lehrkraft, ein Beharren der Eltern auf Positionen, die aus Sicht der Lehrkräfte ungerechtfertigt sind, sowie „Abkürzungen“ bei der Problemlösung durch die Lehrkräfte, indem Lösungen vorgeschlagen werden, ohne die Eltern in die Entscheidungen mit einzubeziehen.

3. *Probleme im Bereich der Gesprächsstrukturierung* (S. 379ff.): Diese betreffen z.B. die Fähigkeiten der Lehrkräfte, nicht konstruktive oder zeitraubende Diskussionen in den Gesprächen zu beenden, oder auf Unangemessenheiten in der Wahl des Zeitpunktes oder des Ortes des Gesprächs

> zu reagieren, wenn beispielsweise die Eltern tieferliegende Schwierigkeiten in einem fünfminutigen Slot am Elternsprechtag besprechen wollen.

Aus diesen Problemen leiten die Autoren dann Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis ab (s. dazu Gartmeier et al. 2012:380ff.).

Vorsichtige Hinweise für eine Professionalisierung der Lehrkräfte werden auch bei Behr/Franta (2003) formuliert, wobei hier Aspekte einer klientenzentrierten Beratung aus systemischer Sicht fokussiert werden. In der qualitativ explorativ angelegten Studie wurden Lehrkräfte in halb-strukturierten Interviews gebeten, jeweils zwei als problematisch und zwei als positiv erlebte Elterngespräche zu schildern, die nicht länger als sechs Monate zurücklagen. Die Fragen in den Interviews zielen darauf ab, Berichte zum jeweils in konkret erlebten Eltern-Lehrer-Gesprächen eigenen Interaktionsverhalten der Lehrkräfte zu elizitieren, sowie zum Interaktionsverhalten der Eltern, wie die Lehrkräfte es wahrnehmen. Damit wird den Fragen nachgegangen, welche umschreibbaren Interaktionsmuster in alltäglichen Eltern-Lehrer-Gesprächen Lehrkräfte erleben und ob solche umschreibbaren Interaktionsmuster Hinweise auf günstiges Beraterverhalten und bedeutsame Aspekte in entsprechenden Trainings geben können (Behr/Franta 2003:22). Die Interviews wurden mittels Inhaltsanalyse (s. z.B. Mayring 2003) auf der Basis eines Kategoriensystems ausgewertet, das auf der klientenzentrierten Beratungstheorie fußt. Im Sinne von typischen, auf wechselseitigen und regelhaften Reaktionen der Gesprächspartner beruhenden Folgen von „umschreibbaren Interaktionen, die überzufällig häufig auftreten“ (Behr/Franta 2003:20) identifizieren die Autoren dann „Interaktionsmuster“ und analysieren diese im Hinblick auf ihre „Produktivität“. Die Autoren sehen in Eltern-Lehrer-Gesprächen einen Spezialfall der Beratung und einen Gesprächstyp, in dem sich unproduktive Interaktionsmuster besonders gut zu etablieren scheinen, da es häufig um „gegenseitige Ansprüche und Anforderungen, um mehr oder weniger versteckte Rollenzuweisungen, um Rollendefinitionen und um Machtbereiche“ (Behr/Franta 2003:21) geht. Anhand ihrer Analysen könne, so die Autoren, beispielsweise gezeigt werden, dass sich die Verhaltensmuster der Lehrkräfte von denen ausgebildeter Berater unterscheiden, indem die Lehrkräfte mit ihrem Verhalten auf das Verhalten der Eltern reagieren:

> Sie [die Lehrkräfte, LW] erleben sich gleichsam wie vorprogrammiert reagierend: Auf vermeidendes, sich distanzierendes Elternverhalten hin distanzieren sie sich gleichfalls und/oder reduzieren sich auf das selektive Einspeisen von Informationen [...]. Auf Hilfe und Rat suchendes Elternverhalten hin geben sie Ratschläge [...] (Behr/Franta 2003:26).

Durch ein solches Verhalten könne keine sinnvolle Gesprächssteuerung und –strukturierung stattfinden, weshalb die Autoren an dieser Stelle dann Handlungsbedarf für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sehen. Am Ende des Artikels diskutieren die Autoren Begrenzungen ihrer Studie aus methodischer Sicht. So könnten das codierte Lehrerverhalten und das Elternverhalten nicht als voneinander unabhängige Variablen betrachtet werden, da beide retrospektiv aus dem Erleben der Lehrkräfte heraus rekonstruiert würden: Dadurch komme es zu „Verfälschungen durch subjektive Theorien, durch Attributionen und Bewertungen, durch Anpassungskorrekturen oder auch durch Erinnerungsfehler.“ (Behr/Franta 2003:27). Auch um die Gesprächsverläufe differenzierter zu erfassen, sei ein anderes Vorgehen notwendig, etwa eine Analyse auf der Basis von Audioaufzeichnungen der Gespräche. Studien, die sich diesem Desiderat widmen, werden im Abschnitt „Eltern-

Lehrer-Gespräche aus linguistisch-gesprächswissenschaftlicher Perspektive“ diskutiert. Behr/Frantas (2003) methodische Kritik ist dann gültig, wenn man versucht, aus den Interviewdaten Rückschlüsse auf die *tatsächlichen* Abläufe in den Eltern-Lehrer-Gesprächen zu ziehen. Die vorliegende Arbeit setzt dem einen Ansatz entgegen, bei dem die subjektive Perspektive der Lehrpersonen nicht als „Verfälschung“ angesehen, sondern ins Zentrum des Interesses gerückt wird.

3.2.2.2 Die Sicht der Eltern auf Eltern-Lehrer-Gespräche

Sind Studien zur Perspektive der Lehrkräfte bereits rar, so kann in Studien zur Elternsicht ein noch größeres Desiderat festgestellt werden. Die groß angelegte Studie des „Bildungsbarometers“ an der Universität Koblenz-Landau stellt eine der wenigen Studien dar, in denen auch systematisch die Perspektive der Eltern berücksichtigt wird (Jäger-Flor/Jäger 2010). Aus dieser Studie geht hervor, dass die Atmosphäre von Eltern-Lehrer-Gesprächen in der Regel von Eltern und Lehrkräften gleichermaßen als überaus gut bezeichnet wird. Dieses Ergebnis weicht also von der in den Ratgebern als problematisch und schwierig skizzierten Situation in Eltern-Lehrer-Gesprächen ab. Die Ergebnisse zeigen, dass 3% – 7% der Fälle jedoch auch problematische Situationen schildern und 32,8% der Eltern und 22,5% der Lehrkräfte ihre Erfahrungen als negativ beurteilen. Eines der einschlägigsten Ergebnisse dieser Studie ist, dass aus Sicht der Eltern in 41% der Fälle die Gespräche ergebnislos bleiben, weil von den Lehrkräften keine konkreten Hinweise darauf erfolgen, wie zuhause weiter verfahren werden soll (Für eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie s. Jäger-Flor/Jäger 2010:26-27). Die Autoren folgern aus den Ergebnissen, dass der Prozentsatz der Eltern, die die Gesprächsatmosphäre als negativ erleben, zu hoch sei und führen dies auf ein Professionalisierungsdefizit zurück. Auch dass die Gespräche als nicht-zielführend empfunden werden, sei zu kritisieren und durch gezielte Maßnahmen anzugehen.

Die bereits im Abschnitt „Studien zu Eltern-Lehrer-Gesprächen“ (vgl. 3.2) vorgestellte Arbeit von Fürstenau/Hawighorst (2008) führt mit dem Ziel, Aspekte der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften aus einer Schulentwicklungsperspektive auf ihr Potenzial zu beleuchten, beispielsweise zwei qualitativen Studien zusammen, von denen eine auch die Perspektive der Eltern fokussiert. In der Studie mit dem Titel „Mathematische Bildung im Familienrahmen – eine interkulturell vergleichende Untersuchung elterlicher Bildungsorientierungen“[24] werden die Perspektiven von Eltern mit unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründen auf Schule und Bildung erfasst. Deutlich zeigt sich hier, so Fürstenau/Hawighorst (2008), dass für die Eltern die Kooperation mit der Schule eine wichtige Rolle spielt und dass teils großer Gesprächsbedarf herrscht, vor allem, wenn es darum geht, wie die Eltern ihre Kinder unterstützen können oder wenn es um Einblicke in den Mathematikunterricht geht (vgl. Fürstenau/Hawighorst 2008:172).

Die Elternperspektive wird auch in der Dissertationsschrift von Miretzky (2002) berücksichtigt, die in ihrer Interviewstudie zeigt, dass Eltern und Lehrkräfte eine gute Beziehung zwar gleichermaßen als wichtig einstufen, jedoch oft unsicher sind, wie eine solche Beziehung erreicht werden kann.

Neuere Studien, wie die Umfrage „Was Eltern wollen“, die von der Vodafone Stiftung Deutschland (2015) durchgeführt wurde, versuchen ein möglichst breites

[24] Die Studie ist eigebunden in das Forschungsprojekt „Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität“ an der Universität Hamburg (vgl. hierzu den DFG-Abschlussbericht: www.erzwiss.uni-hamburg.de/Matheprojekt).

Bild der Sichtweise von Eltern auf die Schule zu ermitteln. Aus dieser Studie geht hervor, dass Lehrkräfte als Ansprechpartner in Bildungs- und Erziehungsfragen der Eltern höchstes Vertrauen genießen und dass sowohl Eltern, die sich in Bildungsfragen unsicher sind, als auch solche, die nur manchmal in Erziehungsfragen unsicher sind, bei Lehrkräften und Beratungslehrern gute und hilfreiche Ratschläge erhalten. Ein erhöhter Informations- und Orientierungsbedarf wurde vor allem bei Eltern aus sozial schwächeren Schichten festgestellt. Gerade diese Eltern wüssten häufig nicht, an wen sie sich wenden könnten, wenn ihre Kinder Probleme in der Schule hätten, und gaben an, die Erfahrung gemacht zu haben, nur unzureichende Antworten auf ihre Fragen zu bekommen. Insgesamt gaben die Eltern an, persönliche Informations- und Beratungsgespräche gegenüber digitalen Angeboten zu bevorzugen; dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutung von persönlichen Gesprächen zwischen Eltern und Lehrkräften. Die Autoren der Studie folgern daraus:

> Insgesamt zeigen diese Daten sehr deutlich, dass der Schule eine zentrale Funktion als Ansprechpartner für Eltern mit Schulkindern zukommt. Dies unterstreicht das positive Potenzial, das Schule in dieser Hinsicht birgt. Allerdings ist die Elternarbeit an Schulen vielfach noch unterentwickelt, die hierfür verfügbare Zeit der Lehrkräfte ist knapp bemessen und die Vorbereitung auf diese Aufgabe im Verlauf des Studiums und Referendariats ist in aller Regel schwach (Walper/Wild, 2015) (Vodafone Stiftung Deutschland 2015:26).

Das Zitat verdeutlicht, dass Ergebnisse von Elternbefragungen in der Regel nicht nur rein deskriptiv als „Bestandserhebungen“ betrachtet, sondern auch aus einer Professionalisierung- und Schulentwicklungsperspektive diskutiert werden. Die Befragungen sollen also Defizite in der Eltern-Lehrer-Kooperation aufdecken, die dann von institutioneller Seite zu beheben und durch gezielte Maßnahmen anzugehen sind. Dass die Elternseite von der Forschung insgesamt so wenig berücksichtigt wird, mag unter anderem an dieser Sichtweise liegen. Auch die Ergebnisse der hier zitierten Studien des „Bildungsbarometers“ (vgl. Jäger-Flor/Jäger 2010) werden von den Autoren dementsprechend diskutiert und für die Bildungspraxis ein Professionalisierungsdefizit konstatiert, das durch gezielte Maßnahmen behoben werden soll. Die Autoren schlagen z.B. vor, den Prozentsatz der Eltern, die die Gesprächsatmosphäre als negativ erleben, zu verringern, indem ein entsprechendes Beschwerdemanagement eingerichtet wird und mit einer lösungsorientierten Beratung die Gespräche für beide Seiten zielführender zu gestalten.

Die Studienlage, wie sie hier vorgestellt wurde, ließe sich sicherlich weiter ausdifferenzieren und ergänzen. Da die Perspektive der Eltern jedoch nicht im Zentrum des Interesses steht, reicht es aus, einige zentrale Aspekte aus den zitierten Arbeiten festzuhalten. Dazu zählt, dass, – entgegen der, in der nicht-wissenschaftlichen Literatur skizzierten, problematischen Situation in Eltern-Lehrer-Gesprächen – die meisten Eltern eine positive Sicht auf Elterngespräche haben, diese als hilfreich empfinden und sich ratsuchend in Erziehungs- und Bildungsfragen an Lehrkräfte wenden. Dabei werden vor allem persönliche Gespräche bevorzugt. Die Studien zeigen auf, dass sich in Eltern-Lehrer-Kontakten soziale Faktoren niederschlagen und Eltern aus „ressourcenärmeren“ Haushalten einen erhöhten Gesprächs-, Informations- und Beratungsbedarf haben, vor allem wenn es um die Unterstützung beim häuslichen Lernen geht. Dies deckt sich mit den Befunden zu Ungleichheiten im Bildungssystem und zum Einfluss des Elternhauses auf die schulischen Erfolge der Kinder (vgl. Kapitel 2.1.3) und unterstreicht die Relevanz von Eltern-Lehrer-Kontakten im schulischen Alltag.

3.3 Interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche

Aus den Untersuchungen der Aspekte zu Eltern-Lehrer-Gesprächen allgemein geht hervor, dass durch die problemzentrierte Perspektive in den Ratgebern und dem öffentlichen Diskurs ein eher negatives Bild von Eltern-Lehrer-Gesprächen entsteht. Die empirischen Untersuchungen spiegeln dies jedoch nicht so wider. In den Befragungen, in denen die Perspektive der Eltern und der Lehrkräfte einfließt, wird die gemeinsame Zusammenarbeit und der Kontakt eher positiv bewertet. Dennoch lassen sich aus einer Entwicklungs- und Professionalisierungsperspektive Defizite in der Gestaltung der Eltern-Lehrer-Kontakte erkennen. Dazu zählen sowohl die Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen der Lehrkräfte als auch eine differenzierte und zielgruppenorientierte Elternarbeit. Eine solche Elternarbeit hat auch die Belange und etwaigen Besonderheiten zu berücksichtigen, die sich durch Kontakte mit Eltern mit Migrationshintergrund ergeben. Wenn Fürstenau/Hawighorst (2008) außerdem von einer „reflexiven Haltung der Anerkennung" sprechen, die Lehrkräfte in die Elternarbeit einfließen lassen sollen, entspricht dies – in anderer Terminologie – der Forderung nach „interkulturellen Kompetenzen" (vgl. z.B. Lanfranchi 2008). Mit interkultureller Elternarbeit an Schulen wird zudem immer auch die Hoffnung verbunden, integrierend zu wirken und Disparitäten im Bildungssystem auszugleichen. Ausgehend von der Vielfalt und der Heterogenität der deutschen Gesellschaft, der ansteigenden Migration und den realen Zahlen von Schülerinnen und Schülern und damit auch Eltern mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen, dürfte ein Großteil der Eltern-Lehrer-Kontakte in der Praxis heute interkulturelle Begegnungen darstellen. Nur wenige Publikationen widmen sich diesem Thema jedoch dezidiert. In den meisten Fällen werden interkulturelle Elterngespräche als ein Aspekt von Elternarbeit mitbehandelt (z.B. bei Textor 2009 „Zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Migrantenfamilien S. 74ff.; Eylert 2012 „Vielfalt als Chance – Elternschaft als heterogenes Gebilde" in Stange et al. 2012, S. 286-296; Sacher 2014a Kapitel 5 „Interkulturelle Elternarbeit" S. 156ff.).

3.3.1 Pädagogische Ratgeber zu interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen

Einige Ratgeber widmen sich dem Thema interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche, umfassen jedoch oft nur den frühkindlichen Bildungsbereich (Kindergarten und Kita) oder die Elementarstufe (z.B. Knisel-Scheuring/Bochem 2002; Schlösser 2004; Pfaller-Roth 2012, Textor 2006; Lubig-Fohsel 2007; Robbe 2009). Themen in diesen Ratgebern sind beispielsweise mangelnde Kenntnisse der Eltern mit Migrationshintergrund des deutschen Bildungssystems, Unsicherheiten der Eltern, z.B. aufgrund schlechter Erfahrungen mit Behörden oder mangelnder Deutschkenntnisse, sowie die Frage, wie Eltern mit Migrationshintergrund als Bildungs- und Erziehungspartner gewonnen werden können. Verschiedentlich wird auch darauf hingewiesen, dass es bei Gesprächen mit Eltern mit Migrationshintergrund nicht nur zu Verständigungsproblemen sprachlicher Natur kommen kann, sondern dass auch unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen bezüglich dessen, was in der Einrichtung stattfindet und wer welche Aufgaben in der Erziehung übernimmt, aufeinandertreffen und Probleme verursachen können (z.B. Textor 2006). Die Ratgeber bieten dann Handlungsstrategien an, wie mit Konflikten im Gespräch umgegangen werden kann, worin unterschiedliche Erwartungen und Vorstelllungen begründet sein können (z.B. andere Geschlechterrollen, andere Bildungssysteme, Religion

usw.) und wie in der Einrichtung eine „Willkommenskultur“ gestaltet werden kann (z.B. Informationen in unterschiedlichen Sprachen, Förderung von Mehrsprachigkeit, regelmäßige Kontakte mit den Eltern uvm.). Diese „Willkommenskultur“ fordert von jeder Lehrkraft gewisse interkulturelle Kompetenzen und Selbstreflexivität. Textor (2006) schlägt z.B. vor:

> Besonders wichtig ist die Selbstbeobachtung: Wie gehe ich mit Migrant/innen im Vergleich zu deutschen Eltern um? Kann ich mich in ihre Lebenslage und in ihren Erfahrungshintergrund hineinversetzen? Gehe ich auf ihre Gefühlssituation ein? Kann ich ganz andere Werte, Normen, Geschlechtsrollenleitbilder und Erziehungsstile akzeptieren? Oft ist es sinnvoll, solche Fragen offen im Team zu diskutieren. Manchmal nehmen die Kolleg/innen etwas wahr, was einem selbst gar nicht bewusst ist ... (Textor 2006: 4).

Gerade bei Entwicklungs-, Beratungs- und Konfliktgesprächen, d.h. Kontaktformen, bei denen Eltern und Lehrkräfte sich direkt und nicht in größeren Gruppen begegnen, kommen kulturelle Unterschiede, so der Tenor, besonders stark zum Tragen. Ein häufiges Thema der Ratgeber ist zudem die Frage, ob in den Eltern-Lehrer-Gesprächen gedolmetscht werden muss, wer diese Aufgabe übernehmen kann (die Schülerinnen und Schüler, Verwandte, andere Eltern, professionelle Dolmetscher usw.) und wie der Prozess des Gesprächs und des Dolmetschens sinnvoll und zielführend gestaltet werden kann.

3.3.2 Studien zu interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen

Insgesamt gibt es nur wenige wissenschaftliche Studien zu interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen. Sacher (2012b) kritisiert, dass sich der praktische Diskurs, wie er in den Ratgebern gespiegelt wird, nahezu unabhängig von der Forschungslage entwickelt hat. Dadurch entsteht, aus Sicht des Autors, die Gefahr, dass ungesicherte Praxistipps und eine willkürliche Aneinanderreihung von Handlungsvorschlägen tradiert werden (Sacher 2012b:301). Auf der Basis der verfügbaren Forschungsergebnisse entwickelt Sacher (2012b) daher ein Konzept für die Elternarbeit mit Migrant/innen, das darauf zielt, das „kulturelle Kapital“ der Eltern zu mobilisieren und ungünstige Einflüsse des Elternhauses zu kompensieren. Damit geht es im Kern, wie in vielen der bereits vorgestellten bildungswissenschaftlichen Studien auch, um die Frage, ob mit gezielter Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund die Bildungsungleichheiten, von denen Kinder mit Migrationshintergrund besonders stark betroffen sind (vgl. 2.1.3; s. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Kristen/Dollmann 2012; Becker 2011b; Diefenbach 2007) beseitigt oder zumindest abgemildert werden können (z.B. Sacher 2013b).

Die Studienlage zu Bildungsbenachteiligungen geht von einem positiven Effekt elterlichen Engagements auf die schulischen Leistungen der Kinder aus (vgl. 2.1.4). Sacher (2013b) folgert aus dieser Studienlage, dass vergleichbare positive Effekte auch auf Angehörige ethnischer Minderheiten und Sozialschwache übertragen werden können, sofern es gelingt, diese Gruppen zum Engagement für die Schule und die Bildung ihrer Kinder zu motivieren. Er bezeichnet dies als den „wirksamsten Hebel überhaupt“, um die Bildungsbenachteiligung dieser Gruppen zu verringern (Sacher 2013b:5):

> Elternarbeit zahlt sich wirklich in besseren Leistungen und in einer günstigeren Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aus, wenn sie erreicht, dass die Eltern sich für die Schule und die Bildung ihrer Kinder engagieren, und zwar nicht nur in deren

> Schule, sondern auch und vor allem zuhause durch eine günstige Gestaltung des Umfeldes und eine förderliche Erziehung. Auch bei Kindern und Jugendlichen aus Minoritätengruppen, aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte und aus sozialschwachen Milieus können vergleichbare Erfolge erzielt werden, wenn es gelingt, ihre Eltern zum Engagement für die Schule und Bildung ihrer Kinder zu motivieren und entsprechend anzuleiten (Sacher 2013b:5).

Einen recht umfassenden Überblick über die Studienlage zur „interkulturellen Elternarbeit" liefern darüber hinaus auch Schwaiger/Neumann (2011), die sich sowohl auf internationale als auch auf nationale Studien beziehen, wobei dort jedoch wiederum vor allem die Arbeiten Sachers, wie eben dargestellt, diskutiert werden.

3.3.2.1 Die Sicht der Eltern mit Migrationshintergrund auf interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche

Die Sicht der Eltern mit Migrationshintergrund auf die Kooperation mit der Schule und auf interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche wird nur von wenigen Studien in den Blick genommen. Hawighorst (2009) zeigt in einer Befragung russischsprachiger Eltern, dass diese sich aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse häufig nicht in der Lage sehen, ihre Kinder in der Schule zu unterstützen und die Kommunikation mit der Schule als unzureichend und von Schwierigkeiten belastet wahrnehmen. Ähnliche Ergebnisse liefern Studien, in denen Eltern türkischer Abstammung befragt werden, wie beispielsweise bei Dunkel (2012) und Killus/Tillmann (2011). Neumann (2012) bezeichnet die Studienlage insgesamt als „unbefriedigend". Als problematisch betrachtet die Autorin zudem, dass Eltern mit Migrationshintergrund eine soziale, sprachlich und kulturell heterogene Gruppe darstellen, so dass Verallgemeinerungen aus einzelnen Studienergebnissen nur bedingt möglich sind.

Neumann (2012) geht davon aus, dass das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrkräften spannungsreich ist und vor allem bei Eltern mit Migrationshintergrund durch den anderen kulturellen und sprachlichen Hintergrund sowie durch wechselseitige Vorurteile, unklare Erwartungen und Wünsche geprägt wird. Dieser Situation setzt die Autorin ein Modell der „regionalen Bildungsgemeinschaften" entgegen, das eine Kooperation von Schule, Elternhaus und sozialem Umfeld vorsieht (Neumann 2012:370ff.; s. zu diesem Modell auch Schwaiger/Neumann 2010:55-60).

Ein spannungsreiches Verhältnis wird auch von Burk (2005) konstatiert. Die Ergebnisse seiner Studie zeigen, dass Lehrkräfte Schwierigkeiten in der Kontaktaufnahme und eine geringe Beteiligung der Eltern mit Migrationshintergrund wahrnehmen; die Eltern mit Migrationshintergrund wiederum von dem Gefühl berichten, an der Schule nicht willkommen zu sein und sich in schulischen Belangen nicht kompetent zu fühlen. Dies führt dazu, dass Eltern mit Migrationshintergrund vielfach pauschal ein Desinteresse an schulischen Belangen und folglich auch an einer Kooperation mit der Schule unterstellt wird, weshalb einige Studien versuchen die Gründe dafür offen zu legen.

So rekonstruiert Robbe (2009) auf der Basis verschiedener Informationen und Studien zur Situation von Eltern mit Migrationshintergrund in der Schule „Barrieren", die einer guten Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund im Weg stehen können. Erstens sei dies, so ein Ergebnis der Studie, die „Monokulturalität deutscher Schulen" (Robbe 2009:32ff.), mit der bestimmte Erwartungen an das Verhalten der Eltern und den häuslichen Förder- und Betreuungsmöglichkeiten verbunden seien:

> Die deutsche Schule erwartet auch heute meist noch ein Kind, das aus einem vollständigen Elternhaus kommt, Hausaufgabenhilfe und förderliche Zuwendung am Nachmittag durch die Familie erfährt, dessen „Muttersprache“ und Staatsangehörigkeit deutsch und dessen Religion christlich ist (Burk 2005:263).

Dass auch viele nicht-eingewanderte Familien diesen Vorstellungen kaum noch entsprechen, werde dabei häufig nicht gesehen, so die Kritik der Autorin; der Wunsch mancher Schulen und Lehrkräfte nach einer homogenen Eltern- und Schülerschaft und die Realität einer sozial, ethnisch, national und sprachlich vielfältigen Gesellschaft drifteten hier stark auseinander, was einem konstruktiven Umgang mit Vielfalt im Wege stehe. Zweitens sorgten Vorurteile und stereotype Annahmen auf beiden Seiten für Schwierigkeiten (Robbe 2009:33ff):

> Aufgrund der gegenseitigen Unwissenheit hinsichtlich der Kultur und Schulstruktur sowie der mangelnden Transparenz hinsichtlich der Erwartungen an die Eltern bzw. an die Schule werden Vorurteile und stereotype Vorstellungen auf beiden Seiten verstärkt. Es ist verständlich, dass es bei der Kommunikation zwischen dem Lehrer und den Eltern aufgrund von möglichen diskrepanten Lebensweisen schnell zu Unverständnis und Missverständnissen kommen kann (Robbe 2009:34).

Problematisch sei auch ein – häufig auch durch Fortbildungen vermittelter – statischer Kulturbegriff[25] der Lehrkräfte, der suggeriere, dass Sitten und Gebräuche in Migrantenfamilien unveränderbar seien. Eine der größten Hürden stellten, drittens, sprachliche Schwierigkeiten (Robbe 2009:34ff.), wie z.B. mangelnde Deutschkenntnisse dar. Aufgrund von Sprachproblemen kämen Beratungsgespräche oft gar nicht zustande (vgl. auch Projektverbund „Migration und Schule“ 1999:80) und auch Lehrkräfte neigten dazu Gesprächssituationen aus Angst vor Sprachproblemen zu umgehen (vgl. auch Böhm 2001:20). Zu guter Letzt sorge, viertens, eine unzureichende Informationsvermittlung beider Seiten dafür, dass es zu keiner zielführenden Kooperation kommen könne (Robbe 2009:35ff). So wüssten Eltern mit Migrationshintergrund oft nicht in welcher Weise sie in der Schule oder beim Lernen der Schülerinnen und Schüler mitwirken könnten und dürften und Lehrkräfte seien oft uninformiert über die häuslichen Gegebenheiten und Hintergründe. Die Autorin liefert im Folgenden Ratschläge, wie die Barrieren adressiert und eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erreicht werden könne.

Vardar (2011) nimmt die Vorwürfe, Eltern mit Migrationshintergrund engagierten sich nicht für die Bildung und die Schule ihrer Kinder, als Ausgang, um der Frage nachzugehen, in welcher Art und Weise und in welchem Umfang sich Eltern mit Migrationshintergrund in der Schule tatsächlich beteiligen. Aus ihren ethnographischen Daten, die sie mittels teilnehmender Beobachtung an einer südwestdeutschen Schule erhoben hat, erstellt sie ein differenziertes Bild der Elternbeteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund. Vardar (2011) kann zeigen, dass bei informellen Schulveranstaltungen, wie Schulfesten o.ä., die Beteiligung der Eltern mit Migrationshintergrund recht hoch ist, dass sie hingegen bei formellen Veranstaltungen, wie Elternabend oder Elternbeiratsitzungen, abnimmt. Sie folgert daraus: „Insgesamt kann man an der Schule beobachten, dass die Teilnahme von Migranten

[25] Robbe (2009) bezieht sich hier auf die theoretische Unterscheidung zwischen einem statischen und einem dynamischen Kulturbegriff (s. dazu z.B. Leiprecht 2004:15). Während der statische Kulturbegriff von Kultur als eine unveränderbare Größe ausgeht, fokussiert das dynamische Konzept Kultur als etwas Wandelbares, Unabgeschlossenes und Prozesshaftes. Lebensweisen und Ansichten einer bestimmten Gruppe sind aus diesem Verständnis heraus keineswegs eindeutig, sondern vielmehr diffus und stets im Wandel.

in formellen schulischen Organen bzw. im Förderverein abnimmt, je höher bzw. einflussreicher das Organ ist.“ (Vardar 2011:123). Als Erklärung, weshalb die Beteiligung von Migranten bei formelleren Veranstaltungen innerhalb der Institution Schule abnimmt, nennt Vardar (2011) zwei Gründe: Erstens strukturelle Gründe und zweitens Gründe auf der Akteursebene. Zu ersteren zählt die Autorin die monokulturelle und einsprachige Ausrichtung der Schule, die soziale Schichtenzugehörigkeit der Eltern und daraus resultierende mangelnde Ressourcen sowie Faktoren der personalen und institutionellen Diskriminierung. Auf der Akteursebene gehe es dann vor allem um eine Einbindung der Eltern mit Migrationshintergrund in Netzwerke, die eine Beteiligung erst ermöglichen.

Vardar (2011) betrachtet ihre Ergebnisse auch vor dem Hintergrund eines integrativen Potenzials von Schule und analysiert integrierende und ausschließende Faktoren: Elternabenden schreibt sie ein hohes integratives Potenzial zu: Alle Eltern befinden sich dabei in der gleichen Position. Sie werden von den Lehrkräften als Gruppe angesprochen. Ethnische Zugehörigkeiten werden nicht thematisiert: „Die Schule kann es also in bestimmten Situationen schaffen, ethnische Grenzen als unwichtig gelten zu lassen und zumindest für einige Stunden gruppenbildend zu wirken.“ (Vardar 2011:125). Um dieses integrative Potenzial zu entfalten, bedarf es jedoch, so die Autorin, Lehrpersonen, die kultureller Vielfalt mit Offenheit begegnen und in der Lage sind, professionell damit umzugehen.

In einer Studie der Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung (2015) zu Bildungserfahrungen und Bildungszielen von Eltern mit Migrationshintergrund werden auch die Wünsche der Eltern hinsichtlich der Kommunikation mit der Schule erfasst. Im Rahmen interkultureller Elternarbeit wünschen sich die Eltern in dieser Befragung einhellig Angebote zur Elternbildung an den Schulen, in Form von Informationen zu Studienmöglichkeiten und Stipendienprogrammen speziell für Kinder mit Migrationshintergrund, zu Erziehungsthemen und Informationen zum deutschen Schulsystem sowie Kurse in ihrer Herkunftssprache. Interessant ist, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund explizit keine gesonderten Veranstaltungen wünschen, sondern Bildungsangebote an den Schulen bevorzugen, die sich an alle Eltern richten (Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung 2015:8). Solche Befragungen liefern damit nicht nur wichtige Einblicke, in die Sichtweise von Eltern mit Migrationshintergrund auf interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche, sondern auch Hinweise darauf, was mögliche Themen in den Gesprächen sein können und woran sich Schulen in ihrer Gestaltung interkultureller Elternarbeit orientieren können.

3.3.2.2 Die Sicht der Lehrkräfte auf interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche

Wie bereits im Abschnitt zur Sichtweise von Lehrkräften auf Elterngespräche allgemein dargestellt (vgl. 3.2.2.1), basieren die meisten Studien, in denen die Perspektive der Lehrkräfte im Vordergrund steht, auf der Annahme, dass in irgendeiner Form Kognitionen bei den Akteuren bestehen, die ihnen dazu dienen, ihre Erfahrungen einzuordnen, zu systematisieren, aus ihnen Sinn zu generieren und die Realität so zu vereinfachen, dass sich auf dieser Basis zukünftige Handlungsweisen planen und Erwartungen an das Handeln Anderer ausbilden können. Im pädagogisch-psychologischen Forschungsbereich geht es zudem darum, zu untersuchen, welche Auswirkungen solche Kognitionen auf die tatsächlichen Handlungen der Akteure im Bildungssystem haben. Um welche Art von Kognitionen es sich handelt, bzw. wie diese theoretisch konzipiert werden, hängt dabei sowohl vom spezifischen Erkenntnisinteresse der jeweiligen Arbeiten, wie auch von der disziplinären

Ausrichtung ab. Untersucht werden beispielsweise „Denk- und Handlungsmuster“ (z.B. Schütt 2012), „handlungsleitende Kognitionen“ (z.B. Wild 2003), „Einstellungen“, „subjektive Theorien“, oder auch kollektive Meinungsbilder“ (z.B. Peucker 2012), „alltagstheoretische Wirklichkeitskonstruktionen“ und „Deutungsmuster“ (z.B. Pörnbacher 2011).

Wenn es um das Thema Interkulturalität in der Schule allgemein geht, wird die Sichtweise der Lehrkräfte in der Regel im Rahmen von Diskussionen um Diskriminierung oder Chancengleichheit untersucht (vgl. 2.1.4). D.h. es geht darum, Zusammenhänge aufzuzeigen, zwischen bestimmten Einstellungen, die die Lehrkräfte gegenüber Migranten und SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben und der Notengebung, oder den Empfehlungen, die die Lehrkräfte den Kindern mit Migrationshintergrund für weiterführende Schulen aussprechen (z.B. Liegmann 2012; Bülow 2011; 2012; Schneider 2011; Neuenschwander 2010). Oder es werden personenübergreifende Strukturen und Haltungen identifiziert, die sich für bestimmte Gruppen als nachteilig erweisen können (vgl. „Institutionelle Diskriminierung“, z.B. Gomolla 2003 und 2010; Gomolla/Radke 2009; Dravenau/Groh-Samberg 2005), wie z.B. eine negative Einstellung gegenüber Vielfalt (vgl. etwa Peucker 2012) oder eine monokulturelle Ausrichtung, bei der Andersartigkeit als Abweichung einer impliziten Norm wahrgenommen wird. Vardar (2011) konstatiert so beispielsweise in ihrer Studie zur Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund (s. 3.3.2.1), dass Schule ein „kulturelles Produkt der Mehrheitsgesellschaft“ (Vardar 2011:127) sei und der Umgang mit Migranten im deutschen Schulsystem in einem engen Verhältnis zu den Konzepten des Nationalstaats und des Staatsbürgertums stehe: „Kultur“ und „Mentalität“ würden demnach in Deutschland begrifflich gleichgesetzt und den Migranten eine fremdartige Mentalität unterstellt. Das „Fremde“ sei aber negativ konnotiert, wodurch Migranten als defizitär gewertet und Ausländer zum Problem erklärt würden (Vardar 2011:127). Die Haltung, Migranten als defizitär wahrzunehmen, führe dann in der Schule häufig zu Problemen:

> Im Zusammenhang mit dieser negativen Wertung der jeweiligen Herkunftskultur sehen viele Lehrer und die Schulsozialarbeit ihre Aufgabe darin, die Kinder „anders“ zu erziehen als die Eltern es tun. Sie sehen sich dabei in Opposition zu den Elternhäusern, gerade wenn es um repressive Erziehungsmethoden oder Wertevermittlungen in den Familien geht. Dabei wird ein Widerspruch deutlich: Auf der einen Seite wird die mangelnde Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund bedauert, auf der anderen Seite scheint eine solche Zusammenarbeit bei divergierenden Erziehungszielen nicht möglich zu sein. Die Schule als Institution artikuliert in diesem Falle einen „kulturellen Machtanspruch“ gegenüber Migranteneltern (Vardar 2011:131).

Negative Bewertungen und Gefühle seien auch, so Vardar (2011) weiter, eine implizite Grundlage für die Interaktion mit Migranten und ein gewichtiger – wenn auch schwer messbarer – Grund für mangelnde oder problematische Kommunikation. Zudem fände Eltern-Lehrer-Kommunikation in bestimmten Mustern und Strukturen statt; es würden bestimmte Erwartungen gehegt, die allen Beteiligten bekannt sein müssten und nur selten offen kommuniziert würden. Gerade Migranten seien aber oft nicht mit den Erwartungen vertraut, oder interpretierten Situationen anders. Zudem werde Elternarbeit in anderen Ländern oft grundlegend anders gehandhabt, so dass die Eltern mit Migrationshintergrund oft nicht ausreichend über ihre Rechte und Pflichten informiert seien (Vardar 2011:131ff.).

Andere Studien fokussieren zudem interkulturelle Kompetenzen von Lehrkräften (z.B. Over 2012), subjektive Theorien zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität (z.B. Gastager 2013), oder „Coping-Strategien", d.h. Umgangsweisen von Lehrkräften mit interkulturellen Konflikten (z.B. Buchwald/Ringeisen 2007) oder kulturellen Differenzen (z.B. Auernheimer et al. 1998).

Die meisten Studien aus diesen Bereichen untersuchen die Kognitionen und das Handeln der Lehrkräfte im Zusammenhang mit einer interkulturellen Schülerschaft. Studien, in denen dezidiert die Sichtweise der Lehrkräfte auf interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche erfasst wird, existieren m.W. bisher nicht. Erkenntnisse zu diesem Bereich werden entweder in den Studien mitbehandelt oder sie sind so aufgebaut, dass sie Rückschlüsse auf die Sicht von Lehrkräften auf Eltern mit Migrationshintergrund und auf interkulturelle Elterngespräche erlauben.

Eine der Studien, aus der sich solche Einblicke gewinnen lassen, ist die von Pörnbacher (2011). Die Autorin untersucht „Alltagstheoretische Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrkräften an Grundschulen in der Diskussion um Schulerfolg von Schülerinnen mit Migrationshintergrund" mittels Experteninterviews und kann aus ihren Auswertungen diskursiver Strategien der Lehrkräfte und übergreifender Deutungsmuster auch Aussagen über die Wahrnehmung von Eltern mit Migrationshintergrund treffen. Eine der diskursiven Strategien der Lehrkräfte beinhaltet z.B. „kategoriale Klassifikationen", über die eine Andersartigkeit von Migranten konstruiert wird. Dies führt, so die Autorin, dazu, dass sich bei den Lehrkräften insgesamt eine Sichtweise rekonstruieren lässt, die auf Differenz und Defiziten sowie einer „pauschalisierende[n] Art der Zuschreibung" (Pörnbacher 2011:357) fußt. Zu diesen Defiziten, die die Lehrkräfte den Migranten zuschreiben, zählen z.B. kulturell und schichtenbedingte ungünstige Einstellungen gegenüber Schule und Lernen sowie Mehrsprachigkeit. Wurde beispielsweise in den Familien nicht Deutsch, sondern eine andere Sprache gesprochen, wurde die familiale Sprachenwahl als Indiz für eine Integrationsunwilligkeit der Eltern mit Migrationshintergrund gewertet und für den Bildungsmisserfolg der Kinder verantwortlich gemacht. Die von den Lehrkräften wahrgenommenen kulturellen Unterschiede betrafen auch Vorstellungen über Erziehung und Bildung und wurden als unüberbrückbares Hindernis und als eine Erschwernis ihrer pädagogischen Arbeit gewertet. Pörnbacher (2011) konstatiert, dass durch den Fokus auf Differenzen und Defizite eine schulische „Nicht-Passung" sprachlicher, kultureller und sozialstruktureller Herkunft konstruiert wird; durch die implizite Unterstellung einer Normalität, die sich an kultureller und sozialer Homogenität orientiert, werden Kinder mit Migrationshintergrund als nicht „passend" oder nicht „schulkonform" gewertet, was sich negativ auf den Bildungserfolg auswirkt. Pluralität und Heterogenität werden damit grundsätzlich als Abweichung und als „Unordnung" wahrgenommen, wodurch positive Aspekte oder Chancen übersehen werden oder nicht genutzt werden können (Pörnbacher 2011:357-358). Dies symbolisiert dann auch eine Praxis der Hierarchisierung gesellschaftlicher Beziehungen wie sie etwa in Einwanderungsdiskursen in der Öffentlichkeit vorkommt. Migranten werden hier vornehmlich als Belastung und als Bedrohung von Ressourcen wahrgenommen und gesellschaftliche Machtbeziehungen reproduziert (Pörnbacher 2011:358).

Pörnbachers (2011) Analysen „kategorialer Klassifikationen" lassen vor allem Fragen nach dem konkreten Gebrauch von Kategorien und Kategorisierungen durch die Lehrpersonen in den Interviews offen. Welche Kategorien verwenden die Lehrpersonen im Hinblick auf die Eltern mit Migrationshintergrund? In welchen

Kontexten werden welche Kategorien verwendet? Welches Verständnis der Kategorien haben die Lehrpersonen? Und wie genau wird die Andersartigkeit konstruiert? Durch Vergleiche? Kontraste? Auf der Basis von geteiltem Wissen und/oder impliziten Annahmen?

Weitere Ergebnisse, die im Hinblick auf die Perspektive der Lehrkräfte auf interkulturelle Kontakte mit Eltern interessant sind, lassen sich aus der Studie von Over (2012) ableiten. Over (2012) untersucht interkulturelle Kompetenzen von Lehrkräften mittels qualitativer Interviews und verdichtet die Antworten der Lehrpersonen mittels eines „Clusterdialogs" zu sogenannten „Resonanzfeldern", an denen sich zentrale Diskurse einer interkulturell kompetenten Schule auf drei Dimensionen abbilden lassen (Over 2012:131ff.):

1. Die Dimension der Haltung zur kulturellen Vielfalt
2. Die Dimension des Umgangs mit der kulturellen Vielfalt
3. Die Dimension der Zuschreibung der Verantwortung für Integration

Over (2012) kann zeigen, dass es innerhalb der befragten Lehrkräfte zwei „Lager" bezüglich der Dimension der Zuschreibung von Verantwortung für die Integration gibt: Eine Gruppe denke, dass es die Schülerinnen und Schüler seien, die sich an die Schule anzupassen hätten – Over spricht hier von der Gruppe der „Konservativen" (Over 2012:146) – während die andere Gruppe davon ausgehe, dass die Schule sich anpassen bzw. ändern müsse. Es kann daher angenommen werden, dass ähnliche Haltungen auch der Frage gegenüber existieren, ob die Verantwortung für eine Integration den Eltern mit Migrationshintergrund zugeschrieben wird, sie also vermehrt auf die Schule zugehen sollten, oder ob die Schule einen aktivieren Part dabei zu spielen habe.

4 Theoretischer Hintergrund III: Eltern-Lehrer-Gespräche und interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche aus linguistisch-gesprächswissenschaftlicher Perspektive

Die bisher diskutierten Untersuchungen und Publikationen konzentrieren sich größtenteils auf die Effekte von Elternarbeit oder auf deren Optimierung und bauen auf Befragungen der Beteiligten auf. Eine Reihe an Publikationen aus dem Bereich der Soziologie (Zwengel 2010), der Pädagogik (Bonanati 2014, 2015; De Boer/Bonanati 2015; Knapp 2015), vor allem aber aus der Linguistik (Kotthoff 2012a,b, 2014; Bennewitz/Wegner 2015; Wegner 2015, 2016; sowie die studentischen Arbeiten von Ackermann 2014; Korn 2014 und die Beiträge aus dem Sammelband in Hauser/Mundwiler 2015[26]) widmen sich hingegen der Untersuchung der tatsächlichen Interaktion zwischen Eltern und Lehrkräften. Gemeinsam ist diesen Arbeiten, dass sie für die Untersuchung authentischer Lehrkraft-Eltern-Interaktionen ein großes und für den deutschen Sprachraum geradezu disziplinenübergreifendes Forschungsdesiderat konstatieren (s. ausgewählt dazu etwa Zwengel 2010; Kotthoff 2012a,b, 2014; Hauser/Mundwiler 2015; Wegner 2016). Aus dem englischen Sprachraum existieren einige, meist interdisziplinär angelegte Untersuchungen, z.B. zu amerikanischen *parent-teacher interactions* oder *parent-teacher conferences* (Pillet-Shore 2003, 2010, 2012, 2015a,b), zu australischen *parent-teacher interviews* oder *parent-teacher communication* (Keogh 1996; Baker/Keogh 1995, 1997; Silverman et al. 1998), zu britischen *parents evenings, home-school interviews* oder *parent-teacher consultations* (Walker 1998, 2002; MacLure/Walker 2000) und zu schwedischen *parent-teacher conferences* oder *parent-teacher-pupil talk* (Adelswärd/Nilholm 1998, 2000a,b). Wie an der Terminologie der Studien aus dem englischsprachigen Raum deutlich wird, werden dort recht unterschiedliche Gesprächsformen in den Blick genommen, die zudem eng mit dem jeweiligen Bildungssystem der Länder verknüpft sind. Ähnliches gilt auch für die deutschsprachigen Arbeiten, in denen unterschiedliche Gesprächstypen mit je eigenen Spezifika betrachtet werden, z.B. Sprechstundengespräche (Kotthoff 2012a,b, 2014; Ackermann 2014; Zwengel 2010, 2015), Elternsprechtagsgespräche (Wegner 2015, 2016; Grigorieva 2015), Lernentwicklungsgespräche (Bonanati 2014, 2015), Rückmeldegespräche (Fischbach 2015) oder sogenannte Zuweisungsgespräche aus dem schweizerischen Schulsystem (Hauser 2015). Gemeinsam ist diesen Gesprächstypen jedoch, dass es sich in der Regel um Gespräche handelt, in denen eine Lehrkraft – in manchen Fällen auch noch eine weitere Lehrkraft – und die Eltern, oder auch nur ein Elternteil, sowie gegebenenfalls – oder je nach Gesprächstyp – die Schülerinnen oder Schüler anwesend sind. Kommunikationssituationen wie Elternabende, in denen im Plenum zwischen Lehrperson(en) und mehreren Eltern schulische Themen besprochen werden, werden m.W. in diesen Studien nicht untersucht.[27] In der

[26] Die einzige Ausnahme in dem Sammelband ist der von mir verfasste Artikel „Unterschiedliche Vorstellungen über Erziehung und Bildung in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen – Ergebnisse aus einer Interviewstudie“, in der keine Eltern-Lehrer-Interaktionen, sondern Erzählungen der Lehrkräfte *über* solche Interaktionen analysiert werden (vgl. Weiger 2015).

[27] Die in Großbritannien übliche Bezeichnung „parents evenings“ ist nicht gleichzusetzen mit dem, was in Deutschland gemeinhin unter „Elternabend“ gefasst wird. Es handelt sich dabei vielmehr

Regel handelt es sich bei den untersuchten Gesprächstypen also um Situationen, in denen zwei, oder im Falle der Anwesenheit des Kindes, drei Parteien mit je eigenen Interessen miteinander kommunizieren.

Sowohl die internationalen, wie auch die deutschsprachigen Studien nehmen ihre Analysen auf der Basis von Tonbandaufnahmen und Transkripten der Eltern-Lehrer-Gespräche vor. Die Arbeiten weisen ein breites methodisches Spektrum auf, das beispielsweise über die Interaktions-, Konversations-, Gattungs- und Gesprächsanalyse bis hin zur Grounded Theory und der Objektiven Hermeneutik reicht. In unterschiedlichem Maße werden auch ethnographische Daten hinzugezogen. Untersucht werden in den deutschsprachigen Publikationen Eltern-Lehrer-Gespräche vom Gymnasium (z.B. Wegner 2015, 2016; Grigorieva 2015), aus der Grundschule (z.B. Kotthoff 2012a,b, 2014; Ackermann 2014; Bonanati 2014, 2015, Förster 2015; Korn 2014; Zorbach-Korn 2015) und der Förderschule (Kotthoff 2012a,b, 2014; Ackermann 2014). Daten aus Real-, Werkreal- bzw. Hauptschulen sowie aus dem beruflichen Schulwesen liegen m.W. nicht vor.

Die meisten Arbeiten basieren auf einem relativ kleinen Korpus, das zwischen einem und ca. 28 Gesprächen umfasst: Adelswärd/Nilholm untersuchen beispielsweise in einer Studie exemplarisch ein Gespräch (Adelswärd/Nilholm 2000b), in einer anderen sechs (Adelswärd/Nilholm 1998), Zwengels (2010) Analysen basieren auf vier Gesprächen, bei Korn (2014) sind es acht und Kotthoff und Ackermann konnten ihr Korpus an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg von ursprünglich acht Gesprächen (Kotthoff 2012a,b) auf insgesamt 21 (Ackermann 2014) bzw. 28 (Kotthoff 2014) erweitern. Wegners Korpus an Elternsprechtagsgesprächen umfasst 142 Interaktionen zwischen Eltern und Lehrkräften (2015, 2016) und stellt damit das größte Korpus dar, was aber auch dem Gesprächstypus geschuldet ist, da Elternsprechtagsgespräche meist nur 5-15 Minuten umfassen, Sprechstundengespräche hingegen auch bis zu einer Stunde oder länger dauern können und damit auch ein anderes Inhaltsspektrum aufweisen. Nahezu alle Arbeiten berichten in diesem Zusammenhang von Schwierigkeiten beim Feldzugang und bei der Datenakquise. Dabei herrsche häufig eine große Skepsis gegenüber Aufnahmen, aber auch generell der Öffnung gegenüber Forschenden aufgrund heikler und privater Gesprächsinhalte sowie problematischer Gesprächsabläufe. Insbesondere wenn zusätzlich zu den Gesprächen interkulturelle Aspekte mituntersucht werden sollten, schien es sich als schwierig zu gestalten, die Beteiligten zur Teilnahme zu gewinnen (vgl. z.B. Grigorieva 2015; Korn 2014; Zorbach-Korn 2015; Zwengel 2010, 2015). Ähnliche Probleme wurden auch im Rahmen des Feldzugangs und der Datenakquise dieser Arbeit erlebt. Es können letztlich nur Gründe dafür angenommen, nicht aber zufriedenstellend belegt werden.[28]

Die Datenlage zeigt, dass die Forschung zu tatsächlichen Interaktionen zwischen Eltern und Lehrkräften noch „in den Kinderschuhen" steckt. Dennoch lassen sich aus den vorliegenden Arbeiten bereits wichtige Erkenntnisse, gemeinsame Linien und unterschiedliche Aspekte zusammenfassen, die im Folgenden kurz vorgestellt und systematisiert werden.

um organisierte Einzelgespräche zwischen Eltern und Lehrkräften, die meist an einem Tag, oder Abend, in 5-10-minütigen Time-Slots stattfinden und damit eher das Pendant zu deutschen Elternsprechtagen bilden.

[28] S. dazu auch Abschnitt 7 zur Datenakquise.

4.1 Bewertungsaktivitäten

Als zentraler Bestandteil der Gespräche wird die Evaluation der Schülerinnen und Schüler in den Gesprächen identifiziert. Kotthoff (2012b:294-295) fasst die Ko-Konstruktion von Bewertung als „Leitmotiv" auf. Dabei gerate alles in einen „Einschätzungsrahmen", bei dem Eltern und Lehrkräfte oft gemeinsam eine kritische und gleichzeitig wohlwollende Perspektive auf das Kind einnehmen. Beide Seiten führten sich dabei in Bezug auf das Kind als kompetent und als moralisch im Sinne des Kindes agierend vor, positionierten sich also auch als „gute" Eltern und Lehrkräfte. Kotthoff (2015) zeigt, wie Eltern und Lehrkräfte aufwendige Argumentations- und Begründungssequenzen im Rahmen von Leistungsbeurteilungen produzieren und dadurch ein Modus des gemeinsamen „Räsonierens" entsteht, der für die Gesprächsteilnehmenden als Kompetenzdarbietung fungiert. Auch in den Arbeiten von Pillet-Shore sind Bewertungsaktivitäten zentral (Pillet-Shore 2003, 2012, 2015b). So untersucht sie beispielsweise die Reaktion von Eltern auf positive Urteile der Lehrkräfte über die Schülerinnen und Schüler und kann zeigen, dass die Eltern es vermeiden, ihre Kinder in den Gesprächen selbst zu loben (Pillet-Shore 2012). In einer anderen Studie analysiert die Autorin, wie Lehrkräfte negative Evaluationen vermitteln und diese z.B. durch *accounts* abschwächen oder direkte Referenzen auf die Schülerinnen und Schüler vermeiden (Pillet-Shore 2015b).

4.2 Zuschreibungen und Aushandlungen von Verantwortung

Wegner (2015, 2016) identifiziert „Informieren", „Beraten" und „Zuschreiben von Verantwortung" als zentrale konversationelle Aktivitäten von Elternsprechtagsgesprächen. Die Aushandlung von Verantwortungen stellt für ihn ein elementares „kommunikatives Projekt" (Linell 2012) dar, dessen sich die Beteiligten im Gespräch annehmen müssen (Wegner 2015:169). Elterngespräche seien nicht nur zur Aushandlung des gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrages da, sondern es fänden darin auch Aushandlungen darüber statt, was bei schulischen Problemen der Kinder unternommen werden müsse und wer für die Durchführung und die Evaluation dieser Maßnahmen verantwortlich sei. Wegner (2015) untersucht dann in diesem Zusammenhang die syntaktische Konstruktion „...mal kucken/schauen/sehen/...", die dazu führe, dass Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten in den Eltern-LehrerInnen-Gesprächen interaktiv hervorgebracht (*talked-into-being*, vgl. Heritage 1984; Boden 1994) werden und sich die Gesprächsbeteiligten die Notwendigkeit zum zukünftigen Handeln gegenseitig anzeigen. Weitere Analysen sprachlicher Konstruktionen zur Aushandlung von Verantwortung finden sich bei Wegner (2016, Kapitel 8:335-386), Bennewitz/Wegner (2015), Baker/Keogh (1997) sowie bei Knapp (2015). Auch Kotthoff (2012b) zeigt, dass in ihren Sprechstundengesprächen „Zuständigkeiten, Kompetenzen und Perspektiven von Lehrkräften und Eltern verhandelt werden." (Kotthoff 2012b: 292).

4.3 Soziale Positionierungen

In allen Arbeiten wird deutlich, dass die Interagierenden in den Gesprächen mit ihren konversationellen Aktivitäten immer auch Identitätsarbeit betreiben. Analysen sozialer Positionierungen von Eltern und Lehrkräften in den Gesprächen laufen daher implizit mit, oder werden, wie z.B. bei Ackermann (2014), zum zentralen Untersuchungsgegenstand. Baker/Keogh (1995) untersuchen Positionierungen im

Rahmen von Aushandlungsprozessen von Verantwortung und weisen darauf hin, dass nicht nur die Leistungen der Schülerinnen und Schüler Gegenstand der Gespräche seien; vielmehr gelte: „participants describe their own achievements as parents and teachers, by offering ‚moral versions' of themselves (cf. Silverman 1987) in the course of talk about the student." (Baker/Keogh 1995:265). Auch Wegner (2015) setzt bei Aushandlungsprozessen von Verantwortung an. Er zeigt, dass durch die syntaktische Konstruktion „...mal kucken/schauen/sehen..." die Notwendigkeit zum Handeln zwar kommuniziert, jedoch verschiedene, mit der Realisierung dieses Handelns verbundene Modalitäten im Vagen belassen werden:

> So kann in der konkreten Situation selbst, in der es zur Zuschreibung von Verantwortlichkeit und Zuständigkeit kommt, offen gelassen werden, wer genau mit der Durchführung verschiedener Maßnahmen beauftragt wird, für welchen Zeitpunkt diese Durchführung anberaumt wurde und/oder welche spezifischen Maßnahmen sich zur Erreichung des anvisierten Zielzustandes anbieten (Wegner 2015: 181).

Dieses Vorgehen ermögliche es den Gesprächsteilnehmern dann, sich als „gute Eltern" und „gute Lehrkräfte" zu positionieren, indem sie selbst – zumindest formal – die Verantwortung für die Durchführung zukünftiger Maßnahmen übernähmen.[29] Auch Kotthoff (2012a,b, 2014) arbeitet heraus, dass Eltern und Lehrer sich im Sinne von „doing being a good parent/teacher" moralisch positionieren und ihre Identitäten im Sinne der jeweiligen Institution aushandeln. Solche Positionierungen finden z.B. über eine gemeinsame kritisch wohlwollende Perspektive auf das Kind statt, die Eltern und Lehrkräfte in ihren Bewertungsaktivitäten etablieren. Vor allem die Eltern positionieren sich durch kleine Erzählungen, Inszenierungen von Alltagsinteraktionen und Redewiedergaben, in denen sie Einblicke in die häusliche Lernsituation geben, als kompetente Beobachter ihrer Kinder und als Agenten der Schule, indem sie sich als „ErsatzlehrerInnen" stilisieren und damit das Bild einer kulturellen „Mittelschichtsidealversion des schulorientierten Eltern-Seins" (Kotthoff 2012a:5) konstruieren. Kotthoff (2012a) fasst dies als „kulturelle Mitspielkompetenz" auf, die auf einem *common ground* (Clark 1996; Gumperz 2002), d.h. einer geteilten Wissens- und Bewertungsbasis der Eltern und der Lehrkräfte basiere. Entgegen der in vielen Ratgebern und nicht-wissenschaftlichen Publikationen skizzierten Situation, die von Konflikten und Dissens in Elterngesprächen berichten, sind die von Kotthoff analysierten Sprechstundengespräche aus der Grundschule eher von einer hohen Kooperationsbereitschaft geprägt. Ähnliches berichtet auch Korn (2014) in ihrer Analyse interkultureller Eltern-Lehrer-Begegnungen, indem sie bei den Lehrkräften ein spezifisches *recipient design* bei Eltern mit geringen Deutschkenntnissen feststellt. Positionierungen als ‚faire' und leicht kritische Beobachter des eigenen Kindes finden sich auch in den Analysen von Pillet-Shore (2003, 2012), vor allem indem die Eltern es vermeiden ihre Kinder zu loben und auf Lob der Lehrkräfte nur minimal oder mit Abschwächungen reagieren.

Den primären Untersuchungsgegenstand bilden Positionierungen in den Arbeiten von Förster (2015), die untersucht, wie Positionierungen mittels verschiedener Personenreferenzen vollzogen werden, und von Ackermann (2014), die soziale Po-

[29] Wegners Ergebnisse zeigen, dass die normative Forderung aus der Ratgeberliteratur, die Gespräche sollten einer Lösung zugeführt werden, die in konkreten Handlungen münden sollte, nicht zwingend immer auf mangelnde Gesprächsführungskompetenzen der Lehrpersonen zurückzuführen sein muss, sondern dass auch verschiedene kommunikative Gründe auf Seiten aller Gesprächsteilnehmer eine Rolle spielen und Einfluss auf den Gesprächsverlauf nehmen können.

sitionierungen im Elterngespräch auf ihre gesprächssteuernde Funktion hin analysiert. Förster (2015) kann so z.B. zeigen, dass die Referenz „wir“ oft im Zusammenhang von Aushandlungen von Verantwortung vorkommt, „was zu geteilter Verantwortlichkeit und weg von individueller Verantwortung führt“ (Förster 2015:197). Positionierungen mittels bestimmter Referenzen sorgen auch dafür, dass sich die Lehrkräfte mal mehr, mal weniger stark als VertreterInnen der Institution Schule darstellen können. An diesem Punkt knüpft auch die Arbeit von Ackermann (2014) an. Die Autorin demonstriert, dass die durch Positionierungen etablierten Identitäten eng mit Handlungsmöglichkeiten für die Interagierenden verknüpft sind. Soziale Positionierungen eröffnen demnach Handlungsspielräume und kreieren Legitimationsrahmen und haben somit auch eine rhetorisch argumentative Bedeutung. Ackermann (2014) analysiert Selbstpositionierungen von Lehrkräften, in denen diese sich als bestimmte LehrerInnentypen stilisieren, die zwischen einem formellen und einem informellen Pol changieren. Positionierungen dieser Art wirkten sich dann, so Ackermann (2014), auf die Gesprächsstrukturierung aus, indem die Lehrkräfte das Gespräch initiieren und beenden, Themen wechseln, das Rederecht einfordern oder gar das Gegenüber unterbrechen konnten. Diese Handlungen, die in einem alltäglichen Gespräch aufgrund ihrer Dispräferiertheit mit hohem verbalen Aufwand verbunden wären, könnten von den Lehrkräften mühelos ausgeführt werden, so die Autorin, je mehr sie sich als VertreterInnen der Institution präsentierten. Positionierten sich die Lehrkräfte hingegen eher außerhalb der Institution, diene dies meist der Solidarisierung mit den Eltern und eröffnete die Möglichkeit, eine kritische Distanz zur Institution einzunehmen, persönliche Meinungen oder Aspekte über die Institution mit den Eltern zu teilen.

Solche Positionierungen setzt Ackermann (2014) dann mit dem Handlungsziel „überzeugen“ in Verbindung. Ackermann (2014) weist darauf hin, dass für ein erfolgreiches Positionieren die Gesprächsteilnehmer verstehen müssten, welcher sozialen Kategorie sich eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer selbst zuordne oder welche sie/er anderen zuschreibe. Die soziale Kategorie müsse also im soziokulturellen Wissensbestand der Teilnehmer vorhanden sein, um gemeinsames Wissen und gemeinsame Wertungen zu aktivieren. Wenn kein geteiltes Wissen und ein (zu) unterschiedlicher kultureller Hintergrund vorliege, wie dies bei Eltern mit Migrationshintergrund der Fall sein könne, könne es zu Verständigungsschwierigkeiten kommen. Damit spricht Ackermann (2014) ein ähnliches Phänomen an, wie es von Kotthoff (2012a) unter „kulturellen Mitspielkompetenzen“ gefasst wird.

4.4 Die Rolle von Interkulturalität und Migrationshintergrund in Eltern-Lehrer-Gesprächen

Wie an den Arbeiten von Ackermann (2014) und Kotthoff (2012a,b, 2014) deutlich wird, spielen Faktoren der Interkulturalität in den Eltern-Lehrer-Gesprächen eine bedeutende Rolle. Beide Autorinnen diskutieren diese im Rahmen soziokultureller, sprach- und milieubezogener Wissensbestände, die sich sowohl auf die Rollen im Gespräch auswirken als auch auf die gesprächsstrukturierenden und identitätskonstituierenden Möglichkeiten der Eltern. Kotthoff (2012a:31) spricht hierbei von einer „kulturellen Mitspielkompetenz“ der Eltern, die vor allem in den von ihr analysierten Grundschulgesprächen deutlich werde, in denen die Eltern sich in ihren sprachlichen Praktiken kaum von den Lehrpersonen unterschieden. Die Autorin zeigt, dass die Eltern von Kindern an Förderschulen in den Gesprächen aus ihrem

Korpus anders agieren als die Grundschuleltern und gerade nicht über eine solche „kulturelle Mitspielkompetenz“ verfügen, also auch weniger in der Lage sind, sich als ‚schulaffin’ und damit als ‚gute’ Eltern im Sinne der Institution zu positionieren:

> Die Eltern der Förderschüler können schlechter schulorientiert agieren, u.a., weil sie selbst ganz andere Schulsysteme durchlaufen haben und mit den Nuancen eines auf Auslese und Privatförderung setzenden Bildungssystem und dem entsprechenden Habitus und Vokabular schlechter vertraut sind (Kotthoff 2012a:31).

Kotthoff folgert aus ihren Daten, dass die Schule den Eltern einen hohen Einsatz abverlangt und dadurch soziale Ungleichheiten verstärkt, da nicht alle Eltern bei den Hausaufgaben helfen könnten oder Defizite aus der Schule ausgleichen. Disparitäten im Bildungswesen schreibt sie damit auch eine interaktional-soziolinguistische Dimension zu (Kotthoff 2012a:30).

Wissensasymmetrien sind auch das Thema der studentischen Arbeit von Korn (2014), die Interaktionen zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern an Grundschulen untersucht. Korn (2014) versucht auf der Basis eines Analysemodells zur interkulturellen Kommunikation, Interkulturalität als gesprächsbestimmenden Faktor in den Gesprächen zu analysieren und fragt dabei u.a. nach dem Auftreten von Wissensasymmetrien sowie nach deren Systematik. Sie kann Asymmetrien im Bereich des sprachlichen Wissens, des fachlich-institutionellen und fachdidaktischen Wissens sowie im Bereich des erzieherischen Wissens feststellen. Dabei zeige sich, dass sich die sprachlichen Kompetenzen der Eltern sowohl auf Aspekte der Rederechtsverteilung als auch auf den Detaillierungsgrad, mit dem Lehrkräfte die Eltern über den Leistungsstand der Kinder informierten, auswirken können. Dies lasse sich als eine Form des Recipient Designs der Lehrkräfte fassen, das sich an den tatsächlichen sowie an den angenommenen sprachlichen Fähigkeiten und Wissensbeständen der Eltern mit Migrationshintergrund orientiere. Bemerkenswert ist Korns (2014) Befund, dass erzieherische Themen hauptsächlich bei Eltern mit geringeren Sprachkenntnissen zur Sprache kamen und Wissensasymmetrien diesbezüglich oft von den Interagierenden selbst relevant gesetzt wurden, indem beispielsweise die Eltern explizit um Rat fragten. Bei Eltern mit geringen Sprachkenntnissen entstehe daher wesentlich häufiger eine Experten-Laien-Kommunikationssituation (Korn 2014:91). Besondere Aspekte dieser Aushandlung institutioneller Rollen von Experten und Laien in interkulturellen Elterngesprächen werden dann in Zorbach-Korn (2015) betrachtet.

Sprachliche Aspekte der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern mit Migrationshintergrund sind Gegenstand der Analysen von Grigorieva (2015). Die Autorin untersucht, wie sich Eltern mit russischer Erstsprache in Widerspruchssequenzen in Elterngesprächen behaupten können und welche Arten von Dissens sich auf welche Weise in den Gesprächen manifestieren. Dabei geht Grigorieva (2015) von einer grundsätzlich interkulturellen kommunikativen Einbettung aus, in der sich voneinander abweichende Normalitätserwartungen und (potenziell) differenzierende Wissensbestände rekonstruieren lassen. Grigorieva (2015) kann zeigen, dass die russischsprachigen Eltern und Schüler in den Gesprächen in der Lage sind in Widerspruchssequenzen einzusteigen und diese wieder zu verlassen. Solche Sequenzen sieht die Autorin insbesondere dann auftreten, wenn sich unterschiedliche Normalitätserwartungen hinsichtlich Mehrsprachigkeit und (Nicht-)Muttersprachlichkeit zeigten. Dahingehende Kategorisierungen der Lehrkräfte mündeten oft in Dissens, da diese von den Eltern und Kindern als „Angriffe auf ihre Identität“ (Gri-

gorieva 2015:120) gedeutet und verschiedentlich zurückgewiesen würden. Für Grigorieva (2015) sind die Normalitätsannahmen der Lehrkräfte und das dahinterstehende Wissen zu Aspekten von Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache oder Mehrsprachigkeit ein entscheidender „Störfaktor" in den interkulturellen Gesprächen, da der dadurch entstehende Dissens viel kommunikativen Aufwand einnehme und oftmals eine problemlösende Beratung erschwere.

Mit interkulturellen Aspekten befasst sich auch Zwengel (2010, 2015). In ihren soziologisch ausgerichteten Arbeiten untersucht sie Gespräche von Lehrkräften mit Eltern mit Migrationshintergrund, in denen noch eine dritte Partei anwesend ist, die die Gespräche dolmetscht. Teilweise wird diese Funktion vom Kind selbst übernommen. Die Studie von Zwengel (2010) stellt einen Teil eines größeren Projekts zu Migrantinnen mit schlechten Deutschkenntnissen dar und zielt darauf ab, mittels verschiedener Methoden aus der qualitativen Sozialforschung Interessen der AkteurInnen, bilaterale Konflikt- und Kooperationsbeziehungen sowie multilaterale Aspekte in den Gesprächen herauszuarbeiten. In Ihrem Beitrag Zwengel (2015) werden auf der Basis der gleichen Daten dezidiert Strategien der Interessensvertretung und der Verständnissicherung fokussiert. Die Autorin kann in ihren Analysen zeigen, dass für die Eltern und die Kinder gedolmetschte Gespräche geläufige Interaktionssituation darstellen, für die Lehrkräfte hingegen eher Ausnahmen sind. Zudem komme es bei den Übersetzungen häufig zu erheblichen Abweichungen, was sie im Hinblick auf die Verständigungssicherung als nicht unbedingt erfolgreich markiere. Erstaunlich sei dann jedoch, dass trotz dieses geringen „Kernverständnisses" die Verständigung oft gelinge (Zwengel 2015:147). Zwengel untersucht die Gespräche auch aus dem Interesse heraus, ein Bild darüber zu bekommen, wie sich das alltägliche Leben für Migrantinnen mit geringen Deutschkenntnissen gestaltet und welche Entscheidungskompetenzen sie beispielsweise für die Bildung ihrer Kinder haben. Dementsprechend arbeitet sie heraus, dass Lehrkräfte oft Informationen vermitteln, die von den Müttern aufgegriffen werden, um auf dieser Basis eigene Entscheidungen zu treffen und dass die Mütter sich als durchaus entscheidungsbefugt und entscheidungskompetent in den Gesprächen präsentieren. Dies wirke sich dann wiederum auf den Verlauf der Gespräche aus, sodass Zwengel folgert:

> Nicht Verständnissicherung ist der erste Schritt, der dann Interessensvertretung ermöglicht, sondern Interessensvertretung ist der Ausgangspunkt und der Motor für eine immer besser gelingende Verständnissicherung (Zwengel 2015: 148).

4.5 Die Rolle der Schülerinnen und Schüler in Eltern-Lehrer-Schüler-Gesprächen

Zwengels (2010, 2015) Arbeit stellt eine von mehreren dar, die sich mit der Rolle von Schülerinnen und Schülern in Elterngesprächen auseinandersetzen. Ackermann (2014) untersucht z.B. in ihren Analysen auch das integrative Potenzial von Positionierungsaktivitäten bei Eltern-Lehrer-Gesprächen, in denen die Kinder anwesend sind. Die Schülerin oder der Schüler würden dabei häufig sowohl zum Empfänger einer Äußerung als auch zum Redegegenstand, was zu einer Mischung von „reden über" und „reden mit" sowie einer Beteiligungsrolle der Kinder als „*half members"* in den Gesprächen führe (Ackermann 2014:76).

Die Gesprächsbeteiligung der Kinder steht auch im Zentrum der Analysen Mundwilers (2015),[30] die der Frage nachgeht, wie Eltern durch Steuerungspraktiken und Positionierungsaktivitäten die Gesprächsbeteiligungen der Kinder in den Gesprächen beeinflussen. Untersucht werden von einigen anderen Arbeiten u.a. auch spezielle Gesprächsformen, in denen die Schülerinnen und Schüler in einer bestimmten Rolle vorgesehen werden, wie z.B. in Lernentwicklungsgesprächen (Bonanati 2014, 2015) oder Rückmeldegesprächen (Fischbach 2014), in denen Selbsteinschätzungen der Kinder hinsichtlich ihrer Leistungen eine zentrale Rolle einnehmen. Hier ist auch der Beitrag von Hauser (2015) einzuordnen, der untersucht, wie Schülerinnen und Schüler ihr eigenen Zuweisungsgespräche moderieren, also auch gesprächssteuernde Funktionen zugesprochen bekommen. Gemeinsam ist diesen Arbeiten, dass sie von einer triadischen Gesprächssituation ausgehen, die je eigene Spezifika, Rollen und Handlungsmöglichkeiten für die Beteiligten aufweist.

Aspekte triadischer Gesprächssituationen, insbesondere wenn es um Fragen des Dolmetschens durch die Kinder oder durch andere Personen geht, tauchen auch in den Interviews dieser Arbeit auf, stellen jedoch keine zentralen Bereiche dar.

[30] Die Daten stammen aus dem Dissertationsprojekt von Vera Mundwiler an der Universität Basel mit dem Arbeitstitel: „Beurteilungsgespräche in der Schule – Linguistische Gesprächsanalysen zur interaktiven Beteiligung und Positionierung von Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern“.

5 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

In der Einleitung wurde dargestellt, wie der Forschungsgegenstand dieser Arbeit in der Auseinandersetzung mit der pädagogischen Praxis entstanden ist. Wesentlich für den Forschungsgegenstand sind zudem methodische Überlegungen sowie die methodologischen und theoretischen Grundlagen linguistischer Interviewforschung, wobei Interviews als Interaktionen aufgefasst werden, in denen die Beteiligten interaktiv Sinn herstellen und aushandeln (vgl. Kapitel 6.2). Der Blick auf die erziehungswissenschaftlichen und linguistischen Studien und Publikationen zu Eltern-Lehrer-Gesprächen und interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen, wie sie im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurden, zeigt zudem, dass auch forschungstechnisch bezüglich der Erfahrungen von Lehrpersonen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen und deren Bild von Eltern mit Migrationshintergrund eine Lücke besteht.

5.1 Der Forschungsgegenstand im Rahmen der Erkenntnisse zu interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen in der Schule

Die Erkenntnisse zu interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen, wie sie in Kapitel 3 und 4 diskutiert wurden, lassen sich in drei theoretische Richtungen einteilen.

Einen großen Teil nehmen erstens Publikationen aus der pädagogischen Praxis ein, die in Form von Ratgebern darauf zielen, Probleme zu identifizieren und Lösungen anzubieten, die zu einer Optimierung der Gesprächspraxis beitragen sollen (vgl. 3.2.1 und 3.3.1). Den Ratgebern zu interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen, und den Ratgebern zu Eltern-Lehrer-Gesprächen, in denen die Thematik behandelt wird, liegt die implizite Annahme zugrunde, dass durch die kulturelle, ethnische und sprachliche Vielfalt in den Schulen bestimmte Herausforderungen oder Probleme in der pädagogischen Praxis von interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen entstehen, die durch Praxistipps und Anregungen zur Gesprächsführung behoben werden können.

Unklar bleibt bei den meisten Publikationen dieser Art, woher sie ihr Wissen und ihre Annahmen über die pädagogische Praxis beziehen. Es werden weder Erkenntnisse über die tatsächlichen Abläufe in den Gesprächen, noch Untersuchungen zu den Erfahrungen der Lehrpersonen mit dieser Gesprächsform mit einbezogen. Systematische und wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse bleiben damit aus, weshalb sich von wissenschaftlicher Seite kritisieren lässt, dass bei solchen Publikationen die Gefahr besteht, ungesicherte Praxistipps und eine willkürliche Aneinanderreihung von Handlungsvorschlägen zu tradieren (Sacher 2012b:301), die nicht unbedingt der tatsächlichen Praxis und den Erfahrungen der Akteure entsprechen müssen.

Zweitens sind viele Studien erziehungswissenschaftlich ausgerichtet und lassen sich in den Kontext von Forschungen zum Thema Chancengleichheit bzw. Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund einordnen. Fokussiert werden dabei Effekte von Elternbeteiligung in der Schule auf die schulischen Leistungen der Kinder (vgl. 3.2.2 und 3.3.2) oder es werden „Barrieren“ identifiziert, die einer gelungenen Kooperation zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Lehrpersonen und damit besseren Bildungschancen der Kinder mit Migrationshintergrund entgegenstehen. Solche Barrieren bestehen entweder auf struktureller Ebene, d.h. in institutionellen Gegebenheiten, die sich

begünstigend oder erschwerend auf die Kooperation auswirken (vgl. die Studien zur institutionellen Diskriminierung oder die Studie zur Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund von Vardar 2011) oder sie sind in den Einstellungen der Akteure begründet (vgl. die Studien zur Sicht der Eltern und Lehrkräfte auf Eltern-Lehrer-Gespräche 3.2.2.1; 3.2.2.2 und zur Sicht der Eltern mit Migrationshintergrund und der Lehrkräfte auf interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche 3.3.2.1; 3.3.2.2).

Schütt (2012) zeigt so beispielsweise in ihrer Studie zu Einstellungen von Lehrkräften bezüglich der Kooperation mit Eltern auf, welche Barrieren Lehrkräfte bei der Kooperation mit Eltern sehen. Dazu zählt, dass die Lehrkräfte ungeklärte oder unklare Erwartungen aneinander sowie negative Erfahrungen, die sie mit den Eltern gemacht haben, als hinderlich für eine gute Kooperation empfinden, ebenso, wie ein mangelndes Engagement oder mangelndes Interesse und Überforderung, die die Lehrpersonen bei den Eltern wahrnehmen. Damit gewährt die Studie zum einen Einblicke in die Sichtweise von Lehrkräften auf Elterngespräche und ihre eigene Rolle darin. Zum anderen wird deutlich, wie die Lehrkräfte die Eltern sehen und was sie denken, welche Haltung die Eltern gegenüber der Schule haben bzw. welche Erwartungen die Eltern haben.

Solche Ergebnisse sind auch für interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche interessant und es lassen sich folgende Fragen formulieren: Worin sehen Lehrpersonen „Barrieren“ oder Hindernisse für eine gelungene Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund und was denken sie, welche Einstellungen und Erwartungen Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber Schule und interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräche haben? Zudem lässt sich in Anknüpfung an die Ergebnisse von Schütt (2012) folgende Frage stellen: Wenn Lehrpersonen ungeklärte oder unklare Erwartungen aneinander als problematisch empfinden, welche Erwartungen lassen sich dann auf Seiten der Lehrpersonen rekonstruieren, die bei den Eltern mit Migrationshintergrund möglicherweise auf andere Erwartungen treffen können?

Andere Studien, in denen Einstellungen der Lehrkräfte untersucht werden, fokussieren deren Haltungen gegenüber kultureller, sprachlicher und ethnischer Vielfalt allgemein, gegenüber einer kulturell vielfältigen und heterogenen Schülerschaft, oder gegenüber Elternarbeit. Gemeinsam ist diesen Studien, dass sie Einstellungen freilegen, die sich entweder positiv oder negativ auf den Umgang mit Vielfalt in der Schule oder die Kooperation mit den Eltern auswirken. Die Qualität von Eltern-Lehrer-Kontakten kann damit dann auch direkt in den Zusammenhang von Einstellungen der Lehrkräfte zu diesen Kontakten und den Eltern gebracht werden (vgl. z.B. die Studien von Fürstenau/Hawighorst 2008 und Wild 2003), wobei z.B. Wild (2003) zeigen kann, dass sich das Ausmaß der Elternarbeit einer Lehrkraft erhöht, wenn sie von einem egalitären Verantwortungsmodell ausgeht, also sowohl sich, als auch die Eltern in der Verantwortung für das Lernen des Kindes und die gemeinsame Kommunikation sieht.

Nicht untersucht wurden bisher Einstellungen der Lehrpersonen bezüglich interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche und den Eltern mit Migrationshintergrund als Erziehungs- und Bildungspartner. Damit bleiben die Fragen offen, welches Bild Lehrpersonen von Eltern mit Migrationshintergrund haben, welche Einstellungen sie ihnen gegenüber und gegenüber interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen haben, inwiefern sich solche Einstellungen in der interkulturellen Elternarbeit der Lehrpersonen widerspiegeln und wem die Lehrpersonen in diesem Zusammenhang

die Verantwortung für das Lernen der Kinder und für die gemeinsame Kommunikation zuschreiben.

Viele erziehungswissenschaftliche Studien, vor allem im Rahmen der interkulturellen Pädagogik (vgl. Kapitel 2.1.1), diskutieren auch interkulturelle Kompetenzen, die Lehrkräfte im Umgang mit einer heterogenen und kulturell vielfältigen Schülerschaft benötigen. Dabei werden spezifische interkulturelle Kompetenzen, über die Lehrpersonen im Umgang mit einer interkulturellen Elternschaft verfügen oder verfügen sollten kaum berücksichtigt. Ebenso lässt sich die Frage stellen, welche Kompetenzen die Lehrpersonen aus ihrer Sicht und aufgrund ihrer Erfahrungen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen als hilfreich empfinden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die erziehungswissenschaftlichen Studien Einblicke in größere Zusammenhänge und Bedingungsgefüge im Rahmen der Diskussionen um Vielfalt und Heterogenität in der Schule oder im Rahmen von Elternarbeit und interkultureller Elternarbeit an Schulen liefern. Interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche sind selten im Zentrum des Interesses und werden oft nur am Rande mitbehandelt. Vor dem Hintergrund der Situation, dass interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche heute an den meisten Schulen eher die Regel denn die Ausnahme darstellen und der Bedeutung, die den Begegnungen zwischen Lehrpersonen und (Migranten-)Eltern im Rahmen der Diskussionen um Bildungserfolg und Integration beigemessen wird, kann eine systematische Untersuchung der spezifischen Situation interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche als großes Forschungsdesiderat gewertet werden. Vor allem lässt sich konstatieren, dass die Perspektive der Lehrpersonen als wichtige Akteure interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche mit viel Wissen und Erfahrung von erziehungswissenschaftlicher Seite kaum in den Blick genommen wird.

Der dritte Zweig besteht aus Arbeiten, die sich theoretisch und vor allem auch methodisch im linguistischen Bereich ansiedeln lassen. Diese Arbeiten erlauben es, durch die Analyse von Aufnahmen authentischer Eltern-Lehrer-Gespräche und interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche, Aussagen über die tatsächlichen Vorgänge in diesen Gesprächen zu machen. Dabei werden vor allem sprachliche Mechanismen fokussiert, die konstitutiv für die „Gattung" Eltern-Lehrer-Gespräche oder interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche sind, wie beispielsweise Bewertungsaktivitäten und Aushandlungen von Verantwortlichkeiten. Ebenso stehen die Rollen der (Migranten-)Eltern und der Lehrkräfte in den Gesprächen sowie die sprachlichen Prozesse der Identitätsherstellung und –darstellung mittels Positionierungen im Zentrum des Interesses. Damit werden Interaktionen und die Rollen der Akteure in diesen Interaktionen in den Blick genommen, nicht aber die Sichtweise der Akteure selbst auf die Interaktion und ihre Rolle darin. Die eigene Studie unterscheidet sich von diesen Arbeiten dann darin, dass nicht Interaktionssituationen zwischen Eltern und Lehrpersonen aufgezeichnet und analysiert werden, sondern Interviews, in denen Lehrpersonen von ihren Erfahrungen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen *erzählen* und die Perspektive der Lehrpersonen und die Art und Weise, in der sie ihre Erfahrungen im Interview als soziale Interaktionssituation versprachlichen, im Zentrum des Interesses stehen; es handelt sich also schlicht um einen anderen Untersuchungsgegenstand und folglich auch um ein anderes Erkenntnisinteresse und ein anderes Aussagenspektrum. Das Verhältnis dieser Studien zueinander lässt sich als verschiedene Blickwinkel auf das Phänomen interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräch auffassen, die sich gegenseitig ergänzen, da sie auf den gleichen methodologischen Prinzipien aufbauen (vgl. auch den eigenen Beitrag Weiger 2015

im Sammelband zu „Sprachliche Interaktionen in schulischen Elterngesprächen“ von Hauser/Mundwiler 2015).

Für alle drei Bereiche lassen sich damit die Sichtweise der Lehrpersonen, ihre Erfahrungen und ihre Einstellungen bezüglich interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche und bezüglich der Eltern mit Migrationshintergrund als Forschungslücke konstatieren. Systematische und wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse, darüber, welche Erfahrungen die Lehrpersonen als Akteure mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen gemacht haben, wie sie ihre eigene Rolle und die der Eltern mit Migrationshintergrund sehen und welche Einstellungen ihrer Sichtweise zugrunde liegen, sind jedoch wichtig, um einen differenzierten Blick auf die Praxis zu ermöglichen und Handlungsempfehlungen wissenschaftlich zu fundieren.

5.2 Forschungsfragen

Forschungsgegenstand, Forschungsfragen, Erhebungs- und Auswertungsmethoden sind bei qualitativen Arbeiten eng miteinander verknüpft. Forschungsfragen erfüllen die Funktion den Forschungsprozess zu strukturieren und den Forschungsgegenstand einzugrenzen (vgl. Helferrich 2011). Der Forschungsgegenstand kann dann in der Regel aus der Forschungsfrage abgeleitet werden und benennt, was im Forschungsmaterial gesucht werden soll und welche Erkenntnisse sich daraus gewinnen lassen. Der Forschungsgegenstand fungiert somit als „Scharnier“ zwischen den Forschungsfragen und dem Datenmaterial (Helfferich 2011:27).

Aus der Forschungslage zu interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräche ergeben sich, wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt, eine Reihe von Fragen, deren wissenschaftliche Betrachtung Aufschluss über spezifische Aspekte dieser Gesprächssituation und vor allem über die Sichtweise der Lehrpersonen als Akteure interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche geben können. Diese Fragen lassen sich durch Fragen ergänzen, die im Rahmen erster Analysen der Interviews, wie sie für diese Arbeit geführt wurden, entstanden sind und im weiteren Forschungsprozess systematisiert wurden. Ein Teil dieser Fragen betrifft allgemeine Hintergründe und Vorgänge von Eltern-Lehrer-Gesprächen in der jeweiligen konkreten Praxis:

- Welche Formen von Eltern-Lehrer-Gesprächen gibt es an der jeweiligen Schule?
- Warum entscheiden sich Lehrpersonen für bestimmte Gesprächsformen?
- In welchem Rahmen finden Eltern-Lehrer-Gespräche statt?
- Weshalb werden Eltern-Lehrer-Gespräche geführt?
- Welche Themen werden in den Eltern-Lehrer-Gesprächen behandelt?

Weitere Fragen beziehen sich auf interkulturelle Aspekte:

- Inwiefern unterscheiden sich Gespräche mit Eltern mit Migrationshintergrund von Gesprächen mit Eltern, die keinen Migrationshintergrund haben aus Sicht von Lehrpersonen?
- Was macht für die Lehrpersonen ein Eltern-Lehrer-Gespräch zu einem interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräch?
- Worin sehen Lehrpersonen Problemfelder in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen?

- Von welchen Problemen berichten sie?
- Inwiefern werden diese Probleme auf kulturelle Differenzen zurückgeführt?

Es ergeben sich Fragen zur Fremdwahrnehmung:

- Welches Bild von Kultur haben Lehrpersonen?
- Welches Bild von Migration und Interkulturalität haben Lehrpersonen?
- Welches Bild haben Lehrpersonen von Eltern mit Migrationshintergrund?
- Welche Rolle wird Eltern mit Migrationshintergrund in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen aus Sicht der Lehrpersonen zugeschrieben?
- Was denken Lehrpersonen, was sich Eltern mit Migrationshintergrund für die gemeinsame Kommunikation wünschen?
- Was denken Lehrpersonen welche Einstellungen Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber Schule und gegenüber interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen haben?

Andere Fragen betreffen die Selbstwahrnehmung:

- In welcher Beziehung sehen sich Lehrpersonen zu Eltern mit Migrationshintergrund?
- Wie sehen Lehrpersonen ihre eigene Rolle in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen?

Ein Teil der Fragen zielt auf Evaluationen der Lehrpersonen hinsichtlich interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche:

- Wie bewerten Lehrpersonen die Kommunikation mit Eltern mit Migrationshintergrund?
- Wie sieht für Lehrpersonen ein erfolgreiches interkulturelles Eltern-Lehrer-Gespräch aus?
- Wie sieht für Lehrpersonen ein problematisches interkulturelles Eltern-Lehrer-Gespräch aus?

Ein weiterer Teil der Fragen zielt auf Aspekte der Gesprächsführung und einer möglichen Optimierung der pädagogischen Praxis:

- Was hat den Lehrpersonen bisher geholfen interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche zu führen?
- Was wünschen sich Lehrpersonen für die Kommunikation mit Eltern mit Migrationshintergrund?

5.2.1 Was erzählen Lehrpersonen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche?

Die oben genannten Fragen enthalten viele inhaltliche Aspekte und lassen sich damit unter die Forschungsfrage subsumieren, was Lehrpersonen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche erzählen. In Form von Erzählungen geben die Lehrpersonen Einblicke in ihre Erfahrungen, ihre Sichtweisen, die Art und Weise, wie interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche – aus ihrer Sicht – ablaufen, was Inhalte sind, die besprochen werden, was sie als hilfreiche Strategien anwenden usw. Erzählungen von erlebten Ereignissen sind zudem interessant, weil darin Personenkonstellationen gestaltet und Agierende als bestimmte Personen dargestellt und sozial Positioniert werden können. Mit diesen Positionen werden dann bestimmte Haltungen assoziiert und bestimmte Handlungen erwartbar (zur Narrationsanalyse s. Kapitel 6.6; zur Positionierungsanalyse s. Kapitel 6.7). Es zeigt sich also auch ein Bild der Art und Weise, wie die Lehrpersonen die Eltern mit Migrationshintergrund sehen und wie sie sich selbst in ihrer Rolle erleben. Das Interessante an Erzählungen ist zudem, dass es dabei zwei Ebenen gibt, die betrachtet werden können: Erstens die Ebene dessen, was erzählt wird; zweitens, der Entstehungskontext, d.h. die Situation, in der erzählt wird, und die sprachliche Gestaltung der Erzählung (vgl. Kapitel 6.6). Die inhaltlichen Darstellungen gehen also immer auch einher mit bestimmten sprachlichen Darstellungs*praktiken* und einer interaktiven Auseinandersetzung der Lehrperson mit der Interviewerin.

5.2.2 Wie erzählen Lehrpersonen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche?

Inhalte einer Erzählung können auf verschiedene Art und Weise gestaltet werden. Die sprachliche Ausgestaltung ist dabei immer auch abhängig von der Interaktionssituation, dem Kontext, in dem erzählt wird, und der zuhörenden Person. Vor allem die Fragen nach den Fremd- und Selbstwahrnehmungen der Lehrpersonen, aber auch die nach den Rollenwahrnehmungen und –definitionen lassen sich kaum adäquat beantworten, ohne einen Blick auf das *Wie*, d.h. auf die Art und Weise der Darstellung zu werfen. Bestimmte Positionierungen gehen einher mit bestimmten sprachlichen Praktiken und diese sind wiederum an den Kontext der Interaktionssituation gebunden. Die Fragen, welches Bild die Lehrpersonen von Eltern mit Migrationshintergrund haben, welche Einstellungen sie ihnen und den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen gegenüber haben und wie sie die Situation bewerten, zielen zudem auch auf evaluative Aspekte. Bewertungen werden in der Kommunikation jedoch häufig nur indirekt und über subtile sprachliche Verfahren vermittelt. Eine präzise Analyse solcher sprachlichen Verfahren kann subtile Meinungen und Evaluationen dann freilegen.

Wie Lehrpersonen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche erzählen und welche sprachlichen und interaktiven Praktiken dabei zum Einsatz kommen, stellt somit eine weitere Forschungsfrage dar. Als Unterfragen fungieren die Fragen:

- Wie gehen Lehrpersonen mit bestimmten Begriffen, wie Migrationshintergrund, Kultur, Ausländer, Migranten etc. in ihren Erzählungen um? Dabei interessieren sowohl semasiologische Aspekte, also die Frage, welche Bezeichnungen Lehrpersonen verwenden, als auch semantische Aspekte und die Frage, mit welcher Bedeutung diese Begriffe gefüllt werden.

- Wie sind die Erzählungen der Lehrpersonen strukturiert? Gibt es übergreifende Erzählmuster oder bestimmte Typen von Erzählungen?
- In welchem Verhältnis stehen abstrakte Argumentationen zu konkreten Erzählungen?
- Welche Argumentationsstrukturen wenden Lehrpersonen in den Interviews an?
- Wie werden Bewertungen kommuniziert?

Geht man davon aus, dass Interviews Interaktionssituationen sind, in denen die Lehrpersonen ihre Erzählungen an der Interviewerin als Zuhörerin und Gesprächspartnerin ausrichten, so stellt sich außerdem die Frage, welche kommunikative Funktion eine bestimmte Darstellungsform in der aktuellen Interaktionssituation erfüllt und welche Selbst- und Fremdpositionierungen damit einhergehen. Beim Erzählen werden also nicht nur Handlungsweisen, handlungsleitende Kognitionen, Erfahrungen, Selbst- und Fremdbilder dargestellt, sondern sie werden in einer sozialen Interaktionssituation entfaltet und legitimiert. Interviews sind damit Momente gelebter sozialer Praxis und nicht nur Ereignisse, in denen von sozialer Praxis berichtet wird (vgl. Silverman 2011).

5.3 Forschungsgegenstand und Ziel der Arbeit

Mit den Forschungsfragen, was Lehrpersonen von interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen erzählen und wie, also in welcher Art und Weise sie dies tun, lässt sich dann, ganz allgemein gefasst, – mit dem entsprechenden methodischen Vorgehen – der subjektive Sinn von Lehrpersonen hinsichtlich der Praxis interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche an der Schule rekonstruieren. Die Terminologie für Untersuchungsgegenstände in der qualitativen Sozialforschung variiert oft je nach Theorietradition (vgl. Kapitel 6.1). Der Terminus „subjektiver Sinn“ eignet sich deshalb zunächst als Eingrenzung, weil damit keine weiteren, spezifischen Traditionen über die allgemeinen Grundlagen der qualitativen Forschung hinaus verbunden sind. Ähnlich ist es bei „subjektiven Theorien“ (häufig auch unter „Alltagstheorien“ gefasst), wobei dort noch stärker betont wird, „dass die Theorien Annahmen über *Zusammenhänge* und Erklärungen von Phänomenen enthalten“ (Helfferich 2011:32). Konkret geht es also darum ein Bild der Interaktionssituationen aus Sicht der beteiligten Lehrpersonen zu erhalten und subjektive Theorien und Bewertungen der Lehrpersonen bezüglich Migration, Interkulturalität, Eltern mit Migrationshintergrund und interkultureller Kommunikation freizulegen, die sich in der Praxis interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche niederschlagen können. Darüber hinaus können typische Problemfelder interkultureller Kommunikation in Eltern-Lehrer-Interaktionen aus Sicht der Lehrpersonen rekonstruiert werden, sowie Handlungsweisen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen bezüglich Elternarbeit, Migration und Schule und deren Legitimation in einer sozialen Interaktionssituation.

Das Besondere an dieser Arbeit ist ihr methodischer Ansatz die Perspektive der Akteure mittels Interviews zu erheben und dabei nicht nur rein inhaltlich zu analysieren, wie es bei den meisten qualitativen Interviewstudien der Fall ist, sondern die Interviewsituation als soziale Interaktion zu betrachten, in der gemeinsam von den Beteiligten Sinn hergestellt wird und Aussagen und Darstellungen immer auch interaktiv ausgerichtet sind, sowie eine spezifische kommunikative Funktion erfüllen,

die für das Verständnis der inhaltlichen Ebene relevant ist. Mit Deppermann (2013d) kann ein Interview dann:

> als Stätte begriffen werden, in der sich die soziale Wirklichkeit des Forschungsthemas selbst ausschnitthaft und oft auch typisch interaktiv (re-)produziert und in ihren konstitutiven Praktiken greifbar wird. Interviewende elizitieren damit nicht einfach subjektive Wissensbestände und Deutungen. Sie inkarnieren gesellschaftliche Positionen, Anforderungen, Einstellungen und Erwartungen, mit denen sich die Befragten handelnd auseinandersetzen (Deppermann 2013d:60).

Ziel der Arbeit ist es damit, Einblicke in die konkrete (biographische) Lebenswelt von Lehrpersonen zu bekommen und subjektive Sinnstrukturen sowie in der dargestellten Praxis interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche inkarniertes Wissen, gesellschaftliche Positionen, Anforderungen, Einstellungen und Erwartungen freizulegen, mit denen sich die Lehrpersonen in den Interviews handelnd auseinandersetzen.

6 Methodologie I: Methodologische und theoretische Grundlagen der qualitativen linguistischen Interviewforschung

In den folgenden Abschnitten werden die Methoden, methodologischen und theoretischen Grundlagen, die für diese Arbeit relevant sind erläutert. Da die Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie der Untersuchungsgegenstand bei qualitativen Verfahren oft sehr eng miteinander verzahnt sind und wesentlich darüber entscheiden, was, wie untersucht und herausgefunden werden kann, werden die Verfahren als Ganzes dargestellt und sowohl theoretische Hintergründe als auch methodologische Prinzipien der linguistischen Interviewforschung diskutiert. Das konkrete Erhebungsdesign und das Datenkorpus werden dann im Kapitel Methodologie II (vgl. Kapitel 7) vorgestellt und die Auswertungsschritte mittels Grounded Theory Methodologie im Kapitel Methodologie III (vgl. Kapitel 0). Diese Auswertungen stellen die Grundlage für die Analysen sprachlicher Praktiken beim Erzählen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche dar, die das empirische Kernstück dieser Arbeit sind. Dabei werden in Kapitel 9 Kategorisierungspraktiken zur Fremddarstellung und Fremdpositionierung fokussiert, in Kapitel 10 sprachliche Praktiken der Bewertung und Moralisierung zur Fremddarstellung und Fremdpositionierung.

6.1 Qualitative Sozialforschung

Die Fragestellung, der Untersuchungsgegenstand und die Forschungsmethoden dieser Arbeit lassen sich methodologisch in den Rahmen qualitativer Sozialforschung einordnen. Der Terminus „qualitative Forschung“ stellt einen Oberbegriff für teils sehr unterschiedliche Forschungsansätze, mit verschiedenen theoretischen Annahmen und Methoden sowie einem unterschiedlichen Gegenstandsverständnis dar. Einen allgemeinen Überblick sowie Einführungen in die Grundlagen und methodologischen Diskussionen liefern z.B. Flick et al. (1991), bzw. die neuere Auflage Flick et al. (2012), sowie Flick et al. (2008a) und Flick (2012), ebenso Hitzler/Honer (1997), Bohnsack (2014), Brüsemeister (2008), Silverman (2011) und Mayring (2002). Es liegen auch Manuals zur praktischen Planung und Durchführung qualitativer Forschungsarbeiten sowie Lehrbücher vor, in denen methodologische Grundsätze dargelegt und anhand praktischer Beispiele diskutiert werden (ausgewählt etwa Lamnek 2008; Helfferich 2011; Maxwell 2013). Wichtige methodologische Aspekte lassen sich zudem aus Arbeiten gewinnen, in denen bestimmte Forschungsmethoden sowie deren theoretischen Grundlagen vorgestellt, entwickelt und/oder durchgeführt werden. Im Rahmen dieser Studie sind dies beispielsweise die Arbeiten von Corbin/Strauss (2008), Glaser/Strauss (2010) und die Beiträge in Mey/Mruck (2011a) für die Grounded Theory sowie Lucius-Hoene/Deppermann (2004a) für die Narrationsanalyse und Deppermann (2008) für die Gesprächsanalyse bzw. Deppermann (2000) für eine ethnographisch erweiterte Gesprächsanalyse.

Die verschiedenen Ansätze qualitativer Sozialforschung sind hoch ausdifferenziert und unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Ziele, der Methoden und Anwendungsfelder. Es lassen sich jedoch vier Prämissen zusammenfassen, die allen Ansätzen zugrunde liegen und die als konstitutiv für qualitative Forschung betrachtet werden können (Flick et al. 2008b:20-22; vgl. auch Helfferich 2011):

1. Soziale Wirklichkeit wird als Ergebnis gemeinsam hergestellter Bedeutungen und Zusammenhänge in sozialer Interaktion gesehen.
2. Soziale Wirklichkeit wird somit zu einem beständig ablaufenden Konstruktionsprozess.
3. ‚Objektive' Lebensbedingungen, wie Einkommen, Bildung, Beruf, Alter usw. werden vom Individuum ganzheitlich, synthetisiert und kontextualisiert wahrgenommen. Ihnen wird dadurch eine interpretierbare Bedeutung verliehen, die sie für die Lebenswelt des Individuums erst relevant machen. Die subjektiv bedeutsamen Lebenshaltungen und Lebensweisen können dann methodisch zugänglich gemacht und offengelegt werden.
4. Realität wird interaktiv hergestellt. Sie ist subjektiv bedeutsam und wird über kollektive und individuelle Interpretationsleistungen vermittelt und handlungswirksam und ist somit eng mit Kommunikation verbunden. Damit stellt auch die Datenerhebung einen kommunikativen Prozess dar und die Datenauswertung eine Re-Konstruktion der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit.

Qualitative Forschung widmet sich also der Untersuchung der „Sinnstrukturierung von Ausdrucksformen sozialer Prozesse" (Froschauer/Lueger 2003:17) und eignet sich besonders dazu, die Sicht der Befragten, deren Konzepte, Strukturierungsleistungen, Vokabular etc. methodisch zu fassen (Mey/Mruck 2009:100). Mit Kardorff (1991) lässt sich festhalten:

> Qualitative Forschung hat ihren Ausgangspunkt im Versuch eines vorrangig deutenden und sinnverstehenden Zugangs zu der interaktiv ‚hergestellt' und in sprachlichen wie nicht-sprachlichen Symbolen repräsentiert gedachten sozialen Wirklichkeit (Kardorff 1991:4).

Der Forschungsgegenstand qualitativer Forschung lässt sich dann ganz allgemein als rekonstruierter *Sinn* fassen, das Forschungsvorgehen und der Forschungsauftrag als *Verstehen verstehen*:

> Wenn Menschen die Welt verstehen und ihr einen Sinn geben, dann tun sie dies im Kontext ihrer Lebenswelt. Forschende wollen dieses Verstehen verstehen (Helfferich 2011:23).

In diesem spezifischen Forschungsgegenstand liegt auch die Abgrenzung zu quantitativen Verfahren begründet: „Der Gegenstand kann gerade nicht über das Messen, also über den methodischen Zugang der standardisierten Forschung, erfasst werden." (Helfferich 2011:21). Vielmehr wird in qualitativer Forschung die Konstitution von Sinn untersucht, „die in standardisierter Forschung bereits als abgeschlossen und pragmatisch als gegebene Verständigungsgrundlage vorausgesetzt wird." (Helfferich 2011:22). Standardisierte Methoden benötigen stets eine feste Vorstellung ihrer Untersuchungsgegenstände, wohingegen qualitative Verfahren

auch genutzt werden können, wenn noch wenige Erkenntnisse über einen Gegenstandsbereich vorliegen und der Blick für „das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten“ (Flick et al. 2008b:17) geöffnet werden soll:

> Gerade in Zeiten, in denen sich fest gefügte soziale Lebenswelten und -stile auflösen und sich das soziale Leben aus immer mehr und neueren Lebensformen und -weisen zusammensetzt, sind Forschungsstrategien gefragt, die zunächst genaue und dichte Beschreibungen liefern. Und die dabei die Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt berücksichtigen (Flick et al. 2008b:17).

Damit verfolgt qualitative Forschung den Anspruch Lebenswelten „von innen heraus“, aus der Sicht der Akteure, zu beschreiben und Deutungsmuster, Strukturmerkmale und Abläufe sozialer Wirklichkeiten sichtbar zu machen (Flick et al. 2008b:14). Qualitative Verfahren eignen sich besonders dazu, die Sicht der Befragten, deren Konzepte, Strukturierungsleistungen, Vokabular etc., oder schlicht „die Welt im Kopf von Menschen“ (Helfferich 2011:29) methodisch zu fassen. Sie können zudem zum Einsatz kommen, wenn die Komplexität der zu untersuchenden Forschungsgegenstände erhalten werden soll (Mey/Mruck 2009:100) und eine Rekonstruktion von Sinnstrukturen angestrebt wird. Bohnsack (2014) sieht eben darin eine wesentliche Differenz zu quantitativen Verfahren. Für ihn stellt sich weniger ein Gegensatz von „quantitativ“ und „qualitativ“ dar, als vielmehr eine Differenz standardisierter und rekonstruktiver Verfahren. Was jedoch rekonstruiert werden soll, also den spezifischen Untersuchungsgegenstand darstellt, variiert dabei innerhalb der qualitativen Forschung je nach Theorietradition und kann mit einer ganz unterschiedlichen Terminologie beschrieben werden. So ist beispielsweise die Rede von subjektivem Sinn, subjektiven Konzepten, subjektiven Theorien, Deutungsmustern, Alltagstheorien, Wirklichkeitskonstruktionen oder kognitiven Repräsentationen, Beziehungen und Deutungen von Beziehungen sowie narrativer Bewältigung oder narrativer Identität (vgl. z.B. Helfferich 2011; Flick 2008). Je nach Wahl des Untersuchungsgegenstandes und der Theorietradition variieren dann auch die Erhebungs- und Untersuchungsmethoden.

6.1.1 Methodologische Prinzipien qualitativer Sozialforschung

Auch auf methodologischer Ebene lassen sich Grundprinzipien qualitativer Forschung festhalten. Nach Gläser/Laudel (2010) sind dies das „Prinzip der Offenheit“, die Prinzipien des „theoriegeleiteten und des regelegeleiteten Vorgehens“ sowie das Prinzip des „Verstehens als ‚Basishandlung’ sozialwissenschaftlicher Forschung“:

1. Das *Prinzip der Offenheit* fordert, dass der empirische Forschungsprozess offen sein muss für unerwartete Informationen. Besonders wichtig sind dabei Informationen über wesentliche Aspekte des Gegenstands, die durch das für die Untersuchung entwickelte Vorverständnis nicht erfasst werden oder ihm gar widersprechen. Das Prinzip der Offenheit verlangt von den Forschenden, beobachtete Tatbestände nicht vorschnell unter bekannte Kategorien zu subsumieren (Gläser/Laudel 2010:30).
2. Das *Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens* betont die Notwendigkeit, an vorhandenes theoretisches Wissen über den Untersuchungsgegengenstand anzuschließen, da nur so auch zu diesem Wissen beigetragen werden kann (Gläser/Laudel 2010:31).

3. Das *Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens* fordert, dass die Wissensproduktion expliziten (intersubjektiv kommunizierbaren) Regeln folgen muss. Nur dann können andere Wissenschaftler rekonstruieren, auf welchem Wege jemand zu den Ergebnissen gelangt ist, die er der Fachgemeinschaft präsentiert (Gläser/Laudel 2010:31).
4. Das *Prinzip vom Verstehen als 'Basishandlung' sozialwissenschaftlicher Forschung* fordert, Verstehen als eine Leistung zu betrachten, die im Forschungsprozess zu erbringen und deren Realisierung methodisch abzusichern ist. Es geht darum zu verstehen, warum die Untersuchten so handeln, wie sie handeln, wie sie die Situation interpretieren und welchen Sinn sie ihren Handlungen geben. Dieses Verstehen ist aber selbst eine Interpretation, in die Deutungen und Sinngebungen der Forschenden eingehen. Das Prinzip vom Verstehen als Basishandlung reduziert daher sozialwissenschaftliche Forschung nicht auf Verstehen, sondern behandelt Verstehen als eine für den sozialwissenschaftlichen Forschungsprozess konstitutive Leistung der Forschenden (Gläser/Laudel 2010:32-33).

Schütz (1993) spricht dabei auch von einer „Konstruktion zweiten Grades". Forschende haben also keinen „‚privilegierten' Zugang zu einer ‚objektiv' gegeben Wirklichkeit" (Helfferich 2011:23), sondern konstruieren auf der Basis von Verfahrensstandards, die z.B. auf Intersubjektivität und Argumentativität aufbauen, ihre Forschungsergebnisse, wodurch qualitative Forschung zu einem „kontinuierlichen Prozess der Konstruktion von Versionen der Wirklichkeit" (Flick 1996:19) wird.

In Abgrenzung zu quantitativen und hypothesentestenden Verfahren wird das Prinzip der Offenheit bisweilen überbetont, oder auch idealisiert. Dient bei quantitativen Ansätzen das Formulieren von Hypothesen einer systematischen Kontrolle und theoretischen Verortung des Vorwissens der Forschenden, wird bei qualitativen Verfahren auf das Formulieren von Ex-ante-Hypothesen verzichtet, um einen möglichst unvoreingenommenen Zugang zum Untersuchungsgegenstand zu erhalten. Gerade die idealisierte Idee, einer kompletten Offenheit und Unvoreingenommenheit des Forschers auf ein Feld, ist jedoch vor dem Hintergrund der Konstruktivität kritisch zu sehen, da sowohl der erste Zugang zu einem Thema, die Konzeption des Forschungsdesigns noch vor den ersten Erhebungen, als auch Erkenntnisse, die aus den Daten gewonnen werden, eine aktive Leistung der Forschenden und somit eine Konstruktion darstellen. Damit wird notwendig, dass das Vorwissen der Forschenden im Forschungsprozess mit reflektiert wird. Offenheit ist dann in einem methodischen Zugang gegeben, in dem Vorwissen expliziert und vorschnelle Deutungen vermieden werden (Meinefeld 2008:265-275).

6.1.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

Qualitative Forschung muss sich wie jede Forschung mit Fragen der Qualität und der Aussagekraft der Forschungsergebnisse auseinandersetzen. Die Gütekriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität, wie sie für quantitative Forschung gelten, können nicht einfach auf qualitative Forschungsprojekte übertragen werden. Was aber sind „Gütekriterien" qualitativer Forschung, vor allem wenn man die theoretische und methodische Vielfalt der verschiedenen Forschungsansätze berücksichtigt?

Helfferich (2011) weist darauf hin, dass sich die methodologische Diskussion innerhalb der qualitativen Forschung weg entwickelt habe:

> von der Verteidigung eines einzigen möglichen „Königswegs“ qualitativer Forschung – bzw. von der heftigen Konkurrenz der Vertreter und Vertreterinnen unterschiedlicher „Königswege“ – hin zu der Frage nach der Bedeutung einer methodologischen Positionierung in Relation zum Forschungsgegenstand [...] (Helfferich 2011:8)

Als entscheidendes Qualitätsmerkmal sieht die Autorin damit die Passung von Forschungsgegenstand und den ausgewählten qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden (Helfferich 2011:7). Anders als bei quantitativer Forschung, bei der Messinstrumente und Techniken oft standardisiert sind, muss bei qualitativer Forschung stets neu ausgelotet werden, welche Erhebungsformen, welche Interviewformen, welche Auswertungsmethoden usw. zum Einsatz kommen, um einen bestimmten Forschungsgegenstand angemessen beleuchten zu können. Dementsprechend wird qualitative Forschung auch oft als „Prozess von Entscheidungen“ bezeichnet:

> In diesen Entscheidungen realisiert er [der Forschende, LW] das Design seiner Studie in doppelter Hinsicht – ein vorab geplantes Design wird in konkrete Vorgehensweisen umgesetzt, bzw. durch die Entscheidungen für die jeweiligen Alternativen wird das Design im Prozess konstituiert und modifiziert (Flick 2008:257).

Das Explizieren dieser Entscheidungen ist ein unabdingbarer Bestandteil qualitativer Forschungsarbeiten sowie ein wichtiges Kriterium zur Qualitätssicherung des Forschungsprozesses und dessen Ergebnissen. Ein Gütekriterium qualitativer Forschung lässt sich somit als „Verfahrensdokumentation“ fassen (vgl. z.B. Mayring 2002; Flick 2008). Eng mit der transparenten Ausformulierung theoretischer und methodischer Entscheidungen sind die Prinzipien der Explikativität und der Argumentativität (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:103f) verbunden: „Das Prinzip der *Explikativität* besagt, dass Interpretationen möglichst explizit und präzise zu formulieren sind.“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:103). Das bedeutet, dass Termini differenziert gewählt werden müssen und hinsichtlich ihrer theoretischen Grundlagen reflektiert. In Bezug auf die Interpretationen anhand der Daten heißt dies auch, dass deutlich gemacht werden sollte, auf welches Datensegment sich eine Interpretation bezieht und welche Reichweite damit beansprucht wird. Mit dem Prinzip der Argumentativität wird der Frage Rechnung getragen, warum etwas so zu interpretieren ist und nicht anders. Interpretationen sind nicht einfach so gesetzt, sondern eine Konstruktionsleistung der Forschenden, die dementsprechend begründet werden muss:

> Die Interpretin muss angeben, auf welche Aspekte des Datenmaterials und auf welche Eigenschaften des Kontextes sich die Interpretation stützt, welche funktionalen, logischen, auf dem Interaktionsverlauf oder auf Weltwissen beruhenden Überlegungen die Interpretation begründen und warum andere nahe liegende alternative Sichtweisen und Einwände nicht zutreffen (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:103).

Eine argumentative Interpretationssicherung lässt sich somit als ein weiteres Gütekriterium qualitativer Forschung festhalten (vgl. Mayring 2002).

Gerade, weil qualitative Forschung viele methodische Wege zulässt und von einer größtmöglichen Offenheit geprägt ist, ist es unabdingbar, dass das Vorgehen beim Forschungsprozess systematisch und regelgeleitet erfolgt, um Willkür vorzu-

beugen. Dabei sollte der Gesamtprozess in einzelne Schritte zerlegt und diese dokumentiert werden. Ein solches Vorgehen heißt nicht, dass starr an einer bestimmten Verfahrensweise festgehalten werden muss, sondern dass diese vielmehr flexibel gehandhabt werden kann, sofern das Vorgehen begründet und dokumentiert werden kann. Qualitative Forschungen beziehen ihre Qualität daher oft gerade durch eine zyklische Organisation des Forschungsprozesses, in die immer wieder Reflexionsphasen eingebaut werden und das Vorgehen hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes und des Erkenntnisgewinns modifiziert werden. Besonders deutlich wird dies am Prinzip des *theoretical sampling*, das im Rahmen der Grounded Theory entwickelt wurde und bei dem die Auswahl von Daten in der Erhebungsphase sowie der Einbezug von Fällen in der Auswertungsphase sukzessive erfolgen. Regelgeleitetheit und eine am *theoretical sampling* orientierte Auswahl von Forschungsmaterialien können daher ebenfalls als Gütekriterien für qualitative Forschungen betrachtet werden.

Ein weiteres Kriterium zur Qualitätssicherung kann unter den Begriff „kommunikative Validierung“ (vgl. Mayring 2002) gefasst werden. Hierbei können entweder die Befragten in den Interpretationsprozess miteinbezogen werden, oder es finden Auslegungen im Team statt. Ebenfalls häufig sind Verfahren der Triangulation, wobei durch den Einbezug unterschiedlicher Autoren, Meinungen, Theorieansätze oder Methoden versucht wird „für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen.“ (Mayring 2002:147). Flick (2008) sieht darin auch eine Möglichkeit, um die theoretische Generalisierbarkeit von Ergebnissen qualitativer Forschungen zu erhöhen, so ist „der Einsatz unterschiedlicher Methoden (Triangulation) zur Untersuchung eines Phänomens an wenigen Fällen häufig aussagekräftiger als der Einsatz einer Methode an möglichst vielen Fällen.“ (Flick 2008:260). Anders als bei quantitativer Forschung ist damit nicht die Größe einer Stichprobe Teil der Aussagekräftigkeit der Daten, sondern eher deren theoretische Reichweite.

Indem qualitative Arbeit sich in die Lebenswelten der untersuchten Personen begibt und nicht wie bei Experimenten Vorgänge und Handlungen ins Labor holt und unter restringierten Bedingungen ablaufen lässt, wird ihr oft eine größere Nähe zu den untersuchten Personen und damit auch zu den Untersuchungsgegenständen zugeschrieben (s. z.B. Mayring 2002). Nicht selten wird mit einem Forschungsprojekt dann auch eine Praxisrelevanz angestrebt. Baacke (1991) benennt daher als wichtiges Gütekriterium qualitativer Forschung, Fragen der Generalisierbarkeit oder der normativen Bestimmung von praxisrelevanten Aspekten zu stellen, vor allem, wenn es sich um Forschungen im Bildungsbereich handelt (Baacke 1991:45).

6.1.3 Kernaspekte qualitativer Sozialforschung für diese Arbeit

Unabhängig von theoretischen und methodischen Richtungen basiert qualitative Forschung auf der Grundprämisse, dass Realität interaktiv hergestellt wird. Ziel ist es ganz allgemein, den Sinn und die Strukturierungen der Ausdrucksformen sozialer Prozesse zu rekonstruieren. Damit folgt qualitative Forschung einem interpretativen Paradigma. Es wird ein deutender und sinnverstehender Zugang zur konstruierten Wirklichkeit angestrebt. Diese Grundprämissen werden für diese Arbeit als gültig betrachtet.

Zu den Prämissen zählt auch, dass jede Interpretation der Forschenden eine Konstruktion darstellt. Qualitative Forschung lässt sich deshalb auch als „Prozess der Konstruktion von Versionen der Wirklichkeit“ (Flick 1996:19) auffassen.

Gerade dieser konstruktive Charakter und ein offener und flexibler Umgang mit verschiedenen Methoden und sorgt dafür, dass qualitative Forschung durch verschiedene Verfahren abgesichert werden muss. Dies gilt auch für diese Arbeit. Als Gütekriterien qualitativer Forschung lassen sich zusammenfassend formulieren:

- eine kontinuierliche und präzise Verfahrensdokumentation, in der methodische Entscheidungen und theoretische Hintergründe expliziert werden;
- das präzise und explizite Formulieren von Interpretationen (Prinzip der Explikativität);
- die argumentative Begründung von Interpretationen als Konstruktionsleistungen der Forschenden (Prinzip der Argumentatitvität);
- ein regelgeleitetes und systematisches methodisches Vorgehen, z.B. in Form einer zyklischen Organisation des Forschungsprozesses (vgl. *theoretical sampling*);
- eine kommunikative Validierung der Interpretationen, z.B. durch Auslegungen im Team;
- der Einsatz verschiedener Methoden (Triangulation);
- die Praxisrelevanz der Forschung und der Ergebnisse.

Die Methoden und das konkrete Untersuchungsdesign dieser Arbeit sind dann so konzipiert, dass auf verschiedene Art und Weise den Gütekriterien qualitativer Forschung Rechnung getragen wird.

Qualitative Forschung, so lässt sich festhalten, stellt – so zu sagen – einen „Werkzeugkasten“ (Mey/Mruck 2009:102f.) verschiedener Methoden dar. Aus diesem „Werkzeugkasten“ werden für die Bearbeitung der Forschungsfragen und gemäß dem Forschungsgegenstand dieser Arbeit verschiedene theoretische Grundlagen, methodische Richtungen und Verfahren ausgewählt. Dies sind qualitative Interviews, präziser gefasst, semi-strukturierte teil-narrative Interviews, die Grounded Theory Methodologie, sowie die Methoden der Gesprächsanalyse, der Narrations- und der Positionierungsanalyse. Entscheidend ist zudem die Grundprämisse linguistischer Interviewforschung, dass es sich bei Interviews um Interaktionssituationen handelt, in denen die Teilnehmenden gemeinsam Sinn herstellen und aushandeln.

6.2 Qualitative Interviews

Qualitative Forschung hat den Anspruch Lebenswelten „von innen heraus“, aus der Sicht der Akteure, zu beschreiben und Deutungsmuster, Strukturmerkmale und Abläufe sozialer Wirklichkeiten sichtbar zu machen (Flick et al. 2008b:14). Steht dabei die Sicht der Befragten, deren Konzepte, Strukturierungsleistungen, Vokabular etc., oder „die Welt im Kopf von Menschen“ (Helfferich 2011:29) im Vordergrund, wird diese „Welt“ meist mittels qualitativer Interviews erfasst. Dass Interviews in der qualitativen Sozialforschung so häufig zum Einsatz kommen, liegt an einigen Vorteilen, die Interviewdaten mit sich bringen (vgl. Deppermann 2013d). Interviews erlauben es, zielgerichtet Informationen zu erfassen, sie sind gut planbar, zeitlich begrenzt und es ist meist möglich eine sinnvolle Stichprobengröße zu erhalten, da sich in der Regel genügend Personen finden lassen, die bereit sind ein

Interview zu geben. Bei den Daten kann zudem eine große Vergleichbarkeit hergestellt werden, indem den Befragten z.B. die gleichen Fragen gestellt und die gleichen Handlungsanweisungen gegeben werden sowie die gleichen situativen Kontextbedingungen herrschen. Interviewte können Auskunft über Bereiche geben, die sonst nicht zugänglich wären, vor allem über subjektive Sinngebungen, die mit anderen Methoden nur schwer erfassbar sind. Auch historische und biographische Ereignisse sowie größere soziale Strukturen können im Interview in kondensierter Form wiedergegeben werden.

Die Literatur zu qualitativen Interviewverfahren ist reichhaltig, aber wenig systematisch und in ihren Bezeichnungen und Einteilungen oft uneinheitlich. Es existieren viele verschiedene Formen und ein unterschiedliches Verständnis, was als „qualitatives Interview" zu fassen ist, wie ein solches abläuft, was es zu tun oder zu vermeiden gilt usw.

Die Bezeichnungen zielen teils auf verschiedene Forschungsgegenstände oder Anwendungsbereiche, oder es werden Besonderheiten der Erhebungs- oder Auswertungssituation als Kriterien zur Unterscheidung betont (für einen Überblick s. z.B. Helfferich 2011; Flick 2008). Zu den unterschiedlichen Formen zählen beispielsweise narrative Interviews, problemzentrierte Interviews, das episodische Interview, halb-/teilstandardisierte oder strukturierte Leitfaden-Interviews, Leitfaden-Interviews, das fokussierte Interview, das biographische Interview, oder auch das ethnographische Interview, diskursive und szenische Interviews, Struktur- oder Dilemma-Interviews, sowie die Struktur-Lege-Technik, das Konstrukt-Interview oder auch das Tiefen-/Intensiv-Interview. Diese Situation führt dazu, dass z.B. biographische Interviews, narrativ, oder aber teilstrukturiert sein können und semistrukturelle Interviews bei Aufenager (1991) dem entsprechen, was Hopf (2000) als Struktur-Interview fasst.

Eine m.E. sinnvolle Einteilung qualitativer Interviews findet sich bei Helfferich (2011:37-38). Unterschiede zwischen den Interviewformen werden hier auf fünf Dimensionen beschrieben:

1. Forschungsgegenstand und –interesse;
2. Verortung der Beurteilungskompetenz der Äußerungen als „wahr" oder „ausreichend";
3. Festlegung der Rollen von Interviewenden und Erzählpersonen;
4. Optionen für die Interviewsteuerung;
5. Umgang mit der Zurücknahme eigener Deutungen und Annahme von „Fremdheit".

Punkt 1. betrifft die Passung zwischen Forschungsgegenstand und Interviewmethoden. Nicht jeder Gegenstand lässt sich (gleich gut) mit jeder Interviewform erheben. Teilweise kann es sinnvoll sein, Interviews zu strukturieren und einen Leitfaden einzusetzen, was sich vor allem bei Erhebungen subjektiver Theorien, subjektiven Sinns und Positionierungen anbietet, da Interpretationen auch an kleineren Interviewausschnitten und Textsegmenten vorgenommen werden können (vgl. Helfferich 2011:38). Steht hingegen beispielsweise die Entfaltung (biographischer) Handlungsschemata und narrativer Identität im Vordergrund wird ein Erhebungsverfahren benötigt, das einen offenen und nicht durch die interviewende Person zu sehr strukturierten Raum zum Erzählen und damit zur sukzessiven Konstruktion von Sinn zulässt. Prototyp hierfür ist das narrative Interview. Häufig wird dabei die

Biographie als Ganzes oder biographische Teilaspekte fokussiert. Auch Erfahrungen im Hinblick auf bestimmte Situationen oder Aspekte im Leben lassen sich gut erzählen und damit in narrativen Interviews zugänglich machen. Eine starke Strukturierung, bis hin zum Einsatz standardisierter Fragebögen, ist dann sinnvoll, wenn ein eher inhaltliches Interesse besteht, d.h. wenn der informative Gehalt von Interviews untersucht werden soll. Hierbei kann auch bei der Auswertung früher eine Reduktion des sprachlichen Materials vorgenommen werden.

Bei 2. geht es darum, wer beurteilen darf, ob Aussagen der interviewten Personen „wahr" sind und ob „ausreichend" geantwortet wurde. Bei der Untersuchung von Erzählstrukturen gilt dabei eine „Sinnhaftigkeitsunterstellung" bzw. ein „Prinzip der wohlwollenden Interpretation", wobei die Annahme gilt, dass die Äußerungen der interviewten Person bedeutungsvoll sind und von ihr selbst für wahr gehalten werden. Es wird auch der interviewten Person überlassen, zu entscheiden, wann sie genug erzählt hat, d.h. ihre Aussagen als „ausreichend" beurteilt. Deutungen, wie die interviewte Person erzählt „ehrlich", „richtig", „angemessen", „weicht aus", „vermeidet" oder „übergeht etwas" und „hat noch nicht genug erzählt" usw. werden hingegen von Ansätzen gefordert, in denen es um das Aufdecken von Deutungen oder Motiven der Interviewten Personen geht (Helfferich 2011:40).

Die Rollen der Interviewenden und den Erzählpersonen unter Punkt 3. stellen ein weiteres wesentliches Unterscheidungskriterium für qualitative Interviews dar und entscheiden über die Steuerungsmittel und deren Einsatz in den Interviews (Punkt 4.). Dabei changieren die verschiedenen Ansätze zwischen den Polen „restriktiv" – „frei", „erzählgenerierend" – „verständnisgenerierend", „offen" bzw. „schwach strukturiert" – „stark strukturiert":

> Die Interviewformen unterscheiden sich darin, wie stark Interviewende in den Interviewverlauf eingreifen (sollen/dürfen), indem sie fragen und indem sie auf eine bestimmte Weise fragen, die den Gesprächsverlauf und das Antwortverhalten steuert (Helfferich 2011:40).

Ob überhaupt keine Nachfragen oder Interventionen zugelassen werden, oder wie der Umgang mit Suggestivfragen, Konfrontationen oder das Anbieten von Deutungen ist, unterscheidet sich damit ebenfalls je nach Interviewform und je nach Erkenntnisinteresse. Klassische Beispiele für eine erzählgenerierende Interviewtechnik sind narrative Interviews, in denen idealerweise eine Erzählaufforderung im Zentrum steht. Zu den verständnisgenerierenden Mitteln zählen Nachfragen zur Klärung bei Verständigungsproblemen oder zur inhaltlichen Zentrierung.

Interviewsteuerung, Punkt 4., ist nicht nur eng mit dem Rollenverständnis der Interviewpartner verbunden, sondern auch damit, wie sich die interviewende Person hinsichtlich ihres theoretischen Vorwissens positioniert (Punkt 5.). D.h. wie sie sich zwischen den Polen „fremd" – „kundig" und „ethnographisch" – „beraterisch" präsentiert. Das eigene Vorverständnis und eigene Deutungen können z.B. in die Interviewsituation eingebracht werden und als „vertrauensbildende Maßnahme" fungieren, oder es wird eine Haltung der „ethnologischen Indifferenz" angestrebt, bei der die interviewende Person ihr eigenes Relevanzsystem zurückstellt und Vorabinterpretationen vermeidet:

> Mit diesen Akzentsetzungen sind auch die unterschiedlichen Vereinbarungen verbunden, ob sich Interviewende mehr als unkundig und der Lebenswelt der Erzählperson fremd präsentieren sollen oder als mit ihr vertraut (Helfferich 2011: 42).

Helfferich (2011) weist darauf hin, dass sich in der Praxis zunehmend Mischformen durchsetzen, so z.B. Leitfadeninterviews, die sich über sehr wenige erzählgenerierende Aufforderungen strukturieren und mit situationsflexibel und an den Sprachgebrauch der Erzählpersonen angepassten Nachfragen verbunden sind.

Beim Umgang mit der Zurücknahme eigener Deutungen und der Annahme von „Fremdheit" unter Punkt 5. geraten zudem Unterschiede hinsichtlich der Rollendefinition von Interviewenden und Erzählpersonen mit den Polen „natürlich" – „wissenschaftlich", „monologisch" – „dialogisch-diskursiv" in den Blick. Zugrunde liegt hier die Annahme, dass Interviews asymmetrische Kommunikationssituationen mit komplementären Rollen darstellen. Einige Ansätze, die vor allem ethnographisch ausgelegt sind, versuchen diese Asymmetrie zu mildern, indem ein Interview angestrebt wird, das sich an eine „natürliche" Alltagsinteraktion annähert. Interviewformen unterscheiden sich dementsprechend auch darin, wem und in welchem Ausmaß Rederecht eingeräumt bzw. übertragen wird. In narrativen Interviews wird in der Haupterzählphase der interviewten Person das alleinige Rederecht übertragen, die interviewende Person beschränkt sich auf Zuhören und ein aktives Begleiten; Kommentare, Bewertungen oder Zweifel an den Ausführungen der Erzählperson werden möglichst unterlassen. Verfahren, die darauf zielen, dass gemeinsam an etwas „gearbeitet" wird, setzen hingegen eher auf dialogische Formen und sind damit näher an „Reziprozitätsforderungen" von Alltagsinteraktionen (Helfferich 2011:42).

Auf der Basis dieser fünf Dimensionen unterscheidet Helfferich (2011:43-44) dann vier unterschiedliche Kommunikations- und Interaktionsmuster der Erhebungssituation: ein monologisches Muster, wie es vor allem bei narrativen Interviews vorkommt, ein teilmonologisches, leitfadengestütztes Muster, bei dem Erzählaufforderungen mit thematischen und verbalen Steuerungen verbunden werden, sowie die Muster „gemeinsam an etwas arbeiten" und das offene Gespräch, bei denen dialogische Vorgehensweisen im Vordergrund stehen und sich die interviewende Person stärker mit eigenen Beiträgen, Sichtweisen und Deutungen einbringt. Als Ergänzung sieht die Autorin Interviews, die sich mehr für den informativen Gehalt interessieren, wie bestimmte Formen von Experteninterviews.

Der Untersuchungsgegenstand stellt damit die Weichen für die Frage, welche Interviewform sich zur Untersuchung eignet. Ein weiteres Kriterium ist aber auch die Wahl der Zielgruppe, da nicht von allen sozialen Gruppen gleichermaßen erwartet werden kann, entweder längere Erzählungen zu produzieren, oder über ein bestimmtes Expertenwissen zu verfügen. Mit der Gruppe der Befragten hängen damit auch das Ausmaß und die Qualität der Strukturierungen im Interview zusammen. Bisweilen wird auch vorgeschlagen zunächst im Interview abzuwarten, ob und in welchem Maße die Befragten von sich aus verbalisieren und strukturieren und die eigenen Strukturierungen dahingehend anzupassen.

6.2.1 Teil-narrative semi-strukturierte Interviews

Wie im Abschnitt zu qualitativen Interviews dargestellt, lassen sich diese in verschiedene Formen einteilen, die eng mit der kommunikativen Situation zusammenhängen, diese determinieren, aber auch als Folge eines bestimmten kommunikativen Verhaltes aufgefasst werden können. Die Form des Interviews entscheidet dann wiederum über den Untersuchungsgegenstand. Da es bei den Interviews dieser Arbeit darum geht, Erfahrungen der Lehrpersonen zu erfassen, eignet sich ein Interviewmuster, das auf vorwiegend narrative Elemente setzt. Voraussetzung für den

Einsatz narrativer Interviews bzw. narrativer Anteile im Interview ist, dass sich die Inhalte als Erlebnis- und Erfahrungsgeschichte darstellen lassen. Dazu gehört auch, dass Erfahrungen bis zu einem gewissen Punkt abgeschlossen und hinreichend überschaubar sein müssen, um in ihrer Relevanz entsprechend bewertet werden zu können, da eine Erzählung in der Regel von ihrem Ergebnis her geplant wird (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004a). Dies ist bei Erfahrungen und Erlebnissen von Lehrpersonen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen der Fall. Das für die vorliegende Arbeit verwendete teil-narrative Interviewverfahren basiert daher in vielen Teilen auf den methodologischen Grundlagen narrativer Interviews (s. z.B. Schütze 1976, 1977; Lucius-Hoene/Deppermann 2004a).

6.2.1.1 Narrative Interviews

Narrative Interviews sind in den letzten Jahren zu einer beliebten Methode geworden, um subjektive Erfahrungswelten und Sinnstiftungsprozesse zu erforschen. Erzählen, so die grundlegende Annahme, stellt eine alltagspraktisch relevante und allgegenwärtige Kommunikationsform dar, die relativ voraussetzungslos und technisch unkompliziert für Forschungszwecke erhoben werden kann. Im Prozess des Erzählens können die Interviewpartner biographische Selbstdeutungen, subjektive Sichtweisen und Erfahrungen entfalten, einen persönlichen Ausdruck und persönliche Relevanzen setzten. Erzählen stellt somit einen methodischen Hebel und einen validen Zugang zu den subjektiven Konzepten und Erfahrungen der Befragten dar.

Narrative Interviews werden häufig genutzt, um Aspekte der Identitätsbildung zu untersuchen. Lucius-Hoene/Deppermann (2004a) fassen autobiographisches Erzählen als „Herstellung und Darstellung narrativer Identität im Interview“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:10) und liefern dazu eine theoretisch fundierte Methodik zur Erfassung narrativer Identität (vgl. Kapitel 6.6.6).

Das „klassische“ narrative Interview wurde durch Fritz Schütze (1976, 1977) begründet und von ihm selbst, sowie durch andere Autoren weiterentwickelt. Kern der Methode ist eine Stehgreiferzählung der Informanten, die durch eine erzählgenerierende Einstiegsfrage elizitiert wird. Traditionell handelt es sich dabei um eine Frage, die auf die Produktion der Lebensgeschichte der Informanten zielt, etwa „Wie ist in Ihrem Leben von Beginn an alles gekommen und wie ging es bis heute weiter.“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:77). Solche Erzählungen sind deshalb so interessant, weil die Erzählperson kreativ eine Erzählung aus dem Stehgreif produzieren muss. Sie muss sich dabei einerseits von ihren Erinnerungen leiten lassen, andererseits aber auch auswählen, gestalten und eine gewisse Distanz und Kontrolle gegenüber der Interaktionssituation und der, in der Regel, fremden Gesprächspartnerin wahren. Beim Erzählen kann die Erzählperson aber auch auf kulturelle Erzähl- und Darstellungsschemata, auf kommunikative Kompetenzen und Erfahrungen, die sie im Alltag bereits häufig genutzt und im Laufe ihrer Sozialisation erworben hat, zurückgreifen:

> Die Erzählaufgabe im narrativen Interview fordert dem Informanten also eine neuartige, kreative Leistung ab, bei der er auf eigene Erzählerfahrungen und bekannte kommunikative Schemata zurückgreifen kann (Lucius-Hoene/Depperman 2004a:79).

Aus Erzählungen lassen sich also individuelle Relevanzen aber auch allgemeine sprachliche Darstellungspraktiken rekonstruieren.

Ein wichtiges Unterscheidungskriterium verschiedener qualitativer Interviewverfahren liegt in den Rollendefinitionen der interviewten und der interviewenden Person sowie dem Umgang mit Strukturierungsleistungen der interviewenden Person und der daraus resultierenden Kommunikationssituation (vgl. Kapitel 6.2). Die Entfaltung (biographischer) Handlungsschemata und narrativer Identität erfordern ein Erhebungsverfahren, das einen offenen und nicht durch die interviewende Person zu sehr strukturierten Raum zum Erzählen und damit zur sukzessiven Konstruktion von Sinn zulässt. Narrative Interviews stellen daher einen Forschungsansatz dar, bei dem in besonderer Art und Weise dem Prinzip der Offenheit qualitativer Forschung (vgl. Kapitel 6.1.1) Rechnung getragen wird. Helfferich (2011) ordnet bei ihrer Einteilung von Kommunikations- und Interaktionsmustern in der Erhebungssituation narrative Interviews einem monologischen Muster zu (Helfferich 2011:43-44) und auch Lucius-Hoene/Deppermann (2004a:83-86) sehen im monologischen Rederecht und einer ungehinderten erzählerischen Entfaltung ein Kernmerkmal der methodisch restringierten Interaktion in narrativen Interviews. Der Erzählperson wird von der interviewenden Person möglichst viel monologisches Rederecht eingeräumt, so dass sie ihre Erzählung entfalten kann, Relevanzen setzen und ihren Erinnerungen und Assoziationen nachgehen kann. Der Erzählstrom wird möglichst nicht unterbrochen. Widerspruch, Hinterfragungen oder Äußerungen von Meinungen oder Zweifeln kommen nur selten vor, so dass sich die Deutungsmuster und die Weltsicht sowie die Identitätsarbeit der Erzählenden entfalten können. Die Rolle der interviewenden Person sieht vor, die Erzählperson in ihrer Darstellung zu unterstützen und zu ermuntern und sich erst dann einzubringen, wenn es Verständigungsprobleme gibt, oder der Erzählprozess zu stocken droht. Sie verhält sich damit methodisch restringiert, weshalb sich narrative Interviews wesentlich von alltäglichen Kommunikationssituationen unterscheiden (vgl. Kapitel 6.2 und 6.3).

Narrative Interviews haben verschiedene Phasen. Nach einer Einleitungsphase, in der eine Begrüßung stattfindet, Informationen ausgetauscht werden, oder per Small-Talk die Atmosphäre für das Interview vorbereitet wird, folgt der Erzählteil als zentrales Element. An diesen kann dann einer oder mehrerer Nachfrageteile angeschlossen werden. Am Ende steht meist nochmals eine Beendigungsphase.

6.2.1.2 Teil-narrative Interviews

Eine Variante narrativer Interviews, die sich für Forschungsgegenstände bewährt hat, in denen biographische, aber auch andere Aspekte untersucht werden sollen, stellen – in der Terminologie von Helfferich (2011) (vgl. Kapitel 6.2) – teil-narrative Verfahren dar. Hierbei wird meist nicht die gesamte Biographie als große zusammenhängende Erzählung fokussiert, sondern beispielsweise Episoden von Erlebnissen, die einen bestimmten biographischen Bereich betreffen. Die Interviews setzen sich dann so zusagen aus mehreren „kleinen“, aufeinanderfolgenden narrativen Interviews zusammen. Dies bedeutet, dass sich Phasen, in denen die Erzählperson erzählt, abwechseln mit Phasen, in denen die interviewende Person Fragen stellt. Der interviewenden Person kommt damit eine stärker strukturierende Rolle zu, weshalb Helfferich (2011) solche Verfahren in ihrer Einteilung von Kommunikations- und Interaktionsmustern in der Erhebungssituation einem teil-monologischen Muster zuordnet (Helfferich 2011:43-44; vgl. 6.2). Die Interviews dieser Arbeit sind nach einem solchen teil-narrativen Verfahren aufgebaut (vgl. 7.2).

6.2.1.3 Semi-strukturierte Interviews

Die Unterscheidung der Interviews anhand des Kontinuums „stark strukturiert" bis „schwach strukturiert" (vgl. Kapitel 6.2) betrifft vor allem den Umgang mit Fragen und den Einsatz von Leitfäden in qualitativen Interviews. Während bei strukturierten Interviewformen meist ein festes Set an Fragen vorliegt, von denen nicht abgewichen werden darf, werden diese in weniger strukturierten Formen situationsflexibel und an den Sprachgebrauch der Erzählpersonen angepasst von der interviewenden Person eingesetzt. Die interviewende Person entwickelt ihre Fragen zum einen also auf der Basis dessen, was die interviewte Person erzählt, zum anderen liegen Themenkomplexe vor, die dann situationsadäquat als Fragen im Interview formuliert werden können. Ein solches Vorgehen wird auch als semi-strukturierte Interviews bezeichnet (vgl. z.B. Aufenanger 1991) und wird für diese Arbeit eingesetzt.

6.3 Interviews als Interaktionssituationen

Die Klassifizierung qualitativer Interviews, wie in den vorangegangenen Abschnitten vorgestellt, basiert auf einer Konzeption von Interviews als Interaktionssituationen, in denen Menschen mit den ihnen vertrauten kulturellen und sprachlichen Regeln kommunizieren und sich entsprechend bestimmter methodischer Regeln, Rollendefinitionen usw. verhalten. Dabei kommen teilweise ähnliche Mechanismen zum Tragen, die auch Alltagsinteraktionen konstituieren. Trotzdem stellen Interviews spezifische Interaktionssituationen dar, deren Rollen und Determinanten sich von Alltagsinteraktionen unterscheiden. Zum einen handelt es sich bei Interviews meist um geplante Gespräche mit einem bestimmten Sinn und Zweck, die den Beteiligten zuvor kommuniziert wurden. Die Gesprächspartner treffen nicht zufällig aufeinander, sondern weil sie entweder ein bestimmtes wissenschaftliches Interesse verfolgen oder weil sie bestimmte Erfahrungen und ein bestimmtes Wissen aufweisen. Forschende treten mit einem bestimmten Vorwissen über soziohistorische Hintergründe des Forschungsfeldes ins Gespräch, die zu interviewenden Personen mit bestimmten Erwartungen hinsichtlich der Themen und Inhalte. Zum anderen spielt die Rollenverteilung von interviewender Person und Erzählperson eine wesentliche Rolle:

> Kommunikationsstile und -möglichkeiten von interviewender und interviewter Person sind hinsichtlich ihrer Zielsetzungen, Privilegien und Einschränkungen vorgegeben und an ihre Rollen gebunden (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a).

Durch das Forschungsinteresse geleitet, verhalten die Interviewenden sich notwendigerweise strategisch, was bei Alltagsinteraktionen in der Regel nicht der Fall ist. In der Alltagsinteraktion gilt zudem eine Reziprozitätsnorm, der zufolge alle Interaktionsteilnehmer mit wechselseitigen Beiträgen zu einem Gespräch beitragen, die jedoch in Interviews in unterschiedlichem Maße außer Kraft gesetzt wird (Hopf 1978:107). Selbiges gilt für das „Verdikt des Ausfragens" (Hopf 1978:107). In den Interviews ist es von beiden Seiten anerkannt, dass die eine Seite viele Informationen (über sich) liefert, wohingegen die andere Seite zurückhaltend agiert. Dazu zählt auch, dass die Erzählpersonen Privates offenlegen, Einblick in ihre Erfahrungen und ihr Leben geben, diese Selbstoffenbarung aber nicht von den Interviewenden einfordern können, da diese den eigenen Deutungshorizont und das eigene Bezugssystem zurückstellen und vor allem in narrativen Interviews als soziale Personen kaum greifbar sind. Ein solches Agieren würde in Alltagsinterkationen

verwirren und irritieren, weil damit der Erwartung widersprochen werde, „dass sich auch die Zuhörenden mit der Präsentation des eigenen Bezugssystems als authentische Personen einbringen." (Helfferich 2011:47).

Dies führt dazu, dass Interwies hochgradig asymmetrische Interaktionssituationen sind. Alltagskommunikation ist zudem häufig unvollständiger, da auf gemeinsame Vorerfahrungen oder Kontextinformationen zurückgegriffen werden kann. Die Fremdheit, oder besser gesagt, die Rollenverteilung und das methodisch restringierte Verhalten der Interviewteilnehmer führt dazu, dass ausführlicher und expliziter kommuniziert werden muss. Trotzdem finden sich auch hier viele implizite Aspekte, bei denen auf tatsächliches, vermeintliches oder angenommenes geteiltes Wissen zurückgegriffen wird, um eine bestimmte Deutung oder Sichtweise zu vermitteln. Die Befragten werden darüber hinaus im Vorhinein in Bezug auf eine bestimmte Identität angesprochen. Damit werden bestimmte Erwartungen und Relevanzen gesetzt, die unter Umständen von denen, die für die Befragten in ihrem Alltag handlungsleitend sind, abweichen können. Für die meisten Befragten stellen Interviews zudem Ausnahmesituationen und keine Routine dar.

Dass Interviews Interaktionssituationen darstellen, wird in der qualitativen Sozialforschung vorwiegend als maßgeblich für die Erhebungssituation, deren methodische Gestaltung und deren Determinanten betrachtet. Die meisten Forschungsarbeiten gehen davon aus, dass das Produkt dieser Interaktionssituationen als „Text" behandelt werden kann und nach rein inhaltlichen Kriterien zu analysieren ist. Dieser „Text" wird dann als „Zugang zu einer vorgängig sozialen oder psychischen Wirklichkeit" (Deppermann 2013d:1) gedeutet. Ein solches Verständnis greift jedoch zu kurz und verkennt wesentliche Aspekte der Interviewsituation.

So nehmen die Interviewteilnehmenden im Interview wechselseitig aufeinander Bezug. Dies geschieht nicht nur verbal, sondern auch non-verbal durch Mimik, Gestik, Blicke und anderen körperlichen Handlungen (Goodwin 1981). Äußerungen in den Interviews sind zudem immer auf das konkrete Gegenüber zugeschnitten. Dies betrifft nicht nur die Antworten der Befragten, sondern auch die Fragen der interviewenden Personen. So kann z.B. gezeigt werden, dass selbst bei hochgradig standardisieren Interviewformen Fragen situativ und an die Gesprächspartner angepasst werden (Maynard et al. 2002). Da, wo hingegen der lokale Kontext unbeachtet bleibt und eine Frage immer auf die gleiche Weise realisiert wird, kann dies zu Problemen in der Interaktion und der Verständigung führen (Roulston 2011; Wooffitt/Widdicombe 2006). Die Formulierung einer Frage in einer bestimmten Art und Weise zieht auch nicht zwingend eine bestimmte Antwort nach sich. Vielmehr zeigt sich häufig erst in der Reaktion, wie die Frage verstanden wurde und welche Aspekte implizit mitgemeint oder mittransportiert wurden. Nicht selten deuten die Befragten eine Frage um, gehen nur auf Teilaspekte ein, oder weisen bestimmte Präsuppositionen der Frage zurück (z.B. Lampropoulou/Myers 2013; Pomerantz/Zemel 2003; Roulston 2011).

Befragte antworten auch häufig nach Kriterien und Annahmen über soziale Erwünschtheit und betreiben ein „Impression-Management". Zugleich sind auch die Interviewenden trotz aller methodischen Restriktionen Personen mit körperlichen und sozialen Merkmalen, Verhaltens- und Kommunikationsweisen und beeinflussen allein dadurch den Verlauf des Interviews. Dies führt dazu, dass Interviewende und Befragte gleichermaßen verbale und non-verbale sinnkonstitutive Kontexte vorgeben und damit auch gemeinsam Sinn und Bedeutung herstellen und aushandeln.

Deppermann (2013d) plädiert daher aus einer linguistischen Perspektive dafür, Interviews als „situierte Interaktionsereignisse zu begreifen, in denen durch performatives Handeln gemeinsam Sinn hergestellt wird“ (Deppermann 2013d:31). Ein ähnliches Verständnis von Interviews als Interaktionssituationen vertreten auch Holstein/Gubrium (1995), Silverman (2011) Gubrium et al. (2012). Demgemäß sind Interviews nicht nur Gespräche, in denen Informationen ausgetauscht werden, sondern Ereignisse sozialen Handelns. Sie haben also auch eine pragmatische Ebene, d.h. der propositionale Gehalt von Aussagen erfüllt in der Regel eine bestimmte kommunikative Funktion. So können Fragen zur Provokation gedacht sein, Erzählende möchten das Gegenüber von ihrer Weltsicht überzeugen, belustigen, Solidarität oder Zustimmung erheischen, Aussagen werden gerechtfertigt und Argumentationen entwickelt, die sich an tatsächlich geäußerten oder bei den Adressaten angenommenen Annahmen orientieren (vgl. Deppermann 2013d; Lucius-Hoene/Deppermann 20004b; Wortham 2001). Gemäß diesen Funktionen werden die Äußerungen so gestaltet, dass damit performative Sinnansprüche vollzogen werden können, die oftmals nicht explizit angesprochen werden. Dies sind vor allem Identitätsaspekte und soziale Beziehungsstrukturen, die sich als Selbst- und Fremdpositionierungen fassen lassen:

> Interviews sind dann nicht nur Ereignisse, in denen über soziale Praxis berichtet wird, sie sind selbst Momente gelebter sozialer Praxis, in denen die Beteiligten sich in einem *in situ* konstituierten sozialen Raum positionieren (Deppermann 2013d:60)

Eine rein inhaltliche Auswertung greift dann zu kurz. Stattdessen geht es darum, die propositionalen Aussagen in ihrer besonderen Selektivität, in ihren spezifischen Formulierungen und ihrer funktionalen Motivation für und durch das Handeln zu bestimmten. Da sich die Herstellung von Sinn und sozialer Praxis im Interview im sequenziellen Prozess der Interaktion, in der sprachlichen Gestaltung von Redebeiträgen sowie in deren narrativen und argumentativen Strukturen vollzieht, müssen methodische Verfahren zur Analyse eingesetzt werden, die diesen Faktoren Rechnung tragen. Für diese Arbeit sind das die Gesprächsanalyse, die Narrationsanalyse und die Positionierungsanalyse.

Ziel ist dann vor allem die Rekonstruktion der performativ und interaktiv im Interview konstituierten Sinndimension:

> Das Interview kann so als Stätte begriffen werden, in der sich die soziale Wirklichkeit des Forschungsthemas selbst ausschnitthaft und oft auch typisch interaktiv (re-)produziert und in ihren konstitutiven Praktiken greifbar wird. Interviewende elizitieren damit nicht einfach subjektive Wissensbestände und Deutungen. Sie inkarnieren gesellschaftliche Positionen, Anforderungen, Einstellungen und Erwartungen, mit denen sich die Befragten handelnd auseinandersetzen (Deppermann 2013d:60).

6.4 Grounded Theory Methodologie

Die Grounded Theory Methodologie stellt ein Verfahren qualitativer Forschung dar, das aufgrund seiner Kriterien auf besondere Art und Weise die Möglichkeit bietet, verschiedenen Gütekriterien qualitativer Forschung Rechnung zu tragen und Sinn aus größeren Datenmengen qualitativer Daten zu generieren. Mitunter wird die Grounded Theory Methodologie mit qualitativer Forschung gleichgesetzt. Dies suggerieren z.B. auch einige der Titel zentraler Grounded Theory Werke, wie z.B. Strauss „Qualitative Analysis for Social Scientists" (Strauss 1987; in deutscher Sprache erschienen 1991 als „Grundlagen qualitativer Sozialforschung") oder Corbin und Strauss „Basics of Qualitative Research" (Corbin/Strauss 2008, erste Aufl. 1990), wo Grounded Theory erst im Untertitel auftaucht (der Titel der deutschen Übersetzung von 1996 lautet hingegen „Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung"). Diese Gleichsetzung ist jedoch verkürzt. Die Grounded Theory stellt vielmehr einen Forschungsansatz bzw. eine Forschungsstrategie im „Werkzeugkasten" qualitativer Sozialforschung dar (vgl. Mey/Mruck 2009:102f).

Entwickelt wurde die Grounded Theory in den 60er Jahren von den Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss, die sich zuvor in einigen Arbeiten mit dem Thema „Umgang mit Tod und Sterben in Hospitälern" auseinandergesetzt hatten. Ihre aus der Forschungspraxis entstandenen Überlegungen zur regelgeleiteten, kontrollierbaren und prüfbaren „Entdeckung" von Theorie aus empirischen Daten finden sich erstmals in ihrem gemeinsamen Werk „The Discovery of Grounded Theory" (veröffentlicht 1967) zusammengefasst. Die Grounded Theory wird darin als eine Forschungsstrategie zur Theoriebildung aus empirischen Daten beschrieben, die sich gegen „Grand Theories" einerseits und reine Deskription andererseits richtet. Universaltheorien sind den Autoren zu allgemein und abstrakt, als dass sie zum Erklären und Verstehen alltagsweltlicher Tatsachen geeignet wären; reine Deskription hingegen schöpfe die Potenziale qualitativer Forschung nicht aus (Mey/Mruck 2009:104).

In den Jahren darauf, wurde die Grounded Theory als Forschungsstrategie, insbesondere in den konkreten Verfahren und Auslegungsstrategien, von Glaser und Strauss weitgehend unabhängig voneinander ausdifferenziert und weiterentwickelt (s. Corbin/Strauss 2008; Glaser 1978, 1992, 1998, 2001, 2003, 2005; Strauss 1987). Grundlegende Unterschiede lassen sich zudem auf der methodologischen und sozialtheoretischen Ebene der Ansätze von Glaser und Strauss finden (s. z.B. Strübing 2004, 2011). Darüber hinaus wurde die Grounded Theory von ehemaligen Schülerinnen und Schülern bzw. Weggefährten der beiden Soziologen ergänzt und modifiziert (s. z.B. Charmaz 2014; Clarke 2005; Dey 1999), so dass heute von einem facettenreichen und vielfach rezipierten Forschungsansatz gesprochen werden kann (s. auch Mey/Mruck 2011a).

Trotz der unterschiedlichen Entwicklung und Ausprägung, lässt sich je nach Blickwinkel, dennoch von *der* Grounded Theory sprechen, präziser gefasst, von der „Grounded Theory Methodologie". Diese begriffliche Differenzierung wird von Mey/Mruck (2009, 2011b) vorgeschlagen, um zwischen dem Forschungsansatz und den Strategien zur Theorieentwicklung, der Grounded Theory Methodologie (GTM), und dem Produkt eines solchen Prozesses, der aus den Daten generierten Theorie (Grounded Theory, GT), zu unterscheiden. In diesem Sinne werden die Begriffe im Folgenden gebraucht.

Steht bei Glaser und Strauss – sowie bei anderen Autoren (z.B. Hood:2011) – die Theoriebildung im Vordergrund, werden die methodischen Strategien der GTM

heute auch häufig ohne diesen Anspruch sinnvoll eingesetzt. So schreibt beispielsweise Corbin im Vorwort zur dritten Auflage, ihres gemeinsam mit Strauss verfassten Praxishandbuches zur Anwendung der Grounded Theory Methodologie, dass nicht nur Theoriebildung ein adäquater Weg sei, wissenschaftliche Erkenntnisse mittels qualitativer Methoden zu erlangen, sondern dass auch dichte Beschreibungen, Einzelfallanalysen und die Geschichten Einzelner, wichtige Forschungsergebnisse lieferten. Corbin will das Buch verstanden wissen, als eine Präsentation verschiedener analytischer Techniken, die genutzt werden können, um aus größeren Mengen qualitativer Daten Sinn herzustellen (Corbin/Strauss 2008: viii-xi).

Dementsprechend lässt sich die GTM auch als ein „Forschungsstil" auffassen, bei dem bestimmte Verfahren zum Einsatz kommen. Diese bestehen aus verschiedenen Kodierverfahren, der „Methode des ständigen Vergleichens" (*method of constant comparison*), den Prinzipien des *theoretical sampling* und der *theoretical saturation* sowie dem Schreiben von Memos (vgl. Mey/Mruck 2009; Hood 2011). Es sind vor allem diese Verfahren, die „ein offenes (kreative Ideen beinhaltendes), aber eben auch systematisches und regelgeleitetes Auswertungsprozedere (mit vorgegebenen und benennbaren Kodierprozeduren usw.)" (Mey/Mruck 2011b:43) ermöglichen, bei dem „mit einem minimalen Aufwand an Datenerhebung ein Maximum an Datenanalyse und folgender Theoriebildung" (Hildenbrand 2008:41-42) erreicht werden können.

6.4.1 Theoretical Sampling und Theoretical Saturation

Theoretical sampling stellt eine Strategie dar, Fälle und Material sukzessive auszuwählen und einzubeziehen, um das infrage stehende Phänomen bestmöglich zu erklären. Phasen der Erhebung wechseln sich dabei mit Analysephasen ab und neues Material wird mit dem Ziel ausgesucht, neue Eigenschaften und Dimensionen von Konzepten herauszuarbeiten sowie neue Konzepte zu entwickeln.

> Forschen im Sinne der GTM erfordert einen ständigen Wechsel zwischen Handeln (Datenerhebung) und Reflexion (Datenanalyse und Theoriebildung). Analyse und Theoriebildung beginnen bereits mit dem ersten erhobenen Datenmaterial, sie dienen in all ihrer Vorläufigkeit als Startpunkt für eine fortlaufende Präzisierung der Forschungsfrage und für kontinuierliche Hypothesen- und Theoriegenerierung (Mey/Mruck 2011b:23).

In GTM-Arbeiten dient das *theoretical sampling* der sukzessiven Theoriebildung. Der Einbezug neuer Fälle endet in diesem Sinne, wenn eine theoretische Sättigung erreicht ist (*theoretical saturation*), d.h., wenn das Hinzuziehen neuer Fälle oder Materialien keine neuen Erkenntnisse mehr liefert. Dieser Punkt ist nicht immer einfach festzulegen, da in der methodologischen Diskussion zuweilen Uneinigkeit darüber besteht, wann eine *theoretical saturation* erreicht ist, und ob dies überhaupt der Fall sein kann (vgl. Mey/Mruck 2011b; Glaser/Strauss 2008). Teilweise wird davon ausgegangen, dass der Punkt der theoretischen Sättigung ohnehin ein nur vorläufiger ist (z.B. Mey/Mruck 2011b), teilweise wird alternativ auch von theoretischer Hinlänglichkeit (*theoretical sufficiency*, vgl. Dey 1999) gesprochen. Unabhängig von den Feinheiten dieser methodologischen Diskussion stellen die Prinzipen des *theoretical sampling* und der *theoretical saturation* hilfreiche Instrumente dar, um den Forschungsprozess zu strukturieren. So erfolgte der gesamte Erhebungsprozess dieser Arbeit nach dem Prinzip des *theoretical sampling*. Ebenso erfolgte die Auswahl von Ausschnitten aus den Daten für die Einzelfallanalysen in

einem iterativen Prozess von Analysen, theoretischen Überlegungen und dem Einbezug neuer Fälle. An dieser Stelle kam auch die Methode des ständigen Vergleichens zum Einsatz.

6.4.2 Die Methode des ständigen Vergleichens

Die Methode des ständigen Vergleichens benennt ein komparatives Vorgehen, das als Grundlage aller Forschungsschritte bei Arbeiten im Sinne der GTM dient, vor allem bei den Kodierverfahren. Strauss und Corbin sprechen hierbei auch von Dimensionalisierung bzw. von Dimensionen als dem konzeptuellen Resultat von Vergleichsprozessen. Dabei werden kleine Segmente, Interviewpassagen, ganze Interviews oder weitere Daten miteinander verglichen und systematisch auf Unterschiede und Ähnlichkeiten hin befragt, wodurch „sowohl Spezifika einzelner Phänomene als auch mehrere Phänomene übergreifende Homologien erarbeitet werden“ (Strübing 2004:18) können. Ziel dabei ist es also, Verbindungen zwischen Phänomenen, Kategorien etc. herauszuarbeiten (Mey/Mruck 2011b:27). Die Methode stellt sicher, dass Hypothesen und Theorien aus dem Datenmaterial heraus und in enger Auseinandersetzung mit den Daten entwickelt werden.

6.4.3 Memos Schreiben

Alle Schritte im Forschungsprozess werden durch das Schreiben von Memos belgeitet. Dies erfüllt zwei Funktionen: Erstens kommt dem Schreiben in der GTM deshalb eine solch große Bedeutung zu, weil es als „Denkzeug“ und „Werkzeug“ für den kreativen Prozess der Theoriebildung und der Arbeit mit den Daten fungiert. Das Schreiben und Ausformulieren analytischer Gedanken erlaubt es, Ideen zu fixieren, Widersprüche aufzudecken und stetige Überprüfungen vorzunehmen (Strübing 2004:33-35). Memos fixieren das Flüchtige: „sie helfen, die sich herausbildende Theorie zu präzisieren, und sie sind unerlässlich, um sie im Austausch im Team und mit anderen Forschenden zu präzisieren und voranzutreiben“ (Mey/Mruck 2011b:26). Das Festhalten der einzelnen Auswertungsschritte in Memos dokumentiert also immer auch den Wissensstand der Forschenden und schreibt den Prozess der Theoriebildung und der Analysen kontinuierlich fort. Zweitens erfüllt das Schreiben von Memos, wie das obige Zitat von Mey/Mruck (2011b) verdeutlicht, auch eine kommunikative Funktion, wodurch das Schreiben der Memos zu einem wichtigen Verfahren der Qualitätssicherung und zur Basis der wissenschaftlichen Veröffentlichung wird.

6.5 Gesprächsanalyse

Die Auffassung von Interviews als situierte Interaktionsereignisse, in denen durch das performative Handeln der Interviewteilnehmenden gemeinsam Sinn hergestellt und soziale Realität konstituiert wird, erfordert ein Auswertungsverfahren, das die besonderen Konstitutionsbedingungen dieser Interaktionssituation und die pragmatische Dimension von Äußerungen in Interviews methodisch erfassen kann (vgl. 6.3). Hierfür eignet sich ein gesprächsanalytisches Vorgehen. Dies ist vor allem deshalb der Fall, weil darin gesprächskonstituierende Elemente methodisch genutzt werden und Analysen strikt am empirischen Material entwickelt und überprüft werden (vgl. Deppermann 2000, 2008).

Die Form der linguistischen Gesprächsanalyse, wie sie für diese Arbeit zum Einsatz kommt, folgt den methodologischen Grundlagen, wie sie in Deppermann (2000) und Deppermann (2008) vorgestellt werden. Diese Version der Gesprächsanalyse[31] basiert in vielen Bereichen auf den methodologischen Prämissen der Konversationsanalyse (Engl. Conversation Analysis, CA, s. z.B. Hutchby/Wooffitt 1998; Ten Have 2007; Bergmann 1981, 1988a-c, 1994; Eberle 1997; Heritage 1984, Kap. 8, 1995; Kallmeyer 2005; Levinson 1990, Kap. 6; Liddicoat 2007; Psathas 1999; Schiffrin 1994, Kap. 7; Sidnell 2010, 2013), erweitert diese jedoch durch Methoden aus der interaktionalen Soziolinguistik, der Discursive Psychology, der Grounded Theory, der Objektiven Hermeneutik und der Ethnographie (vgl. Deppermann 2008).

6.5.1 Konstitutionseigenschaften verbaler Interaktion als methodische Leitlinien

Die Gesprächsanalyse geht davon aus, dass es Eigenschaften gibt, die für Gespräche ganz allgemein gelten, unabhängig davon, von wem oder wo die Gespräche geführt werden. Dazu zählen folgende Merkmale (vgl. Deppermann 2008:8-9 und 98):

- *Konstitutivität*: Gespräche sind Ereignisse, die von den Gesprächsteilnehmenden aktiv durch ihre Handlungen hergestellt werden.
- *Handlungscharakter*: Gespräche bestehen aus sozialen Handlungen.
- *Pragmatizität*: Diese werden von den Gesprächsteilnehmenden eingesetzt, um bestimmte individuelle oder gemeinsame Zwecke zu verfolgen und Aufgaben oder Probleme zu bearbeiten, die unter anderem bei der Organisation des Gesprächs selbst entstehen.
- *Methodizität*: Für ihr Handeln, die Gestaltung von Beiträgen, der Organisation des gemeinsamen Austauschs sowie für ihre Interpretationen verwenden die Gesprächsteilnehmenden kulturelle mehr oder weniger routinierte (Ethno-) Methoden.

[31] Von „Version“ wird an dieser Stelle deshalb gesprochen, weil es im deutschsprachigen Raum auch andere Richtungen der linguistischen Gesprächsanalyse gibt. So lässt sich der Terminus Gesprächsanalyse mit Hausendorf (2001) z.B. auch als „Sammelbegriff für die im deutschsprachigen Raum vertretenen Richtungen der Konversations-, Diskurs- und Dialoganalyse“ (Hausendorf 2001:971) bezeichnen.

- *Prozessualität/Sequenzialität*: Die Handlungen und Aktivitäten der Gesprächsteilnehmenden folgen aufeinander, was dazu führt, dass Gespräche zeitliche Gebilde sind.
- *Interaktivität*: Die Handlungen der Gesprächsteilnehmenden sind nicht isoliert, sondern aufeinander bezogen.
- *Reflexivität*: In diesem wechselseitigen Bezugnehmen wird in den Handlungen der Gesprächsteilnehmenden auch dokumentiert, in welchen (sozialen oder kognitiven) Kontexten dieses Handeln selbst zu verstehen ist. Die Gültigkeit bestimmter Kontexte wird dadurch von den Gesprächsteilnehmenden immer wieder neu realisiert und bestätigt.

Die Gesprächsanalyse interessiert sich dann ganz allgemein dafür, wie Menschen Gespräche führen (Deppermann 2008:9). Es geht darum, die Gesprächswirklichkeit, die die Gesprächsteilnehmenden durch ihr Handeln im Gespräch herstellen, durch einen verstehenden Nachvollzug zu rekonstruieren und zu analysieren, welche routinisierten Gesprächspraktiken verwendet werden, um bestimmte Probleme, Ziele und Gesprächsaufgaben zu bearbeiten. Zentral sind dabei die Fragen, *wie* handeln die Gesprächsteilnehmenden und *wozu* dient das Handeln. Damit lassen sich dann Formen (z.B. kommunikative Gattungen, institutionelle Interaktionstypen, grammatische Einheiten etc.) typologisch beschreiben und in ihrer Funktionalität bestimmen.

6.5.2 Display-These und Sequenzanalyse

Entscheidend für den Zusammenhang zwischen Form und Funktion (sprachlicher) Handlungen ist die zeitliche Abfolge des Gesprächs, in der Äußerungen in einem „doppelten zeitlichen Horizont“ (Deppermann 2008:49) stehen:

> Einerseits sind sie auf den Kontext, der sich im bisherigen Gesprächsverlauf entwickelt hat, zugeschnitten, und sie dokumentieren ein Verständnis dieses Kontexts; andererseits sind sie Handlungen, die einen neuen Kontext und normative Erwartungen für folgende Handlungen schaffen (‚context-shaped‘ und ‚context-renewing‘, Heritage 1984, 242ff.). Verstehen und Handeln sind also nicht zu scheiden. Intersubjektivität – in Form von geteilten Bedeutungen und koordinierten Handlungen – wird dadurch hergestellt, daß Gesprächsteilnehmer Schritt für Schritt verdeutlichen, wie sie einander verstehen (Deppermann 2008:49-50).

Dieses wechselseitige Aufzeigen von Sinn und Bedeutung der Gesprächsteilnehmenden wird in der Gesprächsanalyse als „*display*“ bezeichnet (z.B. Schegloff 1997) und ist als Voraussetzung für die Handlungskoordination und die Verständigung zu betrachten (vgl. Depperman 2013c). Eine grundlegende methodologische Prämisse ist dann, dass diese Aufzeigeleistungen auch den Analysierenden zur Verfügung stehen, sofern die Gespräche sorgfältig protokolliert wurden. Aufgabe der Forschenden ist es, diesem Verständnis gemäß, die Prinzipien, Orientierungen und Relevanzen zu rekonstruieren, an denen sich die Gesprächsteilnehmenden selbst beim Handeln und Interpretieren orientieren und dies soweit als möglich an den Daten, „d.h. an wahrnehmbaren, prinzipiell „öffentlichen“, weil für alle hör- und sichtbaren Merkmalen des Gesprächsprotokolls“ (Deppermann 2008:50) und damit an der „Oberfläche“ des Gesprächs auszuweisen. Die *display*-Konzeption und damit die Auffassung, welches Verhältnis zwischen der Teilnehmer- und der Analy-

tikerperspektive herrscht,[32] stellt ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zwischen der hier vorgestellten Gesprächsanalyse und der Konversationsanalyse dar. Deppermann (2000, 2008) weist daher auf verschiedene problematische Annahmen, die explizit oder implizit in der konversationsanalytischen Auffassung des *display*-Konzepts enthalten sind, hin.

Zum einen ist dies die Annahme, dass die Relevanz von Kontexten und Kontextwissen für alle Gesprächsteilnehmenden und Analysierenden gleichermaßen offensichtlich aufgezeigt werden. Zum anderen die Prämisse, dass zwischen den immanenten Kontextaspekten und Interpretationen, die von den Gesprächsteilnehmenden als relevant aufgezeigt werden sowie den exmanenten, die für sie nicht relevant sind, immer eindeutig unterschieden werden kann (Deppermann 2000:100). Problematisch ist außerdem die Vorstellung, dass *displays* voraussetzungslos und ohne spezifisches Vorwissen erkennbar sind.

Gespräche sind nicht einfach selbsterklärend und selbstevident. Als symbolisches Handeln verstanden erfordern sie sowohl von den Teilnehmenden als auch von den Analysierenden ein Wissen, mittels dem Zeichen adäquat interpretiert werden können. Besonders deutlich wird dies bei Kommunikationsformen, in denen besonders knapp und damit inferenz- und implikaturträchtig kommuniziert wird, oder wenn in einer unbekannten Sprache gesprochen wird. Gesprächsteilnehmende zeigen also etwas auf, was zu zwei methodisch und methodologisch entscheidenden Fragen führt: „*Für wen* wird eine Aktivität zu einem *display* wovon?“ und „*Durch welche Interpretationsleistungen wird eine Aktivität zum display wovon*?“ [Hervorhebungen im Original] (Deppermann 2000:101). Dadurch wird deutlich, dass die Rekonstruktion von Sinn in Gesprächen eine Interpretationsleistung ist, die auf dem Einsatz verschiedener Wissensquellen basiert und damit unvermeidlich standortgebunden und konstruktiv ist.

Als methodologische Leitlinien gewendet ist die *display*-These dennoch für die Gesprächsanalyse sehr nützlich. Sie verhindert z.B., dass Forschende vorschnell eigene Deutungen und Kategorien an die Daten herantragen und bestimmte Kontexte voraussetzungslos immer als relevant betrachtet werden, wie dies beispielsweise für Macht- und Geschlechterverhältnisse aus Sicht der kritischen Diskursanalyse der Fall ist. Stattdessen eignet sich die Orientierung an den Relevanzen der Gesprächsteilnehmenden dazu (Deppermann 2008:51):

- Aussagen soweit als möglich auf die Aktivitäten der Gesprächsteilnehmer zu stützen,
- zu zeigen, dass Interpretationen mit den Details des interaktiven Geschehens lückenlos vereinbar sind,
- zu explizieren, dass und wie die Äußerungen der Gesprächsteilnehmenden im Sinne der Aussagen der Forschenden interpretiert werden können.

Das methodische Vorgehen, das eine solche Rekonstruktion und eine materialgestützte Interpretation ermöglicht, ist die Sequenzanalyse, in der Äußerungen *turn* für *turn* in ihrer zeitlichen und aufeinander bezogenen Strukturierung untersucht werden können. Jedes Datenbeispiel wird dementsprechend als Einzelfall in seinem

[32] Dieses Verhältnis wird vor allem in Termini der Relevanz von Kontext und Kontextwissen („*the problem of relevance*“) diskutiert (vgl. Schegloff 1991, 1992, 1997; Watson/Seiler 1992; Tracy 1998).

Konstitutionsgang mit seiner inneren Konsistenz nachvollzogen (Kallmeyer 2005:1219).

6.5.3 Naturalistischer Empiriebegriff

Für eine solche Analyse ist es notwendig die Gespräche in ihrer Flüchtigkeit zu erfassen. Aus diesem Grund werden in der Gesprächsanalyse Gespräche auf Video oder Tonband aufgezeichnet. Mit dieser Methode der „passiven Registrierung" (vgl. Bergmann 1985) können Daten ohne Verfälschungen oder vorherige Bearbeitungen durch die Forschenden (wie z.B. bei Gedächtnisprotokollen oder intuitiven Rekonstruktionen von Gesprächssituationen) erhoben werden. Der Gesprächsanalyse liegt also ein naturalistisches Datenverständnis zugrunde (vgl. Deppermann 2000:97). Gesprächsaufnahmen bewahren damit auch diejenigen Merkmale eines Gesprächs, die der Erinnerung entgehen und der Introspektion nicht zugänglich sind (vgl. Heritage 1984) und schaffen die Grundlage für neue Entdeckungen, die empirie- und matrialgestützt sind. Das Aufzeichnen der Gespräche wird bisweilen sogar als technische Voraussetzung für die Entfaltung der empirischen Konversationsanalyse betrachtet (vgl. Kallmeyer 1997) und fungiert, wie Sacks z.B. ausführt, als praktische Grundlage zur Untersuchung der Geordnetheit sozialer Interaktion:

> So I started to play around with tape recorded conversations. For the single virtue that I could replay them: that I could type them out somewhat, and study them extendedly, who knew how long it might take (Sacks 1992:622).

In der Aussage Sacks wird deutlich, dass ein großer Vorteil der Arbeit mit Gesprächsaufnahmen darin besteht, dass sie wiederholt einer Analyse zugänglich gemacht werden können. Es wird darin auch deutlich, dass es zur gesprächsanalytischen Praxis gehört die Gespräche möglichst detailliert und ereignisgetreu zu protokollieren. Dies geschieht in der Regel mittels Transkription (vgl. Kapitel 0). Die Daten können damit dann, so zu sagen, in „Zeitlupe" und „unter dem Mikroskop" betrachtet und analysiert werden. Solch ein Vorgehen stellt den Forschenden, so Deppermann (2000), „auf eine besonders harte Probe, da er seine Aussagen an widerständigen Daten bewähren muss, die nicht um Phänomene bereinigt sind, die unverständlich, überflüssig oder ewartungsinkongruent erscheinen." (Deppermann 2000:97).

6.5.4 Gütekriterien qualitativer Forschung in der Gesprächsanalyse

Gesprächsanalytische Verfahren zielen also darauf Erkenntnisse strikt empirisch zu gewinnen. Interpretationen müssen deshalb auf besondere Art und Weise anhand der Kriterien der Explikativität und der Argumentativität entwickelt werden. Die Arbeit mit Aufnahmen und Transkripten sorgt dafür, dass das Vorgehen dokumentiert und Aussagen intersubjektiv am Material nachvollziehbar gemacht werden können. Verfahren wie das *theoretical sampling* der Grounded Theory Methodologie (GTM) können sowohl bei der Erhebung als auch bei der Auswertung der Daten sinnvoll eingesetzt und der Forschungsprozess zyklisch organisiert werden. Z.B. können zunächst Einzelfallanalysen durchgeführt werden, um anschließend die gebildeten Hypothesen an neuem Material zu validieren und Kollektionen zu bilden. Leitend ist dabei das Prinzip des ständigen Vergleichens aus der GTM. In ihrem Anspruch wissenschaftliche Aussagen in den empirischen Daten zu begründen, sind sich die Grounded Theory Methodologie und die Gesprächsanalyse ohnehin

sehr ähnlich. Auch die kommunikative Validierung in Form von Analysen von Gesprächsausschnitten im Team ist ein in der Gesprächsanalyse übliches Verfahren. Die Gesprächsanalyse trägt den Gütekriterien qualitativer Forschung jedoch vor allem Rechnung, da es sich um eine sehr gegenstandsbezogene Methode handelt, indem die Konstitutionsbedingungen von Gesprächen methodisch genutzt werden, wie dies beispielhaft bei der Sequenzanalyse deutlich wird.

6.6 Narrationsanalyse

Kern der Interviews dieser Arbeit sind Stehgreiferzählungen der Lehrpersonen über ihre Erfahrungen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen. Gemäß der Auffassung, dass sich die Herstellung von Sinn und sozialer Praxis im Interview im sequenziellen Prozess der Interaktion, in der sprachlichen Gestaltung von Redebeiträgen sowie in deren narrativen und argumentativen Strukturen vollzieht, braucht es für die Analyse der Interviews daher ein Verfahren, das es erlaubt, diese narrativen Strukturen der Interviewteilnehmenden zu erfassen und hinsichtlich ihres propositionalen Gehaltes, aber auch hinsichtlich ihrer pragmatischen Funktion in der Interaktion zu analysieren. In narrativen Interviews wird zudem auf besondere Art und Weise Identität dargestellt und interaktiv hergestellt und ausgehandelt. Autobiographisches Erzählen lässt sich somit als „Herstellung und Darstellung narrativer Identität im Interview“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:10) bezeichnen. Die Rekonstruktion dieser Identitätsprozesse ist dann Aufgabe der Analyse. Für die Analyse der Interviews dieser Arbeit eignet sich also ein narrationsanalytisches Verfahren, wie es von Lucius-Hoene/Deppermann (2004a) vorgeschlagen wird, das sowohl auf die Theorien der narrativen und diskursiven Psychologie als auch auf die der Konversations- und Diskursanalyse zurückgreift und damit Erzählen in seiner spezifischen Form in narrativen Interviews als Interaktionssituationen gerecht wird.

6.6.1 Erzählen selbsterlebter Ereignisse

Erzählungen finden sich überall in unserer Lebenswelt in verschiedenen Formen. Unter solch einen weiten Begriff, wie den des „Narrativen“ fallen so unterschiedliche Dinge wie Witze in einer alltäglichen Kommunikationssituation, Leidensgeschichten von Patienten oder ganze Romane. Von autobiographischen Erzählungen, *life stories* oder *self-narrations* ist die Rede, wenn Personen Erzählungen über sich selbst und Ereignisse, die sie selbst erlebt haben produzieren. Wenn die Lehrpersonen in den Interviews dieser Arbeit von ihren Erfahrungen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen erzählen, so handelt es sich dabei um eine ebensolche Form des Erzählens. Die Begriffe „Erzählen“ und „Erzählung“ beziehen sich daher im Folgenden auf autobiographische Erzählungen in narrativen Interviews.

Zum einen stellt das Erzählen von Selbsterlebtem eine alltägliche und vertraute, häufig praktizierte Handlung dar, die der Verständigung, der wechselseitigen Teilhabe an Erfahrungen und der Selbstvergewisserung dient. Zum anderen handelt es sich um eine hoch komplexe Erkenntnisform und eine soziale Leistung. Die Erzählperson muss sich dafür die erlebten Ereignisse zunächst ins Gedächtnis rufen, sie muss sich erinnern. Ereignisse werden jedoch nie so abgespeichert, wie sie tatsächlich erlebt wurden (geschweige denn „wirklich“ waren), sondern selektiert, kodiert,

partiell vergessen, verdrängt und vielfältig transformiert. Erinnern lässt sich deshalb als ein selektiver, konstruktiver und aktiver Prozess des Zugriffs auf eben diese Informationen beschreiben (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:29-30).

Ein ebenso konstruktiver Prozess ist auch das Erzählen. Dabei werden die Erlebnisse als Geschichten mit einem spezifischen Plot und einer spezifischen Moral versprachlicht und an die spezifische Interaktionssituation und den kommunikativen Zweck, der damit erreicht werden soll, angepasst. Welche Form eine Erzählung annimmt, ist also immer auch abhängig vom Kontext, in dem sie stattfindet oder wie Holstein/Gubrium (2000:106) es ausdrücken: „Narratives are occassioned." Dazu zählt auch, dass Erzählungen in einer Kommunikationssituation stattfinden, in der mit diesen Erzählungen, sowie durch andere sprachliche Mechanismen, Identitätsansprüche zugeschrieben, produziert und in Form von Selbst- und Fremdpositionierungen ausgehandelt werden. Die Rezipienten werden durch die explizit geäußerten oder implizit unterstellten Erwartungen sowie die Reaktionen zu „Co-Autoren" (Duranti 1986) der Geschichte.

Entscheidend für die Analyse der Erzählungen in den Interviews ist damit die Unterscheidung folgender Ebenen (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:29ff.):

- das historische Ereignis und die Wirklichkeit des damaligen Handelns;
- das Erlebnis in Form der subjektiven Perspektive des Erlebenden in der historischen Zeit;
- die Erinnerung als Repräsentation im autobiographischen Gedächtnis;
- die Erzählung der Ereignisse mit ihrem Plot ihrer Moral und ihrer sprachlichen Gestaltung;
- der Erzählprozess, d.h. die Interaktion, in der die Erzählung stattfindet, mit ihrer Sequenz- und Handlungsstruktur und den wechselseitigen Positionierungsprozessen.

6.6.2 Die zeitlichen Ebenen des Erzählens

Die sprachliche Vergegenwärtigung von vergangenen Erlebnissen beim Erzählen führt zu einer doppelten zeitlichen Perspektive und einer „Verdoppelung des Ichs" (Engelhardt 1990) der Erzählperson. Dementsprechend wird zwischen der erzählten Zeit und der Erzählzeit und analog zwischen dem erzählten Ich und dem erzählenden Ich unterschieden. Die erzählte Zeit bezieht sich auf die Zeit in der Geschichte bzw. die Zeit, in der sich die Geschichte abspielt und in der das erzählte Ich handelt, denkt, fühlt und erlebt. Die Erzählzeit hingegen bezeichnet das Hier und Jetzt, in dem das erzählende Ich die Erlebnisse versprachlicht:

> Das *erzählende Ich* der aktuellen Erzählsituation stellt sein vergangenes Ich, das *erzählte Ich* als erinnerten Handlungsträger dar. Es rekonstruiert in seiner Erzählung die damals aktuellen Handlungsorientierungen, ohne die es den Gang der Ereignisse und seine Beteiligung daran nicht plausibel machen kann [Hervorhebungen im Orginal, LW] (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:24).

Aus Sicht der Erzählperson bedeutet autobiographisches Erzählen also ein vergangenes Ich in Szene zu setzen und mit Handlungen und Eigenschaften darzustellen. Dabei beinhaltet die Darstellung immer auch bereits eine Interpretation und Einschätzung aus der Sicht des erzählenden Ich im Hier und Jetzt der Interaktion, in der die Erzählung produziert wird. Dementsprechend ist Erzählen ein Prozess, der

aus einer bestimmten Perspektive auf die Geschehnisse erfolgt. Gibt die Erzählperson wieder, wie sie als handelndes erzähltes Ich etwas erlebt hat, so spiegelt sich darin, wie sie etwas erinnert und was die Erlebnisse für sie heute im Hier und Jetzt bedeuten. In einer Erzählung werden also nicht nur einfach Ereignisse wiedergegeben, vielmehr zeigt sich darin die Haltung der Erzählperson zu den Ereignissen, ihre faktische oder emotionale Beteiligung, ihre Bewertungen und ihr Wissensstand.

Durch diese evaluative Komponente, die sich mit Lucius-Hoene/Deppermann (2004a:23) auch als „Mehrwert" von Erzählungen bezeichnen lässt, können Sichtweisen, Emotionen, Bedürfnisse und Motive transportiert werden, die über die Ereignisdarbietung hinausgehen (vgl. auch Bamberg 1997b; Bruner 1990; Linde 1993; Ochs/Capps 1996).

> Die Geschichte fungiert als Träger einer Botschaft, einer Moral, die dem Plot mit seinem Ergebnis eingeschrieben ist, Werthaltungen und Weltsichten beinhaltet und einen Teil der Erzählwürdigkeit der Geschichte mitträgt (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:23).

Durch das Erzählen vermittelt die Erzählperson also auch, was für sie wichtig ist, an welchen Handlungsmaximen sie sich orientiert und was sie als richtig erachtet.

6.6.3 Die Interaktivität des Erzählens

Erzählungen werden nicht einfach so produziert, sondern in Interaktionen, d.h. in bestimmten Kontexten, mit bestimmten Rollen, Voraussetzungen usw. hervorgebracht. Diese Kontexte sowie die Rezipienten einer Erzählung entscheiden maßgeblich über die Gestaltung der Erzählungen, d.h. darüber, was und wie erzählt wird. Erzählen heißt also auch, zu kommunizieren (vgl. Quasthoff 2001). Der gesamte Prozess ist auf Verständigung hin orientiert und zielt darauf die Zuhörenden möglichst effektiv in die eigene Sichtweise einzubinden. Diese Ausrichtung an den Rezipienten spiegelt sich dann auf mehreren Ebenen wider: zum einen auf der Ebene der kommunikativen Vermittlung, zum anderen auf der Ebene, der kommunikativen Ziele (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:34). Damit entscheidet die kommunikative Situation auch über die Strukturierung einer Erzählung sowie über die konkreten sprachlichen Verfahrensweisen beim Erzählen.

6.6.4 Die Strukturierung von Erzählungen

Damit eine Erzählung kommunikativ vermittelt und vom Rezipienten verstanden werden kann, bedarf es einiger Grundelemente bei der sprachlichen Gestaltung, die auch als „Zugzwänge des Erzählens" (Kallmeyer/Schütze 1977) bezeichnet werden. Die Strukturierung einer Erzählung hängt dann im Wesentlichen von diesen „Zugzwängen des Erzählens" (Kallmeyer/Schütze 1977) ab. Dazu zählen verschiedene Grundelemente, die als Orientierungs- und Darstellungsraster dienen und von allen Erzähltheorien mit mehr oder weniger unterschiedlicher Terminologie als wesentlich für Erzählungen von Selbsterlebtem aufgefasst werden. Ganz allgemein gehalten umfassen diese Elemente (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:35-36):

- Die Personen der Geschichte,
- den Ort, die Zeit und die situativen Umstände des Geschehens,
- die Wiedergabe von Erfahrungs- und Ereignisketten und

- ein Bedingungsgefüge, d.h. eine Welt mit Regeln, Bedingungen und Eigenschaften, in denen das Geschehen und die Personen eingebettet sind.

Die Schilderung von Personen, Orten, Milieus, Sachverhalten, Lebensumständen oder Objekten nehmen beim Erzählen oft einen großen Raum ein. Dies dient dazu, die Ereignisse und deren Hergang plausibel zu machen; die Aspekte fungieren aber auch als Bedingungsfaktoren und gestalten den Raum, in dem das erzählte Ich mit seinen Handlungen verankert ist. Vielfach wird in Darstellungen deutlich, dass es die materielle und soziale Welt mit ihren Bedingungen und Regeln ist, die die Identität einer Person prägt. Die Welt wird also nicht abgebildet, wie sie ist, sondern, wie die Erzählperson sie sieht. Damit liefern die Beschreibungen und deren sprachliche Gestaltung Einblicke in die Art und Weise, wie die Erzählperson die Welt erlebt und interpretiert. Diese erzählerische Konstruktion stellt damit auch die „Hintergrundfolie oder den Resonanzboden“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:64) für die Darstellung der Erzählperson in ihrer Identität dar:

> Er [der Erzähler, Anmerkung LW] ist so und handelt so, weil er in einer Welt agieren und sich behaupten muss, die er in dieser spezifischen Weise erfährt (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:64).

Die narrative Darstellung wird zudem bedingt von den Zugzwängen der Kondensierung, der Detaillierung und der Gestaltschließung (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a; Kallmeyer/Schütze 1977; Schütze 1982, 1984). Die Erzählperson muss dementsprechend in Abhängigkeit der Kommunikationssituation Ereignisse und Erfahrungen auswählen und kondensieren (Zwang zur Kondensierung), zugleich genügend Informationen liefern, um die Geschichte plausibel und nachvollziehbar zu machen (Zwang zur Detaillierung) und letztlich die Teilereignisse sinnhaft zu einem Gesamtzusammenhang zusammenfügen (Zwang zur Gestaltschließung) (vgl. auch Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:36).

6.6.5 Kommunikative Ziele des Erzählens

Die Zugzwänge des Erzählens sind eng mit dem tatsächlichen sowie dem angenommen Wissens- und Kenntnisstand der Rezipienten verbunden. Kann die Erzählperson bei den Rezipienten Wissen über bestimmte Personen, Sachverhalte usw. voraussetzen, muss sie ggf. weniger detailliert erzählen, wird großes Interesse bei den Rezipienten angenommen, so kann weiter ausgeholt werden usw. Noch deutlicher wird die Rolle der Rezipienten bei der Ausgestaltung der Erzählung, wenn es um die kommunikativen Zwecke geht. Diese können sehr vielfältig sein. Sie können sich primär auf die Erzählperson und auf ihr Bedürfnis nach Selbstdarstellung, Klärung des eigenen Erlebens, Selbstaufwertung, oder Entlastung usw. beziehen. Oder sie richten sich auf die Rezipienten, indem diese von der Erzählperson beindruckt, überzeugt, informiert oder unterhalten werden sollen. Beide Ebenen sind eng miteinander verwoben und wirken sich aufeinander aus.

Die Zuhörenden repräsentieren somit den „sozialen Horizont“ einer Geschichte, wodurch Erzählen für die Erzählperson eine Form der sozialen Anerkennung und ein Gehört- und Gesehen-Werden wird (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:32-33). Beim Erzählen schwingt damit auch der Wunsch mit darzustellen, was man für ein Mensch ist. Die Erzählperson macht sich mit bestimmten Attributen, Kompetenzen, Motiven und Problemen erkennbar und vermittelt ein Bild dessen, wie sie gesehen werden möchte. Damit konstituiert sie eine Identität, die eine soziale Dimension hat und sich in Selbst- und Fremdpositionierungen manifestiert.

6.6.6 Erzählen als Darstellung und Herstellung narrativer Identität

Beim Erzählen wird Identität dargestellt und interaktiv hergestellt. Ersteres geschieht, indem die Erzählperson vergangene Erfahrungen, Sichtweisen und Perspektiven aus der Perspektive des Hier und Jetzt in eine sinnhafte Ordnung bringt und damit Kontinuität und Kohärenz des eigenen Erlebens und des eigenen Selbstbildes herstellt (vgl. Straub 2000). Im Erzählen beantwortet die Erzählperson damit die Fragen „Wer bin ich?“ und „Wie bin ich zu der Person geworden, die ich heute bin?“ und erschafft sich selbst durch ihre Erzählung. Identität wird somit im Prozess des Erzählens als eine Form der Selbstvergewisserung hergestellt, die sich auf der erzählerischen Gestaltung der eigenen Erfahrungen und der reflexiven Zuwendung auf die eigene Person gründet. Mit diesen Schilderungen autobiographischer Handlungen werden dann implizite Selbstpositionierungen vollzogen. Deren Wirkweise beruht darauf, dass bestimmte Handlungsweisen mehr oder weniger konventionell in bestimmten Kontexten als Ausdruck für bestimmte Identitäten produziert und verstanden werden (vgl. Kapitel 6.8.1). Mit der Beschreibung eigener Handlungen kann sich die Erzählperson also selbst performativ bestimmte Eigenschaften zuschreiben ohne diese explizit zu machen. Damit stellt Erzählen eine kommunikative Gattung dar, bei der Identitätsansprüche im gleichen Moment, indem sie erhoben werden auch beglaubigt werden, weil das geschilderte Handeln als „Beleg für die Validität der ins Feld geführten Identitätsansprüche“ (Deppermann 2013:27) gesehen werden kann. Das erzählende Ich betreibt damit „Identitätsarbeit in Aktion“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004b:168).

Zweiteres basiert auf der Konzeption von Identität als etwas in und durch Sprache als Mittel der interpersonalen Verständigung Hergestelltes. In Abgrenzung zu essentialistischen Auffassungen von Identität als etwas Innerliches, Privates, Persönliches und relativ Stabiles, gehen interaktionistische Ansätze davon aus, dass Identität eine sozial konstituierte Konstruktionsleistung darstellt, die vom Individuum in Wechselwirkung mit seiner Umwelt hergestellt wird (s. z.B. Benwell/Stokoe 2006). So werden in der Kommunikation mit Anderen kulturelle Sinnstiftungsangebote der Lebenswelt aufgezeigt. Es bestehen kulturelle Identitätsentwürfe und –bilder z.B. in Form von sozialen Kategorien, wie Nationalität, Ethnizität, Geschlecht, Alter usw., die Vorlagen, Zwänge und Grenzen der Identitätsbildung liefern. Diese sozialen Kategorien können von den Individuen als identitätskonstitutiv betrachtet, aber auch zurückgewiesen und durch andere Identitätsansprüche ersetzt werden (vgl. Antaki/Widdicombe 1998), was besonders deutlich wird, wenn interaktiv solche Kategorien relevant gesetzt und ausgehandelt werden (vgl. Antaki/Widdicombe 1998; Zur Membership Categorization Analysis (MCA) s. auch Kapitel 6.8.1 und Sacks 1972; Schegloff 2007a,b; Stokoe 2012a,b). Identität wird damit als etwas konzipiert, was man nicht einfach besitzt, sondern, was durch die Erfahrungen mit Interaktionspartnern geprägt und gebildet wird und was deren Anerkennung bedarf:

> Identität stellt sich in der Auseinandersetzung des Individuums mit seinen Interaktionspartnern in den verschiedenen lebensweltlichen Bezügen als Spiegelungs- und Aushandlungsprozess her (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:49; vgl. auch Burkitt 1991; Haußer 1995).

Auf diesen Grundlagen fußt das Konzept der „narrativen Identität“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a; s. auch Brockmeier/Carbaugh 2001; Kraus 2000; Meuter 1995; Ricoeur 1996; Schechtman 1996; Thomä 1998), bei dem es explizit um

die Verbindung zwischen Erzählen und Identität geht. Bei dem Konzept handelt es sich um einen vielschichtigen und häufig nicht klar eingegrenzten Begriff, der in verschiedenen Disziplinen gebraucht wird und sich je nach Paradigmen und wissenschaftlichen Traditionen in seiner Konzeption unterscheiden kann. Als gemeinsamer Nenner kann jedoch festgehalten werden, „dass unter narrativer Identität diejenigen Aspekte von Identität zu verstehen sind, die im Modus der autobiographischen Narration dargestellt und hergestellt werden." (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:47; vgl. auch Keupp et al. 1999; Ricoeur 1991; Widdershoven 1993). Mit der erzählerischen Gestaltung vergangener Erfahrungen und der interaktiven Ausrichtung an einem Rezipienten als soziale Ratifizierungsinstanz werden narrative Interviews dann zu Prozessen, in denen sich Identitätskonstruktion vollzieht und die Erzählungen können als „Substrat" untersucht werden, in dem sich narrative Identität empirisch verankert.

Das Konzept der narrativen Identität zeigt, wie eng die Verbindung von Erzählen und Identität ist. Es lässt sich damit jedoch nicht zeigen, wie sich die lokalen, handlungsorientierten und praktischen Aspekte dieser Identitätskonstitution beim Erzählen empirisch manifestieren. Dafür benötigt es ein Verfahren, das in der Lage ist, die Herstellung und Aushandlung von Identitäten in konkreten Erzählsituationen zu erfassen, das auf Erkenntnissen darüber aufbaut, wie sich Erzählungen in Interaktionen entfalten, d.h. welche strukturellen Eigenschaften sie aufweisen, wie sie in einen praktischen Handlungskontext eingebettet sind und wie sie sich als emergente Co-Konstruktionen zwischen Erzählperson und Rezipient entwickeln (vgl. Deppermann 2013a,b). Solch ein Verfahren stellt die Positionierungsanalyse dar.

6.7 Positionierungsanalyse

In den Interviews beanspruchen die Lehrpersonen durch ihre (sprachlichen) Handlungen beim Erzählen verschiedene Identitäten in Form von persönlichen Eigenschaften (Intelligenz, Kreativität, Interesse etc.), moralischen Qualitäten (Mut, Neugier, Ehrlichkeit etc.) und der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen (religiöse, kulturelle, berufliche etc.). Es werden Fragen der *agency* behandelt, d.h. wem Aktivität und wem Passivität zugeschrieben wird, der Autonomie, der Schuld, der Verantwortung sowie der Bewertung. Die Erzählpersonen schreiben auch den Personen, über die sie erzählen, sowie der Interviewpartnerin bestimmte Identitäten zu, deren Handlungen ihrerseits die Identität der erzählenden Person determinieren. Die sprachlichen Verfahren der vielfältigen Identitätsprozesse in den Erzählungen und in der Interviewinteraktion lassen sich mit dem Konzept der sozialen Positionierung gut erfassen.

Das Konzept der sozialen Positionierung geht auf den Begriff der „Subjektpositionen" von Focault (Foucault 1969) zurück, der davon ausgeht, dass Subjekte innerhalb vorherrschender gesellschaftlicher Diskurse („D-Diskurse") Positionen einnehmen können, die in Abhängigkeit von Macht, Status und Wissen stehen und die jeweilige Interpretation des Selbst, der Welt und Anderer bestimmen. Diesem relativ statischen Begriff von Positionen steht mittlerweile ein Konzept entgegen, das Positionierungen als interaktive und dynamische Prozesse auffasst (z.B. Bamberg 1997a, 1999; Davies/Harré 1990, 1999; Harré/Van Langenhove 1999; für einen umfassenden Überblick zur Entwicklung des Konzepts der sozialen Positionierung s. auch Deppermann 2015). Aus diesem Verständnis heraus entstehen soziale Positionen durch soziale Praktiken (De Fina/Georgakopoulou 2008). Soziale Prak-

tiken lassen sich als routinisierte und habitualisierte Formen des Sprechens und Interagierens fassen, die sich an die jeweiligen situativen Gegebenheiten anpassen. Positionen sind damit an die sozialen Handlungen gebunden, durch die sie relevant gemacht werden und zeigen sich in Form von Positionierungsakten, d.h. denjenigen Mechanismen, die Sprechende nutzen, um sich selbst (*Selbstpositionierung*) oder andere (*Fremdpositionierung*) in Interaktionen zu sozial bestimmbaren Personen zu machen und in Relation zu anderen sozialen Personen, Positionen, Werthaltungen, Normen, Macht- oder Wissenssystemen im sozialen Raum zu verorten.

Positionierungsakte können explizit oder implizit erfolgen und durch praktisch alle Formen sprachlicher Handlungen hergestellt werden. Wortham (2001:70-75) beschreibt beispielsweise fünf „*cues*" mittels derer sich Gesprächsteilnehmer interaktiv positionieren:

1. „*Reference and predication*": Eine wichtige Rolle spielt, wie Personen beim Erzählen durch die Art der Referenz und Prädikation kategorisiert werden. So ändert sich beispielsweise die Positionierung hinsichtlich moralischer Fragen oder Facetten der Identität, wenn die Rede ist von „meinem Nachbar", „der Richter", oder „der Schurke". Alle Ausdrücke können sich auf die selbe Person beziehen, dabei jedoch andere Dinge ausdrücken.
2. Metapragmatische Beschreibungen, beispielsweise *verba dicendi*, wie „sagen", „schreien", „grummeln" usw., können dazu eingesetzt werden der handelnden Person unterschiedliche Motive zuzuschreiben; auch die Art und Weise, wie die beschriebene Person wahrgenommen wird ist davon abhängig.
3. Ein häufiges Mittel der Positionierung anderer Personen beim Erzählen ist die Wiedergabe fremder Rede. Dabei spielen vor allem Intonation, Stimmqualität oder *code-switching* eine wichtige Rolle als Mittel, um eine Werthaltung des Sprechenden gegenüber der zitierten Figur auszudrücken, ihr bestimmte Motive zu unterstellen oder implizite Aussagen über ihre Glaubwürdigkeit zu machen (vgl. auch Bakhtins (1981) Konzept der „Stimme" sowie die Arbeiten von Günthner, z.B. 1997a, 1999, 2000).
4. Durch evaluative indexikalische Ausdrücke (*evaluative indexicals*) können Personen vom Sprechenden hinsichtlich gesellschaftlicher normativer Erwartungen oder auch als soziale Typen positioniert werden.
5. Verschiedene Diskursmarker (z.B. „weißt du?", „sag ich mal so"), Adverbien (z.B. „vielleicht", „auf jeden Fall") oder Verben, die etwas über den mentalen Zustand aussagen (z.B. „denken", „wissen") dienen als Ausdrücke, um Sicherheit, *common ground* oder Objektivität auszudrücken und beziehen sich auf die epistemische Ebene.

Für Wortham (2001) gilt, dass diese *cues* nicht unmittelbar in eine Position „übersetzbar" sind. Vielmehr setzen sie bestimmte Eigenschaften eines Kontextes relevant. Sie werden „sichtbar" an ihren interaktiven Konsequenzen und festigen sich im Erzähl- und Interaktionsprozess, indem sie zunehmend für interaktionale Zwecke relevant werden. Damit lassen sich durch die Analyse von Positionierungen die lokalen, handlungsorientierten und praktischen Aspekte der Identitätskonstruktion in den Interviews erfassen. Eine auf diese Art verstandene Positionierungsanalyse befasst sich dann mit dem, was die Interaktionsteilnehmenden beobachtbar „tun"

und welche Identitäten sich in und durch ihre Handlungen konstituieren. Die Positionierungsanalyse befindet sich damit in der Nähe zu konversationsanalytischen Ansätzen von Identität in der Interaktion (z.B. Antaki/Widdicombe 1998) und schließt theoretisch an eine interaktionistische Auffassung von Identität als in Interaktionen situierte Konstruktionsleistung an (vgl. Kapitel 6.6.6).

6.7.1 Positionierungen in narrativen Interviews

Das Konzept der sozialen Positionierung wurde vor allem in Bezug auf Erzählungen und deren Struktur in der Interaktion entwickelt (Bamberg 1997a, 2004; Bamberg/Georgakopoulou 2008; Lucius-Hoene/Deppermann 2004a,b). Entscheidend ist dabei die Unterscheidung der repräsentativen Funktion und der interaktiven Funktion von Erzählungen (vgl. Wortham 2001). So können Positionierungen sowohl auf der Ebene der Erzählung und der erzählten Zeit, als auch auf der Ebene der Interaktion in der Erzählzeit stattfinden und das erzählte sowie das erzählende Ich betreffen. Lucius-Hoene/Deppermann (2004a,b) entwickeln ein Modell, in dem die verschiedenen zeitlichen und interaktiven Ressourcen für Positionierungen beim biographischen Erzählen in narrativen Interviews systematisiert werden. In Anlehnung an Bamberg (1997a) unterscheiden sie zwei Level, auf denen Positionierungen vollzogen werden können:[33] Die Ebene der Erzählung und die Ebene der Interaktion. Dadurch ergeben sich folgende Möglichkeiten der Positionierung in den Interviews dieser Arbeit:

Ebene der Erzählung:

- **Positionierungen der Charaktere einer Erzählung untereinander in der erzählten Zeit**: Auf der Ebene des erzählten Ereignisses kann das erzählte Ich sich selbst und andere Akteure positionieren. Das erzählte Ich kann wiederum

[33] Bamberg (1997a) unterscheidet zunächst drei Level: Level eins bezieht sich auf Positionierungen von Charakteren auf der Ebene der Erzählung, Level zwei auf Positionierungen zwischen den Interaktionsteilnehmenden und Level drei auf Positionierungen, die Sprechende sich selbst gegenüber sowie gegenüber sogenannten „*master narratives*“ oder „dominanten Diskursen“ vornehmen. In späteren Arbeiten wird vor allem die interaktive Ebene in den Blick genommen, indem *small-stories* analysiert werden, die in den Fluss einer Interaktion eingebettet sind und von vielfältigen diskursiven Zwecken motiviert sein können, wie beispielsweise das Rechtfertigen von Handlungen, das Äußern von Vorwürfen, oder einen Rat geben und einen Rat annehmen (vgl. Georgakopoulou 2007; Bamberg 2004; Korobov/Bamberg 2007). Ein in der methodologischen Diskussion sehr kontrovers behandelter Punkt betrifft das Verhältnis von Positionen zu größeren Diskursen („D-Diskurse“, Bambergs Level 3). Während einige Ansätze davon ausgehen, dass bestimmte kulturelle Diskurse immer gegeben sind und Positionen vorbestimmen (z.B. Focault, Harré et al.) wird der Rekurs auf gesellschaftliche Diskurse als Analyseressource für lokale Positionierungsaktivitäten von anderen Ansätzen, die vor allem konversationsanalytisch ausgerichtetet sind, radikal abgelehnt (z.B. Schegloff 1997; Stokoe 2005). Einen „Mittelweg“ schlagen z.B. De Fina (2008, 2013, 2015), DeFina/Georgakopoulou (2012) und Deppermann (2015) vor, die zeigen, dass in Interaktionen von den Teilnehmenden indexikalische Verfahren zur Relevantsetzung von Kontexten eingesetzt werden, die nur über Kenntnisse bestimmter Routinen einer Sprechergemeinschaft erschlossen werden können. Die Autoren plädieren daher für den Einbezug ethnographischen Wissens bei der Analyse von Positionierungen. Die Bezugnahme auf größere Diskurse ist dann im Modell von Lucius-Hoene/Deppermann (2004a,b) keine eigene Ebene der Positionierung mehr, wie bei Bamberg (1997a), sondern vielmehr Teil der sprachlichen Praktiken, mittels derer die Interaktionsteilnehmenden ihre Positionierungsaktivitäten auf den Positionierungslevels 1 und 2 vollziehen.

von diesen Akteuren fremdpositioniert werden und die Akteure können sich selbst positionieren.

- **Positionierung der Charaktere durch die Art und Weise des Erzählens:** Alle Figuren in einer Erzählung, ihre Handlungen, Eigenschaften usw. und damit auch alle Positionierungsakte auf der erzählten Ebene sind durch die Art und Weise der Darstellung durch das erzählende Ich geprägt. Durch den Akt des Erzählens nimmt die Erzählperson somit in der Gegenwart der Erzählsituation Stellung zu ihrem erzählten Ich und positioniert dieses durch den Akt des Erzählens. Sie kann sich beispielsweise von ihrem früheren Selbst distanzieren, es evaluieren, sich mit ihm auseinandersetzen und darstellen, das eine Entwicklung durchlebt wurde. Die narrative Darstellung des erzählten Ich sagt damit immer auch etwas über die gegenwärtige Identität des erzählenden Ich aus. Dies gilt auch für die Fremdpositionierungen der anderen Figuren in der Geschichte. Die Darstellung der Personen in der Geschichte ist Ausdruck der Perspektive der Erzählperson zum Zeitpunkt der Erzählung. Die Erzählpersonen gestalten ihre Erzählung aktiv und setzen bestimmte sprachliche Mittel ein, um die von ihnen intendierte Bedeutung zu generieren und die Figuren zu positionieren. Diese sprachlichen Mittel umfassen u.a.:

  1. Kategorisierungen und die Zuschreibung kategoriengebundener Handlungen und Eigenschaften (z.B. Sacks 1992; vgl. Kapitel 6.8.1).
  2. Ausdrücke und sprachliche Stile, die mit bestimmten sozialen Gruppen assoziiert werden, wie bestimmte Codes oder Register (s. z.B. Coupland 2007), die dadurch als *evaluative indexicals* (Wortham 2001:72) fungieren.
  3. Redewiedergaben: Die (Re-)Inszenierung von Äußerungen von Figuren in der erzählten Zeit ist ein häufiges Mittel zur Positionierung. Durch das, was die Figuren im szenischen Präsens „sagen“, nehmen sie Positionierungen vor. Der Darstellungsmodus suggeriert dabei für die Zuhörenden eine Unmittelbarkeit; es entsteht der Eindruck, dass sich die Figuren während des Ereignisses, d.h. in der erzählten Zeit, durch ihre Redebeiträge solchermaßen positioniert hätten (vgl. Kapitel 6.8.3).
  4. Die Selektion und die zeitliche Abfolge der erzählten Ereignisse oder Handlungen sowie der Grad der Detaillierung. Dadurch können Relevanzen gesetzt sowie intentionale oder kausale Beziehungen ausgedrückt werden.
  5. Der Einsatz von Kohäsionsmarkern (*cohesive links*, vgl. Linde 1993), mittels derer kausalen Beziehungen, Kontraste usw. ausgedrückt werden.
  6. Informationsmanagement: Indem Informationen in den Vorder- oder Hintergrund gerückt werden, können bestimmte Motive oder Zusammenhänge betont, aber auch verschleiert werden.

Ebene der Interaktion:

- **Selbstpositionierung der Erzählperson durch extra- und metanarrative selbstreflexive Handlungen:** Durch Kommentare zu den vergangenen Ereignissen aus der Perspektive des Hier und Jetzt kann sich die Erzählperson beispielsweise selbstpositionieren und verdeutlichen, wie sie die vergangenen Ereignisse verstanden wissen möchte.
- **Selbstpositionierung der Erzählperson durch das narrative Design:** Durch die Art und Weise, wie Erzählende ihre Geschichte präsentieren, vermitteln sie immer auch ein Bild von sich als soziale Person, drücken Werthaltungen oder epistemische Standpunkte aus.
- **Fremdpositionierung der Interviewerin durch *recipient design* und metanarrative Aktivitäten der Erzählperson:** Indem die Erzählperson ihre Erzählung *turn* für *turn* auf die Vorannahmen, das Wissen, die Erwartungen und Einstellungen zuschneidet, die sie bei der Interviewerin aufgrund gemeinsamer Interaktionserfahrungen oder der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Kategorien annimmt, positioniert sie diese als Person mit bestimmten Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen etc. (vgl. z.B. Modan/Shuman 2011). Vor allem bei narrativen Interviews, in denen sich die Forschende interaktiv zurückhält, um der Erzählperson Raum für ihre Ausführungen zu lassen, führt dies dazu, dass sie zu einer Art „Projektionsfläche“ wird: „In the absence of these interactional expectations, the narrator can position him/herself much more in line with self-presentational and auto-epistemic desires and position the researcher as a largely imaginary representative of significant others, rivalling inner voices, authorities, or an idealized companion.” (Deppermann 2015:380, s. auch Lucius-Hoene/Deppermann 2000:213-215). Die Interviewerin wird zudem durch Rückversicherungsstrategien oder Äußerungen fremdpositioniert, bei denen die Erzählperson beispielsweise die Zustimmung der Interviewerin sucht. Mit der Fremdpositionierung kann dann eine komplementäre Selbstpositionierung der Erzählperson einhergehen, die sich dadurch als jemand positioniert, die sich in der Welt der Interviewerin auskennt, deren Bewertungen teilt, sie belehrt usw.
- **Fremdpositionierung der Erzählperson durch die Interviewerin:** Trotz der eher zurückhaltenden Rolle spielen die Handlungen der Interviewerin eine faktische Rolle im Interaktionsprozess. Reaktionen auf das Erzählte, Kommentare, oder bestimmte Fragen und Frageformate machen die Interviewerin zur Co-Autorin der Erzählung und positionieren die Erzählperson auf eine bestimmte Art und Weise. Dies kann implizit erfolgen, aber auch durch explizite Selbstpositionierungen der Interviewerin, indem z.B. Einstellungen, Wissens- oder Erfahrungshintergründe offengelegt, Fragen begründet, oder soziale Kategorien beansprucht werden.

Die Analyse auf diesen verschiedenen Ebenen ermöglicht es, Facetten von Identität in den Interviews aufzudecken, die ansonsten unbemerkt bleiben und die sich in der narrativen Struktur und dem sequenziellen Verlauf der Interaktion an den sprachlichen Handlungen der Interaktionsteilnehmenden zeigen.

6.8 Sprachliche Praktiken zur Positionierung

Positionierungen werden von den Interaktionsteilnehmenden mittels verschiedener sprachlicher Praktiken realisiert. Einige wurden im vorangegangenen Kapitel (vgl. 6.7) bereits kurz vorgestellt, wie z.B. das Informationsmanagement beim Erzählen, die zeitliche Abfolge, in der Ereignisse dargestellt werden, der Grad der Detaillierung der Erzählung, metapragmatische Beschreibungen, evaluative indexikalische Ausdrücke, Kohäsionsmarker sowie Kategorisierungen und Redewiedergaben. Die zwei letztgenannten sprachlichen Praktiken zur Positionierung werden im Folgenden näher beschrieben, da diese in den Interviews in besonderer Art und Weise eingesetzt werden und dadurch den Sinn, der sich aus den Interviews gewinnen lässt, maßgeblich prägen.

6.8.1 Kategorisierungen – Membership Categorization Analysis (MCA)

Durch die thematische Fokussierung der Interviews auf interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche und den Eingangsimpuls, in dem sie nach ihren Erfahrungen mit solchen Gesprächen gefragt werden, müssen die befragten Lehrpersonen in den Antworten ihr Verständnis von Interkulturalität bearbeiten und in irgendeiner Form darstellen, welche Akteure für sie in einem interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräch aufeinandertreffen. Diese Akteure werden beschrieben und charakterisiert und in ihrem Handeln dargestellt. Zur Beschreibung von Personen kann jedoch eine unbestimmbar große Menge an Begriffen verwendet werden. So können die Lehrpersonen beispielsweise von „Eltern“, „Eltern mit Migrationshintergrund“ von „Migranten“ oder „Ausländern“ sprechen, Bezug auf die Nationalität („Italiener“, „Türken“, „Deutsche“) oder auf ethnische Merkmale („dunklere Hautfarbe“, „asiatisch“) nehmen, die Eltern mit ihrem Namen einführen („die Frau Maier“, „Herr Zampano“) und Merkmale oder Verhaltensweisen be- und zuschreiben („Mutter mit Kopftuch“, „der hysterische Typ“). Bezugnahmen dieser Art stellen soziale Kategorisierungen dar.

Das Konzept der sozialen Kategorisierungen und der Analyse der Praktiken, mittels derer Sprechende diese in der Interaktion einsetzen („Membership Categorization Analysis“, MCA), geht auf Harvey Sacks zurück (vgl. Sacks 1972a,b, 1979, 1992, 1995) und wurde seither vielfach weiterentwickelt (s. z.B. Hester/Eglin 1997a; Schegloff 2007a,b; Stokoe 2009, 2012a,b; Rapley 2012; Day 2011). Grundlage ist die Erkenntnis, dass Menschen im alltäglichen Sprachgebrauch Klassifikationen, soziale Modelle und Typen verwenden, um andere Personen, sich selbst oder Gruppen zu beschreiben und für die Rezipienten identifizierbar zu machen. Das Einteilen in ein System sozialer Kategorien dient damit vor allem der sozialen Orientierung und der „recognizability of people as certain sorts of people or, more specifically, people as certain sorts of members of society, and how this recognizability is a resource for members in their dealings with each other.“ (Day 2011:1).

Zunächst handelt es sich dabei um einen Prozess der Sortierung und Zusammenfassung verschiedener Entitäten unter Sammelbegriffe (Kategorien), der dazu dient, aus der alltäglichen Wahrnehmung Sinn zu generieren und damit die Realität zu reduzieren. Ähnlich wie Watzlawiks Aussage, man könne nicht nicht kommunizieren, könnte man auch sagen, wir können nicht nicht kategorisieren. Kategorien sind jedoch nicht einfach neutral oder stehen für sich, sondern sie sind an Ordnungs- und Hierarchiensysteme gebunden (*membership categorization devices*). Sacks (1972a) zeigt beispielsweise, dass Kategorien häufig in Paaren organisiert sind

(*standardized relational pairs*) und dass bei einer Absenz eines der Teile dieser Paarung dieser Teil implizit ebenso relevant gesetzt wird. Sacks bezeichnet das als „*programmatic relevance*“ (Sacks 1972a:38).

Eine grundlegende Eigenschaft von Kategorien ist es zudem, dass damit mehr oder weniger konventionell verfestigte Anwendungsregeln und Eigenschaften (*category-bound features*) sowie Erwartungen an Handlungen, die Vertreter einer Kategorie repräsentieren und erwartungs- oder ordnungsgemäß ausführen (*category-bound activities*), einhergehen. Auch Rechte, Ansprüche, Verpflichtungen, Wissen, Merkmale und Kompetenzen können via Konvention mit einer Kategorie verbunden sein (s. z.B. Jayyusi 1984).

Eine Person kann immer einer Vielzahl an Kategorien zugeordnet werden und jede dieser Kategorien impliziert eine Vielzahl an Merkmalen, Charakteristika und Verhaltensmöglichkeiten. Andersherum implizieren bestimmte Merkmale jedoch auch Kategorien. Hat jemand also bestimmte Merkmale oder lassen sich diese ihm zuschreiben, so kann die Person als Mitglied einer bestimmten Kategorie, mit der diese Merkmale normalerweise assoziiert sind, gesehen werden. Auch ein bestimmtes Verhalten kann dazu führen, dass jemand als Vertreter einer Kategorie eingeordnet wird (Antaki/Widdicombe 1998:3-4). Kategorisiert wird also nicht nur mittels expliziter Ausdrücke, sondern es kommen oftmals implizite Strategien zum Einsatz; Kategorien und kategoriale Zugehörigkeiten können dann von den Rezipienten nur via Inferenzprozesse erschlossen werden. In den Interviews geschieht dies z.B. durch Beschreibungen, das Nennen von Namen, die Rückschlüsse auf eine bestimmte Herkunft oder einen bestimmten Kulturkreis zulassen, durch Kontrastierungen, Aufzählungen von Kategorien- und Eigenschaftslisten oder durch die Art und Weise der narrativen Darstellung, wie beispielsweise wörtliche Redewiedergaben, in denen den Protagonisten eine bestimmte Sprechweise „in den Mund gelegt“ wird.

Die Verbindung von Kategorien mit kategoriengebundenen Eigenschaften, Handlungen und Erwartungen hinsichtlich des Wissens, der Merkmale, Verpflichtungen usw. von Vertretern dieser Kategorie sowie die Tatsache, dass in den meisten Fällen die Teilnehmenden in Interaktionen problemlos die Inferenzprozesse vollziehen können, um implizite Kategorisierungen zu erschließen, zeigt, dass Kategorien und Kategorisierungsprozesse eng mit Kultur verknüpft sind. Dabei sind nicht nur Kategorien, deren Zuordnungen und Eigenschaften kulturell geprägt, Kultur manifestiert sich auch gerade im Gebrauch von Kategorien. D.h., dass damit immer auch eine gewisse Wert- und Moralhaltung transportiert wird. So dienen Kategorisierungen in der Interaktion oft nicht nur dazu, Personen und deren Handlungen erkennbar zu machen, sondern sie haben häufig die Funktion, Wertungen auszudrücken, weitere Schlüsse sicherzustellen und zu rechtfertigen, Handlungen zuzuschreiben oder auf jemanden zurückzuführen, mögliche Ereignisse zu antizipieren sowie vergangene Ereignisse oder das Verhalten von Personen zu erklären (Jayyusi 1984:2).

Kategorisierungen stellen also Ressourcen dar, um Personen im sozialen Raum zu verorten, Verhaltensweisen und Merkmale zuzusprechen, Erwartungen an Handlungsweisen zu evozieren und (implizite) Bewertungen zu transportieren und damit Positionierungen zu vollziehen. Soziale Kategorisierungen sind daher als eine Kernaktivität des Positionierens aufzufassen und Positionierungsanalysen sollten sich der Membership Categorization Analysis (MCA) bedienen (vgl. Deppermann 2013a:63).

MCA im Zusammenhang mit der interaktiven Struktur

Der kulturelle und assoziative Zusammenhang von Kategorien und damit verbundenen Eigenschaften und Aktivitäten ist ein Kern von Kategorisierungsprozessen. In der methodologischen Diskussion der Membership Categorization Analysis (MCA) umstritten ist jedoch, wie (methodisch) gewährleistet werden kann, dass Interaktionsteilnehmende bestimmte Aktivitäten und Eigenschaften mit bestimmten Kategorien assoziieren, d.h. wie mit der inferentiellen Ebene verfahren werden kann (vgl. Deppermann 2013a:65f.). In eher ethnomethodologisch ausgerichteten Arbeiten wird MCA vor allem als Methode betrachtet, um das praktische Wissen, das Interaktionsteilnehmende über ihre Kultur und Gesellschaft haben, freizulegen und die interpretativen Praktiken, die von Interaktionsteilnehmenden verwendet werden, um soziale Realitäten zu verstehen und zu konstruieren, zu analysieren (s. z.B. Jayyusi 1984; Hester/Eglin 1997b). Arbeiten, die sich mit Kategorisierungen methodisch innerhalb eines konversationsanalytischen Rahmens befassen (z.B. Schegloff 2007a/b; Stokoe 2012a), kritisieren dann, dass die Bedeutung von Kategorien zu viel über eigene Annahmen und soziokulturelles Wissen der Analysierenden konstruiert und zu wenig beachtet wird, wie die Sprechenden selbst die Bedeutung von Kategorien innerhalb der sequenziellen Strukturen der Interaktion entfalten. Dabei geht es auch um die Klärung der Fragen, wie offensichtlich und eindeutig Assoziationen durch die Interaktionsteilnehmenden angezeigt werden müssen, damit klar argumentiert werden kann, dass sie innerhalb einer Gesprächssequenz im Spiel sind, und was als ausreichender Display gewertet werden kann, um substanzielle analytische Aussagen über Kategorisierungen und Zuschreibungen zu treffen. Ebenso geht es um die Frage, wie damit umgegangen werden soll, wenn vermeintliche Inferenzen nur angedeutet oder sehr indirekt kommuniziert werden, indem z.B. die relevante Kategorie nicht genannt wird, (absichtlich) mehrdeutig verbleibt, oder offengelassen wird, ob vermeintlich kategorienrelevante Eigenschaften (und welche von mehreren) zutreffend sein könnten (Deppermann 2013a:66; s. auch Stokoe 2012b).

Deppermann (2013a:72ff.) zeigt so beispielsweise, dass beschriebene Handlungen einer Kategorie nicht unbedingt kategoriengebundene Handlungen sein müssen, in dem Sinne, dass sie von den Sprechenden regulär oder notwendiger Weise gemeinsam mit der Kategorie assoziiert werden, sondern, dass sie vielmehr durch die sequenzielle Struktur als konstitutiv für die Kategorie etabliert werden können, in dem Sinne, dass sie diese rechtfertigen. Ähnliche Prozesse beschreibt auch Jayyuusi, indem Kategorisierungen „*category constitutive*“ sein können „in the sense of warranting the membership categorization“ (Jayyusi 1984:35ff.).

Sprachliches Management von Kategorisierungen

Die Möglichkeit mit Kategorisierungen sehr kondensiert Verhaltensweisen und Merkmale zuzusprechen, Erwartungen an Handlungsweisen zu evozieren und (implizite) Bewertungen zu vollziehen, führt zu einer moralischen Dimension von Kategorisierungen (vgl. Kapitel 10; sowie Bergmann/Luckmann 1999a,b). Für moralische Kommunikation gilt, dass sie potenziell negative Folgen haben kann, z.B. den Verlust sozialer Achtung, oder des „sozialen Gesichts“ (vgl. *social face*, Goffman 1967), und zwar sowohl für die Betroffenen moralisierender Handlungen, als auch für diejenigen, die sie vollziehen. Im Hinblick auf die Kategorisierung von

Personen kann vor allem die Eigenschaft von Kategorien, die Wirklichkeit zu reduzieren und Menschen und Dinge in Gruppen einzuordnen, zu einer starken Entindividualisierung und Stereotypisierung führen. Wird eine Person einer bestimmten Kategorie zugeordnet, so treten in diesem Moment alle anderen Kategorien zurück, die in anderen Kontexten ebenso für die Person zutreffend sein könnten. Kategorien haben zudem das Potenzial zur Verallgemeinerung, d.h., dass Merkmale, Eigenschaften, Verhaltensweisen usw. einer Vertreterin oder eines Vertreters einer Kategorie zugleich auf alle Personen übertragen werden können, die der Kategorie zuzuordnen sind. Das Kategorisieren Anderer mit allen moralischen Implikationen birgt zudem das Risiko für den Sprechenden, seinerseits kategorisiert und damit moralisch bewertet zu werden. Konkret in Bezug auf die Erzählungen in den Interviews bedeutet das, dass die Lehrpersonen mit dem Risiko umgehen müssen, durch ihre Kategorisierungen als politisch inkorrekt, unsensibel, voreingenommen oder gar diskriminierend oder ausländerfeindlich zu erscheinen.

Moralische Kommunikation ist deshalb oft implizit und inferenzreich (vgl. Bergmann/Luckmann 1999). Moralische Urteile werden kommunikativ nicht ungeschützt ausgesprochen, sondern mit gewissen „Vorsichtsmaßnahmen“ verbunden, die sich auf Mechanismen der Sprechenden beziehen, sich interaktiv abzusichern. Mit Potter (1996) kann hier auch von „Immunisierungsstrategien“ gesprochen werden. Eine solche Strategie ist z.B. das „*category entitlement*“ (Potter 1996:133): *category entitlement* bezieht sich darauf, dass einer Person, die einer bestimmten Kategorie zugeordnet wird, auch ein bestimmtes Wissen zugeschrieben werden kann. Im Alltag ist es beispielsweise nicht notwendig die Frage zu stellen, woher ein Arzt oder eine Ärztin weiß, wie man eine bestimmte Krankheit behandelt. Es kann davon ausgegangen werden, dass er oder sie dies weiß, eben *weil* er oder sie Arzt oder Ärztin ist. Vielfach zeigen sich solche „Absicherungsstrategien“ aber erst im sequenziellen Verlauf der Interaktion, indem z.B. das Gegenüber direkt adressiert und angesprochen oder durch gemeinsames Lachen ein *common ground* (Clark 1996; Gumperz 2002) etabliert wird. Auch Formulierungspraktiken, wie *hedges* (Atmen, Räuspern, Pausen, „ähm“ usw.), Modalisierungen, Abschwächungen, Relativierungen und Metakommentare, die das Gesagte als vorläufige Formulierungen markieren (z.B. „sag ich mal so“), können solche Funktionen in der Interaktion erfüllen.

Das sprachliche Management von Kategorisierungen verdeutlicht, dass es sich dabei nicht um einen Prozess handelt, der nur die Produzierenden einer Kategorisierung betrifft, sondern dass diese vielmehr interaktiv gebildet und ausgehandelt werden.

6.8.2 Das Modell der Zugehörigkeit durch Sprache nach Hausendorf (2000)

Beim Sprechen über sich selbst und Andere in sozialen Kategorien, werden Personen sozialen Gruppen zugeordnet, es werden ihnen Eigenschaften zugeschrieben und Bewertungen kommuniziert, so dass die Personen für andere im sozialen Raum erkennbar und bestimmbar werden. Kategorisierungen sind damit ein Mittel um Zugehörigkeit in der Interaktion herzustellen. In seiner Arbeit „Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung" entwickelt Hausendorf (2000) ein empirisches Beschreibungsmodell zur Erfassung der sprachlich-kommunikativen Mittel, mit denen Interaktionsteilnehmende Zugehörigkeit herstellen. Grundlage des Modells ist die Annahme, dass die Hervorbringung von Zugehörigkeit normalerweise von den Interaktionsteilnehmenden als allgegenwärtiges und selbstverständliches Phänomen in der Kommunikation mitbearbeitet wird. Um nun die genauen Mechanismen dieser Herstellung von Zugehörigkeit in der Interaktion zu untersuchen, schlägt Hausendorf (2000) vor, das Phänomen aus einer theoretischen und nicht-intuitiven Perspektive zu betrachten und „das alltägliche Funktionieren der kommunikativen Hervorbringung als prinzipiell problematisch, schwierig und in diesem Sinne als „unwahrscheinlich" vorzuführen" (Hausendorf 2000:99). Die Herstellung von Zugehörigkeit wird damit als „Problem" für die Gesprächsteilnehmenden konzipiert,[34] das diese kommunikativ lösen. Das Modell, das Hausendorf (2000) vorschlägt, eignet sich dann, die sprachlichen Mittel, mit denen Interaktionsteilnehmende das „Problem" bearbeiten und lösen, empirisch zu erfassen. Es dient damit dazu, diejenigen Regel- und Gesetzmäßigkeiten aufzuzeigen, an denen sich auch die Gesprächsteilnehmenden selbst orientieren (Hausendorf 2000:111). Damit ist das Modell zugleich ein aus der Empirie Entwickeltes. Unterschieden werden drei Beschreibungsebenen:

1. **Die Ebene der Aufgaben**: Dabei handelt es sich um verschiedene kommunikative Aufgaben, die bei der Kommunikation von Zugehörigkeit anfallen und die in der Interaktion gelöst werden müssen.
2. **Die Ebene der Mittel**: Um die einzelnen Aufgaben zu lösen, werden verschiedene kommunikative Mittel eingesetzt. Die Ebene der Mittel stellt eine Analyseebene dar, auf der bestimmt werden kann, auf welche Weise die Aufgaben jeweils bearbeitet werden. Für jede Aufgabe gibt es eine überschaubare Anzahl von Mitteln, mit Hilfe derer die kommunikative Aufgabe jeweils gelöst werden kann.
3. **Die Ebene der Formen**: Diese Ebene betrifft die konkreten Formen, mittels derer die einzelnen Mittel sprachlich realisiert werden.

Die Ebenen sind unmittelbar aufeinander bezogen und bilden eine Einheit. Durch eine getrennte Analyse kann jedoch auf jeder Ebene etwas Spezifisches herausgearbeitet werden. Auf der Ebene der Aufgaben können somit die verschiedenen Anforderungen bei der Hervorbringung von Zugehörigkeit systematisiert und differenziert werden, auf der Ebene der Mittel, die für eine Aufgabe auffindbaren Bearbeitungsverfahren und auf der Ebene der Formen, die für jeweils ein Mittel

[34] Hausendorf (2000) orientiert sich dabei an dem konversationsanalytischen Problembegriff, den Sacks und Schegloff im Zusammenhang mit Turn-Taking-Mechanismen entwickelt haben (vgl. Schegloff/Sacks 1973; Schegloff/Jefferson 1974) (vgl. Hausendorf 2000:100).

charakteristischen Realisierungsmöglichkeiten (Hausendorf 2000:107). Bottom-up betrachtet besteht dann zwischen den Beschreibungsebenen ein Verhältnis zunehmender Allgemeinheit; Top-down besteht ein Verhältnis zunehmender Konkretheit.

Für die Herstellung von Zugehörigkeit mittels sozialer Kategorisierungen lohnt es, einen näheren Blick auf die Ebene der Aufgaben bei der Lösung dieses kommunikativen Problems zu werfen. Als zentrale Aufgaben beschreibt Hausendorf (2000): Zuordnen, Beschreiben und Bewerten.

1. **Zuordnen:** Zuordnen[35] ist diejenige Aufgabe, die für die Hervorbringung von Zugehörigkeit konstitutiv ist; sie ist die Minimalanforderung für die Hervorbringung von Zugehörigkeit. Beim Zuschreiben und Bewerten ist das Zuordnen also bereits impliziert. Zuordnen bedeutet Personen als Zugehörige einer sozialen Gruppe darzustellen. Dies kann explizit erfolgen, indem jemand als „Mutter", „Italienerin", „Anwältin" usw. bezeichnet wird, oder implizit, wenn Zugehörigkeit als soziale Kategorie interaktiv relevant gemacht wird.
2. **Zuschreiben:** Das Zuschreiben bezieht sich auf die sprachlichen Mechanismen, mittels derer gruppenspezifische Eigenschaften, Handlungen und Verhaltensweisen etabliert oder Personen als Träger gruppenspezifischer Eigenschaften, Verhaltensweisen usw. erkennbar gemacht werden.
3. **Bewerten:** Beim Bewerten wird dann eine auf Gruppenzugehörigkeit und gruppenspezifischen Eigenschaften und Verhaltensweisen bezogene Einstellung kommuniziert. Dies kann entweder explizit gemacht werden, z.B. durch Einstellungsprädikate, oder auch implizit erfolgen, indem das Gegenüber angesprochen, gemeinsam gelacht wird usw.

Die Bearbeitung der Aufgaben des Zuordnens, Zuschreibens und Bewerten können entweder mehr im Vordergrund oder mehr im Hintergrund stehen. Je nachdem stehen dann auch verschiedene Verfahren der Aufgabenerledigung zur Verfügung, die jeweils wieder über verschiedene Formen realisiert werden können (s. Tabelle 1, vgl. Hausendorf 2000:128 ff.).

[35] Die Aufgabe des Zuordnens ist dabei nicht *per se* gleich zu setzen mit der Personenreferenz. Auch wenn die Referenz einer Person und die soziale Kategorisierung zusammenfallen können, so weist z.B. Schegloff (2007b) darauf hin, dass in den meisten Fällen das kommunikative Problem der Referenz, d.h. der Darstellung, von wem die Rede ist, meist schon geklärt ist und mit der Zuordnung nun etwas darüber ausgesagt wird, um welche Art von Person es sich handelt.

Tabelle 1

Bearbeitung	**Aufgabe**	**Mittel**
Im Vordergrund ↑ ↓ Im Hintergrund	Zuordnen	1. Klärung von Zugehörigkeit 2. Hervorhebung von Zugehörigkeit 3. Anzeigen von Zugehörigkeit
Im Vordergrund ↑ ↓ Im Hintergrund	Zuschreiben	1. Ausdrückliche Feststellung gruppenspezifischer Eigenschaften 2. Exemplarische Veranschaulichung gruppenspezifischer Eigenschaften 3. Inferentielles Nahelegen gruppenspezifischer Eigenschaften
Im Vordergrund ↑ ↓ Im Hintergrund	Bewerten	1. Ausdrückliche Feststellung gruppenbezogener Einstellungen 2. Vorführen (Demonstrieren) gruppenbezogener Einstellungen 3. Signalisieren gruppenbezogener Einstellungen

Hausendorf (2000) liefert eine Analyse der verschiedenen Ebenen bei der Herstellung von Zugehörigkeit und identifiziert dabei auch rekurrente Mittel und Formen. Auf diese wird hier nicht im Detail eingegangen. Für die Analysen dieser Arbeit sind vor allem die Aufgaben Zuordnen, Zuschreiben und Bewerten sowie deren konkrete sprachliche Realisierung in den Interviews von Interesse.

6.8.3 Re-Inszenierungen und Redewiedergaben

Eine Besonderheit beim Erzählen ist, dass Sachverhaltsdarstellungen nicht nur beschrieben oder berichtet, sondern auch re-inszeniert werden können. Da die Lehrpersonen in den Interviews gebeten werden, von konkreten interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen zu erzählen, stellen Re-Inszenierungen solcher Gespräche ein häufiges Darstellungsmittel der Lehrpersonen dar.

Konstitutiv für Re-Inszenierungen sind verschiedene Darstellungsstrategien, wie z.B. (vgl. Günthner 2000; Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:228-229):

- Das **szenische Präsens** (vgl. Quasthoff 1980:224ff.): Dabei wechselt die Erzählperson beim Erzählen von der Vergangenheits- in die Gegenwartsform (z.B. „Ich war im Supermarkt. Plötzlich bleib ich stehen und sag...“).

- Die **Reaktualisierung der deiktischen Erlebnisperspektive und der früheren Wahrnehmungs- und Wissensbasis** durch die Erzählperson: Indem die Erzählperson durch das szenische Präsens auf Ereignisse und Objekte referiert, als ob sie sich gerade im Hier und Jetzt der Interaktion ereignen oder räumlich anwesend sind versetzt sie sich und die Zuhörenden in die raumzeitliche Position der erzählten Zeit. Dies geschieht auch hinsichtlich der Wissens- und Erwartungsperspektive. Die Erzählperson verzichtet darauf, spätere Sichtweisen auf das Geschehen, Ursachenerklärungen, Rahmungen usw. vorzunehmen und beschränkt sich damit bewusst auf das Wissen und die Perspektive, die sie zum Zeitpunkt des Geschehens innehatte. Dadurch wird der Ausgang der Geschichte oder die einzelnen Schritte, die dazu geführt haben, offengelassen. Die Vergangenheitsperspektive wird als Standpunkt eingenommen und damit auch den Zuhörenden als Referenzpunkt vermittelt, was die Zuhörenden das Geschehen mit „den Augen" und „dem Bewusstsein" des erzählten Ich der Erzählperson sehen und erleben lässt.
- Ein **hoher erzählerischer Auflösungsgrad**: Dies bedeutet, dass die dargestellten Handlungen von der Erzählperson detailliert und kleinschrittig wiedergegeben werden, so dass es zu einer Zeitdeckung („Isochronie") zwischen der Erzählzeit und der erzählten Zeit kommt. Das Erzählen von scheinbar nebensächlichen Einzelheiten erhöht zudem die Authentizität und die Glaubwürdigkeit einer Darstellung (Tannen 1989:134ff.).

Bei den von den Lehrpersonen in den Interviews dieser Arbeit dargestellten interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen handelt es sich um sprachlich-kommunikative Ereignisse, die dialogisch organisiert sind. Ein großer Teil der Re-Inszenierungen in den Erzählungen nehmen daher Wiedergaben dessen ein, was die Eltern mit Migrationshintergrund oder die Lehrpersonen in den Gesprächen zueinander gesagt haben.

Redewiedergaben von eigenen Äußerungen sowie Aussagen anderer Personen sind eine häufige Praxis in alltäglichen Interaktionen (s. z.B. Bergmanns (1987, 2000) Untersuchungen zu Reinszenierungen und „Klatsch"):

> We can go so far as to say that in real life people talk most of all about what others talk about – they transmit, recall, weigh, and pass judgment on other people's words, opinions, assertions, information; people are upset by others' words, or agree with them, contest them, refer to them and so forth ... (Bakhtin, 1981:337-338).

Durch verschiedene sprachliche, metasprachliche und prosodische Mittel können beim Erzählen verschiedene „Stimmen" und Charaktere animiert und in Form von eigener und fremder Rede sowohl einzelne Äußerungen sowie ganze Dialoge wiedergegeben werden (s. z.B. Bredel 1999; Brünner 1991; Günthner 1997a,b, 1999a,b,c, 2002a, 2007a, 2012; Schwitalla 1994; Tannen 1989:98ff.). Bei Redewiedergaben, die sich auf vergangene Äußerungen beziehen, werden die jeweiligen Äußerungen von der Erzählperson zunächst aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst (dekontextualisiert) und dann in den momentanen Gesprächsverlauf wieder eingebettet (rekontextualisiert) (vgl. Bauman/Briggs 1990). Damit gehen eine Neuorientierung und eine neue Akzentsetzung einher. Es wird also eine bestimmte Perspektive mitvermittelt und die Vergangenheit in Abhängigkeit von der situati-

ven Kommunikationsintention geformt (Günthner 1997a:101-102). Redewiedergaben sind daher keinesfalls realitätsgetreue Reproduktionen vergangener Ereignisse oder Äußerungen, sondern rhetorische Konstruktionen der Erzählperson.[36]

Funktion von Re-Inszenierungen und Redewiedergaben

Die oben genannten sprachlichen Mittel haben die Funktion, den Zuhörenden das Gefühl zu vermitteln, quasi in „Echtzeit" am Geschehen teilzunehmen und dieses „unmittelbar mitzuerleben". Vor allem für Redewiedergaben gilt:

> The use of constructed dialogue in conversation exemplifies the simultaneous operation of sound and sense in language. Rendering meaning by framing it as the speech of another, and animating the voice of the other, speakers create a rhythm and sound that suggests speech at the same time that they shape the meaning thus presented (Tannen 1989:28).

Sie sorgen zudem für eine erhöhte Dramatik und Spannung, so dass solche Passagen nicht selten den dramatischen Höhepunkt einer Erzählepisode markieren. Tannen (1989) führt in ihrer Arbeit zu „Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse" den Begriff des „*involvements*" ein. Dieses betrifft zum einen die Erzählperson selbst und deren persönliches Maß an emotionaler Involviertheit auf der Ebene der erzählten Ereignisse sowie auf der Ebene des Erzählens. Zum anderen geht es um die sprachlichen Mittel, mit denen die Erzählpersonen ihre emotionale Involviertheit ausdrücken und dafür sorgen, dass die Zuhörenden ihrerseits involviert werden. Re-Inszenierungen und Redewiedergaben sind damit stark hörerzentriert. Indem sie für die Zuhörenden eine unmittelbare Teilhabe am Geschehen und den Emotionen ermöglichen, stellen sie spezifische sprachliche Mittel dar, um eine erhöhte Identifikation der Zuhörenden mit den dargestellten Sachverhalten zu erzeugen. Vor allem der Einsatz prosodischer und paralinguistischer Mittel sorgt dafür, dass bei Redewiedergaben der Eindruck bei den Zuhörenden entsteht, die zitierten oder animierten Personen und deren Stimmen selbst zu hören. Couper-Kuhlen (2007) kann darüber hinaus zeigen, dass diese Überschneidung der erzählten Welt mit dem Hier und Jetzt der Interaktion dazu führt, dass die Rezipienten die in den Redewiedergaben beinhalteten Bewertungen als relevant im Hier und Jetzt der Interaktion behandelten:

> Recipients can be observed to orient to the quoted material in next turn as if it were an assessment or account in the present (Couper-Kuhlen 2007:119).

Gerade deshalb ist bei der Analyse unbedingt zu beachten, dass es das erzählende Ich ist, das den Figuren eine Stimme verleiht und sie erzählerisch formt.

Rahmungen, Prosodie und Paraverbalität

Damit Redewiedergaben im Fluss der Erzählung als solche für die Zuhörenden erkennbar werden, gibt es verschiedene Mittel der Kontextualisierung. Der Begriff der Kontextualisierung wurde erstmals 1976 von John Gumperz gemeinsam mit Jenny Cook-Gumperz formuliert und später von John Gumperz weiterentwickelt (s. Gumperz 1982, 1992; Auer 1986, 1992) und bezieht sich auf diejenigen konstitutitven Leistungen von Interaktionsteilnehmenden, mittels derer sie Kontexte in

[36] Darauf verweist vor allem Tannen (1989), die den im Englischen üblichen Begriff der „reported speech" durch den Ausdruck „constructed dialogue" ersetzt. Analog spricht z.B. Ehmer (2011) auch von „animierter Rede".

der Interaktion sprachlich oder durch sprachbegleitende Signale (Kontextualisierungshinweise, *contextualization cues*) hervorbringen und relevant setzen sowie ihre Handlungen gegenseitig erschließbar und interpretierbar machen (vgl. auch Goffmans Konzept des „*footing*“, Goffman 1979, 1981).

Redewiedergaben können z.B. durch *verba dicendi* eingeleitet werden, die sie als solche erkennbar machen. *Verba dicendi* können neutrale Bezeichnungen für die Aktivität des Sprechens sein („er sagte“, „sie antwortete“) oder es werden damit Redeintentionen („sie hat zugegeben“, „er wollte daran erinnern“), Bewertungen („sie schrie mich an“, „er traschte“) und Glaubwürdigkeitseinschätzungen („sie hat mir ins Gesicht gelogen“, „da hab ich festgestellt“) vermittelt. Damit stellen solche Ausdrücke wichtige Rahmungen dar, die Verstehensanweisungen und Voraussetzungen für das Verständnis der Redewiedergaben und der damit kommunizierten Bewertungen liefern.

Häufig werden Redewiedergaben aber auch ohne einleitendes *verbum dicendi* geäußert. Sie sind dann aufgrund anderer Parameter als solche für die Zuhörenden erkennbar. Beispielsweise fungieren Veränderungen im Sprachstil, in der Sprachvarietät vor allem aber auch in der Prosodie als Kontextualisierungshinweise (s. z.B. Selting 1998) und sorgen dafür, dass die Charaktere eine „Stimme“ bekommen und an Kontur gewinnen. Der Begriff der Prosodie umfasst die stimmlichen Eigenschaften, die über die Produktion einzelner Laute und Lautverbindungen hinausgehen, d.h. Intonation, Tonhöhenverlauf, Akzentuierung und Rhythmus, Lautstärke, Sprechtempo und Pausen (s. z.B. Selting 1995). Zur sprachlichen Gestaltung von Redewiedergaben stehen dann u.a. zur Verfügung:

- *Intonation* (z.B. monoton, steigend, fallend usw.): Die Intonation einer Äußerung kann besonders vielfältige Funktionen haben. Beispielsweise hat sie eine tragende Rolle bei der Organisation des Sprecherwechsels, entscheidet darüber, ob etwas als Frage verstanden wird, kann Überraschung kontextualisieren oder die Modalität einer Darstellung (Ironie, Ernst usw.) bestimmen uvm.
- *Akzentuierung*: Durch einen Akzent wird ein Element in der Äußerung hervorgehoben, das entweder besonders wichtig ist, oder eine neue Information enthält. Mit sogenannten Kontrastakzenten (Gumperz 1982:100ff.) kann z.B. ein Wort hervorgehoben werden, das im Gegensatz zu einer vorangegangenen Aussage oder Erwartung steht. Auch der Rhythmus, in dem Akzente gesetzt werden ist entscheidend. So kann durch eine dichte Akzentsetzung beispielsweise Emphase ausgedrückt werden, oder die Rhythmisierung trägt zu einer Ikonisierung bei (z.B. etwas wird ständig wiederholt). Akzente bestimmen daher auch oft den Sprechrhythmus.
- *Sprechrhythmus* (z.B. staccato, skandierend).
- *Pausen*: Pausen sind nicht einfach „leere Stellen“, sondern erfüllen wichtige Funktionen, wie beispielsweise die Beendigung eines Themas oder eine Steigerung der Spannung durch Verzögerungen. Ihr Einsatz kann darauf zielen, Reaktionen der Zuhörenden zu erwirken und sie ggf. auch dazu zu bringen, eine Aussage verbal oder mental zu vervollständigen.
- *Stimmfärbung* (z.B. weinerlich, gepresst).
- *Aussprache* (z.B. Dialekt, genuschelt, Akzent).

- *Lautstärke* und *Tempo*: Auch diese Parameter dienen der Betonung von Elementen und deren Markierung als wichtig oder unwichtig. Unwichtiges, d.h. Einschübe, Hintergrundinformationen, Korrekturen, Rahmungen oder Nebenbemerkungen werden meist leiser und schneller intoniert, Wichtiges wird langsamer und lauter gesprochen.
- Bestimmte *Formulierungen* und *Sprachvarianten*, die mit bestimmten Sprechergruppen assoziiert werden (Rampton 1999).

Hinzu kommt die Gestaltung der Stimmqualität, die durch den Einsatz verschiedener paraverbaler Mittel erzeugt wird, d.h. Formen des stimmlichen Ausdrucks, wie Stottern, stockendes Sprechen und expressive Vokalisierungen, wie Seufzen, Weinen, Lachen oder Schnalzen. Durch Abbrüche und stockendes Sprechen wird z.B. Betroffenheit signalisiert, Lachen kontextualisiert z.B. einen unernsten Modus und wird bei der Darstellung von lustigen Begebenheiten oder Witzen eingesetzt (s. z.B. Schwitalla 2001), aber auch bei Unsicherheit.

Gerade Lachen stellt ein eigenes wichtiges Mittel zur Selbst- und Fremdpositionierung dar (s. z.B. Kotthoff 2005, 2006; König 2016, 2017). Hinsichtlich der Identität der Erzählperson lässt sich so beispielsweise zeigen, dass die Erzählperson oft lacht, wenn eine Unterscheidung zwischen dem früheren – ernsthaft betroffenen – und dem heutigen – lachenden – Ich vollzogen werden soll (Bredel 1999:92-94). Sie positioniert sich damit als abgeklärt, humorvoll oder auch als selbstkritisch und kann demonstrieren, dass sie heute einen anderen Blick auf die Situation hat und einen Reifungs- und Verarbeitungsprozess durchlaufen hat (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:224). In Bezug auf das Gegenüber dient gemeinsames Lachen oft der Versicherung einer gemeinsamen Wertebasis und eines *common ground* (s. z.B. Jefferson 1979; Stivers 2008; Kotthoff 2005, 2006) und kann als Verstehensdokumentation fungieren (Deppermann/Schmitt 2008). Lachen kann aber auch helfen über „peinliche Momente", problematische Äußerungen oder Unsicherheit hinweg zu helfen (s. z.B. Glenn 2013; Clift 2013; Kersten 2009; Haakana 2001).

Zu den paraverbalen Mitteln zählen darüber hinaus Interjektionen wie „Oh", „Ach", „na sowas", oder „Mist", die psychische Zustände wie Überraschung, Freude oder Ärger ausdrücken, oder Interjektionen der Zuhörenden, wie „hm", „aha", „hä" usw., die Verständnis, Zustimmung oder Widerspruch signalisieren.

Die Übergänge zwischen Re-Inszenierungen von Äußerungen und Dialogen und dem Sprechen aus der Perspektive eines Geschichtenakteurs sind oft fließend und Wechsel zwischen Stimmen müssen nicht immer prosodisch markiert sein (vgl. Bredel 1999). Dementsprechend kann teilweise nur anhand inhaltlicher Erwägungen rekonstruiert werden, welche Sichtweise gerade wiedergegeben wird (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:232).

Re-Inszenierungen und Redewiedergaben als Mittel zur Typisierung, Positionierung und Bewertung

Redewiedergaben stellen vor allem auch Mittel dar, um Personen zu kategorisieren und als bestimmte Typen sichtbar zu machen. Zum einen, weil in Interaktionssituationen Einstellungen, Handlungsorientierungen, soziale und persönliche Eigenschaften deutlich werden, die sich durch die Wiedergabe von Dialogsituationen gut vermitteln lassen (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:234). Zum anderen, weil durch die sprachliche, prosodische und parasprachliche Gestaltung nicht nur das

Gesagte vermittelt, sondern auch die Redeintention, die Einstellung und Befindlichkeit der sprechenden Person sowie ihre soziale und persönliche Typik kontextualisiert wird (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:230-231). Dabei können sowohl Äußerungen wiedergegeben werden, die als Sprechweise und Ausdrücke einer bestimmten Person gerahmt werden, als auch Äußerungen, die als Verweise auf eine bestimmte Kategorie von Personen dienen (vgl. Deppermann 2007). Deppermann (2007) spricht dann von „Kategorienanimationen" (*category-animation*). Am Beispiel des Einsatzes von „Kanaksprak" unter Jugendlichen zeigt er, dass Redewiedergaben dieser Art Ausdrucksweisen repräsentieren, die als typisch und manchmal sogar als konstitutiv für eine Kategorie angesehen werden können. Analog unterscheidet König (2013) zwischen „rekonstruierenden Redewiedergaben", bei denen das Gesagte als eine vergangene Äußerung einer Person kontextualisiert wird, und „generalisierenden Redewiedergaben", bei denen ein generelles Redeverhalten der genannten Person oder einer Personenkategorie kontextualisiert wird. Redewiedergaben stellen damit auch ein Mittel zur Generalisierung und zur Konstruktion von sozialen Typen und Gruppen dar (s. z.B. Bergmann 2000, 2001; Deppermann 2007; Günthner 2000, 2002, 2007b, 2012; Ehmer 2011).

Damit eignen sich Redewiedergaben in besonderer Art und Weise als Kategorisierungspraktik und es ergibt sich ein reichhaltiges Potenzial für Positionierungen. Zum einen positionieren sich die Figuren auf der Ebene der erzählten Welt durch ihre Äußerungen gegenseitig. Das erzählte Ich positioniert sich und seine Interaktionspartner, diese wiederum positionieren sich und das erzählte Ich, so dass sich daran vielfältige Beziehungsaspekte zwischen dem erzählten Ich und den anderen Figuren zeigen lassen. Da es jedoch das erzählende Ich ist, das die Redewiedergaben narrativ gestaltet, zeigen sich darin immer auch Positionierungen und Bewertungen der Erzählperson zum Zeitpunkt der Erzählung. Dadurch eröffnen sich Einstellungen, Handlungsorientierungen und Eigenschaften der Erzählperson, die durch den direkten Kontrast zu den Interaktionspartnern und deren Darstellung als beispielsweise ähnlich, unterschiedlich, über- oder unterlegen usw. konturiert werden (s. z.B. Günthner 2007b; Spiegel 1997; Schwitalla 1991; Ehmer 2011). Viele Aspekte können so sichtbar gemacht werden, die an der Darstellung isolierter Handlungen der Erzählperson nicht ins Auge fallen oder gar nicht gezeigt werden können (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:231).

Redewiedergaben stellen auch geeignete Mittel dar, um implizite Bewertungen zu vollziehen. Indem das erzählende Ich Äußerungen seines früheren Selbst oder anderer Personen wiedergibt (*layering of voices*, s. z.B. Günthner 1999a, 2002a; Bakhtin 1981; Rampton 1995, 1998), kann es sich davon distanzieren und damit auch die Verantwortlichkeit für sozial heikle, evaluative kommunikative Aktivitäten verlagern (Butterworth 2015:79). Mit fremden „Stimmen" kann so z.B. gesagt werden, was für die Erzählperson sonst nicht sagbar wäre. Redewiedergaben können dabei auch als Authentifizierungsstrategien beim Erzählen genutzt werden, da ein Großteil ihrer Wirkkraft in der scheinbaren Evidenz der unmittelbaren Teilhabe am Dialoggeschehen liegt (Deppermann 1997:123ff.) und externe Quellen für präsentiertes Wissen und Aussagen angebracht werden, die als Objektivierung dienen können, indem das Wiedergegebene als geteiltes, soziales Wissen dargestellt wird (Butterworth 2015:79). Solche Authentifizierungsstrategien werden häufig durch Rahmungen begleitet, wie „hat er wirklich gesagt", „wortwörtlich sagt sie zu mir".

Implizite Bewertungen werden dann vor allem auch durch das generalisierende und typisierende Potenzial von Redewiedergaben vollzogen. Indem geteilte soziale

Kategorien evoziert, d.h. Figuren als bestimmte soziale Typen vorgeführt werden, kann auch ein Bezug auf sozial geteilte normative Erwartungen und moralische Standards erfolgen, ohne diese explizit auf einzelne Individuen anzuwenden (Deppermann 2007:273). In ihrem Artikel „Stilisierungsverfahren in der Redewiedergabe“ weist Günthner (1997a) beispielsweise darauf hin, dass Sprechende, wenn sie sich einer kongruierenden moralischen Beurteilung untereinander sicher sind, Moralisierungen dramaturgisch in Szene setzen „und kleine hochstilisierte, ja geradezu ästhetisierte Alltags’performances’“ entstehen (Günthner 1997a:118). Diese fungieren dann als Einladung an die Rezipienten zur gemeinsamen moralischen Bewertung. Auch Bergmann (2001) argumentiert, dass Stereotypen aufgrund ihrer szenischen und affektiven Qualität für Inszenierungen prädestiniert sind, was dann schon fast zu einer „Zelebrierung“ der Stereotypen führen kann:

> Zur eigentümlichen Strukturlogik von Stereotypen gehört ferner ihr expressiver Charakter sowie ihre szenisch-situative Qualität, was zusammen darauf hinausläuft, dass sie im Gespräch nicht einfach mitgemeint werden können, sondern dazu drängen, artikuliert – wenn nicht gar zelebriert – zu werden. Stereotypen beinhalten eine ‚konservierte kollektive Empörungsgeschichte’ (Nazarkiewicz), die im Diskurs re-animiert werden will (Bergmann 2001:49).

In Redewiedergaben zeigen sich beispielhaft die Schritte zur Herstellung von Zugehörigkeit, wie sie im Modell von Hausendorf (2000) konzipiert werden: Durch die sprachliche Gestaltung einer Redewiedergabe wird die Figur zu einer sozial bestimmbaren Person und gegebenenfalls zum sozialen Typus stilisiert, sie wird also zugeordnet und es werden ihr zugleich Eigenschaften und Handlungsweisen zugeschrieben. Diese sind jedoch in der Regel nicht neutral, sondern sind mit bestimmten Bewertungen verbunden, so dass sich daran Einstellungen, Handlungsorientierungen und Eigenschaften der Erzählperson zeigen lassen, die ansonsten nicht zu Tage treten würden.

7 Methodologie II: Datenerhebung und Datenkorpus

Wie in den Abschnitten zur qualitativen Sozialforschung dargestellt, ist die Passung von Untersuchungsgegenstand und Erhebungs- und Auswertungsmethoden ein wichtiges Qualitätskriterium qualitativer Forschung (vgl. z.B. Helfferich 2011; Flick 2008). Nicht jeder Untersuchungsgegenstand lässt sich mit jeder Methode (gleich gut) erheben (vgl. z.B. Lamnek 2008; Helfferich 2011; Maxwell 2013). In den folgenden Abschnitten werden daher die für diese Arbeit verwendeten Erhebungsmethoden und deren spezifischer Erkenntnisgewinn vorgestellt. Der Forschungsprozess wurde durch die Prinzipien des *theoretical sampling* und der *theoretical saturation* (vgl. Kapitel6.1.2 und 6.4.1) geleitet. Phasen der Erhebung wechselten sich mit Analysephasen ab und der Einbezug neuer Daten endete an dem Punkt, an dem sich keine neuen Erkentnisse mehr gewinnen ließen. Anders als bei standardisierten Forschungen wurden dementsprechend auch nicht von Beginn an Zielgruppe und Anzahl der Befragten festgelegt, sondern es wurde im Forschungsprozess und auf der Basis von Analysen und theoretischen Überlegungen festgelegt, wer befragt werden sollte, wie viele Interviews erhoben werden sollten und welche Daten benötigt wurden. Den Ausgangspunkt bildete ein Interview, das ich mit einer Lehrerein an einer beruflichen Schule geführt hatte und dessen Auswertung deutlich machte, dass sich es sich bei Erfahrungen von Lehrpersonen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen um einen gut erzählbaren Gegenstand handelte und dass sich in diesen Erzählungen subjektive Sinnstrukturen und sprachliche Darstellungspraktiken der Lehrpersonen rekonstruieren ließen, die wichtige Einblicke in die dargestellte Praxis interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche lieferten (vgl. Kapitel 0).

7.1 Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Ein wichtiges Kriterium für die Wahl der Erhebungsmethoden ist die Wahl der Zielgruppe, die als Informanten fungieren, oder mittels teilnehmender Beobachtung begleitet werden sollen (vgl. Kapitel 6.2). Da es Ziel dieser Arbeit ist, Einblicke in die konkrete (berufs-)biographische Lebenswelt und die Erfahrungen und das Wissen von Lehrpersonen bezüglich interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche zu bekommen, wurden als Interviewpartner zunächst vorwiegend Lehrerinnen und Lehrer ausgewählt. Um ein möglichst breites Bild über verschiedene Schularten hinweg zu bekommen wurden Interviews mit Lehrinnen und Lehrern geführt, die an unterschiedlichen Schulen unterrichteten, so dass Daten von Lehrenden aus Grundschule, Haupt- bzw. Werkrealschulen, Realschulen, beruflichen Schulen, einer Gesamtschule, Gymnasien und Förderschulen vorliegen. Im Verlauf des Forschungsprozesses zeigte es sich, dass an vielen Schulen auch andere Personen in Eltern-Lehrer-Kooperationen involviert waren. So z.B. Sprachförderkräfte, SchulsozialarbeiterInnen oder ErzieherInnen. Teilweise wurden Gespräche gemeinsam geführt, teilweise fungierten die Personen als „VermittlerInnen“ zwischen den Lehrpersonen und den Eltern mit Migrationshintergrund. Aus den Interviews mit diesen Personen ließen sich zusätzlich wichtige Einblicke in die dargestellte Praxis interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche und darin inkarniertes Wissen gewinnen. Zudem bot sich die Möglichkeit, die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im Sinne einer Triangulation mit einer anderen Perspektive abzugleichen (vgl. Mayring 2002; Kapitel 6.1.2 „Gütekriterien qualitativer Forschung“), wobei sich in

den Analysen zeigte, dass sich die Darstellungspraktiken beim Erzählen nicht wesentlich unterschieden.

Insgesamt wurden sukzessive 27 Personen interviewt. Davon 21 Lehrerinnen und Lehrer, 2 Sprachförderkräfte, 3 SchulsozialarbeiterInnen und 1 Erzieherin. Im Folgenden werden alle Interviewteilnehmenden unter den Begriff „Lehrpersonen" gefasst. Teilweise bot es sich, u.a. aus organisatorischen Gründen an, ein Interview mit mehreren Personen gleichzeitig zu führen. Dies war insgesamt zwei Mal der Fall. Eine der Lehrpersonen, die zunächst mit einer anderen Lehrperson zusammen interviewt wurde, erklärte sich bereit, zu einem späteren Zeitpunkt noch ein zweites Interview alleine zu geben. Somit besteht das Korpus aus insgesamt 26 Interviews.

Die Wahl der Interviewformen und damit verbundenen wichtigen methodologischen Entscheidungen hängt ebenfalls eng mit der Zielgruppe zusammen (vgl. Kapitel 6.2). Nicht von allen sozialen Gruppen kann gleichermaßen erwartet werden entweder längere Erzählungen zu produzieren oder über ein bestimmtes Expertenwissen zu verfügen usw. Im Rahmen der Vorgespräche zu dieser Arbeit wurde deutlich, dass es den Lehrpersonen leicht fiel, von ihren (berufs-)biographischen Erfahrungen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen zu erzählen und sich als Experten für dieses Gebiet zu präsentieren. In den ersten Interviews, die für diese Arbeit geführt wurden und die den „Grundstein" für den Untersuchungsgegenstand legten, wurde zudem deutlich, dass die Lehrpersonen in der Lage waren auch auf inhaltlich eher ‚magere' Impulse zu reagieren, eigene Relevanzen zu setzen und kohärente Erzählungen zu produzieren. Damit bot sich ein vorwiegend narratives Interviewverfahren an.

7.2 Erhebungsverfahren: teil-narrative semi-strukturierte Interviews

Die Interviews dieser Arbeit zeichnen sich durch ein teil-narratives semi-strukturiertes Verfahren und ein teilmonologisches Kommunikationsmuster aus (vgl. 6.2 und 6.2.1). Dabei werden Erzählaufforderungen mit thematischen und verbalen Steuerungen verbunden, die sich an einem Leitfaden orientieren, der flexibel und situationsangepasst eingesetzt werden kann.

7.2.1 Einleitungsphase

Alle Interviews dieser Arbeit beginnen mit einer Einleitungsphase, in der sich Interviewerin und Lehrpersonen begrüßen und ggf. an Inhalte aus den Vorgesprächen oder Themen aus der Kontaktaufnahme anknüpfen. Diese Phase dient vor allem dazu, die Atmosphäre des Gesprächs vorzubereiten, Vertrauen zu schaffen und die Rahmenbedingungen für das Interview zu klären. Dazu zählt auch ein transparenter und sensibler Umgang mit dem Datenschutz.[37] In dieser Interviewphase wurden die

[37] Forschungsethische Aspekte werden als ein wichtiges Qualitätskriterium qualitativer Arbeiten gewertet (vgl. z.B. Flick 2008; Lucius-Hoene/Deppermann 2004a; Deppermann 2008; Helfferich 2011). Dau gehören eine transparente Aufklärung über Forschungsziele und die Verarbeitung und Verwendung der Daten, Vertraulichkeit, Schweigepflicht, Anonymisierung und Datenschutz sowie Respekt vor den Persönlichkeitsrechten und der Intimsphäre der Teilnehmenden. Das Einverständnis der Teilnehmenden wird dementsprechend als „Informed Consent" (Holloway/Jefferson 2000:93-95) aufgefasst.

interviewten Personen über den Datenschutz aufgeklärt und gebeten, eine Datenschutzerklärung[38] zu unterschreiben, in der über Sinn und Zweck der Erhebung sowie über die Verwendung der Daten aufgeklärt wurde. Den interviewten Personen wurde auch erläutert, wie die Aufzeichnungen erfolgten. Die Lehrpersonen erhielten in dieser Phase die Gelegenheit Fragen zu stellen, die den Ablauf, die Inhalte oder Ziele des Interviews und das Forschungsvorhaben betrafen.

In den meisten Fällen wurde in dieser Phase auch der Bogen zur Erfassung der Metadaten von den Lehrpersonen ausgefüllt (vgl. Kapitel 0). Dieses Ausfüllen, das von Fragen der Lehrpersonen und Erläuterungen der Interviewerin begleitet wurde, diente in vielen Interviews als ein sanfter Einstieg in die Thematik und eine gute Vorbereitung für die folgenden Interviewteile. Deshalb wurde auch so früh wie möglich das Aufnahmegerät eingeschaltet und die Einleitungsphase mit aufgezeichnet. Bei Fällen, wo dies aus organisatorischen Gründen nicht möglich war oder von der Lehrperson ein späteres Einschalten gewünscht wurde, wurde die Einleitungsphase als Beobachtungsprotokoll (vgl. Kapitel 7.4.1.1) dokumentiert.

7.2.2 Eingangsimpuls – Erster Erzählteil

Kern der Interviews sind Impulse, die darauf zielen, dass die Lehrpersonen von ihren Erfahrungen mit konkreten interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen erzählen. Ein solcher Impuls in Form einer Einstiegsfrage markiert den Beginn des eigentlichen Interviews nach dem Vorgespräch. Bei narrativen Interviews wird der Einstiegsfrage eine entscheidende Bedeutung für den weiteren Verlauf des Interviews beigemessen, da darin Themen und Relevanzen vorgegeben werden und ein Fragehorizont eröffnet wird (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004a). Dieser Fragehorizont ist für die Analysen zentral, da er wesentliche inhaltliche, aber auch positionierungsrelevante Aspekte enthält und damit großen Einfluss auf die Rollen der Gesprächsteilnehmenden im Interview hat.
Die Interviews dieser Arbeit beginnen mit einer Art „Einleitung“:

> Infolge von Migrationsprozessen treffen heute Menschen verschiedenster Kulturen aufeinander und interagieren miteinander. Mich interessieren Ihre persönlichen Erfahrungen mit dieser Situation, insbesondere bei interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen, wie Sie sie an Ihrer Schule führen

Da diese von der Interviewerin in der jeweiligen Situation aus dem Vorgespräch heraus entwickelt und an den Kontext angepasst wurde, variiert der genaue Wortlaut minimal. Die Wortwahl bleibt dabei jedoch im semantischen Bereich von „Migration“ und „Kultur“ bzw. „Interkulturalität“. Dies hat den Grund, dass diese Begriffe relativ weit gefasste Definitionen haben und es Teil des Erkenntnisinteresses ist, zu rekonstruieren, welche Begrifflichkeiten die Lehrpersonen selbst verwenden, und welche Bedeutungen diese für sie haben.

[38] Die Datenschutzerklärung orientiert sich an den juristisch geprüften Standards der Datenschutzerklärungen für das Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK) des Instituts für deutsche Sprache (IDS) in Mannheim. Ich bedanke mich hiermit beim Institut für Deutsche Sprache und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Projekts FOLK für die Bereitstellung der Datenschutzerklärung und die Erlaubnis meine eigene Datenschutzerklärung auf dieser Basis entwickeln zu können (Datenschutzerklärung s. Anhang) sowie für wichtige Hinweise und Ratschläge zur Gestaltung dieses Prozesses.

Auf die Einleitung folgt eine Erzählaufforderung:

> Können Sie mir von einem interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräch erzählen, das Ihnen (besonders) in Erinnerung geblieben ist?

Diese Erzählaufforderung ist bewusst inhaltlich „mager" gestaltet. Damit wird es den Lehrpersonen überlassen, zu wählen, von welcher Art interkulturellem Eltern-Lehrer-Gespräch sie erzählen wollen.

Der Beginn der Interviews wurde nach Möglichkeit immer gleich gestaltet, um ein gewisses Maß an Kontrolle und Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Nur zwei Interviews im Korpus haben einen anderen Anfang. Zum einen ist dies das erste Interview, das unter anderen Rahmenbedingungen stattfand und damit als „Prototyp" und „Probeinterview" fungiert, auf dessen Basis die Interviewstruktur entwickelt wurde. Zum anderen ist dies ein Interview, bei dem die Lehrperson selbst, lediglich auf der Basis der Informationen aus der Kontaktierungsphase, beginnt von interkultureller Elternarbeit an ihrer Schule und interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen zu erzählen. In diesem Interview erfolgt der Eingangsimpuls erst nach diesen Ausführungen der Lehrperson.

In diesem ersten Erzählteil herrscht ein vorwiegend monologisches Kommunikationsmuster vor. Die Lehrpersonen erzählen und die Interviewerin verhält sich gemäß den kommunikativen Regeln und Besonderheiten narrativer Interviews methodisch restringiert. Sie versucht durch unterstützende Hörersignale und ein „aktives Zuhören" den Erzählfluss der Lehrperson zu fördern und sich in die Erzählung hineinzuversetzen, aber gleichzeitig eine reflektierende Distanz zu bewahren, um den Gesprächsverlauf zu beurteilen und Anknüpfungspunkte für den Nachfrageteil zu registrieren (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004a). Bei Nachfragen oder Antwortproblemen der Lehrpersonen trägt sie zur Klärung bei, hält aber eigene Deutungen zurück.

Diese Strukturierungen durch die Interviewerin variieren in den Interviews. Einige Lehrpersonen erzählen ohne viel verbale Beteiligung der Interviewerin, andere benötigen mehr Rückversicherungen und wenden sich mit Fragen oder Kommentaren an die Interviewerin. Eine solche flexible Handhabung von Strukturierungsleistungen durch die Interviewenden wird oft aus forschungspraktischen Gründen vorgeschlagen (vgl. Hoff 1985:165; Kapitel 6.2). Die Interviewerin ermöglicht es damit, eine Gesprächsatmosphäre zu schaffen, die individuell auf die Bedürfnisse und Präferenzen der Lehrpersonen abgestimmt ist.

7.2.3 Leitfaden

Während biographische Aspekte einen offenen Raum zur Entfaltung benötigen, kann für eher inhaltlich orientierte Forschungsgegenstände strukturierter vorgegangen werden (vgl. Kapitel 6.2). Für die Interviews wurde daher ein Leitfaden erstellt. Grundlage bildeten die aus den ersten Analysen entwickelten Forschungsfragen (vgl. Kapitel 5.2). Neben dem Eingangsimpuls und der ersten Erzählaufforderung wurden folgende Themenkomplexe und Fragen formuliert:

Evaluation von interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen:

1. Können Sie mir von einem interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräch erzählen, das Sie als gelungen empfunden haben?
2. Können Sie mir von einem interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräch erzählen, das sie als problematisch oder schwierig empfunden haben?

Fremdeinschätzungen:

3. Was denken Sie, wie sehen Eltern mit Migrationshintergrund die interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräche in der Schule?
4. Was denken Sie, welche Einstellung haben Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber Schule.
5. Was denken Sie, wünschen sich die Eltern mit Migrationshintergrund für die Gespräche?

Selbsteinschätzungen:

6. Was hat Ihnen bisher geholfen interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche zu führen?
7. Was würden Sie sich in Zukunft für die interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräche wünschen?

Möglichkeit zur freien Themensetzung, Ergänzung usw.:

8. Haben Sie noch irgendetwas, was Sie zum Thema sagen möchten?
9. Möchten Sie noch etwas ergänzen?

Der Leitfaden bildet eine thematische Grundlage für die Interviews und lag der Interviewerin während des Interviews vor, er wurde jedoch flexibel eingesetzt und die Fragen an den aktuellen Kontext der Interviewsituation und an den Sprachgebrauch der interviewten Person angepasst. Erzählte eine Lehrperson auf den Eingangsimpuls hin von einem interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräch, das sie als schwierig empfunden hatte, so wurde danach nach einem gelungenen Gespräch gefragt und *vice versa*. Wurden Themen des Leitfadens bereits von den Lehrpersonen selbst aufgegriffen und – aus Sicht der Interviewerin – ausreichend behandelt, wurden sie nicht nochmals von der Interviewerin als Fragen formuliert.

7.2.4 Erzählteile und Frageteile

Anders als bei klassischen narrativen Interviews, die in der Regel aus einem Erzählteil und einem Nachfrageteil bestehen, können sich bei dem teil-narrativen Vorgehen der Interviews dieser Arbeit Erzähl- und Frageteile abwechseln. Nach dem Eingangsimpuls und der ersten Erzählphase erfolgt in vielen Interviews ein kurzer

Nachfrageteil, in dem Aspekte aus der ersten Erzählung aufgegriffen und vertieft, oder Verständnisfragen gestellt werden. Diese Teile, die durch ein aktiveres Interaktionsverhalten der Interviewerin gekennzeichnet sind, ermöglichen es, an nicht ausgeschöpfte Erzählpotenziale anzuknüpfen oder nach Entwicklungen, Ereignissen und Handlungen zu fragen, um weitere Erzählungen zu generieren.

Vor allem bei Lehrpersonen, die sich mit dem Erzählen auf den Eingangsimpuls hin eher schwer taten, halfen diese Phasen eine Gesprächsatmosphäre zu schaffen, die sich günstig auf die Entwicklung weiterer Erzählungen auswirkte. Teilweise wurde auch direkt an die erste Erzählung ein weiterer Erzählimpuls angeschlossen. Manche Lehrpersonen benötigten lediglich ein kurzes Stichwort oder einen kurzen Hinweis, um weitere Erzählungen von interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen anzufügen. Die Fragen des Leitfadens wurden dann flexibel, je nach Gesprächsinhalt und Situation eingefügt und in unterschiedlicher Ausführlichkeit von den Lehrpersonen beantwortet.

In den Interviews werden also verschiedene Arten von Fragen eingesetzt: Erstens Fragen, die bereits im Leitfaden vorformuliert sind und in allen Interviews in leicht modifizierter Form vorkommen und zweitens Fragen, die spontan aus dem jeweiligen Erzählmaterial und im jeweiligen Kontext der Interaktionssituation von der Interviewerin entwickelt wurden.

Die Hinweise zu „Fragen“ in qualitativen Interviews in den Publikationen sind reichhaltig. Fragen im Interview müssen z.B. verschiedene Kriterien erfüllen: Sie sollen zum Erzählen motivieren, vermitteln, was erzählt werden soll und die Kommunikation fördern. Vielfach ist die Rede von problematischen Fragen, Suggestivfragen oder schlicht von Fehlern beim Fragen, die dann nicht die gewünschte Antwort liefern: „Die Fragen sind das große Einfallstor für unbewusste und unkontrollierte Beeinflussungen der Erzählpersonen, die dem eigentlichen Interviewziel zuwiderlaufen.“ (Helfferich 2011). Das, was in Alltagsinteraktionen kaum ein Problem bereitet, wird in der Interviewinteraktion auf einmal zur „hohen Kunst“ und einem entscheidenden Qualitätsmerkmal erklärt.

Ein sensibler und bewusster Umgang mit Fragen im Interview ist unerlässlich. Viele „Fragefehler“ oder „problematische Fragen“ können jedoch interessantes Analysematerial hervorbringen, wenn man Interviews als Interaktionssituationen versteht, in denen interaktive Aushandlungsprozesse stattfinden und gemeinsam von den Interaktionsteilnehmenden Sinn hergestellt wird. Dabei ist zu beachten, dass durch eine bestimmte Frage bestimmte Folgeerwartungen, Antwortmöglichkeiten und Prämissen vorgezeichnet werden und damit ein Fragehorizont eröffnet wird (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004a). Bei der Auswertung werden die tatsächlichen Fragen der Interviewerin und der darin eröffnete Fragehorizont daher mitberücksichtigt.

Allgemein gilt für Fragen: Je spezifischer eine Frage formuliert ist, desto mehr werden Antwortmöglichkeiten und Relevanzsetzungen vorgegeben. Es besteht dann die Gefahr, dass Suggestionen oder Aufforderungen zu Bewertungen kommuniziert werden. Zugleich bieten solche Fragen aber auch die Möglichkeit, eine Auseinandersetzung der Befragten mit bestimmten Deutungsmustern zu provozieren. Eine Frage kann in vielerlei Weise verstanden werden und unterschiedliche Erzählpersonen können auf die gleiche Frage mit ganz unterschiedlichen Antworten reagieren. In der Analyse geht es also auch darum, zu rekonstruieren, welches Verständnis einer Frage die jeweilige Lehrperson hat und wie der spezifische Umgang mit dem Fragehorizont ist. Dabei kann es auch vorkommen, dass eine Lehrperson

gar nicht auf den Fragehorizont eingeht oder diesen verschiebt. Man spricht dann von teil- oder nonresponsiven Antworten (Schwitalla 1979). Was als Aussage in Bezug auf das Frageinteresse problematisch ist, kann dennoch Wichtiges ausdrücken: nämlich, dass die Lehrperson nicht bereit ist, sich mit der Frage auseinanderzusetzen und über das angesprochene Thema zu sprechen (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004a). Ebenso interessant können Stellen sein, an denen Verständigungsprobleme auftreten oder Erzählungen oder Fragen abgebrochen werden. Gerade Identitätsprozesse und Positionierungen entfalten sich häufig an solchen „interaktiven" Stellen.

Unabhängig von den Fragen stellt die interviewende Person für ihr Gegenüber eine soziale Person mit bestimmten Merkmalen dar. Auch in den Teilen, in denen sie sich kommunikativ zurückhaltend verhält, äußert sie sich mit Rückmeldungen, ihrer Mimik und Gestik. Zudem sind viele Aktivitäten der Erzählperson darauf ausgelegt eine bestimmte Reaktion bei der Interviewerin hervorzurufen, wie beispielsweise Zustimmung, Verwunderung, Entsetzen, oder Erstaunen usw. Es finden sich in den Interviews also viele Reaktionen der Interviewerin, die zwar oft minimal, d.h. kaum expliziert sind, aber dennoch in emotionaler oder evaluativer Hinsicht gut zu interpretieren sind (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:193). Auf diese Äußerungen reagiert wiederum die Erzählperson, die die in ihnen zum Ausdruck kommende Deutung akzeptieren kann, sich gegen sie wenden, sie korrigieren oder Ergänzungen hinzufügen: „Solche *Sequenzen des Aufeinander-Reagierens* sind vor allem für die Analyse der (wechselseitigen) interaktiven Positionierung von Erzähler und Interviewerin sehr aufschlussreich (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:194)." [Hervorhebungen im Original, LW]. Bedeutungen bekommen somit erst oft erst durch Aushandlungen Kontur.

Für die Analysen dieser Arbeit wird daher der gesamte Interaktionsprozess in den Blick genommen und Äußerungen immer im Kontext ihrer Entstehung interpretiert. Für die Interviewführung bedeutet dies, dass die Interviewerin zwar bewusst und sensibel mit Fragen umzugehen hatte, dass jedoch auch genügend Möglichkeiten bestanden, frei Fragen zu formulieren, oder eigene Deutungen anzubieten und damit Aushandlungsprozesse zu provozieren.

7.2.5 Beendigungsphase

Aushandlungsprozesse solcher Art, bei denen die Interviewerin sich stärker mit eigenen Positionen und Deutungen einbringt, oder enger gefasste Fragen stellt, finden in den Interviews oft in der Beendigungsphase statt. Diese wurde eingeleitet, wenn die Lehrpersonen signalisierten, dass sie mit ihren Ausführungen am Ende waren und wenn alle Fragen der Interviewerin in dem Moment ausreichend beantwortet schienen. Die Interviewerin konnte hier den Lehrpersonen nochmals die Möglichkeit zur freien Themensetzung oder zur Ergänzung anbieten und Fragen, ob alles Wichtige zur Sprache gekommen sei. Die Interviewerin gab in dieser Phase Rückmeldungen an die Lehrpersonen und drückte ihre Wertschätzung für deren Leistungen und ihren Dank für die Teilnahme und die Bereitschaft zum Erzählen aus. Mit der Frage, ob die Lehrpersonen noch Fragen an die Interviewerin und ihr Forschungsvorhaben hätten, entspann sich meist ein Gespräch, das näher an alltäglichen Kommunikationssituationen war und damit Raum bot für die oben genannten Aushandlungsprozesse. Die Lehrpersonen hatten hier auch die Gelegenheit Rückmeldung zum Interviewprozess und zu ihrem Befinden zu geben. Meist wurden

noch Absprachen über Rückmeldungen zum Forschungsvorhaben oder zu weiteren Kontakten getroffen.

Ebenso wie die Einleitungsphase wurde auch dieser Teil weitestgehend auf Tonband aufgezeichnet. Die Aufnahme wurde beendet, wenn das Gespräch von forschungsrelevanten Inhalten auf private Inhalte oder andere Themenkomplexe wechselte, oder wenn sich die Gesprächsteilnehmenden verabschiedeten. Informelle Nachgespräche – z.B. bei Verlassen des Raumes auf dem Flur o.ä. –, die einen Bezug zur Forschungsthematik hatten, wurden als Gedächtnisprotokolle vermerkt.

7.3 Erhebung ethnographischer Daten

Interviews sind keine isolierten Ereignisse, sondern stehen im Zusammenhang größerer interaktiver Prozesse. Die Interviews dieser Arbeit sind entstanden durch meine eigenen Tätigkeiten als Sprachförderlehrerin in verschiedenen Schulen, d.h. durch die Arbeit im Feld, die Erfahrungen und die Beobachtungen, die darin gesammelt wurden. Die Entwicklung von Forschung in enger Auseinandersetzung mit dem Feld ist eine Grundlage ethnographischer Arbeiten. In Deppermann (2000) wird gezeigt, wie der Einsatz ethnographischer Daten für gesprächsanalytische Auswertungen nutzbar gemacht werden kann (s. dazu auch Kapitel 6.5). Hierzu gehört auch, dass bestimmte Phänomene, ohne ein gewisses Maß an Hintergrundwissen nicht adäquat analysiert werden können: „Wenn gewisse Hintergrundinformationen fehlen, werden manche Dimensionen von Gesprächen unbemerkt oder unverständlich bleiben.“ (Deppermann 2000:115). Empfehlungen, welche Hintergrundinformationen sich als ergänzende Daten für gesprächsanalytische Analysen eignen, finden sich in Deppermann (2008). Zusätzlich zu den Interviews wurden daher verschiedene Arten ethnographischer Daten erhoben, die sich an diesen Empfehlungen orientieren, an die Spezifika der eigenen Arbeit angepasst wurden und die in die Analysen einfließen.

7.3.1 Protokollierung des Feldzugangs

Die Determinanten von Interviews als Interaktionssituationen werden bereits in der Planungsphase mitbestimmt. Informationsmaterialien werden erstellt und Interviewpartnerinnen und Interviewpartner kontaktiert. Diese Informationen, die Art und Weise der Kontaktaufnahme und die Vorgespräche haben alle einen Einfluss auf die Interviewsituation und wurden daher für diese Arbeit protokolliert. In der Einleitung (vgl. Kapitel 0) wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Projektschwerpunkt zu Beginn der Akquisephase anders gelagert war. Untersucht werden sollten zu diesem Zeitpunkt Aufnahmen interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche. In diesem Rahmen stellte die Datenakquise einen Prozess dar, der kontinuierliche Gespräche, Überlegungen, Neu- und Rekonzeptionen, Öffentlichkeitsarbeit und Kreativität erforderte. Es wurde eine Informationsbroschüre entworfen sowie verschiedene adressatenangepasste Anschreiben (s. Anhang). Darin wurde das Forschungsvorhaben, die wichtigsten Eckpunkte zu Datenschutz, Projektablauf und zu meiner Person kurz skizziert. Die Materialien sollten informieren, aber auch zur Teilnahme am Projekt anregen, weshalb immer wieder re-evaluiert wurde, welcher Nutzen sich für Lehrpersonen aus dem Projekt ergeben und wie darüber Rückmeldung gegeben werden könnte.

Um Schulen, Lehrpersonen und Eltern für Aufnahmen von Eltern-Lehrer-Gesprächen zu gewinnen, wurden mehrere Wege verfolgt:

- Erstens, das Ansprechen von Lehrerinnen, Lehrern und Eltern im Bekanntenkreis und nach dem „Schneeball-Prinzip“ („Kennt jemand jemanden, der...“). Hierzu zählten auch viele informelle Gespräche mit Lehrpersonen, die ich im Rahmen meiner mehrjährigen Tätigkeit als Sprachförderlehrerin führte.
- Zweitens, die Kontaktierung von VertreterInnen von Institutionen, Vereinen oder Organisationen für Sprachförderung und Migrantenverbänden, die mit Schulen und Eltern mit Migrationshintergrund zusammenarbeiteten.
- Drittens, der „institutionelle Weg“, d.h. eine postalische Anschrift an Rektorinnen und Rektoren sowie eine Kontaktierung per Telefon, sofern keine Rückantwort erfolgte.

Über die Institutionen und Migrantenverbände konnten einige Kontakte zu Lehrkräften hergestellt werden. Der „institutionelle Weg“ war dagegen weniger erfolgreich. Rückantworten enthielten meist Absagen und auch die Telefonate führten nur in einzelnen Fällen zu weiteren Gesprächsterminen. Insgesamt traf das Projekt auf viel positive Resonanz bei Migrantenverbänden oder anderen schulnahen Institutionen jedoch auf Skepsis und Ablehnung bei schulischen VertreterInnen. Protokollierte schriftliche oder mündliche Aussagen zeigen dies deutlich: Z.B. „Diese Gespräche sind so heikel, da will niemand einen Lauscher drinsitzen haben“, „Lehrer werden so viel kontrolliert, da wollen wir das nicht auch noch“, oder „Ich glaube nicht, dass sich unsere Gespräche für die Untersuchung eignen. Da geht es meist darum, den Eltern so elementare Dinge zu erklären, wie dass ihr Kind essen muss, die Zähne putzen und geduscht in die Schule kommen soll. Wenn wir das erreichen, reicht uns das schon.“ Deppermann (2008) weist darauf hin:

> Die Bedenken, Widerstände und Ängste, die sich einer Untersuchung entgegenstellen, sind oft ebenso aufschlußreich für das, was wir erforschen wollen, wie die Gespräche, die wir schließlich aufnehmen können (Deppermann 2008:24).

Dementsprechend lassen sich die Bedenken hinsichtlich von Aufnahmen interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche als Indiz werten, dass es sich dabei um Gesprächssituationen handelt, die aus verschiedenen Gründen als problematisch wahrgenommen werden. In den Interviews können etwaige Probleme, Bedenken und Widerstände von den Lehrpersonen dann adressiert und mit untersucht werden.

Als erfolgreich stellte sich vor allem das Ansprechen von Lehrpersonen im Bekanntenkreis und die Akquise nach dem Schneeball-Prinzip heraus. In vielen „informellen“ Gesprächen signalisierten die Lehrpersonen eine große Bereitschaft von interkultureller Elternarbeit an ihrer Schule zu berichten und über ihre Erfahrungen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen zu sprechen und es konnten anschließend Interviews geführt werden.

Alle schriftlichen Rückantworten des Akquiseprozesses wurden gesammelt und dokumentiert. Mündliche Aussagen aus Gesprächen in Form von Gedächtnisprotokollen festgehalten. Die Gedächtnisprotokolle wurden unmittelbar nach den geführten Gesprächen erstellt und enthalten Informationen zu den Gesprächsinhalten, aus dem Gedächtnis rekonstruierte Redewiedergaben sowie persönliche Eindrücke zur Gesprächssituation.

7.3.2 Metadaten

Zu jedem Interview und zu jeder interviewten Person wurden Metadaten erhoben.[39] Diese betreffen verschiedene Bereiche und dokumentieren und erfassen unterschiedliche Aspekte:

1. *Basisdaten*: Hierbei werden das Datum, die Uhrzeit, die Dauer des Gesprächs, der Ort und die Räumlichkeiten sowie die am Gespräch beteiligten Personen erfasst. Dabei werden an dieser Stelle die Klarnamen aller anwesenden Teilnehmer inklusive der Forscherin verwendet. Der Aufnahme wird zur Systematisierung und Identifikation eine Nummer erteilt. Zur besseren Unterscheidung der Aufnahmen bei der Erhebung werden zusätzlich zu den Nummern auch Kurzbezeichnungen vergeben wie „Interview mit Frau Hölderlin“, oder „Vorgespräch mit Herr Meister“. An dieser Stelle wird auch der Datenschutz dokumentiert. Es muss eine unterschriebene Datenschutzerklärung von jedem einzelnen Teilnehmenden vorliegen, die ggf. mit individuellen Einschränkungen und Abreden versehen sein kann.
2. *Aufnahmebedingungen*: Vermerkt wird hier, wer für die Aufnahme verantwortlich war, welche Geräte für die Aufnahme verwendet wurden und in welchem Format, unter welchem Namen und an welchem Ort die Aufnahme gespeichert wurde. Wichtig ist es zu notieren, ob die Aufnahme vollständig ist, d.h. ob die Interaktion vollständig aufgezeichnet wurde, oder Teile fehlen. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn die interviewte Person eine Unterbrechung wünscht, um eine Pause zu machen, auf die Toilette zu gehen oder um etwas *off record* zu sagen, oder wenn aus technischen Gründen ein Teil nicht aufgezeichnet werden kann.[40] Vermerkt wird auch, ob Vor- und/oder Nachgespräche aufgezeichnet wurden, ob die Aufnahme unter bestimmten Bedingungen stattgefunden hat (z.B. draußen), oder ob es sonstige Störungen bei der Aufnahme gegeben hat. Hierzu zählen Lärm, Nebengeräusche, Unterbrechungen durch andere Personen, Rauschen in der Aufnahme, oder akustische Besonderheiten des Raumes, in dem die Aufnahme stattfand usw. Zudem wird ein Schaubild erstellt, mit der Position der Aufnahmegeräte und der Gesprächsteilnehmenden. Dies kann zum einen in der Auswertung von Bedeutung werden, wenn es darum geht, bestimmte räumliche Verweise, Gesten oder Deiktika der Gesprächsteilnehmenden richtig einzuordnen. Zum anderen hat dies aber auch technische Gründe: so ist z.B. eine Person, die sich näher am Aufnahmegerät befindet, auf der Aufnahme lauter zu hören. Da die Lautstärke von Äußerungen ggf. zur Bedeutung und Interpretation einer Äußerung beitragen, ist es wichtig

[39] Die Metadaten, die für diese Arbeit erhoben wurden, basieren auf den Empfehlungen von Deppermann (2008) sowie auf den Erfahrungen und Ausarbeitungen zur Erfassung von Metadaten für das gesprochensprachliche Korpus FOLK am Institut für deutsche Sprache. Ich danke an dieser Stelle dem Institut für deutsche Sprache und allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Projekts FOLK für die Bereitstellungen von Materialien und den Austausch von Erfahrungen zur Erstellung eigener „Werkzeuge“ zur Erfassung von Metadaten. Als Beispiel für ein Metadatenblatt s. Anhang (12.2).

[40] In einem der Interviews dieser Arbeit fehlt z.B. ein Teil aufgrund einer technischen Störung des Aufnahmegeräts. Dieser Teil wurde als Gedächtnisprotokoll rekonstruiert, steht aber damit nur für inhaltliche Auswertungen zur Verfügung und nicht zur Analyse sprachlicher Praktiken.

zu wissen, dass es sich hier um einen technisch bedingten Unterschied handelt und keinen in der Interaktion begründeten.

3. *Interaktionsmerkmale*: Dabei geht es um eine Beschreibung der Interaktionssituation. Es werden z.B. alle Teilnehmenden der Interaktion erfasst, auch wenn sie nicht als Interviewteilnehmende oder als SprecherInnen in Erscheinung treten.[41] Erfasst werden auch die mediale Realisierung, d.h. ob das Gespräch z.B. am Telefon oder persönlich geführt wurde[42] und der Gesprächstyp, d.h. der Anlass des Gesprächs (z.B. Vorgespräch, Zweitinterview oder wie bei den meisten Gesprächen dieser Arbeit „Interview zu interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen"). Teilweise kommen in Gesprächen mehrere Sprachen zum Einsatz. Dabei ist zu unterscheiden, ob es sich um einzelne anderssprachliche Fachbegriffe, Fremdworte, Zitate oder Redewiedergaben handelt, oder ob ganze Äußerungen in einer anderen Sprache erfolgen. Letzteres kommt in den Interviews selten vor, ersteres jedoch häufig, weshalb diese Fälle dokumentiert wurden. Um später schnell in den Gesprächen „navigieren" zu können bietet es sich an, beim ersten Abhören der Aufnahme die wichtigsten Gesprächsthemen in Stichworten zu notieren und eine grobe zeitliche Abfolge von Gesprächsphasen und Ereignissen mit Zeitangaben zu erstellen. Die wichtigsten Gesprächsmerkmale können dann nochmals in einem Satz zusammengefasst werden. Auch Informationen, die zum Verständnis der Aufnahme notwendig sein könnten, werden dokumentiert. Hierzu zählen z.B. beteiligte Haustiere, Verweise auf verwendete Gegenstände wie Zeitungen, Bilder, Unterlagen, Informationen über Schülerinnen und Schüler, Handys, Stifte[43] usw. Vor allem, wenn die Lehrpersonen Informationen zu bestimmten Formen der Elternarbeit an ihrer Schule dabei hatten, oder auch einen Zeitungsartikel, in dem etwas für sie Relevantes stand, wurden diese Materialien, sofern die Lehrpersonen sie zur Verfügung stellen durften, mitarchiviert.

4. *Beteiligung der Forscherin*: Die Dokumentation der Art und Weise der Beteiligung der Forschenden ist vor allem dann relevant, wenn viele unterschiedliche Gespräche aufgenommen werden. Für die Interviews dieser Arbeit sind die Rahmenbedingung in dieser Hinsicht immer die gleichen: Ich selbst war in der Funktion als Forscherin und Interviewerin verbal und aktiv an der Interaktion beteiligt. Diese fand elizitiert statt, d.h. den Interaktionsteilnehmenden wurde zuvor erläutert, dass die Interaktion zum Zweck der Forschung durchgeführt wurde. Auch die Vorgaben durch den Interview-Leitfaden waren bei allen Interviews, außer einem, die gleichen.

[41] Einige Interviews wurden beispielsweise bei den Lehrpersonen zu Hause geführt, wo zeitweise andere Familienmitglieder im Raum anwesend waren, ohne sich am Gespräch zu beteiligen.

[42] In dieser Arbeit wurden lediglich Vorgespräche am Telefon geführt, die in der Regel als Gedächtnisprotokoll dokumentiert wurden. Ein aufgezeichnetes Telefongespräch liegt vor, dieses ist aber nicht Bestandteil der Analysen, weshalb die Grundform der Interaktionen als „*face-to-face*" vermerkt ist.

[43] In einem Interview klopft die Lehrperson z.B. immer wieder mit dem Stift auf den Tisch, um das Gesagte zu unterstreichen. In einem anderen bringt die Lehrperson ein Heft mit, in dem der Fortschritt eines bestimmten Schülers vermerkt ist, mit dessen Eltern viele interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche stattgefunden haben. Und in mehreren Interviews werden schriftliche Informationen zur Elternarbeit an der Schule mitgebracht.

5. *Sprecherinformationen*: Hier werden Alter, Geschlecht, höchster Bildungsabschluss, Berufsausbildung und aktuell ausgeübter Beruf sowie die Muttersprache (ggf. auch ethnische und nationale Zugehörigkeit) inklusive Dialekte, die die Person spricht, und die Sprachkenntnisse der interviewten Personen erfasst. Manchmal bietet es sich an, zu notieren, wenn eine Person eine starke dialektale Färbung hat, um bestimmte Ausdrücke oder Lautungen einordnen zu können.[44] Auch wird hier dokumentiert, ob eine Beeinträchtigung des Ausdrucks vorliegt, z.B. durch Schwerhörigkeit, Sprachfehler, Zungenpiercing usw., die als „normale" Sprechweise angesehen werden können und nicht als spezifische Bedeutungen eines sprachlichen Ausdrucks missinterpretiert werden sollten.
6. *Schulbiographie*: Auf der Basis erster Analysen der Interviews wurde deutlich, dass manche Lehrpersonen von Erfahrungen an unterschiedlichen Schulen erzählten, die sie in ihrer beruflichen Zeit durchlaufen hatten. Auch die Funktionen der Lehrpersonen, in denen sie interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche führten, konnten im Verlauf ihrer Berufsbiographie wechseln, womit sich aus ihrer Sicht andere Erfahrungen verbanden. Manche Lehrpersonen, vor allem aber auch die SozialarbeiterInnen, SprachförderlehrerInnen sowie die Erzieherin hatten zudem in ihrer Berufszeit bereits mehrere Schularten durchlaufen und begründeten bestimmte Erfahrungen mit einem bestimmten Schultypus. Daher wurde von jeder interviewten Person eine „Schulbiographie" erfasst. Dadurch konnte auch dargestellt werden, wie lange eine Person ihren Beruf bereits ausübte.[45]

Die Metadaten wurden in der Regel von interviewter Person und Interviewerin gemeinsam in der Einleitungsphase des Interviews ausgefüllt. Vor allem das Ausfüllen und gemeinsame Kommentieren und Besprechen der Schulbiographie stellte sich als ein hilfreiches Instrumentarium heraus, um eine gute Gesprächsatmosphäre herzustellen und einen sanften Einstieg in das Erinnern und Erzählen (berufsbiographischer) Erfahrungen vorzunehmen, als Grundlage für den Eingangsimpuls und die Aufforderung zum Erzählen von Erlebnissen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen.

7.3.3 Gedächtnisprotokolle und Beobachtungsprotokolle

Für eine umfassende qualitative Analyse, die den Forschenden als Teil einer aktiven Konstruktionsleistung von Sinn begreift, ist es wichtig so viele Wissensquellen wie möglich offen zu legen und zu dokumentieren (vgl. Kapitel 6.1.2 „Gütekriterien qualitativer Forschung"). Oft erhalten Forschende im Forschungsprozess Informationen oder flüchtige Eindrücke, die eine Interpretation wesentlich beeinflussen können. Diese gilt es dann für die Analyse zugänglich zu machen:

> Das Hintergrundwissen, das der Forscher während seiner Feldaufenthalte vielfach unsystematisch und ungeplant erwirbt, ist zumeist das wichtigste Instrument seiner Erkenntnisbildung. Ereignisse im Feld und Kenntnisse, die der Forscher durch die

[44] Besonders deutlich wird dies z.B. bei prosodischen Feinheiten, wie der Markierung von Betonungen und Akzenten (z.B. die Erstsilbenbetonung im südwestdeutschen Sprachraum).

[45] Diese Information ist als Hintergrund in den Analysen oft wichtig, da viele Selbstpositionierungen und Rechtfertigungen für bestimmte Handlungen der Lehrpersonen in ihren Erzählungen auf der Basis der Darstellung als „im Umgang mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen erfahrene Lehrperson" erfolgen.

> teilnehmende Beobachtung gewonnen hat, werden in Feldnotizen und in einem Feldtagebuch protokolliert (Deppermann 2008:23).

Wurden Gespräche für diese Arbeit, z.B. in Form von Vorgesprächen in der Akquisephase, geführt, wurden diese als Gedächtnisprotokolle dokumentiert. Ebenso wurden Ereignisse festgehalten, die unmittelbar vor oder nach der Aufnahme geschahen. In diesen oft informellen Gesprächen tauchten z.B. Fragen der Lehrpersonen zu Sinn und Zweck der Forschung auf, es wurde auf eine schnelle Abwicklung gedrängt, Bedenken geäußert, Kommentare gegeben, oder Aspekte erzählt, die so im Interview nicht mehr auftauchten.[46]

Dokumentiert wurde auch die Beziehung der interviewten Person zur Interviewerin, also ob diese sich fremd waren, sich vorher kannten, woher und wie lange und welche Gespräche sie vorab geführt hatten, da sich solche Beziehungen auf die Gesprächssituation auswirken können.

Zur Interviewsituation selbst wurden im Anschluss an die Interviews Beobachtungsprotokolle erstellt. Diese wurden zunächst auf Tonband gesprochen, in Form von unsystematischen, spontanen und unverstellten Eindrücken. Diese enthielten Gedanken und Wahrnehmungen zu Auffälligkeiten im Gespräch, Störungen, Irritationen, Spannungen und Unsicherheiten sowie Befindlichkeiten in der Interviewsituation. Auch subjektive Einschätzungen der jeweiligen Gesprächspartner wurden festgehalten, z.B. ob diese als engagiert, unsicher, blockierend, zurückhalten o.ä. wahrgenommen wurden:

> Die ersten Eindrücke können für die spätere Analyse sehr wichtig sein. Sie beinhalten oft Überlegungen, die später so selbstverständlich werden, daß sie nicht mehr formuliert werden (können) und führen zu ersten Interpretationshypothesen (z.B.: Wie ist ein bestimmter Eindruck zustandegekommen? Warum hat man sich als Teilnehmer unwohl gefühlt?). Wichtig sind auch Gesamteindrücke, die in der Detailanalyse nicht eingeholt werden bzw. durch den Überfluß der Einzelheiten verwässert werden (Deppermann 2008:28).

Um die Eindrücke für die Analyse zugänglich zu machen, wurden die Tonbandaufnahmen abgehört und anschließend verschriftet. Dabei wurden die Eindrücke teils systematisiert, geordnet und sprachlich an den schriftlichen Sprachgebrauch angepasst. In ihrer Grundform wurden sie jedoch unverändert belassen.

[46] An einer Schule, an der Interviews mit mehreren Lehrpersonen geführt wurden, kam beispielsweise die Schulleiterin zwischen den Interviews zu einem informellen Gespräch mit der Interviewerin in den Raum. In diesem Gespräch erzählte sie von einer Migrantenfamilie, mit der es wiederholt Probleme an der Schule gegeben hatte. Erst auf der Basis dieser Informationen konnte in den Analysen rekonstruiert werden, dass die Lehrpersonen an dieser Schule jeweils auch von diesen interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen erzählen und ihren je eigenen Blickwinkel darauf haben, sich aber auch eine Art „Schulpolitik“ im Umgang mit schwierigen Gesprächen erkennen lässt.

7.4 Datenkorpus und Datenaufbereitung

In den vorangegangenen Abschnitten wurde vorgestellt, welche Daten erhoben wurden und warum diese erhoben wurden. Um einen ökonomischen Überblick über die Daten zu wahren und einer Analyse zugänglich zu machen, ist es notwendig diese in eine bestimmte Form zu bringen. In den folgenden Abschnitten wird erläutert, welche Formen für die Datenaufbereitung gewählt wurden und welche Entscheidungen dieser Wahl zugrundeliegend. Damit wird auch ein Einblick in das Datenkorpus dieser Arbeit gegeben.

7.4.1 Ethnographische Daten

Die ethnographischen Daten, die für diese Arbeit erhoben wurden bestehen aus Gedächtnis- und Beobachtungsprotokollen, Feldnotizen, archiviertem Material, z.B. zu Elternarbeit an Schulen, Zeitungsartikeln usw. und schriftlichen Rückantworten aus dem Akquiseprozess sowie den Metadaten. Der Akquiseprozess wurde in einer Tabelle dokumentiert, in der die jeweiligen Institutionen, Personen, Verbände oder Vereine mit Adresse und AnsprechpartnerInnen vermerkt sind. Teilweise wurden auch Hintergrundinformationen vermerkt oder Personen, die einen bestimmten Kontakt vermittelt hatten. Alle Gespräche, die geführt wurden, wurden in Form von Gedächtnisprotokollen schriftlich dokumentiert, alle schriftlichen Rückantworten archiviert.

7.4.1.1 Beobachtungsprotokolle

Beobachtungen während des Feldzuganges und während der Interviews wurden in Form von Beobachtungsprotokollen festgehalten. Diese liegen als Audiodateien und als systematisierte Abschriften vor. Die Audiodatei enthält Eindrücke, die unmittelbar nach einem Interviewe spontan und ungeordnet auf Band gesprochen wurden. Die anschließende Systematisierung erfolgte nach folgenden Kriterien:

- Beobachtungen zum Akquiseprozess
- Beobachtungen und Informationen aus Vor- und Nachgesprächen
- Beobachtungen zum Interview selbst
- Eindrücke und Einschätzungen zur interviewten Person
- Befindlichkeiten der Interviewerin während des Interviews
- Sonstige Eindrücke oder Anmerkungen

Aspekte aus den Analysen wurden dann mit diesen Beobachtungen im Analyseprozess abgeglichen, sofern sich daraus ein Erkenntnisgewinn generieren ließ. Das Einfließen der Beobachtungen in die Analyse wird im Analysetext an den entsprechenden Stellen expliziert.

7.4.1.2 Metadaten

Die Metadaten enthalten Informationen zu Basisdaten der Aufnahme, zu Aufnahmebedingungen, Interaktionsmerkmalen währen der Aufnahme und zur Beteiligung der Forscherin. Diese wurden gemeinsam mit dem Interview erhoben (vgl. Kapitel 0 „Metadaten“) und in einem Metadatenblatt gespeichert (s. Anhang 12.2). Ein Großteil der Daten besteht aus personenbezogenen Daten, d.h. einer Schulbiographie und Informationen zu den interviewten Personen. Diese Daten unterliegen

dem Datenschutz. Zur Anonymisierung erhielt jede interviewte Person einen Decknamen mit einem Kürzel. Der Deckname orientiert sich an der Silbenanzahl des Klarnamens (Bsp.: aus Max Mustermann wird Kurt Baumgartner mit dem Kürzel KB). Dies ist wichtig, um die prosodischen und die rhythmischen Eigenschaften von Beträgen zu erhalten (Deppermann 2008:31), da diese zur Bedeutung des Gesagten beitragen können (vgl. z.B. „*die frau MAier hat gesagt...*“ vs. „*die frau maier hat geSAgt...“).* Auch Merkmale wie regionale oder ethnische Zugehörigkeiten von Namen wurden übertragen. Gleiches gilt für alle anderen Personen-, Orts- oder Schulnamen und andere Sachverhalte in den Interviews, die einen Rückschluss auf die Identität der aufgenommenen Personen oder Organisationen erlauben, jedoch in ihrer Struktur in die Analysen mit einfließen.

Für die Interviews wurde eine Gesamtübersicht erstellt, in der der Deckname der Lehrperson, ihre berufliche Funktion, die Schulart, an der sie tätig ist sowie das Bundesland der Schule vermerkt sind (s. Anhang 0).
Insgesamt wurden 27 Personen in 26 Interviews befragt:

Aufnahmen gesamt	davon Zweitinterviews	davon Interviews mit mehreren Personen
26	1	2

Aus den Metadaten lassen sich Übersichten, über die Zusammensetzung der interviewten Personen erstellen, in denen einzelne Faktoren fokussiert werden können, wie dies auch bei standardisierten Studien oft der Fall ist. Wesentlich ist dabei jedoch, dass diese Faktoren nicht *per se* als einflussgebend auf die Interviewsituation und die dargestellten Inhalte betrachtet werden. Vielmehr wurde in den Analysen herausgearbeitet, ob und inwiefern sich Einflüsse rekonstruieren lassen, indem die Interviewteilnehmenden in irgendeiner Art und Weise darauf Bezug nehmen, oder eine Orientierung daran zu erkennen ist.

a) Alter der interviewten Personen

Das Alter der interviewten Personen liegt zwischen 27 Jahre und 64 Jahre. Das durchschnittliche Alter beträgt damit 43,40 Jahre. Dies ist als Hintergrund interessant, da davon ausgegangen werden kann, dass die meisten interviewten Personen bereits über mehrere Jahre Berufserfahrung verfügen. Auf diese Berufserfahrung wird von den Lehrpersonen beim Erzählen häufig verwiesen.

b) Geschlecht der interviewten Personen

Interviewt wurden 19 weibliche und 8 männliche Lehrpersonen. Die Auswahl erfolgte während des Akquiseprozesses nicht systematisch nach Geschlechtern unterschieden. Ebenso wenig wurden für die Analysen vorab geschlechterspezifische Forschungsfragen formuliert, z.B., ob Frauen andere Erzähl- und Darstellungspraktiken verwenden als Männer. In den Analysen dieser Arbeit stellten sich auch keine geschlechterspezifischen Erzähl- und Darstellungspraktiken heraus. Von einigen Lehrpersonen wurde ihr Geschlecht jedoch als relevanter Faktor in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen genannt.

c) Berufe der interviewten Personen

Lehrerinnen und Lehrer	21
Sprachförderkräfte	2
SchulsozialarbeiterInnen	3
ErzieherInnen	1
Personen Gesamt	27

Ausgehend von den Forschungsfragen und dem Forschungsgegenstand wurden für die Interviews vorwiegend Lehrerinnen und Lehrer interviewt. Die Interviews mit den Sprachförderkräften, SchulsozialarbeiterInnen und der Erzieherin dienten vor allem der Erweiterung der Perspektive und der Triangulation (vgl. Kapitel 7.1). Hinsichtlich der Themen bezüglich interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche und den Darstellungspraktiken beim Erzählen zeigten sich in den Analysen keine systematischen Unterschiede zwischen den Berufsgruppen.

d) Schulen und Schularten, an denen die interviewten Personen zum Zeitpunkt der Interviews tätig waren

Insgesamt wurden an 18 Schulen Aufnahmen gemacht. Es wurde darauf geachtet, möglichst viele Schularten, des deutschen Schulsystems abzudecken, um ein breites Bild zu erhalten, wobei der Fokus auf dem öffentlichen Schulsektor lag. Daten aus privaten Schulformen liegen daher für diese Arbeit nicht vor.[47] Die Bereiche Förder-/Sonderschule sowie berufliche Schulen wurden für die Erhebungen nicht weiter unterschieden, obwohl diese aus vielen verschiedenen Schularten bestehen, die zudem je nach Bundesland variieren können. Für den Zweck der Untersuchung reichte diese Differenzierung aus, da sich in den Analysen zeigte, dass bestimmte Erzähl- und Darstellungspraktiken von Lehrpersonen unterschiedlicher Schularten zur Anwendung kamen. Inhaltliche Aspekte unterschieden sich teilweise; einige Aspekte, von denen berichtet wurde, schienen aber für Lehrpersonen aller Schulformen relevant zu sein. Angesichts der Tatsache, dass sich die Formen, aber auch die Intensität der Elternarbeit und der Eltern-Lehrer-Gespräche an den verschiedenen Schulformen sehr unterscheiden können, ist es sehr bemerkenswert, dass Lehrende unterschiedlicher Schularten hinsichtlich bestimmter Themen im Zusammenhang mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen so ähnliche Erfahrungen gemacht haben und davon in einer ähnlichen Art und Weise berichten.

[47] Eine Erhebung von Interviews mit Lehrpersonen an verschiedenen privaten Schulen wäre sicherlich interessant. Zum einen, weil durch die finanzielle Involviertheit der Eltern möglicherweise ein anderes Verhältnis zwischen Eltern und Lehrpersonen herrscht, bei dem die Eltern z.B. von Grund auf mehr Mitsprachrecht in schulischen Angelegenheiten haben können (vgl. Mertens, Klaus/Siebner, Johannes (2010): Schule ist für Schüler da. Warum Eltern keine Kunden und Lehrer keine Eltern sind. Freiburg: Herder). Zum anderen, weil vielen privaten Schulen eine stärker ideologisch oder wertebasierte Ausrichtung zugrunde liegt, die eine größere Identifikation der Eltern mit diesen Werten bzw. Grundsätzen der Schule voraussetzt, was sich in einem höheren Engagement oder einem engeren Kontakt mit den Lehrenden auswirken kann. Viele Schulen haben sich außerdem explizit einer interkulturellen Konzeption verschrieben (z.B. „Freie interkulturelle Waldorfschule Mannheim“, „Freie interkulturelle Waldorfschule Berlin“, „Interkulturelle Schule Rhein-Main“, „Bunte Schule Dortmund“, um nur einige wenige zu nennen), was nahelegt, dass besondere Strategien, Umgangsweisen sowie eine spezielle Haltung gegenüber kultureller Vielfalt existieren. Fraglich wäre jedoch bei einer solchen Untersuchung, inwiefern sich die Ergebnisse mit denen aus dem staatlichen Schulsektor vergleichen lassen, vor allem, wenn es um Fragen der Übertragung von Erkenntnissen in die Praxis geht.

Schulart	Anzahl Personen
Grundschule	11
Hauptschule, Werkrealschule, Realschule	2
Berufliche Schulen	3
Gymnasium	6
Gesamtschule	1
Förderschule, Sonderschule	4
Gesamt	27

e) Bundesländer

Bundesländer	Personen
Baden-Württemberg	18
Hessen	6
Rheinland-Pfalz	3

Interviews wurden an Schulen in drei Bundesländern, an jeweils verschiedenen Orten geführt. Die Orte können aus Datenschutzgründen nicht aufgeführt werden. Es wurde jedoch auf der Basis der Einwohnerzahlen unterschieden, zwischen „ländlichen“ und „städtischen“ Gebieten. Die Verteilung hierbei ist sehr ausgewogen: Von insgesamt 18 Schulen lagen 8 in städtischen, 7 in ländlichen Gebieten. In den Interviews zeigte sich, dass die Lage der Schule entscheidend dazu beitrug, ob und inwiefern die Lehrpersonen von bestimmten Erfahrungen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen berichteten. Vielfach wurden bestimmte Erfahrungen der Lehrpersonen explizit von ihnen mit dem Schulstandort und der dortigen Bevölkerungszusammensetzung begründet. Manche Lehrpersonen fragten sich, wie es an anderen Schulen mit einer anderen ethnisch, kulturellen und sozialen Zusammensetzung der Schüler- und Elternschaft sein könnte, andere hatten selbst beide Situationen in ihrer beruflichen Biographie erlebt und verglichen diese miteinander. An diesen Stellen zeigte sich zudem, wie nützlich die Erfassung einer beruflichen Schulbiographie der Lehrpersonen ist.

7.4.2 Tonbandaufnahmen

Die wichtigsten Daten dieser Arbeit sind die Tonbandaufnahmen der Interviews mit den Lehrpersonen. Alle Interviews wurden mit einem Audiorecorder des Typus „Olympus LS-5“ in möglichst hoher Qualität aufgezeichnet, so dass auch minimale und sehr leise Äußerungen gut zu hören sind, da diese für die Analysen entscheidend sein können. Die Aufnahmen wurden als WAV-Dateien im Original gespeichert. Zur Bearbeitung wurden komprimierte MP3-Versionen verwendet. Maskierungen wurden ausschließlich in den Kopien vorgenommen, so dass eine Originalversion erhalten blieb. Alle Aufnahmen wurden in einem Aufnahmeverzeichnis mit Nummer, Maskenname und Sigle der interviewten Person vermerkt, damit ein schneller Zugang ermöglicht werden konnte. In dieser Tabelle wurde auch dokumentiert, wenn Abschnitte aus einem Gespräch transkribiert wurden (mit Zeitangabe zum transkribierten Abschnitt).

Auch wenn bei gesprächsanalytischen Vorgehen, wie sie in dieser Arbeit zum Einsatz kommen, viel mit der Tonbandaufnahme gearbeitet wird, braucht es ver-

schiedene schriftliche Bearbeitungen der Daten, um erstens ein schnelles „Navigieren“ bei der Suche nach Phänomenen oder bei den Analysen zu ermöglichen und zweitens, um eine Analysegrundlage zu haben, die intersubjektiv nachvollzogen werden kann.

7.4.3 Gesprächsinhalt und Gesprächssegmentierung

Ein Teil der Vorbereitung der Daten zur Analyse erfolgte bei der Erfassung der Metadaten, bei der technische Details, Aufnahmebedingungen und Besonderheiten der Interaktion vermerkt wurden (vgl.Kapitel 7.4.1.2 „Metadaten“). In diesem Zusammenhang wurden auch kurze Darstellungen von Gesprächsinhalten angefertigt und das jeweilige Interview in Gesprächsphasen mit Zeitangaben eingeteilt. Da die Interviews recht deutliche „Phasen“ aufweisen, wie z.B. eine Einleitungsphase, Erzähl- und Frageteile sowie eine Beendigungsphase, ließ sich hier recht gut eine Struktur verzeichnen, die es ermöglicht in bestimmten Phasen nach bestimmten Phänomenen zu suchen. Auch die Markierung von Fragen aus dem Leitfaden und deren Beantwortungen im Interview erwies sich als wichtige Strukturierung.

7.4.4 Gesprächsinventar

Zusätzlich zu den kurzen Beschreibungen und Einteilungen wurde für jedes Interview ein ausführliches Gesprächsinventar erstellt. Diente die erste Einteilung einer groben Strukturierung wurde hier auf kleinteiligerer Ebene der Gesprächsverlauf und dessen Inhalte verzeichnet. Das Gesprächsinventar dieser Arbeit folgt in seiner Grundstruktur den Empfehlungen aus Deppermann (2008:32ff.) und erfüllt damit auch die gleichen Funktionen:

Es dient:

- zur schnellen Übersicht über das Gesamtgespräch,
- zum systematischen Zugriff auf Materialstellen zu einer Untersuchungsfrage, vor allem zur Sammlung von Vergleichspassagen (z.B.: Wo kommt das gleiche oder ein entgegengesetztes Phänomen vor? Wo wird dasselbe Thema angesprochen?),
- um makroskopische Gesprächsentwicklungen zu erkennen, die in der Detailanalyse oft keine Kontur gewinnen,
- um zu transkribierende Abschnitte eindeutig zu markieren,
- um Entwicklungen innerhalb nicht-transkribierter Passagen abzuschätzen,
- als Basis für die Abfassung einer Globalparaphrase des Gesprächs (Deppermann 2008:32).

Das Gesprächsinventar dieser Arbeit stellt darüber hinaus die Grundlage für die ersten Analyseschritte dar, wie z.B. die Identifikation von übergreifenden Themen. Als Grundparameter werden erfasst, „Zeit“, „Transkript“, „Sprecher“, „Inhalt“, „Forschungsfrage“ und „Memo“ (vgl. Deppermann 2008:32-35, als Beispiel s. Anhang 12.4):

- Unter „Zeit“ wird die Zeit vermerkt, die seit Beginn der Aufnahme im Gespräch verstrichen ist.

- In der Spalte „Transkript“ werden vorhandene Transkripte zu einem Gesprächsabschnitt mit Zeitangaben eingetragen.
- Bei der Spalte „Sprecher“ werden die Siglen der Decknamen, der jeweils sprechenden Person eingetragen. In den meist dyadischen Interviewsituationen lässt sich daran bereits gut erkennen, wo eher monologische Muster vorherrschen, d.h. die Lehrperson erzählt und an welchen Stellen die Interviewerin sich durch Fragen oder Kommentare stärker am Interaktionsgeschehen beteiligt. Dadurch können, je nach konkreter Forschungsfrage, entweder zusammenhängende Erzählungen, oder interaktive Aushandlungsprozesse identifiziert werden.
- Unter „Inhalt“ werden Ereignisse und Themen im Interview gefasst. Dies können Aktivitäten sein, wie „Ausfüllen der Datenschutzerklärung und der Metadaten“, oder das, worüber die Interviewteilnehmenden sprechen. Deppermann (2008) empfiehlt im Rahmen rein gesprächswissenschaftlicher Forschungsvorhaben einfache und stichwortartige Beschreibungen (Deppermann 2008:35). Für diese Arbeit wurde jedoch eine Art der „explizierenden Paraphrase“ gewählt, bei der der Wortlaut in Form von indirekter Rede nachvollzogen wird. Dies erlaubt es, die ursprüngliche Struktur einer Erzählung, Frage oder Antwort sowie ursprüngliche Formulierungen und Ausdrücke zu erhalten, ohne dabei alle Details (z.B. Abtönungspartikel, Hedges, Pausen, Betonungen usw.), die in den „feinkörnigeren“ gesprächsanalytischen Transkripten miterfasst werden, abzubilden. Die Erhaltung der Struktur und die Übernahme von Begrifflichkeiten ist deshalb wichtig, weil in einem ersten Schritt mittels Kodier-Verfahren aus der Grounded Theory Methodologie inhaltliche Themen sowie verwendete Begrifflichkeiten erfasst werden, um übergreifende Themen aufzuzeigen. Auf dieser Basis lassen sich dann auch Stellen herausarbeiten, die sich für eine gesprächsanalytische Analyse eignen. Markiert werden außerdem Äußerungen, bei denen Personen, z.B. die Eltern mit Migrationshintergrund aus einem interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräch zitiert werden. Die Markierung erfolgte mit * vor und nach der Äußerung (als Beispiel aus einem Interview: MK habe schon, das liege viele Jahre zurück, ein Elterngespräch gehabt, bei dem die Mutter gekommen sei und gesagt habe, *Aische gut*.).
- Forschungsfragen werden immer dann notiert, wenn die Passagen ein bestimmtes Phänomen enthalten, das untersucht werden soll.
- Unter „Memo“ werden Auffälligkeiten, Hintergrundinformationen und alle möglichen Phänomene erfasst, die für die Analyse interessant sein können, z.B. besonders auffällige Formulierungen, non- und paraverbale Phänomene (z.B. „blättert in Unterlagen“, „haut mit der Hand auf den Tisch“, „Lachen“, „aufgeregtes Sprechen“ usw.), Unklarheiten, Wahrnehmungen zur Gesprächssituation (z.B. „aggressive Stimmung“), oder Gedanken und vorläufige Hypothesen zu Phänomenen und deren Bedeutung.

7.4.5 Gesprächsanalytische Transkripte nach GAT 2

Von Interesse für diese Arbeit sind nicht nur Inhalte der Interviews, sondern vor allem die sprachlichen Verfahren des Erzählens und der Darstellung, die mit gesprächsanalytischen Methoden untersucht werden. Gesprächsanalytische Vorgehen lassen sich als Untersuchungen „mit der Lupe“ oder „unter dem Mikroskop“ bezeichnen, da gemäß der „order at all points“ Maxime (Sacks 1984; Bergmann 1988b) jedes sprachliche Detail als sinnvoll motiviert behandelt wird „und kein Element von vornherein als zufällig oder unwichtig auszuschließen“ (Deppermann 2008:40) ist. Für solche Untersuchungen braucht es daher ein Verfahren der Verschriftung, bei dem die akustischen (und ggf. auch visuellen) Ereignisse so verschriftet werden, dass sie in ihrer Struktur und mit allen Details abbildbar sind. Das Arbeiten mit Transkripten ist aus verschiedenen Gründen wichtig. Zum einen können Audiodaten aus datenschutzrechtlichen oft nicht veröffentlicht werden. Auch die üblichen Publikationsformen, wie Bücher oder Zeitschriften erfordern meist verschriftete Versionen. Zum anderen hat die Verschriftlichung aber auch auswertungspraktische Vorteile: So ermöglichen Transkripte:

> die extensive und beliebig oft wiederholbare Analyse eines Datensegments, während AV-Materialien aufgrund ihrer zeitlichen Dynamik und der Flüchtigkeit der Wiedergabe umständlicher zu handhaben (Vor- und Zurückspulen) und mehr von schwankenden Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistungen der Analytiker abhängig sind (Deppermann 2008:40).

Ein Datenausschnitt kann somit beliebig oft und beliebig lange auf unterschiedliche Gesichtspunkte hin analysiert werden:

> Transkripte sind die ‚Zeitlupe‘ und das ‚Mikroskop‘ des Gesprächsanalytikers, mit deren Hilfe sowohl die Genese wie auch Auswirkungen von Sprach- und Kommunikationsproblemen detailliert und systematisch untersucht werden können (Fiehler 2001: 1699).

Textstellen können zudem verglichen oder simultan untersucht werden. Kollektionen zu Vergleichszwecken lassen sich so besser zusammenstellen. Die Arbeit mit Transkripten stellt ein wichtiges Gütekriterium dar, in dem Sinne, dass Interpretationen klar kommuniziert werden müssen:

> Schließlich zwingt die Transkription dazu, sich exakt darüber Rechenschaft abzulegen, wie dasjenige Merkmal zu beschreiben ist, das für eine Interpretation ausschlaggebend ist. Diese Explikation ist die Voraussetzung dafür, daß Annahmen über Eigenschaften und Zusammenhänge in Gesprächsprozessen wissenschaftlich kommuniziert werden können (und nicht nur Eindrücke und Anmutungen bleiben, deren Grundlage nur empfunden, nicht aber erkannt ist) (Deppermann 2008:40).

Zur Transkription wurden verschiedene Transkriptionssysteme für gesprochene Sprache entwickelt. Auch wenn eine größtmögliche Abbildtreue zu den Tonaufnahmen angestrebt wird, so sind transkribierte Ausschnitte immer selektiv und aus dem Gesamtgeschehen des Gesprächs abstrahiert:

> Was und wie transkribiert wird, beinhaltet immer auch eine – wenn auch oft wenig reflektierte und rudimentäre – Theorie gesprochener Sprache und eine Interpretation des Gesprächs (Ochs 1979) (aus Deppermann 2008:41).

Diese Theorie wird dann durch die Transkriptionskonventionen bestimmt, die festlegen, welche akustischen Phänomene in welcher Form graphisch wiederzugeben

sind. Transkripte sind daher Konstruktionen, die bereits selbst einen Teil der interpretativen Tätigkeit darstellen.

Die Transkriptionen dieser Arbeit basieren auf dem von Selting et al. (2009) entwickelten gesprächswissenschaftlichen Transkriptionssystem GAT 2.[48] Transkribiert wurde mit dem Transkriptionseditor „FOLKER", der im Rahmen des Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch (FOLK) entwickelt wurde. Das Transkriptionssystem GAT 2 besticht durch eine schnelle Erlernbarkeit, eine einfache Lesbarkeit, auch für Laien, und kann problemlos in allen gängigen Textverarbeitungsprogrammen realisiert und dargestellt werden. Verschiedene Parameter können umfassend und präzise repräsentiert werden und das „akustische Geschehen möglichst interpretationsarm und isomorph" (Deppermann 2008:41) wiedergegeben werden. Ein großer Vorteil besteht zudem darin, dass je nach konkreter Forschungsfrage und je nach Forschungsanliegen Transkriptionen mit einem unterschiedlichen Grad an Detaillierung und Differenzierung angefertigt werden können (Ausbaubarkeit und Verfeinerbarkeit der Notation nach dem „Zwiebelprinzip" Selting et al. 2009:356). Unterschieden wird hier zwischen Minimaltranskript, Basistranskript und Feintranskript (Selting et al. 2009).

Für alle Transkriptversionen gilt, dass im Transkript sprachliche und nichtsprachliche Handlungen in ihrer zeitlichen Reihenfolge dargestellt werden:

> Im Transkripttext bildet wie bei normalen Texten das Nacheinander auf dem Bildschirm / Papier ikonisch das Nacheinander in der Zeit ab. Die Leserichtung von links nach rechts und von oben nach unten entspricht also (mit wenigen Ausnahmen) dem linearen zeitlichen Ablauf des Gesprächs (Selting et al. 2009:358).

Jedes Transkript besteht aus drei Spalten. In der ersten Spalte befindet sich eine fortlaufende Nummerierung der Zeilen, auf die Bezug genommen werden kann, wenn im Analysetext auf einzelne Stellen verwiesen werden soll. Die Zeilen basieren auf Segmenten, in die das Transkript gegliedert wird. Die zweite Spalte enthält die Siglen der Sprechenden und die dritte die transkribierten Äußerungen. Jeder Sprecher erhält eine eigene Zeile und die Beiträge werden untereinandergeschrieben. Bei parallelem Sprechen wird mit eckigen Klammern der Beginn und das Ende der parallelen Äußerungen markiert. Optional können auch vor der ersten Spalte die absoluten Zeitwerte aus der Tonbandaufnahme dargestellt werden. Diese werden nach Stunden, Minuten und Sekunden gezählt. 1 Stunde, 1 Minute, 4 Sekunden wird dementsprechend dargestellt als: {1:01:04} (Selting et al. 2009:358). Wurden Auslassungen oder Vereinfachungen im Transkript vorgenommen, werden diese vermerkt und in (( )) gesetzt. Ein äquidistanter Schrifttyp (z.B. Courier, oder Courier New) im Transkript minimiert Konvertierungsprobleme und wird deshalb für die Transkripte gewählt (vgl. Selting et al. 2009:358).

Äußerungen der Teilnehmenden werden in „literarischer Umschrift" wiedergegeben, die sich an die Standardorthographie anlehnt, d.h. einer genormten Umsetzung der Lautsegmente in die Schrift, aber umgangssprachliche und dialektale Lautungen erfasst und durchgängige Kleinschreibung verwendet, um dem mündlichen Charakter der Daten treu zu bleiben. In der Regel wird die bundesdeutsche gesprochen-standardsprachliche Realisierung als Bezugsnorm vorausgesetzt (Selting et al. 2009:360). Phonetische Merkmale, die von der graphischen Repräsentation abweichen, aber als Standardlautung gelten werden nicht eigens notiert.

[48] Für einen Überblick der Transkriptionskonventionen nach GAT 2 s. Anhang 12.5.

Beispiel:

Gesprochen [le:rɐ] wird im Transkript als `lehrer` notiert.
Notiert werden hingegen wortinterne Tilgungen (z.B. `is =` ist; `nicht` = nicht), bestimmte Assimilationen (z.B. `ham` = haben) sowie wortübergreifende Klitisierungen. Diese können unterschiedlich dargestellt werden.

Beispiel:

`biste` = bist du
`ham_wer` = haben wir
`son` oder `so_n` = so ein

Des Weiteren bestehen Konventionen zur Notation von Fremdwörtern (z.B. `down-load, cool`), Bindestrichkomposita, Abkürzungen und Buchstabierungen (z.B. CDU-Vorstand = `ce: de: u: vorstand`) sowie Ziffern und Zahlen (`zwei-undzwanzig` oder `zwoundwanzig`). Auch Pausen, Ein- und Ausatmen, Verzögerungssignale (z.B. `äh, öh, ähm`) und Rezeptionssignale (z.B. `hm, mh_hm, ja`) sowie Lachen oder Weinen werden notiert, ebenso nonverbale Handlungen oder Ereignisse (Selting et al. 2009:363ff.).

Transkriptzeilen bestehen aus Segmenten. Nach GAT 2 kann ein Segment sein:

- eine Intonationsphrase einschließlich initialer oder interner Verzögerungselemente (z. B. ‚Stottern'),
- eine Intonationsphrase und zugehörige prosodisch unselbstständige Elemente (Nachlauf- oder Vorlaufelemente),
- ein Fragment einer Intonationsphrase,
- eine Pause,
- eine körperliche, visuell wahrnehmbare Handlung.

Pausen und Ereignisse, die keinem Sprecher zugeordnet werden können, stehen ebenfalls in einer eigenen Zeile (Selting et al. 2009:364).
Unter Intonationsphrase wird ein als kohäsiv wahrgenommener Tonhöhenverlauf als eine zusammenhängende Einheit verstanden:

> Dabei kommt dem intonationsphrasenfinalen Tonhöhenverlauf, d.h. der letzten Tonhöhenbewegung vor dem Ende der Intonationsphrase, eine besondere Bedeutung sowohl für die Wahrnehmung der Intonationsphrasengrenze als auch für die interaktive Funktion der jeweiligen Intonationsphrase zu (Selting et al. 2009:370).

Das Ende einer Tonhöhenbewegung markiert also maßgeblich den Handlungscharakter einer Äußerung, z.B., ob es sich um eine Frage, oder eine Feststellung handelt. Zudem wird dadurch der Sprechwechsel organisiert, indem die sprechende Person signalisiert, ob sie weitersprechen will, oder das Rederecht abtritt. Jede Intonationsphrase enthält mindestens eine akzentuierte Silbe, „die durch eine Intonationsbewegung und/oder Lautstärke und/oder Länge phonetisch hervorgehoben wird und die semantische Bedeutung der Äußerung maßgeblich bestimmt." (Selting et al. 2009:370). Dies wird als Fokusakzent bezeichnet (zur näheren Bestimmung

s. Selting et al. 2009:371ff.). Die Erfassung prosodischer Parameter ist damit entscheidend, um „die wesentlichen organisatorischen und bedeutungstragenden Eigenschaften verbaler Interaktion“ (Deppermann 2008:43) abzubilden.

Die bisherigen Konventionen stellen die Grundlagen von Transkripten auf der Stufe des GAT 2 Minimaltranskripts dar. Eine Erweiterung um prosodische Parameter erfolgt dann auf der Stufe des GAT 2 Basistranskripts. „Prosodische Informationen sind nötig, um Missverständnisse hinsichtlich der semantischen Struktur und pragmatischen Funktion der Segmente im Gesprächskontext auszuschließen.“ (Selting et al. 2009:369). Mit Selting (1995) lässt sich „Prosodie“ auffassen als:

> Prosodie wird verstanden als Oberbegriff für diejenigen suprasegmentalen Aspekte der Rede, die sich aus dem Zusammenspiel der akustischen Parameter Grundfrequenz (F_0), Intensität und Dauer in silbengroßen oder größeren Domänen ergeben. Hierzu gehören auditive Phänomene wie Intonation, d.h. der Tonhöhenverlauf gesprochener Sprache in der Zeit, Lautstärke, Länge, Pause, sowie die damit zusammenhängenden komplexeren Phänomene Sprechgeschwindigkeit/Tempo und Rhythmus (Selting 1995:1).

All diese Phänomene können mit den Konventionen des Transkritptionssystems erfasst und abgebildet werden. Notiert werden somit die Intonation, die Lautstärke, die Sprechgeschwindigkeit mit Dehnungen und schnellen Anschlüssen, Akzente, der Sprechrythmus und bestimmte Stimmmodulationen (z.B. `<<weinerlich> so viel>; <<lachend> alles klar>)`. Sollen zusätzlich weitere prosodische Aspekte erfasst werden, bietet es sich an ein Feintranskript zu erstellen. Darin wird nicht nur der Fokusakzent, sondern auch Nebenakzente vermerkt, auffällige Tonhöhensprünge am Beginn oder im Verlauf der Intonationsphrase im Vergleich zur vorherigen Intonationsphrase oder Silbe werden notiert, ebenso ein verändertes Tonhöhenregister (z.B. höheres oder tieferes Sprechen) und Veränderungen in der Sprechgeschwindigkeit, der Sprechlautstärke, der Stimmqualität und der Artikulationsweise (z.B. flüsternd, näselnd). Es können zudem Akzenttonhöhenbewegungen erfasst werden, die sich auf die Tonhöhenbewegung in und nach der Akzentsilbe beziehen (s. dazu Selting et al. 2009:378ff.).

Für diese Arbeit wurden verschiedene Transkriptstufen, je nach Zeitpunkt im Forschungsprozess und je nach konkreter Forschungsfrage angefertigt.

I. Minimaltranskripte

Zeigten sich in den inhaltlichen Analysen auf der Basis der Gesprächsinventare interessante Phänomene, so wurde für den jeweiligen Ausschnitt ein Minimaltranskript angelegt. Dieses diente als Arbeitstranskript und als Grundlage zur Bestimmung von genauer zu transkribierenden Passagen. Auf der Basis der Minimaltranskripte konnten vor allem gut Vergleiche zwischen Ausschnitten hergestellt und Kollektionen erstellt werden, zu bestimmten Themenbereichen oder einem bestimmten Erzähltypus.

Aus Gründen der Lesbarkeit wurden die Minimaltranskripte in einer Partitur-Schreibweise ausgegeben.

Beispiel #1: Interview Nr. 2 Mia Katz, Grundschule ((00:35:18 – 00:35:53))

[1]

	[35:18]		[35:19]		[35:20]	[35:22]		[35:24]
MK	allgemein was extrem is		aber des liegt		(1.28)	vielleischt an der		blumenau (0.78)

[2]

	[35:24]	[35:25]	[35:26]	[35:27]	[35:28]	[35:29]
MK	oder auch wie-der an	(0.34)	kulturellen unterschie-den	(0.95)	((schmatzt)) bei de n	(.) besonders

[3]

	..	[35:31]	[35:32]	[35:32]	[35:32]	[35:33]
MK	bei den (.) türki-schen eltern	oder müt-tern	(0.17)	[°h]	des weiß isch jetz	(.) von andern
LW				[mh_hm]		

[4]

	..	[35:35]	[35:35]	[35:37]	[35:37]	[35:38]	[35:38]	[35:39]
MK	türki-schen müttern	die	°h doch mehr so	((räus-pert sich))	(0.34)	ähm	(0.45)	deutsch orien-tiert

[5]

	..	[35:40]	[35:41]	[35:41]	[35:42]	[35:43]	[35:44]
MK	sind	sag isch jetz mal so	die sa-gen	(0.46)	in der tür tür-kei	(0.28)	ist eine mut-ter dann eine

[6]

	..	[35:46]	[35:48]	[35:48]	[35:49]
MK	gute mut-ter	wenn sie al-les für ihr kind tut	(.) alles	selbst wenn	ich sie da-mit ihr kind zur

[7]

	..	[35:52]	[35:53]	[35:53]	[35:54]	[35:54]	[35:55]	[35:56]
MK	absoluten abhängig-keit erzieht	°h		also die wer-den	(0.22)	heute noch	(0.92)	die sind
LW			okay					

II. Basistranskripte

Die Grundlage für die gesprächswissenschaftlichen Analysen dieser Arbeit stellen Basistranskripte dar. Für die Bearbeitung der Fragen, *wie* Lehrpersonen von interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen erzählen und dabei die Eltern mit Migrationshintergrund und sich selbst positionieren, eignet sich die Darstellung und die Erfassung verschiedenen Parameter auf dieser Transkriptebene. Alle Transkripte für die Analysen werden daher in folgender Form dargestellt.

Beispiel #2: Interview Nr. 2 Mia Katz, Grundschule ((00:35:18 – 00:35:53))

001 MK allgeMEIN;=
002 MK =was extREM is,
003 MK aber des LIEgt,
004 MK (1.28) vielleischt an der BLUmenau?
005 MK (0.78) oder auch wieder an (0.34) kulturellen UNterschieden;
006 MK (0.95) ((schmatzt)) bei den (.) besonders bei den (.) TÜRkischen eltern.=
007 MK =oder MÜTtern.
008 MK (0.17) [°h]des wEIß isch jetz (.) von ANdern türkischen müttern;
009 LW [mh_hm;]
010 MK die °h doch mehr so ((räuspert sich)) (0.28) ähm (0.45) DEUTsch orientiert sind;=
011 MK =SAG isch jetz mal so.
012 MK die SAgen,
013 MK (0.46) in der tür türKEI,
014 MK (0.28) ist eine mutter DANN eine gute mutter;=
015 MK =wenn sie ALles für ihr kind tut.
016 MK (.) ALles.
017 MK selbst WENN;=
018 MK =ich sie damit ihr kind zur ABsoluten ABhängigkeit erzieht.
019 MK °h
020 LW okay,

Zu beachten ist, dass die Transkription bereits einen wichtigen Teil der Analyse- und Interpretationsarbeit darstellt und damit als eine Konstruktion der Forschenden zu betrachten ist. Alle Transkripte dieser Arbeit wurden von mir selbst erstellt, als Teil des Analyse- und Erkenntnisprozesses. Alle Datenausschnitte wurden mehrfach in Analysegruppen besprochen. In diesen Analyseprozessen wurde sowohl mit den Transkripten, als auch mit den Aufnahmen gearbeitet, so dass die Darstellung von Phänomenen in den Transkripten intersubjektiv abgesichert wurde.

III. Feintranskripte

Für die meisten Analysen dieser Arbeit stellen die Basistranskripte eine adäquate Analysegrundlage dar. Für die Analyse von Redewiedergaben, in denen die Lehrpersonen sich selbst und/oder die Eltern mit Migrationshintergrund in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen zitieren, bot es sich jedoch an, die Transkription an ausgewählten Passagen zu verfeinern. Hierzu wurde nicht auf alle zur Verfügung stehenden Parameter des Feintranskripts zurückgegriffen, sondern nur diejenigen ausgewählt, die für das Verständnis der Passage wesentlich sind. Vor allem geht es hier um Wechsel in der Sprechgeschwindigkeit, oder in der Sprechlautstärke, um besondere Betonungen, oder um prosodische Parameter, die Gastarbeiterdeutsch oder einen *foreign accent* konstituieren.

Beispiel #3: Interview Nr. 16 Caroline Köpfer, Realschule ((00:22:26 – 00:23:31))

001	**CK**	=oder?= =(ich weiß nich/ich mein) [ital]IENer,
002	**LW**	[hm;]
003		(0.28)
004	**LW**	((lacht leise))
005	**CK**	so wie die auch mit mir telefoNIERT;
006	**CK**	die is halt LAUT;
007	**CK**	und <<h> <<f> AHH>;

8 Methodologie III: Auswertungen mittels Grounded Theory Methodologie

Die zentralen Forschungsfragen dieser Arbeit lauten: *Was* erzählen Lehrpersonen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche und *wie*, d.h. in welcher Art und Weise, erzählen sie davon. Kern ist die Rekonstruktion sprachlicher Praktiken und impliziter Phänomene, die nicht einfach inhaltlich „ablesbar" sind, sondern durch den Blick auf die pragmatische Ebene und die Interaktionsebene zu Tage treten. Hierfür müssen aber zunächst die inhaltlichen Aspekte in den Gesprächen betrachtet und ein Überblick über die Daten geschaffen werden, der es ermöglicht, übergreifende Themen und Phänomene, aber auch Besonderheiten einzelner Interviews herauszuarbeiten. Die Frage, was Lehrpersonen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche erzählen, kann dann weiter ausdifferenziert werden:

- Worüber sprechen die Lehrkräfte?
- Was sind Probleme, oder Schwierigkeiten in den dargestellten interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen?
- Welche übergreifenden Themen und Aspekte lassen sich aus den Interviews rekonstruieren?

Dazu zählt auch, dass das Sprechen über „Interkulturalität", interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche und die daran beteiligten Eltern anhand verschiedener Begrifflichkeiten erfolgen muss. Da im Eingangsimpuls und in den Vorgesprächen mit den Lehrpersonen lediglich von Eltern mit Migrationshintergrund und interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen die Rede ist, liegt es bei den Lehrpersonen selbst, Begrifflichkeiten zur Beschreibung zu wählen. Im Überblick über die gesamten Daten lassen sich damit Tendenzen aufzeigen, d.h., ob die Lehrpersonen vorwiegend von „Migranten" oder „Ausländern", von „Migrationshintergrund" oder von Nationalitäten sprechen (z.B. „Türken", „Italiener"), oder ob ethnische oder religiöse Kategorien genannt werden. Hier wird damit auch den Fragen nachgegangen, mit welchen Bezeichnungen bzw. Kategorien die Lehrpersonen über die Eltern (und Schülerinnen und Schüler) mit Migrationshintergrund sprechen und welche Dimensionen diese Kategorien haben.

8.1 Datengrundlage: Gesprächsinventare

Die Analysen übergreifender Themen und Benennungskategorien finden auf der Basis der Gesprächsinventare statt. Inhalte der Interviews sind darin entweder als Aktivitäten verzeichnet, z.B. „Ausfüllen der Datenschutzerklärung und der Metadaten", oder als Äußerungen der Interviewteilnehmenden in Form einer explizierenden Paraphrase. Dabei wird der Wortlaut in Form von indirekter Rede nachvollzogen, jedoch an die Normen der Schriftsprache angepasst. Dies erlaubt es, die ursprüngliche Struktur einer Erzählung, Frage oder Antwort sowie ursprüngliche Formulierungen und Ausdrücke zu erhalten, ohne dabei alle Details (z.B. Abtönungspartikel, Hedges, Pausen, Betonungen usw.), die in den „feinkörnigeren" gesprächsanalytischen Transkripten miterfasst werden, abzubilden. Dadurch kann ein schnellerer Abstraktionsprozess erfolgen, der durch die Erhaltung der Struktur und die Übernahme von Begrifflichkeiten dennoch ein datennahes Auswertungsverfahren ermöglicht.

8.2 Methodik: Grounded Theory Methodologie (GTM)

Das methodische Vorgehen bei der Auswertung basiert auf den Grundlagen der Grounded Theory Methodologie (GTM), wie sie in Kapitel 6.4 vorgestellt wird. Vor allem wurde hierbei auf das Kodieren als zentrale Auswertungsstrategie zurückgegriffen, sowie auf die Prinzipien des *theoretical sampling* und der Methode des ständigen Vergleichens von Phänomenen, Fällen und Konzepten. Begleitend wurden Memos mit Forschungsfragen, Hypothesen, theoretischen Hintergründen und theoretischen Überlegungen geschrieben. Die Memos wurden zum Teil direkt in die Gesprächsinventare der einzelnen Interviews eingefügt; betrafen sie Überlegungen zu übergreifenden Phänomenen wurden sie im Kodierprozess in der Analysesoftware vermerkt.

8.3 Kodierung

Kodierverfahren in der Grounded Theory Methodologie (GTM) dienen dazu, das empirische Material zunehmend zu verdichten und Konzepte und Theorien in der Auseinandersetzung mit den Daten zu entwickeln. Das Kodieren kann auf unterschiedliche Arten erfolgen,[49] sollte jedoch immer genau dokumentiert und durch das Schreiben von Memos begleitet werden.

Strauss (1987) und Corbin/Strauss (2008) beschreiben beispielsweise einen dreischrittigen Kodierprozess, bestehend aus „offenem Kodieren", „axialem Kodieren" und „selektivem Kodieren", wobei die einzelnen Schritte in der Praxis jedoch eher kontinuierlich, denn strikt voneinander getrennt verlaufen (Mey/Mruck 2009:116-118). Grundsätzlich gilt, dass beim Kodieren das empirische Material in Sinneinheiten zerlegt wird, für die dann Kodes vergeben werden: „Durch diese Zuweisung werden die Daten zu „Indikatoren" für ein dahinterliegendes Konzept, das durch den Kode bezeichnet werden soll." (Mey/Mruck2011b:35).[50] Kodieren lässt sich damit auch als „Zuordnen von Schlüsselwörtern zu einzelnen Textstellen" (Berg/Milmeister 2011:308) bezeichnen. Im weiteren Verlauf können die Kodes dann miteinander verknüpft und zu Kategorien zusammengefasst werden, wodurch eine zunehmende „Verdichtung" zu einer (oder mehreren) Schlüsselkategorie(n) und ggf. der Überführung dieser in eine Theorie erreicht werden kann (Mey/Mruck 2011b:24-25).

Die Unterscheidung zwischen Kode und Kategorie ist zentral: Kodes sind datennah und an eine Textstelle angeknüpft. Sie haben den Charakter von „Begriffsassoziationen" zu einer Textstelle. Vielfach werden auch Begriffe oder Ausdrücke wortwörtlich aus dem Datenmaterial als Kode übernommen. Man spricht dann von „*In-vivo*-Kodes". Kategorien hingegen sind Oberbegriffe, die mehrere Kodes bündeln und aus dem Datenmaterial oder aus theoretischen Wissensbeständen heraus generiert werden können. Sie sind damit theoretisch „gehaltvoller", unabhängiger von Situationsparametern und haben ein „komplexeres Innenleben" (Berg/Milmeister 2011:308). Die Terminologie ist in Arbeiten zur Grounded Theory nicht immer eindeutig und teilweise wird der Kode-Begriff auch gänzlich abgelehnt (vgl. z.B. Dey 1999:129). Für den Zweck dieser Arbeit eignet sich die dargestellte Unterscheidung jedoch, so dass mit Berg/Milmeister (2011) festgehalten

[49] Für eine ausführliche Darstellung der unterschiedlichen Kodierverfahren vor allem von Glaser und Strauss s. z.B. Kelle (2011b); Mey/Mruck (2011b).

[50] Für eine ausführliche Beschreibung des „Konzept-Indikator-Modells" s. die Kapitel in „The Discovery of Grounded Theory" und Glasers eigenständiges Werk „Theoretical Sensitivity".

werden kann, dass ein Kode „der Rezeption des Datentextes, eine Kategorie dem Versuch des eigenen konzeptuellen Sprechens“ (Berg/Milmeister 2011:308) entspricht.

Das Kodieren erfolgt regelgeleitet und in einer systematischen Abfolge von Schritten, bei denen in der Regel zunächst wenig Material offen und detailliert betrachtet wird, um dann immer größere Analyseeinheiten in den Blick zu nehmen. Die Arbeit wird zirkulär organisiert; die am Material gebildeten Kodes und Kategorien werden immer wieder an neuem Material geprüft und mit der Methode des ständigen Vergleiches auf Gemeinsamkeiten, Unterschiede, übergreifende Muster und Phänomene oder Besonderheiten befragt. Strauss und Corbin sprechen hier auch von „Dimensionalisierung“ bzw. von Dimensionen als konzeptuelles Resultat von Vergleichsprozessen (vgl. Mey/Mruck 2011b:27).

In klassischen Grounded Theory Arbeiten, deren Ziel die Theoriebildung ist, erfolgt dieser Prozess so lange, bis eine theoretische Sättigung (*theoretical saturation*, vgl. Kapitel 6.4.1) erreicht ist, d.h. der Einbezug neuer Daten keinen Erkenntnisgewinn mehr bringt und je nach Forschungsziel eine in den Daten gegründete Theorie formuliert werden kann. Der Forschungsprozess kann jedoch auch ohne das Ziel der Theoriebildung sinnvoll angewandt werden. In dieser Arbeit stellen die Kodierschritte, und die dadurch gewonnenen Ergebnisse, wichtige Grundlagen für die Auswahl an Ausschnitten und tiefergehenden Fragestellungen für die Analysen sprachlicher Praktiken dar.

8.3.1 Computer Assisted Qualitative Analysis mittels der Software ATLAS.ti

Für die Auswertungs- und Kodierarbeit stehen zahlreiche Software-Programme zur Verfügung („*Computer Aided Qualitative Data Analysis Software*“, CAQDAS). Diese erleichtern die Arbeit und schaffen Transparenz und Nachvollziehbarkeit im Forschungsprozess und tragen damit wesentlich zur Güte der Forschung bei. Zu beachten ist dabei, inwieweit die Terminologie und die Vorgaben der Software mit der methodologischen Terminologie und den methodologischen Grundlagen übereinstimmen, in deren Rahmen sich eine Arbeit bewegt. Die Software ATLAS.ti eignet sich sowohl für Grounded Theory Arbeiten, als auch für andere Varianten der qualitativen Datenauswertung. Sie wurde deshalb für die Kodierungsarbeiten dieser Arbeit verwendet. Die Terminologie der Software ist gut mit der oben vorgestellten Definition von Kodes und Kategorien kompatibel, da der Kode-Begriff der gleiche ist und lediglich der Begriff Kategorie als „*code family*“ bezeichnet wird, dabei jedoch das gleiche Phänomen beinhaltet. Für die Kodierungen wurden die Gesprächsinventare in das Programm eingespeist und in verschiedenen Schritten bearbeitet.

Die Software ist so aufgebaut, dass Kodes, die vergeben werden mit den jeweiligen Textstellen verknüpft sind. Im Prozess der zunehmenden Abstrahierung von Kodes zu Kategorien, kann also immer wieder auf den „Primärtext“ zurückgegriffen werden, um Hypothesen aus dem empirischen Material heraus zu entwickeln und die Kategorien zu überarbeiten. Der Wechsel zwischen Abstrahierung und Detailanalysen im empirischen Material war für diese Arbeit besonders wichtig, da hierdurch Ausschnitte für die gesprächswissenschaftlichen Fallanalysen extrahiert, aber auch Beziehungen zwischen Phänomenen aufgezeigt und gemeinsame Themen über die Interviews hinweg gefunden werden konnten. Zunächst wurde mit

den Kodieranalysen also eine Verallgemeinerung und eine Abstrahierung angestrebt, um dann an konkreten Einzelfällen zu überprüfen, wie mit einem bestimmten Phänomen sprachlich verfahren wurde, bzw. wie eine bestimmte Kategorie sprachlich realisiert wurde.

8.3.2 Offenes Kodieren

Als erster Schritt in der Analyse eignet sich ein offenes Kodieren, wie es von Strauss (1987) und Corbin/Strauss (2008) vorgeschlagen wird. Das offene Kodieren dient der Entdeckung von Konzepten, Kodes und Kategorien im empirischen Material. Dazu werden zunächst Textstellen ausgewählt, in denen interessante Phänomene zu erwarten sind. Dies können sowohl Anfangssequenzen sein, als auch Interviewpassagen, in denen bestimmte Phänomene eine zentrale Rolle spielen (z.B. die Antworten auf eine bestimmte Frage).

In den Interviews dieser Arbeit wurde der Fokus zunächst auf die „Initialerzählung" der Lehrpersonen gelegt. Die Erzählaufforderung durch die Interviewerin ist so gestaltet, dass die Lehrpersonen selektieren müssen, was sie erzählen, wie ausführlich sie ihre Erzählung gestalten, von was für einer Art von interkulturellem Eltern-Lehrer-Gespräch sie berichten und welche Begrifflichkeiten sie zur Beschreibung und als Referenz für die Eltern mit Migrationshintergrund verwenden. Damit liegt die Hauptstrukturierungsleistung dieser Teile bei den Lehrpersonen und es finden darin wichtige Kategorisierungsprozesse statt, die für weitere Kategorien im Interview relevant sein können.

Als nächster Schritt beim offenen Kodieren werden Segmente bestimmt und ausgewählt. Segmente sind Sinneinheiten, die ein einzelnes Wort, einen Satz, eine kurze Aussage oder auch längere Ausführungen enthalten können (Mey/Mruck 2009:118ff.). Diesen Segmenten wird ein Kode zugeordnet, d.h. ein oder mehrere prägnante Wörter, die das Phänomen beschreiben.

Gemäß der Strategie des Theoretical Samplings und eines zirkulär organisierten Auswertungsprozesses wurden zunächst drei Interviews kodiert und die Kodes dann verglichen und überarbeitet. Dabei wurde sequenziell vorgegangen und die Interviews von Beginn an, bis zum Ende kodiert. Zunächst wurden vor allem *In-vivo*-Kodes vergeben. Dies konnten einzelne Wörter, aber auch ganze Ausdrücke sein, die die Interviewteilnehmenden selbst verwendeten, z.B.: „Außengeländer"

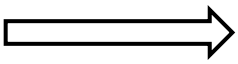
- „Ausländer"
- „Häuptlingssohn"
- „Islam ist ja nicht gleich Islam"
- „Migrationshintergrund"
- „Migrationsvordergrund"
- „Russenmafia"
- „Wir sitzen alle in einem Boot"
- „Kultur"
- „interkulturelle Gespräche"

- „Kopftuchmama“
- „sie spreche wunderbar Deutsch“
- „ganz schlecht Deutsch gekonnt“

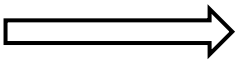
Wurden thematische Zusammenhänge deutlich, oder Kodes wiederholten sich in verschiedenen Varianten, wurde eine Kategorie als Oberbegriff gebildet:

Beispiel 1:

„[Laubstädter] Türken“
„[Waldhauser] Türken“
„Mädchen aus der Türkei“
„türkische Herkunft“
„türkischer Hintergrund“
„türkische Väter“
„türkische Mütter“

 Türken/Türkei

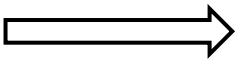
Beispiel 2:

 Deutschkenntnisse

„sie spreche wunderbarDeutsch“
„ganz schlecht Deutsch gekonnt“

Beispiel 3:

„Ausländeranteil“
„Ausländerdeutsch“
„Ausländerfeindlichkeit“
„Ausländische Eltern“
„Ausländische Jugendliche“
„Ausländischer Vater“
„Außengeländer“

 Ausländer

Im weiteren Verlauf der Kodierarbeiten wurde mit diesen Oberbegriffen bzw. Kategorien gearbeitet. Sie wurden also ihrerseits als Kodes in der Software verwendet. Kam in den anderen Interviews ein Ausdruck vor, der keiner Kategorie zugeordnet werden konnte, wurde ein neuer Kode vergeben, der entweder wieder aus dem Originalausdruck oder einer neuen Kategorie bestand. Teilweise ergaben sich auch neue Dimensionen einer Kategorie, so dass diese überarbeitet und ggf. umbenannt wurde. Kategorien wurden zudem weiter abstrahiert, z.B. Türken/Türkei; Italiener/Italien; Deutsche/Deutschland wurden unter die Kategorie „Nationalität“ zusammengefasst. Mit diesem Vorgehen wurden alle Interviews vollständig kodiert.

8.3.3 Axiales Kodieren

Mit dem offenen Kodieren können zentrale Kategorien und Phänomene herausgearbeitet werden. In einem weiteren Schritt, der als „axiales Kodieren" bezeichnet wird, geht es dann darum, Zusammenhänge zwischen den Kategorien und Phänomenen zu erfassen und darzustellen. Das axiale Kodieren dient damit der systematischen Erweiterung und Verfeinerung der Kategorien durch weitere Analysen. Diese Art des Kodierens lässt sich mit dem Bild eines „Schnitts" durch das Material beschreiben:

> Es wird nur die ‚dünne Schicht' der Zusammenhänge rund um eines von einer ganzen Reihe von Phänomenen herausgearbeitet, die zunächst als solche verstanden und erklärt sein müssen, bevor wir eine umfassendere Theorie des untersuchten Feldes erarbeiten können (Strübing 2004:28).

Im Fokus stehen hier also zentrale Phänomene, deren Dimensionen und deren Zusammenhänge (Mey/Mruck 2009:129-130). Soll ein weiterer Schritt der Abstraktion erfolgen, kann nach dem axialen Kodieren ein selektives Kodieren erfolgen. Dabei werden Kategorien und dazugehörige Subkategorien zugespitzt und schließlich Schlüssel- bzw. Kernkategorien festgelegt. Ziel dieses Kodierschrittes bei Grounded Theory Arbeiten ist es einerseits, die entwickelte Theorie in einem Gesamtnetzwerk von Kategorien, Subkategorien und Beziehungen darzustellen, andererseits sie kohärent, d.h. widerspruchsfrei und logisch zu formulieren (Mey/Mruck 2009:134). Da es im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht um die Identifikation einer „Kernkategorie" und einer Theorie im Sinne der Grounded Theory ging, wurden die Kategorien nur so lange weiter abstrahiert und verdichtet, bis sich übergreifende Themen und Phänomenbereiche herauskristallisierten. Es erfolgte also kein selektives Kodieren im eigentlichen Sinne. Es wurden aber im Sinne des axialen Kodierens verschiedene Dimensionen der Kategorien erfasst, um Phänomenbereiche zu identifizieren, in denen bestimmte Zusammenhänge zwischen den Kategorien dargestellt werden konnten.

Mey/Mruck (2011b) schlagen für das axiale Kodieren und das Herstellen von Zusammenhängen vor, sich an allgemeinen „W-Fragen" zu orientieren (*Wer? Was? Wo? Wann? Wie? Warum?*), die dann nach Bedarf verfeinert und fokussiert werden können. Damit lassen sich dann Phänomene, Ursachen, Handlungen, Kontexte, Konsequenzen und intervenierende Bedingungen freilegen, die zum Verständnis einer Kategorie beitragen. Dabei muss nicht jede Frage oder jeder Aspekt für jedes Phänomen zentral sein. Viel wichtiger ist ein Vorgehen nach der Methode des ständigen Vergleichens, bei dem z.B. die gleiche Frage an verschiedene Ausschnitte gestellt wird, oder mehrere Fragen an einem Ausschnitt bearbeitet werden. Ein solches Vorgehen kam in dieser Arbeit zum Einsatz.

8.4 Benennungskategorien und deren Dimensionen

Mittels der verschiedenen Kodierschritte wurden Benennungskategorien und deren Dimensionen identifiziert. Dabei wurden zunächst beim offenen Kodieren *in-vivo*-Kodes gebildet, d.h. Ausdrücke markiert, die die Lehrpersonen selbst beim Sprechen über die Protagonisten der interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräche verwendeten (vgl. 8.3.2). Diese Kodes wurden zunehmend abstahiert und in Kategorien überführt.

Verweise auf Personen erfolgen in mündlicher Kommunikation nicht immer nur explizit. Vielmehr werden häufig auch implizite Verweise verwendet. Dementsprechend wurden verschiedene Ausdrücke oder Formulierungen der Lehrpersonen, in denen auf die Eltern mit Migrationshintergrund oder die interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräche auf implizite Art und Weise Bezug genommen wird, unter die Kategorie „keine explizite Benennung“ gefasst.

Die zentralen Kategorien auf der abstraktesten Ebene lassen sich, wie folgt abbilden:

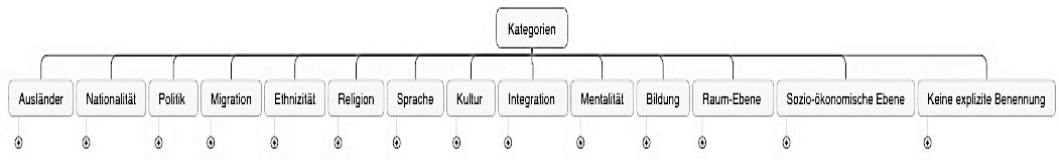


Bild 1: Zentrale Kategorien

Auf einer weiteren Ebene lassen sich Subkategorien darstellen. Zu jeder dieser Subkategorien wurden in der Darstellung konkrete Äußerungen als Beispiele angefügt. Für die Kategorie „Sprache“ lässt sich dies dann exemplarisch darstellen:

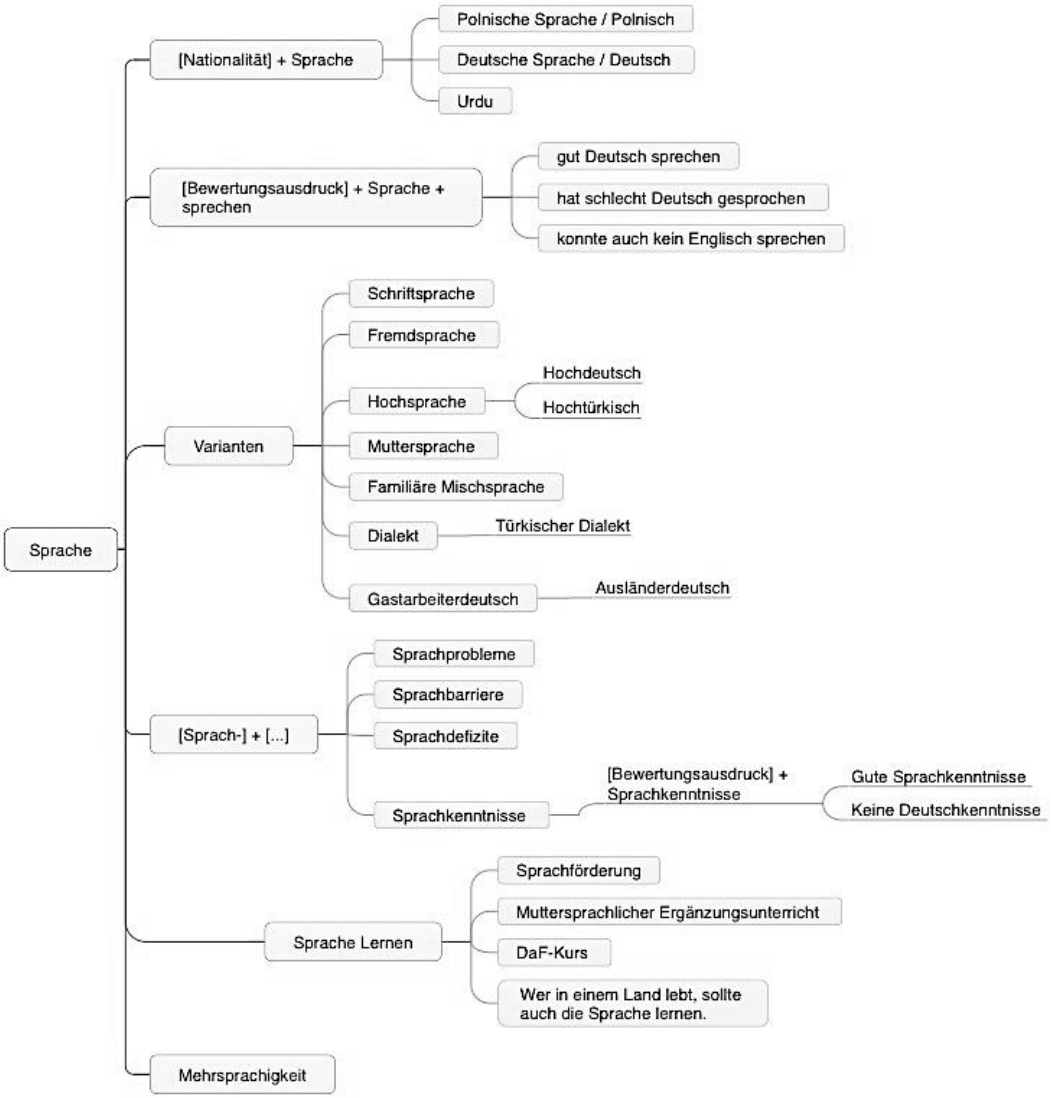


Bild 2: Kategorie „Sprache“

Ebenso wurde bei den Kodierungen der anderen Kategorien verfahren.
Die Kategorie „Ausländer“ lässt sich dann z.B. so darstellen:

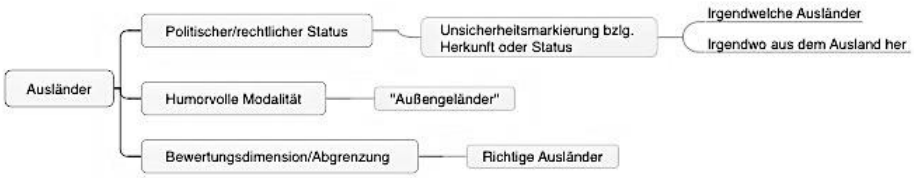


Bild 3: Kategorie „Ausländer“

Für die Kategorie „Keine explizite Benennung“ ergibt sich folgendes Bild:

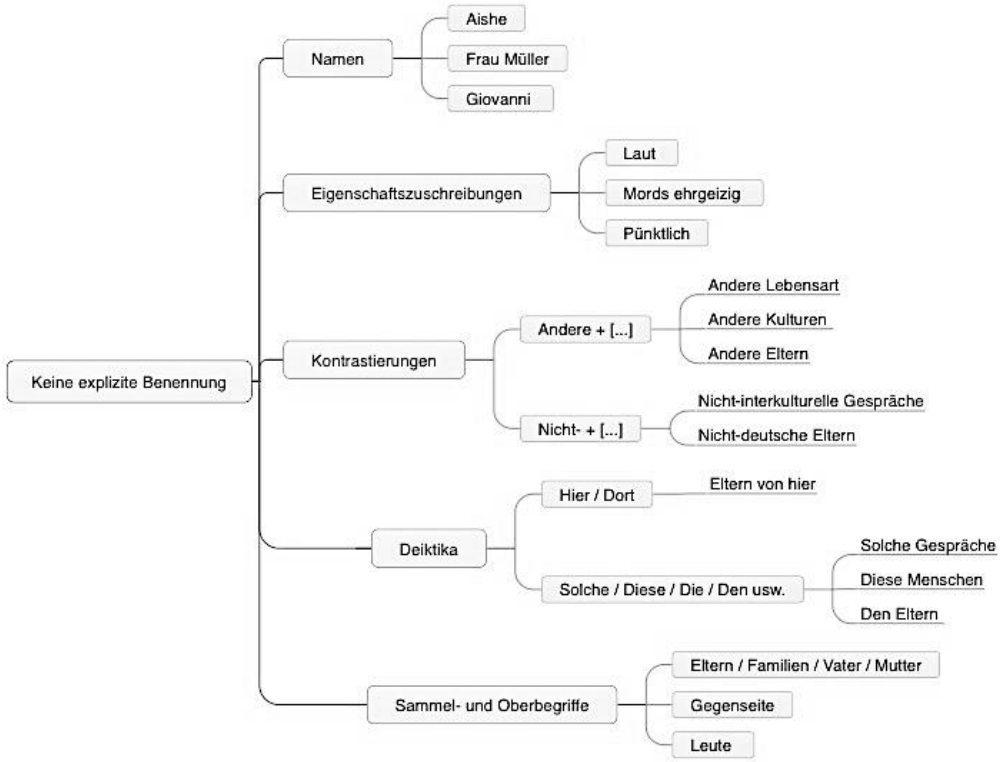


Bild 4: Kategorie „Keine explizite Benennung“

Die Subkategorien der Kategorien bestehen aus Themen, z.B. für die Kategorie „Sprache“ „Sprache Lernen“, „Mehrsprachigkeit“ und „Varianten“, sowie aus häufigen Formulierungsformen, mit denen der jeweilige Bereich beim Erzählen eröffnet wird, z.B. „[Bewertungsausdruck] + Sprache + sprechen“ („*gut Deutsch sprechen*“), Komposita mit „[Sprach-] + [...]“ („*Sprachprobleme*“) oder der Verweis auf eine bestimmte Sprache, unter anderem mit der Kombination der Kategorien „Sprache“ und „Nationalität“ („*Polnische Sprache*“).

Durch verschiedene Fragen und Vergleichsprozesse im Sinne des axialen Kodierens (vgl. Kapitel 0) ließen sich dann weitere Dimensionen der Kategorien eröffnen. Für die Kategorie „Sprache“ erwiesen beispielsweise folgende Dimensionen als relevant:

- „beherrschen – nicht-beherrschen“
- „gut sprechen – nicht gut sprechen“
- „Gemeinsamkeit – Unterschied“
- „Austausch – Hindernis“
- „vereinigend – trennend“
- „ermöglichend – verhindernd“
- „vertraut – fremd“

Als interessant stellte sich auch heraus, zu überprüfen, wie häufig bestimmte Kategorien zur Bezeichnung der Protagonisten der interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräche vorkamen. Für die Kategorie „Ausländer“ zeigte sich beispielsweise, dass diese verhältnismäßig selten vorkam. Insgesamt wurden 32 Kodes vergeben; im Wortfeld „Migration/Migranten/Migrationshintergrund“ wurden insgesamt 360 Kodes vergeben. Eine nähere Betrachtung zeigte, dass die Kontexte, in denen der Begriff „Ausländer“ verwendet wurde, äußert restringiert sind, z.B. wenn eine humorvolle Modalität vorherrscht. Der Ausdruck wurde auch verwendet, um Unsicherheit über den Status oder die Herkunft der Person, über die gesprochen wird, auszudrücken, oder wenn damit ein idiosynkratisches Verständnis verbunden ist („richtige Ausländer“).

Damit lässt sich ein Überblick darüber gewinnen, welche Kategorien beim Erzählen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche zum Einsatz kommen und welche Dimensionen dabei angesprochen werden. Es lassen sich auch erste Hinweise auf bestimmte sprachliche Praktiken finden, die als Grundlage für weitergehende Analysen fungieren, in denen dann die sprachliche Realisierung im Kontext der Interaktion mit Blick auf die pragmatische Dimension erschlossen werden kann.

8.5 Themen und deren Dimensionen

Themen in den Interviews zeigen sich in verschiedener Form. Erstens werden durch den Leitfaden Themen vorgegeben, wie gelungene Gespräche, schwierige Gespräche, Aspekte der Selbst- und Fremdwahrnehmung und der Einstellung (Welche Wünsche haben Lehrpersonen für interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche, was denken die Lehrpersonen, welche Wünsche die Eltern mit Migrationshintergrund haben und was denken sie, welche Einstellung die Eltern gegenüber Schule haben?).

Zweitens sprechen die Lehrpersonen explizit verschiedene Themen in ihren Ausführungen an, indem sie beispielsweise von Gesprächen erzählen, in denen die Eltern kein Deutsch sprechen, oder in denen ein Familienmitglied dolmetschen muss, in denen bestimmte Probleme verhandelt werden (z.B. disziplinarische Maßnahmen, Leistungsprobleme des Kindes usw.), oder in denen die Eltern mit Migrationshintergrund ihnen Ausländerfeindlichkeit vorwerfen. Drittens lassen sich aus den Erzählungen der Lehrpersonen Themen rekonstruieren, die nicht zwingend explizit benannt werden, die das dargestellte Geschehen aber auf einer abstrakteren

Ebene erfassen. Erzählungen haben hier oft den Charakter von Exemplargeschichten und Veranschaulichungen für eine bestimmte Thematik.

Bei der Analyse zentraler Themen wurde ebenfalls in einem Prozess der zunehmenden Abstraktion und des ständigen Vergleichens verfahren. Daraus ergeben sich auf der abstraktesten Ebene folgende Themenkomplexe:

- Sprache
- Kultur
- Integration
- Gesprächsverhalten/Gesprächsführung
- Erziehung
- Bildung
- Religion
- Ausländerfeindlichkeit/Diskriminierung

Diese lassen sich weiter ausdifferenzieren und weisen verschiedene Dimensionen und Aspekte auf. Für das Thema „Sprache“ zeigt sich z.B., dass in den Darstellungen der Lehrpersonen Sprachprobleme als wichtige Ursache betrachtet werden, sowohl für Schulprobleme der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, als auch für Probleme in der Kommunikation mit Eltern. In vielen Fällen wird dabei jedoch deutlich, dass es nicht nur die sprachliche „Oberfläche“ ist, die für Probleme sorgen kann, sondern die Verbindung von „Sprache“ und „Kultur“ im Sinne einer „Mentalität“. So führen die Lehrpersonen Beispiele an, in denen sie Unsicherheit darüber äußern, ob auf einer sprachlichen oder einer mentalen (Einstellungs-) Ebene ein Nicht-Verstehen der Eltern mit Migrationshintergrund stattfindet.

Bei näherer Auseinandersetzung mit den konkreten Textstellen, die der Kategorie „Sprache“ zugeordnet wurden, zeigte sich dann zudem, dass in den Erzählungen der Lehrpersonen häufig Verweise auf die Sprachkenntnisse der Eltern mit Migrationshintergrund *wie zufällig*, oder *wie nebenbei bemerkt* eingestreut werden. Solche Verweise befinden sich meist in einem Kontext, der eng mit Integrationsfragen verbunden ist, so dass sich ein Phänomenbereich eröffnet, bei dem die Sprachkenntnisse der Eltern mit Migrationshintergrund als Indikator für deren Integrationsstand bzw. deren Integrationsbereitschaft dargestellt werden. Damit wird auch deutlich, dass Kategorien vielfach miteinander verbunden sind, in diesem Fall „Sprache“ mit „Integration“ und „Kultur“ im Sinne einer „Mentalität“.

Kommunikative Probleme in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen, wie sie die Lehrpersonen in den Interviews darstellen, zeigen sich auch auf der Ebene der Kultur, des Gesprächsverhaltens und der Gesprächsführung sowie in den Bereichen Erziehung und Bildung. Hinsichtlich von Kultur ergeben sich die Themen:

- Umgang mit Pünktlichkeit als Quelle von Missverständnissen im Gespräch und als Problem für die Erziehungsaufgaben der Lehrperson.
- Andere Geschlechterrollen in den Familien als Problem für die Kinder, insbesondere für die Mädchen, und als Quelle von Missverständnissen im Gespräch sowie als Problem für die Erziehungsaufgaben der Lehrperson. Dabei steht vor allem eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen Toleranz und

rechtlichen Vorgaben (z.B. Sexualkundeunterricht als Pflichtfach) für die Lehrpersonen im Vordergrund.

- Unterschiedliche Lebenswelten von Eltern und Lehrern als Quelle von Missverständnissen im Gespräch und als gegenseitiges Verständnisproblem.

Im Bereich Gesprächsverhalten wird von verzweifelten, hilflosen und überforderten Eltern mit Migrationshintergrund erzählt, oder von Eltern, die falsche Erwartungen an die Schule haben und die Verantwortung für die Erziehung und Bildung an die Lehrpersonen delegieren. Berichtet wird von Eltern, die sich von den Lehrpersonen kritisiert fühlen, die Forderungen stellen, die mangelndes Vertrauen haben oder eine mangelnde Sozialkompetenz. Dies hängt wiederum eng mit dem Thema „Bildung" zusammen, wo es um Bildungsferne der Eltern und

Eltern ohne Schulbildung geht, aber auch um Leistungsdruck, den Eltern mit Migrationshintergrund auf ihre Kinder ausüben und falsche Erwartungen der Eltern an ihre Kinder.

Bezüglich der Gesprächsführung stellen die Lehrpersonen dar, wie sie mit bestimmten Problemen im Gespräch umgehen, z.B. die Kommunikation abbrechen, etwas Bestimmtes sagen, den Eltern wiederholt etwas erklären usw. Hierbei kommen vielfach auch Metaphern zur Bezeichnung einer Kooperationshaltung und –beziehung zum Einsatz, wie „wir sitzen alle in einem Boot", „da müssen wir an einem Strang ziehen" oder „auf einer Linie sein" und „die Eltern auf Spur bringen".

Vor allem die Kategorien „Bildung" und „Erziehung" stehen in einem engen Zusammenhang. Dabei sind folgende Themen relevant:

- Eine „anregungsarme" Umgebung im Elternhaus, mit wenig Büchern und Lernmöglichkeiten als Problem für die Schülerinnen und Schüler sowie als Problem für die Erziehungsaufgaben der Lehrperson.
- Die Abwesenheit der Eltern zuhause und in der Schule als Problem für das Lernen des Kindes und Problem für die Kommunikation in der Schule.
- Vernachlässigung der Erziehungsaufgaben durch die Eltern als Quelle von Missverständnissen im Gespräch und als Problem für die Erziehungsaufgaben der Lehrperson.
- Überbehütung der eigenen Kinder und Erziehung als „Prinzen" als Quelle von Missverständnissen im Gespräch und als Problem für die Erziehungsaufgaben der Lehrperson.
- Zusammenhang zwischen Erziehungsmethoden und kulturellem Hintergrund, z.B. Erziehung der verschiedenen Geschlechter, Umgang mit Geboten und Verboten, Medienkonsum, Belohnung und Bestechung der Kinder. Dabei werden Probleme dargestellt, die für die Kinder entstehen, und darauf verwiesen, dass viele der Erziehungspraktiken für die Lehrpersonen undurchsichtig sind. Dies betrifft vor allem Gebote und Verbote, die in den religiös bedingten kulturellen Praktiken begründet sind.
- Falsche Erwartungen der Eltern an ihr Kind und Ignorieren der Bedürfnisse des Kindes durch die Eltern als Probleme für die Schülerinnen und Schüler, als Quelle von Missverständnissen im Gespräch und als Problem für die Erziehungsaufgaben der Lehrperson.

- Gewalt gegen Kinder als Spannungsfeld für die Lehrpersonen zwischen moralischer Wertung und rechtlichen Vorgaben, als Problem für die Schülerinnen und Schüler und als Problem für die Erziehungsaufgaben der Lehrperson.

Eng verbunden sind auch die Kategorien „Religion“, „Integration“ und „Kultur“. Ähnlich, wie bei Verweisen auf die Sprachkenntnisse werden in den Interviews Verweise auf die Religion der Eltern eingestreut. Dabei wird häufig explizit oder implizit ein Kontrast zwischen „Christentum“ und „Islam“ etabliert, wobei „Muslime“ und „Muslimisch-Sein“ als Ausdruck einer kulturellen Prägung mit bestimmten Verhaltensweisen dargestellt und damit zum Symbol kultureller Fremdheit stilisiert wird.

In den Analysen zeigt sich auch, dass das Thema „Ausländerfeindlichkeit“ einen besonderen Stellenwert einnimmt und in nahezu allen Interviews über diese Thematik gesprochen wird. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Erzählungen eng verknüpft sind mit Bewertungen und moralischen Vorstellungen der Lehrpersonen, die sich jedoch nicht einfach durch Kodierungen erschließen lassen.

8.6 Fallauswahl für die Analysen sprachlicher Praktiken

Die Analysen und Ergebnisse aus den Kodierprozessen bilden die Grundlage für die Analysen mittels gesprächsanalytischer, narrations- und positionierungsanalytischer Methoden. Sie geben Auskunft darüber, was die Lehrpersonen erzählen, welche Themen sie ansprechen und wie bestimmte Inhalte miteinander verbunden sind, nicht aber darüber, wie die Inhalte konkret sprachlich in der Interaktionssituation hervorgebracht werden und welche Identitätsaspekte damit verbunden sind. Vor allem funktionale Aspekte, d.h. die Frage, wozu etwas jetzt so dargestellt wird, lassen sich nur beantworten, wenn der Blick auf die sequenzielle Struktur und die rhetorische Gestaltung gelegt werden. Auch Fragen nach Bewertungsaspekten lassen sich nur auf dieser Ebene adäquat beantworten.

Dementsprechend wurden verschiedene Fälle zur näheren Analyse ausgewählt:

- Erzählungen der Lehrpersonen, in denen das Thema „Ausländerfeindlichkeit“ explizit oder implizit eine Rolle spielt.
- Ausschnitte, in denen über die Sprachkenntnisse der Eltern mit Migrationshintergrund gesprochen wird.
- Ausschnitte, in denen bestimmte Kategorien explizit genannt werden, z.B. „Ausländer“, „Migranten“, „Migrationshintergrund“, „Religion“ usw.
- Ausschnitte, in denen solche expliziten Benennungen ausbleiben und auf andere Art und Weise erschlossen werden muss, von wem die Rede ist und welche sozialen Kategorien evoziert werden.
- Passagen und Erzählungen, in denen explizit Bewertungen kommuniziert werden.
- Passagen und Erzählungen, in denen explizite Bewertungen ausbleiben, aber dennoch moralische Aspekte und Wertungen kommuniziert werden.

Gemäß der Methode des *theoretical sampling* wurden zunächst ein bis zwei Fälle intensiv analysiert. In diesen Analysen zeigte es sich, dass bestimmte Erzählepiso-

den mehrere Phänomene und Aspekte enthalten. Solche Episoden sind gekennzeichnet durch eine Transition von Ereignissen (von einem Zustand A wird durch bestimmte Ereignisse ein Zustand B erreicht), die subjektive biographische Perspektive der Erzählperson, dem Einsatz von historischem Präsens, Reinszenierungen und Redewiedergaben sowie Höhepunktstrategien. Häufig werden die Episoden als singuläre Ereignisse gerahmt, die der Veranschaulichung allgemeinerer Themen, Aspekte oder der Darstellung einer bestimmten Moral dienen. Es wurden also weitere Fälle ausgewählt:

- Erzählungen, in denen Rede- und Dialogwiedergaben vorkommen.
- Erzählungen von problematischen interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen.

Für bestimmte Fragestellungen zeigte sich zudem, dass es sinnvoll ist, Ausschnitte aus bestimmten Phasen des Interviews zu wählen, etwa:

- Initialerzählungen der Lehrpersonen für Kategorisierungen und implizite Moralisierungen und Bewertungen.
- Eher dialogisch organisierte Ausschnitte für explizite Moralisierungen und Bewertungen.

Darüber hinaus wurde darauf geachtet, dass die gewählten Ausschnitte leicht verständlich und möglichst selbsterklärend sind, d.h. nur ein Minimum an Kontextinformationen erfordern und das zu zeigende sprachliche Phänomen exemplarisch veranschaulichen. Bei den Analysen selbst wurde dann ebenfalls wieder nach dem Prinzip des *theoretical sampling* vorgegangen: Nach den ersten Analysen und einer ersten Hypothesenbildung bezüglich sprachlicher Praktiken wurden Fälle herangezogen, die sich zum Kontrast eigneten und an denen die Muster überprüft werden konnten. Anschließend wurden Fälle gesucht, die die Muster bestätigten, aber Variationen boten, bis ein erschöpfendes Maß an vergleichbaren sprachlichen Praktiken rekonstruiert werden konnte.

8.7 Grundlegende Analyseheuristiken

Für die Analysen sprachlicher Praktiken wurden verschiedene Transkriptstufen gemäß den Transkriptionskonventionen GAT 2 (Selting et al. 2009) der ausgewählten Abschnitte angefertigt (vgl. Kapitel 0). Erste grobstrukturelle Analysen, die den Aufbau der Erzähltexte, Gliederungen in Segmente, Themenabfolgen sowie der Identifikation sequenzübergreifender Phänomene dienten, wurden auf der Basis von Minimaltranskripten vorgenommen. Diese Analysen bildeten dann wiederum die Grundlage für die Auswahl der Ausschnitte, die einer Feinanalyse unterzogen wurden, d.h. einer mikrospkopischen Wort-für-Wort-Analyse und einer Rekonstruktion der pragmatisch-rhetorischen Aspekte. Zu diesem Zweck wurden GAT 2 Basistranskripte angefertigt. Zu allen Zeitpunkten der Analyse wurde immer wieder auf die Tonbandaufnahmen der Gespräche zurückgegriffen, um die Aussagen am authentischen Datenmaterial zu überprüfen. Lucius-Hoene/Deppermann (2004a) beschreiben das Verhältnis von grobstrukturellen und feinstrukturellen Analysen so, dass zwar zunächst vom Groben zum Feinen vorgegangen wird, die analytisch herausgearbeiteten Aspekte dann jedoch wieder zu einer strukturellen Betrachtungsweise beitragen und zu einer Präzisierung und Korrektur der grobstrukturellen

Ergebnisse führen (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:317). Die Ergebnisse müssen daher aufeinander bezogen und zu einer Fallstruktur zusammengeführt werden (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:318). Dies entspricht einer zyklischen Organisation des Forschungsprozesses unter Einbezug der Verfahren des *theoretical sampling* und der *constant comparison method*.

Unabhängig von den konkreten Untersuchungsfragen der jeweiligen Abschnitte kommen verschiedene heuristische Verfahren zur Analyse zum Einsatz (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:195). Zunächst betreffen diese die Fragen: Was wird dargestellt? Wie wird dargestellt? Und wozu wird das jetzt so dargestellt? Die Wozu-Fragen und damit die pragmatischen Funktionen des Dargestellten lassen sich dann mit verschiedenen Verfahren herausarbeiten:

- *Variationsverfahren*: Um die spezifische Leistung einzelner Textelemente zu rekonstruieren, werden sie probehalber *ersetzt, weggelassen, umgestellt* oder durch andere *ergänzt.*
- *Kontextanalyse*: An welchen Kontext knüpft die Erzählperson an? In welcher Art und Weise wird auf ihn Bezug genommen?
- *Folgeerwartungen*: Welche Erwartungen für die folgenden Darstellungen der Erzählperson oder für Reaktionen der Hörerin werden durch eine Äußerung geschaffen?
- *Interaktive Konsequenzen*: Welche Interpretation zeigt die Hörerin mit ihren Reaktionen? Wie reagieren die Interaktionsteilnehmenden aufeinander?

Die Gedankenexperimente der verschiedenen Verfahren werden in den Analysen ergänzt durch Vergleiche mit anderen Darstellungsweisen in den jeweiligen Interviews selbst sowie in den anderen Interviews, sofern sich daraus ein Erkenntnisgewinn erzielen lässt. Zudem werden theoretische und empirische Erkenntnisse zu bestimmten Formulierungsweisen und sprachlichen und interaktiven Mitteln hinzugezogen. Darüber hinaus wurden alle Interpretationen im Team diskutiert und intersubjektiv abgesichert.[51]

Die folgenden Analysekapitel sind so aufgebaut, dass darin zunächst die konkreten Fragestellungen und methodologischen Hintergründe erläutert werden. Im Anschluss folgen ein bis zwei ausführliche Exemplaranalysen, in denen die Bandbreite bestimmter Phänomene aufgezeigt wird. Zu diesen Phänomenen wurden dann Kollektionen erstellt, in denen sich die Phänomene entweder bestätigen, neue Aspekte erschlossen werden können oder Kontraste ergeben. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst.

[51] Ich bedanke mich an dieser Stelle nochmals herzlich bei Herr Prof. Dr. Arnulf Deppermann, Herr PD Dr. Axel Schmidt und allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Kolloquiums am Institut für deutsche Sprache für die fruchtbaren Diskussionen und Anregungen im Prozess der Datenanalyse.

9 Analysen und Ergebnisse I: Kategorisierungen als Mittel zur Fremddarstellung und Fremdpositionierung beim Erzählen

In den Interviews werden die Lehrpersonen von der Forscherin gebeten von ihren Erfahrungen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen zu erzählen. Durch die Formulierungen im Eingangsimpuls und die Informationen, die die Lehrpersonen im Vorfeld des Interviews von der Forscherin erhalten haben, stehen Kategorien wie „Interkulturalität" oder „Migrationshintergrund" zur Verfügung und legen den Rahmen für die Erzählungen fest. Wollen die Lehrpersonen ihrer Aufgabe als Informanten und Experten einer berufsbezogenen Praxis im Interview nachkommen, so müssen sie in irgendeiner Form in ihren Erzählungen darauf Bezug nehmen, was für sie Eltern sind, die ihnen in einem *interkulturellen* Eltern-Lehrer-Gespräch begegnen. Die Eltern werden in den Interviews dann von den Lehrpersonen beschrieben, benannt und es werden ihnen Handlungen, Verhaltensweisen und Eigenschaften zugeschrieben. Als Erzählende gestalten die Lehrpersonen aktiv das Bild, das von den Eltern entsteht. Die Art und Weise, wie die Lehrpersonen von den Eltern sprechen, drückt also immer auch ein Verständnis dessen aus, was interkulturelle Gespräche und deren Protagonisten aus Sicht der Lehrpersonen sind. Zentral für die Analyse sind daher die Fragen, wie die Lehrpersonen die Eltern mit Migrationshintergrund wahrnehmen und wie sie sie in ihren Erzählungen darstellen.

Beim Sprechen über Personen werden diese häufig in soziale Kategorien eingeteilt. Dieses Kategorisieren ist dabei zunächst ein Prozess der Sortierung und Zusammenfassung verschiedener Entitäten unter Sammelbegriffe (Kategorien), der dazu dient, aus der alltäglichen Wahrnehmung Sinn zu generieren und damit die Realität zu reduzieren (vgl. Abs 6.8.1). Sprachlich können dann Personen als Mitglieder bestimmter Gruppen, als Menschen mit bestimmten Eigenschaften und sozialen Merkmalen dargestellt werden. Durch Klassifikationen, soziale Modelle und Typen werden andere Personen, und die sprechende Person selbst beschrieben und für die Rezipienten identifizierbar gemacht. Mittels Kategorisierungen wird also sprachlich eine Zugehörigkeit hergestellt (Hausendorf 2000, vgl. Kapitel 0) und Personen werden im Erzählen positioniert (vgl. Kapitel6.7). Kategorien sind jedoch nicht einfach neutral oder stehen für sich. Sie sind an Ordnungs- und Hierarchiensysteme gebunden und kulturell bestimmt (vgl. Abs 6.8.1). Sie sind daher immer auch Ausdruck einer Moral- und Werthaltung. Dies führt dazu, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kategorie mit Erwartungen bezüglich Rechte, Pflichten, Fähigkeiten oder Eigenschaften von VertreterInnen dieser Kategorie verbunden ist. Im Modell von Hausendorf (2000), wie in Abschnitt 0 ausgeführt, fallen damit die kommunikativen Aufgaben „Zuordnen", „Zuschreiben" und „Bewerten" bei der Herstellung von kategorialer Zugehörigkeit an.

In den Erzählungen der Lehrpersonen kommen zum einen Kategorien zur Beschreibung der Eltern mit Migrationshintergrund zum Einsatz, zum anderen wird deutlich, dass diese an Moral- und Wertvorstellungen sowie an das subjektive Bild, das die Lehrpersonen von den Eltern mit Migrationshintergrund haben, gekoppelt sind. Allein schon deshalb, weil für die Beschreibung von Personen eine Vielzahl an Kategorien zur Verfügung stehen, rückt die Wahl der Kategorien beim Erzählen ins Zentrum des Interesses und damit die Frage, welche Kategorien die Lehrpersonen zur Beschreibung der Eltern mit Migrationshintergrund in ihren Erzählungen

verwenden. Von Interesse ist dann auch, welche Bedeutungen die Kategorien für die Lehrpersonen haben, d.h. welche Eigenschaften, Verhaltensweisen und sozialen Merkmale für die Lehrpersonen mit VertreterInnen einer bestimmten Kategorie assoziiert sind. Auf der Basis dieser Bedeutung lässt sich rekonstruieren, welche Erfahrungen die Lehrpersonen mit VertreterInnen einer bestimmten Kategorie gemacht haben und welche Erwartungen sie aufgrund ihrer Erfahrungen an das künftige Verhalten der Personen haben. Dementsprechend lassen sich das Bild, das die Lehrpersonen von den Eltern mit Migrationshintergrund haben, Erfahrungen der Lehrpersonen sowie Einstellungen und Erwartungen der Lehrpersonen bezüglich interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche und deren Protagonisten rekonstruieren.

Kategorisierungen können explizit auf sprachlicher Ebene erfolgen. Dabei sprechen die Lehrpersonen beispielsweise von „Eltern mit Migrationshintergrund", „Eltern mit interkulturellem Hintergrund", „Migranten", „Ausländern", „Türken", „Eltern mit italienischem Hintergrund", „Kopftuchmamas" usw. Kategorisierungen werden dabei in den Interviews vor allem anhand der Dimensionen Religion, Kultur, Ethnizität und Nationalität verwendet (vgl. Kapitel 0). An vielen Stellen werden explizite Kategorisierungen jedoch von den Lehrpersonen vermieden und können von den Rezipienten nur über Inferenzprozesse bzw. den jeweiligen Kontext erschlossen werden. Die Eltern mit Migrationshintergrund werden dann implizit kategorisiert. Ziel der Analysen ist es daher, die sprachlichen Praktiken zu rekonstruieren, mittels derer beim Erzählen explizit und implizit kategorisiert und dadurch ein Bild der Eltern mit Migrationshintergrund in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen vermittelt wird.

Explizite Kategorisierungen ebenso wie implizite Kategorisierungen sind in den Interviews häufig begleitet von Reformulierungen, Verzögerungen (*hedges*) oder Metakommentaren wie, „sag ich mal so", „weiß nicht, ob das so richtig ist", „falls man das so sagen kann" usw. Auch finden sich immer wieder Passagen, in denen die Lehrpersonen reflektieren, ob man bestimmte Dinge im Sinne einer politisch korrekten Ausdrucksweise sagen und auf bestimmte Weise ausdrücken dürfe. Einige äußern auch das Gefühl, dass sie sich manchmal kaum noch trauten, überhaupt etwas zu sagen, was mit der Thematik in Verbindung stehe.

Damit lässt sich an Diskussionen über *political correctness* anknüpfen. Die Eigenschaft von Kategorien, die Realität zu reduzieren, führt dazu, dass mit Kategorisierungen das Potenzial verbunden ist, zu typisieren, zu vereinfachen und zu stereotypisieren. Der enge Zusammenhang von Kategorien zur Beschreibung von Personen oder Personengruppen mit kulturellen Bedeutungen und moralischen Konnotationen sorgt dann dafür, dass Sprechende sich immer auch mit der „Sagbarkeit" bestimmter Ausdrücke in bestimmten Kontexten auseinandersetzen müssen. Das Kategorisieren Anderer birgt das Risiko für die sprechende Person ihrerseits kategorisiert zu werden. Konkret in Bezug auf die Erzählungen in den Interviews bedeutet das, dass die Lehrpersonen mit dem Risiko umgehen müssen, durch ihre Kategorisierungen politisch inkorrekt, unsensibel, voreingenommen oder gar diskriminierend oder ausländerfeindlich zu erscheinen. Es verwundert daher nicht, dass Kategorisierungen in den Erzählungen der Lehrpersonen häufig implizit erfolgen und durch sprachliche „Schutz- und Vorsichtsmaßnahmen" („Immunisierungsstrategien", Potter 1996:124) begleitet sind. Ein besonderes Augenmerk gilt bei den Analysen daher auch dem sprachlichen „Management" von Kategorien und

Kategorisierungen und der interaktiven „Absicherung“ gegen unerwünschte Positionierungen auf der Ebene der Interviewinteraktion.

In den folgenden Abschnitten werden zunächst explizite Kategorisierungen und anschließend implizite Kategorisierungen analysiert. Diese Trennung bedeutet nicht, dass in den analysierten Ausschnitten jeweils *ausschließlich* explizite oder implizite Kategorisierungen vorkommen. Vielmehr gehen diese oft Hand in Hand bei der Konstitution der Bedeutung und den jeweiligen Positionierungen.

9.1 Explizite Kategorisierungen

Als Ergebnisse der Kodierprozesse konnten verschiedene Kategorien zur Beschreibung der Eltern mit Migrationshintergrund und deren Dimensionen erfasst werden. Damit wird aber noch nicht deutlich, wie die Lehrpersonen solche Kategorien konkret in der Interaktionssituation verwenden und welche Bedeutungen sie für die Lehrpersonen haben. Dies zeigt sich besonders an idiosynkratischen Kategorien wie „Kopftuchmama“, „Eltern mit neunzig oder hundert Prozent Migrationshintergrund“ oder „richtige Ausländer“, deren Bedeutung nur über die spezifische Verwendung im Kontext des Interviews erschlossen werden kann. Aber auch zunächst eindeutig erscheinende Kategorien wie „Migrationshintergrund“ können bei nähergehender Analyse unterschiedliche Bedeutungsdimensionen haben, die eng mit der funktionalen Ebene verbunden sind. Vor allem handlungsrelevante Aspekte, wie die Fragen, welche Erfahrungen die Lehrpersonen mit VertreterInnen einer bestimmten Kategorie gemacht haben und welche Erwartungen sie an zukünftiges Verhalten haben, lassen sich ebenfalls nur durch eine Analyse der interaktiven Einbettung der Kategorisierungen beantworten. Für die Analyse expliziter Kategorisierungen sind folgende Aspekte und Fragen leitend: Entwicklung der Kategorisierungen:

- Welche expliziten Kategorien kommen in den Erzählungen der Lehrpersonen zum Einsatz?
- Welche Bedeutungen haben die Kategorien für die Sprecher/-innen und im Kontext der Interaktion?
- In welchem Verhältnis stehen Kategorien zueinander?
- Welche Bedeutungen der Kategorien ergeben sich daraus?
- Sprachliche Praktiken:
- Wie sind die Kategorisierungen in die narrative Struktur eingebettet?
- Wie werden die expliziten Kategorisierungen sprachlich „gemanaged“ und interaktiv „abgesichert“?
- Welche kommunikativen Funktionen erfüllen die Kategorisierungen?
- Welche Positionierungen ergeben sich dadurch sowohl auf der Ebene der Erzählung als auch auf der Ebene der Interviewinteraktion?
- Erfahrungen mit VertreterInnen der Kategorie und handlungsrelevante Aspekte

- Inwiefern drücken sich über den Gebrauch und das Verständnis von Kategorien bestimmte Erfahrungen der Lehrpersonen aus?
- Welche Erwartungen hegen Lehrpersonen gegenüber VertreterInnen einer bestimmten Kategorie? Was für Verhaltensweisen, oder Probleme antizipieren sie und welche Lösungen für diese Probleme halten sie bereit?

9.1.1 Exemplaranalyse explizite Kategorisierungen

Dieser Ausschnitt wurde zur Exemplaranalyse ausgewählt, weil darin eine Reihe an Praktiken zur expliziten Kategorisierung aufgezeigt werden kann. Der Ausschnitt ist aufgrund seiner Stellung im Interviewverlauf auch deshalb besonders interessant für Kategorisierungsprozesse, da die Grundschullehrerin Helene Hölderlin (HH) nach einer kurzen Begrüßung beginnt, zu erzählen, ohne dass die Interviewerin sie mit dem Eingangsimpuls nach einem konkreten interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräch gefragt hat. Damit werden keine expliziten Kategorien durch die Interviewerin vorgegeben. Die Lehrerin basiert ihre Ausführungen auf den Informationen aus der schriftlichen Anfrage und demonstriert dabei in besonderer Art und Weise ihr Verständnis interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche und den daran beteiligten Eltern.

Transkript #1: Interview Nr. 13 Helene Hölderlin, Grundschule ((00:00:05 – 00:02:06))

001	HH	ich hab natürch in MEIner klasse,
002	HH	°hh ganz !UN!terschiedliche kultUrn;=
003	HH	=und und kinder aus [unterschied]lichen [LÄndern;=]
004	LW	[ja;]
005	LW	[mh_HM,]
006	HH	=auch die letzten vier JAhre gehabt,
007	HH	°hh und ich find da ist es AUCH-
008	HH	ganz UNterschiedlich;=
009	HH	=ne?=
010	HH	=man kann das ja nich so verallgeMEInern;
011	HH	DENK ich jetz;=
012	HH	=so [is_es IMm]mer;
013	LW	[mh_hm,]
014		(0.34)
015	LW	genAU,
016	HH	((schmatzt)) also [ich hatte]zum beis[piel ein] mädchen aus koRE:A?
017	LW	[mh_hm;]
018	LW	[°h]
019	HH	°hh ein junge aus der türKEI:?
020	HH	°h dann ein mädchen aus (.) ähm holLA:ND?
021	HH	[°hh]°h und ein mädchen aus peRU::?
022	LW	[mh_HM,]
023	HH	(0.41) °h (0.45) und (.) ähm (.) pakisTA:N?
024	HH	hatt ich AUCH,
025	HH	(0.41) °hh und allein !DA!,

026 **HH** is ja schon mal n_ganz großer UNterschied;=
027 **HH** =ich mein jetzt äh das ähm (0.59) ein [kind]jetz aus eurOPA,=
028 **LW** [hm;]
029 **HH** =wie jetzt äh aus HOLland,
030 **HH** das war irgendwie überHAUPT kein problem;=
031 **HH** =ja,=
032 **HH** =das is (0.33) [so]wie mit mit deutschen ELtern,=
033 **LW** [hm_mh;]
034 **HH** =es war_n auch sehr AUFgeschlossene eltern,=
035 **HH** =also °h [°hh][mit denen]bin ich eigentlich IMmer ins gespräch gekommen;
036 **LW** [hm_mh;]
037 **LW** [mh_hm,]
038 **HH** [so,]
039 **LW** [ja;]
040 (0.23)
041 **LW** hm_hm,
042 (0.22)
043 **HH** ((schmatzt)) °h (0.47) ich (0.23) bin eigentlich auch mit ALlen meistens ins gespräch gekommen;
044 **HH** (0.37) [°h]°h (0.32) aber ähm (0.73) ((schmatzt)) (0.48) <<sehr leise> äh > die SPRAche-
045 **LW** [mh_HM;]
046 **HH** kann natürch auch manchma ne barJÄre sein;=
047 **HH** =ne?
048 **HH** wenn [wenn sie nich]GUT sch,
049 **LW** [hm_mh;]
050 **HH** DEUtsch sprechen können;
051 **HH** (0.38) [°h]°h (0.6) ähm (1.19) °h (0.93) ((stößt hörbar luft aus)) (0.5) ich habs halt MEIstens dann so gemacht dass ich äh (1.2) naTÜRch die-
052 **LW** [mh_hm,]
053 **HH** die eltern EINgeladen habe,
054 **HH** zum gesPRÄCH,=
055 **HH** =und sie sind eigentlich meistens auch geKOMMen?
056 **HH** [°hh](0.65) oder SIND gekommen eigentlich;
057 **LW** [mh_HM,]
058 **HH** es gab dann auch mal situaTIOnen;=
059 **HH** =wo sie dann UNpünktlich waren,=
060 **HH** =oder NICH abgesagt haben;=
061 **HH** =ja?=
062 **HH** =in dem-
063 **HH** also bei !MIR! in der klasse warn_s jetzt wirklich °hh meistens eher-
064 **HH** ja;
065 **HH** aus <<:-)> PAkista:n >?=
066 **HH** [=ja,=]
067 **LW** [hm,]

068	HH	[=aber das IS jetz-]
069	LW	[mh_HM,]
070	HH	das find ich (0.17) darf darf man überhaupt nich verGLEIchen;
071	HH	das !WAR! jetzt damals [äh so;=]
072	LW	[mh_HM,]
073	HH	[=ja?]
074	LW	[hm;]
075	HH	°hhh ähm da war das oft NICH so schwierich,
076	HH	woBEI,
077	HH	dann ähm DA,=
078	HH	=find ich auch mit der unterstützung auch von der frau GÄRtner;
079	HH	(0.19) ((schnalzt)) hab ich geMERKT,=
080	HH	=dass es also grade jetzt wenn_s in die isLAmische richtung geht;
081	HH	so [vom vom]°hh dass <<creaky> mmh > dass das auch ne große unterSTÜtzung war;
082	LW	[hm_mh;]
083	HH	dass SIE dann auch kontakt hatte zu den eltern.
084	LW	mh_HM;
085	HH	[dass sie dann auch]mehr verTRAUen hatten;
086	LW	[mh_hm,]
087	HH	dass [wir ja denen]nichts WOllen;
088	LW	[mh_hm;]
089	HH	(0.15) vom KIND in dem sinne.=
090	HH	=oder °hhh ähm es (0.59) ich glaube SCHNELL is immer so_n gefühl,
091	HH	dass wir vielleicht die KINder,
092	HH	anders beHANdeln würden,=
093	HH	=oder äh [°hh]
094	LW	[hm_hm;]

HH beginnt ihre Ausführungen, in dem sie auf die kulturelle Vielfalt in ihrer Klasse verweist. Ihre Erfahrungen mit Interkulturalität werden durch das „natürlich“ in Zeile 001 als Selbstverständlichkeit gerahmt; die kulturelle Vielfalt in der Klasse wird durch das wiederholte „unterschiedlich“ (Zeile 002 und 003) und die starke Akzentuierung („!UN!terschiedliche,“ Zeile 002) betont. In diesen ersten *turns* kommen die expliziten Kategorien „Kulturen“ (Zeile 002) und „Länder“ (Zeile 003) zum Einsatz. Die Herkunft aus einem bestimmten Land impliziert in der Regel die Kategorie „Nationalität“. Durch den Konnektor „und“ werden sprachlich Sachverhalte bezogen auf eine gemeinsame Einordnungsinstanz als gebündelt und zugleich geltend dargestellt. Dadurch werden die Kategorien hier in ein Verhältnis gesetzt, bei dem die Herkunft aus einem bestimmten Land verbunden ist mit einem bestimmten kulturellen Hintergrund. Dies führt auf einer abstrakteren Ebene dazu, dass die Kategorien „Kultur“ und „Nationalität“ gleichgesetzt werden.

In den folgenden *turns* liefert HH eine Bewertung der Situation in ihrer Klasse, explizit eingeleitet mit der Konstruktion „ich find“ (007), die eine Beurteilung, Einschätzung oder Meinung anzeigt: HH findet, dass es „ganz unterschiedlich“ sei (Zeile 007-008). Durch diese Betonung der Unterschiedlichkeit zwischen den Kulturen und den Nationalitäten positioniert HH sich als eine Lehrperson mit einer differenzierten Sichtweise und einem individuellen Blick jenseits von Verallgemeinerungen und Stereotypen. Diese Selbstpositionierung wird interaktiv abgesichert durch die kategorische Formulierung (vgl. Ayaß 1999a) „man kann das – hier im Sinne von *darf* verwendet – ja nich so verallgeMEInern;“ (Zeile 010), die Markierung als persönliche Meinung („DENK ich jetz“, Zeile 011) und die Rückversicherungspartikel „ne?“ (Zeile 009). In Zeile 013 signalisiert die Interviewerin mit dem Rückmeldesignal „mh_hm“ ihr Verständnis und ratifiziert dann nach einer Pause die Bewertung und damit auch die Selbstpositionierung von HH mit einem zustimmenden „genau“ (Zeile 015). Damit wird ein *common ground* (Clark 1996; Gumperz 2002) etabliert, der auf der gemeinsamen moralischen Grundlage, verdeutlicht in der kategorischen Formulierung, fußt, dass kulturelle Vielfalt differenziert zu betrachten sei und bestimmte Merkmale oder Erfahrungen nicht verallgemeinert werden dürfen.

Liste von Kategorien

HHs folgende *turns* (Zeile 016-023) haben den Charakter einer Aufzählung. Sie nennt Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Ländern („ein mädchen aus koRE:A?“, Zeile 016, „ein junge aus der türKEI:?“, Zeile 019, „ein mädchen aus (.) ähm holLA:ND?“, Zeile 020, „ein mädchen aus peRU::?“, Zeile 021 und (Kinder) aus „pakisTA:N?“, Zeile 023). Die schwebende Intonation am Ende der *turn constructional units* (TCUs, Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) verstärkt den Charakter einer offenen Liste, die beliebig fortgesetzt werden könnte und deren aneinandergereihte Kategorien unter eine gemeinsame Oberkategorie geordnet werden können. Listenbildung dieser Art sind ein häufiges Darstellungsverfahren (Atkinson 1984:57ff.; Jefferson 1990). In diesem Fall fungieren die expliziten Kategorien als Beispiele für die zuvor eingeführten Kategorien „Länder“ und „Kulturen“. Mit dieser Ausdifferenzierung der Oberkategorien in die einzelnen Herkunftsländer und –kulturen wird auf der funktional pragmatischen Ebene der Interviewinteraktion zudem eine Selbstpositonierung vollzogen. Indem HH hier die Bandbreite der verschiedenen Länder explizit ausführt, bekräftigt sie zum einen die Selbstpositionierung als Lehrperson mit einer differenzierten Sichtweise und einem Blick auf das Individuum und unterstreicht die moralische Position, die durch die kategorische Formulierung etabliert wurde.

Die expliziten Kategorisierungen in diesen *turns* werden meist direkt und nur mit wenig *hedges* produziert. Ein hoher Formulierungsaufwand mit vielen Verzögerungen, Modalisierungen, Abschwächungen usw. wird zumeist mit dispräferierten Äußerungen und Handlungen in Verbindung gebracht (s. z.B. Levinson 2000). Indem diese hier ausbleiben, kann davon ausgegangen werden, dass die expliziten Kategorisierungen an dieser Stelle unproblematisch sind.

In der Terminologie von Hausendorf erfüllen die expliziten Kategorisierungen in diesem ersten Abschnitt die Funktion des Zuordnens. Die Aufzählung beendet HH dann mit dem Verweis darauf, dass allein bei diesen Nationalitäten und Kulturen ein großer Unterschied bestehe (Zeile 026-027). Sie positioniert sich dadurch

wiederum als Lehrperson, mit einem differenzierten Blick, aber auch als kenntnisreich in Bezug auf kulturelle Besonderheiten. Sie bekräftigt zudem ihre kategorische Aussage, man dürfe nicht verallgemeinern.

Explizite und implizite Vergleiche und Kontrastierungen von Kategorien

Wurden in den ersten beiden Abschnitten die Unterschiedlichkeiten zwischen den Kulturen betont, so lässt sich der folgende Abschnitt als eine Abarbeitung der impliziten Frage interpretieren, welche Unterschiede für die Lehrerin einen Unterschied machen. HH führt die Kategorie „Europa" ein, als eine Mischkategorie, in der sowohl geographische als auch kulturelle Aspekte beinhaltet sind und schließt die explizite Bewertung an, dass es da „überhaupt kein Problem" (Zeile 030) gegeben habe. Sie wechselt dabei von einer generellen Ebene („ein kind jetz aus eurOPA,", Zeile 027) auf eine Ebene konkreter Erfahrungen („das war irgendwie überHAUPT kein problem;=", Zeile 030). Als Beispiel und Beleg führt sie ihre Erfahrungen mit den Eltern des holländischen Mädchens an, von dem sie zuvor gesprochen hat (Zeile 029) und etabliert damit die implizite Kategorie „holländische Eltern". HH wechselt dann von der konkreten Erfahrungsebene wieder auf die generelle Ebene („das is (0.33) so wie mit...", Zeile 032) und vergleicht die implizite Kategorie „holländische Eltern" mit der expliziten Kategorie „deutsche Eltern" (Zeile 032). Die beiden Kategorien „deutsche Eltern" und „holländische Eltern" fungieren damit als gemeinsame Subkategorien zur Kategorie „Europa" bzw. „europäische Eltern", was auf einen geteilten Kulturkreis verweist. Die Kategorie „europäische Eltern" wird damit jedoch auch als implizite Norm und als Maßstab etabliert. Durch den expliziten Vergleich der Kategorien werden diese in ein Verhältnis gesetzt, bei dem andere Kategorien entweder dieser Norm entsprechen können oder davon abweichen. Wenn das Entsprechen der Norm von HH als „unproblematisch" bewertet wird, heißt dies dann im Umkehrschluss, dass das Abweichen zum Problem erklärt wird. HHs Äußerung es gebe „kein Problem" ist eine Relevanzimplikatur (s. z.B. Levinson 2000) in dem Sinne, dass dadurch auf ein implizites Problem an anderer Stelle aufmerksam gemacht wird. D.h. das Sprechen über eine unproblematische Situation unterstreicht, dass dieser Umstand relevant ist, *weil* es auch anders sein könnte oder an anderer Stelle anders ist. Wo HH dieses Problem sieht, wird an späterer Stelle noch deutlich.

Ab Zeile 034 wechselt HH wieder auf die Ebene der konkreten Erfahrungen. Sie schreibt den holländischen Eltern zu „sehr aufgeschlossen" gewesen zu sein und fügt hinzu, dass sie „immer mit ihnen ins Gespräch gekommen" sei (Zeile 035). Die allgemeine Aussage, es habe kein Problem gegeben, wird dadurch insofern eingeschränkt als eine individuumsbezogene Sichtweise eingenommen wird. Die problemlosen Elterngespräche hängen damit vor allem von der Gesprächsbereitschaft und dem konkreten individuellen Verhalten der Eltern ab.

Nachdem HH ihre Ausführungen beendet und LW ihr Verständnis signalisiert hat (Zeile 036-042), fährt HH nach einer Pause fort, sie sei „eigentlich mit allen Eltern meistens ins Gespräch gekommen" (Zeile 043). Sie positioniert sich damit als offene und kompetente Gesprächspartnerin in Eltern-Lehrer-Gesprächen, impliziert aber auch, dass Probleme in den Gesprächen nicht auf Seiten der Lehrerin existieren, sondern bei den Eltern zu suchen sind.

Was ein solches Problem aus ihrer Sicht sein kann, verdeutlichen die folgenden *turns*, in denen durch das „aber" (Zeile 043) eine Einschränkung ausgedrückt wird. *Aber* lässt sich als konzessive Konjunktion (vgl. Barth-Weingarten 2003; Couper-

Kuhlen/Kortmann 2000; Rudolph 1996) fassen und konstruiert einen argumentativen Gegensatz, der jedoch nicht als einfacher Widerspruch zweier Äußerungen zu verstehen ist, sondern darin besteht, dass eine Äußerung einer anderen Aussage widerspricht, deren Geltung zu erwarten ist. Konzessive Konjunktionen dokumentieren dadurch eine Auseinandersetzung mit anderen Möglichkeiten, Perspektiven und Positionen. In diesem Fall führt HH dann aus, die Sprache könne „natürlich manchmal auch eine Barriere sein" (Zeile 044-046) und setzt nach, dass dies der Fall sei, „wenn sie nicht gut Deutsch sprechen können" (Zeile 048, 050). Mit dem unspezifischen Personalpronomen „sie" (Zeile 050) wird eine implizite Kategorisierung vorgenommen, da sich kein offensichtlicher Rückbezug auf eine von der Lehrerin verwendete Kategorie herstellen lässt. Es ist daher nicht klar, auf welche Gruppe von Eltern sich HH hier genau bezieht. Deutlich wird nur, dass HH VertreterInnen der Kategorie die Eigenschaft zuschreibt „nicht gut Deutsch sprechen zu können". Durch diese Zuschreibung wird die Verantwortung für die Sprachbarriere und den Problemen in den Gesprächen den Eltern zugeschrieben. Vergleicht man dies mit den Ausführungen HHs über die „holländischen Eltern", die sie als sehr „aufgeschlossen" (Zeile 034) und gesprächsbereit (Zeile 035) dargestellt hat, wird deutlich, dass für die Lehrerin das Gelingen oder Misslingen von interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen wesentlich von individuellen Eigenschaften der Eltern abhängt. Der Verweis auf die mangelnden Sprachkenntnisse führt damit via impliziter Kontrastierung zu einer impliziten Bewertung der Eltern, die sich nicht genügend bemühen und – um in HHs Terminologie zu bleiben – nicht „aufgeschlossen" genug sind, die Sprache ausreichend zu lernen, so dass ein „problemloses" Gespräch möglich ist.

Die nächsten Turns fungieren als Selbstpositionierung. HH erzählt, dass sie die Eltern zum Gespräch eingeladen habe (Zeile 051-054) und diese auch „eigentlich gekommen" seien (Zeile 055). Die explizite Kategorie „Eltern" ist an dieser Stelle unspezifisch. Spricht HH hier von allen Eltern oder nur von einer bestimmten Gruppe? Der unmittelbare Kontext, in dem die Kategorie „Eltern mit mangelnden Deutschkenntnissen" etabliert wurde, legt jedoch nahe, dass es sich hier um eine Bezugnahme auf die implizite Kategorie „Eltern mit Migrationshintergrund" handelt. Durch das „natürlich" in Zeile 051 wird der Sachverhalt als etwas Selbstverständliches, das aber dennoch betont und damit herausgehoben werden muss, dargestellt. HH positioniert sich dadurch als kooperative Lehrkraft, die aktiv die Initiative für die Eltern-Lehrer-Kontakte ergreift und damit erfolgreich ist. Elterngespräche werden hier jedoch nicht als etwas Selbstverständliches und als integrativer Bestandteil des schulischen Alltags dargestellt, sondern als eine besondere Maßnahme der Lehrerin, die sich dadurch auch als besonders engagiert hervorheben kann. HH positioniert sich damit selbst als aktiv, die Eltern werden als passiv fremdpositioniert, womit wesentliche Identitätsaspekte über Fragen der *agency* (Edwards/Potter 1993) bearbeitet werden.

Bemerkenswert auf der sprachlichen Ebene sind die vielen *hedges* sowie die Modalpartikel „halt", die eine Argumentation markieren:

(0.38) [°h]°h (0.6) ähm (1.19) °h (0.93) ((stößt hörbar luft aus)) (0.5) ich habs halt MEIstens dann so gemacht dass ich äh (1.2) naTÜRch die- (Zeile 051).

Nicht offensichtlich ist jedoch, gegen welche implizite Haltung HH hier argumentiert, zumal die Interviewerin in diesem Abschnitt entsprechend der Interviewmethodik sehr zurückhaltend reagiert und lediglich mit Rückmeldesignalen ihr Verständnis signalisiert.

Die Aussage der Lehrerin, die Eltern seien „eigentlich meistens auch gekommen“ (Zeile 055), wird im folgenden *turn* nochmals wiederholt und reformuliert („oder SIND gekommen eigentlich;“ Zeile 056). Ob eine Formulierung durch den Wiederaufgriff korrigiert, ersetzt, ergänzt oder präzisiert wird, ist nicht immer leicht zu bestimmen. Häufig lässt sich aber zeigen, dass eine vage Aussage, nach und nach ausdetailliert und damit zunehmend konkretisiert wird (vgl. Jefferson 1985). In diesem Fall kann von einer Präzisierung gesprochen werden, die den Charakter einer Selbstkorrektur hat (Schegloff et al. 1977). Die Tatsache, dass die Eltern kommen, wird durch die Reformulierung (vgl. z.B. Gülich/Kotschi 1987, 1996), in der der Fokusakzent auf dem „sind“ liegt, stark betont. In Kombination mit den gleichzeitigen sprachlichen Einschränkungen dieser Tatsache durch die Modalisierungen „eigentlich meistens“ (Zeile 055) und das nachgeschobene „eigentlich“ (Zeile 056) wird dann impliziert, dass Eltern offenbar *nicht* immer zu den Gesprächen erscheinen, womit HH ein weiteres Problem interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche andeutet.

Kategorisierung durch Zuschreibungen von Verhaltensweisen und Eigenschaften

Das Problem wird durch ein implizites „aber“ im Folgeturn (Zeile 058) expliziert: HH erzählt, dass es Situationen gegeben habe, bei denen die Eltern unpünktlich gewesen seien (Zeile 059) oder nicht abgesagt hätten (Zeile 060) und gibt damit ein Beispiel dafür, dass Eltern tatsächlich manchmal nicht zu den Gesprächen erscheinen und zwar ohne Begründung. Das unbegründete Nicht-Erscheinen und die Unpünktlichkeit werden der impliziten Kategorie „Eltern mit Migrationshintergrund“ als Eigenschaften von der Lehrerin zugeschrieben. Beide Verhaltensweisen werden jedoch gemeinhin in Deutschland, und zumal in einem institutionellen Kontext, von vielen Menschen als „unhöflich“ oder „unangemessen“ eingeschätzt, wodurch die Eltern mit Migrationshintergrund implizit negativ positioniert und bewertet werden. An dieser Stelle lässt sich gut zeigen, wie subtil Bewertungen sein können, die auf einem solchen Kontext beruhen. Dass HH sich dieser impliziten Bewertung jedoch bewusst ist, zeigen ihre Folgeturns, in denen sie durch die Rückversicherungspartikel „ja?“ (Zeile 061) die Zustimmung der Interviewerin einholt, diese jedoch gar nicht erst „zu Wort kommen lässt“, sondern gleich ihre Aussagen mit einem sehr stark akzentuierten „also bei !MIR! in der klasse warn_s jetzt wirklich °hh meistens eher-“ (Zeile 063) als individuelle und erfahrungsbasierte Beobachtungen markiert.

Diese Rahmung ist sowohl retrospektiv als auch projektiv für die folgende Äußerung, in der die Verhaltensweisen vor allem Eltern aus „Pakistan“ zugeschrieben werden. HH sichert sich hier zudem zusätzlich durch den Einsatz von *smile voice* („<<:-)> PAkista:n >?=“, Zeile 065) und der Rückversicherungspartikel „ja?“ (Zeile 066) ab. Auffällig sind auch die vielen Modalisierungen, wie „wirklich meistens eher“ (Zeile 063), die ebenfalls die Subjektivität der Eindrücke unterstreichen. Außerdem wird die Zuschreibung direkt durch die anschließende konzessive Konjunktion „aber“ (Zeile 068) (vgl. Barth-Weingarten 2003; Couper-Kuhlen/Kor-

tmann 2000; Rudolph 1996) und der Äußerung HHs, sie finde man dürfe das überhaupt nicht vergleichen (Zeile 070), relativiert, die wiederum eine Variation ihrer kategorischen Aussage, man dürfe nicht verallgemeinern darstellt. HH erneuert mit dieser kategorischen Aussage ihre bereits etablierte Selbstpositionierung als Lehrperson mit einem differenzierten und nicht-stereotypisierenden Blick. Im Folgeturn stellt sie dann außerdem mittels der Vergangenheitsform und der starken Akzentuierung dar, dass sie ihre Sichtweise auf persönliche Erfahrungen in der Vergangenheit gründet („das !WAR! jetzt damals äh so;=“, Zeile 071). HH positioniert sich dadurch als jemand, dem durchaus bewusst ist, dass der Zusammenhang zwischen pakistanischen Eltern und den Verhaltensweisen, zu spät oder unentschuldigt gar nicht zu erscheinen, rein zufällig sein kann. Auch hier werden die Äußerungen wieder mit einer Rückversicherungspartikel („=ja?“, Zeile 073) interaktiv abgesichert.

Sprachliches Management der Kategorisierungen

Die Art und Weise, wie hier kategorisiert und die Kategorisierungen gleichzeitig sprachlich „gemanaged“ werden, weist auf eine basale Eigenschaft von Kategorien und deren Gebrauch hin, die mit dem Verhältnis von *type* und *token* zu tun hat. Kategorien sind zweischneidig: sie können erstens zuordnend sein, zweitens aber auch attributiv, d.h. zuschreibend. Damit besteht potenziell immer die Möglichkeit, dass vom *token*, d.h. einem einzelnen Vorkommnis, auf den *type*, d.h. einem Vorkommnistyp, geschlossen wird. Am Beispiel der Kategorisierungen, wie sie hier vorzufinden sind, wird deutlich, dass HH sich dieser Problematik bewusst ist, bzw. ihr sprachliches Handeln daran ausrichtet. Ihre Darstellung der pakistanischen Eltern, die unpünktlich sind oder ohne Entschuldigung nicht zum Elterngespräch erscheinen, fungiert als *token* und damit als einzelnes Vorkommnis und wird auch als solches dargestellt. Sprachlich wird dann von HH sichergestellt, dass eben nicht vom *token* auf den *type* generalisiert wird, was bedeutet, dass sie die potenzielle Sichtweise ablehnt, *alle* Pakistani oder gar alle Ausländer oder Migranten seien unpünktlich. Der hohe sprachliche Aufwand im Rahmen dieser Kategorisierung und der wiederholte Verweis darauf, man dürfe das nicht verallgemeinern in Form der kategorischen Aussage, erfüllen demnach die Funktion mit dieser Problematik von Kategorien interaktiv umzugehen. Die damit verbundene Selbstpositionierung als Lehrperson mit einem differenzierten Blick auf das Individuum dient dann dazu, jeglichen Verdacht, auf der Basis von Vorurteilen oder Stereotypen zu handeln, interaktiv auszuräumen.

Implizite Kontrastierungen von Kategorien

In der Passage, die auf den Abschnitt folgt, führt HH eine neue Kategorie ein.

080 **HH** =dass es also grade jetzt wenn_s in die isLAmische
richtung geht;

HH nimmt hier darauf Bezug, dass sie wahrnehme, dass bei Eltern aus der „islamischen Richtung“ die Unterstützung der an der Schule tätigen Sprachförderkraft hilfreich sei und dazu führe, dass die Eltern mehr Vertrauen hätten. Dies endet in einer Erzählung mit der expliziten Kategorie „islamische Familien“, die Angst hätten, ihr

Kind könne diskriminiert werden.[52] Die Kategorie, die hier von HH verwendet wird, ist keine im engeren Sinne religiöse, wie das beispielsweise bei der Formulierung „Muslime“ oder „muslimische Eltern“ der Fall wäre (*Ersetzprobe*, vgl. Kapitel 8.7), sondern eine mit der Religion und der Herkunft assoziierte kulturelle Kategorie. Die Kategorie fungiert damit als Chiffre für einen Kulturkreis. In dieser Funktion wird der implizite Kontrast zur zuvor von HH eingeführten Kategorie „Europa“ bzw. „europäische Eltern“ hergestellt und es entsteht eine Dichotomie zwischen dem westlich-christlichen Kulturkreis und dem östlich-islamischen Kulturkreis.

Die Kategorisierungen finden insgesamt innerhalb eines impliziten Diskurses statt, indem die Frage leitend ist, welche kulturellen Unterschiede einen Unterschied in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen machen. Hierbei wird auf der abstraktesten Ebene die Dichotomie etabliert zwischen dem „westlich-christlichen“ und dem „östlich-islamischen Kulturkreis“. Diesen Kulturkreisen werden verschiedene Elterngruppen zugeordnet. Dem „westlich-christlichen Kulturkreis“ gehören die Kategorien „holländische Eltern“ und „deutsche Eltern“ an, die „pakistanischen Eltern“ dem „östlich-islamischen Kulturkreis“. Durch die Zuschreibung kategoriengebundener Eigenschaften werden die „europäischen Eltern“ als unproblematisch und aufgeschlossen bewertet, wohingegen Probleme in den Eltern-Lehrer-Gesprächen nur bei „Eltern mit Migrationshintergrund“ und vor allem bei Eltern aus dem „islamischen Bereich“ wahrgenommen werden. Die konkreten Probleme, die die Lehrerin nennt, wie schlechte Deutschkenntnisse der Eltern, Zuspätkommen oder unentschuldigt nicht zum Gespräch zu erscheinen werden dadurch implizit in der Differenz zwischen den Kulturkreisen begründet. Wie aber geht die Lehrerin damit um und welche Lösungen und Handlungsstrategien hält sie für die Probleme bereit?

Erfahrungen mit VertreterInnen der Kategorie und handlungsrelevante Aspekte

Eine solche Handlungs- und Lösungsstrategie stellt HH explizit vor, indem sie auf die Sprachförderkraft Frau Gärtner verweist, die sie als „große Unterstützung“ (Zeile 081) empfunden hat, wenn es um die Kontakte zu den Eltern aus der „islamischen Richtung“ (Zeile 080) geht. Damit wird die Sprachförderlehrerin Frau Gärtner als Vermittlerin sowie qua *category entitlement* (Potter 1996) als Autorität in Sachen „Eltern aus der islamischen Richtung“ positioniert. Interaktiv kann der Verweis auf Frau Gärtner auch als vertrauensbildende Maßnahme zwischen HH und der Interviewerin betrachtet werden, da diese die Interviews vermittelt hat, also gewissermaßen als gemeinsame Bekannte ein Bindeglied zwischen der Lehrerin und der Interviewerin darstellt. Eine Vermittlungsposition, wie sie Frau Gärtner hier zugeschrieben wird, ist jedoch in der Regel eine Position, die vor allem in Konflikten nötig ist, womit wiederum der problematische Charakter der Gespräche mit diesen Eltern implizit unterstrichen wird. Ein Beispiel für einen solchen Konflikt wird im Folgenden von HH näher ausgeführt, indem sie von mangelndem Vertrauen der Eltern (Zeile 085) und deren Ängsten, das Kind könne diskriminiert werden (Zeile 090-093), erzählt (s. dazu auch Kapitel 0). Mit dieser Darstellung wird die Verantwortung für den Konflikt jedoch den Eltern zugeschrieben.

[52] Diese Erzählepisode wird in Kapitel 0 analysiert.

Diese Zuschreibung von Verantwortung deckt sich mit den anderen Fremdpositionierungen der Eltern in den hier analysierten Darstellungen. Den „holländischen Eltern“ wird die Eigenschaft zugeschrieben „aufgeschlossen“ zu sein, was sich positiv auf die Gespräche auswirkt, den „Eltern mit Migrationshintergrund “ oder „Eltern aus dem islamischen Bereich“ werden Verhaltensweisen wie mangelnde Sprachkenntnisse, Unpünktlichkeit und unentschuldigtes Nicht-Erscheinen bei Elterngesprächen zugeschrieben, was sich negativ auf die Gespräche auswirkt. Das Gelingen oder Misslingen von Eltern-Lehrer-Gesprächen wird damit auf Eigenschaften und Verhaltensweisen der Eltern attribuiert. Dies geht Hand in Hand mit der wiederholten Selbstpositionierung der Lehrerin als offene, gesprächsbereite und engagierte Lehrperson mit einem differenzierten und nicht-stereotypisierenden Blick, wodurch HH sich als diejenige darstellt, die als „Konstante“ in den Gesprächen wirksam ist und unabhängig von den Gesprächspartnern agiert. Aus HHs Darstellungen lässt sich dann auch ableiten, dass sie ihr Engagement und ihren Verantwortungsbereich vor allem darin sieht, die Eltern zu den Gesprächen einzuladen (Zeile 053). Damit muss zunächst offenbleiben, wie sie mit den von ihr genannten Problemen der Unpünktlichkeit der Eltern, des Nicht-Erscheinens oder der „Sprachbarriere“ in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen umgeht.

Entwicklung der Kategorien und Kategorisierungen und sprachliche Verfahren bei expliziten Kategorisierungen in diesem Ausschnitt

Bei den expliziten Kategorisierungen in diesem Ausschnitt kommen verschiedene sprachliche Verfahren zum Einsatz. Eine grundlegende Operation ist dabei die Bedeutungskonstitution von Kategorien durch das Herstellen von Verbindungen zwischen den Kategorien. Dabei wird die Bedeutung von Kategorien wesentlich davon beeinflusst, in welchem Verhältnis zu anderen Kategorien sie präsentiert werden. Verbindungen zwischen den Kategorien werden auf verschiedene Weise hergestellt:

- durch den Einsatz von Konnektoren (z.B. „Kulturen *und* Länder“);
- durch Listenbildung (z.B. „ein Mädchen aus Korea, ein Junge aus der Türkei, ein Mädchen aus Holland...“);
- durch explizite Vergleiche und Kontrastierungen (z.B. „und allein da ist ja schon mal ein ganz großer Unterschied“, „das is so wie mit deutschen Eltern“, „ich bin eigentlich mit allen ins Gespräche gekommen, *aber*...“);
- durch implizite Vergleiche und Kontrastierungen.

Bei Vergleichen und Kontrastierungen wird in der Regel eine Kategorie als Vergleichsfolie und als Standard etabliert, an dem die anderen Kategorien gemessen werden. Entscheidend sind dabei die Eigenschaften, die einer Kategorie explizit oder assoziativ zugeschrieben werden, sowie die Bewertung der Kategorie. Vergleiche erfolgen in dem hier analysierten Abschnitt nach dem Muster, dass eine Kategorie, die positiv bewertet wird, als Maßstab etabliert wird, dem andere Kategorien entsprechen können, oder aber davon abweichen. Durch die Bewertungsdimension werden vergleichbare Kategorien als positiv, Abweichungen als problematisch bzw. negativ dargestellt.

Implizite Vergleiche und Kontrastierungen entstehen auch, wenn durch die narrative Struktur Kategorien und deren Eigenschaften und Bewertungen in ein Verhältnis gesetzt werden. In dem analysierten Ausschnitt geschieht das bezüglich der Kategorien „Europa“ und „islamische Richtung“. Beide werden als Chiffren für einen Kulturkreis eingesetzt, so dass ein Kontrast von „westlich-christlichem Kulturkreis“ und „östlich-islamischem Kulturkreis“ entsteht. Dadurch werden alle zuvor verwendeten Kategorien mit ins Verhältnis gesetzt:

Unter die Kategorie „westlich-christlicher Kulturkreis“ lassen sich die Kategorien subsumieren:

- „Europa/europäische Eltern“.
- „Deutsche Eltern“ als Vergleichsfolie und Norm, an der andere Kategorien gemessen werden. Diese Kategorie wird implizit positiv bewertet.
- „Holländische Eltern“ mit der zugeschriebenen Eigenschaft, aufgeschlossen zu sein. Diese Kategorie wird durch den Vergleich mit der Kategorie „deutsche Eltern“ ebenfalls implizit positiv bewertet.
- Unter die Kategorie „östlich-islamischer Kulturkreis“ fällt die Kategorie:
- „Pakistanische Eltern“, denen die Eigenschaft, schlecht Deutsch zu sprechen, und das Verhalten, zu spät zu kommen und unentschuldigt nicht zu erscheinen, zugeschrieben wird.

Auf der Ebene der Bewertung wird der „westlich-christliche Kulturkreis“ als unproblematisch dargestellt, der „islamische Bereich“ als problematisch. Damit lässt sich rekonstruieren, dass für die Lehrerin hier die Differenz liegt und die kulturellen Faktoren und Einflüsse, die sich in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen bemerkbar machen und für Probleme im Gespräch sorgen können.

Die Beispiele zeigen, dass es ein wesentliches sprachliches Verfahren ist, mittels Zuschreibungen von Eigenschaften und Verhaltensweisen zu kategorisieren, die als typisch oder gar konstitutiv für eine Kategorie etabliert werden. Dies ist deshalb möglich, weil Kategorien zuordnend und attributiv zugleich sein können. Damit ist Kategorisierungsprozessen inhärent, dass von einem Einzelfall (*token*) generalisiert werden kann (*type*). Die interaktiven Absicherungen in diesem Ausschnitt durch wiederholte Verweise darauf, man dürfe nicht verallgemeinern und Selbstpositionierungen, die dies bekräftigen oder interaktiv vorführen, dokumentieren eine pragmatische Auseinandersetzung der Erzählperson mit dieser Eigenschaft von Kategorien.

Sprachliche Verfahren zum Management von Kategorisierungen in diesem Ausschnitt

Zu den markantesten sprachlichen Verfahren zum Management von Kategorisierungen in diesem Ausschnitt zählen damit:

- Die Rahmung von Ereignissen und Aussagen als persönliche Erfahrungen und individuelle Perspektive.
- Beleggeschichten mit konkreten Erfahrungen.
- Der Einsatz kategorischer Formulierungen, die eine moralische Haltung ausdrücken, die die Erzählperson als für sich gültig beansprucht.

- Rückversicherungen und die Etablierung eines *common ground* im Sinne einer gemeinsamen Urteils- und Wertebasis mit der Interviewerin.
- Modalisierungen von Äußerungen vor allem hinsichtlich des epistemischen Status.
- Smile voice.
- Selbstpositionierungen, die dem Verdacht, stereotypisierend oder gar ausländerfeindlich zu sein, entgegenwirken.
- Selbstpositionierungen als offene Lehrperson mit einer differenzierten Sichtweise.
- Selbstpositionierungen als engagierte Lehrperson.
- *Agency*. Diese Aspekte betreffen vor allem die Zuschreibung von Verantwortung. Dabei werden die Eltern mit Migrationshintergrund als passiv fremdpositioniert. Ihre Eigenschaften und Verhaltensweisen werden als verantwortlich für das Gelingen oder Misslingen der Eltern-Lehrer-Gespräche dargestellt. Die Lehrerin positioniert sich selbst als aktiv und in den Eltern-Lehrer-Gesprächen konstant professionell agierend.

9.1.2 Kategorisierung mittels kategoriengebundener Eigenschaften und Handlungen

Der Ausschnitt, der hier als Beispiel für explizite Kategorisierungen mittels kategoriengebundener Eigenschaften und Handlungen analysiert wird, steht im Rahmen der Antwort des Sonderschul-/Förderschullehrers Kai Becker (KB) auf die Frage der Interviewerin nach den Einstellungen der Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber der Schule. KB beginnt seine Ausführungen damit, dass er bei den Eltern wenig Interesse wahrnehme. Er denke, dass sie Schule als „notwendiges Übel" empfänden. KB habe noch keine Eltern erlebt, die sich für Schule interessierten, denke aber, dass es solche schon an seiner Schule gebe. Er könne sich auch vorstellen, dass die Eltern viel Angst hätten, oder Sorgen, wenn sprachliche Schwierigkeiten bestünden und dass diese Sorgen dann eine „Lethargie" auslösten. Der zu analysierende Ausschnitt schließt dann mit der konzessiven Konjunktion „aber" (Zeile 001) (vgl. Barth-Weingarten 2003; Couper-Kuhlen/Kortmann 2000; Rudolph 1996) an, die einen Widerspruch einleitet und eine Argumentation impliziert.

Transkript #2: Interview Nr. 22 Kai Becker, Sonderschule/Förderschule ((00:10:41 – 00: 11:23))

```
001   KB   aber eigentlich (0.3) mh die eltern mit migraTIONS
            äh hintergrund,=
002   KB   =also_n ANderes beispiel,=
003   KB   =ich war auch in_ner ANdern schUle,
004   KB   °h [°h     ]
005   LW      [mh_HM, ]
006   KB   (0.15)
007   KB   in meinen Ersten beRUFsjahren;
008   KB   (0.39)
009   KB   ((schluckt))
```

010	KB	(0.31)
011	KB	((schmatzt)) in großstadt INnenstadt;
012	KB	°hh die ersten ELternabende,=
013	KB	=JAhrelang,
014	KB	kam ((klopft mit dem stift auf den tisch)) !NIE!mand.
015		(0.34)
016	LW	<<geräuschlos lachend> ho > [<<lachend> ho hoKAY >,]
017	KB	[((lacht leise))]°h [mit nEUn]zisch prozent migraTIONShintergrund;=
018	LW	[°h]
019	KB	=oder hUndert prozent °h migraTIONShintergrund;=
020	KB	=die !KOM!men nich.
021		(0.16)
022	LW	aHA,
023		(0.42)
024	KB	die !KA!men nicht.
025		(0.16)
026	LW	ja;
027		(1.18)
028	KB	ff es is unGLAUBlich;
029		(0.93)
030	KB	war für MICH erstmal ganz NEU,=
031	KB	=ja?
032		(0.17)
033	LW	mh_HM;
034	KB	°h (2.11) jetzt HAB ich hier <<creaky> nn > (0.2) anderes klienTEL,=
035	KB	=SAG ich mal,
036	KB	°h trotzdem natürlich mit migraTIONshintergrund;
037	KB	und (0.94) da Is_es schon BEsser?
038	KB	(2.03) ((schmatzt)) (0.39) trotzdem (0.16) sp ((klopft mit dem stift auf den tisch)) iegelt sich des IMmer so_n bisschen WIder;
039	KB	<<:-)> hab ich so_s g_FÜHL >.
040	LW	mh_HM,
041	KB	die ähm
042		(0.34)

Entwicklung der Kategorien und Kategorisierungen in diesem Ausschnitt

Dieser erste *turn* hat das Format einer kategorischen Aussage, was vor allem durch den Einsatz des bestimmten Artikels „die“ (Zeile 001) vor der expliziten Kategorie „Eltern mit Migrationshintergrund“ erreicht wird. Die Äußerung wird jedoch abgebrochen, so dass zunächst offenbleiben muss, welche kategorische Aussage KB über „die Eltern mit Migrationshintergrund“ treffen wollte. Offen bleibt auch, gegen was sich der Widerspruch rhetorisch richtet bzw. gegen welche Position KB

hier implizit argumentiert. Stattdessen wird eine Beispiel- und Beleggeschichte angeschlossen (Zeile 002-014), in der KB schildert, dass in der Schule, in der er zuvor tätig war, „=JAhrelang,“ (Zeile 013) „!NIE!mand.“ (Zeile 014) von den Eltern mit Migrationshintergrund zu den Elternabenden in der Schule erschienen sei.

Daran schließt die explizite Kategorisierung „Eltern mit neunzig Prozent Migrationshintergrund“ (Zeile 017) an. Diese wird im Folgeturn von KB reformuliert („oder hUndert prozent °h migraTIONShintergrund;=“, Zeile 019) (vgl. z.B. Gülich/Kotschi 1987, 1996). Eingeleitet wird dieser *turn* mit der Konjunktion „oder“ (Zeile 019). An dieser Stelle ist nicht ganz deutlich, welche Funktion die Reformulierung hier erfüllt. Eine Möglichkeit ist, dass KB sich hier selbst korrigiert und die Zahl „Neunzig“ durch die ihm präziser erscheinende Zahl „Hundert“ ersetzt (vgl. Schegloff et al. 1977). Ein „oder“ als Konjunktion kann jedoch auch die Verbindung von zwei oder mehreren Elementen, die zur Wahl stehen, ausdrücken. In diesem Fall würde es sich hier um eine Auflistung zweier in Frage kommender Kategorien der gleichen implizit verbleibenden Oberkategorie handeln.

Die Kategorie wird daher im Folgenden als „Eltern mit neunzig oder hundert Prozent Migrationshintergrund“ aufgefasst.

Die Angabe des Migrationshintergrundes der Eltern in Prozent verweist auf ein interessantes Konzept von „Migrationshintergrund“, das über die übliche Bedeutung des Begriffs hinausgeht. Gemäß der Definition des statistischen Bundesamts zählen zu den Menschen mit Migrationshintergrund (im weiteren Sinn):

> alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil (Statistisches Bundesamt 2013a).

Beziehungsweise im Zensus von 2011:

> alle zugewanderten und nicht zugewanderten Ausländer/-innen sowie alle nach 1955 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewanderten Deutschen und alle Deutschen mit zumindest einem nach 1955 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewanderten Elternteil definiert (Statistisches Bundesamt 2013b).

Migrationshintergrund gemäß dieser Bedeutung ist also etwas, das eine Person hat oder nicht hat. Für KB scheint der Migrationshintergrund jedoch etwas Graduelles und Quantifizierbares zu sein, von dem eine Person mehr oder weniger haben kann. Mit dem Ausdruck „Eltern mit neunzig oder hundert Prozent Migrationshintergrund“ findet somit nicht nur eine Zuordnung, sondern zugleich eine Zuschreibung einer bestimmten kategoriengebundenen Eigenschaft statt. An die explizite Kategorisierung schließt die kategorische Aussage an „die !KOM!men nich.“ (Zeile 020). Dadurch wird das Verhalten, nicht zu den Eltern-Lehrer-Gesprächen zu erscheinen, als ein kategoriengebundenes Verhalten der Kategorie „Eltern mit neunzig oder hundert Prozent Migrationshintergrund“ etabliert.

Die nächste explizite Kategorie, die von KB verwendet wird, ist die eines „anderen Klientel“ (Zeile 034). Durch das „andere“ wird ein Kontrast zur Kategorie der „Eltern mit neunzig oder hundert Prozent Migrationshintergrund“ etabliert. Worin aber besteht die Andersartigkeit der Kategorien? Handelt es sich bei dem „anderen Klientel“ um Eltern ohne Migrationshintergrund, oder mit einem prozentual

geringeren Anteil an Migrationshintergrund, um in KBs Terminologie zu bleiben? Und welche weiteren semantischen Aspekte liegen in dem Terminus „Klientel“?

KB erzählt, bei Eltern, die dieser Kategorie zuzuordnen sind, sei es „schon besser“ (Zeile 037). Aus dieser expliziten Bewertung lässt sich schließen, dass diese Gruppe nicht immer, aber zumindest öfter zu den Eltern-Lehrer-Gesprächen kommt, als die mit ihnen kontrastierten „Eltern mit neunzig oder hundert Prozent Migrationshintergrund“.

KB schließt mit der Aussage, dass sich das Verhalten, nicht zu den Eltern-Lehrer-Gesprächen zu kommen, „immer ein bisschen widerspiegele“ (Zeile 038). Damit wird die Kategorie „anderes Klientel“ auf eine Stufe gehoben mit der Kategorie „Eltern mit neunzig oder hundert Prozent Migrationshintergrund“. Beide Kategorien lassen sich also unter die Kategorie „Eltern mit Migrationshintergrund“ subsumieren. Deutlich wird dann auch, dass KBs kategorische Aussage die elliptische Konstruktion des ersten *turns* thematisch und syntaktisch fortsetzt:

```
001   KB   aber eigentlich (0.3) mh die eltern mit migraTIONS
            äh hintergrund,=
020   KB   =die !KOM!men nich.
```

Die Kategorie „Migrationshintergrund“, wie KB sie in diesem Abschnitt verwendet, folgt einer Logik, bei dem Migrationshintergrund etwas Graduelles und Quantifizierbares ist. Man kann davon offenbar viel oder wenig haben. Anders ausgedrückt, für KB gibt es Eltern, die aufgrund bestimmter Faktoren einen sehr ausgeprägten Migrationshintergrund haben, bei anderen nimmt er ihn weniger wahr. Diese Faktoren ergeben sich vor allem durch die Kontrastierung mit der Kategorie „anderes Klientel“, die sowohl kulturelle Aspekte impliziert, als auch soziale und ökonomische, die sich aus der Bedeutung des Begriffs Klienten, der synonym z.B. mit Kunden oder Kundenstamm beschrieben werden kann, hervorgeht.

Durch die Loslösung von der ursprünglichen Bedeutung bekommt die Kategorie „Migrationshintergrund“ damit die Qualität eines kulturellen, sozialen und ökonomischen Merkmalbündels. In der Logik, der die Kategorisierung folgt, bedeutet das: je mehr Migrationshintergrund die Eltern haben, desto ausgeprägter ist auch das kategoriengebundene Verhalten. Problematisch daran ist, dass das Nicht-Erscheinen der Eltern in der Schule zum einen implizit als negativ bewertet wird, zum anderen auch als Ausdruck von Desinteresse seitens der Eltern gewertet werden kann. Diese Interpretation liegt vor allem nahe, wenn man KBs Aussagen vor dem analysierten Ausschnitt miteinbezieht, in denen er das mangelnde Interesse von Eltern mit Migrationshintergrund an Schule und Bildung beklagt. Damit werden die Eltern mit Migrationshintergrund implizit als „bildungsfern“ positioniert. Diese Bildungsferne scheint dann der entscheidende Faktor zu sein, ob die Eltern eher der Kategorie „neunzig bis hundert Prozent Migrationshintergrund“ zugeordnet werden, oder der „anderen Klientel“.

Sprachliche Praktiken zur expliziten Kategorisierung in diesem Ausschnitt

Alle expliziten Kategorisierungen in diesem Ausschnitt sind in einen hohen Formulierungsaufwand eingebettet, mit Pausen, Verzögerungspartikel wie „mh“ und „äh“, einatmen, Reformulierungen, Knarzstimme und einem Metakommentar, in dem die eigentliche Formulierung relativiert wird („=SAG ich mal,“, Zeile 035). Mit einem besonders hohen sprachlichen Aufwand wird vor allem die kategorische Aussage KBs „Eltern mit Migrationshintergrund kommen nicht zu den Eltern-Lehrer-Gesprächen“ interaktiv abgesichert. Dies geschieht über verschiedene sprachliche Praktiken:

- Zunächst wird das kategoriengebundene Verhalten anhand einer Beispiel- und Beleggeschichte dargestellt. KB begründet seine Aussage damit auf der Basis konkreter Erfahrungen in der pädagogischen Praxis (Zeile 002-014), die die Interviewerin kaum anzweifeln könnte.
- Diese Erfahrungen werden mittels extreme case Formulierung (Pomerantz 1986) wiederum als systematisch, überzufällig und über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet dargestellt („die ersten ELternabende,=“, Zeile 012 „=JAhrelang“, Zeile 013).
- Der Aspekt, der an kategorischen Formulierungen problematisch ist, ist ihr Grad der Verallgemeinerung und der damit einhergehenden Pauschalisierung (vgl. Ayaß 1999a). Dass eine solche, gewissermaßen extreme, Aussage gerechtfertigt ist, wird von KB mit der Extremität seiner Erfahrungen sprachlich mittels der extreme case Formulierung „!NIE!mand.“ (Zeile 014) (Pomerantz 1986) begründet. Verstärkend wirkt dabei auch die starke Akzentuierung. KB kann hier also problemlos behaupten, Eltern mit Migrationshintergrund kämen nicht zu den Eltern-Lehrer-Gesprächen, weil er jahrelang die Erfahrung gemacht hat, dass niemand kommt.
- Die Aussage, dass niemand gekommen sei, wird außerdem von KB durch eine Geste bekräftigt (((klopft mit dem stift auf den tisch)), Zeile 014), was deren Eindringlichkeit für die Interviewerin verstärkt.
- Nachdem in Zeile 021-0234 eine manifeste Bestätigung der Interviewerin ausbleibt, aus der KB schließen könnte, dass sie seine Meinung teilt, nimmt er eine Selbstkorrektur (Schegloff et al. 1977) seiner kategorischen Aussage mit einem Wechsel vom Präsens in die Vergangenheitsform vor: Die Formulierung „=die !KOM!men nich.“ (Zeile 020) wird dann zur Aussage „die !KA!men nicht.“ (Zeile 024). Damit wird die Aussage in ihrer Kategorialität heruntergestuft: Was in der ersten Fassung immer für alle KategorienvertreterInnen gilt, wird in der zweiten Fassung wieder an die konkreten Erfahrungen mit einer bestimmten Gruppe zu einer bestimmten Zeit gekoppelt und verliert seinen universellen Gültigkeitsanspruch.
- Eine der zentralsten sprachlichen Praktiken ist die Kollaboration mit der Interviewerin. Zunächst wird durch ein gemeinsames Lachen, das die Interviewerin initiiert, ein common ground (Clark 1996; Gumperz 2002) etabliert, der darauf basiert, dass sich die Gesprächsteilnehmenden darüber einig sind, dass es sich bei KBs Schilderungen um extreme Erfahrungen handelt (Zeile 016-017). Nachdem die Interviewerin dann die kategorische Aussage KBs „die kommen nicht“ zu den Eltern-Lehrer-Gesprächen mit dem change-of-

state-token „aha“ (Zeile 022) (Imo 2009) als für sie neue erstaunliche Information quittiert, aber nicht bestätigt, ob sie diese Sichtweise teilt, reformuliert KB seine Aussage, wie bereits dargestellt, und schwächt deren Gültigkeit ab. LW signalisiert daraufhin ihr Verständnis mit einem „ja;“ (Zeile 026) bestätigt also wieder nicht explizit, ob sie KBs Sichtweise teilt. KB scheint die mangelnde Reaktion der Interviewerin so zu interpretieren, dass sie seine Ausführungen für nicht glaubwürdig oder übertrieben halten könnte und liefert in 028 eine Interpretation der Situation „ff es is unGLAUBlich;“ (028). Er gibt LW damit die Möglichkeit sich dieser Sichtweise anzuschließen. Wiederum bleibt aber eine Reaktion aus, so dass KB nach einer längeren Pause nachsetzt, dass es für ihn „ganz neu“ gewesen sei (Zeile 030). Damit positioniert er sich als Lehrperson, die grundsätzlich unvoreingenommen ist und deren Haltung auf ihren konkreten Erfahrungen basiert. Diese Äußerung wird von einer Rückversicherungspartikel („=ja?“, Zeile 031) begleitet, die durch konditionale Relevanz (vgl. z.b. Levinson 2000) eine Reaktion von LW einfordert. Dementsprechend bestätigt LW in Zeile 033 mit einem „mh_HM;“. Damit wird aber immer noch nicht explizit deutlich, ob LW KBs Aussage zustimmt, für KB scheint die interaktive Absicherung jedoch ausreichend zu sein, um weiter in seinen Ausführungen fort zu fahren.

- Die explizite Kategorisierung „ein anderes Klientel“ (Zeile 034) wird durch einen Metakommentar begleitet, bei dem der vorläufige Formulierungscharakter der Kategorie ausgedrückt wird. Der Ausdruck „sag ich mal“ fungiert dann als Floskel, um nicht auf eine Formulierung „fest genagelt“ zu werden.
- Auch die letzte kategorische Aussage, das Verhalten der Eltern, nicht zu Eltern-Lehrer-Gesprächen zu kommen, spiegele sich „immer“, d.h. überindividuell, regelmäßig und systematisch wider (Zeile 038), wird durch den Folgeturn abgeschwächt („<<:-)> hab ich so_s g_FÜHL >.“, Zeile 039). Der Einsatz der smile voice zielt auf die Zustimmung der Interviewerin ab. Zudem wird die Äußerung als subjektives Gefühl gerahmt, was als solches wiederum nicht angreifbar ist.

Selbstpositionierungen des Lehrers

Die Art und Weise der sprachlichen Darstellung und interaktiven Gestaltung führen dazu, dass KB sich auf drei Arten selbstpositioniert. Zum einen ist dies die Selbstpositionierung als erfahrene Lehrperson, die durch den Verweis, auch an einer anderen Schule unterrichtet zu haben (Zeile 003), den Verweis auf die Zeitspanne, in der er seine Erfahrungen gesammelt hat („=JAhrelang,“, Zeile 013) und den Verweis auf den Ort „großstadt INnenstadt;“ (Zeile 011) hergestellt werden. Der Ort „Großstadt Innenstadt“ ist bekannt für seinen hohen Migrationsanteil und eine eher problematische soziale Struktur. Dieses Wissen über den Ort und seine soziale Zusammensetzung kann KB bei LW als gegeben annehmen. Auf der Basis dieses geteilten Wissens positioniert sich KB als jemand, der nicht *irgendwo* Erfahrungen mit Eltern mit Migrationshintergrund gesammelt hat, sondern dort, wo alle damit verbundenen Phänomene „konzentriert“ auftreten, also gewissermaßen in einem „Brennpunkt“. Seine Erfahrungen verschaffen ihm damit eine Position mit einer gewissen *street credibility*.

Die zweite Selbstpositionierung wird über die Aussage erreicht, das sei alles für KB „ganz neu“ gewesen (Zeile 028-030). Er positioniert sich dadurch als unvoreingenommen und als jemand, der von seinen Erfahrungen selbst überrascht wurde. Diese Selbstpositionierung sichert wiederum die kategorische Aussage ab, als etwas, das nicht *per se* KBs Vorurteilen entspringt, sondern erfahrungsbasiert ist. Die Selbstpositionierung befindet sich zudem in einer stark interaktiv ausgerichteten Passage und kann damit auch als impliziter Appell an die Interviewerin gewertet werden, sich ebenfalls so zu positionieren und KB damit in seiner Sichtweise zuzustimmen. Dies bleibt jedoch auf einer manifesten sprachlichen Ebene aus. Die letzte Selbstpositionierung wird über die Aussage „<<:-)> hab ich so_s g_FÜHL >.“ (Zeile 039) etabliert, mittels derer KBs Ausführungen als subjektive Eindrücke gerahmt werden. Er positioniert sich damit als reflektierte Lehrperson, die sich der Subjektivität ihrer Eindrücke bewusst ist.

Reaktionen der Interviewerin

Die Reaktionen der Interviewerin in dieser Passage sind insgesamt minimal. Vor allem lassen sich keine sprachlichen Handlungen festmachen, die als explizite Zustimmungen zu KBs Ausführungen gesehen werden können. Die Reaktionen mit leisem Lachen und leicht steigender Intonation nach dem „okay“ in Zeile 016 („<<geräuschlos lachend> ho > [<<lachend> ho hoKAY >,]“) sowie nach dem „aHA,“ in Zeile 022 drücken aus, dass es sich für die Interviewerin bei KBs Aussagen um neue Informationen, aber auch um überraschende Informationen handelt. Zudem ratifiziert sie damit den *common ground*, dass es sich bei KBs Erfahrungen um etwas Extremes handelt. Nach dem Abbruch der Äußerung von KB in Zeile 041 („die ähm“) schließt LW nach der Pause (Zeile 042) die Frage an, ob KB Gründe einfallen, weshalb es der Fall sei, dass die Eltern nicht in die Schule kämen.

Erfahrungen mit VertreterInnen der Kategorie und handlungsrelevante Aspekte

Aus dem Abschnitt lässt sich rekonstruieren, dass KB, gemäß seiner Darstellung, die Erfahrung mit Eltern mit Migrationshintergrund gemacht hat, dass diese nicht oder nur selten zu Eltern-Lehrer-Gesprächen kommen. Er sieht Unterschiede zwischen Eltern, die – aus seinem Kategorienverständnis heraus – viel Migrationshintergrund haben („neunzig bis hundert Prozent“) und Eltern, die weniger Migrationshintergrund haben. Migrationshintergrund setzt sich dabei aus kulturellen, sozialen und ökonomischen Faktoren zusammen. Der Grad des Migrationshintergrundes entscheidet dann für KB darüber, ob die Eltern gar nicht oder häufiger zu den Eltern-Lehrer-Gesprächen kommen. KBs Ausführungen machen deutlich, dass die Eltern, die gelegentlich kommen, für ihn die Ausnahme darstellen und dass für ihn die Regel gilt: Eltern mit Migrationshintergrund kommen nicht in die Schule und zu Eltern-Lehrer-Gesprächen. Auf dieser Basis kann angenommen werden, dass KB ein solches Verhalten dann auch von Eltern mit Migrationshintergrund erwartet. Dies entspricht Ergebnissen aus der Vorurteilsforschung (s. z.B. Aronson et al. 2014; Jonas et al. 2014). Dort kann gezeigt werden, dass nur Fälle und Informationen gespeichert werden, die die eigene Meinung bestätigen. Abweichungen und Gegenbeispiele, in diesem Fall Eltern mit Migrationshintergrund, die in die

Schule und zu den Eltern-Lehrer-Gesprächen kommen, werden als Ausnahmen gespeichert, um kognitive Dissonanz zu vermeiden. Problematisch daran ist, dass solche Erwartungen zu selbsterfüllenden Prophezeiungen führen können: Wenn KB von vorneherein erwartet, dass Eltern mit Migrationshintergrund nicht in die Schule kommen, so wird dies höchst wahrscheinlich in seiner Wahrnehmung auch der Fall bleiben. Alle Eltern, die nicht kommen, bestätigen dann die Vorannahme und festigen sie, all diejenigen, die kommen, bleiben die Ausnahme.

Interessant ist nun die Frage, wie KB das Nicht-Erscheinen der Eltern in der Schule interpretiert, welche Gründe er dafür annimmt. Diese Frage wird von der Interviewerin im Anschluss an die Passage gestellt. KB führt in seiner Antwort zunächst wirtschaftliche Gründe an. Er erzählt, dass eine Familie ihm im Gespräch gesagt habe, der Vater müsse Schicht arbeiten, weil er mehrere Jobs habe und könne deshalb nicht zu den regulären Zeiten in der Schule erscheinen. Andere Eltern hätten geäußert, sie könnten nicht kommen, weil sie kleine Kinder zu betreuen hätten. Es fehle die Mobilität, so KB, und oft verhindere auch das andere Frauenbild mancher Kulturen, dass die Mütter in die Schule kommen könnten. Trotz dieser Gründe, äußert KB, dass man nicht wirklich wisse, was hinter dem Verhalten stecke. Er denke, dass es oft niederschwellige Gründe seien und signalisiert sein Verständnis für die Situation der Eltern. Diese Aussagen decken sich mit der Bedeutung der Kategorie „Migrationshintergrund“ als kulturelles, soziales und ökonomischen Merkmalbündel, wie sie hier verwendet wird.

Die analysierte Passage steht außerdem im Kontext der Frage der Interviewerin, was KB denke, welchen Blick Eltern mit Migrationshintergrund auf Schule hätten bzw. was ihre Einstellung gegenüber Schule sei. KB antwortet daraufhin, dass er bei den Eltern wenig Interesse wahrnehme und er denke, dass sie Schule als „notwendiges Übel“ betrachteten. KB glaube schon, so führt er weiter aus, dass es an seiner Schule Eltern mit Migrationshintergrund gebe, die sich für Schule interessierten, er selbst habe solche Eltern aber noch nicht erlebt.

Betrachtet man nun die Kategorisierungen in der Passage im Kontext dieser Äußerungen, so wird deutlich, dass KB diese Sichtweise auf seinen Erfahrungen, dass die Eltern nicht in die Schule und zu Eltern-Lehrer-Gesprächen kommen, gründet. Das Verhalten der Eltern, nicht in die Schule zu kommen, wird damit zum Indikator für deren Desinteresse an Schule und Bildung, womit ihnen nicht nur implizit Bildungsferne, sondern auch die Verantwortung für die Situation zugeschrieben wird.

Andersherum stellt sich dann die Frage, wie KB sich als Lehrperson in der Verantwortung sieht und welche Strategien er bereithält, um das Problem zu lösen. In der Passage selbst lässt sich dazu nichts finden. Im vorherigen Gesprächsverlauf äußert KB jedoch, dass er die Eltern immer wieder einlade. Im Anschluss an die Passage verweist er dann noch auf die Praxis, Hausbesuche zu machen, wobei KB hier nur von früheren Hausbesuchen spricht und nicht klar wird, ob er auch heute noch Hausbesuche macht. Später kommt KB dann noch auf einen mangelnden Bildungshintergrund bei den Eltern zu sprechen und überlegt, dass dies die Eltern bei Elternabenden auch einschüchtern könne, wenn es um Inhalte gehe, die ihr Verständnis überschritten und sie deshalb nicht kämen. Er fragt sich dann selbst, wo man die Eltern abholen solle und was man am Elternabend machen könne, dass auch die Eltern mit Migrationshintergrund das Gefühl hätten, an der Schule ernst genommen zu werden. KB räsoniert, dass er das aber schon mache, die Eltern aber einfach nicht kämen. Hier wird deutlich, dass der Lehrer keine wirkliche Strategie hat, um das Problem zu lösen. Dies mag daran liegen, dass die Verantwortung für

die Situation implizit den Eltern und deren Interesse an Schule und Bildung zugeschrieben wird. Ebenso plausibel ist aber, dass die Zuschreibung der Verantwortung an die Eltern Ausdruck einer Resignation und Hilflosigkeit des Lehrers ist, die sich auf den in der Vergangenheit gemachten Erfahrungen gründet, bei denen alle Einladungen ins Leere liefen und sich damit als unwirksam entpuppten.

Das Problem in der Praxis, das damit aufgezeigt wird, betrifft also nicht irgendwelche Inhalte oder kommunikativen Probleme in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen, sondern vielmehr deren Kontext und die Bedingungen, die gegeben sein müssen, damit solche Gespräche überhaupt zustande kommen können. Das Beispiel zeigt deutlich, was auch von erziehungswissenschaftlicher Seite häufig konstatiert wird, nämlich dass Eltern mit Migrationshintergrund – aus verschiedenen Gründen – über die „gewöhnlichen" Kommunikationswege nicht erreicht werden können.

9.1.3 Explizite Kategorisierung in einer nicht-ernsten Interaktionsmodalität

In dem folgenden Beispiel kommt eine explizite Kategorisierung zum Einsatz, die aufgrund ihrer Semantik ein hohes Potenzial zur Stereotypisierung bietet und damit als „politisch inkorrekt" eingestuft werden kann. Dementsprechend lässt sich anhand dieses Ausschnitts besonders gut zeigen, unter welchen Bedingungen und in welchen interaktiven Kontexten solche Kategorisierungen erfolgen, ohne dass für die Erzählperson negative Auswirkungen entstehen. Der Ausschnitt steht gegen Ende des Interviews im Rahmen mehrerer kleiner Frage- und Antwortsequenzen und damit in einer eher dialogisch organisierten Gesprächsmodalität. Die Fragen, die die Interviewerin hier stellt, entstammen nicht dem Leitfaden, sondern knüpfen an Inhalte und Aussagen aus dem Interview an. Zunächst unterhalten sich LW und AM über die Anzahl der Elterngespräche, die der Gymnasiallehrer Anton Meister (AM) führt, wobei er darauf hinweist, dass er seiner Einschätzung nach, insgesamt weniger Gespräche führe, als andere Lehrpersonen. Er führt dies auf seine Fächerkombination zurück, aber auch darauf, dass er viel in der Oberstufe unterrichte. In der Oberstufe, so AM, „kreuzten" Eltern nur dann auf, wenn „wirklich Not am Mann" sei. Im Anschluss fragt die Interviewerin, ob AM lange habe überlegen müssen, als sie ihn zu Beginn nach einem konkreten Beispiel für ein interkulturelles Eltern-Lehrer-Gespräch gefragt habe. Der Lehrer verneint und führt dann aus, weshalb dies der Fall sei. Zum einen liege das an der Begrenztheit der Fälle, zum anderen daran, dass die Gespräche „ein bisschen ungewöhnlich" (Zeile 002) seien und „anders verliefen" (Zeile 003) „als so andere Gespräche" (Zeile 004).

Transkript #3: Interview Nr. 8 Anton Meister, Gymnasium ((00:38:35 – 00:39:20))

001	AM	JA;
002	AM	dAdurch dass es halt n_bisschen UNgewöhnlich is;
003	AM	und ANders verläuft,=
004	AM	=als so ANdere gespräche?
005	AM	[also wie]ge_SACHt;
006	LW	[hm;]
007	AM	wenn ma jetzt so also (0.72) mh die gesprÄche die !ICH! hab;

008 **AM** sind dann ansonsten Eher;
009 **AM** °h wo Eltern dann FRAgen;=
010 **AM** =so;=
011 **AM** =warum_s jetzt irgendwie ne DREI,=
012 **AM** =oder SOwas;
013 **AM** und nich ne ZWEI,=
014 **AM** =oder so;=
015 **AM** =ne?
016 **AM** un [des sin halt]so die FRAgen;=
017 **LW** [mh_HM;]
018 **AM** =die (0.27) °hh dann so (0.21) eltern anSONsten be <<:-=> wegen >,
019 **AM** (0.27) h° [((lacht leise))]
020 **LW** [((lacht leise))]
021 (0.23)
022 **AM** [((atmet geräuschvoll ein))]
023 **LW** [hm]
024 (0.37)
025 **AM** was natürlich weniger existenZIELL,
026 **AM** und so WEniger,
027 **AM** äh ja insofern is es NAtürlich;
028 **AM** °hhh (1.02) ((atmet geräuschvoll aus)) ((schmatzt)) JA.
029 **AM** (1.2) °h (0.7) es is natÜrlich SCHON eher so;=
030 **AM** =dass es im äh ähm geDÄCHTnis bleibt.
031 **AM** so;=
032 **AM** =ja?
033 (0.21)
034 **LW** mh_HM,
035 (1.18)
036 **AM** <<creaky> mmal > so_n bisschen EXOtischer fAktor auch;=
037 **AM** =ne?
038 **AM** (.) °hh wenn da so ne (.) KOPFtuch <<:-)> mama >,=
039 **AM** = <<:-)> da irgendwie > <<lachend> VOR dir > [<<lachend> sItzt >;]
040 **LW** [((lacht leise))]
041 **AM** (des)
042 (0.19)
043 **AM** <<lachend> ja >?
044 (0.67)
045 **LW** <<:-)> mh_HM >;
046 **AM** °h
047 **LW** <<lachend> okAY >;
048 **LW** ha ((lacht beim einatmen))
049 **AM** JA?
050 (0.34)
051 **AM** (sagen kann)

Entwicklung der Kategorien und Kategorisierungen in diesem Ausschnitt

Durch die Frage der Interviewerin ist die Kategorie „interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche“ salient. AMs erste *turns* rahmen diese als seltene und „ungewöhnliche“ Vorkommnisse. Das zweimalige „anders“ (Zeile 003 und 004) konstruiert eine Alterität und kontrastiert die interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräche mit „anderen Gesprächen“. In Zeile 007-018 schildert AM, wie die Gespräche, die er sonst führt („die gesprÄche die !ICH! hab; sind dann ansonsten Eher;“, Zeile 007-008), ablaufen, wodurch diese als implizite Norm, d.h. als die implizite Kategorie „normale Eltern-Lehrer-Gespräche“ etabliert werden. Kontrastiert werden damit die Kategorien „normale Eltern-Lehrer-Gespräche“ und „interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche“.

Worin besteht aber nun genau die Andersartigkeit der Eltern-Lehrer-Gespräche für AM? Dies wird ab Zeile 025 deutlich. AM schließt seine Schilderung der Abläufe in den „normalen Eltern-Lehrer-Gesprächen“ mit der expliziten Bewertung, diese bzw. die Themen der Gespräche seien „natürlich weniger existenZIELL,“ (Zeile 025). In den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen geht es für AM, so lässt sich daraus schließen, also um existenziellere Themen, weshalb er sie als „anders“ und von „normalen“ Gesprächen abweichend wahrnimmt. Diese Andersartigkeit führt er dann auch als Grund dafür an, weshalb ihm diese Gespräche eher im Gedächtnis bleiben (Zeile 027-031). Durch die Äußerung, die Gespräche hätten auch „<<creaky> mmal > so_n bisschen EXOtischer fAktor auch;=“ (Zeile 036) wird deutlich, auf welcher basalen Ebene die Andersartigkeit der Gespräche für AM angesiedelt ist. Hier geht es nicht um spezifische Handlungsweisen oder Probleme in den Gesprächen, sondern um eine grundlegende Fremdheit. Dass diese vor allem eine „sichtbare“ ist, zeigt die folgende explizite Kategorisierung der „Kopftuchmama“ (Zeile 038).

038	**AM**	(.) °hh wenn da so ne (.) KOPFtuch <<:-)> mama >,=
039	**AM**	= <<:-)> da irgendwie > <<lachend> VOR dir > [<<lachend> sItzt >;]

Es handelt sich dabei um eine perzeptive Kategorie, die über äußerliche Merkmale etabliert wird. Der Mutter als Figur werden keine weiteren Merkmale oder Handlungsweisen als das „Kopftuch“ zugeschrieben und dass sie „vor“ AM sitzt (039). Bemerkenswert ist an dieser Stelle der Akzent auf dem „VOR“ (Zeile 039). Durch diese sprachliche Konstruktion bekommt die „Kopftuchmama“ den Charakter eines Beobachtungsobjekts und wird hinsichtlich der *agency* als passiv positioniert. Die Kategorie „Kopftuchmama“ wird damit ikonisch gebraucht und zum personifizierten Symbol der Andersartigkeit.

Sprachliche Praktiken zur expliziten Kategorisierung in diesem Ausschnitt

Die explizite Kategorisierung „Kopftuchmama“ ist eingebettet in einen hohen Formulierungsaufwand. Dieser zeigt sich:

- in der Etablierung einer nicht-ernsten Modalität und eines geteilten Einschätzungs- und Bewertungsrahmens (common ground, vgl. Clark 1996; Gumperz 2002) durch smile voice und geteiltes Lachen, Zeile 018-020, 038-040;

- durch den Einsatz von Rückversicherungspartikel und den Einbezug der Interviewerin in die eigene Sichtweise, „=ne?“ (Zeile 015), „=ja?“ (Zeile 032), „=ne?“ (Zeile 037), „<<lachend> ja >?“ (Zeile 043), „JA?“ (Zeile 049);
- durch hedges, langes wiederholtes und teils geräuschvolles Atmen, Pausen und Schmatzen;
- durch creaky voice (Zeile 036);
- in der Markierung des Gesagten als selbstverständliche Tatsache durch den wiederholten Einsatz von „natürlich“ (Zeile 025, 027, 029);
- durch Relativierungen und Einschränkungen des Gesagten (Modalisierung), durch Pronomina ein „n_bisschen UNgewöhnlich“ (Zeile 002), „<<creaky> mmal> so_n bisschen EXOtischer fAktor auch;= (036), Modalpartikel „halt“ (Zeile 002, 016), Adverbien „=warum_s jetzt irgendwie ne DREI,=“ (Zeile 011), „= <<:-)> da irgendwie > <<lachend> VOR dir > [<<lachend> sItzt >;]“ (039), Metakommentare, die die Gültigkeit der Formulierung betreffen „=so;=“ (Zeile 010 und Zeile 031), „=oder SOwas;“ (Zeile 012), „=oder so;=“ (Zeile 014), „(sagen kann)“ (Zeile 051).

Die explizite Kategorie „Kopftuchmama“ und die Art und Weise, wie diese Kategorie als personifiziertes Symbol der Andersartigkeit und damit völlig entindividualisiert gebraucht wird, entspricht nicht gerade den Kriterien einer „politisch korrekten“ Ausdrucksweise. In der Regel gehen solche Pauschalisierungen – ohne die richtige kontextuelle Einbettung – mit einem hohen Risiko einher, sanktioniert zu werden. Wie kann es also sein, dass der Lehrer hier eine solche Kategorie in dieser Art und Weise verwenden kann, ohne Gefahr zu laufen, von der Interviewerin als voreingenommen und stereotypisierend wahrgenommen oder gar so bezeichnet zu werden?

Hierbei spielen verschiedene Faktoren eine Rolle:
Erstens wird auf der interaktiven Ebene relativ früh eine humorvolle und nicht-ernste Interaktionsmodalität etabliert. Als Interaktionsmodalität lassen sich sprachliche Verfahren bezeichnen, mit denen Interaktionsteilnehmende „einer Darstellung, Handlung oder Situation eine spezielle symbolische Bedeutsamkeit verleihen, und zwar mit Bezug z.B. auf eine besondere Seinswelt wie Spiel oder Traum, auf Wissen und Intention der Beteiligten oder auf eine institutionelle Situation.“ (Kallmeyer 1979:556). Die Interaktionsmodalität kann sich auf größere Aktivitätseinheiten oder auf einzelne Äußerungen beziehen. Ein Wechsel wird von den Interaktionsteilnehmern angezeigt bzw. kontextualisiert. Eine humorvolle oder nicht-ernste Interaktionsmodalität wird dabei vor allem durch Lachen, lachendes Sprechen, *smile voice*, sowie lexikalischer Übertreibung und anderer sprachlicher und para-sprachlicher Mittel erzeugt (s. z.B. Kotthoff 1997, 1998). Die humorvolle Interaktionsmodalität beginnt in diesem Abschnitt bereits mit AMs Darstellungen der Abläufe in den „normalen Elterngesprächen“. AM erzählt, dass die Eltern in diesen Gesprächen vor allem die Frage stellten, weshalb ihr Kind die Note „Drei“ und nicht die Note „Zwei“ habe (Zeile 007-014). Der Kommentar, „`un [des sin halt ]so die FRAgen;=`“ (Zeile 016) „`=die (0.27) °hh dann so (0.21) eltern anSONsten be <<:-=> wegen >,`“ (Zeile 018), beendet AM in Smile-Voice und mit einem anschließenden Lachen, in das die Interviewerin einstimmt (Zeile 019-020). Mit dem geteilten Lachen („*shared laughter*“ Jefferson 1979) wird die nicht-ernste Modalität von LW ratifiziert. Durch die nicht-ernste

Modalität signalisiert AM jedoch auch, dass er das Verhalten der Eltern als „übertrieben“ einschätzt. Indem LW mitlacht, kann AM sichergehen, dass sie diese Sichtweise teilt, wodurch ein gemeinsamer Einschätzungs- und Bewertungsrahmen etabliert wird, der als Grundlage für alle weiteren Bewertungen und Ausführungen fungieren kann (vgl. Kotthoff 2006; Stivers 2008). Die explizite Kategorisierung „Kopftuchmama“ wird dann wieder von AM mit *smile voice* geäußert und von Lachen begleitet, in das die Interviewerin einsteigt (039 und 040). Das gemeinsame Lachen zeigt einen *common ground* und ein geteiltes Verständnis der Gesprächsteilnehmenden an, die sich dadurch gegenseitig als „Lachgemeinschaft“ (Kotthoff 2005, 2006) positionieren. Das Lachen und die nicht-ernste Modalität werden in diesem Abschnitt immer von AM initiiert, die Interviewerin steigt daraufhin ein. Die Reaktion der Interviewerin kann damit auch als „strukturelles *alignment*“ (vgl. Stivers 2008) und als „solidarisierende Geste“ (Lamnek 2005:401) betrachtet werden, die der Erhaltung des Erzählflusses dient. Die Etablierung der expliziten Kategorisierung in einer nicht-ernsten Modalität rahmt die Kategorie „Kopftuchmama“ als „Persiflage“ und „Übertreibung“ der Realität. Die Stereotypie der Kategorie wird dadurch sprachlich in einen bestimmten Kontext gesetzt, der eine solche Entindividualisierung und Ausdrucksweise zulässt.

Dass eine solche explizite Kategorisierung trotz allem nicht „unproblematisch“ bzw. „risikofrei“ ist, zeigen die zweimaligen Rückversicherungspartikeln „ja“ in Zeile 043 und Zeile 049, mit denen eine Reaktion der Interviewerin und eine Ratifizierung des *common grounds* konditionell relevant werden. Diese reagiert mit einem „mh hm“ (Zeile 045) und einem „okay“ (047) und ratifiziert damit, dass sich die Gesprächsteilnehmenden innerhalb eines geteilten Bewertungs- und Einschätzungsrahmens befinden.

Ein Indiz dafür, dass die explizite Kategorisierung hier für die Interaktionsteilnehmenden kein Problem darstellt, ist auch darin zu sehen, dass sie problemlos die nicht-ernste Modalität etablieren, diese aber auch wieder verlassen können. So stellt LW im Anschluss an den Abschnitt die Frage, ob AM sich anders auf interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche vorbereite, woraufhin der Lehrer erzählt, wie er sich im Allgemeinen auf Elterngespräche vorbereite.

Ein zweiter Faktor, der als Einfluss dafür gesehen werden kann, weshalb die Etablierung einer solchen Kategorisierung in diesem Fall unproblematisch ist, ist, dass sich der Ausschnitt am Ende des Interviews befindet. Damit kann davon ausgegangen werden, dass die Gesprächsteilnehmenden bereits genügend interaktive Erfahrungen miteinander gesammelt haben, um ein geteiltes Verständnis und eine gemeinsame Wert- und Urteilsbasis zu etablieren. Die Situation kann darüber hinaus als Indikator gewertet werden, dass sich zwischen den Gesprächsteilnehmenden ein vertrauensvolles Verhältnis etabliert hat.

Erfahrungen mit VertreterInnen der Kategorie und handlungsrelevante Aspekte

Die von AM explizit geäußerte Kategorie der „Kopftuchmama“ kann als ikonisch gebrauchtes und humorvoll überzogenes, personifiziertes Symbol einer basalen Form der Andersartigkeit verstanden werden, die offenbar für den Lehrer Kern interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche ist. Schwierig wird es dann jedoch, offen zu legen, welche Erfahrungen des Lehrers einer solchen Kategorisierung zugrunde liegen und was er aus der basalen Andersartigkeit und dem personifizierten Fremden

an Erwartungen oder Handlungsstrategien für interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche ableitet. Darauf zielt auch die Frage, die die Interviewerin im Anschluss an die Passage stellt: LW stellt AM die Frage, ob er sich anders auf interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche vorbereite. In den folgenden Sequenzen und den Antworten AMs wird dann deutlich, dass AM sich im Grunde nicht anders auf interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche vorbereitet. Er stellt dar, dass er sich hauptsächlich darauf konzentriere, die mündlichen und schriftlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in seinen Notenlisten zu überprüfen, damit er im Gespräch darauf Bezug nehmen könne. AM verweist dann jedoch nochmals explizit darauf, dass in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen meist andere Themen als Noten im Vordergrund stünden. Damit wird deutlich, dass der Lehrer zwar Unterschiede zwischen „interkulturellen Elterngesprächen“ und „normalen Elterngesprächen“ wahrnimmt, diesen aber offenbar nicht mit gezielten Strategien oder Handlungsweisen begegnet.

9.1.4 Unproblematische explizite Kategorisierung mittels einer potenziell stereotypisierenden Kategorie

Im vorangegangenen Beispiel wurde deutlich, wie das stereotypisierende Potenzial einer Kategorisierung in einer humorvollen und nicht-ernsten Interaktionsmodalität entschärft werden kann, indem sich die Interaktionsteilnehmenden einer geteilten Verständnis- und Wertebasis versichern. Im folgenden Abschnitt wird deutlich, dass ein bestimmter Kontext ausreicht, um eine potenziell stereotypisierende Kategorie explizit zu realisieren, ohne dabei das Risiko einzugehen, sich unerwünscht zu positionieren.

Der Ausschnitt steht zu Beginn des Interviews nach dem Eingangsimpuls, in dem LW, die Kategorien „Eltern mit Migrationshintergrund“ und „interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche“ eingeführt hat. Der Gymnasiallehrer Florian Metzger (FM) überlegt in diesem Abschnitt, welche Schüler und Eltern mit Migrationshintergrund es an der Schule gebe und von welchem interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräch er erzählen könne.

Transkript #4: Interview Nr. 4 Florian Metzger, Gymnasium ((00:01:15 – 00:01:42))

001	**FM**	ALso;
002	**FM**	(0.28) wie g_sagt bei uns gibt_s nicht (0.22) VIELe.
003		(0.41)
004	**LW**	mh_HM,
005		(0.29)
006	**FM**	die jetzt äh (1.2) ääh (0.25) MIGrationshintergrund (0.47) haben;
007	**FM**	(0.19) °h wir ham natürsch dann (.) schon (0.88) äh (0.28) rischtige <<:-)> AUSländer >,=
008	**FM**	=ne,=
009	**FM**	[=also die](0.53) ((schmatzt)) °h die aber dann (.) bei uns die SCHUle machen,
010	**LW**	[mh_HM,]
011	**FM**	und wieder zuRÜCK geh_n;=
012	**FM**	=oder so?=
013	**FM**	=oder auch ein JAHR da sind;

014	**FM**	da sieht die SAche nochmal anders aus,
015	**FM**	°hh aber grad die EUroschüler,=
016	**FM**	=die ein JAHR da sind;=
017	**FM**	=da (.) gibt_s normalerweis (0.55) WEnig kontakt mit [de eltern;=]
018	**LW**	[mh_HM;]
019	**FM**	=ne?

Entwicklung der Kategorien und Kategorisierungen in diesem Ausschnitt

Durch das unspezifische Personalpronomen „viele“ in Zeile 002 findet eine Projektion der in Zeile 006 dann explizit realisierten Kategorie „Migrationshintergrund“ statt. Ein Teil dieser Kategorisierung bleibt aber insofern implizit, als unklar ist, ob FM hier von Eltern oder Schülerinnen und Schülern spricht oder beide Gruppen unter die Kategorie subsumiert werden. Die Kategorie lässt sich dementsprechend als „Menschen mit Migrationshintergrund“ fassen und davon gibt es offenbar, so FMs Aussage, nicht viele an der Schule.

In Zeile 007 führt FM dann eine weitere Kategorie ein: „(0.19) °h wir ham natürsch dann (.) schon (0.88) äh (0.28) rischtige <<:-)> AUSländer >,=“ (Zeile 007). In den folgenden *turns* (Zeile 009-014) erläutert FM, was die Kategorie „Ausländer“ in diesem Kontext bedeutet: Es handelt sich dabei zum einen um Schülerinnen und Schüler, die für ihre Schulzeit bleiben und dann in ihr Heimatland zurückkehren, zum anderen, um Schülerinnen und Schüler, die nur ein Jahr an der Schule bleiben und dann wieder zurückkehren. FM führt hier eine weitere explizite Kategorie ein: „Euroschüler“ (Zeile 015). Diese hat eine spezifische kontextuelle Bedeutung, da sie sich auf ein Austauschprogramm der Schule bezieht, bei dem Schüler aus aller Welt, für ein Jahr in einer speziellen Klasse in der Schule unterrichtet werden. Die Kategorie „Euroschüler“ fungiert in diesem Kontext als „Subkategorie“ zur Kategorie „Ausländer“ und führt deren Bedeutung auf spezielle Art und Weise vor: Für den Lehrer sind „Ausländer“ Menschen, die einen anderen Pass haben und eigentlich in einem anderen Land leben und in dieses in der Regel wieder zurückkehren. Damit wird deutlich das FM hier ein sehr technisches Verständnis der Kategorie „Ausländer“ zugrundelegt.

Durch die Nennung zweier Kategorien, nämlich „Menschen mit Migrationshintergrund“ und „Ausländer“, wird zudem eine implizite Gegenüberstellung der Kategorien vorgenommen, die durch das bewertende Adjektiv „richtig“ vor der Kategorisierung „Ausländer“ (Zeile 007) noch verstärkt wird. „Menschen mit Migrationshintergrund“ können dann – technisch gesehen – auch einen anderen Pass haben und aus einem anderen Land stammen, kommen aber in der Regel aus einem *Grund* und um in Deutschland zu bleiben. Ein entscheidender Differenzfaktor bei den beiden Kategorien ist also, dass es bei der einen nur zu einer kurzfristigen, bei der anderen zu einer längerfristigen Kontaktsituation kommt. Das bewertende Adjektiv „richtig“ sorgt auch dafür, dass in der Kategorisierung „richtige Ausländer“ bereits die drei Schritte zuordnen, zuschreiben und bewerten, des Modells von Hausendorf (2000) ausgeführt werden.

Sprachliche Praktiken zur expliziten Kategorisierung in diesem Ausschnitt

Der Kategorie „Ausländer“ haftet in vielen Kontexten, in denen sie Verwendung findet, ein großes Potenzial zur Pauschalisierung und Stereotypisierung an. In diesem Sinne wird sie vor allem auch in Diskursen über Political Correctness als problematisch und nicht politisch korrekt angesehen. Dieser Umstand zeigt sich, gemäß den Ergebnissen aus den Kodierprozessen dieser Arbeit (vgl. Kapitel 0), unter anderem daran, dass die Kategorie relativ selten in den Interviews vorkommt. In dem Ausschnitt findet jedoch ein offener und unproblematischer Gebrauch der Kategorie Ausländer statt, der auf der Basis verschiedener Faktoren möglich ist:

- Erstens wird die Kategorie in einem ganz spezifischen Kontext verwendet.
- Zweitens wird sie nicht pauschalisierend, und wie in den Diskursen zur Political Correctness oft kritisiert wird, als Bezeichnung für alle Menschen, die als „fremd“ oder „fremdländisch“ wahrgenommen werden, verwendet, sondern in ihrem „technischen Sinne“ gebraucht. Die Kategorie fungiert damit als Bezeichnung für Menschen, die einen anderen Pass haben, eigentlich in einem anderen Land leben und in dieses auch wieder zurückkehren.
- Drittens wird die Bedeutung der Kategorie von FM an einer konkreten Situation in der Schule festgemacht, die jenseits von Einwanderungsdiskursen und den damit verbundenen Problemen liegt. Vielmehr verweist der Kontext auf eine kosmopolitische und weltoffene Haltung des gegenseitigen kulturellen Austauschs. Die Kategorie „Ausländer“ wird also nicht einfach so geäußert, sondern durch Beispiele erläutert und in ihrer Bedeutung festgelegt.
- Die Bedeutungsentfaltung der Kategorie ist, viertens, möglich auf der Basis der impliziten Gegenüberstellung mit der Kategorie „Menschen mit Migrationshintergrund“, bei der das in Deutschland-Bleiben oder das Zurückkehren ins eigene Land und damit die Dauer der Kontaktsituation ein entscheidendes Differenzkriterium darstellen.

Trotzdem ist die Kategorisierung, ebenso wie die anderen expliziten Kategorisierungen in diesem Ausschnitt, in einen hohen Formulierungsaufwand eingebettet, mit Pausen, Hedges und Atmen. Dieser hohe Formulierungsaufwand, vor allem auch in Kombination mit dem Einsatz von *smile voice* bei der expliziten Kategorie „richtige Ausländer“ in Zeile 007 und dem anschließenden Rückversicherungspartikel „ne?“ (Zeile 008), weist darauf hin, dass bei FM ein hohes Bewusstsein für die Problematik der Stereotypisierung der Kategorie und deren potenziellen Status als „nicht politisch korrekt“ vorhanden ist und er sich eines geteilten Verständnisses mit der Interviewerin versichert.

Erfahrungen mit VertreterInnen der Kategorie und handlungsrelevante Aspekte

Welche Erfahrungen mit KategorienvertreterInnen des Lehrers lassen sich aus dem Ausschnitt rekonstruieren und was leitet er für künftige interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche ab?

Zunächst expliziert FM, dass es an der Schule nicht viele „Menschen mit Migrationshintergrund“ gebe. Dementsprechend lässt sich ableiten, dass er auch nicht viele Gespräche mit Eltern mit Migrationshintergrund führt. Was die zweite Kate-

gorie „richtige Ausländer“ betrifft, führt FM dann in Zeile 017 aus, welche Auswirkungen dies auf die Elterngespräche hat: Die Eltern der Schülerinnen und Schüler sind während deren Aufenthaltes nicht präsent, weshalb es auch kaum zu Elterngesprächen mit „richtigen Ausländern“ an der Schule kommt („=da (.) gibt_s normalerweis (0.55) WEnig kontakt mit[de eltern;=]“, Zeile 017). Interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche, so lässt sich daraus ableiten, finden für den Lehrer also nicht mit „Ausländern“ statt, sondern mit „Eltern mit Migrationshintergrund“ und stellen eher die Ausnahme als die Regel dar.

9.1.5 Zusammenfassung sprachliche Verfahren bei expliziten Kategorisierungen

Explizite Kategorisierungen in den Interviews erfolgen auf vielfältige Art und Weise. Die Beispiele zeigen, dass Konnektoren und Listen von Kategorien dazu verwendet werden können, um diese zu einer bestimmten Oberkategorie zuzuordnen sowie Gemeinsamkeiten zwischen den Kategorien herauszustellen. Um Gemeinsamkeiten bestimmter Merkmale und kategoriengebundener Eigenschaften geht es auch bei expliziten und impliziten Vergleichen und Kontrastierungen von Kategorien. Solche Verfahren kommen sehr häufig vor. Eng damit einher gehen Bewertungen. Dabei wird in den Beispielen eine Kategorie, deren Merkmale und Bewertung als implizite Norm und als Maßstab etabliert, vor dessen Folie die anderen Kategorien eingeordnet und dementsprechend bewertet werden. Vor allem implizite Kontrastierungen und Vergleiche von Kategorien entfalten sich dabei erst in der sequenziellen Struktur der Interaktion, so dass sich die Bedeutungskonstitution von Kategorien emergent entfaltet.

Häufig sind auch sprachliche Verfahren, bei denen einer Kategorie Verhaltensweisen und Eigenschaften zugeschrieben werden, die als typisch oder gar konstitutiv für VertreterInnen dieser Kategorie präsentiert werden. Solche Zuschreibungen sind wiederum eng mit Bewertungen der entsprechenden Eigenschaften und Handlungen verbunden.

Die enge Verbindung zwischen kategoriengebundenen Eigenschaften, Handlungen und Bewertungen einer Kategorie sorgt dafür, dass sich daraus Erfahrungen mit VertreterInnen dieser Kategorie sowie Erwartungen an zukünftiges Verhalten rekonstruieren lassen.

Auf der lexikalischen Ebene kommen bei den Lehrpersonen Ausdrücke zum Einsatz (z.B. die Aufzählung verschiedener Länder), deren Bedeutung sich unmittelbar erschließt. Vielfach werden aber auch idiosynkratische Kategorien gebildet („neunzig bis hundert Prozent Migrationshintergrund“, „richtige Ausländer“, „Kopftuchmama“), deren Bedeutung nur über den Kontext, in dem sie vorkommen, erschlossen werden kann, oder deren gesamte Bedeutungsdimension erst durch die narrative Struktur deutlich wird (Dichotomie von „westlich-christlichem Kulturkreis“ und „östlich-islamischem Kulturkreis“). Dabei haben die Kategorisierungen mal mehr mal weniger Potenzial zur Stereotypisierung und fungieren als Symbol für Andersartigkeit („Kopftuchmama“), als Chiffre für einen Kulturkreis („islamischer Raum“, „Europa“), als kulturelles Merkmalbündel („neunzig bis hundert Prozent Migrationshintergrund“) oder als *terminus technicus* in einem spezifischen Kontext eines kosmopolitisch ausgerichteten Austauschprogramms an der Schule.

Das Potenzial zur Verallgemeinerung und Stereotypisierung sowie zur impliziten Bewertung von Kategorien führt dazu, dass die expliziten Kategorisierungen

nicht „einfach so“ geäußert werden, sondern durch interaktive „Absicherungsstrategien“ begleitet werden. Dazu zählen kategorische Formulierungen, die auf überpersönliche moralische Vorstellungen verweisen, Wechsel zwischen generalisierenden Aussagen und Rahmungen von Aussagen als persönliche Erfahrungen und als individuelle Perspektive, Modalisierungen (z.B. *eigentlich*, *meistens* usw.), Positionierungsaktivitäten hinsichtlich von *agency* und der Zuschreibung von Verantwortung, der Einsatz von *extreme case* Formulierungen (Pomerantz 1986, z.B. *immer*), durch die Verhalten oder Eigenschaften als überzufällig und systematisch dargestellt werden, sowie Gesten zur Unterstreichung des Gesagten (z.B. mit der Hand auf den Tisch schlagen). Interaktiv wird auf geteiltes Wissen Bezug genommen und dieses als Basis zur (positiven) Selbstpositionierung oder zur Validierung der eigenen Sichtweise und der Ausführungen genutzt. Auch Rückversicherungsaktivitäten sowie der Einsatz von Lachen, *smile voice* und einer humorvollen, nichternsten Interaktionsmodalität kommen zum Einsatz und fungieren als Vergemeinschaftungsstrategien, mittels derer sich die Interaktionsteilnehmenden einer gemeinsamen Werte- und Verständnisbasis versichern. Dadurch kann beispielsweise dann auch ein Kontext geschaffen werden, in dem das stereotypisierende Potenzial von Kategorisierungen entschärft wird.

In den Beispielen werden von den Erzählpersonen Sebstpositionierungen vollzogen, in denen sich die Lehrpersonen als reflektiert, nicht-stereotypisierend, offen, aktiv und engagiert präsentieren. Diese Selbstpositionierungen dokumentieren damit eine interaktive Auseinandersetzung mit dem stereotypierenden Potenzial von Kategorisierungen und einer „politisch korrekten“ Ausdrucksweise sowie dem Selbstbild der Lehrpersonen. Insgesamt zeigt sich im sprachlichen Umgang mit expliziten Kategorisierungen ein hochgradig reflektierter und kontextsensitiver Umgang mit ethnisch-kulturellen Kategorien, deren stereotypisierendem Potenzial und Aspekten von Political Correctness. Deutlich wird auch, dass Katgegorien für die Lehrkräfte die Basis bilden, um ihre Erfahrungen in der Praxis einzuordnen. Eigenschaften und Merkmale, die aus Verhaltensweisen in Einzelfällen abgeleitet werden bilden dann die Grundlage für Erwartungen an zukünftiges Handeln von Personen, die der gleichen Kategorie zugeordnet werden können. Dies ist aus handlungspraktischen Gründen ein essentieller Vorgang, der jedoch auch die Gefahr bergen kann kulturelle Stereotype zu perpetuieren.

9.2 Implizite Kategorisierungen mittels Redewiedergaben

Kategorisierungen und damit auch verschiedene Positionierungen erfolgen in den Interviews häufig implizit. Eines der markantesten sprachlichen Verfahren zur impliziten Kategorisierung sind dabei Reinszenierungen von Dialogen aus den erlebten interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen und Redewiedergaben von Äußerungen der Eltern mit Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 6.8.3). Mittels Redewiedergaben kann bei der Zuhörerin der Eindruck erweckt werden, die Figuren selbst „sprechen zu hören“ und „unmittelbar“ am geschilderten Geschehen teilzunehmen. Auf der Ebene der Erzählung sind es die Figuren selbst, die handeln, sprechen und sich gegenseitig kategorisieren und positionieren. Die sprachliche und parasprachliche Gestaltung der Redewiedergaben entscheidet dabei wesentlich darüber, als welche Art von Person eine Figur erscheint.

Damit sind für die Analysen zunächst folgende Fragen leitend:

- Wie kategorisieren und positionieren sich die Figuren durch die Redewiedergaben auf der Ebene der Erzählung selbst?
- Wie kategorisieren und positionieren sich die Figuren durch die Redewiedergaben auf der Ebene der Erzählung gegenseitig?

Redewiedergaben sind jedoch rhetorische Konstruktionen der Erzählperson und damit immer im Kontext und mit Blick auf ihre Funktionen und Bewertungen in der aktuellen Interaktionssituation zu betrachten. Dies führt zu den Fragen:

- Welches Verhältnis entsteht zwischen dem erzählenden Ich und den Figuren?
- Welches Bild der Figuren entsteht durch die gesamte Art und Weise der Darstellung?
- Wie werden die Figuren durch die Art und Weise der Darstellung implizit von der Erzählperson bewertet?
- Welche kommunikativen Funktionen erfüllen die Redewiedergaben für die aktuelle Interaktionssituation?

Im Bezug zur pädagogischen Praxis kann dann, wie bei den expliziten Kategorisierungen auch, rekonstruiert werden, welche Erfahrungen die Lehrpersonen mit VertreterInnen einer Kategorie gemacht haben, welche Erwartungen bezüglich bestimmter Verhaltensweisen oder Probleme auf der Basis dieser Erfahrungen bestehen und welche Lösungen und Handlungsstrategien die Lehrpersonen dafür bereithalten.

9.2.1 Exemplaranalyse implizite Kategorisierungen I

In dem zu analysierenden Ausschnitt erzählt die Grundschullehrerin Mia Katz (MK) von einem Elterngespräch, in dem aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse der Mutter eigentlich gar kein richtiges Gespräch zustande kommt. Interessant ist der Ausschnitt deshalb, weil die Mutter hier vor allem durch die szenische Darstellung der Erzählung und mittels Redewiedergaben kategorisiert wird. Insgesamt führt die Art der Darstellung dazu, dass die Erzählung stark höhrerzentriert ist. Die Protagonisten, insbesondere die von MK dargestellte Mutter, werden zu Typen stilisiert, wodurch die Erzählung zum einen etwas Komisches und „Slapstickartiges“ bekommt. Zum anderen findet dadurch eine Entindividualisierung statt und die geschilderten Ereignisse erhalten einen exemplarischen Charakter. Der Ausschnitt endet dementsprechend damit, dass die Lehrerin sich direkt an die Interviewerin wendet und explizit die Konsequenzen, die sie für sich aus dem Erlebnis zieht, äußert.

Im Gesamtkontext des Interviews geht der Erzählung MKs keine konkrete Frage oder Erzählaufforderung der Interviewerin voran. Vielmehr steht der Ausschnitt in einer Reihe allgemeiner Überlegungen und Aussagen der Lehrerin zum Thema interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche, in denen es u.a. um mangelnde Systemkenntnisse der Eltern mit Migrationshintergrund geht sowie um mangelnde Schulbildung der Eltern und um fehlende Deutschkenntnisse, insbesondere bei türkischen Frauen. Unmittelbar vor dem Ausschnitt spricht MK davon, dass viele Eltern gar nicht in der Lage seien, das zu leisten, was die Schule von ihnen erwarte und dass

dies ein Grund dafür sei, weshalb man sich im Elterngespräch nicht verstehe. Die Erzählung erfüllt dann die Funktion, diese Sichtweise exemplarisch vorzuführen.

Transkript #5: Interview Nr. 2 Mia Katz, Grundschule ((00:16:11 – 00:17:18))

001	**MK**	also ich hat schon (.) des is VIEle jahre z[urück-]
002	**LW**	[hm_hm]
003	**MK**	°h (0.3) n ELterngespräch;
004	**MK**	(0.99) ähm (0.2) da kam die MUTter,
005	**MK**	(0.49) AIsche gut.
006	**MK**	(1.15) un_na hab ICH gesagt;
007	**MK**	(0.58) ALso.
008	**MK**	(0.62) ihre tochter is sehr FLEIßig;=
009	**MK**	[=und sehr be]MÜHT;
010	**LW**	[hm_hm]
011	**MK**	und_n (.) freundliches MÄDchen;
012	**MK**	macht ihre HAUSaufgaben;
013	**MK**	aber.
014	**MK**	°hh ähm (0.43) sie spricht einfach sie müsste noch BESser deutsch sprechen.
015	**MK**	und noch MEHR lesen.=
016	**MK**	=un dann WIEder;
017	**MK**	AIsche gut.=
018	**MK**	=und ICH so.
019	**MK**	°h ja ich versuchs ihnen ja grad zu erKL[Ären,=]
020	**LW**	[((lachansatz))]
021	**MK**	=also sie macht des was sie KANN?
022	**MK**	[°h]aber weil EBen-
023	**LW**	[hm_hm]
024	**MK**	(0.28) zuhause doch mehr TÜRkisch gesprochen wird;=
025	**MK**	=un (.) zu wenig DEUTSCH,
026	**MK**	hat sie sprachliche proBLEme;
027	**MK**	und dann WIEder,
028	**MK**	AIsche gut.=
029	**MK**	=un na hab ich gesagt NEIN ((haut mit der hand auf den tisch)) AIsche nix gut.
030	**MK**	(0.3) und DANN ((haut mit der hand auf den tisch)) hat ses verSTANden.
031		(0.36)
032	**LW**	okay,
033		(0.17)
034	**MK**	<<h, all> dann hatte sie erst verSTANden >.
035	**MK**	<<all> °h und DANN >,
036	**MK**	<<h, all, f> OH oh oh oh oh >.
037	**MK**	<<lachend> dann großes MOR[dio >;]
038	**LW**	[((lacht leise))] [((lacht leise))]

```
039   MK   [<<lachend, p, gepresst> ja aber > ]
           <<lachend, p, gepresst > SO muss man dann echt >
            [REden.]
040   LW    [°h    ]
           <<lachend> okay >,
041   MK   [also ich mache AUCH, ]
042   LW   [((lachansatz))       ]
           [ja,   ]
043   MK   [also s]o wie ich jetzt mit IHnen rede.
044   MK   so mit so könnt ich nie mit eltern REden;
045   MK   des is echt ALles;
050   MK   °h [RUNT]ergebrochen auf;
051   LW      [hm  ]
052   MK   (0.44) ein MINImum dessen.
053   MK   (0.41) mit EINfachsten WORTschatz.=
054   MK   = <<:-)> irgendwie SO;=
055   MK   =ja >;
056   LW   hm_HM.
057   LW   okay,
058   LW   (0.26) hm.
```

Selbstkategorisierung auf der Ebene der Erzählung mittels Redewiedergabe in Gastarbeiterdeutsch

MK beginnt ihre Erzählung damit, den Fall als „viele Jahre zurückliegend“ (Zeile 001) zu bezeichnen und rahmt ihn dadurch als ein außergewöhnliches und bemerkenswertes Beispiel eines Elterngesprächs. Zugleich positioniert sie sich durch diese Äußerung als eine erfahrene Lehrperson, die viele Elterngespräche geführt hat. Einleitend enthalten die ersten *turns* eine Verortung der Ereignisse in einem „Elterngespräch“ (Zeile 003) und die Einführung der Protagonistin „die Mutter“ (Zeile 004). Sowohl der Terminus „Elterngespräch“ als auch die Kategorisierung der Protagonistin als „Mutter“ enthalten keine expliziten Hinweise auf einen interkulturellen Hintergrund. Dieser ist lediglich durch den vorangegangenen Kontext im Interview gegeben und wird durch die folgende Darstellung der Ereignisse im Elterngespräch konstituiert. MK positioniert sich dadurch als Lehrperson, für die der interkulturelle Hintergrund im Elterngespräch zunächst keine Rolle spielt.

In Zeile 004-030 stellt MK dann die Ereignisse im Elterngespräch mittels direkter Redewiedergaben szenisch dar. Der Zuhörerin bietet sich ein Dialog zwischen den Figuren der Lehrerin und der Mutter, bei dem die Parts der Lehrerin länger und elaborierter sind, die Mutter hingegen stets die gleiche sprachlich reduzierte Äußerung produziert. Insgesamt drei Mal lässt MK als Erzählerin die Mutter zu Wort kommen. Jedes Mal mit der selben Betonung und Stimmqualität.

```
004   MK   (0.99) ähm (0.2) da kam die MUTter,
005   MK   (0.49) AIsche gut.

016   MK   =un dann WIEder;
017   MK   AIsche gut.=
```

027 **MK** und dann WIEder,
028 **MK** AIsche gut.=

Die Repetitivität der Äußerung der Figur der Mutter wird zudem durch die zweimalige Wiederholung der Einleitung „und dann wieder" (Zeile 016, 027) verstärkt. Durch die Verbindung mit dem Konnektor „und" und der parallelen Struktur erhält die Erzählung ein erhöhtes Erzähltempo. Syntaktisch ist die Äußerung der Mutter unvollständig. Es fehlt das Verb „ist", das hier durch eine Voranstellung eine Frage markieren würde. Um einen vollständigen Satz zu bilden müsste es lauten: „Ist Aische gut (in der Schule)?" (*Ersetzprobe*, vgl. Kapitel 8.7). Solche syntaktischen Konstruktionen mit der Tilgung von Copula sind ein typisches Merkmal für „Gastarbeiterdeutsch" (s. dazu z.B. Clyne 1962; Meisel 1975; Keim 1978, 1982, 2002).

Gastarbeiterdeutsch ist eine Bezeichnung für eine vereinfachte und pidginisierte Varietät des Deutschen, die aus der Sprachform der ersten Einwanderergenerationen von Gastarbeitern in Deutschland entstanden ist (Keim 2002:138). Während Gastarbeiterdeutsch für die erste Generation von Migranten das einzig verfügbare Kommunikationsmittel war, stellt es für die nachfolgenden Generationen oder andere Sprecher eine Varietät dar, die für ganz bestimmte kommunikative Zwecke eingesetzt werden kann. Einsätze von Gastarbeiterdeutsch in Interaktionen lassen sich damit als „markierte Formen des Wechsels, die interaktiv bedeutungsvoll sind und zum symbolischen Verweis auf soziale Eigenschaften oder Einheiten verwendet werden" (Keim 2002:135) auffassen. Damit lassen sich Äußerungen in Gastarbeiterdeutsch als Kontextualisierungshinweise (Gumperz 1982) und als spezifische Formen des *code-switching* bezeichnen (Auer 1998).

Hinnenkamp (1982) spricht bei solchen Verwendungsweisen auch von „sekundärem *foreigner talk*". Dieser liegt immer dann vor, wenn in mündlicher oder schriftlicher Form, z.B. in Witzen, Narrationen, Literatur etc. Bezug genommen wird auf:

(i) die Sprechweise der Ausländer selbst, die in der Sprache der Residenzgesellschaft oder in einer Fremdsprache „radebrechen";

(ii) die Art und Weise, wie die Muttersprachler mitunter mit den Ausländern sprechen;

(iii) die Muttersprache der Ausländer untereinander; das eigene „Radebrechen" in einer Fremdsprache (Hinnenkamp 1982:41).

Bei sekundärem *foreigner talk* handelt es sich also um (Re-)Konstruktionen von Sprechweisen, die stilistisch überhöht sein können.[53] Vor allem diese stilistische Überhöhung sorgt dafür, dass es ein wichtiges Merkmal sekundären *foreigner talks* ist, eine soziale Distanz herzustellen:

> In der sekundären Verwendung hingegen spiegelt sich oft eine nicht unbeachtliche Position negativer Stereotypisierungen des Ausländers, des Fremden oder einfach Anderssprachigen darin wider (Hinnenkamp 1982:191).

[53] Hinnenkamp (1982) grenzt solche (Re-)Konstruktionen von Fällen tatsächlicher Sprechweisen von Muttersprachlern gegenüber Ausländern ab, „die wenig oder überhaupt nicht die Sprache der Residenzgesellschaft bzw. die Fremdsprache allgemein beherrschen", oder, „die kompetente Sprecher der Sprache der Residenzgesellschaft bzw. der Fremdsprache im Allgemeinen sind (Hinnenkamp 1982:40). Solche Fälle stellen dann den „primären *foreigner talk*" dar.

Durch die syntaktische Form wird die Redewiedergabe damit als Äußerung der Mutter in Gastarbeiterdeutsch bzw. *foreigner talk* kontextualisiert. Die Figur der Mutter kategorisiert sich damit auf der Ebene der Erzählung selbst als „Migrantin", die der deutschen Sprache nicht bzw. nur unzureichend mächtig ist.

Eine weitere implizite Kategorisierung findet durch den Gebrauch des Namens der Schülerin statt. Eigennamen sind als Kategorisierungsmittel deshalb interessant, weil darin die geographische, ethnische und kulturelle Herkunft der Namensträgerin oder des Namensträgers konserviert sein können. Personennamen lassen also allerhand bewusste und unbewusste Inferenzen zu und führen dazu, dass der Namensträgerin oder dem Namensträger bestimmte Eigenschaften und Attribute zugeschrieben werden können (Jung 2003:288). Jung (2003) untersucht beispielsweise, wie die Verwendung von Personennamen im Migrationsdiskurs in Form von „Xenonymen" als fremdkulturelle Verweise fungieren und wie es durch „De-Onymisierungsprozesse" zu einem Gebrauch von Namen kommt, wobei ein Name kein identifizierbares Individuum mehr bezeichnet, sondern als Verweis auf eine bestimmte Kategorie fungiert. Eine solche Verwendungsweise bezeichnet Jung (2003) als „generische Xenonyme". Der Name „Aische", der von MK in diesem Abschnitt verwendet wird, ist ein häufiger Name für muslimische bzw. türkischstämmige Mädchen und Frauen. Diese Häufigkeit führt dazu, dass der Name einen schon fast typischen Charakter bekommt, wenn es darum geht, über Vertreterinnen dieses Kulturkreises zu sprechen (vgl. Jung 2003). Es kann davon ausgegangen werden, dass MK tatsächlich Bezug auf eine reale Schülerin nimmt. Die gesamte Konstruktion der Erzählung hat jedoch so exemplarischen Charakter, dass die Verwendung des Namens einem generischen Xenonym recht nahekommt und die tatsächliche Schülerin hinter die Konnotationen des Namens und die typisierende Darstellung zurücktritt.

Mit der impliziten Kategorisierung der Tochter durch den Namen „Aische" als „muslimisch" oder „türkischstämmig" kategorisiert sich auch die Figur der Mutter auf der Ebene der Erzählung selbst als „Muslimin" bzw. als „Türkin". Diese impliziten Kategorisierungen der Mutter werden dann in den Redewiedergaben expliziert, in denen MK darstellt, was ihr erzähltes Ich der Mutter gegenüber geäußert habe: Das Mädchen „müsste noch BESser deutsch sprechen." (Zeile 014) und weil „zuhause doch mehr TÜRkisch gesprochen wird;=" (Zeile 024) „=un (.) zu wenig DEUTSCH," (Zeile 025), „hat sie sprachliche proBLEme;" (Zeile 026). Durch diese Redewiedergaben positioniert sich MK als Lehrperson, die einen differenzierten diagnostischen Blick auf Ursachen von Defiziten in den Leistungen der Schülerin hat, die nicht nur Probleme aufzeigt, sondern auch Lösungen dafür anbietet („sie müsste noch BESser deutsch sprechen.", Zeile 014, „und noch MEHR lesen.=", Zeile 015) und viel Geduld im Elterngespräch aufbringt, indem sie der Mutter zwei Mal versucht – wie sie es selbst in Zeile 019 mit einem Metakommentar ausdrückt – „zu erklären", wie sie die Tochter und ihre Leistungen einschätzt. Erst nachdem die Figur der Mutter fast schon stoisch ihre Frage zum dritten Mal geäußert hat, stellt MK dar, wie ihr erzähltes Ich das Register wechselt und antwortet mit: „NEIN ((haut mit der hand auf den tisch)) AIsche nix gut." (Zeile 029).

Eingeleitet durch die Konstruktion mit *verbum dicendi* „=un na hab ich gesagt“ (Zeile 029) stellt die Äußerung des erzählten Ich der Lehrerin „nein Aische nix gut“ (Zeile 029) den Höhepunkt der Erzählung bis zu diesem Zeitpunkt dar. Dieser wird zusätzlich von MK mit einer Geste unterstrichen, indem sie mit der Hand auf den Tisch haut (Zeile 029). Syntaktisch wird hier die Form der Äußerung der Mutter mit dem ausgelassenen finiten Verb gespiegelt und durch die Negationspartikel „nix“ als Gastarbeiterdeutsch markiert (Keim 2002:138f.). Auch Hinnenkamp beschreibt solche Konstruktionen mit „nix“ als Merkmal von *foreigner talk* (Hinnenkamp 1982). MK stellt also dar, wie sie selbst Gastarbeiterdeutsch verwenden muss, um sich der Mutter gegenüber verständlich zu machen. Dass diese Strategie erfolgreich ist, verdeutlicht MKs Aussage im Anschluss: „und DANN ((haut mit der hand auf den tisch)) hat ses verSTANden.“ (Zeile 030). Auch hier bekräftigt MK nochmals das Gesagte, indem sie mit der Hand auf den Tisch haut. Die Turns in Zeile 029 und 030 markieren damit den Höhepunkt der Darstellung und den zentralen Punkt MKs, der sich von der Logik her so fassen lässt, dass man selbst Gastarbeiterdeutsch oder im Volksmund „Ausländerdeutsch“ sprechen muss, um von den Eltern mit Migrationshintergrund verstanden zu werden.

Nachdem nach einer Pause MKs die Interviewerin mit einem schwebend intonierten „okay“ (Zeile 032) ihr Verständnis und ihre Aufmerksamkeit signalisiert, eine weitere Reaktion von ihr jedoch ausbleibt, fährt MK fort und bekräftigt nochmals ihre Aussage, dass die Mutter „dann erst verstanden“ (Zeile 034) habe.

Das Verständnis der Mutter wird wiederum mittels einer Redewiedergabe verdeutlicht. Mit erhöhter Tonlage und Lautstärke sowie schnellerem Sprechtempo lässt MK als Erzählerin die Figur der Mutter mit einem mehrfachen „<<h, all, f> OH oh oh oh oh >.“ (Zeile 036) reagieren und stellt sie damit als höchst emotional dar. Die Reaktion der Mutter wird zudem von MK mit dem Metakommentar bedacht, es habe sich dabei um ein „großes Mordio“ (Zeile 037) gehandelt, so dass sie insgesamt als übertrieben und nahezu lächerlich erscheint. Die gesamte Passage (Zeile 034-037) ist höher intoniert und in schnellerem Sprechtempo gehalten. Der Metakommentar, es habe sich bei der Reaktion der Mutter um ein „großes Mordio“ (037) gehandelt, wird von MK zudem lachend formuliert. Auch die Interviewerin reagiert mit Lachen. Daran wird deutlich, dass MKs Darstellung hier stark höherzentriert ist und auf Unterhaltung zielt. Die geschilderte Situation wird dadurch zur Persiflage stilisiert.

Verallgemeinerung der Situation für interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche

MKs Lachen bekommt ab Zeile 039 eine andere Qualität. Die Lautstärke ist im Vergleich zu den vorherigen Äußerungen leiser und die Stimmqualität lässt sich am ehesten als „gepresst“ beschreiben. Durch diese stimmliche Gestaltung wirkt das Lachen nun leicht verzweifelt. Mit dem „ja aber“ (Zeile 039) drückt MK einen Vorbehalt bzw. eine Ergänzung aus (vgl. „aber“ als konzessive Konjunktion Barth-Weingarten 2003; Couper-Kuhlen/Kortmann 2000; Rudolph 1996). Durch das betonte „SO“ (Zeile 039) macht MK dann deutlich, dass man eben *so* reden müsse, wie sie es gerade dargestellt hat, um sich verständlich zu machen. Damit erfüllt der *turn* in Zeile 039 die Funktion eines Fazits. Entscheidend ist zudem das unspezifi-

sche Personalpronomen „man“ (Zeile 039) in dieser Konstruktion. So kann das Pronomen „man“ entindividualisieren und zur Entlastung der Erzählperson beitragen, oder als Grundlage für Verallgemeinerungsansprüche dienen (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:223). MK verallgemeinert damit die Situation über ihre eigenen Erlebnisse hinaus.

Hier stellt sich somit die Frage nach der „Moral von der Geschichte“, die MK zuvor slapstickartig vorgetragen hat. MKs Erzählung der Ereignisse im Elterngespräch steigert sich kontinuierlich über die dreimalige Wiederholung des Satzes der Mutter, „Aische gut“, in sprachlich reduziertem Gastarbeiterdeutsch bzw. *foreigner talk*. Die ganze Darstellung der Mutter ist darauf ausgelegt, sie als entindividualisiert und stereotyp zu zeigen. Die erzählten Ereignisse gipfeln schließlich in der Pointe eines Rollen- und Registerwechsels, bei dem die Lehrerin dieselbe Formulierung wie die Mutter gebraucht, um sich ihr gegenüber verständlich zu machen. Damit nimmt sie gewissermaßen eine andere Identität an. Diese „Verwandlung“ erzeugt dann erst eine Reaktion.

Auf der Ebene des Interviews positioniert sich MK dadurch als eine kompetente Lehrerin. Aus ihrer Sicht liegt diese Kompetenz in einer Art street credibility, eine Kompetenz im Milieu, die sie durch Erfahrung erworben hat bzw. die ihr durch bestimmte Erfahrungen aufgezwungen wurde („`<<lachend, p, gepresst > SO muss man dann echt> [REden.]`“, Zeile 039). Die Kompetenz lässt sich auch als eine Art „dem Volk aufs Maul geschaut Ideologie“ bezeichnen. MK führt damit mit ihrer Erzählung exemplarisch eine Denkfigur vor, bei der davon ausgegangen wird, dass Migranten sich so stereotyp verhalten, dass man diesem Verhalten nur mit ebenfalls stereotypen Verhaltensweisen beikommen kann.

In den folgenden *turns* wird dann außerdem deutlich, dass hier eine verheerende pädagogische Situation vorgeführt wird. MK wendet sich in Zeile 043ff. direkt an die Interviewerin: So wie sie mit ihr rede, könne sie mit Eltern nie reden (Zeile 043-044). MK positioniert sich und die Interviewerin damit auf der Basis einer gemeinsamen Kategorie, einer Sprache oder Realität, die im Kontrast zu der Kategorie steht, der die Mutter bzw. die Eltern mit Migrationshintergrund angehören. Die *extreme case* Formulierung (Pomerantz 1986) „nie“ (Zeile 044) dramatisiert und generalisiert den Fall: egal, was man versucht und welche Strategie man anwendet – so die inhärente Logik –, mit den Eltern mit Migrationshintergrund ist nicht zu reden. Die Dramatisierung und die Kollaboration mit der Interviewerin sind auch als Strategien von MK zu werten, Empathie einzufordern. Die zuvor auf eine humorvolle Darstellung ausgelegte Erzählung bekommt damit eine ernste Wendung und weist auf ein sehr ernsthaftes Problem in der pädagogischen Praxis hin, nämlich auf die Wahrnehmung der Lehrerin, dass in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen keine richtige Kommunikation stattfinden kann.

Sprachliche Praktiken zur impliziten Kategorisierung und Positionierung mittels Redewiedergaben in diesem Ausschnitt

In dem Ausschnitt wird durch die Erzählperson szenisch eine Dialogsituation vorgeführt, bei der die Figur der Mutter sich selbst durch Redewiedergaben in Gastarbeiterdeutsch und durch den Einsatz des Namens „Aische“ auf der Ebene der Erzählung als „Migrantin/Ausländerin“ mit geringen Deutschkenntnissen und als „Muslimin“ bzw. „Türkin“ kategorisiert und positioniert. Die sprachlichen Praktiken zur Kategorisierung und Positionierung, die hierbei zum Einsatz kommen sind:

- der Einsatz von sekundärem *foreigner talk* bzw. Redewiedergaben in Gastarbeiterdeutsch;
- das Nennen eines Namens, der aufgrund seiner Häufigkeit und der damit verbundenen Konnotationen bezüglich des kulturellen, herkunftsbedingten und religiösen Hintergrunds einen schon fast typischen Charakter hat. Im Sinne eines „generischen Xenonyms" (Jung 2003) tritt das Individuum, auf das durch den Namen Bezug genommen wird, hinter die Konnotationen zurück und der Name wird zum Verweis auf eine Kategorie.

Das erzählte Ich der Lehrerin positioniert sich mittels Redewiedergaben, die elaboriert sind und darauf zielen, der Mutter die schulischen Leistungen der Tochter zu erläutern, als kompetente Sprecherin und engagierte Lehrperson mit einem differenzierten diagnostischen Blick auf Ursachen von Defiziten in den schulischen Leistungen der Schülerin und einer lösungsorientierten Haltung. Damit kommt hier die sprachliche Praktik zum Einsatz:

- Kategorisierung von Personen durch kontrastierende Redewiedergaben.

Während die Redewiedergaben des erzählten Ich der Lehrerin sprachlich variieren, wiederholt die Figur der Mutter insgesamt drei Mal die gleiche Äußerung „Aische gut". In dieser Dreierstruktur liegt der Klimax der gesamten Erzählepisode. Sprachlich werden damit:

- die Wiederholungen von Redewiedergaben als Mittel zur Stilisierung einer Figur zu einem komischen Typus eingesetzt;
- die Mutter als Figur mit einer Art „Werbeslogan" für sich selbst vorgeführt;
- eine humorvolle Modalität etabliert.

Nach der dritten Wiederholung der Äußerung der Figur der Mutter wechselt das erzählte Ich der Lehrerin das sprachliche Register und spiegelt in ihrer Äußerung das Gastarbeiterdeutsch der Mutter („Aische nix gut"). Die daraufhin geschilderte Reaktion der Mutter stellt diese als komische Figur dar, die nur noch in semantisch inhaltslosen intonierten Silben, die mit erhöhter Tonlage und Lautstärke sowie schnellerem Sprechtempo realisiert werden, antwortet („OH oh oh oh oh"). Diese Reaktion der Figur der Mutter wird von MK durch einen Metakommentar als „großes Mordio" gerahmt und dadurch als übertrieben bewertet. Die Figur wird damit kategorisiert durch:

- Redewiedergaben ohne semantischen Gehalt und ausschließlich durch den Einsatz prosodischer Parameter;
- Metakommentare, die die Äußerungen der Figur rahmen und bewerten.

Die Erzählepisode schließt mit einem Fazit und einer Verallgemeinerung der Situation auf andere interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche („so muss man dann echt reden"), indem MK sich und die Interviewerin auf der Basis einer gemeinsamen Kategorie, einer Sprache oder Realität positioniert, die im Kontrast zu der Kategorie „Eltern mit Migrationshintergrund" steht („so wie ich jetzt mit Ihnen rede, so könnte ich nie mit Eltern reden"). Sprachlich geschieht dies durch:

- den Einsatz einer kategorischen Formulierung;
- den Gebrauch des unspezifischen und generalisierenden Personalpronomens „man“;
- den expliziten Einbezug der Interviewerin;
- einer *category co-selection* mittels Zuschreibung von Eigenschaften;
- und einer expliziten Kontrastierung von Kategorien.

Durch den Einbezug der Interviewerin und die gemeinsame Positionierung auf der Basis der gleichen zugeschriebenen kategorialen Eigenschaften („miteinander elaboriert reden können“) werden die Ausführungen von der Erzählperson zugleich interaktiv abgesichert und ein *common ground* im Sinne einer geteilten Werte- und Urteilsbasis etabliert.

In der Erzählepisode wird damit exemplarisch vorgeführt, wie interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche an der Kommunikation scheitern können und wie die Lehrperson selbst auf ein reduziertes sprachliches Register zurückgreifen muss, um sich verständlich zu machen. Mit der Darstellung dieser Strategie positioniert sich MK als Lehrperson, die auf der Basis von Erfahrungen handelt und eine gewisse *street credibility* aufweist. Dabei kommt zudem eine Denkfigur zum Einsatz, bei der dem stereotypen Verhalten der Eltern mit Migrationshintergrund nur mit stereotypem Verhalten begegnet werden kann. Das Scheitern der Eltern-Lehrer-Gespräche wird damit implizit den Eltern mit Migrationshintergrund zugeschrieben.

9.2.2 Exemplaranalyse implizite Kategorisierungen II

In dem Ausschnitt[54] geht es um ein Gespräch, das der Gymnasiallehrer Adriano Seidel (AS) mit italienischen Eltern geführt hat, deren Sohn in einen Cybermobbingvorfall an der Schule verwickelt war. Die Kategorie „italienische Eltern“ wird von AS über den Verweis auf den italienischen Migrationshintergrund des Schülers vor dem hier analysierten Ausschnitt etabliert, da er im Verlauf des Interviews bereits mehrfach auf diesen Fall und die damit zusammenhängenden Elterngespräche zu sprechen gekommen ist. Kern des Ausschnitts ist die narrative Darstellung eines Dialogs zwischen dem Lehrer und dem italienischen Vater und den damit einhergehenden Kategorisierungen und Positionierungen.

AS beginnt seine Ausführung mit einer Verortung des Gesprächs, an „dem Tag“ (Zeile 001), „an dem er die Ordnungsmaßnahme“[55] (Zeile 002) für die an dem Cybermobbingfall beteiligten Schüler „verkündet“ hat (Zeile 002). Auf lexikalischer Ebene sticht das Wort „verkündet“ (Zeile 002) hervor. Die juristische Diktion legt nahe, dass es hier um einen formalen Akt geht, in dem den Beteiligten eine bereits getroffene Entscheidung, vergleichbar mit einem Urteil, vorgetragen wird. Deutlich wird auch, dass AS hier auf der Ebene der Positionierung nicht als Individuum und auch nicht als einzelner Lehrer, sondern als Vertreter der Institution Schule agiert.

[54] Der Ausschnitt wird auch im Rahmen der Kapitel zu Moral- und Bewertungskommunikation diskutiert. Eine Analyse des Ausschnitts mit dem Schwerpunkt auf der Rekonstruktion unterschiedlicher Vorstellungen über Erziehung und Bildung findet sich zudem in Weiger (2015).

[55] Nach dem rheinland-pfälzischen Schulgesetz werden Ordnungsmaßnahmen dann ausgesprochen, wenn andere erzieherische Einwirkungen nicht ausreichen. Die Maßnahmen können vom Unterrichtsausschluss in einem bestimmten Fach bis hin zu ein-, oder mehrtägigem Unterrichtsausschluss oder bis zum endgültigen Schulausschluss, je nach Schwere des Ordnungsverstoßes, reichen (Schulgesetz Rheinland-Pfalz §95-98).

Damit wird gleich zu Beginn die Rollenkonstellation in dem dargestellten Gespräch festgelegt: AS erzähltes Ich agiert als Vertreter der Institution und steuert aktiv das Geschehen im Gespräch. Die Eltern werden als passive Gesprächsteilnehmer positioniert, die zuhören sollen, was der Lehrer zu sagen hat. Auch der Gesprächsinhalt wird mit der Ordnungsmaßnahme als etwas bereits Feststehendes dargestellt und es geht nicht darum mit den Eltern irgendetwas auszuhandeln oder eine Lösung zu finden.

Transkript #6: Interview Nr. 19 Adriano Seidel, Gymnasium ((00:25:12 – 00:26:35))

001	AS	°h als dann der TAG war-=
002	AS	=an dem äh (0.25) °h an dem isch die ORDnungsmaßnahme dann verkündet hab;
003	AS	°h da saß auch der VADder dabei;=
004	AS	=und äh der der (.) der VADder,
005	AS	°h hat mir dann GSAI,
006	AS	ja;
007	AS	°hh äh (0.19) <<h,all> der hot schon von mir eine geKRIGT;=>
008	AS	<<h,all> =GELL;>
009	AS	<<h,all> nur dass [sie WISse;>]
010	LW	[((lacht lautlos))]
011	AS	<<h,all> der hot schon von mir eine geKRIEGT;>
012	AS	°h [äh]
013	LW	[okAY, ((lacht leise))]°h
014	AS	also auch in einem etwas geBROchenen deutsch;=
015	AS	=isch glaub die MUDder war einfach deutsche.
016	AS	[verMUT]isch mal so.=
017	LW	[mh_HM;]
018	AS	=ne,
019	AS	°h äh <<h,all,singend> von MIR hat der schon gekriegt;>
020	AS	so.
021	AS	°h un_na hab isch GSAI.=
022	AS	<<t,p,len> =ja DES is;>
023	AS	<<t,p,len> äh DES is;>
024	AS	<<t,p,len> ähm herr poletTI-=>
025	AS	<<t,p,len> =des is ihre priVATsache,=>
026	AS	<<t,p,len> =da möscht isch misch jetzt äh net EINmischen,>
027	AS	°h <<t,p,len> aber er kriegt halt von Uns als SCHUle,>
028	AS	°h äh <<t,p,len> kriegt er halt ne ne !AN!dere maßnahme.>
029	AS	[und]<<creaky> ähh > öh °hh äh <<t,p,len> des kriegt er halt dann daZU;=>
030	LW	[HM_mh;]
031	AS	<<t,p,len> =SAG isch mal so.=>
032	AS	<<t,p,len> =wa was sie daHEIm jetzt äh da;=>

```
033   AS   <<t,p,len> =des hat nix mit !UN!srer maßnahme zu
            tun.>
034   AS   °h <<h,all> ahJA,=>
035   AS   <<h,all> =er wollt nur SAge,=>
036   AS   <<h,all> =der hot schon eine geKRIEGT;=>
037   AS   <<h,all> =GELL;>
038   AS   (0.25)
039   LW   ((lacht leise)) ho [<<lachend> okay >,]
040   AS                      [((lacht leise))   ]
           °h ((lacht leise)) <<lachend > wo dann auch
           [irgendwie äh dann halt ]RAUSkommt,=>
041        ((schulglocke klingelt))
042   LW   [((lacht leise))        ]
043   AS   <<:-)> =okAY;>
044   AS   <<:-)> des wird dann> halt SO geahndet.
045   LW   mh_HM,
046   AS   (0.96) ja,
047   LW   (0.2) mh ja,
```

Selbstkategorisierung und Selbstpositionierung einer Figur auf der Ebene der Erzählung mittels Redewiedergaben

AS führt gleich zu Beginn des Abschnitts die Protagonisten des Gesprächs, von dem er erzählt, ein. Dies sind er selbst und der, mit der expliziten Kategorie bezeichnete, „Vater" (Zeile 003), der „auch dabei saß" (Zeile 003). Mit diesem „auch" verweist AS auf weitere Gesprächsteilnehmende. Aus seinen vorherigen Ausführungen lässt sich schließen, dass dies die Mutter ist; möglich ist zudem, dass der Schüler anwesend ist, da die Ordnungsmaßnahme vor allem ihn betrifft. Die wichtigste Figur der Erzählung ist jedoch der Vater. Die Kategorisierung „Vater" ist neutral. Die Artikulierung als „VADder" mit der Akzentuierung auf der ersten Silbe und der stimmhaften Bildung des alveolaren Obstruenten im Vergleich zur standardsprachlichen Realisierung mit stimmlosem [t] entspricht der dialektalen Färbung, die AS standardmäßig beim Sprechen verwendet. Aufgrund des vorherigen Verweises auf den italienischen Migrationshintergrund des Schülers und des Kontextes, indem die Erzählung steht, ist zudem die implizite Kategorie „italienischer Vater" salient. Wie wird dieser „italienische Vater" nun von AS narrativ dargestellt?

Durch einen Wechsel im *footing* (Goffman 1979, 1981) „animiert" AS als Erzähler die Figur des Vaters. Mittels Redewiedergaben „hören" wir den Vater, wie er gegenüber dem erzählten Ich des Lehrers äußert:

```
007   AS   °hh äh (0.19) <<h,all> der hot schon von mir eine
            geKRIGT;=
008   AS   =GELL;
009   AS   nur dass [sie WISse;>       ]
010   LW              [((lacht lautlos)) ]
011   AS   <<h,all> der hot schon von mir eine geKRIEGT;>
```

Mit der Wendung „der hot schon von mir eine gekriegt“ deutet die Figur des Vaters auf der Ebene der Erzählung an, den Sohn zuhause geschlagen und ihn damit in seinem Sinne bereits angemessen bestraft zu haben. Die Figur des Vaters positioniert sich damit selbst als autoritärer Vater, der Probleme zuhause mit Gewalt löst. Durch die Rückversicherungspartikel „=GELL;“ (Zeile 008) und das „nur dass sie WISse;>“ (Zeile 009) wendet sich die Figur des Vaters direkt an das erzählte Ich des Lehrers. Seine Äußerungen zielen darauf ab, die Zustimmung des Lehrers für sein Handeln einzuholen und ihn damit als „Komplizen“ zu positionieren. In der Handlung der Figur des Vaters lässt sich damit ein Kooperationsangebot an das erzählte Ich des Lehrers sehen: Er hat das Problem erkannt und in die Hand genommen, wodurch er sich selbst als ausführendes Organ einer Bestrafungsmaßnahme, die aus seiner Sicht kongruent mit der der Schule bzw. des Lehrers ist positioniert.

Implizite Kategorisierung mittels Metakommentar zu Sprachkenntnissen und impliziter Kontrastierung von Kategorien

In den *turns*, die auf diese erste Redewiedergabe folgen, verlässt AS die Ebene der Erzählung und wendet sich an die Interviewerin. Er verweist mit einem Metakommentar darauf, der Vater habe „etwas gebrochenes Deutsch“ gesprochen (Zeile 014). Die Äußerung „gebrochenes Deutsch“ ist mehrdeutig. Dabei kann Bezug auf den Akzent eines Sprechers genommen werden, aber auch auf dessen Sprachkenntnisse. Durch diese Zuschreibung wird der Vater also implizit als „Migrant/Ausländer“ mit einem Akzent bzw. mit mangelnden Deutschkenntnissen kategorisiert.

In Zeile 015f. verweist AS auf die Mutter und „vermutet“ (Zeile 016), dass sie „Deutsche“ (Zeile 015) sei. Damit wird ein impliziter Kontrast zum Vater hergestellt: Die Mutter ist „Deutsche“ und kann gut Deutsch sprechen, der Vater ist „Migrant/Ausländer“ und spricht nicht gut Deutsch. Diese implizite Kontrastierung geht einher mit einer impliziten Bewertung. Die Mutter wurde zuvor im Interview von AS als kooperationsbereit und aktiv an den Geschehnissen des Cybermobbingvorfalls interessiert dargestellt. AS hat von mehreren Gesprächen mit der Mutter erzählt, die er alle als positiv wahrgenommen hat. Die „guten“ Gespräche mit der Mutter stehen damit im Kontrast zur Begegnung mit dem Vater, die dann implizit als „negativ“ oder „schwierig“ gerahmt wird.

Redewiedergaben in verstärkter Dialektvariante und mit Anklängen von Gastarbeiterdeutsch

Bemerkenswert ist, dass AS dem Vater die Eigenschaft zuschreibt, schlecht oder mit einem Akzent Deutsch zu sprechen, dass sich dieses „gebrochene Deutsch“ jedoch nicht in der sprachlichen Gestaltung der ersten Redewiedergabe widerspiegelt. Diese ist vielmehr so gestaltet, dass sie sich durch eine stärkere Dialektvariante der ansonsten dialektal gefärbten Sprechweise von AS sowie durch ein höheres Tonhöhenregister und ein erhöhtes Sprechtempo auszeichnet. Die stärkere dialektale Färbung zeigt sich z.B. daran, dass anstelle von „hat“ das dialektale „hot“ (Zeile 007) gesetzt, bei dem Verb „wissen“ die Endung getilgt wird („wisse“, Zeile 009) und die für den südwestdeutschen Sprachraum typische Rückversicherungspartikel „gell“ (Zeile 008) Verwendung findet. Damit wird die Redewiedergabe deutlich von der Sprechweise, die AS sonst gegenüber der Interviewerin verwendet, abgehoben. Dies dient erstens dazu, die Redewiedergabe als solche zu kontextualisieren, zweitens wird dadurch die Figur des Vaters charakterisiert und drittens kommt es

zur Distanzierung zwischen AS und der Figur des Vaters und deren Äußerungen. Weshalb aber wird die Äußerung des Vaters von AS nicht in „gebrochenem Deutsch“ wiedergegeben, wenn er doch explizit darauf verweist, dass der Vater nur „gebrochenes Deutsch“ gesprochen habe?

Eine Imitation von „gebrochenem Deutsch“ in der Redewiedergabe ließe sich mit Hinnenkamp (1982) als „sekundärer *foreigner talk*“ bezeichnen, d.h. als ein Bezugnehmen auf die Sprechweise der Ausländer selbst, die in der Sprache der Residenzgesellschaft oder einer Fremdsprache „radebrechen“ (Hinnenkamp 1982:40-41). Hinnenkamp kann in seiner Studie zur „Sprechweise gegenüber Ausländern“ jedoch zeigen, dass durch sekundären *foreigner talk* eine soziale Distanz aufgebaut wird und sich darin oft eine Position negativer Stereotypisierungen von Ausländern, oder dem „Fremden“ wiederspiegelt. Eine Imitation des „gebrochenen Deutsch“ des Vaters würde für den Erzähler dann ein Risiko darstellen sich als ausländerkritisch oder ausländerfeindlich zu positionieren. Die dialektale Färbung der Redewiedergabe und die veränderte Prosodie reichen also so zu sagen aus, um eine Distanz zwischen AS und dem Vater zu markieren, ohne dass AS Gefahr laufen müsste, als ausländerfeindlich wahrgenommen zu werden.

AS fährt in seiner Erzählung mit einer weiteren Redewiedergabe des Vaters fort. Inhaltlich wird die Äußerung der Junge „habe schon eine gekriegt“ wiederholt, allerdings mit einer anderen Betonung.

019 AS °h äh <<h,all,singend> von MIR hat der schon gekriegt;>

Auch hier wechselt AS in ein höheres Tonhöhenregister und ein schnelleres Sprechtempo, die bereits als Merkmale der Sprechweise des Vaters in der vorherigen Redewiedergabe etabliert wurden. Sein Tonfall lässt sich zudem durch subtile Tonhöhenverläufe als „singend“ charakterisieren; das „r“ in dem Wort „gekriegt“ wird gerollt realisiert. Der Fokusakzent dieser Äußerung liegt auf dem Personalpronomen „MIR“ (Zeile 019). Das Akkusativobjekt (*wen* oder *was* hat er schon gekriegt?) wird weggelassen, wodurch der Satz syntaktisch unvollständiger klingt und insgesamt parataktischer ist, als die vorangegangenen Formate der Redewiedergaben der Figur des Vaters. Parataktische Satzkonstruktionen und Tilgungen werden auch als Merkmale von *foreigner talk* und Gastarbeiterdeutsch beschrieben (vgl. Hinnenkamp 1982; Keim 2002). Die Intonation und das gerollte „r“ deuten zudem eine Imitation der Sprechweise von Italienern an. Ein wenig spiegelt sich damit in dieser Äußerung das „gebrochene Deutsch“, das AS dem Vater zugeschrieben hat, und dessen „italienischer Hintergrund“ wider. Die durch den Verweis auf sein gebrochenes Deutsch und die Kontrastierung mit der Mutter, von der AS denkt, sie sei „Deutsche“, etablierte implizite Kategorisierung des Vaters als „Migrant/Ausländer“ wird dadurch verstärkt und der Interviewerin szenisch vorgeführt.

Die Merkmale auf sprachlicher Ebene sind aber so subtil, dass AS dennoch nicht Gefahr läuft zu sehr zu stereotypisieren und deshalb als ausländerfeindlich wahrgenommen zu werden. Die veränderte Syntax kann nämlich auch schlicht als Topikalisierung gesehen werden. Eine solche Lesart wirkt sich dann vor allem auf die Positionierungen aus, die mit dieser Äußerung vollzogen werden. Durch die Voranstellung des Dativobjekts (von *wem* oder *was* hat er schon gekriegt?) wird der Vater als Handelnder in den Vordergrund gerückt. Im Vergleich zur sprachlichen Gestaltung der ersten Redewiedergabe wird der Schwerpunkt damit von der

Handlung (*den Jungen schlagen*) auf den Handelnden (*den Vater*) verlagert, der sich damit als derjenige positioniert, der sich um die Dinge kümmert und eine solche Situation aus seiner Sicht zu klären weiß. Die sprachliche Gestaltung dieser Redewiedergabe zeigt deutlich, auf welcher subtilen Ebene Kategorisierungen erfolgen können. Sekundärer *foreigner talk* und Gastarbeiterdeutsch werden lediglich angedeutet, so dass die damit implizierte Kategorie „Migrant/Ausländer" salient wird, aber nicht vollständig explizit ausgeführt und sich der Sprecher nicht darauf „festnageln" lassen muss.

Kategorisierungen, Selbst- und Fremdpositionierungen mittels prosodischer Kontrastierung in den Redewiedergaben

AS stellt im weiteren Verlauf dar, was sein erzähltes Ich dem Vater im Gespräch geantwortet habe. Dabei wird der Vater direkt mit Namen angesprochen („ähm herr poletTI-=", Zeile 024). Der Name lässt sich als ein italienischer Name erkennen, so dass der Vater dadurch implizit als „Italiener" kategorisiert wird. Die Redewiedergabe dessen, was das erzählte Ich des Lehrers dem Vater antwortet, ist so gestaltet, dass AS seine dialektal gefärbte Sprechweise beibehält, aber gegenüber der Sprechweise, die er sonst im Interview und auch in den vorangegangenen *turns*, in denen er über die Sprachfähigkeiten des Vaters und die Herkunft der Mutter spricht, verändert. AS wechselt dabei in ein tieferes Tonhöhenregister, spricht langsamer und leiser. Diese prosodische Gestaltung führt zu zwei Positionierungen: zum einen positioniert sich das erzählte Ich des Lehrers als beherrscht, rational agierend, deeskalierend und als Lehrperson, die das Gespräch „im Griff" hat. Zum anderen steht die Sprechweise im Kontrast zu der höheren, lauteren und schnelleren Sprechweise der Figur des Vaters, der dadurch als emotionaler und unkontrollierter im Vergleich zum Lehrer positioniert wird.

Der Inhalt dessen, was das erzählte Ich des Lehrers dem Vater gegenüber äußert, unterstützt AS Selbstpositionierung. AS erzähltes Ich rekurriert auf die Privatheitsnorm („=des is ihre priVATsache,=", Zeile 025) und stellt klar, dass sich der Lehrer „nicht einmischen" (Zeile 025-026) möchte. Damit distanziert AS sich deutlich von dem Vater und seinen Methoden Probleme zuhause zu lösen. Er kritisiert diese weder auf der Ebene der Erzählung noch auf der Ebene des Interviews offen. Dennoch wird mittels eines stillschweigenden „aber" als konzessive Konjunktion (vgl. Barth-Weingarten 2003; Couper-Kuhlen/Kortmann 2000; Rudolph 1996), das in der sprachlichen Konstruktion mitschwingt, eine implizite Bewertung etabliert, aus der für die Zuhörerin deutlich wird, dass AS ein solches Verhalten ablehnt und als negativ beurteilt.

Die nächsten Äußerungen unterstreichen AS Abgrenzung von dem Vater und seinem Verhalten, was vor allem durch die starken Akzentuierungen auf dem „!AN!dere" (Zeile 028) und dem „!UN!srer" (Zeile 033) deutlich wird: von der Schule bekommt der Sohn eine andere Maßnahme und zwar zusätzlich (Zeile 028-029). Was zuhause passiert, hat mit den Vorgängen in der Schule nichts zu tun (Zeile 032-033). Damit wird auch das Kooperationsangebot und die Fremdpositionierung als „Komplize", die die Figur des Vaters durch seine vorherigen Äußerungen versucht hat zu etablieren, vom erzählten Ich des Lehrers vehement zurückgewiesen. Die Szene führt also vor, wie der Lehrer im Gespräch dem Vater auf sehr gesichtsschonende Art und Weise verdeutlicht, dass sich sein Verhalten Probleme zuhause mit Gewalt zu lösen nicht im Einklang mit den Ansichten und Werten der Schule und des Lehrers befindet. Dies geht einher mit der Selbstpositionierung des

Lehrers gegenüber der Interviewerin als Lehrperson, die Gewalt strikt ablehnt und solches Verhalten als negativ beurteilt. Durch die Kontrastierung von „wir als Schule“ und „sie zuhause“ wird damit auch ein Kontrast zwischen einer gewaltfreien Institution und einem Elternhaus etabliert, das Gewalt als Erziehungsmittel einsetzt und damit institutionellen Zielen entgegenwirkt.

Positionierung durch Wiederholungen

In Zeile 034-037 demonstriert AS dann die Reaktion des Vaters auf die Ausführungen seines erzählten Ich mittels einer weiteren Redewiedergabe.

```
034   AS   °h <<h,all> ahJA,=
035   AS   =er wollt nur SAge,=
036   AS   =der hot schon eine geKRIEGT;=
037   AS   =GELL;>
```

Die Redewiedergabe hat das gleiche syntaktische, inhaltliche und prosodische Format, wie die Redewiedergaben zuvor, mittels derer der Vater „zitiert“ wurde. Damit wird die Figur des Vaters als jemand dargestellt, der nicht auf die Äußerungen des Lehrers im dialogischen Sinne reagiert, sondern schlicht wiederholt, was er bereits zuvor gesagt hat. AS als Erzähler lässt den Vater im Verlauf der Erzählung „sein Sprüchlein“ insgesamt viermal wiederholen. Durch diese permanente Wiederholung wird der Vater als jemand positioniert, dessen Position so feststeht, dass sie absolut immun gegen den Interaktionsverlauf und die zwar subtile, aber doch deutlich geäußerte Kritik, durch das erzählte Ich des Lehrers ist.

Interaktive Aspekte

Redewiedergaben in Interaktionen sind stark höhrerzentriert. Sie führen ein Geschehen unmittelbar vor und schaffen für die Zuhörenden das Gefühl einer unmittelbaren Teilhabe am Geschehen. Insbesondere gilt dies für humorvolle Darstellungen (s. z.B. Günthner 1997a, 1999a, 2002a). Durch die Darstellung als jemand, der starken Dialekt mit einem leichten Anklang von *foreigner talk* bzw. Gastarbeiterdeutsch spricht und stur die immer gleiche Äußerung wiederholt, wird der Vater zum Typen stilisiert. Die komische Darstellung führt dazu, dass die Interviewerin immer wieder leise lacht. Nach der letzten Wiederholung des Vaters, der Junge habe schon eine gekriegt, lachen AS und LW gemeinsam, was AS Ausführungen ratifiziert und auf einen *common ground* hinweist. Sowohl in Zeile 013, als auch gegen Ende des Abschnitts in Zeile 039 quittiert LW die Ausführungen von AS mit einem „okay“ und leicht steigender Intonation am Ende der Intonationsphrase. Damit werden die Ausführungen als für sie neue und erstaunliche Informationen markiert und drücken eine Orientierung an der grundsätzlich ernsten Thematik der Gewalt an Schülern aus.

Sprachliche Praktiken zur impliziten Kategorisierung und Positionierung mittels Redewiedergaben in diesem Ausschnitt

In dem Ausschnitt wird eine Dialogsituation mit einem italienischen Vater geschildert. Die Figur des Vaters wiederholt in Form von Redewiedergaben insgesamt viermal eine Äußerung, in der darauf hingwiesen wird, der Junge habe schon eine gekriegt. Inhaltlich positioniert sich die Figur des Vaters dadurch auf der Ebene der Erzählung selbst als autoritärer Vater und als jemand, der Probleme mit Gewalt löst. Die Redewiedergaben der Figur des Vaters enthalten zudem ein Kooperationsangebot an das erzählte Ich des Lehrers und fungieren damit als Einladungen zu einer gemeinsamen Positionierung.

Die Redewiedergaben sind prosodisch und lexikalisch von der Sprechweise, die der Lehrer ansonsten im Interview verwendet, durch ein höheres Tonhöhenregister, durch schnelleres Sprechen und eine stärkere Dialektvariante abgesetzt. Als sprachliche Praktiken zur impliziten Kategorisierung und Positionierung mittels Redewiedergaben kommen damit zum Einsatz:

- Redewiedergaben in denen sich eine Figur durch inhaltliche Aussagen selbst kategorisiert und positioniert;
- Redewiedergaben, mit denen eine Figur versucht eine andere Figur fremd zu positionieren;
- Redewiedergaben in ausgeprägterer Dialektvariante und mit veränderter Prosodie hinsichtlich der Parameter Tonhöhenregister, Lautstärke und Sprechtempo. Damit wird eine spezifische Sprechweise der Figur etabliert und die Redewiedergaben als solche kontextualisiert. Es wird aber auch eine Distanz zwischen der Figur und der Erzählperson hergestellt.

Mittels eines Metakommentars verweist AS als Erzähler darauf, dass der Vater „gebrochenes Deutsch“ gesprochen habe. Indem sich dieses jedoch nicht in den Redewiedergaben in Form von Gastarbeiterdeutsch bzw. *foreigner talk* widerspiegelt, entgeht AS dem Risiko durch seine Darstellung als stereotypisierend oder gar ausländerkritisch wahrgenommen zu werden. Lediglich eine der Redewiedergaben enthält Anklänge von Gastarbeiterdeutsch/*foreigner talk* durch eine veränderte Syntax, einen veränderten Fokusakzent sowie subtile Tonhöhenverläufe, die eine „singende“ Sprechweise kreieren und ein gerolltes „r“, das eine italienische Aussprachevariante andeutet. Damit werden sekundärer *foreigner talk* und Gastarbeiterdeutsch kontextualisiert und die implizite Kategorie „Migrant/Ausländer“ relevant gesetzt. Sprachlich wird dadurch:

- eine implizite Kategorisierung durch einen Metakommentar zu den Deutschkenntnissen einer Figur vorgenommen. Dies geht einher mit einer impliziten Kontrastierung von Kategorien nach dem Muster, dass eine Kategorie als positiv bewertete Vergleichsfolie und Standard etabliert wird, dem andere Kategorien entweder entsprechen können, oder davon abweichen, was dann als negativ bewertet wird.
- eine kategoriale Zugehörigkeit durch Redewiedergaben in angedeutetem Gastarbeiterdeutsch bzw. sekundärem *foreigner talk* und mit Anklängen einer italienischen Aussprache salient gesetzt, ohne diese explizit ausführen zu müssen. Dieser subtile Einsatz von angedeutetem Gastarbeiterdeutsch bzw.

> sekundärem *foreigner talk* sowie einem Akzent dokumentiert eine interaktive Auseinandersetzung mit dem stereotypisierenden Potenzial solcher sprachlichen Verfahren (vgl. Hinnenkamp 1982). Funktional lässt sich eine solche Darstellungsweise dann als Immunisierungs- bzw. Absicherungsstrategie einordnen. Es kann eine Distanz zur Figur hergestellt werden und eine Kategorisierung vorgenommen werden, die so subtil ist, dass sich die Erzählperson nicht dafür rechtfertigen muss oder interaktiv dafür „belangt" werden kann.

In der Erzählung versucht die Figur des Vaters durch die Gestaltung der Redewiedergaben das erzählte Ich des Lehrers zu einem Komplizen zu machen und sich die Zustimmung für seine Maßnahme gegenüber dem Sohn einzuholen. Das erzählte Ich des Lehrers weist diese Fremdpositionierung jedoch zurück und distanziert sich von den Verhaltensweisen des Vaters durch den Verweis auf die Privatheitsnorm und implizite Kontrastierungen. Als Kontrast fungiert auch die prosodische Gestaltung der Redewiedergaben des erzählten Ich des Lehrers. AS wechselt hier in ein tieferes Tonhöhenregister und eine langsamere und leisere Sprechweise, wodurch sich das erzählte Ich auf der Ebene der Erzählung als beherrscht, rational agierend, deeskalierend und als Lehrperson, die das Gespräch „im Griff" hat, positioniert; die Figur des Vaters wird durch die höhere, lautere und schnellere Sprechweise hingegen als emotional und unkontrolliert positioniert.

Indem AS als Erzähler den Vater seine Äußerung immer wieder unabhängig davon, was das erzählte Ich ihm erwidert, wiederholen lässt, wird dieser zum einen komisch überhöht und zum Typen stilisiert, zum anderen als Gesprächspartner positioniert, der nicht in der Lage, oder nicht dazu bereit ist, im Dialog auf sein Gegenüber einzugehen und auf die subtile Kritik des erzählten Ich des Lehrers an den Erziehungspraktiken zu reagieren. Die Art und Weise der Darstellung zeigt dann auch, dass sich AS von der Figur des Vaters distanziert und dessen Handeln und Einstellung, Probleme in der Erziehung mit Gewalt zu lösen, negativ bewertet und ablehnt. Die sprachlichen Praktiken, die dabei zum Einsatz kommen sind:

- Kategorisierungen, Selbst- und Fremdpositionierung mittels prosodischer Kontrastierung in den Redewiedergaben. Dadurch kann eine Kontrastierung der Figuren erreicht und diese von der Erzählperson implizit bewertet werden.
- Kategorisierung und Positionierung durch Wiederholung, wobei dadurch eine humorvolle Modalität etabliert und die Figur zum Typus und als komische Figur stilisiert wird.

Die humorvolle Modalität sowie gemeinsames Lachen dienen als Absicherungsstrategie und zur Ratifizierung eines *common ground* zwischen den Interviewteilnehmenden.

9.2.3 Redewiedergaben in ausgeprägtem Gastarbeiterdeutsch

In den beiden Exemplarbeispielen kommen Redewiedergaben zum Einsatz, in denen Gastarbeiterdeutsch bzw. sekundärer *foreigner talk* und ein fremdsprachiger Akzent zur Kategorisierung und Positionierung der Figuren eingesetzt wird. In dem folgenden Ausschnitt werden Redewiedergaben dargestellt, die durch sehr ausgeprägtes Gastarbeiterdeutsch gekennzeichnet sind.

Der Ausschnitt steht im Rahmen einer Erzählung der Sonderschul-/Förderschullehrerin Henrike Kaup (HK), die sie auf die Frage der Interviewerin nach einem für sie „schwierigen" Gespräch hin produziert. HK verwendet zu Beginn der Erzählung die explizite Kategorie „türkische Familie" und markiert dadurch deren interkulturellen Hintergrund. Sie erzählt, dass die Eltern sehr ehrgeizig für ihre Zwillingssöhne seien. Es gehe momentan darum, den Wechsel der Jungen von der Sonderschule auf eine Werkrealschule und damit hin zu einer inklusiven Beschulung zu vollziehen. HK sieht das Problem, dass die Jungen sich mit der Sonderpädagogik gut entwickelt, ohne diese aber noch Schwierigkeiten hätten, die Anforderungen zu meistern. HK stellt dann in dem Ausschnitt szenisch dar, dass die Eltern aus ihrer Sicht keine Vorstellung davon haben, wie groß die Diskrepanz der Anforderungen an den verschiedenen Schularten ist und die Leistungen ihrer Kinder in diesem Sinne falsch einschätzen.

Transkript #7: Interview Nr. 21 Henrike Kaup, Sonderschule/Förderschule ((00:06:18 – 00:08:50))

001	**HK**	die ELTern seh_n;
002	**HK**	((klopft mit dem finger auf den tisch)) hier steht EINS;
003	**HK**	(1.0) <<t> isch will abiTUR.>
004		(0.36)
005	**LW**	((lacht leise)) h° (0.29) °hh [mh_hm;]
006	**HK**	[ja?]
007	**HK**	KOmmt mit-
008	**HK**	die kommen ((streicht mit der hand über ein vor ihr liegendes blatt papier)) mit dem ZETtel;
009	**HK**	(0.2) ((klopft mit dem stift auf den tisch)) <<f> hier EINS ((klopft mit dem stift auf den tisch));>
010	**HK**	<<f> no ((klopft mit dem stift auf den tisch)) te ((klopft mit dem stift auf den tisch)) EINS ((klopft mit dem stift auf den tisch));>
011	**HK**	<<f> in ma ((klopft mit dem stift auf den tisch)) the ((klopft mit dem stift auf den tisch)) ma ((klopft mit dem stift auf den tisch)) TIK;>
012	**HK**	<<t> isch will abiTUR ((schlägt mit der flachen hand auf den tisch)).>
013		(0.25)
014	**LW**	<<:-)> mh_HM;>
015		(0.83)
016	**HK**	DAS sagt dann der VAter;
017	**HK**	(0.44) also.
018	**HK**	[das is so_n]SAtz;=

019 **LW** [ah ja;]
020 **HK** =der dann vom VAter kommt.
021 (0.18)
022 **LW** aha,
023 (0.2)
024 **LW** a[ha;]
025 **HK** [und;]
026 **HK** <<f> und wenn LANG dauert;>
027 **HK** <<f> viel JAHR;>
028 **HK** <<f> isch ZAHL;=>
029 **HK** =aber;
030 **HK** <<t> isch ((klopft mit dem stift auf den tisch)) will a ((klopft mit dem stift auf den tisch)) bi ((klopft mit dem stift auf den tisch)) TUR;>
031 (0.3)
032 **HK** [so.]
033 **LW** [mh][hm;]
034 **HK** [so]kommt des dann <<:-)> RÜber;=>
035 **HK** <<:-)> =ja?=>
036 **HK** <<:-)> =also jetzt persiFLIERT;>
037 **HK** °h [°h]
038 **LW** [<<:-)> mh_hm,>]
((Auslassung im Transkript 107.96 sec.))
039 **HK** dieses geSPRÄCH,
040 **HK** FÜHR ich;
041 **HK** (0.61) ((klatscht mit der hand auf den schenkel)) (0.9) seit ANDerthalb jahrn;
042 **HK** (0.52) [alle]zwei MOnate;
043 **LW** [aha,]
044 (0.28)
045 **LW** okay,
046 **HK** ge!NAU! das gleiche;
047 (0.38)
048 **LW** hmm;
049 (0.13)
050 **HK** Eben mit den verschiedenen DOLmetschern.
051 (0.33)
052 **LW** mh_HM;
053 (1.99)
054 **HK** und dann kommt IMmer wieder,
055 **HK** der °hh SAtz;=
056 **HK** =der <<:-) > sich bei mir EINbrennt >;
057 **HK** <<t, acc> isch will abiDUR.>
058 **HK** (0.86) <<creaky> für MEine >;
059 **HK** (1.21) <<creaky> SÖhne >.
060 (0.28)
061 **LW** mh_HM;

HK benennt die Eltern hier explizit mit einer neutralen Kategorie („die ELTern seh_n;“, Zeile 001). Durch die explizite Kategorisierung als „türkische Familie“ zu Beginn der Erzählung ist die Kategorie „türkische Eltern“ salient. HK stellt dann dar, wie die Eltern im Gespräch im Zeugnis eine Eins sehen und daraufhin den Wunsch äußern, dass die Kinder das Abitur machen sollen. Diese ersten drei *turns* sind insgesamt grammatikalisch sehr verkürzt. Die Anschlüsse verfügen über keinerlei Konnektoren und die Redewiedergabe wird nicht explizit über ein *verbum dicendi* eingeleitet. Damit ist der Übergang dessen, was HK als Erzählerin sagt und der Redewiedergabe in Zeile 002 fließend. Erst in Zeile 003 wird die Äußerung durch einen Wechsel in ein tieferes Tonhöhenregister deutlich als Redewiedergabe prosodisch markiert. Auffällig ist, dass zunächst beide Eltern als verantwortlich für die Äußerung dargestellt werden („die Eltern sehn“, Zeile 001, „Note Eins“, Zeile 002) und gewissermaßen als „Chor“ präsentiert werden, dass dann aber das grammatikalische Format der Äußerung „Isch will Abitur“ mit dem Personalpronomen nur noch auf eine sprechende Person verweist. Erst mit dem Metakommentar, dies sei etwas, was der Vater sage (Zeile 016-020) wird dann ein Sprecher explizit etabliert.

Die grammatikalisch verkürzten Formen sorgen dafür, dass hier eine stakkatoartige Sprechweise entsteht, die durch die Redewiedergabe als charakteristisch für die Sprechweise der Figur des Vaters etabliert wird. Hierzu trägt auf der lexikalischen Ebene auch das Personalpronomen „isch“ (Zeile 003) bei, das mit dem stimmlosen postalveolaren Frikativ [ʃ] artikuliert wird. Diese Artikulation sowie die grammatikalische Verkürzung und die parataktischen Satzkonstruktionen stellen Merkmale von *foreigner talk* und Gastarbeiterdeutsch dar (vgl. Hinnenkamp 1982; Keim 2002). Der Vater wird durch die Gestaltung der Redewiedergabe also als „Migrant/Ausländer“ mit geringen Sprachkenntnissen und -fähigkeiten kategorisiert.

Die geringen Sprachfähigkeiten spiegeln sich auch in dem sprachlichen Format mit „wollen“ wieder („<<t> isch will abiTUR.>“, Zeile 003). Sätze mit „wollen“ haben einen sehr direkten und tendenziell unhöflichen Charakter; häufig werden sie mit der Ausdrucksweise von kleinen Kindern assoziiert. Seltsam mutet auch an, dass die Figur des Vaters das Personalpronomen „ich“ verwendet. In Form einer Ersetzprobe ließe sich die Äußerung so umformulieren: „Ich wünsche mir, dass meine Söhne das Abitur machen können“. Indem die Figur des Vaters sich also eines so simplifizierten sprachlichen Formats anstelle einer Äußerung bedient, wie sie sonst im Sprachgebrauch üblich wäre, wird er als jemand positioniert, dessen Ausdrucksfähigkeit der eines kleinen Kindes entspricht. Impliziert wird damit aber auch, dass der Vater in einem solch simplifizierten Muster denkt: Er sieht eine gute Note auf dem Papier und zieht, ohne die Bedingungen miteinzubeziehen, wie die Note entstanden ist und in welchem Kontext sie steht, seine Schlüsse. Die Figur des Vaters wird zudem als sehr fordernd gegenüber der Lehrerin positioniert.

Durch diese simplifizierte Darstellung wird der Vater als eine komische Figur dargestellt. Unterstrichen wird dies zusätzlich durch die Geste des auf den Tisch Klopfens („((klopft mit dem finger auf den tisch)) hier steht EINS;“, Zeile 002). Die komische Darstellung wird von LW mit einem leisen Lachen quittiert. In Überlappung mit der Rückversicherungspartikel von HK signalisiert sie zudem ihr Verständnis (Zeile 005-006).

Es folgt eine weitere Redewiedergabe des Vaters, die von HK in der Darstellung noch gesteigert wird: HK erzählt, wie die Eltern mit dem „Zettel“ (Zeile 008) ins

Gespräch kommen und führt dies regelrecht vor, indem sie mit der Hand über ein vor ihr liegendes Blatt Papier streicht. Die folgenden Äußerungen werden dann ebenfalls gestisch begleitet, indem HK mit einem Stift auf das Papier klopft. Diese Gestik spiegelt und untermalt die stakkatoartige Sprechweise, die hier noch stärker ausgeprägt ist, da teilweise ganze Wörter durch die Gesten in ihre einzelnen Silben aufgeteilt werden (Zeile 010).

In der Redewiedergabe lässt HK die Figur des Vaters sagen „hier Eins, Note Eins“ (Zeile 009-010). Im Vergleich zur vorherigen Redewiedergabe wird also das Verb getilgt und das Wort „Eins“ wiederholt, was das Tempo insgesamt erhöht. Angefügt wird dann, dass die Note „Eins“ in Mathematik steht. Die Tilgung finiter Verben sowie eine parataktische Sprechweise, wie sie hier dem Vater mittels Redewiedergabe zugeschrieben wird, sind wiederum Merkmale von Gastarbeiterdeutsch (Keim 202:138f.). Am Ende dieser zweiten Redewiedergabe lässt HK als Erzählerin den Vater dann nochmals seinen Satz „isch will Abitur“ (Zeile 012) in der gleichen sprachlichen und prosodischen Art und Weise, wie beim ersten Mal, wiederholen. Beendet wird die Sequenz mit der aussagekräftigen Geste des mit der flachen Hand auf den Tisch Schlagens (Zeile 012). Mit dieser gesteigerten Darstellung werden auch alle Fremdpositionierungen des Vaters gewissermaßen gesteigert. Er wird zum Typen stilisiert und damit entindividualisiert.

Interessant ist, dass eine solch dramatische Darstellung stark höhrerzentriert ist, die Interviewerin hier aber nur sehr verhalten mit einem Rückmeldesignal reagiert („<<:-)> mh_HM;>“, Zeile 014). Das lächelnde Sprechen deutet jedoch an, dass LW die Komik der Darstellung erfasst hat und quittiert.

HK liefert dann einen Metakommentar und präzisiert, wer die Äußerung „isch will Abitur“ im Gespräch getätigt hat, nämlich „der Vater“ (Zeile 016). Dies wird nochmals von ihr in den zwei Folgeturns reformuliert als: „[das is so_n] SAtz;= =der dann vom VAter kommt.“ (019-020). Damit wird deutlich, dass es hier vor allem um eine Darstellung des Vaters geht, obwohl eingangs noch von beiden Eltern die Rede war. Die Interviewerin quittiert diese Information mit einem „ah ja“ (Zeile 019) und einem „aha“ (Zeile 022) mit leicht schwebender Intonation als für sie neue und erstaunliche Informationen, aber wertneutral und bestätigt dann nochmals mit einem leicht fallend intonierten „aha“ (Zeile 024) ihr Verständnis.

Eine dritte Redewiedergabe des Vaters folgt. Diese ist sprachlich so gestaltet, dass im ersten *turn* das Subjekt ausgelassen wird („<<f> und wenn LANG dauert;>“, Zeile 026), in allen *turns* die Wort- und Flexionsendungen getilgt werden („LANG “, Zeile 026, „viel JAHR“, Zeile 027, „isch ZAHL“, Zeile 028) und im dritten *turn* der Satz ohne Objekt realisiert wird („isch ZAHL“, Zeile 028). Das Personalpronomen wird auch hier, wie bereits in der Wendung „isch will Abitur“ mit stimmlosem postalveolaren Frikativ realisiert. Dadurch, sowie durch die extrem parataktischen Konstruktionen, wird die Redewiedergabe an dieser Stelle in besonderem Maße als Gastarbeiterdeutsch markiert. Die Dramatik wird zudem wieder gesteigert, indem die Sprechlautstärke angehoben wird.

Inhaltlich äußert die Figur des Vaters hier, dass er bereit ist, auch viele Jahre in Kauf zu nehmen und finanziell etwas zu leisten, um das Abitur seiner Söhne zu ermöglichen. Er wird dadurch als jemand positioniert, der hohe Bildungsaspiartionen für seine Kinder hat, der aber denkt, es reiche aus, finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen, um das Abitur zu erreichen. Dies verdeutlicht, dass er – aus Sicht

der Lehrerin – nicht mit dem Schulsystem und den darin geltenden Regeln und Bedingungen vertraut ist. Diese Positionierung wird an späterer Stelle im Interview, die im Transkript ausgelassen ist, von HK expliziert, indem sie dem Vater mangelnde Systemkenntnisse zuschreibt und darauf hinweist, dass zwischen einer guten Note auf der Sonderschule und dem Erreichen des Abiturs ein großer Unterschied bestehe, der sich nicht oder nur sehr schwer überbrücken lasse.

Die Redewiedergabe endet damit, dass HK die Figur des Vaters seine Äußerung „isch will Abitur“ wiederholen lässt. Die Äußerung wird diesmal wieder davon begleitet, dass die Lehrerin mit einem Stift auf den Tisch klopft, was die Eindringlichkeit erhöht und die stakkatoartige Sprechweise durch die Artikulation in einzelnen Silben zusätzlich unterstreicht. Insgesamt äußert die Figur des Vaters also drei Mal „sein Sprüchlein“:

1.003	**HK**	(1.0) <<t> isch will abiTUR.>
2.012	**HK**	<<t> isch will abiTUR ((haut mit der flachen hand auf den tisch)).>
3.030	**HK**	<<t> isch ((klopft mit dem stift auf den tisch)) will a ((klopft mit dem stift auf den tisch)) bi ((klopft mit dem stift auf den tisch)) TUR;>

Jedes Mal wird die Dramatik der Redewiedergabe ein bisschen gesteigert und der Vater damit als Typus stilisiert und humorvoll überzogen dargestellt. Eine solche dramatische Darstellung vor allem in Kombination mit der ausgeprägten Variante von Gastarbeiterdeutsch bzw. sekundärem *foreigner talk* birgt für die Erzählperson das Risiko als stereotypisierend oder gar als ausländerfeindlich wahrgenommen zu werden. Dass HK sich kommunikativ an diesem Risiko orientiert, verdeutlichen ihre folgenden Äußerungen, in denen sie ihre Ausführungen zum einen als subjektiven Eindruck („[so]kommt des dann <<:-)> RÜber;=>“, Zeile 034) und zum anderen als „Persiflage“ („<<:-)> =also jetzt persiFLIERT;>“, Zeile 036) rahmt, die eine komische und vereinfachende Darstellung zum Zwecke der Veranschaulichung und Unterhaltung der Interviewerin legitim macht.

In der ausgelassenen Passage verdeutlicht die Lehrerin jedoch, dass die Gespräche mit dem Vater trotz allem eine ernstzunehmende Angelegenheit sind. Nachdem in der Passage, die im Transkript ausgelassen wurde, andere Themen zur Sprache kommen, nimmt HK den Faden nochmals auf und liefert eine Art Fazit und eine Bewertung zu dem Gespräch, das in dem analysierten Ausschnitt vorgeführt wurde. Allein diese wiederholte Bezugnahme auf das Gespräch und den Vater zeigen, welch große Relevanz das Thema für die Lehrerin hat.

In diesem letzten Teil macht HK explizit, was im Ausschnitt zuvor vorgeführt wurde: Sie hat es mit einem Gespräch zu tun, dass sie seit einem langen Zeitraum („(0.61) ((klatscht mit der hand auf den schenkel)) (0.9) seit ANDerthalb jahrn;“, Zeile 041) und regelmäßig („[alle]zwei MOnate;“, Zeile 042) führt. Die Persiflage des Vaters verweist dann auf ein interkulturelles Eltern-Lehrer-Gespräch, das ohne Ergebnis bleibt, da bei dem Vater offenbar keine Einsicht erreicht werden kann und sein – aus Sicht der Lehrerin – unrealistischer Wunsch bezüglich des Bildungsweges seiner Söhne nicht korrigiert

oder den realen Möglichkeiten entsprechend angepasst werden kann. Diese Uneinsichtigkeit des Vaters demonstriert HK dann gegenüber der Interviewerin mit einer erneuten Redewiedergabe, in der die Figur des Vaters wieder äußert, dass er das Abitur für seine Söhne wolle (Zeile 054-059).

Auffallend ist, dass HK keine Reaktionen ihrerseits auf die Äußerungen des Vaters darstellt. Durch ihre eigene Einschätzung des Gesprächs wird dies verständlich: HK demonstriert hier ein Gespräch, bei dem im Grunde kein richtiger Dialog zustandekommen kann, weil der Vater – veranschaulicht durch die Wiederholung seines „Sprüchleins" – in seiner Position immun gegen andere Positionen ist, die ihm im Verlauf einer Interaktion mit der Lehrerin entgegengebracht werden könnten. Durch den Verweis darauf, dass die Lehrerin das gleiche Gespräch immer wieder über einen langen Zeitraum hinweg mit dem Vater führt, positioniert sie sich als geduldige, verständnisvolle und professionell agierende Lehrperson. Ihr Kommentar am Ende und die extreme Darstellung des Verhaltes des Vaters zeigen aber auch, dass sie sozusagen mit ihrem „Latein" am Ende ist, d.h. keine weiteren Strategien mehr aufzuweisen hat, die Gespräche in ihrem Sinne zielführend zu gestalten und bei dem Vater ein Einsehen zu erwirken.

9.2.4 Verbindung von Redewiedergaben mit anderen parasprachlichen Darstellungsmitteln

Im vorangegangenen Beispiel wurde gezeigt, dass parasprachliche Mittel wesentlich an der Darstellung einer Figur beteiligt sein können. Am folgenden Ausschnitt lässt sich zeigen, welch zentrale Rolle solche Mittel in der Charakterisierung und Positionierung einer Figur einnehmen können.

An der Stelle, an der der Ausschnitt steht, ist das Interview bereits weit fortgeschritten und es wurden viele Themen und Fragen behandelt. Die Sonderschul-/Förderschullehrerin Rosemarie Müller (RM) bezieht sich dann nochmals explizit auf die Bitte der Interviewerin zu Beginn des Interviews von konkreten Beispielen zu erzählen und äußert die Bedenken, sie könne die Gespräche nicht so konkret in einem Satz formulieren, direkt wiedergeben oder lustige Anekdoten wortgetreu erzählen, wie andere Kollegen dies vielleicht könnten. Ein Erlebnis sei aber für sie sehr bildhaft abgespeichert, von dem sie noch erzählen wolle. In dem Beispiel nimmt RM Bezug auf einen „italienischen Vater". Zuvor hat sie von Gesprächen mit der Mutter erzählt, in denen sie den italienischen Hintergrund explizit benannt hat, so dass dieser als Kategorie *salient* ist. Das Gespräch, aus dem RM hier „zitiert", hat mit dem Vater und VertreterInnen vom Jugendamt stattgefunden und sei, so die Einschätzung der Lehrerin, „voll an dem Vater vorbei gegangen". Wie der Vater sich dann im Gespräch verhalten hat, stellt RM im Folgenden dar.

Transkript #8: Interview Nr. 7 Rosemarie Müller, Sonderschule/Förderschule ((01:08:46 – 01:09:15))

001	**RM**	und dann irgendwann hat er sich nur noch so am BAUCH gekratzt und <<gähnend> gegähnt,>
002	**RM**	((macht ein gähngeräusch)) <<gähnend> hat er geSAGT ;>
003	**RM**	(0.13) <<gähnend, t> ha kann isch jetz GEH_N?>
004	**RM**	[((lacht))]$_1$ [((klopft mit der hand auf den tisch)) <<:-)> un des war einfach,>]$_2$

005	LW	[((lacht))]$_1$
		[((lacht))]$_2$[<<lachend> oKAY >,]$_3$
006	RM	[<<:-)> es war einfach >]$_3$HERRlich;
007	RM	[weil]
008	LW	[°h]
009		(0.24)
010	LW	mh_hm;
011	RM	ich hatte irgendwie zwei sekunden vorher AUCH gedacht;
012	RM	<<:-)> kann ich jetz > [<<:-)> GEH_N;>]
013	LW	[((lacht))]
		[((lacht))]
014	RM	[°hh]<<lachend> und ich hab halt mir NICH so an meinem;>
015	RM	(0.41) <<:-)> verlöcherten RIEsen bauch;>
016	RM	°h <<:-)> kratz[en können und GÄHnen;>]
017	LW	[((lacht))]
018	RM	°h
019	LW	°hh
020	RM	aber
021	LW	<<:-)> oKAY,>
022		(0.43)
023	LW	°h
024		(0.35)
025	RM	des is eben (.) schon auch sehr symBOLisch dafür;=
026	RM	=ja,
027	LW	<<:-)> mh_hm;>
028	RM	also so für all (0.39) all DES was man so erlebt,
029	RM	in ELterngesprächen;
030	LW	((lacht)) <<lachend> oKAY;>

RM beginnt ihre Ausführungen mit einer Beschreibung dessen, was der Vater tut. Er habe sich „am Bauch gekratzt“ und „gegähnt“ (Zeile 001). In den Abschnitten davor beschreibt RM den Vater als „so groß wie breit“ mit einem „großen Bauch“ und einem „löchrigen T-Shirt“. Allein durch diese Beschreibung entsteht ein Bild des Vaters als komische Figur. Das Gähnen des Vaters führt RM vor, indem sie selbst gähnt und gähnend spricht, sowohl in der Einleitung der Redewiedergabe mit *verbum dicendi*, als auch in der Redewiedergabe selbst. In dieser Redewiedergabe, die in einem tieferen Tonhöhenregister von RMs üblicher Sprechweise abgesetzt ist, „hören“ wir den Vater äußern:

003	RM	(0.13) <<gähnend, t> ha kann isch jetz GEH_N ?>

Auch die Artikulation des Personalpronomens „ich“ mit stimmlosem postalveolaren Frikativ [ʃ] weicht von der Sprechweise ab, die die Lehrerin sonst gegenüber der Interviewerin verwendet. Damit bekommt die Äußerung zum einen den Charakter von Gastarbeiterdeutsch (vgl. Hinnenkamp 1982; Keim 2002), zum anderen aber auch des Dialekts, der in der Region, in der die Schule liegt, gesprochen wird.

Damit wird der Vater nicht eindeutig als „Migrant“ oder als „Ausländer“ positioniert, aber als Sprecher, dessen Sprechweise von der Standardsprache abweicht, wodurch eine Distanz zwischen der Lehrerin und der Figur des Vaters markiert wird.

RMs Performance und komische Darstellung des Vaters wird gefolgt von einem gemeinsamen Lachen der Lehrerin und der Interviewerin, was auf einen *common ground* hinweist, der von der Interviewerin mit einem „okay“ ratifiziert wird (Zeile 005). RM kommentiert die Äußerung des Vaters und bewertet sie explizit positiv: „des war einfach herrlich“ (Zeile 004, 006). Diese Bewertung geht einher mit einer gemeinsamen Positionierung der Lehrerin mit der Figur des Vaters, indem RM über sich selbst sagt: „ich hatte irgendwie zwei sekunden vorher AUCH gedacht; <<:-)> kann ich jetz > [<<:-)> GEH_N;>]“ (Zeile 011-012). Die gemeinsame Positionierung wird hier vor allem durch das akzentuierte Adverb „auch“ hervorgerufen. Zudem verwendet RM das gleiche sprachliche Format in der Redewiedergabe, in der sie ihr erzähltes Ich zitiert, und spiegelt damit die Äußerung der Figur des Vaters. Die Redewiedergabe weicht hier in der Artikulierung des Personalpronomens „ich“ ab, das RM im Vergleich zur Figur des Vaters standardsprachlich ausspricht. Damit wird eine Distanz zwischen der Erzählperson und der Figur etabliert. Die Redewiedergabe wird zudem in *smile voice* gesprochen, so dass die nicht ernste Modalität, die zuvor etabliert wurde, erhalten bleibt. Am Ende des *turns* ratifiziert die Interviewerin die nicht-ernste Modalität mit einem Lachen im *overlap* (Zeile 012) und signalisiert damit, dass der *common ground* erhalten bleibt. Durch die gemeinsame Positionierung der Lehrerin mit der Figur des Vaters positioniert RM sich zugleich gegenüber der Interviewerin als verständnisvolle und nachsichtige Lehrperson, die dem Verhalten der Eltern mit Sympathie und Humor begegnen kann.

Auf die gemeinsame Positionierung der Lehrerin mit der Figur des Vaters erfolgt eine Kontrastierung, mit der RM sich wieder vom Vater und der gemeinsamen Positionierung distanziert. RM erzählt, sie habe sich nicht wie der Vater an ihrem „verlöcherten Riesenbauch“ (Zeile 015) „kratzen und gähnen“ können (Zeile 016). RM stellt also dar, dass sie und der Vater zwar den selben Impuls hatten, jedoch mit dem Unterschied, dass RM in der Lage ist, ihre Impulse zu kontrollieren, der Vater sie hingegen offen auslebt. Durch die Kontrastierung mittels Negation wird RMs Verhalten als moralisch „richtig“ und angemessen und damit als implizite Norm etabliert. Das Verhalten des Vaters hingegen als Abweichung dieser Norm und damit als „falsch“ dargestellt. Die humorvoll überzogene und typisierende Darstellung führt dann dazu, dass sich der Vater mit seinem Verhalten gewissermaßen selbst lächerlich macht. Das Bild des „verlöcherten“ T-Shirts positioniert den Vater zudem als etwas „verwahrlost“. Der Kontrast, den RM hier eröffnet, bezieht sich damit vor allem auf die soziale Schichtenzugehörigkeit. Der Vater gehört einer anderen Schicht an, als die Lehrerin, und für diese Schicht gelten offenbar auch andere Regeln im Gespräch.

Jenseits der humorvollen Darstellung und der gemeinsamen Positionierung ist das Verhalten der Figur des Vaters, wie es von der Lehrerin dargestellt wird, im Grunde als unhöflich zu werten. Das Gähnen der Figur des Vaters und der Wunsch gehen zu wollen drücken aus, dass der Vater nicht mehr bereit ist, das Gespräch fortzuführen und dieses als unnütz empfindet. Sein Verhalten drückt also auf einer abstrakteren Ebene auch Desinteresse und mangelnde Gesprächsbereitschaft aus. RMs Impuls gehen zu wollen bezieht sich hingegen auf den konkreten Moment und

kann als Ausdruck für den Wunsch, ein langes Gespräch einem Ende zuzuführen, gewertet werden. Damit wird der Vater als jemand positioniert, der nicht in der Lage ist, sich situations- und institutionenkonform zu verhalten. Aus der Darstellung RMs geht zudem hervor, dass die Lehrerin dieses Verhalten auf die soziale Schichtenzugehörigkeit zurückführt.

RM schließt ihre Erzählung damit, das Verhalten des Vaters als „sehr symbolisch" zu bezeichnen: „also so für all (0.39) all DES was man so erlebt, in ELterngesprächen;" (Zeile 025-029). Dementsprechend lässt sich der Ausschnitt als Beispiel für Erfahrungen der Lehrerin sehen, es häufig mit Eltern zu tun zu haben, die anderen sozialen Schichten angehören. Diese Eltern sind offenbar zum einen nicht daran interessiert, was in den Elterngesprächen besprochen wird, zum anderen möglicherweise aber auch nicht in der Lage, bestimmte Vorgänge zu verstehen und sich situations- und institutionenadäquat zu verhalten. Damit führt die Lehrerin hier ein Eltern-Lehrer-Gespräch vor, das zu keinem Ergebnis kommt und bei dem unklar bleiben muss, ob die besprochenen Inhalte den Vater überhaupt erreicht haben.

Bemerkenswert ist in dem Ausschnitt, dass der interkulturelle Hintergrund des Vaters nur durch den Kontext der vorausgegangenen Äußerungen erschließbar ist. Die Redewiedergabe, in der der Vater „zitiert" wird, ist sprachlich so gestaltet, dass sie ihn sowohl als Sprecher von Gastarbeiterdeutsch, als auch als Dialektsprecher markiert und damit nicht eindeutig kategorisiert. Die narrative Darstellung und die Positionierungen etablieren dann vor allem den sozialen Hintergrund als relevante Größe. Dies verweist darauf, dass die interkulturellen Erfahrungen der Lehrerin sich nicht nur auf Begegnungen mit Eltern mit Migrationshintergrund oder ausländische Eltern beziehen, sondern auch auf Eltern, die einer anderen sozialen Schicht angehören. Deutlich wird dadurch aber auch, dass ein interkultureller bzw. ein Migrationshintergrund häufig mit einer bestimmten Schichtenzugehörigkeit zusammenläuft oder damit assoziiert wird.

9.2.5 Redewiedergaben mit markanter prosodischer Gestaltung

Redewiedergaben stehen in einem engen Zusammenhang mit Bewertungen. Das, was einer Figur an Äußerungen „in den Mund gelegt" wird, entscheidet darüber, als welche Art von Person die Figur erscheint. Entscheidend ist dabei aber auch die Art und Weise, *wie* die Figur etwas sagt und damit, wie die Redewiedergabe prosodisch gestaltet wird. Im Zusammenspiel von Semantik und Prosodie können dann subtile Bewertungen der Erzählperson bezüglich einer Figur mittels Redewiedergaben kommuniziert und die Figur kategorisiert werden. Der Ausschnitt, an dem sich das exemplarisch zeigen lässt, steht im Rahmen einer Erzählung von Gesprächen, die die Gymnasiallehrerin Julia Krause (JK) mit den Eltern eines Jungen mit russischem Migrationshintergrund geführt hat. JK sieht ein wesentliches Problem darin, dass die Eltern eine fixe Vorstellung davon haben, was das Kind am Gymnasium leisten solle und damit den Blick dafür verlieren, was das Kind wirklich leisten könne. Ein Gespräch, von dem die Lehrerin berichtet, sei ein Beratungsgespräch gewesen, in dem den Eltern nahegelegt werden sollte, dass der Schüler besser auf einer Realschule aufgehoben sei. Der Ausschnitt fungiert als eine Art Fazit der Lehrerin zu diesem Gespräch. Sie stellt darin eine Gesprächssequenz zwischen ihr, dem Schüler und dem Vater szenisch dar.

Transkript #9: Interview Nr. 6 Julia Krause, Gymnasium ((00:11:49 – 00:12:23))

001	JK	und dieses UNverständnis von dem vater auch;=
002	JK	=und irgendwie diese beDÜRfnisse von dem kind zu verstehn,=
003	JK	=dann fängt des kind an zu HEULen,=
004	JK	=und sagt;=
005	JK	=BOah ja,=
006	JK	=es ist schon echt VIEL,=
007	JK	=und;
008		(0.2)
009	LW	hm_MH.
010		(0.25)
011	JK	ne?
012	JK	((schmatzt)) UNbefriedigend einfach,
013	JK	so viel zu machen und nichts RAUSzukriegen;
014	JK	und äh °h (0.5) dann sagt der VAter nur;
015	JK	<<t, p, behaucht > du bis wie deine MUTter >.
016		(0.94)
017	LW	okAY,
018		(0.54)
019	LW	mh_HM.
020		(0.16)
021	JK	<< t, p, behaucht > hör auf zu HEUlen >.
022	JK	<< t, p, behaucht > du bis wie deine MUTter >.
023	JK	<< t, p, behaucht > die heult AUCH immer >.
024		(1.75)
025	LW	hm,
026		(1.82)
027	JK	ja.
028		(0.25)
029	LW	okAY;
030		(0.21)
031	JK	das war dieses geSPRÄCH;=
032	JK	=was also für MEInen,
033	JK	°h geschMACK-
034	JK	vollkommen erfolglos (0.35) verLAUfen is.
035		(0.23)
036	LW	mh_HM.
037		(1.17)

Mit der ersten Äußerung in Zeile 001 wird der Vater mit einer neutralen Kategorisierung eingeführt. Durch den Kontext und den vorherigen Verweis auf den russischen Migrationshintergrund ist aber auch die implizite Kategorie „russischer Vater“ salient. Dem Vater wird von JK ein „Unverständnis“ (Zeile 001) gegenüber den Bedürfnissen seines Kindes (Zeile 002) zugeschrieben. Damit wird der Vater zum einen implizit negativ bewertet. Zum anderen wird dadurch die Situation vorab

gedeutet und erklärt, worin das Problem bestand, das im Folgenden mittels Redewiedergaben szenisch dargestellt wird.

JK erzählt, dass das Kind im Gespräch angefangen habe „zu heulen“ (Zeile 003). Es folgt eine Redewiedergabe dessen, was das Kind im Gespräch gesagt hat (eingeleitet mit dem *verbum dicendi* „=und sagt;=“, Zeile 004): „=BOah ja,= =es ist schon echt VIEL,=“ (Zeile 005-006). Diese Redewiedergabe unterscheidet sich hinsichtlich der Prosodie oder Stimmqualität kaum von der Sprechweise, die JK sonst im Interview gegenüber der Interviewerin verwendet. Lediglich auf der lexikalischen Ebene deutet die Interjektion „boah“ (Zeile 005) auf den „jugendlichen Sprecher“ hin.

Dadurch, dass sich die Redewiedergabe sprachlich kaum abhebt, ist auch nicht klar zu bestimmen, auf welcher Ebene JKs Folgeturns anzusiedeln sind (Zeile 007-013). Führt sie hier die Redewiedergabe des Schülers fort, der es „unbefriedigend“ (Zeile 012) findet, „so viel zu machen und nichts rauszukriegen“ (Zeile 013) oder ist dies ihre Interpretation dessen, was der Schüler empfindet? Eine weitere Möglichkeit besteht auch darin, dass JK hier in Form eines Metakommentars ihre eigene Frustration ausdrückt und die Gesprächssituation mit dem Vater negativ bewertet.

Die folgenden Äußerungen (ab Zeile 014) sind dann wieder klar zu bestimmen. JK leitet hier mit dem *verbum dicendi* „sagt“ (Zeile 014) die Antwort des Vaters auf das Weinen und die Äußerung des Kindes ein und gibt diese als Redewiedergaben wieder („und äh °h (0.5) dann sagt der VAter nur; <<t, p, behaucht > du bis wie deine MUTter >.“ Zeile 014-015). Diesmal ist die Redewiedergabe deutlich von der gewöhnlichen Sprechweise JKs abgehoben. Auf lexikalischer Ebene sticht das umgangssprachliche „bis“ (Zeile 015) mit getilgter Endung der standardsprachlichen Aussprache „bist“ heraus, die JK sonst verwendet. Das Tonhöhenregister ist insgesamt tiefer, die Lautstärke geringer und die Stimmqualität behaucht, so dass zum einen deutlich wird, dass hier ein Mann spricht und zum anderen ein emotionsloser und leicht bedrohlich wirkender Tonfall entsteht. Dadurch wird der Vater als gegenüber den Emotionen des Kindes ungerührt und „herzlos“ positioniert. Auf der Ebene des Inhalts schreibt die Figur des Vaters seinem Sohn zu, wie seine Mutter zu sein. Qua kategorialer Zugehörigkeit ist die Mutter eine Frau. Der Vater bezeichnet den Sohn also implizit als Frau. In vielen Kulturen ist dies für Männer eine große Beleidigung. Die Figur des Vaters beleidigt damit auf der Ebene der Erzählung seinen Sohn vor der Lehrerin und wird durch dieses Handeln vom erzählenden Ich der Lehrerin als gemein und rücksichtlos positioniert, also implizit negativ bewertet.

JK legt nach dieser Redewiedergabe eine längere Erzählpause ein, in der LW mit einem leicht schwebend intonierten „okAY,“ (Zeile 017) ihre Überraschung über die erzählten Ereignisse ausdrückt und mit einem „mh_HM.“ (Zeile 019) ihr Verständnis signalisiert, ansonsten aber keine weiteren Reaktionen zeigt.

Es folgen drei weitere *turns* mit Redewiedergaben (Zeile 021-023). Die Intonation und Stimmqualität der ersten Redewiedergabe werden dabei identisch eingesetzt. Der Vater wird dadurch als Figur mit einer spezifischen Sprechweise etabliert und die Redewiedergabe ist gut als solche für die Zuhörerin erkennbar, so dass kein einleitendes *verbum dicendi* notwendig ist. In der Redewiedergabe in Zeile 021 wendet sich die Figur des Vaters direkt mit einem Imperativ an den Sohn und „befiehlt“ ihm mit dem Heulen aufzuhören („<< t, p, behaucht > hör auf zu HEUlen >.“, Zeile 021). Dadurch positioniert sich die Figur auf der Ebene

der Erzählung selbst als Vater mit einem autoritären Erziehungsstil und als unfähig dem Sohn Trost zu spenden und auf dessen Bedürfnisse einzugehen.

Die daraufhin folgende Redewiedergabe ist eine Wiederholung der ersten Redewiedergabe „du bis wie deine Mutter", was die Eindringlichkeit der Äußerung erhöht. Es folgt jedoch eine weitere Redewiedergabe mit dem expliziten Vergleich des Sohnes und der Mutter sowie dem Verhalten, das der Vater als negativ bewertet: „<< t, p, behaucht > du bis wie deine MUTter >.<< t, p, behaucht > die heult AUCH immer >." (Zeile 022-023). Damit wird expliziert, was in der ersten Redewiedergabe lediglich angedeutet wurde: die Figur des Vaters beleidigt explizit den Sohn. Die Beleidigung baut darauf auf, dass dem Sohn ein Verhalten zugeschrieben wird, dass der Vater ansonsten der Mutter zuschreibt. Durch die *extreme case* Formulierung „immer" (Pomerantz 1986) wird dieses Verhalten als etwas Regelmäßiges und Habituelles und damit als eine kategoriengebundene Eigenschaft etabliert. Zugleich wird das Verhalten damit vom Vater als „extrem" und „übertrieben" bewertet. Wenn es in der Wahrnehmung des Vaters immer die Mutter ist, die heult, dann impliziert dies auch, dass das Heulen als etwas genuin Weibliches gesehen wird. Die Beleidigung des Vaters fußt also darauf, dem Sohn ein „weibliches Verhalten" zu unterstellen. Dieses „weibliche Verhalten" wird vom Vater negativ bewertet. Die Logik der Beleidigung baut zudem darauf auf, dass ein solches Verhalten vor allem dann zu verachten ist, wenn ein Mann es an den Tag legt. Damit wird der Vater vom erzählenden Ich der Lehrerin als Mann mit einem reaktionären Geschlechterbild und einer fast schon frauenfeindlichen Einstellung positioniert.

JK beendet den Ausschnitt mit einem Fazit darüber, dass das Gespräch aus ihrer Sicht „vollkommen erfolglos" (Zeile 034) verlaufen sei. Die *extreme case* Formulierung (Pomerantz 1986) „vollkommen" verdeutlicht, dass die Lehrerin dieses Gespräch als gescheitert betrachtet und negativ bewertet. Unklar ist, welche Reaktionen JK im Elterngespräch tatsächlich auf die Äußerungen des Vaters gezeigt hat und wie das Gespräch beendet wurde. Dass JK jedoch keine Reaktionen ihrerseits mehr schildert, verdeutlicht auf der Ebene der Interaktion, dass die Position des Vaters als so kategorisch und von den Werten der Lehrerin abweichend dargestellt wird, dass auf dieser Basis keine Möglichkeit mehr zum weiteren Dialog gegeben ist. Damit stellt die Lehrerin hier eine Gesprächssituation dar, die aufgrund von Differenzen in basalen Werten und Einstellungen bezüglich Erziehung und Genderrollen scheitert.

9.2.6 Redewiedergaben mit Onomatopoetika

Im vorangegangen Beispiel wurde gezeigt, dass durch das Zusammenspiel von Semantik und Prosodie in den Redewiedergaben Figuren kategorisiert und positioniert werden können und wie damit eine implizite Bewertung der Figuren durch die Erzählperson kommuniziert wird. Die Rolle der Prosodie bei der narrativen Gestaltung von Personen und der Kommunikation von Bewertungen lässt sich am folgenden Beispiel gut aufzeigen, da darin die Semantik in den Redewiedergaben in den Hintergrund tritt und stattdessen Äußerungen, die vorwiegend aus Onomatopoetika bestehen, produziert werden.

Der Gymnasiallehrer Florian Metzger (FM) beendet eine Erzählung über eine Schülerin „türkischer Abstammung" und deren Eltern, die er auf den Eingangsimpuls hin produziert hat, mit der Schlussfolgerung, er nehme als einen Punkt der

„möglicherweise typisch“ sei für Migranten wahr, dass die Eltern „unheimlich ehrgeizig seien“. Vor allem sei dies bei „asiatischen Eltern“ und den „Koreanern“ der Fall. FM wisse von Kollegen, dass dort eine „Drei“ in der Mathearbeit bereits ein Problem darstelle. Diesen Punkt unterstreicht FM dann nochmals mittels einer kurzen Erzählepisode.

Transkript #10: Interview Nr. 4 Florian Metzger, Gymnasium ((00:06:04 – 00:06:38))

```
001  FM  ((schnalzt)) also (0.15) äh ne kolLEgin hat halt er-
         zählt;
002  FM  (0.23) der (1.06) sie unterrischtet MAthe,
003  FM  °h (0.27) und der hat ne DREI,=
004  FM  =und dann (0.26) !KAM! der vAter;
005  FM  und <<t, kratzig> JA.>
006  FM  °hh (1.0) <<t,kratzig> musch BEsser werden;>
007  FM  (0.24) <<t,kratzig> jo;>
008  FM  (0.24) <<t,kratzig> und ZACK;>
009  FM  (0.21) <<t,kratzig> und WOAH ;>
010  FM  <<t,kratzig> und !UND!;>
011  FM  (0.46) <<p,sanft> un sie hat g_SAGT;>
012  FM  <<p,sanft> ja.>
013  FM  (0.36) <<p,sanft> äh äh !LANG!sam;>
014  FM  <<p,sanft> LANGsam,>
015  FM  °h (0.52) <<p,sanft> der macht MIT,=>
016  FM  <<cresc> =des is oKAY,=>
017  FM  =ne,=
018  FM  =un [°h    ](0.22) DREI is okay,
019  LW       [mh_hm;]
020  FM  da is Überhaupt keine geFAHR,
021  FM  und der (0.24) °hh (0.9) <<t,kratzig> a>
022  FM  (0.73) also da äh WIRklisch;
023  FM  (0.6) MORDS ehrgeizig,
024  FM  und (.) und äh °hh (0.48) machen auch dann bei den
          KINdern,
025  FM  entspreschenden DRUCK.
```

Der Ausschnitt ist insofern besonders interessant, da FM darin nicht ein Gespräch wiedergibt, das er selbst geführt hat, sondern von dem ihm eine Kollegin berichtet hat (Zeile 001). FM erzählt, dass die Lehrerin Mathe unterrichtet und einer der Schüler, die FM zuvor als „Koreaner“ identifiziert hat, die Note „Drei“ bekommen hat (Zeile 002-003). Kern der Erzählung ist dann ein Gespräch zwischen der Lehrerin und dem Vater des Jungen.

Der Aufbau als „Geschichte in der Geschichte“ verdeutlicht den konstruktiven Charakter von Redewiedergaben und dass damit nicht wiedergegeben wird, was wirklich passiert ist oder gesagt wurde, sondern etwas, das eine spezifische Funktion in der aktuellen Interaktionssituation zu erfüllen hat. FM als Erzähler und als derjenige, der die Figuren animiert, ihnen die „Worte in den Mund legt“ und der

Geschichte dadurch seine Bewertungen und seine Sichtweise einprägt, tritt dadurch deutlich mit seinen Einstellungen und Bewertungen zu Tage.

Eingeführt wird der Vater mit der neutralen Kategorie „Vater“ (Zeile 004). Eine nähere Spezifizierung ist nicht notwendig, da FM den Vater zuvor bereits explizit als „Koreaner“ bezeichnet und die Geschichte als ein Beispiel für „ehrgeizige“ „asiatische Eltern“ gerahmt hat. Dem Vater wird dann eine Handlung zugesprochen, die zugleich die Redewiedergabe einleitet („=und dann (0.26) !KAM! der vAter;“, Zeile 004). Der Fokusakzent mit der zusätzlich starken Akzentuierung auf dem „kam“ (Zeile 004) stellt diese Handlung in den Vordergrund und deutet an, dass der Vater mit einer Intention in das Gespräch kam und sein Kommen einen Konflikt mit sich bringt. Die Turnanschlüsse mit dem Konnektor „und“ (Zeile 004, 005) sorgen für ein hohes Erzähltempo und fungieren als Einleitung der Redewiedergaben. Diese sind prosodisch von der normalen Sprechweise des Lehrers abgehoben und stellen damit Kontextualisierungshinweise dar, die die Redewiedergabe als solche für die Zuhörerin erkennbar machen. FM wechselt hier in ein tieferes Tonhöhenregister und verleiht der Stimme einen Charakter, der sich am ehesten als „kratzig“ beschreiben lässt und dafür sorgt, dass die Redewiedergaben leicht „bedrohlich“ wirken. Die Figur des Vaters wendet sich dann auf der Ebene der Erzählung an seinen Sohn und befiehlt im Imperativ: „<<t, kratzig> musch BEsser werden;>“ (Zeile 006). Damit positioniert sich die Figur des Vaters als ehrgeizig, aber auch als autoritärer Vater, der sich nicht scheut, seinen Sohn vor der Lehrerin zurechtzuweisen. Dies entspricht dem akustischen Eindruck, der durch die prosodische und stimmliche Gestaltung entsteht, womit an dieser Stelle deutlich wird, wie eng der semantische Gehalt der Redewiedergabe, die damit vollzogenen Positionierungen und die prosodische Gestaltung zusammenlaufen.

In den nächsten *turns* folgen weitere Redewiedergaben mit der gleichen Stimmqualität. Was die Figur des Vaters „sagt“ beschränkt sich semantisch betrachtet jedoch auf onomatopoetische Ausdrücke wie „jo“ (Zeile 007), „und zack“ (Zeile 008), „und woah“ (Zeile 009). Durch die Verbindung der *turns* mit den Konnektoren „und“ erhöht sich zum einen das Erzähltempo, zum anderen entsteht eine Liste an Elementen, die verdeutlicht, dass die Figur des Vaters hier seine Forderungen an den Sohn weiterführt. Listen dieser Art sind ein Mittel, um zu verdeutlichen, dass die einzelnen Elemente der Liste auf ein gemeinsames Ganzes verweisen. Besonders gut wird der Eindruck von Vollständigkeit durch eine dreigliedrige Liste hervorgerufen (Jefferson 1990), wie sie hier zum Einsatz kommt. Beendet werden solche Listen häufig durch eine semantisch leere „Kompletivformel“, durch die angezeigt wird, dass es der Zuhörerin obliegt, bestimmte Schlussfolgerungen zu ziehen und die Liste zu ergänzen (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:217). In diesem Fall erfüllt der *turn* mit dem wiederholten „und“, von denen das zweite stark akzentuiert ist (Zeile 010), diese Funktion. Die Äußerungen der Figur des Vaters bekommen dadurch den Charakter einer „Schimpftirade“, deren Inhalt sich unter die Forderung „der Sohn müsse besser werden“ subsumieren lassen und auf diesem Niveau beliebig fortgeführt werden können. Dadurch wird deutlich, dass es nicht darum geht, *was* der Vater sagt, sondern *wie* er es sagt. Durch diese Art der Darstellung wird der koreanische Vater damit als autoritär und mit einem „rüden“ Gesprächsverhalten gegenüber seinem Sohn positioniert.

Dass solch ein Verhalten von FM als maßlos und unangemessen bewertet wird, zeigen die folgenden *turns*, in denen mittels Redewiedergabe wiedergegeben wird, was die Lehrerin in dem Gespräch erwidert hat. Die Stimmqualität wechselt hier

abrupt und verändert sich drastisch. Die Antwort der Lehrerin wird von FM leise und mit einer sanften Stimmqualität artikuliert. Damit entsteht eine Kontrastierung zwischen der Sprechweise der Figur des Vaters und der Figur der Lehrerin: seinem aufgebrachten Sprechen begegnet sie sanft. Inhaltlich „hören" wir, wie die Figur der Lehrerin die Figur des Vaters vehement mit einem wiederholten und beim ersten Mal stark akzentuierten „<<p, sanft> äh äh !LANG!sam;> <<p, sanft> LANGsam,>" (Zeile 013-014) bremst, um ihn dann zu beschwichtigen, dass der Sohn „mitmache" (Zeile 015), dies „okay" sei (Zeile 016), die Note „Drei" „okay" sei (Zeile 018) und da „keine Gefahr" bestehe (Zeile 018). Damit demonstriert die Figur der Lehrerin gegenüber der Figur des Vaters, dass sie die Deutungshoheit über die Note und deren Implikationen behält und positioniert sich als professionelle Lehrperson. Diese Darstellung der Figur der Lehrerin zeigt, wie diese gekonnt die Situation deeskaliert, indem sie die Figur des Vaters ruhig, aber bestimmt darüber aufklärt, wie diese Leistungen aus ihrer professionellen Sicht, zu beurteilen sind. Damit wird die Lehrerin als Lehrperson positioniert, die kompetent in der Gesprächsführung ist, es vermag Konfliktsituationen zu deeskalieren und dabei klare Grenzen zu setzen sowie sich selbst als diejenige zu positionieren, die via Profession über die Beurteilungen und deren Bedeutung Bescheid weiß und die Deutungshoheit beansprucht.

Durch die starke Kontrastierung der Redewiedergaben wird die Lehrerin als sachlich und rational agierend, der Vater hingegen als emotional und irrational positioniert. Sein Verhalten wird damit implizit negativ bewertet. Diese Bewertung macht FM explizit, indem er das Verhalten des Vaters als „mords ehrgeizig" (Zeile 023) bezeichnet. Die *extreme case* Formulierung (Pomerantz 1986) „mords" zeigt an, für wie übertrieben FM das Verhalten hält. Er liefert im Anschluss auch einen Grund dafür, weshalb er dieses Verhalten nicht billigt: die Eltern übertragen, aus seiner Sicht, ihren Ehrgeiz auf die Kinder und machen „entsprechenden Druck" (Zeile 024-025). Die Art der Darstellung verdeutlicht auch, dass FM sich selbst und die Lehrerin als Vertreter der Institution Schule im Einklang mit den gleichen Wert- und Moralvorstellungen positioniert. In Zeile 017 verlässt FM die Ebene der Erzählung und wendet sich mit einer Rückversicherungspartikel direkt an die Interviewerin („=ne,=", Zeile 017). In den Redewiedergaben danach unterscheiden sich Prosodie und Stimmqualität dann nicht mehr von der Sprechweise, die der Lehrer normalerweise im Interview verwendet. FMs „Stimme" als Erzähler und die seiner Figur der Lehrerin „verschmelzen" hier, so dass auch die in den Äußerungen beinhalteten Werte als für beide gültig angesehen werden können. Deutlich wird auch, dass der koreanische Vater diese hingegen nicht teilt und sich damit nicht-institutionenkonform verhält. Vielmehr wird aus institutioneller Sicht sein aus Ehrgeiz ausgeübter Druck auf den Sohn und sein autoritäres Erziehungsverhalten kritisiert und als unangemessen und übertrieben bewertet. Das Beispiel verweist also auch auf einen Hintergrund divergierender Vorstellungen über Erziehung und Bildung zwischen den Lehrpersonen und den Eltern mit Migrationshintergrund.

9.2.7 Redewiedergaben ohne semantischen Gehalt

Im folgenden Beispiel lässt sich zeigen, dass Redewiedergaben zur Kategorisierung und Positionierung auch so gestaltet werden können, dass der semantische Gehalt völlig in den Hintergrund tritt und alleine über prosodische Parameter eine spezifische Sprechweise einer Figur etabliert wird, die diese als eine bestimmte Art von Person charakterisiert.

Vor dem Ausschnitt spricht die Realschullehrerin Caroline Köpfer (CK) darüber, dass sie bei einigen Eltern viel „Sollen" erlebe, diese also von ihr als Lehrerin „viel forderten". Der Ausschnitt stellt dann ein Beispiel für eine Mutter dar, der CK dieses Verhalten zuschreibt. CK hat zuvor bereits von der Mutter und von Gesprächen mit ihr berichtet. Dabei wird die Mutter explizit als „Italienerin" kategorisiert und als „sehr emotional" beschrieben, was CK damit kommentiert, man merke da „das Italienische". CK erzählt, dass die Mutter sie viermal die Woche anrufe und ein Gespräch wolle, „nett und dankbar" sei, aber auch sehr „fordernd". CK verallgemeinert ihre Erfahrungen auch auf andere Eltern mit Migrationshintergrund, indem sie ausdrückt, sie nehme wahr, dass Mütter aus anderen Ländern „sehr fordernd" seien und von ihr als Lehrerin verlangten, alles „zu kitten". Damit wird in dem Beispiel narrativ „vorgeführt", was zuvor von CK explizit erläutert wurde.

Transkript #11: Interview Nr. 16 Caroline Köpfer, Realschule ((00:22:56 – 00:23:36))

001	CK	ja die ita`LIEnerin;
002	CK	die ita`LIEnische mAma;
003	CK	die isch schon sehr (0.21)
004	LW	[((lacht leise))]
005	CK	<<lachend> sehr FORdernd;>]
006	CK	[ha ha ha ha ha °hh ((lacht leise))]
		[hmm;]
007	LW	[((lacht leise))]
		[<<:-)> okay;>]
008		(0.45)
009	CK	[und auch]gleich irgendwie eben mit diesem HERZ;
010	LW	[°h]
011	CK	und dann SCHWIMMunterricht;
012	CK	und die SCHULleitung hat des dann;
013	CK	also die schulleiterin gibt da SCHWIMMunterricht;
014	CK	°hh [un hat des nicht]gleich MITgekriegt;=
015	LW	[mh_hm;]
016	CK	=und dann
017		(0.77)
018	CK	((schmatzt)) also (1.77) ja (.) die sin da schon (0.27) impulSIV;
019		(0.2)
020	LW	mh_HM;
021		(0.31)
022	LW	hm;
023	CK	genAU;
024		(1.21)

025	**CK**	ja.
026		(0.27)
027	**LW**	kann hast du irgendwie ne idee wo der HERkommen könnte,
028		(1.46)
029	**CK**	ich glaub des da so die
030	**CK**	(0.17)
031	**CK**	die ART;=
032	**CK**	=oder?=
		=(ich weiß nich/ich mein) [ital]IENer,
033	**LW**	[hm;]
034		(0.28)
035	**LW**	((lacht leise))
036	**CK**	so wie die auch mit mir telefoNIERT;
037	**CK**	die is <<cresc> halt LAUT;>
038	**CK**	und <<ff,h> AH::;>
039	**CK**	<<ff,h> frau KÖpfer;>
040	**CK**	<<ff,h> HIER es gab> <<f,h,singend>(`LEvan);>
041	**CK**	[<<f,h,singend> eh ´TRA,>]
042	**LW**	[((lacht leise))]
043	**CK**	<<f,h,singend> tr´A te `RA;>
044	**LW**	haha <<lachend> oKAY > ha;
045	**CK**	also tja;

Die Mutter wird mit der expliziten Kategorie „die Italienerin“ eingeführt (Zeile 001). Der definite Artikel zeigt an, dass die Mutter bereits unter dieser Kategorie im Gespräch geführt wurde und eindeutig von der Zuhörerin identifiziert werden kann. Die Prosodie der expliziten Kategorisierung ist markiert durch die fallende Tonhöhenbewegung auf der Akzentsilbe und einer weichen Aussprache des alveolaren Plosivs [t], so dass es fast schon wie die stimmhafte Variante [d] klingt. Damit bekommt die Äußerung einen leichten Anklang einer italienischen Aussprache. Dies gilt auch für den Folgeturn, in dem die explizite Kategorisierung reformuliert und „die Italienerin“ nun als „italienische Mama“ bezeichnet wird (Zeile 002). Das Wort „Mama“ wird durch den Nebenakzent hervorgehoben. „Italienische Mama“ wird damit zu einer spezifischen Kategorie, die vielfältige Assoziationen hervorruft. Die Eigenschaft des „Italienisch-Seins“ wird durch die Prosodie betont und als Merkmal der Kategorie in den Vordergrund gerückt.

CK deutet dann an, dass nun eine Zuschreibung folgt: „die isch schon sehr (0.21)“ (Zeile 003). Nach der elliptischen Konstruktion folgt eine bedeutungsschwere Pause, die sich am ehesten als „beredtes Schweigen“ interpretieren lässt. Dass CKs Kategorisierung und angedeutete Zuschreibung offenbar ausreichen, um bei der Interviewerin ein bestimmtes Bild zu erreichen, das vermutlich darauf fußt, was zuvor über die Mutter erzählt wurde, zeigt deren Lachen, das mit CKs nächstem *turn* überlappt (Zeile 004). Darin führt CK ebenfalls lachend die elliptische Konstruktion aus Zeile 003 fort und schreibt der „italienischen Mama“ explizit zu, „sehr fordernd“ zu sein (Zeile 005). Es folgt ein gemeinsames Lachen der Interviewpartnerinnen, durch das sie ihren *common ground* ratifizieren und sich einer gemeinsamen Verständnis- und Wertgrundlage versichern (Zeile 006-007).

Trotzdem wird die Bewertung von CK nicht einfach so „stehen gelassen“, sondern durch ihre Erfahrungen mit der „italienischen Mama“ begründet. CK deutet eine Situation an, bei der es offenbar einen Konflikt gegeben hat und nimmt Bezug auf Inhalte, die von ihr zuvor angesprochen wurden, nämlich eine Herzkrankheit der Schülerin, die von der Mutter häufig in den Gesprächen thematisiert worden sei (Zeile 009-014). Damit positioniert sich CK als verständnisvolle und reflektierte Lehrperson, die die individuellen Umstände der Eltern und Schülerinnen und Schüler im Blick hat. Worin der Konflikt mit der Mutter genau bestand, wird nicht ausgeführt. Stattdessen folgt eine weitere Zuschreibung, die durch das „also“ als Fazit und als Konklusion gerahmt wird (Zeile 018). Durch den definiten Artikel „die“ nimmt CK implizit auf die Kategorie „Italiener“ Bezug und schreibt diesen die kategoriengebundene Eigenschaft zu „impulsiv“ zu sein (Zeile 018). Das Verhalten, das die Mutter in dem von CK angedeuteten Konflikt gezeigt hat, wird damit auf die Kategorie und alle VertreterInnen generalisiert. Diese Kategorisierung findet auf der Ebene der Mentalität statt. Es wird also „den Italienern“ eine bestimmte Mentalität zugeschrieben, die konstitutiv für die Kategorie ist.

Auf diese Ebene zielt auch die Frage der Interviewerin ab, die von CK im Anschluss wissen möchte, ob CK eine Idee habe, wo das herkommen könne (Zeile 027). CK expliziert in ihrer Antwort die Kategorie „Italiener“ (Zeile 032) und die mentale Ebene als „so die Art“ (Zeile 029-031). Im Anschluss liefert sie einen Beleg für diese Mentalität aus ihren Erfahrungen mit der Mutter, indem sie deren „Impulsivität“ szenisch darstellt.

Die Szene wird eingeleitet durch einen Verweis auf die Telefongespräche mit der Mutter (Zeile 036). Dieser Verweis ist sprachlich so gestaltet, dass hier nicht auf ein spezielles Telefonat Bezug genommen wird, sondern auf eine generelle Art der Mutter mit der Lehrerin am Telefon zu sprechen („so wie die auch mit mir telefoNIERT;“, Zeile 036). CK schickt auch die Zuschreibung voraus, die Mutter sei halt „laut“ (Zeile 037). Dieses Laut-Sein als Eigenschaft der Mutter wird von CK unterstrichen, indem sie die Äußerung mit einem Anstieg in der Sprechlautstärke artikuliert („die is <<cresc> halt LAUT;>“, Zeile 027). Am Höhepunkt der Lautstärke setzt dann ohne *verbum dicendi* eine Redewiedergabe ein, in der CK wiedergibt, was die Mutter am Telefon sagt.

Die Äußerung der „italienischen Mama“ auf der erzählten Ebene beginnt mit einem gedehnten „<<ff,h> AH:::>“ (Zeile 038). CK wechselt hier in ein höheres Tonhöhenregister und eine stark erhöhte Lautstärke. Dadurch bekommt die Äußerung etwas Theatralisches. Die Figur der Mutter wendet sich dann direkt an das erzählte Ich der Lehrerin, indem sie sie mit Namen anspricht („<<ff,h> frau KÖpfer;>“, Zeile 039), wodurch ihre Äußerungen als stark höhrerzentriert markiert werden. Die folgende Äußerung enthält eine Andeutung der Figur der Mutter: „hier es gab...“ (Zeile 040). Der Rest der Redewiedergabe besteht dann nur noch aus Silben. Diese sind im selben hohen Tonhöhenregister gesprochen, aber etwas leiser als die Äußerungen zuvor. Durch steigende und fallende Tonhöhenbewegungen auf den Akzentsilben entsteht ein „singender“ Tonfall („[<<f,h,singend> eh ´TRA,>] <<f,h,singend> tr´A te `RA;>“, Zeile 040, 043). Zudem artikuliert CK die [r]-Laute als Vibranten, d.h. gerollt, so wie es für die italienische Sprache üblich ist. Rein auf der Basis prosodischer Parameter imitiert CK hier also eine deutlich als „italienischer Akzent“ erkennbare Sprechweise. Indem die Äußerungen auf der semantischen Ebene keinen Inhalt mehr aufweisen, tritt diese als Merkmal in den Hintergrund. Für die Charakterisierung der Mutter ist

nicht etwa relevant, *was* sie sagt, sondern, *wie* sie es sagt. Diese Sprechweise konstituiert dann ihren Status als „impulsive Italienerin“. Damit führt CK hier szenisch vor, was sie zuvor als „das Italienische“ und „die italienische Art“ beschrieben hat.

Eine solche Darstellung ist stark höhrerzentriert und zielt darauf, auf komische und übertriebene Art und Weise etwas zu verdeutlichen. Diese nicht-ernste Modalität wird von der Interviewerin durch ihr Lachen und das lachend gesprochene „okay“ (Zeile 044) bestätigt. Trotzdem wechselt CK schnell wieder in eine ernste Modalität und fügt an, dass die Mutter auch sehr herzlich sei und die Eltern zwar viel forderten, aber auch dankbar seien, wenn sie sähen, dass sich die Lehrerin engagiere. Damit positioniert sich CK als reflektierte Lehrperson mit einem grundsätzlich positiven Blick auf die Eltern und sichert interaktiv ab, nicht als stereotypisierend oder gar ausländerfeindlich wahrgenommen zu werden.

In der Darstellung der „italienischen Mama“ schreibt CK dieser eine gewisse Mentalität zu, nämlich, „impulsiv“ zu sein. Diese Impulsivität führt dann gemäß der narrativen Darstellung zu einem bestimmten Verhalten, und zwar, laut und theatralisch mit der Lehrerin zu telefonieren oder Konflikte heraufzubeschwören, wie CK in Zeile 011-016 andeutet. Hinzu kommen die vorherigen Ausführungen von CK über die Mutter, deren häufiges Anrufen und deren „Emotionalität“. Aus diesem Verhalten zieht CK den Schluss, die Mutter sei „sehr fordernd“, was sie dann, wie eingangs beschrieben, verallgemeinert, so dass das Verhalten aus ihrer Sicht nicht nur konstitutiv für die Kategorie „Italiener“, sondern für alle Eltern mit Migrationshintergrund ist. Bezüglich der Handlungsstrategien im Umgang mit solchen Situationen und der Selbstpositionierungen gegenüber der Interviewerin führt CK hier vor, wie sie trotz der fordernden Eltern, deren individuellen Umstände berücksichtigt, mit den Eltern einen engen Kontakt pflegt und einen positiven Blick auf die Eltern und die gemeinsame Beziehung hat.

9.2.8 Redewiedergaben ohne prosodische Markierung

Die meisten Redewiedergaben in den analysierten Ausschnitten werden durch eine mehr oder weniger ausgeprägte prosodische Markierung kontextualisiert, wobei die Prosodie als wichtiges Kategorisierungs-, Positionierungs- und Bewertungsmittel fungiert. Im Beispiel 9.2.6 konnte gezeigt werden, dass die „Stimmen“ der Erzählperson und der wiedergegebenen Figur verschmelzen können und sich dadurch ein bestimmtes Verhältnis zwischen den beiden manifestiert, das als Ausdruck einer positiven Bewertung der Figur durch die Erzählperson betrachtet werden kann. Im folgenden Beispiel lässt sich zeigen, wie prosodisch unmarkierte Redewiedergaben zur Kategorisierung, Positionierung und impliziten Bewertung eingesetzt werden können.

Der Ausschnitt steht im Rahmen der Frage der Interviewerin, was die Lehrerin denke, was die Eltern mit Migrationshintergrund sich für die interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräche wünschen könnten. Die Grundschullehrerin Eva Zimmermann (EZ) antwortet auf diese Frage und markiert ihre Antwort als vorläufig beendet. Nach einer Pause fällt ihr jedoch noch eine Ergänzung ein.

Transkript #12: Interview Nr. 17 Eva Zimmermann, Grundschule ((00:26:34 – 00:27:23))

001	EZ	ahh;
002	EZ	(0.19) ((schmatzt)) (0.33) ich hab ne itaLIEnische mama,=
003	EZ	=ich mein des sin ja keine miGRANden;
004	EZ	(0.17) aber (0.71) also °hh (0.57) un <<creaky> äh > s-
005	EZ	des war jetzt intresSANT;
006		(0.34)
007	EZ	was (.) weil du jetzt grad G_SAGT hasch;
008	EZ	wa was i ä:h DIE wohl erwartn;
009	LW	mh_HM;
010	EZ	wenn °h [°h]un SIE hat g_sacht;
011	LW	[ja,]
012	EZ	sie kam (0.54) hier HER,
013	EZ	(0.37) in des kleine DORF;=
014	EZ	=SAG ich jetz mal so,
015	EZ	°h (0.32) UND sie hat g_sacht;
016	EZ	(0.51) !ICH! muss mich auch öffnen;
017	EZ	also ähm (0.21) [<<creaky> äh >;]
018	LW	[mh_HM;]
019	EZ	<<creaky> äh >;
020	EZ	also ich ähm bin jetzt hier in dem DORF,
021	EZ	und ich will hier WOHnen;=
022	EZ	=also muss ich mich auch den LEUten;
023	EZ	°hh ähm (0.33) ANschließen;=
024	EZ	=SAG ich mal so.
025	EZ	[,also sie]war sehr AKtiv,
026	LW	[mh_hm;]
027	EZ	und is dann in_nen verEIn,=
028	EZ	=und so;=
029	EZ	=und hat g_SACHT;
030	EZ	°hh ich-
031	EZ	!ICH! muss den konTAKT suchen;
032		(0.24)
033	LW	hm;
034	EZ	also ICH komm von hier her;
035	EZ	ICH muss ähm den den kontakt suchen,
036	EZ	und ICH muss;
037	EZ	°hh ähm (0.17) °hh mich da inteGRIErn.
038		(0.11)

EZ erzählt in diesem Ausschnitt von einem Gespräch mit einer italienischen Mutter. Diese wird mit der expliziten Kategorie „italienische Mama“ (Zeile 002) eingeführt. Die Kategorie enthält die Aspekte Herkunft und Nationalität. Auffällig ist zudem auf der lexikalischen Ebene das Wort „Mama“ anstelle der formaleren Variante „Mutter“, die EZ im restlichen Verlauf des Interviews verwendet, wenn sie

von anderen Müttern erzählt. Dies legt nahe, dass die Kategorie „italienische Mama“ wie ein feststehender Ausdruck gebraucht wird, der mit bestimmten Assoziationen verbunden ist. Besonders interessant ist dann die Bewertung der Kategorie, die EZ im Folgeturn liefert und in dem EZ den Migrantenstatus der Mutter negiert („=ich mein des sin ja keine miGRANden;“, Zeile 003). Offenbar sind in der Wahrnehmung der Lehrerin Italiener keine Migranten. Weshalb aber ist das so? Und welches Verständnis der Kategorie „Migranten“ steht dahinter?

In den folgenden Äußerungen rahmt EZ das, was sie erzählt als „interessant“ (005) für die Interviewerin im Hinblick auf deren Frage nach den Wünschen der Eltern mit Migrationshintergrund, die EZ jedoch als „was die wohl erwarten“ (Zeile 008) umformuliert. Mit dem Personalpronomen „die“, das hier zudem den Fokusakzent trägt, bezieht sich EZ implizit auf die Kategorie „Eltern mit Migrationshintergrund“. Im Anschluss leitet EZ eine Redewiedergabe der „italienischen Mama“ mit dem *verbum dicendi* „gesagt“ (Zeile 010) ein. Auch hier nimmt EZ mit einem Personalpronomen Bezug auf die Mutter; auch dieses Personalpronomen trägt den Fokusakzent („un SIE hat g_sacht;“, Zeile 010). Dadurch entsteht eine implizite Kontrastierung zwischen den „Eltern mit Migrationshintergrund“ und der „italienischen Mama“. Worin dieser Kontrast für die Lehrerin besteht, wird im Folgenden durch die Redewiedergaben, in denen die italienische Mutter „zu Wort kommt“, deutlich.

EZ als Erzählerin lässt die Figur der Mutter mittels indirekter Rede sagen, sie sei hier hergekommen, in das kleine Dorf (Zeile 012-013). Die Redewiedergabe wird von EZ dann kurz mit einem Metakommentar unterbrochen, in dem sie den Status einer vorläufigen Formulierung dessen, was sie sagt, mit der Äußerung „=SAG ich jetz mal so,“ (Zeile 014) markiert. Dieser Formulierungsausdruck markiert auch eine epistemische Unsicherheit darüber, was die Mutter tatsächlich gesagt hat. EZ verdeutlich hier also gegenüber der Interviewerin, dass es sich um eine Interpretation ihrerseits handelt. Auf der inhaltlichen Ebene wird der Mutter durch das Gesagte zugeschrieben, in das kleine Dorf gekommen zu sein, was sie als Migrantin im eigentlichen Sinne positioniert. Weshalb wird sie aber trotzdem nicht von der Lehrerin der Kategorie „Migranten“ zugeordnet?

Es folgt eine weitere Redewiedergabe eingeleitet mit *verbum dicendi*, diesmal als direkte Rede formuliert. Die Figur der Mutter „sagt“, sie müsse sich öffnen. Sie sei jetzt hier in dem Dorf und wenn sie hier wohnen wolle, müsse sie sich den Leuten anschließen (Zeile 016-023). Die Figur der Mutter verdeutlicht hier also ihre Ansicht, dass sie als Migrantin sich öffnen und anpassen muss und dass sie die Haltung vertritt, sich selbst in der Verantwortung für die Integration in die Aufnahmegesellschaft zu sehen. Dieses Verantwortungsgefühl wird besonders deutlich durch das stark akzentuierte „ich“ in der Redewiedergabe („!ICH! muss mich auch öffnen;“, Zeile 016). Damit positioniert sich die Figur der italienischen Mutter auf der erzählten Ebene selbst als Migrantin mit einem aktiven Integrationsbestreben und einem Verständnis von Integration, das vor allem auf einer Anpassung an die Aufnahmegesellschaft basiert.

Diese Positionierung wird von EZ auf der Ebene der Interviewinteraktion nochmals expliziert, indem sie der italienischen Mutter die Eigenschaft zuschreibt „sehr aktiv“ (Zeile 025) gewesen zu sein, womit sie sie implizit positiv bewertet. Als Beleg für die „gute Integration“ der Mutter gibt EZ dann das Beispiel, sie sei auch in einen „Verein gegangen“ (Zeile 027). Es folgt eine weitere Redewiedergabe, in

der EZ als Erzählerin die Mutter nochmals betonen lässt, dass sie „den Kontakt suchen“ müsse (Zeile 031 und 035) und sich „integrieren“ müsse (Zeile 037). Auch hier wird durch die Akzentuierung der Personalpronomen („!ICH!“, Zeile 031 und „ICH“, Zeile 034, 035, 036) nochmals verdeutlicht, dass die Figur der Mutter sich als die aktiv verantwortliche Person für die Integration sieht.

Betrachtet man die sprachliche Gestaltung der Redewiedergaben, so wird deutlich, dass hier eine korrekte standardsprachliche Syntax und Grammatik zum Einsatz kommen und elaborierte Satzkonstruktionen verwendet werden. Die italienische Mutter wird dadurch implizit als kompetente Sprecherin mit einem guten Sprachvermögen und einer guten Ausdrucksfähigkeit positioniert. Prosodisch weichen die Redewiedergaben zudem kaum von der Sprechweise der Lehrerin ab. Die Metakommentare, die die Lehrerin einflicht, und die Verwendung der indirekten Rede bei der ersten Redewiedergabe sorgen zudem dafür, dass die Distanz zwischen EZ und der Figur der Mutter minimal ist, was auf eine hohe Wertekongruenz zwischen den beiden hinweist. Was die Mutter sagt, lässt sich somit auch als Ausdruck der Meinung der Lehrerin betrachten.

Minimal lässt sich hier sogar bei den Redewiedergaben eine *weniger* dialektal gefärbte Sprechweise erkennen. Im sonstigen Verlauf des Interviews verwendet die Lehrerin gegenüber der Interviewerin eine dialektale Variante, bei der Endungen oft verschliffen werden (z.B. „erwartn;“, Zeile 008), im Wort selbst klitisiert wird (z.B. „G_SAGT“, Zeile 007, „g_sacht;“, Zeile 010) und Endungen, die standardsprachlich mit stimmlosem Frikativ [s] gesprochen werden, z.B. „hast“, mit stimmlosem postalveolaren Frikativ [ʃ] artikuliert werden (z.B. „hasch“, Zeile 007). Dies ist in den Redewiedergaben nicht der Fall. Stattdessen werden alle Endungen standardgemäß realisiert (z.B. „WOHnen“, Zeile 021, „LEUten“, Zeile 022, „ANschließen“, Zeile 023, „suchen“, Zeile 031,035). Diese Art der Gestaltung weist auf eine positive Bewertung der italienischen Mutter durch die Lehrerin hin. In der letzten Redewiedergabe der Figur der Mutter wird die Endung des Wortes „integrieren“ wieder verschliffen („inteGRIErn“, Zeile 037), wodurch die „Stimmen“ der Mutter und der Lehrerin nahezu zu einer einzigen Stimme verschmelzen.

Dieses Beispiel zeigt deutlich, wie durch die Art und Weise der Gestaltung von Redewiedergaben durch die „Überlagerung von Stimmen“ (vgl. Günthner 1997a, 2002a; Bakhtin 1981) eine Bewertung der Erzählperson gegenüber der dargestellten Figur transportiert wird. In diesem Fall wird die Figur zur „Sprecherin“ für ein Konzept von Integration, das die Lehrerin selbst vertritt. Aus der Art der Darstellung wird dann auch ihr Verständnis der Kategorie „Migranten“ deutlich. Der Migrantenstatus ist etwas, das für sie nicht am Akt des Einwanderns hängt, sondern an der Art und Weise, wie damit umgegangen wird. Indem sich die italienische Mutter aktiv integriert, „verliert“ sie gewissermaßen den Migrantenstatus, durch die Assimilation wird sie als „dazugehörig“ wahrgenommen. „Migranten“ sind folglich im Umkehrschluss Menschen, die sich nicht anpassen und nicht aktiv integrieren, bei denen also noch eine Differenz und eine Fremdheit wahrgenommen werden können.

9.2.9 Zusammenfassung implizite Kategorisierungen mittels Redewiedergaben

Die analysierten Beispiele zeigen, wie die Lehrpersonen in den Interviews Szenen entwerfen, in denen Figuren handeln und sprechen. Dieses Heraufbeschwören und die Vermittlung des Gefühls einer unmittelbaren Teilnahme am Geschehen erhöhen – mit Tannen (1989) gesprochen – das *involvement* der Zuhörerin und damit den gemeinsamen Prozess der Sinnherstellung. In vielen Ausschnitten dominiert eine humorvolle Interaktionsmodalität, die durch die narrative Darstellung und durch gemeinsames Lachen der Interviewteilnehmenden hergestellt wird, wodurch sich ein *common ground* im Sinne einer gemeinsamen Urteils- und Wertebasis herausbildet. Auf dieser Grundlage können dann Exemparlgeschichten und in anderen Kontexten heikle Darstellungen und Bewertungen entfaltet werden.

Eines der markantesten sprachlichen Verfahren bei der impliziten Kategorisierung mittels Redewiedergaben in den Interviews ist der Einsatz von Wiederholungen. Tannen (1989) sieht darin ein besonderes Mittel, um das *involvement* zu erhöhen. Wiederholungen erhöhen die Intensität einer Aussage und dienen häufig der Herstellung von Komik und Humor (Tannen 1989:69). Besonders ausgeprägt ist dies bei Dreierstrukturen. Mit einher gehen Steigerungen in der Darstellung, wobei das dritte Element in der Regel die Klimax darstellt, auf die die Pointe folgt. Nach diesem Muster sind die ersten drei analysierten Ausschnitte aufgebaut. Dort werden von den Erzählpersonen Eltern narrativ (re-)inszeniert, die eine Art „Sprüchlein" oder „*slogan*" haben, den sie wiederholt äußern („Aische gut", „Der hot schon eine gekriegt", „Isch will Abitur"). Dabei sind die Redewiedergaben inhaltlich, sprachlich und prosodisch so gestaltet, dass dadurch eine ganz spezifische Sprechweise der Figuren etabliert wird. Dadurch grenzen sich die Erzählpersonen zum einen von den Figuren ab, zum anderen werden die Figuren zu Typen stilisiert und humorvoll überhöht. Ihr Verhalten wird entindividualisiert und die Person tritt hinter die Kategorie, der sie zugeordnet wird, zurück. Die Darstellungen dienen damit als Exemplargeschichten für Erlebnisse der Lehrpersonen, die sich über den Einzelfall hinaus verallgemeinern lassen, weil darin nicht etwa Individuen handeln, sondern bestimmte Typen, die in Variation auch in anderen interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen auftreten könnten.

Das sprachliche Register der Redewiedergaben in den ersten drei Beispielen reicht von einer stärkeren Dialektvariante und leichten Anklängen von Gastarbeiterdeutsch und dem akustischen Eindruck einer „italienischen" Artikulation (z.B. „von mir hat der schon gekriegt") bis hin zu Gastarbeiterdeutsch (z.B. „Aische gut") und ausgeprägtem Gastarbeiterdeutsch (z.B. „Isch will Abitur"). Auf der Ebene der Erzählung positionieren sich die Figuren der Eltern dadurch selbst als Migranten/Ausländer mit geringen Sprachkenntnissen. Redewiedergaben dieser Art, die sich mit Hinnenkamp (1982) als „sekundärer *foreigner talk*" bezeichnen lassen, fungieren als Mittel beim Erzählen, um kategoriale Zugehörigkeit anzudeuten, ohne diese explizieren zu müssen. Die Lehrpersonen können damit explizite Kategorisierungen vermeiden und stattdessen die Figuren so vorführen, dass durch die Art und Weise der sprachlichen Gestaltung deren kategoriale Zugehörigkeit deutlich wird.

In den ersten drei Beispielen wird durch die narrative Struktur eine Dialogsituation dargestellt, in denen die Figuren der Eltern sich allesamt mit einem sprachlich sehr restringierten Repertoire ausdrücken und kommunikativ nicht auf ihr Gegenüber in der dargestellten Interaktionssituation eingehen. Vorgeführt werden damit

nahezu absurde Dialogsituationen, in denen ein Part – das erzählte Ich der Lehrpersonen – versucht ein Gespräch zu führen, das daran scheitert, dass die andere Partei stoisch mit der immer gleichen Äußerung reagiert. Dabei werden die Redewiedergaben der Eltern entweder durch Redewiedergaben, in denen die erzählten Ichs der Lehrpersonen elaboriert, gesprächssteuernd und entgegenkommend „zu Wort kommen" kontrastiert, oder es wird kein erzählendes Ich dargestellt (vgl. Beispiel 9.2.3) und der Eindruck einer monologischen Gesprächssituation hervorgerufen. Die Darstellungen werden damit zu Exemplargeschichten für interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche, in denen aufgrund des Verhaltens der Eltern kein Dialog möglich ist. Die Gespräche sind dann aus Sicht der Lehrpersonen problematisch und verbleiben ergebnislos. In Beispiel 9.2.1 lässt sich eine interessante Strategie der Lehrperson aufzeigen, mit solchen Gesprächen zu verfahren. Die Lehrperson führt mittels Redewiedergaben vor, wie ihr erzähltes Ich selbst das sprachliche Register von „Hochdeutsch" zu „Gastarbeiterdeutsch" wechselt, um sich gegenüber den Eltern verständlich zu machen. Indem der Fall explizit über die Situation hinaus verallgemeinert wird, wird deutlich, dass hier auf eine Situation interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche aufmerksam gemacht wird, bei denen keine Gespräche möglich sind und sich die Eltern mit Migrationshintergrund so stereotyp verhalten, dass dieses Verhalten nur mit ebenfalls stereotypen Verhaltensweisen beigekommen werden kann. Die starken Typisierungen laufen in der Darstellung zusammen mit einer humorvollen hörerzentrierten Gesprächsmodalität. Die humorvolle Darstellung der Gesprächssituationen in den ersten Beispielen verweist jedoch auf ein sehr ernstes Problem in der Praxis interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche, nämlich, dass in der Erfahrung der Lehrpersonen oft kein richtiges Gespräch geführt werden kann und Gespräche ziel- und ergebnislos verbleiben. In allen Erzählungen wird die Verantwortung dafür durch das Evozieren von *agency* den Eltern mit Migrationshintergrund zugeschrieben.

Viele der Erzählungen werden durch Gesten begleitet (z.B. mit der Hand auf den Tisch schlagen, mit einem Stift auf den Tisch klopfen, über ein Papier streichen, mit der Hand auf den Schenkel klatschen). Dabei unterstreichen diese Gesten das Gesagte. Sie tragen aber auch ganz wesentlich zur Konstitution der Bedeutung und damit der Darstellung einer Figur als ein bestimmter Typus bei, was sich vor allem in Beispiel 9.2.3 zeigen lässt. Dabei werden die Redewiedergaben der Figur des Vaters so mit Gesten begleitet, dass die Äußerungen durch das mit einem Stift auf den Tisch Klopfen in einzelne Silben unterteilt werden und eine eindringliche stakkatoratige Sprechweise entsteht, die die Figur des Vaters auszeichnet. Im folgenden Beispiel wird Gähnen und gähnendes Sprechen in Kombination mit Metakommentaren zum Aussehen und zu Handlungen der Figur des Vaters („verlöchertes T-Shirt", „am Riesenbauch kratzen") verwendet, um diesen als einer bestimmten sozialen Schicht zugehörig zu positionieren und auf dieser Basis einen kategorialen Kontrast zur Erzählperson zu etablieren (vgl. 9.2.4).

Kontrastierungen sind ein häufiges Mittel zur Kategorisierung und Positionierung in den analysierten Beispielen. Durch die Gestaltung der Redewiedergaben werden Figuren z.B. gegensätzlich oder auf der Basis einer gemeinsamen Kategorie positoniert. Kontraste werden dabei zum einen durch die Gegenüberstellung sprachlich reduzierter, parataktischer und sorgfältig ausformulierter, elaborierter Redewiedergaben hergestellt, wie dies in den ersten beiden Beispielen der Fall ist. Zum anderen können die Figuren sich gegensätzlich positionieren, indem inhaltlich unterschiedliche Positionen vertreten werden (z.B. in Beispiel 9.2.5), oder es wird

durch die prosodische Gestaltung beispielsweise eine rational agierende, professionell handelnde und beschwichtigende Figur einer irrational und aufgebrachten Figur (z.B. in Beispiel 9.2.6) entgegengestellt.

Bei der sprachlichen Gestaltung von Redewiedergaben spielt die Prosodie eine wichtige Rolle. Zum einen fungiert sie häufig als Kontextualisierungshinweis und macht eine Redewiedergabe im Sinne einer „fremden Stimme“ als solche erst erkennbar, zum anderen werden damit wichtige Kategorisierungen und Positionierungen vollzogen. In Beispiel 9.2.5 wird z.B. durch prosodische Parameter ein emotionsloser und leicht bedrohlich wirkender Tonfall kreiert, der die Äußerungen der Figur des Vaters im dargestellten Gespräch kennzeichnet. Dies geht einher mit Selbstpositionierungen der Figur des Vaters auf der Ebene der Erzählung, die sich aus den Inhalten seiner Äußerungen ergeben, in denen er seinen Sohn auf der Basis eines reaktionären Geschlechterbildes und eines autoritären Erziehungsstils zurechtweist und beleidgt. Prosodie und Semantik sind dabei eng miteinander verbunden und führen dazu, dass die Figur von der Erzählperson negativ bewertet wird. Am Beispiel 9.2.6 lässt sich zeigen, dass die Semantik bei der Bedeutungskonstitution auch in den Hintergrund treten kann. Hier wird mittels Onomatopoetika, Listenbildung und dem Einsatz des Konnektors „und“ sowie prosodischen Mitteln, die einen leicht bedrohlichen Tonfall suggerieren, eine „Schimpftirade“ der Figur des Vaters erzeugt, durch die sich die Figur als autoritärer Vater, der sich nicht scheut, seinen Sohn öffentlich zurechtzuweisen, selbstpositioniert. Damit wird die Figur vor allem dadurch kategorisiert, *wie* sie etwas sagt. Dass dies dann auch in Äußerungen, die gänzlich ohne semantischen Inhalt auskommen, gipfeln kann, lässt sich am Beispiel 0 veranschaulichen. Hier werden semantisch „inhaltslose“ Silben durch steigende und fallende Tonhöhenbewegungen auf den Akzentsilben und durch ein gerolltes „r“ so artikuliert, dass der akustische Eindruck eines „italienischen Akzents“ entsteht, durch den sich die Figur auf der Ebene der Erzählung selbst als der Kategorie „Italiener“ zugehörig positioniert. Die Darstellung fungiert dann auf der Ebene des Interviews als Veranschaulichung der Kategorie „Italiener“ und der von der Erzählperson zugeschriebenen kategoriengebundenen Eigenschaft des „Impulsiv-Seins“.

Dass Redewiedergaben auch gänzlich prosodisch unmarkiert realisiert werden können, wird vor allem am letzten Beispiel deutlich. Dies ist auch das einzige Beispiel, bei dem eine indirekte Redewiedergabe erfolgt. Durch die prosodisch unmarkierten Redewiedergaben kommt es zu einer Verschmelzung der „Stimmen“ der Erzählperson und der Figur, die als Ausdruck einer Wertekongruenz fungiert. Die Figur wird damit zur Sprecherin für Werte und Moralvorstellungen, die die Lehrperson selbst vertritt. Im Abschnitt zu „Re-Inszenierungen und Redewiedergaben“ wurde darauf hingwiesen, dass mit „fremden Stimmen“ oft Dinge ausgedrückt werden, die für die Person selbst nicht sagbar sind und dass die Figuren als externe Quellen für präsentiertes Wissen und Aussagen angebracht werden, die dann zur Objektivierung dienen (vgl. Kapitel 6.8.3). Durch die Art der Darstellung wird damit im letzten Beispiel ein Konzept von Integration vermittelt und durch Redewiedergaben „objektiviert“, das auf aktiven Bemühungen und einer Anpassung der Migranten an die Aufnahmegesellschaft basiert.

Die Darstellungen der Lehrpersonen sind dabei nicht einfach neutral, sondern durchzogen von expliziten und impliziten Bewertungen der erzählenden Lehrpersonen. Dies wird besonders deutlich an den gegensätzlichen Positionierungen der Figuren mittels Kontrastierungen, bei denen in der Regel eine Figur und Position

als positiv bewertet wird, die abweichende dann implizit negativ erscheint. Ein wichtiges Mittel zur impliziten Bewertung der Figur durch die Erzählperson stellt auch die Prosodie dar. Indem akustische Eindrücke einer bestimmten Sprechweise etabliert werden, wird auch die Figur entsprechend positioniert und bewertet. In den Beispielen lässt sich zeigen, dass durch eine stark ausgeprägte prosodische Gestaltung eine Distanz zwischen der Erzählperson und der Figur hergestellt werden kann, die in der Regel mit einer Negativbewertung und einer Wertedifferenz einhergeht. Kommt es hingegen zu einer Verschmelzung der „Stimmen" der Erzählperson und der Figur, entsteht dadurch eine Nähe und die narrative Darstellung fungiert als Ausdruck einer Wertekongruenz zwischen Erzählperson und Figur.

In allen Beispielen sichern die Lehrpersonen ihre Ausführungen interaktiv ab. Gerade ausgeprägte Darstellungen mit vielen Wiederholungen, „*slogans*" bzw. „Sprüchlein" der Figuren, Einsätze von Gastarbeitderdeutsch und sekundärem *foreigner talk* sowie einer markanten prosodischen Markierung führen dazu, dass die Personen entindividualisiert und typisiert werden. Damit verbindet sich für die sprechende Person das Risiko als stereotypisierend und mit einer negativen Einstellung gegenüber den evozierten Kategorien wahrgenommen zu werden. Gemeinsames Lachen mit der Interviewerin, Rückversicherungspartikel, Metakommentare, Modalisierungen bezüglich der epistemischen Gewissheit von Aussagen oder Rahmungen der Inhalte als subjektive Erfahrungen lassen sich dann als Ausdruck einer interaktiven Auseinandersetzung der Gesprächsteilnehmenden mit diesem Potenzial werten.

9.3 Implizite Kategorisierungen mittels Wiedergabe von Vorwürfen der Ausländerfeindlichkeit

Eines der markantesten Ergebnisse der Kodierprozesse mittels der Methoden der Grounded Theory Methodologie ist, dass die Oberkategorie „Ausländer" vor allem in Form der Kategorie „Ausländerfeindlichkeit" in den Interviews realisiert wird. Bei der Auswahl für die Feinanalysen wurden dann Fälle ausgewählt, in denen die Lehrpersonen von „Ausländerfeindlichkeit" erzählen. Die Lehrpersonen, die davon berichten, unterrichten an Gymnasien, Grundschulen oder beruflichen Schulen unterschiedlicher Einzugsgebiete. Zudem stehen in fast allen Interviews die Erzählpassagen, in denen die Thematik aufgegriffen wird, an prominenter Stelle, so dass davon ausgegangen werden kann, dass dieses Thema für viele Lehrpersonen sehr zentral und wichtig bzw. eine prägende Erfahrung im Umgang mit Eltern mit Migrationshintergrund und interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen ist.

Die Erzählungen über Ausländerfeindlichkeit sind nun vor allem insofern von Interesse, da dort vielfältige sprachliche Strategien der Kategorisierung und Positionierung zum Einsatz kommen, mittels derer die Lehrpersonen ihr Bild der Eltern mit Migrationshintergrund vermitteln. Insbesondere sticht hier hervor, dass es auf der Ebene der Erzählung die Eltern mit Migrationshintergrund selbst sind, die sich durch die Vorwürfe der Kategorie „Ausländer" zuordnen und damit einen interkulturellen Kontext relevant setzen. Die Selbstkategorisierung der Eltern mit Migrationshintergrund auf der erzählten Ebene fungiert als ein wichtiges Mittel der Fremddarstellung für die erzählende Person, ist aber immer auch eng mit einer Selbstdarstellung und Selbstpositionierung als Lehrperson verbunden. Durch die Art der Darstellung drücken die Lehrpersonen also auch ihr Verständnis ihrer institutionellen Rolle und ihrer Identität als Lehrperson aus. Die Analyse wird daher

nicht nur auf die Darstellung und Kategorisierung der Eltern mit Migrationshintergrund gerichtet, sondern auch auf die damit einhergehenden Selbstkategorisierungen und Positionierungen. Dabei sind folgende Fragen leitend:

- Wie kategorisieren und positionieren sich die Figuren auf der Ebene der Erzählung selbst und gegenseitig?
- Welches Bild der Figuren ergibt sich dadurch?
- Welches Verhältnis ergibt sich zwischen den Figuren und der erzählenden Lehrperson?
- Wie positioniert sich die erzählende Lehrperson durch die Gestaltung der Erzählung selbst auf der Ebene des Interviews?
- Welche kommunikative Funktion erfüllt die Erzählung und deren Art und Weise der Gestaltung?

Zudem werden die Gesprächssituationen von den meisten Lehrpersonen als problematisch wahrgenommen. Deshalb stellt sich auch die Frage, wie die Lehrpersonen mit solchen Vorwürfen umgehen. Diese Frage ist insofern von großer Bedeutung, wenn man davon ausgeht, dass solche Situationen für viele Lehrpersonen ein häufiges oder zumindest sehr prägendes Phänomen interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche sind und damit ein konkretes Handlungsproblem der pädagogischen Praxis darstellen. Es geht in den Analysen daher auch darum, zu rekonstruieren, ob und welche Strategien die Lehrpersonen für künftige interkulturelle Elter-Lehrer-Gespräche aus den vergangenen Erfahrungen ziehen.

Die analysierten Ausschnitte weisen durch die Wiedergabe von Vorwürfen der Ausländerfeindlichkeit alle das gleiche Grundmuster auf. Die sprachlichen Praktiken werden daher nicht in Zwischenfazits nach jedem Ausschnitt zusammengefasst, sondern es erfolgt eine Zusammenfassung am Ende des Kapitels, in dem das Grundmuster, die Variationen und die konkreten sprachlichen Praktiken als „Panorama“ dargestellt werden.

9.3.1 Exemplaranalyse implizite Kategorisierungen mittels Wiedergabe von Vorwürfen der Ausländerfeindlichkeit

In dem Ausschnitt, der hier analysiert wird, erzählt die Gymnasiallehrerin Dorothea Ceylan (DC) von einem Vorfall mit einem Vater, der ihr unterstellt habe, aus Ausländerfeindlichkeit schlechte Noten zu verteilen. Das Thema Vorwürfe von Ausländerfeindlichkeit durch Eltern mit Migrationshintergrund wurde von der Lehrerin bereits in zwei Vorgesprächen angesprochen. Zum einen unmittelbar vor dem Interview, zum anderen in einem gemeinsamen Gespräch mit einem anderen Lehrer, Adriano Seidel, mit dem die Forscherin ebenfalls ein Interview geführt hatte. Auch Herr Seidel berichtet im Interview von Vorwürfen solcher Art (vgl. Kapitel 9.3.3).

Die ersten *turns* des Ausschnitts (Zeile 001-002) stellen die Überleitung aus dem Vorgespräch dar, in dem das Thema und das Anliegen der Arbeit bereits besprochen wurden, so dass sich die Gesprächspartnerinnen darauf einigen, dass Frau Ceylan erst einmal erzählen solle.

Transkript #13: Interview Nr. 20 Dorothea Ceylan, Gymnasium ((00:00:04 – 00:01:31))

001	**LW**	den ganzen papierkram (.) einwilligungserklärung [mach ma einfach SPÄter dan][n;]
002	**DC**	[MACH ma nachher,]
003	**DC**	[°h]°h [also ICH hatte in den]fünfundzwanzig jahren;
004	**LW**	[jetzt erZÄHlen sie erstmal.]
005	**DC**	°h äh (0.69) geNAU fümundzwanzig jahren;
006	**DC**	[EINmal]das problem dass ein vater,
007	**LW**	[mh_hm,]
008	**DC**	°h (0.37) eben bei (.) bei einem ähm (0.3) wie heißt das äh ELtern sprech tag;
009	**DC**	[°h]°h dass DER mir;
010	**LW**	[mh_hm;]
011	**DC**	war relativ SPÄT dran,
012	**DC**	erst um s halb SECHS;
013	**DC**	das hat_n vielLEIscht auch geärgert;
014	**DC**	°h äh un isch hab ihm geSAcht,
015	**DC**	dass seine TOchter äh gut äh sei;
016	**DC**	dass isch zuFRIEden sei;
017	**DC**	°h un dann hat der zu mir geSAcht.
018	**DC**	<<h, f, acc> halten sie dr halten sie die note DREI für ein äh.
019	**DC**	°h für AUSländerkinder für (.) gut.>
020	**DC**	(0.64) [°h]und DA hab isch gesacht;
021	**LW**	[mh_hm.]
022	**DC**	äh <<t, p rall> isch spresche mit ihnen nur noch unter ZEUgen weiter.>
023	**DC**	(0.47) [und ke]äh erst ERst hab isch noch gesacht;
024	**LW**	[okay;]
025	**DC**	äh ham is IHnen mein;
026	**DC**	der war selbst auch TÜrke,
027	**DC**	is ((klopft mit den fingern auf den tisch)) ihnen mein NACHname bewusst.
028	**DC**	°h un da HAT er so-
029	**DC**	war er irriTIErt;
030	**DC**	°h und dann is er RUNter gegangen un hat gesacht;
031	**DC**	ja wenn sie wüssten was isch ALles schon im leben erlebt habe.
032	**DC**	der sprach sehr gut DEUtsch;
033	**DC**	war mit sischerheit hier AUFgewachsen,
034	**DC**	°h [°h isch]WEISS wie das is.
035	**LW**	[hm_mh.]
036	**DC**	°h [ab]er;
037	**LW**	[hm.]
038	**DC**	äh er kann ja NISCH;
039	**DC**	dann EINfach,

040	**DC**	äh äh wa weil die lehrkraft die note DREI für angemessen hält;
041	**DC**	°h sagen (.) ähm (0.83) ((schmatzt)) da steckt AUSländerfeindlischkeit oder was dahinter.
042	**DC**	°h [°h]zuMAL aufm gymnasium die note drei ne GUte no[te is.]
043	**LW**	[ja.]
044	**LW**	[(des so)]((lacht)) ja
045	**DC**	ne?
046	**DC**	[es is wirklisch ne]ORdentlische [note.]
047	**LW**	[geNAU.]
048	**LW**	[ja;]
049	**DC**	[°h]und die (.) der ANdere fall;=
050	**LW**	[hm]
051	**DC**	=da hat isch aber SELbst nisch mit zu tun;=
052	**DC**	=nur als KLASSleiterin,
053	**DC**	des SOHnes,
054	**DC**	°hh das war ne se äh dd ne sehr (.) KONservative muslimische familie,=
055	**DC**	=is übrigens dieser VAter hier auch gewesen,
056	**DC**	der ((tippt mit dem finger auf den tisch)) (.) von dem isch EBen gesprochen hab;
057	**DC**	°h und DIE mutter hat !AL!len äh leuten unterstellt;
058	**DC**	die sss kinder bekämen aus AUSländerfeindlischkeit schleschte noten.

Einleitung und Rahmung der Erzählung

DC beginnt ihre Erzählung mit einem Verweis auf ihre fünfundzwanzigjährige Berufspraxis. Die Formulierung „genau fünfundzwanzig Jahre“ (Zeile 005) knüpft an das Vorgespräch an, in dem sie berichtet hat, am Tag des Interviews ihr fünfundzwanzigjähriges Jubiläum als Lehrerin an dieser Schule zu feiern. Die Erzählung wird fortgeführt, indem DC ausführt, dass sie in dieser Zeit „ein Mal“ (Zeile 006) einen bestimmten Vorfall erlebt habe. Das betonte „EINmal“ (Zeile 006) sowie der Verweis auf die genaue Anzahl der Jahre, in denen sie als Lehrerin tätig war, rahmen die zu erzählenden Ereignisse als einen singulären Vorfall in einer Zeit langjähriger Berufspraxis und damit als etwas Außergewöhnliches. Obendrein wird das Ereignis explizit als ein „Problem“ (Zeile 06) bezeichnet.

Diese Rahmung ist besonders auffällig im Zusammenhang mit der Platzierung der Erzählung zu Beginn des Interviews und dem wiederholten Aufgriff der Thematik in drei verschiedenen Gesprächskontexten, die auf eine hohe Relevanz des Themas für die Lehrerin hindeuten. Somit scheint gerade die Außergewöhnlichkeit des Falls für DC ein Grund zu sein, diesen zu erinnern und zu erzählen. Dies ist insofern nicht verwunderlich, da besonders bei einer langjährigen Tätigkeit davon auszugehen ist, dass die Lehrerin sehr viele Gespräche geführt hat und dementspre-

chend nur diejenigen, die außergewöhnlich und in diesem Falle auch noch „problematisch“ verlaufen sind, herausstechen.[56] Der Verweis auf die Einzigartigkeit solcher problematischen Ereignisse fungiert jedoch auch implizit als Kontrastierung zu „gewöhnlichen“ (interkulturellen) Elterngesprächen, die dadurch als unproblematisch oder zumindest als unauffällig dargestellt werden.

Die *turns* von Zeile 005 bis 009 fungieren als Einleitung für die Erzählung. Dazu zählt die Rahmung des Ereignisses als ein problematischer singulärer Vorfall in einer langjährigen Berufspraxis, ebenso wie die Einführung der Protagonisten und die Verortung. DC erzählt, sie habe einmal das Problem gehabt, dass „ein Vater ihr bei einem Elternsprechtag...“ (Zeile 006-008). Bemerkenswert ist, dass die eigentliche Handlung des Vaters, also das in Zeile 006 eingeführte „Problem“, zunächst nicht weiter ausgeführt und in der Konstruktion „dass der mir“ (Zeile 009) elliptisch ausgespart wird. Stattdessen wird die Ebene der Erzählung verlassen und eingeschoben, dass der Vater erst recht spät dran gewesen sei und diese Tatsache ihn vielleicht auch geärgert haben könnte (Zeile 011-013). Nicht ganz eindeutig lässt sich hier sagen, ob der Vater zu spät zum Gespräch kam, oder das Gespräch so spät angesetzt war und dies der Grund für seinen Ärger war. Letztere Interpretation liegt jedoch m. E. zum einen angesichts der Nennung der präzisen Uhrzeit in Kombination mit dem „erst“ („erst um s halb SECHS;“, 012) näher, zum anderen aber auch, wenn man sich die Funktion dieses Einschubs auf der Ebene der Interaktion zwischen Lehrerin und Interviewerin näher anschaut.

DC liefert in Zeile 011 bis 013 eine retrospektive Interpretation des emotionalen Zustands des Vaters im Gespräch („Ärger“) und einen möglichen Grund dafür („spät dran sein“), der jenseits der eigentlichen Gesprächssituation und vielmehr in deren Zustandekommen liegt. Die Äußerungen stellen einen *account* für DCs Reflexionsvermögen über die Umstände des problematischen Gesprächs dar und demonstrieren ihr Verständnis für den Vater. Es handelt sich hierbei also um eine Selbstpositionierungsstrategie, bei der sich DC gegenüber der Interviewerin als jemand darstellt, der in der Lage ist, schwierige Situationen reflektiert zu betrachten, unterschiedliche Faktoren, die zum Entstehen einer problematischen Situation beitragen können, mit einzukalkulieren und Verständnis für das Gegenüber aufzubringen. In der Passage wird jedoch auch der Vater positioniert, als jemand, der durch bestimmte Umstände bereits „emotional aufgeladen“ und „verärgert“ in das Elterngespräch gegangen sei. Dem vermittelten Bild der reflektierten Lehrerin steht nun also durch die Art der Darstellung ein emotionaler und agressiver Vater gegenüber.

In der folgenden Passage stellt DC dann die Ereignisse im Elterngespräch dar, indem sie zunächst wiedergibt, was sie zu dem Vater gesagt habe. Mit *verbum dicendi* („°h äh un isch hab ihm geSAcht,“, Zeile 014) eingeleitet und als indirekte Rede konstruiert macht DC deutlich, dass sie die Leistungen der Tochter als „gut“ einschätzt (Zeile 015) und mit ihr „zufrieden“ ist (Zeile 016). Darauf folgt, ebenfalls mit *verbum dicendi* („°h un dann hat der zu mir geSAcht.“, Zeile 017) eingeleitet, jedoch als direkte Rede konstruiert, die Replik des Vaters:

[56] Gerade an Gymnasien finden Elterngespräche meist im Rahmen von halbjährlichen Elternsprechtagen statt. An solch einem Elternsprechtag kann es sein, dass eine Lehrperson – je nach Fachrichtung – mit bis zu 20 Elternpaaren oder Elternteilen Gespräche führt. Da Frau Ceylan unter anderem Deutsch unterrichtet und Deutsch ein Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler darstellt, ist davon auszugehen, dass die Lehrerin in ihrer Berufslaufbahn eine große Anzahl an Elterngesprächen absolviert hat.

018	**DC**	<<h, f, acc> halten sie dr halten sie die note DREI für ein äh.
019	**DC**	°h für AUSländerkinder für (.) gut.>

Im Vergleich zur indirekten Rede steigern direkte Redewiedergaben das Gefühl der Unmittelbarkeit für die Zuhörenden und damit die Eindringlichkeit einer Äußerung (vgl. Günthner 1997b). Die Einleitung der Antwort des Vaters durch den Turnanschluss mit dem „und dann" (Zeile 017), sorgt dafür, dass seine Äußerung eine Steigerung zum vorangegangenen *turn* von DC darstellt. Eine Steigerung in der Dramatik der Erzählung wird zudem durch Wiederholung der Konnektoren „und" bei den Einleitungen der Redewiedergaben erreicht; in Zeile 014 und 017 sowie in den folgenden Zeilen 020 bis 022 („(0.64) [°h]und DA hab isch gesacht; äh <<t, p rall> isch spresche mit ihnen nur noch unter ZEUgen weiter.>"). Die Erzählung erhält dadurch ein erhöhtes Erzähltempo.

In Zeile 020-022 folgt eine Wiedergabe dessen, was DC auf die Aussage des Vaters hin geäußert habe. Die längere Pause vor der erneuten Einleitung mit *verbum dicendi* sowie das betonte „DA" (020) sorgen für eine weitere Steigerung und markieren zugleich den Höhepunkt. Insgesamt wird in der Passage über eine dreimalig verwendete Struktur eine Klimax erreicht, die dann auf die Äußerung von DC in Zeile 022 zuläuft.

014	**DC**	°h äh un isch hab ihm geSAcht,
017	**DC**	°h un dann hat der zu mir geSAcht.
020	**DC**	(0.64) [°h]und DA hab isch gesacht;

DCs finale Äußerung ist ebenso wie die Aussage des Vaters in direkter Rede konstruiert. Man „hört" die Lehrerin in dem dargestellten Elterngespräch sagen, dass sie mit dem Vater nur noch unter Zeugen weiterspreche. Sie droht dem Vater also mit dem Abbruch der Kommunikation.

Bis zu diesem Zeitpunkt lassen sich die Geschehnisse auf der erzählten Ebene relativ stringent rekonstruieren: Das erzählte Ich der Lehrerin ist in einem Elterngespräch auf einen möglicherweise bereits verärgerten Vater getroffen, der nachdem sie ihm ihren Eindruck zum Leistungstand der betreffenden Schülerin gegeben hat die Frage äußert, ob DC die Note „Drei" für Ausländerkinder als „gut" erachte. Die Äußerung des Vaters wird vom erzählten Ich der Lehrerin als Vorwurf der Ausländerfeindlichkeit verstanden, woraufhin sie mit einem Abbruch der Kommunikation droht.

Selbstkategorisierung der Figur als „Ausländer" auf der erzählten Ebene mittels Redewiedergabe

An dieser Stelle lohnt es sich den Blick näher auf die Darstellung des Protagonisten von DCs Erzählung zu lenken. Eingeführt wird dieser unter der allgemeinen Kategorie „ein Vater". Es lässt sich also nur aus dem unmittelbaren Kontext des Vorgesprächs und der Bitte der Interviewerin DC solle von einem interkulturellen Eltern-

Lehrer-Gespräch erzählen schließen, dass der Vater einen interkulturellen bzw. einen Migrationshintergrund hat. Die unspezifische Kategorie bleibt dann bestehen, bis der Vater durch die direkte Redewiedergabe in Zeile 018-019 als Figur selbst auftritt.

Diese Äußerung des Vaters auf der erzählten Ebene ist entscheidend für das Bild, das DC von ihm vermittelt. Syntaktisch trägt sie die Form einer Frage. Der Vater fragt das erzählte Ich der Lehrerin, ob sie die Note „Drei" für Ausländerkinder für gut erachte. Das „gut" bezieht sich unmittelbar auf die vorangegangene Redewiedergabe, in der DC ihre Einschätzung der Leistung der Tochter mit diesem Ausdruck formuliert (Zeile 015). „Gut" im schulischen Kontext ist gleichzusetzen mit der Note „Zwei". Aus der Äußerung des Vaters geht jedoch hervor, dass er von einer Leistungsbeurteilung mit der Note „Drei" für seine Tochter ausgeht und daher eine Diskrepanz zwischen dieser Note und der Aussage DCs sieht. Damit enthält seine Äußerung also den impliziten Vorwurf, dass die Beurteilung, die DC ihm gegenüber im Gespräch äußert, nicht dem entspricht, was sie als Note vergeben hat und richtet sich damit gegen ihre Kompetenz als Lehrerin.

Fragen, wie sie hier der Figur des Vaters zugeschrieben werden, unterscheiden sich in ihrer Funktion wesentlich von Fragen, deren Funktion darauf gerichtet ist, etwas herauszufinden, oder eine Handlung beim Gegegnüber zu erreichen. Mit Labov/Fanshel (1977) lässt sich hier von Fragen als *challenges* sprechen:

> A challenge is any reference (by direct assertion or more indirect reference) to a situation, which if true, would lower the status of the other person (Labov/Fanshel 1977:64).

Damit können verschiedene sprachliche und interaktive Elemente als Kritik, Angriffe oder Beleidigungen fungieren. Dass DC den Vater hier einen Vorwurf und keine harmlose Frage äußern lässt, verdeutlicht auch die stimmliche und prosodische Gestaltung der Redewiedergaben. Im Vergleich zu DCs Äußerung über den Leistungsstand der Tochter (Zeile 014-016), in der DCs Stimmqualität weich, das Sprechtempo langsam und das Tonhöhenregister insgesamt tiefer ist, ist die Redewiedergabe des Vaters schneller, lauter und in einer höheren Tonlage gestaltet, so dass der akustische Eindruck einer aufgebrachten und agitierten Sprechweise entsteht. Vor allem wird dies im Kontrast zur nachfolgenden Äußerung DCs deutlich, die wieder tiefer und langsamer sowie sorgfältig betont artikuliert wird.

An den Vorwurf der Diskrepanz zwischen der Aussage DCs und der tatsächlichen Notengebung knüpft sich nun die Tatsache, dass die Figur des Vaters nicht nur von seiner Tochter spricht, sondern von „Ausländerkindern" (Zeile 019). In Zeile 018 findet sich zudem ein abgebrochener Ansatz von *einem* Ausländerkind zu sprechen, der dann zu dem Plural „Ausländerkindern" reformuliert wird. Die dadurch vorgenommene Korrektur in der wiedergebenden Äußerung des Vaters führt zu einer Generalisierung und damit zu dem Vorwurf an die Lehrerin „mit zweierlei Maß zu messen". Die Äußerung der Figur des Vaters impliziert dann, dass die Lehrerin für Ausländerkinder andere Beurteilungsmaßstäbe anlegt, als für andere Schülerinnen und Schüler und somit diskriminierend handelt. Erst vor diesem Hintergrund wird die heftige Reaktion des erzählten Ich der Lehrerin, die damit droht die Kommunikation nur noch unter Zeugen fortzuführen (Zeile 020), verständlich. Im Sinne einer konditionellen Relevanz (Levinson 2000) lässt sich aus der Reaktion des erzählten Ich der Lehrerin schließen, dass sie die Äußerung des Vaters nicht als harmlose Frage, sondern als *challenge* und damit als Vorwurf der

Ausländerfeindlichkeit und als Angriff auf ihre Kompetenz als Lehrerin verstanden hat.

Mit dem Vorwurf der Ausländerfeindlichkeit, den die Figur des Vaters in der Erzählung DCs äußert, geht zugleich auch eine zentrale Kategorisierung vor sich. Die Kategorie „Ausländerkinder" wird durch die Redewiedergabe gewissermaßen vom Vater ‚selbst' geäußert. Da diese Kategorie inkludierend für seine Tochter ist, positioniert er auch sich selbst als „Ausländer". Diese Selbstkategorisierung als „Ausländer" ist dann wiederum entscheidend für das Bild, das DC als Erzählerin von dem Vater vermittelt und der Darstellung ihrer Rolle in diesem interkulturellen Elterngespräch. Bis zu dem Zeitpunkt wird der Vater von DC schlicht als „ein Vater" bezeichnet. Durch diese Art der expliziten Kategorisierung zeigt DC an, dass sie den Vater zunächst nur in seiner Funktion als Elternteil wahrnimmt, nicht von anderen Eltern unterscheidet und der interkulturelle Hintergrund für sie keine Rolle spielt. Gewissermaßen „interkulturell" wird das Gespräch für sie erst, als der Vater die Kategorie „Ausländerkinder" ins Spiel bringt und diesen Kontext für das Elterngespräch relevant setzt. Paradoxerweise geschieht dies, indem er der Lehrerin vorwirft, diejenige zu sein, die auf der Basis der Kategorie „Ausländer" handelt und diese Kategorisierung vornimmt.

Durch die Art der Darstellung wird also der Vater als derjenige positioniert, der die Kategorie „Ausländer" relevant setzt, wohingegen DC demonstriert, dass sie zunächst nicht zwischen ausländischen und nicht-ausländischen Eltern oder Eltern mit interkulturellem Hintergrund unterscheidet. Vielmehr positioniert sie sich insbesondere auch durch den *account* in Zeile 011-013, in dem sie ausdrückt, der Vater könne eventuell bereits aufgrund des späten Gesprächstermins verärgert gewesen sein, als reflektierte, rational agierende Lehrperson, die einen neutralen und fairen Blick auf Schülerinnen, Schüler und Eltern hat und Probleme im Gespräch eher emotionalen denn interkulturellen Faktoren zuschreibt. Die Art der Darstellung, der Kategorisierungen und der Positionierungen zielen somit auch darauf, der Interviewerin zu vermitteln, dass die Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit gegen DC absolut ungerechtfertigt sind.

Herstellung eines geteilten kulturellen Hintergrunds und einer gemeinsamen Positionierung durch *category co-selection*

Nach der Redewiedergabe und der Drohung des erzählten Ich der Lehrerin auf der erzählten Ebene, sie breche die Kommunikation mit dem Vater ab, fährt DC fort, von den Ereignissen im Gespräch zu erzählen. Das Bild, das DC von dem Vater vermittelt, wird im folgenden Teil der Erzählung entscheidend erweitert. DC stellt dar, wie sie den Vater „erst" (Zeile 023) noch gefragt habe, ob ihm ihr Nachname bewusst sei (Zeile 023-027), woraufhin dieser sein Verhalten geändert habe („°h un da HAT er so–", Zeile 028), „irritiert" (Zeile 029) gewesen und dann „runter gegangen" (Zeile 030) sei. Der Verweis des erzählten Ich der Lehrerin auf ihren Nachnamen in diesem Abschnitt ist als direkte Redewiedergabe konstruiert und wird von ihr zusätzlich durch eine Geste (sie klopft mit den Fingern auf den Tisch, Zeile 027) unterstrichen. In Zeile 026 wird die Ebene der Erzählung für den Einschub „der war selbst auch TÜrke," (Zeile 026) verlassen. Sowohl die Redewiedergabe als auch der Einschub enthalten wichtige Kategorisierungen.

In der Redewiedergabe verweist das erzählte Ich der Lehrerin auf ihren Nachnamen, Ceylan, ein türkischer Name.[57] Dadurch wird bereits implizit die Kategorie „Türken" eröffnet, die DC jedoch noch einmal explizit durch ihren Einschub verdeutlicht. Entscheidend an dem Einschub in Zeile 027 ist das „auch", wodurch DC nicht nur sich selbst, sondern auch den Vater der Kategorie „Türken" zuordnet. Durch die *category co-selection* wird ein gemeinsamer geteilter kultureller Hintergrund der beiden Gesprächspartner eröffnet. Dieser Verweis auf eine gemeinsame Kultur in Kombination mit der Schilderung der Reaktion des Vaters („runter gehen"), die auf eine Änderung seines zuvor beschriebenen Gemütszustandes („Ärger) hindeutet, zeigen, dass DC hier eine Deeskalationsstrategie demonstriert. Sie führt der Interviewerin über die Art der Darstellung der Ereignisse als unmittelbar erlebbare Dialoge gewissermaßen vor, wie sie als Lehrkraft agiert, um ein emotional aufgeladenes und problematisches Gespräch zu entschärfen und die Kommunikation aufrecht zu erhalten. Dementsprechend schließt die Szene auch mit der wiedergegebenen Äußerung des Vaters, was er schon alles erlebt habe, d.h. mit einem *account* dafür, dass er bereits viele Erfahrungen mit Diskriminierung gemacht habe, die seine Vorwürfe an die Lehrerin motivieren (Zeile 031). Indem DC als Erzählerin den Vater dies äußern lässt, positioniert sie sich wiederum als verständnisvoll ihm gegenüber.

Dieses Verständnis für den Vater wird von DC dann nochmals explizit geäußert. Mit der Formulierung „ich weiß wie das ist" (034) drückt DC aus, dass sie auf der Basis der gemeinsamen Kategorienzugehörigkeit nachvollziehen kann, welche Erfahrungen der Vater als „Türke" bzw. als „Ausländer" hinsichtlich Diskriminierung in Deutschland gemacht hat. Sie verdeutlicht dadurch auch, dass sie nicht anzweifelt, dass es Diskriminierung gegen Ausländer grundsätzlich gibt, setzt dem jedoch mit der konzessiven Konjunktion „aber" eingeleitet direkt entgegen, dass diese Erfahrungen den Vater nicht berechtigten, ihr als Lehrkraft zu unterstellen, sie habe aus Ausländerfeindlichkeit die Note „Drei" verteilt („°h [ab]er; äh er kann ja NISCH; äh äh wa weil die lehrkraft die note DREI für angemessen hält; °h sagen (.) ähm (0.83) ((schmatzt)) da steckt AUSländerfeindlischkeit oder was dahinter." Zeile 036-041).

Herstellung eines geteilten kulturellen Hintergrunds durch Verweise auf Sprachkenntnisse und Herkunft des Vaters in der Erzählung

Im Bezug auf das Bild, das von dem Vater vermittelt wird, sind besonders DCs Verweise auf dessen Deutschkenntnisse und dessen Herkunft an dieser Stelle der Erzählung auffällig. Für die Darstellung der Vorgänge im Elterngespräch und für DCs moralische Schlussfolgerung, der Vater dürfe ihr trotz seiner schlechten Erfahrungen keine Ausländerfeindlichkeit unterstellen, scheinen diese Informationen zunächst nicht wirklich wichtig. Weshalb äußert DC diese Informationen also an dieser Stelle?

Äußerungen über die Sprachkenntnisse der Eltern mit Migrationshintergrund werden sehr häufig in den Interviews, wie es in diesem Ausschnitt der Fall ist,

[57] Dorothea Ceylan erzählt im Vorgespräch, dass sie mit einem türkischen Mann verheiratet ist, fließend türkisch spricht, selbst viele Jahre in der Türkei gelebt habe und dass ihre Kinder zweisprachig erzogen worden seien. Im Verlauf des Interviews wird immer wieder deutlich, dass dieser kulturelle und sprachliche Hintergrund Frau Ceylans Arbeit an der Schule und im Umgang mit interkulturellen Elterngesprächen wesentlich beeinflusst und prägt.

scheinbar „zufällig“ als „zusätzliche“ Informationen eingestreut. In der Regel wird dabei noch die evaluative Komponente hinzugefügt, ob es sich um ‚gute’ oder ‚schlechte’ Deutschkenntnisse handelt. Die Sprache des Landes zu beherrschen, in dem man lebt, wird allgemein als ein wichtiges Kriterium, ja gewissermaßen als Voraussetzung für eine gelungene Integration gesehen. Aussagen über die Sprachkenntnisse verweisen somit implizit auch auf den Integrationsstatus. Wer eine gemeinsame Sprache spricht, so die Logik dahinter, teilt auch ein Stück weit einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund oder zumindest ein gewisses Verständnis für kulturelle Konzepte dieses Sprachkreises. DCs Verweis auf die guten Sprachkenntnisse des Vaters positionieren ihn also auch als einen Migranten, der sich gut integriert hat.

Die Aussage, der Vater sei vermutlich „hier“ (Zeile 033) aufgewachsen, zielt dann nochmals auf eine andere Ebene. „Hier“ als lokales Adverb eröffnet eine räumliche Dimension, die sich in diesem Kontext entweder enger gefasst auf den betreffenden Ort, die Stadt oder das Dorf beziehen kann, etwas weiter gefasst auf Deutschland oder auch auf das abstraktere Konzept des „Kulturkreises“. An einem bestimmten Ort aufzuwachsen ist immer auch mit bestimmten Erfahrungen verbunden, die sich auf lokale Institutionen, Regeln, Verhaltensweisen, Rituale, die Sprache usw. beziehen. Anders ausgedrückt: Indem DC vermutet, dass der Vater „hier“ aufgewachsen sei, unterstellt sie ihm implizit bestimmte Sozialisierungserfahrungen und positioniert ihn dadurch erneut auf der Basis eines geteilten kulturellen Hintergrunds. DC positioniert sich und den Vater also nicht nur auf der Basis eines geteilten „türkischen“, sondern auch eines „deutschen“ Hintergrundes.

An dieser Stelle erfüllt DCs Kommentar zur Herkunft und den Sprachkenntnissen des Vaters noch eine weitere Funktion. Sie verdeutlichen ihre Positionierung als Lehrerin, die neutral und unvoreingenommen in Elterngespräche hineingeht. Die Beherrschung oder Nicht-(korrekte)Beherrschung einer Sprache, ein Akzent oder auch ein Verhalten, was deutlich macht, dass jemand bestimmte kulturelle Regeln nicht kennt, stellen häufig „Erkennungsmerkmale“ für Migranten oder Ausländer dar. Indem DC diese dem Vater abspricht, da er sehr gut Deutsch gesprochen habe, impliziert sie also, dass sie ihn jenseits seiner Selbstkategorisierung auch nicht als „Ausländer“ wahrgenommen hätte. Zudem bekräftigt sie dadurch die Wahrnehmung des Vaters unrechtmäßig diskriminiert zu werden, was wiederum ihr Verständnis für seine Situation ausdrückt.

Zwischenfazit zum Bild der Figur des Vaters in der Erzählung

Zusammenfassend, welches Bild des Vaters wird durch die narrative Darstellung vermittelt? Eingeführt wird er von DC in der Erzählung mit der neutralen Kategorie „ein Vater“ (006). Für die Lehrerin scheint der interkulturelle Hintergrund zunächst also keine Rolle zu spielen. Stattdessen interpretiert sie retrospektiv, dass der Vater möglicherweise aufgrund der Umstände des Gesprächs bereits vorab verärgert gewesen sei und schreibt ihm dadurch einen emotionalen Zustand zu, der sein Verhalten im Gespräch beeinflusst haben könnte (Zeile 011-013). Der Vater kommt dann in einer szenischen Darstellung der Ereignisse im Elterngespräch mittels direkter Redewiedergabe „selbst“ zu Wort und äußert die Frage, ob DC die Note „Drei“ für Ausländerkinder für gut erachte (Zeile 018). Die Konstruktion inklusive der prosodisch stimmlichen Gestaltung der Redewiedergabe verdeutlichen, dass DC sie als Angriff auf ihre Kompetenz als Lehrkraft und als Vorwurf ausländerfeindlich zu handeln auffasst. Durch die Äußerung und den Vorwurf kategorisiert

sich die Figur des Vaters auf der erzählten Ebene selbst als „Ausländer“ und setzt diesen Kontext damit auch für die Lehrerin relevant. Aus Sicht der Lehrerin ist es also der Vater selbst, der aus einem Elterngespräch ein *interkulturelles* Elterngespräch macht.

DC stellt im weiteren Verlauf verschiedene Reaktionen ihrerseits auf den Vorwurf dar, auf die im Folgenden nochmals näher eingegangen wird. Über eine implizite Kategorisierung, durch Verweis auf ihren türkischen Nachmanen, und eine explizite *category co-selection* („der war selbst auch TÜrke,“, Zeile 026) ordnet DC sich selbst und den Vater als „Türken“ ein und verweist damit auf einen geteilten kulturellen Hintergrund (Zeile 025-027). In einer weiteren Redewiedergabe lässt DC als Erzählerin den Vater dann äußern, was er im Leben schon alles erlebt habe (Zeile 031), womit sein Vorwurf der Ausländerfeindlich vor dem Hintergrund bereits gemachter Erfahrungen von Diskriminierung gerechtfertigt wird. Eingeleitet wird die Redewiedergabe mit einer weiteren Information zum von DC wahrgenommenen Gemütszustands des Vaters, der nach dem Ärger nun offenbar wieder beruhigt erscheint (Zeile 028-030).

Zentral für das Bild des Vaters sind DCs Hinweise darauf, dass er sehr gut Deutsch spreche und „hier“ aufgewachsen sei (Zeile 032-033). Damit wird implizit auf seinen Integrationsstatus verwiesen sowie ein auf der Basis von Sozialisierungserfahrungen geteilter kultureller Hintergrund hervorgerufen. Der Vater wird dadurch als jemand positioniert, dem man seinen „Migranten- bzw. Ausländerstatus“ nicht an offensichtlichen Merkmalen wie Sprache oder unerwartetem oder unangemessenem Verhalten anmerkt, sondern vielmehr als gut integriertes und kulturell „kundiges“ Mitglied der Gesellschaft.

Begrenzung des geteilten kulturellen Hintergrundes, Verweis auf nicht-regelhaftes Verhalten und Fremdpositionierung als Laie im schulischen Diskurs

Bis zu diesem Zeitpunkt der Erzählung wurde von DC auf vielfältige Weise Verständnis für den Vater ausgedrückt vor allem auch auf der Basis eines gemeinsamen kulturellen Hintergrundes, der zum einen aus der geteilten kategorialen Zugehörigkeit besteht, zum anderen aus ähnlichen Sozialisierungserfahrungen. Der implizite Verweis auf die Sozialisierungserfahrungen des Vaters, durch die Bemerkung, er sei „hier“ aufgewachsen (Zeile 033), positioniert ihn als jemand, der bestimmte institutionelle Regeln und Verhaltensweisen kennt. Dass er dann mit seinem Vorwurf gegen diese Regeln verstößt, verdeutlichen DCs Äußerungen in Zeile 036-041.

036	**DC**	°h [ab]er;
037	**LW**	[hm.]
038	**DC**	äh er kann ja NISCH;
039	**DC**	dann EINfach,
040	**DC**	äh äh wa weil die lehrkraft die note DREI für angemessen hält;
041	**DC**	°h sagen (.) ähm (0.83) ((schmatzt)) da steckt AUSländerfeindlischkeit oder was dahinter.

Das „kann“ in Zeile 038 ist hier im Sinne einer moralischen Äußerung als „dürfen“ zu verstehen. DC formuliert damit also eine kategorische Verhaltensregel: Der Vater *darf* solche Anschuldigungen nicht äußern. Indem DC dann von „Lehrkraft“ (Zeile 040) spricht und damit ihre professionelle Rolle in den Vordergrund rückt,

wird die Äußerung über die konkrete Situation und DC als Person hinaus verallgemeinert. Die allgemeine Moral der kategorischen Äußerung lautet damit: Man darf Lehrpersonen gegenüber solche Vorwürfe nicht äußern. Der *turn* in Zeile 040 enthält auch den Grund dafür, weshalb diese Regel aus Sicht der Lehrerin gilt. Sie gilt, weil die Lehrkraft die Note für „angemessen" (Zeile 040) hält. Hält eine Lehrkraft eine Note für angemessen, so die Logik dahinter, dann ist diese Note auch gerechtfertigt. DC verdeutlicht hier, dass der Vorwurf des Vaters an einen zentralen Punkt in der Identität als Lehperson rührt, nämlich die angemessene, unvoreingenommene und faire Vergabe von Noten.

In diesem Sinne sind die folgenden *turns* auch als Absicherungsstrategie der professionellen Rolle als Lehrkraft zu werten.

042	**DC**	°h [°h]zuMAL aufm gymnasium die note drei ne GUte no[te is.]
043	**LW**	[ja.]
044	**LW**	[(des so)]((lacht)) ja
045	**DC**	ne?
046	**DC**	[es is wirklisch ne]ORdentlische [note.]
047	**LW**	[geNAU.]
048	**LW**	[ja;]

DC richtet sich hier mit ihrer Aussage, die Note „Drei" sei auf dem Gymnasium eine gute Note und der Rückversicherungspartikel „ne?" (Zeile 042-043) direkt an die Interviewerin, die dies umgehend bestätigt (Zeile 044, 047). Auch DCs Reformulierung und Bekräftigung es sei wirklich eine „ordentliche" Note (Zeile 046) wird von der Interviewerin bejaht (Zeile 048). DC und die Interviewerin positionieren sich dadurch gemeinsam auf der Basis des geteilten Wissens über Noten am Gymnasium und deren Bedeutung. Durch diese gemeinsame Positionierung sichert DC zugleich ihre zuvor dargestellte Sichtweise, die Leistung der Tochter dem Vater im Gespräch gegenüber als „gut" darzustellen, ab. Ansonsten wäre die Frage, weshalb das erzählte Ich der Lehrerin von „gut" spricht, aber die Note „Drei" vergeben hat, was der Vater im dargestellten Elterngespräch kritisiert, gerechtfertigt, da „gut" im schulischen Kontext für gewöhnlich mit der Note „Zwei" assoziiert wird. Indem DC aber hier ihr Verständnis von „guten" und „ordentlichen" Noten verdeutlicht und von der Interviewerin bestätigen lässt, ist sie für diesen Punkt nicht mehr „angreifbar".

Durch die Kollaboration von DC und der Interviewerin auf der Ebene des Interviews wird der Vater der Erzählung implizit als jemand positioniert, der das Wissen über die Bedeutung der Noten am Gymnasium nicht besitzt. Der von DC zuvor angezeigte gemeinsame kulturelle Hintergrund stößt damit an eine Grenze, die jedoch nicht klar umrissen werden kann.

Vielmehr stellt sich an dieser Stelle die Frage, auf welche Ebene sich die gemeinsame Positionierung von DC und der Interviewerin bezieht. Eine Möglichkeit ist, dass hier implizit auf den Kontext eines gemeinsamen kulturellen Hintergrundes und das damit einhergehende Wissen um Abläufe in der Institution Gymnasium verwiesen wird. Dies würde den Vater aufgrund seines kulturellen Hintergrundes im Sinne seiner türkischen Herkunft und seiner damit einhergehenden Sozialisierung positionieren. Dazu stünden jedoch DCs Bemerkungen zu den Deutschkenntnissen und der Tatsache, dass der Vater „hier" aufgewachsen sei, im Kontrast,

wodurch sie verdeutlicht, dass sie dem Vater bestimmte „deutsche“ Sozialisierungserfahrungen zuschreibt, zu denen auch Kenntnisse über das Schulsystem gelten können. Eine andere Möglichkeit ist, dass DC hier implizit auf den geteilten Lehramtshintergrund von sich und der Interviewerin Bezug nimmt über den im Vorgespräch gesprochen wurde. Die Positionierung würde sich damit auf ein „Experten-Laien-Verhältnis“ beziehen, in dem DC und LW als Experten ein bestimmtes Wissen teilen, dass dem Vater als Laien – da er kein Lehrer oder anderweitig in der Schule tätig ist – nicht zugänglich ist. Diese Interpretation wird gestützt durch die Funktion der gemeinsamen Positionierung als Absicherungsstrategie gegen die vom Vater im dargestellten Gespräch geäußerten Vorwürfe. Gerade weil die Vorwürfe auf Kernelemente der Identität als Lehrperson zielen, wie eine angemessene, unvoreingenommene und faire Notenvergabe, ist es plausibel, dass DC hier versucht ihre professionelle Rolle zu unterstreichen und interaktiv abzusichern.

Auch wenn sich von den beiden Möglichkeiten, diejenige, dass die Positionierung auf der Basis eines gemeinsamen Expertentums vor sich geht, besser anhand anderer Stellen im Interview stützen lässt, heißt das nicht, dass die Positionierung auf der Basis eines kulturellen, im Sinne von herkunftsbedingten Hintergrundes, nicht weniger adäquat ist. Vielmehr wird hier deutlich, wie vielschichtig und opak Positionierungsaktivitäten sein können und wie ein kultureller Hintergrund zwar evoziert, aber kaum explizit deutlich gemacht wird.

Äußerung von Vorwürfen der Ausländerfeindlichkeit als *category-bound activity* der Kategorie „konservative Muslime“

Im Anschluss fährt DC fort und berichtet von einem „anderen Fall“ (Zeile 049), was im Kontrast zum Beginn der Passage steht, in der das erzählte Ereignis der Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit im Elterngespräch als ein Einzelfall hervorgehoben wurde. DC schildert zunächst ihre Rolle in dem anderen Fall (Zeile 051-053): Sie habe damit nicht selbst, sondern nur als Klassenleiterin des Sohnes zu tun gehabt. Dann wird im nächsten *turn* eine explizite Kategorisierung der Eltern, die in den zweiten Fall involviert waren, geäußert. Es habe sich um eine „sehr konservative muslimische Familie“ (Zeile 054) gehandelt. Mit dieser Kategorie eröffnet DC eine religiöse Dimension. In Zeile 055-056 wird dann der Vater aus der vorangegangenen Erzählung ebenfalls der Kategorie „konservative Muslime“ zugeordnet, wodurch das Bild von ihm um eine religiöse Dimension erweitert wird. Die Kategorisierung erfolgt explizit und wird von DC wie eine Art „zusätzliche“ Information eingeschoben, was u.a. durch die schwebende Intonation an den Enden der beiden *turns* deutlich wird („°hh das war ne se äh dd ne sehr (.) KONservative muslimische familie,= =is übrigens dieser VAter hier auch gewesen,“, Zeile 054-055). Ähnlich dem vorangegangenen Einschub über die Sprachkenntnisse und den Sozialisierungshintergrund des Vaters zuvor im Interview (Zeile 032-033) steht der Einschub für sich und wird von DC nicht weiter kommentiert, weshalb sich die Frage stellt „*why that now?*“ (Schegloff/Sacks 1973) bzw. die Frage, welche Funktion diese Äußerung kommunikativ erfüllt.

DC stellt dann in den nächsten *turns* den Kern des anderen Falles dar. Sie berichtet, wie die Mutter der konservativen muslimischen Familie allen Leuten unterstellt habe, dass ihre Kinder aus Ausländerfeindlichkeit schlechte Noten bekämen (Zeile 057-058). DC berichtet hier damit von einem Fall, in dem eine Vertreterin

der Kategorie „konservative Muslime“ Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit äußert. Die starke Akzentuierung auf dem „!AL!len“ (Zeile 057) und die unspezifische Kategorie „Leute“ (057) stellen eine *extreme case* Formulierungen dar (Pomerantz 1986). Die Vorwürfe der Mutter werden dadurch *ad absurdum* geführt und als zufällig und damit als absolut unhaltbar dargestellt. Bestätigt wird dies durch DCs folgende Aussagen, die nicht mehr im Transkript enthalten sind, in denen sie jedoch ihre Einschätzung über die Leistungen der Kinder mitteilt und nochmals darauf verweist, dass die Mutter diese Vorwürfe allen Lehrpersonen außer ihr selbst gegenüber geäußert habe.

Zentral ist an dieser Stelle, dass die beiden Fälle über die explizite *category coselection* „konservative Muslime“ und die Darstellung einer Handlung, die darin besteht Ausländerfeindlichkeit vorzuwerfen, miteinander verknüpft werden. Die sequenzielle Struktur führt dazu, dass die Handlung, solche Vorwürfe zu äußern, in eine enge assoziative Verbindung mit der Kategorie „konservative Muslime“ gebracht wird, ohne dass DC dies explizit äußern würde. Die assoziative Verbindung ist dann dergestalt, dass der Eindruck entsteht, Ausländerfeindlichkeit vorzuwerfen sei für konservative Muslime typisch und damit eine kategoriengebundene Handlung oder Eigenschaft.

Ob DC dies tatsächlich so sieht, lässt sich an dieser Stelle nicht ausreichend beantworten. DC greift das Thema jedoch später im Interview nochmals auf, indem sie feststellt, dass sie außer diesen Fällen keine anderen „Beweggründe oder Emotionen bei Eltern mit Migrationshintergrund“ festgestellt habe, als bei „rein deutschen Eltern“ auch und dass sie solche Vorwürfe nur bei „Familien aus dem muslimischen Bereich“ erlebt habe. Sie könne sich nicht vorstellen und habe auch nichts dergleichen gehört, dass bei Eltern, die italienische oder griechische Wurzeln hätten, solche Verdachtsmomente geäußert worden seien. Relativ gegen Ende des Interviews merkt DC dann nochmals an, dass „beim europäischen Ausland“ in der Regel keine Probleme bestünden und das Problem nicht die Sprache sei, sondern die Religion, bzw. die „andere Prägung“. Bei südeuropäischen Ländern, wie Italien, Griechenland oder Spanien sei die Religion gleich, da gebe es keine Probleme. Auf Nachfrage der Interviewerin, woran das liege, antwortet DC, dass sich die Muslime ausgeschlossen fühlten und sich dann verhärteten. Zudem seien viele muslimische Familien in Deutschland frommer, als sie es zuhause gewesen seien, um ihre Identität nach außen zu zeigen.

Die Behandlung dieses Themas durch DC zeigt, dass für sie offenbar Religion und damit verbundene kulturelle Aspekte ein entscheidender Faktor sind, der in interkulturelle Elterngespräche hineinwirkt und wesentlich mehr Einfluss hat als die nationale Herkunft oder die Sprache.

Selbstdarstellung und Selbstpositionierung der Lehrerin und deren Reaktionen auf die Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit

Wie aber stellt die Lehrerin sich in der Erzählung und durch die Art der sprachlichen Gestaltung selbst dar? Wie reagiert sie auf die Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit? Und welche Konsequenzen für künftiges Handeln lassen sich aus ihren Darstellungen rekonstruieren?

Zunächst positioniert sich DC durch ihren *account* in der Einleitung der Erzählung, „einmal“ in „fünfundzwanzig Jahren“ (Zeile 003-006) eine solche Situation erlebt zu haben, als erfahrene Lehrperson im Umgang mit Elterngesprächen. Hier wird auch via impliziter Kontrastierung deutlich, dass die Elterngespräche, die sie

sonst führt, wohl unproblematisch oder zumindest unauffällig sind. In Zeile 011-013 drückt DC dann ihre Vermutung aus, der Vater könne bereits verärgert in das Gespräch gekommen sein und positioniert sich dadurch als jemand, der in der Lage ist, verschiedene Gründe beim Zustandekommen einer problematischen Situation zu berücksichtigen und zu reflektieren. Zudem drückt sie dadurch ihr Verständnis für den Vater aus.

Zu dem Bild einer reflektierten und in Elterngesprächen kommunikativ erfahren agierenden Lehrerin passt auch DCs Darstellung dessen, was sie dem Vater gegenüber geäußert habe. Die indirekte Redewiedergabe ist ruhiger und leiser intoniert mit einer weichen Stimmqualität im Vergleich zu den vorangegangenen und vor allem zu den folgenden Äußerungen, in denen DC via direkter Redewiedergabe den Vater „zu Wort kommen" lässt. DCs Einschätzung der Tochter enthält ausschließlich positive Attribute, wie dass sie „gut" (Zeile 015) und DC „zufrieden" (Zeile 016) mit ihr sei. Dementsprechend unvermittelt wirkt für die Zuhörerin der Vorwurf des Vaters, den DC als direkte Redewiedergabe in schnellerem Sprechtempo und höherem Tonhöhenregister intoniert, so dass die Äußerungen leicht agitiert und aufgebracht klingen (Zeile 017-019). Dazu steht dann wiederum die Antwort des erzählten Ich der Lehrerin auf die Äußerung der Figur des Vaters im Kontrast, die tiefer und langsamer und ebenfalls als direkte Redewiedergabe formuliert wird.

Insgesamt werden die Ereignisse im Elterngespräch von DC so dargestellt, dass die Redewiedergaben über eine sich dreimal wiederholende Struktur mit dem Konnektor „und" verbunden und dem *verbum dicendi* „gesagt" eingeleitet werden. Dadurch erhält die Erzählung ein erhöhtes Tempo und steigert sich zu der Reaktion DCs auf die Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit:

020	**DC**	(0.64) [°h]und DA hab isch gesacht;
021	**LW**	[mh_hm.]
022	**DC**	äh isch spresche mit ihnen nur noch unter ZEUgen weiter.

Das erzählte Ich der Lehrerin äußert hier, sie spreche nur noch unter Zeugen mit dem Vater weiter. Sie droht also mit dem Abbruch der Kommunikation; eine Reaktion, die sicherlich als sehr heftig angesehen werden kann, wenn man sich alternative Verhaltensweisen gegenüber der Äußerung des Vaters vorstellt (*Ersetzprobe* vgl. Kapitel 8.7).

Bis zu diesem Punkt lassen sich die Ereignisse auf der erzählten Ebene relativ stringent rekonstruieren: DC sieht sich im Elterngespräch einem möglicherweise bereits verärgerten Vater gegenüber, der auf ihre Ausführungen zum Leistungsstand der Tochter die Kompetenz der Lehrerin anzweifelt und ihr unterstellt, aus Ausländerfeindlichkeit schlechte Noten zu verteilen. Diesen Vorwürfen begegnet DC in ihrer Darstellung mit der Drohung die Kommunikation abzubrechen.

In den folgenden *turns* stellt DC jedoch ein weiteres Szenario dar. Sie merkt an, wie sie „erst" noch den Vater auf ihren Nachnamen hingewiesen habe (Zeile 023-027). Das „erst" setzt die Ereignisse in eine zeitliche Reihenfolge, in der der Verweis auf den Nachnamen logisch gesehen *vor* dem angedrohten Kommunikationsabbruch stattgefunden haben müsste. Da DC hier aber ein Handlungsszenario schildert, in dem der Verweis auf ihren Nachnamen zu einer Veränderung im Gemütszustand des Vaters führt („°h un da HAT er so–", Zeile 028, „war er irriTIErt;", Zeile 029, „°h und dann is er RUNter gegangen

un hat gesacht;“, 030) und damit eine Deeskalationsstrategie vorführt, erscheint es wenig plausibel, dass nach der Deeskalation noch eine solch heftige Äußerung DCs stattgefunden hat.

Fragt man nach der kommunikativen Funktion der zwei Versionen, so ist es viel wahrscheinlicher, dass DC hier zwei Strategien, mit Vorwürfen der Ausländerfeindlichkeit umzugehen, gegenüber der Interviewerin demonstriert.

Zum einen macht sie deutlich, dass solche Vorwürfe als so gravierend anzusehen sind, dass dadurch jegliche Vertrauensgrundlage im Gespräch gebrochen wird und ihnen nur noch mit dem Abbruch der Kommunikation beizukommen ist. Der angedrohte Abbruch der Kommunikation verdeutlicht aber auch, dass DC die Vorwürfe von vorneherein als so haltlos ansieht, dass sie keinen Grund sieht, sich für ihr Verhalten zu rechtfertigen oder dem Vater gegenüber zu verteidigen. Man könnte sagen, Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit an Lehrpersonen zu richten stellt aus Sicht der Lehrerin solch einen „moralischen Verstoß“ dar, dass auf dieser Basis kein weiteres Gespräch mehr stattfinden kann.

Die andere Strategie, die DC durch ihre Erzählung verdeutlicht, zielt darauf die Situation zu entschärfen und genau das Gegenteil eines kommunikativen Stillstandes zu erreichen, d.h. die Kommunikation zu erhalten. Dies geschieht über eine *category co-selection*, die DC und den Vater auf der Basis eines geteilten kulturellen Hintergrundes positioniert. DC bezeichnet dabei sich selbst und den Vater auf der Ebene des Interviews explizit als „Türken“ und stellt dar, wie sie im Elterngespräch den Vater auf ihren türkischen Nachnamen hingewiesen hat (Zeile 025-027). Diese gemeinsame Kategorisierung über den geteilten türkischen Hintergrund hat die Funktion die Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit zu entkräften. DCs Äußerung folgt hier der inhärenten Logik, dass Mitglieder der selben Kategorie sich nicht gegenseitig diskriminieren können, oder anders ausgedrückt: wer selbst Ausländer ist, kann gar nicht ausländerfeindlich sein. Dass diese Strategie erfolgreich zu sein scheint, zeigen die von DC im Folgenden dargestellten Reaktionen des Vaters, der zunächst als „irritiert“ (Zeile 029) beschrieben wird, dann „runter gegangen“ (Zeile 030) sei und schließlich seine Vorwürfe vor dem Hintergrund bisher gesammelter Erfahrungen mit Diskriminierung rechtfertigt (Zeile 031). Durch Verweise auf die Sprachkenntnisse des Vaters und der Vermutung, er sei „hier“ (Zeile 033) aufgewachsen positioniert DC sich und den Vater erneut vor einem geteilten kulturellen Hintergrund, der sich diesmal auf die Sprache und bestimmte Sozialisierungserfahrungen bezieht. DC drückt zudem explizit ihr Verständnis für die Diskriminierungserfahrungen des Vaters aus und positioniert sich dadurch gegenüber der Interviewerin als verständnisvolle und reflektierte Lehrperson.

Im Folgenden macht DC jedoch deutlich, dass solche Vorwürfe einer Lehrperson gegenüber nicht geäußert werden dürfen (Zeile 036-041) und sichert diese Sichtweise interaktiv mit der Interviewerin ab (Zeile 042-048). Diese Absicherung erfolgt auf der Basis einer gemeinsamen Positionierung der Lehrerin und der Interviewerin über das geteilte Wissen von Noten und deren Bedeutung innerhalb des Schulsystems, wodurch DCs professionelle Rolle als Lehrperson deutlich hervorgehoben wird und sich gegenüber dem Vater ein Experten-Laien-Verhältnis konstituiert.

Konsequenzen für zukünftiges Handeln

Fragt man danach, welche Konsequenzen für zukünftiges Handeln sich aus den Darstellungen von DC rekonstruieren lassen, wird deutlich, dass DC mit ihren zwei Strategien einmal eine individuelle Handlungsweise darstellt, die sich auf das spezielle Gespräch mit dem Vater bezieht und auf Deeskalation und Kommunikationserhalt abzielt und dass sie zum anderen auf einer generellen Ebene deutlich macht, wie mit solchen Vorwürfen zu verfahren ist. Diese allgemeine Strategie besteht dann darin, dass auf Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit nicht eingegangen wird. Vielmehr – und dies verdeutlichen zusätzlich die vielfältigen Positionierungen, in denen DC ihre Neutralität, Unvoreingenommenheit und ihre Professionalität unterstreicht – sind solche Vorwürfe aus DCs Sicht absolut haltlos und entziehen einem Gespräch die Vertrauensgrundlage, so dass im schlimmsten Fall die Kommunikation abgebrochen werden muss.

Besonders interessant ist auch die Kategorisierung des Vaters und der Mutter des zweiten Falles, von dem DC berichtet, als „konservative Muslime“ (Zeile 054-056). Durch die Art der Darstellung und der sequenziellen Aufeinanderfolge entsteht der Eindruck, Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit zu äußern sei eine kategoriengebundene und damit eine ‚typische’ Eigenschaft konservativer Muslime. Tatsächlich lässt sich aus den Aussagen DCs im weiteren Verlauf des Interviews schließen, dass sie der Ansicht ist, dass muslimische Familien sich in Deutschland aufgrund ihrer Religion und ihrer, wie DC es nennt, „anderen Prägung“ ausgeschlossen fühlen und daher geneigter seien, solche Vorwürfe zu äußern. DC äußert auch, dass sie bei südeuropäischen Ländern, wie Italien, Griechenland oder Spanien, wo die Religion gleich sei, keine Probleme wahrnehme. Der für sie entscheidende Faktor für Probleme in interkulturellen Elterngesprächen, insbesondere hinsichtlich von Vorwürfen der Ausländerfeindlichkeit, scheint also die Religion und damit verbundene Verhaltensweisen und Werte zu sein.

9.3.2 Wiedergegebene Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit im Format einer Frage als „*challenge*“

Der Ausschnitt, in dem die wiedergegebenen Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit stehen, stammt aus einer Erzählung des Grundschulrektors und -lehrers Joseph Meyer (JM), die er auf die Frage der Interviewerin nach einem für ihn guten bzw. gelungenen interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräch produziert. Bevor JM mit seiner Erzählung beginnt, verweist er darauf, dass er bereits viele Elterngespräche geführt habe. Damit positioniert er sich der Interviewerin gegenüber als erfahrene Lehrperson im Umgang mit (interkulturellen) Eltern-Lehrer-Gesprächen. Er äußert daraufhin, dass ihm spontan kein gutes Gespräch einfalle, vielmehr falle ihm eines ein, das nicht so gut gelaufen sei (Zeile 003). Damit wird das Elterngespräch, von dem JK berichtet, vorab als problematisch gerahmt. Diese Rahmung spiegelt sich auch in dem hohen Formulierungsaufwand wider, der durch die vielen Verzögerungen, Pausen und Reformulierungen deutlich wird. Mit dem Ringen um die richtigen Formulierungen wird somit auch das Sprechen über die problematische Situation gewissermaßen „problematisch“.

Transkript #14: Interview Nr. 9 Joseph Meyer, Grundschule ((00:26:16 – 00:27:15))

001	**JM**	°hh (0.49) <<creaky> hmmm > (2.13) °h mir fällt eher sponTAN ein.
002	**JM**	(0.24) EIns ein;=
003	**JM**	=wo_s jetzt NICHT so gut gelaufen ist.
004	**JM**	[°h]°h (0.24) <<creaky> ähmmmm > (0.6) wo man doch (0.34) <<creaky> ja > °h (0.84) sehr UNmissverständlich;
005	**LW**	[mh_hm,]
006	**JM**	die HALtung der schule,
007	**JM**	°h ähm klar und DEUtlich (.) macht.=
008	**JM**	=oder manchmal auch MAchen muss;
009	**JM**	°hh und <<creaky> ähm > <<creaky> hmmm > wo von der GEgenseite dann.
010	**JM**	(0.33) °h (.) <<creaky> ja: > (0.86) ((schmatzt)) °h (0.48) so dieser VORwurf dann (.) dann kommt.
011	**JM**	(0.4) ((schmatzt)) °h (0.3) <<creaky> ähmmm > manchma ganz SCHNELL,=
012	**JM**	=ob ma denn AUSländerfeindlich wär,=
013	**JM**	=oder ob man etwas gegen;
014	**JM**	°h TÜRken hätte,=
015	**JM**	=oder GEgen;
016	**JM**	(0.78) [((klatscht in die hände))]ja.
017	**LW**	[mh_hm.]
018	**JM**	°h ne?
019		(0.39)
020	**LW**	okay.
021	**JM**	((schmatzt)) °h
022		(2.16)
023	**JM**	((schmatzt)) °h was ein dann natürlich SCHON irgendwie trifft,
024	**JM**	°h weil äh (0.6) ((schmatzt)) das (.) gespräch UNabhängig von der nationalität dort is.
025	**JM**	oder der INhalt.
026	**JM**	ja das w[ürde man]mit ANdern ganz genauso machen;
027	**LW**	[ja;]
028	**JM**	°h und so verMItteln;
029	**JM**	ja.
030		(0.28)
031	**LW**	hm.

In den *turns* von Zeile 004-016 führt JM aus, worin das Problem im Elterngespräch bestand. Die Ausgangssituation dabei ist, dass „man“ (Zeile 004) im Gespräch „sehr unmissverständlich (Zeile 004)“ „die Haltung der Schule (Zeile 006)“ „klar und deutlich mache“ (Zeile 007), oder „manchmal auch machen müsse“ (Zeile 008). Das unspezifische Personalpronomen „man“ verschleiert dabei, von wem genau JM hier spricht bzw. auf wen er sich bezieht. Spricht er hier von sich selbst? Oder von anderen Lehrpersonen? Es gibt der Äußerung zudem einen allgemeinen

Charakter: das, was JM hier äußert, gilt offenbar nicht nur für ihn persönlich, sondern auch für andere Personen in dieser Situation.[58] Dass hier dann auch nicht eine persönliche Haltung oder Meinung vermittelt wird, zeigt die Formulierung, „die Haltung der Schule" (Zeile 006) müsse den Eltern verdeutlicht werden. JM zieht sich damit auf seine Funktion als Rektor und als Sprecher der Schule und des Kollegiums zurück und verdeutlicht, dass er im Elterngespräch auf dieser Ebene und nicht auf einer persönlichen agiert.

Mit mehreren Adjektiven charakterisiert JM, wie die Haltung der Schule den Eltern vermittelt werden müsse: „unmissverständlich" (Zeile 004), „klar und deutlich" (Zeile 007). Hier schwingt zum einen die häufig in Ratgebern zur Gesprächsführung formulierte Forderung nach einer „klaren" und „transparenten" Kommunikation mit (vgl. Kapitel 3.2.1 und 3.3.1), zum anderen aber auch die Bedeutung, jemanden durch die „unmissverständliche" Äußerung in seine Schranken zu weisen und etwas auszudrücken, das nicht mehr diskutierbar ist. Damit positioniert sich JM einerseits als Lehrer, der in der Lage ist, gemäß normativer Regeln kompetent zu kommunizieren und der andererseits eine feste Position vertreten und vermitteln kann, auch auf die Gefahr hin, dass dadurch ein Konflikt entsteht.

Auf die Äußerungen, in denen die Haltung der Schule vermittelt wird, folgt dann in dem Gespräch, das JM hier skizziert, die Reaktion der Eltern. Diese werden als „Gegenseite" (Zeile 009) bezeichnet. Mit dieser Oppositionskategorie wird ein Gegensatz zwischen der Schule bzw. der Lehrperson und den Eltern konstituiert und eine Gesprächssituation kreiert, in der sich nicht Partner, sondern Opponenten gegenübersitzen.

Mit hohem Formulierungsaufwand, der auf den problematischen Charakter des wiedergegeben Elterngesprächs hinweist, erzählt JM dann, was genau die „Gegenseite", d.h. die Eltern, äußern: Es komme „dieser Vorwurf" (Zeile 010). Bemerkenswert ist hier das Demonstrativpronomen „dieser". Demonstrativpronomen erfüllen in der Umgangssprache die gleiche Funktion wie der bestimmte Artikel, verweisen also auf eine bestimmte eindeutig identifizierbare Entität, mit dem Unterschied, dass diese zusätzlich noch betont wird. Mit dem Demonstrativpronomen „dieser" wird also auf einen spezifischen und nicht einfach irgendeinen Vorwurf verwiesen. Die Vorwurfsaktivität der Eltern bekommt dadurch einen systematischen Charakter.

Der Vorwurf selbst wird in der Erzählung dann als indirekte Rede wiedergegeben. Er trägt das Format eines mit der Konjunktion „ob" (Zeile 012) eingeleiteten Nebensatzes. Ein „ob"-Satz entspricht oft einem indirekten Fragesatz, der in eine direkte Frage umgewandelt werden kann. Rekonstruiert man die Geschehnisse des dargestellten Elterngesprächs, so würde dies bedeuten, dass die Eltern die Frage an JM gestellt hätten: „Sind Sie ausländerfeindlich?" Der Vorwurf der Ausländerfeindlichkeit, wie JM ihn wiedergibt, trägt also ein Frageformat und entspricht damit einer *challenge*:

> a challenge is any reference (by direct assertion or more indirect reference) to a situation, which if true, would lower the status of the other person (Labov/Fanshel 1977:64).

[58] Im gesamten Interviewverlauf spricht JM selten von „Ich" und meistens von „man". Er distanziert sich damit persönlich von seinen Äußerungen und gibt ihnen den Anschein der Generalisierbarkeit. Dies bedeutet aber auch, dass der Einsatz des unspezifischen Personalpronomens hier nicht besonders markiert ist, sondern eher der üblichen Ausdrucksweise des Lehrers entspricht.

Mittels des Frageformats kann damit Kritik und ein Vorwurf geäußert werden, der das Ansehen der Person, an die die challenge gerichtet ist, zu beinträchtigen droht. Vor dem wiedergegebenen Vorwurf wirft JM ein, dass dieser „manchmal ganz schnell“ (Zeile 011) geäußert werde. Durch diese *extreme case* Formulierung (Pomerantz 1986) wird der Vorwurf als unabhängig vom konkreten Inhalt des Gesprächs oder dem Gesprächspartner und damit als völlig unbegründet dargestellt.

Durch den Vorwurf wird in der Darstellung auf der Ebene der Erzählung von den Eltern selbst die Kategorie „Ausländer“ relevant gesetzt. In den folgenden *turns* liefert JM dann weitere Varianten des Vorwurfs, in denen andere Kategorisierungen erfolgen. Auch hier wird der Vorwurf wieder als indirekte Frage und damit als *challenge* formuliert (Zeile 013-016). Eingeleitet werden die Äußerungen mit der Konjunktion „oder“ (Zeile 013, 015). „Oder“ verbindet zwei oder mehrere Möglichkeiten, die zur Wahl stehen. Auch hier wird also deutlich, dass JM nicht nur von einer Gesprächssituation spricht, sondern auf Vorwurfsaktivitäten verweist, die für ihn System haben. Der Vorwurf der Ausländerfeindlichkeit wird dann gewissermaßen dazu reformuliert, etwas gegen „Türken“ (Zeile 014) zu haben, oder gegen andere Gruppen, die JM unspezifisch kategorisiert, indem er in die Hände klatscht. Das Klatschen als Geste führt die Dreierliste fort und erfüllt die gleiche Funktion, wie Kompletivformeln, indem dadurch angezeigt wird, dass es der Zuhörerin obliegt, die Schlussfolgerungen zu ziehen und die Liste zu ergänzen (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:217). Durch die Listenbildung wird die Kategorie „Ausländer“ als Oberkategorie etabliert. Darunter lassen sich dann verschiedene Nationalitäten und kulturelle Gruppen, wie z.B. „Türken“ unterordnen. Die Art der Darstellung verdeutlicht dann, dass sich das Vorwurfsformat „etwas gegen ... haben“ auf jede beliebige Kategorie übertragen lässt, die der Oberkategorie „Ausländer“ zuzuordnen ist. Für JM sind die Vorwürfe also nichts Gruppenspezifisches, wie das im vorangegangenen Beispiel durch die explizite Kategorisierung der „konservativen Muslime“ der Fall ist, sondern ein allgemeines Merkmal für „ausländische Eltern“ bzw. Eltern mit Migrationshintergrund.

Nachdem JM die verschiedenen Varianten der Vorwürfe dargestellt hat, wendet er sich mit der Rückversicherungspartikel „ne?“ (Zeile 018) direkt an die Interviewerin, die ihr Verständnis durch ein wertneutrales „okay“ (Zeile 020) signalisiert. Im Anschluss stellt JM dar, was die Konsequenz solcher Vorwürfe für ihn sei. Es „treffe ein(en)“ (Zeile023), „weil das Gespräch unabhängig von der Nationalität sei“ (Zeile 024). Auch hier spricht JM nicht von „sich“, sondern verwendet eine unspezifische Form. Er distanziert sich damit zum einen von der Äußerung und verallgemeinert sie zum anderen als auch für andere Personen gültige Reaktionen. Indem JM auf die „Nationalität“ (024) verweist, übernimmt er die Ebene der Kategorie „Türken“, die in den dargestellten Vorwürfen durch die Eltern relevant gesetzt wurde. Er demonstriert damit, dass diese Kategorie für ihn erst von Bedeutung wird, wenn die Eltern dies initiieren und betont seine eigene Unvoreingenommenheit und Neutralität in den Elterngesprächen. Bekräftig wird diese Selbstpositionierung auf der Ebene der Interviewinteraktion in Zeile 026 und 028, wo JM äußert, dass er die Gespräche mit „anderen“ genauso führen würde und die Inhalte so vermitteln. Durch das „andere“ (Zeile 026) setzt JM der spezifischen Kategorie „Türken“ eine allgemeine und unspezifische Kategorisierung entgegen unter die „alle Eltern oder Gesprächspartner“ subsumiert werden können. Damit positioniert er sich als Lehrperson, die unvoreingenommen in ein Elterngespräch geht und für die alle Eltern zunächst gleich sind, bis dann die Eltern mit Migrationshintergrund

selbst, durch ihre Vorwürfe, spezifische Kategorien wie „Ausländer“ oder bestimmte Nationalitäten relevant setzen und damit das Gespräch zu einem interkulturellen Gespräch machen.

Wie JM mit solchen Situationen umgeht, ist Inhalt der anschließenden Frage der Interviewerin, die hier nicht mehr mit im Transkript abgebildet ist. JM antwortet daraufhin, dass er solche Vorwürfe ignoriere und versuche das Gespräch fortzusetzen. Wenn es nicht anders gehe, breche er das Gespräch auch gegebenenfalls ab. Damit demonstriert er, dass für ihn der Erhalt der Kommunikation oberste Priorität hat, er aber auch in der Lage ist im Gespräch konsequent zu handeln.

9.3.3 Wiedergegebene Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit mittels indirekter Redewiedergabe

Der Ausschnitt steht zu Beginn des Interviews unmittelbar nach der Bitte der Interviewerin von einem interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräch zu erzählen. Der Gymnasiallehrer Adriano Seidel (AS) berichtet darin von einem Fall, bei dem ein Schüler von anderen Mitschüler gemobbt worden sei. Das Mobbing sei gefilmt worden und ein Schüler habe dabei das Opfer verfolgt und beleidigt. Diesen Schüler kategorisiert AS dann explizit als einen „Schüler mit türkischem Migrationshintergrund“ (Zeile 001-002). Im Folgenden erzählt AS vom Elterngespräch mit den Eltern des Schülers, die implizit über die Kategorienzugehörigkeit des Schülers als „Eltern mit türkischem Migrationshintergrund “ kategorisiert werden.

Transkript #15: Interview Nr. Adriano Seidel, Gymnasium ((00:05:36 – 00:07:30))

001	AS	=und es handelt sich um einen schüler mit äh TÜrkischem,
002	AS	°h äh migrationshinterGRUND,
003	AS	(0.41) °h u:n dazu hab isch dann natürlisch die ELtern EINgeladen.
004	AS	[zum ges]PRÄSCH.
005	LW	[mh_HM.]
006	AS	(0.75) °hh (.) u:nd was mir aufgeFALlen is,
007	AS	<<creaky> äh > was isch (.) erSTAUNlisch fand,=
008	AS	=der VAter war sehr ruhig,
009	AS	°h [s]ehr geFASst,
010	LW	[hm]
011	AS	hat misch also AUSreden lassen;
012	AS	(0.25) °h während die MUTter also von anfang an.
013	AS	°h misch unterBROchen hat,
014	AS	°hh äh LAUT wurde-
015	AS	°h[°h]ä:h (.) bis hin dann zu der AUSsage;
016	LW	mh[_HM.]
017	AS	isch hätte was gegen äh TÜRken.
018		(0.19)
019	LW	Okay,
020		(0.48)
021	AS	°h (0.2) u:n da wars also auch KURZ dav[or,]

022	LW	[((räuspert sich))]
023	AS	dass ISCH mir überlegt hab;=
024	AS	=ob isch die MUTter jetz rausschmeiß.=[ja?]
025	LW	[hm.]
026	AS	[°h]°h isch hab ihr dann äh versucht immer wieder zu erKLÄRen,
027	LW	[mh_hm,]
028	AS	dass äh dass isch nIx gegen TÜRken hab,
029	AS	<<:-)> hab ihr dann > [<<lachend> AUCH gesagt dass isch al >]so auch °h äh FREUNde und beKANnte habe,
030	LW	[((lachansatz)) h° °h]
031	AS	<<creaky> die äh also öh > TÜRken sind,
032	AS	<<creaky> oder äh > türkischen hinter migraTIONshintergrund haben;
033	AS	(0.91) °hh u:nd ähm.
034	AS	°h JA: also ähm (.) das war auch dann GLEIsch des argument mit dem sie an die sache ran is.
035	AS	[((unverständlich))] [((unverständlich))]<<creaky> hm ähm > ((zieht geräuschvoll luft ein)) und äh das das gespräsch empfand isch als sehr UNangenehm. =[ja?]
036	LW	[mh_HM;]
037	LW	[Okay,]
054	LW	[hm.]
055	LW	hm
056		(0.72)
057	AS	die mutter hatte auch en KOPFtuch,=
058	AS	=isch weiß net wie weit des jetzt ne ROlle spielt;
059	AS	<<creaky> also mm mein mal so > [wie se]°h wie se AUFgetreten is,=
060	LW	[hm]
061	AS	=also °h <<creaky> äh > sie hat auch schlescht DEUtsch gesprochen;
062	AS	muss isch DAzu sagen?

Die Ereignisse im Gespräch werden von AS als etwas Überraschendes gerahmt („<<creaky> äh > was isch (.) erSTAUNlisch fand,=“, Zeile 007). Sich selbst positioniert er als Beobachter („u:nd was mir aufgeFALlen is,“, Zeile 006) und damit als neutral und unvoreingenommen. In den *turns* von Zeile 008-017 schildert AS die Ereignisse im Elterngespräch. Die Eltern werden durch die neutralen Kategorien „Vater“ (Zeile 024) und „Mutter“ (Zeile 012) kategorisiert. Den Vater beschreibt AS als „sehr ruhig,“ (Zeile 008) und „sehr gefasst“ (Zeile 009). Das Verhalten des Vaters, AS ausreden zu lassen, wird durch die Turnverbindung mit „während“ (Zeile 012), die als Konjunktion die Gegensätzlichkeit zweier Vorgänge ausdrückt, direkt mit dem der Mutter kontrastiert, die ihn „von anfang an“ (Zeile 012) „unterbrochen“ habe (Zeile 013). Durch die Formulierung „von Anfang an“ macht AS deutlich, dass die Mutter im Gespräch agiert, ohne sich auf das einzulassen, was AS zu sagen hat. Damit werden ihre Handlungen als unabhängig vom Gesprächsinhalt und von der Position des Lehrers dargestellt. AS

stellt dann eine Steigerung im Verhalten der Mutter dar: Zuerst habe sie ihn unterbrochen (Zeile 013), sei dann „laut geworden“ (Zeile 014) „bis hin dann zu der Aussage“ (Zeile 015) der Lehrer „habe etwas gegen Türken“ (Zeile 017). Damit stellt der wiedergegebene Vorwurf den Höhepunkt der Erzählung dar.

Der Vorwurf der Mutter wird in indirekter Rede wiedergegeben. Die Kategorie „Türken“, die die Figur der Mutter damit relevant setzt, betont die Ebene der Nationalität und bezeichnet eine klar umrissene Gruppe, der sich die Mutter durch den Vorwurf implizit zuordnet und die wesentlich spezifischer ist, als beispielsweise die Kategorie „Ausländer“ im vorangegangenen Beispiel. Die Selbstkategorisierung der Mutter auf der Ebene der Erzählung entspricht damit nicht der Kategorisierung durch AS auf der Ebene des Interviews, der von einem „türkischen Migrationshintergrund“ spricht. Setzt man die Kategorien zueinander ins Verhältnis, so lässt sich diejenige von AS als die politisch korrektere Variante einstufen, wodurch die Mutter als diejenige positioniert wird, die Stereotype produziert. AS positioniert sich hingegen als Lehrperson mit einer differenzierten und nicht-sterotypisierenden Ausdrucksweise.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass der geäußerte Vorwurf das Format hat „etwas gegen jemanden haben“ und damit auf eine mentale Werthaltung abzielt. Die Mutter kritisiert also nicht das Handeln von AS, sondern unterstellt ihm ein negatives Sentiment gegenüber einer spezifischen Gruppe.

Im Folgenden schildert AS seine Reaktion auf den Vorwurf. Es sei „kurz davor“ gewesen (Zeile 021), dass er sich „überlegt“ habe (Zeile 023), ob er die Mutter „rausschmeiße“ (Zeile 024). Durch das „kurz davor“ verweist AS hier auf eine Handlung, die im Gespräch offenbar nicht stattgefunden hat, zudem schildert er hier keine offensichtliche Reaktion, sondern vielmehr eine innerliche Überlegung. Diese *turns* sind daher als *account* gegenüber der Interviewerin zu sehen, die durch die Rückversicherungspartikel „ja?“ (Zeile 024) direkt angesprochen wird und dementsprechend auch im *overlap* das *acknoledgment token* „hm.“ (Zeile 025) produziert. AS verdeutlicht hier also, dass er das Verhalten der Mutter grundsätzlich nicht duldet und die Vorwürfe als haltlos ansieht, indem er den Abbruch der Kommunikation andeutet. Er positioniert sich dadurch als Lehrer, der in der Lage ist, in problematischen Situationen „seinen Mann zu stehen“ und sich nichts bieten lässt. Er verdeutlicht jedoch auch ein Machtgefälle in Elterngesprächen. Der Ausdruck „rausschmeißen“ impliziert, dass AS derjenige ist, der über die Räumlichkeiten und die Anwesenheit darin qua institutioneller Funktion entscheiden kann. Damit wird deutlich, dass er hier nicht als Privatperson, sondern in seiner Funktion als Lehrer und als Vertreter der Institution handelt.

Der Strategie des Kommunikationsabbruchs setzt AS dann in seiner Erzählung eine andere Strategie entgegen. Er stellt dar, wie er „immer wieder“ (Zeile 026) versucht habe der Mutter zu erklären, dass er „nichts gegen Türken habe“ (Zeile 028). Nicht nur übernimmt AS hier explizit die Kategorie „Türken“, die die Mutter in dem wiedergegebenen Vorwurf verwendet hat, sondern er übernimmt auch das Format „etwas gegen jemanden haben“ und versucht den Vorwurf durch die Negation („nIx“, Zeile 044) zu dementieren. Diese Entkräftung des Vorwurfs der Mutter hat syntaktisch das Format der indirekten Rede. Anstelle des Konjunktivs (*habe*) steht hier jedoch der Indikativ „hab“ (Zeile 028), wodurch die Äußerung über die Situation hinaus verallgemeinert wird und AS den Vorwurf, negative Sentiments gegenüber der Kategorie „Türken“ zu haben, generell – auch und vor allem gegenüber der Interviewerin – von sich weist. Dementsprechend sind auch die folgenden

turns zu verstehen, in denen AS schildert, dass er der Mutter gesagt habe, dass er auch „Freunde und Bekannte habe“ (Zeile 029): „<<creaky> die äh also öh > TÜRken sind,“ (Zeile 031) „<<creaky> oder äh > türkischen hinter migraTIONshintergrund haben;“ (Zeile 032). Diese Äußerung folgt der Logik, dass wer türkische Freunde und Bekannte hat, gar nichts gegen Türken haben kann, was den Vorwurf *ad absurdum* führt. Die Absurdität wird durch AS Lachen bei der Formulierung in Zeile 029 unterstrichen. LWs Lachen in Zeile 030 kann dann als strukturelles *alignment* (Stivers 2008) und als Ratifizierung eines *common ground* gesehen werden.

Indem AS diese zweite Strategie des Umgangs mit den Vorwürfen präsentiert, positioniert er sich als Lehrer, der in der Lage ist, eine problematische Situation im Elterngespräch durch Kommunikation zu entschärfen. Der Verweis auf die türkischen Freunde und Bekannte kann zudem als Versuch gedeutet werden, der Mutter kommunikativ einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund aufzuzeigen. Das erzählte Ich des Lehrers macht der Figur der Mutter damit also auch ein Angebot zur gemeinsamen Positionierung.

Besonders auffällig an dieser Passage ist das Management der Kategorien. Während in der Äußerung, in der AS den Vorwurf der Mutter durch die gespiegelte Formulierung entkräftet, die Kategorie „Türken“ von ihm flüssig und ohne Verzögerung produziert wird, enthalten die *turns* von Zeile 031-032 einen hohen Formulierungsaufwand und werden mit „brüchiger“ Stimmqualität (*creaky voice*) und durchzogen von Verzögerungspartikeln wie „äh also öh“ (Zeile 031) und „äh“ (Zeile 023) produziert. Zudem reformuliert AS explizit die Kategorie „Türken“ aus Zeile 031 in Zeile 032 zu „türkischem Migrationshintergrund“. Damit kehrt er zu seiner Ausgangskategorisierung zurück und signalisiert, dass die Kategorie „Türken“ nicht seine ist, sondern nur von ihm Verwendung findet, wenn sie ihm quasi „aufgezwungen“ wird. Gerade die humorvolle Modalität der Passage würde nahelegen, dass nachdem die Kategorie „Türken“ bereits etabliert wurde, diese auch von AS problemlos gegenüber der Interviewerin verwendet werden könnte. Dass er dann hier dennoch durch die Reformulierung zu der politisch korrekteren Version zurückkehrt, kann als Indiz dafür gedeutet werden, wie stark der strukturelle Zwang, sich politisch korrekt auszudrücken im Interviewsetting vorhanden ist. Die Reformulierung stützt jedoch auch AS Selbstpositionierung als Lehrperson, die nicht stereotypisiert und anderen Kulturen mit einer grundsätzlich offenen Haltung begegnet.

AS beendet die Erzählepisode, indem er darauf hinweist, dass die Mutter von vorneherein mit dieser Einstellung in das Gespräch gekommen sei (Zeile 034) und betont damit nochmals, dass ihre Vorwürfe unabhängig vom Gesprächsinhalt und seinen Handlungen im Gespräch waren, aus seiner Sicht also völlig ungerechtfertigt sind. Er positioniert dabei implizit die Mutter als diejenige, die bereits voreingenommen und mit Vorurteilen ins Elterngespräch kommt, wohingegen AS selbst dann nur noch auf ihr stereotypes Handeln reagieren und auf ihre stereotype Äußerung mit der „selben Sprache“ antworten kann. Damit wird deutlich, dass AS hier vorführt, wie stereotypes Verhalten stereotypes Verhalten der anderen Seite nach sich zieht.

Das Elterngespräch, von dem AS erzählt, wird dann von ihm abschließend als „sehr unangenehm“ (Zeile 035) bezeichnet und dadurch im Nachhinein gegenüber der Interviewerin als problematisch eingestuft, die dies mit einem *acknoledgement token* „mh_mh (Zeile 036) und einem „okay“ (Zeile 037) bestätigt.

Nach einer längeren Pause (Zeile 040) schiebt AS dann nach, dass die Mutter auch ein Kopftuch getragen habe, er aber nicht wisse, inwieweit das eine Rolle spiele, bei der Art, wie sie aufgetreten sei (Zeile 041-043). Durch den Hinweis auf das Kopftuch, ein Symbol der islamischen Religion, wird die Mutter von AS implizit als „Muslimin" kategorisiert. Konnotativ schwingt dabei mit, dass Frauen, die ein Kopftuch tragen eher als konservative Muslime angesehen werden können, so dass die hier implizit aufgerufene Kategorie auch „konservative Muslime" lauten könnte. Trotz des *epistemic claim*, AS wisse nicht, inwieweit das eine Rolle spiele, wird die religiöse Dimension hier von ihm als entscheidendes Merkmal der Identität der Mutter genannt und mit ihrem Verhalten, der Art, wie sie aufgetreten sei (Zeile 043), in Verbindung gebracht. Durch diese enge assoziative Verknüpfung erscheint das Verhalten, jemandem negative Sentiments gegenüber Türken zu unterstellen, als kategoriengebundene Eigenschaft von Mitgliedern der Kategorie „muslimische Türken" oder „konservative Muslime".

Im Folgenden trifft AS dann noch eine Aussage zu den Deutschkenntnissen der Mutter: „`=also °h <<creaky> äh > sie hat auch schlescht DEUtsch gesprochen;`" (Zeile 045), „`muss isch DAzu sagen?`" (Zeile 062). Wie bereits in mehreren anderen Fällen gezeigt wurde, fungieren Hinweise dieser Art als implizite Aussagen zum Integrationsstatus der Eltern mit Migrationshintergrund. Schlechte Sprachkenntnisse sind dabei äquivalent zu einer mangelnden Integration. Bemerkenswert sind hier der Turnanschluss mit „also" (Zeile 045) sowie der Metakommentar, AS „müsse das dazu sagen" (Zeile 046). Turn-initiales „also" erfüllt häufig die Funktion eine implizite Bedeutung, die aus den vorherigen *turns* inferenziell erschlossen wird, zu formulieren. Dabei kann es sich auch um eine Art *upshot*, also eine zusammenfassende Interpretation des Gesagten handeln (Deppermann/Helmer 2013). AS Äußerung bekommt dadurch den Charakter einer Erklärung für die von ihm zuvor beschriebenen Phänomene. Das gesamte Verhalten der Mutter, sowie die Tatsache, dass sie ein Kopftuch trägt, werden dadurch vor der Folie ihrer mangelnden Sprachkenntnisse und damit ihres Integrationsstatus betrachtet. Gerade die Tatsache, dass AS dies so erwähnenswert findet und sagen „muss" (Zeile 046), legt nahe, dass er implizit eine mangelnde Integration der Mutter als Ursache für ihr Verhalten und ihre Vorwurfsaktivitäten nahelegt. Der *epistemic claim*, AS wisse nicht, inwieweit das eine Rolle spiele (Zeile 047), lässt sich dann als Immunisierungsstrategie verstehen. AS deutet also die Verbindung an, überlässt es aber der Interviewerin weitere Schlüsse zu ziehen, indem er keine epistemische Gewissheit dafür beansprucht.

9.3.4 Rahmung und explizite Bewertung der Vorwurfshandlungen

Der Ausschnitt, in dem die Grundschullehrerin Ursula Immergrün (UI) von Vorwürfen der Ausländerfeindlichkeit berichtet, erfolgt auf die Frage der Interviewerin nach einem schwierigen interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräch. Auf diese Frage antwortet UI, dass sie es schwierig finde, wenn man „beschimpft" werde. Sie hätten, so UI weiter, an der Schule einen Fall gehabt mit einer Familie, von der sie beschimpft wurden. Die Protagonisten der Erzählung werden somit mit einer unspezifischen neutralen Kategorie eingeführt und ihr interkultureller Hintergrund lässt sich nur über den Kontext der Frage der Interviewerin erschließen. In dieser Exposition gibt UI auch zugleich den Kern der Erzählung wieder, der in der problematischen Handlung der Eltern, d.h. dem Beschimpfen, liegt. UIs Erzählung ist insgesamt sehr ausführlich und umfasst verschiedene Aspekte, in denen zum einen

die Eltern und deren – am ehesten als prekär zu bezeichnende – soziale Lage beschrieben werden,[59] zum anderen die Umstände, die zu dem problematischen Gespräch und den Beschimpfungen geführt haben. Immer wieder finden sich in UIs Ausführungen Positionierungen, in denen es um die Schuldfrage geht, d.h. darum, wer für die Situation verantwortlich sei, die dem Gespräch, in dem die Vorwürfe stattgefunden haben, vorausging. UI positioniert sich dabei als Lehrerin, die viel Verständnis für die Eltern und ihre soziale Lage aufbringt, weist aber zugleich einen großen Teil der Verantwortung von sich. Vielmehr habe es „die Situation" gegeben, dass die Töchter der Familie zu einer Zeit nach Hause geschickt worden seien, zu der kein Bus gefahren sei, so dass sie an der Bushaltestelle in Panik ausgebrochen seien und Passanten die Polizei informiert hätten. In diesem Abschnitt finden sich dann die wiedergegebenen Vorwürfe der Eltern.

Transkript #16: Interview Nr. 14 Ursula Immergrün, Grundschule ((00:27:57 – 00:28:45))

001	**UI**	=un dann die poli[ZEI,]
002	**LW**	[((lacht leise))]
003	**UI**	in diesem obdach oder übergangsHEIM aufgetaucht is,
004	**UI**	un die familie also völlig in AUFreg[ung gekommen is,]
005	**LW**	[hm][m.]
006	**UI**	[°h](.) un daraufhin HIER aufgefahrn sind.
007	**UI**	und uns beSCHIMpft haben,
008	**UI**	°hh frau LEber also die schulleiterin also ganz übel,=
009	**UI**	=und hier in DEUtschland wie DAS hier gehn würde;=
010	**UI**	=un die DEUtschen wie die hier umgehn;=
011	**UI**	=und °h so richtig [GAnz.]
012	**LW**	[oHA,]
013	**UI**	[äh äh]m so quasi dass man hier AUSländerfeindlich ist;=
014	**LW**	[Okay;]
015	**UI**	=und °h [°h]die kinder hier auf der STRAße stehn lässt;=
016	**LW**	[mh_hm.]
017	**UI**	=und wie man des hier HANDhaben könnte,=
018	**UI**	=und SIE wär verflichtet dafür zu sorgen;=
019	**UI**	=dass die KInder und so weiter;=
020	**UI**	=und JA.
021	**UI**	°h
022	**LW**	hm.
023	**UI**	aber GANZ übel;

[59] UI erzählt, dass die Eltern eine Zwangsräumung gehabt hätten und nun in einem Übergangs- bzw. Obdachlosenheim untergebracht seien. Sie verweist darauf, dass die Kinder der Familie sehr unselbstständig seien und auch nicht am Religionsunterricht teilnähmen. Dadurch wird die Familie implizit als „einer anderen Religion angehörig" kategorisiert und für ihre Erziehungsmethoden kritisiert.

024	**UI**	n_ähmm (0.54) wo wir hier dann WIRklich,
025	**UI**	gesacht ham das GEHT so nich.=ja,
026	**UI**	[wir sind]hier ni[cht der]FUSSabtreter,
027	**LW**	[mh_hm.]
028	**LW**	[mh_hm,]
029	**UI**	°hh un des kann mer sich au nich so in DER form;
030	**UI**	(0.42)
031	**LW**	hm
032	**UI**	BIEten lassen.
033	**UI**	°hhh ALso ähm.
034	**UI**	((schmatzt)) was DA schon alles auch gelaufen is;
035	**UI**	mit dieser familie s_is (0.3) unGLAUBlich.

Der Ausschnitt beginnt damit, dass UI erzählt, wie die Polizei in dem Heim, in dem die Familie wohne, aufgetaucht sei „und die Familie völlig in Aufregung gekommen sei“ (Zeile 004). Aus dieser Aufregung hinaus sei die Familie dann „hier“, damit gemeint ist die Schule, „aufgefahren“ (Zeile 006). Das Wort „auffahren“ hat verschiedene Bedeutungen, die hier relevant sind, z.B. „auf etwas zornig reagieren oder aufbrausen“, was auf einen emotionalen Zustand hinweist, aber auch aus dem militärischen Bereich „in Stellung gehen, oder sich in Stellung bringen“, wodurch eine Kamphandlung initiiert wird und eine Oppositionsbildung stattfindet. Dadurch verdeutlicht UI, als wie massiv und problematisch sie die Situation wahrgenommen hat. Sie positioniert die Eltern aber auch zugleich als hoch emotionale und aggressive Gesprächspartner, die gleich in Angriffsstellung gehen. Dazu passt dann auch die in Zeile 007 wieder aufgegriffene Handlung des Beschimpfens, was als ein einseitiger negativer kommunikativer Akt gesehen werden kann.

Nachdem UI zunächst spezifiziert hat, wer den Eltern im Gespräch gegenübergesessen sei, nämlich die Schulleiterin Frau Leber (Zeile 008), werden dann die Beschimpfungen der Eltern näher beschrieben, zuvor aber nochmals von UI als „ganz übel“ (Zeile 008) bewertet und damit zusätzlich negativ gerahmt. Die Beschimpfungen der Eltern werden von UI in indirekter Rede wiedergegeben und enthalten mehrere Äußerungen:

009	**UM**	=und hier in DEUtschland wie DAS hier gehn würde;=
010	**UM**	=un die DEUtschen wie die hier umgehn;=
013	**UM**	[äh äh]m so quasi dass man hier AUSländerfeindlich ist;=

Zunächst wird durch die Kategorie „Deutschland“ (Zeile 009) eine nationale Ebene eröffnet, die im folgenden Turn, dann auf die Menschen, die in diesem Land leben, d.h. auf „die Deutschen“ (Zeile 010) übertragen wird. Diese allgemeine Kategorisierung in Kombination mit dem definiten Artikel „die“ führt dazu, dass die Aussage einen generalisierenden und pauschalisierenden Charakter bekommt. Ist im ersten Teil des Vorwurfs das Agens noch unspezifisch und es werden eher Zustände im Land und damit strukturelle Dinge kritisiert, werden im zweiten Teil dann die Handelnden bestimmt („die DEUtschen“, Zeile 010) und deren konkretes Verhalten problematisiert. Die Vorwürfe werden also zunehmenden konkreter.

Vor der dritten Äußerung betont UI nochmals die Heftigkeit der Vorwürfe: „=und °h so richtig [GAnz.]“ (Zeile 011). Diese Ellipse lässt sich sinnvollerweise mit dem von UI zuvor verwendeten Ausdruck „ganz übel“ (Zeile 008) ergänzen. Mit dem darauffolgenden „oha“ (012) mit schwebender Intonation drückt die Interviewerin dann nicht nur aus, dass sie UIs Ausführungen verstanden hat, sondern auch, dass sie UIs Interpretation, die Vorwürfe als „ganz übel“ (Zeile 008) zu betrachten, teilt.

Während die ersten beiden Teile des wiedergegebenen Vorwurfs rasch und unmittelbar aufeinanderfolgen (die Verbindung mit dem Konnektor „und“ sowie der direkte Turnanschluss „=“ führen zu einem gesteigerten Sprechtempo, Zeile 009, 010) ist der dritte Teil durch UIs Einwurf abgetrennt. Durch das „so quasi“ (Zeile 013) signalisiert UI, dass es sich dabei um einen *upshot* des zuvor Gesagten handelt. UI fasst die beiden Teile des Vorwurfs in der Kategorie „Ausländerfeindlichkeit“ zusammen. Das Personalpronomen „man“ (Zeile 013) umfasst dann nicht nur „die Deutschen“, sondern kann sich auch auf die Schule und die Lehrpersonen beziehen, wodurch die Handelnden weiter konkretisiert werden.

Die syntaktische Form des *turns* in Zeile 013 entspricht dabei zwar einer indirekten Redewiedergabe, bekommt durch das „ist“ (Zeile 013) an der Stelle, an der grammatikalisch ein Konjunktiv stehen müsste (*dass man ausländerfeindlich sei*) einen kategorischen Charakter, der über die geschilderte Situation hinaus Geltung beansprucht. Dadurch ist nicht mehr ganz deutlich, auf welcher Ebene UI sich hier bewegt. Stellt sie dar, dass die Eltern dies im Gespräch so geäußert haben, oder ist es ihre retrospektive Interpretation der Situation, die sie der Interviewerin hier vermittelt?

Deppermann (2011) stellt in seinem Artikel „Notionalization: The transformation of desriptions into categorizations“ dar, wie in Gesprächen die Darstellungen des einen Gesprächspartners durch den Gebrauch einer abstrakteren Kategorie durch den anderen Gesprächspartner zusammengefasst und interpretiert werden können. Ein ähnliches Muster findet sich auch hier, indem UI die zuvor in indirekter Rede wiedergegebenen und damit narrativ den Eltern „in den Mund“ gelegten Vorwürfe durch ihr „so quasi“ (Zeile 013) unter der Kategorie „Ausländerfeindlichkeit“ zusammenfasst. Dadurch liegt es nahe, dass UI hier retrospektiv die Beschimpfungen der Eltern im Gespräch als Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit rahmt. Dennoch löst dies die oben angedeutete Ambiguität der Ebenen der Erzählung und deren Interpretation durch die Erzählerin nicht auf. Vielmehr wird deutlich, wie stark diese miteinander verwoben sind.

Nach dem Vorwurf der Ausländerfeindlichkeit gibt UI dann wieder, welche „Beschimpfungen“ noch von den Eltern erfolgten. Bemerkenswert ist, dass diese sich nun auf der sehr konkreten Ebene des Falls und den Ereignissen bewegen, die das Gespräch veranlasst haben („=und wie man des hier HANDhaben könnte,=“, Zeile 017). Zudem wechselt die Anrede vom pauschalen „man“ zum „Sie“ („=und SIE wär verflichtet dafür zu sorgen;=“, Zeile 018) und damit zu einer gezielten Ansprache an die Figur der Schulleiterin Frau Leber, die gemäß UIs Darstellung das Gespräch geführt hat.

Abschließend greift UI nochmals ihre Bewertung der Handlung der Eltern im Gespräch als „ganz übel“ (Zeile 023) auf und schildert die Reaktion an der Schule darauf: „wo wir hier dann WIRklich, gesacht ham das GEHT so nich.=ja,“(Zeile 024,025). Durch die Rückversicherungspartikel „ja?“ (Zeile 025) wird deutlich, dass UI sich hier direkt an die Interviewerin wendet und ihr

eindringlich vermittelt, was solchen Vorwürfen entgegen gestellt werden müsse. Die Eindringlichkeit entsteht durch den Gebrauch des akzentuierten Adverbs der Verstärkung „wirklich“ (024) und der Formulierung „das geht so nicht“ (025), deren kategorischer Charakter durch die Akzentuierung auf dem „geht“ zusätzlich verstärkt wird. Durch die Referenz mit dem Personalpronomen „wir“ in Kombination mit dem Lokaladverb „hier“ positioniert UI die Lehrpersonen und die Schule als eine Einheit in Opposition zu den Eltern. Das Verhalten der Eltern wird damit in der Darstellung von UI vom gesamten Kollegium an der Schule einheitlich als nicht akzeptabel angesehen.

In dem metaphorischen Ausdruck „wir sind hier nicht der Fußabtreter“ (Zeile 026) steckt dann drin, dass UI die Ursache für die pauschalen Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit einem möglicherweise generell existierenden Unmut der Eltern zuschreibt, den sie wie „Dreck an den Schuhen“ mit sich tragen und – aus UIs Sicht – ungerechtfertigter Weise an der Schule „abladen“. Metaphern und Sprichwörter zeichnen sich dadurch aus, dass sie einem kulturellen Sprachrepertoire angehören, das auf einen weitergehenden Kontext verweist und via konventionell geteiltem Wissen Inhalte und Bewertungen transportieren, die keiner weiteren Erklärungen beürfen (Ayaß 1999b). Damit können die Eltern implizit negativ bewertet werden, ohne dass deren Verhaltensweisen näher ausgeführt werden müssten. Das akzentuierte „DER“ (Zeile 029) in der folgenden Äußerung, man könne sich das „in der Form“ (Zeile 029) nicht bieten lassen, stellt das Verhalten der Eltern als zusätzlich negativ und in keiner Weise tolerierbar dar. Mit dem „das geht so nicht“, der Metapher „wir sind hier nicht der Fußabtreter“ und das „das kann man sich in der Form nicht bieten lassen“ kreiert UI eine Dreierliste mit drei kategorischen Formulierungen. In kategorischen Formulierungen wird etwas kondensiert, zusammengefasst und auf den Punkt gebracht. Sie eigenen sich daher besonders, moralische Einschätzungen zu transportieren (Ayaß 1999a). Damit wird das Verhalten der Eltern von UI als besonders negativ und von „gewöhnlichen“ kulturellen Vorstellungen eines korrekten Verhaltens abweichend dargestellt.

In der gesamten Erzählung wird das Verhalten der Eltern von UI als negativ dargestellt und bewertet. In UIs Erzählung treten die Eltern massiv und von vorneherein aggressiv auf, so dass die Lehrpersonen nur noch reagieren können und sich gegen solches Verhalten wehren, indem sie es nicht tolerieren. Mit dieser negativen Bewertung des Verhaltens der Eltern weist UI zugleich implizit die Vorwürfe, dass an der Schule ausländerfeindlich gehandelt werde, zurück und positioniert sich und die Kollegen gewissermaßen als „Opfer“ falscher Anschuldigungen. Die letzten *turns* des Ausschnitts, in denen UI darauf hinweist, dass es unglaublich sei, was alles schon mit dieser Familie gelaufen sei (Zeile 034, 035), sind dementsprechend als Strategie zu verstehen, diese Positionierung mit der Interviewerin interaktiv abzusichern und zugleich zu demonstrieren, dass alle weiteren Konsequenzen für die Familie nicht aus Willkür, oder aus Ausländerfeindlichkeit resultieren, sondern Folge ihres eigenen Verhaltens sind. Gerade die Pauschalität der von UI wiedergegeben Vorwürfe führt dazu, dass hier die Eltern als diejenigen dargestellt werden, die auf der Basis von Stereotypen handeln. Die Diskriminierung findet dann nicht von Seiten der Lehrer statt, sondern ist eine Folge des Verhaltens der Eltern.

9.3.5 Darstellung von Diskriminierungsvorwürfen als kategoriengebundene Eigenschaft

Die Passage, die hier analysiert wird, steht zu Beginn des Interviews. Die Grundschullehrerin Helene Hölderlin (HH) beginnt dabei zu erzählen, ohne dass sie von der Interviewerin dazu aufgefordert wurde. Ihre Ausführungen drücken damit ihr Verständnis dessen aus, was sie aufgrund der Informationen aus der Kontaktaufnahme als relevant für das Thema interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche erachtet. Der Ausschnitt unmittelbar vor der hier analysierten Passage enthält eine Aufzählung der Lehrerin der verschiedenen Kulturen in ihrer Klasse und mündet dann in Ausführungen über Eltern aus der „islamischen Richtung", wie HH es ausdrückt. Konkret erzählt sie von einer Familie aus „Pakistan", die durch die Unterstützung der Sprachförderlehrerin Frau Gärtner „mehr Vertrauen" gefasst und verstanden hätte, dass „sie vom Kind ja nichts wollten".[60] HH erzählt hier also von den Ängsten dieser Eltern ihr Kind könne diskriminiert werden.

Transkript #17: Interview Nr. 13 Helene Hölderlin, Grundschule ((00:02:01 – 00:02:30))

001	**HH**	ich glaube SCHNELL is immer so_n gefühl;=
002	**HH**	=dass wir vielleicht die kinder anders beHANdeln würden;=
003	**HH**	=oder äh;
004	**HH**	[°h]°h (0.21) und (0.56) ich (0.92) hab (0.4) des eigentlich NICH so;
005	**LW**	[hm;]
006	**HH**	(0.61) aber (.) die ELtern denken des schnell;
007	**LW**	mh_HM,
008	**HH**	[hab ich so den EINdruck;]
009	**LW**	[okAY ja;]
010	**HH**	°h [°h]und ich finde auch GRAde aus islAmischen ((klopft mit der hand auf den tisch)) familien;
011	**LW**	[mja;]
012	**HH**	dass da meistens doch so_n VORurteil auch besteht dass !WIR! vielleicht denken;
013	**HH**	°hh (0.48) äh (0.42) ja:;
014	**HH**	(1.03) die KINder irgendwie fa-
015	**HH**	(0.95) nich entSPREchend;
016	**HH**	(0.25) SEHN;
017	**HH**	(0.22) [so.]
018	**LW**	[hmm;]
019	**LW**	(0.21) mh_HM,

HH schreibt den Eltern zu, „das Gefühl" (Zeile 001) zu haben, die Kinder könnten „anders behandelt" werden (Zeile 002). Die neutrale Kategorie „Eltern" kann sich hier auf die bereits eröffnete Kategorie „Eltern aus dem islamischen Raum", aber auch auf die implizite Kategorie „Eltern mit Migrationshintergrund " beziehen. In

[60] Der Ausschnitt wird im Rahmen des Kapitels zu expliziten Kategorisierungen ausführlich analysiert. Die hier analysierte Passage knüpft im Transkript unmittelbar daran an, wurde jedoch aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht fortlaufend, sondern neu nummeriert (vgl. Kapitel 9.1.1).

dem Gefühl der Eltern schwingt dann implizit der Vorwurf mit, die Kinder würden diskriminiert. Mit dem Personalpronomen „wir“ verweist HH deiktisch auf die Lehrpersonen an der Schule, sie selbst eingeschlossen, an die sich damit der Vorwurf richtet. HH erzählt hier also nicht von einer konkreten Situation, die nur sie selbst betrifft, sondern von einer – aus ihrer Sicht – generellen Tendenz.

Dass HH den impliziten Vorwurf, diskriminierend zu handeln, von sich weist, zeigen dann verschiedene sprachliche Aspekte. Zunächst wird der Eindruck der Eltern als „Gefühl“ (Zeile 001) bezeichnet und damit als etwas hochgradig Subjektives gerahmt. HHs *extreme case* Formulierung (Pomerantz 1986) „schnell“ (Zeile 001) verdeutlicht, dass die Eltern als Personen positioniert werden, die ihre Schlüsse nicht auf Fakten basiert und gut informiert ziehen, sondern die auf der Basis von Vorurteilen agieren. HH stellt dann dem subjektiven Gefühl der Eltern entgegen, dass sie dieses Gefühl „nicht“ habe (Zeile 004). Mit der Negation verdeutlicht sie, dass der Eindruck der Eltern nur subjektiv ist und nicht durch andere intersubjektiv bestätigt werden kann. Sie positioniert sich selbst damit aber auch als Lehrperson, die nicht diskriminierend handelt. Indem HH sprachlich zwei „Gefühle“ gegenüberstellt, ohne das Gefühl der Eltern explizit als „falsch“ oder unberechtigt darzustellen, positioniert sie sich zudem als reflektierte Lehrperson, die in der Lage ist, sich in andere Personen hineinzuversetzen, andere Sichtweisen zu akzeptieren und sich auf gesichtsschonende Art und Weise davon abzugrenzen.

HH wiederholt dann nochmals ihre Einschätzung, die Eltern dächten „schnell“ (Zeile 006), dass ihre Kinder anders behandelt würden. Sie rahmt ihre Ausführungen zudem als subjektiven „Eindruck“. Dies lässt sich funktional als eine Immunisierungsstrategie werten, mit der sie dem Risiko entgeht, als vorschnell urteilend wahrgenommen zu werden oder rechtfertigen zu müssen, woher sie ihre Informationen über die Eltern und deren Eindrücke hat. Die Interviewerin signalisiert ihr Verständnis mit einem Rückmeldesignal „mh_hm“ (Zeile 007) und einem bestätigenden „okay ja“ (Zeile 009), wodurch sie die Informationen als für sie neu markiert, ohne dabei aber eine eigene Bewertung auszudrücken.

HH fährt dann fort und gibt ein Beispiel, wo sie das Phänomen, dass die Eltern denken, ihre Kinder würden diskriminiert, als besonders ausgeprägt wahrnimmt, nämlich „gerade“ bei „islamischen Familien“ (Zeile 010). Die Äußerung wird von einer Geste (HH klopft mit der Hand auf den Tisch, Zeile 010) begleitet und unterstrichen. Mit der expliziten Kategorisierung „islamische Familien“ stellt HH nochmals deutlich heraus, welcher Gruppe sie dieses Verhalten zuschreibt. Die Kategorie, die zuvor nur implizit und durch den Kontext, in dem der Ausschnitt steht, salient war, tritt dadurch deutlich hervor: Die Lehrerin sieht ein solches Verhalten bei allen „Eltern mit Migrationshintergrund “ gegeben, vor allem aber bei „islamischen Familien“. Die explizite Kategorie „islamische Familien“ stellt die Religion als entscheidendes Merkmal in den Vordergrund, im Vergleich aber zu dem Ausdruck „Muslime“ oder „muslimische Familie“, der sich an diese Stelle auch setzen ließe, wird Religion hier zu einer Chiffre für einen Kulturkreis und einen religiös geprägten kulturellen Hintergrund.

HH schreibt dann den „islamischen Familien“ explizit zu „Vorurteile“ (Zeile 012) zu haben. Was hingegen nicht expliziert, sondern nur angedeutet wird, ist, dass die Eltern das Vorurteil haben, die Lehrer seien „ausländerfeindlich“ („`dass !WIR! vielleicht denken;`“, Zeile 012). Das was die Lehrpersonen „denken“ (Zeile 012) wird elliptisch offengelassen. Stattdessen formuliert HH ihre Äu-

ßerung um in „die Kinder nicht entsprechend sehen“ (Zeile 014-016). Dieses implizite Andeuten lässt sich als Immunisierungsstrategie der Lehrerin werten, die dadurch dem Risiko entgeht, den Eltern offen ein verallgemeinerndes Vorurteil zu unterstellen und damit selbst als stereotypisierend wahrgenommen zu werden. Stattdessen wird das Vorurteil der Eltern umgelenkt auf die von HH unterstellte Angst, das Kind könne nicht „richtig gesehen“ zu werden. Sie positioniert sich damit als Lehrperson, die in der Lage ist, hinter die Dinge zu blicken, mögliche Ängste der Eltern zu antizipieren und dafür Verständnis aufzubringen.

Dennoch ist die Implikation durch die Andeutung HHs offensichtlich: den „islamischen Familien“ wird zugeschrieben, Vorurteile zu haben und den Lehrpersonen vorzuwerfen ausländerfeindlich zu sein. Damit zeigen sie selbst das Verhalten, das sie implizit an den Lehrpersonen kritisieren und HH kann demonstrieren, dass es nicht sie, sondern die Eltern sind, die auf der Basis von Vorurteilen agieren. Die Erzählung erfüllt also auch die Funktion der Interviewerin gegenüber zu demonstrieren, dass jegliche Vorwürfe, diskriminierend zu agieren oder ausländerfeindlich zu sein völlig ungerechtfertigt sind.

9.3.6 Zusammenfassung implizite Kategorisierungen mittels Wiedergabe von Vorwürfen der Ausländerfeindlichkeit

Im Zentrum der analysierten Ausschnitte stehen Darstellungen, in denen den Eltern mit Migrationshintergrund auf verschiedene Art und Weise zugeschrieben wird, den Lehrpersonen vorzuwerfen, diskriminierend zu handeln oder ausländerfeindlich zu sein. Dabei lässt sich bei allen Ausschnitten das gleiche Grundmuster rekonstruieren: Durch szenische Darstellungen, direkte oder indirekte Redewiedergaben werden die Eltern mit Migrationshintergrund als diejenigen positioniert, die sich durch ihre Vorwürfe auf der Ebene der Erzählung selbst als „Ausländer, Türken oder Migranten“ kategorisieren und diese Kategorien damit für die Lehrpersonen relevant setzen. Indem die Lehrpersonen in den Erzählpassagen vor den wiedergegebenen Vorwürfen selbst nur neutrale oder politisch korrekte Kategorisierungen verwenden, im weiteren Verlauf Redewiedergaben darstellen, in denen sie ihr erzähltes Ich im Umgang mit den Vorwürfen präsentieren, oder in Metakommentaren Stellung zu sich selbst und ihrem Handeln nehmen, positionieren sich die Lehrpersonen gegenüber der Interviewerin als neutral, unvoreingenommen, professionell agierend, konsequent, verständnisvoll, einfühlsam, empathisch und nicht-stereotypisierend. Erst nachdem auf der Ebene der Erzählung eine bestimmte Kategorie von den Figuren der Eltern relevant gesetzt wurde, kommt es zu expliziten Kategorisierungen mit den selben Kategorien durch die Erzählpersonen, wobei selbst hier in einigen Beispielen eher auf politisch korrektere Varianten einer Kategorie zurückgegriffen wird (vgl. „Türken“ vs. „türkischer Migrationshintergrund“). Damit kann von den Lehrpersonen demonstriert werden, dass sie sich ausgelöst durch das Verhalten und den Selbstkategorisierungen der Eltern mit den Kategorien auseinandersetzen müssen und die Gespräche dadurch für sie interkulturell werden, sie selbst aber zunächst keine anderen Maßstäbe anlegen oder Verhaltensweisen erwarten. Damit werden die auf der Ebene der Erzählung geäußerten Vorwürfe der Diskriminierung und Ausländerfeindlichkeit zugleich performativ durch das sprachliche Handeln auf der Ebene der Interaktion entkräftet.

Bei der narrativen Gestaltung dieses Grundmusters kommen verschiedene sprachliche Praktiken und Variationen des Musters zum Einsatz. Dazu zählen:

- Explizite Rahmungen und Bewertungen der dargestellten Gesprächssituationen sowie der Handlungen der Eltern als „problematisch“ und „negativ“ (z.B. Beschreibung der Handlungen als „beschimpfen“, Bewertung als „ganz übel“, oder Rahmung als einmaliges „Problem“ in einer langjährigen Berufsphase);
- *Verba dicendi* (z.B. „beschimpfen“), Handlungsbeschreibungen (z.B. „auffahren“) und Zuschreibungen emotionaler Zustände (z.B. „Ärger“), die die Figuren der Eltern negativ bewerten und als emotionale und aggressive Gesprächspartner positionieren, die gleich in Angriffsstellung gehen, die bereits geladen und verärgert in das Gespräch kommen und Einstellungen und Vorurteile vor dem Gespräch hatten, die unabhängig von der Lehrperson und der konkreten Situation sind;
- Redewiedergaben mit Vorwürfen, die sich auf Handlungen der Lehrpersonen beziehen (z.B. schlechte Noten verteilen) und damit eher den Diskriminierungsaspekt betonen;
- Redewiedergaben mit Vorwürfen, die sich auf Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber Ausländern oder bestimmten Gruppen beziehen (z.B. etwas gegen „Ausländer“ oder „Türken“ haben);
- Redewiedergaben mit Vorwürfen, die spezifisch auf eine Person gerichtet sind;
- Redewiedergaben mit Vorwürfen, die sich an mehrere Personen, die ganze Schule oder die gesamte deutsche Gesellschaft richten;
- Darstellung der Vorwurfsaktivitäten in Redewiedergaben in indirekter und direkter Rede;
- Redewiedergaben der Vorwurfshandlungen im Frageformat, die sich als *challenges* (Labov/Fanshel 1977), d.h. als sprachliches Mittel zur Ausübung indirekter Kritik, auffassen lassen;
- *extreme case* Formulierungen (Pomerantz 1986), die die Vorwürfe als unbegründet und unhaltbar darstellen (z.B. „die Vorwürfe werden manchmal ganz schnell geäußert“, „schnell ist so ein Gefühl“);
- Rahmung der Bedenken der Eltern, diskriminiert zu werden als rein subjektives Gefühl.

Durch das indirekte Vorwurfsformat, die Vermeidung des expliziten Begriffs „Ausländerfeindlichkeit“ in den direkten Redewiedergaben und die Verschmelzung der „Stimmen“ der Lehrpersonen und der Figuren in den indirekten Redewiedergaben kommt es zu keiner Situation, in der die Figuren direkt und unverblühmt ihre Vorwürfe äußern. Vielmehr wird deutlich, dass die Kategorisierung des Geschehens als Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit eine retrospektive Interpretation und Zuschreibung der Lehrpersonen ist. Eine narrative Darstellung von aggressiv agierenden und offen kritisierenden Eltern würde diese sehr negativ erscheinen lassen. Negativ Bewertungen sind aber immer mit dem Risiko für die sprechende Person verbunden, selbst negativ wahrgenommen zu werden. Durch die indirekten Darstellungen der Vorwürfe werden die Eltern also gesichtsschonend positioniert. Die Rahmungen, Handlungsbeschreibungen und Positionierungen als emotionale und

aggressive Gesprächsparter fungieren dann als Mittel, um dennoch eine negative Bewertung zu kommunizieren und die Eltern als diejenigen Personen zu positionieren, die moralisch „falsch" handeln.

Die Bewertung der Handlungen der Eltern als unmoralisch wird zudem erreicht durch die Darstellung der Vorwürfe als adressaten- und situationsunabhängig, durch die Rahmung als subjektives Gefühl, die *extreme case* Formulierungen sowie durch den Einsatz kategorischer Formulierungen, in denen das Verhalten als Verstoß gegen gesellschaftlich akzeptierte Wertvorstellungen gerahmt wird. Diese sprachlichen Verfahren erfüllen zugleich auch die Funktion die Vorwürfe der Diskriminierung und Ausländerfeindlichkeit gegenüber der Interviewerin als unhaltbar, ungerechtfertigt und unbegründet darzustellen.

Durch die Positionierung der Figuren der Eltern als emotionale und aggressive Gesprächspartner, die gleich in Angriffsstellung gehen, die bereits geladen und verärgert in das Gespräch kommen und bereits Einstellungen und Vorurteile vor dem Gespräch hatten, die unabhängig von der Lehrperson und der konkreten Situation sind, sowie durch die Darstellung von Vorwürfen, die sich nicht nur an eine, sondern an mehere Personen und an die gesamte deutsche Gesellschaft richten, werden die Eltern mit Migrationshintergrund als diejenigen positioniert, die sich stereotyp verhalten und auf der Basis von Vorurteilen und stereotypen Denkmustern agieren. Damit wird auf der pragmatischen Ebene der Vorwurf der Eltern mit Migrationshintergrund an die Lehrpersonen, auf der Basis stereotypen Denkens zu handeln und Vorurteile zu haben, performativ gegen die Eltern selbst gewendet. Dadurch, dass gemäß den Darstellungen erst durch die Handlungen der Eltern mit Migrationshintergrund Probleme in den Eltern-Lehrer-Gesprächen auftreten und die kulturelle Dimension relevant gesetzt wird, erfüllen die Erzählungen auch die Funktion, gegenüber der Interviewerin aufzuzeigen, dass es die Eltern sind, die sich durch ihr Verhalten gewissermaßen selbst diskriminieren.

Bemerkenswert ist, dass in den Beispielen zwar Individuen vorgeführt werden, die die Vorwürfe äußern oder denen die Vorwurfshandlungen zugeschrieben werden, dass die Fälle jedoch explizit oder implizit, z.B. mittels Darstellung der Vorwurfshandlungen als kategoriengebundene Eigenschaften, verallgemeinert werden. Die Darstellung des Verhaltens als kategoriengebunden erfolgt dabei:

- durch die Zuschreibung der Handlungen zu einer explizit benannten Kategorie (z.B. „konservative Muslime", „islamische Eltern");
- durch die in der sequenziellen Struktur eingebettete assoziative Verknüpfung einer Kategorie mit dem Verhalten mittels eines wie zufällig eingestreuten Verweises auf ein religiöses Symbol als Idenitätsmerkmal der dargestellen Figur (z.B. „die Mutter hatte auch ein Kopftuch"). Dieses Andeuten einer kategorialen Zugehörigkeit und einer kategoriengebundenen Eigenschaft, ohne dies zu explizieren oder auszuführen, lässt sich zudem als Immunisierungsstrategie im Umgang mit dem stereotypisierenden Potenzial von Kategorisierungen betrachten.

Die Kategorien, denen die Vorwurfsaktivitäten als kategoriengebunde Eigenschaft zugeschrieben werden, lassen sich unter die Oberkategorie „Islam" subsumieren. Damit rücken religiös bedingte kulturelle Aspekte und eine implizite Dichotomie (die in einem Beispiel sogar explizit ausformuliert wird) zwischen „islamisch-östlichem Kulturkreis" und „westlich-christlichem Kulturkreis" als aus Sicht der Lehrpersonen entscheidende Differenzfaktoren in den interkulturellen Eltern-Lehrer-

Gesprächen ins Blickfeld. Es lässt sich damit rekonstruieren, dass in den Erfahrungen der Lehrpersonen schwerwiegende Probleme und Differenzen vor allem in Gesprächen mit Eltern, die dem östlich-islamischen Kulturkreis zugeordnet werden, wahrgenommen werden. Unterstrichen wird dies durch implizite Kategorisierungen und Positionierungen der Eltern, die über Verweise auf deren Deutschkenntnisse und damit deren Intergrationsstatus und ihre Integrationswilligkeit vollzogen werden.

Im Umgang mit den Vorwürfen der Diskriminierung und Ausländerfeindlichkeit lassen sich aus den Darstellungen der Lehrpersonen zwei grundlegende Verhaltensmuster rekonstruieren. Bemerkenswert ist, dass diese konträr sind, jedoch häufig im gleichen Beispiel von der jeweiligen Lehrperson als Herangehensweisen dargestellt werden. Diese Art der Darstellung lässt sich nur über den Blick auf die pragmatische Ebene und die Funktion der Darstellungen der verschiedenen Strategien für die Positionierungen auf der Ebene der Interviewinteraktion entschlüsseln. Als Handlungsstrategien, wie die Lehrpersonen mit solchen Situationen umgehen, lassen sich dann Verhaltensweisen rekonstruieren, die auf der einen Seite darauf zielen, die Kommunikation zu erhalten, auf der anderen Seite, das „Gesicht" zu wahren und Grenzen zu setzen:

Zum Erhalt der Kommunikation dienen:

- das Ignorieren der Vorwürfe;
- das Entkräften der Vorwürfe durch Verweise auf einen geteilten kulturellen Hintergrund oder durch Verweise auf die eigene kulturelle Offenheit. Dabei kommen vor allem die Denkfiguren zum Einsatz, dass wer selbst „Ausländer" ist, nicht ausländerfeindlich sein kann und dass, wer selbst türkische Freunde hat, nichts gegen Türken haben kann.
- Zum Erhalt des „Gesichts" und zum Grenzen setzen dienen:
- dem Verhalten Einhalt gebieten;
- der Abbruch der Kommunikation oder die Drohung mit dem Abbruch der Kommunikation;
- das Demonstrieren institutioneller Macht (z.B. die Eltern „rausschmeißen").

Die Strategien zur Gesichtswahrung und zum Grenzen setzen werden zwar von vielen Lehrpersonen genannt, die Beispiele verdeutlichen aber auch, dass es sich dabei eher um Darstellungen von Strategien handelt, die der Selbstpositionierung gegenüber der Interviewerin dienen und weniger um Handlungsweisen die tatsächlich im Gespräch verwendet werden. Die Lehrpersonen positionieren sich dadurch als konsequent, durchsetzungsfähig und als Personen, die sich nichts bieten lassen. Sie demonstrieren damit zugleich aber wiederum, dass die Vorwürfe unangemessen und nicht haltbar sind und das Handeln der Eltern mit Migrationshintergrund inakzeptabel ist.

In den Analysen wird deutlich, dass bestimmte inhaltliche Dimensionen nur über den Blick auf die pragmatische Ebene der Interaktion und der Frage nach der Funktion bestimmter Darstellungspraktiken erschlossen werden können. Während in einer rein inhaltlichen Betrachtung die Vorwürfe der Eltern mit Migrationshintergrund an die Lehrpersonen, ausländerfeindlich zu sein oder diskriminierend zu handeln, als Problem hervortreten, wird deutlich, dass die Erzählungen sowie ein

Großteil der darin verwendeten sprachlichen Praktiken, Kategorisierungen und Positionierungen dem kommunikativen Zweck dienen, *jeglichem* Verdacht auf Diskriminierung und Ausländerfeindlichkeit *proaktiv* gegenüber der Interviewerin entgegen zu wirken.

10 Analysen und Ergebnisse II: Sprachliche Praktiken der Moral- und Bewertungskommunikation zur Fremddarstellung und Fremdpositionierung beim Erzählen

Die Analysen des vorangegangenen Kapitels verdeutlichen, dass in den Interviews mal mehr mal weniger explizit Bewertungen der Lehrpersonen kommuniziert werden. Auch im Modell von Hausendorf (2000) zur Herstellung von Zugehörigkeit durch Sprache ist die kommunikative Aktivität Bewerten ein integrativer Bestandteil, vor allem bei der Darstellung von Personen.

Bewertungen entstammen einem moralischen Diskurs. Bergmann/Luckmann (1999b) weisen darauf hin, dass Moral ein fast unsichtbarer Bestandteil von Alltagsinteraktion ist. Viele Ausdrücke, Redewendungen und sprachliche Handlungen haben eine moralische Qualität oder können diese im Gesprächsverlauf annehmen. Moral ist dabei jedoch nicht einfach aus den sprachlichen Äusserungen abzulesen und sprachliche Zeichen besitzen an sich noch keine moralische Qualität. So können sowohl moralisch neutrale Zeichen, Ausdrücke oder Handlungen in bestimmten Situationen oder im Verlauf eines Gesprächs eine moralische Bedeutung annehmen, als auch Zeichen, die häufig moralisch belegt sind, in manchen Kontexten neutral gebraucht werden. Entscheidend für moralische Kommunikation ist daher, dass es zu einer Moralisierungshandlung kommt:

> also zu sozial wertenden Stellungnahmen, die sich auf Handlungen oder Personen beziehen und geeignet sind, das Ansehen, das Image, die Ehre oder den Ruf der benannten oder identifizierbaren Personen zu beeinträchtigen oder zu steigern (Bergmann/Luckmann 1999b:23).

Moralische Kommunikation findet damit immer dann statt, „wenn in der Kommunikation einzelne Momente der Achtung oder Missachtung, also der sozialen Wertschätzung einer Person, mittransportiert werden und dazu ein situativer Bezug auf übersituative Vorstellungen von ‚gut' und ‚böse' bzw. vom ‚guten Leben' stattfindet." (Bergmann/Luckmann 1999b:22). Die Autoren gehen davon aus, dass es so etwas wie eine „Moral für den Umgang mit Moral" gibt und dass den Interagierenden verfestigte „institutionalisierte" Lösungen für kommunikative Probleme moralischer Kommunikation zur Verfügung stehen. Diese umfassen u.a. kategorische Formulierungen (vgl. Ayaß 1999a), Rekonstruktionen und szenische Darstellungen von Vorwürfen (vgl. Günthner 1999c), narrative Übertreibungen und wörtliche Redewiedergaben (vgl. Günthner 1999b) sowie Stereotypisierungen (vgl. Nazarkiewicz 1999). Ergebnisse anderer Studien sowie die eigenen Analysen zeigen zudem, dass kontrastierende Darstellungen (vgl. Hester 1998), Kategorien und Kategorisierungen (vgl. Sacks 1979; Jayyusi 1984), Wechsel im *footing* (vgl. Goffman 1979, 1981) oder Extremformulierungen (vgl. Pomerantz 1986) zum Ausdruck von Bewertungen in der Kommunikation gebraucht werden können.

Wurden Bewertungsaktivitäten in den vorangegegangenen Analysen mitbehandelt, werden sie in diesem Kapitel ins Zentrum des Interesses gestellt.[61] Dabei wird folgenden Fragen nachgegangen:

[61] Ein Teil der Analysen findet sich auch in Weiger (2015) mit Blick auf die Rekonstruktion unterschiedlicher Vorstellungen über Erziehung und Bildung in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen aus den Erzählungen der Lehrpersonen.

- Wie werden Bewertungen von den Lehrpersonen als Teilaufgabe der Kommunikation sprachlich und interaktiv realisiert?
- Auf welche übersituativen Diskurse wird dabei rekurriert?
- Und wie wird dadurch Moral konstruiert?

Für moralische Kommunikation gilt, dass sie potenziell negative Folgen haben kann, z.B. in Form des Verlusts sozialer Achtung. Dies gilt sowohl für die Betroffenen moralisierender Handlungen, als auch für diejenigen, die sie vollziehen. Sprechende, die moralische Handlungen vollziehen, müssen sich dem Risiko aussetzen von anderen Gesellschaftsmitgliedern wiederum moralisch beurteilt und sanktioniert zu werden. Des Weiteren spielt sich moralische Kommunikation häufig in der binären Struktur von „gut“ und „böse“ und „richtig“ oder „falsch“ ab, wodurch die Interaktionsteilnehmenden einem Einordnungs- und Bekenntnisdruck ausgesetzt sind und gewissermaßen zur Parteinahme gezwungen werden können. Auf der anderen Seite ist ebendies die Grundlage für Gemeinschaftserfahrungen und Solidarität, weshalb Bergmann/Luckmann (1999b) moralische Kommunikation auch als *dynamischen* Prozess bezeichnen, der für die Handelnden sowohl Machtinstrument sein kann als auch Gefahren bergen. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass moralische Urteile kommunikativ nicht ungeschützt ausgesprochen, sondern mit gewissen „Vorsichtsmaßnahmen“ verbunden werden. Potter (1996:124) spricht in Bezug auf die Herstellung von Faktizität und das Risiko der Unterminierung der Glaubwürdigkeit in der Interaktion von „Immunisierungsstrategien“ der Interaktionsteilnehmenden. Damit gilt es in den Analysen auch das Mangement von Bewertungsaktivitäten zu rekonstruieren, d.h.:

- Wie werden die Bewertungen sprachlich „gemanged“?
- Wie sichern die Lehrpersonen ihre Glaubwürdigkeit ab?
- Wie binden sie die Interviewerin in ihre Sichtweise ein?

Mit diesen Fragen lassen sich dann auch vielfältige Positionierungen und Identitätsaspekte freilegen und rekonstruieren, welches Bild der Eltern mit Migrationshintergund die Lehrpersonen vermitteln, welche Erfahrungen sie mit den Eltern und in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen gemacht haben und welche Erwartungen auf der Basis dieser Erfahrungen bestehen.

10.1 Explizite Bewertungen und Moralisierungen zur Fremddarstellung und Fremdpositionierung

In den folgenden Analysen werden Ausschnitte betrachtet, in denen die Lehrpersonen explizit Bewertungen aussprechen und damit moralische Urteile fällen. Leitend sind dabei die Fragen:

- Welche Bewertungen nehmen die Lehrpersonen vor?
- Wie finden die Bewertungen sprachlich statt?
- Welcher moralische Standpunkt wird eingenommen?
- Wie werden die Eltern mit Migrationshintergrund durch die Art und Weise der Erzählung positoniert?

- Welches Bild der Eltern mit Migrationshintergrund ergibt sich durch die Darstellung und Bewertung?
- Wie positionieren die Lehrpersonen sich selbst?
- Wie werden die Bewertungen interaktiv abgesichert?

Dabei lässt sich zum einen das Bild rekonstruieren, das die Lehrpersonen von den Eltern mit Migrationshintergrund haben, zum anderen ihr (professionelles) Selbstbild. Es zeigen sich bestimmten Probleme in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen aus Sicht der Lehrpersonen sowie deren Erfahrungen und Erwartungen mit den Eltern mit Migrationshintergrund.

10.1.1 Exemplaranalyse explizite Bewertungen und Moralisierungen zur Fremddarstellung und Fremdpositionierung

In dem Ausschnitt stellt die Interviewerin die Frage, ob der Sonderschul-/Förderschullehrer Kai Becker (KB) von einem Gespräch erzählen könne, das „jetzt irgendwie speziell schwierig“ für ihn gewesen sei (Zeile 003). Damit wird explizit ein evaluativer Kontext eröffnet. Bewertungen werden damit erwartbar. KB erzählt von einer Familie, deren aus seiner Sicht problematischem Verhalten und von Gesprächen, in denen die Probleme, die durch das Verhalten entstehen, adressiert werden.

Transkript #18: Interview Nr. 22 Kai Becker, Sonderschule/Förderschule ((00:06:21 – 00:08:52))

001	**LW**	un hast du irgendwie äh (1.5) ((schmatzt)) EIN gespräch,
002	**LW**	was dir jetzt EINfällt,
003	**LW**	wo du sagst des war jetzt irgendwie (0.4) sp speziell SCHWIErig?
004	**LW**	°hh für DICH,
005		(0.66)
006	**KB**	°hh ja: also ich hat EIN gespräch;
007	**KB**	da gings auch äh (0.52) ((stößt hörbar luft aus)) (0.36) wirklich um (1.24) so FÜRsorge der eltern.=
008	**KB**	=ne?
009	**KB**	also;
010	**KB**	[oder]°h [°h ähm](0.43) nee FÜRsorge nicht direkt;
011	**LW**	[aha,]
012	**LW**	[okay,]
013	**KB**	des_sch FALsche begriff;
014	**KB**	°h um (2.57) eher interesse am SCHULleben.=
015	**KB**	=ne?
016	**KB**	[also da]war es [AUCH,]
017	**LW**	[mh_MH;]
018	**LW**	[mh_hm,]
019	**KB**	gings um (0.38) ((schluckt)) °h ((schmatzt)) entSCHULdigungsfl;
020	**KB**	entSCHULdigungsflicht des k-
021	**KB**	beim KIND;

022	KB	ähm °hh informaTIOnen;
023	KB	an die–
024	KB	an die SCHUle;
025	KB	ähm (.) mmh (.) bei NICHT teilnahme und so sachen;
026	KB	°h da gabs einfach keine kommunikaTIONs ähm (0.69) wege.
027	KB	[HIER von;]
028	LW	[mh_MH;]
029	KB	von seiten des °h ELternhauses;
030	KB	sie ham nich ANgerufen;
031	KB	sie ham sich nich geMELdet;
032	KB	nich entSCHULdigt;
033	KB	nich °h !IN!formiert;
034	KB	°hh un DAS war sehr schwIErig?
035	KB	°h mmh (0.76) weil man EIGentlich;
036	KB	äh in dem gespräch immer nur_s G_FÜHL hatte;
037	KB	(0.55) für sie is des äh nicht realiSIERbar,
038	KB	aus verschiedenen GRÜNden,
039	KB	<<all> es_n TELefon kaputt;>
040	KB	<<all> es is °h HAndy verlorn;>
041	KB	((zieht hörbar luft ein))
042	LW	hm_mh;
043	KB	es sin halt SO;
044	KB	ma WEISS es nicht was dahInter steckt,
045	KB	[und let]ztendlich mal ihnen (0.19) KLAR zu machen;
046	LW	[mh_hm,]
047	KB	dass hier einfach bestimmte <<:-)> REgeln gelten >;
048	LW	((lacht lautlos))
049	KB	((lacht)) dass sie auch ne verFLICHtung haben;
050	KB	ne BRINGschuld;
051	KB	°h gegenüber der SCHUle,
052	KB	oder gegenüber MIR,
053	KB	(0.63) und ähm des denen <<:-)> BEIzubringen >,
054	KB	°hh sonst WEItere ma;
055	KB	sonst werden weitere MASSnahmen eingeleitet.
056		(0.23)
057	LW	mh_HM;
058		(0.4)
059	LW	okay,
060	KB	also_n leichten DRUCK aufzubaun;
061		(1.93)
062	KB	ja;
063		(0.3)
064	KB	[dass dann ein]fach ww (0.25) BAsics erfüllt werden;
065	LW	[hm_mh;]
066	LW	mh_HM;
067	KB	[°h]des is FIND ich;
068	LW	[mh_hm;]

069	KB	ähm (0.37) mein ich jetzt nich UNangenehm;
070	KB	Aber_s war;
071	KB	°h schon sehr (0.93) ja.
072	KB	(1.19) BLÖde situation.
073	KB	[auf][(die ma)]sich mit solchen SAchen,
074	LW	[hm_MH;]
075	LW	[hm_mh]
076	KB	°hhh zu beSCHÄFtigen;
077		(0.4)
078	KB	[((schmatzt))]mmh (0.48) letztendlich gings dann DArum;
079	LW	[hm]
080	KB	dass ähm diese faMIlie-
081	KB	auch im aSYLbewerberverfahren steckte,
082	KB	°h [und dann nachher]KAM auch;
083	LW	[okay,]
084	KB	und brauchte ein eine schriftliche BEURteilung vom lehrer,
085	KB	[°h]über des (.) KIND,
086	LW	[mh_hm,]
087	KB	mmh (0.19) so etwa ne art FÜHrung;
088	KB	(0.97) und dann gings auch DArum;
089	KB	<<:-)> hab ich geSAGT >,
090	KB	natürlich ganz gut SAgen konnte;
091	KB	ich (.) was schreib ich hier REIN?
092	KB	familie SO und so;
093	KB	°h
094	LW	hm;
095	KB	ich hab LETZTendlich auch;
096	KB	schlechte erFAHrungen gemacht,
097	KB	über die kommunikaTION?
098	KB	°hh und jetzt ham wa den den PUNKT,
099	KB	wo ich (0.76) eigentlich (0.4) NICHTS gUtes berichten kann;
100	KB	°h hm_mh;
101	KB	hinsichtlich ihrer integraTION auch.
102		(0.46)
103	LW	mh_hm,
104		(1.92)
105	KB	((schnalzt)) ja.
106	KB	es hat sich dann HINgehend-
107	KB	dahingehend eigentlich geBESsert,
108	KB	aber letztEndlich auch nur KURZzeitig.
109	KB	°h [sie v]erfAllen jetzt in den gleichen MOdus zurück;
110	LW	[hm;]
111	KB	°h
112	LW	okay,

113	LW	ja,
114	KB	und sind sehr (0.29) leTHARgisch.
115		(0.27)
116	LW	hm;
117		(0.26)
118	LW	mh_hm,
119	KB	gegenüber SCHUle,
120	KB	und.
121	KB	(2.44) ja,
122	KB	BILdung.
123	KB	(0.46) <<:-)> kann ma schon SAgen >;
124		(0.42)
125	LW	mh_HM;
126		(0.68)
127	LW	ah okay,

KB beginnt seine Ausführungen mit einer Art Einleitung, in der er festlegt, um welche Art von Gespräch es sich gehandelt habe. Es sei darin „wirklich um so Fürsorge der Eltern" gegangen (Zeile 007). Mit dem Wort „Fürsorge" verdeutlicht KB auf lexikalischer Ebene, dass es in dem Gespräch um sehr ernste Themen ging. In den folgenden *turns* korrigiert er sich jedoch selbst und revidiert den Begriff „Fürsorge" (Zeile 010-013). Es sei „eher um Interesse am Schulleben" gegangen (Zeile 014). Durch das „eher" schränkt KB dann auch die Gültigkeit dieses Begriffs ein und markiert ihn als eine vorläufige Formulierung für die er nicht belangt werden kann.

Es folgen *turns*, in denen von KB weitere Themen im Elterngespräch genannt werden: Es sei um „Entschuldigungspflicht beim Kind" (Zeile 019-020) gegangen und um „Informationen an die Schule bei Nicht-Teilnahme und so Sachen" (Zeile 025). KB greift hier auf die rhetorische Praxis der *enumeratio* zurück, indem er die Verstöße der Eltern auflistet. Die Liste wird mit einem generalisierenden Ausdruck („und so sachen;", Zeile 025) vervollständigt (vgl. *generalized list completer*, Jefferson 1990), der andeutet, dass die Liste der Verstöße beliebig fortgesetzt werden könnte und es der Zuhörerin obliegt, die Schlussfolgerungen zu ziehen und die Liste zu ergänzen (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:217).

KB schreibt dann den Eltern zu, es habe von ihrer Seite aus „keine Kommunikationswege gegeben" (Zeile 026-029) und positioniert sie damit als diejenigen, die alleine für die Probleme verantwortlich sind. Es folgt eine weitere Liste, in der KB das Verhalten der Eltern schildert:

030	KB	sie ham nich ANgerufen;
031	KB	sie ham sich nich geMELdet;
032	KB	nich entSCHULdigt;
033	KB	nich °h !IN!formiert;

Das sprachliche Format der Negation führt hier dazu, dass die moralische Vorstellung transportiert wird, dass – aus KBs Sicht – das Gegenteil eines solchen Verhaltes wünschenswert und angebracht wäre bzw. von ihm erwartet wird. Das Verhalten der Eltern wird also explizit als Fehlverhalten und als Abweichung einer impliziten

aber deutlichen Moral dargestellt. KB bewertet dann dieses Verhalten der Eltern im Folgeturn explizit als „schwierig“ (Zeile 034) und damit negativ. Durch die zunehmende parataktische Verkürzung der einzelnen Listenelemente entsteht ein erhöhtes Erzähltempo, das die Eindringlichkeit steigert und die Negativbewertung unterstreicht, indem der akustische Eindruck einer „Schimpftirade“ entsteht, in der das Fehlverhalten der Eltern beliebig fortgestezt werden könnte. Mit der Übernahme des Vokabulars der Interviewerin in ihrer Frage („schwieriges Gespräch“) verdeutlicht KB zudem, dass er ihrer Bitte, von einem solchen Gespräch zu erzählen, nachkommt und positioniert sich als kompetenter Interviewpartner, der in der Lage ist, auf Fragen präzise zu antworten.

Mit der Konjunktion „weil“ eingeleitet, liefert KB eine kausale Begründung, weshalb es für ihn „schwierig“ war (Zeile 035): „weil man eigentlich (Zeile 035) in dem Gespräch immer nur das Gefühl hatte (Zeile 036) für sie ist das nicht realisierbar (Zeile 037) aus verschiedenen Gründen“ (Zeile 038). Durch das indefinite Personalpronomen „man“ distanziert sich KB von der Äußerung. Diese wird jedoch bemerkenswerter Weise trotzdem als „Gefühl“ und damit als etwas Subjektives gerahmt, was dazu führt, dass die Äußerung insgesamt epistemisch „herabgestuft“ wird. KB verweist auch darauf, dass es Gründe für das Verhalten der Eltern gegeben hat. Zwei davon nennt er im Anschluss: „<<all> es_n TELefon kaputt;>“ (Zeile 039) „<<all> es is °h HAndy verlorn;>“ (Zeile 040). Beide *turns* heben sich durch ein schnelleres Sprechtempo von den anderen Äußerungen ab. Damit ergibt sich eine Überlagerung der „Stimmen“ von KB und den Eltern. Die Äußerungen bekommen den Charakter von Redewiedergaben. Durch diese „Überlagerung von Stimmen“ (vgl. Bakhtin 1981; Günthner 1997a, 1999a, 2002a) in Kombination mit dem folgenden hörbaren Lufteinziehen (Zeile 041) verdeutlicht KB, dass er sich von diesen Gründen distanziert und diese anzweifelt. Er positioniert die Eltern damit auf subtile Art und Weise als Personen, die im Elterngespräch mit „fadenscheinigen“ Ausreden ihr Verhalten rechtfertigen.

Diese Fremdpositionierung wird durch die folgende Äußerung verstärkt: KB produziert die elliptische Konstruktion: „es sind halt so“ (Zeile 043), in der eine Bewertung nicht ausgesprochen aber implizit angedeutet wird. KB folgert dann, „man wisse nicht was dahinter stecke“ (Zeile 044), und positioniert sich damit als Lehrperson, die den Eltern nicht einfach unterstellt, bewusst im Gespräch zu täuschen, sondern der bewusst ist, dass sich hinter einem solchen Verhalten andere Gründe verbergen können. KB positioniert sich also als reflektierte Lehrperson mit einem differenzierten Blick und einer empathischen Haltung.

Nach dieser Passage, in der Bewertungen eher implizit transportiert werden, folgt ein Abschnitt, in dem wieder sehr offen moralisiert wird. KB beschreibt, welche Konsequenzen er als Lehrer aus dem Verhalten der Eltern gezogen hat und erläutert, worin er seine Aufgabe in dem Elterngespräch gesehen hat. Den Eltern müsse „klar“ (Zeile 045) gemacht werden, „dass hier einfach bestimmte Regeln gelten“ (Zeile 047). Mit dem deiktischen Adverb „hier“ eröffnet KB einen Kontext, der sich auf Deutschland als kulturellen Raum bezieht, in dem bestimmte Regeln gelten. Mit dieser kategorischen Aussage macht KB deutlich, dass es für ihn bestimmte kulturelle Verhaltensregeln gibt, die durch das Verhalten der Eltern missachtet wurden und er es als seine Aufgabe betrachtet, den Eltern diesen Regelmissbrauch vor Augen zu führen und zu sanktionieren. Die kategorische Aussage wird von KB in *smile voice* gesprochen. Das lächelnde Sprechen sowie das anschließende Lachen von KB gemeinsam mit der Interviewerin (Zeile 048-049) sind hier

weniger Ausdruck einer humorvollen Modalität als vielmehr eine Strategie zur Verarbeitung der potenziellen Problematik der Äußerung (vgl. Clift 2013; Kersten 2009; Haakana 2001). In diesem Sinne kann das Lachen der Interviewerin hier als „solidarisierende Geste" (Lamnek 2005:401) gedeutet werden, um die Kommunikation zu erhalten und KB zu signalisieren, dass ein *common ground* etabliert wurde, auf dessen Grundlage die Interaktion weitergeführt werden kann. Auf der Ebene der Interviewinteraktion fungiert diese Äußerung KBs auch als Selbstpositionierung gegenüber der Interviewerin, indem sich KB als Lehrperson darstellt, die ihre Wertvorstellungen konsequent im Eltern-Lehrer-Gespräch vertritt.

KB erläutert dann im Anschluss, was er unter den „bestimmten Regeln" versteht: Die Eltern hätten eine „Verpflichtung" (Zeile 049) und eine „Bringschuld" (Zeile 050) „gegenüber der Schule" und ihm als Lehrer (Zeile 052). Aus der sprachlichen Gestaltung wird nicht eindeutig ersichtlich, ob KB hier eine Aufzählung vornimmt, oder die „Bringschuld" als Reformulierung, d.h. als Präzisierung des Begriffs „Verpflichtung", fungiert. Auf der semantischen Ebene kann eine Verpflichtung aufgrund vertraglicher Regelungen bestehen, aber auch freiwillig eingegangen werden. Sie kann definiert werden als etwas, das getan werden muss, was von einem verlangt oder erwartet wird sowie als etwas, das man selbst erfüllen möchte. Der Begriff „Bringschuld" hat hingegen die Bedeutung, dass jemandem die Verpflichtung zugesprochen wird, etwas zu erbringen oder zu leisten. Damit lässt sich der Begriff „Bringschuld" als eine „gesteigerte" Variante einer „Verpflichtung" sehen, in der vor allem verdeutlicht wird, dass die Verantwortung nur einer Partei zugesprochen wird und der Aspekt der Freiwilligkeit und des aktiven Handelns entfällt. Die Bewertung wird hier etabliert durch den Einsatz von Begriffen, deren Semantik reichhaltige moralische Aspekte beinhaltet. KB drückt damit aus, dass er von den Eltern ein bestimmtes Verhalten erwartet. Die Eltern werden dann wiederum durch die Begriffssemantik hinsichtlich der *agency* als passiv und „in der Schuld stehend" positioniert. Aus den vorherigen Darstellungen, in denen die Versäumnisse der Eltern aufgezählt werden, lässt sich erschließen, dass KB von den Eltern erwartet, sich für das Schulleben zu interessieren (Zeile 014), das Kind zu entschuldigen (Zeile 019), wenn es nicht am Unterricht teilnehmen kann (Zeile 025), mit der Schule zu kommunizieren (Zeile 026), d.h. anzurufen (Zeile 030), sich zu melden (Zeile 031), sich zu entschuldigen (Zeile 032) und zu informieren (Zeile 033).

KB wechselt dann wieder auf die Ebene, in der er sein eigenes Handeln im Gespräch erläutert. Er habe „es den Eltern beibringen müssen" (Zeile 053), weil sonst „weitere Maßnahmen eingeleitet hätten werden müssen" (Zeile 055) und er habe einen „leichten Druck" aufbauen müssen (Zeile 060). KB verdeutlicht, dass die Eltern etwas zu lernen haben und es seine Strategie ist, diesen Lerneffekt mit Druck zu erreichen, indem er Konsequenzen aufzeigt, die das Verhalten der Eltern für sie nach sich ziehen kann. Er positioniert sich damit als Lehrperson, die konsequent und deutlich im Elterngespräch Ziele verfolgt und sich ihrer institutionellen Rolle, Macht und Verantwortung bewusst ist. Mit dieser Selbstpositionierung werden die Eltern aber auch zugleich als Personen positioniert, deren Verhalten nicht institutionenkonform ist und mittels Androhung von Strafe angepasst werden muss. KB unterstützt diese Positionierung mit einer expliziten Bewertung, indem der verdeutlicht, dass er diese Strategien anwendet, damit die Eltern aus seiner Sicht „Basics" (Zeile 064) erfüllen. Das Verhalten der Eltern wird damit insofern problematisiert,

als deutlich wird, dass sie noch nicht einmal für den Lehrer ganz grundlegende Verhaltensweisen befolgen können. Damit werden die Eltern als Personen positioniert, die mit ihrem Verhalten gegen grundlegende Werte verstoßen.

Es folgt eine Art Fazit des Lehrers, in dem er das Gespräch als „blöde Situation" (Zeile 070-072) bezeichnet und damit explizit negativ bewertet. Nach diesem Fazit folgt eine Passage, in der die Eltern explizit kategorisiert werden. Bis zu diesem Zeitpunkt wurden die Eltern von KB nicht explizit kategorisiert und auch keine Hinweise auf deren Interkulturalität gegeben. Lediglich durch den Verweis, der Lehrer müsse den Eltern klarmachen, dass „hier", d.h. in Deutschland, bestimmte Regeln gelten, wurden die Eltern implizit als Personen positioniert, denen diese Regeln nicht vertraut sind, was ihren Migrantenstatus andeutet, aber nicht explizit ausführt. Der politische Status der Eltern wird dann von KB in Zeile 081 explizit benannt, indem er darauf hinweist, die Eltern hätten „in einem Asylbewerberverfahren" (Zeile 080-081) gesteckt. Durch diese Kategorisierung werden die Eltern als Personen positioniert, die noch nicht lange in Deutschland leben und für die noch unklar ist, ob sie bleiben können. Die sequenzielle Struktur führt dann zu einer Verbindung der expliziten Kategorisierung mit der zuvor etablierten Positionierung der Eltern als diejenigen, die in einer „Bringschuld" sind. Damit lässt sich ein dahinterliegendes Konzept von Integration rekonstruieren, bei dem den Zugewanderten die aktive Verantwortung und ein Bemühen um Integration zugeschrieben wird, vor allem wenn der Aufenthaltsstatus noch nicht vollständig geklärt ist.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich darauf, dass die Eltern eine Beurteilung vom Lehrer benötigt hätten. In einer abgebrochenen Konstruktion deutet KB an, die Beurteilung könne mit „einer Art Führungszeugnis" (Zeile 087) verglichen werden. Damit verweist KB darauf, dass es sich hier um ein amtliches Dokument handelt, dass er als Vertreter einer öffentlichen Institution verfassen muss. Er positioniert sich als Vertreter der Institution und als jemand, der aufgrund seiner institutionellen Macht über das Schicksal der Eltern entscheiden kann. Damit werden diese implizit als „Bittsteller" positoniert, die abhängig sind von den Handlungen des Lehrers und dessen Wohlwollen.

KB gibt im Anschluss mittels Redewiedergaben wieder, was er im Gespräch zu den Eltern gesagt habe (Zeile 081-089). Eingeleitet werden die Redewiedergaben mit dem *verbum dicendi* „hab ich gesagt" (Zeile 089). KB nimmt im Folgeturn jedoch eine Selbstkorrektur (Schegloff et al. 1977) vor zu der Äußerung: „natürlich ganz gut SAgen konnte;" (Zeile 090). Diese Reformulierung erfüllt die Funktion einer Absicherungsstrategie. KB nimmt hier eine implizite Fremdpositionierung der Interviewerin vor, indem er eine gemeinsame Wertebasis unterstellt, in der das von ihm geschilderte Verhalten der Eltern gemeinsam als „falsch" bewertet wird. KB positioniert sich dadurch als derjenige, der mit seiner Sichtweise im Recht ist und dessen folgenden Ausführungen auf dieser Basis gerechtfertigt sind. Dadurch wird auch die zuvor etablierte Demonstration eines Machtgefälles zwischen KB und den Eltern entschärft.

Durch die Darstellung in Redewiedergaben demonstriert KB auf der Ebene des Interviews, wie er seine zuvor benannte Strategie, den Eltern „beizubringen“, „dass hier gewisse Regeln gelten“ und einen „leichten Druck“ aufzubauen, umgesetzt hat. KBs erzähltes Ich äußert dann:

095	**KB**	ich hab LETZTendlich auch;
096	**KB**	schlechte erFAHrungen gemacht,
097	**KB**	über die kommunikaTION?
098	**KB**	°hh und jetzt ham wa den den PUNKT,
099	**KB**	wo ich (0.76) eigentlich (0.4) NICHTS gUtes berichten kann;
100	**KB**	°h hm_mh;
101	**KB**	hinsichtlich ihrer integraTION auch.

Auf der lexikalischen Ebene stechen in den Redewiedergaben des erzählten Ich des Lehrers die wertenden Begriffe „schlechte Erfahrungen“ (Zeile 096) und „nichts Gutes“ (Zeile 099) heraus. KB demonstriert also, wie sein erzähltes Ich den Eltern gegenüber offene Kritik übt. Die Erzählung legt jedoch nahe, dass KB trotz seiner Kritik an den Eltern das Schreiben verfasst hat und das Kind an der Schule verbleiben durfte (KB erzählt, das Verhalten habe sich kurzfristig gebessert, Zeile 106-108). Passagen, in denen die Lehrpersonen darstellen, wie sie die Eltern offen im Elterngespräch kritisieren sind in den Interviews sehr selten. Bemerkenswert ist auch, dass die Äußerungen kaum über einen hohen Formulierungsaufwand oder sonstige sprachliche und interaktive Strategien abgesichert werden. Dies weist darauf hin, dass KB sich in seiner moralischen Position gegenüber der Interviewerin sicher fühlt. Dies ist insofern bemerkenswert als sich in der Passage nur minimale Reaktionen der Interviewerin finden lassen (z.B. Rückmeldesingale wie „mh_hm“ und „okay“), die keinen expliziten Aufschluss darüber geben, ob sie KBs Sichtweise und Bewertungen teilt, die aber offenbar ausreichen, um KB in seinen Ausführungen zu bestärken. Indem KBs erzähltes Ich in der Darstellung die Eltern zurechtweist, er ihnen aber trotzdem nicht das benötigte Schreiben verweigert, positioniert er sich zudem als Lehrperson, die ihre institutionelle Verantwortung ernst nimmt, erzieherisch wirksam werden möchte, aber grundsätzlich wohlwollend agiert.

KB beendet die Passage damit, darauf hinzuweisen, dass er mit seiner Strategie erfolgreich war und sich das Verhalten der Eltern gebessert habe (Zeile 105-107). Damit legitimiert er im Nachhinein auch nochmals sein Vorgehen und die explizit geäußerte Kritik an den Eltern und sichert sich gegenüber der Interviewerin ab. Der Erfolg wird jedoch sofort wieder eingeschränkt, indem KB erzählt, die Eltern seien in den „gleichen Modus zurückverfallen“ (Zeile 108-109). Diesen „Modus“ bezeichnet er als „lethargisch“. Die Eltern werden damit als teilnahmslos, untätig, zurückhaltend und unwillig etwas zu tun positioniert. In zwei Nachschüben erläutert KB, dass diese „Lethargie“ sich gegenüber „Schule“ (Zeile 119) und „Bildung“ (Zeile 122) zeige, wodurch die Eltern als „bildungsfern“ positioniert werden. Durch die Implikationen des Begriffs der „Lethargie“ wird dieses Bildungsfern-Sein als etwas dargestellt, für das die Eltern selbst durch ihr Verhalten und ihre Disposition die Verantwortung tragen. Die Fremdpositionierung sichert KB interaktiv mit dem Metakommentar in *smile voice* ab „<<:-)> kann ma schon SAgen >;“

(Zeile 123). Dieser letzte Abschnitt verdeutlicht auch, dass KB hier von einer Situation berichtet, in der die Eltern aus seiner Sicht relativ stabile Dispositionen und damit Verhaltensweisen haben, die durch Gespräche, in denen sie bestimmt und deutlich darauf aufmerksam gemacht werden, dass ihr Verhalten nicht erwünscht ist, kurzfristig, aber nicht nachhaltig, verändert werden können. KB demonstriert damit auch eine Situation, in der Eltern-Lehrer-Gespräche aus seiner Sicht relativ wenig bewirken.

Sprachliche Praktiken der expliziten Bewertung und Moralisierung zur Fremddarstellung und Fremdpositionierung in diesem Ausschnitt

Als Mittel zur expliziten Bewertung und Moralisierung kommen in diesem Ausschnitt zum Einsatz:

- Listenbildung und Einsatz von semantisch „leeren" Kompletivformeln (*generalized list completer*, Jefferson 1990, z.B. „und so Sachen");
- Negationen.

Diese Verfahren werden u. a. so kombiniert, dass mittels Negationen ein Verhalten als unerwünscht und moralisch „falsch" dargestellt wird (Format: die Eltern haben nicht...). Das Fehlverhalten, das den Figuren zugeschrieben wird, wird dann in einer Liste mit zunehmend parataktischen Konstruktionen präsentiert, die das Erzähltempo erhöhen und die Eindringlichkeit steigern, so dass der akustische Eindruck einer „Schimpftirade" entsteht, in der das Fehlverhalten der Eltern beliebig fortgesetzt werden könnte. Diese Darstellung ist stark auf die Zuhörerin ausgerichtet. Der Einsatz von semantisch „leeren" Kompletivformeln sorgt dann dafür, der Zuhörerin die Verantwortung zu übertragen, die Liste fortzuführen.

Teilweise werden Bewertungen durch ein syntaktisches Format angedeutet, aber nicht ausgeführt. Dies dient zugleich der Absicherung gegen ein allzu offenes Moralisieren.

Zur Bewertung werden auch eingesetzt:

- Handlungen (z.B. hörbares Lufteinziehen);
- kategorische Formulierungen;
- Begriffe, die explizit bewertend sind (z.B. „blöde Situation", „schlechte Erfahrungen", „nichts Gutes" usw.);
- Begriffe mit einer reichhaltigen Semantik bezüglich moralischer Aspekte und *agency* (z.B. „Verpflichtung", „Bringschuld").

Vor allem kategorische Formulierungen eignen sich dazu, durch ihren „abschließenden" Charakter (Ayaß 1999a,b) überindividuelle Moralvorstellungen zu präsentieren. In diesem Beispiel fungiert der Einsatz einer kategorischen Formulierung in Kombination mit der Darstellung einer Gesprächsstrategie der Lehrperson im Umgang mit den dargestellten Eltern darüber hinaus als Selbstpositionierung als konsequente Lehrperson, die im Einklang mit ihren Werten und moralischen Forderungen handelt. Durch die moralisch reichhaltigen Begriffe werden die Eltern mit Migrationshintergrund als „Bittsteller" positioniert und als diejenigen, die mit ihrem Verhalten gegen gesellschaftliche Normen verstoßen. Dies geht einher mit einer Positionierung der Lehrperson als Vertreter der Institution Schule, der die

Macht hat, über das Schicksal der Eltern zu entscheiden und dementsprechend Forderungen an sie stellen kann. Dabei kommt es zu einer:

- Bewertung und Moralisierung durch eine stark kontrastierende Positionierung innerhalb eines Macht- und Abhängigkeitsverhältnisses.

Entschärft wird diese Positionierung sprachlich dadurch, indem die Lehrperson darstellt, dass sie ihre Macht nicht ausnutzt, sondern verantwortungsvoll erzieherisch einsetzt und sich als grundsätzlich wohlwollend den Eltern gegenüber positioniert.

Als weitere Immunisierungs- und Absicherungsstrategien kommen zum Einsatz:

- Formulierungen mit dem unspezifischen Personalpronomen „man“, wodurch Aussagen und Handlungen verallgemeinert werden;
- Herabstufungen des epistemischen Status von Aussagen, z.B. durch Modalisierungen, oder Rahmungen als subjektives Gefühl oder subjektiver Eindruck;
- implizite Bewertungen. Z.B. durch Redewiedergaben, in denen sich die „Stimmen“ der Erzählperson und der Figuren überlagern;
- Selbstpositionierungen als Lehrperson, die weiß, dass hinter einem bestimmten Verhalten immer auch Gründe stecken;
- Selbstpositionierungen als reflektierte Lehrperson mit einer empathischen Haltung und einem differenzierten Blick, die verantwortungsvoll mit ihrer institutionellen Macht umgeht;
- Selbstpositionierungen als konsequente und durchsetzungsstarke Lehrperson, die gegenüber den Eltern offen Kritik übt.

Die narrative Darstellung einer Gesprächssituation, in der das erzählte Ich der Lehrperson offen an den dargestellten Eltern mit Migrationshintergrund Kritik übt, die keinen hohen Formulierungsaufwand oder sonstige markante Absicherungsstrategien enthält, verweist darauf, dass sich die Lehrperson in ihrer moralischen Position sicher fühlt und eine gemeinsame Werte- und Urteilsbasis mit der Interviewerin annimmt. Explizite Bewertungen der Interviewerin bleiben in dem Beispiel aus. Ihre Aktivitäten sind rückmeldend und erzählaffirmativ.

Wesentlich für das Bild der dargestellten Eltern mit Migrationshintergrund ist zudem, dass durch die sequenzielle Struktur das Verhalten, das die Eltern durch die Negation angezeigt *nicht* an den Tag legen, als implizite Norm und als Maßstab etabliert und von der Lehrperson als „Basics“ bezeichnet wird. Damit werden die Eltern als Personen positioniert, die mit ihrem Verhalten gegen grundlegende und basale gesellschaftliche Normen verstoßen bzw. diese nicht kennen und erfüllen können. In Kombination mit der expliziten Kategorisierung als „Asylantragstellende“ lässt sich dadurch ein zugrundeliegendes Integrationskonzept rekonstruieren, das auf einer aktiven Anpassung und Bemühung der Migranten an die Normen und Werte der Aufnahmegesellschaft besteht. Dies wird erreicht durch folgende sprachliche Verfahren:

- implizite Kontrastierungen;
- explizite Kategorisierungen;

- Verknüpfung der Kategorie mittels sequenzieller Darstellung mit zuvor etablierten Positionierungen und Bewertungen;
- Darstellung als Personen, die gegen grundlegende Werte verstoßen.

Obwohl die Lehrperson darstellt, dass sie durch ihr Gesprächsverhalten gewisse Änderungen im Verhalten der Eltern bewirkt hat, verdeutlicht sie auch, dass die Veränderungen nicht von langer Dauer sind. Aus der Darstellung lässt sich damit rekonstruieren, dass die Lehrperson ihren Einfluss in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen durch die Kommunikation mit den Eltern Veränderungen zu erwirken, die sich positiv auf die gemeinsame Beziehung auswirken, eher gering einschätzt.

10.1.2 Explizite negative Bewertungen mittels kategorischer Formulierungen: Beispiel 1

In den folgenden beiden Beispielen lassen sich verschiedene Verfahren der expliziten Bewertung zur Fremdkategorisierung und Positionierung aufzeigen. Die prominenteste ist jedoch der Einsatz kategorischer Formulierungen, die hier zu einer Negativbewertung der dargestellten Eltern mit Migrationshintergrund und deren Handlungen führt.

Der folgende Ausschnitt[62] steht im Rahmen einer längeren Erzählung, die die Grundschullehrerin Ursula Immergrün (UI) auf die Frage der Interviewerin nach einem für die Lehrerin „schwierigen" Gespräch hin produziert. Damit wird, wie im vorherigen Beispiel, ein Rahmen etabliert, in dem Bewertungen erwartbar sind.

Die Lehrerin antwortet zunächst, dass sie es schwierig finde, wenn man „beschimpft" werde. Dieses „Beschimpfen" zieht sich als Eigenschaft von Eltern, die nur durch implizite Kategorisierungen als „Eltern mit Migrationshintergrund " positioniert werden, durch die Erzählung. UI erzählt dann von einem Vorfall, der die Beschimpfungen der Eltern letztendlich ausgelöst habe. Die Töchter der Familie seien von der Schule zu einer Zeit nach Hause geschickt worden, zu der kein Bus gefahren sei. An der Bushaltestelle seien die Mädchen in Panik ausgebrochen und hätten so sehr geweint, dass Passanten die Polizei informiert hätten. Der hier analysierte Ausschnitt beginnt damit, dass UI darstellt, wie die Familie „völlig in Aufregung" gekommen sei, weil die Polizei bei ihnen zuhause aufgetaucht sei (Zeile 001-004).

Transkript #19: Interview Nr. 14 Ursula Immergrün, Grundschule ((00:27:57 – 00:28:45))

001	**UM**	=un dann die poli[ZEI,]
002	**LW**	[((lacht leise))]
003	**UM**	in diesem obdach oder übergangsHEIM aufgetaucht is,
004	**UM**	un die familie also völlig in AUFreg[ung gekommen is,]
005	**LW**	[hm][m.]
006	**UM**	[°h](.) un daraufhin HIER aufgefahrn sind.
007	**UM**	und uns beSCHIMpft haben,

[62] Der Ausschnitt wird auch in Kapitel 9.3.4 unter dem Blickwinkel impliziter Kategorisierungen mittels Wiedergabe von Vorwürfen der Ausländerfeindlichkeit analysiert.

008	UM	°hh frau LEber also die schulleiterin also ganz übel,=
009	UM	=und hier in DEUtschland wie DAS hier gehn würde;=
010	UM	=un die DEUtschen wie die hier umgehn;=
011	UM	=und °h so richtig [GAnz.]
012	LW	[oHA,]
013	UM	[äh äh]m so quasi dass man hier AUSländerfeindlich ist;=
014	LW	[Okay;]
015	UM	=und °h [°h]die kinder hier auf der STRAße stehn lässt;=
016	LW	[mh_hm.]
017	UM	=und wie man des hier HANDhaben könnte,=
018	UM	=und SIE wär verflichtet dafür zu sorgen;=
019	UM	=dass die KInder und so weiter;=
020	UM	=und JA.
021	UM	°h
022	LW	hm.
023	UM	aber GANZ übel;
024	UM	n_ähmm (0.54) wo wir hier dann WIRklich,
025	UM	gesacht ham das GEHT so nich.=ja,
026	UM	[wir sind]hier ni[cht der]FUSSabtreter,
027	LW	[mh_hm.]
028	LW	[mh_hm,]
029	UM	°hh un des kann mer sich au nich so in DER form;
030	UM	(0.42)
031	LW	hm
032	UM	BIEten lassen.
033	UM	°hhh ALso ähm.
034	UM	((schmatzt)) was DA schon alles auch gelaufen is;
035	UM	mit dieser familie s_is (0.3) unGLAUBlich.

UI erzählt, die Eltern seien „hier aufgefahren“ (Zeile 006). Der Begriff „auffahren“ trägt zum einen Konnotationen aus dem militärischen Bereich und eröffnet damit das Bild von Eltern, die sich für einen Konflikt in Stellung bringen. Zum anderen beinhaltet der Begriff aber auch eine emotionale Komponente, indem damit ausgedrückt werden kann, dass jemand auf etwas zornig reagiert oder aufbraust. Die Eltern werden mit diesen in der Begriffssemantik enthaltenen Aspekten negativ bewertet und als Personen positioniert, die irrational, aufgebracht und angriffsbereit in ein Gespräch mit den Lehrpersonen treten. Diese zugeschriebenen Eigenschaften spiegeln sich in der Beschreibung UIs dessen, was die Eltern im Gespräch tun, nämlich die Lehrpersonen „beschimpfen“ wider. Mit dem inkludierenden Personalpronomen „uns“ deutet UI an, dass die Beschimpfungen sich nicht nur an sie, sondern an mehrere Personen in der Schule richteten.

Im nächsten *turn* verdeutlicht UI, dass sich die Eltern an die Schulleiterin Frau Leber gewendet und damit ihre „Beschimpfungen“ sozusagen an die „höchste Stelle“ gerichtet haben. UI bezeichnet dann die Beschimpfungen als „ganz übel“ (Zeile 008) und drückt damit den Grad des Normverstoßes aus, den die Eltern aus ihrer Sicht mit ihrem Verhalten begangen haben. In einer Redewiedergabe mittels

indirekter Rede gibt UI wieder, was der Inhalt der Beschimpfungen war (Zeile 009-020). Sinngemäß äußern die Eltern hier die Vorwürfe an die Schule, ausländerfeindlich zu sein und ihre Aufsichtspflicht verletzt zu haben. Durch die Aneinanderreihung der *turns* mittels des Konnektors „und" entsteht ein gesteigertes Sprechtempo. Jede Äußerung enthält einen neuen Vorwurf. Die Auflistung der Vorwürfe endet dann in dem *genrealized list completer* (Jefferson 1990) „und so weiter;= =und JA." (Zeile 019, 020), wodurch der Eindruck einer „Schimpftirade" erweckt wird, die beliebig fortgeführt werden könnte.

Diese wiedergegebene „Schimpftirade" wird von UI im Anschluss nochmals als „aber GANZ übel;" (Zeile 023) bezeichnet. Im Gegensatz zur ersten Bewertung, in der UI das Verhalten als „ganz übel" bezeichnet hat, steht diese Bewertung nicht eingebettet in eine größere Intonationseinheit, sondern stellt eine eigene Intonationsphrase dar. Der Akzent dieser Phrase liegt auf dem „GANZ" (Zeile 023), das als *extreme case* Formulierung (Pomerantz 1986) in seiner Bedeutung etwas als „sehr, überaus oder ziemlich" ausgeprägt markiert. Dadurch wird deutlich, dass das Verhalten der Eltern von UI als sehr unangemessen und damit als äußerst negativ beurteilt wird.

Entsprechend hart fällt auch die von UI geschilderte Reaktion auf die Beschimpfungen aus: „n_ähmm (0.54) wo wir hier dann WIRklich, gesacht ham das GEHT so nich.=ja," (Zeile 024-025). UI rahmt hier die eigene Rede mittels metasprachlicher Wendung und *verbum dicendi* als wiedergegebene Rede und lässt die Lehrpersonen quasi als Kollektiv die kategorische Äußerung tätigen. Das Format der direkten Redewiedergabe sorgt für eine Überlagerung der „Stimmen" der Lehrerin in der Erzählung und als Erzählerin. Alleine die Formulierung mit dem inkludierenden Personalpronomen „wir" verdeutlicht, dass eine solche Äußerung wohl kaum im Rahmen eines tatsächlichen Gesprächs gefallen ist. Vielmehr wird hier eine moralische Position vertreten, die das Kollegium für sich beschlossen hat und die UI hier vor der Interviewerin als immer noch gültig vertritt. Durch das „wir" verdeutlicht UI auch, dass nicht nur ihre Meinung vertreten wird, sondern die mehrerer Personen. Mit dieser Äußerung wird also das Verhalten der Eltern von einem Kollektiv einhellig als inakzeptabel dargestellt und moralisch verurteilt. Die Rückversicherungspartikel „ja?" (Zeile 025) lässt sich dann als „Einladung" der Lehrerin an die Interviewerin verstehen, sich der kollektiven moralischen Verurteilung anzuschließen.

UI schiebt die Äußerung nach, sie seien „hier nicht der Fußabtreter" (Zeile 026). Durch den metaphorischen Ausdruck wird den Eltern – bildhaft gesprochen – zugeschrieben, auf den Lehrpersonen „herumzutrampeln" und ihren Unmut, den sie wie „Dreck an den Schuhen" mit sich tragen, bei ihnen abzuladen. Metaphern und Sprichwörter zeichnen sich dadurch aus, dass sie einem kulturellen Sprachrepertoire angehören, das auf einen weitergehenden Kontext verweist und via konventionell geteiltem Wissen Inhalte und Bewertungen transportieren, die keiner weiteren Erklärungen bedürfen (Ayaß 1999b). Das Verhalten der Eltern wird damit in dem metaphorischen Bild kondensiert und die Eltern als respektlos und rücksichtslos positioniert. Damit können die Eltern von der Lehrerin negativ bewertet werden, ohne dass deren Verhaltensweisen näher ausgeführt werden müssten.

UI beendet die Passage mit der kategorischen Aussage, „man könne sich das in der Form nicht bieten lassen" (Zeile 029, 032). Mit dem unspezifischen Personalpronomen „man" („un des kann mer sich au nich so in DER form;" Zeile 029) verdeutlicht UI, dass hier eine Moral geäußert wird, die über

die Situation hinaus Gültigkeit besitzt. Durch das akzentuierte „DER“ (Zeile 029) wird das Verhalten der Eltern als zusätzlich negativ und in keiner Weise tolerierbar dargestellt.

Mit den Ausdrücken „das geht so nicht“, „wir sind hier nicht der Fußabtreter“ und „das kann man sich in der Form nicht bieten lassen“ kreiert UI eine Dreierliste mit drei kategorischen Formulierungen. In kategorischen Formulierungen wird etwas kondensiert, zusammengefasst und auf den Punkt gebracht. In der Regel werden dabei moralische Urteile transportiert, die auf übersituative Kontexte verweisen und auf kulturellem Wissen basieren. Sie eigenen sich daher besonders, moralische Einschätzungen zu kommunizieren (Ayaß 1999a). Auf dieser Basis können dann gemeinsame „Empörungsgeschichten“ und eine gemeinsame moralische Verurteilung stattfinden (vgl. Bergmann 2001:49; s. auch Bergmann 1987; Bergmann 2012). Durch die kategorischen Formulierungen wird das Verhalten der Eltern von UI als besonders negativ und von „gewöhnlichen“ kulturellen Vorstellungen eines korrekten Verhaltens abweichend dargestellt. Das sprachliche Format dient aber auch zugleich der Absicherung der damit transportierten Moral auf der Basis von geteiltem kulturellem Wissen mit der Interviewerin.

Die kategorischen moralischen Aussagen und negativen Bewertungen der Eltern werden von UI gegenüber der Interviewerin zusätzlich abgesichert, indem sie darauf verweist, „((schmatzt)) was DA schon alles auch gelaufen is; mit dieser familie s_is (0.3) unGLAUBlich.“ (Zeile 034-035). UI verdeutlicht damit, dass ihre Bewertungen der Familie nicht einfach so, sondern aufgrund vielfältiger Erfahrungen und vielfältiger Normverstöße der Eltern entstanden sind. Mit dem „unglaublich“ verdeutlicht UI dann, wie dieses Verhalten der Eltern zu beurteilen ist und positioniert sich zugleich als Lehrperson, die ein solches Verhalten nicht erwartet hat, sondern davon überrascht wurde – eine Positionierung, die zugleich als Angebot an die Interviewerin zu sehen ist, sich ebenfalls so zu positionieren.

10.1.3 Explizite negative Bewertungen mittels kategorischer Formulierungen: Beispiel 2

Auch im folgenden Beispiel werden kategorische Formulierungen in Kombination mit anderen Verfahren zur expliziten Negativbewertung und Positionierung der dargestellten Eltern mit Migrationshintergrund eingesetzt. In diesem Abschnitt stellt die Interviewerin die Frage an den Gymnasiallehrer Adriano Seidel (AS), was er sich für die Interaktion in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen wünschen würde (Zeile 001-008), woraufhin dieser seinen „Idealgesprächspartner“ (Zeile 011) entwirft.

Transkript #20: Interview Nr. 19 Adriano Seidel, Gymnasium ((00:36:44 - 00:38:17))

001	**LW**	sie ham ja grad schon EIgentlich;
002	**LW**	<<lachend> so in die RIchtung >;
003	**LW**	[meiner]nächsten frage beANTwortet;
004	**AS**	[ja,]
005	**LW**	ähm die nächste wär tatSÄCHlich;
006	**LW**	die stell ich immer SEHR gerne;
007	**LW**	°h was würden SIE sich wünschen;

008	**LW**	[für die]interakTION.
009	**AS**	[hm_MH;]
010	**AS**	°hh (1.31) ((schnalzt)) gut ähm (0.39) ((schnalzt)) °h (2.1) ja gut isch w wü-
011	**AS**	mein ideALgespräschspartner is halt jemand;
012	**AS**	der der äh °hh (0.31) äh der WEISS was es heißt-
013	**AS**	äähh schule bis zum abiTUR zu besuchen,
014	**AS**	[welsche]heRAUSforderungen des äh mit sisch hat,
015	**LW**	[mh_hm,]
016	**AS**	°hh jemand der uns als PARtner sieht,
017	**AS**	un net als GEgner,
018	**AS**	SAG isch mal?
019	**LW**	mh_hm,
020	**AS**	°hh dass wir zuSAMmen versuchen,
021	**AS**	(0.4) den JUNgen-
022	**AS**	die die TOCHter dursch zu <<:-)> bringen >,
023	**AS**	<<:-)> oder > [zu un]terSTÜtzen,
024	**LW**	[ja;]
025	**AS**	°hh hh° ä::hm ja:,
026	**AS**	un dann halt au ne gewisse (0.87) ANpassung,
027	**AS**	dann aber TROTZdem,
028	**AS**	an sa ma mal geWISse;
029	**AS**	°hh ja (0.59) ((schmatzt)) kulturelle äh geGEbenheiten;
030	**AS**	in DEUTSCHland;
031	**AS**	spRISCH;
032	**AS**	wenn da jetzt ne junge ((haut mit der hand auf den tisch)) LEHrerin sitzt;
033	**AS**	dann mUss der türkische vadder das einfach akzepTIERN,
034	**LW**	mh_hm
035	**AS**	°h
036		(0.56)
037	**LW**	ja
038		(1.1)
039	**AS**	°hh und äh
040		(1.98)
041	**AS**	ja;
042		(1.02)
043	**AS**	°h (0.85) un umgeKEHRT,
044	**AS**	äh bei uns herrscht ((schlägt mit der hand auf den tisch)) halt auch keine KÖrperlische zucht;
045	**AS**	und äh SOndern ((schlägt mit der hand auf den tisch));
046	**AS**	wIr versuchen halt konFLIkte;
047	**AS**	auf !AN!dere weise zu lösen ((schlägt mit der hand auf den tisch)).
048	**AS**	hm [ja?]
049	**LW**	[hm_MH;]

050	AS	°h [°h]
051	LW	[hm,]
052		(1.86)
053	AS	also mAnschma treffen da SCHON verschiedene;
054	AS	ff WERTvorstellungen Aufenander.
055	AS	und DA müss ma halt gucken;
056	AS	dass wir uns da in der mitte TREFfen;
057	AS	°h [°h]°h
058	LW	[ja,]
059		(1.94)
060	AS	((lacht leise))
061	LW	mh ((lacht leise)) °h (0.51) mh_hm,
062		(2.0)

Dieser Idealgesprächspartner ist aus AS Sicht jemand, „der weiß, was es heißt Schule bis zum Abitur zu besuchen und welche Herausforderungen" dies mit sich bringt (Zeile 012-014). AS erwartet also jemand, der das deutsche Schulsystem im höheren Bildungsweg kennt. Diese Kenntnis impliziert, dass derjenige ggf. selbst das Schulsystem durchlaufen hat und auf dem Gymnasium war, d.h. eher den höheren Bildungsschichten zuzuordnen ist.

Des Weiteren wünscht sich AS jemanden, der die Lehrpersonen als „Partner" sieht (Zeile 016) und nicht als „Gegner" (Zeile 017). Durch die Negation entsteht eine Kontrastierung: Ein erwünschtes Verhalten (*Lehrpersonen als Partner sehen*) wird einem unerwünschten Verhalten (*Lehrpersonen als Gegener sehen*) entgegengestellt. AS kreiert hier damit nicht nur seinen „idealen Gesprächspartner", sondern auch dessen Gegenteil.

AS drückt damit jedoch auch den Wunsch nach einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft aus. In den Folgeturns erläutert AS dann sein Verständnis dieser Partnerschaft. Er wünsche sich, dass Schule und Eltern „zusammen versuchen, den Jungen, die Tochter durchzubringen, oder zu unterstützen" (Zeile 020-023). Damit verdeutlicht AS, dass die Partnerschaft darauf aufbaut, dass Schule und Elternhaus sich die Verantwortung für die schulischen Leistungen der Kinder teilen. Bis zu diesem Zeitpunkt beziehen sich AS Vorstellungen eines „Idealgesprächspartners" vorwiegend auf Bildungsaspekte und die Bereitschaft und Fähigkeit die Kinder zu unterstützen. In den folgenden Abschnitten verdeutlicht er, dass für ihn auch kulturelle Aspekte eine Rolle spielen.

AS erwarte „halt au ne gewisse Anpassung" (Zeile 026) „an gewisse kulturelle Gegebenheiten" (Zeile 028-029) „in Deutschland" (Zeile 030). Damit macht er deutlich, dass er die Verantwortung für die Integration bei den Eltern mit Migrationshintergrund sieht. Was AS unter den „kulturellen Gegebenheiten" versteht, geht aus den Folgeturns hervor, die mit dem Metakommentar „sprisch" (Zeile 031) eigeleitet werden. Mit einem Wenn-Dann-Format formuliert AS eine kategorische Aussage: „wenn da jetzt ne junge ((schlägt mit der hand auf den tisch)) LEHrerin sitzt; dann mUss der türkische vadder das einfach akzepTIERN," (Zeile 032-033). Er nimmt damit Bezug auf einen Vorfall, von dem er zuvor erzählt hat, und bei dem ihm eine junge Kollegin von Problemen mit einem türkischen Vater berichtet habe. Formulierungen, wie die hier vorzufindende Wenn-Dann-Konstruktion, erhalten ihren kategorischen

Charakter dadurch, dass in zwei Halbsätzen, von denen der erste den nächsten fortführt, eine enge Zusammengehörigkeit zweier Handlungen ausgedrückt wird (Ayaß 1999a). In Form eines *single sentence packing* (Sacks 1992) lässt sich dann eine kondensierte Moral transportieren. Die kategorische Aussage wird von AS mit einer Geste unterstrichen, indem er mit der Hand auf den Tisch schlägt (Zeile 032). AS verdeutlicht mit dieser sprachlichen und para-sprachlichen Darstellung, dass für ihn ein egalitäres Geschlechterbild Teil der „kulturellen Gegebenheiten" ist. Auf der lexikalischen Ebene hebt das „muss" (Zeile 033) hervor, dass das Verhalten, Frauen mit Respekt im Gespräch zu begegnen, aus AS Sicht nicht optional ist, sondern eine grundlegende Werthaltung darstellt, die nicht diskutabel ist. Dieses nicht-diskutabel-Sein wird durch die Geste unterstrichen.

In den folgenden *turns* erläutert AS die „kulturellen Gegebenheiten", an die sich die Eltern mit Migrationshintergrund anpassen müssen, weiter. Zunächst wird mittels Negation ein unerwünschtes Verhalten dargestellt: „äh bei uns herrscht ((schlägt mit der hand auf den tisch)) halt auch keine KÖrperlische zucht;" (Zeile 044). Dieses Verhalten wird damit implizit den Eltern mit Migrationshintergrund zugeschrieben. Der Folgeturns enthalten dann eine Kontrastierung zu diesem Verhalten, eingeleitet durch die Konjunktion „sondern" (045). Dem Verhalten, Konflikte mit Gewalt zu lösen, wird damit explizit ein Verhalten entgegengestellt, bei dem es darum geht, „Konflikte auf andere Weise" zu lösen (Zeile 045-047). Die zugrundeliegende Moral bezieht sich damit auf die Norm der Gewaltfreiheit. Mit der Wendung „bei uns" (Zeile 044) nimmt AS sowohl implizit Bezug auf die Institution Schule als auch auf die deutsche Gesellschaft als einen kulturellen Raum, für den die kategorischen Regeln und die zugrundeliegende Norm der Gewaltfreiheit, die er hier formuliert, gelten. Durch das stark akzentuierte „!AN!dere" (Zeile 047) und die gestische Unterstreichung des Gesagten (AS schlägt zwei Mal mit der Hand auf den Tisch, Zeile 045 und 047) wird die Kontrastierung der beiden Verhaltensweisen verstärkt und das Verhalten der „körperlichen Zucht" als amoralisch und falsch bewertet.

Mit diesem Beispiel nimmt AS implizit Bezug auf einen Vorfall, von dem er im Interview zuvor erzählt hat.[63] Dort stellt er dar, wie ein italienischer Vater im Elterngespräch immer wieder darauf hinweist, dass er seinen Sohn, der an einem Cybermobbingvorfall beteiligt gewesen war und von der Schule eine Ordnungsmaßnahme erhalten sollte, bereits bestraft habe, indem dieser „von ihm schon eine gekriegt" habe. AS macht in dieser Erzählung ebenso wie an der Stelle in dem hier analysierten Ausschnitt deutlich, dass solch ein Verhalten gegen die Norm der Gewaltfreiheit verstößt und dass solche Verstöße nicht tolerierbar sind.

Aus dem Abschnitt lässt sich rekonstruieren, dass eine Gleichbehandlung der Geschlechter und Gewaltfreiheit grundlegende Werte darstellen, sowohl für AS als Individuum und als Lehrperson, als auch für die Institution Schule und die deutsche Gesellschaft. Aus Sicht des Lehrers müssen sich Eltern mit Migrationshintergrund an diese Werte anpassen. Seine kategorischen Formulierungen, die sich auf Beispiele beziehen, die von ihm im Verlauf des Interviews angesprochen wurden, zeigen, dass die Eltern mit Migrationshintergrund sich nicht im Einklang mit diesen Werten verhalten. Vielmehr werden die Werte durch ihr Verhalten massiv verletzt, was dann auch zu Koflikten in interkulturellen-Eltern-Lehrer-Gesprächen führt.

[63] Dieser Ausschnitt wird auch im Kapitel zu impliziten Kategorisierungen mittels Redewiedergaben analysiert (vgl. Kapitel 9.2.2).

Aus diesem Grund fordert AS eine „gewisse Anpassung“ der Eltern mit Migrationshintergrund an „gewisse kulturelle Gegebenheiten“. Damit wird deutlich, dass Konflikte in den Gesprächen, aus Sicht des Lehrers, aus moralischen Differenzen sowie einer mangelnden Integration im Sinne einer Assimilation resultieren.

Dieser Aspekt wird von AS abschließend expliziert, indem er darauf verweist, es träfen in den Gesprächen „verschiedene Wertvorstellungen“ aufeinander (Zeile 053-054). Interessant ist, dass AS zuvor in seinen Darstellungen suggeriert hat, dass die Werte für ihn nicht diskutabel sind, er an dieser Stelle nun jedoch sagt, man müsse sich „in der Mitte treffen“ (Zeile 055-056). Diese Aussage positioniert ihn als eine Lehrperson, die kompromissbereit ist, und die reflektiert mit anderen Werten umgehen kann und in der Lage ist, diese im Gespräch zu diskutieren. Die Äußerung mit dieser Positionierung lässt sich in diesem Sinne als Abschwächung der expliziten Moralisierungen und als Immunisierungsstrategie sehen. Eine Absicherung findet dann auch durch ein gemeinsames Lachen der Interviewbeteiligten statt (Zeile 060-061).

10.1.4 Positive Bewertung mittels explizitem Vergleich

In den bisher analysierten Beispielen expliziter Bewertungen wurde ein eher negatives Bild der Eltern mit Migrationshintergrund transportiert. Dies muss aber nicht immer der Fall sein. Oft kommen auch positive Bewertungen der erzählenden Lehrpersonen zum Einsatz. Verfahren der expliziten positiven Bewertung lassen sich gut anhand des folgenden Beispiels zeigen.

In dem Ausschnitt überlegt der Gymnasiallehrer Florian Metzger (FM), von welchen Schülerinnen und Schülern und Eltern mit Migrationshintergrund er auf die Bitte der Interviewerin, von einem interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräch zu erzählen, berichten könne. Er erzählt von einer Familie, die aus Portugal eingewandert sei und deren Tochter direkt und mit nur sehr wenig Deutschkenntnissen auf das Gymnasium gekommen sei (Zeile 002-012). FM äußert, dass in den Elterngesprächen Thema war, wie die Tochter mitkomme und wie sie den Wechsel meistern könne (Zeile 019-030). Im Anschluss bewertet FM die Eltern explizit.

Transkript #21: Interview Nr. 4 Florian Metzger, Gymnasium ((00:02:22 – 00:03:48))

001	**FM**	ähm (1.04) ((schmatzt)) (0.24) ERste an die ich mich erinnere;
002	**FM**	des war (2.13) die kamen ganz FRISCH;
003	**FM**	(0.66) die kamen hier HER,
004	**FM**	(0.38) und die (1.1) schülerin is gleisch (1.88) ääh aufs gymNASium gekommen;=
005	**FM**	=direkt zu UNS;
006	**FM**	(0.46) und die KAM,
007	**FM**	und konnte fast kein wort DEUtsch;
008	**LW**	((schluckt)) mh_hm,
009	**LW**	oKAY,
010		(0.76)
011	**FM**	und des aber jetz sischer schon FÜMendzwanzisch jahr her;
012	**FM**	die kamen aus portuGAL;
013		(0.36)

014	LW	((stellt ihr glas auf den tisch))
015	FM	°hh (0.37) ((schmatzt)) aber jetzt (0.49) ja.
016	FM	(0.36) doch die KAmen;
017	FM	(.) die war_n regelmäsisch in der SPRECHstunde,=
018	FM	=weil wie g_sagt des sin jetzt (0.28) fünf SECHSendzwansisch jahre her,
019	FM	(0.38) °h (0.38) ähm (3.32) ((stößt hörbar luft aus)) (1.97) was war da (0.48) THEma,=
020	FM	=ja GUT;=
021	FM	=wie sie MITkommt,=
022	FM	=wie sie (1.76) wie sie DIEsen;
023	FM	(1.2) für sie natürsch sehr HEFtigen;
024	FM	(0.83) UMstieg,
025	FM	(1.05) MEIstern
026	LW	mh_hm,
027		(0.15)
028	FM	[kann;=]
029	LW	[mh_hm;]
030	FM	=ne?
031	FM	°h (0.31) aber DES war,
032	FM	DIE war_n;
033	FM	(1.06) hab isch als (1.42) UNaufdringlisch,
034	FM	(0.73) FÜRsorglisch erlebt,
035	FM	(1.39) aber jetzt NET,
036	FM	also da (0.31) °hh (0.66) norMAL,=
037	FM	=würd isch SAgen;
038	FM	also (0.62) verGLEIschbar,
039	FM	ähm mh wie-
040	FM	wie jetzt (0.5) DEUtsche,=
041	FM	=in_ner;
042	FM	in_ner ÄHNlischen [situ]ation;
043	LW	[mh_HM,]
044		(0.2)
045	LW	mh_hm,
046	FM	also WÜRD isch jetz-
047	FM	KEInen Unterschied;=
048	FM	=ja also au net dass die JETZ,
049	FM	°h irgendwie besondere ANliegen;=
050	FM	=oder besonderen ääh besonderes AUgenmerk,
051	FM	°hh irgendwo drauf geRIschtet hätten;
052	FM	(0.41) des is mir jetzt SO net aufgefallen;

Zunächst beginnt FM mit einer elliptischen Konstruktion „aber des war“ (Zeile 031), in der das bewertende Adjektiv offengelassen wird. Er korrigiert sich im nächsten *turn* selbst und reformuliert seine Äußerung zu „die warn“ (Zeile 032). Damit wird der Bewertungsfokus von der Situation auf die Personen, d.h. die portugiesischen Eltern, verlagert. Das sprachliche Format zeigt an, dass hier eine Aussage darüber getätigt wird, wie „die sind“, d.h. was charakteristisch für die Eltern

war und wie AS die Eltern bewertet. Die Aussage „die sind so“ wird aber von AS nicht ausgeführt. Stattdessen rahmt er seine nächsten Äußerungen als subjektive Eindrücke „hab ich als ... erlebt“ (Zeile 033). Die Adjektive, die AS zur Beschreibung der Eltern verwendet, sind „unaufdringlich“ (Zeile 033) und „fürsorglich“ (033), wobei es sich um Eigenschaften handelt, die gemeinhin positiv konnotiert sind. Die Adjektive beziehen sich dabei auf zwei Ebenen: Erstens wird damit eine Aussage über das Verhalten der Eltern dem Lehrer gegenüber getätigt („unaufdringlich“). Die Elterngespräche werden damit implizit als unproblematisch dargestellt. Zweitens wird ein Verhalten bezeichnet, das die Eltern der Tochter gegenüber an den Tag legen und das ihren Erziehungsstil widerspiegelt („fürsorglich“). Damit werden die portugiesischen Eltern als verantwortungsvolle Eltern positioniert, die sich um ihr Kind kümmern, sich angemessen in der Institution Schule verhalten können und mit denen eine gute Kommunikation möglich ist.

Mit der elliptischen Konstruktion „aber jetzt net“ (Zeile 035) deutet AS eine weitere Bewertung an, die jedoch nicht ausgeführt wird. Er etabliert dadurch eine Vergleichsfolie, vor der die Eltern kontrastiert werden sollen, die auf negativen Eigenschaften beruht. Welches diese Eigenschaften sind und wem AS diese für gewöhnlich zuschreibt, muss an dieser Stelle offenbleiben. Stattdessen schließt AS mit einem „also“ eingeleitet die Konklusion an, er bewerte die Eltern als „normal“ (Zeile 036). Die im Duden gelisteten Bedeutungen für den Begriff „normal“ lauten:

a) der Norm entsprechend; vorschriftsmäßig

b) so [beschaffen, geartet], wie es sich die allgemeine Meinung als das Übliche, Richtige vorstellt.[64]

Damit könnte der Begriff auch für sich stehen und alleine über die allgemeine Semantik eine ausreichende Bewertung transportiert werden. Bemerkenswert ist daher, dass FM trotzdem noch eine Erklärung dafür liefert, was für ihn „normal“ ist, bzw. expliziert, an welchem Standard er misst, was „normal“ ist und was nicht. Die portugiesischen Eltern seien „vergleichbar wie Deutsche in einer ähnlichen Situation“ (Zeile 038-042). AS sehe da „keinen Unterschied“ (Zeile 047). Sofern bestimmte Verhaltensweisen beachtet werden, nimmt AS also gemäß seiner Darstellung keinen Unterschied zwischen interkulturellen und nicht-interkulturellen Gesprächen wahr. Das Etablieren der „deutschen Eltern“ als Vergleichs- und Normmaßstab führt zu einer impliziten Bewertungslogik die dem Muster folgt, dass gut ist, was gleich ist und schlecht ist, was abweicht. An der Art der Darstellung wird dadurch deutlich, dass für den Lehrer Probleme in den Gesprächen eher auf moralischer Ebene angesiedelt sind. Der Migrantenstatus der Eltern, ebenso wie deren Sprachkenntnisse scheinen *per se* keine Probleme zu bereiten, sofern die Eltern mit Migrationshintergrund sich auf eine Art und Weise verhalten, die den gesellschaftlichen Normen entspricht.

[64] http://www.duden.de/rechtschreibung/normal

10.1.5 Explizite Bewertung durch den Einsatz der Metapher der „Sprachbarriere“

Die Ergebnisse der Kodierprozesse mit den Methoden der Grounded Theory in dieser Arbeit zeigen, dass das Thema Sprache in allen Interviews äußerst prominent ist. In den Fallanalysen konnte zudem gezeigt werden, wie durch subtile, oder wie zufällig eingestreute Verweise auf die Sprachkenntnisse der Eltern mit Migrationshintergrund vielfältige Positionierungen vollzogen werden können. Diese entfalten sich häufig vor einer Folie, bei denen die Sprachkenntnisse in einen engen assoziativen Zusammenhang mit Integration gebracht werden, so dass gute Sprachkenntnisse mit einer guten Integration gleichgesetzt und schlechte Sprachkenntnisse auf eine mangelnde Integrationsbereitschaft zurückgeführt werden. Beim Sprechen über Sprache kommt in den Interviews zudem häufig die Metapher der „Sprachbarriere“ und damit ein überindividuelles Bild für Probleme in der Kommunikation zum Einsatz. Metaphern zeichnen sich dadurch aus, dass damit in kondensierter Form Inhalte Vermittelt werden können, die auf einer gemeinsamen kulturellen Wissensbasis aufgebaut sind und daher eigentlich keiner weiteren Erläuterung bedürfen (Ayaß 1999a). Das Bild an sich suggeriert dabei, dass die Sprache wie eine Hürde oder eine Schranke zwischen den Kommunizierenden steht und ein gegenseitiges Verstehen nur durch die Überwindung dieser Hürde zu erreichen ist. Die zwei Beispiele, die im Folgenden exemplarisch für die Verwendung der Metapher der „Sprachbarriere“ zur Bewertung und Moralisierung analysiert werden, zeigen jedoch, dass die Metapher für die Lehrpersonen noch weitere Bedeutungen annehmen kann.

Beispiel 1: „Sprachbarriere“ als kommunikatives Problem der Eltern mit Migrationshintergrund

Die Passage steht im Rahmen der Initialerzählung der Grundschullehrerin Helene Hölderlin (HH), die diese ohne Aufforderung der Interviewerin selbstständig produziert.[65] In der Passage vor dem hier analysierten Ausschnitt listet HH verschiedene Nationalitäten in ihrer Klasse auf und erzählt von „holländischen Eltern“, mit denen sie immer ins Gespräch gekommen sei. Diese Ausführungen werden von der expliziten Bewertung begleitet, dort habe „überhaupt kein Problem“ bestanden. Es folgt ein *account* darüber, dass HH „eigentlich auch mit allen Eltern meistens ins Gespräch gekommen“ sei. Mit der konzessiven Konjunktion „aber“ (vgl. Barth-Weingarten 2003; Couper-Kuhlen/Kortmann 2000; Rudolph 1996) wird dann in diesem Ausschnitt ein Widerspruch dazu bzw. eine Einschränkung vorgenommen (Zeile 001).

[65] Die Initialerzählung der Lehrerin wird im Kapitel zu expliziten Kategorisierungen ausführlich analysiert (s. Kapitel 9.1.1). Der hier analysierte Ausschnitt ist dort im Transkript ebenfalls enthalten. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde an dieser Stelle jedoch eine neue Numerierung vorgenommen.

Transkript #22: Interview Nr. 13 Helene Hölderlin, Grundschule ((00:00:59 – 00:01:07))

001	**HH**	(0.37) [°h]°h (0.32) aber ähm (0.73) ((schmatzt)) (0.48) <<sehr leise> äh > die SPRAche-
002	**LW**	[mh_HM;]
003	**HH**	kann natürch auch manchma ne barJÄre sein;=
004	**HH**	=ne?
005	**HH**	wenn [wenn sie nich]GUT sch,
006	**LW**	[hm_mh;]
007	**HH**	DEUtsch sprechen können;

Die Einschränkung, die von HH hier geäußert wird, besteht darin, dass „die Sprache“ (001) „natürch auch manchmal eine Barriere sein“ kann (Zeile 003). Durch das „natürlich“ präsentiert HH ihre Aussage als eine offensichtliche und allgemeingütige Aussage. Das „manchmal“ schränkt die Gültigkeit der Aussage jedoch wieder ein und kann als Immunisierungsstrategie gesehen werden.

Mit der Metapher der Sprachbarriere greift HH auf ein überindividuelles Bild für Probleme in der Kommunikation zurück. Metaphern sind semantisch „reicher“ und bieten sich damit an, in einem kurzen Ausdruck einen ganzen Phänomenbereich auszudrücken (vgl. *single sentence packing*, Sacks 1992). Metaphern gehören zudem einem kulturellen Sprachrepertoire an, das meist keiner weiteren Erklärung bedarf. Dadurch erhalten solche Ausdrücke einen abschließenden und allgemeingültigen Charakter im Sinne eines *common sense*.

Interessant ist, dass HH trotzdem ihre Äußerung mit einer Rückversicherungspartikel interaktiv absichert, eine Antwort der Interviewerin aber nicht abwartet, sondern selbst eine Erläuterung nachschiebt, was sie unter einer „Sprachbarriere“ versteht. Für HH besteht das Problem darin, „wenn sie nicht gut“ (Zeile 005) „Deutsch sprechen können“ (Zeile 007). Mit dem Personalpronomen „sie“ verweist HH auf die implizite Kategorie „Eltern mit Migrationshintergrund “. Das „gut“ drückt eine Bewertung und einen Grad der Deutschkenntnisse aus: Es geht nicht nur darum, dass die Eltern überhaupt etwas Deutsch können, sondern ob sie es „gut“ beherrschen. Die Darstellung erfolgt in einem umgekehrten Wenn-Dann-Format, bei dem das „dann“ nicht expliziert wird, aber dennoch ein Zusammenhang zweier Sachverhalte etabliert wird. Das „gute“ Beherrschen der Sprache wird damit zum Gelingensfaktor für die Gespräche das „nicht-gute“ Beherrschen zum Problem. In der Darstellung HHs besteht eine Sprachbarriere und damit Probleme in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen also nicht in gegenseitigen Verstehensproblemen aufgrund verschiedener Sprachen, sondern dann, wenn eine Partei, in diesem Fall die Eltern mit Migrationshintergrund, keine „guten“ Sprachkenntnisse aufweisen. Damit wird die Verantwortung für das Gelingen oder Misslingen der Gespräche implizit den Eltern mit Migrationshintergrund zugeschrieben und deren Bereitschaft und Fähigkeiten die deutsche Sprache zu lernen. Das Lernen der Sprache des Landes impliziert immer auch eine gewisse Bereitschaft zur Anpassung, verweist also auf ein zugrundeliegendes Konzept von Integration durch Assimilation und ein aktives Bemühen der Migranten.

Beispiel 2: Die „Sprachbarriere“ als Bild für den Zusammenhang zwischen Sprache und Integration

Der Ausschnitt steht zu Beginn des Interviews. Die Grundschullehrerin Mia Katz (MK) reagiert auf den Eingangsimpuls der Interviewerin von einem konkreten interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräch zu erzählen mit der Bitte, zunächst ein paar allgemeine Ausführungen machen zu dürfen.

Transkript #23: Interview Nr. 2 Mia Katz, Grundschule ((00:01:32 – 00:01:71))

001	**MK**	ä:hm h° (0.66) °h KLAR.
002	**MK**	(0.44) der (0.5) sprachliche (0.41) HINtergrund is natürsch;
003	**MK**	(0.6) n RIEsen;
004	**MK**	(.) oder (.) sa ma mal SO.
005	**MK**	°h wenn die SPRAche des landes in dem man lebt net beherrscht wird.
006	**LW**	hm_hm
007		(0.58)
008	**LW**	hm_hm
009	**MK**	°hh (0.28) dann is des natürsch eine riesen barJÄre.

Mit dem „klar“ (Zeile 001) rahmt MK die folgenden Aussagen als offensichtliche und allgemeingültige Tatsache, wodurch deutlich wird, dass es sich hier um eine argumentative Passage handelt. MK führt dann aus, der „sprachliche Hintergrund“ (Zeile 002) sei „natürlich ein riesen...“ (Zeile 003). Die elliptische Konstruktion lässt sich mit dem Begriff „Problem“ gedanklich fortsetzen (vgl. *Ergänzungsprobe* Kapitel 8.7). Auch das „natürlich“ zeigt an, dass hier der *epistemic claim* geäußert wird, eine offensichtliche und allgemeingütige Aussage zu treffen.

MK reformuliert im Anschluss ihre elliptische Konstruktion und expliziert diesen Vorgang sprachlich mit einem Metakommentar („(.) oder (.) sa ma mal SO.“, Zeile 005), wodurch der Charakter einer spontanen Formulierung unterstrichen wird, für die MK nicht „belangt“ werden kann.

Es folgt eine kategorische Aussage mittels eines „Wenn-Dann-Formats“: „wenn die Sprache des Landes, in dem man lebt nicht beherrscht wird (Zeile 005), dann ist das natürlich eine riesen Barriere“ (Zeile 009). MK eröffnet darin nicht nur das kulturell und sprachlich geteilte Bild der „Sprachbarriere“, sie erläutert auch, worin für sie eine solche Barriere besteht. Nämlich darin, wenn die Eltern die Sprache nicht beherrschen. Damit wird den Eltern mit Migrationshintergrund implizit die Verantwortung für das Gelingen und Misslingen der interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräche zugeschrieben.

MKs Äußerung geht aber über diese konkrete Ebene interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche hinaus. Indem sie das allgemeine Personalpronomen „man“ (Zeile 005) verwendet und – anders als in Beispiel 1 – nicht explizit von „Deutschland“ oder „der deutschen Sprache“ spricht, sondern von „der Sprache des Landes, in dem man lebt“, bekommt die Aussage eine Gültigkeit, die über den deutschen Einwanderungskontext hinausgeht und alle Situationen dieser Art betrifft. Das „Wenn-Dann-Format“ folgt der Logik, dass die Sprachbarriere besteht, wenn ein bestimm-

tes Verhalten, nämlich die Sprache des Landes beherrschen, nicht gegeben ist. Damit ist dieser kategorischen Äußerung die moralische Wertung inhärent, *dass* die Sprache des Landes beherrscht werden *sollte* und dass diese Verantwortung bei denen liegt, die in das Land kommen. In dem „Wenn-Dann-Format" wird damit eine allgemeine und stabile moralische Haltung transportiert, die aufzeigt, dass ein auf Assimilation basierendes Integrationskonzept zugrunde gelegt wird, das über den deutschen Einwanderungskontext hinausgeht.

Zusammenfassung sprachliche Praktiken der expliziten Bewertung durch den Einsatz der Metapher der „Sprachbarriere" in den beiden Beispielen

In beiden Beispielen kommt das metaphorische Bild der „Sprachbarriere" zum Einsatz. Durch den Einsatz von Metaphern können Inhalte sehr kondensiert transportiert und durch kulturelle Bedeutungen in einem kurzen Ausdruck ein ganzer Phänomenbereich ausgedrückt werden (vgl. *single sentence packing*, Sacks 1992). Dabei wird die Bedeutung des metaphorischen Ausdrucks in den analysierten Beispielen entscheidend erweitert:

In Beispiel 1 wird dargestellt, dass eine „Sprachbarriere" existiert, wenn die Eltern „nicht gut Deutsch sprechen". Dabei kommt ein umgekehrtes Wenn-Dann-Format zum Einsatz, bei dem das „dann" nicht expliziert wird. In Beispiel 2 steht dann eine kategorische Aussage in einem expliziten Wenn-Dann-Format an prominenter Stelle. Eine „Sprachbarriere" besteht gemäß der Darstellung, wenn „die Sprache des Landes, in dem man lebt, nicht beherrscht wird". Mittels dieser kategorischen Formulierung wird eine kondensierte Moral transprotiert, die die Thematik über den deutschen Migrationskontext hinaus als allgemeingültige Wertvorstellungen etabliert. Wenn-Dann-Formulierung, erhalten ihren kategorischen Charakter dadurch, dass in zwei Halbsätzen, von denen der erste den nächsten fortführt, eine enge Zusammengehörigkeit zweier Handlungen ausgedrückt wird (Ayaß 1999a). In den beiden Beispielen führt dies dazu, dass die Verantwortung für die Sprachbarriere den Eltern mit Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Damit lässt sich rekonstruieren, dass die Sprache nicht einfach so als „Barriere" und damit als Problem einer guten Kommunikation im Wege steht. Vielmehr sind es die sprachlichen Fähigkeiten und die Bereitschaft der Migranteneltern die Sprache zu lernen, die den entscheidenden Faktor darstellen.

Durch das metaphorische Bild und die kategorischen Wenn-Dann-Formulierungen wird eine Moral- und Wertvorstellung transportiert, dergemäß Migranten sich aktiv bemühen sollten die Sprache zu lernen und sich dadurch an die Aufnahmegesellschaft anzupassen. Das Verständnis der „Sprachbarriere", das sich in den Beispielen rekonstruieren lässt, könnte damit auch als „Integrationsbarriere" bezeichnet werden.

Bemerkenswert ist, dass in beiden Beispielen auf sprachlicher Ebene eine hohe epistemische Autorität und Sicherheit in der Gültigkeit der Aussagen beansprucht wird. Dies lässt sich als Indiz dafür werten, dass sich die Lehrpersonen in ihren moralischen Wertungen sicher sind, d.h. aus ihrer Sicht Wertvorstellungen darlegen, die allgemein annerkannt sind. Beide Fälle zeigen dann auch, dass solche offenen Moralisierungen in dieser Art im Rahmen des Interviews unproblematisch sind, da von der Interviewerin keine offensichtlichen Gegenpositionen vertreten oder Einwände geäußert werden.

10.1.6 Zusammenfassung sprachliche Praktiken der expliziten Bewertungen und Moralisierungen zur Fremddarstellung und Fremdpositionierung

Die analysierten Beispiele zeigen, dass sowohl positive als auch negative Bewertungen in den Interviews kommuniziert werden. Dies geschieht mit verschiedenen narrativen und sprachlichen Darstellungmitteln.

Zum einen kommen explizit bewertende Adjektive zum Einsatz. Dabei können sich diese auf die dargestellten Personen, deren Eigenschaften und Verhalten beziehen (z.B. „unaufdringlich", „fürsorglich", „lethargisch"). Zum anderen wird damit in Form von Metakommentaren eine Bewertung der Situation oder der dargestellten Personen vermittelt (z.B. „das war schwierig", „ganz übel", „blöde Situation").

Es werden Handlungen beschrieben, die positiv oder negativ konnotiert sind und ein bestimmtes Bild der Personen evozieren (z.B. „hier auffahren", „beschimpfen", „nicht gut Deutsch sprechen können"). Oder die Handlungen werden mittels Redewiedergaben vorgeführt, die inhaltlich, sprachlich (z.B. durch Turnverbindungen mit Konnektoren) und prosodisch so gestaltet sind, dass die Figuren sich selbst auf der Ebene der Erzählung als „negative" Charaktere präsentieren. Redewiedergaben, in denen die Lehrpersonen ihr erzähltes Ich etwas äußern lassen, können dann ebenfalls zur Bewertung der Eltern mit Migrationshintergrund und damit zur Fremdpositionierung eingesetzt werden, indem beispielsweise darin offen Kritik an den Eltern und ihrem Verhalten geübt wird.

Eine häufige Darstellungspraxis zur Bewertung sind Vergleiche und Kontrastierungen. Dabei wird eine Normfolie evoziert, auf deren Grundlage andere Elemente als positiv oder negativ dargestellt werden. In der Regel gilt hier das Muster, dass negativ ist, was von der Norm abweicht, positiv, was der Norm entspricht. Dies wird vor allem an Beipiel 10.1.4 deutlich, bei dem die Eltern mit Migrationshintergrund auf der Basis eines Vergleichs mit „deutschen Eltern" in Kombination mit dem zuschreibenden Adjektiv „normal" positiv bewertet werden. Das Muster zeigt sich aber auch, indem durch Negation ein Kontrast mit einem „normalen", „erwarteten" oder als „richtig" beurteilten Verhalten konstruiert wird (z.B. in Form einer Liste dessen, was die Eltern nicht tun: nicht anrufen, sich nicht melden, nicht entschuldigen, nicht informieren). Dabei kann die Norm entweder implizit bleiben (wie in Beispiel 10.1.1) oder expliziert werden (wie in Beispiel 10.1.3, wo immer zwei Verhaltensweisen in kategorischen Formulierungen kontrastiert werden: Schule als Partner ansehen vs. Schule als Gegener betrachten, Probleme mit Gewalt lösen vs. Probleme anders lösen).
In einigen Fällen werden auch Gesten zur Bewertung eingesetzt, z.B.:

- hörbares Lufteinziehen oder Ausstoßen;
- mit der Hand auf den Tisch schlagen.

Besonders markant ist der Einsatz kategorischer Formulierungen und Metaphern, durch die in kondensierter Form eine Moral transportiert werden kann, die auf übersituativen und gesellschaftlich geteilten Werten beruht. Dabei kommen zum Einsatz:

- kategorische Formulierungen von Verhaltensweisen, z.B. „den Eltern klar machen, dass hier bestimmte Regeln gelten", „wir versuchen Konflikte auf andere Art und Weise zu lösen";

- kategorische Formulierungen von Regeln, z.B. „das geht so nicht“, „das kann man sich in der Form nicht bieten lassen, „bei uns herrscht keine körperliche Zucht“;
- Metaphern und metaphorische Ausdrücke, z.B. „wir sind hier nicht der Fußabreter“, „Sprachbarriere“;
- Wenn-Dann-Formate, wobei durch die zwei Halbsätze, von denen der erste den nächsten fortführt, eine enge Zusammengehörigkeit zweier Handlungen oder Sachverhalte ausgedrückt werden (Ayaß 1999a) und ein Moral- und Wertvorstellung kondensiert vermittelt werden kann, z.B. „wenn da jetzt ne junge Lehrerin sitzt, dann muss der türkische Vater das einfach akzeptieren“, „die Sprache kann eine Barriere sein, wenn sie nicht gut Deutsch sprechen können“, „wenn die Sprache des Landes, in dem man lebt nicht beherrscht wird, dann ist das natürlich eine riesen Barriere“.

Begleitet werden viele dieser sprachlichen Verfahren durch Modalisierungen, Reformulierungen, Selbstkorrekturen (Schegloff et al. 1977), *extreme case* Formulierungen (Pomerantz 1986) oder prosodischen Akzentuierungen, die dem Gesagten Bedeutung verleihen (z.B. „GANZ übel“, in DER Form“). Durch lachendes Sprechen und Lachen wird ein *common ground* mit der Interviewerin erzeugt. Die Interviewerin wird zudem durch Rückversicherungsaktivitäten und das Konstruieren einer gemeinsamen geteilten Wissens- und Bewertungsbasis in die Sichtweise der Erzählperson eingebunden. Die gleiche Funktion erfüllen Einladungen zur gemeinsamen Positionierung (z.B. auf der Basis von Interpretationsangeboten „es ist unglaublich“).

Die Darstellungen gehen einher mit Selbstpositionierungen der Lehrpersonen als reflektiert, verständnisvoll und empathisch, aber auch klar und was ihre Werte anbelangt kompromisslos. Diese Selbstpositionierungen lassen sich als Absicherungsstrategien werten, auf deren Basis ein offenes Moraliseren ohne negative Folgen möglich gemacht wird.

Interessant ist auch, dass alle Werte, moralischen Urteile und Normen in den Ausschnitten als überindividuell, grundlegend, elementar und selbstverständlich dargestellt werden. Damit sichern die Lehrpersonen ihre Ausführungen und Urteile ab. Es lässt sich dadurch jedoch auch rekonstruieren, dass Probleme für die Lehrpersonen in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen häufig auf einer sehr basalen Wertebene angesiedelt sind und dass die Orientierung an bestimmten Werten einen wichtigen Faktor beim Gelingen oder Misslingen der interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräche darstellt. Indem in den Beispielen dargestellt wird, dass die Eltern mit Migrationshintergrund sich nicht an diesen grundlegenden Werten orientieren, wird ihnen implizit die Verantwortung für Probleme in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen zugeschrieben. Es wird zudem ein Kontext eröffnet, bei dem die Orientierung und Kenntnis dieser Werte Ausdruck einer Integrationsbereitschaft bzw. einer gelungenen Integration ist.

10.2 Implizite Bewertungen und Moralisierungen bezüglich unterschiedlicher Vorstellungen über Erziehung und Bildung

Die Ergebnisse der expliziten Bewertungen und Moralisierungen zeigen, dass kommunikative Probleme in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen nicht immer nur sprachlicher Natur sein müssen, sondern auch durch Differenzen in den jeweiligen Normalitätsannahmen, moralischen Vorstellungen und den daraus resultierenden stillschweigenden Erwartungen an das Verhalten Anderer ausgelöst werden (vgl. Heringer 2010; Matsumoto 2010). Dies ist deshalb der Fall, weil Bewertungen und Moral durch ihren Bezug zu übersituativen Diskursen eng an Kultur gebunden sind. Kultur lässt sich dann, vom Individuum her betrachtet, als eine Art Orientierungssystem fassen, das aus expliziten und impliziten Normen und Werten, dem Wissen um soziale Rollen, Rollenerwartungen und Handlungsoptionen besteht und das Wahrnehmen, Denken und Handeln prägt (vgl. McDaniel et al. 2009). Dieses Orientierungssystem ist dem Einzelnen oft nicht bewusst. Vielmehr fungiert es wie eine Brille, durch die man die Welt sieht, die aber so selbstverständlich ist, dass sie nicht zu jedem Zeitpunkt bemerkt wird (vgl. Leyendecker 2012). Beim Erzählen zeigt sich gewissermaßen auch, welche „Brille“ die Erzählperson trägt, d.h. welche stillschweigenden Normalitätsannahmen, moralischen Vorstellungen und die daraus resultierenden Erwartungen an das Verhalten anderer die Person hat. Es zeigt sich auch, welche stillschweigenden Normalitätsannahmen, moralischen Vorstellungen und Erwartungen die Erzählperson anderen Personen zuschreibt und ob und inweifern diese auf kulturelle Einflüsse zurückgeführt werden. In den Interviews betreffen solche stillschweigenden Normalitätsannahmen, moralischen Vorstellungen und Erwartungen vor allem die Bereiche Erziehung und Bildung, deshalb werden diese in den Analysen fokussiert. Viele Erzählungen enthalten implizite Bewertungen und Moralvorstellungen bezüglich „guter“ und „richtiger“ Erziehung und Bildung. Diese lassen sich besonders gut in Erzählungen zeigen, in denen die Lehrpersonen Probleme in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen darstellen. Für die Analysen leitend sind dabei folgende Fragen:

- Welche sprachlichen Verfahren kommen zur impliziten Bewertung zum Einsatz?
- Welche Vorstellungen über Erziehung und Bildung lassen sich daraus rekonstruieren?
- Welche kulturellen und institutionellen Normen stehen hinter diesen Vorstellungen?
- Welche Erwartungen ergeben sich daraus an das Verhalten von Eltern mit Migrationshintergrund?
- Welche Vorstellungen über Erziehung und Bildung lassen sich bei den dargestellten Figuren der Eltern mit Migrationshintergrund rekonstruieren?
- Welches Bild der Eltern mit Migrationshintergrund entsteht dadurch?
- Welchen Einfluss haben die Vorstellungen der Lehrpersonen und der dargestellten Eltern mit Migrationshintergrund auf die Gesprächssituation und den Problemen, wie sie in den Erzählungen präsentiert werden?

Die letzte Frage dient dazu, zu überprüfen, ob und inwiefern diskrepante Vorstellungen über Erziehung und Bildung als „Störfaktoren“ in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen wirksam werden.

Da für die Rekonstruktion der impliziten Bewertungen, Normen und Vorstellungen bezüglich Erziehung und Bildung ein umfassender Blick auf die Ausschnitte, deren sprachliche, sequenzielle und interaktive Struktur nötig ist, wurden für die Analysen drei Beispiele ausgewählt. Diese werden als Einzelfallanalysen dargestellt. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst.

10.2.1 Darstellung eines normverletzenden Verhaltens

Der Ausschnitt liegt ungefähr in der Mitte des Interviews mit der Grundschullehrerin Mia Katz (MK). Unmittelbar vor dem ausgewählten Ausschnitt überlegt MK, was sie zum Thema Sprachföderung sagen könne, kommt dann aber auf etwas „Allgemeineres“ zu sprechen. Die Ausführungen im Ausschnitt gehen also nicht unmittelbar auf eine Frage oder Bemerkung der Interviewerin zurück.

Transkript #24: Interview Nr. 2 Mia Katz, Grundschule ((00:35:18 – 00:37:02))

001	**MK**	allgeMEIN;=
002	**MK**	=was extREM is,
003	**MK**	aber des LIEgt,
004	**MK**	(1.28) vielleischt an der BLUmenau?
005	**MK**	(0.78) oder auch wieder an (0.34) kulturellen UNterschieden;
006	**MK**	(0.95) ((schmatzt)) bei den (.) besonders bei den (.) TÜRkischen eltern.=
007	**MK**	=oder MÜTtern.
008	**MK**	(0.17) [°h]des wEIß isch jetz (.) von Andern türkischen müttern;
009	**LW**	[mh_hm;]
010	**MK**	die °h doch mehr so ((räuspert sich)) (0.28) ähm (0.45) DEUTsch orientiert sind;=
011	**MK**	=SAG isch jetz mal so.
012	**MK**	die SAgen,
013	**MK**	(0.46) in der tür türKEI,
014	**MK**	(0.28) ist eine mutter DANN eine gute mutter;=
015	**MK**	=wenn sie ALles für ihr kind tut.
016	**MK**	(.) ALles.
017	**MK**	selbst WENN;=
018	**MK**	=ich sie damit ihr kind zur ABsoluten Abhängigkeit erzieht.
019	**MK**	°h
020	**LW**	okay,
021	**MK**	also die werden (0.22) HEUte noch.
022	**MK**	(0.92) die sind jetzt !EIN! jahr in der schule;
023	**MK**	°h und es gibt WIEviele kinder,
024	**MK**	(0.31) die wohnen hier SCHRÄG gegenüber,
025	**MK**	(0.52)

026 **LW** hm;
027 **MK** die werden von der MUTter,
028 **MK** (0.18) IN die schule gebracht;
029 **MK** (0.18) und wieder ABgeholt.
030 **MK** (0.23)
031 **LW** mh_hm;
032 **MK** (0.21) oder die KRIEgen-
033 **MK** MORgens-
034 **MK** (0.37) den RANzen trägt die mama,
035 **MK** (1.14) ((schluckt)) die kommen HIER rein;
036 **MK** °h (0.25) bringen den ranzen BIS an den platz;=
037 **MK** =also da hatt isch schon SCHLIMmere klassen;=
038 **MK** =des GEHT jetzt grade hier.
039 **MK** °hh (0.35) und ähm wenn des KIND im winter,
040 **MK** wenn des dann FERtig is;
041 **MK** dann setzt die MAma die mütze auf ((haut leicht mit der hand auf den tisch)).
042 **MK** un die mama zieht die HANDschuh an;=
043 **MK** =die können noch kein REISSverschluss zumachen;=
044 **MK** =weil die (0.24) IMmer nur ((haut leicht mit der hand auf den tisch)) ANgezogen werden;
045 **MK** (0.36)
046 **LW** mh_HM;
047 **MK** und es wird ihnen ALles abgenommen;
048 **MK** °h wenns der mama morgens SCHLEscht geht,
049 **MK** (0.6) wie jetzt zum beispiel beim RAMadan;
050 **MK** (0.42) dann kann des kind AU net pünktlisch in die schule kommen.=
051 **MK** =weil es kommt ERST in der schule wenn_s der mama wieder [besser][geht.]
052 **LW** [mh_hm;]
053 **LW** [verSTEhe,]
054 **LW** ja,
055 (0.27)
056 **MK** jetz überlegen se mal was HEISST_n des.
057 (0.54)
058 **LW** hm;
059 (2.92)
060 **MK** und des SIN halt irgendwie so.
061 **MK** (0.19) DIEse-
062 **MK** (0.18) mögen verPÖNT sein;
063 **MK** (0.98) äh p so PÜNKTlichkeit und disziPLIN;=
064 **MK** =pff;
065 **MK** des interessiert NIEmanden;
066 **MK** (0.24) [PÜNKTlich]keit;
067 **LW** [hm_hm;]
068 **MK** (0.66)
069 **LW** ((lacht lautlos))

070 MK (0.35)

Etablierung der impliziten Norm durch Darstellung eines normverletzenden Verhaltens

Die Erzählung wird von MK eingeleitet mit der Rahmung „allgemein, was extrem ist“ (Zeile 001-002). Die Konstruktion projiziert, dass jetzt Ereignisse oder Begebenheiten geschildert werden, die MK als „extrem“ (*extreme case* Formulierung, Pomerantz 1986) bewertet und die im Allgemeinen, d.h. häufig und nicht singulär vorkommen. In Zeile 006-007 wird dann eine spezifische Gruppe genannt, für die das Extreme zutrifft, nämlich türkische Eltern, insbesondere „türkische Mütter“. Inhaltlich geht es in dem Ausschnitt darum, wie türkische Mütter ihre Kinder erziehen. Das Problem, das MK hier benennt, ist, dass die Kinder durch das Verhalten der Mütter zur Abhängigkeit erzogen werden. Das Verhalten der Mütter, dass zu dieser – aus ihrer Sicht – Fehlentwicklung der Kinder führt, wird von MK in drei Geschichten exemplarisch dargestellt und damit anhand von Erfahrungen belegt. In diesen Beleggeschichten werden auch Bewertungen kommuniziert, die Rückschlüsse auf normative Vorstellungen und daraus resultierende Erwartungen an die Eltern erlauben.

In der ersten Beleggeschichte geht es darum, dass die Kinder von den Müttern in die Schule gebracht und wieder abgeholt werden. Auffällig ist hierbei, dass MK dies mit implizit kontrastiven Akzenten, die zudem stark betont sind, formuliert: „HEUte noch.“ (Zeile 021), im Vergleich zu Beginn des Schuljahres, nämlich „!EIN! jahr“ (Zeile 022) nach der Einschulung, werden „WIEviele kinder,“ (Zeile 023), d.h. nicht nur einige, sondern sehr viele, die „SCHRÄG gegenüber,“ (Zeile 024) wohnen und nicht weit entfernt, so dass sich das Herbringen rechtfertigen würde, in die Schule gebracht. Bemerkenswert ist auch der vom normalen Fokusakzent abweichende Akzent in Zeile 028 („IN die schule gebracht;“). Die Kinder werden *IN* die Schule gebracht, wodurch die Räumlichkeit betont wird und sich vor dem inneren Auge der Zuhörerin förmlich das Bild einer Mutter, die ihr Kind hinter sich ins Klassenzimmer „hineinzieht“ auftaucht. Durch diese kontrastiven Akzente entsteht eine stark evaluative Komponente. Das Verhalten der Mütter und der Kinder erscheint vor einer Folie von „normalem“ Verhalten, nämlich, dass Kinder, die bereits ein Jahr in der Schule sind, in der Lage sein sollten selbstständig dorthin zu gehen, insbesondere, wenn sie nicht weit entfernt wohnen.

Die zweite Beleggeschichte schließt unmittelbar an die Thematik der ersten Geschichte an. Es geht darum, dass die Mütter den Kindern den Schulranzen tragen und diesen bis an den Platz im Klassenzimmer bringen. MK wechselt hier auf der lexikalischen Ebene von „Mutter“ zu „Mama“ und damit zu einer Ausdrucksweise wie sie von Kindern gebraucht wird. Sie nimmt damit gewissermaßen die Perspektive der Kinder ein. Perspektivwechsel in Erzählungen dienen meist dazu, Schilderungen unmittelbar erfahrbar zu machen. Hier demonstriert die kindliche Perspektive dann den Grad der Unselbstständigkeit und unterstreicht die Problematik. Die explizite Kategorisierung dient darüber hinaus via kategoriengebundener Eigenschaften ein bestimmtes Bild der Eltern zu vermitteln. Ähnlich wie das „in“ in der ersten Geschichte wird hier das „hier“ („die kommen HIER rein;“, Zeile 035) und das „bis“ („bringen den ranzen BIS an den platz;=“, Zeile 036) betont. Damit wird die Dimension der Erziehung zur Unselbstständigkeit

durch eine stetige Steigerung verdeutlicht: nicht nur tragen die Mütter den Ranzen, sie bringen ihn auch noch ins Klassenzimmer und bis an den Platz. Wie bereits in der ersten Geschichte wirken diese Elemente implizit kontrastiv: das Klassenzimmer ist kein Ort für Mütter, sondern der Lehrerin und den Kindern vorbehalten, es ist ein Ort, an dem Kinder selbstständig lernen sollten.

Als dritte Beleggeschichte schildert MK, wie die Kinder im Winter von ihren Müttern angezogen werden. Die Aussagen werden von MK jeweils bekräftigt, indem sie mit der Hand auf den Tisch schlägt (Zeile 041, 044). Auch hier wird das Wort „Mutter" durch den Begriff „Mama" ersetzt und so eine kindliche Perspektive erzeugt. Die evaluative Komponente wird hier wesentlich offensichtlicher deutlich: die Kinder sind nicht in der Lage einen Reißverschluss zuzumachen, *weil* sie eben immer nur angezogen werden. Mit der Konjunktion „weil" wird somit ein direkter kausaler Zusammenhang zwischen der Unselbstständigkeit der Kinder und dem Verhalten der Mütter hergestellt, denen damit implizit die Verantwortung für die Probleme der Kinder zugeschrieben wird.

Kinder in die Schule zu bringen, obwohl sie nicht weit weg wohnen und schon seit einem Jahr zur Schule gehen, ihnen den Ranzen bis an den Platz im Klassenzimmer zu tragen und ihnen Mütze und Jacke anzuziehen sind gemäß der Darstellung die Verhaltensweisen der türkischen Mütter, die die Kinder unselbstständig machen. Dass eine Erziehung zur „absoluten Abhängigkeit" (Zeile 018) nicht wünschenswert ist und den Zielen der Lehrerein und der Schule zuwiderläuft, ist dabei ein Bewertungshintergrund, der von MK als so allgemein vorausgesetzt wird, dass er gar nicht expliziert werden muss. Was hier also zugrunde liegt ist die Vorstellung, dass Kinder möglichst zu Selbstständigkeit und Autonomie erzogen werden sollten. Diese „Erziehungsnorm" ist auch im Schulgesetz im Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule verankert. Neben der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ist es Aufgabe der Schule, Schüler „auf die Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten vorzubereiten und die dazu notwendige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu vermitteln" und sie „auf die Mannigfaltigkeit der Lebensaufgaben und auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Entwicklungen vorzubereiten" (Schulgesetz Baden-Württemberg §1 Abschnitt 2). Das dargestellte Verhalten der türkischen Mütter führt also zu einer Verletzung der normativen Vorstellung von Erziehung zur Selbstständigkeit und Autonomie.

Zusammenhang der Normverletzung der Eltern mit ihrem kulturellen Hintergrund

Inwiefern wird diese Normverletzung nun von der Lehrerin auf kulturelle Aspekte zurückgeführt? Gleich zu Beginn des Ausschnitts, noch vor den Belegerzählungen finden sich mehrere Äußerungen der Lehrerin, die sowohl als „Immunisierungsstrategien" gegen ein allzu offensichtliches Moralisieren, als auch als Möglichkeiten, die eigene Glaubwürdigkeit abzusichern und zu erhöhen, fungieren (Zeile 003-018). Der *turn* nach der Rahmung, dass nun von etwas Extremem berichtet wird, schließt mit einem „aber" (Zeile 003) an. „Aber", als konzessive Konjunktion (vgl. Barth-Weingarten 2003; Couper-Kuhlen/Kortmann 2000; Rudolph 1996), konstruiert einen Gegensatz, der jedoch nicht als einfacher Widerspruch zweier Äußerungen zu verstehen ist, sondern darin besteht, dass die Äußerung der sprechenden Person einer anderen Aussage widerspricht, deren Geltung zu erwarten ist. Konzes-

sive Konjunktionen dokumentieren dadurch eine Auseinandersetzung der Erzählperson mit anderen Möglichkeiten, Perspektiven und Positionen, oder mit Erwartungen, die man für gewöhnlich haben sollte. MK setzt damit dem Extremen selbst eine Position entgegen, die dieses relativiert und auf bestimmte Faktoren zurückführt. Das Stadtviertel, auf das MK verweist („BLUmenau?“, Zeile 004), ist für seine kulturelle Vielfalt und seinen hohen Migrationsanteil, aber auch für sozial schwächere Schichten und den damit einhergehenden Problemen bekannt. MK kann dieses Wissen bei der Interviewerin voraussetzen. MK führt das Extreme dann auch auf kulturelle Unterschiede zurück. Mit dem „auch wieder“ (Zeile 005) wird ein Bezug zu Aspekten hergestellt, die bereits im vorherigen Verlaufs des Gesprächs angesprochen wurden und von MK als geteilter Kontext vorausgesetzt werden können. Kulturelle Unterschiede wurden von MK im Interview angesprochen, als Ursachen für Missverständnisse und Barrieren in den Elterngesprächen oder für mangelnde Kenntnisse der Eltern über das deutsche Schulsystem sowie als kulturelle Eigenschaften, wie der Stolz von Italienern und der Rückzug türkischer Familien in die eigene Community. Auch der Ramadan wurde von MK in diesem Zusammenhang diskutiert: Er stelle insofern ein Problem dar, als dadurch Probleme bei der Terminfindung für Elterngespräche entstünden, auf die MK aus Zeitgründen keine Rücksicht nehmen könne. MK positioniert sich mit dieser Sequenz als jemand, der urteilen kann, wann etwas extrem ist, aber vor allem auch in der Lage ist, Phänomene differenziert zu betrachten und verschiedene Gründe dafür in Betracht zu ziehen. Dafür greift sie auf geteiltes Wissen zurück und auf eine intersubjektive Einschätzung der Situation. Ein bestimmteres Zuschreiben von Gründen bleibt dann aus. Es bleibt der Hörerin überlassen, welche Gründe sie für wahrscheinlich hält.

Kern der folgenden Sequenz ist die kategorische Formulierung: „in der tür türKEI, (0.28) ist eine mutter DANN eine gute mutter;= =wenn sie ALles für ihr kind tut.“ (Zeile 013-015). Formulierungen, wie die hier vorzufindende Wenn-Dann-Formulierung, erhalten ihren kategorischen Charakter dadurch, dass in zwei Halbsätzen, von denen der erste den nächsten fortführt, eine enge Zusammengehörigkeit zweier Handlungen ausgedrückt wird (Ayaß 1999a). Durch kategorische Formulierungen wird etwas kondensiert, zusammengefasst und auf den Punkt gebracht. Sie eignen sich daher, moralische Einschätzungen zu transportieren. Es wird hier also ein moralisches Bild von Mutterliebe und guter Erziehung evoziert. Allerdings wird auch unmittelbar auf die Konsequenzen eines solchen „Erziehungsideals“ verwiesen, es mündet nämlich in der „absoluten Abhängigkeit“ (Zeile 018) des Kindes von der Mutter. Die negative Evaluation dieser Konsequenzen wird vor allem durch die, mittels Betonung zusätzlich hervorgehobene, Alliteration deutlich. Das Kind wird nicht nur zur Abhängigkeit, sondern zur absoluten Abhängigkeit erzogen. „Absolut“ stellt zudem eine *extreme case* Formulierung dar (vgl. Pomerantz 1986), so dass – dies schwingt implizit kontrastiv mit – das Kind *jeglicher* Möglichkeit enthoben wird, sich in irgendeiner Form zu emanzipieren. Damit wäre das moralische Kernstück herausgeschält: dem Erziehungsideal, alles für ein Kind zu tun, steht die normative Vorstellung entgegen, ein Kind zur Selbstständigkeit und Autonomie zu erziehen.

Sprachliche Absicherungsstrategien

Gerade eine solch offene Moralisierung, wie sie hier vorliegt, könnte in vielerlei Weise für die Sprecherin negative Auswirkungen haben. Dementsprechend lassen sich vor dem Wenn-Dann-Satz auch mehrere „Immunisierungsstrategien" finden. Diese beginnen in Zeile 008. MK markiert hier mit dem Verb „wissen" ihre folgenden Äußerungen als epistemisch sicher. Sie nennt dann als Beleg eine Quelle ihres Wissens, nämlich „andere türkische Mütter" (Zeile 008). Qua *category entitlement* (Potter 1996) werden diese als Autoritäten in Fragen bezüglich der eigenen kulturellen Praktiken positioniert. Es steht ihnen also gewissermaßen zu, Aussagen über andere Vertreterinnen ihrer Kategorie zu treffen. Die anderen türkischen Mütter werden jedoch gegenüber denen, auf die das Extreme zutrifft, kontrastiert. Sie sind eher „deutsch orientiert" (Zeile 010) und damit in der Lage, sich an einer anderen Kultur zu orientieren und entsprechend eine reflexive Distanz zur eigenen Kultur einzunehmen. Damit entstehen zwei Gruppen türkischer Mütter, diejenigen, die in ihrer Kultur verhaftet sind und diejenigen, die in der Lage sind diese zu reflektieren und andere Sichtweisen einzunehmen oder zu übernehmen. Mit einem Wechsel im *footing*, MK tritt hier lediglich als *animator* (Goffman 1981) auf, sind es dann auch genau diese „reflexiv geläuterten Türkinnen", die mittels Redewiedergabe „zu Wort kommen" und den moralischen Allgemeinsatz formulieren. MK distanziert sich hier und präsentiert türkische Mütter, die in der Lage sind, eigene kulturelle Praktiken zu erkennen (*alles für das Kind tun*) und diese kritisch zu betrachten (*zur Abhängigkeit erziehen*). Indem die Redewiedergaben jedoch kaum prosodisch markiert sind „verschwimmen" die Stimmen der Mütter, mit der der Lehrerin und es wird deutlich, dass hier Werte vertreten werden, die die Lehrerin mit den Figuren, die sie darstellt, teilt. MKs folgende Belegerzählungen, die das Erziehungsverhalten der türkischen Mütter an konkreten Beispielen aufzeigen, sind dann insofern unproblematisch, als sie sich nicht auf eine Moral beziehen, die nur MK für sich beansprucht, sondern die von anderen, die selbst eigentlich zu der betroffenen Gruppe zählen, aber eine andere Sichtweise einnehmen können, geteilt wird.

Entfaltung weiterer moralischer Aspekte

MKs Belegerzählungen zeigen auf, welche Konsequenzen die Normverletzung der türkischen Mütter für die einzelnen Kinder hat, indem sie das Ausmaß ihrer Unselbstständigkeit aufzeigt. Die nächste Äußerung verdeutlicht aber, dass das Verhalten der Mütter auch darüber hinaus Konsequenzen hat: Geht es der Mutter morgens schlecht, kann das Kind nicht pünktlich in die Schule kommen, es kann erst wiederkommen, wenn es der Mutter bessergeht (Zeile 048-051). Auf welche Konsequenzen sich MK hier konkret bezieht, muss zunächst offenbleiben, da sie es der Interviewerin überlässt diese zu formulieren („`jetz überlegen se mal was HEISST_n des.`", Zeile 056). MK läd LW hier ein ihre Perspektive zu übernehmen und sichert damit ihre Ausführungen interaktiv ab. Eine Explikation bleibt jedoch aus, ebenso eine manifeste Reaktion der Interviewerin.

Angenommen werden können zumindest zwei Auswirkungen: Zum einen wird durch zu spät kommende Schüler der Unterricht gestört und damit die Arbeit der Lehrerin behindert, zum anderen verpassen die Schüler den Unterricht und geraten dadurch in einen Lernrückstand, der sich negativ auf ihre gesamte Entwicklung auswirken kann. Das Problem einer Erziehung zur Unselbstständigkeit wird

dadurch auf eine allgemeinere Ebene überführt, auf der sich Fragen der Autonomie stellen. Eine wichtige Konsequenz ergibt sich zudem aus dem Thema Pünktlichkeit, das von MK im Folgenden weiter ausgeführt wird und sich auch auf die Frage erstreckt, wie die Eltern ihren eigenen Berufsalltag meistern, wenn sie keinen Wert auf Pünktlichkeit und Disziplin legen. Schlüssel ist hierbei der Ramadan, den MK dafür verantwortlich macht, dass die Eltern die Kinder nicht pünktlich in die Schule schicken und, wie aus vorherigen Ausführungen deutlich wird, auch dafür, dass die Eltern beispielsweise Termine in der Schule nicht wahrnehmen können. Hier wird somit nicht nur auf die Frage der Autonomie Bezug genommen, sondern auch auf ein Problem der Institutionenakzeptanz. Geht es den Eltern bzw. der Mutter wegen des Ramadans schlecht, dann ist das der Fall aufgrund der selbstgewählten Befolgung einer kulturellen oder religiösen Praxis. Wird dann kein Wert daraufgelegt, das Kind dennoch pünktlich zur Schule zu bringen, so muss die implizite Folgerung lauten, dass die kulturelle Praxis, d.h. der Ramadan, über die Institution gesetzt wird. Aus Sicht der Institution, und damit auch der Lehrerin, hat Schule jedoch Priorität und damit auch das pünktliche Erscheinen zum Unterricht, nicht allein schon deshalb, weil es eine gesetzliche Schulpflicht gibt und die Eltern laut Schulgesetz dafür Sorge zu tragen haben, dass „der Schüler am Unterricht und an den übrigen verbindlichen Veranstaltungen der Schule regelmäßig teilnimmt und sich der Schulordnung fügt“ (Schulgesetz Baden-Württemberg §85).

Damit wird anhand der Darstellung eines Problemkomplexes, nämlich eines Verhaltens und einer Einstellung, die der Norm einer Erziehung zur Selbstständigkeit entgegenlaufen, ein weiteres Problem eröffnet, das der Institutionenakzeptanz. All diese Probleme werden auf kulturelle Faktoren zurückgeführt, seien es Einstellungen, die sich an einer kulturellen Norm orientieren, gelerntes und unreflektiertes Verhalten, das Verhaftet sein in der eigenen Kultur und die Höherbewertung religiöser Praktiken gegenüber institutionellen Verpflichtungen. Durch die Nennung des Ramadan als religiöse Praktik, die das Verhalten der einen Gruppe an Müttern beeinflusst wird ein assoziativer Zusammenhang zwischen dem normverletzenden Verhalten und der Religion etabliert. Damit tritt die Religion als impliziter Differenzfaktor, der für Probleme verantwortlich ist, zu Tage.

Sprachliche Verfahren zur impliziten Bewertung in diesem Ausschnitt

Kern der Erzählung ist die Darstellung eines normverletzenden Verhaltens. Dieses wird explizit der Kategorie „türkische Mütter“ zugeschrieben. Präsentiert wird das normverletzende Verhalten als in den Erfahrungen der Lehrperson begründet, was zugleich eine Authentifizierungs- und Immunisierungsstrategie darstellt. Auf der Makroebene der Erzählung kommen dabei zum Einsatz:

- Darstellung des normverletzenden Verhaltens in Beleggeschichten;
- Einsatz einer Dreierliste, in der das Verhalten in den Beleggeschichten dargestellt wird. Die Dreierstruktur führt zu einer kontinuierlichen Steigerung der narrativen Struktur und fungiert damit als Mittel, um die Dramatik zu erhöhen und das dargestellte Verhalten implizit zu bewerten.

In den Beleggeschichten wird ein Verhalten dargestellt und als „unerwünscht“, „falsch“ und von der Norm abweichend bewertet. Diese Evaluation wird sprachlich hergestellt mittels:

- implizit kontrastierender Akzente in Kombination mit starken Akzentuierungen oder spezifischen Fokusakzenten, die die Bedeutung der Elemente konstituieren. Dabei wird der implizit verbleibende Part als Normfolie etabliert, vor dem das dargestellte Verhalten kontrastiert und bewertet wird (z.B. die Kinder werden HEUte noch“ „IN die Schule gebracht“ usw.).
- expliziter Kategorisierungen, die durch kategoriengebundene Eigenschaften eine Evaluation der Figur vermitteln (z.B. „Mama“ anstelle von „Mutter“);
- Perspektivwechsel (z.B. „Mama“ als Ausdruck einer kindlichen Perspektive), die Bewertungen und Schilderungen für die Zuhörerin unmittelbar erlebbar machen;
- Gesten (z.B. mit der Hand auf den Tisch schlagen);
- Herstellung eines kausalen Zusammenhangs von Handlungen und (problematischen) Auswirkungen mittels Konjunktion (weil);
- Alliterationen (z.B. „absolute Abhängigkeit“);
- Kontrastierung von Kategorien und deren VertrerInnen, wobei die evaluative Komponente vor allem durch die Zuschreibung von Eigenschaften und Handlungen erreicht wird. Dabei werden die Eigenschaften und Handlungen einer Kategorie als positiv etabliert, die Kategorie, die diese nicht aufweist, wird dann implizit negativ bewertet (z.B. „türkische Mütter“, „türkische Mütter“, „die eher so deutsch orientiert sind“ und als in der Lage dargestellt werden, die eigene kulturelle Praxis zu reflektieren).

Ein wichtiges Verfahren zur Moralisierung und Bewertung ist auch der Einsatz kategorischer Formulierungen. Diese kommen in dem Abschnitt einmal in Form einer expliziten Bewertungsstrategie vor, indem ein Verhalten mittels eines Wenn-Dann-Formats mit Konsequenzen dieses Verhaltens in Verbindung gebracht und damit problematisiert wird. Zum anderen wird durch den Einsatz eines Wenn-Dann-Formats eine implizite Bewertung und Moralisierung vollzogen. Dieser Prozess ist tief in der narrativen und sequenziellen Struktur verankert. Die Bewertung mittels der kategorischen Formulierung erfolgt implizit, weil sie mittels einer Redewiedergabe präsentiert und damit anderen Figuren „in den Mund gelegt“ wird. Damit kann sich die Erzählperson von der Äußerung distanzieren und die Moral als eine überindividuell gültige und von anderen autorisierte darstellen. Eine explizite Kategorisierung und ein *category entitlement* (Potter 1996) führen zudem dazu, dass die Figuren, die die Moral äußern, in besonderer Weise durch ihre kategoriale Zugehörigkeit als zu dieser moralischen Wertung berechtigt dargestellt werden. Damit kann die Erzählperson mit „fremden Stimmen“ eigene moralische Wertungen transportieren. Zur impliziten Bewertung fungieren also auch:

- Redewiedergaben, in denen in einem kategorischen Wenn-Dann-Format moralische Allgemeinsätze kondensiert präsentiert werden;
- category entitlement;
- Präsentation moralischer Vorstellungen und Wertungen als überindividuell gültig.

Das Präsentieren einer Moral mit „fremden Stimmen“ stellt zudem eine Absicherungsstrategie gegen das Risiko eines offenen Moralisierens dar. In dem Beispiel

sind es damit andere Figuren, die das dargestellte Verhalten explizit problematisieren und nicht das erzählende Ich der Lehrperson selbst. Als Immunisierungsstrategien kommen darüber hinaus zum Einsatz:

- Einschränkungen eigener Aussagen mittels konzessiver Konjunktionen (z.B. „aber“, vgl. Barth-Weingarten 2003; Couper-Kuhlen/Kortmann 2000; Rudolph 1996);
- Verweise auf geteiltes kulturelles Wissen (z.B. Nennung eines Viertels, das für seine soziale und kulturelle Zusammensetzung bekannt ist);
- Relevantsetzung von Kontextwissen aus dem Interviewgespräch;
- Markierung der Aussagen mit hoher epistemischer Sicherheit (z.B. „ich weiss“);
- das Anführen einer externen Quelle für bestimmtes Wissen und bestimmte Aussagen (z.B. „andere türkische Mütter, die sagen...“);
- *category entitlement*, durch das die Figuren als zu bestimmten Aussagen oder moralischen Haltungen berechtigt dargestellt werden;
- direkter und expliziter Einbezug der Interviewerin z.B. mittels einer Frage mit rhetorischem Charakter. Dies fungiert als Einladung zur Co-Positionierung und zur gemeinsamen Bewertung und Moralisierung.

Durch die narrative Darstellung wird in dem Beispiel ein enger assoziativer Zusammenhang zwischen dem problematischen und normverletztenden Verhalten und religiös bedingten Faktoren und Verhaltensweisen hergestellt. Damit wird ein Kontext der Institutionenakzeptanz eröffnet sowie ein Kontext, indem die Religion als Differenzfaktor in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen wirksam wird.

10.2.2 Wiederholung eines Erzählmusters

Nach den ersten Ausführungen der Grundschullehrerin Helene Hölderlin (HH),[66] die diese ohne Erzählaufforderung der Interviewerin produziert, bittet HH die Interviewerin ihr konkret Fragen zu stellen. Daraufhin erfolgt der eigentliche Eingangsimpuls mit der Bitte der Interviewerin, von einem interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräch zu erzählen, an das sich die Lehrerin gerade erinnere. In diesem Rahmen kommt HH auf „asiatische Eltern“ und deren Verhalten in den Gesprächen zu sprechen. Unter anderem sehe sie hier das Problem, nicht zu wissen, ob die Eltern sie wirklich verstünden, da sie immer nur nickten und „ja“ sagten, aber trotzdem machten, wie sie es für richtig hielten. Daran anschließend überlegt HH, wie es bei den „islamischen Eltern“ (Zeile 002) sei und erzählt dann von einer Situation mit einem pakistanischen Mädchen und dessen Eltern.

[66] Der Beginn des Interviews wird im Kapitel zu expliziten Kategorisierungen analysiert (vgl. Abs 9.1.1).

Transkript #25: Interview Nr. 13 Helene Hölderlin, Grundschule ((00:05:21 – 00:06:07))

001	HH	TJA und;
002	HH	jetz so bei den isLAMischen eltern,
003	HH	°h aber auch je nach LAND;=
004	HH	=also ich glaub jetzt die frau GÄRtner kennt ja die pakis <<lachend> tanischen kinder auch so >;
005	HH	°hh ähm (0.24) da fand ichs (0.71) jetzt bei MEIner (0.3) schülerin;
006	HH	(1.62) also der VAter konnte ganz gut deutsch,=
007	HH	=und die to MUTter konnte so gut wie gar kein deutsch.
008	HH	und [lebt]glaub ich auch schon seit FUF[zehn;=]
009	LW	[hm]
010	LW	[((räuspert sich))][((räuspert sich))]
011	HH	[=oder ACH]zehn jahren hier in deutschland,
012	HH	°hh und ähm auch DA,
013	HH	(0.29) die hat dann immer geNICKT,
014	HH	(0.5) und der vater hat eigentlich geSPROchen,
015	HH	°h (0.5) und ähm da gings zum beispiel darum dass ich wollte dass das mädchen mehr inteGRIERT wird.=
016	HH	=dass sie in nen [sport][verEIN geht;=]
017	LW	[hm_mh;]
018	LW	[mh_hm,]
019	HH	=die war sehr SPORtlich;
020	HH	oder dass sie °hh ähm (1.25) ((schmatzt)) ähm was WAR_n des;
021	HH	ja dass sie eben hier in die beTREUung geht;=
022	HH	=damit sie besser DEUTSCH lernt und so;=
023	HH	=und des wa ham se dann auch ir letzendlich IRgendwann gemacht,
024	HH	und °h die frau GÄRtner hat auch sehr unterstützt;=

Inhaltlich knüpft HH zunächst an ihre Beschreibungen des Verhaltens der asiatischen Eltern, immer nur zu nicken, ohne dass sichergestellt werden kann, dass sie auch etwas verstehen, an und schreibt dieses Verhalten einer pakistanischen Mutter zu. Im Folgenden geht es dann um Fragen der Integration der Tochter der pakistanischen Familie, sowohl im schulischen als auch im nichtschulischen Kontext. In mehreren Erzählungen, die alle nach dem gleichen Muster aufgebaut sind, wird die Integrationsthematik entfaltet. Die Erzählungen werden im Folgenden jeweils einzeln analysiert und als Transkripte dargestellt, die fortlaufend nummeriert sind. Im Transkript befindet sich eine längere Auslassung von Passagen, in denen die Lehrerin von anderen Themen spricht. Danach wird die Thematik nochmals aufgegriffen.

Zu Beginn der gesamten Passage wird mittels einer expliziten Kategorisierung die Gruppe benannt, um die es hier konkret geht: „islamische Eltern“. Dadurch eröffnet HH eine Kategorie mit einer religiösen Dimension, die als Chiffre für einen Kulturkreis fungiert. Die Gruppe, um die es geht, zeichnet sich damit durch einen

geteilten kulturellen Hintergrund im Sinne von religiösen Werten, Ritualen und Verhaltensweisen aus. Dennoch sieht HH offenbar auch Unterschiede – in der elliptischen Konstruktion angedeutet –, je nachdem aus welchem Land die jeweilige Familie kommt (Zeile 003). Im nächsten *turn* wird die Gruppe dann noch weiter spezifiziert: es geht um pakistanische Familien, konkret um die Eltern einer Schülerin aus HHs Klasse.

Die betreffenden Eltern werden von HH dann kontrastiv dargestellt: Der Figur des Vaters werden gute Deutschkenntnisse zugeschrieben, die Figur der Mutter spreche „so gut wie gar kein Deutsch" (Zeile 006-007). Die nächsten Äußerungen beziehen sich darauf, dass die Mutter bereits seit ca. achtzehn Jahren in Deutschland lebt. Der Turnanschluss mit dem Konnektor „und" hat dabei zunächst den Anschein einer neutralen Feststellung und deskriptiven Auflistung von Tatsachen, erfüllt aber eigentlich die Funktion eines stillschweigenden „obwohl" und damit einer konzessiven Konjunktion (vgl. Barth-Weingarten 2003; Couper-Kuhlen/Kortmann 2000; Rudolph 1996). Es handelt sich hier also nicht um eine reine Deskription, sondern um eine argumentative Handlung: Obwohl die Mutter schon so lange in Deutschland lebt, kann sie kein Deutsch. Für diese Wertung spricht auch die Reformulierung der Zahl. Die Zeit, die die Mutter bereits in Deutschland lebt, wird von HH von fünfzehn auf achtzehn hochkorrigiert (Selbstkorrektur, Schegloff et al. 1977). Je länger die Mutter also bereits in Deutschland lebt, desto problematischer ist die Tatsache zu betrachten, dass sie kein Deutsch spricht. Im Folgenden beschreibt HH eine Szene, wie die Gespräche mit den Eltern ablaufen. Die Mutter schweigt und nickt nur, der Vater übernimmt das Sprechen. Durch die *extreme case* Formulierung (Pomerantz 1986) „immer" (Zeile 013) werden die Geschehnisse und Handlungen als etwas Häufiges und Habituelles gerahmt.

Die nächsten *turns* stellen eine Art Einleitung für die fünf Erzählungen dar. HH verdeutlicht hier ihre Intentionen für die Gespräche mit den Eltern. Es geht ihr darum, dass die Tochter integriert wird (Zeile 015), sei es in einem Sportverein (Zeile 016) oder über das Betreuungsangebot in der Schule (Zeile 021). HH führt auch Begründungen für ihre Intention an. Zum einen, dass das Mädchen sehr sportlich sei (Zeile 019), zum anderen, dass sie durch die Angebote die Möglichkeit habe, besser Deutsch zu lernen (Zeile 022). Damit positioniert sie sich als eine Pädagogin, die sowohl einen Blick auf das Kind hat, mit seinen Stärken, Interessen und Potenzialen, als auch auf dessen Defizite und zudem in der Lage ist, entsprechende Fördermöglichkeiten aufzuzeigen. Ihre Intentionen erscheinen dadurch als begründet und grundsätzlich wohlwollend. HH positioniert sich aber auch als jemand, der sich im Integrationsdiskurs auskennt: Integration durch Sprache und durch Teilnahme an gesellschaftlichen Aktivitäten (Sportverein) sind gängige Themen in der Integrationsdebatte.

Die folgenden Erzählungen in dem Ausschnitt sind alle nach dem gleichen Muster aufgebaut: Es wird jeweils eine Gesprächssituation mit den Eltern geschildert, in der darüber gesprochen wird, ob das Mädchen an irgendeiner schulischen oder außerschulischen Veranstaltung teilnehmen darf. So geht es z.B. um die Teilnahme an Kindergeburtstagen, Klassenfesten, Klassenfahrten oder Übernachtungen in der Schule. In jeder dieser Situationen stimmen die Eltern zunächst einer Teilnahme zu und erzeugen damit eine Erwartungsprojektion bei der Lehrerin. Diese Erwartung wird dann insofern enttäuscht, als das Mädchen doch nicht zu den Veranstaltungen kommen darf bzw. einfach nicht kommt. Das Nichterscheinen des Mädchens wird

von den Eltern jedoch nicht erklärt. Damit bleibt die Elternseite opaque und rätselhaft. Gab es Gründe dafür, dass das Mädchen nicht kommen durfte, und wenn ja welche? Haben sie ihre Meinung geändert, oder nur zugestimmt, um eine Diskussion zu vermeiden? Haben sie gar nicht verstanden, worum es geht? Oder haben sie die Lehrerin bewusst getäuscht? Diese Fragen bleiben zunächst offen.

Transkript #26: 1. Erzählung. Interview Nr. 13 Helene Hölderlin, Grundschule ((00:06:07 – 00:06:21))

025	**HH**	=aber °h (0.25) zum beispiel auf KINdergeburtstagen.
026	**HH**	es wurde !IM!mer gesagt,=
027	**HH**	=sie geht da-=
028	**HH**	=sie wurde GANZ viel eingeladen;
029	**HH**	und die ELtern ham immer gesacht;=
030	**HH**	=ja ja;
031	**HH**	kein probLEM und so;
032	**HH**	und sie durft !NIE! hin.
033	**HH**	(0.23) [((schmatzt))]$_1$[°h]$_2$[also_s warn]$_3$Immer so sachen;
034	**LW**	[ja;]$_1$
035	**LW**	[okay,]2
036	**LW**	[mh_hm;]$_3$
037	**HH**	ähm wo dann JA gesagt wurde;=

Schaut man sich die erste Erzählung näher an, so fallen sofort die Extremformulierungen auf. Das stark akzentuierte „!IM!mer“ (Zeile 026) wird mit dem ebenso stark akzentuierten „!NIE!“ (Zeile 032) kontrastiert. „Immer“ als *extreme case* Formulierung (Pomerantz 1986) stellt ein sprachliches Mittel dar, das ein regelmäßiges, häufiges und strukturiertes Auftreten einer Begebenheit oder Handlung nahelegt und diese somit merkwürdigen, idiosynkratischen und zufälligen Ereignissen entgegenstellt. Der Unterschied zwischen regelmäßig vorkommenden Ereignissen und merkwürdigen Einzelfällen ist, dass erstere stärker ins Gewicht fallen und bedacht werden müssen, wohingegen letztere getrost ignoriert werden können. „Immer“ ist daher ein Mittel um anzuzeigen, wie ein Ereignis oder eine Handlung zu bewerten ist, nämlich als „unignorierbar“ (Pomerantz 1986:223). Durch diese sprachliche Konstruktion demonstriert HH, dass es sich um ein habituelles Verhaltensmuster der Eltern handelt und nicht um Einzelfälle. Sie deutet dadurch auch an, dass sie offenbar mehrere Gespräche mit den Eltern zu ähnlichen Themen geführt hat und positioniert sich somit als eine geduldige Lehrperson, die in der Lage ist, einen differenzierten Blick einzunehmen: Probleme entstehen nicht nur, weil einmal etwas so ist, sondern wenn wiederholte Gespräche an der Einstellung des Gegenübers scheitern.

Bemerkenswert ist, dass HH hier ein Gesprächsthema wählt, das nicht unmittelbar mit der Schule zu tun hat, sondern sich auf den sozialen gesellschaftlichen Bereich bezieht. Die Extremformulierung „=sie wurde GANZ viel eingeladen;“ (Zeile 028) zeigt ein aktives und häufiges Bemühen der Kinder und deren Eltern an, die versuchen, das Mädchen zu integrieren. Dieses Bemühen wird jedoch von den pakistanischen Eltern „immer“ mit der gleichen Reaktion bedacht: erst „ja“

sagen, dann einen Rückzieher machen und das eigene Verhalten unbegründet lassen. Damit wird implizit ein „Integrationsgefälle“ eröffnet, bei dem die eine Seite als aktiv, und was ihre Intentionen anbelangt, transparent handelnd, positioniert wird, die andere Seite hingegen passiv verbleibt und sich durch undurchsichtiges und rätselhaftes Verhalten jeglicher Kommunikation entzieht.

Dadurch wird eine wirklich ernsthafte Problematik im Migrationsdiskurs angesprochen, die eng mit dem Assimilationskonzept verbunden ist (vgl. Esser 2000; Luft 2012): Integration erfolgt nicht als eine gegenseitige Annäherung, sondern wird verstanden als eine Einweisung in eigene Bräuche und Verhaltensweisen. Die Integrationsversuche können dann immer nur von einer Seite ausgehen und von der anderen ausschließlich angenommen oder abgelehnt, nicht aber selbst aktiv gesteuert und gestaltet werden. Werden die Integrationsversuche der einen Seite dann von der anderen – zumindest in der Wahrnehmung – stets abgelehnt, ist die Folge, dass alle Integrationsversuche künftig abgebrochen werden.

Wenn die Eltern selbst keine Gründe für ihr Verhalten angeben, stellt sich die Frage, ob HH Gründe dafür annimmt und wenn ja welche. Explizit lässt sich dazu nichts finden. Durch einen Wechsel im Footing lässt HH jedoch die Eltern als Figuren in der Erzählung zu Wort kommen. Die Zustimmung der Eltern erfolgt in Geschichte 1 über ein „ja ja“ (Zeile 030). Das verdoppelte „ja“ als Antwort ist im Deutschen insofern markiert, als es eigentlich das Gegenteil, also ein „nein“ anzeigt, bzw. die Haltung eines oberflächlichen Zustimmens zur Vermeidung einer offenen Auseinandersetzung bei gleichzeitig innerem Widerspruch darstellt. Dementsprechend liegt die Lesart nahe, dass den Eltern von der Lehrerin implizit unterstellt wird, zwar oberflächlich zuzustimmen, aber zugleich eine andere Meinung zu hegen, die dann das Handeln leitet. Implizit schwingt also die Unterstellung einer bewussten Täuschung und einem Spiel mit den Erwartungen des Gegenübers mit.

Im Anschluss an die erste Erzählung befindet sich ein Ansatz zu einer weiteren Erzählung, die sich an dem Thema Klassenfest festmacht, jedoch nicht ausgeführt wird. Stattdessen kommt HH auf ein Gespräch zu sprechen, bei dem es darum ging, ob das Mädchen (in der Schule) übernachten dürfe. Offen muss hier bleiben, in welchem Rahmen eine solche Übernachtung in der Schule stattgefunden hat.

Transkript #27: 2. Erzählung. Interview Nr. 13 Helene Hölderlin, Grundschule ((00:06:21 – 00:06:43))

038	**HH**	=oder dann zum KLASsenfest kommen;=
039	**HH**	=oder überNACHten;
040	**HH**	°h hieß es GANZ lange immer,=
041	**HH**	[=ja ja]JA,
042	**LW**	[hm]
043	**HH**	°h [und im letzen]augenBLICK (0.33) wurd se dann nich geschickt.
044	**LW**	[mh_hm,]
045	**HH**	°h [un das][hat sich aber am SCH]LUSS,=
046	**LW**	[okay;]
047	**LW**	[(okay/verstehe)]
048	**HH**	=find ich durch die beziehung zu frau GÄRtner;=
049	**HH**	=glaub ich auch;
050	**HH**	hat sie noch ham die dann mehr verTRAUen gehabt.
051	**HH**	und °hh ham mir quasi auch geGLAUBT,=

052	**HH**	=ja,
053	**HH**	[und dann dur]fte das mädchen wenigstens bis ELF hier bleiben und wurde dann abgeholt.
054	**LW**	[mh_HM,]
055	**HH**	(0.28)
056	**LW**	hm_hm;

Auch in Erzählung 2 kommen Extremformulierungen zum Einsatz. Die Eltern stimmen „ganz lange immer“ (Zeile 040) zu und im letzten Augenblick (Zeile 043) geschieht etwas anderes. Eine bewusste Täuschung der Eltern wird damit immer naheliegender: offenbar haben sie mehrfach zugestimmt und die Lehrerin über einen längeren Zeitraum in dem Glauben gelassen, dass eine gemeinsame Abmachung und ein Konsens bestehen. Zudem steigert sich die Redewiedergabe dessen, was die Eltern sagen von einem noch recht neutral betonten verdoppelten „ja“, zu einem verdreifachten „ja“, das so betont und mit steigender Intonation artikuliert wird, dass ein „genervter“ Tonfall entsteht. Die wertende Komponente, nämlich, dass die Eltern bewusst mit den Erwartungen von HH spielen, wird somit verstärkt.

Transkript #28: 3. Erzählung. Interview Nr. 13 Helene Hölderlin, Grundschule ((00:06:43 – 00:06:52))

057	**HH**	°h oder auf KLASsenfahrten;=
058	**HH**	=ne,
059	**HH**	letztENDlich wurde dann ne entschuldigung geschrieben;
060	**HH**	sie is KRANK.
061	**HH**	(0.35)
062	**LW**	hm;
063	**HH**	bis zum LETZten;=
064	**HH**	=es wurde noch beZAHLT sogar,
065	**HH**	und dann letztendlich wurds dann DOCH nicht gemacht.

Die Verhaltensmuster der Eltern wiederholen sich dann in der dritten Erzählung. Thema ist hier die Klassenfahrt, die von den Eltern mit einer schriftlichen Entschuldigung und dem Verweis auf eine Krankheit abgesagt wird. Damit kommunizieren die Figuren der Eltern gewissermaßen zum ersten Mal einen Grund für die Abwesenheit der Tochter. Dass HH diesen jedoch als nicht zutreffen zurückweist, zeigen die nächsten *turns*: Die Eltern stimmen wieder bis „zum letzten“ (Zeile 063) zu, um dann „doch“ (Zeile 064) einen Rückzieher zu machen. Das steigernde Adverb „sogar“ (Zeile 064) zeigt an, dass die Eltern tatsächlich so weit gegangen sind, die Klassenfahrt noch zu bezahlen. Dies entspricht exakt dem bereits habitualisierten Verhalten der Vortäuschung einer Zustimmung bei diskrepanter innerer Haltung und entsprechendem Handeln. Die Lehrerin basiert ihre Einschätzung, dass die Eltern die Krankheit nur vorschieben also auf ihre Erfahrungen in der bisherigen Interaktion.

Transkript #29: Fazit der Lehrerin. Interview Nr. 13 Helene Hölderlin, Grundschule ((00:06:52 – 00:06:58))

066	LW	ah ja,
067	LW	(0.19) okay,
068		(0.65)
069	HH	also sicherlich da auch wieder son reliGIÖser hintergrund auch.
070	HH	(0.25) [beSTEHT;=]
071	LW	[hm;]
072	LW	[hm,]
073	HH	[=ne,]
074	LW	(2.12)

Die nach einer Pause artikulierte Äußerung der Lehrerin „also sicherlich da auch wieder son reliGIÖser hintergrund auch." (Zeile 069) mutet zunächst etwas rätselhaft an. Durch das „also" wird angezeigt, dass nun eine Art Zusammenfassung des bereits Ausgeführten erfolgt. Die Äußerung erfüllt damit die Funktion einer evaluativen Konklusion, in der das Verhalten der Eltern auf ihren religiösen, d.h. islamischen Hintergrund, attribuiert wird. Unklar ist, worauf sich das „auch da" bezieht, da HH zuvor nicht explizit auf einen religiösen Hintergrund und dessen Rolle für ein solches Verhalten, wie das eben dargestellte, zu sprechen gekommen ist. Geht man jedoch zurück zu der Äußerung über die Sprachkenntnisse der Eltern zu Beginn des Ausschnitts, die ebenfalls zunächst etwas isoliert zu sein scheint (006-011) und stellt die konversationsanalytische Kernfrage *why that now?,* so wird deutlich, dass die Passage eine Art Rahmung für die Beispielerzählungen darstellt. Die Mutter wird der Kategorie einer unselbstständigen muslimischen Frau zugeordnet, die die Sprache des Landes, in dem sie lebt, nicht beherrscht und somit eben auch nicht integriert ist. Dies manifestiert sich auch in der Schilderung der Gesprächssituation mit der schweigenden und nur nickenden Mutter und dem sprechenden Vater. Damit ist ein wichtiger kultureller Unterschied auf der Ebene der Genderrollen angesprochen, der in den Erzählungen quasi personifiziert dargestellt wird. Dieser kulturelle Unterschied fungiert dann auch als faktisches Hindernis für eine gelungene Integration.

Dies wird deutlich im Wiederaufgriff des Themas, nachdem sich das Gespräch im Interview über längere Zeit hinweg um andere Themen gedreht hatte (Auslassung im Transkript). HH erzählt hier, dass islamische Familien häufig in ihrer eigenen Gemeinschaft lebten und gerade den Mädchen wenig Zugang zu anderen Gesellschaftsbereichen gewährt werde.

Transkript #30: Wiederaufgriff des Themas. Interview Nr. 13 Helene Hölderlin, Grundschule ((00:15:02 – 00:15:27))

075		((Auslassung im Transkript))
076	HH	weil es geht ja auch OFT;=
077	HH	=sehr oft um DIEse dinge;=
078	HH	=ne,
079	HH	[dass es des][die KINder eben;]
080	LW	[hm_hm,]
081	LW	[hm_hm,]

082	**HH**	oder grad in den isLAMischen familien;=
083	**HH**	=dass die eben so in IHrem kultur;=
084	**HH**	=also in IHrer gemeinschaft leben;
085	**HH**	und °hh auch grad die MÄDchen,
086	**HH**	also sehr SELten eigentlich dann auch (0.4) außerhalb der familie sich verabreden dürfen.=
087	**HH**	=ja,
088	**LW**	hm_mh,
089	**LW**	(.) hm_mh;
090	**HH**	ich mein die k die eltern KÜMmern sich;
091	**HH**	(0.29) auch sehr LIEB um ihre kinder;=
092	**HH**	=aber des is halt °h so SCHAde,
093	**HH**	sie kommen dann immer MEHR in so ne;
094	**HH**	(0.54) ((schmatzt)) ja;=
095	**HH**	=in so ne sepaRIERte (.) rolle.

In den folgenden *turns* liefert HH eine Diagnose des Problems, die allerdings ex negativo erfolgt. Das Problem liegt nicht daran, dass die Eltern sich nicht kümmern, also nicht auf der Ebene der Fürsorge, sondern in den sozialen Konsequenzen für die Mädchen, die dadurch in eine separierte Rolle geraten. Die Tatsache, dass HH das „schade" (Zeile 092) findet, deutet darauf hin, dass es HH hier weniger um eine Verurteilung geht, als vielmehr darum, ehrliches Bedauern auszudrücken, das sich auf die Perspektive der Mädchen bezieht. Dennoch eröffnet sich hier ein weiterer Kontext. Die Integration der Mädchen wird durch das Verhalten der Eltern, insbesondere der Mütter, verhindert. Der Verweis, dass es sich hier nicht um eine Frage der Fürsorge handelt, hebt die kulturelle Dimension umso stärker hervor. Auch wenn HH hier von einer konkreten Familie spricht, so geht es doch um eine größere Gruppe und ein kollektives kulturelles Phänomen, das in den religiösen Werten der Gruppe verankert ist.

Es folgen dann noch zwei weitere Erzählungen nach dem bekannten Muster. Herausgestellt werden hier die Folgen des Verhaltens der pakistanischen Eltern: durch den mangelnden Integrationswillen und die Abschottung der Eltern scheitern alle Integrationsversuche und das Mädchen gerät in eine separierte Rolle. Zudem wird die Rolle der Mutter als Ursache für die mangelnde Integrationsbereitschaft herausgestellt, indem HH ihr die Entscheidungsmacht darüber, ob die Tochter an Veranstaltungen teilnehmen darf, oder nicht, zuschreibt.

Transkript #31: 4. Erzählung. Interview Nr. 13 Helene Hölderlin, Grundschule ((00:15:27 – 00:15:54))

096	**HH**	°h [°h]und grad bei DEM mädchen war des wirklich so;=
097	**LW**	[hm;]
098	**HH**	=die war dann zum geBURtstag eingeladen,=
099	**HH**	=dann is sogar die mutter der des gebUrtsatgskindes HINgefahrn;=
100	**HH**	=und wollte sie ABholen;=
101	**HH**	=und dann °h war da KEIner;=
102	**HH**	[=und also immer]so DIEse sachen.=

103	LW	[okay,]
104	HH	=ja,
105	HH	[°hh](0.17) ähm (0.23) wo natürlich IRgendwann die eltern dann auch sagen;=
106	LW	[hmm;]
107	HH	=also KOMM;=
108	HH	=dann pff (0.27)
109	LW	ja;
110	HH	[LASsen wa_s.=]
111	LW	[klar;]
112	HH	=ja,
113	LW	mh_hm;
114	LW	(0.33) hm
115		(0.51)
116	HH	aber wie immer zugeSACHT wird;=
117	HH	=JA ja;=
118	HH	=ich hab meine frau erLAUBT dass se;=
119	HH	=weil is ja eher die MUTter die das dann erlauben muss;
120	HH	°h [und dann][letzend]lich is dann DOCH abgesprungen.=
121	LW	[aha;]
122	LW	[okay,]
123	HH	=ja,
124	LW	(.) hm_hm;

Die normativen Vorstellungen, die sich hier rekonstruieren lassen, beziehen sich auf das Erziehungsziel der sozialen Integration und der selbstständigen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Damit stehen auch Fragen der Autonomie zur Diskussion. Die pakistanische Mutter wird als eine Vertreterin der Kategorie der „rückständigen“ und „unselbständigen“ islamischen Frau positioniert, die in ihrer kulturell bedingten Frauenrolle verhaftet ist. Ihre Erziehung ist an dieser Tradition ausgerichtet, was dem Erziehungsziel der Lehrerin und der Institution Schule entgegenwirkt und eine erfolgreiche Integration der Tochter verhindert.

Das sich in den Erzählungen wiederholende Muster der Erwartungsprojektion durch Zustimmung, der Enttäuschung der Erwartungen durch konträres Handeln und die ausbleibenden Erklärungen für das Verhalten führen szenisch vor, wie Integration misslingt und letztlich in einer resignativen Haltung einerseits und einer sozialen Isolation andererseits mündet.

Was hier einer Kritik unterzogen wird ist daher nicht nur ein Verhalten, sondern vor allem der Effekt eines solchen Verhaltens und zwar sowohl aus pädagogischer Sicht, als auch aus gesellschaftlicher. So stehen die soziale Isolation der Tochter und die Enttäuschung und Resignation der Eltern der anderen Kinder im Fokus, die sich um die Integration der Familie bemühen.

Sprachliche Absicherungsstrategien

Durch die Implizitheit der Bewertungen in diesem Beispiel sind wenige Immunisierungsstrategien notwendig, dennoch lassen sich einige identifizieren. In diesem Sinne ist HHs Verweis auf Frau Gärtner gleich zu Beginn des Ausschnitts als eine solche Absicherungsstrategie zu betrachten (Zeile 004). Frau Gärtner ist als Sprachförderlehrerin an der Schule tätig und hat die Interviews vermittelt. Sie ist damit für die Lehrerin und die Interviewerin ein gemeinsamer Bezugspunkt. Indem HH darauf verweist, dass Frau Gärtner die pakistanischen Kinder kenne, etabliert sie sie als externe Autorität, die die Ausführungen der Lehrerin bestätigen kann. Auf paraverbaler Ebene wird die Äußerung „pakistanische Kinder" von Lachen begleitet („`die pakis <<lachend> tanischen kinder auch so >;`", Zeile 004). Das Lachen zeigt hier einerseits eine Komplizenschaft zwischen Frau Gärtner und HH an und positioniert diese als Personen, die beide wissen wie *die* so sind, andererseits kann es aber auch als Einladung für LW verstanden werden, sich der Bewertung der Lehrerin anzuschließen, da bestimmte Gefühlsausdrücke bestimmte Reaktionen des Rezipienten „einfordern" (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:40). Emotionen spielen somit eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Bewertungen und liefern für den Rezipienten entscheidende Anhaltspunkte für das Verständnis, die Bedeutung und die Relevanz einer Äußerung. Da eine manifeste Reaktion der Interviewerin jedoch ausbleibt, muss hier offenbleiben, ob sie sich der Bewertung anschließt.

HH verweist ein zweites Mal auf Frau Gärtner, unmittelbar nachdem sie ihre Intention für eine Integration der Tochter bekundet und sich damit als wohlwollende und im Integrationsdiskurs kundige Pädagogin positioniert hat (Zeile 015-022). HH erzählt hier, wie sich ein gewünschter Erfolg eingestellt hat und das Kind zur Betreuung gehen durfte. Frau Gärtner habe hier „sehr unterstützt" (Zeile 024) und wird damit als Partnerin positioniert, die gemeinsam mit HH die gleichen Ziele verfolgt. Damit wird deutlich, dass das Thema Integration nicht etwas ist, was HH persönlich verfolgt, sondern was aus einer professionellen pädagogischen Perspektive heraus ein erklärtes Erziehungsziel ist und einen integrativen Bestandteil einer gelungenen Entwicklung eines Kindes darstellt. Da Frau Gärtner zudem nicht unmittelbar als Vertreterin der Institution Schule zu sehen ist, kann eine gelungene soziale Integration auch als gesellschaftliches Erziehungsziel und übergreifende Norm aufgefasst werden. In einer weiteren Erfolgsgeschichte (Zeile 045-053) tritt Frau Gärtner wieder als Partnerin auf, sie wird allerdings auch als Vermittlerin zwischen HH und den Eltern positioniert. Durch die Beziehung zu Frau Gärtner (Zeile 048) hätten die Eltern „mehr Vertrauen" (Zeile 050) bekommen und auch der Lehrerin „geglaubt" (Zeile 051). Bemerkenswert ist, dass HH hier die Kategorie des Vertrauens anführt (Zeile 050). Das Verhalten der Eltern wird dadurch auf ein mangelndes Vertrauen gegenüber HH zurückgeführt. Frau Gärtner stellt dann die Lösung für das Problem des mangelnden Vertrauens dar, da durch ihre Beteiligung offenbar eine Annäherung hat stattfinden können. Durch das Präsentieren der „Erfolgsgeschichten" positioniert HH sich auch zugleich gegenüber der Interviewerin als engagierte Lehrperson, die sich Unterstützung holt und selbst bei wiederholten Schwierigkeiten nicht aufgibt.

10.2.3 Narrative Re-Inszenierung und Redewiedergaben

Im Verlauf des Interviews vor dem Ausschnitt kommt der Gymnasiallehrer Adriano Seidel (AS) auf einen schweren Fall von Cybermobbing zu sprechen, bei dem gefilmt worden sei, wie ein Schüler häufig von anderen Schülern traktiert und beleidigt wurde. Im Rahmen dieses Vorfalls musste Herr Seidel auch Ordnungsmaßnahmen für die beteiligten Schüler verhängen. An dem Fall beteiligt gewesen sei auch ein Schüler mit italienischem Migrationshintergrund, mit dessen Mutter Herr Seidel bereits mehrfach gesprochen habe, da sie sich auf den Vorfall hin sofort gemeldet und die Sache verfolgt habe. Nachdem sich das Interview dann zunächst um andere Themen dreht, kommt Herr Seidel auf die Frage, ob ihm noch weitere Gespräche einfallen würden auf ein Gespräch zu sprechen, in dem der Vater des italienischen Jungen eine wesentliche Rolle spielt.[67]

Transkript #32: Interview Nr. 19 Adriano Seidel, Gymnasium ((00:25:20 – 00:26:33))

001	AS	°hh also was noch interessANT war;=
002	AS	=war als dieser VADder,=
003	AS	=von dem ähm also bei diesem CYbermobbing vorfall,
004	AS	dieser GIUseppe,
005	AS	°hh (0.3) äh da (0.28) wo isch ja daheim Angerufen hatte;=
006	AS	=un hatte geSAGT;=
007	AS	=des un des is pasSIERT,=
008	AS	=die mutter kam dann auch zum geSPRÄSCH,
009	AS	°h als dann der TAG war-=
010	AS	=an dem äh (0.25) °h an dem isch die ORDnungsmassnahme dann verkündet hab;
011	AS	°h da sass auch der VADder dabei;=
012	AS	=und äh der der (.) der VADder,
013	AS	°h hat mir dann GSAI,
014	AS	ja;
015	AS	°hh äh (0.19) <<h,all> der hot schon von mir eine geKRIG;=>
016	AS	<<h,all> =GELL;>
017	AS	<<h,all> nur dass [sie WISse;>]
018	LW	[((lacht lautlos))]
019	AS	<<h,all> der hot schon von mir eine geKRIEGT;>
020	AS	°h [äh]
021	LW	[okAY ((lacht leise))]°h
022	AS	also auch in einem etwas geBROchenen deutsch;=
023	AS	=isch glaub die MUDder war einfach deutsche.
024	AS	[verMUT]isch mal so.=
025	LW	[mh_HM;]
026	AS	=ne,
027	AS	°h äh <<h,all,singend> von MIR hat der schon

[67] Der Ausschnitt wird auch im Rahmen von Redewiedergaben als Mittel der impliziten Kategorisierungen analysiert (vgl. Kapitel 9.2.2).

		gekriegt;>
028	AS	so.
029	AS	°h un_na hab isch GSAI.=
030	AS	<<t,p,len> =ja DES is;>
031	AS	<<t,p,len> äh DES is;>
032	AS	<<t,p,len> ähm herr poletTI-=>
033	AS	<<t,p,len> =des is ihre priVATsache,=>
034	AS	<<t,p,len> =da möscht isch misch jetzt äh net EINmischen,>
035	AS	°h <<t,p,len> aber er kriegt halt von Uns als SCHUle,>
036	AS	°h äh <<t,p,len> kriegt er halt ne ne ANdere massnahme.>
037	AS	[und]<<creaky> ähh > öh °hh äh <<t,p,len> des kriegt er halt dann daZU;=
038	LW	[HM_mh;]
039	AS	=SAG isch mal so.=
040	AS	<<t,p,len> =wa was sie daHEIm jetzt äh da;=>
041	AS	<<t,p,len> =des hat nix mit UNsrer massnahme zu tun.>
042	AS	°h <<h,all> ahJA,=>
043	AS	<<h,all> =er wollt nur SAge,=>
044	AS	<<h,all> =der hot schon eine geKRIEGT;=>
045	AS	<<h,all> =GELL;>
046	AS	(0.25)
047	LW	((lacht leise)) ho [<<lachend> okay>,]
048	AS	[((lacht leise))] °h ((lacht leise)) <<lachend> wo dann auch [irgendwie äh dann halt]RAUSkommt,=>
049		((schulglocke klingelt))
050	LW	[((lacht leise))]
051	AS	<<:-)> =okAY;>
052	AS	<<:-)> des wird dann> halt SO geahndet.
053	LW	mh_HM,

Der Cybermobbingvorfall (Zeile 003), die Beteiligung des Jungen (Zeile 004), der Vater (Zeile 002) und die Gespräche mit der Mutter (Zeile 005-007) werden von AS gleich zu Beginn des Ausschnitts als Rahmen gesetzt. Mit der Projektorkonstruktion „was noch interessant war“ (Zeile 001) wird die Erwartung bei der Hörerin etabliert, dass nun ein bemerkenswertes Phänomen geschildert wird. AS positioniert sich dadurch als ein Erzähler, der es versteht, der Interviewerin interessante Begebenheiten aus seinem Erfahrungsschatz darzubieten. Das interessante Ereignis wird dann verortet: es geht um den Tag, an dem die Ordnungsmaßnahme für die Beteiligung an dem Cybermobbingvorfall mit den Eltern – offen bleibt hier, ob der Schüler auch anwesend ist – besprochen wird. Auf lexikalischer Ebene sticht das Wort „verkündet“ (Zeile 010) hervor. Die juristische Diktion legt nahe, dass es hier um einen formalen Akt geht, in dem den Beteiligten eine bereits getroffene Entscheidung, vergleichbar mit einem Urteil, vorgetragen wird. Deutlich wird auch, dass AS hier nicht als Individuum und auch nicht als einzelner Lehrer, sondern als Vertreter der Institution Schule agiert.

Nach dem rheinland-pfälzischen Schulgesetz werden Ordnungsmaßnahmen ausgesprochen, wenn andere erzieherische Einwirkungen nicht ausreichen. Bevor eine Ordnungsmaßnahme verhängt werden kann, sind sowohl die Eltern als auch die Schüler zu hören. Die Maßnahmen können vom Unterrichtsauschluss in einem bestimmten Fach bis hin zu ein-, oder mehrtägigem Unterrichtsauschluss oder bis zum endgültigen Schulausschluss, je nach Schwere des Ordnungsverstoßes, reichen (Schulgesetz Rheinland-Pfalz §95-98). Für den vorliegenden Fall liegt nahe, dass die „Anhörungsgespräche" mit Schülern und Eltern bereits stattgefunden haben und nun wirklich nur noch das genaue Maß der Ordnungsmaßnahme mitgeteilt werden soll.

Dieser Hintergrund ist für das Verständnis der auftretenden Probleme im Gespräch wichtig. Zunächst wird jedoch die Rolle des Vaters als Protagonist nochmals hervorgehoben, der durch einen Wechsel im *footing* (Goffman 1979, 1981) in Form einer Redewiedergabe sogleich auch „zu sprechen" beginnt (Zeile 012f.). In der Redewiedergabe heißt es dann: „der Junge habe von ihm schon eine gekriegt" (Zeile 015). AS als Erzähler lässt den Vater diese Aussage in der gesamten Passage insgesamt viermal wiederholen:

- „<<h,all> der hot schon von mir eine geKRIG;=> <<h,all> =GELL;>" (Zeile 015-016)
- „<<h,all> der hot schon von mir eine geKRIEGT;>" (Zeile 019)
- „<<h,all,singend> von MIR hat der schon gekriegt;>" (Zeile 027)
- „<<h,all> =der hot schon eine geKRIEGT;=> <<h,all> =GELL;>" (Zeile 044-045)

Auffällig ist hier sowohl die Betonung, die nur in einem der Fälle abweicht, als auch die starke dialektale Färbung, die an sich auf lexikalischer Ebene an der Form „hot" anstelle des Hochdeutschen „hat" sowie an der Rückversicherungspartikel „gell?" zeigt, die kennzeichnend für den süddeutschen Sprachraum ist. Zudem ändern sich Prosodie und Stimmqualität, so dass die Redewiedergaben von der Sprechweise abweichen, die der Lehrer sonst im Interview verwendet. Die Rückversicherungspartikel zeigt an, dass die Figur des Vaters mit seiner Äußerung auf eine Reaktion des Zuhörers, nämlich des erzählten Ich des Lehrers, zielt. Die Figur des Vaters äußert zudem, sie wolle, dass AS Bescheid wisse („`nur dass sie WISse;`", Zeile 025). AS stellt hier narrativ dar, wie die Figur des Vaters versucht sein erzähltes Ich zu einem Komplizen zu machen. In der Handlung des Vaters lässt sich zudem ein Kooperationsangebot sehen: Er hat das Problem erkannt und in die Hand genommen, wodurch er sich selbst als ausführendes Organ einer Bestrafungsmaßnahme, die aus seiner Sicht kongruent mit der der Schule bzw. des Lehrers ist, positioniert.

Nach der zweiten Wiederholung der Redewiedergabe der Figur des Vaters gibt es wieder einen Wechsel im *footing*. AS wechselt auf die Ebene des Interviews und kommentiert die Aussage des Vaters damit, dass dieser etwas „gebrochenes Deutsch gesprochen" habe (Zeile 022). AS mutmaßt, dass die Mutter „Deutsche" gewesen sei (Zeile 023). Zwischen dem Vater und der Mutter wird somit ein Kontrast aufgebaut: die Mutter spricht gut Deutsch, der Vater spricht schlecht Deutsch. Da die Mutter zudem bereits als mehrfache, kooperationsbreite und verständnisvolle Gesprächspartnerin etabliert wurde, wird der Vater durch die Kontrastierung

implizit gegensätzlich positioniert, d.h. als ein nicht verständnisvoller und nicht kooperationsbereiter Gesprächspartner.

Bemerkenswert ist, dass der Vater zwar, laut AS Aussage, „gebrochenes Deutsch“ spricht, die Redewiedergabe dieses aber nicht wiedergibt. Eine Imitation von Gastarbeiterdeutsch in der Redewiedergabe ließe sich mit Hinnenkamp (1982) als sekundärer *foreigner talk* bezeichnen, d.h. als ein Bezugnehmen auf die Sprechweise der Ausländer selbst, die in der Sprache der Residenzgesellschaft oder einer Fremdsprache „radebrechen“ (Hinnenkamp 1982:40-41). Hinnenkamp kann in seiner Studie jedoch zeigen, dass durch sekundären *foreigner talk* eine soziale Distanz aufgebaut wird und sich darin eine Position negativer Stereotypisierungen von Ausländern, oder dem „Fremden“ wiederspiegelt. Eine Imitation von Gastarbeiterdeutsch würde für den Erzähler dann ein Risiko darstellen sich als ausländerkritisch oder ausländerfeindlich zu positionieren. Die dialektale Färbung der Redewiedergabe reicht dann aus, um eine Distanz zwischen AS und der Figur des Vaters zu markieren. Zudem erhält die Darstellung des Vaters dadurch einen komischen Charakter, der durch das Lachen der Interviewerin quittiert wird (Zeile 021).

Die dritte Wiederholung ist die einzige, die sich in der Betonung von den anderen unterscheidet. Durch den verschobenen Fokusakzent auf dem Personalpronomen „mir“ (Zeile 027) rückt der Fokus von der Handlung (eine Ohrfeige geben) auf den Handelnden und damit auf den Vater. Dies lässt zwei Interpretationsspielarten zu: Zum einen kann die Äußerung mit dem implizit mitschwingenden Kooperationsangebot der Figur des Vaters in Verbindung gebracht werden: der Vater hat das Problem bereits im Sinne der Institution selbst angegangen und gelöst. Zum anderen eröffnet sich die Lesart, dass der Sohn ja bereits vom Vater „eine bekommen“ habe und deshalb nun nicht mehr von der Schule bestraft werden müsse. Die Äußerung des Vaters ist dann als ein Versuch zu werten, das Strafmaß des Sohnes mit dem Lehrer zu verhandeln.

Die zweite Lesart legt nahe, dass ein wichtiges kommunikatives Problem zwischen dem Vater und dem Lehrer in einer unterschiedlichen Situationsdefinition liegt. Der Lehrer handelt hier als Institution. Er hat feste Regeln, wie auf einen solchen Fall zu reagieren ist, welche Maßnahmen verhängt werden und welche Schritte notwendig sind, um diese Maßnahme korrekt zu verhängen (nämlich ein Gespräch mit den Eltern, in dem sie über die Maßnahme in Kenntnis gesetzt werden). Die Maßnahme steht somit von vorneherein fest und das Gespräch hat den Charakter einer Urteilsverkündung. Der Vater hingegen scheint die Bestrafung noch als etwas Verhandelbares anzusehen und legt eine gewisse „Bazar-Mentalität“ an den Tag.

Im nächsten Abschnitt formuliert AS dann wiederum in direkter Rede seine Erwiderung auf die Äußerungen des Vaters und spricht ihn sogar direkt mit Namen an („`ähm herr poletTI-=`“, Zeile 032). Sein erzähltes Ich rekurriert zunächst auf die Privatheitsnorm und damit darauf, dass, was im häuslichen Bereich passiere, den Lehrer nichts angehe (Zeile 033-034). Mit der Aussage, er wolle sich „nicht einmischen“ (Zeile 034), vollzieht AS’ erzähltes Ich dann einen Verzicht auf eine Bewertung, der aber so konstruiert ist (stillschweigendes „aber“ als konzessive Konjunktion, vgl. Barth-Weingarten 2003; Couper-Kuhlen/Kortmann 2000; Rudolph 1996), dass dadurch eben gerade eine Bewertung impliziert wird. AS beurteilt also das Verhalten des Vaters implizit als negativ und grenzt sich davon ab.

Die nächsten Äußerungen unterstreichen diese Abgrenzung: von der Schule bekommt der Sohn eine andere Maßnahme und zwar zusätzlich (036-037). Was zuhause passiert, hat mit den Vorgängen in der Schule nichts zu tun (040-041). Die starke Abgrenzung des Lehrers und die Kontrastierung der häuslichen Privatsphäre und der öffentlichen Institution Schule legen nahe, dass die Äußerungen des Vaters tatsächlich als ein Versuch verstanden wurden, das Strafmaß des Sohnes auszuhandeln. Zudem wird der Kooperationsversuch dadurch vehement abgelehnt und dem Vater – wenn auch dadurch, dass keine explizite Bewertung stattfindet, auf sehr gesichtsschonende Art und Weise – verdeutlicht, dass sich sein Handeln nicht im Einklang mit den Ansichten und Werten der Schule und des Lehrers befindet.

In Zeile 043-045 demonstriert AS dann die Reaktion des Vaters auf seine Ausführungen. In keinster Weise reagiert dieser auf irgendetwas, was der Lehrer gesagt hat und wiederholt stattdessen „sein Sprüchlein". Die permanente Repetitivität in der Darstellung des Vaters demonstriert, dass seine Position absolut immun gegen den Interaktionsverlauf ist. Er wird dadurch als jemand positioniert, der nicht in der Lage oder nicht bereit dazu ist, im Gespräch auf sein Gegenüber zu reagieren.

AS schließt seine Erzählung mit der Feststellung, dass „dann eben herauskomme" (Zeile 048), wie Probleme in der Familie gehandhabt würden (Zeile 052). Sowohl der Begriff „herauskommen" als auch der Fokusakzent auf dem „so" („`des wird dann halt SO geahndet.`" Zeile 052) zeigen eine Bewertung seitens AS an: In solchen Gesprächen offenbaren sich ihm die Verhältnisse in der Familie und dass Probleme eben *so*, wie der Vater wiederholt im Gespräch deutlich gemacht hat, mit Gewalt angegangen werden.

Die Norm, die der Vater dann mit seinem Verhalten verletzt, ist die der gewaltfreien Erziehung und allgemein der Gewaltfreiheit. Die starke Kontrastierung zwischen „wir als Schule" und „sie zuhause" eröffnet dann auch den Kontrast zwischen einer gewaltfreien Institution und einem Elternhaus, das Gewalt als Erziehungsmittel einsetzt und damit institutionellen Zielen entgegenwirkt.

Inwiefern werden diese Probleme aber nun vom Lehrer auf kulturelle Faktoren zurückgeführt? Entscheidend ist hier der Verweis des Lehrers auf die mangelnden Sprachkenntnisse des Vaters, der etwas „gebrochenes Deutsch" gesprochen habe (Zeile 022). Die Deutschkenntnisse des Vaters werden mit denen der Mutter kontrastiert, von der der Lehrer denkt, sie sei „Deutsche" (Zeile 023-024). Indem die Mutter zuvor bereits mehrfach als kooperationsbereite und verständnisvolle Gesprächspartnerin dargestellt wurde, wird der Vater durch die Kontrastierung implizit gegensätzlich positioniert, d. h. als ein nicht verständnisvoller und nicht kooperationsbereiter Gesprächspartner. Dabei wird die normative Folie evoziert, dass wer in einem Land lebt, auch die Sprache beherrschen sollte und dass dies als Ausdruck eines Integrationswillens gewertet werden kann. Die kommunikative Resistenz, das Verletzen einer grundlegenden gesellschaftlichen Norm und das institutionendiskrepante Verhalten werden somit zum Symptom einer mangelnden Integration des Vaters.

Die markanteste Strategie, um moralische Wertungen gesichtsschonend auszudrücken, sind in diesem Ausschnitt die Wechsel im *footing* und die wörtlichen Redewiedergaben. Mit Walter Benjamin lässt sich sagen: „So haftet an der Erzählung die Spur des Erzählenden wie die Spur der Töpferhand an der Tonschale (Benjamin 1955:230)." (Zitiert nach Günthner 1997a:101-102). Entscheidend ist also die Darstellung des Vaters durch AS erzählendes Ich. In ihrem Artikel „Stilisierungsverfahren in der Redewiedergabe" zeigt Günthner (1997a), dass wenn Sprechende sich

einer kongruierenden moralischen Beurteilung untereinander sicher sind, Moralisierungen geradezu dramaturgisch in Szene gesetzt werden können „und kleine hochstilisierte, ja geradezu ästhetisierte Alltags'performances'" (Günther 1997a:118) entstehen. Diese fungieren dann als Einladung an die Rezipienten zur gemeinsamen moralischen Verurteilung.

Als eine solche „Performance" ist auch die Erzählung von AS zu betrachten. Er reagiert auf die Frage der Interviewerin, ob ihm noch ein weiteres interkulturelles Elterngespräch einfalle mit der Rahmung, ihr eine „interessante" Begebenheit zu liefern und positioniert sich damit als ein kompetenter Interviewpartner, der in der Lage ist, aus seinem Erfahrungsschatz diejenigen interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräche herauszugreifen, die für die Interviewerin von Belang sein könnten. Indem AS nicht nur indirekt wiedergibt, was der Vater gesagt hat, sondern dies über die direkte Redewiedergabe szenisch vorführt, distanziert er sich zum einen davon und schafft zum anderen für die Interviewerin eine Nähe und eine unmittelbare Teilhabe am Geschehen. Durch die Darstellung als jemand, der starken Dialekt spricht und stur die immer gleiche Äußerung wiederholt, wird der Vater zum Typen stilisiert. Gerade eine humorvolle Darstellung ist stark auf die Rezipienten gerichtet. Sie positioniert zum einen den Erzähler als guten Unterhalter, zum anderen werden die Rezipienten durch das gemeinsame Lachen dazu eingeladen, die Werthaltung des Erzählers zu teilen. Während AS Erzählung lacht LW immer wieder leise. Nach der letzten Wiederholung des Vaters, der Junge habe schon eine gekriegt, lachen AS und LW gemeinsam, was AS Ausführungen ratifiziert und auf einen *common ground* hinweist. LWs lachendes „okay" („`((lacht leise)) ho [<<lachend> okay >, ]`", Zeile 047) mit leicht steigender Intonation drückt aber auch Erstaunen aus und orientiert sich an dem grundlegend ernsten Thema der Gewalt gegen Jugendliche. Auch AS orientiert sich schnell wieder an dieser ernsten Modalität mit seinem Resümee, dass dann eben herauskomme, wie so etwas zuhause geahndet werde. Die Geschichte wird von LW im Folgenden auch nicht weiter kommentiert oder über Nachfragen weiter thematisch behandelt. Das lässt darauf schließen, dass sich die Teilnehmer einer kongruenten moralischen Bewertung sicher sind: Die Norm der Gewaltfreiheit ist so fundamental, dass sie nicht offen diskutiert werden muss. Umso schwerer wiegt also der Verstoß dagegen.

Erstaunlich ist dann die dargestellte Reaktion des Lehrers auf diesen Normverstoß. Die Gewalt des Vaters an seinem Sohn wird von ihm nicht explizit kommentiert oder als weiteres Thema behandelt. Es bleibt bei der impliziten Ablehnung und der Distanzierung der Schule und ihren Werten vom Vater und seinen Werten. Angesichts der Tatsache, dass Gewalt gegen Kinder gesetzlich verboten ist und einen so fundamentalen Normverstoß darstellt, müsste der Lehrer hier eigentlich in irgendeiner Form aktiv werden. Seine Reaktion auf die Äußerungen des Vaters und seine Ablehnung, sich mit der Thematik auseinander zu setzen, können dann zum einen als Ausdruck der Überforderung gesehen werden, zum anderen hängen sie aber auch mit der Gesprächssituation des Elterngesprächs und den Umständen, die dazu geführt haben zusammen. Wie eingangs deutlich geworden ist, stellt die Gesprächssituation einen formalen Akt dar, in dem der Lehrer als Vertreter der Institution und nicht als Individuum agiert. Sein Ziel ist es, die Entscheidung über die Ordnungsmaßnahme zu verkünden, da dies notwendig dafür ist, dass sie wirksam werden kann. Mit dem Vollzug der Ordnungsmaßnahme soll auch der Cybermobbingvorfall abgeschlossen werden. Der Lehrer verhält sich hier also gewissermaßen

institutionskonform und versucht das Verfahren einer Verhängung der Ordnungsmaßnahme entsprechend abzuschließen, ohne dabei durch eine Reaktion auf die Gewaltthematik ein „neues Verfahren“ anzustoßen oder weitere Konflikte zu schüren.

10.2.4 Zusammenfassung implizite Bewertungen und Moralisierungen bezüglich unterschiedlicher Vorstellungen über Erziehung und Bildung

In den analysierten Abschnitten werden von den Lehrpersonen Eltern mit Migrationshintergrund dargestellt, die durch ihr Verhalten grundlegende Normen und Werte verletzen und damit Probleme in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen verursachen. Bei der Darstellung kommen verschiedene Verfahren zur impliziten Bewertung zum Einsatz. Viele sprachliche Elemente haben dabei nicht *per se* eine moralische Komponente, vielmehr wird diese im Kontext und in der narrativen und interaktiven Struktur entfaltet. Besonders markant sind dabei Wiederholungen. Diese können auf der Mikroebene einzelne Wörter betreffen (z.B. verdoppeltes „Ja“ in den Redewiedergaben als Ausdruck einer oberflächlichen Zustimmung bei gleichzeitigem innerem Widerspruch), Phrasen (z.B. die Wiederholung eines „Sprüchleins“ einer Figur in Redewiedergaben) oder auf der Makroebene das Präsentieren von mehreren Erzählungen als Beleggeschichten für bestimmte Erfahrungen sowie ein rekurrentes narratives Muster, in dem die Figuren auf eine bestimmte Art und Weise präsentiert werden. Die Wiederholungen steigern die Dramatik (besonders in Form von Dreierstrukturen) und verstärken die in den Elementen enthaltenen Bewertungen. Sie erhöhen zudem das *involvement* (Tannen 1989) und beziehen die Zuhörerin in das dargestellte Geschehen ein. Durch den Einsatz von Wiederholungen bestimmter Elemente vor allem auf der Makroebene der Erzählstrukturierung wird zudem narrativ vorgeführt, dass das normverletzende Verhalten der Eltern mit Migrationshintergrund, wie es in den Erzählungen dargestellt wird, nicht nur einmal, sondern mehrfach, systematisch und über einen längeren Zeitraum hinweg stattgefunden hat. Damit fungiert die Art der Darstellung auch als Immunisierungsstrategie, indem die Lehrpersonen sich als nicht vorschnell urteilend, sondern als Personen positionieren, die ihre Wertungen und moralischen Urteile bezüglich der Eltern mit Migrationshintergrund in reichhaltigen Erfahrungen mit sich wiederholenden Ereignissen oder Verhaltensweisen begründen.

Die Darstellung von Ereignissen und Verhaltensweisen als häufig, systematisch und wiederholt auftretend wird auch über den Einsatz von *extreme case* Formulierungen (Pomerantz 1986) wie beispielsweise „immer“ erreicht, wodurch ein Ereignis einen Status als „unignorierbar“ verliehen bekommt. Bewertende Handlungen werden zudem vollzogen mittels:

- kategorischer Formulierungen, vor allem im Wenn-Dann-Format;
- steigernder Adverbien (z.B. „sogar“);
- Alliterationen (z.B. „absolute Abhängigkeit“);
- Perspektivwechsel;
- expliziten Kategorisierungen;
- Gesten (z.B. auf den Tisch schlagen);

- Reformulierungen und Selbstkorrekturen (Schegloff et al. 1977), durch die ein Sachverhalt präzisiert und gesteigert wird;
- Zuschreibungen von Handlungen und Eigenschaften mit positiven oder negativen Konnotationen;
- Turnkonstruktionen mit konzessiven Konjunktionen, stillschweigenden konzessiven oder anderen Konjunktionen, wodurch Widersprüche angezeigt, ein kausaler Zusammenhang zweier Handlungen dargestellt oder Einschränkungen zu einer Aussage gemacht werden können;
- Akzenten und Akzenturierungen (z.B. „des wird dann halt SO gehandet“);
- Kontrastakzenten (z.B. „!IMM!er“ vs. „!NIE!“).

Kontrastierungen stellen ein Mittel dar, das in verschiedener Art und Weise zur impliziten Bewertung genutzt werden kann. Dabei können Figuren explizit miteinander verglichen oder voneinander abgegrenzt werden. Häufig bleibt jedoch ein Element implizit, d.h. eine Figur, eine Kategorie oder ein Verhalten wird als positive Norm etabliert und als Maßstab etabliert, Abweichungen werden dann implizit negativ beurteilt. Auch die Gestaltung von Redewiedergaben kann zur Kontrastierung eingesetzt werden. Ohnehin lässt sich in den Beispielen zeigen, dass mittels Redewiedergaben implizite Bewertungen und moralische Wertungen auf besondere Art und Weise transportiert werden können. Dies geschieht indem:

- die Figuren sich auf der Ebene der Erzählung durch den semantischen Gehalt der Redewiedergaben als VertreterInnen einer bestimmten Moral oder bestimmter Wertvorstellungen selbstpositionieren;
- die Figuren durch die prosodische Gestaltung der Redewiedergaben als Personen mit einer bestimmten Sprechweise, die mit positiven oder negativen Eigenschaften verbunden ist, dargestellt werden.

Dabei kommen in den Beispielen verschiedene Redewiedergaben zum Einsatz. Zum einen sind dies Redewiedergaben, in denen die Figuren bewertet werden, indem ihnen normverletzende Äußerungen „in den Mund“ gelegt werden. Zum anderen werden Figuren zu Sprecherinnen und Sprechern von einer Moral und von Wertvorstellungen, die die Lehrpersonen selbst vertreten, aber durch das Präsentieren mit „fremden Stimmen“ als überindividuell gültig und von anderen autorisiert präsentieren können. Zur Autorisierung einer Moral kommen zudem zum Einsatz:

- *category entitlement* (Potter 1996), wodurch Figuren qua kategorialer Zugehörigkeit als zu einer moralischen Wertung berechtigt dargestellt werden;
- Verweise auf gemeinsame bekannte Personen, die die Sichtweise der Lehrpersonen validieren und bestätigen können;
- Co-Positionierung mit diesen Personen bzw. mit Figuren;
- Einladung zur Co-Positionierung mit der Interviewerin (z.B. mittels rhetorischer Frage, die zur gemeinsamen Bewertung einlädt);
- Co-Positionierungen mit der Interviewerin;
- gemeinsames Lachen zur Herstellung eines *common ground* mit der Interviewerin.

Diese Verfahren stellen zugleich Absicherungs- bzw. Immunisierungsstrategien bezüglich des sprachlichen Managements moralischer Kommunikation dar. Bemerkenswert ist auch, dass in allen Beispielen eine hohe epistemische Sicherheit der Erzählpersonen bezüglich ihrer Ausführungen präsentiert wird.

In den Beispielen lassen sich dann durch den Blick auf die interaktive Struktur und die pragmatische Dimension der Darstellungen verschiedene Vorstellungen über Erziehung und Bildung rekonstruieren. Auf einer konkreten Ebene geht es dabei beispielsweise um die Sichtweise, dass Kinder, die bereits seit einem Jahr in die Schule gehen und nicht weit weg wohnen, in der Lage sein sollten, alleine in die Schule zu gehen. Die Kinder sollten ebenso in der Lage sein, sich alleine an und auszuziehen und in die Schule zu kommen, auch wenn die Mutter sie nicht bringen kann. In einem anderen Beispiel geht es darum, dass Kinder am schulischen und außerschulischen Sozialleben teilhaben sollen und im letzten Beispiel wird thematisiert, dass Kinder nicht durch Schlagen zu bestrafen seien.

Auf einer abstrakteren Ebene lassen sich dann unterschiedliche kulturelle und institutionelle Normen aus den Darstellungen rekonstruieren. Dabei handelt es sich um die Norm der Gewaltfreiheit, die Norm der Erziehung zur Selbstständigkeit und Autonomie, auch hinsichtlich von Sozialintegration und einer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie die Norm der Akzeptanz der Institution Schule und der Schulpflicht.

In zwei der analysierten Beispiele wird das von der Norm abweichende Verhalten VertreterInnen bestimmter Kategorien zugeschrieben, nämlich „türkischen Müttern“ und „islamischen Eltern“. Das verbindende Element dieser Kategorien ist die islamische Religion (dabei wird z.B. explizit auf den Ramadan als religiöse Praxis verwiesen oder auf einen auf religiösen Werten basierenden Kulturkreis). Aus der Art und Weise der Darstellung lässt sich dann rekonstruieren, dass es, aus Sicht der Lehrpersonen, religiös geprägte kulturelle Verhaltensweisen und Werte sind, die für das Verhalten der Eltern verantwortlich zu machen sind und der Norm der Autonomie und selbstständigen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben entgegenwirken. In einem der Beispiele wird so vorgeführt, wie ein religiös bedingtes Geschlechterbild Autonomie verhindert und einer gelungenen Sozialintegration entgegenwirkt. In einem anderen Beispiel wird der Ramadan als religiöse Praxis und als Grund dargestellt, weshalb die Kinder nicht in die Schule kommen können. Die Konsequenzen werden hier nicht expliziert, lassen sich jedoch gedanklich ergänzen, denn wenn die Kinder nicht in die Schule kommen, so verpassen sie wichtigen Stoff, was sich negativ auf ihren Schulerfolg auswirkt. Indem indirekt der Zugang zur Bildung verweigert wird, wird auch der Weg in die Autonomie versperrt. Damit präsentieren die Lehrpersonen hier ein weitreichendes Problem mit vielen erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftlichen Implikationen.

Ein wichtiges Mittel, um Figuren implizit zu bewerten, aber auch um einen Zusammenhang zwischen bestimmten Problemen und kulturellen Faktoren aufzuzeigen, stellen *wie zufällig* eingestreute Verweise auf die Deutschkenntnisse der dargestellten Figuren dar. Diese werden über Kontrastierungen oder die Kombination mit anderen evaluativen Elementen so präsentiert, dass sich dadurch ein Zusammenhang mit Aspekten von Integration konstituiert. Mangelnde Deutschkenntnisse werden dann zum Symptom einer mangelnden Integration oder Integrationsbereitschaft. In den Darstellungen zeigt sich damit ein auf Assimilation beruhendes Integrationskonzept.

Auf der Basis eines solchen Integrationskonzepts lassen sich bei allen drei Lehrpersonen die stillschweigenden Erwartungen an die Eltern mit Migrationshintergrund rekonstruieren, dass eine gewisse Bereitschaft vorhanden sein sollte, sich an Normen und Werte der Aufnahmegesellschaft anzupassen. Mangelnde Integration und Integrationsbereitschaft, mangelnde Sprachfähigkeiten und Kooperation in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen sowie Eltern, die sich aufgrund ihres kulturellen und religiösen Hintergrunds nicht wert- und institutionskonform verhalten, lassen sich damit als „Störfaktoren" in der Praxis interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche aus den Erzählungen der Lehrpersonen rekonstruieren.

11 Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick auf anknüpfende Forschungsfelder und Fragen der pädagogischen Praxis

Im Zentrum dieser Arbeit stehen Interviews mit Lehrpersonen, in denen diese von ihren Erfahrungen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen erzählen. Leitend für die Analysen der Interviews waren die Forschungsfragen, *was* Lehrpersonen von interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen erzählen und *wie* sie davon erzählen. Ausgehend von den theoretischen und methodologischen Grundlagen qualitativer linguistischer Interviewforschung liegt der Arbeit eine Auffassung von Interviews als Interaktionssituationen zugrunde, in denen nicht nur von sozialer Praxis berichtet wird, sondern diese interaktiv (re-)produziert und in ihren konstitutiven Praktiken greifbar wird (Silverman 2011; Deppermann 2013d, vgl. Kapitel 6.3). Beim Erzählen werden also nicht nur Handlungsweisen, handlungsleitende Kognitionen, Erfahrungen, Selbst- und Fremdbilder dargestellt, sondern sie werden in einer sozialen Interaktionssituation entfaltet und legitimiert. Dabei kommen narrative Muster und sprachliche Darstellungspraktiken zum Einsatz, die in dieser Arbeit mit den Methoden der Narrationsanalyse, der Positionierungsanalyse und der Gesprächsanalyse rekonstruiert wurden.

Inhaltliche Aspekte und Fragestellungen bezüglich der Praxis und den Erfahrungen von Lehrpersonen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen sind eng mit diesen Darstellungspraktiken und dem interaktiven Kontext, in dem sie stehen, verzahnt. Das methodische Design der Arbeit erlaubt es damit, sowohl inhaltliche Fragen zu beantworten, als auch diejenigen Sinnaspekte der Interviews zu rekonstruieren, die sich auf der pragmatischen Ebene des interaktiven Handelns zwischen Lehrpersonen und Interviewerin und in den narrativen und sprachlichen Strukturen zeigen. Damit ergeben sich Einblicke in die konkrete (biographische) Lebenswelt der Lehrpersonen, deren subjektiven Sinnstrukturen und subjektiven Theorien sowie in der dargestellten Praxis interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche inkarniertes Wissen, gesellschaftliche Positionen, Anforderungen, Einstellungen und Erwartungen, mit denen sich die Lehrpersonen in den Interviews handelnd auseinandersetzen. Für die Zusammenfassung der Ergebnisse der Analysen sind daher folgende Fragen leitend:

- Welche Darstellungspraktiken konnten rekonstruiert werden?
- Welche Sinndimensionen lassen sich damit bezüglich der Erfahrungen, Einstellungen, Handlungsstrategien und des Wissens von Lehrpersonen bezüglich der Praxis interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche erschließen?

Außerdem werden die Ergebnisse an theoretische und empirische Erkenntnisse angeknüpft, wie sie zu Beginn dieser Arbeit ausgeführt wurden und es wird auf offen gebliebene Fragen und auf Themen hingewiesen, an die mit weiteren Forschungen angeknüpft werden kann.

11.1 Zusammenfassung der Ergebnisse sprachlicher Praktiken der Fremddarstellung, Fremdpositionierung und Bewertung beim Erzählen

Ein großer Teil der narrativen und sprachlichen Praktiken in den Interviews betrifft Aspekte der Identitätsdarstellung und –herstellung in Form sozialer Positionierungen. Dabei wurden in den Analysen vor allem die sprachlichen Praktiken fokussiert, mit denen die Lehrpersonen im Erzählen ihr Bild von den Eltern, die ihnen in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen begegnen, und ihre Einstellungen gegenüber diesen Eltern vermitteln. Beim Sprechen über Personen werden diese verschiedenen Kategorien zugeordnet, es werden ihnen Handlungen und Eigenschaften zugeschrieben und Bewertungen bezüglich der Handlungen und Eigenschaften, der Personen und der Kategorien kommuniziert. Dies kann explizit oder implizit erfolgen, weshalb bei den Analysen Verfahren der expliziten und impliziten Kategorisierung sowie der expliziten und impliziten Moral- und Bewertungskommunikation, mit denen die Eltern mit Migrationshintergrund dargestellt, kategorisiert, positioniert und bewertet werden, unterschieden wurden. Begleitet werden diese Verfahren durch sprachliche und interaktive „Immunisierungs- oder Absicherungsstrategien“ (vgl. Potter 1996), die eine Auseinandersetzung der Gesprächsbeteiligten mit Aspekten der „Sagbarkeit“, der *political correctness* von Ausdrücken oder Aussagen, dem stereotypisierenden Potenzial von Kategorisierungen oder dem Risiko durch ein offenes Moralisieren und Bewerten selbst moralisiert und bewertet zu werden dokumentieren. Eng mit den Darstellungsverfahren verbunden sind damit Verfahren zum interaktiven „Management“ expliziter oder impliziter Kategorisierungen und Moralisierungen sowie Selbstpositionierungen der Lehrpersonen und Positionierungsaktivitäten auf der Ebene der Interviewinteraktion. Häufig sind es diese funktionalen Aspekte, die die Bedeutung von Aussagen konstituieren.

11.1.1 Sprachliche Verfahren zur expliziten Kategorisierung in den Erzählungen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche

In den Untersuchungen zu den sprachlichen Verfahren expliziter Kategorisierungen wird deutlich, dass die spezifische Bedeutung von Kategorien nicht festgelegt ist, sondern sich emergent in der interaktiven Struktur entfaltet. Eine grundlegende Operation zur Bedeutungskonstitution ist dabei die Herstellung von Zusammenhängen zwischen Kategorien. In den Beispielen kommen dazu Listen von Kategorien oder Verbindungen von Kategorien mit Konnektoren (z.B. „und“) zum Einsatz, um diese zu einer bestimmten Oberkategorie zuzuordnen sowie Gemeinsamkeiten zwischen den Kategorien herauszustellen. Dabei wird z.B. eine Gleichsetzung der Kategorien „Kultur“ und „Nationalität“ hergestellt, so dass deutlich wird, dass für die Lehrpersonen die Herkunft aus einem bestimmten Land immer auch mit einem bestimmten kulturellen Hintergrund verbunden ist.

Um Gemeinsamkeiten bestimmter Merkmale und kategoriengebundener Eigenschaften geht es auch bei expliziten und impliziten Vergleichen und Kontrastierungen von Kategorien. Bei expliziten Vergleichen (z.B. „das ist wie mit deutschen Eltern“) wird eine Kategorie inklusive deren Eigenschaften und Bewertung explizit als Normfolie etabliert, an der die anderen Kategorien gemessen werden. In der Regel wird in den Beispielen eine positiv bewertete Kategorie als Norm gesetzt, so dass Abweichungen negativ bewertet werden, vergleichbare Kategorien positiv. Vergleiche stellen daher auch ein wichtiges Mittel zur Bewertung dar. Implizite

Vergleiche oder Kontrastierungen werden z.B. über Relevanzimplikaturen (Levinson 2000, z.B. „da gab es überhaupt kein Problem“ als impliziter Hinweis auf ein Problem an anderer Stelle) erreicht, mit denen auf implizite Phänomene oder Probleme aufmerksam gemacht wird. Oder sie sind in der narrativen Struktur verankert, indem eine Kategorie, deren Eigenschaften und Bewertungen als implizite Normfolie etabliert wird, vor der andere Kategorien betrachtet und bewertet werden. Dabei lässt sich zeigen, dass in den Erzählungen eine Kategorie explizit realisiert wird, die eine oppositive Kategorie nahelegt, oder zugeschriebene und kategoriengebundene Handlungen durch die narrative Struktur in einen assoziativen Zusammenhang gebracht werden. Mittels impliziter Kontrastierung wird in den Beispielen u.a. eine Dichotomie zwischen den Kategorien „islamisch-östlicher Kulturkreis“ und „westlich-christlicher Kulturkreis“ evoziert, die sich als für die Lehrperson entscheidender Differenzfaktor in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen rekonstruieren lässt.

Auf der lexikalischen Ebene kommen bei den Lehrpersonen zur expliziten Kategorisierung sowohl Ausdrücke zum Einsatz, deren Bedeutung sich unmittelbar erschließt und die sich auch problemlos durch die Kodierverfahren mit den Methoden der Grounded Theory Methodologie erfassen ließen (vgl. Kapitel 0). Vielfach werden aber auch idiosynkratische Kategorien gebildet (z.B. „neunzig bis hundert Prozent Migrationshintergrund“, „richtige Ausländer“, „Kopftuchmama“), deren Bedeutung nur über den Kontext, in dem sie vorkommen, erschlossen werden kann, oder deren gesamte Bedeutungsdimension erst durch die narrative Struktur deutlich wird. Dabei fungieren die Kategorien als Persiflage und als ikonisch gebrauchtes und humorvoll überzogenes, personifiziertes Symbol einer basalen Form der Andersartigkeit und Fremdheit (z.B. „Kopftuchmama“), als Chiffre für einen Kulturkreis (z.B. „islamischer Raum“, „Europa“), als Merkmalsbündel, das sich aus kulturellen, sozialen und ökonomischen Faktoren zusammensetzt und etwas Graduelles benennt und nicht einen Status an sich (z.B. „neunzig bis hundert Prozent Migrationshintergrund“) oder als *terminus technicus* in einem spezifischen Kontext eines kosmopolitisch ausgerichteten Austauschprogramms an der Schule (z.B. „richtige Ausländer“).

Vor allem Kategorien wie „richtige Ausländer“ oder „Kopftuchmama“ bergen ein großes Potenzial zur negativen Stereotypisierung und entsprechen in vielen kommunikativen Kontexten einer eher politisch „inkorrekten“ Ausdrucksweise. Solche Kategorisierungen sind damit für die Erzählpersonen mit dem Risiko verbunden, als stereotypisierend, politisch inkorrekt oder gar ausländerfeindlich und diskriminierend wahrgenommen zu werden. Die Kategorisierungen werden daher von den Lehrpersonen in einen ganz spezifischen Kontext eingebettet und die Bedeutung der Kategorie an Beispielen erläutert, oder es wird mittels Lachen, lachendem Sprechen, *smile voice*, sowie lexikalischer Übertreibung und anderer sprachlicher und para-sprachlicher Mittel eine nicht-ernste Interaktionsmodalität etabliert, die das stereotypisierende Potenzial der Kategorisierungen entschärft und einen *common ground* (Clark 1996; Gumperz 2002) im Sinne eines gemeinsamen Bewertungs- und Einschätzungsrahmens mit der Interviewerin herstellt. Damit können Kategorien, die in anderen Kontexten problematisch sein könnten, in den Interviews problemlos geäußert werden.

Kategorisierungen erfolgen auch durch Verweise oder Darstellungen von Handlungen und Eigenschaften. Dabei wird z.B. eine Kategorie evoziert, bei der bereits kategoriengebundene Eigenschaften in der Kategorienbezeichnung enthalten sind

(z.B. „Eltern mit neunzig oder hundert Prozent Migrationshintergrund“) oder es werden Verhaltensweisen als typisch oder gar als konstitutiv für eine Kategorie dargestellt (z.B. nicht zu Eltern-Lehrer-Gesprächen Kommen als kategoriengebundenes Verhalten der Kategorie „Eltern mit neunzig oder hundert Prozent Migrationshintergrund“, unentschuldigtes Nicht-Erscheinen und Unpünktlichkeit als kategoriengebundene Eigenschaften der Kategorie „pakistanische Eltern“). Solche Darstellungen sind sehr aufschlussreich darüber, wie die Lehrpersonen die Eltern sehen, welche Verhaltensweisen sie ihnen zuschreiben und welche Erwartungen sie dadurch an das künftige Verhalten von VertreterInnen dieser Kategorie haben. Dementsprechend werden in den Beispielen „holländische Eltern“ als „aufgeschlossen“ und gesprächsbereit dargestellt; Gespräche mit ihnen werden explizit als „unproblematisch“ bewertet. „Pakistanischen Eltern“ wird hingegen zugeschrieben unpünktlich zu sein und unentschuldigt zu fehlen und „Eltern mit neunzig oder hundert Prozent Migrationshintergrund“ überhaupt nicht zu Eltern-Lehrer-Gesprächen in der Schule zu erscheinen. Indem die Kategorien durch die sequenzielle Struktur der Erzählungen zum Teil anderen Kategorien untergeordnet werden können, entsteht ein Verhältnis, bei dem die kategoriengebundenen Eigenschaften auf die Oberkategorien übertragen werden können. Die Unpünktlichkeit und das unentschuldigte Fehlen der „pakistanischen Eltern“, die gemäß der narrativen Darstellung der Kategorie „Eltern aus dem islamischen Raum“ zugeordnet werden können, lassen sich damit auf den gesamten Kulturkreis übertragen. Ebenso die positiv bewerteten Eigenschaften der Kategorie „holländische Eltern“, die explizit mit „deutschen Eltern“ verglichen und der Kategorie „Europa“ zugeordnet werden. Damit entsteht ein Verhältnis zwischen den Kategorien, bei dem die Problematik in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen implizit auf religiös bedingte kulturelle Faktoren zurückgeführt wird.

11.1.2 Sprachliche Verfahren zur impliziten Kategorisierung in den Erzählungen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche

Eine besondere Art der Darstellung von Handlungen und Eigenschaften, die einer Kategorie zugeschrieben werden, stellen Re-Inszenierungen und Redewiedergaben dar. Das Besondere an solchen narrativen Verfahren ist, dass damit die Illusion für die Zuhörenden geschaffen wird „unmittelbar“ am Geschehen teilzuhaben und die Personen selbst „sprechen“ zu hören.

Die Re-Inszenierungen und Redewiedergaben fungieren dann in den Erzählungen als Mittel zur impliziten Kategorisierung, indem sich die Figuren auf der Ebene der Erzählung gewissermaßen selbst als bestimmte Personen und Mitglieder einer Kategorie präsentieren und positionieren. Indem es aber die Erzählpersonen sind, die die Figuren gestalten, ihnen Worte „in den Mund legen“ und sie positionieren, stellen Re-Inszenierungen und Redewiedergaben auch ein wichtiges Mittel zur impliziten Bewertung und Moralisierung dar. Mit Walter Benjamin lässt sich sagen: „So haftet an der Erzählung die Spur des Erzählenden wie die Spur der Töpferhand an der Tonschale (Benjamin 1955:230).“ (Zitiert nach Günthner 1997a:101-102). In den Re-Inszenierungen zeigt sich damit auf besondere Art und Weise das Bild, das die Lehrpersonen von den Eltern mit Migrationshintergrund haben, Erfahrungen, auf denen dieses Bild basiert und Erwartungen, die die Lehrpersonen aufgrund dieser Erfahrungen an das zukünftige Verhalten der Eltern haben.

Ein wichtiges Darstellungsmittel ist dabei die Stilisierung der Eltern mit Migrationshintergrund als Typen. Das Verhalten der dargestellten Figuren wird dadurch

entindividualisiert und die Person tritt hinter die Kategorie, die sie vertritt, zurück. Sprachlich wird dies vor allem durch den Einsatz von Wiederholungen, von Redewiedergaben in einer stärkeren Dialektvariante, in Gastarbeitderdeutsch bzw. in sekundärem *foreigner talk*, sowie durch den Einsatz prosodischer Parameter, die eine spezifische Sprechweise etablieren, realisiert. Ein häufiges Muster dabei ist, dass die Eltern narrativ so re-inszeniert werden, dass sie mit einer Art „Sprüchlein" oder „*slogan*" vorgeführt werden, den sie wiederholt äußern (z.B. „Aische gut", „der hot schon eine gekriegt", „Isch will Abitur"). Dieser *slogan* fungiert als eine kondensierte Formel zum Ausdruck der Identität, d.h. die Figuren positionieren sich dadurch auf der Ebene der Erzählung selbst als Migranten mit einem restringierten sprachlichen Repertoire und einem entsprechenden Auffassungsvermögen sowie als „türkische Mutter" oder als „autoritäre", „fordernde" und „gewaltbereite" Väter. Indem die Figuren der Eltern mit Darstellungen der erzählten Ichs der Lehrpersonen kontrastiert werden, die sich elaboriert ausdrücken und versuchen den Eltern ihre Sichtweise zu vermitteln und etwas in den dargestellten Gesprächen zu erreichen, werden die Eltern als Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner positioniert, mit denen kein Dialog möglich ist, weil sie nicht in der Lage oder nicht gewillt sind, auf die Äußerungen der Lehrpersonen zu reagieren. In einem Beispiel tritt sogar überhaupt kein erzählendes Ich mehr auf und es wird eine rein monologische Situation wiederholter interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche vorgeführt. In dieser übergreifenden Darstellungspraxis zeigt sich damit ein ernsthaftes Problem in der Praxis interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche, nämlich, dass in der Wahrnehmung der Lehrpersonen mit vielen Eltern kein Dialog möglich ist. Die kommunikativen Handlungen der Lehrpersonen laufen dann ins Leere und die Gespräche verbleiben für alle Beteiligten ergebnislos.

Die Prosodie spielt bei der Gestaltung von Redewiedergaben in den Beispielen eine wichtige Rolle. Zum einen fungiert sie als Kontextualisierungshinweis und macht eine Redewiedergabe im Sinne einer „fremden Stimme" als solche erst erkennbar, zum anderen werden damit wichtige Kategorisierungen und Positionierungen vollzogen. Durch das Zusammenspiel von Prosodie und Semantik wird eine Figur z.B. als bedrohlicher und beleidigender Vater mit einem reaktionären Geschlechterbild dargestellt. Oder Onomatopoetika, Listenbildung, Verbindungen mit dem Konnektor „und" sowie prosodische Parameter werden zur Erzeugung des akustischen Eindrucks einer „Schimpftirade" eingesetzt, mit der die Figur eines Vaters als autoritärer Vater positioniert wird, der sich nicht scheut seinen Sohn öffentlich zurechtzuweisen. Damit werden die Figuren vor allem durch die Art und Weise, *wie* sie etwas „sagen" kategorisiert. Die Semantik kann dann auch gänzlich in den Hintergrund treten und eine Figur alleine durch die Prosodie der Redewiedergaben kategorisiert werden. In den Beispielen geschieht dies z.B., indem durch steigende und fallende Tonhöhenbewegungen auf den Akzentsilben und durch ein gerolltes „r" in Kombination mit semantisch inhaltslosen Silben der akustische Eindruck einer „italienischen Sprechweise" suggeriert wird, durch die die Figur als „impulsive und laute Italienerin" kategorisiert und positioniert wird.

Redewiedergaben können jedoch auch gänzlich prosodisch unmarkiert realisiert werden. Während starke prosodische Markierungen eher eine Distanz zwischen den Figuren und der Erzählperson herstellen, kommt es bei unmarkierten Redewiedergaben zu einer „Verschmelzung" der „Stimmen" der Figur und der Erzählperson. In diesem Zusammenhang kommen auch vermehrt Redewiedergaben im Format

der indirekten Rede vor. In den Beispielen läuft die prosodische Markierung zusammen mit Bewertungen der Figur durch die Erzählperson. Dabei wird durch eine starke prosodische Markierung und eine Abweichung von der Sprechweise der Erzählperson eine negative Wertung der Figur vermittelt, eine geringe oder keine prosodische Markierung drückt eine Wertekongruenz aus. Die Figur kann dann zur Sprecherin oder zum Sprecher einer Moral- und Werthaltung werden, die die Erzählperson selbst vertritt und diese „objektivieren". In den Beispielen wird damit z.B. ein Konzept von Integration vermittelt und durch Redewiedergaben „objektiviert", das auf aktiven Bemühungen und einer Assimilation der Migranten an die Aufnahmegesellschaft basiert.

Auch Kontrastierungen im Zusammenhang mit Redewiedergaben fungieren als Verfahren zur impliziten Bewertung der Figuren. Kontraste werden dabei z.B. durch die Gegenüberstellung sprachlich reduzierter, parataktischer und sorgfältig ausformulierter, elaborierter Redewiedergaben hergestellt. Figuren können auch gegensätzlich positioniert und bewertet werden, indem inhaltlich unterschiedliche Positionen, Wertvorstellungen und moralische Haltungen vertreten werden, oder indem durch die prosodische Gestaltung beispielsweise eine rational agierende, professionell handelnde und beschwichtigende Figur einer irrational und aufgebrachten Figur entgegen gestellt wird. Dabei sind es stets die erzählten Ichs der Lehrpersonen, die rational, sachlich und professionell agieren, die Figuren der Eltern hingegen werden als aufgebracht und irrational handelnd dargestellt. Damit wird implizit die Verantwortung für Probleme in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen den Eltern mit Migrationshintergrund zugeschrieben.

Einen besonderen Fall von impliziten Kategorisierungen stellen Erzählungen der Lehrpersonen dar, in denen Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit, die die Eltern an die Lehrpersonen gerichtet haben, wiedergegeben werden. Diese Erzählungen folgen dem gleichen Grundmuster: Durch szenische Darstellungen, direkte oder indirekte Redewiedergaben werden die Eltern mit Migrationshintergrund als diejenigen positioniert, die sich durch ihre Vorwürfe auf der Ebene der Erzählung selbst als „Ausländer", „Türken" oder „Migranten" kategorisieren und diese Kategorie damit für die Lehrpersonen relevant setzen. Vor den wiedergegebenen Vorwürfen verwenden die Lehrpersonen selbst nur neutrale oder politisch korrekte Kategorisierungen. Im weiteren Verlauf stellen sie Redewiedergaben dar, in denen sie ihr erzähltes Ich im Umgang mit den Vorwürfen präsentieren, oder sie nehmen in Metakommentaren Stellung zu sich selbst und ihrem Handeln und positionieren sich somit gegenüber der Interviewerin als neutral, unvoreingenommen, professionell agierend, konsequent, verständnisvoll, einfühlsam, empathisch und nicht-stereotypisierend. Erst nachdem auf der Ebene der Erzählung eine bestimmte Kategorie von den Figuren der Eltern relevant gesetzt wurde, kommt es zu expliziten Kategorisierungen mit den selben Kategorien durch die Erzählpersonen, wobei selbst hier in einigen Beispielen eher auf politisch korrektere Varianten einer Kategorie zurückgegriffen wird (vgl. „Türken" vs. „türkischer Hintergrund"). Damit demonstrieren die Lehrpersonen Situationen, in denen sie sich ausgelöst durch das Verhalten und den Selbstkategorisierungen der Eltern mit diesen Kategorien auseinandersetzen müssen und die Gespräche für sie *interkulturell* werden. Indem die Lehrpersonen sich als diejenigen positionieren, die ohne Vorbehalte in die Gespräche gehen und keine anderen Maßstäbe anlegen oder Verhaltensweisen erwarten und die Eltern als diejenigen präsentiert werden, die auf der Basis kultureller Kate-

gorien agieren und den Lehrpersonen ein vorurteilsbehaftetes Verhalten unterstellen, werden die Diskriminierungsvorwürfe der Eltern mit Migrationshintergrund implizit gegen sie selbst gewendet. Damit werden die auf der Ebene der Erzählung von den Figuren der Eltern mit Migrationshintergrund geäußerten Vorwürfe der Diskriminierung und Ausländerfeindlichkeit zugleich performativ durch das sprachliche Handeln auf der Ebene der Interaktion entkräftet. Die gesamten Darstellungen erfüllen dann die Funktion gegenüber der Interviewerin zu demonstrieren, dass *jeglicher* Verdacht diskriminierend oder auf der Basis negativer Ressentiments zu agieren aus Sicht der Lehrpersonen nicht gerechtfertigt ist.

In den Interviewfragen und –themen sind Aspekte der Diskriminierung nicht enthalten. Auch im Verlauf der Interviews werden diese nicht von der Interviewerin angesprochen, sondern nur durch die Lehrpersonen selbst thematisiert. Dass Erzählungen mit Vorwürfen der Ausländerfeindlichkeit und Diskriminierung dann so häufig von den Lehrpersonen in den gleichen narrativen Strukturen produziert werden, weist darauf hin, dass es sich dabei um einen Kernbestandteil von Diskursen über Interkulturalität und Migration in der Schule handelt. Das proaktive Thematisieren sowie der hohe sprachliche Aufwand, um Vorwürfe dieser Art durch die Art und Weise der narrativen Gestaltung der Erzählepisoden zu entkräften, dokumentieren damit auch eine performative Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit den Diskursen der Bildungsbenachteiligung von Migranten im deutschen Schulsystem und der Rolle, die Lehrpersonen dabei spielen können, wie sie als theoretische Hintergründe für diese Arbeit skizziert wurden (vgl. Kapitel 2.1.3).

An Ergebnissen dieser Art lässt sich besonders gut die Stärke des methodischen Ansatzes dieser Arbeit zeigen. Bei einer rein inhaltlichen Untersuchung könnte zwar festgestellt werden, dass die Lehrpersonen sich häufig mit dem Problem konfrontiert sehen, von Eltern mit Migrationshintergrund vorgeworfen zu bekommen ausländerfeindlich zu sein, nicht aber, dass die Erzählungen auf der pragmatischen Ebene der Interviewinteraktion die Funktion erfüllen, vor einer diskursiven Folie latenter Diskriminierungsvorwürfe oder auch -ängsten die Vorwürfe zu entkräften. Indem die Eltern mit Migrationshintergrund als diejenigen positioniert werden, die Stereotype und kulturelle Kategorien für die gemeinsame Interaktion überhaupt erst relevant setzen, wird eine Denkfigur präsentiert, derzufolge sie letztendlich selbst für die eigene Diskriminierung verantwortlich zu machen sind.

11.1.3 Sprachliche Verfahren zur expliziten Moral- und Bewertungskommunikation in den Erzählungen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche

Sowohl bei den expliziten als auch bei den impliziten Verfahren der Kategorisierung spielen Bewertungen durch die Lehrpersonen eine große Rolle. In den Analysekapiteln zur Moral- und Bewertungskommunikation wurden dann diejenigen sprachlichen Verfahren fokussiert, mit denen von den Lehrpersonen explizite oder implizite Bewertungen und moralische Haltungen bezüglich der Eltern mit Migrationshintergrund und der interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräche kommuniziert werden. Die Bewertungen können dabei in der Begriffssemantik enthalten sein, oder über die narrative Struktur hergestellt werden. Im ersteren Fall kommen bewertende Adjektive zum Einsatz, die sich auf die dargestellten Personen, deren Eigenschaften und Verhalten beziehen und die Eltern z.B. als „unaufdringlich“, „fürsorglich“ oder „lethargisch“ präsentieren, oder es werden Handlungen be-

schrieben, die positiv oder negativ konnotiert sind und ein bestimmtes Bild der Personen evozieren (z.B. „hier auffahren“, „beschimpfen“, „nicht gut Deutsch sprechen können“). Mittels Metakommentaren werden zudem Personen oder auch Situationen explizit bewertet und ein Einschätzungsrahmen für ganze Darstellungen gegeben (z.B. „das war schwierig“, „ganz übel“, „blöde Situation“).

Zu den wichtigsten sprachlichen Strategien zur Bewertung, die in den Erzählungen zum Einsatz kommen, zählen Vergleiche und Kontrastierungen. Dabei wird eine Normfolie evoziert, auf deren Grundlage andere Elemente als positiv oder negativ dargestellt werden. In der Regel folgen die Darstellungen hier dem Muster, dass negativ bewertet wird, was von der Norm abweicht, positiv, was der Norm entspricht. Das Muster zeigt sich aber auch, indem durch Negation ein Kontrast mit einem „normalen“, „erwarteten“ oder als „richtig“ beurteilten Verhalten konstruiert wird (z.B. in Form einer Liste dessen, was die dargestellten Eltern nicht tun, wobei impliziert wird, was sie tun *sollten*). Dabei kann die Norm entweder implizit bleiben, wie im Falle der Negationen, oder expliziert werden, z.B. durch die explizite Kontrastierung zweier Verhaltensweisen in Form von kategorischen Formulierungen (z.B. „bei uns herrscht keine körperliche Zucht, sondern wir versuchen Konflikte auf andere Weise zu lösen“).

Kategorische Formulierungen und Metaphern stellen ein weiteres Mittel zur Bewertung dar. Diese Verfahren zeichnen sich dadurch aus, dass mit ihnen in kondensierter Form eine Moral transportiert wird, die auf übersituativen und gesellschaftlich geteilten Werten beruht (vgl. Ayaß 1999a,b). Die kategorischen Formulierungen der Lehrpersonen beziehen sich dann in den Beispielen auf Verhaltensweisen (z.B. „den Eltern klarmachen, dass hier bestimmte Regeln gelten“, „wir versuchen Konflikte auf andere Art und Weise zu lösen“) und formulieren Regeln (z.B. „das geht so nicht“, „das kann man sich in der Form nicht bieten lassen, „bei uns herrscht keine körperliche Zucht“). Vor allem durch Wenn-Dann-Sätze werden Handlungen und Sachverhalte in einen engen Zusammenhang gebracht und zu einer Moral- und Werthaltung kondensiert (z.B. „wenn da jetzt ne junge Lehrerin sitzt, dann muss der türkische Vater das einfach akzeptieren“, „die Sprache kann eine Barriere sein, wenn sie nicht gut Deutsch sprechen können“, „wenn die Sprache des Landes, in dem man lebt nicht beherrscht wird, dann ist das natürlich eine riesen Barriere“). Auch, dass mit Metaphern in einem Bild komplexe Sachverhalte und Bedeutungen transportiert werden können, lässt sich an den Beispielen gut zeigen.

Besonders deutlich wird dies am metaphorischen Begriff der „Sprachbarriere“. Dieser Begriff kommt in nahezu allen Interviews vor. Das Bild an sich suggeriert dabei, dass die Sprache wie eine „Hürde“ zwischen den Kommunizierenden steht und ein gegenseitiges Verstehen nur durch die Überwindung dieser „Hürde“ zu erreichen ist. In den Beispielen lässt sich jedoch rekonstruieren, dass die Bedeutung dieses Bildes durch die narrative Struktur entscheidend modifiziert und erweitert wird. Indem ein Zusammenhang zwischen den Sprachkenntnissen der Eltern und der „Sprachbarriere“ sowie dem moralischen Grundsatz, dass die Sprache des Landes, in dem man lebt, beherrscht werden solle und der „Sprachbarriere“ von den erzählenden Lehrpersonen eröffnet wird, wird die Verantwortung für die „Sprachbarriere“ den Eltern mit Migrationshintergrund zugeschrieben. Damit lässt sich rekonstruieren, dass im Verständnis der Lehrpersonen die Sprache nicht einfach so als „Barriere“ und damit als Problem einer guten Kommunikation im Wege steht. Vielmehr sind es die sprachlichen Fähigkeiten oder die Bereitschaft der Eltern mit

Migrationshintergrund, die Sprache zu lernen, die den entscheidenden Faktor darstellen. Durch das metaphorische Bild und dessen narrative Einbettung wird damit eine Moral- und Wertvorstellung transportiert, dergemäß Migranten sich aktiv bemühen sollten die Sprache des Landes zu lernen und sich dadurch an die Aufnahmegesellschaft anzupassen. Damit eröffnet sich ein impliziter Diskurs, in dem Sprache und die Bereitschaft zum Erlernen der Sprache als Indikator für Integration und eine Integrationsbereitschaft fungieren. Als Problem in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen können daher nicht nur „Sprachbarrieren", sondern auch „Integrationsbarrieren" rekonstruiert werden, die jedoch allein auf Seiten der Migranten gesehen werden. Auch mittels Verweise auf die Deutschkenntnisse der Eltern, die teilweise, *wie zufällig* eingestreut oder mit bewertenden Adjektiven wie „gut" oder „schlecht" eingeordnet werden, wird ein Zusammenhang zwischen Sprache und Integration in den Interviews hergestellt.

Viele Erzählungen der Lehrpersonen sind von Gesten und para-sprachlichen Mitteln begleitet. Sie unterstreichen das Gesagte und tragen zur Steigerung der Dramatik bei. Dabei stellen sie teilweise wichtige bedeutungskonstituierende Elementen dar. Im Zusammenhang mit Redewiedergaben wird mittels Gestik (auf den Tisch schlagen) z.B. eine stakkatoartige Sprechweise einer Figur etabliert, oder gähnendes Sprechen und Gähnen führen szenisch vor, was der Figur zuvor als Handlung zugeschrieben wurde. In den Beispielen zu expliziten Bewertungen wird deutlich, dass durch Gesten auch eine Bewertung ausgedrückt werden kann, indem beispielsweise hörbar Luft eingezogen und ausgestoßen oder auf den Tisch geschlagen wird.

11.1.4 Sprachliche Verfahren zur impliziten Moral- und Bewertungskommunikation bezüglich Erziehung und Bildung in den Erzählungen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche

Dass Bewertungen und moralische Urteile in der narrativen und interaktiven Struktur verankert sind und ihre moralische Komponente oft erst subtil im Verlauf der Interaktion entwickeln, wird besonders in den Analysen zu impliziten Verfahren der Moral- und Bewertungskommunikation deutlich. Dabei lassen sich in den Erzählungen stillschweigende Normalitätsannahmen, moralische Vorstellungen und die daraus resultierenden Erwartungen an das Verhalten anderer rekonstruieren. In den Interviews betreffen solche stillschweigenden Normalitätsannahmen, moralischen Vorstellungen und Erwartungen vor allem die Bereiche Erziehung und Bildung. In den Beispielen lassen sich damit Vorstellungen über Erziehung und Bildung rekonstruieren, bei denen es darum geht, dass Kinder, die bereits seit einem Jahr in die Schule gehen und nicht weit weg wohnen, in der Lage sein sollten, alleine in die Schule zu gehen, sich alleine an und auszuziehen und in die Schule zu kommen, auch wenn die Mutter sie nicht bringen kann, oder dass die Kinder am schulischen und außerschulischen Sozialleben teilhaben sollten. Auf einer abstrakteren Ebene lassen sich dann unterschiedliche kulturelle und institutionelle Normen aus den Darstellungen rekonstruieren. Dabei handelt es sich um die Norm der Gewaltfreiheit, die Norm der Erziehung zur Selbstständigkeit und Autonomie auch hinsichtlich einer sozialen Integration und einer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie die Norm der Akzeptanz der Institution Schule und der Schulpflicht. Dabei werden die Eltern als diejenigen dargestellt, die durch ihr Verhalten und ihre normativen Vorstellungen für die Lehrpersonen grundlegende Normen und Wert-

vorstellungen verletzen. Damit lassen sich unterschiedliche Vorstellungen bezüglich Erziehung und Bildung als „Störfaktoren“ in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen rekonstruieren.

Bei diesen Darstellungen kommen verschiedene sprachliche und narrative Verfahren zum Einsatz. Besonders markant sind dabei Wiederholungen. Diese können auf der Mikroebene einzelne Wörter betreffen (z.B. verdoppeltes „Ja“ in den Redewiedergaben als Ausdruck einer oberflächlichen Zustimmung bei gleichzeitigem innerem Widerspruch), Phrasen (z.B. die Wiederholung eines „Sprüchleins“ bzw. „*slogans*“ einer Figur in Redewiedergaben) oder auf der Makroebene das Präsentieren von mehreren Erzählungen als Beleggeschichten für bestimmte Erfahrungen sowie ein rekurrentes narratives Muster, in dem die Figuren auf eine bestimmte Art und Weise präsentiert werden. Die Wiederholungen steigern die Dramatik (besonders in Form von Dreierstrukturen) und verstärken die in den Elementen enthaltenen Bewertungen. Durch den Einsatz von Wiederholungen bestimmter Elemente vor allem auf der Makroebene der Erzählstrukturierung wird zudem narrativ vorgeführt, dass das normverletzende Verhalten der Eltern mit Migrationshintergrund, wie es in den Erzählungen dargestellt wird, nicht nur einmal, sondern mehrfach, systematisch und über einen längeren Zeitraum hinweg stattgefunden hat. Damit fungiert die Art der Darstellung auch als Verfahren, um die moralischen Urteile der Lehrpersonen bezüglich der Eltern mit Migrationshintergrund in reichhaltigen Erfahrungen mit sich wiederholenden Ereignissen oder Verhaltensweisen zu begründen. Die Darstellung von Ereignissen und Verhaltensweisen als häufig, systematisch und wiederholt auftretend wird auch erreicht über den Einsatz von *extreme case* Formulierungen (Pomerantz 1986) wie beispielsweise „immer“, wodurch ein Ereignis einen Status als „unignorierbar“ verliehen bekommt. Solche *extreme case* Formulierungen kommen in vielen der analysierten Erzählungen vor. Sie fungieren als Mittel zur Bewertung ebenso wie als Absicherungsstrategien.

Implizite Bewertungen werden häufig auch durch Akzente und Akzentuierungen erreicht, bei denen durch die Betonung eine spezifische Bedeutung nahegelegt wird (z.B. „des wird dann halt SO geahndet“, „die werden IN die Schule gebracht“, „!IMM!er“ vs. „!NIE!“). Durch Turnkonstruktionen mit konzessiven Konjunktionen, stillschweigenden konzessiven oder anderen Konjunktionen werden Widersprüche angezeigt, ein kausaler Zusammenhang zweier Handlungen dargestellt oder Einschränkungen zu einer Aussage gemacht und damit ein subtiler Bewertungshorizont eröffnet. Dass nahezu alle sprachlichen Elemente eine moralische Qualität annehmen können, zeigen dann vor allem Beispiele, in denen mittels Alliterationen („absolute Abhängigkeit“) oder Reformulierungen und Selbstkorrekturen Werthaltungen in der narrativen Struktur verankert werden.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass vor allem Redewiedergaben zur impliziten Bewertung eingesetzt werden. Dies geschieht erstens, indem sich die Figuren auf der Ebene der Erzählung durch den semantischen Gehalt der Redewiedergaben als VertreterInnen einer bestimmten Moral oder bestimmter Wertvorstellungen selbstpositionieren und zweitens, indem die Figuren durch die prosodische Gestaltung der Redewiedergaben als Personen mit einer bestimmten Sprechweise, die mit positiven oder negativen Eigenschaften verbunden ist, dargestellt werden. Mit den Redewiedergaben werden die Figuren entweder als Personen dargestellt, die durch ihre Äußerungen bestimmte Normen und Wertvorstellungen verletzen, oder sie werden als diejenigen präsentiert, die eine Moral vertreten, die

die Lehrperson ebenso für sich beansprucht. Dabei wird die Figur dann zur Sprecherin oder zum Sprecher der Wertvorstellungen der Lehrperson.

Entscheidend für alle Beispiele, in denen Moral- und Wertvorstellungen explizit oder implizit kommuniziert werden, ist, dass diese als grundlegend, elementar, selbstverständlich und überindividuell gültig dargestellt werden. Moralische Vorstellungen werden dabei z.B. mittels *category entitlement* (Potter 1996) präsentiert, d.h. es werden Figuren etabliert, die qua kategorialer Zugehörigkeit zu einer bestimmten moralischen Wertung berechtigt sind, oder die eine bestimmte Sichtweise extern validieren können. Dabei kommt es zu gemeinsamen Positionierungen der Erzählpersonen mit diesen Figuren. Solche Co-Positionierungen gehen damit einher, dass die Interviewerin eingeladen wird, sich ebenfalls auf dieser gemeinsamen Basis zu positionieren. Damit sichern die Lehrpersonen ihre Ausführungen und Urteile ab. Es lässt sich dadurch jedoch auch rekonstruieren, dass Probleme für die Lehrpersonen in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen häufig auf einer sehr basalen Wertebene angesiedelt sind und dass die Orientierung an bestimmten Werten einen wichtigen Faktor beim Gelingen oder Misslingen der interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräche darstellt. Indem in den Beispielen dargestellt wird, dass die Eltern mit Migrationshintergrund sich nicht an diesen grundlegenden Werten orientieren, wird ihnen implizit die Verantwortung für Probleme in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen zugeschrieben. Es wird zudem ein Kontext eröffnet, bei dem die Orientierung und Kenntnis dieser Werte Ausdruck einer Integrationsbereitschaft bzw. einer gelungenen Integration ist. In den Darstellungen der Lehrpersonen lässt sich damit auch ein Konzept von Integration rekonstruieren, das von einem gewissen Maß an Assimilation der Migranten an die Aufnahmegesellschaft und einer aktiven Bemühung, die die Migranten dabei zu leisten haben, ausgeht.

11.1.5 Verfahren zum sprachlichen „Management“ und zur interaktiven Absicherung von Kategorisierungen, Bewertungen und Moralisierungen

An einigen Stellen wurde bereits darauf hingewiesen, dass alle Kategorisierungen und Bewertungen nicht einfach so geäußert werden, sondern dass sich sprachliche Absicherungsstrategien damit verbinden, die eine interaktive Auseinandersetzung mit dem stereotypisierenden Potenzial von Kategorien und Darstellungen und von unerwünschten Positionierungen durch allzu offenes Moralisieren dokumentieren. Dazu zählt auf der Makroebene, dass auf bestimmte Phänomene in Form von Beleggeschichten aufmerksam gemacht wird und Ereignisse, Sichtweisen usw. als erfahrungsbasiert dargestellt werden. Mittels *extreme case* Formulierungen (Pomerantz 1986) werden Ereignisse und Erfahrungen z.B. als häufig, regulär und wiederkehrend dargestellt und dadurch in ihrer Relevanz gegenüber der Interviewerin betont. In den Darstellungen wechseln dann generalisierende Aussagen mit Rahmungen als subjektive Eindrücke und Erlebnisse. Modalisierungen (z.B. eigentlich, meistens) und Metakommentare über den epistemischen Gehalt und die Gültigkeit von Formulierungen und Äußerungen (z.B. „sag ich mal“, „ich denk“, ich weiß“, „hab ich so das Gefühl“) schwächen Aussagen ab und relativieren diese, so dass sich die Erzählperson nicht darauf „festnageln“ lassen kann. Ähnliche Funktionen zur Abschwächung oder Präzisierung einer Aussage oder Formulierung erfüllen in den Beispielen auch Reformulierungen (Gülich/Kotschi 1987, 1996) und Selbstkorrekturen (Schegloff et al. 1977).

In den Rahmen von Absicherungs- und Immunisierungsverfahren lassen sich auch Äußerungen einordnen, die lachend oder lächelnd realisiert werden (*smile voice*). In Kombination mit anderen Darstellungsmitteln wie Übertreibung, Typisierung, Wiederholungen, Mimik und Gestik kann damit eine nicht-ernste und humorvolle Interaktionsmodalität etabliert werden. Durch gemeinsames Lachen positionieren sich die Lehrpersonen und die Interviewerin dann als „Lachgemeinschaft" (Kotthoff 2006; Stivers 2008) und etablieren einen *common ground* (Clark 1996; Gumperz 2002) sowie einen gemeinsamen Bewertungs- und Einschätzungsrahmen. Lachen der Interviewerin kann auch als „strukturelles *alignment*" (vgl. Stivers 2008) und als „solidarisierende Geste" (Lamnek 2005:401) fungieren, die der Erhaltung des Erzählflusses dient.

Die Interviewerin wird nicht nur indirekt durch die Art und Weise der Darstellung, sondern auch explizit von den Lehrpersonen eingebunden, um die eigene Sichtweise interaktiv abzusichern und ein gemeinsames Verständnis herzustellen. Dabei kommen Rückversicherungspartikel zum Einsatz (z.B. „ne?", „ja?), die als konditionelle Relevanz (Levinson 2000) eine Reaktion der Interviewerin einfordern, aber auch Einladungen zur Co-Positionierung mittels Selbstpositionierungen der Erzählperson und Deutungsangeboten (z.B. „das war für mich ganz neu", „es ist unglaublich", „es ist wirklich ne ordentliche Note"). Die Lehrpersonen positionieren sich und die Interviewerin auf einer Ebene (z.B. „also so wie ich jetzt mit Ihnen rede...") und übertragen ihr die Verantwortung eine Deutung zu vollziehen, z.B. durch eine rhetorische Frage (z.B. „jetzt überlegen Sie mal, was heißt denn das?") oder mittels *generalized list completers* (Jefferson 1990) am Ende von Listen (z.B. „und so Sachen", „und und und"), mit denen angezeigt wird, dass es der Zuhörerin obliegt, die Schlussfolgerungen zu ziehen und die Liste zu ergänzen (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a:217).

Mit ihren Reaktionen nimmt die Interviewerin Positionierungsangebote an und positioniert sich und die Lehrperson auf einer gemeinsamen Werte- und Urteilsbasis (z.B. durch Lachen, oder zustimmende Aktivitäten wie „genau"), oder sie bestätigt ihr Verständnis (z.B. „mh_hm", „ja", „okay"). Mittels *change-of-state-tokens* (Imo 2009), wie z.B. „aha" (mit leicht steigender Intonation) oder „oha" wird zudem Überraschung über einen Sachverhalt ausgedrückt. Insgesamt sind die Reaktionen der Interviewerin in den Erzählpassagen minimal, was der Interviewmethodik und einem restringierten Interaktionsverhalten zugunsten einer ungehinderten Deutungsentfaltung der Erzählpersonen entspricht.

Die Reaktionen sowie die Fragen der Interviewerin werden in den Analysen mitberücksichtigt, aber nicht gesondert betrachtet. Die Fragen, welche sprachlichen Verfahren zur Formulierung von Fragen, zur Aushandlung von Fragen und Antworten sowie zu weiterreichenden Selbst- und Fremdpositionierungen zwischen Interviewerin und Erzählpersonen außerdem zum Einsatz kommen oder wie sich bestimmte Rückmeldungen der Interviewerin auf die Inhalte auswirken, bleiben damit offen. Das Datenmaterial sowie die linguistisch-gesprächswissenschaftliche Auswertungsmethodik eignen sich damit auch für weitergehende Untersuchungen, wie sie in Deppermann (2013d) als Forschungsdesiderat formuliert werden, in denen die spezifischen Strukturen von Interviewinteraktion empirisch erforscht werden.

11.2 Sprachliche Praktiken der Selbstdarstellung und Selbstpositionierung von Lehrpersonen beim Erzählen über interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche

In den Erzählungen vermitteln die Lehrpersonen nicht nur ein Bild der Eltern, die ihnen in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen begegnen, sondern auch von sich selbst und ihrem Selbstverständnis als professionelle Lehrpersonen. Selbstpositionierungen der Lehrpersonen erfüllen damit zum einen die Funktion einer Selbstdarstellung, zum anderen werden sie aber auch zur Absicherung und Immunisierung eingesetzt. Dabei präsentieren sich die Erzählenden als offen, unvoreingenommen nicht-stereotypisierend, von den eigenen Erfahrungen überrascht, kooperativ und auf die Eltern zugehend. Selbstpositionierungen dieser Art wirken damit dem Verdacht stereotypisierend oder gar ausländerfeindlich zu sein entgegen. Vor allem der Aspekt der *agency* ist dabei besonders relevant. Durch die Darstellungen werden die Lehrpersonen als aktiv, die Eltern in der Regel als passiv fremdpositioniert. Damit entsteht ein Bild, bei dem die Eigenschaften und Verhaltensweisen der Eltern mit Migrationshintergrund als verantwortlich für das Gelingen oder Misslingen der Eltern-Lehrer-Gespräche etabliert werden. Selbstpositionierungen als erfahrene Lehrpersonen, in dem z.B. auf die Jahre der Berufszeit oder die Anzahl der geführten Elterngespräche verwiesen wird, oder als Lehrpersonen, die Erfahrungen mit einer gewissen *street credibility* aufweisen, weil sie sie in einem Brennpunktgebiet oder mit besonders „schwierigen“ Eltern gesammelt haben, sichern die Ausführungen darüber hinaus als besonders glaubwürdig und erfahrungsbasiert ab. Die Lehrpersonen präsentieren sich zudem mit einem hohen Reflexionsvermögen. Dies betrifft sowohl die Darstellungen der Eltern mit Migrationshintergrund und das Bewusstsein darüber, aus einer subjektiven Perspektive hinaus zu urteilen, als auch die Darstellungsmittel, indem Ausführungen beispielsweise als „Persiflage“ oder „Übertreibungen“ gerahmt werden.

Bezüglich des professionellen Bildes, das die Lehrpersonen von sich vermitteln, demonstrieren sie, dass sie einen differenzierten Blick auf Individuen und Phänomene, auf Ursachen von Problemen und ein lösungsorientiertes Vorgehen haben. Sie stellen auch sich selbst als „handelnde“ und „sprechende“ Figuren in Re-Inszenierungen und Redewiedergaben dar und führen damit performativ vor, was für Handlungsweisen und Strategien sie im Umgang mit bestimmten Eltern oder Problemen in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen haben. Aus den Erzählungen wurden in den Analysen daher auch Probleme in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gespräche sowie Strategien der Lehrpersonen im Umgang damit rekonstruiert.

Ein Problemkomplex, der sich aus den Darstellungen rekonstruieren lässt, betrifft die Rahmenbedingungen und das Zustandekommen der Gespräche. Dabei erzählen die Lehrpersonen von Eltern, die unpünktlich sind, unentschuldigt nicht erscheinen oder überhaupt nicht zu den Gesprächen kommen. Diesem Verhalten begegnen die Lehrpersonen gemäß ihrer Darstellung damit, die Eltern immer wieder einzuladen. Sehr bedingt wird auch die Möglichkeit genannt Hausbesuche zu machen. Weitere Strategien werden nicht aufgeführt.

Ein weiteres großes Problem, das sich aus den Erzählungen rekonstruieren lässt, betrifft die Kommunikationsfähigkeit bzw. Kommunikationsbereitschaft der Eltern mit Migrationshintergrund. Vor allem die Darstellungen der Eltern als Typen mit einem begrenzten sprachlichen Repertoire und als GesprächspartnerInnen, die nicht

auf ihr Gegenüber reagieren, wie sie von den Lehrpersonen mittels Re-Inszenierungen und Redewiedergaben erfolgt, sorgt dafür, dass das Bild einer Gesprächspraxis evoziert wird, bei der kein richtiger Dialog stattfindet und weder Ergebnisse und Lösungen erreicht, noch Erziehungs- und Bildungspartnerschaften gepflegt werden. Eine Handlungsstrategie, die in diesem Zusammenhang in den Beispielen vorgeführt wird, besteht darin, als Lehrperson einen Rollen- und Registerwechsel vorzunehmen und den Eltern auf „ihrem" sprachlichen und kognitiven Niveau zu begegnen (z.B. „Aische gut?", „Nein, Aische nix gut!"). Damit wird zugleich eine Denkfigur vermittelt, bei der stereotypem Verhalten nur mit ebenfalls stereotypen Verhaltensweisen beigekommen werden kann. Ein solches kommunikatives Vorgehen, bei dem gemäß der Darstellung das restringierte sprachliche Register der Eltern von den Lehrpersonen übernommen wird, um Sachverhalte zu erklären, deckt sich mit Befunden von linguistischen Untersuchungen interkultureller Eltern-Lehrer-Interaktionen (vgl. Korn 2014; Kapitel 4.4), in denen gezeigt werden konnte, dass sich die sprachlichen Kompetenzen der Eltern unter anderem auf den Detaillierungsgrad, mit dem Lehrkräfte die Eltern über den Leistungsstand der Kinder informierten, auswirken. Ähnliche Aussagen treffen auch Behr/Franta (2003) auf der Basis ihrer Interviewstudie, in der sie umschreibbare Interaktionsmuster von Lehrpersonen rekonstruieren und diese mit Verhaltensstandards klientenzentrierter Beratung abgleichen:

> Sie [die Lehrkräfte, LW] erleben sich gleichsam wie vorprogrammiert reagierend: Auf vermeidendes, sich distanzierendes Elternverhalten hin distanzieren sie sich gleichfalls und/oder reduzieren sich auf das selektive Einspeisen von Informationen (Behr/Franta 2003:26).

In den meisten Fällen stellen die Lehrpersonen in den Beispielen jedoch dar, dass sie sich immer wieder darum bemühen, die Kommunikation mit den Eltern herzustellen und Lösungen für Probleme zu finden. Strategien zum Erhalt der Kommunikation lassen sich auch bezüglich der Erzählungen von Vorwürfen der Ausländerfeindlichkeit rekonstruieren. Die Lehrpersonen stellen dar, wie sie die Vorwürfe ignorieren, um keinen Konflikt heraufzubeschwören, oder sie entkräften die Vorwürfe durch Verweise auf einen geteilten kulturellen Hintergrund und die eigene kulturelle Offenheit. Dabei kommen vor allem die Denkfiguren zum Einsatz, dass wer selbst „Ausländer" ist, nicht ausländerfeindlich sein kann und dass, wer „ausländische Freunde" hat, nichts gegen Ausländer haben kann. Diese Strategien werden jedoch kontrastiert von Darstellungen, bei denen die Lehrpersonen die Kommunikation abbrechen oder zumindest damit drohen dies zu tun und den Vorwürfen mit Demonstrationen ihrer institutionellen Macht und moralischer Kompromisslosigkeit begegnen. In vielen Beispielen werden beide Strategien zugleich dargestellt, obwohl diese sich im Grunde gegenseitig ausschließen. Mit Blick auf die kommunikative Funktion konnte daher in den Analysen gezeigt werden, dass die kommunikationsabbrechenden Strategien eher dem Erhalt des „Gesichts" der Lehrpersonen und der Selbstpositionierung gegenüber der Interviewerin dienen und damit als Verfahren zur performativen Entkräftung der Vorwürfe auf der Ebene der Interviewinteraktion betrachtet werden können. Damit erscheint es dann wahrscheinlicher, dass die Lehrpersonen in der Praxis kommunikationserhaltende Maßnahmen anwenden und sich bemühen den Dialog mit den Eltern fortzuführen.

11.2.1 Sprachliche Verfahren der Selbstpositionierungen der Lehrpersonen als Anknüpfungspunkt für weitergehende Forschungen

In den Analysen standen Prozesse der Fremddarstellung und Fremdpositionierung im Zentrum des Interesses. Selbstpositionierungen der Lehrpersonen wurden als wesentliche Bestandteile mitanalysiert, aber nicht gesondert betrachtet. Sprachliche Verfahren der Positionierung der Lehrpersonen auf der Ebene der Erzählung sowie auf der Ebene der Interviewinteraktion können jedoch als eigenes und hoch interessantes Forschungsfeld bezüglich des Datenmaterials betrachtet werden. Vor allem Erzählungen, in denen die Lehrpersonen sich selbst und ihr Handeln darstellen, sowie Passagen, in denen sie über sich und ihre Rolle, ihre Handlungen und Einstellungen reflektieren, können sehr aufschlussreich darüber sein, welches Verständnis und welches Bild die Lehrpersonen von sich als professionelle Lehrkräfte haben, wo sie ihre Verantwortung sehen und wie sie diese in der Praxis aus ihrer Sicht umsetzen können.

In den Daten konnte über die dargestellten Analysen hinaus beobachtet werden, dass von den Lehrpersonen häufig Metaphern eingesetzt werden, um ein bestimmtes Bild von „Professionalität" zu vermitteln. So kommen immer wieder metaphorische Ausdrücke in Bezug auf die Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern zum Einsatz, wie „wir sitzen alle in einem Boot", „die Eltern müssen ins Boot geholt werden", „wir müssen alle an einem Strang ziehen" oder „die Eltern mit auf Spur nehmen". Indem die Lehrpersonen das Kooperationsverhältnis mit den Eltern über Metaphern beschreiben, machen sie deutlich, dass es sich hierbei um etwas überindividuell Gültiges handelt, das nicht weiter ausgeführt werden muss, weil es gewissermaßen einen *common sense* darstellt. Deutlich wird darüber hinaus auch, dass die Kooperation mit den Eltern ein wesentlicher Bestandteil des professionellen Selbstbildes der Lehrpersonen ist. Daraus lassen sich folgende Fragen ableiten: Wie füllen die Lehrpersonen den Kooperationsbegriff über die konventionellen Metaphern hinaus mit einer eigenen Bedeutung? Welches Verständnis von Kooperation haben die Lehrpersonen? Und lassen sich daraus Rückschlüsse bezüglich der Auswirkungen auf ihr Handeln in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen ziehen? Analysen, in denen der Kooperationsbegriff in den Selbstpositionierungen der Lehrpersonen sowie die sprachlichen Verfahren solcher Positionierungen ins Zentrum des Interesses gestellt werden, eignen sich dann zur Bearbeitung solcher Fragen.

Denkbar wäre dabei auch, dass, ähnlich wie die implizite diskursive Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit Themen der Ungleichbehandlung und Bildungsbenachteiligung von Migranten im deutschen Schulsystem, wie sie in den Erzählungen von Vorwürfen der Ausländerfeindlichkeit rekonstruiert werden konnte, diesbezüglich eine interaktive Auseinandersetzung mit Diskursen zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Eltern und Lehrpersonen stattfindet. Eine solche Auseinandersetzung ist insofern sehr wahrscheinlich als in der Ratgeberliteratur zu diesem Thema, wie zu Beginn der Arbeit ausgeführt (vgl. Kapitel 3.2.1 und 3.3.1), auf viele dieser Metaphern Bezug genommen wird (s. z.B. Bargsten 2012:391, „die Eltern mit ins Boot holen") und sich viele der Lehrpersonen nach eigenen Aussagen durch die Lektüre solcher Ratgeber für die Praxis interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche fortbilden.

11.3 Die Ergebnisse im Kontext erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Diskussionen um Interkulturalität in der Schule und interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurden verschiedene Studien und Diskussionen aus dem erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Bereich vorgestellt, die gemeinsam mit den linguistischen Studien den diskursiven Kontext darstellen, in dem sich diese Arbeit bewegt. Welchen Beitrag leistet diese Arbeit nun zu diesen Diskursen? Welche neuen Erkenntnisse werden durch die Studie gewonnen? Und was bedeutet das für die Praxis interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche?

Die Bandbreite der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Vielfalt, Heterogenität und Interkulturalität in der Schule ist groß. Dabei lassen sich zwei Schwerpunkte identifizieren: Erstens, geht es um den allgemeinen Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der Schule, um Probleme damit, um pädagogische Konzepte und Kompetenzen der Lehrpersonen (s. z.B. Nieke 2008; Auernheimer 2012; Gogolin et al. 2010; Auernheimer 2010; Over 2012; Over/Mienert 2010). Zweitens, werden Fragen von Bildungserfolg und Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem, insbesondere mit Blick auf Benachteiligungen von Migrantenkindern bearbeitet. Dabei werden verschiedene Erklärungsmodelle entwickelt und verschiedene Ebenen in den Blick genommen, z.B. die Auswirkung allgemein gesellschaftlicher Diskurse und Einstellungen gegenüber Vielfalt (s. z.B. Peucker 2012), oder Diskriminierungseffekte und Einstellungen, die Ungleichheiten begünstigen können. Für interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche bedeutet das, dass die Kontakte ebenfalls zumeist aus einer Perspektive von Chancengleichheit und Bildungserfolg betrachtet werden. Interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche sind dann nicht nur Instrumente zur Stärkung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (s. z.B. Sacher 2014a; Wild/Lorenz 2010; Textor 2009), sondern ein Mittel zur Ressourcenstärkung von Migranten (s. z.B. Sacher 2013b), dem das Potenzial zugeschrieben wird, Ungleichheiten im Bildungssystem entgegen zu wirken (s. z.B. Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung 2015; Sacher 2014b, 2016, Roth 2012).

Unabhängig davon, ob es um Vielfalt und Heterogenität, Interkulturalität, oder um die Kooperation mit Eltern geht, die meisten Studien, die sich mit der Perspektive der Akteure befassen, zielen darauf ab, Einstellungen der Lehrpersonen zu extrahieren, die sich positiv oder negativ auf den Umgang mit Heterogenität und Vielfalt auswirken, bzw. Kooperationen begünstigen oder verhindern. Dabei wird i.d.R. eine auf Differenzen und Defizite fokussierte Sichtweise bei den Lehrpersonen freigelegt (s. z.B. Lanfranchi 2008; Robbe 2009; Vardar 2011; Pörnbacher 2011), wobei Andersartigkeit als Problem wahrgenommen, „Fremdes“ negativ konnotiert wird und Monokulturalität sowie Einsprachigkeit grundlegende Normorientierungen darstellen (s. z.B. Robbe 2009; Vardar 2011). Konstatiert werden auch ein statischer Kulturbegriff, der suggeriert, dass Sitten und Gebräuche in Migrantenfamilien unveränderlich sind (vgl. Robbe 2009), kulturelle Machtansprüche gegenüber Migranten (vgl. Vardar 2011) und eine „pauschalisierende Art der Zuschreibung“ (Pörnbacher 2011:357).

Diese negativen Befunde zu Einstellungen und Sichtweisen der Lehrpersonen können von dieser Arbeit nicht bestätigt werden. Im Gegenteil: die Art und Weise, wie sich die Lehrpersonen selbst darstellen und positionieren, und wie sie über die Eltern sprechen, zeigt in den meisten Fällen ein hohes Maß an Reflexionsvermögen. Dies betrifft sowohl das Bewusstsein darüber, aus einer subjektiven Perspektive

heraus zu urteilen, als auch die Darstellungsmittel. So zeigen z.B. die Analysen expliziter Kategorisierungen einen hochgradig bewussten und sensiblen Umgang mit kulturellen Kategorien und deren Potenzial zur Stereotypisierung bei den Lehrpersonen. Beim Erzählen wird große Sorgfalt darauf verwendet, sich politisch korrekt auszudrücken und haltlose Verallgemeinerungen über migrantenbezogene Kategorien zu vermeiden. Dabei lässt sich aus der Vielfalt der verwendeten Kategorien schließen, dass die Lehrpersonen sehr unterschiedliche Eltern- und Schülergruppen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Problemen wahrnehmen. Idiosynkratische Kategorien kommen dann zum Einsatz, wenn eigene Bedeutungsschwerpunkte gesetzt und Individuen oder Gruppen sowie deren Besonderheiten und Eigenschaften präzise bezeichnet werden sollen. Entscheidend ist, dass Kategorien ihre Bedeutung erst in einem Netz zusammenhängender Kategorien, Inferenzen und Bezügen erhalten. Ohne diesen Kontext einer Äußerung kann schnell ein falsches Bild des kategorialen Gebrauchs entstehen. Die Ergebnisse von Studien mit einer anderen Methodik können daher u.a. auch darin begründet sein, dass Äußerungen nicht im Kontext betrachtet wurden. Die Stärke einer Analyse von Äußerungen im interaktiven Kontext lässt sich exemplarisch gut an der Kategorie „Kopftuchmama“ verdeutlichen, wie sie in einem der analysierten Beispiele vorkommt. Ohne Kontext ist diese Kategorie hochgradig stereotypisierend, ja fast schon beleidigend. Im entsprechenden Interview fungiert sie jedoch durch die Einbettung in den interaktiven Kontext als ein stilistisch eingesetztes Mittel und als Symbol einer verkörperten Andersartigkeit, das von beiden Interaktionsteilnehmenden als „unproblematisch“ behandelt wird.

Am Gebrauch von Kategorien zeigt sich dann in den Analysen auch, dass die Lehrpersonen immer wieder unter dem strukturellen Zwang stehen, bestimmte Gruppen benennen zu müssen, um von bestimmten Phänomenen bzw. Problemen in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen berichten zu können. Dabei wird notwendigerweise vereinfacht und verallgemeinert. Häufig dienen den Lehrpersonen dabei Einzelfälle als Erfahrungsbelege für Verhaltensweisen, Eigenschaften oder Probleme bestimmter Gruppen. Aus den Analysen lässt sich damit auch ein klares Profil „problematischer“ Eltern aus Sicht der Lehrpersonen herausarbeiten: Diese sprechen schlecht Deutsch, verhalten sich in Gesprächen unkooperativ und haben diskrepante Werthaltungen und Verhaltensweisen, mit denen sie gegen grundlegende Normen verstoßen. Die Normen betreffen vor allem das Bildungs- und Erziehungsverständnis der Lehrpersonen. Probleme in den Gesprächen, so lässt sich daraus folgern, werden damit vor allem durch unterschiedliche Normalitätsannahmen und Vorstellungen bezüglich Erziehung und Bildung ausgelöst. Dies deckt sich mit Befunden aus linguistischen Studien, in denen gezeigt werden konnte, dass Gespräche unproblematisch verlaufen, wenn Eltern sich „schulaffin“ zeigen und Probleme durch Wissensasymmetrien, sprachliche Verständigungsschwierigkeiten oder unterschiedliche Normalitätserwartungen entstehen (s. z.B. Kotthoff 2012a; Korn 2014; Zwengel 2010, 2015; Grigorieva 2015).

Die Verantwortung für Probleme in den interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen wird durch die Art und Weise der narrativen Darstellung der Lehrpersonen den Migranteneltern zugeschrieben. Erzählungen über Vorwürfe der Ausländerfeindlichkeit führen so beispielsweise performativ vor, wie die Eltern die Gespräche für die Lehrpersonen zu unerfreulichen interkulturellen Begegnungen machen,

indem sie sich durch ihr Verhalten gewissermaßen selbst diskriminieren und Probleme in den Gesprächen verursachen, die ohne ihr Verhalten und ihr relevant Setzen kultureller Kategorien für die Lehrpersonen nicht existent gewesen wären.

Entscheidend ist, dass sowohl Hinweise auf die Sprachkenntnisse der Migranteneltern als auch die Darstellungen ihres normverletzenden Verhaltens durch oft sehr subtile Verbindungen und Inferenzen mit dem Integrationsstatus und dem Integrationswillen der Eltern in Verbindung gebracht werden. Ein Bemühen zu zeigen, die Sprache zu lernen, sowie sich an basale Werte und Verhaltensweisen anzupassen, wird dadurch quasi als „Minimalanforderung" für eine gelungene Integration implizit mitformuliert. Wie weit diese Forderung reicht, im Sinne eines Assimilationskonzepts (z.B. Esser 2000; Luft 2012) oder eines „kulturellen Anpassungsdrucks an eine monokulturell ausgerichtete Gesellschaft und Schule", wie z.B. von Vardar (2011) und Robbe (2009) konstatiert, bzw. welcher Wertekatalog über die Darstellungen hinaus bei den Lehrkräften existiert, lässt sich aus den Analysen dieser Arbeit heraus nicht sagen.

Bezüglich der Frage, was für die Lehrpersonen mit dem Begriff „Interkulturalität" verbunden ist, und welche Faktoren für sie ein Gespräch „interkulturell" machen, zeigt sich in vielen Beispielen, dass die Darstellungen entlang eines impliziten Diskurses verlaufen, bei dem es darum geht, welche kulturellen Unterschiede einen Unterschied machen. Dabei kristallisiert sich heraus, dass Probleme in Gesprächen vor allem dann wahrgenommen werden, wenn die betreffenden Eltern von den Lehrpersonen der Kategorie „(traditionelle) Muslime" zugeordnet werden. Verbindungen mit mangelnden Sprachkenntnissen und einer mangelnden Integrationsbereitschaft sind hier besonders stark vertreten. Als diejenigen kulturellen Unterschiede, die einen Unterschied machen, lassen sich damit für viele Lehrpersonen religiös bedingte Aspekte rekonstruieren, die sich exemplarisch in der Dichotomie „islamisch-östlicher Kulturkreis" und „westlich-christlicher Kulturkreis" zeigen. Humorvoll überhöhte und persiflierte Kategorien, wie beispielsweise diejenige der „Kopftuchmama", spiegeln dann eine grundlegende Fremdheit „des Islam" und den damit verbundenen kulturellen Verhaltensweisen und Werten wider. Solche Verwendungen sind jedoch eher selten. Viel häufiger wird die Fremdheitswahrnehmung – und damit die Probleme in den Eltern-Lehrer-Gesprächen – von den Lehrkräften an konkreten Verhaltensweisen festgemacht, die den Bereich der Erziehung und Bildung betreffen: Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, ein mindestmaß an Kommunikation mit der Schule sowie ein Bestreben, die Kinder zur Selbstständigkeit und Autonomie zu erziehen sind dabei die häufigsten Themen. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als dass diese Aspekte als grundlegende Voraussetzungen für die pädagogische Arbeit der Lehrpersonen angesehen werden können. Dass sich die Forderung der Lehrpersonen zur Anpassung der Migranten an basale Werte und Verhaltensweisen dann vor allem auf solche Bereiche bezieht, erscheint als Folgerung aus den Ergebnissen als sehr wahrscheinlich. Wenn also eine gewisse Anpassung und ein Integrationsbestreben von den Lehrpersonen eingefordert wird, so geschieht dies in den meisten Fällen nicht auf einer persönlichen und allgemein gesellschaftlichen, sondern auf einer professionellen und schulbezogenen Ebene.

Für die pädagogische Praxis ist dennoch die Frage relevant, weshalb Eltern mit muslimischem Hintergund so stark als problematische Gruppe wahrgenommen werden. Dabei wäre für weitergehende Forschungen vor allem interessant, ob es sich hierbei um eine grundlegende Fremdheit dieser Gruppe handelt, oder ob die Eltern durch Verhaltensweisen, die in besonderem Maße die pädagogische Arbeit

der Lehrpersonen beeinträchtigen in den Fokus der Lehrpersonen rücken. Es stellt sich zudem die Herausforderung, Wege zu finden, wie sich Eltern mit Migrationshintergrund und Lehrpersonen bezüglich der unterschiedlichen Normalitätsannahmen und Erwartungen im Bereich Erziehung und Bildung annähern und Wissenasymmetrien ausgleichen können, um zielführende Dialoge zu ermöglichen. Auch, dass die meisten Lehrpersonen die Verantwortung für das Gelingen oder Misslingen der Eltern-Lehrer-Gespräche vorwiegend den Eltern mit Migrationshintergrund zuschreiben, sollte vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus einer Studie von Wild (2003) kritisch reflektiert werden. Wild (2003) kann nämlich zeigen, dass sich die Einstellungen von Lehrpersonen bezüglich Kooperation auf das tatsächliche Maß auswirken, indem die Lehrpersonen mit den Eltern in Kontakt treten. Je stärker Lehrpersonen dabei von einem egalitären Verantwortungsmodell ausgehen, d.h. *sowohl* die Schule *als auch* die Eltern für Erziehungs- und Bildungsfragen in der Verantwortung sehen, umso mehr sind sie bereit, mit Eltern zu kooperieren und ihre Arbeitspraxis dementsprechend zu gestalten (Wild 2003:525-526). Eine Einstellung der Lehrpersonen, bei der beide Parteien als verantwortlich eingestuft werden, ist damit ein entscheidender Faktor für eine gelungene Gesprächspraxis und eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

Als sehr positiv einzuordnen sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse zu den Darstellungen der Lehrpersonen bezüglich ihres kommunikativen Verhaltens, mit dem sie sich als kommunikationsstarke, grundsätzlich wohlwollende und professionell agierende GesprächspartnerInnen präsentieren, die immer wieder auf die Eltern zugehen, die Kommunikation auch in Konfliktsituationen aufrechterhalten und Lösungen anstreben. Selbstverständlich ist anzunehmen, dass die Interviewten sich selbst gegenüber der Interviewerin positiv darstellen möchten. Dennoch decken sich diese Ergebnisse mit Eltern-Befragungen, in denen die Eltern die gemeinsamen Kontakte zumeist positiv und hilfreich einschätzen (vgl. Jäger-Flor/Jäger 2010; Vodafone Stiftung Deutschland 2015). Wenn eine solche Darstellung dem Verhalten in der Praxis interkultureller Eltern-Lehrer-Gespräche entspricht, dann ist damit das Fundament einer guten Erziehungs-und-Bildungspartnerschaft und einem interkulturellen Dialog mit Sicherheit gelegt.

Literatur

Ackermann, Ulrike (2014): Soziale Positionierungen von LehrerInnen in der Elternsprechstunde. Zur ‚Gesprächssteuerung' im institutionellen Gesprächstyp ‚Elterngespräch'. In: Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik (FRAGL) 21, S. 1-86. Online: https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2014.21. [Letzter Zugriff 05.05.2017].

Adelswärd, Viveka / Nilholm, Claes (1998): Discourse about children with mental disablement: An analysis of teacher-parent conferences in special education schools. In: Language and Education 12, 2, S. 81-98.

Adelswärd, Viveka / Nilholm, Claes (2000a): „...so one can plant a little seed": An analysis of a teacher's way of solving communicative problems in talks with parents. In: Nordisk Pedagogik 20, S. 191-205.

Adelswärd, Viveka / Nilholm, Claes (2000b): Who is Cindy? Aspects of identity work in a teacher-parent-pupil talk at a special school. In: Text 20, 4, S. 545-568.

Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion: eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.

Aich, Gernot (2011): Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Alba, Richard / Handl, Johann / Müller, Walter (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, S. 209-238.

Allemann-Ghionda, Cristina / Stanat, Petra / Göbel, Kerstin / Röhner, Charlotte (2010): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik 55. Beiheft. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

Androutsopoulos, Jannis (2002): Ultra korregd Alder! Zur medialen Stilisierung und Aneignung von „Türkendeutsch". In: Deutsche Sprache 29, 4, S. 321-339.

Androutsopoulos, Jannis (2003): „Jetzt speak something about italiano". Sprachliche Kreuzungen im Alltagsleben. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 65, S. 79-109.

Antaki, Charles / Widdicombe, Sue (1998): Identities in Talk. London: Sage.

Apitzsch, Ursula (2003): Migrationsbiographien als Ort transnationaler Räume. In: Apitzsch, Ursula / Jansen, Mechtild M. (Hrsg.): Migration – Biographie – Geschlechterverhältnisse. Münster: Westfälisches Dampfboot. Reihe Kritische Theorie und Kulturforschung Bd. 6, S. 65-80.

Aronson, Elliot / Wilson, Timothy D. / Akert, Robin M. / Reiss, Matthias (2014): Sozialpsychologie. (8. Aktual. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.

Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: Studium Linguistik 19, S. 22-47.

Auer, Peter (1992): Introduction: John Gumperz' approach to contextualization. In Auer, Peter / Di Luzio, Aldo (Hrsg.): The contextualization of language (Pragmatics & Beyond NS; 22). Amsterdam: Benjamins, S. 1-38.

Auer, Peter (1998): From code-switching via language mixing to fused lects: Towards a dynamic typology of bilingual speech. In: InLiSt – Interaction and Linguistic Structures 6. URL: http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/3677/470_1.pdf. [Letzter Zugriff 08.03.2017].

Auernheimer, Georg (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung (2. Aufl.). Die Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, Georg (1996): Einführung in die interkulturelle Erziehung (2. Überarb. Aufl.). Darmstadt: Primus.

Auernheimer, Georg (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Auernheimer, Georg (2008): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (2. Aktual. u. erw. Ausg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Auernheimer, Georg (2010): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Auernheimer, Georg (2012): Einführung in die interkulturelle Pädagogik (7. Aufl.). Einführung Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, Georg (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2013): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Auernheimer, Georg /van Dick, Rolf / Petzel, Thomas / Sommer, Gert / Wagner, Ulrich (1998): Wie gehen Lehrer/innen mit kulturellen Differenzen um? Ergebnisse aus einer Lehrerbefragung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, 4, S. 597-611.

Aufenanger, Stefan (1991): Qualitative Analyse semi-struktureller Interviews - Ein Werkstattbericht. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 35-59.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. URL: http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2010/pdf-bildungsbericht-2010/bb-2010.pdf. [Letzter Zugriff 05.05.2017].

Ayaß, Ruth (1999a): Form und Funktion Kategorischer Formulierungen. In: Bergmann, Jörg R. / Luckmann, Thomas (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 106-124.

Ayaß, Ruth (1999b): Eine moralische Gattung? Vom Ursprung der Sprichwörter und ihrem Schicksal. In: Bergmann, Jörg R. / Luckmann, Thomas (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 127-150.

Baacke, Dieter (1991): Pädagogik. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Keupp, Heiner / Rosenstiel, Lutz von / Wolff, Stephan (Hrsg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union, S. 44-46.

Baker, Carolyn / Keogh, Jayne (1995): Accounting for achievement in parent-teacher interviews. In: Human Studies 18, S. 263-300.

Baker, Carolyn / Keogh, Jayne (1997): Mapping moral orders in parent-teacher interviews. In: Marcarino, Aurelia (Hrsg.): Analisi della conversatione e prospettive di recerca in ethnomethodologia. Urbino: Quattro Venti, S. 25-42.

Bakhtin, Mikhail M. (1981): Discourse in the novel. In: Bakhtin, Mikhail M.: The dialogic imagination. Four essays. Hrsg. von Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press, S. 259-422.

Bamberg, Michael (1997a): Positioning between structure and performance. In: Journal of Narrative and Life History 7, S. 335-342.

Bamberg, Michael (1997b): Emotion talk(s): The role of perspective in the construction of emotions. In: Niemeier, Susanne / Dirven, René (Hrsg.): The language of emotions. Amsterdam: John Benjamins, S. 209-225.

Bamberg, Michael (1999): Identität in Erzählung und im Erzählen: Versuch einer Bestimmung der Besonderheit des narrativen Diskurses für die sprachliche Verfassung von Identität. In: Journal für Psychologie, 7, 1, S. 43-55.

Bamberg, Michael (2004): Form and functions of "slut-bashing" in male identity constructions in 15-year-olds. In: Human Development 47, S. 331-353.

Bamberg, Michael / Georgakopoulou, Alexandra (2008): Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. In: Text and Talk 28, 3, S. 377-396.

Bargsten, Andrea (2012): Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. In: Stange, Waldemar / Krüger, Rolf / Henschel, Angelika / Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 391-395.

Barth-Weingarten, Dagmar (2003): Prozess und Resultat von Argumentationen: Die Habitate unterschiedlicher konzessiver Relationen. In: Deppermann, Arnulf / Hartung, Martin (Hrsg.): Argumentieren im Alltag. Tübingen: Stauffenburg, S. 145-162.

Bauman, Richard / Briggs, Charles L. (1990): Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. In: Annual Review of Anthropology 19, S. 59-88.

Beck, Michael / Jäpel, Franziska / Becker, Rolf (2010): Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten im Schweizer Bildungssystem. In: Quenzel, Gudrun / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer – Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 313-337.

Becker, Rolf (2006): Bildung – Bildungschancen von Migranten in Deutschland. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 473-481.

Becker, Rolf (2011a): Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf (2011b): Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: Becker, Rolf (Hg), Integration durch Bildung, S. 11-36.

Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2016): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf / Schubert, Frank (2006): Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRLS 2001 und PISA 2000. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58, S. 253-284.

Behr, Michael / Franta, Barbara (2003): Interaktionsmuster im Eltern-Lehrer-Gespräch aus klientenzentrierter und systemischer Sicht. In: Gesprächspsychotherapie und personenzentrierte Beratung 34, S. 19-28.

Behrensen, Birgit / Westphal, Manuela (2009): Beruflich erfolgreiche Migrantinnen. Rekonstruktion ihrer Wege und Handlungsstrategien. Expertise im Rahmen des Nationalen Integrationsplans im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF). In: IMIS-Beiträge 35. URL: http://www.imis.uni-osnabrueck.de/pdffiles/imis35.pdf. [Letzter Zugriff 05.05.2017].

Beier, Irene M. (2011): Gespräche auf Augenhöhe. Ein Leitfaden für den Dialog zwischen Lehrern, Eltern und Schülern. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Below, Susanne von (2003): Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten. Ergebnisse des Integrationssurveys des BiB. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft Heft 105b. Wiesbaden: BiB.

Bennewitz, Hedda / Wegner, Lars (2015): „da hast du dich irgendwie gar nich gemeldet." Die Aushandlung von Verantwortungsübernahme in Elternsprechtagsgesprächen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35, 1, S. 86-105.

Benwell, Bethan / Stokoe, Elizabeth (2006): Discourse and identity. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Bergmann, Jörg R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter / Steger, Hugo (Hrsg.): Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 9-52.

Bergmann, Jörg R. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. In: Bonß, Wolfgang / Hartmann, Heinz (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co., S. 299-320.

Bergmann, Jörg R. (1987): Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretheit. Berlin, New York: de Gruyter.

Bergmann, Jörg R. (1988a-c): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. 3 Bde. Hagen.

Bergmann, Jörg R. (1994): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Fritz, Gerd /Hundsnurscher, Franz (Hg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, S. 3-16.

Bergmann, Jörg R. (2000): Reinszenierungen in der Alltagsinteraktion. In: Streeck, Ulrich (Hrsg.): Erinnern, Agieren und Inszenieren. Enactments und szenische Darstellungen im therapeutischen Prozess. Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht, S. 203-221.

Bergmann, Jörg R. (2001): Kommunikative Verfahren der Konstruktion des Fremden. In: Bohn, Cornelia / Willems, Herbert (Hrsg.): Sinngeneratoren. Fremd- und Selbstthematisierung in soziologisch-historischer Perspektive. Festschrift Alois Hahn. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 35-56.

Bergmann, Jörg R. (2012): Klatsch. In: Ueding, Gert / Walter, Jens von (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 447-458.

Bergmann, Jörg R. / Luckmann, Thomas (1999a): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bergmann, Jörg R. / Luckmann, Thomas (1999b): Moral und Kommunikation. In: dies. (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 13-38.

Berkling, Heike (2010): Lösungsorientierte Beratung. Handlungsstrategien für die Schule. Stuttgart: Kohlhammer (Fördern lernen Beratung, 11).

Blömer, Daniel / Lichtblau, Michael / Jüttner, Ann-Kathrin / Koch, Katja / Krüger, Michaela / Wenig, Rolf (Hrsg.) (2015): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer VS.

Boden, Deirdre (1994): The business of talk: Organisation in action. Cambridge: Cambridge University Press.

Böhm, Regine (2001): Gemeinsam für die Kinder. Zusammenarbeit mit Eltern nicht deutscher Herkunft. In: Kindergarten heute 31, 9, S. 18-24.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. (9. überarb. u. erw. Aufl.). Opladen u.a.: Budrich.

Bolten, Jürgen (2001): Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule. In: Bolten, Jürgen / Schröter, Daniela (Hrsg.): Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Sternenfels: Wissenschaft und Praxis, S. 106-113. URL: http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/iklernenschule.pdf. [Letzter Zugriff 05.05.2017].

Bolten, Jürgen (2007a): Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. URL: http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/ publikationen/interkulturelle_kompetenz_personalentwicklung_bolten.pdf. [Letzter Zugriff 05.05.2017].

Bolten, Jürgen (2007b): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen. URL:http://www.thueringen.de/imperia/md/content/lzt/interkulturellekompetenz.pdf. [Letzter Zugriff 05.05.2017].

Bonanati, Marina (2014): Lernentwicklungsgespräche – Gespräche über individuelle Lernprozesse? In: Kopp, Bärbel / Martschinke, Sabine / Munser-Kiefer, Meike / Haider, Michael / Kirschhock, Eva-Maria / Ranger, Gwendo / Renner, Günter (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 17. Wiesbaden: Springer VS, S. 138-141.

Bonanati, Marina (2015): Partizipation in schulischen Lernentwicklungsgesprächen? In: Blömer, Daniel / Lichtblau, Michael / Jüttner, Ann-Kathrin / Koch, Katja / Krüger, Michalea / Wernig, Rolf (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 309-314.

Boos-Nünning, Ursula / Karakaşoğlu, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.

Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality. New York: Wiley.

Bredel, Ursula (1999): Erzählen im Umbruch. Studien zur narrativen Verarbeitung der „Wende“ 1989. Tübingen: Stauffenburg.

Brockmeier, Jens / Carbaugh, Donald (Hrsg.) (2001): Narrative and identity. Studies in autobiography, self and culture. Amsterdam: John Benjamins.

Broszinsky-Schwabe, Edith (2011): Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse, Verständigung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bruner, Jerome (1990): Acts of meaning. Cambridge, MA; London: Harvard University Press.

Brünner, Gisela (1991): Redewiedergabe in Gesprächen. In: Deutsche Sprache 1, S. 1-15.

Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung: ein Überblick (2. Überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Büchel, Felix / Wagner, Gert (1996): Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland – unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern. In: Zapf, Wolfgang / Schupp, Jürgen / Habich, Roland (Hrsg.): Lebenslagen im Wandel: Sozialberichterstattung im Längsschnitt. Frankfurt am Main: Campus, S. 80-96.

Buchwald, Petra / Ringeisen, Tobias (2007): Wie bewältigen Lehrer interkulturelle Konflikte in der Schule: Eine Wirksamkeitsanalyse im Kontext des multiaxialen Coping-Modells. In: Interculture Journal 6, 5, S. 71-98. URL: http://www.interculture-journal.com/download/issues/2007_05.pdf. [Letzter Zugriff 05.05.2017].

Bülow, Karin von (2011): Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule: Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Dissertation. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bülow, Karin von (2012): Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule: Subjektive Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 6, 2, S. 94-108.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016): Migrationsbericht 2014. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2014.pdf;jsessionid=A5C7AB7B24D37002DBC66695F19CD8AE.1_cid368?__blob=publicationFile. [Letzter Zugriff 05.05.2017].

Burk, Karlheinz (2005): Zusammenarbeit mit Eltern. In: Bartnitzky, Horst / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache Lernen. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 259-271.

Burkitt, Ian (1991): Social selves. Theories of the social formation of personality. London u.a.: Sage.

Butterworth, Judith (2015): Redewiedergabeverfahren in der Interaktion. Individuelle Variation bei der Verwendung einer kommunikativen Ressource. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Charmaz, Kathy (2014): Constructing Grounded Theory (2. Aufl). Los Angeles: SAGE.

Chavkin, Nancy F. / Gonzalez, John / Rader, Randy (2002): A home-school program in a Texas-Mexico border school: Voices from parents, students, and school staff. In: The School Community Journal 10, 2, S. 127-37.

Clark, Herbert H. (1996): Using Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Clarke, Adele E. (2005): Situational analysis: Grounded Theory after the postmodern turn. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Clift, Rebecca (2013): No laughing matter: Laughter and resistance in the construction of identity. In: Glenn, Phillip / Holt, Elizabeth (Hrsg.): Studies of laughter in interaction. London: Bloomsbury, S. 223-236.

Clyne, Michael (1962): Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter. In: Zeitschrift für Mundartforschung 35, 130-139.
Clyne, Michael (2009): Address in intercultural communication across languages. In: Intercultural Pragmatics 6, 3, S. 395-209.
Corbin, Juliet / Strauss, Anselm L. (2008): Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory (3. Aufl.). Thousand Oaks: SAGE.
Couper-Kuhlen, Elizabeth (2007): Assessing and accounting. In: Holt, Elizabeth / Clift, Rebecca (Hrsg.): Reporting talk: Reported speech in interaction. Cambridge: Cambridge University Press, S. 81-119.
Couper-Kuhlen, Elizabeth / Kortmann, Bernd (2000): Cause – condition – concession – contrast. Cognitive and discourse perspectives. Berlin: de Gruyter
Coupland, Nikolas (2007): Style. Cambridge: Cambridge University Press.
Davies, Bronwyn / Harré, Rom (1990): Positioning: The discursive production of selves. In: Journal for the Theory of Social Behaviour 20, 1, S. 43-63.
Davies, Bronwyn / Harré, Rom (1999): Positioning and personhood. In: Harré, Rom / Van Langenhove, Luk (Hrsg.): Positioning theory: Moral contexts of intentional action. Oxford: Blackwell, S. 32-52.
Day, Dennis (2011): Membership categorization analysis. In: Chapelle, Carol (Hrsg.): Encyclopedia of applied linguistics. Oxford, UK: Blackwell, S. 15-16
De Boer, Heike / Bonanati, Marina (2015): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS.
De Fina, Anna (2008): Who tells the story and why? Micro and macro contexts in narrative. In: Text & Talk 28, 3, S. 421-442.
De Fina, Anna (2013): Positioning level 3: Connecting local identity displays to macro social processes. In: Narrative Inquiry 23, 1, S. 40-61.
De Fina, Anna (2015): Narrative and identity. In: De Fina, Anna / Georgakopoulou, Alexandra (Hrsg.): Handbook of narrative analysis. Malden, MA: Wiley, S. 369-387.
De Fina, Anna / Georgakopoulou, Alexandra (2008): Analysing narratives as practices. In: Qualitative Research 8, 3, S. 379-387.
De Fina, Anna / Georgakopoulou, Alexandra (2012): Analyzing narrative. Cambridge: Cambridge University Press.
Deppermann, Arnulf (1997): Glaubwürdigkeit im Konflikt. Rhetorische Techniken in Streitgesprächen. Prozessanalysen von Schlichtungsgesprächen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse. Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion 1, S. 96-124. URL: www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2000/ga-deppermann.pdf. [Letzter Zugriff 05.05.2017].
Deppermann, Arnulf (2007): Playing with the voice of other. In: Auer, Peter (Hrsg.): Style and social identities: alternative approaches to linguistic heterogeneity. Berlin u.a.: Mouton de Gruyter, S. 325-360.
Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Deppermann, Arnulf (2011): Notionalization: The transformation of desriptions into categorizations. In: Human Studies, 34, S. 155-181.

Deppermann, Arnulf (2013a): How to get a grip on identities-in-interaction. (What) does 'positioning' offer more than 'membership categorization'? Evidence from a mock story. In: Narrative Inquiry 23, 1, S. 62-88.
Deppermann, Arnulf (2013b): Editorial: Positioning in narrative interaction. In: Narrative Inquiry 23, 1, S. 1-15.
Deppermann, Arnulf (2013c): Zur Einführung: Was ist eine „Interaktionale Linguistik des Verstehens?". In: Deppermann, Arnulf (Hrsg.): Deutsche Sprache 1/13. Themenheft: Interaktionale Linguistik des Verstehens. Berlin: Schmidt, S. 1-5.
Deppermann, Arnulf (2013d): Interview als Text vs. Interview als Interaktion. In: Forum qualitative Sozialfoschung / Forum: Qualitative Social Research 14, 3, Art. 13.
Deppermann, Arnulf (2015): Positioning. In: De Fina, Anna / Georgakopoulou, Alexandra (Hrsg.): The handbook of narrative analysis. New York: Wiley-Blackwell, S. 369-387.
Deppermann, Arnulf / Helmer, Henrike (2013): Zur Grammatik des Verstehens im Gespräch: Inferenzen anzeigen und Handlungskonsequenzen ziehen mit „also" und „dann". In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft: Organ der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft 32, 1, S. 1-39. Berlin: de Gruyter.
Deppermann, Arnulf / Schmitt, Reinhold (2008): Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: Deutsche Sprache 36, 3, S. 220-45.
Desimone, Laura (2001): Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? In: Journal of Educational Research 93, S. 11-30.
Dey, Ian (1999): Grounding Grounded Theory: Guidelines for qualitative inquiry. San Diego: Academic Press.
Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Diefenbach, Heike (2010a): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien – Erklärungen und empirische Befunde (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Diefenbach, Heike (2010b): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221-245.
Diefenbach, Heike (2011): Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 451-475.
Ding, Yong (2012): Zur Rolle der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerausbildung: Anforderungen, Erwartungen und Desiderata aus Sicht der Schulpraxis. Dissertation. Jena: Thüringer Universitäts- und Landesbibliothek Jena.
Dirim, Đnci / Auer, Peter (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken – über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin: de Gruyter.
Ditton, Hartmut / Aulinger, Juliane (2011): Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung – eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Bildungserwerb von jungen

Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-119.
Dollmann, Jörg (2010): Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseff ekte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Dravenau, Daniel / Groh-Samberg, Olaf (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. In: Berger, Peter A. / Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheit – Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim; München: Juventa, S. 103-129.
Duranti, Alessandro (1986): The audience as co-author – An introduction. In: Text 6, S. 239-249.
Eberle, Thomas (1997): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Hitzler, Ronald / Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 245-279.
Edwards, Derek / Potter, Jonathan (1993): Discursive Psychology. London: Sage.
Ehmer, Oliver (2011): Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede. Berlin: de Gruyter.
Ekinci-Kocks, Yüksel (2009): Interkulturelle Konflikte in den Schulen. Bildungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B. (Hrsg.): Kommunikation und Konflikt. Kulturkonzepte in der interkulturellen Germanistik. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, 521-538.
Engelhardt, Michael von (1990): Sprache und Identität. Zur Selbstdarstellung und Selbstsuche im autobiographischen Erzählen. In: Kößler, Henning (Hrsg.): Sprache. Erlangen: Universitätsverbund Erlangen-Nürnberg, S. 65-88.
Esser, Hartmut (2001): Integration und soziale Schichtung. Arbeitspapier Nr. 40 des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung. Mannheim: MZES.
Esser, Hartmut (2006a): Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). URL: http://www.bagkjs.de/media/raw/AKI_Forschungsbilanz_4_Sprache.pdf. [Letzter Zugriff 06.05.2017].
Esser, Hartmut (2006b): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs. Frankfurt a. M.: Campus.
Eylert, Andreas (2012): Vielfalt als Chance – Elternschaft als heterogenes Gebilde. In: Stange, Waldemar / Krüger, Rolf / Henschel, Angelika / Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 286-296.
Flick, Uwe (1991): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Keupp, Heiner / Rosenstiel, Lutz von / Wolff, Stephan (Hrsg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union, S. 147-173.
Flick, Uwe (1996): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften (2. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, Uwe (2008): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch (6. durchges. u. aktual. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 252-265.

Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung (vollst. überarb. u. erw. Neuausg., 5. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Keupp, Heiner / Rosenstiel, Lutz von / Wolff, Stephan (Hrsg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union.

Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Keupp, Heiner / Rosenstiel, Lutz von / Wolff, Stephan (Hrsg.) (2012): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union.

Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.) (2008a): Qualitative Forschung: Ein Handbuch (6. durchges. u. aktual. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.) (2008b): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch (6. durchges. u. aktual. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Földes, Csaba (2007): Interkulturelle Kommunikation. Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven. In: Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis, Supplement; 7. Wien: Veszprém und Universitätsverlag Wien Praesens.

Fölling-Albers, Maria (2005): Chancenungleichheit in der Schule – (k)ein Thema? Überlegungen zu pädagogischen und schulstrukturellen Hintergründen. In: Zeitschrift für Soziologie, Erziehung und Sozialisation 25, 2, S. 198-213.

Foucault, Michel (1969): L'Archéologie du savoir. Paris: Gallimard.

Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. UTB Soziologie: Vol. 2418. Wien: WUV

Fürstenau, Sara / Hawighorst, Britta (2008): Gute Schulen durch Zusammenarbeit mit Eltern? Empirische Befunde zu Perspektiven von Eltern und Schule. In: Lohfeld, Wiebke (Hrsg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 170-185.

Gartmeier, Martin / Bauer, Johannes / Noll, Anne / Prenzel, Manfred (2012): Welchen Problemen begegnen Lehrkräfte beim Führen von Elterngesprächen? In: DDS – Die deutsche Schule 4, S. 374-382. URL: https://www.researchgate.net/publication/258447185_Welchen_Problemen_begegnen_Lehrkrafte_beim_Fuhren_von_Elterngesprachen. [Letzter Zugriff 06.05.2017].

Gastager, Angela (2013): Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern zum Umgang mit Vielfalt im Unterricht. In: Erziehung & Unterricht 163, 1/2, S. 108-117.

Georgakopoulou, Alexandra (2007): Small stories, interaction and identities. Amsterdam: John Benjamins.

Glaser, Barney G. (1978): Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley, California: Sociology Press.
Glaser, Barney G. (1992): Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing (2. Ausg.). Mill Valley, California: Sociology Press.
Glaser, Barney G. (1998): Doing grounded theory: Issues and discussion. Mill Valley, California: Sociology Press.
Glaser, Barney G. (2001): The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description. Mill Valley, California: Sociology Press.
Glaser, Barney G. (2003): The grounded theory perspective II: Description's remodeling of grounded theory. Mill Valley, California: Sociology Press.
Glaser, Barney G. (2005): The grounded theory perspective: Theoretical coding. Mill Valley, California: Sociology Press.
Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (2008 [1967]): The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research (3. paperback print). New Brunswick: Aldine.
Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (2010): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
Gläser, Jochen / Laudel, Grid (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen (4. Ausg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Glenn, Phillip (2013): Interviewees volunteered laughter in employment interviews: A case of ‚nervous' laughter? In: Glenn, Phillip / Holt, Elizabeth (Hrsg.): Studies of laughter in interaction. London: Bloomsbury, S. 255-275.
Goffman, Erving (1967): On face-work. An analysis of ritual elements in social interaction. In: Goffman, Erving (Hrsg.): Interaction ritual. New York: Doubleday, S. 5-45.
Goffman, Erving (1979): Footing. In: Semiotica 25, S. 1-29.
Goffman, Erving (1981): Forms of talk. Oxford: Basil Blackwell.
Gogolin, Ingrid (2006): Erziehungswissenschaften und Transkulturalität. In: Göhlich, Michael / Leonhard, Hans-Walter / Liebau, Eckhart / Zirfas, Jörg (Hrsg): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim; München: Juventa-Verlag, S. 31-43.
Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne / Krüger, Heinz-Hermann (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (2 Aufl.). UTB Erziehungswissenschaft: Vol. 8246. Opladen: Budrich.
Göhlich, Michael / Leonhard, Hans-Walter / Liebau, Eckhart / Zirfas, Jörg (2006): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
Gomolla, Mechtild (2003): Fördern und Fordern allein genügt nicht: Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindernn und -jugendlichen im deutschen Bildungssystem. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Studien. Bd. 16. Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich, S. 97-112.
Gomolla, Mechtild (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla, Mechtild (2010): Schulische Selektion und institutionelle Diskriminierung. In: Neuenschwander, Markus P. (Hrsg.): Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde – Praxisbeispiele – Umsetzungsperspektiven. Zürich: Rüegger, S. 61-90.

Gomolla, Mechtild / Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Goodwin, Charles (1981): Conversational organization: Interaction between speakers and hearers. Ney York: Academic Press.

Göppel, Rolf / Rauh, Bernhard (Hrsg.) (2016): Inklusion: idealistische Forderung, individuelle Förderung, institutionelle Herausforderung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Granato, Nadia / Kalter, Frank (2001): Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53, S. 497-521.

Graue, M. Eizabeth /Weinstein, Thomas / Walberg, Herbert J. (1983): School-based home instruction an learning: A quantitative synthesis. In: The Journal of Educational Research 76, 6, S. 351-360.

Grigorieva, Ioulia (2015): Widerspruchskommunikation in mehrsprachig-interkulturellen Elternsprechtagsgesprächen. In: Hauser, Stefan / Mundwiler, Vera (Hrsg.): Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. Bern: HEP Verlag, S. 99-124.

Grolnick, Wendy S. / Benjet, Corina / Kurowski, Carolyn O. / Apostoleris, Nicholas H. (1997): Predictors of parent involvement in children's schooling. In: Journal of Educational Psychology 89, S. 538-548.

Grolnick, Wendy S. / Slowiaczek, Maria L. (1994): Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. In: Child Development 64, S. 237-252.

Gubrium, Jaber F. / Holstein, James A. / Marvast, Amir B. / McKinney, Karyn D. (Hrsg.) (2012): The Sage handbook of interview research (2. Aufl.). London: Sage.

Gülich, Elisabeth / Kotschi, Thomas (1987): Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation. In: Motsch, Wolfgang (Hrsg.): Satz, Text, sprachliche Handlung (Reihe studia grammatica XXV). Berlin: Akademie Verlag, S. 199-261.

Gülich, Elisabeth / Kotschi, Thomas (1996): Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation. Ein Beitrag am Beispiel des Französischen. In: Motsch, Wolfgang (Hrsg.): Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien. Tübingen: Niemeyer, S. 37-80.

Gumperz, John (1982): Discourse Strategies. London: Cambrigde University Press.

Gumperz, John (1992): Contextualization revisited. In: Auer, Peter /Di Luzio, Aldo (Hrsg.): The contextualization of language. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 39-54.

Günthner, Susanne (1997a): Stilisierungsverfahren in der Redewiedergabe. Die „Überlagerung von Stimmen" als Mittel der moralischen Verurteilung in Vorwurfsrekonstruktionen. In: Selting, Margret (Hrsg.): Sprech- und Gesprächsstile. Berlin: de Gruyter, S. 94-123.

Günthner, Susanne (1997b): Direkte und indirekte Rede in Alltagsgesprächen. Zur Interaktion von Syntax und Prosodie in der Redewiedergabe. In: Schlobinski, Peter (Hg.): Syntax des gesprochenen Deutsch. Opladen Westdeutscher Verlag.
Günthner, Susanne (1999a): „Polyphony and the 'layering of voices' in reported dialogues: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech". In: Journal of Pragmatics, 31, 5, S. 685-708.
Günthner, Susanne (1999b): Beschwerdeerzählungen als narrative Hyperbeln. In: Bergmann, Jörg R. / Luckmann, Thomas (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 174-205.
Günthner, Susanne (1999c): Vorwürfe in der Alltagskommunikation. In: Bergmann, Jörg R. / Luckmann, Thomas (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 206-241.
Günthner, Susanne (2000): „Constructing scenic moments: grammatical and rhetoric-stylistic devices for staging past events in everyday narratives". In: Interaction and Linguistic Structures, 22, S. 1-23.
Günthner, Susanne (2002a): Stimmenvielfalt im Diskurs. Formen der Stilisierung und Ästhetisierung der Redewiedergabe. In: Gesprächsforschung. In: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 3, S. 59-80.
Günthner, Susanne (2002b): Perspectivity in reported dialogues. The contextualization of evaluative stances in reconstructing speech. In: Graumann, Carl F. / Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Perspective and perspectivation in discourse. Amsterdam: Benjamins, S. 347-374.
Günthner, Susanne (2007a): Techniken der ‚Verdichtung' in der alltäglichen Narration. Kondesierungverfahren in Beschwerdegeschichten. In: Bär, Jochen / Roelke, Thorsten (Hrsg.): Sprachliche Kürze. Konzeptuelle, strukturelle und pragmatische Aspekte. Berlin, New York: de Gruyter, S. 391-412.
Günthner, Susanne (2007b): The construction of otherness in repordet dialogues as a resource for identity work. In: Auer, Peter (Hrsg.): Style and social identities. Alternative apporaches to lingustic hetreogeneity. Berlin: de Gruyter, S. 419-444.
Günthner, Susanne (2012): Kleine interaktionale Erzählungen als Ressourcen der Fremd- und Selbststilisierung. In: Kern, Friederike / Morek, Miriam / Ohlhus, Sören (Hrsg.): Erzählen als Form – Formen des Erzählens. Berlin; Boston: de Gruyter, S. 65-83.
Haakana, Markku (2001): Laughter as a patient's resource: Dealing with delicate aspects of medical interaction. In: Text 21, 1-2, S. 187-219.
Harré, Rom / Van Langenhove, Luk (Hrsg.) (1999): Positioning theory. Oxford: Blackwell.
Hattie, John (2009): Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London u.a.: Routledge.
Hausendorf, Heiko (2000): Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung. Henne, Helmut / Sitta, Horst / Herbert Ernst, Wiegand (Hrsg.): Reihe germanistische Linguistik, Bd. 215. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
Hausendorf, Heiko (2001): Gesprächsanalyse im deutschsprachigen Raum. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 971-979.

Hauser, Stefan (2015): Zur Ambivalenz vertauschter Betiligungsrollen – Wenn Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Zuweisungsgespräche moderieren. In: Hauser, Stefan / Mundwiler, Vera (Hrsg.): Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. Bern: HEP Verlag, S. 257-285.

Hauser, Stefan / Mundwiler, Vera (2015): Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. Bern: HEP Verlag.

Haußer, Karl (1995): Identitätspsychologie. Berlin; Heidelberg: Springer.

Hawighorst, Britta (2009): Perspektiven von Einwandererfamilien. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-49.

Heitmeyer, Wilhelm (2010): Deutsche Zustände 8. Berlin: Suhrkamp.

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Henderson, Anne T. / Berla, Nancy (Hrsg.) (1994): A new generation of evidence: The family is critical to student achievement. Washington DC: Center for Law and Education. http://www.chci.org/chciyouth/resources/pdf/NewWaveofEvidence.pdf. [Letzter Zugriff 06.05.2017].

Hennig, Claudius / Ehinger, Wolfgang (2012): Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation. 6. Aufl. Donauwörth: Auer (Auer Grundschule/Sekundarstufe I + II).

Henning, Claudius / Ehinger, Wolfgang (2010): Das Elterngespräch in der Schule: von der Konfrontation zur Kooperation. Donauwörth: Auer.

Heringer, Hans-Jürgen (2010): Interkulturelle Kommunikation. Stuttgart: UTB.

Heritage, John (1984): Garfinkel and ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.

Heritage, John (1995): Conversation analysis: Methodological aspects. In: Quasthoff, Uta M. (Hrsg.): Aspects of oral communication. Berlin: de Gruyter, S. 391-418.

Hester, Stephen (1998): Describing „Deviance“ in School: Recognizably Educational Psychological Problems. London, SAGE, S. 133-150.

Hester, Stephen / Eglin, Peter (1997a): Culture in action: Studies in membership categorization analysis. Washington, D.C.: University Press of America.

Hester, Stephen / Eglin, Peter (1997b): Membership categorization analysis: An introduction. In: Hester, Stephen / Eglin, Peter (Hrsg.): Culture in action: Studies in membership categorization analysis. Washington, D.C.: University Press of America, S. 1-24.

Hildenbrand, Bruno (2008): Anselm Strauss. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg): Rowohlts Enzyklopädie. Qualitative Forschung. Ein Handbuch (6. Ausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 32-42.

Hill, Nancy E. / Tyson, Diana F. (2009): Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. In: Developmental Psychology 45, 3, S. 740 -763.

Hinnenkamp, Volker (1982): Foreigner Talk und Tarzanisch. Eine vergleichende Studie über die Sprechweise gegenüber Ausländern am Beispiel des deutschen und des Türkischen. Hamburg: Buske.

Hinnenkamp, Volker (1989): Interaktionale Soziolinguistik und interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken. Tübingen: Niemeyer.

Hinnenkamp, Volker (1994): Interkulturelle Kommunikation. Heidelberg: Groos.
Hitzler, Ronald / Honer, Anne (Hrsg). (1997): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.
Holstein, James A. / Gubrium, Jaber F. (1995): The active interview. Thousand Oaks California: Sage Publications.
Holstein, James A. / Gubrium, Jaber F. (2000): The self we live by. Narrative identity in a Ppostmodern world. New York: Oxford University Press.
Hood, Jane C. (2011): Orthodoxy vs. power: The defining traits of grounded theory. In: Bryant, Anthony / Charmaz, Kathy (Hrsg.): The SAGE handbook of grounded theory. Los Angeles u.a.: Sage Publications, S. 151-164.
Hopf, Christel (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: ZfS 2, 7, S. 97-115.
Hopf, Christel (2000): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 589-600.
Hummerich, Merle (2009): Bildung im Benachteiligungssystem – Eine einleitende Feldbeschreibung zum Kampf um Bildung und Erfolg. In: Hummrich, Merle (Hrsg.): Benachteiligung im Bildungssystem. Beiträge zum 6. Tag der Frauen- und Geschlechterforschung an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg. Frankfurt a. M., S. 13-55.
Hüpping, Birgit (2014): Einstellungen und Sichtweisen von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern im Umgang mit ethnisch-kultureller Vielfalt. In: Kopp, Bärbel / Martschinke, Sabine / Munser-Kiefer, Meike / Haider, Michael / Kirschhock, Eva-Maria / Ranger, Gwendo /Renner, Günter (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 17. Wiesbaden: Springer VS, S. 234-237.
Hutchby, Ian / Wooffitt, Robin (1998): Conversation analysis. Oxford: Polity.
Ilkhan, Ibrahim (2011): Funktionen und Variationen von Höflichkeitsformeln und Anredeformen im interkulturellen Dialog: Eine kontrastive Untersuchung. In: Ehrhardt, Claus / Yamashita, Hitoshi / Neuland, Eva (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, S. 243-252.
Imo, Wolfgang (2009): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker („change-of-state-tokens“) im Deutschen. In: Günthner, Susanne / Bücker, Jörg (Hrsg.): Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin; New York: de Gruyter, S.57-86.
Jäger-Flor, Doris / Jäger, Reinhold S. (2010): Bildungsbarometer zur Kooperation Elternhaus-Schule 4/2009. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven. Zentrum für empirische pädagogische Forschung (zepf) der Universität Koblenz-Landau. URL: http://www.vep-landau.de/Bildungsbarometer.htm. [Letzter Zugriff 06.05.2017].
Jayyusi, Lena (1984): Categorization and the moral order. Boston: Routledge and Kegan Paul.
Jefferson, Gail (1979): A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance declination. In: Psathas, George (Hrsg.): Everyday language. Studies in ethnomethodology. New York: Irvington Publishers, S. 79-96.
Jefferson, Gail (1985): On the interactional unpackaging of a ‚gloss'. In: Language in Society 14, S. 435-466.

Jefferson, Gail (1990): List construction as a task and resource. In: Psathas, George (Hrsg.): Interactional competence. Washington, D. C.: University Press of America, S. 63-92.

Jensen, Elsebeth / Jensen, Helle (2008): Dialog mit Eltern. Gelungene Lehrer-Elterngespräche. 2., überarb. Aufl. München: Voelchert.

Jeynes, William H. (2003): A meta-analysis. The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. In: Education and Urban Society 35, 2, S. 202-218.

Jeynes, William H. (2005): A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. In: Urban Education 40, S. 237-269.

Jeynes, William H. (2007): The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. In: Urban Education 42, S. 82-110.

Jeynes, William H. (2008): Effects of parental involvement on experience of discrimination and bullying. In: Marriage & Family Review 43, ¾. New York; London: Routledge, S. 255-268.

Jeynes, William H. (2011): Parental involvement and academic success. New York; London: Routledge.

Jimerson, Shane / Egeland, Byron / Teo, Adrian (1999): A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. In: Journal of Educational Psychology 9, S 116-126.

Jonas, Klaus / Stroebe, Wolfgang / Hewstone, Miles (Hrsg.) (2014): Sozialpsychologie. Berlin; Heidelberg: Springer.

Jung, Matthias (2003): Von ‚Luigi' bis ‚Mehmet': Personennamen im Migrationsdiskurs als Indikator sprachlich- gesellschaftlichen Wandels. In: Germanistische Linguistik 169-170, S. 288-300.

Kallmeyer, Werner (1979): >>(expressif) eh bien dis donc, hein ‚pas bien'<< – Zur Beschreibung von Exaltation als Interaktionsmodalität. In: Kloepfer, Rolf (Hrsg.): Bildung und Ausbildung in der Romania. München: Fink, S. 549-568.

Kallmeyer, Werner (1997): Vom Nutzen des technologischen Wandels in der Sprachwissenschaft: Gesprächsanalyse und automatische Sprachverarbeitung. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 27, 3, S. 124-152.

Kallmeyer, Werner (2005). Konversationsanalytische Beschreibung. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): Soziolinguistik/Sociolinguistics (Bd. 2). Berlin: de Gruyter, S. 1212-1225.

Kallmeyer, Werner / Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, Dirk (Hrsg.): Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anläßlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phontik, Bonn, 14.-16. Oktober 1976. Hamburg: Buske Helmut Verlag GmbH, S. 159-274.

Kalter, Frank (2005): Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: Abraham, Martin / Hinz, Thomas (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303-332.

Kalter, Frank / Granato, Nadja / Kristen, Cornelia (2007): Disentangling recent trends of the second generation's structural assimilation in Germany. In: Scherer, Stefani / Pollak, Reinhard / Otte, Gunnar / Gangl, Markus (Hrsg.): From origin to destination. Trends and mechanisms in social stratification research. Frankfurt a. M.: Campus, S. 214-245.

Kardorff, Ernst von (1991): Qualitative Sozialforschung: Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Keupp, Heiner / Rosenstiel, Lutz von / Wolff, Stephan (Hrsg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union, S. 3-8.

Keck, Rudolf W. / Kirk, Sabine (Hrsg.) (2001): Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen – Erfahrungen – Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Keeley, Brian (2009): Internationale Migration. Die menschliche Seite der Globalisierung. Paris: OECD Publishing.

Keim, Inken (1978): Gastarbeiterdeutsch. Tübingen: Narr.

Keim, Inken (1982): Das Deutsch türkischer Gastarbeiter. Untersuchungen zum ungesteuerten Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr.

Keim, Inken (2002): Bedeutungskonstitution und Sprachvariation. Funktionen des ‚Gastarbeiterdeutsch' in Gesprächen jugendlicher Migrantinnen. In: Deppermann, Arnulf (Hrsg.): Be-deuten: Wie Bedeutung im Gespräch entsteht. Tübingen: Stauffenburg, S. 134-157.

Keim, Inken / Ceylan, Necmiye / Ocak, Sibel / Sirim, Emran (2012): Heirat und Migration aus der Türkei. Biografische Erzählungen junger Frauen. (Studien zur deutschen Sprache, Bd. 58). Tübingen: Narr.

Keith, Timothy Z. / Keith, Patricia B. / Quirk, Kimberly J. / Sperduto, Jodi / Santillo, Stephanie / Killings, Stacy (1998): Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. In: Journal of School Psychology 36, S. 335-363.

Keogh, Jayne (1996): Governmentality in parent-teacher communications. In: Language and Education 10, 2&3, S. 119-131.

Kersten, Kristin (2009): Humor and interlanguage in a bilingual elementary school setting. In: Norrick, Neal R. / Chiaro, Delia (Hrsg): Humor in interaction Amsterdam: Benjamins, S. 187-210.

Keupp, Heiner / Ahbe, Thomas / Gmür, Wolfgang / Höfer, Renate / Mitzscherlich, Beate / Kraus, Wolfgang /Sraus, Florian (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Killus, Dagmar / Tillmann, Klaus-Jürgen (2011): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Die 1. JAKO-O Bildungsstudie. Münster u.a.: Waxmann.

Kim, Elizabeth Moorman / Sheridan, Susan M. / Kwon, Kyongboon / Koziol, Natalie (2013): Parent beliefs and children's social-behavioral functioning: The mediating role of parent-teacher relationships. In: Journal of School Psychology 51, 2, S. 175-185.

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013.URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf. [Letzter Zugriff 06.05.2017].

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016): Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz

vom 06.10.2016. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Bericht-Integration.pdf. [Letzter Zugriff 06.05.2017].

Knapp, Claudia (2015): Lehrer-Eltern-Gespräche: Orte der interaktiven Aushandlung von Verantwortung. In: De Boer, Heike / Bonanati, Marina (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS, S. 195-209.

Knisel-Scheuring, Gerlinde / Bochem, Susanne (2002): Mit Eltern im Dialog: Interkulturelle Elterngespräche. Lahr: Kaufmann.

Kohn, Martin (2007): Rotes Tuch Schule. Wie sich Eltern und Lehrer besser verstehen lernen. Bonn: Balance Buch + Medien-Verlag.

Kohn, Martin (2011): Erfolgreiche Elternarbeit. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (99 Tipps. Praxis-Ratgeber Schule).

König, Katharina (2012): Indirekte Formulierungen mit *man* in narrativen Interviews. In: Kersten, Saskia / Ludwig, Christian / Meer, Dorothee / Rüschoff, Bernd (Hrsg.): Applied linguistics approaches. Language learning and language use. Papers selected from the Junior Research Meeting – Essen 2011. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 57-71.

König, Katharina (2013): Generalisieren, Moralisieren – Redewiedergabe in narrativen Interviews als Veranschaulichungsverfahren zur Wissensübermittlung. In: Birkner, Karin / Ehmer, Oliver (Hrsg.): Veranschaulichungsverfahren im Gespräch. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 201-223.

König, Katharina (2016): „auch so ne lustige Geschichte“ – Komik und Lachen in sprachbiographischen Interviews. In: Interaktion Sprache Arbeitspapiere 59, 01.

König, Katharina (2017): „auch so ne lustige Geschichte“ – Komik und Lachen in sprachbiographischen Interviews. In: Halyna, Leontiy (Hrsg.): (Un)Komische Wirklichkeiten. Komik und Satire in (Post-)Migrations- und Kulturkontexten. Wiesbaden: Springer VS, S. 299-328.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland 2006. Bielefeld.

Korn, Melina (2014): (A)Symmetrien in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern. In: Berg, Frieda / Mende, Yvonne (Hrsg.): Analysen von Online-Foren, SMS, Instant Messaging, Video-Clips und Lehrer-Eltern-Gesprächen. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 77-100. URL: http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2014/pdf/verstehen.pdf. [Letzter Zugriff 06.05.2017].

Korobov, Neill / Bamberg, Michael (2007): „Strip Poker! They don’t show nothing“: Positioning identities in adolescent male talk about a television game show. In: De Fina, Anna / Bamberg, Michael / Schiffrin, Deborah (Hrsg.): Selves and identities in narrative and discourse. Amsterdam: John Benjamins, S. 253-272.

Kotthoff, Helga (1997): Erzählstile von mündlichen Witzen. Zur Erzielung von Komikeffekten durch Dialoginszenierungen und die Stilisierung sozialer Typen im Witz. In: Selting, Margret (Hrsg.): Sprech- und Gesprächsstile. Berlin: de Gruyter, S. 123-170.

Kotthoff, Helga (1998): Spaß Verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor. Tübingen: Niemeyer.

Kotthoff, Helga (2005): Konversationelle Karikaturen. Über Selbst- und Fremdstilisierungen in Alltagsgesprächen. In: Velten, Hans R. (Hrsgg.): Lachgemeinschaften. Berlin: De Gruyter.

Kotthoff, Helga (2006): Witzige Darbietungen als Talk-Shows. Zur konversationellen Konstruktion eines sozialen Milieus. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Forschung. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 145-191.

Kotthoff, Helga (2012a): ‚(Un)common ground' zwischen Lehrer(inne)n und Eltern in schulischen Sprechstunden. Kulturelles Zusammenspiel in interinstitutionellen Gesprächen. In: Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik (FRAGL) 2, S. 2-35. URL: https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2012.2. [Letzter Zugriff 06.05.2017].

Kotthoff, Helga (2012b): Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen. Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. In Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 13, S. 290-321. URL: http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2012/ga-kotthoff.pdf. [Letzter Zugriff 06.05.2017].

Kotthoff, Helga (2014): Faul wie e Hund. Kritische Eltern in der schulischen Sprechstunde. In: Schulheft 155. URL: www.schulheft.at. Zudem publiziert in: Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik (FRAGL): 22, S.1-11. Online: https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2014.22. [Letzter Zugriff 06.05.2017].

Kotthoff, Helga (2015): Konsensuelles Argumentieren in schulischen Sprechstunden. In: Hauser, Stefan / Mundwiler, Vera (Hrsg.): Sprachliche Interaktionen in schulischen Elterngesprächen. Bern: HEP-Verlag, S. 72-98.

Kraus, Wolfgang (2000): Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne (2. Auflage). Centaurus: Herbolzheim.

Kristen, Cornelia (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54, S. 534-552.

Kristen, Cornelia (2006): Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58, S. 79-97.

Kristen, Cornelia / Dollmann, Jörg (2010): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Becker, Birgit / Reimer, David (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117-144.

Kristen, Cornelia / Dollmann, Jörg (2012): Migration und Schulerfolg: Zur Erklärung ungleicher Bildungsmuster. In Matzner, Michael (Hrsg.), Pädagogik. Handbuch Migration und Bildung. Weinheim, Bergstraße: Beltz, S. 102–117.

Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung: Eine Einführung. Lernen für Europa: Vol. 10. Münster, New York: Waxmann.

Krumm, Volker (1996): Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrer und wie sie verbessert werden kann. In: Specht, Werner (Hrsg.): Schulqualität. Innsbruck: Studienverlag, S. 256-290.

Labov, William / Fanshel, David (1977): Therapeutic discourse. Psychotherapy as conversation. New York: Academic Press.
Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
Lamnek, Siegfried (2008): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. (4. Vollst. überarb. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
Lampropoulou, Sofia / Myers, Greg (2013): Stance-taking in interviews from the Qualidata Archive. In: Forum Qualitative Sozialfoschung / Forum: Qualitative Social Research 14, 1, Art. 12.
Lanfranchi, Andrea (2002): Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen: Leske + Budrich.
Lanfranchi, Andrea (2008): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In: Auernheimer, Georg (2008): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231-260.
Lanig, Jonas / Marks, Thoralf / Sponheuer, Carolin (2013): Elternarbeit. Den Dialog mit den Eltern konstruktiv gestalten. Berlin: Raabe (Perspektive Lehramt).
Lareau, Annette / Horvat, Erin McNamara (1999): Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. In: Sociology of Education 72, S. 37-53.
Leiprecht, Rudolf (2004): Kultur – was ist das eigentlich? Oldenburg: Interdisziplinäres Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM).
Levinson, Stephen (1990): Pragmatik. Tübingen: Niemeyer.
Levinson, Stephen (2000): Pragmatik. Tübingen: Niemeyer.
Leyendecker, Birgit (2012): Zuwanderung, Diversität und Resilienz – eine entwicklungspsychologische Perspektive. In: Matzner, Michael (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch Migration und Bildung. Weinheim, Bergstraße: Beltz, S. 57-72.
Liddicoat, Anthony (2007): An introduction to conversation analysis. London: Continuum.
Liegmann, Anke B. (2012): Durchlässigkeit im Schulsystem – eine Frage der Einstellung?: Berufsbezogene Überzeugungen zum Schulformwechsel. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2, 2, S. 131-149.
Linde, Charlotte (1993): Life stories: The creation of coherence. Oxford: Oxford University Press.
Linell, Per (2012): Zum Begriff des kommunikativen Projekts. In: Ayas, Ruth / Meyer, Christian (Hrsg.): Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven. Festschrift für Jörg Bergmann. Wiesbaden: Springer, S. 71-79.
Lösel, Friedrich / Runkel, Daniela (2012): Empirische Forschungsergebnisse im Bereich Elternbildung und Elterntraining. In: Stange, Waldemar / Krüger, Rolf / Henschel, Angelika / Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 267-279.
Lubig-Fohsel, Evelin (2007): Interkulturelle Elternarbeit – Partizipation ermöglichen! In: Grundschulunterricht 54, 3, S. 24-27.
Lucius-Hoene, Gabriele / Deppermann, Arnulf (2000): Narrative identity empiricized: A dialogical and positioning approach to autobiographical research interviews. In: Narrative Inquiry 10, 1, S. 199-222.

Lucius-Hoene, Gabriele / Deppermann, Arnulf (2004a): Rekonstruktion narrativer Identität: Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lucius-Hoene, Gabriele / Deppermann, Arnulf (2004b): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5, S. 166-183.

Lüsebrink, Hans-Jürgen (2012): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer (3. Aufl.). Stuttgart [u.a.]: Metzler.

Lüsebrink, Hans-Jürgen (2016): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. 4. Aufl. Stuttgart: Metzler.

MacLure, Maggie / Walker, Barbara M. (2000): Disenchanted evenings. The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. In: British Journal of Sociology of Education 21, 1, S.5-25.

Matsumoto, David (2010): APA Handbook of intercultural communication. Washington, D. C.: American Psychology Association.

Matzner, Michael (2012a): Pädagogik. Handbuch Migration und Bildung. Weinheim, Bergstraße: Beltz.

Matzner, Michael (2012b): Migration und Bildung: Daten und Fakten. In: Matzner, Michael (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch Migration und Bildung. Weinheim, Bergstraße: Beltz, S. 90-101).

Maxwell, Joseph Alex (2013): Qualitative research design: An interactive approach. (3. Ausg). Los Angeles u.a.: Sage.

Maynard, Douglas W. / Houtkoop-Steenstra, Hanneke / Schaeffer, Nora Kate / Van der Zouwen, Johannes (Hrsg.) (2002): Standardization and tacit knowledge. Interaction and practice in the survey interview. New York: Wiley & Sons.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung (5. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

McDaniel, Edwin R. / Samovar, Larry A. / Porter, Richard E. (2009): Understanding intercultural communication. The working principles. In: Samovar, Larry A. / Porter, Richard E. / McDaniel, Edwin R. (Hrsg.): Intercultural communication. A reader (12. Aufl.). Boston, Massachusetts: Wadsworth, S. 6-17.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Mehan, Hugh (1983): The role of language and the language of role in institutional decision making. In: Language and Society 12, 2, S. 187-211.

Mehan, Hugh (1991): The school's work of sorting students. In: Boden, Deirdre / Zimmerman, Donald H. (Hrsg.): Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversation analysis. Cambridge: Polity Press, S. 71-92.

Mehan, Hugh (1996): The construction of an LD student. A case study in the politics of representation. In: Silverstein, Michael / Urban, Greg (Hrsg.): Natural histories of discourse. Chicago: The University of Chicago Press, S. 253-277.

Meinefeld, Werner (2008): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch (6. durchges. u. aktuali. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 265-275.

Meisel, Jürgen (1975): Ausländerdeutsch und Deutsch ausländischer Arbeiter. Zur möglichen Entstehung eines Pidgin. In: LILI 18, S. 9-53.

Meuter, Norbert (1995): Narrative Identität. Das Problem der personalen Identität im Anschluss an Ernst Tugendhat, Niklas Luhmann und Paul Ricoeur. München: M&P.

Mey, Günter / Mruck, Katja (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: Kempf, Wilhelm (Hrsg.): Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik (Bd. 3). Berlin: Regener, S. 100-152.

Mey, Günter / Mruck, Katja (2011a): Grounded Theory Reader (2., aktual. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mey, Günter / Mruck, Katja (2011b): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In Mey, Günter / Mruck, Katja (Hrsg): Grounded Theory Reader (2 Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-48.

Miretzky, Debra (2002): Parent-teacher perspectives on parent-teacher relationships. University of Illinois at Chicago: Chicago, Illinois.

Mo, Yun / Singh, Kusum (2008): Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. In: RMLE (Research in Middle Level Education) Online 31, 10, S. 1-11. URL: https://www.amle.org/portals/0/pdf/rmle/rmle_vol31_no10.pdf. [Letzter Zugriff 07.05.2017].

Modan, Gabriella / Shuman, Amy (2011): Positioning the interviewer: Strategic uses of embedded orientation in interview narratives. In: Language and Society 40, 1, S. 13-25.

Moser, Vera / Lütje-Klose, Birgit (Hrsg.) (2016): Schulische Inklusion. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

Nakane, Ikuko (2007): Silence in intercultural communication. Perceptions and performance. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

Neuenschwander, Markus P. (Hrsg.) (2004): Forschung und Entwicklung. Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Schlussbericht. Bern: Institut Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Neuenschwander, Markus P. (Hrsg.) (2010): Schulübergang und Selektion: Forschungsbefunde - Praxisbeispiele - Umsetzungsperspektiven. Zürich: Rüegger.

Neuenschwander, Markus P. / Goltz, Stefanie (2008): Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen: ein typologischer Ansatz. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 55, 4, S. 265-275.

Neumann, Ursula (2012): Zusammenarbeit mit Eltern in interkultureller Perspektive. In: DDS – Die deutsche Schule 104, 4, S. 363-373.

Neumann, Ursula / Schwaiger, Marika (2012): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. In: Matzner, Michael (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch Migration und Bildung. Weinheim, Bergstraße: Beltz, S. 209-224.

Nieke, Wolfgang (1986): Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. In: Die deutsche Schule 78, 4, S. 462-473.

Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Werteorientierung im Alltag. 3. Aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissensschaften.

Norrick, Neal R. (2009): Humor in interaction. Amsterdam: Benjamins.

Ochs, Elinor / Capps, Lisa (1996): Narrating the self. In: Annual Review of Anthropology 25, S. 19-43.

OECD Organisation for Economic Cooperation and Development (2010): PISA 2009 Results: Overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes. Volume II. Paris: OECD. [Ztiert als: PISA 2009].

Over, Ulf (2012): Die interkulturell kompetente Schule. Eine empirische Studie zur sozialen Konstruktion eines Entwicklungsziels. Münster: Waxmann.

Over, Ulf / Mienert, Malte (2010): Dimensionen Interkultureller Kompetenz aus Sicht von Lehrkräften. In: Interculture Journal 9, 12, S. 33-50.

Palentien, Christian (2005): Aufwachsen in Armut – aufwachsen in Bildungsarmut – Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, 2, S. 154-169.

Peleki, Eleni (2008): Migration, Integration und Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung zum Wortschatzerwerb und zur schulischen Integration von Grundschulkindern. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.

Peucker, Mario (2012): Differenz in der Migrationsgesellschaft: Ethnische Diskriminierung und Einstellungen gegenüber Migrant/innen und Minderheiten. In Matzner, Michael (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch Migration und Bildung. Weinheim, Bergstraße: Beltz, S. 73-88.

Pfaller-Rott, Monika (2012): Migrationsspezifische Elternarbeit beim Transitionsprozess vom Elementar- zum Primarbereich. Eine explorative Studie an ausgewählten Kindertagesstätten und Grundschulen mit hohem Migrationsanteil. Berlin: wvb Wiss. Verl.

Pillet-Shore, Danielle (2003): Doing „okay“. On the multiple metrics of an assessment. In: Research on Language and Social Interaction 36, 3, S. 285-319.

Pillet-Shore, Danielle (2010): Making way and making sense. Including newcomers in interaction. In: Social Psychology Quarterly 73, 2, S. 152-175.

Pillet-Shore, Danielle (2012): The Problems with praise in parent-teacher interaction. In: Communication Monographs 97,2, S. 181-204.

Pillet-Shore, Danielle (2015a): Being a ‚goog parent' in parent-teacher conferences. In: Journal of Communication 65, 2, S. 373-395.

Pillet-Shore, Danielle (2015b): Criticizing another's child: How teachers evaluate students during parent-teacher conferences. Manuskript.

Pomerantz, Anita (1986): Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. In: Human Studies 9, 2, S. 219-229.

Pomerantz, Anita / Zemel, Alan (2003): Perspectives and frameworks in interviewers' queries. In: Van den Berg, Harry / Wetherell, Margret / Houtkoop-Steenstra, Hanneke (Hrsg.): Analyzing race talk. Multidisciplinary perspectives on the research interview. Cambridge: CUP, S. 251-231.

Pörnbacher, Ulrike (2011): Alltagstheoretische Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrkräften an Grundschulen in der Diskussion um Schulerfolg von Schülerinnen mit Migrationshintergrund. Ein narrativer Diskurs. In: Bildung und Erziehung 64, 3, S. 343-363.

Potter, Jonathan (1996): Representing reality. Discourse, rethoric and social construction. London: Sage.

Powell, Douglas R. / Son, Seung-Hee / File, Nancy / San Juan, Robert R. (2010): Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. In: Journal of School Psychology 48, S. 269-292.

Pries, Ludger (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt: Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Edition Suhrkamp: Vol. 2521. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Pries, Ludger (2010): Transnationalisierung: Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Projektverbund „Migration und Schule“ (Hrsg.) (1999): Zur schulischen Situation zugewanderter Kinder und Jugendlicher am Beispiel allgemeinbildender Schulen in Göttingen. Hannover, Göttingen: AMFN Verlag.

Psathas, George (1999): Conversation analysis. The study of talk-in-interaction. Thousand Oaks: Sage.

Quasthoff, Uta M. (1980): Erzählen in Gesprächen. Tübingen: Narr.

Quasthoff, Uta M. (2001): Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur. In: Antos, Gerd / Brinker, Klaus / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und und Gesprächslinguistik (2. Halbband). Berlin: de Gruyter, S. 1293-1309.

Rampton, Ben (1995): Crossing. Language and ethnicity among adolescents. London: Longman.

Rampton, Ben (1998): Language crossing and the redefinition of reality. In: Auer, Peter (Hrsg.): Code-switching in conversation. London: Routledge, S. 290-317.

Rampton, Ben (Hrsg.) (1999): Styling the other. In: Journal of Sociolinguistics 3, 4. Oxford: Blackwell.

Rapley, Tim (2012): Order, order: A ‚modest’ response to Stokoe. In: Discourse Studies 14, S. 321-328.

Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11, 3, URL: http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf. [Letzer Zugriff 07.05.2017].

Reich, Kersten (Hrsg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim; Basel: Beltz.

Retelsdorf, Jan / Möller, Jens (2008): Familiäre Bedingungen und individuelle Prädikatoren der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 55, 4, S. 227-237.

Richter, Bernd (2011): Wenn Eltern sich beschweren ... und Lehrer auf die Palme gehen. Wegweiser für Eltern und Lehrkräfte zum professionallen Umgang mit Beschwerden. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Ricoeur, Paul (1991): Narrative identity. In: Philosophy Today 35, S. 73-81.

Ricoeur, Paul (1996): Das Selbst als ein Anderer. München: Fink.

Robbe, Imke (2009): Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule. Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund unter besonderen Berücksichtigung der Sprachförderung. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Roggenkamp, Alexander / Rother, Torsten / Schneider, Jost (2014): Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern – Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Donauwörth: Auer.

Roulston, Kathryn (2011): Interview “problems” as topics for analysis. In: Apllied Linguistics 32, 1, S. 77-94.

Rudolph, Elisabeth (1996): Contrast: Adversative and concessive relations and their expression in English, German, Spanish and Portuguese on sentence level and text level. Berlin: de Gruyter.

Rühl, Stefan / Gostomski, Christian Babka von (2012): Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Daten und Fakten. In: Matzner Michael (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch Migration und Bildung. Weinheim, Bergstraße: Beltz, S. 22-37

Saalfrank, Wolf-Thorsten (2016): Inklusion. Paderborn: UTB.

Sacher, Werner (2004): Elternarbeit in den bayerischen Schulen. Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004. SUN – Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 23. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik

Sacher, Werner (2005): Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Erarbeitet auf der Grundlage der Repräsentativbefragung an bayerischen Schulen im Sommer 2004. SUN, Nr. 24. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik.

Sacher, Werner (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sacher, Werner (2010): Elternarbeit ohne Qualitätsbewusstsein? Die fehlenden Standards. In: Schulverwaltung 21, 6, 178-180.

Sacher, Werner (2012a): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Schule: zum Forschungsstand. In: Stange, Waldemar / Krüger, Rolf / Henschel, Angelika / Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 232-243.

Sacher, Werner (2012b): Elternarbeit mit Migranten. In: Matzner, Michael (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim: Beltz, S.301-314.

Sacher, Werner (2013a): Elternarbeit: Lohnt der Aufwand? Antworten aus Untersuchungen der letzten drei Jahrzehnte zur Elternarbeit. In: Lernende Schule 61, 16, S. 4-7.

Sacher, Werner (2013b): Interkulturelle Elternarbeit – eine Maßnahme zur Verminderung der Bildungsbenachteiligung von Mitbürgern mit Zuwanderungsgeschichte. Expertise im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen, Projekt „Lernen vor Ort“. Bremen 2013.

Sacher, Werner (2014a): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten (2. vollst. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sacher, Werner (2014b): Gemeinsam mehr erreichen. Bei Schülern mit Migrationshintergrund ist Elternarbeit besonders wichtig. In: Grundschule 9, S.18-20.

Sacher, Werner (2016): Differenzierte Elternarbeit als Voraussetzung für mehr Chancengerechtigkeit. In: Frank, Susanne / Sliwka, Anne (Hrsg.): Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung. Weinheim: Beltz, S. 104-115.

Sacks Harvey / Schegloff Emanuel A. / Jefferson Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: Language 50, S. 696-735.

Sacks, Harvey (1972a): An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In D. Sudnow (Ed.), Studies in social interaction. New York: Free Press, S. 31-74.

Sacks, Harvey (1972b): On the analyzability of stories by children. In: Gumperz John/Hymes, Dell (Hrsg.): Directions in sociolinguistics: The ethnography of speaking. New York: Holt, Rinehart and Winston, S. 325-345.

Sacks, Harvey (1979): Hotrodder: A Revolutionary Category. In: Psathas, George (Hrsg.): Everyday Language. New York: Irvington, S. 7-14.
Sacks, Harvey (1992): Lectures on conversation (2 Vols). Oxford, UK: Blackwell.
Sacks, Harvey (1995): Lecture 6: The MIR membership categorization device. In: Sacks, Harvey /Jefferson, Gail (Hrsg.): Lectures on conversation, Volume I, II. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, S. 40-48.
Schechtman, Marya (1996): The Constitution of Selves. Ithaca, NY: Cornell UP.
Schegloff, Emanuel A. (1991): Reflections on talk and social structure. In: Boden, Deirdre / Zimmerman, Don H. (Hrsg.): Talk and social structure. Oxford: Polity, S. 44-70.
Schegloff, Emanuel A. (1992): In another context. In: Duranti, Alessandro/Goodwin, Charles (Hrsg.): Rethinking context: Language as an interactive phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press, S. 191-228.
Schegloff, Emanuel A. (1997): Whose text? Whose context? In: Discourse & Society 8, 2, S. 165-187.
Schegloff, Emanuel A. (2007a): A tutorial on membership categorization. In: Journal of Pragmatics 39, 3, S. 462-482.
Schegloff, Emanuel A. (2007b): Categories in action: person-reference and membership categorization. In: Discourse Studies 9, 4, S. 433-461.
Schegloff, Emanuel A. / Sacks, Harvey (1973): Opening up closings. In: Semiotica 8, S. 289-327.
Schegloff, Emanuel A. / Sacks, Harvey / Jefferson, Gail (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: Language 53, S. 361-82.
Schiffrin, Deborah (1994): Approaches to discourse. Oxford: Blackwell.
Schlösser, Elke (2004): Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. Münster: Ökotopia-Verlag.
Schneider, Thorsten (2011): Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, S. 371-396.
Schöfthaler, Traugott (1984): Multikulturelle und transkulturelle Erziehung: Zwei Wege zu kosmopolitischen kulturellen Identitäten. In: International Review of Education 30, 1, S. 11-24.
Schröer, Norbert (2009): Interkulturelle Kommunikation. Einführung. Essen: Oldib-Verlag.
Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchulGBW). In der Fassung vom 1. August 1983. URL: http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/9y2/page/bsbawueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=28&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGBW1983V41P55&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint. [Letzer Zugriff 07.05.2017].
Schulgesetz für Rheinland-Pfalz (SchulO RP 2009). In der Fassung vom 12.06.2009. URL: http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/uc3/page/bsrlpprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=3f&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulORP2009pP98&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint. [Letzer Zugriff 07.05.2017].

Schultheis, Klaudia (2012): Die Situation von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund – dargestellt an ausgewählten Aspekten. In: Matzner, Michael (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch Migration und Bildung. Weinheim, Bergstraße: Beltz, S. 196-208.

Schütt, Sabine (2012): Kooperation in der Schule: Eine Untersuchung zu Orientierungs- und handlungsmustern von Lehrern im institutionellen Kontext. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

Schütz, Alfred (1993): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt – Eine Einleitung in die verstehende Soziologie (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Weymann, Ansgar/Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung. München: Fink, S. 159-260.

Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Bielefeld: Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien / Universität Bielefeld.

Schütze, Fritz (1982): Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, Eberhard (Hrsg.): Erzählforschung. Stuttgart: Metzler, S. 568-590.

Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin / Robert, Günter (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Metzler, S. 78-117.

Schwaiger, Marika / Neumann, Ursula (2010): Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Hamburg: Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. URL: http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/regionale_bildungsgemeinschaften_0.pdf. [Letzter Zugriff: 06.09.2016].

Schwaiger, Marika / Neumann, Ursula (2011). Der internationale Forschungsstand zur interkulturellen Elternarbeit und Elternbeteiligung. In: Unsere Jugend 11/12, S. 450-462.

Schwitalla, Johannes (1979): Nonresponsive Antworten. In: Deutsche Sprache 7, S. 193-211.

Schwitalla, Johannes (1991): Das Illustrieren. Eine narrative Textsorte mit zwei Varianten. In: Dittmann, Jürgen / Kästner, Hannes / Schwitalla, Johannes (Hrsg.): Die Erscheinungsformen der deutschen Sprache: Literatursprache, Alltagssprache. Gruppensprache, Fachsprache. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hugo Steger. Berlin: Schmidt, S. 189-204.

Schwitalla, Johannes (1994): Sprachliche Ausdrucksformen für soziale Identität beim Erzählen. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Kommunikation in der Stadt. Teil 1. Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim (= Schriften des IDS Bd. 4.1.). Berlin; New York, S. 467-509 und S. 510-577.

Schwitalla, Johannes (2001): Lächelndes Sprechen und Lachen als Kontextualisierungsverfahren. In: Kirsten Adamzik/Helen Christen (Hg.): Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag. Tübingen, 325-344.

Secco, Luigi (1993): Interkulturelle Pädagogik: Probleme und Konzeptionen: Ein Weg zwischen Studien und Positionen. In Boteram, Norbert (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und Handeln. Beiträge aus Erziehungs-, Sozial- und Sprachwissenschaften. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft, S. 21-38.

Seeger, Norbert / Seeger, Rita (2010): Das professionelle Lehrer-Eltern-Gespräch. Ein Praxisbuch für lösungsorientierte, wirkungsvolle Beratungsgespräche. 1. Aufl. Augsburg: Brigg (Pädagogik).

Seidel, Eberhard (2008): In welche Richtung verschieben sich die medialen Diskurse zum Islam? In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 6. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 250-259.

Seitz, Stefan (2009): Elternarbeit mit ausländischen Schülereltern. Notwendiger Bestandteil schulischen Handelns. In: Schulverwaltung 32, 6, S. 182-185.

Selting, Margret (1989): Konstitution und Veränderung von Sprechstilen als Kontextualisierungsverfahren: Die Rolle von Sprachvariation und Prosodie. In: Hinnenkamp, Volker (Hrsg.): Stil und Stilisierung: Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik. Tübingen: Niemeyer, S. 203-225.

Selting, Margret (1995): Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation. Tübingen: Niemeyer.

Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 353-402. URL: http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf. [Letzter Zugriff 07.05.2017].

Sheldon, Steven B. / Epstein, Joyce L. (2005): School programs of family and community involvement to support children's reading and literacy development across the grades. In: Flood, James / Anders, Patricia L. (Hrsg.): Literacy development of students in urban schools: Research and policy. Newark, DE: International Reading Association, S. 107-138.

Shute, Valerie J. / Hansen, Eric G. / Underwood, Jody S. / Razzouk, Rim (2011): A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. In: Education Research International, S. 1-10. URL: http://www.hindawi.com/journals/edu/2011/915326/. [Letzter Zugriff 07.05.2017].

Sidnell, Jack (2010): Conversation analysis: an introduction. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.

Sidnell, Jack (2013): The handbook of conversation analysis. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.

Silverman, David (1987): Communication and medical practice. Social relations in the medical clinic. London: SAGE.

Silverman, David (2011): Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative data. Los Angeles u.a.: SAGE.

Silverman, David / Baker, Carolyn / Keogh, Jane (1998): The case of the silent child: Adivice giving and advice-reception in parent-teacher interviews. In: Hutchby, Ian / Ellis, Moran J. (Hrsg.): Children and social competence: Arenas of action. London: Falmer Press, S. 220-241.

Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.

Spiegel, Carmen (1997): Selbst- und Fremdstilisierungen in umweltpolitischen Auseinandersetzungen. In: Sandig, Barbara / Selting, Margret (Hrsg.): Sprech- und Gesprächsstile. Berlin; New York: de Gruyter, S. 286-317.
Stange, Waldemar / Krüger, Rolf / Henschel, Angelika / Schmitt, Christof (Hrsg.) (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Statistisches Bundesamt (2008a): Datenreport. Wiesbaden: Verlag, S. 51-79.
Statistisches Bundesamt (2008b): Bildungsstand der Bevölkerung. Wiesbaden: Verlag, S. 3-41.
Statistisches Bundesamt (2011): Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.
Statistisches Bundesamt (2013a): Fachserie 1, Reihe 2.2 Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Wiesbaden 2013, Textteil: Methodische Bemerkungen mit Übersicht über die Ergebnisse.
Statistisches Bundesamt (2013b): Zensus 2011: Ausgewählte Ergebnisse, Wiesbaden 2013, S. 26.
Steinbach, Anja / Nauck, Bernhard (2004): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, S. 20-32.
Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung Deutschland (2015): Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland.
Stivers, Tanya (2008): Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. In: Research on Language and Social Interaction 41, 1, S. 31-57.
Stokoe, Elizabeth (2005): Analysing gender and language. In: Journal of Sociolinguistics 9, 1, S. 118-133.
Stokoe, Elizabeth (2009): Doing actions with identity categories: Complaints and denials in neighbour disputes. In: Text and Talk 29, 1, S. 75-97.
Stokoe, Elizabeth (2012a): Categorial systematics. In: Discourse Studies 14, 3, S. 345-354.
Stokoe, Elizabeth (2012b): Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. In: Discourse Studies 14, 3, S. 277-303.
Stölting, Erhard (2001): Neue regionale Identitäten und strategischer Essentialismus. Eine vergleichende Studie zu Potenzialen und Blockierungen multipler und interkultureller Identitätsbildung. URL: http://www.unipotsdam.de/u/allg_soziologie/projekt%20deutsch.htm. [Letzter Zugriff 07.05.2017].
Straub, Jürgen (2000): Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz. Implikationen und Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens in der Sicht einer narrativen Psychologie. In: Hoernig, Erika (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 137-163.
Straub, Jürgen (2007): Kompetenz. In: Straub, Jürgen / Weidemann, Arne / Weidemann, Doris (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelle Kompetenz. Stuttgart: Metzler, S. 341-346.
Strauss, Anselm L. (1987): Qualitative analysis for social scientists. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.

Strübing, Jörg (2004): Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Qualitative Sozialforschung: Vol. 15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Strübing, Jörg (2011): Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In: Mey, Günter / Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader (2. aktual. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261-278.

Tannen, Deborah (1989): Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.

Ten Have, Paul (2007): Doing conversation analysis. Los Angeles: Sage.

Textor, Martin R. (2006): Elternarbeit mit Migrant/innen. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Würzburg: Institut für Pädagogik und Zukunftsforschung (IPZF). URL: http://www.kindergartenpaedagogik.de/1438.html. [Letzter Zugriff 07.05.2017].

Textor, Martin R. (2009): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Thomä, Dieter (1998): Erzähle dich selbst. Lebensgeschichte als philosophisches Problem. München: Beck.

Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen, Wissen, Ethik 14, 1, S. 137-221.

Thomas, Alexander / Kinast, Eva-Ulrike / Schroll-Machl, Sylvia (2010): Handbook of intercultural communication and cooperation. Basics and areas of application (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht.

Tracy, Karen (Hrsg.) (1998): Analyzing context. In: Research on Language and Social Interaction 31, 1.

Trautmann, Matthias / Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vardar, Azra (2011): Die Beteiligung von Migranteneltern an einer deutschen Grund- und Hauptschule. In: Arbeitskreis Ethnologie und Migration (ArEtMi) e.V. (Hrsg.): Migration – Bürokratie – Alltag. Ethnographische Studien im Kontext von Institutionen und Einwanderung. Berlin; Münster: Lit Verlag, S. 119-142.

Vertovec, Steven (2010): Transnationalism (Reprint von 2009). Key ideas. London u.a.: Routledge.

Vock, Miriam / Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Vossler, Andreas (2012): Erziehungs- und Familienberatung im Spiegel der Forschung. In: Stange, Waldemar / Krüger, Rolf / Henschel, Angelika / Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255-266.

Wagner, Sandra / Powell, Justin (2003): Ethnisch-kulturelle Ungleichheit im deutschen Bildungssystem – Zur Überrepräsentanz von Migrantenjugendlicher an

Sonderschulen. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.): Wie wird man behindert? Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, S. 183-208.
Walker, Barbara M. (1998): Meetings without communication. A study of parent's evenings in secondary schools. In: British Educational Research Journal 24, 2, S. 353-402.
Walker, Barbara M. (2002): The missing person. Student roles in home-school interviews. In: european Educational Research 1, 3, S. 468-479.
Walper, Sabine / Wild, Elke (2015): Lernumwelten in der Familie. In: Seidel, Tina / Krapp, Andreas (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 359-387.
Walter, Paul (2001): Schule in kultureller Vielfalt. Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts. Wiesbaden: Springer VS.
Wansing, Gudrun / Westphal, Manuela (2014): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität und Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS.
Watson, Graham / Seiler, Tom (Hrsg.) (1992): Text in context. Contributions to Ethnomethodology. Newbury Park, CA: Sage.
Wegner, Lars (2015): ‚...mal kucken/schauen/sehen/...'-Konstruktionen in Elternsprechtagsgesprächen. Zur engen Verknüpfung von syntaktischen Konstruktionen und kommunikativen Gattungen. In: Bücker, Jörg / Imo, Wolfgang / Günthner, Susanne (Hrsg.): Konstruktionsgrammatik V. Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten. Tübingen: Stauffenburg, S. 163-186.
Wegner, Lars (2016): Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung. Berlin: de Gruyter.
Weiger, Lucia (2015): Unterschiedliche Vorstellungen über Erziehung und Bildung in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen – Ergebnisse aus einer Interviewstudie. In: Hauser, Stefan / Mundwiler, Vera (Hrsg.): Sprachliche Interaktionen in schulischen Elterngesprächen. Bern: HEP-Verlag, S. 286-312.
Westphal, Manuela / Kämpfe, Karin (2012): Elternarbeit im Bereich Kita: empirische Forschungsergebnisse. In: Stange, Waldemar / Krüger, Rolf / Henschel, Angelika / Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 244-254.
Wherry, John H. (2003): Selected parent involvement research. A summary of selected research. Fiarfax Station, VA: The Prant Institute.
Widdershoven, Guy A. M. (1993): The story of life: Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history. In: Josselson, Ruthellen / Lieblich, Amia (Hrsg.): The narrative study of lives (Bd. 1). Newbury Park: Sage, S. 1-20.
Wild, Elke (2003): Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, 4, S. 513-533.
Wild, Elke / Lorenz, Fiona (2010): Elternhaus und Schule. Paderborn: Schöningh (UTB, 3418).
Wiltzius, Martine (2011): Diversity Management an Grundschulen?: Möglichkeiten und Grenzen einer Unternehmensstrategie im schulischen Umfeld - ein modellhafter Vergleich zwischen Bremen und Luxemburg. Münster u. a.: Waxmann.

Wippermann, Katja / Wippermann, Carsten / Kirchner, Andreas (2013): Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Henry-Huthmacher, Christine / Hoffmann, Elisabeth / Borchard, Michael (Hrsg.): Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung der Katholischen Stiftungsfachhochschule Benediktbeuern für die Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft GmbH.

Wooffitt, Robin / Widdicombe, Sue (2006): Interaction in interviews. In: Drew, Paul / Raymond, Geoffrey / Weinberg, Darin (Hrsg.): Talk and interaction in social research methods. London: Sage, S. 28-49.

Wortham, Stanton (2001): Narratives in action. New York: Teachers' College Press.

Zirfas, Jörg / Göhlich, Michael / Liebau, Eckhart (2006): Transkulturalität und Pädagogik – Ergebnisse und Fragen. In: Göhlich, Michael / Leonhard, Hans-Walter / Liebau, Eckhart / Zirfas, Jörg (Hrsg): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim; München: Juventa-Verlag, S. 185-194.

Zorbach-Korn (2015): Rollenaushandlungen in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern. In: Hauser, Stefan / Mundwiler, Vera (Hrsg.): Sprachliche Interaktionen in schulischen Elterngesprächen. Bern: HEP-Verlag, S. 150-180.

Zwengel, Almut (2010): Wer hat was zu sagen? Gespräche zwischen LehrerInnen und migrierten Müttern, die von Kindern gedolmetscht werden. In: Migration und soziale Arbeit 3/4, S. 302-308.

Zwengel, Almut (2015): Strategien der Interessensvertretung und der Verständnissicherung – Wenn Kinder Gespräche zwischen eingewanderten Müttern und Lehrpersonen dolmetschen. In: Hauser, Stefan / Mundwiler, Vera (Hrsg.): Sprachliche Interaktionen in schulischen Elterngesprächen. Bern: HEP-Verlag, S. 125-149.

12 Anhang

12.1 Anschreiben zur Interviewakquise

1. Erfolgreich interkulturelle Eltern-Lehrer-Gespräche gestalten
2. Kulturelle Vielfalt leben
3. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften stärken

Sehr geehrte/r ,

Elternarbeit ist ein wichtiger Teil schulischen Lebens. Die Kommunikation mit Eltern mit Migrationshintergrund stellt dabei eine besondere Herausforderung dar. Viele Lehrer, aber auch viele Eltern wünschen sich konkrete Hinweise und "Rüstzeug", um solche interkulturellen Gespräche für alle Seiten befriedigend und nutzbringend zu gestalten. Diesen Wunsch habe ich ins Zentrum meiner Arbeit gestellt.

Ausgehend von der konkreten Gesprächssituation in der schulischen Praxis verfolge ich das Ziel, kommunikationsfördernde und problemlösende Gesprächsstrategien zu ermitteln, die dabei helfen können erfolgreich zu kommunizieren, kulturelle Vielfalt zu leben und dadurch langfristig die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu stärken.

Es geht mir zudem darum herauszufinden, worin für Eltern und Lehrkräfte besondere Herausforderungen interkultureller Kommunikation liegen und was sie sich für die gemeinsame Interaktion wünschen.

Ich suche daher Lehrerinnen und Lehrern, die sich dazu bereit erklären, in einem Interview von ihren Erfahrungen mit interkultureller Kommunikation in Eltern-Lehrer-Gesprächen zu erzählen.

Die Auswertung dieses "Erfahrungspanoramas" kann dann Aufschluss über mögliche Schwierigkeiten in interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen geben, aber auch darüber, welche Interaktionsstrategien hilfreich sind und in Zukunft zur erfolgreichen Gestaltung der Kommunikation angewendet werden können.

Über Ihr Interesse an einer Zusammenarbeit würde ich mich sehr freuen.

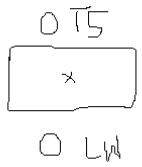
Mit freundlichen Grüßen
Lucia Weiger
Universität Mannheim

12.2 Metadatenerfassung Beispiel

1. Basisdaten (Kennung / Zeit / Ort / Teilnehmer)

Nummer der Aufnahme	
Kurzbezeichnung der Aufnahme	
Aufnahmedatum	
Uhrzeit von / bis	
Aufnahmedauer	
Ort (PLZ)	
Räumlichkeit (Beispiel: Büro, Klassenzimmer, Küche)	
Institution, Ort, Bundesland	
Gesprächsteilnehmende (Klarnamen aller anwesenden Teilnehmer inklusive Forscher (unabhängig von tatsächlicher Gesprächsbeteiligung))	
Datenschutz	

2. Aufnahmebedingungen (Wer / Wie?)

Verantwortliche/r für die Aufnahme	Lucia Weiger
Aufnahmegerät/e	Audiorecorder/ Olympus LS-5
Position	
Besondere Aufnahme-bedingungen / Aufnahme-störungen	
Vollständigkeit der Aufnahme	
Mediendateien/Dateiname Speicherort	

3. Interaktionsmerkmale

Anzahl Teilnehmende	
Mediale Realisierung (Face-to-Face, Telefongespräch)	Face-to-Face
Gesprächstyp	Interview zu interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen
In der Interaktion verwendete Sprachen (Beispiel: Deutsch, Türkisch, Russisch)	
Sprachmischung/Begriffe, Zitate usw. in anderen Sprachen	
Gesprächszusammenfassung Zusammenfassung der wichtigsten Gesprächsmerkmale in einem Satz.	
Gesprächsthemen Die wichtigsten Themen in (wenigen) Stichworten (offene Liste).	
Gesprächsverlauf Grobe zeitliche Abfolge von Gesprächsphasen / Gesprächsereignissen mit Zeitangabe	
Relevante Zusatz-Informationen / Sonstige Umstände	
Zusatzmaterial	

4. Forscherbeteiligung

An Interaktion beteiligte Forscher	Lucia Weiger
Forscherinvolviertheit	Beteiligt als Interviewerin
Elizitierung	elizitiert
Vorgaben	Interview-Leitfaden

5. Sprecherinformationen

Identifikationsnummer	
Maskenname	
Sigle	
Alter	
Geschlecht (m/w)	
Muttersprache/n (Sprache, Dialekt)	
Sprachkenntnisse	
Beeinträchtigungen des Ausdrucks (Schwerhörigkeit, Zungenpiercing etc.)	
Höchster Bildungsabschluss	
Berufsausbildung	
aktuell ausgeübter Beruf	
Soziale Position/Rolle in der Aufnahme	

Schulbiographie

Von – Bis	**Name Schule**	**Schulart**	**Funktion** (ReferendarIn, LehrerIn, RektorIn, sSozialarbeiterIn...)	**Bundesland**	**Fächer**

12.3 Gesamtübersicht InterviewpartnerInnen

Lehrkraft Deckname	*Funktion*	*Schulart*	*Bundesland*
Carla Wellenstein (CW)	Lehrerin	Berufliche Schulen	Baden-Württemberg
Mia Katz (MK)	Lehrerin	Grundschule	Baden-Württemberg
Hans Reinwagner (HR)	Lehrer	Gymnasium	Baden-Württemberg
Florian Metzger (FM)	Lehrer	Gymnasium	Baden-Württemberg
Adam Zimmermann (AZ)	Lehrer	Hauptschule / Werkrealschule / Realschule	Baden-Württemberg
Eva Zimmermann (EZ)	Lehrerin	Grundschule	Baden-Württemberg
Julia Krause (JK)	Lehrerin	Gymnasium	Baden-Württemberg
Rosemarie Müller (RM)	Lehrerin	Sonderschule	Baden-Württemberg
Anton Meister (AM)	Lehrer	Gymnasium	Rheinland-Pfalz
Joseph Meyer (JM)	Lehrer	Grundschule	Hessen
Amelie Baumgart (AB)	Lehrerin	Grundschule	Hessen
Pia Immendorf-Lauch (PIL)	Sprachförderkraft	Grundschule	Hessen
Annabell Gärtner (AG)	Sprachförderkraft	Grundschule	Hessen
Helene Hölderlin (HH)	Lehrerin	Grundschule	Hessen
Ursula Immergrün (UI)	Lehrerin	Grundschule	Hessen
Melek Yilmaz (MY)	Lehrerin	Grundschule	Baden-Württemberg
Caroline Köpfer (CK)	Lehrerin	Hauptschule / Werkrealschule / Realschule	Baden-Württemberg
Marlene Baum (MB)	Erzieherin	Grundschule	Baden-Württemberg
Adriano Seidel (AS)	Lehrer	Gymnasium	Rheinland-Pfalz
Dorothea Ceylan (DC)	Lehrerin	Gymnasium	Rheinland-Pfalz
Henrike Kaup (HK)	Lehrerin	Förderschule / Sonderschule	Baden-Württemberg
Kai Becker (KB)	Lehrer	Förderschule / Sonderschule	Baden-Württemberg

Lehrkraft Deckname	*Funktion*	*Schulart*	*Bundesland*
Constantin Schneider (CS)	Referendar	Förderschule / Sonderschule	Baden-Württemberg
Klara Dilger (KD)	Schulsozialarbeiterin	Berufliche Schulen	Baden-Württemberg
Silvia Radu (SR)	Schulsozialarbeiterin	Berufliche Schulen	Baden-Württemberg
Juliane Weidenhammer (JW)	Lehrerin	Gesamtschule	Baden-Württemberg
Maria Maisch (MM)	Schulsozialarbeiterin	Grundschule	Baden-Württemberg

12.4 Beispiel Gesprächsinventar

Zeit	**Transkript**	**Sprecher**	**Inhalt**	**Forschungsfrage**	**Memo**
00:00:00		LW, AS	LW schaltet das Aufnahmegerät ein und klärt AS über den Datenschutz auf. AS füllt die Datenschutzerklärung und die Metadaten aus. AS und LW kommentieren den Prozess.	Vorgespräch Welche Themen werden angesprochen? Welche Informationen sind für das Interview relevant?	AS ist Gymnasiallehrer und Mittelstufenleiter
00:03:27		LW	LW sagt, für sie sei die Hintergrundsituation diese, dass wir in einer immer vielfältigeren Gesellschaft lebten. Dadurch würden viele Begegnungen, die man in der Schule mit Eltern habe, zu dem, was man interkulturell nennen würde. LW interessiere sich einmal für Abläufe aber auch für konkrete Erlebnisse. LW bittet AS, wenn er alle Elterngespräche durchgehe, die er geführt habe, von einem Elterngespräch zu erzählen, was ihm gerade in Erinnerung komme.	Eingangsimpuls Was wird vorgegeben?	
00:04:04		AS	AS antwortet, er müsse noch dazu sagen, dass er das erste Jahr an dieser Schule sei und in dieser Position.# Durch seine Aufgabe habe er viel mit Eltern zu tun und führe	Erstreaktion Welches Vokabular verwendet AS? Kommt er der Erzählaufforderung umgehend nach?	#AS = Mittelstufenleiter Antwort auf allgemeiner Basis

Zeit	Transkript	Sprecher	Inhalt	Forschungsfrage	Memo
			viele Elterngespräche. Da gehe es meistens darum, dass die Schüler schlechte Noten hätten und darum, wie es mit ihnen weitergehe oder ob man eine andere Schulart aussuchen müsse. Es gehe aber auch um disziplinarische Probleme. AS wolle von zwei Gesprächen berichten. Es gehe LW ja um Eltern mit Migrationshintergrund, so habe er das zumindest verstanden. LW bestätigt das.		Ausdruck des Verständnisses der Frage von LW "Eltern mit Migrationshintergrund"
00:04:37		AS	Es gebe z.B. einen Elternsprechtag, der so abliefe, dass sich die Lehrer immer im zehn Minuten Takt mit den Eltern unterhielten. Alle Eltern seien eigeladen, die Lehrer seien in bestimmten Zimmern und man könne dann immer im Zehn Minuten Takt mit den Lehrern sprechen. AS habe dort einen Vater, rumänischer Herkunft gehabt, der fast gar kein Deutsch gesprochen habe. Es sei also sehr schwierig gewesen überhaupt mit ihm über seinen Sohn zu sprechen. Der Vater sei alleine da gewesen. Ein anderer Fall sei der gewesen, da habe die Mutter auf polnisch für den Vater übersetzt, weil dieser auch nichts verstanden habe. Das Einzugsgebiet der Schule sei [Ort] und sie hätten da auch einen höheren Ausländeranteil bzw. Migrationshintergrund.		Aufzählen unterschiedlicher Fälle, die AS für relevant hält Rahmen: Elternsprechtag „rumänischer Herkunft“ Mangelnde Deutschkenntnisse Laien-dolmetscher Einordnung der demographischen Situation der Schule „Ausländeranteil“ „Migrationshintergrund“
00:05:34	GAT 2 Basistranskript „Aus-	AS	AS erzählt von einem ganz konkreten längeren Fall. Er habe einen Schüler gehabt, der einen anderen Schüler gemobbt	Kernerzählung Was erzählt AS? Wie erzählt er?	Mobbing-Fall

Zeit	Transkript	Sprecher	Inhalt	Forschungsfrage	Memo
	länderfeindlichkeit“ Erweiterung als GAT 2 Feintranskript für prosodische Merkmale in den Redewiedergaben		habe. Das ginge schon über längere Zeit so. Es habe sich wirklich um Mobbing gehandelt und das Ganze sei auch noch gefilmt worden. Der Schüler sei dem Opfer hinterher und habe es beleidigt. Es habe sich um einen Schüler mit türkischem Migrationshintergrund gehandelt. AS habe dann die Eltern zum Gespräch eingeladen. Was ihm aufgefallen sei und was er erstaunlich gefunden habe war, dass der Vater sehr ruhig und sehr gefast gewesen sei und ihn habe ausreden lassen, wohingegen die Mutter ihn von Anfang an unterbrochen habe, laut geworden sei und schließlich die Aussage getätigt habe, er habe etwas gegen Türken. Da sei es kurz davor gewesen, dass er sich überlegt habe, ob er die Mutter jetzt rausschmeiße. Er habe dann immer wieder versucht ihr zu erklären, *dass er nichts gegen Türken habe* und habe ihr auch gesagt, dass er Freunde und Bekannte habe, die Türken seien, oder türkischen Migrationshintergrund hätten. Das sei auch gleich das Argument gewesen, mit dem sie an die Sache rangegangen sei. Das Gespräch habe AS als sehr unangenehm empfunden. Die Mutter habe auch ein Kopftuch gehabt, AS wisse aber nicht, inwieweit das jetzt eine Rolle spiele. Er meine nur so wie sie aufgetreten sei. Sie habe auch schlecht Deutsch gesprochen, das müsse er dazu sagen. Ihre einzige Aussage sei gewesen, *was denn das	Wie werden die Redewiedergaben der türkischen Mutter gestaltet? Wie werden die Redewiedergaben des erzählten Ich des Lehrers gestaltet?	"Türkischer Migrationshintergrund" Kontrastierung: Mutter / Vater "etwas gegen Türken haben" „Türken“ „Türkischer Migrationshintergrund“ „unangenehmes“ Gespräch "die Mutter hatte ein Kopftuch" mangelnde Deutschkenntnisse

Zeit	Tran-skript	Spre-cher	Inhalt	Forschungsfrage	Memo
			Opfer gemacht hätte, das müsse doch auch Schuld haben, sonst wäre ihr Sohn doch nicht auf es los gegangen*. Das sei jetzt mal ein Beispiel.		

12.5 Transkriptionskonventionen GAT 2 (Selting et al. 2009)

Minimaltranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[ ] [ ]	Überlappungen und Simultansprechen

Ein- und Ausatmen

°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh / hh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0)	(Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“

Lachen und Weinen

haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht))((weint))	Beschreibung des Lachens
<<lachend> >	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<:-)> soo>	„smile voice“

Rezeptionssignale

hm ja nein nee	einsilbige Signale
hm_hm ja_a nei_ein nee_e	zweisilbige Signale
ʔhmʔhm,	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
( )	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo)	mögliche Alternativen
(solche/welche)	
((unverständlich, ca. 3 Sek))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
((...))	Auslassung im Transkript
→	Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile

Basistranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (latching)

Sonstige segmentale Konventionen

:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.
ʔ	Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sonstige Konvention

<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare mit Reichweite

Feintranskript

Akzentuierung	
akZENT	Fokusakzent
akzEnt	Nebenakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
Auffällige Tonhöhensprünge	
↑	kleinere Tonhöhensprünge nach oben
↓	kleinere Tonhöhensprünge nach unten
↑↑	größere Tonhöhensprünge nach oben
↓↓	größere Tonhöhensprünge nach unten
Verändertes Tonhöhenregister	
<<t> >	tiefes Tonhöhenregister
<<h> >	hohes Tonhöhenregister
Intralineare Notation von Akzenttonhöhenbewegungen	
`SO	fallend
´SO	steigend
¯SO	gleichbleibend
ˆSO	steigend-fallend
ˇSO	fallend-steigend
↑`	kleiner Tonhöhensprung hoch zum Gipfel der Akzentsilbe
↓´	kleiner Tonhöhensprung herunter zum Tal der Akzentsilbe
↑¯SO bzw. ↓¯SO	Tonhöhensprünge zu auffallend höheren bzw. tieferen gleichbleibenden Akzenten
↑↑`SO bzw. ↓↓´SO	auffallend hohe bzw. tiefe Tonhöhensprünge zum Gipfel bzw. Tal der Akzentsilbe
Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extension	
<<f> >	forte, laut
<<ff> >	fortissimo, sehr laut
<<p> >	piano, leise
<<pp> >	pianissimo, sehr leise
<<all> >	allegro, schnell
<<len> >	lento, langsam
<<cresc> >	crescendo, lauter werdend
<<dim> >	diminuendo, leiser werdend
<<acc> >	accelerando, schneller werdend
<<rall> >	rallentando, langsamer werdend
Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise	
<<creaky> >	glottalisiert, „Knarrstimme“
<<flüsternd> >	Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie angegeben