



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

SYMBOLISCHE GRENZEN IM SCHULSYSTEM
Die Herstellung sozialer Ungleichheit in
Klassifikationsprozessen von VolksschullehrerInnen

Verfasserin

Maria Schlechter BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Soziologie UG2002

Betreuerin:

Assoz. Prof. Dr. Roswitha Breckner

INHALTSVERZEICHNIS

I. EINLEITUNG	1
II. UNGLEICHHEIT IM BILDUNGSSYSTEM – STAND DER FORSCHUNG	2
1. Kindheit und Ungleichheit.....	2
2. Soziale Schicht/Milieu	3
3. Migrationshintergrund	6
4. Geschlecht	8
5. Soziale Differenzierung von PrimarschullehrerInnen.....	9
III. SYMBOLIC BOUNDARIES – DIE GRENZZIEHUNGSPERSPEKTIVE	11
1. Die Geschichte der Boundary Forschung	12
2. Neuere Boundary Forschung.....	15
3. Klassifikationen.....	16
3.1. <i>Klassifikationen bei der Konstruktion von In- und Out-Group – Zygmunt Baumann</i>	17
3.2. <i>Die Bedeutung von Klassifikationen für kollektive Identitäten – Richard Jenkins</i>	18
3.3. <i>Klassifikationen als Ausverhandeln von Sozialstruktur in der Praxis – Neckel und Sutterlüty</i>	20
4. Soziale Ungleichheit in der neueren Boundary Forschung	22
4.1. <i>Klassen- bzw. Schichtspezifische Grenzziehungsprozesse</i>	22
4.2. <i>Ethnische Grenzziehungsprozesse</i>	25
5. Fazit zur Grenzziehungsperspektive.....	27
IV. FORSCHUNGSDESIGN	28
1. Die Grenzziehungsperspektive im Forschungsdesign	28
2. Forschungsinteresse und Forschungsfragen	29
V. METHODE	31
1. Feldzugang und Stichprobe	31
2. Die Erhebung: Das narrative Interview	32
2.1. <i>Die Struktur des narrativen Interviews</i>	33
2.2. <i>Die Erzählung und andere Textsorten</i>	34
2.3. <i>Reflexion der narrativen Interviews im Forschungsprozess</i>	36
3. Auswertung	39
3.1. <i>Biographische Fallrekonstruktion nach Gabriele Rosenthal</i>	40
3.1.1. Text- und thematische Feldanalyse.....	41
3.1.2. Die Analyse der (biographischen) Daten	42

VI. EMPIRISCHER TEIL 1: Die Analyse der Interviews	45
1. Fall: Johanna Steiner	45
1.1. Interviewkontext.....	45
1.2. Thematische Feldanalyse.....	47
1.3. Analyse der (biographischen) Daten.....	78
1.4. Handlungs- und Präsentationsebene im Interview.....	87
1.5. Thesen in Bezug auf die Forschungsfrage.....	91
2. Fall: Alexandra Zoller	92
2.1. Interviewkontext.....	92
2.2. Thematische Feldanalyse.....	94
2.3. Analyse der Daten und Rückschlüsse auf die Handlungsebene	113
2.4. Zusammenfassung	116
3. Fall: Nora Hafner	118
3.1. Ergebnisse der Thematischen Feldanalyse.....	118
3.2. Analyse der Daten und der Handlungsorientierung	129
3.3. Resümee.....	133
4. Fall: Andrea Heschl.....	134
4.1. Interviewkontext.....	134
4.2. Das Interview im Überblick.....	135
4.3. Analyse des Interviews.....	137
VII. EMPIRISCHER TEIL 2: Fallvergleich und Rückbezug auf die Forschungsfrage	151
1. Die Präsentation als kompetente Lehrerin	151
2. Der Erfolg als Lehrerin	153
3. Der Zusammenhang zwischen Lehrerinnenrolle und der Notwendigkeit Grenzen zu ziehen	154
3.1. Johanna Steiner (Fall 1)	156
3.2. Andrea Heschl (Fall 4)	158
3.3. Alexandra Zoller (Fall 2).....	161
3.4. Nora Hafner (Fall 3).....	163
4. Erwachsene vs. Kinder.....	164
5. Conclusio	165
VIII. SCHLUSSBETRACHTUNG	166
IX. LITERATURVERZEICHNIS	168
X. ANHANG	A 1
Sequenzierung Fall 2	A 1
Abstract (Deutsch).....	A 9
Abstract (English)	A 10

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen Menschen meinen Dank aussprechen, die an dem Zustandekommen dieser Arbeit beteiligt waren.

Zu allererst sind hier meine Interviewpartnerinnen zu nennen, deren Bereitschaft und Zeit für ein Interview die Basis dieser Arbeit darstellt.

Assoz. Prof. Dr. Roswitha Breckner hat sich viel Zeit für die Betreuung dieser Arbeit genommen und mich mit konstruktiven Vorschlägen und aufmunterndem Feedback unterstützt. Zudem hat sie gemeinsam mit Mag. Dr. Maria Pohn-Weidinger eine Interpretationsgruppe ins Leben gerufen. Im Rahmen dieser Gruppe, insbesondere von Elisabeth Mayer, erhielt ich wichtige Anregungen für die Interpretation der Daten sowie wertvolle Hinweise und Feedback zu meiner Arbeit.

Faime Alpagu und Silvia Straßer haben mir in der Anfangsphase der Arbeit mit Diskussionen und Interpretationen geholfen.

Ursula Grande hat mich beim Korrekturlesen unterstützt und Teresa Elmecker bei der Transkription der Interviews.

Schließlich hat mich auch meine Familie auf dem Weg meines Studiums bestärkt und an dem Fortgang dieser Arbeit Anteil genommen. Meinen Eltern haben es mir ermöglicht ein Studium absolvieren zu können. Und Dario Huth hat mich auf vielfache andere Weise unterstützt.

All diesen Menschen, und auch all jenen, die hier nicht namentlich genannt wurden, mich aber während dieser Arbeit begleitet haben, danke ich herzlich.

I. EINLEITUNG

Grundsätzlich besteht bezüglich unseres Bildungssystems die Vorstellung, dass es die Leistungen der SchülerInnen sind, welche sie zum Erfolg bringen. Zudem wird davon ausgegangen, dass die Leistungen der SchülerInnen von LehrerInnen nach „objektiven“ Kriterien bewertet werden können. Eine Vielzahl sozialwissenschaftlicher Studien zeigen allerdings, dass dies nicht der Realität entspricht. Tatsächlich gibt es eine Reihe anderer Faktoren, die zur Beurteilung von SchülerInnen herangezogen werden und gewisse Gruppen im Schulsystem systematisch benachteiligen. Dabei spielen nach außen hin sichtbare Merkmale wie Hautfarbe, Habitus oder Geschlecht eine wichtige Rolle, da sie oft als Indikatoren für Zugehörigkeit herangezogen werden, denen dann unterschiedliche Werte beigemessen werden. (vgl. Neckel/Sutterlüty 2008: 19) „Das Individuum wird dann solchen allgemeinen Kategorien subsumiert und in der Skala der sozialen Rangordnung auf die entsprechende Stelle gesetzt“ (ebd. 19).

In dieser Arbeit werde ich mich Klassifikationsprozessen von VolksschullehrerInnen widmen. Es wird der Frage nachgegangen, wie LehrerInnen Unterschiede zwischen ihren SchülerInnen herstellen. Welche „symbolischen Grenzen“ sie zwischen ihren SchülerInnen verorten und welche Bewertungen mit den von ihnen hergestellten Kategorien einhergehen.

Bewertungen von VolksschullehrerInnen können besonders weitreichende Folgen haben. Aufgrund der frühen Selektion im österreichischen Schulsystem wird bereits nach der Volksschule die Entscheidung für einen Schultyp getroffen, was für den weiteren Bildungsverlauf meist entscheidende Konsequenzen hat. Bei dieser Entscheidung spielen die Bewertungen von VolksschullehrerInnen eine bedeutende Rolle, da diese schlussendlich in Form von Noten, Zeugnissen und Bildungsempfehlungen als ‚objektiviert‘ gelten. Klassifikationen von VolksschullehrerInnen spielen auch bei der Förderung gewisser Fähigkeiten eine Rolle, sowie bei der Entwicklung von Identitäten von SchülerInnen.

In dieser Arbeit werde ich zunächst die Ergebnisse bisheriger sozialwissenschaftlicher Forschung zum Thema sozialer Ungleichheit im Bildungssystem referieren. Danach werde ich den Ansatz der ‚symbolischen Grenzziehungen‘ umreißen, der die Arbeit theoretisch rahmt. Aus dieser Perspektive resultieren dann meine Forschungsfragen und mein methodischer Zugang. Im Hauptteil folgt meine empirische Analyse, welche in einem abschließenden Kapitel wieder zu dem theoretischen Rahmen und den Forschungsfragen in Bezug gesetzt wird.

II. UNGLEICHHEIT IM BILDUNGSSYSTEM – STAND DER FORSCHUNG

Soziale Ungleichheit von SchülerInnen im Bildungssystem wird in diversen Studien auf unterschiedliche Art und Weise behandelt. In der Folge werden nun bisherige Forschungsergebnisse anhand unterschiedlicher Dimensionen, in denen Ungleichheit verortet wird, dargestellt.

1. Kindheit und Ungleichheit

Das Verhältnis zwischen VolksschullehrerInnen und ihren SchülerInnen ist eines zwischen Erwachsenen und Kindern. Bereits dieses Verhältnis ist von Ungleichheit geprägt. Daher plädieren Betz und Mierendorff (2011) dafür, Kindheit an sich als eine spezifische Dimension sozialer Ungleichheit zu begreifen. Dabei weisen sie auf zwei Arten sozialer Ungleichheit hin, die im Zusammenhang mit der „normativen Idee einer ‚Bildungskindheit‘“ (Betz/Mierendorff 2011: 342) stehen, welche sich über das letzte Jahrhundert entwickelt hat. Demnach bedeutet „Kind sein“ von der Erwerbsarbeit und im Idealfall auch von der Arbeit in der Familie frei gestellt zu sein, um sich Bildungs- und Lernprozessen in einem institutionellen Rahmen zu widmen. Daraus ergibt sich *erstens* eine generationale Ungleichheit, die „das Kind sein“ als ein „vom Erwachsenen differentes ‚Sein‘“ (Betz/Mierendorff 2011: 342) hervorgebracht hat und nun in der Regel als gesellschaftlich legitimiert gilt. Durch den Status „Kind“ sind Kinder nun nicht nur für institutionalisierte Bildungsprozesse freigesetzt sondern zugleich auch von anderen gesellschaftlichen Teilbereichen ausgeschlossen. (vgl. Betz und Mierendorff 2011)

Diese generationale Ungleichheit im Bildungssystem wird auch von Sascha Neumann (2011) in einer ethnographischen Studie thematisiert. Er untersucht hierbei, wie Kinder in Praktiken der Sprachverwendung in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen von Erwachsenen unterschieden werden. Im Mittelpunkt steht hierbei die Frage „wie Kinder als Kinder zu Ungleichen werden und sich gerade dadurch von Erwachsenen unterscheiden“ (Neumann 2011: 350). Er kommt zu dem Ergebnis, dass sich in der Sprachverwendungspraxis ungleiche Positionen von Kindern und Erwachsenen manifestieren, die Element der „sozialen Organisation der Erwachsenen-Kind-Unterscheidung“ (Neumann 2011: 359) widerspiegeln.

Die *zweite* spezifische Ausprägung sozialer Ungleichheit bei Kindern, auf die Betz und Mierendorff (2011) hinweisen, konstituiert sich auch unter den Bedingungen der modernen Idee einer Bildungskindheit. Die Position der Kinder und die Bedingungen, unter denen sie aufwachsen, sind dadurch nämlich von der sozialen Position der sorgeberechtigten Personen abhängig. Dadurch „reproduziert sich das System sozialer Ungleichheit vermittelt über die

Eltern – sofern nicht staatliche Ausgleichssysteme hier eine Unabhängigkeit schaffen“ (Betz und Mierendorff 2011: 344). Eltern haben zudem einen zentralen Stellenwert in der Durchsetzung von Anspruchsrechten von Kindern. „Ungleichheit konstituiert sich daher unter den Bedingungen von Kindheit“ (ebd.: 344). (vgl. Betz/ Mierendorff 2011)

2. Soziale Schicht/Milieu

Eine Reihe von Studien untersuchen soziale Schicht bzw. das soziale Milieu der Eltern als einen Faktor für die Bildungserfolge von Kindern.

Schulze und Schiener (2011) schreiben etwa, dass trotz des meritokratischen Prinzips, wonach die Bildungschancen von SchülerInnen alleine von deren Leistung abhängen sollen, etliche leistungsfremde Merkmale von SchülerInnen in die Beurteilungen von LehrerInnen einfließen. Aufgrund zahlreicher Forschungsergebnisse betrachten sie es als erwiesen, dass Merkmale des Elternhauses, insbesondere sozialer Status, einen Einfluss auf die Notenvergabe und die Bildungsempfehlungen von Lehrkräften haben. Es bestehe mittlerweile kein Zweifel mehr daran, dass mit einem höheren Sozialstatus der Eltern auch die Chancen für eine Gymnasialempfehlung steigen. Schulze und Schiener erklären das damit, dass Schullaufbahneempfehlungen von LehrerInnen „Entscheidungen unter Unsicherheit“ (Schulze/Schiener 2011: 189) sind. Demnach stehen den Lehrkräften oft nicht genug Leistungsindikatoren der SchülerInnen zu Verfügung, um „subjektiv ‚valide‘“ (ebd.: 189) Entscheidungen treffen zu können. In solchen Fällen werden dann leistungsfremde Indikatoren für die Leistungsbeurteilung herangezogen, die „als Signale eines hohen (zukünftigen) Leistungspotentials“ (ebd.: 189) interpretiert werden, wie z.B. der Sozialstatus der Eltern, da Kinder aus Oberschichten üblicherweise besser von ihren Eltern gefördert werden können. (vgl. Schulze/Schiener 2011: 188f)

Auch Hupka-Brunner et al. (2011) betrachten den Sozialstatus als einen der wichtigsten Faktoren für gute Bildungschancen in der Schweiz und in Deutschland. In Deutschland wurde die Wirkung des Sozialstatus bereits beim Übergang von der Grundschule in Sekundarschulen festgestellt. Jugendliche aus sozial schwachen Familien konzentrieren sich nicht zuletzt deswegen in den Hauptschulen, weil Kinder aus Elternhäusern mit niedrigerem Sozialstatus „bei gleicher Schulleistung seltener Gymnasialempfehlungen“ (Huka-Brunner et al. 2011: 64) erhalten. (vgl. Hupka-Brunner et al. 2011: 64)

Baumert und Schümer (2001) zeigten im Rahmen der Pisa Studie 2000, dass bei „Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und der Lesekompetenz [...] die Wahrscheinlichkeit für einen Gymnasialbesuch für ein Kind aus der oberen Dienstklasse 2.96-mal so hoch [ist] wie für ein Kind aus einer Facharbeiterfamilie“ (Baumert und Schümer 2001: 323ff). Durch die

Bildungsexpansion haben sich laut Georg (2011) dennoch deutliche Mobilitätsprozesse im unteren Bereich der Sekundarstufe abgezeichnet (z.B. von der Hauptschule zur Realschule). In der tertiären Bildung lässt sich eine solche Mobilität allerdings kaum beobachten. (vgl. Georg 2011: 394)

Bittlingmayer und Bauer (2007) kritisieren, dass in vielen Studien der elterlichen Bildungsaspiration bei der Reproduktion von Bildungsungleichheiten ein hoher Stellenwert eingeräumt wird. Die Annahme, dass in bildungsfernen Schichten oder Milieus nur wenig Bildungsaspiration vorhanden ist, wird von diesen beiden Autoren hinterfragt. Sie argumentieren, dass es nicht die elterliche Bildungsaspiration ist, die einen Unterschied macht, sondern die „verwertbaren Kenntnisse und Wissensformen über die Funktionsweise der schulischen Institution“ (Bittlingmayer/Bauer 2007: 160). Zudem weisen die Ergebnisse ihrer quantitativen Studie darauf hin, „dass von schulischen Selektions- und Allokationsprozessen weiterhin ein hohes Maß an symbolischer Gewalt ausgeht“ (ebd.: 160), da vor allem Hauptschuleltern – welche tendenziell eher bildungsfern sind – von der Neutralität und Objektivität des Schulsystems besonders überzeugt sind. (vgl. Bittlingmayer/Bauer 2007: 160)

Georg (2011: 394ff) unterscheidet soziologische Erklärungsansätze, die den Einfluss der sozialen Schicht bzw. des Milieus im Bildungssystem untersuchen, in zwei Hauptrichtungen, nämlich einerseits Modelle, die sich an der Rational-Choice Theorie orientieren und andererseits konflikttheoretische Ansätze. In den Modellen der rationalen Wahl wird davon ausgegangen, dass sich Kosten-Nutzen-Kalküle klassenspezifisch unterscheiden. Unter „der Randbedingung des Stuserhaltes [sind] drei Parameter von Bedeutung [...], nämlich die Bildungskosten unter Berücksichtigung der Opportunitätskosten, die erwarteten Bildungsrenditen und die Erfolgswahrscheinlichkeit“ (Georg 2011: 394). In den Rational-Choice-Ansätzen werden primäre und sekundäre Herkunftseffekte unterschieden. Mit primären Herkunftseffekten sind unterschiedliche Anregungspotentiale der kognitiven Fähigkeiten der Schichtmilieus gemeint, die zu Beginn der Bildungslaufbahn vorhanden sind. Sekundäre Herkunftseffekte beziehen sich hingegen auf „die Entscheidungsprozesse an den Übergängen des Bildungssystems“ (Georg 2011: 394). In verschiedenen Studien wird den beiden Effekten am Zustandekommen sozialer Ungleichheit ein unterschiedlicher Beitrag zugestanden. (vgl. Georg 2011: 394)

Ein Beispiel für eine Studie nach dem Rational-Choice-Paradigma ist jene von Stubbe (2009). Er beschäftigt sich mit Bildungsentscheidungen in den ersten beiden Jahren der Sekundarschule in Hamburg. Mittels quantitativer Längsschnittbefragung untersuchte er den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Entscheidung zu einem Schulformwechsel. Es zeigt sich,

„dass durch diese nachträglichen Korrekturen der ursprünglichen Übergangsentscheidung am Ende der Grundschulzeit die bereits vorhandene soziale Schieflage im Hamburger Bildungssystem noch verstärkt wird“ (Stubbe 2009: 419). Dies wird in dieser Studie vor allem in Verbindung mit sekundären Herkunftseffekten begründet. (vgl. Stubbe 2009: 419ff)

Gemeinsam ist den Studien, die nach diesem Paradigma vorgehen, dass sie Bildungsungleichheit mit einer rationalen Wahl begründen. Da ich der Meinung bin, dass sich Bildungsungleichheit in weitaus komplexeren Prozessen vollzieht und nicht durch die rationale Wahl alleine erklärt werden kann, da dieser Ansatz symbolische Dimensionen ausklammert, orientiere ich mich in dieser Masterarbeit eher am zweiten theoretischen Zugang: dem konflikttheoretischen Ansatz. Dieser basiert auf der Habitus Theorie von Pierre Bourdieu, der die Selektivität des Hochschulsystems durch kulturelle Praxen erklärt, die sich milieuspezifisch unterscheiden (vgl. Georg 2011: 395). In diesem Ansatz wird von einem Habitus ausgegangen, der sich aus kulturellen Praxen entwickelt, die in Herkunftsfamilien internalisiert werden (vgl. ebd.: 395). Im Bildungssystem wird aber nur ein spezieller Habitus, nämlich der der definitionsmächtigen Gruppen, erwartet und belohnt (vgl. ebd.: 396). Indem dieser Habitus aber scheinbar ‚natürlich‘ wirkt, wird die soziale Reproduktion der herrschenden Klasse verschleiert (vgl. ebd.: 395f).¹

Georg (2011) ist diesem konflikttheoretischen Paradigma gefolgt und hat dazu eine quantitative Studie durchgeführt. Auf Basis eines Datensatzes, der im Rahmen der PISA 2000 Studie erhoben wurde, führte er eine latente Klassenanalyse durch. In dieser Studie findet er den bourdieuschen Reproduktionsansatz bestätigt, da das familiäre kulturelle Kapital – allerdings schulformspezifisch etwas unterschiedlich – einen entscheidenden Einfluss auf die Testperformance beim PISA-Test hat. (vgl. Georg 2011: 406)

Künzli et al. (2010) nähern sich dem Thema der Reproduktion von Bildungsungleichheit auch mit dem konflikttheoretischen Paradigma, allerdings mit der Methode der Ethnographie. Sie untersuchten in unterschiedlichen familiären Milieus sprachliche und literale Praktiken. Eine zentrale Erkenntnis hierbei war, dass Kinder je nach Milieu unterschiedliche Chancen haben, jene Fähigkeiten und Praktiken zu erwerben, die „in der Schule als legitime Formen des kulturellen Kapitals anerkannt sind“ (Künzli et al. 2010: 71). Gleichzeitig stellten sie in den Bildungs- und Betreuungseinrichtungen fest, dass die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten durch Abwertung familiärer Ressourcen erschwert wird. Für die Lernchancen von Kindern in den Betreuungseinrichtungen sind aber „An- und Aberkennungsprozesse sowie Prozesse des sozialen Ein- und Ausschlusses“ (ebd.: 71) entscheidend. (vgl. Künzli et al. 2010: 71)

¹ Die Theorie von Pierre Bourdieu wird in Kapitel III. 4.1. detaillierter behandelt.

3. Migrationshintergrund

Soziale Ungleichheit im Bildungssystem wird auch vielfältig im Zusammenhang mit Migrationshintergrund thematisiert.

„Bildungsbeteiligung und Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind“ nach Hupka-Brunner et al. (2011: 65) „in Deutschland und der Schweiz zumeist geringer als bei einheimischen Jugendlichen“. Zudem sind diese an Hauptschulen überrepräsentiert und haben besondere Probleme beim Übergang in eine duale Ausbildung. In der Schweiz sind Jugendliche mit Migrationshintergrund auch zunehmend nicht-erfolgreich bei der Bewerbung für Lehrstellen. Dies kann sowohl mit Diskriminierung seitens der Betriebe erklärt werden, als auch mit geringen Kenntnissen über das Ausbildungssystem. (vgl. Hupka-Brunner et. al 2011: 65) Darüber hinaus stellt der Migrationshintergrund sowohl in Deutschland, als auch in der Schweiz einen Risikofaktor für einen nicht erfolgreichen Übertritt in eine qualifizierte Erwerbsarbeit dar (vgl. ebd.: 75).

Schulze und Schiener (2011) stellen zudem fest, dass Kinder mit Migrationshintergrund tendenziell nachteiligere Bildungsempfehlungen erhalten als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dies kann statistisch allerdings vollständig durch den „durchschnittlich niedrigeren Sozialstatus von MigrantInnenfamilien“ (Schulze/Schiener 2011: 189) erklärt werden. Bei der zweiten Generation zeigt sich unter Gleichhaltung „von Leistung und sozialer Herkunft“ (ebd.: 189) aber, dass die Wahrscheinlichkeit höher ist, eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten, als bei einheimischen SchülerInnen. (vgl. Schulze/Schiener 2011: 189) In der oben bereits zitierten ethnographischen Studie in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen wird ebenfalls auf migrationsbedingte Ungleichheit eingegangen (Neumann 2011). In Praktiken der Sprachverwendung zeigt sich die ungleiche Position von Kindern mit Migrationshintergrund gleich in doppelter Weise: einerseits in ihrer Position als Kinder gegenüber den erwachsenen ErzieherInnen und andererseits aufgrund ihrer unterschiedlichen sprachlichen Herkunft (Neumann 2011: 358). Kinder mit Migrationshintergrund haben eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten, da sie auf „integrative Momente pluri- und translingualer Sprachverwendungskontexte angewiesen sind“ (Neumann 2011: 359).

Stamm (2007) thematisiert die Benachteiligung von SchülerInnen mit Minoritätshintergrund im Zusammenhang mit Programmen zur Begabtenförderung. SchülerInnen mit Minoritätshintergrund werden nämlich verhältnismäßig selten in solche Programme aufgenommen. Somit verschärfen diese Programme, entgegen ihrer Intention, bestehende soziale Ungleichheiten. SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden bei der

Begabtenförderung systematisch benachteiligt, da das Hochbegabtenkonzept ethnozentristisch ist. Das, „was wir als ‚Begabung‘ oder ‚Leistungsfähigkeit‘ erfassen, ist eigentlich nur ein soziokulturell eingegrenzter und systematisch zugunsten der vorherrschenden Gruppennormen verzerrter Ausschnitt der menschlichen Leistungsfähigkeit“ (Stamm 2007: 234). „Begabung und Leistungsfähigkeit sind bereits Produkte eines Erziehungsprozesses“ (ebd.: 234) unter bestimmten soziokulturellen Bedingungen. Die Identifikationsinstrumente für Hochbegabte wurden im abendländischen Kulturkreis entwickelt. Wendet man diese standardisierten Tests bei kulturellen Minoritäten an, so führt dies zu einer ungleichen Testsituation und somit zu einer Verzerrung des Tests. Auch von LehrerInnen werden Kinder mit Migrationshintergrund selten als hochbegabt identifiziert, da Lehrpersonen häufig der Überzeugung sind, dass mit bestimmten Kulturen auch intellektuelle Fähigkeiten verbunden seien. Dementsprechend werden Fähigkeiten von SchülerInnen aus diesen Milieus häufig ignoriert. (vgl. Stamm 2007: 234f)

Juhasz und Mey (2003) haben sich mit den Biographien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen der zweiten Ausländergeneration in der Schweiz befasst. Im Untersuchungsdesign ihrer Studie haben sie speziell darauf geachtet, nicht von einer grundlegenden Unterscheidung zwischen ausländischen Jugendlichen und schweizerischen Jugendlichen auszugehen. Sie haben dadurch versucht, die Perspektive nicht auf die Kultur zu lenken, sondern auf gesellschaftliche Strukturen, also soziale Ungleichheit und Mobilität (vgl. Juhasz/Mey 2003: 336). Sie kamen einerseits zu dem Ergebnis, dass Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation durch eine geringere Kapitalausstattung ihrer Herkunftsfamilien, im Sinne der Kapitaltheorie von Bourdieu, benachteiligt sind. (vgl. ebd.: 334) Andererseits erfahren Jugendliche mit Migrationshintergrund auch figurationsbedingte Benachteiligungen. Hierbei beziehen sich die Autorinnen auf die Theorie der „Etablierten-Außenseiter-Figuration“ von Norbert Elias (1993). Unter diesen figurationsbedingten Benachteiligungen weisen die AutorInnen auf teilweise sehr subtile Ausschlussmechanismen hin. „Es ist nicht nur der faktische Ausschluss beim Zugang zu Positionen, etwa zu einer bestimmten Lehrstelle, welcher diskriminierend ist, sondern ausschließende Wirkung haben auch feinere Mechanismen wie versagte Anerkennung durch Lehrpersonen, wenn Jugendliche ausländischer Herkunft versuchen, selbstgesteckte Ziele zu erreichen“ (Juhasz/Mey 2003: 334). Zudem kann soziale Schließung auch dazu führen, dass sich diese Jugendlichen „an jenen Orten, an die sie durch sozialen Aufstieg gelangen, nicht wohlfühlen“ (Juhasz/Mey 2003: 334f). Bei der Verwertung ihres Kapitals sind sie also mit unterschiedlichen Barrieren konfrontiert. (vgl. 335) Aufgrund dieser Benachteiligungen erlangen Jugendliche ausländischer Herkunft

aber „spezifische *biographische Ressourcen* [...], die sie zur Bewältigung der geschilderten Benachteiligungen und zur Erweiterung ihrer Möglichkeitsräume einzusetzen vermögen“ (ebd.: 335). Eine dieser biographischen Ressourcen ist die Orientierung am sozialen Aufstieg, die, wie die AutorInnen zeigen, als „Fortsetzung des familialen Projekts der Mobilität“ verstanden werden kann (ebd.: 335). Diese Jugendlichen sind oft die Ersten in ihrer Familie, die eine höhere Position im sozialen Gefüge einnehmen, ohne dabei auf familial vermittelte Ablaufmuster des Aufstieges zurückgreifen zu können. (vgl. ebd.: 335)

Nach Juhasz und Mey (2003) sind Jugendliche der zweiten Ausländergeneration also weder „Etablierte“ noch „Außenseiter“: „vielmehr findet sich in ihren Biographien ein komplexes und sich über die Zeit wandelndes Ineinandergreifen von sozialen Aufstiegs- und sozialen Ausschlussprozessen.“ (ebd.: 336)

4. Geschlecht

Eine weitere Dimension sozialer Ungleichheit, die im Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligung thematisiert wird, ist das Geschlecht. Obwohl mehr junge Frauen als junge Männer das Gymnasium besuchen, haben sie größere Schwierigkeiten beim Übertritt in die Sekundarstufe II, insbesondere bei der dualen Berufsausbildung (vgl. Hupka-Brunner et al. 2011: 64).

Im Rahmen des „Passungskonzeptes“ (Schulze/Schiener 2011: 191) wird das Geschlecht in Lehrer-Schüler-Dyaden untersucht. Hierbei wird davon ausgegangen, dass das Geschlecht erst im Zusammenhang mit dem Geschlecht der Lehrerin oder des Lehrers seine Wirkung entfaltet. Lehrerinnen sollen einen positiven Einfluss auf die Leistungen der Mädchen haben und Lehrer auf die der Burschen. (vgl. Schulze/Schiener 2011: 191)

Hadjar und Lupatsch (2011) untersuchten in diesem Zusammenhang die Frage, ob das Geschlecht der Lehrpersonen, die vorrangig weiblich sind, für den geringeren Schulerfolg von Burschen verantwortlich ist. In der Analyse, die auf einer quantitativen Befragung in der Schweiz beruht, konnte dies nicht bestätigt werden. Obwohl LehrerInnen einen bedeutenden Einfluss auf den Schulerfolg haben, indem sie etwa die Motivation der SchülerInnen beeinflussen können, konnte kein direkter Zusammenhang zwischen ihrem Geschlecht und dem geringeren Erfolg von Burschen festgestellt werden. Wichtigere Faktoren für den Schulerfolg von Jungen seien Schulentfremdung und traditionelle Geschlechterrollenkonzepte. (vgl. Hadjar/Lupatsch 2011: 79)

5. Soziale Differenzierung von PrimarschullehrerInnen

Einen etwas anderen Zugang zu sozialer Ungleichheit im Bildungssystem hat Claudia Dreke (2011) gewählt. Sie beschäftigt sich mit sozialer Differenzierung durch PrimarschullehrerInnen in Deutschland und der Schweiz, geht dabei aber von keiner spezifischen Dimension sozialer Ungleichheit im Bildungssystem aus, „um die Beobachtungsmöglichkeiten nicht von vornherein einzuschränken“ (Dreke 2011: 364). Die Studie basiert auf fokussierten Leitfadenterviews, welche den Prinzipien der Grounded Theory folgend ausgewertet wurden. Ergänzend wurden auch „ethnographische Kurzbeobachtungen“ im Unterricht getätigt (Dreke 2011: 367). (vgl. Dreke 2011)

Dreke hat in dieser Arbeit vor allem Vorstellungen von LehrerInnen bezüglich der Zukunftswege ihrer SchülerInnen analysiert. In diesen Zukunftsvorstellungen zeigen sich „normative Erwartungen“ (Dreke 2011: 367) der LehrerInnen, die zugleich auf deren Vorstellungen von einer guten oder schlechten Gesellschaft verweisen. „Je nachdem, wie weit die Schüler einem Normativitätsideal nahe kommen, differenzieren die Lehrer zwischen normalen, idealen und problematischen Schülern.“ (Dreke 2011: 367). Diese Unterscheidungen stehen im Zusammenhang mit Merkmalen wie „Alter bzw. Entwicklungsstand, Geschlecht, Klassen (nur in Italien), Schichten, Milieus, Lebensstilen, ethnischen und kulturellen Zugehörigkeiten, Religion und Migrationshintergrund“ (ebd.: 367f).

Dreke analysierte die unterschiedlichen Wegmetaphern – also „Bilder des sozialen Raumes“ (ebd.: 368) – die LehrerInnen verwenden. Auf Basis der Interviews arbeitet sie jene Wege und Orte heraus, die von den LehrerInnen als gut bewertet werden, und im Zusammenhang damit auch die Ansichten der LehrerInnen darüber, was Schule und was sie selbst als LehrerInnen leisten sollen. In diese Analyse fließen auch die Wege und Positionen der LehrerInnen selbst ein. (vgl. ebd.: 368)

Dreke identifiziert vier Differenzierungsmuster, die alle den sozialen Raum mehr oder weniger hierarchisch gliedern. (vgl. ebd.: 369). Bei jedem Muster wirken andere „Mechanismen der Auslese (vgl. 374). „Und in jedem müssen bestimmbar Gruppen in der Logik der Deutungen unten oder am Rand bleiben, weil sie die erwarteten Normen wahrscheinlich nicht erfüllen werden – es sei denn, als Ausnahme“ (ebd.: 374).

Die Muster lassen unterschiedlich viel Mobilität zu. Ein wichtiges Ordnungskriterium im sozialen Raum ist die Ungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen, die sich aber auch bei allen vier Mustern unterschiedlich zeigt. Interessant ist auch, dass LehrerInnen jene SchülerInnen, die ähnliche Lebens- oder Bildungswege gehen wie sie selbst, in Zukunft als

erfolgreich sehen, während SchülerInnen, die andere Wege gehen, eher als problematisch eingestuft werden. (vgl. ebd.: 374)

In Deutschland scheinen dieser Studie zufolge besonders zwei Differenzierungsmuster relevant zu sein: das „beschützende“ und das „individualisierende“ Muster (ebd.: 375). Nach dem beschützenden Muster gilt als Ideal der „psycho-sozial ausgeglichene, kooperative und bindungsfähige“ Erwachsene (vgl. ebd.: 372), während bei dem individualisierenden Differenzierungsmuster die „Suche nach Orten, die Selbstverwirklichung ermöglichen“ im Vordergrund steht (vgl. ebd.: 373). Dreke ist der Meinung, dass die Dominanz dieser beiden Muster in Deutschland den geringen Schulerfolg von muslimischen und türkischen Kindern erklären könnte (vgl. ebd.: 375).

III. SYMBOLIC BOUNDARIES – DIE GRENZZIEHUNGSPERSPEKTIVE

In dieser Masterarbeit werde ich mich dem Thema der Ungleichheit im Bildungssystem aus der Grenzziehungsperspektive nähern. Diese Forschungsperspektive – auch Boundary Forschung genannt – wurde im letzten Jahrzehnt in den Sozialwissenschaften immer populärer. Das Konzept der symbolischen Grenzen (symbolic boundaries) wird nicht nur in der Soziologie, sondern auch in der Anthropologie, Geschichte, Politikwissenschaft und Sozialpsychologie verwendet (vgl. Lamont/Molnár 2002: 166). Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht hierbei die Konstruktion von Grenzen als Teil eines sozialen Prozesses, in dem sich die Akteure wechselseitig aufeinander beziehen (vgl. ebd.: 166).

Die Boundary Forschung ist weniger ein einheitlicher Forschungsbereich, sondern eher eine Herangehensweise an verschiedene Themen. Sie umfasst nicht nur Arbeiten unterschiedlicher Fachrichtungen, sondern bezieht sich auch inhaltlich auf unterschiedliche Grenzziehungsprozesse, wie etwa schichtspezifische, ethnische oder auch geschlechterspezifische Grenzziehungen. Auch Grenzziehungsprozesse im Berufsleben oder in Communities werden im Rahmen der Boundary Forschung thematisiert. Zudem wird auch die Ausbildung nationaler Identitäten sowie räumlicher Grenzen mit der Grenzziehungsperspektive betrachtet. (vgl. z.B. Lamont/Molnár 2002) Auch die Methoden, die in Studien zur Boundary Forschung verwendet werden, sind unterschiedlich. Das Spektrum reicht von quantitativen Analysen (z.B. Warde/Wright/Gayo-Cal 2007) über Leitfadeninterviews, Netzwerkanalysen (z.B. Wimmer 2002) bis hin zu Ethnographien (z.B. Neckel/Soeffner 2008).

Gemeinsam ist aber allen Arbeiten der Boundary Forschung, dass sie sich mit dem Einfluss symbolischer Ressourcen – wie etwa begrifflichen Unterscheidungen, interpretativen Strategien oder kulturellen Traditionen – bei der Herstellung und Aufrechterhaltung von institutionalisierten Differenzen beschäftigen. Auch der Kampf um oder die Auflösung von solchen institutionalisierten Differenzen sind in dieser Perspektive von Interesse. (vgl. Lamont/Molnár 2002: 167)

Symbolische Grenzen sind konzeptionelle Unterscheidungen, die soziale Akteure vornehmen, um Objekte, Menschen, Praktiken, oder auch Zeit und Raum, zu kategorisieren (vgl. ebd.: 167). Symbolische Grenzen können auch als Werkzeuge betrachtet werden, mit denen Individuen und Gruppen um Realitätsdefinitionen kämpfen. Symbolische Grenzen trennen Menschen in Gruppen und rufen Gefühle von Gemeinsamkeit und Gruppenzugehörigkeit hervor. Sie sind ein essentielles Medium, durch das sich Menschen Status aneignen und Ressourcen

monopolisieren. Mit dem Blick auf diese symbolischen Aushandlungsprozesse können dynamische Dimensionen von sozialen Beziehungen untersucht werden. (ebd.: 167)

Symbolische Grenzen sind nicht ident mit sozialen Grenzen. Im Gegensatz zu ersteren sind soziale Grenzen nämlich objektivierte Formen sozialer Differenzen, die sich in ungleichem Zugang und ungleicher Verteilung von materiell und immateriell Ressourcen sowie sozialen Chancen manifestieren. (vgl. ebd.: 167) Erst wenn über die symbolischen Grenzen weitgehend Übereinstimmung herrscht, bekommen diese Zwangscharakter und werden als soziale Muster der Interaktion bedeutsam (vgl. ebd.: 168f). Erst dann können sie zu sozialen Grenzen, wie sozialer Exklusion oder ethnischer und schichtspezifischer oder milieuspezifischer Segregation, werden (vgl. ebd.: 168).

Symbolische Grenzen sind eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Existenz von sozialen Grenzen. (vgl. ebd.: 168) Dennoch sind symbolische und soziale Grenzen gleichermaßen real. Während symbolische Grenzen auf einem intersubjektiven Level existieren, zeigen sich soziale Grenzen in Gruppierungen von Individuen. (vgl. ebd.: 168) Klassifikationen wirken auf einer symbolischen „Ebene von Deutungen und Bewertungen“ (Sutterlüty et al. 2008: 69). Sozialer Ausschluss hingegen vollzieht sich auf der „Ebene von Handlungen und Handlungsfolgen“ (Sutterlüty et al. 2008: 69).

Symbolische und soziale Grenzen werden allerdings in der Literatur oft nur implizit unterschieden. Frühere Literatur tendiert eher dazu, sich auf soziale Grenzen und den Prozess der Monopolisierung zu konzentrieren, während die modernere Literatur stärker auf die Verknüpfung zwischen symbolischen und sozialen Grenzen verweist. (vgl. Lamont/Molnár 2002: 168) Ältere Literatur wurde zudem erst nachträglich der Boundary Forschung zugeordnet, während neuere Boundary Forschung meist explizit mit dieser Forschungsperspektive arbeitet. In der Folge wird nun zunächst die ältere Literatur und dann die neuere Literatur zu symbolischen Grenzziehungsprozessen referiert.

1. Die Geschichte der Boundary Forschung

Die Wurzeln der Boundary Forschung gehen bis in die Anfänge der Soziologie zurück. Diese frühen Arbeiten, die heute der Boundary Forschung zugeordnet werden, können in drei Strömungen eingeteilt werden, die symbolische Grenzen und deren Ursprünge jeweils auf unterschiedlichen Ebenen verorten. Der erste Ansatz verortet Klassifikationen vorrangig in den Köpfen der Menschen. Nach dem zweiten Ansatz werden symbolische Grenzen als Produkt der Interaktionen zwischen Individuen begriffen. Drittens können symbolische Grenzen auch als solche verstanden werden, die durch soziopolitische Kräfte auferlegt werden. (vgl. Lamont/Fournier 1992: 1)

Diese drei Ansätze der Erforschung sozialer Grenzen spiegeln die drei wichtigen Dimensionen des kulturellen Lebens wieder: die kognitive, die kommunikative und die politische Dimension oder auch Wissen, Kommunikation und Herrschaft (vgl. ebd.: 2). Auch wenn diese Unterteilung der drei Ebenen eher schematisch ist und theoretische Herangehensweisen voneinander unterscheidet, die häufig miteinander verflochten sind, wird hier die historische Entwicklung dieser drei Perspektiven referiert und auf die Bedeutung dieser drei Ebenen eingegangen. (vgl. ebd.: 4)

Die Untersuchung symbolischer Grenzziehungsprozesse findet sich schon bei den Klassikern der Soziologie. In „Primitive Classification“ (1963) behaupteten Durkheim and Mauss einen Zusammenhang zwischen Klassifikationen und Sozialstruktur. Sie argumentierten, dass die Einteilungen der Gesellschaft als Einteilungen für das System der Klassifikationen dienen. Die ersten logischen Kategorien seien soziale Kategorien und Gruppen von Menschen. (vgl. Durkheim/Mauss 1963: 82). “It was because men were grouped, and thought of themselves in the form of groups, that in their ideas they grouped other things” (Durkheim/Mauss 1963: 82). Obwohl diese These von Durkheim und Mauss heftig kritisiert wurde, blieb die Idee der Klassifikation für die Anthropologen und Kulturosoziologen zentral: Menschen benennen und klassifiziere Dinge und Menschen. Sie erzeugen Label durch Abgrenzung und Inklusion. (vgl. Lamont/Fournier 1992: 2)

Die *École Sociologique Française*, die sich vor allem auf Durkheim und seine Kollegen bezog, beschäftigte sich vor allem mit Inklusion und Exklusion. Sie lehrte, dass soziale Gruppen vor allem durch Integration und normative Handlungen überleben. Eines der Prinzipien ihrer Einheit wäre kultureller oder symbolischer Natur. Alle sozialen Gruppen grenzen ihr gemeinsames soziales Leben von dem der anderen ab und strukturieren es. (vgl. ebd.: 2)

Ziel der *École Sociologique Française* war es, den Zusammenhang verschiedener Arten sozialer Fakten aufzuzeigen und zu zeigen, dass eine der Grundlagen für soziale Solidarität eine Art „geistige Übereinkunft“ („the agreement of spirits“) ist. (ebd.: 2)

Durkheim ging in seinem Werk „Die elementaren Formen des religiösen Lebens“ noch einen Schritt weiter und analysierte die Abgrenzung zwischen Geistlichem und Weltlichem in allen Religionen. Er argumentierte auch, dass Kultur vor allem eine Art von Wissen sei. (vgl. Lamont/Molnár 2002: 166).

Auf dieser Tradition der *École Sociologique Française* baut sowohl die strukturalistisch als auch die kognitiv orientierte Kulturanthropologie der letzten 30 Jahre auf. Dieser Ansatz wurde methodologisch durch Ansätze aus der Linguistik und der Psychologie erweitert. (vgl. Lamont/Fournier 1992: 2).

Claude Lévi-Strauss lehnte den Durkheimschen Strukturalismus zwar ab, übernahm aber dessen Auffassung, dass es für die Untersuchung einer Gesellschaft essentiell sei, die symbolischen Klassifikationen zu beleuchten, die generell als binäre Gegensätze organisiert seien. (vgl. ebd.: 2)

In all diesen Ansätzen werden die Grenzen, die Gruppen voneinander trennen, vorrangig als symbolische und kognitive betrachtet. Es sind Unterscheidungen, die auf mentalen Kategorien basieren, die verschiedene Arten von Eigenschaften einander gegenüberstellen, wie etwa hoch/niedrig, männlich/weiblich, natürlich/kulturell, links/rechts, usw. (vgl. ebd.: 2f)

Im Gegensatz dazu stehen bei der Theorie des Labeling Approach nicht die kognitiven „tools“ im Vordergrund, die Menschen verwenden, um für sich selbst eine Identität zu konstruieren. Der Ansatz des Labeling Approach wurde vor allem in Zusammenhang mit abweichendem Verhalten entwickelt und steht in engem Zusammenhang mit dem symbolischen Interaktionismus. Daher sind hier auch die sozialen Prozesse vorrangig, die zur Konstitution von Identitäten führen. Die Idee ist, dass wir, wenn wir uns selbst betrachten, immer auch die anderen sehen, deren Augen und Urteilen wir uns nicht entziehen können. (vgl. ebd.: 3)

Im Labeling Approach wird abweichendes Verhalten nicht als bloße Tatsache betrachtet, sondern als ein Produkt komplexer gesellschaftlicher Definitionsprozesse. Dahinter steht die Erkenntnis, dass Beurteilungen wie ‚konform‘ oder ‚abweichend‘ von historischen und kulturellen Faktoren sowie Macht- und Herrschaftsstrukturen abhängig sind. (vgl. Brusten 1999: 542)

Der Labeling Approach – manchmal auch Etikettierungsansatz genannt – wurde entscheidend von Howard Becker, vor allem von seinem Werk „Außenseiter“ (1981) geprägt. Darin argumentierte er, dass *„gesellschaftliche Gruppen abweichendes Verhalten dadurch schaffen, daß sie Regeln aufstellen, deren Verletzung abweichendes Verhalten konstituiert, und daß sie diese Regeln auf bestimmte Menschen anwenden, die sie zu Außenseitern abstempeln“* (Becker 1981: 8). Handlungen werden erst dann als abweichend eingeordnet, *„wenn die Reaktion anderer darauf erfolgt ist“* (ebd.: 13). *„Abweichendes Verhalten ist keine Qualität, die im Verhalten selbst liegt, sondern in der Interaktion zwischen einem Menschen, der eine Handlung begeht, und Menschen, die darauf reagieren“* (ebd.: 13). Der Etikettierungsansatz lenkt also den Blick auf face-to-face Beziehungen, in denen das soziale Leben in Form von verbaler und nonverbaler Kommunikation stattfindet. (Lamont/Fournier 1992: 3)

Auch Goffman hat zum Labeling Approach beigetragen. Seine Analysen zeigen, dass Grenzen, die Individuen voneinander trennen, auch in totalitären Institutionen, niemals nur psychische sind. Sie sind symbolisch repräsentiert und nehmen meist die Form von Stigma an.

(Lamont/Fournier 1992: 3) Unter dem Begriff Stigma versteht er Eigenschaften, die diskreditierend sind. Allerdings kann „ein und dieselbe Eigenschaft“ den einen in einem Kontext stigmatisieren und bei einem anderen in einem anderen Kontext dessen Normalität bestätigen (Goffman 1975: 11). Eine Eigenschaft „ist daher als ein Ding an sich weder kreditierend noch diskreditierend“ (Goffman 1975: 11).

Der Prozess der Inklusion und der Exklusion findet aber nicht nur im interindividuellen Austausch statt, sondern auch auf der Makroebene, wie der dritte Ansatz der Grenzziehungsperspektive nahelegt. Politik und Ökonomie sind in diesem Ansatz entscheidend, da Individuen in Organisationen und Institutionen lokalisiert werden und zudem Interessensgruppen angehören, die politische Kräfte formen. Kultur ist nicht nur ein Code oder ein Modus der Kommunikation, sondern auch eine Form der Herrschaft, eine Ideologie im Dienste der dominanten Klasse, wie es die Marxisten formulieren würden. (Lamont/Fournier 1992: 3) Karl Marx bezog sich auf Prozesse der Grenzziehung, indem er die Dynamik verschiedener Klassengrenzen thematisierte und das Proletariat als Gegenpol zur kapitalistischen Klasse beschrieb (vgl. Lamont/Molnar 2002: 167f).

Herrschaft ist auch ein zentrales Element in dem Werk von Max Weber. In „Wirtschaft und Gesellschaft“ (1980) analysiert er ethnische Gruppen, Klassen und Stände. (vgl. Lamont/Molnár 2002: 167) Klassen und Stände konkurrieren um die Monopolisierung von Ressourcen. Politische Gruppen mobilisieren sich, um die Interessen ihrer Mitglieder zu fördern. Zwischen diesen Gruppen gibt es kulturelle und symbolische Grenzen. (vgl. Lamont/Fournier 1992: 4) Herrschaft und Autorität sind allerdings nur dann effizient, wenn die Beherrschten an deren Legitimität glauben (vgl. Weber 1980: 122). Bourdieu legte später dar, dass es nicht nur physische, sondern auch symbolische Gewalt gibt (vgl. Lamont/Fournier 1992: 4).

2. Neuere Boundary Forschung

Das Aufkommen der Begriffe Boundary Forschung oder auch Grenzziehungsperspektive in den letzten Jahrzehnten, zeugt von einem gestiegenen Interesse an dieser Forschungsperspektive innerhalb der Sozialwissenschaften.

Während SozialpsychologInnen in der neueren Boundary Forschung soziale Kategorisierungen und Identifizierung eher als einen universellen intra-individuellen sozialen Prozess betrachten, fokussieren sich KulturosoziologInnen und AnthropologInnen mehr auf den Inhalt und die interpretativen Dimensionen von Grenzziehungsprozessen. In der Kulturosoziologie und der Anthropologie wird erforscht, welche Klassifikationssysteme und Schlüsse über Ähnlichkeit und Differenz gemacht werden, um Gruppenidentitäten zu definieren. KulturosoziologInnen

fokussieren sich vor allem darauf, wie Grenzen durch das kulturelle Repertoire, Traditionen oder auch Narrative geformt werden. Sie untersuchen Grenzziehungsmuster innerhalb einer Gesellschaft und stellen auch Vergleiche zwischen Gesellschaften an. Im Gegensatz zu SozialpsychologInnen, betrachten sie Grenzziehungsmuster nicht als etwas, das von unabhängigen Individuen erzeugt wird, sondern als etwas, das in ein Umfeld eingebettet ist. Es geht um die Frage, wie Vorstellungen von Selbstwert und Gruppengrenzen von institutionellen Definitionen und kultureller Zugehörigkeit geprägt werden. ForscherInnen interessieren sich auch für den Zusammenhang zwischen Selbstwert und Gruppenidentitäten. (vgl. Lamont/Molnár 2002: 169)

Im neueren sozialwissenschaftlichen Diskurs werden auch Fragen zur Entstehung, Verschiebung und dem Verschwinden von Grenzen gestellt. Zudem werden Fragen zur Herstellung, den Eigenschaften und den sozialen Konsequenzen von Grenzen bearbeitet.

3. Klassifikationen

Trotz aller Unterschiedlichkeiten der Studien zu dem Thema der Grenzziehungen, spielt der Begriff der „Klassifikationen“ in der Boundary Forschung immer eine zentrale Rolle. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Klassifikationen einen wesentlichen Bestandteil unseres Verständnisses der Welt bilden, da jegliches menschliche Wissen auf Klassifikationen basiert (vgl. Jenkins 2000: 7f). Ohne Einteilungen in Kategorien wäre die Komplexität der sozialen Welt nicht handhabbar (vgl. ebd.: 2000: 8). Neckel und Sutterlüty (2008) weisen auf die Orientierungsfunktion von Klassifikationen im sozialen Raum hin, indem sie diese als Begriffssysteme hierarchisch geordneter Unterscheidungen begreifen (vgl. Neckel/Sutterlüty 2008: 16). Klassifikationen sind Voraussetzung für die Ordnung von Wahrnehmungen und Handlungen von Akteuren (vgl. ebd.: 16). „Klassifikationen strukturieren [...] die soziale Umwelt und sind damit eine unabdingbare Voraussetzung für die Handlungsfähigkeit von Personen und Gruppen“ (ebd.: 16). Gleichzeitig dienen sie aber auch als Orientierungssystem, in dem Akteure ihre Position in der Gesellschaft verorten können (vgl. ebd.: 16). „Die kognitiven und evaluativen Kategorien, welche diese Orientierung steuern, variieren jedoch in vielfältiger Weise mit historischen Kontexten und den unterschiedlichen Formen sozialer Praxis“ (ebd.: 16).

Abgesehen von diesem gemeinsamen Grundverständnis des Begriffes der Klassifikationen, wird dieser in Bezug auf unterschiedliche soziale Phänomene betont. Dies zeigt die folgende Darstellung der Rolle von Klassifikationen in den Arbeiten von Baumann, Jenkins sowie Neckel und Sutterlüty.

3.1. Klassifikationen bei der Konstruktion von In- und Out-Group – Zygmunt Baumann

Zygmunt Baumann beschäftigt sich mit der Konstruktion von In- und Out-Group, der „Unterscheidung zwischen ‚uns‘ und ‚denen-da‘“ (Baumann 2000: 60). Diese Unterscheidung ist, seiner Ansicht nach, unter den Einteilungen oder Distinktionen jene, die das Verhalten und somit auch die Beziehungen zu anderen Menschen am stärksten prägt. (vgl. Baumann 2000: 60)

Die In-Group und Out-Group ist ein Paar antagonistischer Haltungen, die voneinander untrennbar sind: „es gibt kein ‚Wir‘-Gefühl ohne eine Empfindung gegenüber ‚denen-da‘ und umgekehrt. Die zwei Glieder dieser begrifflich-verhaltensmäßigen Opposition ergänzen und bedingen einander; die gewinnen ihre Bedeutung gänzlich aus der Entgegensetzung.“ (Baumann 2000: 61). „Die-da“ stehen im Gegensatz zu dem „wir“ der Gruppe der man selbst angehört. Innerhalb der „Wir“-Gruppe fühlt man sich sicher. Man kennt die Regeln und weiß wie man sich verhalten soll. Der Gruppe der anderen kann oder will man nicht angehören. (ebd.: 60). In diese Gruppe hat man kaum Einblick, und da man deren Verhalten nicht durchschaut, wirkt es unberechenbar und beängstigend. (vgl. ebd.: 60f)

Durch den Antagonismus der In- und Out-Group erscheinen diese beiden Gruppen „real“ und die innere Einheit und Kohärenz plausibel, die ich ihnen zuschreibe“. (ebd.: 61)

Die Identität der einen Gruppe erwächst aus dem antagonistischen Gegenspieler der anderen Gruppe. Die Gefühle von Zusammenhalt, Gemeinschaft, innerer Solidarität und die emotionaler Sicherheit innerhalb der eigenen Gruppe entstehen im Kontrast zu der Out-Group, die als Gegensatz erscheint. (vgl. ebd.: 62) Diese Gefühle gehen „jeder Reflexion und jedem Argument voraus“ (ebd.: 65).

„Die Entgegensetzung ist in allererster Linie ein Hilfsmittel, mit dem ich meine Karte der Welt entwerfe (mein Klassifikationsprinzip, das Koordinatensystem, mit dessen Hilfe ich andere auf meiner Karte des geteilten Universums verorte).“ (ebd.: 61)

Baumann unterscheidet zwei Kategorien von In-Groups. Die erste Kategorie einer In-Group besteht aus einer überschaubaren Anzahl an Personen, wie es etwa bei einer Familie der Fall ist. In diesen Gruppen haben die Mitglieder unmittelbaren Kontakt miteinander und können daher ihre Erwartungen und Idealbilder effektiv mit den Handlungen der anderen Mitglieder abgleichen (ebd.: 66) Sie können sogar versuchen, auf die Handlungen der anderen direkt Einfluss zu nehmen. (vgl. ebd.: 66)

Dies ist bei der zweiten Kategorie von In-Groups nicht möglich, da diese Gruppen zu groß und weit verstreut sind. Beispiele für solche Gruppen sind etwa Klasse, Geschlecht oder Nation. Diese Gruppen sind in den Vorstellungen der Menschen oft ähnlich wie die kleinen intimen Gruppen, haben aber dennoch kaum etwas mit diesen gemein. „Ihre Einheit besteht hauptsächlich in den Köpfen derer, die an sie als an ein ‚Wir‘ denken. [...] Sie sind gänzlich *imaginäre Gemeinschaften* (genauer: sie sind imaginär *als* Gemeinschaften)“ (ebd.: 66f). Tatsächlich bestehende Interessenskonflikte zwischen Menschen dieser vorgestellten Einheiten werden dabei ausgeblendet. Man gibt dem Vereinenden den Vorrang vor dem Trennenden. (vgl. ebd.: 66f). Da kein unmittelbarer Kontakt zwischen allen Menschen der gleichen Klasse, des gleichen Geschlechts oder der gleichen Nation möglich ist, müssen diese erst zu In-Groups gemacht werden. (vgl. ebd.: 67) „Das Bild von der Klasse, dem Geschlecht, der Nation als einer Gemeinschaft, als einem vereinigten, gemeinsamen und harmonischen Körper gleichgesinnter Menschen mit ähnlichen Gefühlen, muß der Realität [erst] aufgezwungen werden.“ (ebd.: 67) Da die Einheit bei großen Gemeinschaften nicht durch persönliche Kontakte hergestellt werden kann, muss dies durch „ständige Appelle an Überzeugung und Gefühle“ (ebd.: 68) passieren. Daher ist das Ziehen und das Schützen von Grenzen gerade bei diesen Gemeinschaften so wichtig. (vgl. ebd.: 68f) „Loyalität innerhalb einer großen In-Group läßt sich nur dann herbeiführen, wenn die Bildung von Solidarität innerhalb dieser Gruppe von Feindseligkeit in Worten und Taten gegen eine Out-Group begleitet wird.“ (ebd.: 69)

3.2. Die Bedeutung von Klassifikationen für kollektive Identitäten – Richard Jenkins

Richard Jenkins (2008, 2000) betont Prozesse der Klassifikationen auch vorrangig im Zusammenhang mit der Entstehung sozialer Identitäten. Allerdings stellt er die Entstehung sozialer Identitäten als einen komplexeren Prozess dar, als es die In-Group/Out-Group-Perspektive nahelegt. Er geht davon aus, dass Identifikation die grundlegende Voraussetzung für Klassifikationen ist, da vorerst spezifiziert werden muss, was Dinge sind und was sie nicht sind (vgl. Jenkins 2000: 7). Um Klassifikationen und Identifikationen vornehmen zu können, sind zwei interdependente Prozesse von Bedeutung: Die Feststellung von Ähnlichkeit und Differenz (vgl. Jenkins 2008: 3–5). Ähnlichkeit und Differenz implizieren einander, da das eine nur in Bezug auf das andere Sinn ergibt (vgl. Jenkins 2008: 3–5). Die Feststellung von Ähnlichkeit und Differenz kann von zwei unterschiedlichen Standpunkten aus erfolgen: einer Außen- oder einer Innenperspektive. Soziale Identifikation ist das Produkt der Wechselwirkung dieser beiden Perspektiven, das Zusammenspiel daraus, wie wir uns selbst identifizieren und

wie uns andere definieren. (vgl. Jenkins, 2008: 7) In Anlehnung an diese beiden Perspektiven lassen sich zwei idealtypische Modelle der Identifikation unterscheiden: die intern ausgerichtete Selbst- oder Gruppenidentifikation und die externe Kategorisierung durch andere. Für alle Akteure sind beide Identifikationsprozesse relevant. Kollektive werden daher bei Jenkins nicht als statisch betrachtet. Sie befinden sich vielmehr in einem ständigen Prozess der Gruppenidentifikation und der externen sozialen Kategorisierung. Dies nennt Jenkins die „intenal-external dialectic of self-image and public-image“ (Jenkins 2000: 8).

Gemäß dieser beiden Prozesse der Identifikation, unterscheidet Jenkins zwischen einer „group for itself“, dem Kollektiv wie es von deren Mitgliedern wahrgenommen wird, und einer „category in itself“, dem Kollektiv wie es von Außenstehenden identifiziert und definiert wird (ebd.: 9). Diese beiden analytisch getrennten Perspektiven sind allerdings in der Praxis auf vielfache Weise ineinander verwoben und interdependent. (ebd.: 9)

Die Unterscheidung zwischen Gruppen und Kategorien ist zunächst eine epistemologische. Während Gruppen als solche ihren Mitgliedern bekannt sind, können „reine“ Kategorien zunächst von ihren Mitgliedern unbemerkt bleiben und kommen erst während sozialer Praktiken in verschiedenen Genres von Macht/Wissen (wie etwa Sozialanalysen) zum Vorschein. Praktisch entstehen soziale Identitäten aber niemals einseitig. Wir definieren uns, aber wir definieren zugleich auch andere und werden von anderen definiert. (ebd.:8)

Soziale Kategorisierungen sind in unterschiedlichen Kontexten wirksam. Ein solcher Kontext ist die Verwendung sozialer Kategorisierungen bei der öffentlichen Konstitution von ‚Problemen‘. Diese Probleme werden nämlich oft mit speziellen sozialen Kategorien in Verbindung gebracht. Die Rhetorik, derer sich Politiker, Medien und Interessensvertretungen bedienen, sind hier von zentraler Bedeutung. Denn dadurch werden „moral panics“ (ebd.: 19) über Themen wie Gewalt, Straßenkämpfe oder illegale Einwanderung konstituiert. Ein zweiter Kontext, in dem Kategorisierungen wirksam sind, sind offizielle Klassifikationen. Diese stehen meist mit der Gesetzgebung von modernen Staaten in unmittelbarem Zusammenhang. Im Zensus werden vorab definierte Bevölkerungskategorien erfasst. Diese Kategorien etablieren sich dann in öffentlichen Diskursen und werden durch öffentliche Rhetorik einflussreich in der Konstitution der sozialen Realität. Sie informieren die Gesetzgebung, die Verteilung von Ressourcen, Kontrollen oder Schutzmaßnahmen. (vgl. ebd.: 19)

Wichtig für das Verständnis der theoretischen Überlegungen von Jenkins ist aber, dass Kategorisierungen in unserem Wissen über die Welt zwar unvermeidbar sind, aber nicht zwingend mit Stigmatisierung und Unterdrückung zusammenhängen müssen. Sie können auch positiv und wertschätzend sein. (vgl. ebd.: 20).

3.3. Klassifikationen als Ausverhandeln von Sozialstruktur in der Praxis – Neckel und Sutterlüty

Neckel und Sutterlüty (2008) betonen die Bedeutung von Klassifikationen im Zusammenhang mit der Sozialstruktur. Sie gehen davon aus, dass Kategorien meist mit Bewertungen von Wertschätzung oder Missachtung einhergehen. In modernen Gesellschaften sind diese Kategorien und Bewertungen eng mit der Sozialstruktur und deren Veränderungen verknüpft. Neckel und Sutterlüty beziehen sich hierbei auf Bourdieu, der die moderne Sozialstruktur als sozialen Raum mit beweglichen Positionen darstellt. Die Hierarchie dieser Positionen wird in zwei Prozessen praktisch ausverhandelt, die aufeinander verweisen. Durch Aneignung von „materiellen Ressourcen und verwertbarem Wissen“ (Neckel/Sutterlüty 2008: 15) erlangen die Akteure ökonomisches und kulturelles Kapital. Die „Hierarchie der Wertschätzung“ (Neckel/Sutterlüty 2008: 15) in einer Gesellschaft ergibt sich aber nicht unmittelbar daraus, sondern entsteht erst aus gesellschaftlichen Bewertungskämpfen heraus, die symbolisches Kapital in Form sozialer Anerkennung hervorbringen, verwehren oder auch transferieren. Durch die unterschiedliche Wertschätzung, die Individuen und Gruppen zukommt, setzt sich die „symbolische Ordnung einer Gesellschaft“ (ebd.: 15) zusammen. (vgl. ebd.: 15) „In der Sozialstruktur repräsentiert sich mithin nicht nur eine Verteilungsordnung materieller Güter, sondern zugleich ein gesellschaftliches System von Klassifikationen, welches wiederum Rückwirkungen auf die materiellen und kulturellen Aneignungschancen sozialer Gruppen hat“ (ebd.: 15).

Bei der Erzeugung von Klassifikationen haben Institutionen eine wichtige Bedeutung, denn „gerade institutionell geprägte Einteilungen und Bewertungen [spielen] im lebensweltlichen Austausch verschiedener Sozialgruppen eine wichtige, weil weitgehend unbewusste Rolle“ (ebd.: 16). Auch Medien und Politik stellen in der Öffentlichkeit Wirklichkeitskonstruktionen und Deutungsmuster in Verbindung mit Wertschätzungen oder Stigmatisierungen her. Unterhalb dieser Arenen werden Anerkennung und Missachtung im Alltag in lokalen Kontexten ausverhandelt und somit „die symbolische Ordnung des sozialen Raumes [...] konkretisiert“ (ebd.: 17). In solchen alltäglichen Verhandlungen werden mediale und politische Klassifikationen aufgenommen, aber nicht immer genau so übernommen. Es sind immer spezifische Interpretationen sozialer Akteure, die in lokalen Anerkennungskämpfen zu Tage treten. Diese folgen „eigenen Semantiken und Konfliktlogiken“ (ebd.: 17). Ein Beispiel für einen solchen Bereich, in dem lokale Klassifikationskämpfe stattfinden, sind Schulklassen mit deutschen LehrerInnen und ausländischen SchülerInnen. „Solche alltäglichen

Klassifikationskämpfe sind stets [...] Kämpfe um symbolische Macht“ (Neckel/Sutterlüty 2008: 17). Symbolische Macht ist aber niemals gesichert, da sie gegenüber materiellen und kulturellen Ressourcen weitgehend autonom ist und stets von der Zustimmung anderer abhängt. (vgl. ebd.: 17f)

Des Weiteren unterscheiden Neckel und Sutterlüty (2008: 19) bei Klassifikationen zwei idealtypische Ungleichheitssemantiken, die „graduellen“ und die „kategorialen“ Unterscheidungen. Bei den graduellen Klassifikationen heben die Akteure quantitative Differenzen hervor. Ihre Bewertungen haben in diesem Fall eine „ordinale Struktur“ (ebd.: 18), in der Merkmale oder Eigenschaften in einer kontinuierlichen Rangordnung verortet werden. Dies setzt voraus, dass die Bewertungsobjekte als prinzipiell miteinander vergleichbar beurteilt werden. Die Klassifikationen erfolgen hierbei vertikal und hierarchisch, basieren aber „auf der Annahme sozial geteilter Erfahrungsräume, gemeinsamer Eigenschaften und auf der Zuschreibung grundlegender Zugehörigkeit“ (Neckel/Sutterlüty 2008: 19). Als Beispiel für solche Klassifikationen nennen Neckel und Sutterlüty „erworbene Merkmale wie Bildung, Einkommen oder berufliche[n] Status“ (ebd.: 19), da deren Wertigkeit verhandelbar und diese prinzipiell veränderbar erscheinen. (vgl. Neckel/Sutterlüty 2008: 19)

Kategoriale Unterscheidungen hingegen sind „qualitative‘ Urteile der Andersartigkeit“ (ebd.: 19). „Die entsprechenden Bewertungen haben eine nominale Struktur“ (ebd.: 19), da sich die Kategorien, wie in diesem Fall z.B. Ethnizität, Geschlecht oder Religion, gegenseitig ausschließen. Diese Merkmale werden nämlich als unveränderlich betrachtet und treten in der Regel als Gegensatzpaare auf. Ungleichheit von rangniedrigeren Akteuren wird hier gleichzeitig als Ungleichwertigkeit aufgefasst, während bei graduellen Klassifikationen Akteure zwar als unterlegen, aber nicht als minderwertig definiert werden (vgl. ebd.: 20). Neckel und Sutterlüty weisen aber darauf hin, dass sich diese beiden idealtypischen Semantiken in der Praxis vielfach überschneiden und miteinander verknüpft sind (vgl. ebd.: 21). Ein Beispiel dafür sind Klassifikationskämpfe im Bildungssystem, die grundsätzlich ordinale Struktur aufweisen und daher als graduelle Klassifikationen betrachtet werden können (vgl. ebd.: 22). Faktisch können diese Klassifikationen aber zu kategorialen werden, wenn z.B. bestimmte Gruppen als „nicht beschulungsfähig“ (ebd.: 22) definiert werden und diese dann in gewissen Schulen konzentriert werden (vgl. ebd.: 22).

4. Soziale Ungleichheit in der neueren Boundary Forschung

Im Rahmen der Boundary Forschung wurden unterschiedliche Dimensionen sozialer Ungleichheit untersucht. Für meine Arbeit sind insbesondere schichtspezifische und ethnische Ungleichheit von Interesse. Daher möchte ich noch auf die Boundary Forschung in Bezug auf diese beiden Ungleichheitsdimensionen eingehen.

4.1. Klassen- bzw. Schichtspezifische Grenzziehungsprozesse

Aktuelle Arbeiten zu klassen- oder schichtspezifischen Boundary Forschung bauen vor allem auf der Theorie von Pierre Bourdieu auf.

Bourdieu beschäftigt sich in seiner Kapitaltheorie mit unterschiedlichen Erscheinungsformen von Kapital (oder auch Macht) und dem Profit, der aus den verschiedenen Arten von Kapital gezogen werden kann. Des Weiteren analysiert er auch die Transformation unterschiedlicher Kapitalformen. (vgl. Bourdieu 1983: 184) Er unterscheidet: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital.

„Das *ökonomische Kapital* ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form des Eigentumsrechts“ (Bourdieu 1983: 185). Bei der zweiten Kapitalsorte, dem kulturellen Kapital, unterscheidet Bourdieu drei Unterformen (vgl. Bourdieu 1983: 185). Die erste Form, das inkorporierte Kulturkapital ist körpergebunden und wird verinnerlicht. Dieser Verinnerlichungsprozess – vor allem durch Unterricht und Lernen – erfordert Zeit, die von demjenigen, der sich das inkorporierte Kulturkapital aneignet, persönlich aufgewendet werden muss. (ebd.: 186) „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden“ (ebd.: 187). Die Familie hat bei der Inkorporierung von kulturellem Kapital einen hohen Stellenwert, da sie dieses einerseits bereits ab der frühen Kindheit vermitteln kann und sie andererseits auch Zeit zur Vermittlung von kulturellem Kapital durch die Freistellung von ökonomischen Zwängen zur Verfügung stellen kann. (vgl. ebd.: 188) Die Übertragung von Kulturkapital ist aufgrund der Sozialisation in der Familie „zweifelloso die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital“ (ebd.: 188)

Die zweite Unterform des kulturellen Kapitals ist das objektivierte Kulturkapital. Dieses hat im Gegensatz zu inkorporiertem Kulturkapital einen materiellen Träger. Bücher, Gemälde und Instrumente sind die materielle Substanz dieses Kulturkapitals. Das juristische Eigentum an diesen Gegenständen kann übertragen werden. Allerdings kann man das objektivierte Kulturkapital nur dann vollständig nützen, wenn man über inkorporiertes Kulturkapital verfügt,

also über die Fähigkeit ein Buch zu lesen oder ein Gemälde zu genießen. (vgl. ebd.: 188) Objektiviertes Kulturkapital kann „als materiell und symbolisch aktives und handelndes Kapital nur fortbesteh[en], sofern es von Handelnden angeeignet und in Auseinandersetzungen als Waffe und als Einsatz verwendet wird“ (ebd.: 189).

Institutionalisiertes Kulturkapital, als dritte Art von kulturellem Kapital, existiert vor allem in Form von Bildungstiteln. Solche Bildungstitel sind im Gegensatz zu dem inkorporierten kulturellen Kapital relativ unabhängig von der Person, die diesen Titel trägt, sowie deren biologischer Verfassung. „Durch den schulischen oder akademischen Titel wird dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung verliehen“ (ebd.: 190). Damit verbunden ist auch eine gewisse institutionalisierte Macht. (vgl. ebd.: 190)

Soziales Kapital sind jene „Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen“ wie etwa „einer Familie, einer Klasse, einem Stamm oder auch einer Schule“ oder einer Partei (ebd.: 190f). „Der Umfang des Sozialkapitals, das der einzelne besitzt, hängt [...] sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht“ (ebd.: 191).

Das Sozialkapital eines Individuums hängt immer mit dessen ökonomischem und kulturellem Kapital zusammen, sowie mit dem ökonomischen und kulturellen Kapital der Gesamtheit derer, mit denen er verbunden ist, kann aber auch nicht alleine darauf reduziert werden. (vgl. ebd.: 191). Das „Beziehungsnetzwerk ist das Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, die bewußt oder unbewußt auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen“ (ebd.: 192). Durch wechselseitige Anerkennung der Mitglieder innerhalb dieser Gruppe wird implizit auch die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe anerkannt und damit die Reproduktion der Gruppe gewährleistet. Damit gehen auch Grenzziehungsprozesse einher. Austauschbeziehungen innerhalb der Gruppe wie etwa Handel oder Heirat sind wesentlich für die Aufrechterhaltung der Gruppe. Diese elementaren Austauschbeziehungen werden von jenen abgegrenzt, die nicht als legitim gelten. (vgl. ebd.: 192) Da „jeder Neuzugang zu der Gruppe [...] die Definition der Zugangskriterien in Gefahr bringen“ kann, wird „jedes Gruppenmitglied [...] zum Wächter über die Gruppengrenzen“ (ebd.: 192f).

Alle Arten des Kapitals sind miteinander verbunden und können ineinander transformiert werden (vgl. ebd.: 195). Allerdings lässt sich keine Kapitalform vollständig auf eine andere zurückführen. So ist ökonomisches Kapital die Grundlage aller anderen Kapitalarten, die aber „niemals ganz auf dieses zurückzuführen sind, weil sie ihre spezifischsten Wirkungen

überhaupt nur in dem Maße hervorbringen können, wie sie verbergen (und zwar allererst vor ihrem eigenen Inhaber), daß das ökonomische Kapital ihnen zugrundeliegt und insofern, wenn auch nur in letzter Instanz, ihre Wirkung bestimmt“ (ebd.: 196).

In Bourdieus Theorie kommt dem Bildungssystem eine bedeutende Rolle in der Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu. Er führt die „Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen [...] auf die Verteilung des kulturellen Kapitals zwischen den Klassen und Klassenfraktionen“ (ebd.: 185) zurück. Damit weist er die weit verbreitete Auffassung zurück, dass schulischer Erfolg auf ‚natürlichen‘ Fähigkeiten basiert (vgl. ebd.: 185). Das Bildungssystem verschleiert die „Übertragung von Kulturkapital in der Familie“ und verstärkt diese noch durch die Verleihung von Titeln (ebd.: 198).

Bourdieu hat gemeinsam mit Passeron (1977) weiter argumentiert, dass niedrige schulische Leistungen von Kindern der Arbeiterklasse nicht durch geringere Fähigkeiten, sondern durch eine institutionelle Voreingenommenheit gegenüber diesen begründet werden kann. Schulen würden alle Kinder auf Basis ihres kulturellen Kapitals beurteilen. Daher werden Kinder aus niedrigeren Gesellschaftsschichten stärker vom Bildungssystem ausselektiert. Dies ist ihnen aber nicht bewusst, da diese unter dem Bann der Kultur der dominierenden Klasse bleiben. Sie machen sich selbst für ihr Versagen verantwortlich, was dazu führt, dass sie die Schule abbrechen oder Bildungswege mit niedrigerem Prestige einschlagen. Daher sind direkte Exklusion, Überselektion, Selbst-Exklusion und das Einschlagen von Wegen von geringem Prestige Schlüsselmechanismen in der Reproduktion von Ungleichheit und symbolischen Grenzen. (vgl. Bourdieu/Passeron 1977; Lamont/Molnár 2002: 172)

Auch dem „Geschmack“ kommt in Bourdieus Theorie eine entscheidende Rolle in der „Auseinandersetzung auf dem Kräftefeld der herrschenden Klasse wie dem der kulturellen Produktion“ zu (Bourdieu 1987: 31). Denn „Geschmack klassifiziert – nicht zuletzt den, der die Klassifikation vornimmt. Die sozialen Subjekte, Klassifizierende, die sich durch ihre Klassifizierung selbst klassifizieren, unterscheiden sich voneinander durch die Unterschiede, die sie zwischen schön und häßlich, fein und vulgär machen und in denen sich ihre Position in den objektiven Klassifizierungen ausdrückt oder verrät.“ (Bourdieu 1987: 25)

Die Theorie von Bourdieu wurde breit rezipiert. Lamont und Molnár (2002) unterscheiden drei Strömungen unter den Rezipienten von Bourdieu in der Boundary Forschung:

Die erste Strömung fokussiert sich vor allem auf den Kulturkonsum und die soziale Reproduktion. Analysiert wird hierbei wie Kulturkapital und andere Faktoren die Bildungs- und Berufsleistungen beeinflussen. Der zweite Zweig beschäftigt sich mit der Institutionalisierung von künstlerischen Genres und „high culture categories“ sowie deren

Zusammenhang mit dem organisatorischen und soziostrukturellen Umfeld. (z.B. DiMaggio 1987). Eine dritte Strömung evaluiert die Arbeiten von Bourdieu mit systematischen empirischen Analysen. (Lamont/Molnár 2002: 173) Im Rahmen dieser Strömung untersuchte Lamont (1992) etwa in einer kultursoziologischen Studie Prozesse moralischer Grenzziehung. Sie beschäftigte sich vor allem damit, wie sich Personen der französischen und amerikanischen oberen Mittelschicht als ‚ehrenwerte Bürger‘ definieren und somit von anderen Gruppen abgrenzen und abheben. Als Erhebungsmethode verwendete sie Interviews und argumentierte für eine induktive methodische Herangehensweise (vgl. Lamont 1992).

Ein weit verbreiteter Kritikpunkt an Bourdieus Theorie ist, dass diese der Durchlässigkeit und Variabilität von sozialen Grenzen nicht gerecht wird. (vgl. Lamont/Molnár 2002: 173). Neuere Studien betonen eher relationale Definitionen von Identitäten und die fließenden Übergänge zwischen kulturellen Grenzen. Die Frage, die die jüngere Boundary Forschung aber noch nicht hinreichend beantworten konnte, ist jene, ob Grenzziehungen eher einer binären Logik oder einer multiplexen Logik entsprechen, also ob Identitäten im Vergleich mit einem privilegierten „anderen“ entstehen oder in Juxtaposition mit vielen möglichen „anderen“. Symbolische Grenzen tendieren nämlich eher dazu, zu sozialen Grenzen zu werden, wenn diese in Opposition zu einer Gruppe gezogen werden und nicht zu vielen, oft konkurrierenden Out-Groups. (Lamont/ Molnár 2002: 174)

4.2. Ethnische Grenzziehungsprozesse

Die Arbeiten zu ethnischen Grenzziehungen basieren im Wesentlichen auf den Erkenntnissen des norwegischen Ethnologen Frederik Barth. Seine Arbeiten beinhalten eine Kritik vieler bisheriger Ansätze, die implizit annehmen, dass Kultur und ethnische Kategorien ident sind (vgl. Barth 1998). Demgegenüber betont Barth die Tatsache, dass ethnische Gruppen Kategorien sind, die Akteuren zugeschrieben werden und mit denen sie sich auch selbst identifizieren. Barth appelliert dafür, sich mit Prozessen zu beschäftigen, die in die Konstruktion und Aufrechterhaltung von ethnischen Gruppen involviert sind. Um diese Prozesse zu untersuchen, geht er im Gegensatz zu traditioneller Forschung nicht von Gruppen aus, die, aufgrund interner Beschaffenheit und Geschichte, als unterschiedlich definiert werden. Er fokussiert sich vielmehr auf ethnische Grenzen und deren Aufrechterhaltung. (vgl. Barth 1998: 10)

Barth zufolge entstehen also ethnische Gruppen erst in einem Prozess der Grenzziehung „und ergeben sich nicht quasi-organisch aus der Summe objektiver kultureller Unterschiede“ (Wimmer 2008: 64).

In aktuelleren Arbeiten beschäftigen sich etwa Andreas Wimmer (2002, 2008, 2008a), Ferdinand Sutterlüty et al. (2008), Richard Alba (2005) und Michèle Lamont und Sada Aksartova (2000) mit ethnischen Grenzziehungsprozessen.

Gemeinsam ist Arbeiten wie diesen, dass darin „die Unterscheidung zwischen Minderheiten von ImmigrantInnen [...] und nationalen Mehrheit“ (Wimmer 2008: 68) denaturalisiert wird. Dadurch erscheint Migration nicht mehr „als geradliniger demographischer Prozess“ (ebd.: 69), wie dies üblicherweise in der Migrationsforschung angenommen wurde. Durch diese Denaturalisierung der Unterscheidung von Immigranten und Nicht-Immigranten gelingt es, „den politischen Charakter des Prozesses“ (ebd.: 69) der Immigration zu enthüllen. (vgl. Wimmer 2008: 69)

Die theoretische Orientierung der AutorInnen, deren Arbeiten sich dem „Paradigma der ethnischen Grenzziehung“ (Wimmer 2008: 67) zuordnen lassen, sind höchst unterschiedlich. Obwohl es „einige substantielle und explizite Meinungsverschiedenheiten unter den [...] Autoren gibt, gehen ihre Analysen nichtsdestotrotz ähnliche Wege“ (Wimmer 2008: 68). Diese Gemeinsamkeiten beschreibt Wimmer als „vier axiomatische Annahmen“, die dieses neue Paradigma charakterisieren (Wimmer 2008: 67). Erstens gilt das „konstruktivistische Prinzip“, wonach ethnische Gruppen nicht als gegeben vorausgesetzt werden, sondern als Produkt eines „reversiblen sozialen Prozesses der Grenzziehung“ (ebd.: 67) erscheinen. Zweitens wird von dem subjektivistischen Prinzip ausgegangen (vgl. ebd.: 67). Dieses Prinzip besagt, dass Diakritika, welche von den Akteuren für ethnische Grenzen als relevant erachtet werden, wie etwa Sprache oder Kleidungsstil, in unterschiedlichen Kontexten variieren können (vgl. ebd.:67). Diese sind aber nicht ident mit der „Summe der ‚objektiven‘ kulturellen Unterschiede, die ein Betrachter von außen finden mag“ (ebd.: 67). Drittens gilt die interaktionistische Annahme (vgl. ebd.: 67). Demnach sind ethnische Grenzen das Ergebnis von Handlungen und Interaktionen der Individuen auf jeder Seite der Grenze und über diese hinweg (vgl. ebd.: 67). Nach dem vierten, dem prozessualistischen Prinzip, werden Grenzziehungen als Prozesse untersucht, in denen sich Gruppen konstituieren (vgl. ebd.: 68). Damit ist allerdings nicht gesagt, dass Gruppen und Kategorien ständig nach Belieben verändert werden können (vgl. ebd.: 68). Die Grenzziehungsperspektive eignet sich vielmehr dazu „die Entstehung und die Bedingungen der Reproduktion historisch stabiler und situativ kaum variierender Grenzen, die nur wenig Raum für individuelle Beeinflussung lassen, zu analysieren“ (ebd.: 68).

Da Ethnizität weder statisch noch monolithisch ist, muss danach gefragt werden, wie und warum Ethnizität in manchen Kontexten oder zu manchen Zeiten mehr oder weniger flexibel ist. (Jenkins 1997: 51)

In der Grenzziehungsperspektive stellt sich also die Frage wie Differenz sozial konstruiert ist. Denn Gruppen sind ein Produkt von Interaktionen und Klassifikationsprozessen, von Definitionen von „uns“ und Kategorisierungen von „ihnen“. (Jenkins 1997: 50f)

Richard Jenkins (1997) bringt die Perspektive der ethnischen Grenzziehungen folgendermaßen auf den Punkt: „Human society is best seen as an ongoing and overlapping kaleidoscope of ‚group-ness‘, rather than a ‚plural‘ system of separate groups.“ (Jenkins 1997: 51)

5. Fazit zur Grenzziehungsperspektive

Sich bei der Erforschung der Gesellschaft auf die Grenzziehungsprozesse zu fokussieren, erscheint deswegen so fruchtbar, weil damit den sozialen Prozessen keine Kategorien der ForscherInnen aufgezwungen werden. Diese Kategorien sind nämlich meist selbst das Produkt von historisch gewachsenen sozialen Ungleichheiten und in Machtkämpfe verstrickt.

Die Grenzziehungsperspektive verspricht hingegen, diese Relationalität als fundamentalen sozialen Prozess zu erfassen (vgl. Lamont/ Molnar 2002: 168). Dies ist deshalb wichtig, weil Menschen aufeinander ausgerichtet, aufeinander angewiesen, voneinander abhängig und auf „verschiedenste Weise aneinander gebunden“ sind (Elias 2004: 12). Menschen bilden „miteinander Interdependenzgeflechte oder Figurationen mit mehr oder weniger labilen Machtbalancen verschiedenster Art“ (Elias 2004: 12). Diese kann man nur dann verstehen und erklären, wenn man die Akte verschiedener Seite und deren Interdependenz berücksichtigt (vgl. ebd.: 83). „Wenn man die Abfolge der Akte jeder Seite für sich betrachten würde, würden sie sinnlos erscheinen.“ (ebd.: 83).

IV. FORSCHUNGSDESIGN

1. Die Grenzziehungsperspektive im Forschungsdesign

In dieser Arbeit werden Klassifikationsprozesse von VolksschullehrerInnen mit der eben beschriebenen Grenzziehungsperspektive untersucht. Dabei konzentriere ich mich darauf, wie LehrerInnen ihre SchülerInnen klassifizieren und wie sie diese voneinander abgrenzen. Diese Arbeit behandelt also nicht unmittelbar den Aushandlungsprozess von Grenzen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, sondern nur die LehrerInnen-Seite des Grenzziehungsprozesses. Somit wird hier also jene Seite des Prozesses der Entstehung sozialer Identitäten von SchülerInnen behandelt, die Richard Jenkins (2008, 2000) als externe Klassifikationen bezeichnet. Durch die Herausarbeitung der von LehrerInnen vorgenommenen Klassifikationen kann also nicht darauf geschlossen werden, wie sich diese im Detail auf die Identitäten der SchülerInnen auswirken. Die Auswirkungen von Klassifikationen auf die Identitäten von SchülerInnen könnte man nur dann umfassend erforschen, wenn man auch die internen Identifikationsprozesse von SchülerInnen berücksichtigt. Es ist allerdings anzunehmen, dass SchülerInnen neben den Klassifikationen im schulischen Kontext auch mit anderen Klassifikationen konfrontiert sind, welche sich ebenfalls auf deren Identitäten auswirken.

Die Zuschreibungen von LehrerInnen erachte ich für die Identitätsbildung von SchülerInnen dennoch aus verschiedenen Gründen für besonders relevant. Erstens sind externe Klassifikationen nach Jenkins (2000) erst die Voraussetzung für interne Definitionen. Denn ‚uns‘ zu identifizieren bedeutet ‚die anderen‘ mit ‚uns‘ zu kontrastieren (vgl. Jenkins 2000: 9). Zweitens beeinflussen die Definitionen ‚anderer‘ von ‚uns‘ unsere internen Definitionen auch deswegen, weil diese einen Einfluss darauf haben, wie wir unser Verhalten ihnen gegenüber ausrichten (vgl. ebd.: 9). Dieses Verhalten umfasst im schulischen Kontext, meiner Ansicht nach, auch das Lernverhalten. Drittens kann man im Sinne der oben schon ausgeführten spezifischen Ungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen davon ausgehen, dass die Definitionsmacht von SchülerInnen und LehrerInnen auch von einem Ungleichheitsverhältnis geprägt ist. Daher nehme ich an, dass in diesem Alter und in dem spezifischen Kontext Schule, die externen Definitionen den wichtigeren Teil des Identifikationsprozesses ausmachen und als solches auch Auswirkungen auf die schulische Performanz von Kindern haben. Denn welche Zukunftschancen Kindern oder Jugendlichen realistisch erscheinen, hängt zumindest teilweise von der „categorizing work done by stategically placed others“ ab (Jenkins 2000: 12). Dies wird auch von Willis (2013) in der Studie „Learning to Labor“ verdeutlicht. Er fand heraus, dass,

Jugendliche „lads“ der Arbeiterklasse, sich selbst, ihre Maskulinität und ihre Potentiale in einer Weise definieren, die dazu führt, dass diese „körperliche Arbeit, freiwillig und sogar mit einer gewissen Begeisterung übernehmen“ (Willis 2013: 239f). Formelle und informelle „Prozesse der Schule“ tragen ebenso wie „Familie, Nachbarschaft [und] Medien“ zur „stetige[n] Reproduktion“ der Arbeiterklasse sowie deren „täglich neue[r] Einfügung in den Arbeitsprozess“ bei (Willis 2013: 173f). Richard Jenkins (2000) resümiert die von Willis untersuchte Situation der “working class lads” wie folgt: „The ‘realism‘ of their limited horizons becomes constitutive of disadvantaged ‘reality‘“ (Jenkins 2000: 11f).

In einem komplexen Prozess beginnen Jugendliche das Leben auf unterschiedliche Art und Weise zu erfahren und erhalten auf Basis weit verbreiteter Kategorien unterschiedliche Ressourcen und auch Restriktionen von vielen signifikanten anderen (vgl. Jenkins 2000: 12). Daher können Karrieren teilweise als Produkt von Kategorisierungen betrachtet werden (vgl. ebd.: 12).

Zudem vollzieht sich der formelle Teil der sekundären Sozialisation in unserer Gesellschaft in dem Bildungssystem und ihrem System der Kategorisierung und Klassifizierung (vgl. Jenkins 2000: 16f). Für die berufliche Zukunft ist die sekundäre Sozialisation oft ausschlaggebend und das Ausmaß, in dem diese Systeme Individuen und Populationen kategorisieren und schichten, sollte nicht unterschätzt werden (vgl. Jenkins 2000: 17).

2. Forschungsinteresse und Forschungsfragen

In dieser Arbeit untersuchte ich Klassifikationsprozesse von VolksschullehrerInnen, die in Wien und Umgebung unterrichten, im Rahmen der Grenzziehungsperspektive.

Obwohl ich grundsätzlich davon ausging, dass die Klassifikationsprozesse der LehrerInnen gewisse Dimensionen gesamtgesellschaftlicher Ungleichheiten, wie soziale Schicht, Migrationshintergrund oder Geschlecht widerspiegeln, setzte ich diese Ungleichheitsdimensionen in meinem Forschungsdesign nicht voraus, da ich sie nicht als schlicht gegeben hinnehmen wollte. Mit einer offen gestalteten Zugangsweise ging ich der Frage nach, welche Kategorien für LehrerInnen bei ihren SchülerInnen von Relevanz sind; also welche Relevanzstrukturen die LehrerInnen selbst setzen. Hätte ich mich von vornherein auf bestimmte Dimensionen sozialer Ungleichheit fokussiert, so hätten sich in dem Ergebnis – zumindest teilweise – meine eigenen Kategorien wiedergespiegelt. Dem versuchte ich auch während des Forschungsprozesses durch ständige Reflexion meiner eigenen Vorurteile und Vorannahmen bezüglich der Klassifikationen entgegenzuwirken.

Obwohl anzunehmen war, dass gewisse soziale Ungleichheitsdimensionen auch im Schulunterricht eine Rolle spielen, stellte sich mir die Frage, welche Ungleichheiten von

Bedeutung sind und welche Rolle diese spielen. Denn wie Neumann (2011) schreibt, werden Unterschiede im Bildungssystem nicht schlicht nivelliert oder bekräftigt. Vielmehr werden „diese Unterschiede mittels Unterscheidungen immer wieder neu – und womöglich auch anders – hervorgebracht“ (Neumann 2011: 351). Ungleichheiten werden reproduziert oder auch transformiert. (vgl. Neumann 2011: 351)

In der Berücksichtigung dieser Umstände soll die Stärke meiner Arbeit gegenüber vielen bisherigen Forschungsarbeiten zu diesem Thema liegen, die dem Feld ihre eigenen Kategorien aufsetzen.

Meine Forschungsfragen lauten dementsprechend:

- Wie gestalten sich Klassifikationsprozesse von VolksschullehrerInnen in Bezug auf ihre SchülerInnen?
 - Welche Merkmale von SchülerInnen nehmen LehrerInnen wahr?
 - Welche Bedeutungen messen LehrerInnen den wahrgenommenen Merkmalen bei?
 - Wie werden Grenzen zwischen SchülerInnen durch LehrerInnen hergestellt?
 - Und wie grenzen sich LehrerInnen selbst von Ihren SchülerInnen ab?²
- Welche Bedeutungen und Konsequenzen haben diese Grenzen für LehrerInnen?
 - Wie zeigen sich diese Grenzen in den Handlungen der LehrerInnen?
 - Wie wird soziale Ungleichheit zwischen SchülerInnen von LehrerInnen hergestellt?

² Dass diese Fragestellung ebenfalls relevant ist, wurde erst in der Analyse der Interviews deutlich und ist insofern eigentlich ein Ergebnis der Forschung.

Die anderen Forschungsfragen wurden zwar im Laufe der Arbeit adaptiert, aber nicht gänzlich neu formuliert.

V. METHODE

Um bei der Untersuchung von Klassifikationsprozessen von VolksschullehrerInnen nicht vorher festgesetzte Kategorien zu verwenden, wurde die Erhebung so offen wie möglich gestaltet. Als Erhebungsinstrument wurde dafür das narrative Interview ausgewählt. Ursprünglich gab es auch noch die Idee einer teilnehmenden Beobachtung im Klassenzimmer, die aber aus praktischen Gründen im Rahmen der Masterarbeit nicht stattfinden konnte³.

Da der gesamte Lebenslauf der LehrerInnen einen Einfluss auf die Beurteilung von SchülerInnen haben kann, wie auch Dreke (2011) nahelegt, wurde versucht, die Interviews (zumindest ab Interview 3) so zu gestalten, dass dieser auch thematisiert werden kann – zumindest dann, wenn dieser mit dem Erleben von SchülerInnen im Zusammenhang steht.

1. Feldzugang und Stichprobe

Der Feldzugang gestaltete sich schwieriger als zunächst erwartet. Einige der kontaktierten LehrerInnen gaben an, im Moment für ein Interview zu beschäftigt zu sein. Möglicherweise war es hierbei auch nicht besonders dienlich, dass ich das Thema des Interviews aufgrund meiner Forschungsfrage sehr offen gestaltete. Ich sagte ihnen lediglich, dass mich ihre persönlichen Erfahrungen mit SchülerInnen interessieren würden. So konnte ich den LehrerInnen keine konkrete Vorstellung über das Thema vermitteln, die zu einem besonderen Interesse an dem Interview beitragen hätte können.

Die Kontakte zu den fünf von mir interviewten Volksschullehrerinnen erfolgten über unterschiedliche Bekannte (Studentin, berufstätiger Techniker, berufstätiger Sozialwissenschaftler, Mutter von drei Kindern, Theologieprofessor). Keinen dieser von mir genutzten Kontaktkanäle verwendete ich zwei Mal. Zudem unterrichten alle fünf Volksschullehrerinnen an unterschiedlichen Schulen und auch in unterschiedlichen Bezirken⁴. Die Lehrerinnen unterrichten alle in Wien, mit Ausnahme der Lehrerin aus Interview 4, die nicht direkt in Wien, sondern am Stadtrand außerhalb der Stadtgrenze von Wien lebt und arbeitet.

Bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen achtete ich auf eine Heterogenität nach vorab definierten Kriterien (Alter, Bezirk, Schulform), nicht aber auf eine größtmögliche Ähnlichkeit oder Verschiedenheit aufgrund (vorläufiger) Analyseergebnisse. Somit konnten die Prinzipien des Theoretischen Samplings nicht eingehalten werden. Dies geschah aus praktischen Gründen,

³ Für eine solche teilnehmende Beobachtung müssen nämlich einige formelle Vorschriften eingehalten werden, die teilweise sehr zeitintensiv sind und auch nur schwer zu erfüllen sind.

⁴ Lediglich die Lehrerinnen aus Interview 1 und Interview 5 unterrichteten in demselben Bezirk. Das Interview 1 wurde später allerdings nicht im Detail analysiert.

da sich einerseits der Feldzugang ohnehin schon als schwierig erwies und andererseits das abwechselnde Erheben und Auswerten zu einer zu großen Zeitverzögerung geführt hätte.

Der Versuch, einen männlichen Volksschullehrer zu interviewen, scheiterte leider. Zwei von mir kontaktierte männliche Volksschullehrer stimmten einem Gespräch zwar grundsätzlich zu, waren aber später nicht mehr erreichbar, als ich einen konkreten Termin mit ihnen vereinbaren wollte. Da männliche Volksschullehrer nicht zentral für meine Forschungsfrage erschienen, und diese zudem sehr rar sind, stellte ich die gezielte Suche nach männlichen Volksschullehrern nach den beiden erfolglos gebliebenen Versuchen ein.

Den Ort für die Interviews ließ ich meine Interviewpartnerinnen auswählen. Dementsprechend fanden drei Interviews bei den Befragten zu Hause statt (Fall 2, 3 und 4) und zwei Interviews in der Schule in einem nicht besetzten Klassenzimmer (Fall 1 und 5). Das kürzeste Gespräch dauerte etwa 1 Stunde (Interview 2 = Fall 4) und das längste 2 Stunden und 30 Minuten (Interview 3 = Fall 3). Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend vollständig und detailliert transkribiert. Den Interviewpartnerinnen wurde volle Anonymität zugesichert.

Im Anschluss an jedes Interview erstellte ich ein Protokoll, das alle Informationen enthielt, die nicht aus der Tonbandaufnahme hervorgingen, wie etwa Informationen zur Kontaktaufnahme, zur Wohnsituation oder zur Situation an der Schule. Besondere Vorkommnisse während des Gespräches und Inhalte der Gespräche vor und nach den Interviews wurden ebenfalls protokolliert.

2. Die Erhebung: Das narrative Interview

Als Erhebungsmethode wählte ich das narrative Interview, um den Volksschullehrerinnen möglichst wenig Strukturen vorzugeben und ihnen den Raum zu eröffnen, Klassifikationsmuster gemäß ihrer eigenen Sinnstrukturen zu artikulieren.

Das narrative Interview wurde von Fritz Schütze (1977) im Rahmen einer Studie über Gemeindezusammenlegungen entwickelt. Bei diesem Erhebungsinstrument werden längere Erzählungen hervorgehoben und aufrechterhalten. (vgl. Rosenthal 2011: 151) Ziel ist es, GesprächspartnerInnen zu „autonom gestalteten Präsentationen einer bestimmten Thematik“ zu bewegen (Rosenthal 2011: 151). Eine der wichtigsten Regeln im narrativen Interview ist es, den InterviewpartnerInnen den Raum zu lassen, ihre Erzählung selbst zu strukturieren (vgl. Breckner 1994: 203), da nur in diesen Erzählungen die Handlungsabläufe der GesprächspartnerInnen nachvollzogen werden können (vgl. Rosenthal 2011: 151).

Dem „Prinzip der Offenheit“ folgend, wird bei dieser Art der Datenerhebung darauf verzichtet sich von Hypothesen leiten zu lassen (vgl. Rosenthal 1995:186). Stattdessen orientiert sich die Datenerhebung an den „Relevanzen der GesprächspartnerInnen und deren alltagsweltlichen

Konstruktion“ (Rosenthal 2011: 151). Dies erfordert „größtmögliche Zurückhaltung“ im Interview und „eine Haltung des Zuhörens und des Verstehen Wollens bei scheinbar vertrauten wie unbekanntem Handlungskontexten“ (Breckner 1994: 204). Die Gesprächsführung im narrativen Interview orientiert sich an den Regeln der Alltagskommunikation (vgl. Rosenthal 1995:186).

2.1. Die Struktur des narrativen Interviews

Während im narrativen Interview die Strukturierung der Inhalte weitgehend den GesprächspartnerInnen überlassen wird, gibt es für die Gesprächsführung eine feste Struktur. Narrative Interviews gliedern sich in drei Phasen (vgl. Schütze 1983: 285). Die erste Phase beginnt mit einer Erzählaufforderung der Interviewerin. Je nach Forschungsinteresse können Erzählaufforderungen entweder die gesamte Lebensgeschichte zum Gegenstand haben, oder auch nur bestimmte Phasen der Lebensgeschichte. Sie kann auch auf bestimmte Aspekte der Lebensgeschichte abzielen, wie etwa das Berufsleben. Auf die Erzählaufforderung folgt der Hauptteil, „die autobiographische Anfangserzählung“ (Schütze 1983: 285) der befragten Person. Es ist wichtig, dass InterviewerInnen diese Erzählung nicht unterbrechen. (vgl. Schütze 1983: 285) Durch Zwischenfragen – vor allem sachliche – besteht nämlich die Gefahr, dass GesprächspartnerInnen die Erzählung mehr an den Relevanzen der InterviewerIn orientieren als an den eigenen. Auch Fragen nach Begründungen für dargestellte Handlungen sind fehl am Platz, da diese die Handlungskompetenz der GesprächspartnerInnen in Frage stellen und diese unter Rechtfertigungsdruck versetzen. (vgl. Schütze 1983: 285) Auch Bemerkungen wie „Das kenne ich auch“ können blockierend wirken (vgl. Breckner 1994: 206). Es soll lediglich Aufmerksamkeit und Interesse an dem Erzählten gezeigt werden. Dies kann durch „Blickkontakt, Kopfnicken und Bestärkungen paraverbaler Art (hm, hmm)“ ausgedrückt werden (Breckner 1994: 206). Das Aushalten von Pausen, die mehrere Sekunden lang sein können, gibt den GesprächspartnerInnen die Möglichkeit, das Thema in der Erzählung weiterzuentwickeln und an das bisher Gesagte anzuschließen (vgl. Breckner 1994: 206). Während dieser Phase wird InterviewerInnen empfohlen, sich kurze Notizen zu Erlebnissen, Themen oder Zeiten zu machen, die im zweiten Teil des Interviews vertieft werden können (vgl. Breckner 1994, Rosenthal 2011). „Die Aufmerksamkeit gilt Abbrüchen innerhalb der Erzählung, unverständlichen Andeutungen, Entscheidungssituationen, Schlüsselerlebnissen oder sehr ausufernden Erzählungen, wo nicht klar geworden ist, was da wichtig war“ (Breckner 1994: 207).

Durch eine Erzählkoda (wie etwa: „So das war’s“) signalisieren GesprächspartnerInnen, dass die Erzählung abgeschlossen ist (vgl. Schütze 1983: 285). Erst dann beginnen ForscherInnen mit dem zweiten Teil des Interviews, dem Nachfrageteil. Zunächst werden Nachfragen gestellt, die sich auf die Haupterzählung beziehen (ebd.: 285). Nach Schütze (1983: 285) kann an Stellen nachgefragt werden, an denen ErzählerInnen „thematisch quer liegende Erzählfäden“ abgeschnitten haben oder an denen es zu einer Raffung der Erzählung kommt. Darüber hinaus können ForscherInnen auch an Stellen „mangelnder Plausibilisierung und abstrahierter Vagheit“ nachfragen (Schütze 1983: 285). Es kann auch dort nachgefragt werden, wo Befragte angedeutet haben, dass das Ereignis für sie selbst undurchsichtig ist. Wichtig ist aber in jedem Fall, dass die Fragen narrativ gestellt werden. (vgl. Schütze 1983: 285, Rosenthal 2011: 162, Breckner 1994: 207)

Bei Nachfragen wird empfohlen, die zuvor gemachten Notizen heranzuziehen (vgl. Rosenthal 2011: 162) und deren Reihenfolge einzuhalten. Sowohl bei den Notizen, als auch beim Nachfragen, sollte die Sprache der GesprächspartnerInnen beibehalten werden und nicht bereits mit eigenen Interpretationen vermischt werden (vgl. Rosenthal 2011: 161).

Im dritten Teil können dann noch Fragen gestellt werden, die zuvor nicht Teil der Haupterzählung gewesen sind. Hier können die „Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des Informanten als Experten und Theoretiker seiner selbst“ genutzt werden (Schütze 1983: 285). Es können also Fragen gestellt werden, die auf abstrakte Beschreibungen von Zuständen abzielen. Auch Warum-Fragen, die argumentativ beantwortet werden müssen, können nun gestellt werden. (vgl. Schütze 1983: 285)

Für den Gesprächsabschluss empfiehlt Rosenthal (2011) zunächst nach dem schwierigsten Erlebnis und dann nach dem schönsten Erlebnis zu fragen, da dies zu Erzählungen von Erlebnisse führen kann, die bisher nicht erwähnt wurden. Im Anschluss daran kann noch danach gefragt werden, wie das Interview empfunden wurde und ob es noch Fragen von Seiten der GesprächspartnerInnen gibt (vgl. Breckner 1994: 209, Rosenthal 2011: 165).

2.2. Die Erzählung und andere Textsorten

Im narrativen Interview sollen vor allem Erzählungen hervorgerufen werden, da sich diese besonders gut für die Analyse von Handlungen und Erfahrungen eignen (vgl. Rosenthal 2011: 139). Erzählungen sind „diejenigen vom thematisch interessierenden faktischen Handeln abgehobenen sprachlichen Texte, die diesem am nächsten stehen und die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns auch unter der Perspektive der Erfahrungsrekapitulation in beträchtlichem Maße rekonstruieren“ (Schütze 1977: 1, zit. nach

Rosenthal 2011: 153). Erzählungen beziehen sich im Gegensatz zu Beschreibungen und Argumentationen auf eigenerlebte Erfahrungen (Rosenthal 2011: 153). Typische Mittel für Erzählungen sind szenisch-dramatische Darstellungen wie direkte Rede oder evaluative und expressive Sprachformen (vgl. Grote 1990: 242). Während des Erzählvorganges wird das „System der Indexikalitäten“ (Schütze 1976: 225) durchgehalten. Dieses „System der Indexikalitäten des jeweiligen Erzählers als in der Geschichte aktuell Handelndem besteht in der perspektivischen Rückbezogenheit aller Handlungen und Handlungsereignisse auf den je aktuellen, soziohistorisch eindeutig verorteten Existenzpunkt des je Handelnden“ (Schütze 1976: 225). Beispiele für „explizit indexikale Sprachformen“ sind die Nennung von Namen, Raum- und Zeitbezügen und Partikeln wie ‚hier‘, ‚dort‘, ‚jetzt‘ oder ‚damals‘ (Schütze 1976: 226). Es wird also in einer Erzählung auf eine konkrete Situation und einen konkreten Kontext Bezug genommen (vgl. Rosenthal 2011: 153). Im Gegensatz zu Erzählungen beziehen sich Beschreibungen nicht auf einzelne Erlebnisse (vgl. Rosenthal 2011: 153). Häufig erlebte Ereignisse können auch in einer verdichteten Situation dargestellt werden, indem „wiederholende Elemente dieser Ereignisse“ beschrieben werden (vgl. Rosenthal 2011: 154). Bei Beschreibungen und Argumentationen kann der Gesprächspartner sich selbst als Handelnden auch unerwähnt lassen, während das bei einer Erzählung einer Situation, die selbst erlebt wurde, nicht so leicht möglich ist. Erzählungen haben den Vorteil, dass dabei das konkrete Handeln in einer Situation ersichtlich wird. Nach Rosenthal (2011) können auch Argumentationen und Beschreibungen von Interesse sein. Allerdings erhält man diese auch ohne eine spezielle Fragetechnik. (vgl. Rosenthal 2011: 153f)

Gelingt es im narrativen Interview, eine Erzählung hervorzurufen, so werden die „Zugzwänge des Erzählens“ wirksam (vgl. Schütze 1976: 224). Wird von Ereignissen erzählt, in welche die ZuhörerInnen nicht involviert waren, so sind die InformantInnen gezwungen „den Gesamtzusammenhang der erlebten Geschichte [...] durch das Darstellen aller wichtiger Teilereigniszusammenhänge in der Erzählung [zu] repräsentieren“ (Schütze 1976: 224). Diese Tendenz, eine Geschichte möglichst vollständig zu erzählen, damit sie den ZuhörerInnen verständlich wird, bezeichnet Schütze (1976: 224) als „Gestaltschließungszwang“. Da aber die Zeit für die Erzählung einer Geschichte nicht unbegrenzt ist, kann „der Tendenz nach nur das Ereignisgerüst der erlebten Geschichte berichtet werden“ (Schütze 1976: 224). Dies bezeichnet Schütze (1976: 224) als „Kondensierungszwang“. Darüber hinaus besteht in einer narrativen Erzählung auch ein „Detaillierungszwang“ (Schütze 1976: 225). Durch diesen ist der Erzähler oder die Erzählerin gezwungen, „kausale und motivationelle Übergänge zwischen den

Ereignisknotenpunkten“ detailliert auszuführen, wenn dies für das Verständnis des Zuhörers erforderlich scheint (Schütze 1976: 225).

Werden die drei Zugzwänge des Erzählens wirksam, so werden ErzählerInnen einer Stegreif-Erzählung dazu verleitet, auch Ereignisse und Handlungsorientierungen zu thematisieren, die diese unter anderen Umständen nicht thematisieren würden (vgl. Schütze 1976: 225). Bei zu allgemeinen Formulierungen besteht hingegen die Gefahr, dass das Berichtete in keinem Zusammenhang mehr mit der Handlungswirklichkeit steht (vgl. Schütze 1976: 226). Durch solche Formulierungen ist es leichter möglich, das Berichtete manipulativ zu verzerren (Schütze 1976: 226). InterviewerInnen sollten sich daher stets bemühen, den Narrativitätsgrad hoch zu halten, damit die Zugzwänge des Erzählens aufrechterhalten werden können. Dies kann zu Beginn durch die Auswahl eines Themas mit „narrativer Generierungskraft“ (ebd.: 227) gewährleistet werden. Denn dann werden GesprächspartnerInnen auch beginnen, von eigenerlebten Erfahrungen zu berichten. (vgl. Schütze 1976: 227). Das Thema soll zwar die heiklen Ereigniszusammenhänge, die die ForscherInnen interessieren, berühren, diese jedoch nicht direkt thematisieren, da sonst die Erzählbereitschaft (implizit) verweigert werden könnte. Im Verlauf des Interviews sollen sich ForscherInnen durch die Beschränkung auf die ZuhörerInnenrolle bemühen, dass InformantInnen nicht aus den Zugzwängen des Erzählens ausbrechen. (vgl. Schütze 1976: 228)

2.3. Reflexion der narrativen Interviews im Forschungsprozess

Da mein vorrangiges Forschungsinteresse den Klassifikationsprozessen von SchülerInnen durch LehrerInnen gilt, entschied ich mich, in der Einstiegsfrage nicht nach der Gesamtbiographie von LehrerInnen zu fragen. Ich wählte die geschlossenste Form der Erzählaufforderung, die sich auf einen konkreten Zeitabschnitt, einen institutionellen Kontext oder eine gewisse Thematik beziehen kann (vgl. Rosenthal 2011: 157). In den ersten beiden Interviews⁵ verwendet ich folgende Einstiegsfrage:

„Bitte erzählen Sie mir von Ihren persönlichen Erfahrungen mit Ihren Schülerinnen und Schülern“

Diese Einstiegsfrage funktionierte nicht besonders gut. Die erste Interviewpartnerin schien mit der Frage überfordert zu sein, da sie immer wieder um konkretere Fragen bat. Ich vermute, dass diese Frage zu spezifisch war, um eine offene Erzählung hervorzurufen, aber gleichzeitig zu

⁵ Das erste Interview wurde keiner genaueren Analyse unterzogen. Bei dem 2. Interview handelt es sich um Fall 4 (siehe Kapitel VI. 4.)

wenig konkret, um die Frage treffsicher beantworten zu können. Dies bestätigte sich auch in dem zweiten Interview, in welchem die Interviewpartnerin einfach nicht auf meine Frage einging. Sie war sehr gesprächig, erzählte allerdings kaum über Erfahrungen mit SchülerInnen. Nach diesen anfänglichen Interviewerfahrungen beschloss ich, die Einstiegsfrage zu optimieren und testete unterschiedliche Einstiegsfragen an einer weiteren Lehrerin. Mit ihr diskutierte ich auch die Unterschiede zwischen verschiedenen Varianten der Einstiegsfrage. In diesem Gespräch zeigte sich, was sich in den Interviews bereits angedeutet hatte. Der Begriff ‚Erfahrung‘ war in diesem Kontext nicht sehr günstig gewählt. Die Frage nach Erfahrungen scheint zu implizieren, dass man gewisse Situationen bereits reflektiert hat und diese zu allgemein gültigen Aussagen verdichten kann. Dies bestätigte auch die Lehrerin, mit der ich über meine Einstiegsfrage sprach. Sie reflektierte, dass sie sich vor allem durch den Begriff ‚Erfahrungen‘ gezwungen fühlen würde, Verallgemeinerungen vorzunehmen, die sie so eigentlich nicht treffen kann (oder darf). Dies würde die Frage sehr schwer beantwortbar machen. Später fiel mir auch auf, dass an jenen Stellen, an denen ich im Interview 2 nach ‚Erfahrungen‘ fragte, die Antworten sehr abstrakt ausfielen. Es wurde kaum von eigens Erlebtem gesprochen, sondern eher von allgemeinen Ansichten oder Beschreibungen von Zuständen oder Personengruppen.

Auch das Ersetzen des Begriffes ‚Erfahrungen‘ durch ‚Erlebnisse‘ schien problematisch zu sein, da dieser impliziert, dass nur Außergewöhnliches, nicht aber Alltägliches von Interesse sei. Dies bestätigte sowohl die Lehrerin, an der ich meine Fragen testete, als auch die Lehrerin aus dem 1. Interview. So erzählte sie etwa auf die Frage nach Erlebnissen⁶ mit ihren SchülerInnen von einem Friedenslauf, an dem sie mit ihren Schülerinnen teilgenommen hat und den sie als besonders schön in Erinnerung habe.

Da also sowohl der Begriff ‚Erfahrungen‘ als auch der Begriff ‚Erlebnisse‘ nicht geeignet erschien, entschied ich mich dafür die LehrerInnen in den folgenden Interviews danach zu fragen, wie sie ihre SchülerInnen ‚erleben‘. Denn dieses ‚Erleben‘ ist nicht gleichbedeutend mit dem ‚Erlebnis‘. Die Antwort auf diese Frage im Testinterview ließ vermuten, dass diese Wortwahl die Geeigneteste ist. Denn die getestete Lehrerin begann ihre Antwort mit einigen allgemeineren Kategorisierungen und brachte anschließend ein Beispiel von einem Schüler, auf den diese Kategorisierungen nicht zutreffen würden. Als ich sie fragte, wie sie diese Frage empfinden würde, meinte sie, dass diese Frage weniger formell wirken würde als die Einstiegsfrage, die ich bei meinen ersten beiden Interviews verwendet hatte.

⁶ Da die Einstiegsfrage keine längere Präsentation der Lehrerin evozierte, versuchte ich etliche Male die Frage mit anderen Worten neu zu formulieren.

Im Zuge meines vertiefenden Literaturstudiums zum narrativen Interview, kam mir auch die Idee, explizit nach einem längeren Zeitraum des Erlebens von SchülerInnen zu fragen, da dies den Lehrerinnen eine bessere Möglichkeit bietet, in einen Erzählfluss zu geraten.

Längere ununterbrochene Erzählungen von selbst erlebten Ereignissen haben nämlich, wie Rosenthal (2011: 156) schreibt, den Vorteil, dass „die Erzählenden zunehmend in einen Erzählfluss und damit auch Erinnerungsfluss gleiten“. Dabei erinnern sich die ErzählerInnen an immer mehr Details des Erlebten und auch „sinnliche und leibliche Empfindungen und Komponenten der erinnerten Situation“ werden aktiviert (Rosenthal 2011: 156). Auch wenn GesprächspartnerInnen am Anfang des Interviews noch überlegen und kontrollierter über Erlebnisse sprechen, lässt diese Tendenz mit einsetzendem Erzählfluss deutlich nach (vgl. Rosenthal 2011: 156). Durch das uneingeschränkte Erzählen und Erinnern treten Erzählende „immer mehr aus der Interaktion mit den Zuhörenden“ heraus und sind „immer mehr ‚bei sich‘“ (Rosenthal 2011: 156).

Entsprechend dieser Überlegungen lautete meine geänderte Einstiegsfrage, die ich in den Interviews 3, 4 und 5 verwendete:

Ich interessiere mich dafür wie Sie Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Zeit erlebt haben. Wenn Sie so zurückdenken wie Sie zum ersten Mal Kontakt mit SchülerInnen hatten, vielleicht können Sie mir da erzählen wie sie die Schüler da so erlebt haben. Und auch in der folgenden Zeit und das so im Zeitraum bis zum heutigen Tag.

Bei dieser umformulierten Einstiegsfrage habe ich versucht, Rosenthals Forderung, den vorgeschlagenen Beginn der Erzählung so offen wie möglich zu gestalten, nachzukommen (vgl. Rosenthal 2011: 159). Beim ersten Kontakt mit SchülerInnen anzusetzen, ist meiner Meinung nach der offenste Punkt, an dem man eine Erzählung über SchülerInnen beginnen kann. Es steht den Befragten frei, welchen Kontakt mit Schülern sie als den ersten für die Erzählung relevanten beurteilen. Dies kann der Kontakt mit SchülerInnen während der Ausbildung sein, jener mit KlassenkollegInnen als man selbst SchülerIn war, oder auch erst jener, als man als ausgebildete LehrerIn begonnen hat, den Beruf auszuüben.

Die Veränderung meiner Einstiegsfrage erwies sich in den Interviews 3, 4 und 5 als erfolgreich. Die LehrerInnen gestalteten ihre Eingangspräsentationen deutlich länger und ich hatte auch den Eindruck, dass ich in diesen längeren Präsentationen auch vermehrt ihr Vertrauen gewinnen konnte. Zudem hatte es den Vorteil, dass die Lehrerinnen – dort wo es für sie relevant schien – auch die Veränderung ihrer Tätigkeit als Lehrerinnen über die Zeit hinweg und somit auch die Veränderung der Wahrnehmung von SchülerInnen thematisieren konnten.

Zudem bin ich in den letzten drei Interviews der Empfehlung von Rosenthal (2011:165) gefolgt, am Ende des Interviews nach besonders schwierigen und besonders schönen Erlebnissen, in diesem Fall im Rahmen ihrer LehrerInnentätigkeit, zu fragen. Dadurch konnten die Interviewpartnerinnen nochmals neue relevante Aspekte thematisieren oder auch bereits thematisierte Erlebnisse nochmals hervorheben.

3. Auswertung

Obwohl die Interviewpartnerinnen der letzten drei Interviews ihre Eingangspräsentationen recht umfangreich gestalteten, verwendeten sie nicht vorrangig die Form einer Erzählung. Argumentationen, Evaluationen und Beschreibungen zählten in allen Interviews zu den weitaus dominanteren Textsorten. Die Verwendung solcher Textsorten ermöglicht es den Interviewpartnerinnen, ihr tatsächliches Handeln zu verschleiern (vgl. Schütze 1976: 226). Es besteht dabei die Gefahr, dass das Präsentierte keinen Zusammenhang mit der Handlungswirklichkeit aufweist (vgl. ebd.: 226). Schütze (1976) erklärt, dass InterviewpartnerInnen die Zugzwänge des Erzählens als bedrohlich empfinden können, wenn sie in Interessenskonstellationen verstrickt sind. Dies wiederum hat eine verstärkte Selbstkontrolle beim Erzählen zur Folge, die sich in einem Absinken des Narrativitätsgrades sowie der expliziten Indexikalisierung der Darstellung niederschlägt. (Schütze 1976: 226). Da dies bei allen Interviews mit den Volksschullehrerinnen mehr oder weniger der Fall war, ist anzunehmen, dass Lehrerinnen in solche Interessenskonstellationen verstrickt sind, die einer Hingabe an den Erzählfluss entgegenstehen.

Aufgrund mangelnder Erzählungen ergab sich das Problem, dass Rückschlüsse auf Handlungsorientierungen der LehrerInnen nur schwer möglich waren. Dies warf die Frage auf, wie diese Daten nun ausgewertet werden sollen. Die von Fritz Schütze (1983: 285f) vorgeschlagene Auswertung der „autobiographisch-narrativen Interviews“ sieht nämlich vorrangig die Beschäftigung mit erzählten Textpassagen vor. Bereits beim ersten Auswertungsschritt dieser Analyse werden „alle nicht-narrativen Textpassagen“ eliminiert. Anschließend wird nur mit dem bereinigten Erzähltext weitergearbeitet (Schütze 1983: 286). Erst nachdem im zweiten und dritten Analyseschritt „die lebensgeschichtliche Abfolge der erfahrungsdominanten Prozeßstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozeßstruktur“ (Schütze 1983: 286) aus dem Erzähltext herausgearbeitet wurde, werden in dem „vierten Analyseschritt, der Wissensanalyse, [...] eigentheoretische, argumentative Einlassungen des Informanten“ (ebd. 286) berücksichtigt. Fritz Schütze argumentiert, dass es „ohne den lebensgeschichtlichen Ereignis- und Erfahrungsrahmen für die eigentheoretische Wissensproduktion des Biographieträgers zu

kennen“ unmöglich ist, „den Stellenwert autobiographischer Theorieproduktionen für den Lebenslauf zu bestimmen“ (ebd. 287).

3.1. Biographische Fallrekonstruktion nach Gabriele Rosenthal

Da eine Analyse der Interviews nach der Methode von Schütze aufgrund mangelnder Erzählpassagen relativ dünn ausfallen würde, entschied ich mich für die Analyse biographisch-narrativer Interviews nach Gabriele Rosenthal: Die biographische Fallrekonstruktion. Diese hat nämlich den Vorteil, dass zwischen erzählter und erlebter Lebensgeschichte unterschieden wird, was auch in unterschiedlichen Auswertungsschritten berücksichtigt wird. Es wird davon ausgegangen, dass Erzählungen über die Vergangenheit an die Gegenwartsperspektive des Erzählens gebunden sind (vgl. Rosenthal 2011: 179). Wie auf die Vergangenheit geblickt wird, hängt von der momentanen Lebenssituation ab und erzeugt somit „eine jeweils spezifische erinnerte Vergangenheit“ (Rosenthal 2011: 179). „Die Gegenwartsperspektive bedingt also die Auswahl der Erinnerungen, die temporalen und thematischen Verknüpfungen von Erinnerungen und die Art der Darbietung der erinnerten Erlebnisse“ (Rosenthal 2011: 180). Erzählt eine interviewte Person über die Vergangenheit, so lässt sich aufgrund dieser Erzählung sowohl auf das gegenwärtige Leben mit dieser Vergangenheit schließen, als auch auf das Erleben der damaligen Situation (Rosenthal 2011: 181). Auch fiktive Erzählungen, die Erlebnisse verdecken sollen, enthalten „Spuren der geleugneten Wirklichkeit bzw. Vergangenheit“ (Rosenthal 2011: 181). „Sie verweisen in ihrem Versuch, erlebte Realität zu negieren, in ihrem Inhalt und in ihrer Struktur auf das zu Negierende“ (Rosenthal 2011: 181). Rosenthals Analyse zeichnet sich insgesamt durch ein rekonstruktives Vorgehen aus, das nicht nach „vorab definierten Kategorien“ (ebd.: 186) erfolgt, sondern die Bedeutung einzelner Passagen aus dem Gesamtzusammenhang des Interviews rekonstruiert. Außerdem ist das Vorgehen sequentiell. Das bedeutet, dass Textpassagen nach und nach in der Reihenfolge, in der sie entstanden sind, interpretiert werden. (ebd.: 186)

Bei dem Verfahren der biographischen Fallrekonstruktion wird also „in analytisch getrennten Auswertungsschritten sowohl die Gegenwartsperspektive als auch die Perspektive des Handelnden in der Vergangenheit“ rekonstruiert (ebd.: 186). Obwohl ich keine gesamte Biographische Fallrekonstruktion durchgeführt habe, habe ich mir in meiner Auswertung die Trennung dieser Analyseschritte zu Nutze gemacht. Diese erlaubt es nämlich, in gesonderten Analyseschritten unterschiedliche Aspekte des Textes zu untersuchen. Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die Analyseschritte der biographischen Fallrekonstruktion:

Biographische Fallrekonstruktionen	
1.	Analyse der biographischen Daten (Ereignisdaten)
2.	Text- und thematische Feldanalyse (Analyse der Textsegmente – Selbstpräsentation/erzähltes Leben)
3.	Rekonstruktion der Fallgeschichte (erlebtes Leben)
4.	Feinanalyse einzelner Textstellen (kann jederzeit erfolgen)
5.	Kontrastierung der erzählten mit der erlebten Lebensgeschichte
6.	Typenbildung

Rosenthal 2011: 187

Für die Texte, die aus den narrativen Interviews dieser Arbeit hervorgingen, eignete sich am besten der 2. Analyseschritt: die thematische Text- und Feldanalyse. Hierbei werden nämlich die Textsorten der Präsentation systematisch mitberücksichtigt. Diese Analyse steht daher im Zentrum meiner Auswertung. Da ich in meinen Interviews nicht die gesamte Biographie der VolksschullehrerInnen erhoben habe, spielen die anderen Analyseschritte eine untergeordnete Rolle. Sofern Daten zu den biographischen Ereignissen der Lehrerinnen auch aus den Interviews hervorgingen, wurden diese mitinterpretiert. Handlungsstrukturen, die in erzählten Textstellen sichtbar wurden, wurden auch interpretiert, allerdings nicht in jedem Fall in getrennten Analyseschritten.

3.1.1. Text- und thematische Feldanalyse

Bei der thematischen Feldanalyse bezieht sich Rosenthal (2011) auf theoretische Überlegungen von „Aron Gurwitsch (1964) zur thematischen Feldanalyse und deren methodische[r] Umsetzung durch Wolfram Fischer (1982)“ (Rosenthal 2011: 196). Auch die Erzähl- und Textanalyse von Fritz Schütze wurde in diese Methode eingearbeitet und in ein sequentielles abduktives Vorgehen übertragen (vgl. Rosenthal 2011: 196; 1995: 218).

Bei der Text- und thematischen Feldanalyse wird danach gefragt, warum sich ein(e) InterviewpartnerIn auf eine ganz bestimmte Art und Weise präsentiert (Rosenthal 2011: 196). Ziel ist es „herauszufinden, welche Mechanismen die Auswahl der präsentierten Themen und deren Gestaltung, die temporalen und thematischen Verknüpfungen der einzelnen Teile der erzählten Lebensgeschichte [...] steuern“ (Rosenthal 2011: 196f). Bei dieser Analyse soll das Präsentationsinteresse und das thematische Feld aufgedeckt werden. Das thematische Feld steht in einer dialektischen Beziehung zum Thema (vgl. ebd.: 197). Aron Gurwitsch bezeichnet das als Thema, „was uns in einem gegebenen Augenblick beschäftigt und im Zentrum unserer Aufmerksamkeit steht“ (Rosenthal 2011: 197). Das thematische Feld gruppiert sich um das Thema und umfasst auch all jene Themen, die kopräsent sind (vgl. ebd.: 197). Das Thema bildet

also gewissermaßen das Zentrum innerhalb des Rahmens des thematischen Feldes (ebd.: 197). In dem thematischen Feld sind also Bestände nicht beliebig, sondern auf eine ganz bestimmte Art und Weise angeordnet, die alle, „in einer sachlichen Beziehung zum Thema“ (ebd.: 197) stehen. „Die Verbindung der Themen ist eine Gestaltverbindung. Dies bedeutet: Das Feld bestimmt das Thema und das Thema das Feld“ (ebd.: 197).

Bevor die Analyse beginnen kann, wird der Interviewtext in Sequenzen eingeteilt. Zu jeder Sequenz wird Textsorte und Inhalt stichwortartig festgehalten. Kriterien für die Einteilung der Sequenzen sind „Redewechsel, Änderungen der Textsorte und inhaltliche Modifikationen“ (Rosenthal 2011: 198). Entsprechend der Abfolge im Text werden die Sequenzen nacheinander ausgelegt. Jede Sequenz wird auf unterschiedliche Bedeutungsmöglichkeiten hin interpretiert, während der folgende Text ausgeblendet wird. (vgl. Rosenthal 1995: 219) Bei der Interpretation fokussiert man sich auf die Art der Darstellung und dessen Funktion im Interview, also warum eine InterviewpartnerIn gewisse Erfahrungen etwa als Argument und nicht als Erzählung thematisiert. Die biographische Erfahrung an sich ist hierbei nicht relevant. Gefragt wird auch, warum manche Sequenzen ausführlicher gestaltet werden als andere. (vgl. Rosenthal 1995: 219) Außerdem wird analysiert „ob sich die Interviewten mehr an dem Relevanzsystem orientieren, das sie den InterviewerInnen zuschreiben, oder mehr an ihren eigenen Relevanzen“ (Rosenthal 2011: 198)

Es gilt herauszufinden, welches Thema in welches thematische Feld eingebettet ist. In jeder Sequenz wird nach Verweisen auf thematische Felder gesucht. Es werden Lesarten und Hypothesen entwickelt, die in den nachfolgenden Sequenzen überprüft werden. (vgl. Rosenthal 1995: 219) „Im Fortgang der Analyse zeigt sich dann, welche thematischen Felder vom Biographen ausgestaltet werden, welche sich potentiell anbietenden Bestände dieser Felder nicht entwickelt bzw. nur andeutend thematisiert werden, und ebenso wird klar, welche Felder vermieden werden. Es wird also deutlich, a) welche Themen nicht thematisiert werden, obwohl sie kopräsent sind – und zwar unabhängig von den Selbstdeutungen der Autobiographen, und b) wie der Autobiograph seine Erlebnisse systematisch nur in spezifische Felder einbettet und mögliche andere den Erlebnissen inhärente Rahmungen vermeidet“ (Rosenthal 1995: 219).

3.1.2. Die Analyse der (biographischen) Daten

In Anlehnung an den ersten Analyseschritt der biographischen Fallrekonstruktion von Gabriele Rosenthal (2011), die „Analyse der biographischen Daten“, wertete ich die biographisch relevanten Daten der Volksschullehrerinnen – soweit vorhanden – aus. Beim Interview 5 (= Fall 1) erhob ich in einem zweiten Treffen noch zusätzliche biographische Daten. In Interview 3 (= Fall 3) und 4 (= Fall 2) verwendete ich lediglich die (biographischen) Daten, die aus den

Interviews hervorgingen. Diese waren im Vergleich zu Interview 5 deutlich weniger. Dennoch analysierte ich diese in einem gesonderten Auswertungsschritt. Im Interview 2 (= Fall 4) gingen aus dem Interview kaum biographisch relevante Daten hervor, weshalb diese Auswertung hier in keinem gesonderten Schritt erfolgte.

Die „sequentielle Analyse der biographischen Daten“ nach Rosenthal geht auf Oevermann zurück (Rosenthal 1995: 216). Daten, die im Wesentlichen keine Interpretation der BiographInnen voraussetzen (wie etwa Zeitpunkt und Ort der Geburt, Geschwister, Wohnortwechsel Ausbildung, Heirat etc.), werden hierbei in der chronologischen Abfolge im Lebenslauf analysiert. Für jedes einzelne biographische Datum werden der Kontext des Ereignisses sowie sich daraus ergebende Handlungsprobleme rekonstruiert. Gedankenexperimentell werden anschließend mögliche Handlungsentscheidungen und Alternativen entworfen, die der Biographin zu diesem Zeitpunkt zur Verfügung standen. Das Wissen der InterpretInnen über die erzählte Lebensgeschichte wird in dieser Analyse ausgeblendet. (vgl. Rosenthal 1995: 216, Rosenthal 2011: 188)

In jeder Sequenz werden „Prognosen über mögliche, anschlussfähige Verläufe entworfen“, die auch „Ereigniskonstellationen, unter denen Transformationen möglich sein könnten“ beinhalten (Rosenthal 1995: 216). Diese Prognosen werden dann an der nächsten Sequenz geprüft, an der sichtbar wird, „welchen Weg die BiographInnen tatsächlich eingeschlagen haben“ (Rosenthal 1995: 216). So können bei jeder Sequenz „mehrere Strukturhypothesen entwickelt werden“, die sich aber mit Fortschreiten der Sequenzanalyse reduzieren, bis sich am Schluss nur noch wenige Strukturhypothesen als wahrscheinlich herausstellen (Rosenthal 1995: 217). Bei Rosenthal (1995: 217) wird dieser Analyseschritt als Vorbereitung für die „Rekonstruktion der Fallgeschichte“ betrachtet. Diese Analyse wird später mit den Erzählungen der BiographInnen kontrastiert und liefert zudem eine „Kontrastfolie für die Text- und thematische Feldanalyse, bei der wir dann sehen können, welche biographischen Daten von den AutobiographInnen erzählerisch ausgebaut und in welcher Reihenfolge präsentiert werden“ (Rosenthal 1995: 217). Zudem können mit jeder Analyse neue Bedeutungshorizonte erschlossen werden, die zuvor nicht erkennbar waren. In diesem Sinne zog ich die Analyse der (biographischen) Daten als Ergänzung zur thematischen Text- und Feldanalyse heran, um neue Bedeutungshorizonte der Interviews auszuloten. (vgl. Rosenthal 1995: 218)

Da ich bei keinem der Fälle eine gesamte biographische Fallrekonstruktion vornahm, muss es bei den Ergebnissen zu den (biographischen) Daten bei Thesen verbleiben. Diese Thesen waren vor allem im Interview 5 (= Fall 1) unterstützend im Ausfindigmachen von Handlungsstrukturen im Interviewtext. Die Thesen aus der Analyse der biographischen Daten

wurden nämlich mit den wenigen erzählten Passagen im Interview verglichen, in denen Handlungsstrukturen zum Vorschein kamen. In Interview 3, 4 und 5 (= Fall 3, 2, 1) konnten daraus zusätzliche Erkenntnisse zur thematischen Text- und Feldanalyse gewonnen werden. Interessant erschienen hier vor allem jene (biographischen) Daten, die in den Interviews kaum erzählerisch ausgebaut wurden oder gar erst im Nachfrageteil erwähnt wurden.

VI. EMPIRISCHER TEIL 1: Die Analyse der Interviews

1. Fall: Johanna Steiner

Der Kontakt zu Johanna Steiner⁷ wurde mir über einen Theologieprofessor vermittelt, den ich im Rahmen meines Studiums kennengelernt habe. Da er beruflich Kontakt zu VolksschullehrerInnen hat, fragte ich ihn, ob er mir InterviewpartnerInnen vermitteln könnte. Er stimmte zu und ich erhielt noch am gleichen Tag ein E-Mail von Johanna Steiner, in dem sie sich bereit erklärte, für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Zudem informierte sich mich in dem E-Mail darüber, dass sie Volksschullehrerin im A-Bezirk wäre. Am nächsten Tag rief ich Frau Steiner an. Da sie von dem Professor nur erfahren hatte, dass ich InterviewpartnerInnen suchen würde, informierte ich sie darüber, dass ich mich für ihre Erfahrungen mit SchülerInnen interessiere, dass die Interviews sehr offen gestaltet wären und in etwa zwei Stunden dauern würden. Sie erzählte mir, dass sie früher Religionslehrerin war und seit vier Jahren auch als Volksschullehrerin tätig ist. Sie würde jetzt an einer multikulturellen Schule mit hohem Ausländeranteil im A-Bezirk unterrichten. Dann fragte sie, ob das zu meiner Arbeit passen würde. Ich bestätigte ihr das. Als Interviewort wählte sie die Schule, an der sie unterrichtet, und wir vereinbarten einen Termin. Ich fragte sie noch, ob sie mit einer Tonbandaufnahme einverstanden wäre. Sie stimmte zu.

1.1. Interviewkontext

Vier Tage später treffen wir uns um 12:30 Uhr in der Schule vor dem Klassenzimmer. Dem Schulgebäude nach zu urteilen, handelt es sich bei der Schule um keine außerordentlich wohlhabende. Das Klassenzimmer ist aber reichlich mit Regalen, in denen sich Bücher und Hefte befinden, ausgestattet. Auch der Lehrertisch ist vollgeräumt mit Hefen, Büchern und verschiedenen Utensilien. Am Fensterbrett stehen ein Wasserkocher und eine Nespressomaschine. Frau Steiner fordert mich auf, mich zu setzen und fragte mich, ob ich einen Kaffee und Kekse möchte. Ich lehne dankend ab. Sie wirkt etwas enttäuscht darüber, dass ich nichts möchte. Sie muss noch ein Telefonat führen, da sie, wie sie sagt, vergessen hätte, dass sie heute noch ein Seminar hat. Nach dem Telefonat ist sie bereit. Auf meine Frage nach ihrer verfügbaren Zeit antwortet sie, dass sie auf jeden Fall eineinhalb Stunden Zeit hätte, vielleicht aber auch länger. Ob sie danach einen fixen Termin hat, bleibt für mich unklar. Ich kläre sie noch einmal über das Interview auf und sage, dass es gut wäre, wenn sie so viel wie möglich erzählen könnte. Es sei vielleicht eine ungewohnte Situation, aber ich würde ihr gerne zuerst

⁷ Die Namen der InterviewpartnerInnen wurden anonymisiert.

einmal zuhören und erst später eventuell Fragen stellen. Ich sichere ihr Anonymität zu. Sie hat keine Fragen mehr und sagt, wir können beginnen. Aber wenn ich irgendwann Lust auf Kaffee oder Kekse hätte, dann solle ich mich melden, sagt sie. Ich stimme zu und beginne mit der Einstiegsfrage, die in etwa folgendermaßen lautet:

Ich interessiere mich dafür wie Sie Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Zeit erlebt haben. Wenn Sie so zurückdenken wie Sie zum ersten Mal Kontakt mit SchülerInnen hatten. Vielleicht können Sie mir erzählen wie sie die Schüler da so erlebt haben. Und auch in der folgenden Zeit und das so im Zeitraum bis zum heutigen Tag.

Frau Steiner beginnt ihre Präsentation mit einer sehr allgemeinen Beschreibung. Als ich das Gefühl habe, dass sie mit den Beschreibungen einigermaßen fertig ist, weise ich sie darauf hin, dass mich ihre persönlichen Erfahrungen interessieren würden. Daraufhin beginnt sie mit einer sehr umfassenden Präsentation. Ich habe das Gefühl, dass sie mich mit ihren Erzählungen und Beschreibungen mit ins Klassenzimmer nimmt. Wenn sie von bestimmten SchülerInnen aus ihrer Klasse spricht, dann deutet sie manchmal mit der Hand auf die leeren Plätze im Klassenzimmer. Je länger das Gespräch dauert, umso freier und offener spricht sie. Mir fällt auf, dass sie während des Interviews nur selten Blickkontakt mit mir hat. An der Stelle im Interview, an der sie von zwei Cousins zu erzählen beginnt, fängt sie an auf der Schreibunterlage zu zeichnen. Später spielt sie dann mit den Stiften.

Während der Anfangsphase im Interview bekomme ich einen Hustenanfall. Sie bietet mir ein Glas Wasser an, das ich dankend annehme. Daraufhin holt sie mir im Eiltempo ein Glas Wasser von dem Wasserhahn im Klassenzimmer. Es macht auf mich den Eindruck, als wäre sie froh, mir endlich etwas erfolgreich angeboten zu haben.

Ihre Anfangserzählung dauert 1 Stunde und 21 min. Aufgrund ihres vorher genannten Zeitrahmens, beginne ich nicht mit detaillierten Nachfragen. Ich frage nicht an allen Stellen nach, die ich mir notiert habe, sondern nur an zwei Punkten, die ich mir in meinen Notizen als besonders interessant markiert habe.

Danach stelle ich die beiden abschließenden Fragen zu ihrem schwierigsten und schönsten Erlebnis als Lehrerin. Diese beiden Fragen führen zu neuen Ausführungen von bisher nicht eingebrachten Themen.

Als ich mit meinen Fragen fertig bin, fragt sie mich noch, was ich beruflich einmal machen will und woher ich den Theologieprofessor kenne. Ich erzähle es ihr. Sie fragt, ob ich auch Theologie studiere. Ich verneine. Auf mein Nachfragen erzählt sie mir, dass sie den Professor noch aus der Religionslehrausbildung kennt und dass sie bei ihm auch einige Seminare besucht hätte. Dann erzählt sie noch, dass sie ein Studium bei ihm begonnen hat, und dass sie

es nach einiger Zeit abgebrochen hat. Sie würde bedauern, es nicht fertig gemacht zu haben. Nach einem kurzen Gespräch über die Uni und ein paar andere Dinge schalte ich das Tonbandgerät aus. Wir unterhalten uns noch kurz. Dann bedanke ich mich bei ihr für das Gespräch und sage ihr, dass sie mir mit dem Interview sehr weiter helfen würde. Sie meinte, dass sie es gerne gemacht hätte und dass ich mich jederzeit melden könnte, wenn ich noch etwas brauchen würde oder wissen wolle.

Ungefähr ein halbes Jahr später kontaktierte ich sie nochmals, um nähere Informationen zu ihren biographischen Daten zu erhalten. Sie antwortet mir sofort auf mein E-Mail und ist innerhalb weniger Tage für ein zweites Treffen bereit. Wir treffen uns in einem Café und sie erzählt mir bereitwillig und ohne dass ich viel nachfragen muss über ihr Leben. Auch meine Nachfragen beantwortet sie alle. Sie besteht darauf, meinen Kaffee zu bezahlen und begründet das damit, dass ich noch Studentin wäre und sie würde wissen, wie das wäre, kein Geld zu haben. Ich habe ihr gegenüber in dieser Hinsicht allerdings nichts erwähnt. Nach einer Stunde muss sie zu einem Termin, erklärt sich aber bereit für jegliche Informationen, die ich noch benötigen könnte, zur Verfügung zu stehen.

1.2. Thematische Feldanalyse

Die Eingangserzählung umfasst 16 A4 Seiten und 1h 21min Sprechzeit. Zum Zwecke der Nachvollziehbarkeit wird diese Analyse, im Gegensatz zu den späteren Fällen, in aller Ausführlichkeit dargestellt. Auf die Analyse des Nachfrageteils, bei welcher die aufgestellten Thesen nochmal getestet wurden, wird hier nicht eigens eingegangen.

1.1.1. Die Analyse der Eingangserzählung Teil 1

Das Interview beginnt mit der Erzählaufforderung der Interviewerin (**Sequenz 1**). Sie bittet die Interviewpartnerin davon zu erzählen, wie sie ihre Schülerinnen und Schüler vom ersten Kontakt an im Verlauf der Zeit erlebt hat und auch heute noch erlebt. Dazu merkt sie an, dass sie sich auch für konkrete Situationen interessieren würde.

Durch diese Erzählaufforderung stehen der Lehrerin mehrere mögliche Antworten zur Verfügung. Sie kann in ihrer Antwort zunächst das Thema der Zeitspanne aufgreifen. Sie könnte sich aber auch auf ihre Rolle als Lehrerin fokussieren. Als Thema könnte sie auch das Erleben auswählen. Zudem hat sie die Möglichkeit, entweder von konkreten Situationen zu sprechen, oder aber eine allgemeine Beschreibung oder Argumentation zu wählen. Eine weitere mögliche Antwort wäre eine Nachfrage.

Sie entscheidet sich in **Sequenz 2** für die Nachfrage und das Thema Erleben. Sie fragt, was die Interviewerin mit Erleben meint. Dies kann darauf hindeuten, dass die Darstellung des Erlebens

von SchülerInnen für sie schwierig ist (Sequenz 2/Lesart 1). Da Erleben etwas mit Gefühlen zu tun hat, könnte dieses Thema für sie als Lehrerin problematisch sein. Es könnte ihrer Rolle als Lehrerin widersprechen, ihre SchülerInnen emotional zu betrachten. Das könnte eventuell ihre Beurteilungen angreifbar machen und ihre Kompetenz als Lehrerin in Frage stellen. Wäre diese Lesart zutreffend, dann würde sie in der Folge einen Dialog mit der Interviewerin führen, oder eine sehr abstrakte Sprechweise wählen. Sie würde sich dann eher für Textsorten wie das Argument oder eine Beschreibung entscheiden, überwiegend in der man-Form sprechen und sich selbst als Handelnde oder Fühlende aus der Darstellung ausnehmen. Indirekte Erzählungen von Fremderlebtem oder ein Verhaftetbleiben in Diskursen wären Strategien, um nicht über eigene Erlebnisse sprechen zu müssen. Wäre das Erleben hingegen kein problematisches Thema für sie, dann könnte sie nach einer kurzen Klärung der Frage beginnen, von ihren Erfahrungen und Erlebnissen zu berichten. Eine zweite Lesart wäre daher, dass es sich bei ihrer Nachfrage um eine reine Verständnisfrage handelt (Sequenz 2/Lesart 2). Dann würde sie mit dieser Frage nur den Rahmen des Interviews abklären wollen. Wäre das der Fall, dann würde sie nach einer kurzen Klärung der Frage mit ihrer Darbietung beginnen. Sie könnte allerdings den Rahmen des Interviews auch selbst bestimmen, indem sie sich ihre Frage sofort selbst beantwortet. Eine dritte Lesart (S2/L3) wäre, dass sie sich in Bezug auf die Interviewsituation unsicher fühlt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass ihr diese Art des Interviews unbekannt ist. Eine anhaltende Unsicherheit in Bezug auf die Interviewsituation würde sich in mehrmaligem Nachfragen, eventuell auch während des gesamten Gesprächs, manifestieren. So könnte sie etwa fragen, ob das Erzählte den Erwartungen der Interviewerin entspricht. Eine vierte Lesart ist, dass die Lehrerin der Interviewerin misstraut (S2/L4). Ein solches Misstrauen würde sich in einem Nachfragen über Absichten oder auch Einstellungen der Interviewerin äußern. Johanna Steiner würde dann Fragen der Interviewerin eher ausweichend begegnen.

In **Sequenz 3** folgt eine kurze Klärung des Begriffs Erleben durch die Interviewerin. Erleben umschreibt sie mit Wahrnehmung und Erfahrung. Die Interviewpartnerin reagiert auf diese Antwort mit einer weiteren Frage in **Sequenz 4**. Sie fragt, ob sie von ihrer Religionslehrerzeit oder Volksschullehrerzeit erzählen soll. Diese Nachfrage kann als weiterer Versuch gelesen werden, nicht auf das Thema Erleben einsteigen zu müssen. Dies würde Lesart 1 aus Sequenz 2 (S2/L1) bestätigen. Es würde darauf hindeuten, dass das Erleben von SchülerInnen ein schwieriges Thema ist. Gedanklich steigt die Lehrerin mit dieser Nachfrage allerdings in den Erfahrungskontext ein. Eine neue Lesart, die aus Sequenz 4 entwickelt werden kann, ist eine Differenz von Religions- und Volksschullehrerzeit (S4/L1). Es wäre möglich, dass die Lehrerin ihre SchülerInnen als Religionslehrerin anders erlebt hat als als Volksschullehrerin. Für

VolksschullehrerInnen und ReligionslehrerInnen könnten unterschiedliche Verhaltensregeln und Verhaltenserwartungen gelten. Es könnte sich daher also um zwei unterschiedliche Rollen handeln. Die damit verbundenen Rollenerwartungen könnten zu einem differenten Erleben der SchülerInnen geführt haben. Aufgrund unterschiedlicher Verhaltenserwartungen an die beiden Rollen könnten sich auch die Regeln der Darstellung unterscheiden. Johanna Steiner muss sich also als Volksschullehrerin im Interview vielleicht anders präsentieren als sie dies als Religionslehrerin tun würde. Diese Lesart würde sich bestätigen, wenn sie in der Folge nur von einer der beiden Zeiten sprechen würde. Sie könnte die Religions- und Volksschullehrerzeit auch nacheinander darstellen. Falls es ihr schwer fällt, sich für eine Rolle zu entscheiden, weil dies mit einer Bewertung verbunden ist, was ihr wichtiger ist, dann könnte sie auch von sich als Volksschullehrerin und Religionslehrerin parallel sprechen. Wenn die Differenz der beiden Rollen oder Zeiten gegeben ist, dann würde sie allerdings immer darauf verweisen ob sie nun gerade von sich als Volksschullehrerin oder als Religionslehrerin spricht.

In **Sequenz 5** antwortet die Interviewerin auf die Frage der Interviewpartnerin. Sie sagt, dass es an ihr läge, was sie erzählen möchte und was ihr wichtig wäre.

In **Sequenz 6** beginnt die Lehrerin mit einem *Bericht* über ihre Laufbahn als Religionslehrerin. Neben ihrer Tätigkeit als Religionslehrerin habe sie Zusatzausbildungen, Begleitlehrerstunden, Förderkurse, Zeichenunterricht und Projekte gemacht. Sie *argumentiert*, dass sie durch diese Projekte die Kinder auch im Gesamtbild der Klasse gesehen habe, nicht nur alleine die Religionskinder.

Von nun an lässt sie sich auf die Darstellung ein und es kommen keine weiteren Fragen von ihrer Seite. Es wird daher angenommen, dass die Lehrerin sich in Bezug auf die Interviewsituation nicht unsicher fühlt, oder sich eine anfängliche Unsicherheit schnell gelegt hat (vgl. Sequenz 2/Lesart 3).

Die zuvor aufgestellte Lesart in Sequenz 4, dass die Religions- und Volksschullehrerzeit nicht zusammen erzählt werden können, weil sich diese Zeiten auf unterschiedliche Lehrerrollen beziehen (S4/L1), kann aufrecht erhalten werden, da die Lehrerin hier explizit von sich als Religionslehrerin spricht. Sie grenzt ihre Tätigkeit als Begleitlehrerin, Zeichenlehrerin und Förderlehrerin von ihrer Tätigkeit als Religionslehrerin ab. Daher können wir (vorerst) davon ausgehen, dass diese Lehrtätigkeiten oder Lehrerrollen für sie getrennt werden müssen. Es bestätigt sich auch die Lesart, dass das Erleben einzelner SchülerInnen hier problematisch ist. Die Lehrerin *erzählt* nicht, sondern baut die Gesamtheit ihrer SchülerInnen in eine *Argumentation* ein.

An dieser Stelle wurden zwei Lesarten entwickelt, die für die weitere Darstellung der Lehrerin relevant sein werden. Die erste Lesart (S6/L1) ist, dass die Lehrerin darum bemüht ist sich als erfahrene, gut ausgebildete, flexible Lehrerin mit einer langen Laufbahn zu präsentieren. Das thematische Feld hierzu wäre: *Ich bin eine kompetente Lehrerin mit unterschiedlichen Fähigkeiten*. Wäre diese Lesart zutreffend, so würde die Lehrerin in der Folge etwa über andere Personen sprechen, die nicht so gut ausgebildet und flexibel sind wie sie. Sie könnte aber auch ihre Stärken betonen, indem sie von Situationen erzählt, in denen sie kompetent reagiert hat und in denen sie auf ihre langjährigen Erfahrungen zurückgreifen konnte. Die Lesart könnte sich auch dadurch bestätigen, dass sie viel über ihre Projekte und Ausbildungen sprechen würde, die ihre Kompetenz und Flexibilität bestätigen.

Die Lehrerin präsentiert sich zudem auch als eine außergewöhnliche Religionslehrerin (Sequenz 6/Lesart 2). Sie stellt sich als eine katholische Religionslehrerin dar, die nicht engstirnig ist und sich schon immer für andere Kinder, Kulturen und verschiedene Religionen interessiert hat. Dies wird an dem folgenden Interviewausschnitt deutlich:

„Auch im Laufe meines Religionslehrerdaseins hab ich immer schon Projekte gemacht multikulturelle interkulturelle und interreligiöse – also irrsinnig vü Projekte auf verschiedenen Ebenen. Und daher hab ich auch immer die Kinder im Gesamtbild der Klasse gesehen net nur allanich meine Religionskinder sondern immer als Gesamtbild auch“ (Transkript Z 25–29)

Das thematische Feld, in dem diese Darstellung angesiedelt ist, könnte etwa so lauten: *Ich war immer schon eine innovative Religionslehrerin und habe schon immer einen Weitblick gehabt*. Diese Lesart könnte sich bestätigen, indem die Lehrerin im Interviewverlauf immer wieder versucht, sich von anderen konventionellen (Religions-)LehrerInnen abzugrenzen, die nicht so offen sind wie sie. Sie würde versuchen, die Unterschiede zwischen anderen ReligionslehrerInnen, die immer nur ihre Religionskinder sehen, und ihr stärker hervorzuheben. Außerdem würde sie sich bemühen, in ihrer Darstellung Argumente oder Erzählungen so zu wählen, dass sie als außergewöhnlich erscheint.

In **Sequenz 7** präsentiert Johanna Steiner eine *Hintergrundbeschreibung mit argumentativen Anteilen*. Sie beschreibt die Kinder zu der Zeit (1991), zu der sie begonnen hat, im A-Bezirk zu unterrichten. Zu dieser Zeit wäre die Mehrheit der Kinder österreichisch und katholisch geprägt gewesen. Zwei Drittel dieser Kinder hätten aber keine religiöse Bildung gehabt. Sie wären zwar in der Pfarre beheimatet gewesen, allerdings wäre Religion in ihrem Leben nicht so wichtig wie der Fußballplatz gewesen.

Auch in dieser Sequenz zeigt sich, dass das Erleben (im Moment) ein schwieriges Thema ist, da sich Johanna Steiner auf eine allgemeine Beschreibung beschränkt (S2/L1). Denkbar ist allerdings, dass sie erst einen Rahmen aufbauen muss, in dem sie sich selbst verorten kann. Es

könnte sich hier um die Beschreibung von Umständen handeln, die sie als Voraussetzung für das Verständnis ihrer Person erachtet. Erst wenn diese Umstände geklärt sind, kann man verstehen, warum sie die Dinge auf eine ganz bestimmte Art und Weise erlebt und empfindet. Diese Sequenz kann auch im Sinne der zuvor aufgestellten Kompetenzthese (Sequenz 6/ Lesart 1) gelesen werden. Sie präsentiert sich hier als Wissende über die Hintergründe ihrer SchülerInnen und als eine, die weiß, wovon sie spricht. Das macht sie zu einer kompetenten Lehrerin.

Eine weitere Lesart (S7/L1) ist, dass es hier um das Thema der religiösen Bildung geht. Das Bildungsthema könnte weitergeführt werden, indem sie das Problem behandelt, wie sie ihrer Rolle als Religionslehrerin nachkommen konnte, obwohl für ihre SchülerInnen Religion nicht das Wichtigste war. Sie könnte das Thema in der Form weiterentwickeln, dass es auch mit den österreichischen katholischen Kindern nicht leicht war. Dann würde sie diese Kinder als Herausforderung betrachten. Sie könnte diese Herausforderung als eine darstellen, die sie erfolgreich meistert. Dies wäre dann in dem thematischen Feld verortet werden *Wie ich einen Weg gefunden habe, Kinder, für die Religion nicht das wichtigste war, religiös zu bilden (S7/L1a)*. Sie könnte aber diese Herausforderung in der Folge auch in dem thematischen Feld einbetten: *Wie ich daran gescheitert bin, den österreichischen katholischen Kindern Religion näher zu bringen (S7/L1b)*.

Eine zweite Lesart (S7/L2) ist, dass das relevante Thema ein kultureller Konflikt zwischen Mehrheit und Minderheit ist. Ihre Aussage, dass die Mehrheit der Kinder 1991 österreichisch und katholisch geprägt war, könnte darauf hindeuten. Wäre das tatsächlich das zentrale Thema, dann müsste sie nun auch die Minderheit zum Thema machen. Sie könnte etwa davon sprechen, welche Minderheit dieser Mehrheit gegenüberstand, oder auch, wie diese Mehrheit über die Zeit hinweg zur Minderheit wurde. Zudem müsste sie Konflikte oder Machtverhältnisse zwischen Mehrheit und Minderheit ansprechen.

In **Sequenz 8** *evaluiert* die Lehrerin die Wahrnehmung ihrer Kinder im Zeitverlauf. Sie stellt fest, dass sich die Kinder über die Zeit hinweg verändert haben. Damit greift sie ein Thema auf, das in der Einstiegsfrage von der Interviewerin angeboten wurde. Es wäre möglich, dass die Lehrerin dieses Thema nur kurz aufgreift, um die Frage der Interviewerin vollständig zu beantworten, das Thema für sie selbst aber nur peripher von Bedeutung ist. Sie interessiert möglicherweise vielmehr wie die Kinder heute sind (Sequenz 8/Lesart 1). Wäre das der Fall, dann würde sie den Fokus von dem ersten Kontakt mit Kindern schnell zu dem heutigen Tag lenken. Allerdings stellt sich auch dann die Frage, warum sie die Kinder anhand ihrer Nationalität und Religiosität beschreibt. Denn sie hätte theoretisch auch jede andere

Information über die Kinder früher geben können. Es ist also anzunehmen, dass diese beiden Merkmale auch für die Wahrnehmung der Kinder heute relevant sind. Möglicherweise fokussiert sie sich in ihrer Darstellung auf die heutigen Kinder. Wie die Kinder heute sind, kann man aber nur verstehen, wenn man weiß, wie die Kinder früher waren.

Eine zweite Möglichkeit wäre, dass für sie das Thema der Differenz zwischen heute und früher zentral ist (S8/L2). Dann würde sie in der folgenden Darstellung immer wieder den Unterschied zu früher betonen. Dieser Unterschied zu früher kann sich sowohl auf die SchülerInnen, als auch auf die damit verbundene Lehrerinnenrolle beziehen. Mit dieser Feststellung der Differenz könnte die Bewertung verbunden sein, dass früher alles besser war als heute, oder auch, dass heute alles besser ist als früher.

Die Lehrerin könnte aber ihre Geschichte auch als Transformationsgeschichte gestalten (S8/L3) – in dem Sinne, dass die Kinder sich über die Zeit hinweg verändert haben und sie sich mit der Zeit mitentwickelt hat. Damit könnte sie sich wieder als eine flexible Lehrerin darstellen, die in Bezug auf heutige und frühere Kinder kompetent ist.

Darüber hinaus zeigt sich in dieser Sequenz wieder, dass sie sich (noch) nicht auf das konkrete Erleben der SchülerInnen einlassen kann (vgl. S2/L1).

In den **Sequenzen 9 bis 15** *beschreibt* die Lehrerin dann die Veränderungen, die sie an den SchülerInnen wahrgenommen hat. Die Veränderung hat aus ihrer Sicht ungefähr 1998 mit dem Zuzug von Familien aus Ex-Jugoslawien begonnen. Sie nennt Familien aus Serbien und Kroatien. Später kamen dann auch immer mehr, wie sie sagt, „andere Kulturen“. Zu diesen „anderen Kulturen“ nennt sie vier Staaten: Vietnam, Bangladesch, Tunesien und Ägypten. Sie *evaluiert*, dass das zu einer kulturellen und sprachlichen Vielfalt geführt habe. Dann *argumentiert* sie, dass die Sprache damals kaum ein Thema war, weil die Kinder relativ schnell Deutsch gelernt hätten, wenn sie es nicht konnten. Anschließend *beschreibt* sie, dass seit der Öffnung der Gemeindebauten viele türkische und serbische Familien gekommen seien. Nach einer kurzen Unterbrechung fährt sie fort, dass sie wenige asiatische oder philippinische Kinder hätten. Den wenigen asiatischen Familien würden meistens die Chinarestaurants in der Gegend gehören. Nach einer weiteren kurzen Unterbrechung *evaluiert* die Lehrerin das bisher Gesagte. Sie sagt, das wäre „die ganze Demographie also wie sich das so ein bissl entwickelt hat“ (Transkript Z 76–77).

Da der Veränderung der nationalstaatlichen Herkunft der Kinder hier über 20 Zeilen Aufmerksamkeit geschenkt wird, kann die Lesart aus Sequenz 8 (S8/L1), wonach die heutigen Kinder im Zentrum ihrer Darstellung stehen, noch nicht bestätigt werden. Sie soll allerdings

auch noch nicht ganz verworfen werden. Es ist nämlich möglich, dass die Veränderung der Kinder für die Darstellung der Kinder heute von Bedeutung ist.

Die Lesart (2) aus Sequenz 8 (S8/L2), in der die Unterschiede der Kinder früher und heute als zentrales Thema betrachtet werden, kann hier erweitert werden. In der Darstellung von Johanna Steiner könnten nicht nur die Unterschiede zwischen früher und heute relevant sein, sondern die Unterschiedlichkeit der Kinder an sich. Ziel dieser Darstellung wäre es dann, die Demographie, also die ‚objektiven‘ Unterschiede zwischen den Kindern, aufzuzeigen. Diese als objektiv dargestellten Unterschiede würden später eventuell von ihr getroffene Unterscheidungen legitimieren. Sie betont also die kulturelle Vielfalt ihrer SchülerInnen, oder anders gesagt, die Verschiedenartigkeit ihrer SchülerInnen. Interessant ist hierbei, dass sie ihre SchülerInnen nach Herkunftsländern gruppiert. Zusammen gehören in ihrer Darstellung die Kinder aus Ex-Jugoslawien, also vor allem SerbInnen und KroatInnen. Dann spricht sie von einer Gruppe „anderer Kulturen“ aus Vietnam, Bangladesch, Tunesien und Ägypten. TürkInnen und SerbInnen werden anschließend wieder miteinander genannt als diejenigen, die vermehrt in die Gemeindebauten ziehen. Frau Steiners Grenzziehung ist hier nicht ganz einheitlich, da sie SerbInnen einmal zu der Gruppe der Ex-JugoslawInnen zählt und einmal zu der Gruppe der TürkInnen. Als weitere Gruppe führt sie jene der philippinischen und asiatischen Kinder an. Auch hier ist die Grenzziehung nicht ganz trennscharf, da sie zuvor Vietnam und Bangladesch zu der Gruppe der „anderen Kulturen“ (Transkript: Z46) gemeinsam mit Tunesien und Ägypten genannt hat. Allerdings ist anzunehmen, dass sie mit philippinischen und asiatischen Kindern relativ wenig zu tun hat, da sie nur das Klischee zu den Chinarestaurants nennt. Die Annahme, dass sie kaum Kontakt mit Kindern aus diesen Ländern hat, wird im weiteren Verlauf des Interviews dadurch bestätigt, dass sie Kinder aus diesen Nationen nicht weiter erwähnt. Der Grund, warum sie diese Kinder an dieser Stelle dennoch erwähnt, ist vermutlich der, dass sie bemüht ist, das gesamte Spektrum der Unterschiedlichkeit von Kindern aufzuzeigen. Mit dieser Betonung der Unterschiedlichkeiten geht eine Abgrenzung von Kulturen beziehungsweise Nationen einher. Sie unterscheidet also Kinder früher und heute nach ihrer Herkunft. Diese Lesart, dass die Unterschiede zwischen den Kindern zentral sind, kann auch mit der Lesart (S6/L1) *Ich bin eine kompetente Lehrerin* vereint werden. Die Wahrnehmung der Unterschiede zwischen den SchülerInnen kann als eine besondere Fähigkeit von ihr erscheinen, die sie als Lehrerin auszeichnet.

Eine weitere Lesart kann an das Thema Mehrheit und Minderheit anknüpfen, das bereits in Sequenz 7 als Lesart 2 aufgetaucht ist. Die Darstellung der Lehrerin könnte dem Thema folgen, wie sie selbst als katholische Österreicherin in ihrem eigenen Klassenzimmer von der Mehrheit

zur Minderheit wurde. Dies könnte in dem thematischen Feld *Wie ich meinen Ort als Religionslehrerin verloren habe* verortet werden. Wäre diese Lesart zutreffend, so würde sie im weiteren Interview Konflikte zwischen Mehrheit und Minderheit hervorheben. Sie würde auf Probleme eingehen, die sie nun hat, weil die Kinder sich verändert haben. Diese Probleme könnten damit im Zusammenhang stehen, dass sie aufgrund der Veränderung der Kinder nicht mehr die notwendige Kompetenz hat, die sie früher bei ihren katholischen österreichischen Kindern schon hatte. Sie könnte ihre Geschichte auch so darstellen, dass sie sich widerwillig an die veränderten Bedingungen anpassen musste. Da sie nun zur Minderheit gehört, muss sie ihren Unterricht der Mehrheit anpassen. Dieser erlebte Zwang würde sich darin äußern, dass sie immer wieder ihren Widerwillen gegen diese neue Situation kundtun würde. Sie würde dann eventuell von dem Unterricht, wie sie ihn früher einmal führen konnte, nostalgisch berichten. Das thematische Feld hierzu könnte auch lauten *Wie meine Arbeit als (Religions-) Lehrerin schwer oder fast unmöglich geworden ist*.

Auch die Lesart 3 aus Sequenz 8 kann hier weiter geführt werden. Diese Darstellung der „Demographie“ (Transkript: Z76) könnte ihre Geschichte als Transformationsgeschichte einleiten. Diese Lesart (S8/L3) kann mit der Lesart (S6/L1), dass sie bemüht ist sich als kompetente Lehrerin darzustellen, vereint werden. Sie könnte sich als eine Lehrerin präsentieren, die adäquat auf die Veränderung der SchülerInnen reagiert hat. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Kompetenzen besitzt sie die Fähigkeit, flexibel auf ihre SchülerInnen einzugehen. Diese Lesart würde sich bestätigen, wenn sie betont, dass sie keine Probleme hat bzw. die gegebenen Schwierigkeiten angemessen bewältigen kann.

Eine weitere Lesart, die in diesen Sequenzen neu hinzukommt (S9–15/L1) ist, dass das zentrale Thema für sie die Sprache ist. Sie betont hier, dass die Sprache früher kein Thema war. Dies könnte sie mit heute kontrastieren oder aber heute genauso sehen. Die unterschiedlichen Nationen könnte sie hier auch deshalb nennen, um zu zeigen wie Sprache plötzlich ein Thema in ihrer Klasse wurde. Allerdings bietet in ihrer Darstellung die unterschiedliche Herkunft der SchülerInnen noch keine hinreichende Erklärung dafür, dass Sprache zum Problem wird. Denn sie betont, dass damals, trotz unterschiedlicher Herkunft der SchülerInnen, Sprache noch nicht wirklich Thema war. Interessant wird also sein warum sie die Sprache erwähnt, diese aber gleichzeitig als ‚kein Thema‘ erklärt.

In den **Sequenzen 16 und 17** *beschreibt* sie, dass LehrerInnen unterschiedlich auf den Zuzug der letzten zehn Jahre reagiert hätten. Viele hätten sich über die mangelnden Deutschkenntnisse von Eltern und Kindern mokiert und hätten der alten Zeit nachgetrauert. Johanna Steiner *berichtet* von ihrem Außenblick als Religionslehrerin auf die KlassenlehrerInnen. Sie habe

gesehen, dass damals alle Kinder gleich sein mussten und *argumentiert*, dass man als LehrerIn viel individueller auf die SchülerInnen eingehen kann, wenn man die Schulbücher für die Klasse selbst auswählen kann. Das war nicht an jeder Schule an der sie unterrichtet hat so. Im Anschluss daran *evaluiert* sie was sie bisher gesagt hat damit, dass das „so a bissl das Äußere“ wäre (Transkript Z90). Nun wolle sie zur Wahrnehmung der Kinder kommen.

Das Thema der Sprache tritt hier also wieder auf. Es wird nicht als Problem dargestellt, sondern es dient vielmehr der Darstellung der Lehrerin als kompetent und offen für andere Kulturen. Sie grenzt sich von anderen LehrerInnen, die sich über die mangelnden Deutschkenntnisse der SchülerInnen beschwerten, ab. Für sie stelle sich dieses Problem nicht in der gleichen Weise. Sie stellt sich als eine dar, die angemessener reagiert (auch wenn das an dieser Stelle noch nicht so deutlich zum Ausdruck kommt). Dies führt sie auf ihre besondere Perspektive als Religionslehrerin zurück. Durch diese Außenperspektive war sie immer schon in der Lage mehr zu sehen als andere LehrerInnen. Sie hat beobachtet, dass KlassenlehrerInnen eine Gleichmacherei in Bezug auf die Kinder betrieben haben.

„Wos i, also vom Außenblick her gsehn hob ois Religionslehrer auf auf die Klassenlehrer woar der dass dass dann die Kinder hoit sie woiten olle – sand olle über an Kamm gschert worden. Oiso es ham olle Kinder gleich sei miassen so ungefähr“ (Transkript: Z82–85)

Sie präsentiert es also als eine außergewöhnliche Kompetenz von ihr, dass sie im Gegensatz zu anderen LehrerInnen immer auch die Unterschiede zwischen den Kindern gesehen hat und nicht nur die Gemeinsamkeiten. Anders gesagt: Kinder sollen in ihrer Individualität wahrgenommen und gefördert werden. In der Praxis scheint es allerdings schwierig zu sein diese Individualität nicht auf Nationalität oder Kultur zu reduzieren.

1.1.2. Zwischenfazit

An dieser Stelle ist im Interview ein Bruch in der Darstellungsweise erkennbar. Hier wechselt Johanna Steiner von ihrer ‚Außenperspektive als Religionslehrerin‘ zu der ‚Innenperspektive als Volksschullehrerin‘. Nach der Darstellung der ‚Demographie‘ (Z76) der Kinder geht sie zur Darstellung der Kinder, die sie derzeit als Volksschullehrerin unterrichtet, über.

Bevor wir uns dem nächsten Interviewabschnitt widmen, werden die bis hierher gewonnenen Erkenntnisse nochmal zusammengefasst und resümiert welche Lesarten sich bisher bestätigt haben und welche verworfen wurden.

Die Lesart, dass das Erleben der SchülerInnen ein schwieriges Thema ist, kann bis hierher bestätigt werden. Da im weiteren Interview aber das Erleben einzelner SchülerInnen sehr wohl Thema sein wird, ist dieser erste Teil der Eingangserzählung folgendermaßen zu lesen: Diese Informationen über ihre Person, ihre SchülerInnen und andere LehrerInnen, bilden einen

Rahmen in dem sich Frau Steiner verorten kann. Damit man sie als Lehrerin verstehen kann, muss man wissen, dass sie früher einmal Religionslehrerin war. Zudem ist es wichtig Kenntnis darüber zu haben, dass die Kinder früher österreichisch und katholisch geprägt waren. Im A-Bezirk, als Arbeiterbezirk, war für diese Kinder Religion aber nie das wichtigste im Leben. Was man noch über die Kinder wissen sollte ist, dass diese über die letzten 10 Jahre hinweg aus immer unterschiedlicheren Herkunftsländern gekommen sind. Außerdem möchte Frau Steiner die Interviewerin darüber informieren, dass andere LehrerInnen sich oft über mangelnde Deutschkenntnisse der Kinder beschwert haben. Dass Johanna Steiner diese Informationen als zentral für das Verständnis ihrer Person erachtet, zeigte sich bereits in der Kontaktaufnahme mit ihr, da sie mir zu allererst mitteilte, dass sie früher Religionslehrerin war und jetzt in einer multikulturellen Schule mit hohem Ausländeranteil unterrichten würde.

Der Grund warum sie diese Informationen geben muss bevor sie beginnt zu erzählen, hat mit ihrem Darstellungsinteresse zu tun. Sie präsentiert sich als eine kompetente und außergewöhnliche Lehrerin. Das Außergewöhnliche an ihr ist, dass sie innovativ ist. Sie reagiert auf das zunehmend multikulturelle SchülerInnenpublikum auf eine ungewöhnliche Art und Weise. Im Gegensatz zu ihren KollegInnen, die versuchen alle SchülerInnen „über einen Kamm zu scheren“ (Transkript Z84) weil sie sich wünschen, dass alle SchülerInnen gleich wären, sieht sie die Unterschiede zwischen den SchülerInnen. Wären die SchülerInnen wie früher, mehrheitlich aus österreichischen, katholischen Arbeiterfamilien, so wäre es gar nicht notwendig, der Verschiedenartigkeit der SchülerInnen Aufmerksamkeit zu schenken. Da aber die SchülerInnen aus ihrer Sicht ‚objektiv‘ immer unterschiedlicher werden und es sich dabei um ‚demographische Fakten‘ handelt, ist die gewohnte Sichtweise auf SchülerInnen ihrer Meinung nach nicht mehr angemessen. Was sie also von vielen ihrer KollegInnen unterscheidet, ist ihre umfassende Wahrnehmung und ihr umfassendes Wissen über die Unterschiede. Sie präsentiert sich als jemand, die über die Hintergründe ihrer SchülerInnen Bescheid weiß. Sie stellt sich auch als eine dar, die mit der Veränderung der SchülerInnen gut umgehen konnte. Indem sie erklärt, dass das Thema Sprache nie ein Problem für sie war, versucht sie ihren kompetenten Umgang mit der, aus ihrer Sicht, ‚neuen‘ Situation zu bestätigen.

In dieser Zusammenfassung wurden nun viele der bisher aufgestellten Lesarten vereint. Die Lesart (S6/L1) verweist auf das thematische Feld *Ich bin eine kompetente Lehrerin mit unterschiedlichen Kompetenzen*. Teil dieses thematischen Feld ist auch die Lesart S6/L2: *Ich bin eine Innovative Lehrerin*; und damit verknüpft auch: *Ich war schon immer eine innovative Religionslehrerin*. Als Grund dafür, dass sie kompetent auf die Veränderung der SchülerInnen

reagieren konnte, präsentiert sie ihren – im Vergleich zu anderen VolksschullehrerInnen – umfassenden Blick auf die SchülerInnen. Außerdem war sie als Religionslehrerin, aufgrund ihres Interesses für multikulturelle und interreligiöse Projekte, schon immer außergewöhnlich. Die These, dass sie ihre Geschichte als Transformationsgeschichte präsentiert (S8/L3) muss etwas umformuliert werden. Denn sie hat zwar adäquat auf die Veränderung der SchülerInnen reagiert, musste sich dabei aber selbst nicht gravierend verändern. Denn sie war bereits als Religionslehrerin offen für andere Religionen und Kulturen. Wesentlich in ihrer Darstellung ist, dass es sich dabei um andere Kulturen handelt, die von ihrer Kultur verschieden und untereinander auch unterschiedlich sind. Die Differenz zwischen den Kindern früher und heute (S8/L2) liegt vor allem darin, dass die Kinder heute unterschiedlicher sind als früher. Früher waren die meisten Kinder aus österreichischen, katholischen Arbeiterfamilien und eher wenig an Religion interessiert. Diese Kinder bilden einen Kontrast zu den Kindern, die sie heute unterrichtet. Wie weit das Spektrum der Verschiedenartigkeit ihrer heutigen SchülerInnen reicht, zeigt sie, indem sie verschiedene Nationen(gruppen) nennt. Von dem nahe gelegenen Ex-Jugoslawien bis zu den weit entfernten Philippinen ist bei ihren SchülerInnen alles dabei. Ihre Kinder kommen von nahezu überall auf der Welt, aus Asien, Afrika und Europa. Die Darstellungsstruktur, die sich dahinter verbirgt kann ungefähr so formuliert werden: *Ich bin eine besonders aufmerksame Lehrerin, da ich die Unterschiedlichkeit der Kinder wahrnehme. Ich bin anders als die LehrerInnen, die diese Unterschiede ignorieren und versuchen alle Kinder gleich zu behandeln.*

Interessant in ihrer Darstellung ist auch welche Themen kopräsent sind obwohl sie nicht thematisiert werden. Teil des thematischen Feldes ist nicht nur ihre Darstellung als kompetente, innovative, besonders aufmerksame Lehrerin, sondern auch die Vermeidung einer Darstellung von eigenen Schwächen und Überforderung. Probleme werden in ihrer Darstellung ausgeblendet. So wird etwa ein von ihr angesprochenes potentiell Problem, die Sprachenvielfalt ihrer SchülerInnen, von ihr sofort zu einem ‚Nicht-Thema‘ erklärt.

Eine Lesart (S2/L2), die ganz zu Beginn aufgestellt wurde war, dass es sich bei der Nachfrage dazu, was mit Erleben gemeint ist, um eine reine Verständnisfrage handelt. Dies kann nun ausgeschlossen werden, weil sich das Erleben tatsächlich als ein schwierig zu behandelndes Thema herausstellt. Die Lehrerin kann sich erst darauf einlassen, nachdem sie die bis hierher erörterten Rahmenbedingungen ihres Lehrerdaseins ausgeführt hat.

Auch die anfangs aufgestellte Lesart (S2/L4), dass der Nachfrage zum Erleben ein Misstrauen gegenüber der Interviewerin zugrunde liegt, kann ausgeschlossen werden. Johanna Steiner beginnt nach der Klärung ihrer beiden Fragen mit ihrer Darstellung. Sie wirkt nicht

verunsichert, fragt nicht mehr viel nach, weder zum gewünschten Inhalt des Interviews, noch zu den Absichten der Interviewerin. Sie spricht 1 Stunde 20 Minuten (fast) ohne Unterbrechungen.

Vier Lesarten, die bisher aufgestellt wurden, wird es in der Folge noch weiter zu klären gelten. Die Lesart (S4/L1), dass die Religions- und Volksschullehrerzeit etwas Unterschiedliches sind, das nicht zusammen erzählt werden kann, bedarf noch einer näheren Klärung.

Die Lesart (S7/L1), wonach das Thema der religiösen Bildung zentral ist, wird auch noch genauer betrachtet werden müssen.

Die Lesart (S7/L2), die das Thema eines Mehrheit-Minderheits-Konflikt zum Gegenstand hat, mit dem thematischen Feld *Wie ich meinen Ort als Religionslehrerin verloren habe* muss auch im Folgenden noch geprüft werden.

Die vierte Lesart (S8/ L1), die noch einer näheren Klärung bedarf, ist die, dass das relevante Thema im Interview die heutigen Kinder sind.

Im folgenden Teil der Analyse werden nun die noch aufrechten Lesarten überprüft. Ich werde aber auch zeigen, wie das thematische Feld, das ich nun bereits umrissen habe, die Darstellung des restlichen Interviews strukturiert.

1.1.3. Analyse der Eingangserzählung Teil 2

Der zweite Teil der Eingangserzählung beginnt mit der **Sequenz 18**, in der die Interviewerin einen Teil der Erzählaufforderung wiederholt. Auf die Anmerkung von Johanna Steiner, die sagt, dass sie jetzt zu der Wahrnehmung der Kinder kommen würde, erwidert die Interviewerin, ob sie vielleicht mehr über ihre persönliche Wahrnehmung und das Erleben in der Klasse sprechen könne. Die Lehrerin lässt sich darauf ein und *beschreibt* ihre Kinder in **Sequenz 19** als solche, die gerne in die Schule gehen und auch immer gerne in die Schule gegangen sind. Diese Sequenz kann als Bestätigung der These gelesen werden, dass sich die Lehrerin als kompetent darstellt. Denn wenn Kinder gerne in die Schule gehen, dann spricht das für deren Lehrerin.

In **Sequenz 20** *argumentiert* sie, dass familiäre Hintergründe und Familientraditionen, das Geschlecht und die Anzahl der Geschwister relevant seien. Einzelkinder könnten das Klassengefüge ins Wanken bringen, weil sie in gewisser Hinsicht immer Egoisten seien. Sie habe drei Einzelkinder in der Klasse, die aber – wie sie sagt – nicht so auffallen würden. Sie nennt die drei Einzelkinder namentlich und erklärt, zu jedem Kind, welche Art von Einzelkind dieses wäre. Über Daniela⁸ sagt sie, dass sie ein bisschen wie ein Einzelkind aufwachsen würde,

⁸ Die Namen der Kinder wurden anonymisiert.

aber eigentlich kein Einzelkind sei, weil sie eine viel ältere Schwester habe. Mustafa wäre zwar ein Einzelkind, würde sich aber nicht wie eines verhalten, da er ein liebes soziales Wesen habe. Dejan präsentiert sie als ‚typisches‘ Einzelkind von älteren Eltern. Sie beschreibt ihn als einen „Querulanten“ mit dem es ein bisschen „haarig“ (Z118f) wäre. Alle anderen Kinder in ihrer Klasse hätten Geschwister, oft sogar sehr viele.

Diese Darstellung von Frau Steiner entspricht ihrem Präsentationsinteresse, da sie hier zeigen kann, dass sie eine engagierte, interessierte und kompetente Lehrerin ist, die sich auch für die Hintergründe ihrer Kinder interessiert. Ihr Interesse gilt der gesamten sozialen und kulturellen Einbettung ihrer SchülerInnen. Dieser umfassende Blick auf ihre SchülerInnen ermöglicht es ihr, auch Unterschiede zwischen diesen wahrzunehmen. Diese Sequenz kann auch als Einstieg betrachtet werden, um von Kindern unterschiedlich zu sprechen. Sie beginnt mit einem Thema, bei dem es unproblematisch erscheint, die Unterschiedlichkeit von Kindern zu betonen: der Verschiedenartigkeit der Kinder aufgrund ihrer Familienkonstellationen. Dieses neu eingeführte Unterscheidungskriterium ist darüber hinaus wieder ein Argument, warum sie die Kinder nicht alle gleich betrachten kann. Latent thematisiert Frau Steiner mit den unterschiedlichen Familientraditionen auch die unterschiedliche kulturelle Herkunft der Familien. Auch das Thema Probleme mit Kindern ist kopräsent. Frau Steiner führt aber das Problem von Dejan auf dessen Familienkonstellation zurück und präsentiert es damit als ein Problem, das nicht unmittelbar mit ihr selbst zu tun hat. Zudem behandelt sie vorrangig jene Aspekte, die nichts Problemhaftes haben. Auf Darstellungen von potentiellen Problemen folgen sofort Argumente, warum dies bei ihr gar kein Problem wäre.

Die nächste **Sequenz (21)** stellt die Lehrerin in einer *verdichteten Situation* dar. Sie würde von Personen, die ihre Klasse besuchen, immer wieder das Feedback bekommen, dass ihre Kinder Herzenswärme ausstrahlen. Sie *argumentiert*, dass es für sie mit Arbeit verbunden war, die Kinder soweit zu bringen, aber auch damit zu tun hätte, ob die Kinder zu Hause auf Geschwister Rücksicht nehmen müssten oder nicht. Hier versucht Frau Steiner wieder ihre außerordentliche Fähigkeit als Lehrerin zu betonen, die ihren Kindern Herzenswärme beibringen konnte. Darüber hinaus zeigt sich, dass das Erziehen von Kindern zu ‚sozialen Wesen‘ von der Lehrerin als ein Erfolg ihrerseits gedeutet wird. Es ist scheinbar ein Ziel für sie als Lehrerin die Kinder zu freundlichen, sozialen und herzlichen Menschen zu erziehen. Allerdings deutet sie hier schon an, dass sie nicht jedem Kind diese Eigenschaften beibringen kann. Gewisse Voraussetzungen von zu Hause müssten die Kinder dafür schon mitbringen.

In der **Sequenz 22** *argumentiert* sie, dass sie in Bezug auf die deutsche Sprache keinen Unterschied zwischen SchülerInnen von heute und von früher sehen würde. Denn auch früher

musste sie den Kindern Grammatik und Sprachlehre beibringen. Diese Argumentation passt wieder in das thematische Feld *Ich bin eine kompetente und innovative Lehrerin*. Wie bereits zuvor grenzt sie sich von anderen LehrerInnen ab, die bedauern, dass die Kinder von heute nicht mehr (so gut) Deutsch können. Sie *beschreibt* anschließend, dass ihre Kinder alle Deutsch konnten als sie zu ihr gekommen sind. Allerdings folgt daraufhin eine *Beschreibung*, die verdeutlicht, dass sie wohl einen Unterschied bei den sprachlichen Kompetenzen von österreichischen und nicht-österreichischen Kindern macht. Manche Wörter seien für diese Kinder nämlich so fremd, dass sie ihnen diese nicht beibringen könnte, wenn diese nicht ein spezielles Interesse an den Wörtern hätten. Daher hätten diese Kinder einen kleineren Wortschatz. Dann *argumentiert* sie, dass auf der anderen Seite Celina, als österreichisches Kind, eines ihrer schlechtesten wäre.

Sie macht also in Bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten und Potentiale der Kinder einen Unterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Allerdings ist es für ihre Darstellung wichtig, dass sie nicht den gleichen Unterschied macht wie ihre KollegInnen. Das erlaubt ihr sich als innovative und kompetente Lehrerin darzustellen. Indem sie den Diskurs über das ‚Deutsch-Problem‘ in der Schule nicht in der üblichen Weise bestätigt, stellt sie sich als offene Lehrerin dar. Allerdings gelingt es ihr nicht, dem Diskurs und der dichotomen Darstellung von In- und AusländerInnen zu entkommen. Auch mit dem Beispiel der österreichischen Schülerin, die eine ihrer schlechtesten SchülerInnen ist, kann sie diese Dichotomie nicht überwinden.

Hier zeigt sich wieder, wie sie Sprache zu ‚keinem Thema‘ macht. Sie greift ein Thema auf, das von LehrerInnen in den Medien und auch in den anderen Interviews als problematisch diskutiert wird, und erklärt zugleich, dass dieses Problem für sie kein Problem wäre. Dies kann wieder als Strategie gelesen werden, sich als kompetente Lehrerin darzustellen.

Es fällt hier wieder auf, dass sie versucht die Thematisierung von Schwierigkeiten zu vermeiden. Johanna Steiner fällt es scheinbar schwer, über Probleme, Überforderung oder Schwächen zu sprechen.

In **Sequenz 23** fügt sie eine *Hintergrundbeschreibung* ein. Sie sagt, sie würde lieber nicht von ihren Kindern aus der Religionslehrerzeit sprechen, da sie damals deren Leistungen oft falsch eingeschätzt habe, weil sich die Kinder in Religion anders verhalten würden als während des restlichen Unterrichts. Manche wären zum Beispiel in Religion lauter oder zurückhaltender als sonst. Dies hellt die Frage, ob die Religionslehrer- und die Volksschullehrerzeit für sie etwas Verschiedenes sind, etwas auf (vgl. S4/L1). Es gelten also für SchülerInnen im Religionsunterricht andere Regeln als in anderen Gegenständen. Dies könnte ein Grund sein

warum sie die Religionslehrerzeit von der Volksschullehrerzeit trennen möchte, wenn sie über die Kinder spricht. Damit ist allerdings noch nicht gesagt, dass sie als Volksschullehrerin ihr Religionslehrerdasein ausblendet.

In **Sequenz 24** gelingt Johanna Steiner ihre Darstellung als gute und innovative Lehrerin, indem sie sich selbst als strenge Lehrerin *beschreibt*, die aber die Kinder individuell ihren Fähigkeiten entsprechend fördert. Insgesamt *evaluiert* sie die Leistungen ihrer Kinder als mittelmäßig. Sie hätte ein paar schlechte Kinder dabei, und sechs Kinder, die sie ins Gymnasium schicken würde. Anschließend präsentiert sie die Geschichte ihrer Schülerin Bengü als eine, in der Frau Steiner bei der individuellen Förderung erfolgreich war. Sie *beschreibt* Bengü als eine gute Sängerin, die sie gerne in einem Musikgymnasium unterbringen würde. Deshalb habe sie das Mädchen auf die Prüfung für das Gymnasium vorbereitet. Zudem habe sie die Eltern von Bengü überzeugt, dass das Musikgymnasium der richtige Platz für das Mädchen wäre. Sie *argumentiert*, dass dies keinesfalls selbstverständlich sei, da Bengü das jüngste Mädchen in einer türkischen Familie sei. Frau Steiner präsentiert sich also als eine erfolgreiche Lehrerin, die es geschafft hat trotz türkischer Herkunft und Familientradition Bengü individuell zu fördern. Dies ist ihr aufgrund ihrer multi- und interkulturellen Fähigkeiten als Lehrerin gelungen. Latent schwingt aber mit, dass die türkische Herkunft der Förderung von Kindern ihrer Ansicht nach prinzipiell entgegen steht. Die Probleme, die das für sie als Lehrerin mit sich bringen könnte, erwähnt sie nicht, sondern nur ihre kompetente Art damit umzugehen.

In den **Sequenzen 25–28** *erzählt* Frau Steiner von zwei weiteren Kindern, die das Gymnasium besuchen werden. Sami *beschreibt* sie als „liebes Gfrastsackl“ (Transkript Z164), der gescheit aber schlampig wäre. Sie *argumentiert*, dass die Hauptschule nicht der richtige Ort für ihn wäre. Auch bei Sami meint sie also, aufgrund ihrer Kompetenz, seine Fähigkeiten erkannt zu haben. Obwohl dieser kein Musterkind wäre, wäre das Gymnasium der richtige Ort für ihn.

Anschließend präsentiert Frau Steiner in einer *Erzählung mit beschreibenden Elementen* ihre Elternarbeit. Die Eltern würden gerne zu ihren Elternabend kommen. Sie hätte ihnen gesagt, dass sie früher Religionslehrerin war und dass sie es unterstützen würde, wenn die Kinder in den Religionsunterricht gehen würden. Das wäre bei den Eltern gut angekommen. Sie ergänzt dazu, dass sie 16 oder 17 türkische Kinder habe, die auch muslimisch seien. An dieser Stelle sieht man, dass die Lehrerin ihr Religionslehrerdasein in ihr Volksschullehrerdasein integriert. Die Lesart (S4/L1), dass Religions- und Volksschullehrerzeit etwas gänzlich Verschiedenes sind, ist also nicht ganz zutreffend. Obwohl es sich dabei um zwei verschiedene zeitliche Abschnitte handelt, ist anzunehmen, dass es für Frau Steiners Verständnis als Volksschullehrerin zentral ist, dass sie früher einmal Religionslehrerin war. Zu Beginn des

Interviews hat sie bereits erwähnt, dass sie zuerst Religionslehrerin war. Dies kann als etwas verstanden werden, das man wissen muss, um sie als Volksschullehrerin zu verstehen. *Ich als ehemalige Religionslehrerin* ist Teil des thematischen Feldes *Ich bin eine kompetente Lehrerin*, da sie ihr Religionslehrerdasein als eine Zusatzqualifikation darstellt.

Ihre Wertschätzung von Kindern, die ihre Religiosität ausleben, deutet sich an dieser Stelle bereits an, und wird sich im Laufe des Interviews noch verstärken. Sie verknüpft hier zudem die Nationalität ihrer Kinder mit deren Religiosität. Denn in ihrer Darstellung sind alle türkischen Kinder muslimisch.

Johanna Steiner sieht ihre Kompetenz als Religions- und Volksschullehrerin darin bestätigt, dass die türkischen Eltern die Förderung der Religiosität ihrer Kinder begrüßen. Dies spricht dafür, dass die türkischen Eltern die Kompetenz der (Religions-)Lehrerin, schätzen. Hier kann sich Frau Steiner als innovative (Religions-)Lehrerin darstellen, indem sie nicht nur die Ausübung der christlichen, sondern auch der muslimischen Religion unterstützt.

Johanna Steiner *argumentiert* weiter, dass ihr intensive Elterngespräche wichtig wären, um die Wünsche der Eltern kennenzulernen. Allerdings würde sie nicht alle Wünsche der Eltern berücksichtigen. Einige Väter hätten schon in der ersten Klasse darauf bestanden, dass ihre Mädchen ins Gymnasium kommen. Da konnte sie sich durchsetzen, sodass sich die Kinder zunächst einmal ohne Druck individuell entfalten konnten.

Hier taucht ein weiterer Punkt auf, der für Bewertungen der Lehrerin ausschlaggebend ist. Es ist der Lehrerin wichtig, dass sie sich durchsetzen kann und dass ihre Ratschläge und Meinungen von Eltern und Schülern angenommen werden. Ist das der Fall, dann bestätigt sie das in ihrer Kompetenz. Diese Lesart tritt an dieser Stelle noch nicht so stark hervor wie später im Interview, wurde aber erstmals an dieser Sequenz entwickelt.

Die Lehrerin fährt mit einer *Erzählung mit beschreibenden Elementen* fort. Sie *erzählt* von Adam, einem dritten Kind, das das Gymnasium besuchen wird. Dieser wäre mathematisch sehr begabt und hätte eine serbische Mutter. Die Mutter würde Adam auf der einen Seite unter Druck setzen und hohe Erwartungen an ihn stellen. Auf der anderen Seite wäre sich die Mutter aber auch unsicher gewesen, ob Adam es im Gymnasium schaffen würde. Als die Lehrerin vorgeschlagen habe, ihn ins Gymnasium zu schicken, hätte die Mutter Zweifel geäußert, da Adam seine Hausübungen nicht alleine machen würde. Die Lehrerin *argumentiert*, dass die Mutter vier Jahre Zeit gehabt hätte, das Kind zur Selbständigkeit zu erziehen, es aber nicht geschafft hätte. Evaluiert wird die Geschichte abschließend damit, dass „das natürlich schon auch fehlen würde“ (vgl. Z 2017).

Interessant ist hierbei die Differenz zu der Geschichte von Bengü. Beide Kinder sollen ins Gymnasium gehen. Die Geschichte über Bengü ermöglicht es der Lehrerin sich als kompetent darzustellen. Sie hat nicht nur das Talent von Bengü erkannt, sondern auch die Eltern erfolgreich von ihrem Plan, Bengü im Musikgymnasium unterzubringen, überzeugt. Im Gegensatz dazu bleibt die Lehrerin in der Geschichte von Adam unbefriedigt. Sie hat zwar das Talent von Adam erkannt, die Mutter aber nicht vollständig von ihrem Plan begeistern können. Die Ursache dafür schreibt die Lehrerin der Mutter zu, die es verabsäumt habe, das Kind zur Selbständigkeit zu erziehen. Die abschließende Evaluierung „das fehlt natürlich schon auch“ lässt vermuten, dass die Lehrerin das von dieser Mutter, die wie sie sagt, Serbin ist, auch nicht anders erwartet hätte. Durch die Verlagerung der Verantwortung in die Sphäre der Mutter, kann sie ihre Darstellung als kompetente Lehrerin, die sich durchsetzen kann, weiter aufrechterhalten.

In **Sequenz 29** berichtet Frau Steiner von Kindern mit Teilleistungsschwächen, die mit der Zeit markanter geworden wären. Durch Förderung habe sie sich bemüht, dass diese Kinder trotzdem dem Unterricht folgen können. Sie bezeichnet Kerim, den sie später auch als türkisches Kind beschreibt, als „recht g’scheit“ (Transkript: Z222). Er habe aber einige Teilleistungsstörungen. Frau Steiner argumentiert, dass Kerim bei einer anderen Lehrerin wahrscheinlich längst nicht mehr die Volksschule besuchen würde. Sie habe ihn aber vier Jahre lang ausgehalten und würde ihn mögen. Als weiteres Kind zählt sie Dejan auf, den sie später der Gruppe der ex-jugoslawischen Kinder zuordnet. Bei diesem erwähnt sie keine Leistungsstörung, sondern nur, dass er ihr schwierigstes Kind wäre. Sami hätte leichtes ADHS, Celina Legasthenie und Ferit auch ein paar Teilleistungsstörungen.

In dieser Sequenz wird noch einmal die Unterschiedlichkeit der Kinder betont. Frau Steiner spricht von diesen Kindern auch als „sehr individualistische“ Kinder. Latent geht es in dieser Sequenz allerdings um Problemkinder. In ihrer Darstellung ist sie aber weiterhin bemüht, sich als kompetente Lehrerin darzustellen, bei der es keine Probleme gibt. Diese Kinder sind zwar Probleme, aber Probleme, die sie erfolgreich meistert. Sie hebt sich von anderen LehrerInnen ab, die es ihrer Meinung nach nicht so lange mit einem Kind wie Kerim ausgehalten hätten.

Interessant ist hier auch die positive Darstellung des anscheinend eher schwierigen türkischen Kindes Kerim. Trotz Teilleistungsschwächen bezeichnet sie ihn als gescheit und betont, dass sie ihn mag. Bei dem serbischen Kind Dejan hingegen erwähnt sie nicht, dass er eine Teilleistungsschwäche habe, bezeichnet ihn aber dennoch als ihr schwierigstes Kind. Es geht in dieser Sequenz also möglicherweise gar nicht um die Leistungsschwächen der Kinder, sondern nur um unterschiedlich schwierige Kinder. Obwohl Kerim

Raumorientierungsstörungen, Teilleistungsstörungen und Legasthenie hat, ist er in den Augen der Lehrerin scheinbar nicht so schwierig wie Dejan, der keine erwähnte Leistungsschwäche hat. Ob sie ein Kind als schwierig bzw. problematisch betrachtet, steht also offenbar nicht unmittelbar im Zusammenhang mit dessen kognitiven Fähigkeiten. Es kann aber vermutet werden, dass das Thema der ‚Teilleistungsschwächen‘ einen legitimen Rahmen für die Lehrerin bildet, um von Kindern als schwierig sprechen zu können.

In **Sequenz 30 und 31** erfolgt eine *Erzählung mit beschreibenden Elementen* über die Schülerin Helin. Johanna Steiner erzählt, dass Helin sehr klein war als sie in ihre Klasse gekommen ist. In Helins Familie gäbe es ein paar Schwierigkeiten vor allem aufgrund von zerebralen Störungen ihres Bruders. In die Erzählung schiebt sie das *Argument* ein, dass sie manche familiäre Probleme gar nicht sehen könnte, wenn sie keinen Kontakt mit den Eltern hätte. Obwohl Helin grafisch und grobmotorisch schlecht sei und zu ihren schwächsten SchülerInnen zählen würde, sei sie ein sehr soziales, hilfsbereites und liebenswürdiges Kind, die einmal ihren Weg gehen werde. Sie würde sich einfach durchs Leben boxen und sicher einmal eine gute Hausmeisterin werden. Die Lehrerin *argumentiert* anschließend, dass ihr für einen besseren Job der familiäre Hintergrund fehlen würde. Ihr Papa würde zwei Schichten arbeiten und seine Tochter unterstützen, indem er mit ihr lernen und Fördermaßnahmen finanzieren würde. Daraufhin *evaluiert* die Lehrerin, dass sie Eltern bewundern würde, die ihre Kinder in Fördermaßnahmen schicken. Den Eltern der Kinder, die Probleme mit Deutsch haben, hätte sie nämlich geraten ihre Kinder in Lerninstitute zu bringen. Helin und Nayla würden in das muslimische Phönix-Institut gehen. Armita, Bengü und Almina würden das kostenfreie Lerncafé der Caritas besuchen und Darina hätte sie in das Lernquadrat geschickt.

In dieser Sequenz kann die Lehrerin ihre außergewöhnliche Kompetenz in Bezug auf die Elternarbeit betonen. Sie hat Kontakt mit Eltern und sieht daher mehr, als anderen LehrerInnen sehen würden, die keinen Kontakt mit den Eltern hätten. Sie stellt sich als eine Lehrerin dar, die über die (familiären) Hintergründe ihrer SchülerInnen informiert ist. Darüber hinaus kann sie sich wieder als eine durchsetzungsfähige Lehrerin darstellen. Ihre Empfehlungen Kinder in Fördermaßnahmen zu schicken werden angenommen. Zusätzlich spielt hier wieder die Vielfalt der Kinder eine Rolle. Alle sind unterschiedlich, daher legt sie den Eltern auch unterschiedliche Fördermaßnahmen nahe. Manchen empfiehlt sie das muslimische Lerninstitut und anderen eines wofür sie nicht bezahlen müssen. Sie spricht ihre Wertschätzung für die Eltern aus, die ihre Ratschläge befolgen und somit ihre eigene Kompetenz und Autorität bestätigen. Interessant ist hier auch, dass sie in der Erzählung Helin als sehr positiv darstellt, obwohl diese, wie sie sagt, keine guten Leistungen erbringt. Auch für die Zukunft von Helin stellt sie sich keinen

Bildungsaufstieg vor. Die Lehrerin schreibt Helin jedoch äußerst positive soziale Kompetenzen zu. Der Grund dafür liegt vermutlich darin, dass Helins Eltern die Kompetenzen der Lehrerin zu schätzen wissen und ihren Ratschlägen folgen, auch wenn diese mit erheblichem (finanziellen) Aufwand verbunden sind. Ein weiterer Grund für die Sympathie, die die Lehrerin für Helin hegt, ist vermutlich auch eine Ähnlichkeit mit ihrer eigenen Geschichte. Dies wird bei der Analyse ihrer biographischen Daten nochmals Thema sein.

Die Darstellung von Helin steht in einem starken Kontrast zu der darauffolgenden Darbietung von Darina in **Sequenz 32**. In dieser Sequenz *erzählt* Frau Steiner, dass sie Darina in ein Lerninstitut geschickt habe, äußert aber die Vermutung, dass die Mutter aufgehört habe das Kind dorthin zu bringen. Johanna Steiner *argumentiert*, dass es Eltern gäbe, bei denen man sagen könne was man wolle und Darinas Mutter wäre ein Beispiel dafür. Sie *beschreibt* in einer *verdichteten Situation*, dass sie immer schon den Verdacht gehabt hätte, dass Darina ihre Hausübungen nicht selber machen würde, aber die Mutter hätte das immer abgestritten. Die Lehrerin *argumentiert*, dass Darina in Zukunft vielleicht einmal eine gute Arbeiterin werden würde und fügt hinzu, dass man diese auch brauchen würde. In ihrer weiteren *Argumentation* macht sie deutlich, dass es bei Kindern wie Darina wichtig wäre zu akzeptieren, dass sie einfach nicht mehr können. Darina wäre immer wieder in Förderkursen gewesen, doch es hätte alles nichts geholfen. Sie wäre dumm und würde es nach wir vor nicht können.

Wie bei Helin ist Frau Steiner also auch bei Darina davon überzeugt, dass ihr kein Bildungsaufstieg gelingen wird. Dies führt die Lehrerin aber nicht auf die schwierige Familiensituation zurück, wie bei Helin, sondern auf mangelnde Intelligenz. Es wirkt so als hätte die Lehrerin Darina bereits aufgegeben. Sie sieht nichts Positives an ihr. Im Gegensatz zu Helin betont sie bei Darina auch keine besonderen sozialen Fähigkeiten.

Die Darstellung der Lehrerin legt nahe, dass Darina und ihre Mutter nicht bereit sind, ihre Vorschläge anzunehmen. Der Präsentation der Lehrerin zufolge, funktioniert die Kooperation mit Darinas Mutter nicht, da sie ihre Ratschläge nicht annimmt und sie zudem auch belügt.

Darina ist eine Schülerin, die schlecht für das Image der Lehrerin ist. Würde Darina ihre Hausübungen tatsächlich selber machen und auch das Lerninstitut besuchen (worüber die Lehrerin keine sicheren Informationen hat), dann würde das einer Darstellung als erfolgreiche Lehrerin entgegenstehen. Würden die von der Lehrerin vorgeschlagenen Fördermaßnahmen nicht greifen, so könnte man vermuten, dass die Lehrerin vielleicht keine passenden Fördermaßnahmen vorgeschlagen hat. Indem Frau Steiner aber behauptet, dass Darina und ihre Mutter die Ratschläge nicht annehmen und zudem Darina für nicht intelligent erklärt, räumt sie solche Vermutungen aus dem Weg. Insofern fügt sich diese Darstellung wieder in das

thematische Feld *Ich bin eine kompetente Lehrerin* ein. Darina ist übrigens ein Kind aus einem ex-jugoslawischen Land.

In den **Sequenzen 33–38** thematisiert Frau Steiner zwei andere Kinder aus einem ex-jugoslawischen Land. Sie *beschreibt* die beiden Cousins Arion und Erion als Kinder zweier albanischer Brüder. Johanna Steiner vermutet, dass diese Brüder zwei Schwestern geheiratet haben. Sie *argumentiert*, dass es nicht gut wäre zwei solche Kinder in einer Klasse zu haben. Zwischen diesen beiden Kindern würden interaktiv Dinge ablaufen, die man als LehrerIn oft nicht mitverfolgen könne. Diese Kinder würden zum Beispiel vereinbaren, auf dem Schulweg auf andere loszugehen. Davon würde sie dann erst Wochen später erfahren. Sie *beschreibt* die Cousins Arion und Erion als unterschiedlich, aber dennoch als zusammengehörig. Arion wäre wiffer als Erion, hätte dafür aber nicht so ein fröhliches Wesen. Sie *argumentiert*, dass zwischen den Eltern von Arion und Erion Konkurrenz bezüglich der Leistungen ihrer Kinder herrschen würde. Sie *erzählt*, dass sie vorgeschlagen hätte, dass die Mutter von Erion auch die Hausübungen von Arion kontrolliert. Das hätten sie aber abgeblockt. Darüber hinaus ist Arions Vater der Empfehlung der Lehrerin nicht gefolgt, Arion nicht in das Gymnasium zu schicken. Frau Steiner würde Arion keine Empfehlung für das Gymnasium geben und deshalb müsse er eine Aufnahmeprüfung machen. Sie *argumentiert* weiter, dass Arions Vater sie, bezüglich der Noten von Arions älteren Schwestern im Gymnasium, belügen würde. Von einer Kollegin wisse sie aber über deren schlechte Noten Bescheid. Sie *evaluiert* die Situation mit Arion und Erion als ein Problem innerhalb der Familie und innerhalb der Klasse.

Arion und Erion werden als unterschiedlich und komplementär dargestellt: der eine ist was der andere nicht ist. Sie ergänzen einander und sind beide verstrickt in ein gemeinsames kulturelles Gewebe. In der Darstellung der Lehrerin beziehen sich Arion und Erion auf Symbolwelten, die nur die beiden verstehen können und schließen somit die Lehrerin von ihrer Interaktion aus. Dieses kulturelle Gewebe erscheint der Lehrerin undurchsichtig, mysteriös und als etwas ihr völlig Fremdes. Sie findet daher keinen Zugang zu den beiden Schülern und ihren Eltern. Sie kann nicht verstehen oder bemerken, was zwischen diesen beiden Buben abläuft. Daher assoziiert sie deren Interaktion mit einer Bösartigkeit. Die Buben werden als brutal dargestellt, weil sie miteinander vereinbaren, auf andere SchülerInnen am Schulweg loszugehen. Auch die Eltern werden als nicht sozial dargestellt. Zwischen ihnen herrsche ein Leistungsdruck, der verhindert, dass die Familien einander helfen. Obwohl die Buben unterschiedlich sind, ist in dieser Darstellung, das was sie gemeinsam haben, das Wesentliche. Die Kultur der Familie wird als Ursache des Übels präsentiert. Frau Steiners Präsentation über die Familie erinnert an die Darstellungen von kriminellen Organisationen: hohe Gewaltbereitschaft, Bereitschaft für den

eigenen Nutzen zu lügen, mangelnde Anpassungsbereitschaft an die geltenden kulturellen Normen und eine gewisse Abkapselung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft. Im Hintergrund schwingt hier ein bisschen etwas von einem Integrationsdiskurs mit. Die albanische Familie erscheint als ‚nicht integriert‘. Sie ist nicht bereit, mit der Lehrerin zu kooperieren und widersetzt sich ihren Empfehlungen.

Hier kann eine Lesart wieder eingebracht werden, die am Ende des ersten Abschnitts der Eingangserzählung noch offen war: Der Konflikt zwischen Mehrheit und Minderheit. Das Thema Konflikt zeigt sich hier, ebenso wie in der vorherigen Sequenz über Darina, als ein Machtkampf zwischen den Vorstellungen der Lehrerin und denen der Eltern. Die Lesart zum Mehrheits-Minderheits-Konflikt muss insofern abgewandelt werden, da es sich nicht um ein zahlenmäßiges sondern ein kräftemäßiges Überlegenheitsproblem handelt. Es scheint der Lehrerin wichtig zu sein, dass sie in ihrer Klasse das Sagen hat. Sie präsentiert sich als eine, die gut mit Kindern mit Migrationshintergrund umgehen kann, solange diese auf sie hören. Darina, Arion und Erion sowie deren Eltern entziehen sich ihrer Macht, indem sie ihre Ratschläge nicht annehmen und ihren eigenen Willen durchsetzen (z.B. dass sie Arion entgegen der Empfehlung der Lehrerin ins Gymnasium schicken). Dies wirft ein schlechtes Licht auf sie als Lehrerin und widerspricht somit ihrem Darstellungsinteresse als kompetente Lehrerin, die sehr viel über ihre Kinder weiß. Gleichzeitig kann aber auch die These aufgestellt werden, dass Migrationshintergrund, ähnlich wie zuvor das Thema der (Teil-) Leistungsschwächen von Kindern, einen legitimen Rahmen bildet, in dem die Lehrerin Probleme mit ihren SchülerInnen thematisieren kann.

In den **Sequenzen 39 bis 42** spricht sie dann aus, was sich in den letzten Sequenzen bereits latent angedeutet hat. Sie *beschreibt* ihre Beobachtung, dass ex-jugoslawische Kinder wesentlich schwieriger und egoistischer wären als türkische Kinder. Diese würden auf die türkischen Kinder herunterschauen und (verbal) auf sie hintreten. Kinder aus Ex-Jugoslawien wären „hinterfotziger“ (Z308). Sie fügt hinzu, dass sie diese trotzdem mögen würde. Sie *argumentiert*, dass es gut möglich wäre, dass sie in ihrer nächsten Klasse wieder andere Erfahrungen machen würde, aber ihre Kollegin hätte die gleiche Beobachtung gemacht wie sie. In einer *verdichteten Situation* beschreibt sie, dass der „Haupt- und Knackpunkt“ bei „Queruleien“ „Streitereien“ „Gemeinheiten“ oder Sticheleien“ (Transkript: Z311f) immer ein Kind aus der Gruppe der SerbInnen und AlbanerInnen wäre. Nur ganz selten wäre es der Fall, dass ein türkisches Kind anfangen würde zu provozieren.

Sie *argumentiert*, dass sie von der ersten Klasse an bemüht war ihre Kinder zur Friedlichkeit zu erziehen. Sie habe ihnen beispielsweise verboten mit dem Lineal herumzuschleichen. Sie

evaluiert, dass sich alle an diese Regeln halten würden außer Dejan und Arion, die vehement solche Dinge tun würden. Ihre türkischen Kinder *beschreibt* sie hingegen als gut erzogen, höflich und hilfsbereit. Die Mütter würden sogar backen und ihr fast jeden Tag etwas mitbringen. Sie *evaluiert* das Gesagte allerdings damit, dass das eine Wahrnehmung wäre, die nicht immer stimmen muss.

Mit dieser abschließenden Evaluation versucht sie sich als jemand zu präsentieren, deren Meinung nicht festgefahren ist. Ihre Wahrnehmung würde sich an der Individualität der Kinder orientieren, nicht an Vorurteilen. Somit stellt sie sich als jemand dar, der erfahrungsoffen ist. Die entsprechende Erfahrung müsse nur kommen, dann würde sie auch ihre Meinung ändern. Sie versucht auch ihre Aussagen immer wieder etwas abzuschwächen, nimmt sie aber dennoch nicht zurück.

Der Rahmen, den Frau Steiner bereits mit der Geschichte über Darina und über Arion und Erion aufgebaut hat, erlaubt es ihr offen über ihre Vorurteile zu sprechen. Die Geschichte über Darina hat sie gesteigert zu einer Geschichte über mysteriöse kulturelle Verflechtungen in der albanischen Familie von Arion und Erion. Nun kann sie ohne Probleme sagen, dass sie Kinder aus Ex-Jugoslawien negativ wahrnimmt. Denn das alles beruht auf eigens gemachten Erfahrungen. Diese Erfahrungen verdichten sich hier zu einer allgemeinen Regel, die Frau Steiner durch die Wahrnehmung einer Kollegin noch als bestätigt darstellt. Sie konstruiert zwei Gruppen und grenzt diese voneinander ab: die Gruppe der Kinder aus Ex-Jugoslawien und jene der türkischen Kinder. Die beiden Gruppen weisen in der Darstellung der Lehrerin entgegengesetzte Eigenschaften auf. Die Gruppe der TürkInnen wird von der Lehrerin als Opfergruppe konstruiert, während die andere Gruppe aus TäterInnen bestehe, die (verbal) auf die TürkInnen „hintreten“ (Transkript: Z306) würden.

Mit Hilfe der türkischen Kinder kann sich die Lehrerin als kompetent darstellen. Die türkischen Kinder wären höflich, hilfsbereit und gut erzogen. Es sind vermutlich auch jene Kinder, von denen sie oben bereits sagte, dass ihr Gäste rückmelden würden, dass diese Kinder Herzenswärme ausstrahlen. Die türkischen Kinder ermöglichen ihre Darstellung als kompetente Lehrerin auch deswegen, weil die Eltern den Kontakt mit ihr pflegen und die Lehrerin schätzen und ihre Ratschläge befolgen. Gegenüber den ex-jugoslawischen Kindern stellt sie sich als machtlos dar. Ihre Erziehungsmaßnahmen greifen bei ihnen nicht, da sie vehement nicht friedlich sein wollen.

Was bei der Darstellungsweise der Lehrerin insgesamt auch auffällt ist, dass es ihr wichtig zu sein scheint, dass ihre Kinder hilfsbereit sind. Sie als Lehrerin macht es sie stolz, wenn sich ihre Kinder ‚sozial‘ verhalten, da dies als Bestätigung ihrer guten Erziehung gedeutet wird. Das

Erbringen von guten Leistungen erscheint für sie hingegen nicht so sehr im Vordergrund zu stehen (vgl. auch Sequenz 30 und 31 über Helin).

Die Lehrerin teilt ihre Kinder gemäß ihrer Nationalität in Gruppen ein. Diese Gruppen erfahren von ihr eine unterschiedliche Wertschätzung. Die folgende Beschreibung der Lehrerin zeigt die Reihenfolge der Wertschätzung, beginnend mit der Gruppe, die sie am meisten schätzt:

„Woart i hob mehr ois die Höfte, hob i türkische Kinder. Und jo zwa österreichische Kinder und da Rest jo eben so Serben oiso Serben, Kroaten, Albaner, Bosnier“ (Z318-319)

In **Sequenz 43** und **44** *argumentiert* Johanna Steiner, dass es für eine gute Elternarbeit wichtig wäre, den Eltern das Gefühl zu geben, dass man sie anerkennt, wertschätzt und respektiert. Dann würde die Elternarbeit reibungslos funktionieren. Sie sagt, dass sie eine gute Elternarbeit hätte und dass es ‚ihre‘ Kinder und ‚ihre‘ Eltern wären.

Sequenz 45 gibt dann Aufschluss darüber, warum sie für die türkischen Kinder eine solche Sympathie hegt. Johanna Steiner erzählt, dass alle türkischen Kinder bis auf zwei den islamischen Religionsunterricht besuchen würden. Und die beiden, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen würden, würden trotzdem die Moschee besuchen.

Hier taucht also wieder das Thema der religiösen Bildung auf (S7/L2). Bei den muslimischen Kindern kann sie sich als eine (Religions-)Lehrerin präsentieren, die einen religiösen Bildungsauftrag gut erfüllt. Dies war bei den österreichischen katholischen Kindern, die sie früher unterrichtete nicht unbedingt der Fall. Sie betrachtet sich nun nicht mehr als Religionslehrerin, die den Kindern die katholische Religion näher bringen möchte, sondern als eine, die jede Art von Religiosität der Kinder fördert. Sie möchte alle Religionen fördern, grenzt sich selbst mit ihrer katholischen Identität aber deutlich von den muslimischen Kindern und Eltern ab. Auch in der folgenden **Sequenz 46** ist die religiöse Identität der Lehrerin Thema. Sie distanziert sich von anderen LehrerInnen, die nicht religiös wären und zu Weihnachten trotzdem auf ein Krippenspiel bestehen würden. Für sie als katholische Religionslehrerin wäre die Tradition hingegen wirklich wichtig. Dennoch versuche sie christliche und islamische Traditionen gleichermaßen zu fördern und zu praktizieren.

Sie *erzählt* in den **Sequenzen 47 bis 49** von einem interreligiös gestalteten Adventfrühstück mit ihren SchülerInnen und deren Eltern, bei dem sie die Geburt von Jesus sowohl in christlicher als auch in islamischer Tradition erzählt hätte. Veranstaltungen wie diese würden bei den Eltern gut ankommen. Dies bestätigt sie als kompetente Lehrerin mit außergewöhnlichen Methoden. Wichtig ist für sie auch die Elternarbeit, die mit den türkischen Müttern – gemäß ihrer Darstellung – hervorragend funktionieren würde. Gute Elternarbeit lässt sie als gute Lehrerin erscheinen. Und diese Elternarbeit scheint ihr bei den türkischen Eltern leichter zu fallen als bei

den Eltern aus Ex-Jugoslawien. Möglicherweise hat sie zu den türkischen Eltern aufgrund ihrer Religiosität einen besseren Zugang als zu anderen Eltern.

Johanna Steiner *erzählt* von mehreren Beispielen ihrer erfolgreichen Elternarbeit, so etwa auch von zwei türkischen Müttern, die anfangs kaum Deutsch gesprochen hätten. Diese Mütter hätte sie wiederholt in die Klasse eingeladen. Dort hätten sie dann Deutsch gelernt. Sie *argumentiert*, dass man auch Eltern Aufgaben übertragen müsse, an denen sie wachsen können. Diese Stelle ist ein gutes Beispiel dafür, wie erfolgreich sie sich darstellen kann, wenn Eltern ihre Ratschläge und Vorschläge annehmen. Es ist auch ein Beispiel dafür, dass sie sich als eine innovative Lehrerin betrachtet, die sich nicht wie andere LehrerInnen über mangelnde Deutschkenntnisse beklagt, sondern das Problem ganz einfach lösen kann.

Hier wird auch deutlich, dass die Lehrerin Elternarbeit dann als besonders gut beurteilt, wenn sie den Eltern etwas beibringen kann und sie als wissende Lehrerin auftreten kann. Diese Darstellungsweise bestätigt sich auch in der **Sequenz 50** und **51**, in denen sie von einer von ihr organisierten Wien-Rätsel-Rallye *erzählt*. Sie hätte Eltern und Kinder eingeladen, Rätselbögen gestaltet und eingeteilt welches Kind was machen soll. Am Schluss habe sie dann alle Kinder und Eltern zu einem Eis eingeladen. In der Erzählung über diese Veranstaltung kann sie sich gegenüber den Eltern als Wissende und als Gastgeberin präsentieren. Da sie als Gastgeberin auftritt, müssen sich die Gäste auch an ihre Regeln halten. Da ihre Gäste die Gastfreundschaft gerne annehmen, wertet sie das als einen Erfolg ihrerseits.

Es dürfte kein Zufall sein, dass Johanna Steiner sich gerade an diesen Stellen zum ersten Mal in längeren Erzählungen befindet. Sie spricht von einem für sie angenehmen Thema, das ihr Darstellungsinteresse unterstützt. Dies dürfte der Grund dafür sein, warum sie sich dem Erzählfluss hingeben kann ohne sofort wieder durch Argumente oder Evaluierungen Kontrolle über das Erzählte gewinnen zu müssen.

Bezüglich Johanna Steiners Identität und der Abgrenzung von anderen Religionen ist auch ihre *Argumentation* über einen von ihr durchgeführten Lehrausgang in den Stephansdom interessant. Diesen würden sie ebenso als „Haus Gottes für uns Christen“ (Transkript: Z405) anschauen, wie auch als Museum. Sie *argumentiert* weiter, dass zur Moschee und zur Synagoge ebenfalls Lehrausgänge stattfinden würden und betont, dass das alles kein Problem wäre. Die muslimischen Väter würden beim Lehrausgang in den Stephansdom auch gerne mitmachen.

Diese Lehrausgänge beinhalten vermutlich auch eine Lehre über Identitäten. Die Christen werden als eine Gruppe konstruiert, die deutlich von der der Muslime abgegrenzt wird. Indem Frau Steiner muslimischen Kindern und Vätern ihre christliche Religion zeigt, definiert sie

diese zugleich aus als andersartig. Ebenso betrachtet sie auch die Moschee als etwas, das nicht zu ihr und ihrer Gruppe gehört.

Die Darstellung als innovative Lehrerin funktioniert vermutlich deswegen, weil es für eine Religionslehrerin unüblich ist, sich nicht ausschließlich mit der eigenen Religion zu beschäftigen. Die Lehrerin stellt dies als neue Methode dar und versucht immer wieder Beweise dafür zu erbringen, dass diese Methode funktioniert. Vermutlich ist das auch der Grund, warum sie es vermeidet über schwierige Situationen zu berichten. Dass Frau Steiner wieder in die Textsorte der Argumentation wechselt und versucht zu erklären, warum diese Lehrausgänge kein Problem wären, deutet darauf hin, dass es problematische, konflikthafte oder schwierige Seiten an diesen Lehrausgängen gibt. Es fällt der Lehrerin aber schwer diese zu thematisieren. Sie kann sich bei diesem Thema nicht auf eine Erzählung einlassen, da sonst die Gefahr bestünde, dass sie auch die unangenehmen Seiten anspricht.

In diese Sequenzen zeigt sich zudem recht deutlich, dass entgegen anfänglicher Annahmen, die Lehrerin ihr Volksschullehrerdasein nicht eindeutig von ihrem Religionslehrerdasein abgrenzt.

1.1.5. Abschnitt 3 und 4

Abschnitt drei und vier der Eingangserzählung werden von zwei Einschüben der Interviewerin markiert. Die Interviewerin bestätigt, dass das Erzählte für sie interessant ist und motiviert Frau Steiner dazu weiter zu sprechen.

In **Abschnitt 3** (Sequenzen 54 bis 67) *beschreibt* die Lehrerin ihre beiden katholischen Religionskinder als unterschiedlich und dennoch ähnlich. Der Unterschied bestünde darin, dass eines der Kinder aus Kroatien stammt und das andere aus Österreich. Diese beiden katholischen Kinder wären zwar beide religiös, würden aber außerhalb der Schule kaum kirchliches Engagement zeigen. Ihrer Intention, sich als einer Lehrerin zu präsentieren, die einen religiösen Bildungsauftrag erfüllt, kann sie daher in Bezug auf ihre katholischen Kinder nicht ganz befriedigend nachkommen. Anschließend betont sie aber wieder, dass alle Kinder in ihrer Klasse auf irgendeine Art und Weise religiös wären. Somit kann sie ihre Darstellung als erfolgreiche religiöse Bildungsbeauftragte noch retten. Allerdings seien nicht alle Kinder gleichermaßen religiös. Ihre orthodoxen Kinder hätten zum Beispiel eine weniger ausgeprägte religiöse Identität. Diese seien aufgrund mangelnden Engagements ihrer Eltern auch nur Gäste im katholischen Religionsunterricht und würden nicht den orthodoxen Religionsunterricht besuchen. Auch diese Darbietung kann sie positiv abschließen, indem sie *berichtet*, dass ihre orthodoxen Kinder im katholischen Religionsunterricht auch Spaß hätten. Im Gegensatz zu den orthodoxen Kindern betont sie bei ihren muslimischen Kindern, dass diese alle den muslimischen Religionsunterricht besuchen würden. Hier kann sie sich also als bessere

religiöse Bildungsbeauftragte darstellen, da diese Kinder aktiv ihre eigene Religion ausüben. Sie als kompetente Lehrerin fördert die Kinder in ihrer Individualität, und dazu gehört ihrer Darstellung nach auch deren Religion.

In der Folge bringt sie noch ein weiteres Unterscheidungsmerkmal von Kindern ein: das Körpergewicht. Sie *erzählt* von übergewichtigen Kindern und von ihren Diätatschlägen. Die Eltern würden ihre Ratschläge annehmen, weil sie früher Kinderkrankenschwester gewesen wäre. Die Lehrerin präsentiert sich also mit unterschiedlichen Fähigkeiten, die sie zu einer guten Volksschullehrerin machen. Sie stellt sich als eine Lehrerin dar, die Kinder umfassend betrachtet, fördert und unterstützt. Für sie ist also keineswegs nur die Ausbildung der Kinder von Interesse, sondern auch deren Gesundheit, soziale Kompetenzen und familiären Hintergründe. Zudem zeigt sich auch hier die Kooperationsbereitschaft der Eltern als wesentlich für die Darstellung des Erfolges der Lehrerin.

Anschließend bringt sie mit Sinem ein weiteres Beispiel von einem türkischen Mädchen, das sie sehr positiv bewertet, da sie es zu den intelligentesten Kindern ihrer Klasse zählt.

Zum Abschluss dieses Abschnittes geht sie noch auf ihr außerordentliches Engagement ein. Sie beschreibt Aktivitäten, die sie in ihren Unterricht einbaut, obwohl diese nicht vom Lehrplan gedeckt wären. Hier kann sie sich noch einmal als engagierte und innovative Lehrerin darstellen, die in ihr Unterrichtskonzept sowohl religiöse, kreative, individuelle, körperliche als auch musikalische Aspekte einbaut. Sie präsentiert sich also nicht nur gegenüber den Eltern als durchsetzungsfähig sondern auch gegenüber dem Schulsystem und den Lehrplänen, von denen sie ihren Unterricht weitgehend unabhängig gestalten könne.

Im **Abschnitt 4** (Sequenz 67 bis 87) spielt dann das Thema Sprache noch einmal eine Rolle. Die Lehrerin *erzählt* von einer Situation, in der ein türkisches Mädchen nicht wusste, dass man einen Kaffee ohne Milch als schwarzen Kaffee bezeichnet. Darüber habe sie sehr gelacht, weil sie es – wie sie sagt – „putzig“ fand. Den Grund dafür, dass das Mädchen nicht wusste was ein schwarzer Kaffee ist, sieht sie in einer Sprachbarriere. Ihr *Argument* ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund manche Ausdrücke nicht kennen würden und manche auch nicht lernen würden. Diese Sprachbarriere stellt sie aber nicht als Hindernis im Unterricht dar, sondern eher als humorvolle Abwechslung. Dadurch unterscheidet sie sich von anderen LehrerInnen, wie sie zu Beginn schon deutlich gemacht hat. An diesem und an zwei folgenden Beispielen, in denen nicht-österreichische Kinder Wiener Ausdrücke von ihr lernen, wird angedeutet, wie in der Praxis mit Sprache und Zugehörigkeiten umgegangen wird. Sie beschreibt es als „putzig“, wenn Kerim, ein türkisches Kind, das ‚Meidlinger L verwendet‘. Indem sie darüber lacht und es als „putzig“ beschreibt, zeigt sie somit auch, dass sie Kerim als Wiener nicht ernst nimmt. Seine

Zugehörigkeit ist eine andere, dennoch spricht er manchmal wienerisch. Am Beispiel der Sprache kann die Lehrerin die Identitäten nicht so eindeutig voneinander abgrenzen, wie das durch Nationalität oder Religion möglich ist. Sie positioniert sich gegenüber ihren Kindern als Wienerin und spricht mit ihnen teilweise im Wiener Dialekt. Ihre Kinder übernehmen gewisse sprachliche Ausdrücke von ihr, werden von ihr aber nicht als WienerInnen betrachtet. Die Lehrerin kategorisiert ihre Schüler eindeutig in Bezug auf ihr Herkunftsland und ihre Religion. Die Uneindeutigkeit der Identitäten ihrer SchülerInnen in Bezug auf Sprache nimmt sie, wie sie sagt, mit Humor und lacht viel darüber. Es wirkt fast so als würde Kerim mit seinem ‚Meidlinger L‘ die Lehrerin zum Lachen bringen wollen. Er ahmt sie (absichtlich oder unabsichtlich) nach und tut so als wäre er (wie) sie. Wie das allerdings in der Praxis tatsächlich aussieht, kann anhand des Interviews nicht eruiert werden.

Im weiteren Abschnitt 4 *berichtet* und *evaluiert* die Lehrerin ihren Einsatz von innovativen Unterrichtsmethoden, die nicht im Lehrplan stehen würden (Forschungstagebücher, eigene Bibliothek, Plakate etc.). Um diese Unterrichtsmethoden anzuwenden, engagiere sie sich auch gerne außerplanmäßig. Sie präsentiert sich also wieder als eine gute, innovative Lehrerin mit „experimentellen“ (Z574) Methoden und Projekten. Ihre Kompetenz stellt sie dadurch als bestätigt dar, dass die Kinder diese experimentellen Methoden annehmen und viel Spaß dabei haben. Von diesen Kindern, die ein positives Licht auf sie als Lehrerin werfen, unterscheidet sie aber diejenigen, die das nicht tun, nämlich die Kinder, bei denen diese experimentellen Methoden nicht funktionieren. Diesen Kindern, zu denen sie Dejan, Darina und Ferit zählt, würde sie immer Extrabeschäftigungen geben.

Anschließend präsentiert sie sich wieder als durchsetzungsfähige Lehrerin. Sie erzählt von Regeln, die sie in der Klasse aufgestellt hätte und dass sich die SchülerInnen auch an diese halten würden.

Dann folgen einige Sequenzen, in denen sie wieder auf Darina eingeht, die sie zuvor schon als eine Schülerin dargestellt hat, die ihre Ratschläge nicht beachtet und außerdem nicht intelligent ist. Die Lehrerin *argumentiert*, dass man eigentlich nicht sagen dürfe, dass man eine Schülerin nicht mag, aber mit Darina hätte sie schon ein bisschen ein Problem. Sie *erzählt* von einer Begebenheit mit Darina in der ersten Klasse. Darina habe sich damals beim Plakate basteln selber die Haare abgeschnitten und behauptet, es wäre Celina gewesen. Die Frage wäre aufgekommen, wo die Lehrerin gewesen ist, als das passiert sei. Die Lehrerin *argumentiert*, dass sie nicht alles sehen könne. Der Vater von Darina habe Frau Steiner angerufen und gesagt, dass man ihr keine Kinder anvertrauen könne. Frau Steiner habe Darina dann gebeten

zuzugeben, dass sie sich selber die Haare abgeschnitten habe. Aber Darina hätte alles abgestritten. Erst ein Jahr später hätte sie es dann zugegeben.

Diese Erzählung, die von vielen *Argumenten* und *Beschreibungen von verdichteten Situationen* durchzogen ist, verdeutlicht noch einmal, wie wichtig es der Lehrerin ist, kompetent zu erscheinen. Dieses Ereignis mit Darina hat ihre Kompetenz vermutlich stark in Frage gestellt. Es wurde angezweifelt, dass sie ihre Lehrerinnenrolle gut erfüllen könne. Darinas Vater hat das anscheinend sehr deutlich zu ihr gesagt. Die Lehrerin konnte auch Darina nicht dazu bewegen, mit ihr zu kooperieren. Daher hat es so ausgesehen, als hätte sie als Lehrerin versagt. Um ihre Darstellung als kompetente Lehrerin aufrechtzuerhalten, folgen nun einige Versuche der Lehrerin, sich von diesen Anschuldigungen zu distanzieren. Einerseits *argumentiert* sie, dass sie Celina beschützt habe, weil sie ihr von Anfang an geglaubt habe, dass sie Darina nicht die Haare abgeschnitten habe. Also zumindest in Bezug auf Celina kann sie behaupten ‚richtig‘ gehandelt zu haben. Außerdem *beschreibt* Frau Steiner in einer *verdichteten Situation*, dass Darina immer alles abstreiten würde. Darina würde immer lügen und immer sagen, dass sie es nicht war, egal worum es sich handeln würde. Sie würde immer solche „hinterfotzigen G’schichteln“ (Z645) machen. Wenn ein Liebesbrief in der Klasse herumgereicht werde, könne man auch davon ausgehen, dass Darina ihn geschrieben habe. Darina würde viele Rechtschreibfehler machen, was sie allerdings nicht davon abhalten würde Liebesbriefe zu verfassen.

Hier werden die bisher latenten Anteile des thematischen Feldes manifest, also ihre Schwierigkeit als Lehrerin mit manchen Kindern zurecht zu kommen. Auf der Handlungsebene kann vermutet werden, dass es Kinder bei Frau Steiner in der Klasse nicht leicht haben, wenn sie ihre Kompetenzdarstellung als Lehrerin gefährden. Auf der Darstellungsebene wird deutlich, dass Frau Steiner mit Hilfe von *Argumenten* und *Beschreibungen* versucht ihre Darstellung als kompetente Lehrerin aufrecht zu erhalten.

Im Anschluss an diese Darstellung folgt eine *Argumentation mit evaluativen Elementen*. Die Lehrerin *evaluiert*, dass sie bei Darina aufpassen müsse, dass sie bei der Notenvergabe nicht ungerecht werde. Sie wäre froh, dass es für die Benotung ein Raster gäbe. Die Benotung würde sie immer auch KollegInnen lesen lassen, um sicher zu gehen, dass sie nicht ungerecht werde. Falls also durch ihre Darstellung von Darina Zweifel an ihrer gerechten Benotung aufgekommen sein sollten, versucht sie diese sofort aus dem Weg zu räumen.

Nach der Darstellung von Darina folgen noch andere Darstellungen über schwierige Kinder. Valentina, ein katholisches Kind, würde immer wieder Probleme machen. Allerdings würde hier die Zusammenarbeit mit dem Vater gut funktionieren. Mit Daniela, dem zweiten

katholischen Kind, würde es auch immer wieder Schwierigkeiten geben, aber auch da würde die Mutter mit der Lehrerin gut kooperieren. Katholische Kinder werden also von Frau Steiner nicht besonders positiv dargestellt, aufgrund der guten Kooperation mit den Eltern allerdings auch nicht allzu problematisch. Somit gefährden diese Kinder die Darstellung der Lehrerin als kompetent nicht wesentlich.

Frau Steiner argumentiert weiter, dass die vorpubertären Mädchen schwierig wären. Das wären vor allem Darina, Valentina, Semiha und Esmā. Möglicherweise bietet auch diese Klassifikation als ‚vorpubertär‘ einen legitimen Rahmen für LehrerInnen ihre Kinder als schwierig zu thematisieren.

Die Eingangserzählung beschließt die Lehrerin mit einem *Argument*. Für sie würde es keinen Unterschied machen, ob sie Kinder mit Migrationshintergrund oder österreichische Kinder unterrichtet. Sie wehrt sich somit gegen den Diskurs, dass die österreichischen Kinder früher alle einfacher waren als die heutigen Kinder mit Migrationshintergrund. Indem sie aber sagt, dass ihre Kinder vom „Status her schon Migrantenkinder sind“ (Z698) erkennt sie den Unterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund implizit an. Sie argumentiert, dass ihre heutigen Kinder keine Musterkinder wären. Es wäre auch nicht einfach mit ihnen, aber früher wäre es auch nicht einfach gewesen. Sie *argumentiert*, dass sie keinen Unterschied zwischen „Migrationskindern“ (Z707) und Kindern ohne Migrationshintergrund machen würde und dass sie alle gerne mögen würde.

Sie schließt ihre Darbietung, indem sie zum Anfang ihrer Darstellung zurückkehrt, zur Veränderung der Kinder im A-Bezirk. Sie versucht sich wieder von anderen Lehrern abzuheben, indem sie nicht die gleichen Unterschiede macht wie diese. Allerdings sind – wie diese Analyse zeigen konnte – in ihrer Darstellung Klassifikationen und Unterscheidungen wesentlich.

1.1.6. Zusammenfassung

Mit dieser Analyse sollte gezeigt werden, wie Klassifikationen durch die Lehrerin vorgenommen werden und wie diese durch ein thematisches Feld bestimmt werden.

Frau Steiners Darstellung findet in dem thematischen Feld *Ich bin eine kompetente Lehrerin* statt. Sie hebt ihre vielfältigen Kompetenzen hervor, insbesondere ihre innovativen Unterrichtsmethoden und ihren unkonventionellen Umgang mit einem multikulturellen SchülerInnenpublikum. Durch die Darstellung dieser speziellen Kompetenzen grenzt sie sich von anderen LehrerInnen ab. Zudem ist auch ihr religiöser Bildungsauftrag Teil des thematischen Feldes.

Von diesem thematischen Feld wird ihre Darstellung der Kinder entscheidend geprägt. Je eher Kinder sie als kompetente Lehrerin erscheinen lassen, umso höher ordnet sie diese in ihrer „Hierarchie der Wertschätzung“ ein (vgl. Neckel/Sutterlüty 2008: 15).

Türkische Kinder, die in ihrer Klasse scheinbar alle muslimisch sind, klassifiziert sie als religiös. Dadurch kann sie bei diesen Kindern ihre religiösen Kompetenzen einsetzen und ihre Rolle als multi-religiöse Bildungsbeauftragte als gelungen präsentieren. Die türkischen Eltern unterstützen diese Darstellung, da diese die Förderung der Religiosität ihrer Kinder begrüßen und die Ratschläge von Frau Steiner bereitwillig annehmen. In Johanna Steiners Präsentation zeigt sich ihre besondere Wertschätzung der muslimischen Kinder.

In scharfem Gegensatz zu den türkischen Kindern erscheinen in ihrer Darstellung die Kinder aus Ex-Jugoslawien. Sie fasst die Kinder aus ex-jugoslawischen Herkunftsländern in einer Gruppe zusammen, welchen sie aufgrund des Kommunismus keine entwickelte religiöse Identität zuschreibt. Da sie diese Kinder als nicht religiös betrachtet, kann sie bei diesen ihren religiösen Bildungsauftrag auch nicht so gut erfüllen. Auch die Eltern dieser Gruppe, erschweren ihre Darstellung als kompetente Lehrerin, da diese nicht immer der gleichen Meinung wären wie Frau Steiner und zudem auch ihre Ratschläge nicht annehmen würden. Indem Frau Steiner diese Gruppe der Ex-JugoslawInnen als nicht sozial, hinterhältig und brutal beschreibt, konstruiert sie eine Gruppe, der sie gewisse negative Eigenschaften von Natur oder Kultur wegen zuschreibt. Dementsprechend sind Kinder aus Ex-Jugoslawien in ihrer Hierarchie der Wertschätzung ganz unten angesiedelt. Die Eigenschaften dieser Gruppe stehen in einem antagonistischen Verhältnis zu jenen der Kinder aus der Türkei. Türkische Kinder werden von Frau Steiner als hilfsbereit, höflich, und als Opfer verbaler und körperlicher Attacken der Kinder aus Ex-Jugoslawien klassifiziert.

Als dritte Gruppe konstruiert Frau Steiner katholische Kinder. Diesen Kindern schreibt sie keine besonders ausgeprägte Religiosität zu. Die Leistungen dieser Kinder werden von Frau Steiner nicht besonders gut bewertet und auch ihr Verhalten beschreibt sie teilweise als unangemessen. Allerdings ist bei der Lehrerin etwas mehr Wertschätzung für diese Kinder vorhanden als bei den Kindern aus Ex-Jugoslawien. In Bezug auf diese Kinder kann sie sich nämlich als einigermaßen kompetent darstellen, weil deren Eltern bei Problemen mit der Lehrerin kooperieren.

Obwohl jeder dieser drei Gruppen ein eindeutiger Platz auf der Skala der Wertschätzung zukommt, gibt es innerhalb dieser Gruppen doch Spielräume. Nicht bei allen Kindern einer Gruppe gelingt die Kompetenzdarstellung der Lehrerin gleich gut oder schlecht. Die Zuordnung zu der Kategorie der leistungsschwachen Kinder kann innerhalb der Gruppe des

Migrationshintergrundes zu unterschiedlicher Wertschätzung führen. So werden etwa die beiden türkischen Kinder mit Leistungsschwächen, Kerim und Ferit, etwas negativer dargestellt als türkische Kinder, die als besonders intelligent klassifiziert werden, wie beispielsweise Sinem. In Bezug auf Kinder, die in der Schule besonders gute Leistungen erbringen, kann sich die Lehrerin nämlich wieder als kompetent darstellen, da sie diesen Kindern erfolgreich Wissen vermittelt hat und somit ihrer Lehrerinnenrolle nachgekommen ist. Dies ist bei Kindern mit geringen Leistungen nicht möglich. Dennoch erscheint die Klassifizierung nach Migrationshintergrund für Frau Steiner vorrangig zu sein. Denn trotz Leistungsschwächen werden Kerim und Ferit besser dargestellt als ex-jugoslawische Kinder. Das wird etwa an einer Stelle deutlich, wo die Lehrerin die beiden als permanente Opfer von Angriffen der ex-jugoslawischen Kinder beschreibt. Kerim und Ferit schreibt Frau Steiner auch nicht die gleichen Eigenschaften wie der Gruppe der ex-jugoslawischen Kinder zu, indem sie die beiden als sanftmütig und nicht wie die ex-jugoslawischen Kinder als kämpferisch und brutal darstellt. Auch dass die Lehrerin Kerim trotz diagnostizierten „Teilleistungsschwächen“ als „recht g’scheit“ (Z222) einstuft, während sie das ex-jugoslawische Mädchen Darina ohne solche Diagnose als „strohduhm“ (Z264) bezeichnet, spricht dafür, dass die nationalstaatlichen bzw. religiösen Kategorien für die Lehrerin vorrangig sind.

Innerhalb der Gruppe der ex-jugoslawischen Kinder gibt es auch Spielräume. So erfahren als intelligent eingestufte ex-jugoslawische Kinder, wie etwa Adam, mehr Wertschätzung als solche, die als nicht intelligent eingestuft werden.

Interessant ist allerdings, dass auch die Kategorie der Leistungsschwachen eine ist, die ebenfalls einer Gruppe von Kindern gewisse Eigenschaften zuschreibt, die diesen von Natur aus anhaften sollen.

Auffallend ist an Frau Steiners Darstellung zudem, dass sie kaum auf Schwierigkeiten, Probleme, Konflikte oder Überforderung eingeht. Sie vermeidet es, ihre eigenen Schwächen oder die Grenzen ihrer Kompetenz oder ihres Einflusses zu thematisieren. Die Grenzen ihrer Einflussnahme spricht sie lediglich in Bezug auf SchülerInnengruppen an, denen sie von Natur oder Kultur aus gewisse negative Eigenschaften zuschreibt. Somit verlagert sie Probleme in die Sphäre der Natur oder Kultur, die außerhalb ihres Einflussbereiches liegt, und dementsprechend auch nicht auf einen Mangel ihrer Kompetenz hindeuten kann.

1.3. Analyse der (biographischen) Daten

In Anlehnung an die Analyse der biographischen Daten von Gabriele Rosenthal (2011) wurden die Daten, die in einem zweiten Treffen mit Frau Steiner erhoben wurden, ausgewertet. Die Daten wurden chronologisch und sequentiell in einer Interpretationsgruppe analysiert. Diese Analyse erlaubt es, Thesen über Handlungsorientierungen von Frau Steiner aufzustellen.

1.2.1. Ergebnisse der Analyse

Angesichts der vorhandenen Daten ist zu vermuten, dass Johanna Steiners Handlungsorientierung von einem ambivalenten Verhältnis gegenüber dem Arbeitermilieu geprägt ist. Auf der einen Seite hat sie eine gewisse Nähe zu diesem Milieu, aus dem sie gewissermaßen selbst stammt. Auf der anderen Seite versucht sie, sich aber auch immer wieder von diesem Milieu abzuheben. Dies strebt sie im Laufe ihres Lebens immer wieder durch das Aneignen von Wissen und Bildung an. Es zeigt sich, dass Johanna Steiner stets auf der Suche nach Menschen und Umfeldern ist, in denen sie entweder neues Wissen erwerben oder sich durch ihr vorhandenes Wissen als überlegen darstellen kann. Sie umgibt sich mit Menschen, bei denen ihre Meinungen gehört werden und bewegt sich in Gruppen, in denen sie (mit)bestimmen kann.

Wie sich diese Handlungsorientierungen in der Biographie von Johanna Steiner zeigen, wird in der Folge dargestellt.

Als Johanna Steiner 1960 in Wien im B-Bezirk geboren wird, hat sie einen älteren Bruder, der an einer Behinderung leidet. Später bekommt sie noch zwei jüngere Schwestern. Ihre Mutter ist gelernte Weißnäherin und ihr Vater arbeitet als Elektrikermeister. Die Mutter ist Hausfrau und nimmt von Zeit zu Zeit kleine Aufträge als Weißnäherin an, die sie von zu Hause aus erledigt. Sowohl ihre Mutter als auch ihr Vater sind religiös. Während die Mutter und ihre Großmutter mütterlicherseits die Religion eher im Stillen praktizieren, wird in der Familie des Vaters die Religion stark nach außen getragen, indem religiöse Feste stets groß gefeiert werden. Der Vater und die Stiefmutter von Johanna Steiner laden zu diesen Festen alle acht Kinder mit ihren Familien, sowie einen Pfarrer, der ein Freund der Familie ist, ein. An diesen Festen nimmt auch Johanna Steiner teil. Der Vater besucht auch mit den Kindern regelmäßig die Kirche.

Es ist anzunehmen, dass der Umgang mit Menschen mit Behinderung und auch ihren Angehörigen zu dieser Zeit und in diesem Milieu, kein sehr sensibler war. Diskriminierende Äußerungen bezüglich behinderter Menschen wurden in Johanna Steiners Umfeld vermutlich recht freimütig geäußert. So könnte Johanna Steiner schon sehr früh die Erfahrung gemacht haben, was es bedeutet ausgegrenzt und diskriminiert zu werden. Dies könnte eine gewisse

Abneigung von Johanna Steiner gegenüber dem Milieu bewirkt haben, in dem sie aufgewachsen ist. Dieses Milieu war vermutlich ein Arbeitermilieu, da ihre Eltern beide handwerkliche Berufe gelernt haben. Als Elektrikermeister ist ihr Vater allerdings kein schlecht gestellter Arbeiter, denn er hat vermutlich einige Lehrlinge und Gesellen, die unter ihm arbeiten. Zudem ist die Religiosität der Familie etwas, das nicht für ein traditionelles Arbeitermilieu spricht, sondern eher für eine Nähe zum bürgerlichen Milieu. Die Religion könnte für Johanna Steiner auch eine Art Zufluchtsort gewesen sein, in dem sie keine oder weniger Diskriminierung erfahren hat. Durch das soziale Engagement, zu dem sich die Kirche meist verpflichtet fühlt, könnte der Umgang mit Menschen mit Behinderung, ein anderer gewesen sein als im Arbeitermilieu. Johanna Steiner könnte hier die Erfahrung gemacht haben ‚trotz‘ der Behinderung ihres Bruders akzeptiert und anerkannt zu werden. Möglicherweise wurde auch ihr Bruder in die kirchliche Gemeinde aufgenommen und von dieser eventuell auch unterstützt.

Über die kirchliche Gemeinde könnte Johanna Steiner auch in Kontakt mit Menschen aus bürgerlichen Milieus gekommen sein. Die religiösen Feste bei der Familie des Vaters wurden von Johanna Steiner vermutlich positiv, als leiblich sinnliche Freuden der Religion, erlebt. Auch bei diesen Festen ist anzunehmen, dass ihr Bruder nicht ausgeschlossen wurde.

Die Gegenthese, dass sie diese Feste und die Religion als Ganzes ablehne, wurde aufgestellt, konnte im weiteren Verlauf des Interviews aber widerlegt werden.

Die Ambivalenz zum Arbeitermilieu war also bei Frau Steiner schon von Anfang an vorhanden. Sie verbrachte die ersten Lebensjahre in einem Arbeiterbezirk, hatte Eltern, die Arbeiterberufe ausübten und gleichzeitig Kontakte mit bürgerlich religiösen Schichten pflegten, wie etwa dem Pfarrer als Freund der Familie. Die Erfahrungen, die Johanna Steiner in der religiösen Gemeinschaft mit dem bürgerlichen Milieu machte, wurden also vermutlich positiver erlebt als die Erfahrungen mit dem Arbeitermilieu, da sie dort wahrscheinlich vermehrt Diskriminierung aufgrund der Behinderung ihres Bruders ausgesetzt war.

Die Nähe zum bürgerlichen Milieu spiegelt sich auch darin, dass Johanna Steiner im Alter von 5 Jahren einen Privatkindergarten besucht. Zu dieser Zeit war der Besuch von Kindergärten noch nicht so verbreitet und die Kindergartenplätze, die die Gemeinde anbot, waren sehr limitiert. Insofern stellte es vermutlich ein gewisses Privileg dar, einen privaten Kindergarten besuchen zu dürfen. Dass sie zwei Jahre lang auf einen Platz in diesem Kindergarten warten musste, lässt darauf schließen, dass den Eltern die Bildung vermutlich ein gewisses Anliegen war.

Eine These war, dass sich Johanna Steiner völlig von ihrem Herkunftsmilieu abwenden wird. Diese These wird jedoch unwahrscheinlicher, als Johanna Steiner in den ersten 10 Lebensjahren an Wochenenden oft Museumsbesuche mit ihrer Patentante macht. Die Unternehmungen mit dieser Patentante ermöglichen es Johanna Steiner, temporär ihrem Umfeld zu entkommen und Neues kennenzulernen. Sie erhält durch die Museumsbesuche kulturelle Bildung und gleichzeitig eine Aufmerksamkeit und Zuneigung durch die Patentante, die ihr im Kreise der Familie, als eines unter vier Kindern, häufig verwehrt blieb. Durch diese Patentante wird sich Johanna Steiners Bezug zur Kirche und auch zu Bildung vermutlich verstärken und zunehmend positiv besetzt sein. Die Erfahrungen in diesem Rahmen könnten als Kontrast zu den vermutlich eher diskriminierenden Erfahrungen innerhalb des Arbeitermilieus erlebt worden sein.

Es kann die These aufgestellt werden, dass sich Johanna Steiner eher am Vater als an der Mutter orientieren wird. Der Vater war aufgrund seiner führenden beruflichen Position vermutlich angesehenener als die Mutter. Zudem könnte das offene Ausleben der Religion durch den Vater gleichzeitig eine Strategie gewesen sein, sich vom Arbeitermilieu zu distanzieren. Das Praktizieren der Religion im Verborgenen durch die Mutter, ermöglichte diese Abgrenzung nicht. Zudem geriet Johanna Steiner zusammen mit ihrer Mutter, die für die Betreuung des Sohnes zuständig war, vermutlich auch vermehrt in Situationen, in denen sie diskriminiert wurden. Die Gegenthese wäre, dass Johanna Steiner dadurch eine Solidarität gegenüber der Mutter entwickelt, diese in Schutz nimmt und sich eher vom Vater distanziiert. Eine weitere Möglichkeit wäre hingegen, dass sie sich völlig von ihrem Herkunftsmilieu und ihrer Familie abwendet. Die These, dass Johanna Steiner sich eher an der Mutter orientiert und diese verteidigt, verliert allerdings dadurch an Plausibilität, dass Frau Steiner erwähnt, dass ihre Mutter wenig Zeit für sie hatte, da sie sich auch um die anderen Geschwister, vor allem ihren Bruder, kümmern musste.

Im Alter von 6 Jahren besucht Johanna Steiner, auf den Wunsch der Mutter hin, gemeinsam mit ihrem Bruder die Volksschule. Nach sechs Wochen wird dieser allerdings in eine Körperbehindertenschule überstellt. Über diese Zeit in der Volksschule spricht Johanna Steiner explizit von Diskriminierungserfahrungen, aufgrund der Behinderung ihres Bruders. Es wäre hart für sie gewesen, immer als Schwester eines behinderten Bruders abgestempelt worden zu sein. Nicht zuletzt deswegen, weil die Mutter sie in diese unangenehme Situation gebracht hat, verfestigt sich die These, dass sich Johanna Steiner sich eher am Vater orientieren wird. Erfahrungen mit Kirche, Religion und Bildung sind vermutlich positiv besetzt, während sie im Arbeitermilieu eher weniger Anerkennung bekommt. Es wäre auch denkbar, dass Johanna Steiner während der Volksschule bereits die Erfahrung macht, dass sie sich unter

Klassenkollegen, die sie vorrangig als Schwester eines behinderten Bruders betrachten, durch Erzählungen über die kulturellen Ausflüge mit ihrer Patentante am Wochenende interessant machen kann.

Im Alter von 10 Jahren zieht die Familie in eine große Gemeindebausiedlung im C-Bezirk. Arbeiterfamilien wurden zu dieser Zeit durch die sozialdemokratische Politik, die vor allem mit Bruno Kreisky in Verbindung steht, gefördert und erfahren somit vermehrte Aufmerksamkeit und Unterstützung, wie etwa durch die Errichtung von Gemeindebauten. Dies könnte bei Johanna Steiner eine etwas positivere Sichtweise des Arbeitermilieus bewirkt haben. Die 70er Jahre sind zudem eine Zeit, in der man langsam beginnt, einige Tabuthemen offener anzusprechen, und vermutlich auch etwas respektvoller mit dem Thema Behinderung umzugehen. Dies würde dafür sprechen, dass sich Johanna Steiner nicht ganz von dem Arbeitermilieu abwendet. Dass Johanna Steiner in der Gemeindebausiedlung die Jungschar besucht und sich firmen lässt, deutet darauf hin, dass sie sich gleichzeitig an der Kirche wie auch dem Arbeitermilieu orientiert. Zudem besucht sie in dieser Siedlung auch die Hauptschule. Nach dem Abschluss der Hauptschule beginnt sie einen zweijährigen Lehrgang für soziale Arbeit in einer Bildungseinrichtung mit kirchlichem Bezug. Sie wird dort nicht nur in Kinderpflege und Haushaltsführung, sondern auch in Deutsch, Mathematik und Englisch unterrichtet. Im Rahmen dieses Lehrganges absolviert sie ein Praktikum bei einer Familie, die aus einer Hausfrau, einem Wirtschaftsjuristen und einem drei Monate alten Kind besteht. Johanna Steiner gibt an, viel bei dieser Hausfrau gelernt zu haben. Sie hätte ihr nicht nur Haushaltsführung und Kochen beigebracht, sondern ihr auch kulturelle Dinge vermittelt und sie unterstützt, einen gewissen Weitblick zu entwickeln. Sie habe bei dieser Hausfrau Dinge erfahren, die ihre Mutter eher vernachlässigt habe und gelernt das Leben positiv zu sehen.

Diese Familie hatte vermutlich einen bürgerlichen Lebensstil, der Johanna Steiner zu diesem Zeitpunkt zwar nicht völlig, aber doch eher fremd war. Im Gegensatz zu ihrer eigenen Familie war diese vermutlich recht wohlhabend und die Hausfrau möglicherweise nicht so überfordert wie es ihre eigene Mutter mit vier Kindern und einem davon mit Behinderung war. Es wäre denkbar, dass der enge Kontakt mit diesem Milieu eine gewisse Faszination auf sie ausgeübt hat. Der Wohlstand, die kulturelle Bildung oder auch eine Sprache, die Diskriminierungen eher latent als offen zum Ausdruck bringt, könnten ihr imponiert haben. Möglicherweise hat sie bei dieser Frau zudem eine Art von Wertschätzung und Aufmerksamkeit erfahren, die sie in ihrer eigenen Familie und ihrem Umfeld nur selten erlebt hat. Diese Erfahrung bei der Familie könnte jener ähnlich sein, die sie mit ihrer Patentante gemacht hat. Über die kirchliche Bildungseinrichtung ist zudem, wie bei der Patentante, ein kirchlicher Bezug vorhanden, der

mit Bildung verknüpft wird. Sie eignet sich Wissen nicht nur in einer formellen Bildungseinrichtung an, sondern auch in einer persönlichen Beziehung zu der Hausfrau. Außerdem könnte sie hier bemerkt haben, dass kulturelles Wissen ein wirksames Mittel sein kann, um sich von anderen weniger wissenden Menschen abzugrenzen.

An diesem Punkt ihres Lebens besteht noch die Möglichkeit, dass sie sich, beeindruckt von dem, was sie bei der bürgerlichen Familie gesehen hat, nun doch völlig von ihrem Herkunftsmilieu abwendet. Sie könnte aber auch weiterhin im Arbeitermilieu verbleiben und gleichzeitig die Nähe zu höher gebildeten Schichten aufrechterhalten. Eine völlige Zuwendung zum Arbeitermilieu ist auch eine Möglichkeit, die aber zu diesem Zeitpunkt sehr unwahrscheinlich erscheint.

Direkt nach Abschluss des zweijährigen Lehrganges beginnt sie die Ausbildung zur diplomierten Kinderkranken- und Säuglingsschwester, die sie 1978 abschließt. Sie lernt einen Mann kennen, mit dem sie eineinhalb Jahre in einer Wohnung im A-Bezirk wohnt. 1980, im Alter von 20 Jahren, heiratet sie diesen Mann und zieht mit ihm in eine Wohnhausanlage der Gemeinde Wien im D-Bezirk. Im gleichen Jahr bringt sie einen Sohn und ein Jahr später eine Tochter zur Welt. Nach einer längeren Unterbrechung ihres kirchlichen Engagements, beginnt Frau Steiner, durch die Erstkommunion ihrer Kinder, mit kirchlichen Aktivitäten in der neuen Gemeindebausiedlung im D-Bezirk. Sie ist für die Karenzzeit bei ihren Kindern zu Hause und arbeitet sonst als Krankenschwester, zunächst auf Krankenhausstationen und später im Internat. Von einer Kollegin, die an einer schweren Krankheit leidet, gibt sie an, viel gelernt zu haben. Sie wäre eine wichtige Person in ihrem Leben gewesen, die ihr beigebracht hätte, das Beste aus allem zu machen, sich für Dinge einzusetzen, die ihr wichtig wären und dazu zu stehen.

Mit der Entscheidung, die Ausbildung zur Kinder- und Säuglingskrankenschwester zu machen, wählt sie, anders als ihre Eltern, keinen klassisch handwerklichen Arbeiterberuf. Es ist ein Beruf, der häufig von Frauen aus einem bürgerlichen oder kirchlichen Milieu ausgeübt wird. Interessant ist hierbei, dass bei diesem Beruf, wie bei dem der Volksschullehrerin, die Beziehung zu den Kindern von einem Ungleichheitsverhältnis geprägt ist, da eine Krankenschwester als Erwachsene den Kindern bezüglich ihres Wissens und ihrer Position überlegen ist.

Trotz Frau Steiners Berufswahl bleibt sie jedoch in Bezug auf ihre Wohnortwahl (A-Bezirk und dann Gemeindebauanlage) diesem Milieu treu. Informationen über den Beruf und die Bildung ihres Mannes fehlen leider. Aber es ist aufgrund der Wohnortwahl anzunehmen, dass auch er auch eine gewisse Nähe zum Arbeitermilieu aufweist.

Sie schlägt also bezüglich des Wohnumfeldes und der Religion einen ähnlichen Weg wie ihre Eltern ein, trifft aber in Bezug auf die Bildung eine etwas andere Entscheidung. Somit bleibt also die Ambivalenz zwischen Arbeitermilieu und bürgerlichem Milieu, die sie von klein auf geprägt hat, weiterhin aufrecht und verstärkt sich sogar. Aufgrund ihrer Tätigkeit als Krankenschwester und ihrem kirchlichen Engagement, ist sie vermutlich unter den BewohnerInnen des Gemeindebaus eine der besser verdienenden und eine der höher gebildeten. Über ihre Handlungsstrategie kann nun folgende These aufgestellt werden: Sie bleibt in der Nähe des Arbeitermilieus und versucht gleichzeitig sich von diesem abzuheben. Durch ihre Berufswahl, ihr Einkommen und ihr kulturelles und religiöses Wissen gehört sie vermutlich dem oberen Segment in diesem Milieu an. Möglicherweise kann sie sich nun den Respekt und die Anerkennung im Gemeindebau verschaffen, die ihr als Kind – als Schwester eines behinderten Bruders – in genau diesem Milieu verwehrt geblieben war.

1990 macht Johanna Steiner, im Alter von 30 Jahren, die Studienberechtigungsprüfung, die etwa ein halbes Jahr dauert und beginnt danach mit ihrer Ausbildung zur Religionslehrerin. Die Ausbildung dauert insgesamt 6 Jahre. Im ersten Jahr arbeitet sie nebenbei noch als Kinderkrankenschwester und ab dem zweiten Ausbildungsjahr ist sie bereits als kirchlich bestellte Religionslehrerin tätig. Sie arbeitet an 16 unterschiedlichen Schulen und Einrichtungen als Religionslehrerin. Später ist sie dann vor allem an 3 Schulen in ihrem Wohnbezirk (D-Bezirk) und im A-Bezirk tätig.

Durch die Studienberechtigungsprüfung wird nun der Bildungsaufstieg gegenüber ihrer Herkunftsfamilie deutlicher und durch ihre Tätigkeit als Lehrerin fällt ihr noch mehr die Rolle einer wissenden Person zu, die man aufgrund ihrer Position respektieren muss. Den Bezirken zufolge in denen sie unterrichtet, stammen ihre SchülerInnen vermutlich aus einem Milieu das ihrem Herkunftsmilieu, sowie jenem in dem sie wohnt, ähnlich ist. Es kann angenommen werden, dass sich auch in ihrem Unterricht die Ambivalenz zu ihrem Herkunftsmilieu widerspiegelt. Sie hat vermutlich gewisse Gemeinsamkeiten mit den SchülerInnen und eventuell auch ein Verständnis für gewisse milieuspezifische Probleme und Lebenslagen. Gleichzeitig tritt sie diesen Kindern wahrscheinlich als jemand gegenüber, den man respektieren muss.

Ab dem Jahr 1998 beschäftigt sich Johanna Steiner vermehrt mit interkulturellem Lernen und besucht von 1998 bis 2001 einen Lehrgang, in dem sie über unterschiedliche Religionen lernt. Zur gleichen Zeit nimmt sie auch wahr, dass die Kinder in ihren Klassen im A-Bezirk nicht mehr, wie zu Beginn ihrer Tätigkeit, vorrangig österreichisch und katholisch sind. Sie beobachtet, dass ab 1998 viele katholische und orthodoxe Kinder aufgrund des

Jugoslawienkrieges nach Österreich kommen. Ab 2002 bemerkt sie zunehmend muslimische Kinder im A-Bezirk. Diese Wahrnehmung ist verknüpft mit jener, dass es in den Schulen im A-Bezirk kaum noch katholische Kinder gibt und daher auch viel weniger Religionsklassen als zu Beginn ihrer Tätigkeit. Den Zuzug von Familien aus dem Ausland in ihrem Wohnbezirk nimmt sie erst in den letzten 7 bis 8 Jahren, und dies auch weniger extrem als im A-Bezirk, wahr.

Diese Wahrnehmung könnte für sie aus zwei Gründen problematisch sein. Erstens bedeutet dies eine Existenzbedrohung für sie als Religionslehrerin. Wenn es keine katholischen Kinder mehr an den Schulen gibt, dann ist ihr Arbeitsplatz gefährdet. Zweitens bedeutet das aber auch, dass es immer weniger Menschen gibt, die ihr religiöses Wissen schätzen.

Sie hätte nun mehrere Möglichkeiten, mit diesem sukzessiven Verlust ihres Platzes als Religionslehrerin oder Wissende über katholische Religion umzugehen. Weil hier nicht mehr auf jede mögliche Reaktion eingegangen werden kann, die in der Interpretation berücksichtigt wurde, schauen wir uns gleich an, wie Frau Steiner gehandelt hat: Neben ihrer Tätigkeit als Religionslehrerin, beginnt sie 2003 berufsbegleitend die Ausbildung zur Volksschullehrerin. Die Ausbildung dauert 2 Jahre und erfordert 2 bis 3 Mal pro Woche ihre Anwesenheit. Ab 2005 arbeitet sie dann teilweise als Religions- und teilweise als Begleitlehrerin.

Sie reagiert also auf einen ihr drohenden Kompetenzverlust, aufgrund eines veränderten Schülerpublikums, mit einer Umorientierung und Umschulung. Sie eignet sich neue Kompetenzen an, um auch in dem veränderten Umfeld ihren Status erhalten zu können. Indem sie nun auch als Begleitlehrerin arbeitet, erweitert sie ihr berufliches Tätigkeitsfeld und damit jenen Bereich, in dem sie als Wissende auftreten kann.

Sie gründet auch mit einer Freundin gemeinsam eine Arbeitsgruppe für islamische und christliche Religionslehrer. Auch dies kann als Strategie verstanden werden, ein neues Kompetenzfeld aufzubauen.

Ungefähr im Jahr 2005 oder 2006 kommt eine neue Direktorin an eine der Schulen, an denen sie unterrichtet. Nach eineinhalb Jahren beginnt diese, sie und eine andere Kollegin zu mobben. Gemobbt zu werden ist vermutlich eine ähnliche Erfahrung wie jene, aufgrund der Behinderung ihres Bruders diskriminiert zu werden. In beiden Fällen wird sie ohne ersichtlichen oder durch sie verursachten Grund herabgewürdigt.

Ungefähr zur gleichen Zeit, als Johanna Steiner gemobbt wird, macht sie verschiedene Fortbildungen. Sie beginnt auch ein theologisches Hochschulstudium bei jenem Professor, den sie seit ihrer Ausbildung als katholische Religionslehrerin kennt, und welcher mir den Kontakt zu ihr vermittelt hat. Er zeigt sich an Frau Steiners interreligiöser Arbeit interessiert und sie

betrachtet ihn als einen Mentor, der ihr wichtige Impulse für ihr Leben und vor allem für ihre Arbeit geben konnte. Im Rahmen des Studiums war sie auch auf ein paar Seminaren mit jüngeren StudienkollegInnen im Ausland. Das Studium war aber nur eine von mehreren religiösen Fortbildungen, die sie zu dieser Zeit absolvierte.

Es kann vermutet werden, dass Johanna Steiner, so wie damals, in der Bildung und der Religion einen Ausweg aus der Diskriminierung findet. Als sie aufgrund der Behinderung ihres Bruders ausgegrenzt wurde, ist die kulturelle Bildung durch ihre Patentante eine Möglichkeit, Wertschätzung zu erfahren. Später reagiert sie auf das Mobbing durch die Direktorin mit einem extremen Fortbildungsdrang und kann sich durch religiöse Bildung Respekt und Anerkennung verschaffen. Mit dem Theologieprofessor findet sie, ähnlich wie damals mit ihrer Patentante, oder auch mit der Hausfrau, bei der sie ein Praktikum absolvierte, eine Bezugsperson, die ihr Einblick in eine neue Welt des Wissens gewährt und zudem ihre Tätigkeit wertschätzt. Auch diesmal ist die Bildung mit Religion verknüpft.

Zu der Zeit, als sie gemobbt wird, setzt sich die Direktorin der anderen Schule im A-Bezirk, an der sie unterrichtet, für sie ein und erreicht, dass sie eineinhalb Jahre später diese Schule als Stammschule bekommt. Kurz danach wird sie von dieser Direktorin auch gefragt, ob sie in dieser Schule als Volksschullehrerin arbeiten möchte. Da es nicht möglich war, gleichzeitig als Religions- und Volksschullehrerin zu arbeiten, entscheidet sich Frau Steiner dafür, Volksschullehrerin zu werden. Nebenbei macht sie Projekte zu interkulturellem und interreligiösem Lernen.

Mit der Entscheidung, als Volksschullehrerin zu arbeiten, wählt Johanna Steiner wieder ein Umfeld, in dem sie als Respektsperson mit breitem Wissen auftreten kann. Indem sie die Schule gewechselt hat, hat sie das Umfeld, in dem ihre Kompetenz in Frage gestellt wurde, verlassen. Und obwohl sie keine Religionslehrerin mehr ist, hat sie durch die interreligiösen Projekte einen Weg gefunden, ihren engen, seit Kindheit an bestehenden, Bezug zur Religion weiter auszuleben.

Seit 2009 hat Johanna Steiner eine eigene Klasse mit muslimischen, katholischen und orthodoxen Kindern. Sie gestaltet interreligiöse Veranstaltungen, bei denen es vor allem um die katholische und die muslimische Religionen geht. Als Praxislehrerin wird sie mit ihrer Klasse immer wieder von unterschiedlichen StudentInnen besucht. Johanna Steiner macht nach wie vor immer wieder Fortbildungen als Religions- und Volksschullehrerin und besucht Seminare und Konferenzen.

Durch unterschiedliche Fortbildungen und Zusatzausbildungen eignet sie sich Wissen an, mit dem sie sich auch in einem veränderten Umfeld Respekt und Ansehen verschaffen kann. So

kann sie etwa durch ihre neu erworbenen Kompetenzen im interreligiösen Lernen auch Angehörigen anderer Religionen Wissen vermitteln. Sie unterrichtet im A-Bezirk vermutlich nach wie vor vorrangig Kinder aus Arbeiterfamilien, mit denen sie sich einerseits verbunden fühlt und von denen sie sich andererseits auch abheben kann. Auch den StudentInnen, die ihre Klasse besuchen, ist sie überlegen, da sie diesen als erfahrene und gut ausgebildete Lehrerin gegenüber treten kann.

Ihr Studium an der Universität hat sie mittlerweile aufgegeben. Sie wohnt nach wie vor mit ihrem Mann in der Gemeindebausiedlung im D-Bezirk. In ihrer Freizeit engagiert sie sich in der kirchlichen Gemeinde der Gemeindebausiedlung und übt ein repräsentatives Amt aus, in welchem sie ihr Wissen über verschiedene Religionen einbringen kann. Johanna Steiner arbeitet zudem auch ehrenamtlich in einem Stadtteilzentrum der Siedlung, wo sie Jugendgruppen betreut und Feste gestaltet. Zudem ist sie Großmutter von drei Enkelkindern.

Johanna Steiner kann also auch in ihrem Wohnumfeld ihre erworbenen Kompetenzen einsetzen. Ihr Wissen wird vermutlich, nicht zuletzt aufgrund der Positionen, die sie innehat, von anderen BewohnerInnen der Wohnhausanlage geschätzt oder zumindest respektiert. Das Ausleben der Religion ist weiterhin ein wichtiger Bestandteil ihres Lebens und sie kann auch im kirchlichen Umfeld die Rolle einer kompetenten Respektsperson einnehmen. Durch ihr spezielles Wissen über Weltreligionen und interreligiöses Lernen gilt sie möglicherweise innerhalb der Kirche als Expertin oder vielleicht auch als Pionierin in diesem Bereich. Es ist anzunehmen, dass der Abschluss des Studiums nicht mehr notwendig war um sich diesen Expertinnenstatus zu sichern. Zudem hätte sie sich durch ein Studium und den damit verbundenen intensiven Kontakt mit bildungsbürgerlichen Schichten, möglicherweise etwas von dem Arbeitermilieu entfernt. Diese Nähe zum Arbeitermilieu ist aber elementar für ihre Handlungsorientierung. Sie agiert gerne in Kontexten des Arbeitermilieus, von dem sie sich zugleich immer wieder abgrenzen kann.

Johanna Steiner bricht also nicht aus ihrem Herkunftsmilieu aus, sondern umgibt sich weiterhin gerne mit Angehörigen des Arbeitermilieus. Innerhalb dieses Milieus versucht sie aber immer wieder, die Stellung einer Expertin zu erlangen. Sie verschafft sich Respekt vor allem durch diverse Fortbildungen, die immer eine Nähe zu Kirche und Religion aufweisen. Die Religion, die ihr bereits durch ihre Eltern vermittelt wurde, übt sie nicht wie ihre Mutter im Stillen aus, sondern trägt diese nach außen und feiert gerne religiöse Feste, wie sie es schon bei der Familie ihres Vaters erlebt hat. Religion hat in ihrem Lebenslauf einen ermöglichenden Charakter: Religion hat ihr jene Bildung ermöglicht, die in ihrem sozialen Umfeld nicht selbstverständlich

war. Darüber hinaus eröffnet ihr diese Aktionsspielräume, die sie dazu nutzen kann, viel mitzugestalten und mitzubestimmen.

1.2.2. These über Handlungsorientierung auf Basis der biographischen Daten

Zusammenfassend ist Johanna Steiners Handlungsstrategie von einem ambivalenten Verhältnis zum Arbeitermilieu geprägt. Sie sucht die Nähe zu diesem Milieu und grenzt sich zugleich von diesem ab. Diese Abgrenzung zum Arbeitermilieu gelingt ihr vor allem aufgrund ihrer Bildung, ihrer Religiosität und ihrer Autorität, die sie aufgrund ihrer Position (als Lehrerin oder auch ihrer repräsentativen Funktionen in der Kirche) innehat.

Sie sucht sich stets Umfeldler aus, in denen sie eine Expertinnenrolle einnehmen kann. Sowohl im Gemeindebau als auch in der Schule ist sie oft in der Position, mehr zu wissen als die anderen. Sie strebt danach, als kompetent wahrgenommen zu werden und ist gerne in einer Position, in der sie mitreden und mitbestimmen kann, sowohl bei ihren SchülerInnen, als auch bei Eltern, KollegInnen, im Gemeindebau, bei verschiedenen Projekten und in der Kirche.

Es ist daher anzunehmen, dass sich in ihren Handlungen immer wieder ihre Überlegenheit gegenüber Kindern und Eltern aus Arbeiterschichten und gleichzeitig auch die Nähe zu diesen manifestiert.

1.4. Handlungs- und Präsentationsebene im Interview

Die Analyse der biographischen Daten gibt Hinweise darauf, dass eine wesentliche Handlungsstrategie von Johanna Steiner darin besteht, sich Umfeldler zu suchen denen sie sich überlegen fühlt. Die thematische Feldanalyse des Interviews lässt vermuten, dass sie bei den muslimischen Eltern und Kindern ein solches Umfeld gefunden hat. Ihre Beziehung zu diesen scheint von einem Ungleichgewicht geprägt zu sein, da sie diesen als Lehrende und Wissende gegenübertritt. Dies zeigt sich etwa in Erzählungen über von ihr gestaltete Veranstaltungen, wie die Wien Rätsel Rallye, die Einladung auf ein Eis, oder auch das Adventfrühstück. Sie präsentiert sich bei diesen Veranstaltungen als Gastgeberin, die die Fäden in der Hand hat. Sie bestimmt, wie diese Events ablaufen. Ein anderes Beispiel aus dem Interview, bei dem sie sich als überlegen darstellt, ist ihre Erzählung darüber, wie sie muslimische Mütter beim Deutsch lernen unterstützt. Interessant ist, dass sie die genannten Situationen in der Textsorte einer Erzählung präsentiert. Da diese Situationen das Präsentationsinteresse von Frau Steiner, sich als kompetente Lehrerin darzustellen, bestätigen, kann sie hier die Kontrolle abgeben und sich einer Erzählung hingeben. Bei problematischen Situationen hingegen, die dieses Präsentationsinteresse nicht unterstützen, spricht sie viel kontrollierter und verwendet Beschreibungen und Argumente.

Die ambivalente Handlungsorientierung von Frau Steiner zwischen Nähe und Abgrenzung vom Arbeitermilieu, wird besonders in der Erzählung über Helin deutlich. Johanna Steiner beschreibt Helin als ein sympathisches, starkes und soziales Mädchen mit einer Teilleistungsschwäche. Der Familienhintergrund von Helin ähnelt den Lebensumständen, unter denen Johanna Steiner selbst aufgewachsen ist. Helins Vater ist Arbeiter (vermutlich aber in einer etwas niedrigeren Position als ihr eigener Vater). Die Familie ist religiös, allerdings nicht wie sie katholisch, sondern muslimisch. Helin hat, genau wie Frau Steiner früher, einen Bruder mit einer Behinderung und eine Mutter, die damit überfordert ist. Diese Parallelen tragen vermutlich dazu bei, dass die Lehrerin dem Mädchen gegenüber empathisch ist und führen vermutlich auch zu der positiven Darstellung des Mädchens. Gleichzeitig grenzt sich Johanna Steiner aber auch von Helin und ihrer Familie ab, indem sie argumentiert, dass Helin einmal eine gute Hausmeisterin werden könnte. Denn mehr wäre bei ihr aufgrund des familiären Hintergrundes nicht möglich. Obwohl Johanna Steiner selbst, aus ähnlichen Verhältnissen kommend, bildungsmäßig aufgestiegen ist, hält sie dies bei Helin für nahezu ausgeschlossen. Dies ist ein gutes Beispiel für Frau Steiners Ambivalenz gegenüber weniger gebildeten Eltern und SchülerInnen. Wie sich das aber auf der konkreten Handlungsebene manifestiert, muss offen bleiben. Denn Frau Steiner gibt im Interview nur an wenigen Stellen durch Erzählungen Einblicke in konkrete Handlungssituationen und Handlungsabläufe.

Ihrem Präsentationsinteresse folgend lässt sie sich in Form von Erzählungen meist nur auf Situationen ein, die ihre Kompetenz unterstreichen. Von Situationen, in denen sie die Oberhand hat, weil Eltern und Kinder ihre Ratschläge und Angebote annehmen, *erzählt* sie mehr als von solchen, die einen problematischen Gehalt haben. Dort, wo sie problematische Situationen dennoch zum Thema macht, wird deren Darstellung von ihrem Präsentationsinteresse als kompetente Lehrerin überlagert. Sie wechselt von der Erlebensebene sofort auf die Präsentationsebene.

Wenn die These über ihr ambivalentes und gleichzeitig nahes Verhältnis zum Arbeitermilieu richtig ist, dann wäre anzunehmen, dass sie vorrangig Kontakt zu Eltern pflegt, denen sie sich aufgrund ihres Bildungsstatus überlegen fühlt. Dementsprechend wären ihre Lieblingskinder und Lieblingseltern jene, die ihr, aufgrund ihres Wissens, ihres familiären Hintergrundes und ihren finanziellen Mitteln deutlich unterlegen sind. Von diesen Eltern kann sie sich in der Interaktion vermutlich gut abheben. Sie wählt auch genau diese Arbeiterbezirke aus, um dort zu unterrichten.

Die Frage, wie sie mit Eltern interagiert, die einen höheren Bildungsstatus als sie haben, muss offen bleiben. Es erscheint aber unwahrscheinlich, dass Frau Steiner SchülerInnen, deren Eltern

eine höhere Bildung und ein höheres Einkommen haben, bevorzugt. Im Interview gibt es gar keine Hinweise darauf, dass sie mit solchen Eltern zu tun hat. Also entweder erwähnt sie diese nicht, da dies ihrem Präsentationsinteresse nicht förderlich ist, oder sie ist mit solchen Familien als Lehrerin nicht konfrontiert. Zu vermuten ist eher Ersteres.

Es ist also anzunehmen, dass Frau Steiner als Lehrerin stets versucht, das Sagen zu haben und bestimmen möchte, was in ihrer Klasse, mit ihren SchülerInnen und bei ihren Veranstaltungen passiert. Werden aber ihre Ratschläge, Empfehlungen oder auch Aufforderungen an Eltern oder Kindern nicht angenommen, dann hat sie im Wesentlichen zwei Handlungsstrategien: zuerst Konfrontation, und wenn das nicht funktioniert, Vermeidung. Dies zeigt sich beispielsweise an der Stelle im Nachfrageteil, wo sie von Manuel, einem schwierigen Kind, erzählt, das bei einem Lehrausgang absolut nicht auf sie hören will. Das Kind schreit sie an, sie schreit das Kind an und greift schlussendlich hart durch, indem sie das Kind „hinter sich nach schleift“ (Z895). Nach diesem Lehrausgang wählt sie aber eine andere Strategie: Die Vermeidung. Das ist auch jene Strategie, die sie bei der Direktorin schlussendlich angewandt hat, die sie gemobbt hat. Der Direktorin ist sie entkommen, indem sie die Schule gewechselt hat. Manuel lässt sie von nun an fast jeden Tag von seiner Mutter abholen.

Auch die Stelle über Darina lässt vermuten, dass sie zuerst den Konfrontationskurs wählt, und wenn das nicht funktioniert, die Vermeidung. Sie erzählt, Darina zunächst gebeten zu haben zuzugeben, dass sie dem anderen Kind die Haare abgeschnitten hat. Als das nichts nützt, scheint sie den Kontakt eher abzulehnen. Dies kann deswegen vermutet werden, weil sie von Darina gar nicht weiß, ob sie das von ihr vorgeschlagene Lerninstitut besucht oder nicht. Johanna Steiner hat scheinbar nicht nachgefragt, stellt aber trotzdem Vermutungen dazu auf. Bezüglich dieser Handlungsstrategien muss es aber wieder bei Thesen verbleiben, da vor allem zu den problematischen Situationen zu wenige Erzählungen in Frau Steiners Präsentation vorhanden sind.

Wie bei der thematischen Feldanalyse gezeigt wurde, unterteilt Frau Steiner ihre SchülerInnen auf Basis ihrer Herkunft und Religion in drei Gruppen: die türkischen muslimischen Kinder, die katholischen Kinder, und die Kinder aus Ex-Jugoslawien, die vermutlich vorrangig orthodox sind.

Die muslimischen Kinder grenzt sie von sich selbst ab, indem sie vor allem deren Religion als von der ihrigen unterschiedlich und andersartig darstellt. Gemeinsam hat Frau Steiner mit diesen Kindern und Familien allerdings den hohen Stellenwert der Religion. Auf Basis dieser Gemeinsamkeit pflegt sie mit diesen Familien ein gewisses Naheverhältnis, indem sie interreligiöse Feste mit ihnen feiert. Gleichzeitig sind aber diese Familien auch jene, von denen

sie sich am besten abgrenzen kann und denen gegenüber sie sich am besten als überlegen darstellen kann.

Kinder aus Österreich stellt sie nicht als völlig andersartig dar, grenzt sich aber von diesen in Bezug auf Religion und Schichtzugehörigkeit ab, indem sie diese als wenig religiöse Arbeiter Familien klassifiziert.

Die Gruppe der Kinder aus Ex-Jugoslawien haben ihrer Darstellung nach eine eher schwach ausgeprägte Religiosität. Sie findet also zu diesen keinen Zugang über die Religion. Da die Veranstaltungen, die sie so ausführlich dargelegt hat, vorrangig an Kinder und Eltern gerichtet sind, die religiös sind, stellt sich die Frage, inwiefern sie die ex-jugoslawischen Kinder in diese Veranstaltungen einbindet. Diese Frage kann auf Basis des Interviews nicht genau beantwortet werden. Es ist allerdings zu vermuten, dass sie mit diesen Familien schnell in Konfrontationskurs gerät, wie die Stelle mit Adams Mutter vermuten lässt. Hierbei erzählt sie, wie sie der Mutter ihre Erziehungsmängel vorwirft. Zudem ist anzunehmen, dass sie diesen Kindern und Familien eher wenig Aufmerksamkeit schenkt und diese bei Problemen auch eher meidet, wie am Beispiel von Darina schon gezeigt wurde.

Auffallend ist, dass sie vor allem die muslimischen von den ex-Jugoslawischen Kindern abgrenzt und diesen völlig konträre Eigenschaften zuschreibt. Da das Interview sehr von dem Präsentationsinteresse geleitet ist, sich als kompetente Lehrerin darzustellen, können darüber, wie sich diese Zuschreibungen in Handlungen manifestieren, nur Thesen aufgestellt werden. Es wird offenkundig, dass ihr diese Darstellung in Bezug auf die muslimischen Kinder und auch die österreichischen Kinder besser gelingt als in Bezug auf die Kinder aus Ex-Jugoslawien. Dies ist deswegen der Fall, weil sie ihre Kompetenzen vor allem im Interreligiösen, nicht aber im ‚nicht-religiösen‘ verortet. Gleichzeitig kann auch vermutet werden, dass sie sich von den muslimischen Familien und auch den österreichischen Arbeiterfamilien besser abheben kann, als das bei den Familien aus Ex-Jugoslawien der Fall ist. Möglicherweise haben einige dieser Familien einen ähnlichen oder vielleicht sogar einen höheren Bildungsstatus als sie selbst. Obwohl sie in ihren Ausbildungen auch Kontakte zu Personen mit hohem Bildungsstatus pflegt, scheint das im schulischen Kontext nicht so einfach zu sein. Dies könnte mit der Rolle als Lehrerin zusammenhängen, die vermutlich einen gewissen Expertinnenstatus gegenüber Kindern und Eltern beinhaltet. Es wäre also denkbar, dass es Teil der Rolle als Lehrerin ist, sich von Kindern und Eltern abzugrenzen.

1.5. Thesen in Bezug auf die Forschungsfrage

Wie gestalten sich nun Klassifikationen und Grenzziehungsprozesse von VolksschullehrerInnen in Bezug auf ihre SchülerInnen?

Auf Basis dieses Interviews können darüber einige Thesen aufgestellt werden:

- Die Rolle als Lehrerin beinhaltet eine gewisse Abgrenzung gegenüber weniger gebildeten Kindern und vor allem Eltern. Insofern können Eltern, die einen höheren Bildungsstatus als die Lehrerin haben, ein Problem darstellen.
- Die Rolle als Lehrerin beinhaltet einen gewissen Zwang zur Kompetenzdarstellung. LehrerInnen dürfen nicht inkompetent wirken/sein.
- SchülerInnen und Eltern, die den ExpertInnenstatus der LehrerInnen gefährden, indem sie zum Beispiel deren Ratschläge nicht befolgen, stellen für LehrerInnen eine Gefahr dar, weil sie dort nicht als kompetente LehrerInnen auftreten können.
- Daraus resultiert, dass LehrerInnen Probleme oder schwierige Situationen nur ansprechen können, indem sie Problemgruppen konstruieren, denen diese Probleme von Natur oder Kultur wegen anhaften. Dann können die Probleme nicht als Schwäche der Lehrerin interpretiert werden.
- In der Darstellung werden gewisse Merkmale dieser SchülerInnen herausgegriffen und als Eigenschaften einer Problemgruppe konstruiert. In diesem Interview wurden vor allem Ethnizität, Religion, soziale Schicht bzw. Milieu und kognitive Fähigkeiten als Eigenschaften herangezogen.
- Grenzziehungsprozesse von LehrerInnen hängen vermutlich immer auch damit zusammen, wie LehrerInnen ihre eigene Identität definieren. In diesem Interview grenzt Johanna Steiner ihre Identität von der ihrer SchülerInnen und Eltern ab. Abgrenzungsmerkmale sind für sie die Religion, die ethnische oder nationale Zugehörigkeit und das Milieu. Die gleichen Kategorien verwendet sie auch, um Unterschiede zwischen den SchülerInnen zu machen. Sie positioniert sich als österreichische, genauer gesagt als wienerische, katholische Lehrerin.
- Aufgrund mangelnder Erzählungen in dem Interview sind aber Rückschlüsse auf die Handlungsebene der Lehrerin nur eingeschränkt möglich.

2. Fall: Alexandra Zoller

Der Kontakt zu Alexandra Zoller wurde mir über eine Verwandte vermittelt, deren Sohn mit Frau Zollers Sohn befreundet ist und gemeinsam mit ihm dieselbe Schulklasse besucht. Meine Verwandte fragte Alexandra Zoller, ob sie zu einem Interview bereit wäre und gab mir ihre Telefonnummer.

In einem Telefongespräch erklärte ich Alexandra Zoller dann mein Anliegen und informierte sie über die Art des Interviews sowie die Tonbandaufnahme. Sie zeigte sich interessiert, aber auch etwas verunsichert, da ihr diese Art des Interviews fremd zu sein schien. Wir vereinbarten, dass ich für das Interview zu ihr nach Hause komme. Sie erkundigte sich ob es stören würde, wenn ihre Kinder nebenbei spielen würden. Ich sagte, dass es kein Problem wäre, wenn sie nicht allzu laut wären. Als ich ihr sagte, dass ich sehr froh wäre, dass sie zu diesem Gespräch bereit wäre und dass es für mich nicht leicht sei, InterviewpartnerInnen zu finden, bot sie an, mir KollegInnen von ihr zu vermitteln, fügte aber hinzu, dass sie lieber erst einmal das Gespräch abwarten würde.

2.1. Interviewkontext

Zu dem vereinbarten Termin komme ich zu ihr nach Hause. Sie wohnt in einem Vorort von Wien, wo sie auch unterrichtet. Das Haus, in dem sie wohnt, ist ein neues modernes sehr geräumiges Einfamilienhaus mit Garten. Sie öffnet mir die Tür und wir führen ein bisschen Smalltalk. Wir gehen breite Holzstiegen hinauf und betreten eine sehr große Wohnküche, die größtenteils aus dem Wohnraum besteht. Der Raum ist sehr hell und es gibt viele Pflanzen. Durch die vielen Fenster kann man eine Terrasse und einen Garten sehen. Die Einrichtungsgegenstände und Möbel wirken eher teuer. Alexandra hat auf dem Tisch schon eine Kanne Tee und Weihnachtskekse vorbereitet. Ihre Tochter kommt bei der Terrassentür herein, setzt sich auf einen großen Polstersessel und beginnt ein Holzpuzzle zusammenzubauen. Alexandra Zoller fragt mich ob das stören würde. Ich verneine. Sie bittet ihre Tochter, die vermutlich zwischen fünf und sieben Jahren alt ist, leise zu spielen und fragte sie, ob sie nicht lieber in ein anderes Zimmer gehen wolle. Die Tochter antwortet, dass sie leise sein und hier bleiben würde. Wie sie mit den Holzteilen ihres Puzzles leise klimpert, fragt Alexandra Zoller sie nochmal, ob sie nicht doch lieber in ein anderes Zimmer gehen würde. Dort könne sie so laut spielen wie sie will. Sie stimmt zu und geht mit ihrem Puzzle weg. Frau Zoller ruft ihr nach, dass sie sich melden soll wenn sie etwas brauchen würde oder Hunger hätte.

Wir reden noch kurz miteinander. Dann packe ich meinen Block und das Aufnahmegerät aus und erkläre ihr nochmal, dass mich ihre Wahrnehmung der SchülerInnen interessieren würde.

Dann kläre ich sie noch darüber auf, was mit der Aufnahme passieren wird. Ich frage sie auch wie lange sie ungefähr Zeit hätte. Sie sagte sie hätte Zeit, nur zu Mittag würde sie Hunger bekommen.

Während des Gespräches war ich manchmal ein bisschen irritiert, weil Frau Zoller an einigen Stellen einen ironischen Unterton hatte, von dem ich mir nicht sicher war ob er tatsächlich ironisch gemeint war. Diesen ironischen Unterton ergänzte sie mit Grinsen oder Lachen. Ich war unsicher wie ich darauf reagieren sollte. So erzählte sie zum Beispiel von einer Mutter, die früher die Sonderschule besuchte. Über diese Mutter sagte sie etwas spöttisch, wie mir schien, dass sie auf ihr Kind stolz wäre, weil es als Integrationskind⁹ geführt werde und nicht in die Sonderschule müsste. Ich war mir unsicher was sie mit diesem spöttisch, ironischen Unterton ausdrücken wollte, weil er teilweise, wie mir schien, ihrer Darstellung als bemühte Lehrerin widersprach.

Alexandra Zoller ist derzeit Lehrerin der Vorschulklasse. „Die Volksschule hat in der Vorschulstufe jene Kinder, die in dem betreffenden Kalenderjahr schulpflichtig geworden sind, jedoch noch nicht die Schulreife besitzen und ebenso jene Kinder, deren vorzeitige Aufnahme in die 1. Schulstufe widerrufen wurde, im Hinblick auf die für die 1. Schulstufe erforderliche Schulreife zu fördern, wobei die soziale Integration behinderter Kinder zu berücksichtigen ist.“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

Das Interview dauert 1h 44min. Auf meine Frage, wie Frau Zoller das Gespräch empfunden hätte, sagt sie dass es komisch wäre, wenn man so lange reden würde ohne unterbrochen zu werden und dass es aber auch gut gewesen wäre, sich während dem Gespräch über Dinge Gedanken zu machen, über die man sonst nie in der Form nachdenkt. Danach fragt sie mich noch nach dem genauen Thema meiner Arbeit. Ich erkläre ihr, dass es mir um einen Vergleich der Wahrnehmung und Beurteilungen von SchülerInnen durch LehrerInnen gehen würde. Sie scheint mit meiner Antwort nicht ganz zufrieden zu sein und fragt mich, ob ich ihr die genaue Fragestellung nicht verraten dürfe.

Danach unterhalten wir uns noch kurz über Verschiedenes, unter anderem über ihren Sohn und den Sohn meiner Verwandten, die gerade gemeinsam Sternsingen sind. Sie bietet nochmals an KollegInnen zu fragen, ob sie auch für ein Interview Zeit hätten, sagt aber sie könne nichts versprechen. Ich schreibe ihr meinen Namen und die Telefonnummer auf. Sie meldete sich nicht mehr bei mir. Da ich später keine weiteren InterviewpartnerInnen benötigte, melde ich mich auch nicht mehr bei ihr.

⁹ Kinder, die in ‚normalen‘ Klassen nach einem Sonderschullehrplan unterrichtet werden. Diese Kinder werden aber hauptsächlich von sogenannten IntegrationslehrerInnen betreut, nicht von den KlassenlehrerInnen.

2.2. Thematische Feldanalyse

Das thematische Feld in dem Interview mit Alexandra Zoller gruppiert sich um das Thema *Kinder, die meinen Erwartungen nicht entsprechen*. Alexandra Zoller thematisiert teils manifest und teils latent eigene enttäuschte Erwartungen. Sie formuliert es zudem als ein allgemeines Problem, dass Aufgaben und Erwartungen, die von Eltern, der Direktorin und auch von der Öffentlichkeit an LehrerInnen herangetragen werden, unmöglich umzusetzen sind. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sie immer wieder SchülerInnen von heute mit SchülerInnen von früher vergleicht. Es handelt sich dabei aber um eine frühere Zeit, die sie als Lehrerin nie erlebt hat. Vielmehr ist anzunehmen, dass es sich hierbei um ein bloßes Aufgreifen eines Diskurses handelt, der auch in anderen von mir geführten Interviews mit Lehrerinnen auftaucht. Hinter diesem Diskurs verbirgt sich das Argument, dass LehrerInnen heutzutage Aufgaben übertragen bekommen, denen sie aufgrund mangelnder Ressourcen nicht gewachsen sind. Durch den Rückgriff auf diesen Diskurs rechtfertigt Alexandra Zoller das Auseinanderklaffen von Erwartungen und Realität. Die daraus resultierende permanente Enttäuschung scheint Alexandra Zoller aber aus eigener Erfahrung zu kennen. Ihre anfängliche Vorstellung, dass sie als Lehrerin etwas bei ihren SchülerInnen bewirken könnte und diese verändern könnte – insbesondere diese zu wissenderen und braveren SchülerInnen zu machen – wurde seit Beginn ihrer Laufbahn als Lehrerin enttäuscht. Anknüpfend an diese Erfahrung startet sie einen Lernprozess, der in dem Interview auch ein wichtiger Bestandteil des thematischen Feldes ist. Sie reflektiert ihre Tätigkeit und Rolle als Lehrerin und verwendet in ihrem Interviewtext vorrangig die Textsorte der Evaluierung. Es fällt ihr schwer über die Kinder zu sprechen, ohne sich selbst und ihren eigenen Lernprozess zum Thema zu machen. Zentrales Element in diesem von ihr beschriebenen, evaluierten und erzählten Lernprozess ist es, ihre Grenzen als Lehrerin wahrzunehmen und zu akzeptieren. Sie lernt, Kinder, die sich nicht den Anforderungen entsprechend verhalten – weil sie etwa verhaltensauffällig sind – nicht als ein Zeichen ihrer mangelnden Kompetenz als Lehrerin zu interpretieren. Dies gelingt ihr aber nur, indem sie Kategorien von Schülern bildet, die sich, aufgrund von Umständen, die nicht in ihren Zuständigkeitsbereich als Lehrerin fallen, nicht vorbildlich verhalten. Dementsprechend sind in ihrer Darstellung der SchülerInnen, die insgesamt von der eigenen Reflexion überschattet wird, jene dominant, die Defizite haben.

Zusammenfassend kann das thematische Feld folgendermaßen formuliert werden: *Wie ich gelernt habe meine Erwartungen an SchülerInnen zurückzuschrauben, meine Grenzen als Lehrerin zu akzeptieren und dadurch eine kompetente Lehrerin zu sein.*

Wie Alexandra Zoller dieses thematische Feld im Interview aufbaut und wie sich andere Themen nicht bestätigt haben, wird nun am Verlauf des Interviews dargestellt.

2.2.1. Präsentation in der Eingangserzählung

Das Interview beginnt mit der Einstiegssequenz der Interviewerin, in der sie Alexandra Zoller bittet, davon zu erzählen wie sie ihre SchülerInnen von ihrem ersten Kontakt bis zum heutigen Tag erlebt. Alexandra Zoller steigt sofort in den Erfahrungskontext ein und erzählt in **Sequenz 2** von ihren ersten Erfahrungen als junge Lehrerin. Mit der *Erzählung* darüber, dass sie am 3. Schultag als ganz junge Lehrerin in eine Klasse „hineingeschmissen“ (Transkript Fall 2: Z9) wurde, deutet sie an, dass sie sich damals überfordert fühlte. In **Sequenz 3-5** *evaluiert* sie, aus heutiger Sicht, ihre damalige Rolle als Lehrerin im Zusammenhang mit dem Verhalten der damaligen SchülerInnen. Sie wollte gegenüber den Kindern die Rolle eines „Kumpels“ (Z11) einnehmen, habe aber bemerkt, dass die Kinder durch so ein Naheverhältnis von ihr aufgestellte Regeln nicht befolgen würden. Dabei hätte sie herausgefunden, dass sie mehr Abstand benötigen würde. Als zentrales Thema des thematischen Feldes deutet sich bereits die Enttäuschung ihrer Erwartungen an die SchülerInnen an, die auf ihre Rolle als Kumpel nicht so reagiert haben, wie sie es sich vorgestellt hatte. Indem sie andeutet, dass sie heute den SchülerInnen nicht mehr als Kumpel gegenübertritt, präsentiert sie sich als eine Lehrerin, die sich weiterentwickelt und dazugelernt hat. Zudem taucht hier bereits ein zentrales Problem auf, das sie im weiteren Interviewverlauf auf unterschiedliche Weise behandeln wird: Wie bringe ich SchülerInnen dazu sich auf eine gewisse von mir erwünschte oder auch von der Direktorin und KollegInnen geforderte Weise zu verhalten? Aus diesen Sequenzen geht hervor, dass sie dies mit der Kumpelrolle nicht erreichen konnte.

Sie setzt in **Sequenz 6** mit einem *Hintergrundbericht* der damaligen Situation fort, in dem sie von Konflikten zwischen SchülerInnen, Eltern und Direktorin berichtet. Da der Umgang der SchülerInnen untereinander nicht funktioniert hätte, musste sie, wie sie in **Sequenz 7** *berichtet*, viel soziales Lernen machen und versuchte sich folglich immer weiter zu bilden.

Mit der von ihr angesprochenen Weiterbildung tritt der Lernprozess, der in den vorherigen Sequenzen bereits angedeutet wird, stärker in den Vordergrund. Auch die enttäuschten Erwartungen sind wieder Thema, da die SchülerInnen nicht so miteinander umgingen, wie sie es sich erwartet hatte.

In **Sequenz 8** *beschreibt* und *argumentiert* Alexandra Zoller, dass diese Klasse als die „schlimmste Klasse der Schule“ (Z21) bezeichnet wurde und dass sie es nicht gut fände, wenn etwas so titulierte würde. Dann hätten die Kinder gar nicht mehr die Möglichkeit sich zu ändern.

Wichtig wäre nur, wie LehrerInnen mit der Situation umgehen würden und dass sie versuchen würden herauszufinden warum Kinder ‚schlimm‘ wären.

An dieser Stelle erscheint die Lesart möglich, dass sie das ‚Abstempeln von Kindern als schlimm‘ im Verlauf des Interviews stärker zum Thema macht. Ihr Interview könnte ein Plädoyer für jene Kinder werden, die mit dem Label ‚schlimmes Kind‘ versehen werden. Diesem Darstellungsinteresse könnte sie mit Argumenten für diese Kinder sowie mit Erzählungen über positive Beispiele nachkommen. Eine solche Darstellung der Kinder könnte sie auch mit einer Darstellung von sich selbst als eine Lehrerin, die erfolgreich als ‚schlimm‘ abgestempelte Kinder zu ‚braven‘ Kindern macht, verbinden.

Sie könnte allerdings auch ihren Lernprozess als Lehrerin in den Vordergrund stellen und diesen Umgang mit ‚schlimmen‘ Kindern als etwas darstellen, das von ihr erst erlernt werden muss ebenso wie das Finden von Ursachen für ein solches Verhalten.

In **Sequenz 9-12** berichtet Alexandra Zoller von einer anderen Klasse, die sie später von der 1. bis zur 4. Klasse durchgehend unterrichtete. Anschließend *evaluiert* sie, dass es schwierig wäre über die Kinder zu sprechen. Sie *berichtet*, dass es sehr viele Kinder gewesen wären, was es ihr erschwerte für jedes einzelne Kind Zeit zu haben. Anschließend *argumentiert* sie, dass Kinder dann „unter Anführungszeichen schlimm“ (Z29) wären, wenn man zu wenig Zeit für sie hätte. Es gäbe nämlich immer einen Grund dafür, dass Kinder ‚schlimm‘ seien. Sie spricht hier, wie auch schon zuvor, frühere Situationen an, die für sie als Lehrerin schwierig gewesen sind. Theoretisch wüsste sie wie sie aus ‚schlimmen‘ Kindern ‚brave‘ machen könnte (zumindest heute weiß sie das). Aufgrund der Tatsache, dass sie einfach zu viele Kinder in ihrer Klasse hatte, wie sie argumentiert, konnte sie das aber nicht umsetzen. Indem sie sich als jemand darstellt, die über das Wissen verfügt, wie man Kinder erzieht, stellt sie sich als kompetente Lehrerin dar. Sie präsentiert die Umsetzung, aufgrund der Rahmenbedingungen, als gescheitert. Auffallend ist hier, dass sie *argumentiert* und nicht *erzählt*. Dies könnte eine Strategie sein ihre Handlungen, in einer für sie wenig erfolgreichen Situation, nicht angreifbar zu machen.

Interessant ist in diesem Abschnitt auch die negative Darstellung von „schlimmen“ Kindern. Dies deutet darauf hin, dass es unerwünscht ist solche Kinder in der Klasse zu haben. Vermutlich ist mit der LehrerInnenrolle die Erwartung verbunden, dass diese ihre Kinder zu ‚braven‘ Kindern erziehen. Gleichzeitig könnte auch die Lehrerin die Vorstellung haben, dass Kinder ‚brav‘ sind, wenn sie den Unterricht kompetent gestaltet. Umgekehrt könnte es also sein, dass die Lehrerin ‚schlimme‘ Kinder als einen Misserfolg ihrer Tätigkeit als Lehrerin deutet. Ob dies ein Problem ist mit dem Alexandra Zoller zu kämpfen hat, wird sich im weiteren

Verlauf des Interviews noch zeigen. Festzuhalten ist hier allerdings, dass noch nicht ganz klar ist, was sie unter schlimmen Kindern versteht.

In Alexandra Zollers Darstellung fällt zudem auf, dass es ihr, wie sie selbst bemerkt, schwer fällt über die Kinder selbst zu sprechen. Dies könnte einerseits damit zusammenhängen, dass ihre Wahrnehmung der Kinder untrennbar mit ihrer eigenen Person, ihrer Rolle als Lehrerin und auch mit der Reflexion ihrer Tätigkeit zusammenhängt. Denn diese Themen haben sie bisher von der Thematisierung der Kinder abgebracht. Andererseits könnte es auch sein, dass sie erst einen entsprechenden Rahmen aufbauen muss, um überhaupt über die Kinder sprechen zu können.

In **Sequenz 13 und 14** beendet sie die Darbietung der bisher angedeuteten schwierigen Situationen mit „gut jetzt mache ich einfach einen Sprung“ (Z30-31) und *berichtet*, dass sie dann selber Kinder hätte. Sie *evaluiert*, dass sie dadurch einen anderen Zugang zu den Kindern bekommen hätte und dass sie damals, im Gegensatz zu heute, noch nicht gewusst hätte, wie sie an die Kinder herankommen würde. In **Sequenz 15** *berichtet* sie von einem hyperaktiven Kind, das im folgenden Interview immer wieder auftauchen wird. Erst später hätte sie verstanden, was es bedeutet, dass dieses Kind hyperaktiv ist. Sie *berichtet* davon, dass sie bei diesem an den Ursachen der Hyperaktivität interessiert gewesen wäre und versucht hätte sich immer weiter zu bilden. Daher könne sie heute leichter mit hyperaktiven Kindern umgehen.

In diesen Sequenzen wird deutlich, dass sie ihre Geschichte als Transformationsgeschichte präsentiert: Früher war sie eine junge unerfahrene Lehrerin, die überfordert war und falsche Vorstellungen von der LehrerInnenrolle hatte. Sie hat sich als Lehrerin weiterentwickelt und kann es heute besser. Teil dieser Entwicklung ist scheinbar, dass sie Kinder nicht mehr als ‚schlimm‘, sondern als hyperaktiv wahrnimmt und bezeichnet. Der Unterschied zwischen ‚schlimmen‘ und hyperaktiven Kindern, liegt aber scheinbar nicht in dem Verhalten der Kinder selbst, sondern in der Wahrnehmung der Lehrerin: Kinder haben ihrer Darstellung gemäß grundsätzlich die Wahl sich brav oder schlimm zu verhalten, aber ein hyperaktives Kind ist einfach hyperaktiv, daran kann die Lehrerin und auch das Kind nichts ändern. Thema sind bei Alexandra Zoller also nicht die Kinder selbst, sondern nur ihre Wahrnehmung der Kinder. Ihre Wahrnehmung der Kinder unterscheidet sich markant, je nachdem ob ein Kind als schlimm oder hyperaktiv definiert wird.

Die Kategorie des ‚hyperaktiven Kindes‘ scheint eine Entlastungsfunktion für die Lehrerin zu haben. Denn wenn hyperaktive Kinder verhaltensauffällig sind, dann trifft die Lehrerin keine Schuld an diesem Verhalten. Bei einem schlimmen Kind würde ihr hingegen die Aufgabe

zufallen, dieses zu erziehen. Ein hyperaktives Kind benötigt aber mehr als eine gute Erziehung, es benötigt eine psychologische oder psychiatrische Behandlung.

Zentrales Thema ist also auch hier der Lernprozess von Alexandra Zoller: sie hat gelernt verhaltensauffällige Kinder anders zu betrachten, was ihre Tätigkeit als Lehrerin erleichtert und ihre Rolle als Lehrerin verändert. Die Erwartungen an sie als Lehrerin werden, mithilfe dieser Kategorie von Kindern, neu definiert.

Die zuvor geäußerte These, dass es zu einem zentralen Thema ihrer Präsentation werden könnte, Kinder nicht als ‚schlimm‘ abzustempeln bestätigt sich hier nicht. Denn sie macht Kinder, die sie von ‚schlimmen‘ zu ‚braven‘ erzieht nicht zum Thema. Es geht ihr vielmehr um ihre Entdeckung einer neuen Kategorie: den hyperaktiven Kindern.

In **Sequenz 16** berichtet Alexandra Zoller, dass sie jetzt eine Vorschulklasse mit vielen „Spezialfällen“ (Z38) unterrichten würde. Sie begründet das damit, dass es immer einen Grund gäbe, warum die Kinder in die Vorschulklasse zurückgestellt würden. Außerdem *evaluiert* und *argumentiert* sie, dass sie heute weiß, dass sich die Kinder umso besser von ihr verstanden fühlen, je besser sich deren Eltern verstanden fühlen und dementsprechend leichter wäre heute für sie auch der Umgang mit diesen.

Thema ist also wieder ihr Lernprozess als Lehrerin und die Erkenntnisse, die sie mit der Zeit gewonnen hat. Darüber hinaus definiert sie in dieser Sequenz die SchülerInnen ihrer Klasse als ‚Spezialfälle‘. Somit betrachtet sie diese als solche, die sich von den ‚Normalfällen‘ unterscheiden. Dementsprechend ist anzunehmen, dass sie an diese Kinder auch andere, vermutlich geringere, Erwartungen hat.

In **Sequenz 17** *evaluiert* sie ihre bisherige Darbietung damit, dass sie eigentlich mehr über sich selbst als über die Kinder sprechen würde. In **Sequenz 18** und **19** *evaluiert* sie dann die Kinder von heute. Sie bedauert, dass sich Kinder heute nicht mehr so lange konzentrieren könnten und dass sie mehr Kleingruppen als früher brauchen würden. Dies führt sie auf mangelnde Zeit der Eltern und die Medien zurück. Sie *argumentiert*, dass der Umgang der Kinder untereinander schwieriger wird, da vielen Scheidungskindern keine Problemlösung vorgelebt werde. Kinder würden daher auch mehr Ruhe brauchen als früher. Sie *argumentiert*, dass ihnen dabei der Leistungsdruck nicht helfen würde, der allerdings in der Vorschulklasse ohnehin geringer wäre. In diesen Sequenzen kommt ein neues Thema hinzu: Der Vergleich der Kinder heute mit denen Kindern von früher. Anzunehmen ist allerdings, dass sie in dieser Sequenz auf einen Diskurs unter LehrerInnen zurückgreift und nicht auf eigenerlebte Erfahrungen. Sie hat zwar Erfahrungen mit den Kindern von heute gemacht, allerdings nicht mit denen von früher. Die von ihr genannte frühere Zeit ist vermutlich eine, die sie als Lehrerin nicht erlebt hat. Die

Erfahrung, dass Kinder Probleme im Umgang miteinander haben, hat sie bereits in ihrem ersten Dienstjahr erlebt. Denn eine höhere Scheidungsrate und vermehrter Medienkonsum sind gesellschaftliche Entwicklungen, die sich auch schon vor 1996, als sie als Lehrerin begonnen hat zu unterrichten, abgezeichnet haben¹⁰. Zudem lässt ihre bisherige Darstellung nicht vermuten, dass sich in ihrem eigenen Erleben ein solcher Bruch zwischen den Kindern heute und denen zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit abzeichnet. Der Rückgriff auf einen Diskurs in ihrer Darstellung würde darauf hindeuten, dass sie sich (noch) nicht auf das Erleben der Kinder einlassen kann. Dieser Diskurs könnte zudem dazu dienen, die Machtlosigkeit von LehrerInnen zu argumentieren. Wenn LehrerInnen immer mehr Aufgaben übertragen bekommen und immer schwierigere Kinder haben, das Schulsystem aber nicht auf diese Veränderungen reagiert, dann können die LehrerInnen selbst nur wenig verändern und die neuen Aufgaben nicht alle erledigen. Allerdings betont sie hier auch wieder, dass die Vorschule da eine gewisse Sonderposition hätte.

In **Sequenz 20** fährt sie mit einer *Argumentation* fort, dass die Kinder alle unterschiedlich wären und dementsprechend auch unterschiedliche Dinge brauchen würden. Eine Lehrerin könne aber nicht für jeden alles sein. In **Sequenz 21** *argumentiert* sie weiter, dass es gut wäre, wenn zwei Lehrpersonen in einer Klasse wären, da diese den Kindern auch unterschiedliche Wege zeigen könnten. Sie hätte jetzt auch eine Kollegin für 10 Stunden bekommen und bemerkte, dass das den Kindern gut tun würde. Sie *berichtet*, dass sie nun Kinder einzeln herausnehmen könnten, wenn es Probleme gäbe, oder es einem Kind schlecht gehen würde. Dabei wäre gleich eine ganz andere Beziehung möglich.

Im Lichte dieser Sequenz erscheint die vorherige Bezugnahme auf den Diskurs als Einleitung. Alexandra Zoller muss zuerst die generelle Überforderung der LehrerInnen zum Thema machen, bevor sie aus ihrer eigenen Erfahrung sagen kann, dass es gut ist eine zweite Lehrerin in der Klasse zu haben. Sie präsentiert die zweite Lehrerin als Notwendigkeit aufgrund neuer Aufgaben und beugt damit der Schlussfolgerung vor, dass sie diese aufgrund ihrer mangelnden Fähigkeiten benötigen könnte. Das deutet darauf hin, dass von ihr als Lehrerin erwartet wird, dass sie alle Aufgaben, die ihr zugetragen werden, problemlos bewältigen kann. Sie thematisiert also auch hier latent die hohen Erwartungen an LehrerInnen.

In **Sequenz 22** sagt die Lehrerin, dass sie nicht wüsste was sie jetzt noch konkret sagen sollte, fährt aber in **Sequenz 23** mit der *Argumentation* fort, dass es ihr wichtig wäre die familiären

¹⁰ So stieg während der Zeit als Alexandra Zoller als Lehrerin tätig war (1996-2012) die Gesamtscheidungsrate in Österreich von 38,3% auf 42,51%, also um 4,2 Prozentpunkte an. Innerhalb der vorherigen 16 Jahre (1980-1996) stieg allerdings die Gesamtscheidungsrate um 12 Prozentpunkte an, nämlich von 26,3% 1980 auf 38,3% im Jahr 1996. (Statistik Austria)

Hintergründe zu erfahren. Gerade in der Vorschulklasse wäre ein Elterngespräch im Jahr zu wenig. Sie *argumentiert* weiter, dass man ein Gespräch bräuchte um das Vertrauen der Eltern zu gewinnen und ein weiteres, um die Probleme besser anzusprechen und auch nach familiären Hintergründen fragen zu können.

In diesen Sequenzen geht es um Probleme mit Kindern, für die Alexandra Zoller Hintergründe sucht, die in der Familie liegen, und daher nichts mit ihrer Fähigkeit als Lehrerin zu tun haben. Damit spricht sie ein weiteres Resultat ihres Lernprozesses an: Verhaltensauffälligkeiten von Kindern basieren nicht nur auf psychologischen Störungen sondern liegen oft bereits in der Familie. Auch wie sie gelernt hat, diese Probleme in Elterngesprächen anzusprechen, war Teil ihres Lernprozesses. Durch ihre abstrakte Sprechweise (Argumentation mit „man“) gewährt sie wieder keinen direkten Einblick in ihre tatsächlichen Handlungen.

Nach einer kurzen Unterbrechung durch ein Telefonläuten in **Sequenz 24** *argumentiert* und *evaluiert* Alexandra Zoller in **Sequenz 25**, dass Kinder so wären, wie man auf sie zugeht. Wenn man selbst offen sei, dann wären die Kinder auch offen. Und wenn man selbst verschlossen wäre, dann wären es die Kinder auch. Und wenn die Eltern gegen den Lehrer wettern würden, dann würden es die Kinder auch tun.

Hier stellt sich Alexandra Zoller wieder als eine dar, die einen langen Lernprozess hinter sich hat und jetzt mehr weiß als früher. Außerdem bringt sie hier ein Argument, warum ihr als Lehrerin das Verhalten der Kinder nicht immer zugerechnet werden kann. Eltern hätten einen bedeutenden Einfluss auf das LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis, und könnten dieses stören. Sie präsentiert also ihre Machtlosigkeit gegenüber gewissen Problemen und zeigt zudem, dass es ihr schwer fällt über die Kinder selbst zu erzählen.

Nachdem Alexandra Zoller in **Sequenz 26** *fragt* was sie noch sagen soll und ob es passend wäre die Kinder einzeln aufzuzählen, stimmt die Interviewerin in **Sequenz 27** zu. In **Sequenz 28** *argumentiert* Alexandra Zoller dann, dass es schwierig wäre, wenn Kinder später in die Klasse dazukommen würden. Sie erzählt, dass dies heuer in der Vorschulklasse der Fall gewesen sei. Die Kinder hätten am Anfang gar nicht verstanden worum es gehen würde. Sie hätten nicht gewusst ob das „jetzt holodaro oder [...] Schule“ (Z78) ist. Es wäre nur ein „wurliger Haufen und sonst nix“ (Z76f) gewesen. Sie evaluiert dann, dass die Vorschulklasse aber überhaupt ein bisschen dazwischen liegen würde.

In dieser Sequenz sind wieder enttäuschte Erwartungen der Lehrerin an die SchülerInnen Thema, da diese die Schule nicht ernst nehmen. Allerdings ist anzunehmen, dass sie an die Kinder der Vorschulklasse nicht allzu hohe Erwartungen bezüglich deren Verständnisses von Schule hat, da in der Vorschulklasse, wie sie *argumentiert*, nicht die gleichen Anforderungen

gelten, wie in den übrigen Klassen der Volksschule. Mit der Definition der SchülerInnen der Vorschulklasse als „Spezialfälle“ (Z38), gehen also auch spezielle Regeln und Erwartungen an die SchülerInnen einher, die etwas niedriger liegen als bei Kindern der ersten Klasse.

In **Sequenz 29** *argumentiert* Alexandra Zoller, dass ihr soziales Lernen wichtig wäre und dass auch bei den Kindern der Umgang miteinander ein wichtiges Thema wäre. Dies drückt sie aus, indem sie wieder auf eine frühere Zeit Bezug nimmt, die sie vermutlich als Lehrerin nicht erlebt hat. In dieser Zeit konnten SchülerInnen – so sagt sie – Gefühle noch angemessen zeigen. Diese Zeit kontrastiert sie mit heute, wo SchülerInnen dies nicht mehr könnten.

Sie *berichtet* in **Sequenz 30**, dass in der Vorschulklasse am Anfang jeder noch ein Einzelkämpfer sei, jeder würde alles für sich beanspruchen und immer der erste sein wollen. Sie berichtet von einigen Beispielen, wie etwa, dass jedeR als ersteR die Milchbestellung holen will. Daher würde sie versuchen, so *argumentiert* sie, den SchülerInnen beizubringen, mit anderen so umzugehen, wie sie es sich auch für sich selber wünschen.

In Sequenz 29 und 30 sind also die mangelnden (sozialen) Fähigkeiten der SchülerInnen in der Vorschulklasse Thema. Sie präsentiert die VorschülerInnen als Kinder mit speziellen Defiziten. Sich selbst stellt sie als eine Lehrerin dar, die auf diese Defizite eingeht um eine Basis zu schaffen, damit SchülerInnen sich in der Schule angemessener verhalten. Obwohl ihre Erwartungen an Vorschulkinder gering sind, zeigt sich dennoch eine gewisse Enttäuschung über diese mangelnden Fähigkeiten. Thema ist hier auch ihr spezieller Bildungsauftrag als Lehrerin der Vorschulklasse.

In **Sequenz 31** bezieht sich Frau Zoller in ihrer *Argumentation* wieder auf eine frühere Zeit, zu der SchülerInnen angeblich bessere Fähigkeiten hatten; diesmal in Bezug auf Sport. Sie *argumentiert*, dass Kinder viel Bewegung brauchen würden, sich aber nicht viel bewegen würden. Daher könnten viele keinen Purzelbaum mehr, oder auch nicht mehr richtig laufen. Sie *beschreibt* in einer *verdichteten Situation* ein Kind in ihrer Klasse, das sich nicht in eine Schaukel setzen kann, weil es dabei immer auf den Boden fallen würde. Interessant ist, dass sie hier zum ersten Mal ein konkretes Kind erwähnt und dieses anhand seines Defizits, sich nicht in eine Schaukel setzen zu können, beschreibt. Thema in dieser Sequenz ist wieder, wie ihre Erwartungen an die Kinder enttäuscht werden. Ein Thema das hier auch latent mitschwingt, ist die Eigenart der Kinder der Vorschulklasse, bei welchen für sie vorrangig deren Defizite von Interesse sein dürften. In dieser Darstellung, die von einem etwas ironischen Unterton begleitet wird, zeigt sie zugleich auch ihre Grenzen als Lehrerin auf. So als könne man bei Kindern mit einem solchen Mangel an Fähigkeiten, von ihr als Lehrerin nicht erwarten, dass sie die Kinder zu ‚normalen Kindern‘ erziehe.

In **Sequenz 32** *argumentiert* Alexandra Zoller, dass viele Kinder den Lehrer für sich haben wollen. Sie *berichtet* von einem Kind, das aus der ersten Klasse zurückgestellt wurde. Dieses Kind würde alles können, aber nicht in der Gruppe, da würde dieses Kind immer ein „Theater“ (Z101) machen. In **Sequenz 33** *beschreibt* sie, dass es bei den Kindern oft darum gehen würde Aufmerksamkeit zu bekommen. Damit thematisiert sie ihre Grenzen als Lehrerin. Kinder würden so viel Aufmerksamkeit bekommen wollen, wie sie ihnen nicht geben kann. Gleichzeitig präsentiert sie sich wieder als eine Lehrerin, die viele Kinder mit mangelnden Fähigkeiten hat. Anschließend *argumentiert* sie in **Sequenz 34** noch, dass viele ihrer Kinder keine Regeln kennen würden, aber froh wären, wenn sie welche bekommen würden. Mit dieser Darstellung verfolgt die Lehrerin vermutlich das Präsentationsinteresse, zu zeigen, dass viele Defizite der Kinder nicht von ihr verursacht oder verschuldet sind, da diese schon von zu Hause aus keine Regeln kennen würden.

In **Sequenz 35** sagt Alexandra Zoller, dass sie nun eine Frage von der Interviewerin benötigen würde. Nach einer kurzen Ermunterung durch die Interviewerin in **Sequenz 36**, spricht sie allerdings wieder weiter und *evaluiert* in **Sequenz 37** ihre Kinder als sehr unterschiedlich. Daraufhin folgen Darstellungen unterschiedlicher Kinder, die alle Probleme machen. In **Sequenz 38** erzählt sie von einem Kind das „Halbmutist“ (Z111) war. Sie thematisiert wieder ihren Lernprozess, indem sie *evaluiert*, dass sie bei diesem Schüler ihre Ansprüche herunterschrauben musste. Zunächst habe sie nämlich das Kind zum Sprechen bringen wollen, habe aber bemerkt, dass das Kind einfach so angenommen werden wollte wie es ist. Ihr „Erfolgserlebnis“ (Z117), wie sie etwas ironisch sagt, war es, dass das Kind am Schluss in Zeichensprache mit ihr kommuniziert habe. Sie *evaluiert*, dass dies für dieses Kind schon viel gewesen sei. Hinter dem hier dargestellten Lernprozess verbirgt sich eine gewisse Ambivalenz der Lehrerin. Auf der einen Seite versucht sie zu akzeptieren, dass das Kind nicht sprechen möchte. Auf der anderen Seite hat sie aber scheinbar doch den Wunsch das Kind zum Sprechen oder zumindest zum Kommunizieren zu bewegen. Das zeigt sich daran, dass sie die Kommunikation mit Zeichensprache als Erfolgserlebnis bezeichnet. Das deutet darauf hin, dass Lehrerinnen dann als erfolgreich betrachtet werden, wenn sie ihre SchülerInnen bilden und erziehen, indem sie ihnen etwa schreiben, lesen, rechnen oder auch sprechen beibringen. Ein Kind so zu akzeptieren wie es ist, ist nicht Aufgabe der Lehrerin. Eigentlich widerspricht das sogar ihrem Bildungsauftrag. Alexandra Zoller kann Kinder nur dann annehmen wie sie sind, wenn sie bei diesen irgendwelche Gründe ausfindig machen kann, die es verhindern, dass diese Kinder sich entsprechend weiterentwickeln können. Als ein solcher Grund fungieren etwa psychische Störungen. Dass Kinder mit solchen Störungen begrenzte Fähigkeiten haben,

betrachtet sie als außerhalb ihres Einflussbereiches liegend. Beim Vorliegen solcher Gründe muss sie ihre Erwartung zurückschrauben, dass sie bei diesen Kindern erfolgreich sein kann. Allerdings muss sie dies nicht auf ihre mangelnden Kompetenzen als Lehrerin zurückführen. Bei dem „mutistischen Kind“ (Z1038), von dem sie hier erzählt, nennt sie die Scheidung seiner Eltern als Grund für das Schweigen des Kindes. Auch dies ist ein Bereich auf den sie keinen Einfluss hat, und somit auch keine Verantwortung dafür tragen kann.

Als nächsten Spezialfall erwähnt Alexandra Zoller in **Sequenz 39** hyperaktive Kinder, auf die sie aber nicht weiter eingeht. In **Sequenz 40** spricht sie von Heimkindern. Sie *evaluiert*, dass sie diese, wie wahrscheinlich jeder Lehrer, gerne integrieren würde. Sie *beschreibt* in einer *verdichteten Situation* ein Heimkind, bei dem es nicht funktioniert hat. Ein Jahr lang hätte sie sich bemüht, aber das Kind wäre immer aus der Klasse gelaufen, hätte andere Kinder verprügelt und sich an sie als Lehrerin geklammert. Schlussendlich hätte das Kind dann doch die Sonderschule mit einer Kleingruppe gebraucht.

Auch in dieser Erzählung spielen enttäuschte Erwartungen der Lehrerin eine Rolle. Ihr Versuch dieses Kind zu integrieren war nicht erfolgreich. Um das aber nicht als ihr eigenes Scheitern interpretieren bzw. präsentieren zu müssen, führt sie das auf die ‚Sonderkategorie‘ der Heimkinder zurück. Sie präsentiert diese Heimkinder als solche mit gravierenden Defiziten, die sie als Lehrerin nicht beheben kann. Diese Kinder würden mehr brauchen als eine Vorschullehrerin ihnen geben kann. Sie würden eine andere Schulform brauchen: die Sonderschule.

Auffällig ist, dass Alexandra Zoller nun einen Rahmen gefunden hat, in dem sie von den Kindern sprechen kann: als Spezialfälle, die ihre Erwartungen enttäuscht haben und bei denen sie gelernt hat zu akzeptieren, dass diese kein größeres Potential hätten.

In **Sequenz 41** beschreibt Alexandra Zoller schüchterne Kinder. Sie argumentiert, dass diese Kinder auch eine spezielle Behandlung brauchen würden, weil sie es von sich aus nicht sagen würden, wenn sie etwas brauchen. Daher würde sie mit ihrer Kollegin immer wieder die Klasse in Gruppen aufteilen, beispielsweise in Schüchterne und Laute. Sie bildet damit also zwei entgegengesetzte Kategorien von Problemkindern. Weder schüchterne noch die laute Kinder sind ideal. Charakteristisches Merkmal dieser Gruppen sind ihre besonderen Schwächen oder Probleme.

In **Sequenz 42 bis 46** thematisiert sie Kinder, die nicht richtig sprechen können. Bei zwei Kindern sei es so extrem, dass man sie nicht verstehen könne. Alexandra Zoller *argumentiert*, dass dies bei einem Kind den Grund hätte, dass dessen holländische Mutter genauso schwer verständlich sprechen würde. Sie *argumentiert* weiter, dass diese mangelnde Sprachfähigkeit

auch auf die Medienwelt zurückzuführen wäre. Denn durch die Synchronisation im Fernsehen würden die Kinder nicht mehr die richtige Mundstellung lernen. Sie *beschreibt* in einer *verdichteten Situation*, dass es in ihrer derzeitigen Klasse auch drei Kinder geben würde, die keine richtigen Sätze bilden könnten. In einer *Argumentation* mit *erzählerischen Elementen* legt sie dar, dass man an dem Verhalten der Kinder den Umgang im Elternhaus erkennen könne. Als Beispiel dafür nennt sie ein Kind, das sehr selbstbewusst wäre und immer los reden würde, obwohl er keinen richtigen Satz bilden könnte und ihn die anderen nicht verstehen würden. Ein anderes Kind hingegen wäre zurückgezogen und hätte immer Angst etwas Falsches zu sagen. Alexandra Zoller präsentiert hier zwei Gründe für die mangelnden Sprachfähigkeiten der Kinder. Einerseits führt sie familiäre Hintergründe, die hier mit dem Migrationshintergrund der Eltern sowie deren Erziehungsmethode verknüpft werden, an. Damit verlagert sie das Problem der Sprachfähigkeit von Kindern in eine Sphäre, die sie nicht beeinflussen kann. Andererseits nennt sie Gründe, die in der heutigen Gesellschaft insbesondere der Medienwelt liegen und greift damit wieder das Thema ‚früher – heute‘ auf. Sie erhebt die Medienwelt zu einem allgemeinen Problem der heutigen Gesellschaft und kontrastiert diese mit einem Ideal, das es früher einmal gegeben haben soll. Auch in dieser Darstellung tritt ein Mangel der Kinder in den Vordergrund. Es ist ein Mangel, den sie in zwei verschiedenen Sphären verortet, auf die sie beide keinen Einfluss hat.

Zugleich präsentiert sie die Vorschulklasse wieder als eine Klasse mit speziellen Problemen und stellt dies als Begrenzung ihrer Möglichkeiten dar. Sie präsentiert sich als eine Lehrerin, die nur insofern eine gute Lehrerin sein kann als dies die begrenzten Fähigkeiten der Kinder zulassen. Latent grenze sie somit die Kinder der Vorschulklasse von Kindern mit durchschnittlichen oder überdurchschnittlichen Fähigkeiten ab.

In **Sequenz 47 bis 49** *erzählt* sie von einem weiteren speziellen Kind, welches Daumen lutschen würde. Dieses Kind könnte aufgrund der „schulischen Fertigkeiten“ (Z151) die erste Klasse leicht schaffen. Allerdings hätte er in den ersten drei Monaten in der ersten Klasse nichts gemacht und wurde zum Außenseiter. Das hätte er aber selbst auch provoziert indem er den Daumen an anderen Kindern abgewischt hätte. Sie würde das Daumenlutschen jetzt ignorieren und versuchen ihm anders zu helfen. Wie sie das macht erwähnt sie nicht. Sie *argumentiert* anschließend, dass solche Dinge für LehrerInnen zu viel seien. Hinter solchen Fällen würde sich etwas verbergen, das aber die Eltern nicht erzählen würden. Deswegen sei es schwierig als Lehrerin einem solchen Kind zu helfen.

Diese Darstellung gleicht den vorherigen Darstellungen über ‚spezielle Kinder‘. Sie thematisiert ihre Machtlosigkeit als Lehrerin. Sie präsentiert sich als bemühte Lehrerin, die

versucht bei den Kindern etwas zu bewirken und diese zu verändern. Allerdings würde sie immer wieder an den ‚Sonderproblemen‘ der Kinder scheitern, die sie nicht beeinflussen kann. Sie kann also den Erfolg ihrer Arbeit nicht an dem Handeln oder Verhalten der Kinder erkennen und zeigen. Dies führt vermutlich zu dieser Darstellung als enttäuschte Lehrerin.

In **Sequenz 50** *beschreibt* sie, dass in der Schule heutzutage das schulische Lernen in den Hintergrund getreten wäre, während das soziale Lernen wichtiger werden würde. Sie *argumentiert*, dass soziale Kompetenzen aber Voraussetzung für das schulische Lernen wären. Dafür hätte man als LehrerIn aber eigentlich gar keine Zeit, wobei man in der Vorschulklasse noch eher Zeit dafür hätte als in höheren Klassen.

Sie macht hier wieder die heutige Situation in den Schulen zum Thema und kontrastiert diese mit einer vergangenen Zeit, in der das schulische Lernen noch im Vordergrund stand. Da LehrerInnen heute neben dem schulischen Lernen auch noch soziales Lernen machen müssten, wären sie überfordert. Thema sind also hier zu hohe Erwartungen, die an LehrerInnen gestellt werden. Es wären zu viele Aufgaben, die nicht mehr bewältigbar wären.

Nachdem sie in **Sequenz 51** überlegt was sie noch sagen soll *beschreibt* sie in **Sequenz 52** Kinder gemäß ihrer Rollen innerhalb des Klassengefüges. Jüngere Kinder, vor allem in der Vorschulklasse, wären noch eher Einzelkämpfer. In der 3. Und 4. Klasse würden sich dann Grüppchen bilden. Mädchen und Buben würden dann nichts mehr miteinander machen. Es gäbe Mitläufer, die wenig Selbstbewusstsein hätten und das machen würden, was ihre Freunde auch machen. Dann gäbe es noch Führer, die einen anderen Hintergrund hätten als solche die sich als Klassenkasperl in Szene setzen und versuchen etwas zu kaschieren. Bei dieser Beschreibung treten die sozialen und psychologischen Hintergründe der Kinder in den Vordergrund. Sie unterscheidet Kinder gemäß ihres Verhaltens in der Klasse, das sie auf deren soziale Hintergründe zurückführt. Somit präsentiert sie sich als Expertin über die Hintergründe von SchülerInnen und als eine, die SchülerInnen durchschaut.

In **Sequenz 53** bringt sie wieder Beispiele für Kinder mit problematischen familiären Hintergründen. Sie *beschreibt* ihre LegasthenieschülerInnen, die sie derzeit zusätzlich fördert. Diese Kinder wären sehr mitteilungsbedürftig und würden am liebsten die ganze Stunde nur erzählen. Daher würde auch hier das Lernen in den Hintergrund treten. Sie *argumentiert*, dass sich dahinter Geschichten im Elternhaus verbergen würden, wie etwa Scheidungen oder großer Druck der Eltern. Deswegen habe es zwei Monate gedauert, bis sie die Kinder dazu bringen konnte ruhig zu sitzen und mit ihr zu arbeiten. Sie *argumentiert*, dass diese Kinder alles aufsaugen würden was andere Kinder machen und dass sie daher in größeren Gruppen nur schwer arbeiten könnten.

Damit präsentiert sich Alexandra Zoller wieder als Expertin über psychologische Störungen. Sie präsentiert Probleme im Elternhaus als Ursache für Legasthenie und verbindet somit in ihrer Darstellung wieder psychische Störungen mit sozialen Hintergründen. Diese sozialen Probleme verhindern es, dass sie den Unterricht so gestalten kann, wie sie es gerne möchte bzw. wie es von ihr als Lehrerin verlangt wird.

Sie präsentiert sich als eine Lehrerin, die in einem gewissen Rahmen eine gute Lehrerin ist. Sie stellt sich als eine dar, die über viel Erfahrung verfügt, nicht vor Fortbildungen zurückschreckt und auch eine Expertin über Hintergründe von SchülerInnen ist. Die Darstellung als gute Lehrerin gelingt aber nicht ganz, weil sie ihre SchülerInnen nicht als erfolgreiche Produkte ihrer Arbeit darstellen kann. Insofern kann ihr thematisches Feld folgendermaßen umrissen werden: *Wie ich unter schwierigen Umständen mein Bestes gebe, ständig dazulerne und trotzdem immer wieder an den Hintergründen der SchülerInnen scheitere. Aber ich bin eine kompetente Lehrerin, obwohl das an meinen SchülerInnen nicht sichtbar ist.*

In den **Sequenzen 54 bis 57** sagt die Lehrerin, dass ihr jetzt nichts mehr einfallen würde, was sie erzählen könnte. Die Interviewerin tritt dann in einen kurzen Dialog mit Frau Zoller, die dabei *evaluiert*, dass sie immer wieder in ihre eigene Rolle hineinfallen würde und dass sie nicht so gut über die Kinder sprechen könne. In **Sequenz 58** und resümiert sie dann, wie sie sagt, ihre letzten Arbeitsjahre: Kinder würden sich leichter öffnen, wenn der Lehrer klare Richtlinien vorgeben würde und einfach die Stärken und Schwächen offen sagen würde. Sie *argumentiert*, dass die SchülerInnen offener wären, wenn die Lehrerin es auch wäre. Sie *evaluiert*, dass sie versuchen würde verstärkt Elternarbeit zu machen und *argumentiert*, dass diese eine wichtige Rolle spielen würde. Dann argumentiert sie in **Sequenz 60**, dass man alleine in der Schule nichts bewirken könne. „Und das kann ma aber dann eh nicht beeinflussen entweder geht’s oder geht’s nicht (lacht)“ (Z209-210). Und mit „Ja das fällt ma jetzt ein“ (Z210-211) schließt sie ihre Haupterzählung ab.

Sie hält somit noch einmal fest, dass sie als Lehrerin einiges gelernt hat, aber dennoch in gewisser Weise machtlos ist.

Insgesamt sind in ihrer Darstellung der Kinder jene dominant, die Probleme für sie oder den Unterricht darstellen. Sie grenzt sich aber von den Problemen dieser Kinder ab, indem sie die Ursachen der Probleme vorrangig auf Familiensituationen zurückführt. Damit schiebt sie die Verantwortung für diese Probleme in eine Sphäre, die sich ihrem Einflussbereich entzieht. Dass sie für diese Probleme nicht die Verantwortung übernehmen muss, hat sie aber erst in einem langen Lernprozess herausfinden müssen, den sie scheinbar noch nicht ganz abgeschlossen hat.

Sie präsentiert sich als eine Lehrerin, die gelernt hat mit den Schwächen der Kinder umzugehen ohne diese Schwächen auf ihre mangelnde Kompetenz als Lehrerin zurückzuführen.

2.2.2. Nachfrageteil

Im Nachfrageteil werden einige, in der Haupterzählung bereits angesprochene, Themen weiter ausgebaut. Ebenso wie im Hauptteil werden hier Kinder wieder fast ausschließlich als Problemkinder dargestellt. Alexandra Zoller erzählt von einem aggressiven Kind, einem, das viel weint, von einem mit einer Entwicklungsverzögerung und von einem Kind mit einer unklaren Diagnose zwischen Autismus und ADHS. Bei letzterem Kind argumentiert Frau Zoller, dass die Diagnose für ihren Umgang mit dem Kind eigentlich keinen Unterschied machen würde, denn mit Kindern beider Diagnosen müsse sie genau gleich umgehen. Diese Kinder würden einen genauen Handlungsplan benötigen. Sie versuche diese immer genau zu informieren und auf das vorzubereiten was als nächstes folgt. Als Beispiel nennt sie ein Kind, dem sie immer so früh und so oft wie möglich jegliche Änderungen im Stundenplan mitteilen würde. Abgesehen von diesem Beispiel geht sie wenig darauf ein, wie sie selbst als Lehrerin handelt. Sie präsentiert sich im Nachfrageteil ebenso wie im Hauptteil als Expertin über Verhaltensauffälligkeiten von Kindern. Probleme im Elternhaus stellt sie als Ursachen für diese Verhaltensauffälligkeiten dar. Die Erziehung in der Kindheit stellt sie auch als entscheidend für die Entwicklung der Kinder dar. So erzählt sie etwa von einem Kind dessen Mutter in der Sonderschule war. Weil die Mutter das Kind nicht nach ‚normalen Standards‘ erziehen konnte, müsste das Kind nun auch in die Sonderschule. Ein anderes Beispiel dafür, dass für Alexandra Zoller familiäre Hintergründe zentral sind, zeigt ihr Bericht über ein rumänisches Waisenkind, das von der Vorschulklasse in die Sonderschule überstellt wurde. Sie präsentiert rumänische Waisenkinder als grundsätzlich problematisch. Denn diesen Kindern, so argumentiert sie, würde die Entwicklung der ersten 3 Lebensjahre fehlen. Diese Erfahrungen hätten auch schon andere LehrerInnen gemacht.

Das Thema Ethnizität oder auch Nationalität wird im Nachfrageteil weiter ausgebaut. Kinder, deren Eltern Migrationshintergrund haben, wären an der Schule, an der sie unterrichtet, eher die Ausnahme. Dennoch macht sie diese SchülerInnen zum Thema, als sie gefragt wird ob sie zu den SchülerInnen im Förderunterricht, mehr erzählen könnte. Sie *berichtet*, dass sie die Erfahrung gemacht habe, dass viele türkische Kinder nicht mit der Schere schneiden könnten oder sich nicht anziehen könnten. Sie *argumentiert*, dass die Erziehung und die Mentalität in türkischen Familien der Grund dafür sei. Weil türkische Mütter ihre Buben verwöhnen würden, könnten diese gewisse Dinge nicht, argumentiert Frau Zoller. Die türkischen Buben würden nicht auf die Lehrerin hören, weil sie sich von einer Frau nicht so viel sagen lassen wollen.

Allerdings hätten die Buben nach einem Jahr bemerkt, dass die Lehrerin doch etwas zu sagen hat.

Sie präsentiert Migrationshintergrund (der Eltern) als einen weiteren Hintergrund für mangelnde Fähigkeiten von SchülerInnen. Die „Mentalität“ „ausländischer Kinder“ (Z438) steht, in ihrer Darstellung, der Erziehung im Schulsystem entgegen. Allerdings erscheint ihr die Mentalität, die von den Eltern weitergegeben wird, nicht in allen Punkten unüberwindbar. Dies zeigt ihr Bericht darüber, dass die Buben über die Zeit gelernt hätten, dass sie als weibliche Lehrerin doch etwas zu sagen hat. Auf die Frage der Interviewerin ob Alexandra noch mehr über die Kinder mit Migrationshintergrund erzählen könne, zeigt sich aber, dass die türkische Mentalität eine Kategorie ist, die für ihre Wahrnehmung von Kindern entscheidend ist. Sie erzählt von Murat, der sich mit seinem Cousin immer freiwillig zum Milchaustragen melden würde. Sie argumentiert, dass türkische Kinder immer nur so tun würden als wären sie unterwürfig und als würden sie der Lehrerin helfen, aber eigentlich würden sie dadurch nur gewisse Privilegien genießen wollen. So hätten etwa die Kinder, die Milch austragen, früher als die anderen Kinder, Zugang zu den Klassenräumen. Murat und sein Cousin würden dann immer in den Klassenräumen herumlaufen und sich freuen den Lehrer ausgetrickst zu haben. In dieser Darstellung schreibt Frau Zoller Kindern mit gewissem Migrationshintergrund, ebenso wie Frau Steiner, eine Hinterhältigkeit zu, die sie als Teil der ‚ausländischen Mentalität‘ betrachtet. Während Johanna Steiner diese Eigenschaft den Kindern aus Ex-Jugoslawien zuschreibt, beschreibt Alexandra Zoller es als Teil der türkischen Mentalität. Interessant ist allerdings, dass Frau Zoller albanischen Kindern die gleiche Mentalität zuschreibt, wie den türkischen. Frau Steiner hingegen, zählt die albanischen Kinder zu der Gruppe der Kinder aus Ex-Jugoslawien. Insofern wird albanischen Kindern in beiden Interviews eine hinterhältige oder böartige Mentalität zugeschrieben, die aber charakteristisch für eine jeweils unterschiedlich zusammengesetzte Gruppe von Nationalitäten sein soll.

Des Weiteren teilt Alexandra Zoller ihre nicht-österreichischen Kinder in drei Gruppen ein, mit denen sie bisher als Lehrerin Erfahrungen gemacht hat. Die erste Gruppe ist die eben genannte Gruppe der türkischen und albanischen Kinder und Familien. Zu diesen Kindern und Eltern hat sie vermutlich in der Praxis einen schlechten Zugang, da mit diesen Eltern die Kommunikation nicht funktioniert. Sie erzählt von einem Kind aus dieser Gruppe, das manchmal nicht in die Schule kommen würde. Die Mutter würde ihr aber den Grund dafür nicht nennen. Sie würde die Mutter immer wieder darauf hinweisen, dass Schulpflicht bestünde. Diese würde aber darauf nicht reagieren. Sie habe allerdings noch nicht herausgefunden, ob die Mutter das tatsächlich nicht verstehen würde oder ob sie nur so tun würde als würde sie es nicht verstehen.

Bei dem Bruder dieses Kindes sei es auch öfters vorgekommen, dass es ohne Entschuldigung in der Schule nicht erschienen wäre. Die Lehrerin argumentiert, dass es ein Problem sei dieses albanische Kind in die Klassengemeinschaft zu integrieren, wenn es manchmal einfach nicht da wäre. Dass sie zu den türkischen Kindern und Familien nicht so einen guten Zugang hat, zeigt sich auch in ihrer Erzählung über ein türkisches Kind, das bei einem Lehrausgang im Wald sagte, dass ihm von dem Geruch von „Gatsch“ (Z473) schlecht wird. Sie hätte dann von der Mutter erfahren, dass diese mit den Kindern selten ins Freie gehe. Wie so etwas möglich ist, könne die Lehrerin nur schwer nachvollziehen. Sie könne türkischen Eltern auch nur schwer davon überzeugen, dass Ergotherapie und gesunde Ernährung für ihre Kinder gut wären. Dass diese Eltern für solche Dinge wenig Verständnis haben, erklärt sie auch mit deren „niedriger Schicht“ (Z615). Sie argumentiert, dass es auch wieder anders wäre, wenn die türkischen Familien einer höheren Schicht angehören würden.

Die zweite Gruppe der nicht-österreichischen Kinder, die sie erwähnt sind russische Kinder. Von diesen Kindern habe sie während ihrer Lehrerinnentätigkeit drei oder vier unterrichtet. Sie beschreibt diese Kinder als solche, die von ihren Eltern dazu gedrängt werden viel zu viel zu machen. Die Eltern hätten die Kinder zusätzlich zu der österreichischen Schule am Nachmittag auch noch in die russische Schule geschickt. Die russische Mentalität wäre das Gegenteil der türkischen Mentalität, weil russische Familien sehr motiviert wären Deutsch zu lernen. Als dritte Gruppe nicht-österreichischer Kinder nennt Alexandra Zoller „Flüchtlingskinder aus Bosnien“ (Z483), die sie, wie sie sagt, zwischen den beiden zuvor genannten Gruppen verortet. Diese Kinder beschreibt sie in Bezug auf ihre Leistungen schwach, aber dennoch motiviert wenn es darum ginge die Sprache zu lernen. Sie ist der Meinung, dass diese Kinder einfach froh wären hier sein zu können.

Aus dieser Darstellung geht hervor, dass für Alexandra Zoller die Nationalität bzw. ethnische Zugehörigkeit von Kindern und Eltern relevant ist. Allerdings ist es für sie nicht die vorrangige Kategorie der Klassifizierung, da sie diese erst im Nachfrageteil anspricht. Sie klassifiziert Kinder vor allem anhand ihrer Schwächen. Diese Schwächen führt sie auf die familiären Hintergründe der Kinder zurück. Als solch ein familiärer Hintergrund, spielt auch Migrationshintergrund eine Rolle. Sie ordnet Personen aus bestimmten Ländern gewisse Mentalitäten zu, die ihrem Lehrauftrag bzw. dem Lernziel der Schule mehr oder weniger entgegenstehen. Sie präsentiert etwa die türkische Mentalität als eine, die mit einem feinmotorischen Defizit aufs engste verknüpft ist. Dadurch, dass türkische Familien ihren Buben etwa nicht beibringen würden zu basteln, hätten diese auch einen Mangel an feinmotorischen Fähigkeiten. Diese mentalitätsspezifischen Defizite präsentiert sie als solche,

die nur bedingt durch die Schule wieder ausgeglichen werden können. Indem sie mit dieser Mentalität die psychologische Kategorie ‚feinmotorisches Defizit‘ in Verbindung bringt, definiert sie ein Problem, das nicht bei der Lehrerin liegt, und das durch diese auch nicht oder nur sehr schwer behoben werden kann.

Zusätzlich zu nationalstaatlichen bzw. ethnischen Kategorien scheinen bei Frau Zoller auch schichtspezifische Grenzen eine Rolle zu spielen. Denn sie ordnet die türkischen Familien, die sie aus ihrer Schule kennt, einer niedrigen Schicht zu. Wie sie diese Schichtzugehörigkeit definiert muss offen bleiben. Allerdings ist zu vermuten, dass sie eine niedrige Schichtzugehörigkeit auch als Hindernis sieht ihren Lehrauftrag gut zu erfüllen. Da sie Eltern, die einer niedrigen Schicht angehören, gewisse Werte oder Erziehungsmethoden nicht näher bringen kann, ist es vermutlich schwieriger für sie ihre Vorstellungen umzusetzen. Diese Stelle lässt vermuten, dass Frau Zoller – im Gegensatz zu Frau Steiner – in der Praxis einen schlechten Zugang zu Angehörigen einer ‚niedrigeren Schicht‘ hat.

Interessant ist an der Beschreibung der drei Nationalitätengruppen von Frau Zoller auch, dass sie Sprache zum Thema macht. Im Vergleich dazu hatte Frau Steiner in ihrem Interview versucht Sprache zu einem Nicht-Thema zu machen.

Das Thema Sprache tritt im Nachfrageteil noch an einer anderen Stelle auf und wird mit dem Thema Nationalität und ethnische Zugehörigkeit sowie mit dem Thema familiäre Hintergründe verknüpft. Die Interviewerin fragt Alexandra Zoller im Nachfrageteil, ob sie über die Kinder, von denen sie im Hauptteil erwähnt hat, dass diese nicht richtig sprechen können, mehr erzählen könne. Alexandra Zoller argumentiert, dass das Nicht-Richtig-Sprechen-Können meistens mit der gesamten grob- und feinmotorischen Entwicklung des Kindes zusammenhängen würde. Sie erzählt von fünf Kindern, die nicht richtig sprechen können. Bei drei von diesen Kindern erwähnt sie, dass diese in irgendeiner Form Migrationshintergrund hätten. Diese Kinder mit Migrationshintergrund beschreibt sie als leistungsschwach. Ein viertes Kind, bei dem sie keinen Migrationshintergrund erwähnt, wäre ebenfalls eher schwach. Bei diesem Kind würden sich aber die Eltern auch nicht richtig um das Kind kümmern. Das fünfte Kind hingegen, von dem sie auch keinen Migrationshintergrund erwähnt, hätte andere Qualitäten. Es könne beispielsweise sehr gut laufen. Mit den Eltern dieses Kindes wäre alles abgeklärt. Sie würden das Problem verstehen und das Kind behandeln lassen. In diesem Interviewabschnitt zeigt sich, dass sich hinter dem Thema der mangelnden (Sprach-)Fähigkeiten von Kindern die Kategorien Migrationshintergrund und familiäre Hintergründe (hierbei möglicherweise auch soziale Schicht) verbergen. Bei dem österreichischen Kind, mit dessen Eltern die Lehrerin gut kommunizieren kann, erscheint die mangelnde Sprachfähigkeit in ihrer Darstellung als geringes

Problem. Bei diesem Kind hebt sie dessen Stärken hervor. Bei den Kindern mit Migrationshintergrund und familiären Problemen fällt die Darstellung weitaus negativer aus, da sie diese als leistungsschwach darstellt.

Ein weiteres wichtiges Thema im Nachfrageteil ist, wie im Hauptteil, Frau Zollers Lernprozess als Lehrerin, den sie anhand der Darstellung ihres ersten hyperaktiven Schülers thematisiert. Dieser Schüler wird im Nachfrageteil mehrfach erwähnt, obwohl nicht explizit nach diesem gefragt wird. Alexandra Zoller evaluiert, dass sie damals das Verhalten dieses Schülers als persönlichen Angriff interpretiert hätte. Heute wüsste sie aber, dass hyperaktive Kinder nicht „ihr zu Fleiß“ (Z242) handeln würden, sondern dass der Grund für ihr Verhalten darin liegen würde, dass sie zu viele Eindrücke haben, die sie nicht verarbeiten können. Seit dem sie das weiß, könne sie besser mit der Verhaltensauffälligkeit dieser Kinder umgehen. Auch bei Kindern, die verhaltensauffällig sind oder Lernschwächen haben ohne unter ADHS zu leiden, hat sie gelernt Hintergründe zu konstruieren, die sie als Ursache für das Verhalten der Kinder betrachtet. Unerwünschtes Verhalten oder geringe Leistungen von SchülerInnen führt sie nicht mehr auf ihre mangelnden Fähigkeiten als Lehrerin zurück. Teil ihres Lernprozesses ist es Verantwortung abzugeben.

„Ich hab jetzt gelernt man kann [...] auch die Verantwortung zurück zu geben der Lehrer kann nicht alles ändern“ (Z714-715)

Damit die Lehrerin Verantwortung abgeben kann, ist es aber wichtig zuerst ein Problem zu definieren, das nicht in ihren Zuständigkeitsbereich fällt. Die Kategorie ‚hyperaktives Kind‘ ist eine solche Problemdefinition, welche die Lehrerin von der Erwartung befreit ein Kind zu verändern. Gleichzeitig bedeutet es für ein Kind, welches dieser Kategorie zugeordnet wird, dass es ebenfalls von gewissen Verhaltenserwartungen befreit wird. Zudem legitimiert die Kategorie ‚hyperaktives Kind‘, dass die Lehrerin Hilfe anfordert z.B. durch eine zweite Lehrerin oder durch Fördermaßnahmen. Ähnlich erscheint die Problemdefinition ‚autistisches Kind‘ oder manchmal auch ‚Kinder mit grob- oder feinmotorischen Defiziten‘ zu funktionieren. Gleichzeitig hat dies aber vermutlich die Konsequenz für das Kind, welches als solches definiert wird, dass es sich von diesem Image nicht ohne weiteres wieder befreien kann. Da die Lehrerin diese Kategorien als solche betrachtet, auf die sie kaum einen Einfluss hat, erscheinen diese Label nicht oder nur schwer veränderbar. Frau Zoller sagt dazu: „das kann die Schule dann nicht wirklich aufholen sie kann nur versuchen Rücksicht zu nehmen aber es liegt eigentlich schon in der Kindheit“ (Z450-452).

Ihren Lernprozess als Lehrerin thematisiert Frau Zoller auch im Nachfrageteil in Bezug auf Elternarbeit. Sie habe gelernt den Eltern schonend beizubringen, wenn sie der Meinung ist, dass

deren Kind besser die Sonderschule besuchen solle. Somit kann sie sich als eine Lehrerin darstellen, die Erfahrung gesammelt und dazugelernt hat.

Ein weiteres Thema das nicht nur im Hauptteil sondern auch im Nachfrage teil auftritt ist das Thema der Kinder früher und heute. Sie erwähnt, dass Kinder heutzutage lauter und frecher wären als zu der Zeit, als sie noch selbst die Schule besuchte. Durch diesen Vergleich erhebt sie schwierige Kinder zu einem allgemeinen Problem. Viele Probleme in ihrer Klasse würden aus der heutigen Gesellschaft resultieren. Eltern hätten weniger Zeit für ihre Kinder und würden diese teilweise sogar vor dem Unterricht fernsehen lassen. Das führe dazu, dass die Kinder in ihrem Unterricht unkonzentrierter wären. Auch Scheidungen brächten neue Problemkinder mit sich. Die Probleme, die diese gesellschaftlichen Veränderungen mit sich bringen, passen wieder in das thematische Feld, in dem sich ihre Darstellung bewegt. Es werden Probleme in den Vordergrund gerückt, die nicht von ihr als Lehrerin ausgehen sondern von der Sphäre der Eltern. Somit kann sie sich als eine Lehrerin darstellen, die nicht versagt hat, obwohl ihre Kinder nicht den Erwartungen entsprechen.

Die abschließenden beiden Fragen nach dem schönsten und schwierigsten Erlebnis als Lehrerin geben Aufschluss darüber, was die Lehrerin als einen Erfolg ihrerseits deutet. Alexandra Zoller erzählt, dass ihr schönstes Erlebnis jenes mit dem „mutistischen Kind“ (Z1038) gewesen wäre, das sie dazu gebracht hätte Zeichensprache mit ihr zu machen. Dabei hat sie als Lehrerin etwas bei dem Kind bewirkt, es verändert und gleichzeitig dabei erfahren, dass das Kind etwas, das sie ihm beigebracht hat angenommen hat. Allerdings fügt sie hinzu, dass es in der Vorschulklasse immer eine „Sisyphusarbeit“ (Z1029) wäre. Kinder würden immer wieder Rückschritte machen. Aber es gäbe dann immer so im März jeden Jahres den Punkt, an dem sie dann doch sehen würde, dass die Kinder etwas angenommen hätten. Das wäre dann immer ein sehr schönes Erlebnis.

Das schwierigste Erlebnis für sie als Lehrerin war, als sie das hyperaktive Kind nach drei Jahren einmal von der Mutter abholen lassen musste, da sie nicht mehr wusste was sie mit dem Kind machen sollte, da es nur noch getobt hat. Ein weiteres schwieriges Erlebnis war für sie eine Klasse, die sie als Lehrerin nicht angenommen hat. Daraus kann die These formuliert werden, dass es Frau Zoller als Misserfolg deutet, wenn SchülerInnen das was sie als Lehrerin sagt und tut, nicht annehmen sondern ablehnen. Als weiteres schwieriges Erlebnis erwähnt sie jenes, als sie als junge Lehrerin von ihren KollegInnen und der Direktorin heruntergemacht wurde. Die Direktorin hätte ihr die Schuld dafür gegeben, dass die Kinder so laut waren und dass sich die Eltern so oft beschweren würden. An dieser Darstellung sieht man, dass die Direktorin und ihre

KollegInnen anfangs ‚schlimme Kinder‘ scheinbar als ein Zeichen gedeutet haben, dass sie keine gute Lehrerin wäre.

In ihren abschließenden Worten macht sie nochmals deutlich, dass sie unter den hohen Anforderungen, die an sie als Lehrerin gestellt werden, leidet.

„Das find ich irgendwie schlimm, weil immer mehr Anforderungen kommen an den Lehrer und er kann kein Wunderwutzi sein, weil er is kein Psychologe und er is kein Erziehungswissenschaftler und jetzt als Volksschullehrer auch eigentlich musst du ja alles unterrichten du kannst aber nicht in allem top sein. Das geht gar nicht (I: mhm ja) das is eigentlich ein Profil was gar nicht zu erfüllen is in Wirklichkeit“ (Z1083-1088)

Wenn man dann in der Öffentlichkeit nur hören würde was die LehrerInnen alles schlecht machen, würde sie sich fragen wozu sie sich eigentlich anstrengt. Denn scheinbar ist es unmöglich in den Augen aller eine erfolgreiche und kompetente Lehrerin zu sein.

2.3. Analyse der Daten und Rückschlüsse auf die Handlungsebene

Hier werden nun die wenigen vorhandenen (biographischen) Daten von Alexandra Zoller analysiert und Thesen über ihre Handlungsorientierung aufgestellt.

Als Alexandra Zoller 1996 als Lehrerin zu arbeiten beginnt ist sie 21 Jahre alt. Ihr wurde am 3. Schultag eine vierte Klasse zugewiesen, die ihren Angaben zufolge damals als „schlimmste Klasse der Schule“ (Z21) bezeichnet wurde. Sie war die einzige junge Lehrerin in dem Team, während die anderen KollegInnen schon ungefähr 20 Jahre in diesem Team arbeiteten. Sie hatte den Eindruck, dass sich die Direktorin sehr auf sie fokussierte und darauf was sie alles falsch macht. In der Klasse hatte die Lehrerin einige SchülerInnen, die sich nicht so verhielten wie sie es erwartete. Außerdem hatte sie ein paar schwache Kinder von denen sie nicht wusste, wie sie deren Leistungen verbessern könne.

Es ist anzunehmen, dass dies eine schwierige Situation für die damals sehr junge Lehrerin war. Zu vermuten ist, dass sie damals noch eher unsicher war und über wenig Praxiserfahrung verfügte. Eine Direktorin, die immer etwas an ihrer Arbeit auszusetzen hatte, ein LehrerInnenteam, das sie nicht in die Gemeinschaft aufgenommen hat, Kinder denen sie nicht zu helfen wusste und Eltern, die mit Direktorin und untereinander zerstritten waren und sich bei der Lehrerin immer wieder beschwerten – all das hat möglicherweise zu einer Überforderung beigetragen. Die Frage ist nun wie sie mit dieser Situation umgehen wird. Sie könnte versuchen einen Weg zu finden nicht immer wieder diejenige zu sein, an der allem Unmut Luft gemacht wird und sich selbst und den anderen zu beweisen, dass sie als Lehrerin gut ist (*Variante 1*). Es könnte auch sein, dass ohne ihr Zutun irgendetwas passiert, das ihre Situation zum Besseren wendet (*Variante 2*). Sie könnte auch die Schule wechseln oder ihre

LehrerInnenlaufbahn sogar ganz abbrechen (*Variante 3*). *Variante 4* wäre, dass sie als Lehrerin resigniert und sich damit abfindet keine gute Lehrerin zu sein.

Von 1997 bis 2000 unterrichtet sie eine Klasse durchgehend von der 1. bis zur 4. Schulstufe. In der Klasse sind 30 Kinder, unter anderen auch das hyperaktive Kind, von dem sie im Interview mehrfach berichtet hat. Dieses Kind lässt sie dann in der dritten Klasse einmal von der Mutter abholen. In der Klasse hat sie auch ein Kind, das sehr aggressiv ist. Da die Probleme mit der Direktorin anhalten, überlegt sie 1998 ob Lehrerin der richtige Beruf für sie ist. Die Direktorin beschwert sich bei ihr, dass die Kinder zu laut sind, dass sie in der Schularbeit Fehler übersehen hat und dass sich die Eltern dauernd beschweren kommen. Dies könnte dazu beigetragen haben, dass die Lehrerin ‚schlimme‘ Kinder als ein Versagen ihrerseits interpretiert.

Bei Ausflügen hat Alexandra Zoller das Gefühl, dass die Kinder nicht auf sie hören und sie beschließt mit dieser Klasse nicht auf Schullandwoche zu fahren. Die Mutter des hyperaktiven Kindes kritisiert sie einmal heftig, weil ihr Sohn erzählt hat, dass die Buben ihn am Bubenklo mit Lippenstift beschmiert hätten. Dies weist sich als falsch heraus und die Mutter entschuldigt sich am nächsten Tag mit einem Blumenstrauß bei der Lehrerin. In der vierten Klasse drohen ihr die Eltern eines Kindes mit einem Anwalt, wenn sie das Kind nicht mit einem 2er statt einem 3er benoten würde, sodass es das Gymnasium besuchen kann. Die Direktorin kontaktiert einen Juristen, der ihr rät dem Kind die bessere Note zu geben.

Die Situation wird also weder von alleine besser (*Variante 2*) noch gibt es Hinweise darauf, dass sie eine besondere Strategie entwickelt hat, um diese Situation zu verbessern (*Variante 1*). Durch die anhaltend schwierige Situation erscheint die Möglichkeit, dass sie ihre Laufbahn als Lehrerin beendet wahrscheinlicher (*Variante 3*).

2001 verbringt sie ein Jahr in Paris als Assistentin für Deutsch an Volksschulen. Sie unterrichtet an vier Schulen. Eine davon ist eine Montessori-Schule. Mit Ausnahme dieser Schule, hat sie in den anderen Schulen ungefähr 30 SchülerInnen pro Klasse. Sie erwähnt, dass sie ein paar Probleme mit den SchülerInnen hat, weil diese, die von ihr angewendeten „kommunikativen Formen“ (Z348-349) des Unterrichts, wie etwa Partnerarbeiten, nicht gewohnt sind. Die KollegInnen in Paris interessieren sich, ihrer Wahrnehmung nach, weder für ihre Unterrichtsmethoden noch für das Schulsystem in Österreich.

Variante 3 tritt also ein. Sie verlässt die Schule, nachdem sie den Durchgang beendet hat, und wechselt an eine andere Schule in einem anderen Land. Sie entkommt der ausweglosen Situation an der Schule, indem sie ins Ausland flüchtet. Aber auch dort macht sie nicht ausschließlich positive Erfahrungen. Ihr Unterricht wird von SchülerInnen und KollegInnen zum Teil nicht angenommen und auch nicht als gut befunden.

2002 geht sie in Karenz und bekommt zwei Kinder. Sie nimmt sich also eine Auszeit vom Lehrberuf und konzentriert sich auf ihr Privatleben. Somit beendet sie vorübergehend ihre Laufbahn als Lehrerin. *Variante 3* tritt also vorübergehend ein.

Danach steigt sie allerdings wieder in den Lehrerberuf ein (Jahr unbekannt). Sie geht an eine Privatschule und erfährt zwei Tage vor Schulbeginn, dass sie als zweite Lehrerin eine vierte Klasse unterrichten soll. Die erste Lehrerin der Klasse war kurz vorher Direktorin geworden und war daher nur mehr die halbe Zeit in der Klasse. Die Kinder in dieser Schule bezeichnet die Lehrerin als „eher [...] reicher“ (Z382). Diese lassen sich – ihrer Wahrnehmung nach – genauso wie deren Eltern von der Lehrerin nicht viel sagen. Alexandra Zoller hat das Gefühl von den SchülerInnen nicht angenommen zu werden. Sie hat in der Klasse, wie sie sagt, vier hyperaktive Kinder. Die erste Lehrerin der Klasse lehnt Alexandras Vorschlag ab, sich Hilfe durch eine zusätzliche Person zu holen. Nach vielen Problemen und Streitereien in der Klasse richtet Alexandra einen Beschwerdebriefkasten ein. Die Kinder können sich per Brief bei ihr beschweren und sie antwortet darauf ebenfalls in Briefform. Sie sagt, dass das geholfen hat sich mehr auf den Unterricht zu konzentrieren, da nicht mehr alle Probleme vor der ganzen Klasse ausdiskutiert werden mussten.

Sie steigt also (*entgegen der Variante 3*), nach einem Perspektivenwechsel durch eine Auslandserfahrung und eigene Kinder, wieder in den Lehrerberuf ein. Sie hat wieder Probleme mit den Kindern, ist diesmal aber nicht alleine für die Klasse verantwortlich, da sie nur die zweite Lehrerin der Klasse ist. Zudem verwendet sie eine Methode (Beschwerdebriefkasten), die ihre Situation scheinbar erleichtert, was für *Variante 1* spricht. Allerdings kann sie auch mit dem Beschwerdebriefkasten nicht alle Probleme lösen.

Danach ist sie „Springerin“ und Stützlehrerin in drei ersten Klassen. Sie entscheidet sich somit, nicht mehr alleine die Verantwortung für eine Klasse zu übernehmen und wendet sich den als schwach oder verhaltensauffällig vordefinierten Kinder zu.

Anschließend unterrichtet sie die Vorschulklasse und übernimmt damit wieder Verantwortung für eine eigene Klasse. Allerdings ist diese Klasse insofern besonders, als hier nur Kinder sind, die bereits als schwach oder verhaltensauffällig vordefiniert sind. Die Erwartungen an die Kinder dieser Klasse sind niedriger als in den Klassen, die Frau Zoller zuvor unterrichtet hat. Es geht eher darum laute Kinder zu beruhigen. Das macht sie indem sie beispielsweise eine Tonne mit Bohnen aufstellt, in der sich Kinder spielend beruhigen können. Inhalte muss sie den Kindern nur eingeschränkt vermitteln, denn diese sollen nur die „Vorschülerfähigkeiten“ erwerben. Wenn dies nicht gelingt, dann definiert sie das nicht mehr als ein Problem, das bei ihr als Lehrerin liegt, sondern als eines das in der Familie des Kindes oder an psychischen

Störungen liegt. Den Eltern solcher Kinder legt sie dann die Sonderschule nahe und wird dabei auch von der Direktorin unterstützt. Sie selbst muss sich also nicht mehr verantwortlich fühlen, wenn die Kinder dem Ideal nicht entsprechen. Wenn sie mit Kindern nicht zurechtkommt, dann kann sie Hilfe durch Psychagogen, Ergotherapie, Logotherapie oder eine zweite Lehrkraft heranziehen. Dies kann sie mit den besonderen Bedürfnissen der Kinder rechtfertigen und muss es sich nicht länger als eigene Schwäche vorwerfen lassen. Sie kann sich von nun an als eine Expertin darstellen, die über die Defizite von SchülerInnen Bescheid weiß und angemessen damit umgehen kann. Somit hat sie einen Weg gefunden, wie sie vor sich selbst, ihren KollegInnen und auch der Interviewerin als eine gute Lehrerin auftreten kann.

Es ist anzunehmen, dass sich in ihren Handlungen, die Abgrenzung der ‚Spezialfälle‘ der Vorschulklasse von den ‚Normalfällen‘ zeigt. Besonders die Kinder, bei denen sie aufgrund mangelnder Kooperationsbereitschaft oder mangelnden Kooperationsvermögens der Eltern, keine Chance auf Verbesserung sieht, muss sie als besonders schwierige Fälle darstellen. Denn nur so kann sie rechtfertigen, dass sie diese Kinder nicht beschulen kann. Für die Wichtigkeit dieser Kategorien waren für sie vermutlich die ersten Erfahrungen als Lehrerin prägend, bei denen ihr das Verhalten der Kinder ständig zum Vorwurf gemacht wurde.

Da sie nun auch beginnt LegasthenieschülerInnen zu fördern, ist anzunehmen, dass sie ihre Berufung in der Förderung der als schwach definierten Schüler gefunden hat. Es kann vermutet werden, dass sie es auch in ihren Handlungen zum Ausdruck bringt, dass diese Schüler als Spezialfälle oder zumindest als besonders schwache SchülerInnen definiert sind. Denn diese Definition dient ihr als Ausweg aus dem Dilemma zwischen der Erwartung, dass sie als Lehrerin das Verhalten der SchülerInnen beeinflussen sollte und dem was die SchülerInnen tatsächlich tun.

Auf Basis ihrer Darstellung ist anzunehmen, dass die Lehrerin am besten mit SchülerInnen und Eltern der Mittelschicht zurechtkommt, die aus Österreich stammen. Reiche Familien wären zu arrogant und Angehörigen unterer Schichten, könnte sie ihre Erziehungsmethoden nicht so gut nahebringen. Zudem scheint Migrationshintergrund in Verbindung mit einer niedrigen sozialen Schicht auch ein Kommunikationshindernis für die Lehrerin darzustellen. Wie das allerdings in der Praxis konkret aussieht, kann auf Basis des Interviews nicht gesagt werden.

2.4. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für die Präsentation der Lehrerin die Darstellung von Problemkindern wesentlich ist. Im Gegensatz zu Johanna Steiner, die nur eine Gruppe von Kindern als problematisch darstellt, spricht Alexandra Zoller fast ausschließlich

von Problemkindern. Durch diese Darstellung der Kinder versucht sie zu verhindern, dass an sie als Lehrerin allzu hohe Erwartungen gestellt werden. Diese hohen Erwartungen, vor allem in Bezug auf ihren Einfluss auf das Verhalten der Kinder, sind nämlich scheinbar ein Problem, mit dem sie seit Anfang ihrer Karriere zu kämpfen hat. Durch diese hohen Erwartungen, denen sie nicht nachkommen kann, setzt bei ihr ein Lernprozess ein, der in ihrer Präsentation ein wesentliches Thema ist. In diesem Prozess lernt sie, Erwartungen an ihren Einfluss auf die Kinder herunterzuschrauben. Sie entdeckt die Kategorie ‚hyperaktiver Kinder‘, deren Verhalten sie als unverbesserlich präsentiert. Als Ursache für diese Unverbesserlichkeit des Verhaltens der Kinder nennt sie deren frühe Kindheit. Alexandra Zoller entdeckt auch, dass es noch andere Probleme bei Kindern gibt, die auch von den Eltern oder Bezugspersonen in der Kindheit ausgelöst werden, auch wenn bei diesen Kindern nicht ADHS diagnostiziert wurde. Die familiären Hintergründe dieser Kinder treten für sie in den Vordergrund. Die Eltern der Kinder werden von der Lehrerin auch als ein Indiz für die Fähigkeiten der Kinder selbst betrachtet. Ein familiärer Hintergrund, den Alexandra Zoller als schwierig definiert, ist der Migrationshintergrund. Diesen stellt sie als Ursache für gewisse Defizite von Kindern dar, wie etwa mangelnde Sprachfähigkeit, grob- und feinmotorische oder auch soziale Defizite. Insbesondere die türkische Mentalität präsentiert sie als Ursache für mangelnde Fähigkeiten der Kinder. Zudem stellt sie Eltern, die ihre Kinder vernachlässigen oder selbst über eingeschränkte Fähigkeiten verfügen, als Grund für geringe Fähigkeiten von Kindern dar.

Inwiefern sie sich gegenüber Kindern, die sie als solche mit schwerwiegenden Defizite definiert, anders verhält als gegenüber anderen Kindern ist auf Basis des Interviews schwer zu sagen. Bei – aus ihrer Sicht – besonders schwierigen Kindern rät sie deren Eltern allerdings zur Sonderschule oder überzeugt diese auch mit Unterstützung der Direktorin dazu. Anzunehmen ist auch, dass sie hyperaktiven Kindern gegenüber toleranter ist, wenn diese sich nicht an ihre Regeln halten, da sie von diesen weiß, wie sie sagt, dass sie Grenzen nicht so gut wahrnehmen können. Wie sie dabei allerdings genau handelt, muss hier offen bleiben.

Wesentlich erscheint hier allerdings, dass alle Kinder, die sie derzeit unterrichtet in irgendeiner Weise als problematisch vordefiniert sind. Daher ist auch die Vorschulklasse eine Art Sonderklasse, die die Lehrerin in ihrer Darstellung immer wieder von den ‚normalen‘ Klassen abgrenzt. Es gelten in dieser Klasse niedrigere Erwartungen an den Lernerfolg sowie an das Verhalten der Kinder. Das Label ‚Vorschulkind‘ bringt eine Stigmatisierung als Problemkind oder zumindest ‚nicht normales Kind‘ mit sich. Interessant ist in diesem Interview, wie die Kategorisierung von Problemkindern zugleich eine ‚Überlebensstrategie‘ der Lehrerin darstellt. Denn nur durch diese Kategorie kann sie selbst als gute Lehrerin auftreten. Würden alle ihre

Kinder als ‚normal‘ gelten, so hätte sie als Lehrerin versagt, wenn diese Kinder ‚schlimm‘ wären oder zu wenig Lernfortschritt zeigen würden.

3. Fall: Nora Hafner

Der Kontakt zu Nora Hafner wurde mir über einen berufstätigen Soziologen vermittelt. Nora Hafner wohnt und arbeitet in Wien, ist aber in einem anderen Bundesland aufgewachsen. Bei meiner ersten Kontaktaufnahme mit Frau Hafner per E-Mail, erklärte sie sich prinzipiell zu einem Interview bereit, sagt aber, dass sie im Moment zu beschäftigt wäre. Wie ich später erfuhr, war das gerade die Zeit, in der sie für einige Monate eine eigene Klasse übernommen hatte. Als ich sie einige Monate später nochmals kontaktierte, war sie für ein Interview bereit. Für das Interview besuchte ich sie zu Hause. Nach einem kurzen Aufwärmgespräch vor allem über unseren gemeinsamen Bekannten, starteten wir mit dem Interview. Die Anfangserzählung von Nora Hafner dauerte 48min, das gesamte Interview 2h 29min.

3.1. Ergebnisse der Thematischen Feldanalyse

Nora Hafners Selbstrepräsentation strukturiert sich um die Frage wie sie ihre Rolle als Lehrerin angemessen wahrnehmen kann. Sie ist eine junge Lehrerin, die gerade ihr zweites Dienstjahr absolviert. Ihr junges Alter ist vermutlich ein Grund dafür, dass die Struktur ihrer Präsentation noch nicht so stark hervortritt, wie es bei den älteren LehrerInnen Johanna Steiner und Alexandra Zoller der Fall ist. Nora Hafner behandelt in ihrer Präsentation vor allem das Thema wie sie in ihrer Rolle als Lehrerin vielfältigen Erwartungen gerecht werden kann. In ihrer Darstellung sind Argumentationen darüber dominant, wie sie die Rolle als Lehrerin gerne ausführen möchte. Dies thematisiert sie vorrangig in Abgrenzung zu anderen LehrerInnen. Sie berichtet über deren Fehler, die sie selbst nicht machen möchte und argumentiert wie sie diese Fehler vermeidet und vermeiden möchte.

Auch Argumentationen darüber, was sie unter einer guten Lehrerin versteht, sind in der gesamten Darstellung sehr präsent. Ihre Argumentationen werden begleitet von Berichten über den Unterricht anderer LehrerInnen, die diesen Idealen nicht nachkommen. Sie argumentiert, dass eine ideale Lehrerin, ihrer Vorstellungen nach, SchülerInnen wertschätzt und deren Stärken hervorhebt. Im Zusammenhang damit argumentiert sie, dass sich dieser Zugang nicht damit deckt was in der Schule von ihr als Lehrerin erwartet wird.

„Weil mir des so wichtig war, dass i diese Kinder wertschätz und dass i ihnen des Gefühl gib du bist was und du kannst was und diese diese Stärken moi rausheb und dann mit den Kindern an ihren Schwächen arbeit. Aber die Schule hat ja wirklich an Zugang eigentlich zum Kind hauptsächlich, dass amoi die Schwächen rausgepickt werden und dann irgendwann kann ma über die Stärken reden“ (Z27-31)

In diesen Argumentationen wird ein weiterer Aspekt des thematischen Feldes deutlich: *Wie ich zwischen eigenen Idealen und dem was von mir, vor allem in meiner Funktion als Klassenlehrerin gefordert wird, hin- und hergerissen bin.*

Es wirkt so als befände sich Nora Hafner in einer Phase der Identitätsfindung als Lehrerin, auf der Suche danach, wie sie ihre Rolle als Lehrerin am besten ausgestalten kann. Es scheint ihr selbst noch nicht ganz klar zu sein an welchen Normen, Regeln, Ideale und Erwartungen sie ihre Handlungen orientieren soll. Sie nimmt nämlich gegenüber den Normen und Idealen des Schulsystems eine ambivalente Haltung ein. Sie bestätigt diese auf der einen Seite, da sie sich als eine Lehrerin präsentiert, die sich an die wesentlichen Vorschriften und Regeln hält. So akzeptiert sie etwa, dass es eine LehrerInnenrolle gibt, die sich von der der SchülerInnen unterscheidet. Sie befolgt auch die Anweisungen der Direktorin und stellt andere LehrerInnen vor SchülerInnen nicht bloß, wenn diese ihrer Ansicht nach falsch handeln. Auf der anderen Seite reflektiert sie das Schulsystem in ihrer Präsentation aber auch kritisch und vertritt, zumindest auf argumentativer Ebene, Vorstellungen und Ideale von einer guten Lehrerin, die dem Schulsystem, wie sie selbst sagt, widersprechen. Die Darstellung dieser falschen Ansätze im Schulsystem oder falsche Ansätze von anderen LehrerInnen, sind Teil des thematischen Feldes. So präsentiert sie etwa das vorrangige Arbeiten an Schwächen sowie die Leistungsbeurteilung in der Schule als solche falschen Ansätze. Sie thematisiert die Frage, wie sie ihre Rolle als Lehrerin angemessen wahrnehmen kann, auch im Zusammenhang mit der Vermittlung von Werten. Sie reflektiert in ihrer Darstellung darüber, welche Werte sie den Kindern mitgeben darf oder soll. Die Vermittlung von religiösen Werten sowie das Thema Religion präsentiert sie als problematisch. Sie reflektiert, dass sie noch keine Antwort auf die Frage gefunden hat, wie sie im Unterricht mit dem Thema Religion umgehen soll. Überhaupt wäre es schwierig den Kindern Antworten auf gewisse Fragen zu geben, wenn man selbst noch unschlüssig wäre, wie man die Welt betrachtet. Dies lässt wieder vermuten, dass sie sich noch in einem Identitätsfindungsprozess in Bezug auf sich selbst als Lehrerin befindet.

Ebenfalls Teil ihrer Darstellung sind auch Argumentationen darüber, wie sie es besser machen möchte. Sie möchte die Stärken der SchülerInnen betonen, sie dazu bringen Dinge zu hinterfragen und das Leben der SchülerInnen in der Schule miteinbeziehen. Nora Hafner argumentiert auch, dass sie eine bessere Lehrerin sein möchte, als jene, die sie aus ihrer eigenen Schulzeit kennt. Sie erzählt aber nur von wenigen Situationen, in denen es ihr vollständig gelingt es besser zu machen als die anderen LehrerInnen. Sie präsentiert vorrangig auf argumentativer Ebene, wie sie es gerne besser machen würde. Insofern nimmt sie in ihrer Eingangspräsentation gewissermaßen eine Außenperspektive ein. Indem sie Situationen, in

denen sie den Unterricht anderer LehrerInnen beobachtet hat, in Argumentationen und Berichten darstellt, vermeidet sie es weitgehend von ihrer eigenen Tätigkeit als Lehrerin zu sprechen. Dies könnte darauf hindeuten, dass sie zwar theoretisch weiß, was sie gerne besser machen würde, dies aber in der Praxis nur selten umsetzen kann. Am besten kann sie ihre Ideale aber scheinbar in ihrer Tätigkeit als Förderlehrerin umsetzen. Denn ihre Rolle als Förderlehrerin präsentiert sie als eine, in der es ihr gelingt die Fehler anderer LehrerInnen auszugleichen. Ein Beispiel dafür ist eine Situation, von der sie erzählt, dass eine Lehrerin zu einem Kind gesagt hätte, dass es nichts kann. Nora Hafner hätte das Kind danach im Förderunterricht wieder aufgebaut und ihm gezeigt, dass es doch etwas kann. In diesem Zusammenhang thematisiert Nora Hafner das Problem, dass sie ihre Arbeit als Förderlehrerin nur begrenzt auf die Kinder einwirken kann, da die SchülerInnen die meiste Zeit mit ihren KlassenlehrerInnen verbringen. Allerdings konnte sie während ihrer kurzen Tätigkeit als Klassenlehrerin, ihre Ideale auch nicht befriedigend umsetzen, da sie sich in dieser Rolle vorrangig anderen Dingen widmen muss. Insgesamt ist an ihrer Präsentation auffällig, dass sie die Kinder selbst kaum zum Thema macht. In den Vordergrund tritt hingegen ihre eigene Rolle, die sie den Kindern gegenüber einnimmt oder gerne einnehmen möchte.

Aus Nora Hafners Argumentationen ergibt sich ein Bild der Lehrerinnenrolle, das sie gerne verwirklichen würde und das sie teilweise vielleicht bereits auch umsetzt. Sie distanziert von dem LehrerInnenbild, das anderen LehrerInnen haben. Gemeinsam ist ihr aber mit anderen LehrerInnen, von denen sie erzählt, dass sie die Rolle einer Lehrerin als eine betrachtet, in der sie über den SchülerInnen stehen und diesen auf irgendeine Art und Weise überlegen ist. Nora Hafner präsentiert sich aber, im Unterschied zu anderen LehrerInnen, vor allem aufgrund ihrer hohen moralischen Werte als überlegen und nicht alleine aufgrund ihrer Position als Lehrerin. Das zeigt sich beispielsweise daran, dass sie versucht den Kindern gegenüber als Vorbild zu fungieren, indem sie SchülerInnen vor Augen führt, dass sie nach gewissen Idealen und Regeln lebt. Sie präsentiert sich als eine, die dieser Vorbildfunktion nachkommt, indem sie sich – im Gegensatz zu anderen LehrerInnen – an die Regeln, die sie aufstellt auch selbst halten würde. Sie erzählt von einer Situation, die sie bei einer anderen Lehrerin beobachtet hat. Ein Kind hätte durch die Klasse geschrien und die Lehrerin hätte durch die Klasse zurückgeschrien, dass das Kind nicht durch die Klasse schreien soll. Nora Hafner erzählt, dass sie die Lehrerin dann darauf hingewiesen hätte, dass sie sich auch nicht besser verhalten hätte als das Kind. Frau Hafner präsentiert sich damit als eine Lehrerin, die durch eigenes vorbildliches Verhalten einen Status haben möchte, in dem sie von Kindern Dinge einfordern kann. Gleichzeitig stellt sie sich, wie in diesem Beispiel deutlich wird, als eine Lehrerin dar, die es versteht sich angemessener oder

fairer zu verhalten als andere LehrerInnen. Ein weiteres Beispiel dafür ist, dass sie argumentiert, dass sie im Gegensatz zu anderen LehrerInnen bewusst nicht vor der Schule rauchen würde. Nora Hafner möchte also, durch vorbildliches Handeln, Autorität und Respekt von den SchülerInnen erlangen. Zudem präsentiert sie sich auch als Respektsperson, indem sie argumentiert, dass Aussagen, die sie gegenüber den Kindern tätigt, immer Hand und Fuß hätten. Da sie die Kinder nicht belügen will, würde sie ihnen auch nicht erzählen, dass es das Christkind gibt. Nora Hafner präsentiert noch eine andere Möglichkeit, wie LehrerInnen sich Autorität verschaffen können, argumentiert aber, dass sie diese Strategie nicht anwenden würde. Manche LehrerInnen würden nämlich, wie sie sagt, Autorität einfordern, indem sie sich als allwissend darstellen. In Gesprächen mit Lehrerinnen hätte Nora Hafner erfahren, dass manche LehrerInnen der Meinung wären, dass sie ihr Gesicht verlieren würden, wenn sie einmal etwas nicht wissen würden. Deswegen würden sie lieber etwas Falsches sagen, anstatt zuzugeben, dass sie es nicht wissen. Nora Hafner kritisiert diese Auffassung und grenzt sich von diesen LehrerInnen ab. Sie argumentiert, dass auch LehrerInnen Schwächen hätten und dass sie ihren SchülerInnen nicht das Gefühl vermitteln möchte, dass LehrerInnen alles wissen. Sie würde Kindern bewusst sagen, wenn sie etwas nicht weiß und das dann mit ihnen gemeinsam im Internet oder in einem Wörterbuch nachschlagen. Obwohl sich Nora Hafner nicht als allwissend darstellt, argumentiert sie dass sie eine Autoritätsperson wäre, von der die SchülerInnen wissen würden, dass sie diesen wissensmäßig überlegen ist. Sie werde von den SchülerInnen auch nicht behandelt wie eine MitschülerIn und wenn das so wäre, dann würde sie schon darauf reagieren. In dieser Argumentation zeigt sich der Stellenwert von Respekt und Autorität für das Ausführen der LehrerInnenrolle. Wenn sich eine LehrerIn von den Kindern nicht abheben kann, wäre sie nicht in der Rolle einer LehrerIn sondern in der einer MitschülerIn. Dies ist ein Element der LehrerInnenrolle, indem Nora Hafner und ihren KollegInnen sich einig sind. Diese unterschiedlichen Positionen der Lehrerin und der SchülerInnen werden von Nora Hafner durch die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen noch hervorgehoben. Sie argumentiert, dass der wesentliche Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen in deren Wahrnehmung bestehen würde.

„weil a Kind die Welt ja doch ganz anders sieht als a Erwachsener wie a Kind die Welt jetzt wahrnimmt und wie du sie wahrnimmst“ (Z 21-23)

Zudem argumentiert sie, dass Erwachsene im Gegensatz zu Kindern reflektiert handeln würden. In diesem Zusammenhang ist bei ihr ebenfalls Thema, wie sie als Lehrerin mit Kindern umgehen kann, die eine andere Wahrnehmung haben als sie als Erwachsene und welche Art von Beziehung sie zu diesen aufbauen kann.

Dass das Innehaben einer autoritären Position für die Ausübung der LehrerInnenrolle und damit für die Vermittlung von Wissen wichtig ist, zeigt sich auch am Ende des Nachfrageteils, als ich nach der schwierigsten Situation frage, die Nora Hafner als Lehrerin erlebt hat. Sie erzählt von einer Situation, in der ein Mädchen, das den Zeugen Jehovas angehört, Frau Hafner gegenüber belehrend geworden ist und sie über ihren Glauben aufgeklärt hat. Diese Situation war für Nora Hafner vermutlich deswegen ein Problem, weil das Mädchen sich nicht an ihre Schülerinnenrolle gehalten hat und sich als eine dargestellt hat, die mehr weiß als die Lehrerin. Auch die Erzählungen im Nachfrageteil auf meine Frage nach den schönsten Erlebnissen, zeigen, dass es für die Ausführung der LehrerInnenrolle wichtig ist Kinder durch Wissensvermittlung zu verändern. Nora Hafner erzählt hier nämlich von Situationen in denen sie bei Kindern etwas bewirken oder verändern konnte. Ein Beispiel dafür findet sich im Nachfrageteil:

„Es ist schön zu sehen, dass ich beeinflussen kann wie es den Kindern geht und ihnen Werte mitgeben kann und dann eben auch was dabei raus kommt. Wenn ihnen das Licht aufgeht und sie sagen hey Nora ich hab's verstanden. Das ist einfach schön.“ (Nachfrageteil)

Diese Vermittlung von Wissen und Werten setzt immer auch eine Trennung zwischen dem Vermittelnden, der eine übergeordnete Position innehat und dem Empfangenden, der diesem untergeordnet ist, voraus.

Der Stellenwert einer autoritären Position für LehrerInnen zeigt sich nicht zuletzt auch darin, dass Nora Hafner erzählt, dass ihre Praxislehrerin von ihr verlangt hätte, dass sie von ihren SchülerInnen mehr Autorität einfordert. Nora Hafner ist nicht der Ansicht, dass LehrerInnen SchülerInnen befehlen sollen, wie diese sich zu verhalten haben. Sie erzählt, dass ihre Praxislehrerin wollte, dass sie zu den Kindern sagt: „Dein Mund ist jetzt zu und deine Ohren sind jetzt bei mir“ (Z1007-1008). Obwohl sie solche Methoden ablehnt, zeigt ihre Darstellung, dass Autorität auch für sie als Lehrerin wichtig ist. Allerdings versucht sie diese auf anderem Wege zu erlangen, als ihre KollegInnen, nämlich durch ihre moralische Überlegenheit.

Nicht zuletzt hat Nora Hafner auch deswegen einen höheren Status als ihre SchülerInnen, weil sie in einem Bezirk mit tendenziell sozial benachteiligten Kindern und sozial schlechter gestellten Familien – wie sie selbst sagt – unterrichtet. Dies ermöglicht es ihr, sich als hilfeleistender Mensch gegenüber Hilfsbedürftigen in einem sozial schwachen Bezirken darzustellen. Auch in dieser Darstellung spiegelt sich ihre Überlegenheit gegenüber den SchülerInnen, sowie der hohe Stellenwert, den moralische Werte für sie haben. Sie stellt sich aber nicht als eine dar, die diese, in Bezug auf SchülerInnen, höhere Position durch ein besonders autoritäres Auftreten erlangt, sondern durch moralische Werte. Dies zeigt sich auch

darin, dass sie sich sehr bemüht eine politisch korrekte Sprache zu verwenden. Durch diese hohe Moral, kann sie sich nicht nur von ihren Kindern abheben, sondern auch von anderen LehrerInnen. Insofern gelingt ihr, trotz geringer praktischer Erfahrung, eine Darstellung als gute Lehrerin. Ihr Darstellungsinteresse als eine Lehrerin, die sehr moralisch handelt und auch nicht wertet, ist vermutlich der Grund dafür, dass sie vorrangig argumentiert und kaum erzählt. Beim Argumentieren kann sie besser kontrollieren was sie sagt. Dennoch ist es unmöglich, vor allem als LehrerIn, nicht zu werten. Nicht zuletzt auch deswegen, weil man als Lehrerin gezwungen ist die Leistungen der Kinder zu bewerten.

Ein latentes Thema, das Teil des thematischen Feldes von Nora Hafners Präsentation ist, ist ihre Überforderung mit der Rolle als Klassenlehrerin. Das zeigt sich vor allem an ihren Argumentationen darüber, dass sie sich, nach ihren ersten Erfahrungen als Klassenlehrerin, (noch) nicht in der Lage fühlt die Verantwortung für eine Klasse zu übernehmen. Eine Stelle im Interview, die darauf hindeutet, dass sie sich überfordert gefühlt hat ist folgende Argumentation:

„In ana anderen Klasse hat s an geben der hat ständig ahm anfangen andere Kinder wirklich zu verprügeln ja und zwar so schnell dass du gar ned reagieren also scho dann reagieren hast können aber bis du durt warst und das waren oft nur a paar Meter is des andere Kind scho am Boden glegen ja. Und da denk ich mir manchmal Wahnsinn wenn du in ana Klasse nur zwa soiche Kinder drinnen hast und dann Kinder hast die musst du in Deutsch ähm in der deutschen Sprache fördern weil hoit dann wieder die Sprachförderung ausfoit, die diesen Kindern einfach zusteht. Ähm mah, also i versteh ned wie ma sagen kann ma kann diese Verantwortung übernehmen und tragen und ma kann dafür grad stehn und si in Spiegel schau und sagen i hab des beste tan wos i tuan hab können.“ (Z 112-121)

Im letzten Jahr musste Nora Hafner überraschend eine Klasse übernehmen, hat nach diesen Erfahrungen aber nicht vor das wieder zu tun. Vermutlich konnte sie die vielen Aufgaben, die eine Klassenlehrerin zu erledigen hat, die Erwartungen der Direktorin sowie ihre eigenen Erwartungen eine moralisch korrekte Lehrerin zu sein, nicht umsetzen. Es ist anzunehmen, dass sie diese Erfahrung nicht als erfolgreiches Ausführen der LehrerInnenrolle interpretiert hat. Dies verdeutlicht folgende Stelle:

„Und da hab i dann eben ah so, also da hab i des wirklich gespürt am eigenen Leib. Du siehst diese Kinder, du weißt genau was sie brauchen, du kannst es ihnen nicht geben, ja, weil du hast einfach vier oder fünf Stunden am Tag, die du mit ihnen verbringst. Und dei Tag is ah begrenzt. Also i hob wirklich eh nix anderes mehr gmacht außer für die Schule irgendwas tan.“ (Z147-151)

Im Zusammenhang mit dieser Überforderung als Klassenlehrerin taucht, teils manifest teils auch latent, ein weiteres zentrales Thema in der Präsentation von Nora Hafner auf: die Abgrenzung von LehrerInnen. Frau Hafner argumentiert, dass eine LehrerIn nicht in der Lage wäre alle Probleme von SchülerInnen zu lösen, da LehrerInnen nur über begrenzte zeitliche und physische und psychische Ressourcen verfügen. Sie grenzt die Rolle der Lehrerin von jener der

Mutter ab und argumentiert und evaluiert, dass sie als Lehrerin oft die Mutterrolle übernehmen würde. Dies wäre eines ihrer Probleme und sie müsse diese Abgrenzung noch erlernen. Wenn Eltern sich zu wenig um ihre Kinder kümmern würden, dann müsse sie sich eigentlich abgrenzen. Gerade hier würde ihr aber die Abgrenzung besonders schwer fallen. Indem sie so argumentiert, präsentiert sie sich zwar als eine Lehrerin, die noch viel lernen muss, gleichzeitig aber auch als sozialer hilfeleistender Mensch, der die Probleme von sozial Benachteiligten nicht ignorieren kann. Dennoch betrachtet sie Kinder, die nicht die von ihr erwartete Unterstützung von zu Hause bekommen, als solche, für die sie sich nur begrenzt zuständig fühlen darf. Diese Abgrenzung, die sie, wie sie sagt, noch nicht ganz beherrscht, hat eine gewisse Ähnlichkeit mit der Konstruktion von Problemgruppen der beiden erfahreneren LehrerInnen der vorherigen beiden Interviews. Durch diese Art der Grenzziehung wird ein Bereich definiert, für den sich eine Lehrerin als zuständig erachtet und ein Bereich außerhalb dieser Zuständigkeit. Die Kategorien, die für diese Abgrenzung herangezogen werden können unterschiedlich sein. Die letzten beiden Interviews haben aber gezeigt, dass Migrationshintergrund, psychologische ‚Störungen‘ und soziale Schicht oft als solche Kategorien dienen. Auch das Interview mit Nora Hafner gibt Anlass für die Vermutung, dass bei ihr diese Kategorisierungen ansatzweise vorhanden sind. Sie grenzt sich vor allem von den sozialen Hintergründen der SchülerInnen ab. So erachtet sie Eltern, die sich für die Rechte oder Ansprüche ihrer Kinder nicht einsetzen, als außerhalb ihres Zuständigkeitsbereiches liegend. Nora Hafner berichtet von Eltern mit Migrationshintergrund, die sich nicht für die Sprachförderung ihres Kindes eingesetzt haben. An diesem Beispiel zeigt sich, dass Nora Hafner Migrationshintergrund als einen sozialen Hintergrund von SchülerInnen betrachtet, von dem sie sich abgrenzen möchte. Obwohl sie versucht die Situation der Eltern zu verstehen, indem sie argumentiert, dass diese möglicherweise schon viel Diskriminierung erfahren hätten, und daher im System nicht mehr so auffallen wollen, betrachtet sie es als deren Aufgabe diese Fördermaßnahme zu organisieren. Sie wäre nicht in der Lage ihnen diese Aufgabe abzunehmen. Gleichzeitig ist latent eine gewisse Verärgerung von Nora Hafner spürbar, da ihr das Unterrichten durch das Ausbleiben der Sprachförderung erschwert wird. Sie hätte dann einen Mehraufwand als Klassenlehrerin, der ihr nur schwer bewältigbar erscheint. Auf argumentativer Ebene präsentiert sie diese Abgrenzung zwischen LehrerInnen- und Elternrolle als wesentlich, aber gleichzeitig für sie als problematisch. Wie sich diese Grenzziehung in ihrer Handlungspraxis zeigt, ist allerdings auf Basis des Interviews schwer zu sagen. Eine Vermutung wäre, dass sich in Nora Hafners Handlungen auch eine Unentschlossenheit in Bezug auf diese Abgrenzungen zeigt.

Es ist wahrscheinlich, dass sie sich der Erwartung ausgesetzt sieht, diese Grenze ziehen zu müssen, um der (Klassen-)LehrerInnenrolle entsprechen zu können. Nimmt sie diese Abgrenzung nicht vor, so wäre sie mit der Fülle an Aufgaben überfordert und könnte sich nicht als kompetente Lehrerin darstellen. Und wie die bisherigen Ergebnisse aus den vorherigen Interviews gezeigt haben, ist es für die LehrerInnen scheinbar wichtig, sich als kompetent, als über den Dingen stehend und nicht überfordert darzustellen. Es kann auch vermutet werden, dass LehrerInnen dies nicht nur in Interviews, sondern auch in ihrer Handlungspraxis zeigen müssen. Eine wirksame Strategie von LehrerInnen ist es, wie auch die beiden vorherigen Interviews zeigen, sich von Umständen, die sie nicht beeinflussen können, abzugrenzen, indem sie Problemgruppen konstruieren. Dadurch, dass sie die Probleme dieser Problemgruppen als solche betrachten, die sie nicht lösen müssen, können sie sich auf das konzentrieren, was vorrangig von ihnen als LehrerInnen verlangt wird und was ihnen den Ruf einer kompetenten Lehrerin einbringt.

Da Nora Hafner sich, wie wir bereits gesehen haben, als eine höchst moralische, soziale und Hilfe leistende Lehrerin präsentiert, tritt dieses Darstellungsinteresse gewissermaßen in Konflikt mit der Darstellung einer Lehrerin, die sich von den sozialen Hintergründen der SchülerInnen abgrenzen kann. Es scheint so als hätte sie auch in der Praxis noch keine Lösung für diesen Konflikt gefunden. Sie berichtet, dass sie stets in Bezirken unterrichten würde, in denen viele Kinder von ihren Eltern vernachlässigt würden. Auf der einen Seite würde sie, wie sie argumentiert, gerne in diesen Bezirken unterrichten, da es hier leichter wäre Kinder mit einfachen Dingen zu begeistern, als das in anderen Bezirken der Fall wäre. Auf der anderen Seite evaluiert sie, dass ihr aber die Abgrenzung der LehrerInnen von der Mutterrolle besonders schwer fallen würde, wenn die Eltern dieser Rolle nicht angemessen nachkommen. Hier zeigt sich die Ambivalenz zwischen ihrer Präsentation als sozialer Hilfe leistender Mensch und der Darstellung als eine Lehrerin, die sich ausschließlich auf Aufgaben konzentriert, die ihr zugetragen werden. Zu diesen Aufgaben gehört es scheinbar nicht, Probleme der Kinder zu lösen, die außerhalb der Schule liegen.

Diese These erscheint besonders durch die Ähnlichkeit der Darstellung von Alexandra Zoller und Nora Hafner plausibel, in der sie über ihre anfängliche Tätigkeit als Lehrerin berichten. Beide erzählen, dass sie überraschend und gegen ihren Willen als Klassenlehrerin eine Klasse übernehmen mussten.

Alexandra Zoller: *„Da war ich natürlich ganz jung 21. Bin dann schnell, also am dritten Schultag so in eine Klasse hineingeschmissen worden.“ (Z8-9)*

Nora Hafner: *„Man verzweifelt dann an so Dingen i hab da letztes Jahr a Klasse geführt drei Monate. War nie a andere Lehrerin dabei in da Schule. Ahm, des woit i eigentlich ned.“ (Z145-147)*

Beide erlebten auch die Kinder als besonders laut und unruhig. Zudem haben sich die beiden jungen Lehrerinnen von der Direktorin besonders beobachtet und unter Druck gesetzt gefühlt. Sie hätten daher immer das Gefühl gehabt mit ihrer Klasse hinten nach zu sein. Sowohl Alexandra Zoller als auch Nora Hafner interpretieren das Verhalten der Kinder zu dieser Zeit als Reaktion auf ihr eigenes Verhalten als Lehrerin. Nora Hafner berichtet von ihrer Beobachtung, dass Kinder besonders dann unruhig wären, wenn sie selbst in einer schlechten Stimmung wäre und sich überfordert fühlen würde. Alexandra Zoller berichtet, dass sie zu Beginn ihrer Tätigkeit das ‚Fehlverhalten‘ von Kindern als Ablehnung ihrer Person verstanden hat. Später hat Alexandra Zoller dann das Verhalten von verhaltensauffälligen Kindern uminterpretiert und als Ausdruck von psychischen Störungen, wie etwa ADHS, interpretiert. Sie hat also über die Zeit gelernt sich von dem Verhalten der Kinder abzugrenzen. Gewisse Kinder würden sich ohne ihr Zutun unangemessen verhalten und könnten durch sie nur schwer oder gar nicht geändert werden. Durch diese neue Interpretation gelang es ihr, sich als kompetente Lehrerin darzustellen und auch Selbstzweifel weitgehend zu beseitigen. Nora Hafner hat demgegenüber vermutlich noch keinen Weg gefunden, wie sie vor der Direktorin rechtfertigt, warum ihre Kinder laut sind und nicht schnell genug lernen. Das zeigt sich daran, dass sie im Moment keine eigene Klasse übernehmen möchte und auch argumentiert, dass sie nicht verstehen würde, wie man so eine Verantwortung tragen könne.

Durch die Beschreibungen des Druckes von Seiten der Direktorin wird auch deutlich, dass LehrerInnen scheinbar vorrangig die Aufgabe zukommt, Kinder in eine gewisse Richtung zu verändern, nämlich diese zu wissenderen, braveren, sozialeren und erwachseneren Menschen zu formen. Anhand dieser Richtlinien werden die Kinder und deren Verhalten bewertet und eingeordnet. Lernen Kinder nicht schnell genug oder verhalten sich ‚unangemessen‘, so wird das der Lehrerin zum Vorwurf gemacht. Es sei denn die Lehrerin kann andere Gründe dafür nennen, wie es etwa bei der Konstruktion von Problemgruppen der Fall ist.

Nora Hafners Darstellung legt nahe, dass für Begleit- oder FörderlehrerInnen andere Erwartungen gelten als für KlassenlehrerInnen. Während eine Klassenlehrerin dafür verantwortlich ist, dass Kinder sich nicht auffällig verhalten und ihr Wissen dem Lehrplan entspricht, erhalten Begleit- und FörderlehrerInnen jene Kinder, die bereits als problematisch vordefiniert wurden. Da von diesen Kindern, nicht erwartet wird, dass ihr Wissen dem Lehrplan entspricht (vgl. auch Fall 2) und dass sie sich angemessen verhalten, sind auch die Erwartungen an die Begleit- und Förderlehrerin andere. In der Ausübung dieser Tätigkeit ist Nora Hafner vermutlich weniger starkem Druck von Seiten der Direktorin ausgesetzt und kann sich auch mehr auf ihre moralischen Ideale als Lehrerin konzentrieren, als dies in ihrer Funktion als

Klassenlehrerin der Fall war. Sie kann sich in der Position der Begleit- und Förderlehrerin als eine präsentieren, die hohe moralische Ansprüche hat und diese auch umsetzt, indem sie schwache Kinder fördert. Diese Rolle oder Position gegenüber den Kindern verdeutlicht sie in einer Erzählung über ein Kind, das sie wieder aufbaut, nachdem es von der Klassenlehrerinnen niedergemacht wurde. Aber auch in dieser Erzählung zeigt sich eine gewisse Ambivalenz, da sie dem was von ihr als Förderlehrerin erwartet wird nicht ganz nachgekommen ist.

„Und trotzdem hab i mir dacht Wahnsinn eigentlich jetzt hab i de Stunde wo i des Kind fördern soit in dem was es ned kann ja. Wo i eh ned so ganz konform geh mit dieser Aussage aber ahm, damit verbracht dass i dieses Kind wieder aufbau na was natürlich vü wichtiger is ja als a Stund lesen zu üben“ (Z88-92)

Darin zeigt sich wieder, dass sie zwischen eigene Vorstellungen und Ideale und dem was von Seiten der Schule von ihr erwartet wird hin und her gerissen ist.

Wie bereits angedeutet, wird es von Nora Hafner, ebenso wie von Johanna Steiner und Alexandra Zoller als Erfolg in ihrer Tätigkeit als Lehrerin gedeutet, wenn sie bei Kindern etwas bewirken oder verändern können. So kann sich Nora Hafner als erfolgreiche Lehrerin präsentieren, wenn sie Kinder im Förderunterricht wieder aufbauen kann und somit eine positivere Sichtweise der SchülerInnen von sich selbst fördern kann. Sie präsentiert sich auch als eine Lehrerin, der die Vermittlung gewisser Werte besonders wichtig ist. Ihre Darstellung gibt Anlass für die Vermutung, dass sie als Klassenlehrerin unter Handlungsdruck stand und nicht die Möglichkeit hatte zu kontrollieren ob sie ihren Werten entsprechend handelt. Da Nora Hafner sich aber gerade durch ihre hohe Moral als gute Lehrerin präsentiert, kann sie diesem Präsentationsinteresse bei der Darstellung ihrer Rolle als Klassenlehrerin nicht nachkommen. Die Außenperspektive, die Nora Hafner als Begleit- und Förderlehrerin auf das Geschehen in der Klasse hat, erlaubt es ihr hingegen, sich als eine Lehrerin mit hohen moralischen Vorstellungen darzustellen. Es ist anzunehmen, dass ihre Darbietung als Klassenlehrerin anders aussehen würde. So wäre sie vermutlich nicht wie jetzt, in der Situation, von ihrer kritischen Außenperspektive auf die Klassen berichten zu können, sondern würde eher mitten aus dem Geschehen berichten. In dem Interview gelingt es ihr vorrangig durch Argumentationen diese Außenperspektive zu wahren. Ihr eigenes Handeln macht sie dadurch kaum angreifbar. Sie spricht sehr kontrolliert und gibt sich nicht dem Fluss der Erzählung hin. Auf argumentativer Ebene reflektiert sie aber dennoch über eigene Unzulänglichkeiten, wie die Wertfreiheit, die ihr nicht (immer) gelingt oder auch ihre mangelnde Erfahrung in Bezug auf manche Fragen des Lebens, wie etwa den Umgang mit dem Tod.

SchülerInnen, die für Nora Hafner zusätzliche Arbeit bedeuteten, die sie überfordert und verhindert, dass sie sich ihren Idealen als Lehrerin widmen kann, werden von ihr problematisch

dargestellt. Insofern erscheinen verhaltensauffällige Kinder in ihrer Darstellung als Problem. Wie bereits erwähnt stellt sie auch Kinder, die zusätzliche Sprachförderung benötigen, diese aber aufgrund mangelnden Engagements ihrer Eltern nicht bekommen, als Problem dar. Auch wenn sie, wie sie sagt, stets bemüht ist nicht zu werten, teilt sie Kinder und deren Familien dennoch in Kategorien ein.¹¹ Sie unterscheidet zwischen Familien, die ihren Kindern sozialen Rückhalt geben und jenen die sich nicht um ihre Kinder kümmern. Sie argumentiert, dass in den Bezirken, in denen sie unterrichtet, vorrangig Familien der ersten Gruppe wohnen würden und kontrastiert diese mit einem anderen Bezirk, in dem es eher Familien der zweiten Gruppe geben würde. Sie erwähnt zudem auch die Problemkategorie ‚verwaahlte Kinder‘, die ihren Unterricht behindern. Bei diesen Kindern gäbe es viele Probleme, die es ihr erschweren würden, den Unterricht so führen, wie sie es eigentlich sollte. Sie argumentiert, dass sie als Klassenlehrerin unter dem Druck gestanden wäre den Lehrplan einzuhalten und gleichzeitig so viele „kleine Baustellen“ (Z845) gehabt hätte, an denen sie auch arbeiten musste (z.B. Sprache, Umgangsformen, etc.). Kinder mit Migrationshintergrund und vernachlässigte Kinder möchte sie, wie sie argumentiert, nicht in eine Schublade stecken, auch wenn diese beiden Kategorien in ihrem Kopf scheinbar miteinander verknüpft sind. Sie nennt nämlich beide Kategorien gemeinsam und argumentiert erst nachträglich, dass man das eigentlich trennen müsse. Zudem unterscheidet sie auch zwischen Kindern in der Stadt und Kindern am Land. Sie selbst grenzt sich als eine, die am Land aufgewachsen ist, von ihren SchülerInnen ab, die in der Stadt aufwachsen. Ihre eigene Erziehung wäre eine ganz andere gewesen, da sie eine engere Verbindung zur Natur gehabt hätte. Außerdem hätte sie sehr viele Werte mitbekommen, die in der Stadt gar keine Rolle spielen würden.

In Bezug auf die Prozesse der internen Gruppenidentifikation und externen Kategorisierung, die Richard Jenkins (2008) beschrieben hat, ist noch eine Erzählung von Nora Hafner interessant. Sie erzählt von einer Situation, in der sie alle Kinder aufforderte den Satz zu formulieren „Ich komme aus Österreich“ (Z899). In ihrer Klasse hätten alle Kinder auf irgendeine Art und Weise Migrationshintergrund. Mit dieser Aktion wollte sie dem entgegenwirken, dass Kinder sich nicht mit Österreich identifizieren. Sie rechtfertigt diese Aufforderung damit, dass sie den Kindern das Gefühl vermitteln wollte, dass sie dazu gehören dürfen.

Zusammenfassend wird das thematische Feld von Nora Hafner vorrangig von ihrer Präsentation als eine Lehrerin geprägt, die ihren SchülerInnen und auch KollegInnen in moralischer Hinsicht überlegen ist. Im Zusammenhang damit thematisiert sie, wie sie ihre Rolle als Lehrerin

¹¹ Hier ist allerdings anzumerken, dass man, insbesondere als Lehrerin, vermutlich niemals wertfrei sein kann.

angemessen wahrnehmen kann, und wie sie dabei zwischen den Erwartungen, die an sie als Lehrerin herangetragen werden und jenen Werten und Moralvorstellungen, die sie von zu Hause mitbekommen hat, hin und her gerissen ist. Diese Ambivalenz zeigt sich auch an ihren Argumentationen darüber, warum sie sich (noch) nicht im Stande fühlt eine eigene Klasse zu übernehmen sowie an der Thematisierung der Anforderung, Grenzen zu ziehen.

3.2. Analyse der Daten und der Handlungsorientierung

Über Nora Hafner sind relativ wenige harte biographische Daten vorhanden. Auf Basis der vorhandenen Daten, sollen dennoch Thesen über ihre Handlungsorientierung aufgestellt werden.

Wir wissen, dass sie in den 1980er Jahren in einem österreichischen Bundesland geboren und aufgewachsen ist. Sie wohnte dort in einer ländlichen Gegend. In der Unterstufe (zwischen 10 und 14 Jahren) hatte sie eine schwierige Phase, wie sie sagt. Was hier genau passiert ist, wissen wir nicht. Jedenfalls hat sie die Sache sehr beschäftigt und sie hat sich in der Zeit weniger auf die Schule konzentriert. Von LehrerInnen, die davon gewusst haben, erzählt Nora Hafner, dass diese wenig Rücksicht darauf genommen hätten und sie regelmäßig zum Weinen brachten, weil sie von ihr trotzdem schulische Leistungen sehen wollten.

Dieses Erlebnis könnte dazu geführt haben, dass Nora Hafner die Schule im Allgemeinen ablehnt und sich davon abwendet. Da wir aber wissen, dass sie Lehrerin geworden ist, können wir ausschließen, dass sie sich vollständig von der Schule abwendet. Durch diese Erfahrungen könnte sie aber zwei unterschiedliche Einstellungen zur Schule gewonnen haben. Sie könnte entweder die Ansicht ihrer LehrerInnen, dass in der Schule nur die schulischen Leistungen wichtig sein sollten und nicht ‚private‘ Probleme, früher oder später übernommen haben und dementsprechend auch ähnliche Handlungsmuster wie diese LehrerInnen entwickelt haben. Oder, sie könnte sich von dieser Meinung ihrer LehrerInnen distanzieren und die Ansicht vertreten, dass es ihre LehrerInnen falsch gemacht haben und dass sie es als Lehrerin besser machen möchte. Dies könnte bewirkt haben, dass sie versucht andere Handlungsmuster als ihre LehrerInnen zu entwickeln, um die persönlichen Umstände der SchülerInnen miteinzubeziehen. Wir wissen, dass Nora Hafner während ihrer Ausbildung auf der Pädagogischen Akademie eine Professorin hatte, die sie sehr beeindruckt hat. Sie hat Nora Hafner von einem Schüler erzählt, der von zu Hause relativ wenig Rückhalt bekommen hat und später einmal Arzt geworden ist. Dies könnte bei ihr den Ehrgeiz geweckt haben, als Lehrerin SchülerInnen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zum Erfolg zu bringen. Dieses Ziel könnte sie auf zwei unterschiedliche Weisen anstreben: Sie könnte sich auf die Suche nach ‚besonders begabten‘ Kindern machen

und versuchen diese insbesondere in benachteiligten Familien ausfindig machen. Eine andere Strategie wäre es, sich zu bemühen, alle Kinder gleich zu behandeln. Es könnte allerdings auch sein, dass diese Professorin keinen besonderen Einfluss auf ihre Handlungen als Lehrerin gehabt hat. Dann wäre es für Nora Hafner möglicherweise irrelevant ob ihre SchülerInnen einmal hohe Positionen erlangen oder nicht.

Gegen Ende ihrer Ausbildung hatte Nora Hafner eine Praxislehrerin, die sie nach ihren Angaben „fertig gemacht hat“ (Z1007-1008). Die Lehrerin hat von ihr verlangt den Kindern gegenüber sehr autoritär aufzutreten. Nora Hafner hat, wie sie sagt, das Ideal vertreten die Kinder zuerst wertzuschätzen, bevor sie irgendwas von ihnen verlangt. Es fiel ihr aber schwer eine Beziehung zu ihnen aufzubauen, weil sie nur ein Mal pro Woche bei ihnen war. Die Praxislehrerin hätte immer wieder „gestichelt“ (Z1015) sie solle ihre Autorität mehr einfordern. Beim Endgespräch hat sie Nora Hafner zum Weinen gebracht und während sie geweint hat, hat sie zu ihr gesagt, dass Menschen, die weinen schwach sind und aufgeben. Dies spricht dafür, dass Frau Hafner versucht hat den Weg zu gehen, allen Kindern die gleichen Chancen zu geben und auf jedes Kind einzugehen. In einer ihrer ersten Praxiserfahrungen hat das aber scheinbar nicht funktioniert. Einerseits deswegen, weil sie nur so selten bei den Kindern war und keine Beziehung zu ihnen aufbauen konnte und andererseits weil die Praxislehrerin ihr die Anweisung gegeben hat, ihre Autorität mehr einzufordern. Es wurde also von ihr verlangt, sich als Autoritätsperson zu präsentieren, obwohl das ihren Vorstellungen widersprach. Frau Hafner wurde deswegen niedergemacht und als schwach bezeichnet. Dies könnte ihre Ambitionen verändert haben. Sie könnte von nun an ihre Ideale aufgeben und so eine Lehrerin werden, wie es ihre eigenen LehrerInnen waren. Es könnte sie aber auch dazu bewegt haben umso mehr ihre Ideale umsetzen zu wollen. Eine andere Möglichkeit wäre, dass sie ihr Vorhaben nun als gescheitert betrachtet und aufgibt. Dann würde sie sich vermutlich vom Lehrerinnenberuf abwenden.

Sie wendet sich nicht (vollständig) vom Lehrerinnenberuf ab, sondern beginnt nach ihrer Ausbildung als Förderlehrerin in einer Schule im A-Bezirk zu unterrichten. Die Kinder in diesem Bezirk haben, ihren Angaben nach, im Gegensatz zu Kindern anderer Bezirke wenig finanziellen und sozialen Rückhalt durch ihre Familien. Nora Hafner unterrichtet also in einem Bezirk mit tendenziell sozial benachteiligten Kindern und sozial eher schlecht gestellten Familien. Unter diesen Kindern widmet sie sich als Förderlehrerin speziell noch jenen, die besonders benachteiligt sind, weil sie als leistungsschwach vordefiniert wurden. Diesen Kindern ist Nora Hafner aufgrund ihrer (vermutlichen) Herkunft aus einem bürgerlichen Milieu, aufgrund ihrer Ausbildung und nicht zuletzt auch aufgrund ihrer österreichischen

Staatsbürgerschaft überlegen. Denn wie sie selbst erzählt hätten viele ihrer SchülerInnen keine österreichische Staatsbürgerschaft und dementsprechend auch weniger Rechte in Österreich. Nora Hafner gibt an, dass viele ihrer SchülerInnen die Erfahrung gemacht hätten ausgegrenzt zu werden. Es ist denkbar, dass Frau Hafner mit diesen Kindern gut zurechtkommt, und dass diese ihre Wertschätzung bereitwillig annehmen. Zudem haben einige dieser Kinder, wie sie erzählt, ebenso wie sie selbst als Schülerin, private Probleme. Sie könnte also diese Kinder so behandeln, wie sie es sich damals in einer möglicherweise ähnlichen Situation selbst gewünscht hätte. Wie sie das genau macht, ist schwer zu sagen. Eine Erzählung über einen Buben, der manchmal seine Hausübungen nicht macht, gibt Indizien dafür wie Nora Hafner damit in der Praxis umgeht. Sie fragt ihn nach dem Grund, warum er seine Hausübungen nicht bringt und erfährt, dass er mit seinen vier Geschwistern und seinen Eltern in einer Ein-Zimmer-Wohnung wohnt und seine Hausübungen in einem Kleiderkasten schreiben muss, weil das der einzige Ort ist an dem er ungestört ist. Ihr Nachfragen lässt vermuten, dass sie sich für die Lebensumstände der SchülerInnen interessiert. Sie versucht dem Buben zu helfen indem sie mit seinen Eltern spricht. Als sie erkennt, dass die Eltern keine Ambitionen haben etwas an der Situation zu verändern, grenzt sie sich von dem Problem ab. Sie argumentiert, dass sie in dieser Situation nicht mehr tun könne, als den Eltern vorzuschlagen ihr Kind zur Nachmittagsbetreuung zu geben. Dem Buben sagt sie, dass er unabhängig von seinen Lebensumständen seine Hausübungen machen müsse, sonst könne sie ihn in Zukunft nicht mehr im Förderunterricht betreuen.

Obwohl sie nicht alle Probleme ihrer SchülerInnen lösen kann, hat sie scheinbar das Gefühl den Kindern helfen zu können und diese durch Kleinigkeiten begeistern zu können. Sie kann auch Kinder, die von LehrerInnen schlecht behandelt werden wieder aufbauen und diesen somit die Unterstützung geben, die sie selbst als Schülerin nicht bekommen hat.

Zudem ist anzunehmen, dass die SchülerInnen ihr als Förderlehrerin Respekt entgegen bringen. Sie ist den Schülern aufgrund ihrer sozialen Stellung überlegen und kann daher vermutlich auch ohne ein besonders autoritäres Auftreten, das ihr scheinbar widerstrebt, zu Respekt und Anerkennung gelangen.

Als sie dann plötzlich die Rolle einer Klassenlehrerin übernehmen muss, ändert sich ihre Position. Sie unterrichtet nicht nur die als schwach definierten SchülerInnen, sondern eine gemischte Gruppe von ca. 25 Kindern. Sie erzählt, dass die Kinder zu Beginn sehr laut und unruhig waren, was möglicherweise auch das ein oder andere Mal von KollegInnen oder ihrer Vorgesetzten bemerkt wurde. Außerdem erzählt sie, dass die Direktorin sie nicht unterstützt

hätte und viel Druck auf sie ausgeübt hätte. Sie habe ihr immer das Gefühl gegeben mit ihrer Klasse hinten nach zu sein.

Sie steht also plötzlich unter Beobachtung der Direktorin, die verlangt, dass die Kinder sich diszipliniert verhalten und dem Lehrplan entsprechend Fortschritte machen. Dies zwingt sie vermutlich dazu, etwas strenger aufzutreten. Es ist anzunehmen, dass sie sich unter diesem Druck und diesen Anforderungen kaum noch darauf konzentrieren kann, die sozialen Hintergründe jedes Kindes in den Unterricht einzubeziehen. Sie muss sich vermutlich vorrangig darauf konzentrieren, dass sich die Kinder ruhig und diszipliniert verhalten und diese zu den schulischen Leistungen bewegen, die im Lehrplan vorgeschrieben sind. Ein Hinweis darauf, dass sie nun nicht mehr ihren Idealen entsprechend handelt, ist die Erzählung darüber, als die Direktorin von ihr verlangt hat, Ansagen (Diktate) zu machen. Im Interview argumentiert Nora Hafner, dass sie von dieser Methode nicht überzeugt ist und dass sie es wichtig fände unter jede verbesserte Ansage etwas Positives zu schreiben und nicht nur die Fehler aufzulisten. Sie erzählt, dass sie das einmal bei einem Kind nicht gemacht hätte und einfach nur darunter geschrieben hätte, dass sie nicht das Gefühl hätte, dass das Kind geübt hat. Sie relativiert diese Aussage indem sie argumentiert, dass sie das Kind dennoch angelächelt hätte und ihm so ihre Wertschätzung gezeigt hätte. Dieser Interviewabschnitt deutet dennoch darauf hin, dass es ihr in der Zeit nicht gelungen ist den Unterricht nach ihren Vorsätzen zu gestalten. Es ist auch anzunehmen, dass es ihr in dieser Klasse weniger gut gelungen ist ohne autoritäres Auftreten zu Respekt zu gelangen. Gleichzeitig evaluiert sie aber, dass sie das Unterrichten auch schön gefunden hätte, weil sie dabei über den Dingen stehen konnte und die Kinder teilweise auch auf sie Rücksicht genommen hätten. Insgesamt hat sie sich aber mit der Situation, ihrer Erzählung nach, ziemlich überfordert gefühlt. Sie hat dann die Klasse verlassen und ist jetzt Begleitlehrerin im B-Bezirk. Sie ist nun vermutlich in einer ähnlichen Position wie zuvor als Förderlehrerin. Sie trägt nicht die Verantwortung für das Verhalten und den Lernfortschritt einer ganzen Klasse und hat vermutlich mehr Freiheiten, ihre Vorstellungen einer guten Lehrerin umzusetzen. Sie kann Fehler anderer LehrerInnen beobachten und aufzeigen, vermutlich ohne selbst starker Kritik ausgesetzt zu sein. Aufgrund ihrer Darstellung ist anzunehmen, dass es auf sie einen gewissen Reiz ausübt, eine eigene Klasse zu übernehmen. Wenn sie es schaffen würde die Kinder unter Kontrolle zu bringen, dann könnte sie mehr bewegen als jetzt und wäre insofern eine erfolgreichere Lehrerin. Allerdings müsste sie bei einer eigenen Klasse auch mehr Verantwortung – vor allem für das Verhalten der SchülerInnen – übernehmen. Wie Nora Hafner bereits erfahren hat, kann man als Klassenlehrerin auch schnell Misserfolg haben, wenn man starker Kritik vor allem von Seiten der Direktorin

ausgesetzt ist. Auch durch Eltern wird man als Klassenlehrerin vermutlich ab und zu kritisiert. Dies könnten Gründe dafür sein, dass Nora Hafner erst dann wieder die Rolle einer Klassenlehrerin übernehmen will, wenn sie genug Erfahrungen gesammelt und reflektiert hat, wie sie die Rolle einer Klassenlehrerin besser ausführen kann als das letzte Mal.

3.3. Resümee

Es ist also scheinbar für LehrerInnen (wie für Personen in vielen Berufen auch) wichtig erfolgreich zu sein. LehrerInnen betrachten sich – so lassen die bisherigen Interviews vermuten – dann als erfolgreich, wenn sie bei den Kindern etwas verändern können. Einerseits bringen sie ihnen Werte näher, die in ihrer eigenen Erziehung wichtig waren. Auf der anderen Seite müssen ihre SchülerInnen aber auch gewissen Anforderungen des Schulsystems gerecht werden. So müssen LehrerInnen etwa ihre SchülerInnen dem Lehrplan entsprechend bilden und auch dafür sorgen, dass sie gewissen Verhaltenserwartungen nachkommen.

LehrerInnen können aber – aus unterschiedlichen Gründen – nicht bei allen Kindern etwas oder gleich viel verändern. Es gibt Kinder, bei denen sie ihre eigenen Erfolge kaum sehen können. Dies ist bei Nora Hafner vor allem bei jenen Kindern, die von den Eltern vernachlässigt werden, der Fall.

Nora Hafner ist allerdings eine Lehrerin die bewusst versucht Kategorisierungen entgegen zu wirken. Da ihr das dennoch nicht vollständig gelingt, kann man annehmen, dass sich Kategorisierungen auch durch Reflexion nicht vermeiden lassen.

Noras Darbietung ist von dem thematischen Feld geleitet, wie sie, zwischen ihren eigenen Idealen und den Anforderungen des Schulsystems (und vor allem der Direktorin) versucht, eine gute Lehrerin zu sein oder zu werden. Sie macht die Erfahrung, dass es nicht einfach ist ihre eigenen Ideale, wie etwa Wertschätzung aller Kinder, umzusetzen, wenn sie selbst unter Erfolgsdruck steht. Wenn der eigene Erfolg von dem Verhalten der Kinder abhängt, dann ist es scheinbar schwer diese immer wertzuschätzen.

LehrerInnen konstruieren SchülerInnengruppen, von denen sie weniger erwarten als von anderen (z.B. hyperaktive Kinder, türkische Kinder). Durch diese Strategie befreien sie sich von dem Druck, allen SchülerInnen gleich viel beibringen zu müssen. Werden gewisse Schülergruppen als schwer oder unveränderbar definiert, so wird von LehrerInnen nicht mehr erwartet, bei diesen Kindern ebenso erfolgreich zu sein. Sie grenzen Schülergruppen voneinander ab und ziehen somit eine Grenze zwischen ihrem Zuständigkeitsbereich und dem Bereich für den sie nicht zuständig sind. Wie Nora Hafner betont, haben alle Kinder Schwächen, weil sie alle Lernende sind. Manche dieser Schwächen können innerhalb der

Klasse bearbeitet werden, andere nur im Förderunterricht oder außerhalb der Schule. Wird die Bearbeitung der Schwächen aus dem Klassenzimmer ausgelagert, so kann das mit einer Diskriminierung oder Ausgrenzung durch andere SchülerInnen (auch durch LehrerInnen oder andere Personen) verbunden sein. Denn wie Nora Hafner erzählt, werden manche Kinder ausgelacht, wenn sie zur Leseförderung gehen müssen. Allerdings kann auch schon die Definition von Problemgruppen, die Zuschreibung von gewissen Eigenschaften zu diesen Gruppen und die damit einhergehende unterschiedliche Behandlung durch LehrerInnen zu Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen führen. Dies prägt vermutlich die Identitäten der Schüler und wirkt sich auch auf deren schulische Leistungen aus.

4. Fall: Andrea Heschl

Der Kontakt zu Andrea Heschl wurde mir über eine Freundin, die Studentin ist, vermittelt. Sie ist mit Andrea Heschls Sohn befreundet. Der Sohn, den ich auch flüchtig kenne, fragte Andrea Heschl, ob sie für ein Interview bereit wäre. Als sie zustimmte, rief ich Frau Heschl an. Sie dachte zuerst, dass sie nur schnell einen Fragebogen ausfüllen müsste. Ich erklärte ihr um welche Art von Interview es sich handeln würde und sagte, dass ich mich für ihre Erfahrungen mit SchülerInnen interessieren würde. Sie scheint etwas verwundert zu sein, stimmte dem Interview aber trotzdem zu. Als Interviewort schlug ich ihr vor, zu ihr nach Hause zu kommen. Sie lehnte das aufgrund der schlechten Erreichbarkeit ihres Wohnortes am Stadtrand ab. Sie schlug als alternativen Treffpunkt die Schule vor, in der sie arbeitet. Da hätte sie ihr eigenes Zimmer und es wäre mit öffentlichen Verkehrsmitteln auch relativ gut erreichbar. Ich war einverstanden. Da ich das Interview bald führen wollte, ließ ich mich darauf ein als sie sagte, dass sie wenige Tage später zwei Freistunden hätte, in denen wir das Interview machen könnten. Danach hätte sie dann Elternsprechtag. Wir vereinbarten eine Uhrzeit und sie sagte, dass ich mich bei Fragen jederzeit bei ihr melden könnte.

4.1. Interviewkontext

Zur vereinbarten Zeit komme ich in die Schule und warte vor dem Klassenzimmer, das noch verschlossen ist. Die Schule wirkt kahl. Ich lese ein Plakat, das an der Wand angebracht ist. Dieses Plakat wirkt nicht so als wäre es von Kindern gestaltet. Der Text ist in Englisch und Deutsch abgedruckt. Den Inhalt des Textes könnte man so zusammenfassen: Ziel soll es sein, dass Kinder sich selbst verwirklichen und entfalten können. Sie sollen viel reisen, die Welt erfahren und glücklich werden. Ansonsten wirkt die Schule eher karg und ohne viel Luxus. Mütter und Kinder mit Kopftuch und dunkler Hautfarbe, die mir über den Weg laufen, lassen vermuten, dass unter den SchülerInnen und Eltern einige Migrationshintergrund haben. Etwa

zehn Minuten später kommt Andrea Heschl. Sie entschuldigte sich, dass sie zu spät ist. Ich sage, dass es kein Problem wäre. Sie sperrt ihren Klassenraum auf und fordert mich auf, mir einen Platz auszusuchen. Die Tische sind in einem Viereck aufgestellt, wobei eine Seite des Vierecks der Lehrertisch ist. Ich setze mich. Sie sagt ich könne schon einmal alles vorbereiten, aber sie müsse noch kurz weg. Nach ein paar Minuten kommt sie wieder und fragt mich was ich studiere und was ich genau wissen will. Ich sage ihr, dass ich Soziologie studiere und mich für ihre Erfahrungen mit SchülerInnen interessiere. Dann kommt eine Frau, die anscheinend für die Nachmittagsbetreuung zuständig ist, bei der Türe herein und sagt zu Frau Heschl, dass sie ein Problem mit einem Kind hätte. Frau Heschl entschuldigt sich bei mir und geht kurz aus der Klasse, um das Problem zu klären. Dann kommt sie wieder und beginnt sofort zu reden ohne dass ich meine Einstiegsfrage stellen kann. Ich frage nur kurz ob ich das Diktiergerät schon einschalten kann. Sie stimmt zu und ich lasse sie einfach reden.

Das Interview dauert 1h 2min. Da ich nicht dazu komme meine Einstiegsfrage so zu stellen, wie ich es vorbereitet hatte, habe ich das Gefühl, dass Andrea Heschl vorrangig das erzählte was ihr wichtig erscheint, aber gar nicht so sehr auf die SchülerInnen eingeht. Während des Interviews gibt es einige Unterbrechungen durch Kolleginnen, die in die Klasse kommen und auch durch einen Anruf. Obwohl Frau Heschl den Personen, die das Gespräch stören, sagt, dass sie jetzt keine Zeit hätte, habe ich trotzdem das Gefühl, dass sie immer wieder aus dem Konzept gerissen wird. Zudem habe ich das Gefühl, dass sie ziemlich gestresst ist. Allerdings bieten die Unterbrechungen auch einen kleinen Einblick in das, was in der Schule so vor sich geht. Wir müssen das Gespräch dann beenden, weil sie Elternsprechtag hat. Sie bietet mir an sie nochmals zu kontaktieren, wenn ich weitere Fragen hätte. Dazu kommt es allerdings nicht, weil keine Fragen offen geblieben sind. Die Antworten hätten nur noch länger ausgeführt werden können. Aber sie nochmals zu treffen und ihr die gleiche Frage zu stellen erscheint mir unpassend.

4.2. Das Interview im Überblick

Hier wird ein Überblick über das Interview gegeben, da es interessant erscheint welche Textsorten von Frau Heschl verwendet werden. Zudem wird hier darauf eingegangen, wann Frau Heschl in der Man-Form und wann sie in der Ich-Form spricht.

Andrea Heschl beginnt ihre Präsentation mit einem *Bericht* über den Schulversuch, der an ihrer Schule durchgeführt wird. Bei diesem Schulversuch handelt es sich um eine gemeinsame Schule der 6-14jährigen. Diesem *Bericht* folgen einige *Argumentationen* über die Vorteile dieses Schulversuchs gegenüber herkömmlichen Schulen. Vorteile wären vor allem, dass im Anschluss an diese Schule mehr Kinder höhere Schulen besuchen würden und nur wenige eine

Lehre absolvieren würden. Unabhängig davon wie begabt die Kinder wären, würden sich alle Kinder gegenseitig soziales Verhalten beibringen. Ein Vorteil dieses Schulversuchs wäre es auch, dass Kinder weniger Stress als in anderen Schulen hätten. Anschließend *beschreibt* Frau Heschl die Arbeitsweise in dem Schulversuch genauer und verwendet hier, ebenso wie in ihrer bisherigen Darstellung, ausschließlich die ‚Wir‘- oder ‚Man‘-Form. Sie *berichtet* von einem klassenübergreifenden Arbeiten nach Lernfeldern und *argumentiert*, dass so jedes Kind nach seinen Fähigkeiten arbeiten könne. Frau Heschl *argumentiert*, dass der Schulversuch sowohl für Kinder mit höherer als auch mit geringer Begabung nur Vorteile hätte. Sie *berichtet*, dass SchülerInnen zwar manchmal Raufereien und Meinungsverschiedenheiten hätten, *argumentiert*, dass dies aber keine schwerwiegenden Auseinandersetzungen wären. Die einzigen Nachteile dieser Schule wäre viel Arbeit für die LehrerInnen und zu viele Anmeldungen in jedem Schuljahr. Sie verwendet in einem Satz die ‚Ich‘-Form, in dem sie *argumentiert*, dass sie ihre Kinder auch in diese Schule geben würde, wenn sie Kinder im passenden Alter hätte. Dann *beschreibt* Frau Heschl, ebenfalls in der ‚Ich‘-Form, positive Rückmeldungen von Eltern und SchülerInnen. Die Interviewerin versucht mit einem Einschub das Thema zu den persönlichen Erfahrungen mit SchülerInnen zu lenken und erwähnt, dass auch konkrete Beispiele interessant wären. Andrea Heschl *berichtet* von der familiären Atmosphäre in der Schule und davon, dass sie mit Eltern und SchülerInnen per Du wäre. Dies wäre bis jetzt kein Problem gewesen. Nur heuer hätte sie ein Problem mit einem frühreifen Mädchen. An dieser Stelle verwendet sie einmal die Ich-Form. Dann *berichtet* sie, dass die familiäre Atmosphäre in den letzten Jahren vor allem durch türkische und kurdische Eltern und Kinder gestört wurde. Es folgt eine längere *Argumentation* und *Evaluierung* über Kinder und Familien, die nicht aus Österreich sind. Diese würden sich abkapseln und sich nicht mit den anderen Eltern zusammenschließen. Sie evaluiert die Situation mit Eltern aus der Türkei als eine zu Beginn sehr angespannte, die langsam besser wird. Andrea Heschl *argumentiert*, dass dieses Problem ein gesamtgesellschaftliches wäre. Es wäre viel Aufklärungsarbeit von Seiten der LehrerInnen notwendig um dieses Problem zu lösen. Sie *argumentiert*, dass Kinder mit Migrationshintergrund größtenteils nicht ehrgeizig wären und nichts erreichen wollen würden. In der gesamten Darstellung über die Situation mit Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund verwendet sie kein einziges Mal die ‚Ich‘-Form. Sie *argumentiert* in der ‚Man‘-Form oder spricht in der ‚Wir‘-Form von den LehrerInnen des Schulversuchs. Frau Heschl geht zu dem Thema Lernen von SchülerInnen über und verwendet hier einmal die ‚Ich‘-Form, indem sie sagt, dass sie weniger Probleme mit dem Lernen der SchülerInnen hätte seitdem sie in dem Schulversuch arbeitet. Dann *beschreibt* sie die Lernmethoden des

Schulversuchs und spricht wieder in der ‚Wir‘-Form. Sie *argumentiert* auch, warum sie in dieser Schule weniger Kinder mit Lernschwierigkeiten hätten. Die Elternarbeit *evaluiert* sie an dieser Schule als freundschaftlich und problemlos. Dann *evaluiert* sie, dass sie schon gar nichts mehr vom herkömmlichen Unterricht wissen würde, weil das schon so lange her gewesen sei. Hier verwendet sie wieder die ‚Ich-Form‘. Die Interviewerin versucht das Thema auf die SchülerInnen zu lenken, indem sie nach Frau Heschls Klasse und den Erfahrungen mit den SchülerInnen fragt. Frau Heschl nennt die Anzahl der SchülerInnen und deren Leistungsniveau. Auch von einem Integrationslehrer *berichtet* sie, den sie immer in ihrer Klasse hätten. Sie verwendet wieder die ‚Ich‘-Form, indem sie *argumentiert*, dass sie zu viele Buben in der Klasse hätte und dass es besser wäre gleich viele Buben und Mädchen zu haben. Sie *beschreibt* das LehrerInnenteam an der Schule gemäß der Funktionen und Fächer, die sie unterrichten. Dann *berichtet* sie über Projekte an der Schule und über die positiven Seiten dabei. Hier spricht sie wieder von einem ‚wir‘. Dann schließt sie ihre Präsentation ab.

4.3. Analyse des Interviews

In diesem Kapitel werden vorrangig die Ergebnisse der thematischen Feldanalyse dargestellt. Dort wo das Interview Rückschlüsse auf die Handlungsebene erlaubte, wurde diese ebenfalls interpretiert. Biographische Daten sind zu diesem Interview allerdings nicht vorhanden.

Zentrales Thema in dem Interview mit Andrea Heschl ist der Schulversuch, in dem sie arbeitet. Diesen stellt sie als innovativ und erfolgreich dar. Die positive Darstellung des Schulversuches zieht sich durch das gesamte Interview. Sie kontrastiert den Schulversuch mit herkömmlichen Schulklassen, in denen sie früher gearbeitet hat. Sie *argumentiert* vorrangig, dass der Schulversuch solchen Klassen gegenüber viele Vorteile hätte und diesen gegenüber weitaus erfolgreicher wäre.

Sie präsentiert den Schulversuch aus einer ‚Wir‘-Perspektive. Im Schulversuch würden sie SchülerInnen mit einem umfassenderen Gesamtwissen hervorbringen als in anderen Schulen. Durch die Erfassung von Lerntypen hätten sie auch keine Probleme mit Lernschwierigkeiten im Schulversuch, da sie jedem Schüler geeignete Lernunterlagen zur Verfügung stellen könnten. Der Kleingruppenunterricht würde bewirken, dass SchülerInnen den LehrerInnen vertrauen, was wieder dem Lernerfolg dienlich wäre. Die Nachmittagsbetreuung an der Schule hätte den positiven Effekt, dass Hausübungen von SchülerInnen sowie Korrekturen von LehrerInnen sofort erledigt werden. Zudem würden in dem Schulversuch Interessen von SchülerInnen berücksichtigt werden. Durch diese Argumentationen, in denen sie von dem Schulversuch als ‚Wir‘ spricht, stellt sie sich als Teil dieses innovativen Schulversuchs mit

sinnvollen und wirksamen Methoden dar. Mit der Argumentation über die Methoden des Schulversuches kann sie sich zugleich als Expertin präsentieren, die über ein umfangreiches Wissen darüber verfügt, was Kinder brauchen und warum gewisse von ihr angewendete Methoden erfolgreich sind. Das thematische Feld könnte folgendermaßen beschrieben werden: *Ich bin eine erfolgreiche Lehrerin, weil ich Teil eines erfolgreichen Schulversuches bin.* Durch die sprachliche Identifikation mit dem Schulversuch kann sie den Erfolg des Schulversuches gleichzeitig als ihren persönlichen Erfolg als Lehrerin darstellen. Ein anderer Aspekt dieser sprachlichen Identifikation mit dem Schulversuch ist, dass sie sich hinter einem „wir“ versteckt und dadurch vermeidet, über persönliche Erfahrungen sprechen zu müssen. Dies wird durch die überwiegende Textsorte der Argumentation noch verstärkt. Das Erleben von SchülerInnen scheint also auch in diesem Interview ein eher schwieriges Thema zu sein¹². Latent könnte dieser Darstellung aus der Wir-Perspektive auch ein Zusammenhalt der LehrerInnen dieser Schule gegenüber jeglicher Kritik von außen zugrunde liegen.

Den Schulversuch stellt Frau Heschl vor allem in Bezug auf die Leistungen der SchülerInnen als erfolgreich dar. Sie argumentiert, dass sie beste Erfahrungen in dem Schulversuch gemacht hätten, da sich viele Kinder, die mit 10 Jahren noch als unreif eingestuft wurden, mit 14 Jahren so weit entwickelt hätten, dass sie in Gymnasien, HTLs¹³ oder in berufsbildenden höheren Schulen untergebracht werden können. Somit präsentiert sie Kinder, die höhere Schulen besuchen oder auch solche, die später sogar auf der Universität studieren, als ideale SchülerInnen, die ihren Erfolg und auch den Erfolg des Schulversuchs bestätigen. Sie kontrastiert diese Darstellung der erfolgreichen SchülerInnen mit jenen SchülerInnen, die eine Lehre absolvieren. Auch in dieser Schule hätten sie solche SchülerInnen. Das würde aber, so argumentiert sie, nicht an der Schule liegen, sondern daran, dass diese SchülerInnen nicht mehr Potential hätten und dass diese SchülerInnen auch im Anschluss an jede andere Schule eine Lehre gemacht hätten.

„Es gibt natürlich auch einen Prozentsatz an Schülern die eben ganz normalen Lehrberuf¹⁴ auch aus also sich wählen aber sie hätten das wahrscheinlich auch in anderen Schulen so gemacht also da is eben nicht mehr Potential bei ihnen drinnen“ (Z22-24)

Teil des Erfolgskonzepts des Schulversuchs wäre es, dass bessere SchülerInnen gefördert werden könnten, um noch besser zu werden, und schwächere SchülerInnen sich aufgrund ihrer schwächeren Leistungen nicht schlecht fühlen müssten. Andrea Heschl präsentiert die

¹² Allerdings muss hier angemerkt werden, dass die Einstiegsfrage in diesem Interview anders war als in den vorherigen Interviews. Es wurde von der Interviewerin lediglich das Thema „Erfahrungen mit SchülerInnen“ angesprochen. Danach hat Frau Heschl sofort mit ihrer Präsentation begonnen.

¹³ HTL = Höhere Technische Lehranstalt

¹⁴ Sie meint hier eine Lehre

einheitliche Wiederholung des Lernstoffes als „Einheitsbrei“ (Z62) als negativ, da dies der Förderung der Begabung einzelner SchülerInnen nicht gerecht werde. Die Klassen wären im Schulversuch schulstufenübergreifend angelegt. Innerhalb dieser Klassen werde immer an einem gemeinsamen Thema gearbeitet, wobei „jeder auf seinem Niveau“ (Z38) arbeiten würde. Konzept dieser Schule ist es also, unterschiedlich definierte Kinder in einer Klasse zu unterrichten. Innerhalb der Klasse wird stark differenziert. Frau Heschl betont vor allem drei Kategorien von SchülerInnen, nach denen differenziert wird: (hoch)begabte Kinder, die sie an anderer Stelle auch als „AHS¹⁵-reife Kinder“ bezeichnet, Kinder „mit Lernschwierigkeiten“, die sie als „normale KMS¹⁶-Schüler“ klassifiziert und Integrationskinder¹⁷, die sie auch „Sonderschüler“ nennt (vgl. z.B. Z27 und Z313f). Die Klassifizierung nach diesen drei Kategorien tritt im Interview mehrfach auf. Es ist daher anzunehmen, dass für Andrea Heschl die Begabung der Kinder ein zentrales Differenzierungskriterium, vermutlich auch in ihren Handlungen, ist. Eine Sequenz zeigt, dass diese Kategorien der Lehrerin sehr präsent im Kopf sein müssen. Ohne zu stocken nennt sie die Anzahl der SchülerInnen pro Kategorie und Schulstufe. Die Gesamtzahl der genannten SchülerInnen stimmt auch mit der zuvor von ihr genannten Anzahl der SchülerInnen der Klasse überein.

„Ich hab sechs Kinder acht Kinder zur sechsten Schulstufe. Das sind also von diesen acht hab ich sechs AHS reife Kinder die jederzeit ohne weiteres in die AHS umsteigen könnten. Bei zweien wird das wahrscheinlich nicht gelingen. Die werden die würden normale KMS Kinder sein. Bei der fünften Schulstufe äh die is sehr klein, da hab ich drei Sonderschüler und einen sehr schwachen Regelschüler, also der wäre KMS und bei der vierten, die nächstes Jahr alle dableiben hab ich sechs AHS reife Kinder zwei Integrationskinder und zwei KMS Schüler, hätte ich wenn ich sie beurteilen müsst (I: mhm) und die sind eben alle gemeinsam unterrichtet ja“ (Z309-316)

Diese Darstellung gibt Anlass zur Vermutung, dass die Lehrerin in ihrer Klasse ständig Klassifikationsarbeit leisten muss. Teil ihrer Arbeit ist es permanent festzustellen, auf welchem Niveau oder auf welcher Entwicklungsstufe sich ein Kind gerade befindet und ihm auch entsprechende Unterrichtsmaterialien auszuhändigen. Jeder ist unterschiedlich, wird aber dennoch auf einer normierten Skala eingestuft. Wie Andrea Heschl dies in die Praxis umsetzt, lässt folgende Darstellung vermuten: Sie beschreibt den Lehrplan der 4. und 5. Schulstufe als ähnlich, allerdings würde in der 4. Schulstufe mehr mit Spielen und Lückentexten gearbeitet, während in der 5. Schulstufe eher eine wissenschaftliche Arbeitsweise am Programm stünde, bei der mehr Texte gelesen, zusammengefasst und Fragen gestellt würden. Sie argumentiert, dass diese wissenschaftliche Arbeitsweise schwächere SchülerInnen, die von ihr als KMS-

¹⁵ AHS = Allgemeinbildende Höhere Schule (Gymnasium)

¹⁶ KMS= Kooperative Mittelschule (Hauptschule)

¹⁷ Integrationskinder = Schüler nach dem Sonderschullehrplan

SchülerInnen eingestuft werden, überfordern würde. Daher würden diese lieber Spiele mit jüngeren machen und den Stoff den Drittklässlern erklären. Stärkere SchülerInnen hätten hingegen Spaß daran, mit den Großen mitzuarbeiten. So würde sich jedes Kind das suchen was es braucht. Ihre Aufgabe als Lehrerin wäre es, als Beobachterin darauf zu achten, ob Kinder ihren Begabungen entsprechend arbeiten. Andrea Heschls Aufgabe ist es also, ein Kind danach zu beurteilen ob es ‚stark‘ oder ‚schwach‘ ist und ‚AHS-reif‘ oder ‚KMS-reif‘ ist, um dann diesem Kind entsprechende Aufgaben zuzuteilen. Bei manchen Kindern wird das Ausführen von einfachen Aufgaben vermutlich von ihr als angemessen betrachtet, da dies den Fähigkeiten des Kindes entspricht. Andere Kinder hingegen hält sie dazu an, schwierigere Aufgaben zu machen.

„Und ich bin eher der Beobachter. Entspricht das Kind arbeitet das Kind nach seinen Möglichkeiten oder wie man so schön im Wienerischen sagt, zahts obi mochts nix. Ja, das ist meine Aufgabe, ja (I: mhm). Nicht äh welchen Stoff es macht sondern wie arbeitet es. Is da mehr drinnen, arbeitet es dem was es kann oder machts weniger dass es leichter is.“ (Z335f)

Frau Heschl muss also die Arbeitsweise der Kinder ständig evaluieren, indem sie darauf achtet, ob Kinder eher jüngeren SchülerInnen helfen und daher, wie sie sagt, weniger begabt sind oder eher mit älteren SchülerInnen gemeinsam arbeiten. Letzteres interpretiert sie als Zeichen der Begabung von Kindern, wie aus dem folgenden Zitat hervorgeht.

„Die vierte Klasse die AHS reif is nimmt den Fünfer mit was eben vertiefend is. Der Lehrplan der vierten und fünften is so ähnlich nur halt schon ein bisschen wissenschaftlicher und ein bisschen vertiefend und weniger auf Spiele und und Lückentexte, sondern mehr auf äh textdurchlesen zusammenfassen Fragen stellen und das macht ihnen irrsinnig Spaß mit den Großen da mitzuarbeiten. Und bei den Schwächeren, also bei den KMS, merkt man sehr wohl die schaffen das ganz einfach also sie wären überfordert, würden würde ich das von ihnen verlangen. Und die machen dann gerne ihre Spiele mit den Kleinen. Erklärens halt den Drittklässlern dann also dass sie sich auch groß und reif fühlen.“ (Z232-230)

Entsprechend dieser vermuteten Potentiale der Kinder richtet sie unterschiedliche Erwartungen und dementsprechend auch unterschiedliche Arbeitsaufgaben an die Kinder. Interessant ist in diesem Zusammenhang aber, dass Andrea Heschl offensichtlich nicht die Leistungen der SchülerInnen als Kriterium dafür heranzieht, ob diese Potential haben oder nicht. Dies zeigt eine Stelle im Interview, an der sie von einem Kind erzählt, dessen Eltern geschieden sind. Dieses Kind erbringt – ihrer Darstellung gemäß – nicht die Leistungen, die sie von einem AHS-reifen Kind erwartet. Dennoch klassifiziert sie dieses Kind als „geschaffen [...] für eine weiterführende Schule¹⁸“ (Z476). Dieses Kind wäre nicht dumm, sondern es würde nur aufgrund der schwierigen Situation zu Hause nicht die Leistung bringen, die es bringen könnte. Darüber, warum dieses Kind von ihr als eines mit Potential beurteilt wird, können nur Thesen

¹⁸ Mit „weiterführender Schule“ meint sie Gymnasien, HTLs etc. aber keine Hauptschule oder KMS.

aufgestellt werden. Aus den vorliegenden Informationen erscheinen zwei Thesen als wahrscheinlich. Sie könnte entweder aufgrund eigener Erfahrungen ein besonderes Verständnis für die Situation für Scheidungskinder entwickelt haben, und diese nach Möglichkeit in ihrer schwierigen Situation unterstützen. Oder sie könnte dieses Kind aufgrund des kulturellen Kapitals der Eltern als eines mit Potential identifiziert haben. Diese Vermutung entstand aufgrund der Beschreibung des Kindes, als eines, das in Gesprächen viel zu verschiedenen Themen etwas wüsste, immer dann wenn es nicht um Leistung gehen würde. Es könnten allerdings auch beide Thesen zutreffend sein. Nachdem keine näheren Informationen darüber vorliegen, kann aber keine These eindeutig bestätigt werden.

Bei der sprachlichen Differenzierung, die Andrea Heschl im Interview vornimmt, fällt vor allem auf, dass sie öfters zwischen „Regelschülern“ und „Sonderschülern“ (z.B. Z313f) unterscheidet. Mit der Bezeichnung „RegelschülerInnen“ (re)produziert sie einen Normalfall und mit den „SonderschülerInnen“ einen Spezialfall. Sie unterstreicht das noch, indem sie argumentiert, dass SonderschülerInnen in dem Schulversuch ganz „normal“ aufwachsen könnten, da sie mit „normalen“ SchülerInnen in einer Klasse wären. In diesem Schulkonzept wird also versucht, SonderschülerInnen nicht zu separieren. Dennoch werden diese anders betrachtet und behandelt als die ‚normalen‘ SchülerInnen. Diese Sonderbehandlung zeigt sich schon aufgrund des speziellen Sonderschullehrplans und dem eigenen Sonderschullehrer. Dass SchülerInnen „als Sonder- oder Integrationskinder geführt“ (Z83) werden, habe den Vorteil, so argumentiert die Lehrerin, dass diese SchülerInnen dann langsamer arbeiten könnten. Sie würden manchen SchülerInnen den „Sonderschulstatus“ nur deswegen zuweisen, um diese nicht erhöhtem Stress auszusetzen, schneller arbeiten zu müssen. Zugleich ist die Zuweisung von diesem Status vermutlich auch für die Lehrerin mit einer Stressreduktion verbunden. Sie ist dann nicht mehr dem Druck ausgesetzt, diesen SchülerInnen den Stoff so schnell wie üblich beibringen zu müssen und entgeht somit auch der Gefahr, bei Nichterreichung dieses Zieles, als nicht erfolgreiche Lehrerin wahrgenommen zu werden. In diesem Schulversuch würden sie aber „sehr viele Kinder wieder rückführen zum normalen Lehrplan“ (Z655). Darin wäre diese Schule besonders erfolgreich, da diese eine besonders hohe „Rückführquote“ (Z652) hätte. Viele SonderschülerInnen könnten die Schule dann auch mit einem Hauptschulabschluss abschließen.

Das schulische Lernen ist also in der Darstellung von Andrea Heschl je nach Begabung und Kategorie der Kinder unterschiedlich. Im Gegensatz dazu, und damit kommt Frau Heschl wieder auf ihr Präsentationsinteresse zurück, würden SchülerInnen aller Kategorien an dieser Schule das soziale Verhalten lernen.

„Das einzige wobei alle Gruppen lernen is das soziale Verhalten. Sie lernen vom ersten Schultag an, äh, aufeinander Rücksicht zu nehmen miteinander zu lernen, egal ob das jetzt ein Integrationskind is oder ein hochbegabtes Kind oder ein Kind mit Lernschwierigkeiten. Sie machen da keine Unterschiede.“ (Z24-28)

Die Lehrerin hingegen macht hier schon Unterschiede, denn das ist schließlich Teil ihres Jobs. Neben dem Differenzierungskriterium der Leistung und dem Potential von SchülerInnen, spielt für Andrea Heschl auch deren Migrationshintergrund eine wichtige Rolle. Sie unterscheidet zwischen österreichischen Kindern und Kindern, die nicht aus Österreich sind, in der Schule aber „ganz normal und harmonisch“ aufwachsen könnten, „als wenn sie Österreicher wären“ (Z92). Im Gegensatz zu österreichischen Kindern hätten diese aber ganz „natürlich“ (Z90) Probleme bei der Rechtschreibung und beim Lesen (vgl. Z 87-92). Auf ihre Sicht der SchülerInnen und Eltern mit Migrationshintergrund werde ich aber später noch einmal zurückkommen.

Ein weiteres Differenzierungskriterium von Andrea Heschl ist das Alter. Einerseits ist das Alter bzw. die Schulstufe wichtig um den Lernfortschritt bestimmen zu können. Andererseits sind das Alter und die Schulstufe der SchülerInnen, nach Ansicht von Andrea Heschl, relevant für den Platz in der Hierarchie. Frau Heschl argumentiert, dass man in der Schule auf das Leben vorbereitet werden würde, wo man zu Älteren aufschauen und an Jüngere etwas abgeben würde. Sie betrachtet das Alter auch als relevant für das Eingehen von Freundschaften, da Freunde/Freundinnen in etwa gleich alt wären. Nur so können sich beide Freunde auf einer Ebene begegnen.

„Eine Neunjährige is einer Zwölfjährigen keine Freundin ja, da is schon der Unterschied zu groß“ (Z261).

Nach dieser Einstufung in der hierarchischen Ordnung nach Alter, müsste die Lehrerin sich schon alleine aufgrund ihres Alters (ca. 55 Jahre) gegenüber den SchülerInnen als weit überlegen wahrnehmen. Auch unter den LehrerInnen würde es Altersunterschiede geben. So hätten sie etwa heuer auch StudentInnen. Aufgrund ihres Alters ist anzunehmen, dass Andrea Heschl in der Hierarchie innerhalb der Schule eine relativ hohe Position hat. Dies zeigt sich auch an einer kurzen Unterbrechung des Interviews, in der eine jüngere Kollegin von Frau Heschl in die Klasse kommt, um zu fragen ob sie einem Kind ein Spiel wegnehmen dürfe, das erst ab 16 Jahren ist. Andrea Heschl gibt ihr Ok und die KollegIn verlässt wieder die Klasse. Andrea Heschl stellt sich in ihrer Rolle als Lehrerin als Autoritätsperson dar. Sie präsentiert sich als Expertin für Fähigkeiten und Potentiale von Kindern. Entsprechend der von ihr identifizierten Fähigkeiten und Potentiale, sagt sie den Kindern beim offenen Arbeiten, was diese tun sollen und greift hart durch, wenn sie vermutet, dass SchülerInnen zu wenig machen.

Sie sagt dann zu den SchülerInnen beispielsweise „so und nächste Woche machst du das was ich dir gebe“ (Z 412). „Da muss ma halt die Freiheiten dann einschränken“ (Z414) argumentiert sie. Sie setzt auch den Kindern Grenzen, die zu viel arbeiten wollen.

„Mein Einfluss also die die zu wenig machen raufholen und sagen das kannst du auch noch mach das [...] oder die bremsen die uferlos forschen würden und uferlos lesen würden.“ (Z376ff).

Dass eine gewisse Autorität für das Ausüben der LehrerInnenrolle wichtig ist, haben auch schon die anderen Interviews gezeigt. Dass SchülerInnen der Lehrerin einen gewissen Respekt entgegenbringen und sie als Autoritätsperson wahrnehmen und behandeln sollen, zeigt sich auch in einem Bericht von Frau Heschl. Sie berichtet von einem Mädchen, das mit 12 Jahren schon sehr frühreif wäre und glauben würde bestimmen zu können, was passiert. In diesem Zusammenhang berichtet sie auch, dass im Schulversuch LehrerInnen mit SchülerInnen und Eltern per Du wären, und evaluiert dies als etwas befremdlich. Damit thematisiert sie latent die mit der LehrerInnenrolle einhergehende Autorität und den Respekt, die einer Lehrerin von SchülerInnen entgegen gebracht werden müssen. Durch das Ansprechen mit „Du“ entsteht das Problem, das LehrerInnen mit ihren SchülerInnen sprachlich auf einer Ebene stehen, was der autoritären Position als LehrerIn nicht unbedingt dienlich ist. Das Mädchen spricht sie nicht nur mit „Du“ an, sondern ignoriert darüber hinaus die Entscheidungsmacht der Lehrerin, da sie glaubt „bestimmen zu können“ (Z124). Andrea Heschl argumentiert, dass SchülerInnen eine andere Sprache wählen müssten, wenn sie mit Erwachsenen sprechen, als wenn sie mit einer Freundin sprechen würden, auch wenn sie mit diesem Erwachsenen per Du wären. Damit definiert sie ihre Position als Respektsperson, die Entscheidungsmacht innehat und auch Expertin ist. Außerdem präsentiert sie sich als eine Lehrerin, die solche Probleme im Griff hat. Indem sie argumentiert, dass dieses Problem heuer zum ersten Mal aufgetreten sei, stellt sie es als Ausnahme dar, dass SchülerInnen glauben, bestimmen zu können was passiert und ihre Entscheidungsmacht in Frage stellen. Auch in dieser Darstellung bleibt die Lehrerin dem Präsentationsinteresse, sich selbst und den Schulversuch als innovativ und erfolgreich darzustellen, treu. Denn sie argumentiert gleich im Anschluss, dass durch solche Situationen auch die anderen SchülerInnen lernen würden, wie man mit Erwachsenen spricht. Insofern hätten solche Situationen einen Lerneffekt, und wären wieder ein Erfolg für die Lehrerin und zugleich den Schulversuch, der solche Situationen ermöglicht. Obwohl diese Situation scheinbar ein Problem für die Lehrerin ist, wird sie nicht als problemhaft dargestellt.

Probleme als ‚keine wirklichen Probleme‘ darzustellen kann überhaupt als Teil ihres Präsentationsinteresses betrachtet werden. Sie spricht zwar Probleme an, argumentiert dann aber sogleich, dass dies „net wirklich [ein] Problem“ (Z498f)) wäre. So berichtet sie etwa in

einer Sequenz, dass nicht immer alles harmonisch wäre und es immer wieder kleine Streitereien unter SchülerInnen gäbe. Sie stellt diese Streitereien zwischen SchülerInnen um den Status und die Rolle innerhalb der Klasse als in diesem Alter als ganz normal dar. Insofern präsentiert sie sich wieder als eine Lehrerin, die alles im Griff hat. Wirkliche Probleme würden bei ihr nicht auftreten oder zumindest keine, die sie nicht lösen könnte. Manche Probleme stellt sie auch als solche dar, die sich von selbst einfach auflösen. So berichtet sie etwa, dass sie in ihrer Klasse drei Geschwisterpaare hätte. Am Anfang hätte sie Bedenken gehabt, ob dabei Familienstreitigkeiten in den Unterricht getragen werden würden. Es hätte sich aber gezeigt, dass das nicht der Fall war. Das, was sich als Problem andeutet hat, hat sich dann als doch kein Problem herausgestellt.

Die innovativen Methoden im Schulversuch würden manche Probleme auch beseitigen. So wären durch die Lerntypenbestimmung Lernschwierigkeiten weitgehend ausgeräumt worden, wie sie argumentiert. Auch Scheidungskinder wären im Schulversuch kein echtes Problem. Sie würden im Schulversuch aufgefangen werden. Sie erzählt von einem Schüler, der ihrer Meinung nach, in einem „Regelschulsystem“ verzweifeln würde, weil er dort nur 4er und 5er hätte. In ihrer Schule wäre das aber nicht der Fall, da würde er aufgefangen werden und hätte durch die Nachmittagsbetreuung einen Ort, an dem er in Ruhe arbeiten kann.

Eine weitere Bestätigung dafür, dass Andrea Heschl Probleme als außerhalb ihres Bereiches darstellt, ist eine Erzählung über die Aufführung eines selbstkreierten Theaterstücks einer Schülerin. In diesem Theaterstück wurde von einer Schülerin dargestellt, wie ein Mädchen misshandelt wird. Die Lehrerin argumentiert, dass die SchülerIn in dem Theaterstück die Erfahrungen einer Freundin verarbeitet hätte. Dieses Mädchen, das von ihrem Vater misshandelt wurde, würde eine andere Schule besuchen. Kurz später sagt sie, dass das misshandelte Mädchen eine andere Klasse an ihrer Schule besucht hätte. Unabhängig davon, welche Schule das Mädchen tatsächlich besucht, ist es interessant, dass der Lehrerin scheinbar sehr daran liegt zu betonen, dass dieses Problem nicht innerhalb ihrer Klasse aufgetreten wäre. Im Gegensatz zur Darstellung dieser Probleme, die sie als keine wirklichen Probleme präsentiert, ist ihre Darstellung von Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund besonders auffallend. SchülerInnen mit Migrationshintergrund und vor allem deren Eltern, stellt Andrea Heschl als ein Problem dar, das sie nicht ‚wegargumentiert‘. Es ist ein Problem, das sie als eines darstellt, das sie nicht lösen kann.

Ihre Darstellung der Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund erfolgt, ähnlich wie bei Johanna Steiner (Fall 1), in einem zeitlichen Vergleich. Diesen Zeitvergleich verwendet sie an unterschiedlichen Stellen. Das Muster der Darstellung ist aber immer wie folgt: Sie kontrastiert

die heutige Situation, in der sie viele „Kinder ausm türkischen Bereich und kurdischen Bereich“ (Z138) hätte mit einer früheren Zeit, in der sie nur Österreichische SchülerInnen und Eltern hatte. Damals hätte es keine Probleme mit dem Lernen und der sozialen Einstellung gegeben. Bei österreichischen Eltern wäre es selbstverständlich, dass Eltern die Kinder am Sonntag einladen und auch andere Kinder von der Schule abholen würden. Ähnlich wie Alexandra Zoller, idealisiert Frau Heschl diese frühere Zeit, spricht aber im Gegensatz zu ihr, von einer Zeit, die sie als Lehrerin tatsächlich erlebt hat.

Vor etwa 30 Jahren hätte Frau Heschl dann die ersten Kinder aus Serbien, das damals zu Jugoslawien gehörte, und auch aus Polen gehabt. Diese Eltern wären sehr daran interessiert gewesen, dass ihre Kinder Deutsch lernen und höhere Schulen besuchen. Die Interessen dieser Eltern haben sich also mit denen der Lehrerin gedeckt. Kinder und Eltern, die leistungsorientiert und ehrgeizig sind, und dementsprechend vermutlich öfter auch tatsächlich gute Leistungen bringen, unterstützen das Interesse der Lehrerin, sich als erfolgreich zu präsentieren. Erfolgreiche Kinder sind, wie auch in den anderen Interviews gezeigt wurde, ein Aushängeschild für erfolgreiche LehrerInnen. Die Lehrerin berichtet weiter, dass diese MigrantInnen aus Jugoslawien an Integration interessiert gewesen wären, und evaluiert die Integration dieser Familien auch als gelungen. Die einzige Schwierigkeit wäre nur die Sprache gewesen und diese hätten die damaligen MigrantInnen „wirklich sehr fleißig das Ganze das alles nachgelernt“ (Z517f). Diese Zeit, die Andrea Heschl mit MigrantInnen aus Jugoslawien und Polen in Verbindung bringt, wird auch nicht als problemhaft dargestellt, im Gegenteil, sogar eher als für sie als Lehrerin durchaus erfolgreich.

Ungefähr 10 Jahre später kam aber aus ihrer Sicht die „große Schwemme“ (Z549) aus der Türkei. Diese türkischen Eltern wären bezüglich ihrer Tradition, Religion und ihren Sitten sehr selbstbewusst gewesen, nach dem Motto:

„wir sind Türken und wir machen das so und aus. Ja er soll in die Schule gehen es is hier Schulpflicht aber braucht nix lernen ja“ (Z551f).

Sie evaluiert die Situation damit, dass sie als LehrerInnen „überschwemmt“ (Z553) wurden. Als noch etwa 20% der SchülerInnen Migrationshintergrund gehabt hätten, hätte die Integration noch funktioniert. Als dann aber über 50% der SchülerInnen Migrationshintergrund hatten, hätte das die Kräfte der LehrerInnen überstiegen.

„Wir sind dem einfach nicht mehr Herr geworden was ma sonst kleinweis in Elterngesprächen beilegen konnten und helfen konnte und dass das Kind auch durchaus gute Leistungen in Österreich bringen war dann leider nicht mehr möglich“ (Z571-574).

Somit wurde es für sie unmöglich, sich in Bezug auf ihre türkischen SchülerInnen weiterhin als erfolgreiche Lehrerin zu präsentieren. Eltern und Kinder aus der Türkei stellt sie als nicht ehrgeizig und passiv dar. Diese würden wenig Wert auf Bildung legen. Somit entsprechen sie nicht ihren Wünschen und Anforderungen als Lehrerin und lassen sie in einem nicht sehr guten Licht erscheinen. Außerdem präsentiert sie die Situation als eine, in der sie nicht mehr das Sagen hatte, und kann somit nicht mehr als Lehrerin mit Definitionsmacht auftreten. Es wäre denkbar, dass Andrea Heschl Familien mit türkischem Migrationshintergrund tatsächlich als Bedrohung erlebt, da sie durch diese plötzlich nicht mehr als kompetente Lehrerin erscheinen kann, deren SchülerInnen in Bezug auf schulische Leistungen erfolgreich sind. Gleichzeitig wird durch diese Darstellung auch deutlich, dass es scheinbar für den Erfolg einer Lehrerin entscheidend ist, dass sie mit Eltern und Kindern gemeinsame Ziele verfolgt. Hier geht es vor allem darum, gute Leistungen zu erbringen, Deutsch zu können und weiterführende Schulen zu besuchen. Werden diese Ziele von Eltern und Kindern nicht angestrebt, dann muss sie diese davon überzeugen. Ein Weg, diese Ziele den Eltern und Kindern näher zu bringen, ist es, ihnen gegenüber einen gewissen Expertinnenstatus und eine Autoritätsposition einzunehmen. Werden LehrerInnen als solche wahrgenommen, so werden auch ihre Beurteilungen ernst genommen und ihre Ratschläge befolgt. Widersetzen sich allerdings Eltern oder Kinder dieser Autorität, so stellt dies ein Problem für die Lehrerin dar. Ein Beispiel dafür ist ein Vater, der zu früh zum Elternsprechtag kommt, während Andrea Heschl mit mir noch das Gespräch führt. Sie thematisiert bei diesem Anlass ihre Entrüstung über diesen „Vater, ein[en] Perser“ (Z588), der sie einmal gefragt hätte, warum sie an einem Nachmittag, an dem er in die Schule gekommen ist, nicht da gewesen wäre. Sie evaluiert dies als eine Erwartung, die er ihr mit einer Selbstverständlichkeit entgegenbringen würde und die er sich noch abgewöhnen müsse. Diese Frage des Vaters hat sie scheinbar als Anzweifeln ihrer Autoritätsposition als Lehrerin und ihres Engagements aufgefasst.

Sie präsentiert sich somit als eine Lehrerin, die sich weder von Kindern noch von Eltern vorschreiben lässt, was sie tun soll. Sie stellt sich als eine dar, die die Eltern miteziehen muss. Eltern sollten nicht glauben, dass sie die Regeln bestimmen dürfen. Die ‚neueren‘ Familien mit Migrationshintergrund stellen ihre Rolle als Lehrerin gleich in mehrfacher Hinsicht in Frage: Einerseits durch SchülerInnen, die nicht so gute Leistungen erbringen, andererseits durch Eltern, die daran nichts ändern wollen und noch dazu Andrea Heschls Engagement als Lehrerin in Frage stellen.

Latent scheint es hierbei vor allem um einen Konflikt um Werte und Einstellungen zu gehen, die Frau Heschl in ihrer Rolle als Lehrerin versuchen muss durchzusetzen. Eltern, die andere

Werte und Einstellungen haben als jene, die dem Schulsystem zugrunde liegen, sind insofern problematisch, als diese ein Hindernis sind, ihre Arbeit gut zu machen.

Andrea Heschl evaluiert, dass die Situation mit Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund wieder besser geworden sei. Allerdings hätten sich die Probleme noch nicht aufgelöst. Die Eltern hätten mittlerweile bessere Deutschkenntnisse und somit würden auch die Kinder besser Deutsch lernen. Je länger die Familien in Österreich wären, umso eher wären sie bereit, „sich unseren Traditionen und unseren Gebräuchen anzupassen“ (Z586f). Einige Kinder mit Migrationshintergrund, die sie heute unterrichten würde, wären schon in der zweiten oder dritten Generation in Österreich. Diese Kinder würden sich weiterentwickeln, indem sie sich von zu Hause lösen und sowohl „äußerlich“ als „auch gesellschaftlich“ eine „westliche Haltung“ einnehmen (Z190f). Interessant ist hierbei, dass das Lernen und Weiterentwickeln für Andrea Heschl scheinbar unmittelbar mit dem ‚sich von zu Hause lösen‘ einhergeht. Es ist ihr wichtig, dass MigrantInnen die ‚westlichen Werthaltungen‘ übernehmen. Anzunehmen ist, dass Werte wie beispielsweise Leistungsorientierung die Basis des Schulsystems sind und dass die Anerkennung dieser Werte vermutlich auch die Voraussetzung ist, dass Andrea Heschl in diesem System ihre Rolle als Lehrerin, entsprechend den an sie gerichteten Erwartungen, ausführen kann.

Die Darstellung der Situation der MigrantInnen ist auf der Unterscheidung zwischen zwei Gruppen aufgebaut: ÖsterreicherInnen und Nicht-ÖsterreicherInnen. Den Großteil der Darstellung von MigrantInnen präsentiert Frau Heschl aus einer Wir-Perspektive. Sie spricht nicht nur von einem ‚Wir Lehrerinnen‘, sondern auch von einem ‚Wir ÖsterreicherInnen‘ und bildet somit (zumindest sprachlich) zwei einander gegenüberstehende Gruppen. Sie spricht in der Folge auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene von einer zwiespaltigen Gesellschaft zwischen in Österreich geborenen und jenen, die nicht in Österreich geboren sind, und evaluiert dies als ein großes Problem. Sie argumentiert, dass alle lernen müssten, an einem Strang zu ziehen. Latent spricht sie damit an, dass vor allem die Eltern lernen müssten, das Ziel zu verfolgen, ihre Kinder zu wissenderen Menschen – im Sinne von schulisch vermitteltem Wissen – zu erziehen. Dies würde noch viel „Überzeugungsarbeit“ (Z621) von Seiten der LehrerInnen bedürfen. Sie verwendet auch die Metapher des Krieges, indem sie beispielsweise von „verhärteten Fronten“ (Z186) zwischen ÖsterreicherInnen und Nicht-ÖsterreicherInnen spricht. Die Verwendung der Mehrzahl („Wir“) hat in ihrer Darstellung auch die Funktion, ihre Ansichten und Erfahrungen zu verstärken. Sie spricht nicht von sich als Einzelperson, sondern von einer großen Gruppe, innerhalb derer alle ihre Ansichten und Erfahrungen teilen. Daher kann sie ihr Nicht-Auskommen mit MigrantInnen als ein Problem darstellen, das alle

LehrerInnen oder auch alle ÖsterreicherInnen mit dieser Gruppe haben. Somit muss sie es nicht auf ihr Scheitern als Lehrerin zurückführen. Sie definiert es sogar als gesamtgesellschaftliches Problem und schiebt es somit noch weiter von ihrem persönlichen Handeln weg. Auch durch die Wahl der Textsorte distanziert sie sich von diesem Problem. Sie verwendet vorrangig Argumentationen, erzählt aber kaum von konkreten Situationen.

In ihrer Darstellung liegt die Ursache des Problems aber vorrangig bei den Eltern, und weniger bei den Kindern. Kinder, so argumentiert sie, würden sich schneller anpassen und wären „leichter beeinflussbar und lenkbarer als die Eltern“ (Z182). Insofern kann sie der Lehrerinnenrolle in Bezug auf die Kinder besser nachkommen als in Bezug auf die Eltern.

Teil ihres Präsentationsinteresses ist es auch einen Konflikt zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und LehrerInnen darzustellen. In diesem Konflikt präsentiert sie sich und andere LehrerInnen der Schule als entgegenkommend. Sie würden die islamische Religion tolerieren und auch Türkischunterricht an der Schule anbieten, da eine weitere Sprache eine Zusatzqualifikation darstellen würde. Somit präsentiert sie wieder den Schulversuch bzw. die Schule als erfolgreich und fortschrittlich. Allerdings handelt es sich bei Türkischkenntnissen nicht um eine Qualifikation, die sie als Lehrerin bei den Kindern fördern kann. Insofern kann sie in Bezug auf Kinder, die gut türkisch sprechen, nicht ihre Fähigkeiten als erfolgreiche Lehrerin unter Beweis stellen.

Latentes Thema im Interview ist vermutlich das Scheitern und die Frustration als Lehrerin bei Kindern und Eltern mit (türkischem/kurdischen) Migrationshintergrund. Das Interview gibt Anlass für die Vermutung, dass Andrea Heschl in Bezug auf diese Gruppe keine Handlungsstrategie entwickeln konnte, die es ihr ermöglicht, den an sie gerichteten Erwartungen als Lehrerin nachzukommen. Sie als Lehrerin hat die Aufgabe, SchülerInnen Wissen beizubringen. Das funktioniert aber aus ihrer Sicht nicht, wenn die Eltern gegen sie arbeiten. Sie hat aber scheinbar noch keinen Weg gefunden die türkischen und kurdischen Eltern von ihren Vorstellungen des Unterrichts und des schulischen Erfolges zu überzeugen. Ein Beispiel dafür ist eine Erzählung über ein Mädchen, das gerne auf Projektwoche mitfahren würde, was die Eltern allerdings verbieten würden. Andrea Heschl sagt, sie würde heute am Elternsprechtag wieder mit der Mutter sprechen, ob das Mädchen nicht doch mitfahren dürfe. Da sie aber als Ursache die Angst um die Tochter vermutet, verspricht sie sich wenig Erfolg von diesem Gespräch. Eine solche Angst um die Töchter stellt sie als typisches Element türkischer Familien dar. Einige Stellen im Interview geben Anlass für die Vermutung, dass die Kommunikation von Frau Heschl mit den Eltern mit türkischem Hintergrund nicht funktioniert. In einer Passage im Interview berichtet Andrea Heschl von einer 12-jährigen Schülerin, die

nach den Ferien nicht mehr in ihre Klasse zurückgekommen wäre, weil sie in der Türkei verheiratet worden wäre. Sie berichtet, dass das Kind von der Schule abgemeldet wurde, obwohl es die Schulpflicht nicht erledigt hatte. Über die Hintergründe dieser Geschichte stellt Frau Heschl nur Vermutungen an, die eher an gängige Klischees oder Spekulationen erinnern, als an Informationen, die sie von den Eltern selbst erhalten hat.

„es is nicht überall so ja aber in vereinzelt Dörfern und und ich kenn die gar nicht die Sitten oder was des da is ja is es noch so (I: mhm) die sind noch so tradiert und da sagt der Ober Großvater des is so und da hams nix zu reden na (I: mhm) und dass sind eben unsre und diese Ängste sind wahrscheinlich wirklich ich kann mas nur so vorstellen ich weiß nicht sie reden ja mit mir nicht drüber nicht“ (Z628-633)

An einer anderen Stelle bringt Frau Heschl als Erklärung für das schlechte Abschneiden von türkischen Kindern, vor allem Buben, noch das Klischee ein, dass türkische Mütter ihren Söhnen nichts zu sagen hätten. Wenn ein Bub seine Hausübung nicht machen will, dann könne die Mutter da auch nichts ausrichten. Sie argumentiert auch, dass es bei türkischen Familien nicht wichtig wäre, was die Kinder in der Schule machen würden, sondern nur deren Stellung im Familienkreis.

Interessant ist, dass sie hier, so wie auch an einer anderen Stelle, erwähnt, dass die türkischen Eltern nicht mit ihr sprechen würden. Einmal sagt sie auch, dass Eltern von ihr nur Schulisches wissen wollen. Alles andere würden sie gar nicht an sich heranlassen und das Gespräch abbrechen. Diesen Mangel an Kommunikation thematisiert sie auch über das Thema Sprache. Sie berichtet von KollegInnen (nicht von ihr selbst), die große Probleme mit der Kommunikation hätten. Sie könnten den Eltern nicht vermitteln was sie wollen, weil diese nicht über entsprechende Deutschkenntnisse verfügen würden.

Wenn das, was LehrerInnen wollen, bei den Eltern nicht ankommt und möglicherweise auch das was die Eltern wollen bei der Lehrerin nicht ankommt, dann können sie auch keine Übereinkunft darüber treffen was den SchülerInnen vermittelt werden soll. Das erschwert es der Lehrerin, ihren Lehrauftrag bei Kindern, zu deren Eltern sie keinen Zugang findet, zu erfüllen. Um sich aber nicht als Lehrerin darstellen zu müssen, die ihren Bildungsauftrag nicht erfüllen kann, konstruiert sie die Problemgruppe der türkischen oder kurdischen Kinder und Eltern.

Trotz Mangel an Kommunikation mit türkischen Eltern präsentiert sich Andrea Heschl als Expertin über die türkische Kultur, auch wenn sie ihr Wissen aus Klischees bezieht. Durch diese Darstellung der türkischen Familien kann sie ihrem Darstellungsinteresse als kompetente Lehrerin nachkommen. Sie präsentiert sich als eine Lehrerin, die bemüht ist, Kinder mit Migrationshintergrund zu integrieren. Das Ausbleiben des Lern- und Bildungserfolges türkischer Kinder interpretiert sie nicht als mangelnde Fähigkeit ihrerseits, sondern als eine

kulturbedingte Eigenart türkischer Familien. Dies hebt sie noch hervor, indem sie österreichische und auch ex-jugoslawische Kinder als solche darstellt, die diese Eigenschaften nicht aufweisen und dementsprechend auch kein Problem für sie als Lehrerin darstellen.

VII. EMPIRISCHER TEIL 2: Fallvergleich und Rückbezug auf die Forschungsfrage

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Analyse zusammengefasst und die einzelnen Fälle miteinander verglichen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Fälle werden hier wieder in Bezug zur Forschungsfrage gesetzt. Diese lautet:

- Wie gestalten sich Klassifikationsprozesse von VolksschullehrerInnen in Bezug auf ihre SchülerInnen?

Es wird die Frage wieder aufgegriffen welche Kategorien für VolksschullehrerInnen eine Rolle spielen und welche Bedeutung diesen Kategorien in Grenzziehungsprozessen zukommt. Wie die Analyse zeigte, ist nicht nur die Herstellung von Unterschieden durch LehrerInnen zwischen SchülerInnen untereinander relevant sondern auch die Herstellung einer Ungleichheit zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Also wie grenzen sich LehrerInnen von SchülerInnen ab? Und welche Unterschiede machen sie zwischen den SchülerInnen? Diese Fragen werden hier, insbesondere unter Berücksichtigung der Ergebnisse der thematischen Feldanalyse, beantwortet.

1. Die Präsentation als kompetente Lehrerin

Die thematische Feldanalyse ergab, dass in allen vier Fällen die Darstellung als kompetente Lehrerin eine wesentliche Rolle spielt. Johanna Steiner (Fall 1) präsentiert sich als eine kompetente Lehrerin, die gut ausgebildet ist und über viel Erfahrung verfügt. Darüber hinaus stellt sie sich in Bezug auf ihre Unterrichtsmethoden, bei einem sich verändernden Schülerpublikum, als innovativ dar. Ihre Darstellung als kompetente und innovative Lehrerin ist eng verknüpft mit ihrem Dasein als Religionslehrerin. Sie übt den Beruf der Religionslehrerin zwar nicht mehr aus, hat aber ihren religiösen Bildungsauftrag in ihre Tätigkeit als Volksschullehrerin integriert, und präsentiert dies als eine spezielle Kompetenz im interreligiösen und interkulturellen Miteinander.

Auch Andrea Heschls (Fall 4) primäres Präsentationsinteresse ist es, sich als kompetente Lehrerin darzustellen. Sie präsentiert sich als eine Lehrerin, der es gelingt, SchülerInnen entsprechend ihrer Fähigkeiten zu fördern. Die von ihr angewendeten Unterrichtsmethoden stellt sie als innovativ, gut durchdacht und sinnvoll dar. Gegenüber den Eltern wäre sie kommunikationsbereit und kooperativ. Andrea Heschl gelingt diese Darstellung vorrangig über die positive Darstellung des Schulversuchs, in dem sie arbeitet. Sie argumentiert, warum die Unterrichtsmethoden dieses Schulversuchs fortschrittlich und erfolgreich wären. Indem sie von

dem Schulversuch meist in der Wir-Form spricht, präsentiert sie sich als Teil eines erfolgreichen Projekts und somit auch als erfolgreiche Lehrerin.

Bei Alexandra Zoller (Fall 2) spielt die Darstellung als kompetente und erfolgreiche Lehrerin auch eine Rolle. Dieses Präsentationsinteresse ist aber nicht ganz so zentral wie bei Johanna Steiner und Andrea Heschl. Ihr thematisches Feld gruppiert sich um das Thema *Kinder, die meinen Erwartungen nicht entsprechen*. Ihre Erwartungen an die SchülerInnen, bezüglich deren Fähigkeiten, deren Verhalten und deren Beziehung zu ihr, wurden seit Beginn ihrer Tätigkeit als Lehrerin enttäuscht. In dem Interview evaluiert sie ihren Lernprozess als Lehrerin. Gegenstand dieses Lernprozesses war es vor allem ihre Grenzen als Lehrerin zu akzeptieren. Über die Zeit hinweg hat sie gelernt, Kinder, die sich nicht den Anforderungen entsprechend verhalten, also verhaltensauffällig sind oder den Lernstoff zu langsam lernen, nicht als ein Zeichen ihrer Inkompetenz als Lehrerin zu interpretieren. Das thematische Feld von Alexandra Zollers Darstellung kann so zusammengefasst werden: *Wie ich gelernt habe durch das Zurückschrauben meiner Erwartungen an SchülerInnen eine gute Lehrerin zu sein*.

Bei Nora Hafner (Fall 3) ist die Darstellung als kompetente Lehrerin auch von Bedeutung, allerdings auch nicht so dominant wie bei Andrea Heschl und Johanna Steiner. Sie präsentiert sich vorrangig als gute Lehrerin, indem sie ihre hohen Moralvorstellungen thematisiert und beschreibt und argumentiert wie sie diese im Unterricht umsetzt oder umsetzen möchte. Dabei grenzt sie sich von anderen LehrerInnen ab, die diesen moralischen Werten im Unterricht nicht nachkommen. Gleichzeitig geht es bei Nora Hafner um das Thema, wie sie ihre eigenen Vorstellungen und Werten, in einem Schulsystem umsetzen kann, das teilweise diesen Werten widersprechende Anforderungen stellt. Aus ihrer Darstellung wird auch ersichtlich, dass es ihr derzeit (noch) nicht gelingt diese Wertvorstellungen als Klassenlehrerin umzusetzen. In ihrer Funktion als Begleit- und Förderlehrerin scheint ihr das besser zu gelingen. Ihr thematisches Feld kann folgendermaßen beschrieben werden: *Ich bin eine gute Lehrerin, weil ich moralische Werte vertrete. Wie ich meine Wertvorstellungen als Lehrerin umsetzen kann, und dabei trotzdem den, diesen teils widersprechenden, Anforderungen des Schulsystems gerecht werden kann, weiß ich noch nicht*. Ihr thematisches Feld gruppiert sich also auch um die Frage, wie sie ihre Rolle als Lehrerin den vielfältigen Erwartungen entsprechend wahrnehmen kann. Sie ist eine junge Lehrerin, die erst ihr zweites Dienstjahr absolviert und hat scheinbar noch keine (eindeutige) Antwort auf diese Frage gefunden.

2. Der Erfolg als Lehrerin

Aus der Analyse der Interviews geht hervor, dass alle Lehrerinnen ihre Arbeit dann als erfolgreich betrachten, wenn sie einen Bildungsauftrag erfüllen konnten. Sie präsentieren Situationen als besonders erfolgreich, in denen es ihnen gelingt, SchülerInnen zu verändern, etwas bei ihnen zu bewirken oder sie zu belehren. Es scheint also, dass sich eine Lehrerin dann als erfolgreich wahrnehmen und präsentieren kann, wenn die Kinder annehmen, was sie ihnen zu vermitteln versucht.

Der Bildungsauftrag von LehrerInnen umfasst einerseits die Vermittlung von Wissen und andererseits auch das Erziehen zu SchülerInnen mit angemessenem sozialen Verhalten. Werden SchülerInnen Wissen und Verhaltensregeln beigebracht, dann werden Werte und Bewertungen auch immer mitvermittelt. Diese Werte sind bei den Lehrerinnen unterschiedlich. Aus allen Interviews kristallisierte sich allerdings heraus, dass Lehrerinnen Wissen und ‚soziales Verhalten‘ als Teil des Bildungsauftrages begreifen. So präsentiert es etwa Andrea Heschl (Fall 4) als vorrangiges Ziel, Kinder zu hohen Leistungen und später zu hohen Bildungsabschlüssen zu bewegen. Soziales Verhalten ist für sie auch wichtig, aber eher etwas, das die Kinder sich – dank des innovativen Schulversuches – untereinander beibringen können. Für Johanna Steiner erscheint hingegen die Erziehung zu religiösen Werten als ihr vorrangiges Ziel. Sie möchte die Kinder bei der Ausübung ihrer Religion unterstützen. Zudem möchte sie die Kinder auch zu einem sozialen Miteinander erziehen, das sowohl im Sinne der Religion als auch der Schule als erstrebenswert scheint. Auch die Vermittlung von unterschiedlichem Wissen (z.B. in Bezug auf Sprache, Religion, Ernährung, etc.) ist ihr als Lehrerin wichtig. Allerdings dürfte das reine Erbringen einer schulischen Leistung (wie etwa in Mathematik oder Deutsch, etc.), nicht ihre höchste Wertschätzung erfahren. Auch das Erreichen hoher Schulabschlüsse scheint bei ihr im Gegensatz zu Andrea Heschl nicht das oberste Ziel zu sein. Viel wichtiger dürfte es ihr hingegen sein, die Kinder zur Ausübung ihrer Religion zu bewegen. Bei Nora Hafner (Fall 3) fließen ebenfalls Werte und Bewertungen in die Vermittlung von Wissen und sozialem Verhalten mit ein. Als vorrangige Werte definiert sie die Wertschätzung der SchülerInnen, deren Erziehung zu kritischen BürgerInnen sowie die Vermittlung von Wissen, das einen unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen aufweist. Inwiefern sie diese Werte in den Unterricht miteinbeziehen kann, wenn von Seiten der Direktorin vor allem das Erbringen guter Leistungen von SchülerInnen in Tests und Schularbeiten gefordert wird, hat sie für sich aber noch nicht ganz herausgefunden.

Für Alexandra Zoller scheint es das vorrangige Ziel zu sein, SchülerInnen zu sozialen, nicht verhaltensauffälligen Kindern zu erziehen. Dies dürfte im Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit

als Vorschullehrerin stehen, die ausschließlich problematisch vordefinierte Kinder unterrichtet. Der Lehrplan der Vorschulklasse beinhaltet auch nur eine, im Vergleich zur Volksschule, eingeschränkte Vermittlung von Wissen und vorrangig ‚soziales Lernen‘.

3. Der Zusammenhang zwischen Lehrerinnenrolle und der Notwendigkeit Grenzen zu ziehen

Obwohl Lehrerinnen mit unterschiedlichen Erwartungen von verschiedenen Seiten, wie etwa Eltern, Kindern, KollegInnen, Direktorin und auch im öffentlichen Diskurs, konfrontiert werden und diese Erwartungen einander durchaus widersprechen können, konnten aus den vier Interviews einige Übereinstimmungen in Bezug auf die Lehrerinnenrolle herausgearbeitet werden. Einerseits ist es für die Ausführung der Rolle einer Lehrerin wichtig, dass dieser von Eltern und SchülerInnen Respekt entgegengebracht wird. Sie streben die Position einer Autoritätsperson an. Diese Autoritätsposition rechtfertigen die Lehrerinnen auf unterschiedliche Art und Weise. Aus dem Interview mit Andrea Heschl geht beispielsweise hervor, dass sie schon alleine aufgrund ihres höheren Alters von ihren SchülerInnen erwartet, dass diese sich ihr gegenüber respektvoller verhalten als gegenüber MitschülerInnen. Nora Hafner hingegen möchte ihren SchülerInnen gegenüber ein Vorbild sein, und ihnen vorleben wie man ‚richtig‘ handelt. Diese Vorbildfunktion würde aber, so argumentiert sie, nicht alle Lehrerinnen anstreben. Aus allen Interviews ging aber hervor, dass die Lehrerinnen Autorität (auch) aufgrund ihrer Überlegenheit an Wissen beanspruchen. Sie nehmen gegenüber Eltern und Kindern gewissermaßen eine Expertinnenrolle ein. Die Lehrerinnen präsentieren sich in den Interviews nicht nur als Expertinnen bezüglich schulischen Wissens, wie Lesen oder Rechnen, sondern vor allem auch als Expertinnen für die Erziehung von Kindern. Als Lehrerinnen beobachten sie Kinder beim Lernen und im Umgang mit anderen, und entwickeln daraus Empfehlungen für die Erziehung und Förderung von Kindern und nicht zuletzt auch für den weiteren Bildungsweg der Kinder. Lehrerinnen sind somit auch Expertinnen in der Beurteilung von Kindern. Diese Expertinnenrolle bedingt es, dass sie nicht auf einer Ebene mit den SchülerInnen und auch den Eltern stehen können. Sie müssen sich diesen gegenüber immer als überlegen präsentieren, um ihren Status behaupten zu können.

Die Expertinnenrolle und die autoritäre Position, die mit der Lehrerinnenrolle einhergehen, bedingen es auch, dass Lehrerinnen eine gewisse Entscheidungsmacht beanspruchen müssen. Um ihre Rolle als Lehrerin angemessen erfüllen zu können, müssen sie die Zügel in der Hand haben, und ihren Ratschlägen und Empfehlungen muss Folge geleistet werden. Werden diese Ratschläge oder Empfehlungen hingegen von Eltern oder SchülerInnen missachtet, so stellt dies eine Untergrabung ihrer Autorität als Lehrerin dar. Sie können sich dann nicht mehr als

erfolgreiche Lehrerinnen präsentieren und möglicherweise auch nicht so fühlen. Insofern stellt es für Lehrerinnen ein Problem dar, wenn SchülerInnen und auch Eltern die von ihnen erteilten Ratschläge und das zur Verfügung gestellte Wissen nicht bereitwillig aufnehmen. Kinder, an denen die Lehrerinnen zeigen können, dass sie diese zu ‚braven‘, wissenden und ‚sozialen‘ SchülerInnen erzogen haben, werden als Erfolg von Lehrerinnen gedeutet. Dies zeigt sich in den Interviews vor allem an den Passagen, in denen Direktorinnen Druck auf die Lehrerinnen ausüben, weil SchülerInnen laut sind und nicht dem Lehrplan entsprechend Fortschritte zeigen. Explizit werden solche Situationen von Alexandra Zoller und Nora Hafner angesprochen. Aber auch das Interview mit Johanna Steiner gibt Anlass für die Vermutung, dass sie einem ähnlichen Druck von Seiten der Direktorin ausgesetzt war. Der Erfolg der Lehrerinnen wird also durch Kinder sichtbar, die zu ‚braven‘, wissenden und ‚sozialen‘ SchülerInnen erzogen wurden. Stellen die Kinder den Erfolg der Lehrerin aber, aus welchem Grund auch immer, nicht entsprechend dar, so entsteht das Problem, dass die Lehrerin nicht zeigen kann, dass sie erfolgreich war. Und das ist aber, wie wir bereits gesehen haben, zentral im Präsentationsinteresse der Lehrerinnen.

Um dieses Darstellungsinteresse aufrechterhalten zu können, wählen die Lehrerinnen die Strategie, Grenzen zu ziehen und Problemgruppen zu konstruieren. Somit können sie Probleme außerhalb ihres Zuständigkeitsbereiches verorten. Sie ziehen eine Grenze zwischen dem Bereich, für den sie sich für zuständig erachten und grenzen diesen von dem Bereich ab, auf den sie keinen Einfluss haben. Gelingt es den Lehrerinnen nicht, bei diesen Problemgruppen ihren Bildungsauftrag zu erfüllen, so schreiben sie dies Problemen zu, die diesen Gruppen ihrer Darstellung nach anhaften. Somit wird ihre Darstellung als erfolgreiche und kompetente Lehrerin nicht gefährdet, auch wenn bestimmte Kinder nicht den Erwartungen entsprechend beschult werden können.

Die Probleme solcher Gruppen werden von den Lehrerinnen vor allem in drei Bereichen verortet:

- **soziale Schicht/Milieu/Familie**
- **psychologische Kategorien** (Leistungsschwächen, Teilleistungsschwächen, ADHS, Autismus, etc.)
- **Migrationshintergrund**

Die Stärke der Problemzuschreibung zu den einzelnen Bereichen variiert bei den Lehrerinnen. Anzunehmen ist, dass unterschiedliche Lehrerinnen unterschiedlich gut mit SchülerInnen und Familien der genannten Kategorien umgehen können und daher auch nicht jede Gruppe als gleich problemhaft darstellen. Gemeinsam ist aber allen Lehrerinnen, dass sie Grenzen ziehen und somit Problemgruppen konstruieren. Zudem greifen auch alle Lehrerinnen die genannten

Kategorien auf, allerdings auf unterschiedliche Art und Weise. Die Grenzziehungsprozesse in den vier Fällen stellen vier unterschiedliche Muster dar, die hier noch einmal zusammengefasst werden:

3.1. Johanna Steiner (Fall 1)

In Johanna Steiners Darstellung tritt von den drei genannten Kategorien der **Migrationshintergrund** der Eltern und Kinder am stärksten in den Vordergrund. Latent dürfte sich aber hinter diesen Kategorisierungen nach Herkunft der Schülerinnen deren Religiosität und die damit verbundene Möglichkeit, einen religiösen Bildungsauftrag zu erfüllen, verbergen. Johanna Steiner unterscheidet drei MigrantInnengruppen nach ihrer Herkunft: türkische Familien, Familien aus Ex-Jugoslawien und österreichische Kinder und Eltern. Sie nennt auch noch auf theoretischer Ebene die Gruppe der Kinder aus Asien. Zu diesen Familien gibt es aber keine näheren Ausführungen, da keine Kinder aus Asien ihre Klasse besuchen.

Die Eigenschaften der Kinder aus der Türkei werden als konträr zu denen der Kinder aus Ex-Jugoslawien dargestellt. Türkische Kinder hätten eine ‚soziale‘ Einstellung, würden anderen helfen und wären religiöse MuslimInnen. Die Eltern dieser Kinder würden die Einladungen der Lehrerin zu interreligiösen Festen zahlreich annehmen und auch die Ratschläge der Lehrerin bereitwillig befolgen. Demgegenüber sind die Kinder aus Ex-Jugoslawien in der Darstellung von Johanna Steiner brutal, hinterlistig, nicht hilfsbereit und auch kaum religiös. Auch die Eltern dieser Kinder wären nicht kooperationsbereit und würden ihre Ratschläge kaum annehmen. Zudem beschreibt Johanna Steiner die Gruppe der TürkInnen als jene, die den verbalen und körperlichen Angriffen der Ex-Jugoslawischen Kinder ausgesetzt ist. Somit konstruiert sie die türkischen Kinder als Opfergruppe und die ex-jugoslawischen Kinder als Tätergruppe. Die österreichischen Kinder ordnet sie dem Arbeitermilieu zu, welches grundsätzlich nicht sehr an Religion interessiert wäre. Mit den österreichischen Kindern, die sie unterrichtet, hätte sie immer wieder kleinere Probleme, die sich aber durch Absprachen mit den Eltern einigermaßen gut bewältigen lassen würden. In ihrer Darstellung zeichnet sich also eine „Hierarchie der Wertschätzung“ (vgl. Neckel/Sutterlüty 2008: 15) ab, in der Kinder aus der Türkei ganz oben, österreichische Kinder in der Mitte und Kinder aus Ex-Jugoslawien ganz unten angesiedelt sind. Diese Darstellung scheint mit ihrem Darstellungsinteresse als erfolgreiche, kompetente und innovative Lehrerin einherzugehen. Bei Kindern aus der Türkei gelingt ihr die Darstellung als gute Lehrerin am besten. Sie kann sowohl gegenüber den Kindern als auch den Eltern eine Expertinnenrolle einnehmen, da diese das von der Lehrerin zur Verfügung gestellte Wissen annehmen. Auch ihr innovatives Unterrichtskonzept, wonach sie

alle Religionen im Unterricht gleichermaßen zu berücksichtigen versucht, scheint bei dieser Gruppe am besten zu funktionieren. Sie macht Lehrausgänge in Kirchen und Moscheen und gestaltet interreligiöse Feste. Zudem kann sie die türkischen Mütter auch im Erlernen der deutschen Sprache unterstützen. Insofern kann sie die Lehrerinnenrolle nicht nur bei den SchülerInnen, sondern auch bei deren Eltern angemessen ausüben. Bei den österreichischen Kindern gelingt ihre Darstellung als erfolgreiche Lehrerin mittelmäßig. Die Kinder sind ihrer Darstellung gemäß zwar nicht ihre VorzeigeschülerInnen, aber sie kann immerhin mit den Eltern kommunizieren, die die Lehrerin in der Lösung von Problemen mit ihren Kindern unterstützen. In Bezug auf die ex-jugoslawischen Kinder und Eltern kann sich die Lehrerin gar nicht als erfolgreich präsentieren. Da diesen Familien aus einem ehemals kommunistischen Land, wie sie sagt, Religion kein großes Anliegen wäre, kann sie ihr interreligiöses Konzept hier nicht als erfolgreich präsentieren. Zudem würden auch die Eltern ihre Ratschläge nicht befolgen. Einige erzählte Passagen zeigen, dass sie zu diesen Eltern mit ihren Ratschlägen nicht durchdringen kann. Es kann vermutet werden, dass die Lehrerin keine Handlungsstrategie entwickelt hat, die ihr eine gute Kommunikation mit Eltern aus Ex-Jugoslawien ermöglicht. Um diesen mangelnden Einfluss auf diese Kinder und Eltern aber nicht als eigenes Versagen interpretieren zu müssen, verschiebt sie das Problem, zumindest in ihrer Darstellung, auf eine kulturelle bzw. nationale Ebene. Die ‚ex-jugoslawische Kultur‘ erscheint in ihrer Darstellung als ein mysteriöses kulturelles Gewebe mit Symbolwelten, die ihr nicht zugänglich sind. Auch diese Mystifizierung der ‚ex-jugoslawischen Kultur‘ deutet darauf hin, dass die Kommunikation mit dieser Gruppe nicht gut funktioniert. Die Ursache der Probleme mit diesen Kindern und Eltern schreibt sie gewissen Eigenschaften dieser Gruppe zu, die dieser von Kultur (oder auch Nationalität) wegen anhaften. Somit kann der Verdacht nicht aufkommen, dass die Probleme mit diesen Kindern aus ihren mangelnden Fähigkeiten als Lehrerin resultieren.

Innerhalb der Kategorien nach Migrationshintergrund der Kinder spielen bei Johanna Steiner auch *psychologische Kategorisierungen* eine Rolle. Allerdings sind diese Kategorien in Johannas Darstellung den ethnischen oder nationalstaatlichen Kategorien untergeordnet. Türkische Kinder mit „Teilleistungsstörungen“ werden als problematischer dargestellt als türkische Kinder ohne „Teilleistungsstörungen“, allerdings in keinem Fall so problematisch wie ex-jugoslawische Kinder mit oder ohne psychologische Störungen. Allerdings sind Kinder, die bloß schwache Leistungen erbringen, für die Lehrerin scheinbar ein geringeres Problem, als Kinder, die verhaltensauffällig sind. Verhaltensauffällige Kinder ziehen nämlich die Aufmerksamkeit anderer Menschen auf sich und werden von den Lehrerinnen unter Umständen als sichtbare Zeichen ihrer Inkompetenz gedeutet.

Auch das *soziale Milieu* ist in Johanna Steiners Darstellung latent von Bedeutung. Sie unterrichtet, wie sie selbst sagt, in einem Arbeiterbezirk. Aus der Analyse ihrer biographischen Daten geht hervor, dass sie ein ambivalentes Verhältnis zu diesem Milieu hat. Sie sucht die Nähe zu diesem und grenzt sich aber zugleich auch von diesem durch ihre Überlegenheit an Wissen ab. Es kann vermutet werden, dass im Klassenzimmer das Gleiche passiert. Möglicherweise sind türkische Kinder, die sie unterrichtet eher dem Arbeitermilieu zuzuordnen als die Ex-Jugoslawischen Familien. Ihr Zugang zu den Ex-Jugoslawischen Familien könnte ihr schwerer fallen, weil sie sich diesen gegenüber möglicherweise in Bezug auf ihre Bildung nicht als Überlegen positionieren kann.

3.2. Andrea Heschl (Fall 4)

Die Präsentation von Andrea Heschl weist einige Ähnlichkeiten mit der von Johanna Steiner auf. Beide Lehrerinnen sind in etwa gleich alt und unterrichten in Bezirken mit ähnlicher Migrationsstruktur. Beide Lehrerinnen beschreiben die Veränderung ihres Schülerpublikums anhand des **Migrationshintergrundes**. Sie unterscheiden beide die Gruppe der Ex-Jugoslawischen Kinder von der der türkischen Kinder, wobei die Gruppengrenzen bei Andrea Heschl nicht konsequent durchgehalten werden. Denn einmal schreibt sie einem persischen Vater, die gleiche ‚Mentalität‘ zu wie ihren Eltern mit türkischem Migrationshintergrund und ein anderes Mal beschreibt sie polnische Kinder ähnlich wie Kinder aus Ex-Jugoslawien.

Sowohl Johanna Steiner als auch Andrea Heschl konstruieren jeweils eine Gruppe, bei der sie ihre Versuche, die Kinder zu verändern oder zu belehren, als komplett gescheitert darstellen. Bei Johanna Steiner wird allerdings die Gruppe der Ex-Jugoslawischen Kinder als Problemgruppe dargestellt, während dies bei Andrea Heschl für die türkischen Kinder zutrifft. Die jeweils andere Gruppe wird hingegen positiv hervorgehoben. Die Gruppe der österreichischen Kinder ist bei Andrea Heschl die Gruppe, bei der die Erfolgsdarstellung als Lehrerin perfekt gelingt. Bei Johanna Steiner ist diese Gruppe die der türkischen Kinder, während bei ihr die Gruppe der österreichischen Kinder in der Mitte angesiedelt ist. Besonders interessant ist, dass die Problemgruppenkonstruktion immer über eine Zuschreibung von Werten an eine Nationalität oder Ethnie funktioniert. Bestimmte Eigenschaften, Werte und Überzeugungen werden als charakteristisch für eine ganze Gruppe von Nationen dargestellt. Familien aus europäischen Ex-Kommunistischen Ländern werden als die eine Gruppe dargestellt und Familien aus der Türkei als die andere.

Die Zuschreibung von Eigenschaften zu den Gruppen sieht bei Andrea Heschl folgendermaßen aus: Österreichische Kinder, die sie zu Beginn ihrer Tätigkeit als Lehrerin ausschließlich

unterrichtet hätte, sind in ihrer Darstellung die idealen SchülerInnen, bei denen es keine Probleme beim Lernen und mit deren sozialer Einstellung gibt. Österreichische Familien würden einander unterstützen und hätten auch eine gute Kommunikation mit der Lehrerin. In Bezug auf diese Kinder und Eltern kann die Lehrerin sich also als erfolgreich darstellen. Sie kann ihre Lehrerrolle ohne Probleme erfüllen, da sie den Kindern den Lernstoff gut vermitteln kann. Auch das soziale Verhalten dieser Kinder stellt sie als unproblematisch dar. Kleine Probleme mit diesen Kindern stellt sie als keine wirklichen Probleme dar. Auch gegenüber den Eltern kann sie ihrer Lehrerinnenrolle nachkommen, da sie bei Bedarf mit diesen sprechen kann.

Vor etwa 30 Jahren hätte Andrea Heschl erstmals Kinder aus dem damaligen Jugoslawien unterrichtet. Diese SchülerInnen stellt sie zwar nicht als ideale SchülerInnen dar, aber dennoch als SchülerInnen, bei denen ihr die Darstellung als kompetente Lehrerin gelingt. Diese Kinder wären sehr fleißig gewesen und hätten Deutsch nachgelernt. Auch die Eltern wären daran interessiert gewesen, dass ihre Kinder Deutsch lernen und eine möglichst hohe Schulbildung erreichen. Wie zuvor bereits erwähnt wurde, deutet Andrea Heschl das Erreichen von hohen Bildungsabschlüssen als höchste Bestätigung ihres Erfolges. Darüber hinaus kann sie sich bei dieser Gruppe auch als erfolgreiche Lehrerin präsentieren, da sie diese Familien als solche beschreibt, die an Integration interessiert gewesen wären. Dies deutet darauf hin, dass diese Familien die Werte und Ratschläge der Lehrerin angenommen haben, was Andrea Heschl vermutlich in ihrer Lehrerinnenrolle als Autoritäts- und Respektperson bestätigt hat.

Bei der Gruppe der *türkischen* Familien, die in der Präsentation von Andrea Heschl zeitlich etwa 10 Jahre später in großer Zahl gekommen sind, gelingt die Präsentation als erfolgreiche Lehrerin gar nicht. Daher ist diese Gruppe in Andrea Heschls „Hierarchie der Wertschätzung“ (vgl. Neckel/Sutterlüty 2008: 15) ganz unten angesiedelt. Sie beschreibt diese Eltern als sehr selbstbewusst bezüglich ihrer Tradition, Religion und ihren Sitten. Diese Eltern hätten kein Interesse daran, dass ihre Kinder hohe Bildungsabschlüsse erzielen und viel lernen. Andrea Heschl beschreibt diese Gruppe als eine, über die sie und ihre KollegInnen keine Kontrolle erlangen konnten, nicht zuletzt auch aufgrund der großen Anzahl. Die türkischen Eltern präsentiert sie als solche, die nicht mit ihr kooperieren würden. Probleme, die sie sonst durch Elterngespräche bewältigen konnte, konnte sie bei dieser Gruppe nicht überwinden. Das Interview gibt Anlass für die Vermutung, dass sie mit diesen Eltern nicht kommunizieren kann. Dies zeigt sich daran, dass sie über die Lebenssituationen von türkischen Familien nur Spekulationen anstellt, die gängigen Klischees entsprechen. Zudem erwähnt sie auch, dass die türkischen Eltern nur eingeschränkt mit ihr sprechen würden. Sie kann diesen Eltern

anscheinend nicht als Autoritätsperson gegenüberreten, da ihre Ratschläge nicht befolgt oder vielleicht gar nicht gehört werden, weil es zu gar keinem Gespräch kommt. Frau Heschl hat scheinbar auch das Gefühl, dass ihr Wissen als Lehrerin von diesen Eltern nicht geschätzt und angenommen wird.

Der Unterschied zwischen Johanna Steiner und Andrea Heschl besteht darin, dass Johanna Steiner über die Religion eine Handlungsstrategie entwickelt hat, mit türkischen Eltern zu kommunizieren, während Andrea Heschl über die Wertschätzung von schulischen Leistungen und Erfolgen einen Zugang zu Eltern aus ex-jugoslawischen oder ex-kommunistischen Ländern gefunden hat. Zu der jeweils anderen Gruppe scheint der Zugang schwieriger zu sein.

Die beiden Interviews lassen darüber hinaus vermuten, dass für Lehrerinnen dieser Generation die Veränderung der Zusammensetzung der SchülerInnen nach nationaler Herkunft über die Jahre, eine große Herausforderung darstellt(e). Sie wurden dadurch mit etwas bisher für sie Fremdartigem konfrontiert, auf das sie vorher vermutlich von niemandem vorbereitet wurden. Dies stellt zunächst einmal die bisher erworbene Kompetenz als Lehrerin in Frage, da es nicht mehr gesichert erscheint, ob diese einem veränderten Schülerpublikum standhalten können. Bisher entwickelte Handlungsmuster und -strategien greifen möglicherweise nicht mehr. Und dies kann, wie vor allem im Fall Andrea Heschl deutlich wurde, bedrohlich für den Status und die Position als Lehrerin sein. Wenn plötzlich SchülerInnen kommen, die den bisher als gesichert geglaubten Erfolg als nicht mehr sicher erscheinen lassen, dann steht für LehrerInnen im schlimmsten Fall sogar die Grundlage, mit der sie ihren Lebensunterhalt verdienen, auf dem Spiel. Die Strategie, zu der LehrerInnen scheinbar greifen, ist dann die Abgrenzung und Konstruktion einer Problemgruppe: einer Gruppe, die sie von Natur oder Kultur aus als problematisch definieren.

Bei Andrea Heschl ist neben der Klassifikation nach Migrationshintergrund auch eine Klassifikation nach *psychologischen Kategorien* erkennbar. Diese psychologischen Kategorien sind eng verknüpft mit einer Kategorisierung nach Leistung. So unterscheidet sie zwischen hochbegabten Kindern (oder manchmal auch breiter gefasst: AHS¹⁹-reifen Kindern), Kindern mit Lernschwierigkeiten (manchmal auch KMS²⁰-Kinder genannt) und Integrationskindern²¹. Hochbegabte Kinder oder auch Kinder, die im Anschluss an die Schule eine AHS besuchen, werden von ihr als Aushängeschilder ihres Erfolges präsentiert. Kinder, die im Anschluss an die Volksschule eine KMS oder Hauptschule besuchen, präsentiert sie nicht als einen Erfolg

¹⁹ Allgemeinbildende Höhere Schule (Gymnasium)

²⁰ Kooperative Mittelschule (Hauptschule)

²¹ Schülern nach dem Sonderschullehrplan

ihrerseits, aber auch nicht als Misserfolg. Sie argumentiert, dass es diese Kinder überall geben würde. SonderschülerInnen werden als spezielle SchülerInnen dargestellt, die einfach langsamer lernen und teilweise auch verhaltensauffällig sind. Die Hintergründe dafür erachtet Frau Heschl als nebensächlich. Diese SchülerInnen gefährden ihre Darstellung als kompetente Lehrerin nicht, da es, wie sie sagt, an dieser Schule recht einfach wäre, SchülerInnen, die ein bisschen langsamer lernen, einen „Sonderschulstatus“ zuzuweisen. Durch diesen Status hätten sie einen anderen Lehrplan und auch einen anderen Lehrer, wären aber weiterhin im Klassenverband. Für sie als Lehrerin hat die Zuweisung des „Sonderschulstatus“ den Vorteil, dass sich dadurch ihr Bildungsauftrag in Bezug auf diese SchülerInnen ändert. Durch dieses Label wird von SchülerInnen nicht mehr erwartet, dass sie einen Lernfortschritt machen, der dem Lehrplan der Volksschule entspricht. Auch an das Verhalten werden andere Anforderungen gestellt. Dies befreit die Lehrerin von dem Druck, bei diesen SchülerInnen erfolgreich zu sein.

Die *soziale Schicht/Milieu* von SchülerInnen wird in diesem Interview nicht ausdrücklich thematisiert.

3.3. Alexandra Zoller (Fall 2)

Alexandra Zoller klassifiziert ihre SchülerInnen primär nach **psychologischen Kategorien**. In ihrem Interview geht es vor allem um einen Lernprozess, bei dem sie als Lehrerin gelernt hat, SchülerInnen, die verhaltensauffällig sind oder langsam lernen, nicht als Zeichen ihrer Inkompetenz zu interpretieren. Ihre Überforderung als junge Lehrerin konnte sie überwinden, indem sie SchülerInnen nicht mehr länger als ‚schlimm‘, sondern als psychisch abnorm wahrnimmt und bezeichnet. Dies verdeutlicht sie vor allem an der psychologischen Kategorie ‚hyperaktives Kind‘. Der Unterschied zwischen schlimmen und hyperaktiven Kindern liegt, in ihrer Darstellung, nicht im Verhalten der Kinder selbst, sondern nur in ihrer Wahrnehmung der Kinder. Dass manche Kinder gar nicht schlimm, sondern hyperaktiv wären, musste sie über die Zeit hinweg erst lernen. Die Kategorie des ‚hyperaktiven Kindes‘ hat eine Entlastungsfunktion für die Lehrerin. Wenn ein hyperaktives Kind verhaltensauffällig ist, dann muss die Lehrerin keine Verantwortung dafür tragen. Ein als ‚schlimm‘ definiertes Kind müsste sie hingegen zu einem ‚braven‘ Kind erziehen. Ein hyperaktives Kind kann sie nicht erziehen. Dieses benötigt eine psychologische oder medizinische Behandlung. Mit der Kategorie ‚hyperaktives Kind‘ ist ein Problem definiert, das der Lehrerin erlaubt, Hilfe durch eine zweite Lehrerin anzufordern oder auch gewisse Fördermaßnahmen zu beanspruchen. Ähnlich funktioniert auch die Problemdefinition ‚autistisches Kind‘, oder manchmal auch einfach ‚schwaches Kind‘. Durch

die Entdeckung dieser Kategorien hat Alexandra Zoller gleichzeitig auch gelernt, sich nicht als inkompetent präsentieren und vermutlich auch wahrnehmen zu müssen.

In der Darstellung ihrer SchülerInnen der Vorschulklasse präsentiert sie alle Kinder mit gewissen Defiziten. Sie als Vorschullehrerin, versucht sich immer wieder als kompetente Lehrerin darzustellen. Dabei bleibt es aber bei einem Versuch. Sie thematisiert immer wieder, wie sie versucht, bei einzelnen SchülerInnen etwas zu bewirken, sie zu bilden und zu erziehen. Der von ihr erwartete Erfolg würde aber ausbleiben. Diesen ausbleibenden Erfolg evaluiert sie in ihrer Präsentation an verschiedenen Stellen mit der Erkenntnis, dass man bei diesen Kindern mit psychischen Defiziten die Erwartungen zurückschrauben müsse.

Obwohl Kinder mit **Migrationshintergrund** an ihrer Schule die Ausnahme darstellen, spielt auch diese Kategorie in ihrer Darstellung eine Rolle, allerdings eine weniger wichtige als die der psychologischen Kategorien. Allerdings verknüpft sie die beiden Kategorien miteinander. Sie unterscheidet drei Arten von Migrationshintergrund. Die erste Gruppe ist die der türkischen Kinder, die sie nicht von den albanischen unterscheidet. Die ‚türkische Mentalität‘ ist in ihrer Darstellung mit feinmotorischen Defiziten eng verknüpft. Daher würden auch viele türkische Kinder den Förderunterricht besuchen. Die Erziehung und die Mentalität von türkischen Kindern, vor allem Buben, wäre der Grund dafür, dass diese Kinder etwa nicht mit der Schere schneiden oder sich nicht selber anziehen könnten. Denn Mütter würden die Buben verwöhnen und ihnen jede Arbeit abnehmen. Außerdem würden türkische Buben gewisse Tätigkeiten wie etwa basteln nicht ausüben. Zudem schreibt sie ähnlich wie Andrea Heschl der ‚türkischen Mentalität‘ eine gewisse Hinterhältigkeit zu. Es ist anzunehmen, dass Alexandra Zoller ebenso wie Andrea Heschl keinen Zugang zu türkischen Eltern findet. Um nicht in den Verdacht zu geraten, in der Lehrerinnenrolle versagt zu haben, stellt sie Probleme mit türkischen Familien als solche dar, die in der ‚türkischen Mentalität‘ ihren Ursprung hätten. Die zweite MigrantInnengruppe ist die der russischen Kinder, von denen Alexandra Zoller bisher zwei oder drei Kinder unterrichtet hat. Die ‚russische Mentalität‘ beschreibt sie als Gegensatz zur ‚türkischen‘. Russische Eltern würden von ihren Kindern zu viel fordern, indem sie ihre Kinder am Nachmittag noch in die russische Schule schicken würden. Die russischen Kinder wären aber im Unterschied zu den türkischen sehr motiviert, Deutsch zu lernen. In Bezug auf die Gruppe der russischen Kinder gelingt die Darstellung als kompetente Lehrerin besser als bei den türkischen Kindern. Allerdings stellt sie auch diese Kinder nicht als ideale SchülerInnen dar.

Als dritte Gruppe von MigrantInnen nennt Alexandra Zoller Flüchtlingskinder aus Bosnien. Diese Kinder ordnet sie in ihrer „Hierarchie der Wertschätzung“ (vgl. Neckel/Sutterlüty 2008:

15) in der Mitte zwischen türkischen und russischen Kindern ein. Diese Kinder wären von ihren Leistungen her schwach, aber dennoch motiviert, die Sprache zu lernen, weil sie einfach froh wären hier sein zu können.

In Bezug auf Lernmotivation und Leistungen der SchülerInnen kreiert sie also eine „Hierarchie der Wertschätzung“ (vgl. Neckel/Sutterlüty 2008: 15), in der die russischen Kinder ganz oben angesiedelt sind, die Flüchtlingskinder aus Bosnien in der Mitte und die Kinder aus der Türkei ganz unten. Auch sie ordnet also gewissen Nationen Mentalitäten zu, die ihrem Bildungsauftrag mehr oder weniger entgegenstehen. Insofern gibt es in ihrer Darstellung mentalitätsspezifische Defizite, die durch die Schule nur bedingt wieder ausgeglichen werden können.

Auch das **soziale Milieu** spielt in Alexandra Zollers Darstellung eine Rolle. Es ist aber den anderen beiden Kategorien untergeordnet. So beschreibt Alexandra Zoller etwa die türkischen Familien als solche, die einer niedrigeren Schicht angehören. Aufgrund ihrer Mentalität und ihrem niedrigen Bildungsstatus könne sie den Eltern gewisse Dinge, wie etwa Ergotherapie oder gesunde Ernährung, nicht vermitteln. Soziales Milieu ist also ein weiterer Erschwerungsgrund, ihrem Bildungsauftrag nachzukommen.

Alexandra Zoller verortet die Ursache von Verhaltensauffälligkeiten und Leistungsschwächen von Kindern aber vorrangig in den Familien (mit Migrationshintergrund, einer niedrigen sozialen Schicht oder mit sonstigen Problemen) und teilweise in biologischen Störungen, aber nach ihrem Lernprozess jedenfalls nicht mehr in ihrer Person als Lehrerin.

3.4. Nora Hafner (Fall 3)

Nora Hafner ist noch auf der Suche danach, wie sie ihre Rolle als Lehrerin so ausüben kann, dass sie ihre eigenen Wertvorstellungen umsetzen und trotzdem als kompetente Lehrerin im Schulsystem auftreten kann.

In ihrer Darstellung sind **Migrationshintergrund**, **soziales Milieu** und am Rande auch **verhaltensauffällige Kinder** ein Thema. Allerdings wehrt sie sich gegen eine Einordnung ihrer SchülerInnen in ‚Schubladen‘. Interessant ist hierbei allerdings, dass sie selbst reflektiert, dass sie als Lehrerin noch lernen müsste, Grenzen zu setzen. Solange sie als Lehrerin keine Grenzen zieht – so argumentiert sie – wird sie mit ihrer Arbeit maßlos überfordert sein und sich für alle Probleme der Kinder zuständig fühlen. Sie reflektiert, dass viele Angelegenheiten eigentlich nicht ihr Job als Lehrerin wären.

Es zeichnet sich ab, dass Nora Hafner schon gewisse Ansätze hat, Problemgruppen zu konstruieren. So beschreibt sie etwa SchülerInnen, die schwierige familiäre Hintergründe haben, als Probleme für ihren Unterricht. Manche Eltern würden ihrer Elternrolle nicht

nachkommen und sie somit davon abhalten, ihre Lehrerinnenrolle angemessen auszuführen. Den Migrationshintergrund von SchülerInnen versucht sie bewusst nicht als Problem an sich darzustellen. Als Problem formuliert sie es aber, dass ihr durch Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund zusätzliche Arbeit entsteht, die sie nicht bewältigen könne, weil sie im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigt wäre.

Es ist anzunehmen, dass Nora Hafners jetzige Sichtweise der SchülerInnen jener Sichtweise ähnelt, die Alexandra Zoller zu Beginn ihrer Tätigkeit als Lehrerin hatte. Beide haben das Fehlverhalten von Kindern anfangs als Reaktion auf ihre eigene Person aufgefasst. Dies wurde für sie dann zum Problem, als die Direktorin deswegen Druck auf sie ausgeübt hat und sie als nicht kompetente Lehrerinnen erscheinen ließ. Alexandra Zoller hat daraufhin einen Ausweg über psychologische Kategorien gefunden, durch die sie das Verhalten der Kinder auf andere Ursachen als ihre eigene Inkompetenz zurückführen kann. Dies ist im Schulsystem scheinbar eine legitime Kategorie, mit der das Fehlverhalten von Kindern erklärt werden kann. Nora Hafner hat eine solch entlastende Kategorie (noch) nicht gefunden. Daher erscheint ihr auch die Verantwortung, eine eigene Klasse zu übernehmen, im Moment zu groß.

Allerdings hilft Nora Hafner die Kategorie ‚**soziale Probleme in der Familie**‘, sich von den Problemen der Kinder abzugrenzen. Diese Kategorie steht aber teilweise im Widerspruch zu ihrer Darstellung als eine Lehrerin, die sozial engagiert ist und hohe Moralvorstellungen und Werte vertritt. Daher betont sie immer wieder, dass ihr die Abgrenzung zu den sozialen Problemen der Kinder nicht ganz gelingt. Ob dies in der Praxis tatsächlich der Fall ist, kann anhand des Interviews nicht entschieden werden, da sie durch die vorrangige Textsorte der Argumentation kaum Einblick in ihre Handlungsstrategien gibt.

Eine Kategorisierung, die bei Nora Hafner im Gegensatz zu allen anderen InterviewpartnerInnen auftritt, ist die Unterscheidung zwischen ‚**Stadt**‘ und ‚**Land**‘. Sie ist eine Lehrerin, die vom Land kommt und dort gewisse Werte vermittelt bekommen hätte, die – ihrer Ansicht nach – in der Stadt wenig Bedeutung haben. Sie grenzt sich somit von ihren SchülerInnen und deren Eltern aus der Stadt ab. Indem sie den Kindern in Wien versucht, ihre Werte vom Land zu vermitteln, stellt sie sich als jemand dar, die den SchülerInnen aufgrund ihres ländlichen Wertebewusstseins überlegen ist.

4. Erwachsene vs. Kinder

Eine weitere Kategorie, die in allen Interviews relevant ist, ist die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen. Es gibt gewisse Vorstellungen von Kindern und Verhaltenserwartungen an diese. Kinder werden im Gegensatz zu Erwachsenen als solche dargestellt, die noch keinen ausgeprägten Willen haben, formbar sind und im Vergleich zu den

Erwachsenen über weniger Wissen verfügen. Zu einem Problem kommt es dann, wenn die Kinder diesen Verhaltenserwartungen nicht entsprechen. So ist es etwa für LehrerInnen schwierig, wenn Kinder schon etwas ‚pubertär‘ sind (vgl. Johanna Steiner, Alexandra Zoller), nicht mehr formbar erscheinen oder belehrend werden (vgl. Andrea Heschl, Nora Hafner). Beispiele dafür finden sich in allen Interviews. Die Bedeutung dieser Kategorie zeigt sich auch daran, dass alle Lehrerinnen in den Interviews vorrangig das Wort „Kind“ verwenden, wenn sie von ihren SchülerInnen sprechen. Das Wort SchülerInnen verwenden sie kaum. Auch von Buben und Mädchen sprechen sie nur selten.

Diese Verhaltenserwartungen an Kinder stehen im Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag an LehrerInnen, da diese die Kinder formen und ihnen Wissen vermitteln müssen. Kinder zu akzeptieren wie sie sind, ist allerdings nicht Teil des Bildungsauftrags.

5. Conclusio

Es wird scheinbar als zentrale Aufgabe von Lehrerinnen aufgefasst, SchülerInnen auf eine ganz bestimmte, im Lehrplan vorgeschriebene Weise, zu bilden und zu erziehen. Lehrerinnen sind in der erfolgreichen Bewältigung dieser Aufgabe von nichts mehr abhängig als von dem Handeln ihrer SchülerInnen. Denn wenn ihre SchülerInnen laut sind oder zu langsam lernen, so stehen Lehrerinnen schnell unter dem Verdacht, ihren Arbeitsauftrag nicht erfolgreich erfüllt zu haben. Um diesem Vorwurf zu entgehen, konstruieren sie Kategorien von Problemkindern und schreiben diesen eine Problemhaftigkeit zu. Als solche Problemkategorien dienen Nationalität und Ethnizität, soziales Milieu, familiäre Hintergründe und psychische Störungen. Mit diesen Zuschreibungen entfernen die Lehrerinnen die Probleme aus ihrem Zuständigkeitsbereich, verschieben sie in einen Bereich, der in der Öffentlichkeit ohnehin schon als problemverdächtig vordefiniert ist, und können somit ihre Darstellung als erfolgreiche Lehrerinnen retten.

VIII. SCHLUSSBETRACHTUNG

Obwohl in dem Forschungsdesign von keinen konkreten Kategorien ausgegangen wurde, sind auch bei Klassifikationsprozessen von VolksschullehrerInnen jene Kategorien von zentraler Bedeutung, die in den Sozialwissenschaften bereits vielfältig erforscht wurden. Hier sind insbesondere soziale Schicht oder soziales Milieu und Migrationshintergrund zu nennen. Allerdings werden diese Kategorien nicht nach starren einheitlichen Regeln von LehrerInnen reproduziert. Es handelt sie dabei vielmehr um Überkategorien, innerhalb derer die LehrerInnen unterschiedliche Grenzen ziehen. So werden etwa bei der Kategorie Migrationshintergrund unterschiedliche Gruppen von Nationalitäten oder Ethnizitäten konstruiert, die in den Darstellungen der LehrerInnen mit unterschiedlichen Zuschreibungen versehen werden. So werden beispielsweise türkische Kinder von Johanna Steiner als sozial und hilfsbereit beschrieben, während diese von Alexandra Zoller als hinterlistig und von Andrea Heschl als nicht anpassungswillig definiert werden. Wer zu dieser Gruppe der türkischen Kinder zählt, ist auch von Fall zu Fall verschieden. Johanna Steiner schreibt etwa albanischen Kindern nicht die gleichen wesenshaften Eigenschaften zu wie ihren türkischen Kindern. Alexandra Zoller hingegen klassifiziert Kinder aus der Türkei sowie aus Albanien als solche mit einer ‚türkischen Mentalität‘. Andrea Heschl wiederum konstruiert eine Gruppe der ‚türkischen und kurdischen Kinder‘.

Eine weitere Kategorie, die für VolksschullehrerInnen relevant ist, die in den Sozialwissenschaften bisher weniger prominent behandelt wurde, dafür aber im öffentlichen Diskurs ausführlich thematisiert wurde, ist jene der ‚psychischen Störungen‘. Dies ist eine Problemkategorie, die unabhängig von den anderen beiden Kategorien Migrationshintergrund und soziales Milieu verwendet werden kann. Dennoch überschneidet sich diese psychologische Kategorie in der Darstellung der LehrerInnen oft mit den zuvor genannten anderen Kategorisierungen. So nennt Alexandra Zoller etwa Migrationshintergrund oder Probleme in der Familie als Ursache für psychische Störungen.

Zentrales Ergebnis dieser Arbeit ist es, nicht nur aufzuzeigen, wie LehrerInnen ihre Grenzziehungsprozesse gestalten und welche Kategorien sie dabei verwenden, sondern auch die Funktion dieser Kategorien. All diese Problemkategorien dienen den LehrerInnen dazu, ihre eigene Position als Lehrerin nicht zu gefährden oder auch zu verbessern. Indem sie Gruppen konstruieren, denen in ihrer Darstellung gewisse Probleme anhaften, befreien sie sich selbst von dem Druck, diese Kinder entsprechend den Erwartungen erziehen oder bilden zu müssen. Kinder, die als nicht beschulungsfähig dargestellt werden, können der Lehrerin selbst nicht zum Vorwurf gemacht werden.

In Bezug auf Grenzziehungsprozesse kann auf Basis dieser Arbeit die These aufgestellt werden, dass LehrerInnen, indem sie sich selbst definieren und positionieren, gleichzeitig immer auch SchülerInnen (und deren Eltern) klassifizieren. So klassifiziert eine Lehrerin, die sich selbst als kompetent definiert, Kinder, an denen sie das nicht zeigen kann, als nicht beschulungsfähig. Sich selbst zu definieren bedeutet gleichzeitig auch, sich in einem sozialen Gefüge zu verorten und zu positionieren. Damit wird aber auch anderen ein Platz in der „Hierarchie der Wertschätzung“ (vgl. Neckel/Sutterlüty 2008: 15) zugewiesen. Indem eine Volksschullehrerin ihre Position und ihren Status verteidigt, grenzt sie sich zugleich von Kindern ab, denen sie auf unterschiedlichen Wegen einen anderen Status zuschreibt. Insofern sind Definitions- und Klassifikationsprozesse von VolksschullehrerInnen in gewissem Rahmen ausschlaggebend für die Zuweisung einer Identität an die Kinder und deren Position im sozialen Gefüge.

IX. LITERATURVERZEICHNIS

Alba, Richard, 2005: Bright vs. blurred boundaries. Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 2005, Vol. 28, 1, 20-49.

Barth, Frederik, 1998 (1969): Introduction. In: Barth, Frederik (Hg.), *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Cultural Difference*. Long Grove, IL: Waveland Press, 1-38.

Baumann, Zygmunt, 2000: *Vom Nutzen der Soziologie*. 1. Auflage, Frankfurt/Main: Suhrkamp. (engl. Orig. 1990)

Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel, 2001: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich, 323-407.

Becker, Howard, 1981 (1973): *Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag. (engl. Orig. 1963)

Betz, Tanja; Mierendorff, Johanna, 2011: Kindheit. Heterogenität. Ungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2011, 31. Jg., Heft 4, 341-348.

Bittlingmayer, Uwe H.; Bauer, Ullrich, 2007: *Aspiration ohne Konsequenzen*. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2007, 27. Jg., Heft 2, 160-180.

Bourdieu, Pierre, 1983: *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, Reinhard (Hg.), *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2*. Göttingen: Schwartz, 183-198.

Bourdieu, Pierre, 1987: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp. (franz. Orig.: 1979)

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude, 1977: *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications Ltd. (franz. Orig. 1970)

Breckner, Roswitha, 1994: *Von den Zeitzeugen zu den Biographen. Methoden der Erhebung und Auswertung lebensgeschichtlicher Interviews*. In: Berliner Geschichtswerkstatt (Hg.), *Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte*. Essen: Westfälisches Dampfboot, 199-222.

Brusten, Manfred, 1999: *Kriminalität und Delinquenz als soziales Problem*. In: Albrecht, Günter; Groenemeyer, Axel; Stallberg; Friedrich W. (Hg.), *Handbuch soziale Probleme*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 507-555.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Geändert am 13.03.2008.
www.bmukk.gv.at, 21.03.2014.

Dreke, Claudia, 2011: Zukunftswege von Schulkindern. Soziale Differenzierung durch Primarschullehrkräfte in Italien und Deutschland. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2011, 31. Jg., Heft 4, 363-377.

Durkheim, Emile; Mauss, Marcel, 1963: Primitive Classification. Translated and introduction by Rodney Needham. Chicago: The University of Chicago Press.

Elias, Norbert; Scotson, John L., 1993 (1990): Etablierte und Außenseiter. Baden-Baden: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Elias, Norbert, 2004 (1970): Was ist Soziologie? 10. Auflage, Weinheim und München: Juventa Verlag.

Georg, Werner, 2011: Soziale Ungleichheit und kulturelles Kapital in der PISA-2000-Studie. Eine latente Klassenanalyse. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2011, 31. Jg., Heft 4, 393-408.

Goffman, Erving, 1975 (1967): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identitäten. 1. Auflage, Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag. (engl. Orig. 1963)

Grote, Christiane, 1990: Die Datenerhebung. In: Rosenthal, Gabriele, „Als der Krieg kam, hatte ich mit Hitler nichts mehr zu tun“. Zur Gegenwärtigkeit des "Dritten Reiches" in Biographien. Opladen: Leske + Budrich, 241-245.

Hadjar, Andreas; Lupatsch, Judith, 2011: Geschlechterunterschiede im Schulerfolg. Spielt die Lehrperson eine Rolle? Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2011, 31. Jg., Heft 1, 79-94.

Hupka-Brunner, Sandra; Gaupp, Nora; Geier, Boris, Lex, Tilly; Stadler, Barbara E., 2011: Chancen bildungsbenachteiligter Jugendlicher. Bildungsverläufe in der Schweiz und in Deutschland. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2011, 31. Jg., Heft 1, 62-78.

Jenkins, Richard, 1997: Rethinking Ethnicity. Arguments and Explorations. London: Sage Publications.

Jenkins, Richard, 2000: Categorization. Identity, Social Process and Epistemology. Current Sociology, 2000, Vol. 48, 3, 7-25.

Jenkins, Richard, 2008 (1996): Social Identity. Neuauflage, New York & London: Routledge.

Juhász, Anne; Mey, Eva, 2003: Die zweite Generation: Etablierte oder Aussenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft. 1. Auflage, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Künzli, Sibylle; Isler, Dieter; Leemann, Regula Julia, 2010: Frühe Literalität als soziale Praxis. Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2010, 30. Jg., Heft 1, 60-73.

Neumann, Sascha, 2011: Welche Unterscheidungen machen einen Unterschied? Zur sozialen Selektivität der Sprachverwendung in „Maison Relais pour Enfants“. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2011, 31. Jg., Heft 4, 349-362.

Lamont, Michèle, 1992: Money, morals, and manners. The culture of the French and American upper-middle class. Chicago & London: University of Chicago Press.

Lamont, Michèle; Aksartova, Sada, 2002: Ordinary Cosmopolitanisms. Strategies for Bridging Racial Boundaries among Working-Class Men. Theory, Culture & Society, 2002, Vol. 1, 4, 1-25.

Lamont, Michèle; Fournier, Marcel, 1992: Introduction. In: Lamont, Michèle; Fournier, Marcel (Hg.), Cultivating Differences. Symbolic Boundaries and the making of inequality. Chicago: The University of Chicago Press, 1-17.

Lamont, Michèle; Molnár, Virág, 2002: The Study of Boundaries in the Social Sciences. Annual Review of Sociology, 2002, Vol. 28, 167-195.

Neckel, Sighard; Soeffner, Hans-Georg (Hg.), 2008: Mittendrin im Abseits. Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext. 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Neckel, Sighard; Sutterlüty, Ferdinand, 2008: Negative Klassifikationen und die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In: Neckel, Sighard; Soeffner, Hans-Georg (Hg.), Mittendrin im Abseits. Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 15-25.

Rosenthal, Gabriele, 1995: Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. New York & Frankfurt/Main: Campus.

Rosenthal, Gabriele, 2011 (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. akt. u. erg. Auflage, Weinheim/München: Juventa Verlag.

Schulze, Alexander; Schiener, Jürgen, 2011: Lehrerurteile und Bildungsgerechtigkeit. Schullaufbahneempfehlungen angehender Lehrkräfte im Vignettenexperiment. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2011, 31. Jg., Heft 2, 186-200.

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: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, Kommunikative Sozialforschung. München: Fink, 159-260.

Schütze, Fritz, 1977: Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1 der Universität Bielefeld, Fakultät Soziologie. zit. nach: Rosenthal, Gabriele, 2011 (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. akt. u. erg. Auflage, Weinheim/München: Juventa Verlag. (Originalquelle nicht auffindbar)

Schütze, Fritz, 1983: Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis, 1983, 3, 283-294.

Stamm, Margit, 2007: Begabtenförderung und soziale Herkunft. Befunde zu den verborgenen Mechanismen ihrer Interaktion. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2007, 27. Jg., Heft 3, 227-242.

Statistik Austria, Statistik der Ehescheidungen, Erstellt am 31.07.2013, http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/scheidungen/, 21.03.2014.

Stubbe, Tobias C., 2009: Bildungsentscheidungen in der Sekundarstufe I. Sekundäre Herkunftseffekte an Hamburger Schulen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2009, 29. Jg., Heft 4, 419-436.

Sutterlüty, Ferdinand; Neckel, Sighard; Walter, Ina, 2008: Klassifikationen im Kampf um Abgrenzung und Zugehörigkeit. In: Neckel, Sighard; Soeffner, Hans-Georg (Hg.), *Mittendrin im Abseits. Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 27-89.

Warde, Alan; Wright, David; Gayo-Cal, Modesto, 2007: Understanding Cultural Omnivorousness: Or, the Myth of Cultural Omnivore. In: *Cultural Sociology*, 2007, Vol. 1, 2, 143-164.

Weber, Max, 1980 (1921): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. 5. rev. Auflage Studienausgabe, Tübingen: Mohr.

Willis, Paul, 2013: *Spaß am Widerstand. Learning to Labour*. Deutsche Neufassung, Hamburg: Argument Verlag. (engl. Orig.: Willis, Paul, 1977: *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*.)

Wimmer, Andreas, 2002: Multikulturalität oder Ethnisierung? Kategorienbildung und Netzwerkstrukturen in drei schweizerischen Immigrantenvierteln. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 2002, Vol. 31, 1, 4–26.

Wimmer, Andreas, 2008: Ethnische Grenzziehungen in der Immigrationsgesellschaft. Jenseits des Herder'schen Commonsense. In: Kalter, Frank (Hg.), *Migration und Integration*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 48. Wiesbaden: VS Verlag, 57-80.

Wimmer, 2008a: Elementary strategies of ethnic boundary making. *Ethnic and Racial Studies*, 2008, Vol. 31, 6, 1025-1055.

X. ANHANG

Sequenzierung Fall 2

In der Folge wird die Sequenzierung eines Interviews für die thematische Feldanalyse dargestellt. Diese Sequenzierung bildet die Grundlage der Analyse. Exemplarisch wurde hier das Interview des 2. Falles ausgewählt. Auch die anderen Interviews wurden in dieser Form sequenziert, werden hier aber nicht eigens abgedruckt. Diese Sequenzierung soll der Nachvollziehbarkeit der Analyse dienen. Zu beachten ist allerdings, dass es sich bei der folgenden Tabelle um eine Arbeitsunterlage handelt, die sprachlich nicht geglättet und graphisch nicht speziell formatiert wurde.

Sequenzierung – Fall 2: Alexandra Zoller

Seq.	Zeilennr.	Textgattung	Inhalt/Thema
1	1-6	Einstiegsfrage der Interviewerin	Erleben von SchülerInnen - 1. Kontakt bis heute
2	6-9	Erzählbeginn	1996 angefangen - Ganz jung – am 3.Schultag in Klasse hineingeschmissen worden
3	9-10	Evaluierung	4. Klasse – für sie damals schon ein bisschen pubertär
4	10-11	Evaluierung	Rolle gegenüber Kindern damals – Kumpel
5	11-15	Evaluierung	Dann gemerkt dass es zu nahe wird – braucht mehr Abstand Schüler befolgen Regeln nicht wenn sie zu nahe sind
6	15-19	Hintergrundbericht mit beschreibenden Elementen	Konflikte zwischen SchülerInnen, Eltern und Direktorin 2 Gruppen stehen einander gegenüber und prägen Klassensituation
7	19-20	Bericht	Miteinander funktioniert nicht – musste soziales Lernen machen – versucht sich weiter zu bilden
8	20-24	Argumentation mit beschreibenden Elementen	Ihre Klasse wurde als „schlimmste Klasse der Schule“ bezeichnet Findet es nicht gut, wenn das so tituliert wird – dann können sich Kinder nicht ändern Es gibt keine schlimmste Klasse. Wichtig ist nur wie man damit umgeht und dass man herausfindet warum es so ist.
9	24-26	Bericht	Später eigene Klasse von 1.-4. Schulstufe durchgehend unterrichtet
10	26	Evaluierung (der Eingangsfrage?)	Es ist schwierig über die Kinder zu sprechen
11	26-28	Bericht	Sehr viele Kinder (30) - schwierig dass man für jeden einzelnen Zeit hat
12	28-30	Argumentation	Kind ist schlimm, wenn man nicht genug Zeit hat „also ich find es gibt kein schlimmes Kind sondern es gibt immer einen Grund dafür“
13	30-31	Evaluierung	„gut jetzt mache ich einfach einen Sprung“
14	31-34	Bericht/Evaluierung	hatte dann selber Kinder – dadurch anderer Zugang zu den SchülerInnen Damals hat sie noch nicht gewusst wie sie an Kinder herankommt, weil die Erfahrung gefehlt hat
15	34-37	Erzählung/Bericht	Beispiel hyperaktives Kind: Interesse an Ursachen warum Kind hyperaktiv

			Bemerkt, dass Eltern auch eher hyperaktiv sind → also woher kommt das jetzt? Hat versucht sich immer weiterzubilden Heute: kann sie leichter damit umgehen
16	37-41	Bericht/Evaluierung/Argumentation	Hat jetzt Vorschulklasse mit vielen Spezialfällen - SchülerInnen werden immer mit Grund in Vorschulklasse zurückgestellt Weiß jetzt: Kontakt zu Eltern ist wichtig - je eher sich Eltern verstanden „fühlen“ desto eher „fühlen“ sich auch Kinder verstanden und umso einfacher ist der Umgang
17	41-42	Evaluierung ihrer Darstellung	Ich spreche mehr über mich als über Kinder
18	42-49	Evaluierung	Kinder sind heute schwieriger sind als früher <ul style="list-style-type: none"> - Können sich nicht mehr so lange konzentrieren - Brauchen mehr Kleingruppen – weil keiner für sie Zeit hat und wegen Medien - Miteinander umgehen wird schwieriger – Scheidungskinder wissen nicht wie man Lösungen für Streitereien findet – nur wie man streitet → brauchen Hilfe von außen
19	49-51	Argumentation	Kinder brauchen Ruhe – Leistungsdruck hilft da nicht – das ist in Vorschulklasse leichter
20	51-56	Argumentation	Kinder sind total verschieden und brauchen unterschiedliche Dinge Eine Lehrperson kann nicht für jeden alles sein
21	56-59	Argumentation/Bericht	Gut wenn zwei Lehrpersonen in der Klasse sind – zeigen unterschiedliche Wege – und verstehen sich auch nicht immer Hat jetzt eine Kollegin für 10 Stunden Tut Kindern gut Man kann Kinder einzeln rausnehmen, wenn es ein Problem gibt oder es einem Kind schlecht geht – ganz andere Beziehung
22	59-60	Evaluierung der Gesprächssituation	Weiß nicht konkret was sie noch sagen soll
23	60-65	Argumentation/Bericht	Ihr ist wichtig die Geschichte dahinter zu wissen Ein Gespräch im Jahr mit Eltern ist zu wenig, gerade in Vorschulklasse

			Man braucht ein Gespräch um Vertrauen zu finden, wo man nicht sagt was Kind alles nicht kann Zweites Gespräch: man zum Problem kommt inkl. Familiären Hintergründen
24	65	Unterbrechung	SMS-Ton ihres Telefons
25	65-68	Argumentation/ Evaluierung	Kinder sind so wie man auf sie zugeht <ul style="list-style-type: none"> - Ist man selber offen – Kinder auch offen - Ist man selber verschlossen – Kinder auch verschlossen - Eltern wettern gegen den Lehrer – Kinder wettern auch gegen Lehrer
26	68-71	Frage	Fragt was sie noch sagen soll Fragt ob es passend wäre die Kinder einzeln aufzuzählen
27	72-73	Interviewerin	Ja
28	74-79	Argumentation/Bericht/Evaluierung	Sie glaubt, dass es für Kinder schwierig ist, wenn sie später dazukommen <ul style="list-style-type: none"> - War heuer in Vorschulklasse so - Kinder haben am Anfang überhaupt nicht kapiert worum es geht - War nur ein „wurliger Haufen“ sie „ham auch nicht gewusst was is das jetzt eigentlich is das jetzt holodaro oder is das jetzt Schule“ - Vorschulklasse ist aber auch ein bisschen dazwischen
29	79-82	Argumentation/Evaluierung	Ihr ist soziales Lernen wichtig und der Umgang untereinander wichtiges Thema für die Kinder: Gefühle rauslassen und formulieren Das können sie nicht mehr
30	82-89	Bericht/Argumentation	Am Anfang ist jeder noch Einzelkämpfer v.a. in der Vorschulklasse SchülerInnen kommen auch von unterschiedlichen Schulen und kennen sich noch nicht Jeder will alles für sich haben: Milchbestellung, Stofftier, Tafel löschen,... Sie versucht mit SchülerInnen den Umgang untereinander zu erarbeiten - mit anderen so umzugehen wie man es sich selber auch wünscht
31	89-95	Argumentation/Beschreibung in verdichteter Situation	Kinder brauchen viel Bewegung Kinder bewegen sich aber nicht mehr viel und können daher keinen Purzelbaum mehr oder richtig laufen oder sich in eine Schaukel setzen

			Ein Kind in ihrer Klasse kann sich nicht in eine Schaukel setzen – es fällt einfach auf den Boden Ist aber auch eine Stoffschaukel – etwas schwieriger als Holzschaukel
32	95-101	Argumentation/Bericht	Es gibt viele Kinder, die den Lehrer für sich haben wollen Beispiel: Ein Kind, das sie jetzt hat – wurde aus 1.Klasse zurückgestellt – kann alles wenn er Einzelbetreuung bekommt – aber nicht in der Gruppe – will den Lehrer nur für sich haben
33	102-103	Beschreibung	Wichtiges Thema bei den Kindern: Aufmerksamkeit des Lehrers bekommen
34	103-105	Bericht	Viele Kinder kennen keine Regeln – sind aber froh wenn sie welche bekommen – Kinder kennen sich selber gar nicht aus
35	105-107	Evaluierung	Sagt sie braucht einer konkreten Frage
36	108-110	Interviewerin	Vielleicht fällt ihnen noch was ein – das passt schon so
37	111	Evaluierung	Es gibt die unterschiedlichsten Kinder
38	111-119	Erzählung mit evaluierenden Elementen	Hat ein Kind gehabt das Halbmutist war <ul style="list-style-type: none"> - Kind hat nach Scheidung der Eltern 3 Jahre durchgehalten nicht zu sprechen - Sie musste ihre Ansprüche zurückdrehen: wollte zuerst Kind zum Sprechen bringen – hat gemerkt das bringt dem Kind nichts – es will angenommen werden wie er ist - Erfolgserlebnis am Schluss war, dass er Zeichensprache gemacht hat - „aber das war für den schon viel“
39	119-120	Beschreibung	Es gibt auch hyperaktive Kinder
40	120-129	Evaluierung/Beschreibung in verdichteter Situation	Es gibt auch Heimkinder an der Schule Will Heimkinder integrieren - wie wahrscheinlich jeder Lehrer Bei dem einen hat es nicht funktioniert <ul style="list-style-type: none"> - Das Kind ist immer weggelaufen, hat auf andere Kinder eingedroschen, hat sich richtig an sie geklammert - Sie hat es ein halbes Jahr lang versucht - hat aber nicht funktioniert – Kind hat dann einfach die Sonderschule gebraucht und eine Kleingruppe

41	129-135	Argument mit beschreibenden Elementen	Es gibt auch schüchterne Kinder <ul style="list-style-type: none"> - schreien nicht wenn sie irgendwas brauchen - versucht Situationen zu schaffen wo auch diese Kinder zu Wort kommen - Teilt sich z.B. Klasse mit einer Kollegin auf – auch nach Leistung, damit jeder zu Wort kommt
42	135-139	Beschreibung mit erzählerischen Elementen/Argumentation	Hat gerade sehr viele Kinder, die nicht richtig sprechen (Laute nicht richtig bilden) können Zwei davon versteht man gar nicht Einer hat holländischen Hintergrund – Mama spricht genauso – daher kann er es auch nicht
43	139-140	Argumentation	Es ist wichtig für die Kinder, dass sie von den anderen akzeptiert werden, auch wenn sie nicht richtig sprechen
44	141-143	Argumentation mit erzählerischen Elementen	Grund für mangelnde Sprachfähigkeit: Medienwelt Durch Synchronisation im Fernsehen sehen Kinder nicht mehr richtige Mundstellung und können daher nicht mehr so gut sprechen Holländisches Kind hat über das Fernsehen Deutsch gelernt
45	143-144	Beschreibung	Häuft sich gerade. Auch Kinder, die einen Satz nicht richtig sagen können.
46	144-149	Beschreibung/Argumentation mit erzählerischen Elementen	Hat drei solche Kinder in der Klasse Man merkt an Kindern Umgang im Elternhaus: <ul style="list-style-type: none"> - Ein Kind: gesunde Beziehung im Elternhaus – redet selbstbewusst drauf los obwohl ihn die Hälfte nicht versteht - Der andere: total zurückgezogen – möchte nichts Falsches sagen
47	149	Evaluierung	„Was ham ma noch“
48	149-157	Erzählung mit argumentativen Anteilen	Hat ein Kind das die ganze Zeit Daumen lutscht <ul style="list-style-type: none"> - Wurde in Vorschulklasse zurückgestellt - „Is sehr g'scheit“ und könnte von seinen „schulischen Fertigkeiten“ die erste Klasse sicher schaffen - Hat aber drei Monate nichts gemacht in 1.Klasse - Teufelsspirale: Wurde dort zum Außenseiter – und provoziert es indem er den Daumen an anderen Kindern abwischt - „sie“ ignorieren das jetzt und versuchen ihn da anders rauszuholen

49	157-160	Argumentation/Beschreibung	<ul style="list-style-type: none"> - Solche Sachen sind für Lehrer zu viel - Es steckt offensichtlich etwas dahinter, aber die Eltern erzählen es nicht - Schwierig für Lehrer wie man an das Kind heran kommt und ihm helfen kann
50	160-165	Beschreibung/Argumentation	<p>In jetziger Zeit ist das schulische Lernen eher im Hintergrund - soziales Lernen ist wichtiger bzw. kommt man gar nicht zum Lernen wenn das andere nicht passt</p> <p>Aber eigentlich hat man als Lehrer nicht die Zeit dazu</p> <p>In der Vorschulklasse ist das noch leichter – später dann schwieriger</p>
51	165	Frage	„Sonst noch was“?
52	165-173	Beschreibung/Bericht	<p>Jetzt sind Kinder eher noch Einzelkämpfer – später dann Grüppchen</p> <p>3. und 4. Klasse: Mädchen und Buben machen eher nichts miteinander</p> <p>Es gibt Mitläufer, die machen das was Freunde machen - wollen angesehen werden und haben zu wenig Selbstbewusstsein</p> <p>Die Führer haben einen anderen Hintergrund als der Klassenkasperl</p> <p>Klassenkasperln: wollen sich in Szene setzen; kaschieren etwas</p>
53	173-186	Erzählung/Argumentation	<p>Fängt jetzt an Legasthenieschüler zu fördern</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sind sehr mitteilungsbedürftig - würden am liebsten die ganze Stunde nur erzählen - Lernen ist da auch eher im Hintergrund - Geschichten dahinter: Trennung, Druck im Elternhaus oder sie können es einfach nicht - Sie versucht Kinder zur Ruhe bringen z.B. mit Phantasiereisen - Hat 2 Monate gebraucht bis die Kinder einfach ruhig sitzen können und arbeiten - Können sich nicht auf sich selbst konzentrieren, weil sie alles aufsaugen was andere machen - Können sich umso schwieriger konzentrieren je größer die Gruppe ist
54	186-188	Evaluierung	„Jetzt fällt mir nix mehr ein“ – braucht Fragen
55	189-190	Interviewerin	Hat sich das ungefähr so vorgestellt

			Vielleicht noch etwas in die Richtung?
56	192-194	Evaluierung ihrer Darbietung	Kommt immer so in ihre Rolle hinein – eher als was die Kinder machen
57	195-196	Interviewerin	Aber jetzt am Schluss war eh ziemlich viel über die Kinder
	197-198	Lehrerin	Ja (lacht)
	199-200	Interviewerin	Außerdem hängt das ja vielleicht miteinander zusammen
58	201	Lehrerin	Ja sowieso
59	201-208	Evaluierung mit argumentativen Elementen	Ihr Resümee der letzten Jahre ihrer Arbeit <ul style="list-style-type: none"> - Kinder öffnen sich leichter, wenn sie wissen woran sie beim Lehrer sind - Lehrer muss nicht lieb sein mit Überlob und so - Sondern einfach sagen was die Stärken und Schwächen sind - Kind kennt sich besser aus, wenn es Richtlinien hat - Je offener der Lehrer – desto offener sind auch die Schüler - Versucht verstärkt Elternarbeit zu machen - Zusammenspiel Eltern-Lehrer und Schüler ist sehr wichtig
60	208-210	Evaluierung/Argumentation	man kann alleine in Schule nichts bewirken „Und das kann ma aber dann eh nicht beeinflussen entweder geht's oder geht's nicht (lacht)“
61	210-211	Evaluierung	„Ja das fällt ma jetzt ein (lacht)“

Abstract (Deutsch)

Bisherige Studien haben bereits gezeigt, dass das Bildungssystem, entgegen seiner Intention, bestehende Ungleichheiten häufig verschärft und auch neue soziale Ungleichheiten hervorbringt.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Rolle von VolksschullehrerInnen bei der Produktion und Reproduktion dieser sozialen Ungleichheit im Schulsystem. Theoretisch basiert die Arbeit auf dem Paradigma der Grenzziehung. Der entscheidende Vorteil dieser Perspektive besteht darin, dass damit eine Forschung möglich ist, die nicht von vordefinierten sozialen Gruppen ausgeht, sondern Definitionsprozesse außerhalb und Identifikationsprozesse innerhalb dieser Gruppen selbst zum Gegenstand der Forschung macht.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde erforscht auf welche Art und Weise VolksschullehrerInnen SchülerInnen klassifizieren. Dies wurde anhand von narrativen Interviews mit VolksschullehrerInnen untersucht. Analysiert wurden diese Interviews mit zwei Methoden, die der Biographieforschung nach Gabriele Rosenthal entnommen sind: der thematischen Feldanalyse und der Analyse der (biographischen) Daten. Im Rahmen dieser Analyse wurde ein besonderer Fokus auf das Präsentationsinteresse der LehrerInnen gelegt. Die Handlungsebene wurde auch analysiert, sofern dies das Datenmaterial zuließ.

Die Ergebnisse der thematischen Feldanalyse zeigen, dass es in den Präsentationen der Lehrerinnen zentral ist, sich als kompetent darzustellen. Diese Darstellung ist verknüpft mit der Erwartung an die Rolle der Lehrerin, SchülerInnen zu wissenden, wohlerzogenen Erwachsenen zu formen. Darin eingebettet sind negative Klassifikationen von SchülerInnen, bei denen die LehrerInnen das erfolgreiche Ausführen der LehrerInnenrolle nicht zeigen können. Als wesentliche Problemkategorien von SchülerInnen verwenden VolksschullehrerInnen vor allem unterschiedliche Arten von Migrationshintergrund, soziale Schicht bzw. soziales Milieu und psychologische Klassifikationen. Diese Kategorien, die gesellschaftlich bereits als problematisch vordefiniert sind, werden von LehrerInnen als Erklärungen herangezogen, warum gewisse SchülerInnen nicht angemessen beschult werden können. Die Grenzen, die LehrerInnen zwischen diesen Kategorien ziehen, sind aber keineswegs einheitlich. Auch die Zuschreibungen zu diesen Kategorien sind unterschiedlich. Damit, wie diese Grenzziehungsprozesse von VolksschullehrerInnen im Detail aussehen, mit welchen Zuschreibungen diese verbunden sind und inwiefern das mit Rollenerwartungen an LehrerInnen zusammenhängt, beschäftigt sich diese Arbeit.

Abstract (English)

Several studies have shown that the educational system sharpens existing inequalities and also generates new inequalities, even if this is not its aim.

This work focuses on the role of primary school teachers in producing and reproducing inequalities through the school system. Theoretically this work is based on the paradigm of symbolic and social boundaries. Within this perspective, research considers the definition and classification of social groups. The strength of this perspective is that it is not left to the researchers to define social groups, but that the process of definition and classification is itself a subject of research.

This thesis examines how primary school teachers classify their students. Narrative interviews with primary school teachers were conducted. The interviews were analyzed using “thematic field analysis“ and the “analysis of (biographical) data“. Both methods are based on the biographical research of Gabriele Rosenthal. Special emphasis was placed on how primary school teachers present themselves and how they define their students in terms of social groups and categories. Where data was available, it was also analyzed how these categories affect actions of primary school teachers.

Results of this analysis show that it is central for teachers to present themselves as competent teachers. This presentation is linked to the role expectation of teachers. They are expected to raise children to be knowing, well-behaved adults. Where it is not possible for the teachers to show that they have successfully managed to achieve this, they create negatively classified categories of students. Different kinds of migration background, social class and psychological classifications serve as categories. These categories are defined as inherently problematic and therefore provide obvious explanations for why specific students cannot be educated properly. But the boundaries between these categories are not drawn consistently by teachers. The perceptions of and the ascriptions to these categories vary. This study shows how boundary work is done in detail by primary school teachers and how categories of students are linked to the role expectation of teachers.

Curriculum Vitae

PERSÖNLICHE DATEN

Name: Maria Schlechter
Kontakt: Maria(dot)schlechter(at)gmx(dot)at

AUSBILDUNG UND STUDIUM

10/2010 – 05/2014 Masterstudium Soziologie, Universität Wien
02/2011 – 07/2011 Auslandssemester University of Queensland
Stipendium: Joint Study
Dean's Commendation for High Achievement
03/2008 – 9/2010 Bachelorstudium Soziologie, Universität Wien
mit Auszeichnung abgeschlossen
10/2004 – 02/2008 Diplomstudium Rechtswissenschaften, Universität Wien
2. Studienabschnitt
2002 – 2004 Oberstufenrealgymnasium Wien, Hegelgasse 12
Schwerpunkt Bildnerischer Erziehung
1996 – 2002 Bundesgymnasium Klosterneuburg
1992 – 1996 Volksschule Albrechtsstraße, Klosterneuburg

BERUFLICHE ERFAHRUNG

06/2013 – 04/2014 Fakultätszentrum für Methoden der Sozialwissenschaften
ECPR Winter School for Methods and Techniques
Local Organizer
03/2013 – 08/2013 Fakultätszentrum für Methoden der Sozialwissenschaften
Studienassistentin
02/2013 ECPR Winter School in Methods and Techniques in Vienna
Teaching Assistant: Introduction to SPSS
11/2011 – 02/2013 Fakultätszentrum für Methoden der Sozialwissenschaften
Projekt AUTNES (Austrian National Election Study)
Forschungsbeihilfe
03/2012 Unik: Projekt zur Arbeitsintegration von behinderten Menschen
Quantitative Datenauswertung und grafische Aufbereitung der
Ergebnisse
02/2012 ECPR Winter School in Methods and Techniques in Vienna
Studienassistentin
08/2010 Generali Versicherung AG, Marketingabteilung
Praktikum
07 – 09/ 2010 Institut für Sozialmedizin an der Medizinischen Universität Wien

	Projekt „Patientenbefragung – Morbus Crohn“ Quantitative und qualitative Datenauswertung
06/2007 – 10/2008	Mährisch-schlesisches Heimatmuseum Klosterneuburg Museumsaufsicht und Beratung von Besuchern
2006 – 2010	Café Epicur, Delicatering, GVO Diverse Arbeiten in der Gastronomie
07/2002	Stadtgemeinde Klosterneuburg Praktikum

VOLONTARIATE

04/2011 – 06/2011	Community Place, Brisbane, Australien Tutorin im „Homework Club“ für Schüler mit Flüchtlingshintergrund
06/2010 – 02/2011	ECPAT Österreich Projekt über Kinderhandel Forschungsplanung und -durchführung
07/2009	Chantiers Sociaux Marocains, Salé, Marokko Englischlehrerin an einer öffentlichen Schule
02/2008	Vive Mexico, Colola, Mexiko Mitarbeit an einem Umweltschutzprojekt

SPRACHEN

Deutsch:	Muttersprache
Englisch:	Sehr gute Kenntnisse
Spanisch:	Grundlagen

EDV KENNTNISSE

MS-Office:	sehr gute Kenntnisse
SPSS:	sehr gute Kenntnisse
Atlas.ti:	Grundlagen
Stata:	Grundlagen
Typo 3:	gute Kenntnisse
SAP:	Grundlagen

FACHSPEZIFISCHE INTERESSEN

Soziale Ungleichheit
Kriminalsoziologie
Biographieforschung
Symbolic and Social Boundaries