



Fallarchiv
Kindheitspädagogische
Forschung

Herausgegeben von Stefanie Bischoff-Pabst, Sabine Bollig,
Peter Cloos, Iris Nentwig-Gesemann, Marc Schulz

Jahrgang 2 (2019)

Heft 1 – Schwerpunkt: Dokumentarische Methode

Herausgegeben von Stefanie Bischoff-Pabst,
Iris Nentwig-Gesemann und Monika Wagner-Willi

Beitrag 3: Dokumentarische Interpretation von
Gruppendiskussionen mit Kindern: Kinder erzählen
von Lehrer-Schüler-Eltern-Gesprächen

Schwerpunkt: Dokumentarische Methode

Herausgegeben von Stefanie Bischoff-Pabst,
Iris Nentwig-Gesemann und Monika Wagner-Willi

Inhaltsverzeichnis

1. Editorial: Die Dokumentarische Methode in der kindheitspädagogischen Forschung
MONIKA WAGNER-WILLI, STEFANIE BISCHOFF-PABST & IRIS NENTWIG-GESEMMANN
2. Dokumentarische Interpretation von Interviews:
,Gelungene‘ frühpädagogische Arbeit aus Sicht einer Fachkraft
STEFANIE BISCHOFF-PABST
3. Dokumentarische Interpretation von Gruppendiskussionen mit Kindern:
Kinder erzählen von Lehrer-Schüler-Eltern-Gesprächen
NICOLETTA EUNICKE
4. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen: Kinder malen ihre KiTa
ELENA BAKELS & IRIS NENTWIG-GESEMMANN
5. Dokumentarische Videointerpretation: Peer-Interaktionen in der Schule.
Aushandlungen zwischen Hierarchisierung, Egalität und Konkurrenz
ANJA HACKBARTH

Dokumentarische Interpretation von Gruppendiskussionen mit Kindern: Kinder erzählen von Lehrer-Schüler-Eltern-Gesprächen

NICOLETTA EUNICKE

Teil I: Kontextinformationen

Die Studie „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Grundschule: Positionen und Perspektiven von Kindern“

In diesem Beitrag wird Material aus dem Kooperationsprojekt „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Grundschule: Positionen und Perspektiven von Kindern“ (Bertelsmann Stiftung/Goethe-Universität Frankfurt am Main)¹ vorgestellt. Dieses wurde von 2015 bis 2018 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main unter Leitung von Tanja Betz durchgeführt.

Ausgangspunkt der Studie ist die aktuell intensive fachliche Auseinandersetzung mit der Frage, wie das Verhältnis zwischen Familie und Grundschule ausgestaltet werden soll. Die Gestaltung dieses Verhältnisses wird in der Fachliteratur und -debatte unterschiedlich bezeichnet, z.B. als Zusammenarbeit, Kooperation, Elternarbeit oder Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. In fachlichen, fachpolitischen und wissenschaftlichen Kontexten wird ihr eine hohe Bedeutung zugesprochen (für einen Überblick: Betz/Bischoff-Pabst/Eunicke/Menzel 2019). Das Forschungsprojekt setzt in diesem Kontext an einem Forschungsdesiderat an, denn auffällig wenig wird dabei – auch in wissenschaftlichen Debatten – über eine entscheidende Perspektive gesprochen: die der Kinder bzw. der Schüler_innen selbst (ausführlich: ebd.). Aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung (u.a. Fangmeyer/Mierendorff 2017) wurden daher die Sichtweisen, kollektiven Handlungsorientierungen und (Akteurs-)Positionen von Kindern im Verhältnis von Familie und Grundschule empirisch untersucht. Kinder sind demnach genau wie Erwachsene, z.B. Lehrkräfte, Mütter oder Väter, sozial ungleich situierte Akteur_innen und in generationale Ordnungen eingebunden (Hengst/Zeiher 2005).

Empirische Grundlage bilden 42 narrative leitfadengestützte Interviews und 13 Gruppendiskussionen (u.a. Bock 2010; Wopfner 2012) mit Dritt- und Viertklässler_innen an fünf Grundschulen in Hessen und Rheinland-Pfalz sowie Interviews mit Erwachsenen (u.a. Lehrer_innen und Sozialarbeiter_innen) aus den Schulen der Kinder. Die Gruppendiskussionen wurden mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack 2010; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013; Kämpfe 2019; Wagner-Willi 2005). Gruppendiskussionen mit Kindern gelten als Möglichkeit, sowohl intragenerationale Kommunikation zwischen Kindern, als auch intergenerationale Verständigungen zwischen Angehörigen ver-

1 Details zu Studie sind unter <https://www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/kinder-zwischen-chancen-und-barrieren-wie-eltern-kinder-kita-schule-interagieren-bildungs-und-erziehungspartnerschaft-zwischen-familie-und-grundschule-positionen-und-perspektiven-von-kinde/> zu finden.

schiedener Generationen in den Blick zu nehmen (Heinzel 2012; Nentwig-Gesemann 2010; Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2014). Die kindheitstheoretische Perspektive ist demnach mit dem spezifischen Potential verbunden, auch die Art und Weise in den Blick zu nehmen, wie kollektive Erfahrungen über Kindheit und Erwachsen-sein von den Gruppen, mit denen Gruppendiskussionen durchgeführt wurden, hervorgebracht werden.

Die Gruppendiskussionen fanden während der Schulzeit statt; die Kinder konnten weitestgehend² ihre jeweilige Gruppe selbst bilden, sodass sich Realgruppen (z.B. Freundeskreise unter Mitschüler_innen) bildeten. Nach den Regieanweisungen³ und einer Warm-up Phase, in der das Aufnahmegerät spielerisch kennengelernt werden konnte, wurde der Eingangsstimulus formuliert. Das Fragegerüst für die Gruppendiskussion bezog sich dabei auf mehrere Phasen: Der Stimulus war maximal offen formuliert, sodass lediglich das Thema vorgegeben wurde, nicht jedoch die Proposition – also weder ein Orientierungsgehalt bzgl. des Themas, an dem die Kinder sich dann abzuarbeiten hätten, noch die Art und Weise, wie es behandelt werden sollte (vgl. Bohnsack 2015, S. 380). In einem immanenten Nachfrageteil wurden Themen und Erlebnisse, die von der Gruppe angesprochen wurden, erzählgenerierend aufgegriffen (z.B.: „Ihr habt davon erzählt, dass eure Familien euch Zuhause jeden Tag nach der Schule fragen. Könnt ihr ein bisschen mehr darüber erzählen?“). Bei Gruppen, bei denen dieser Teil bereits sehr ausführlich ausfiel, wurde auf einen folgenden exmanenten Nachfrageteil verzichtet, bei dem nach Erfahrungen mit spezifischen Formen des Zusammentreffens von Familien und Grundschule gefragt wurde, die noch nicht Gegenstand der Diskussion waren. Abschließend wurden hypothetische Fragen gestellt, z. B. nach möglichen Szenarien des Kontaktes. Am Ende der Diskussionen diskutierten die Gruppen Verbesserungsvorschläge und Wünsche für den Kontakt von Familie und Grundschule.

In den für den vorliegenden Beitrag ausgewählten Sequenzen behandeln zwei Gruppen das Thema „Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch“⁴ in kontrastiver Art und Weise. Diese Gespräche sind in Grundschulen in Rheinland-Pfalz⁵ zum Halbjahr vorgesehen und wurden von allen Gruppen selbstläufig in der ersten Phase der Gruppendiskussionen eingebracht. Im Hinblick auf dieses themenbezogene *tertium comparationis* (Nohl 2013) wird im Beitrag die komparative Analyse von zwei Sequenzen aus Gruppendiskussionen mit Kindern auf Ebene der formulierenden und der reflektierenden Interpretation vorgestellt.

-
- 2 Auch wenn es der Regelfall war, dass die Kinder sich ihre Gruppen selbst aussuchten, traten Einschränkungen dieser Wahl hervor, z.B. dadurch bedingt, dass nur ein bestimmtes Zeitfenster für die Erhebung zur Verfügung gestellt wurde und so statt drei nur zwei Gruppen gebildet werden konnten.
 - 3 In den Regieanweisungen wurden Hinweise zum Zweck der Studie, zu ethischen Fragen wie Freiwilligkeit, Datenschutz und Anonymisierung gegeben. In dieser Phase wurden auch die Einverständniserklärungen der Kinder mündlich und schriftlich eingeholt und die Gruppen suchten sich einen Namen für sich aus. Anhand (u.a.) der Namensgebung wurde den Kindern die Anonymisierung erklärt.
 - 4 Die Gespräche werden auf der Online-Präsenz der Koordinationsstelle für Elternarbeit des Ministeriums für Bildung Rheinland-Pfalz als Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch vorgestellt. Hier findet sich auch ein (unverbindlicher) Leitfaden für die Gespräche und das verfolgte Ziel: „Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ist grundlegende Voraussetzung für den Bildungserfolg. Schulen sollen deshalb in einen regelmäßigen konstruktiven Dialog mit Eltern und mit Schülerinnen und Schülern eintreten. Nur durch das regelmäßige Gespräch kann sich zwischen den Beteiligten eine unbelastete Atmosphäre entwickeln, in der auch mögliche Konflikte besser gelöst werden können“ (online unter: <https://eltern.bildung-rp.de/weitere-informationen/lehrer-schueler-eltern-gespraech.html>, geprüft am 18.04.2019).
 - 5 Diese Gespräche sind nicht nur in Rheinland-Pfalz, sondern in Grundschulen mehrere Bundesländer etabliert, so sind sie etwa im Hamburgischen Schulgesetz als Lernentwicklungsgespräch und in der Thüringer Schulordnung als Gespräch zur Lernentwicklung des Schülers festgeschrieben (detaillierte Übersicht vgl. Bonanati 2018, S. 13 ff.).

Der Beitrag verfolgt das Ziel diese Interpretationsschritte ausführlich darzustellen. Ausgehend von diesen Materialien können weiterführende methodologische Fragen diskutiert werden, z.B. wie ‚Nebenschauplätze‘ und ‚Schweiger_innen‘ (Spyrou 2015) in die Analyse von Gruppendiskussionen einbezogen werden können.

Literatur

- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen (Forschungsbericht 2). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Bohnsack, Ralf (2010): Gruppendiskussionsverfahren und Dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Pregel Annedore/Boller, Heike/Richter, Sophia (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (3., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa, S. 205–218
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (3., aktua. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 9–32
- Bohnsack, Ralf (2015): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (11. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 369–384
- Bock, Karin (2010): Kinderalltag - Kinderwelten. Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern aus Sachsen. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich
- Fangmeyer, Anna/Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2017): Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa
- Heinzel, Friederike (2012): Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (2. überarb. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa, S. 104–115
- Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (2005): Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. In: Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–23
- Kämpfe, Karin (2019): Kindheiten in europäischen Migrationsgesellschaften. Orientierungen von Kindern im Kontext von Migration und Differenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis (2. Aufl.). Opladen [u.a.]: Barbara Budrich, S. 25–44
- Nentwig-Gesemann, Iris/Gerstenberg, Frauke (2014): Gruppeninterviews. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–285
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–293
- Spyrou, Spyros (2016): Researching children's silences: Exploring the fullness of voice in childhood research. In: *Childhood* 23, H. 1, S. 7–21

Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne – Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Wopfner, Gabriele (2012): Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich

Angaben zur Autorin

Nicoletta Eunicke ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung und Familienforschung, Forschung zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten, Biographieforschung mit Kindern und Situationsanalyse (GTM).

Zentrale Publikationen

Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen (Forschungsbericht 2). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Verlag BertelsmannStiftung

Betz, Tanja & Eunicke, Nicoletta (2017): Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien? Eine Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne. In: Frühe Bildung 6, H. 1, S. 3–9

Eunicke, Nicoletta (2018): Biographie und Kindheit. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 293–302

Teil II: Datenmaterial, Auszüge aus den Transkripten

Im Folgenden findet sich ein Auszug aus den Transkripten der Gruppen „Ponyhof“ und „Rabauken-Spinner“. Die Gruppen haben sich die Namen selbst ausgewählt. Alle personenbezogenen Daten wurden anonymisiert.

Die Gruppe „Ponyhof“ setzt sich aus drei Mädchen (Katja, Kira und Laura) und einem Jungen (Rasin) zusammen. Die Kinder besuchen zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion die dritte Klasse einer Grundschule in Rheinland-Pfalz. In eine dritte Klasse in Rheinland-Pfalz geht ebenfalls die Gruppe „Rabauken-Spinner“. An dieser Gruppendiskussion nehmen drei Jungen (Emil, Markus und Valentin) teil.

Die Transkriptionsregeln finden sich am Ende der Transkripte.

Gruppe „Ponyhof“

Beginn der Passage Lehrer_innen-Schüler_innen-Eltern-Gespräch: #00:27:58-9#*

- 1 **Interviewerin (I)**: ja cool⁶. (.) und dann fand ich auch noch cool, ihr habt ja erzählt von dem
- 2 Eltern-Schüler-**Kinder**-Gesprä::ch (.) u::nd dass das zum Beispiel **voll** besonders ist. da gibts
- 3 zum Bei::spiel in (.) **Hessen** gibts das gar nicht. u::nd (.) zum Beispiel bei uns früher gabs das
- 4 auch nicht, deswegen, ich find das voll spannend (.) dass ihr das macht (..) und ich wollt nur
- 5 mal (.) fragen ob ihr mal n bisschen davon **erzählen** könnt (.) was da alles so passiert? (.) wie
- 6 das so [abläuft]
- 7 **Laura**: [also] beim letzten Mal ham wir son (.) **Zettel** bekommen (..) da:: soll man, also da
- 8 standen [zum Beispiel]
- 9 **Katja??**: [(im Hintergrund) unterstreichen)]
- 10 **Kind??**: ((zischendes Geräusch um für Ruhe zu sorgen) sch)
- 11 **Laura**: da standen so Sachen drauf (.) liebe Eltern die **Rechtschreibung** oder **Rechnen** ode::r
- 12 (.) Zeichnen und dann kann man (.) das was **gelb** is (.) das kann man **nicht** (..) das so-
- 13 mussten die **Eltern** machen (..) und dass was **rot** is **konnte** man:: (4) @ (also ich) kann so
- 14 **Rechtschreiben**
- 15 ((allgemeines Gelächter))
- 16 **Katja??**: (ich kann **rechnen** ham sie gesagt)
- 17 **Laura**: bei mir war Rechtschreiben tatsächlich **rot** unterstrichen.
- 18 **I**: mhm
- 19 **Kira**: echt jetzt?
- 20 **Laura**: ja und dann (..) ha- ham (.) dann hat die Lehrerin alles nochmal unterstrichen
- 21 **Kira**: jetzt **nicht** dein @Ernst?@
- 22 ((allgemeines Gelächter))
- 23 **I**: nicht schlecht, ich **dacht** (.) es geht schief @(...>@ okay ((*Rasin spielt mit O-Saft*
- 24 *Trinkpäckchen, Strohalm im Mund, der nach oben zeigt und durch den der O-Saft hoch und*
- 25 *runter gepustet wird (Details aus dem Protokoll))*)
- 26 **Laura**: Rasin? (.) mach nicht so ne Wutz (4) oh (.) mein (.) **Gott**. (.) **was?** (..) [machst du da?]
- 27 **I**: [()@(.)@] (..)

6 Die Bewertung „cool“ der Interviewerin bezieht sich auf die zuvor abgeschlossene Passage, in welcher die Gruppe über das letzte Klassenfest berichtet hat, auf dem ein Geschwisterkind verloren ging und schließlich wiedergefunden wurde.

- 28 hoffen wir, dass nichts passiert @ (..) oke (.) und wie ging das **weiter**?
- 29 **Laura**: ähm:: (.) also (.) dann musste man (.) die Lehrer habens halt **auch** (.) unterstrichen. (.)
- 30 dann hat mans halt erklärt (.) verglichen:: (.) und (.) gesagt ob (.) ja auch son bisschen mit (.)
- 31 ob (..) die Schule (irgendwie für jemanden) oke is
- 32 **Katja**: war **rot** gut oder gelb gut?
- 33 **Rasin**: ro:t (..) glaub ich
- 34 **Kira**: rot war gut.
- 35 **Katja**: ne, rot war **schlecht** (..) weil ähm (.) ((laut) meine Rechtschreibung war rot)
- 36 unterstrichen und Rechtschreibung kann ich nicht. (...)
- 37 **Laura**: bei **mir** war dann (.) äh:: (...) (weiß nicht) war bei **Kunst** [()]
- 38 **Katja**: [also ich glaub] ich, bin in
- 39 **Mathe** schlecht (.) weil ich (.) weil ich das nicht so konnte (.) und dann hab ich das rot
- 40 unterstrichen und Frau Berger hat es gelb. (..) weil die gedacht hat ich kann gut Mathe aber
- 41 ich kann nicht gut Mathe.
- 42 **Kira**: aber Rechtschreibung, das ist (.) bei dir so kla::r. (.)
- 43 **Laura**: ja:: (...) aber () alles Rechtschreiben (handeln)
- 44 **Katja??**: () (Rasin)
- 45 **Kira**: white-(.)board und sowas schreiben (..) whiteboar- (...)
- 46 **Laura**: Rasin (..) mach mal **anständig** mit deiner Pfeife
- 47 ((allgemeines Gelächter))
- 48 **Laura**: ja das nennt man so **Pfeife** (.) da doch
- 49 **I**: ja das stimmt @ (..) und wie äh (.) wie ging das dann weiter, also ihr habt dann son Zettel
- 50 und dann (..) äh::m (.) was **passiert** dann da? (..) also je-
- 51 **Laura**: es gab da zum Beispi::el (.) **Sachunterricht**, (.) äh:: **Mathe**, Deutsch,
- 52 Rechtschreibung (..)
- 53 **Katja**: Geschichtens Schreiben
- 54 **Laura**: ja:: und das mu- was man alles **gut** kann (..) gelb unterstreichen, wenn mans (.) nicht
- 55 gut kann rot unterstreichen. (.) und das hat die Frau Berger auch auf nen Zettel gemacht. und
- 56 bei::m (.) Eltern-Schüler-Lehrer-Gespräch haben wir das dann verglichen. die Zettel.
- 57 **Kira**: [und]
- 58 **Katja**: [ja] wir ham geguckt was dann (.) also das was der Lehrer eigentlich hätte war (.) halt
- 59 eigentlich am **richtigsten** gestimmt, weil die Mama wusste halt einfach nicht was sie
- 60 **ankreuzen** (..) soll, weil sie guckt ja (..) doch die guck- die (.) durchwühlt **oft** meinen Ranzen
- 61 (.) also:: jetzt nicht so, aber ähm, die guckt halt im Mäppchen und wenn äh (.) lose Zettel sin,
- 62 die ich vielleicht noch brauche:: (.) dann tut sie die halt immer @raus@ (..)
- 63 **I**: mhm (...)
- 64 **Laura**: sollten wir (lieber nicht ins) Buch schreiben
- 65 **Kira**: meine **Schwester** räumt immer meinen Ranzen aus beim letzten Ma:l alle meine
- 66 Hausaufgaben auf- (.) ausgeräumt
- 67 **Rasin**: denkste meine Schwester ni::cht?
- 68 **Kira**: ja ähm
- 69 **Rasin**: ((mit sehr monotoner Stimme) denkst du meine Schwester nicht?)
- 70 **Laura**: die heißt doch (Veronika, (spricht den Namen sehr ‚Deutsch betont‘ aus)) oder wie
- 71 **Kira**: Lina
- 72 **Katja**: oder ((spricht den Namen ‚Englisch betont‘ aus) Veronika) (..)
- 73 **Laura**: die is doch viel zu **klein** dafür. (.) um was aus deinem Ranzen rauszuholen. (...)

- 74 **Rasin:** ((mit sehr monotoner Stimme) sie schmeißt meinen Ranzen um und holt da was raus)
- 75 **Laura:** aber sie kann doch noch gar nicht (.) laufen weil
- 76 **Katja:** und zerreißt sie auch **Pokemon**-Karten?
- 77 **Kira:** ja::
- 78 **Rasin:** äh eins hat sie schonmal
- 79 **Laura:** können wir **weiter** machen?
- 80 **I:** und **was** mussten eure Eltern dazu eigentlich da anstreichen? (..) äh::m auf diesem Zettel?
- 81 (.) war das auch (.) [auch Rechtschreibung] und sowas? oder?
- 82 **Laura:** [wie sie uns einschätzen] das war der gleiche Zettel.
- 83 **I:** a::chso.
- 84 **Katja:** und dann ham die (einem) so gesagt (.) die Lehrer ham dann gesagt (was man noch (.)
- 85 **besser** machen kann (.) und (.) die ham das (analytet)
- 86 **Laura:** ja:: da:: hatten wir einmal (und am Ende gabs sone, das war so) ne **ganz** leere Seite,
- 87 (.) und das wa::r **nach** dem Eltern-Schüler-Lehrer-Gespräch von **mir** (.) und dann hat die (.)
- 88 Frau Berger gesagt ich soll (.) son kleines (.) son kleines **Heft** hat sie mir gegeben ()
- 89 **zwei** und ich durfte mir eins aussuchen und sie hat gesagt ich **das** als Hausaufgabe machen
- 90 und (irgendwas durch die) schwere Seite ()
- 91 **I:** mhm.
- 92 **Laura:** **keine** Ahnung, aber ich weiß noch dass es schwer war.
- 93 **I:** mhm
- 94 **Laura:** ja:: (.) das war in der zweiten Klasse (.) glaub ich.
- 95 **I:** **is** das dann eigentlich so, ihr könnt ja mal diskutieren wenn man (.) äh:: (.) da jetzt so (.)
- 96 sitzt u::nd (.) dann is (.) die Lehrerin da und die:: noch die Eltern (.) und man **redet** dann so (.)
- 97 **Kira:** das war irgendwie peinlich.
- 98 **I:** Wie **war** denn das für [euch]
- 99 **Laura:** [ja]
- 100 **I:** könnt ihr mal erzählen?
- 101 **Laura:** das is übelst ko::misch (..) **komisch** da zu sitzen. (.) und **keine** anderen Schüler und
- 102 meine Eltern sind dabei.
- 103 **Katja:** [es kommt so **leise** vor]
- 104 **Kira:** [mit den andern Schülern] ist viel besser
- 105 **Laura:** **ja** und dann sollte man (..) ((leise) nur über die **guten** Sachen reden) (..) ja::, weil
- 106 sonst is es irgendwie **peinlich** für einen selbst.
- 107 **Katja:** **ja**, aber immer noch besser als (.) ganz alleine.
- 108 **Laura:** einmal
- 109 **Katja:** und deshalb [wärs gut ()]
- 110 **Laura:** [da hat jemand gesagt] weil du immer so husch husch machst.
- 111 (..) und da::: ähm (..) da:: (..) halt da:: (..) un::d dann (..) da hast du übrigens auch noch husch
- 112 husch gemacht, Katja (..) ich war immer froh, dass ich dich noch ha::be @(.@ und dann (.)
- 113 äh wollt ich nicht zugeben, dass ich **weiß**, warum des da is. (.) und dann:: (.) hab ich halt
- 114 gesagt (.) warum be- hat sie halt gesagt warum bist du hier. hab ich gesagt, (.) weil du so
- 115 wollte, dass ich **hier** hin kommen will. und warum wollt ich das wir her kommen ()
- 116 (.) hat meine Mama gesagt. und am Ende hab ich noch gesagt, weil ich zu schnell mache.
- 117 irgendwann (...) ich wollte (.) ich wollte erstmal weg. was ich **komisch** fand, am Ende durft
- 118 ich, musst ich **raus** gehn.
- 119 **Kira:** ja [ich auch]

- 120 **Laura:** [weil] meine Eltern alleine was reden wollten
- 121 **Katja:** ja:: dann **mussten** wir, da war mir voll langweilig. (.) ne **halbe** Stunde lang warten
- 122 **I:** mhm
- 123 **Katja:** ja::
- 124 **Laura:** die ham irgendwie geredet über den **Flug** (..) dass wir das (.) für so ne **Impfung**
- 125 brauchen
- 126 ((allgemeines Gelächter))
- 127 **Katja:** () nicht **dabei** sei::n. (.) und ob man da in der Schule
- 128 **Laura:** Rasin. (.) Rasin
- 129 ((unverständliche Sequenz))
- 130 **Rasin:** och, mir war **la::ngweilig**.
- 131 **Laura:** ja dann geh doch **hoch**. (.) () (.) du sagst ja **sowieso** nie was. (...)
- 132 ((allgemeines Gelächter, dann kurze Stille))
- 133 **I:** und dann wars irgendwie langweilig draußen, oder **wusstet** ihr dann, worüber das (.) **ging**
- 134 was die besprochen haben oder?
- 135 **Laura:** äh:: nö::
- 136 **I:** oke.
- 137 **Laura:** also da waren als ich raus gegangen bin der Olaf und der Lars und der Lars hat
- 138 **ständig** auf mich eingeredet.
- 139 **I:** mhm
- 140 **Laura:** und das is so (.) das is so irgendwie (.) **peinlich** weil (.) man will ja alles richtig
- 141 machen und wenn man dann vom Lehrer gesagt kriegt (.) was man besser machen kann dann
- 142 ist das irgendwie peinlich (...)
- 143 **I:** mhm. (.) wenn die Eltern dabei sind und die das auch ähm (.) dann sehen?
- 144 **Laura:** ja. (.) das is **immer** so leise, das is man **gar** nicht gewohnt, ne?
- 145 ((allgemeines Gelächter))
- 146 **Laura:** ja:: (.) ja, Rasin ja.
- 147 **Kira:** is bei **dir** immer schön laut? (...) also bei mir zu Hause nicht.
- 148 **Laura:** (glaub/doch) schon. (.) aber in der Schule schon.
- 149 **I:** mhm. (...) und ähm (.) was sind die **Themen**? (.) also worüber **sprecht** ihr dann? eigentlich
- 150 (.) auch über Rechtschreibung oder auch über andere Sachen?
- 151 **Laura:** über andere Sachen auch (.) ich würd sagen mehrere Sachen immer.
- 152 **Kira:** ich weiß es nicht.
- 153 ((sehr kurze unverständliche Passage))
- 154 **Rasin:** über Shisha
- 155 **I:** über Shisha?
- 156 **Laura:** was? (.) is das überhaupt?
- 157 **Katja:** was is Shisha::? (...)
- 158 **Rasin:** is arabisch für **Menschen** sowas ((*kibbelt mit dem Stuhl*))
- 159 **Laura:** **Rasin** (...)
- 160 **I:** knapp, ne?
- 161 **Laura:** der is nachher (..) ein richtig ()
- 162 **Katja:** ja wirklich
- 163 **Kira:** ja:: ()
- 164 **Laura:** Der Rasin, der Rasin.
- 165 **I:** Ja voll cool, ihr habt mir schon voll viel erzählt. Das andere, was ihr noch erzählt habt, ist,

- 166 dass ihr die Frau Berger oft immer oder manchmal so beim Einkaufen oder so quasi in der
 167 Freizeit so trefft, ne?
 168 *Ende der Passage: #00:35:41-3#*

Gruppe 10, Rabauken-Spinner

Beginn der Passage Lehrer_innen-Schüler_innen-Eltern-Gespräch: #00:19:46-4*

- 1 **Interviewerin (I):** Cool. Und das Nächste, was ihr erzählt habt, war das von diesem Eltern-
 2 Lehrer-Schüler-Gespräch. Und da wollten wir mal nachfragen, weil das ist für uns voll
 3 spannend. Weil wir kommen ja aus Frankfurt, das ist ja in Hessen. Und in Hessen gibt es
 4 das nicht. Also da gibt es nur die Zeugnisse und halt Elternabende. Aber es gibt nicht die
 5 Gespräche, wo ihr dabei seid. Deswegen interessiert uns das total, wie das überhaupt
 6 funktioniert und was ihr da so erlebt habt beim letzten Mal. Könnt ihr mal davon [erzählen?]
 7 **Markus:** [=ähm also] ich hab eigentlich (..) (von de::m) (.) also (..) meine Mutter hat (.) ähm
 8 ähm ähm so **Sachen** bekommen weil ich (.) **üben** soll und die ich **nicht** üben soll un::d (..)
 9 mhm (..) da ich halt viel schlecht in Rechtschreibung bin (...) mhm (..) un da:: (4) bereden die
 10 auch (..) mi::t **Kindern** alles. (.) [ja]
 11 **I:** [mhm] oke.
 12 **Valentin:** also als bei mir (..) b- **meinem** Eltern Schüler Gesprä::ch (.) äh:: da (.) erzählt sie
 13 nur **Gutes** also (..) was ich **gut** mach ah- wa- (.) dass ich (.) **sehr** viele gute **Noten** hatte:: (.)
 14 also:: [meine beste Note in Deutsch war ne **zwei**]
 15 **Markus:** [hatte also]
 16 **I:** mhm
 17 **Markus:** ((aufgeregte schnelle Spreche) ja ich hab in Deutsch (.) schon zwei (.) zwei Einser
 18 geschrieben also einen) ((lauter) und in **Mathe::** (.) auf jeden Fall in Sachkunde hab ich
 19 schon:: (..))
 20 **Valentin:** [naja das auf jeden Fall war meine] **beste** (.) eine eins.
 21 und davon hat ich fünf
 22 **I:** mhm
 23 **Emil:** meine **schlechteste::** (.) in Deutsch (.) war ne (.) fünf (.) **minus**
 24 **Markus:** uh:: @
 25 **Valentin:** meine ne zwei::
 26 **Markus:** meine:: ne drei
 27 **I:** und (.) ähm:: ja (2) könnt ihr mal ein bisschen darüber diskutieren, was macht ihr
 28 eigentlich, wenn ihr dann da seid?
 29 **Emil:** es ist einfach nur (.) irgendwie **langweilig** @
 30 **I:** echt? @okay@
 31 **Emil:** ((räuspert sich)) (..) äh::m (..) man kriegt was erzä::hlt, keine Ahnung was fürn **Mist** da
 32 is
 33 **Markus:** ((lauter) ja, aber manchmal kriegt man auch coole Sachen erzählt.)
 34 **Emil:** ja, manchmal auch aber (..)
 35 **I:** mhm (..) @ aber (.) ich weiß nicht, was macht **ihr** denn dabei? also mach- macht ihr da
 36 [was oder?]
 37 **Markus:** also ich
 38 **Emil:** [also **echt**] langweilen

- 39 **Markus:** also ich
 40 **I:** okay
 41 **Valentin:** [das:: find ich schö:n]
 42 **Emil:** [also ich. Also ich nehm mir meistens n Blatt] (.) ich nehm mir meistens
 43 n Blatt n **Stift** und mal.
 44 **Markus:** was denn. oder, oder? (.) oder (.) da **freu** ich mich einfach auf lesen (.) hör nicht zu,
 45 mein bester Freund. (.) hat sich dann einfach (.) beim Eltern (.) Gespräch gemacht, er hat nur
 46 gesagt (.) ja. ja. ja
 47 **Valentin:** ((lacht sehr hoch) @)
 48 **Markus:** mit so ein
 49 **Emil:** ((langsam) Fa::rin war das)
 50 **I:** Aber was glaubt ihr, warum seid ihr dann da dabei bei so einem Gespräch?
 51 **Emil:** hehe, weil wir es müssen
 52 **Markus:** ((schnell) weils **langweilig** ist (.) weils langweilig is, deshalb sind wir dabei. dabei
 53 weils langweilig is.
 54 **I:** Okay. Also fändet ihr das eigentlich gar nicht so gut, dieses Gespräch, oder?
 55 **Markus:** nö:::, das lang[weilig]
 56 **Emil:** [ne::] das is einfach ega:l
 57 **I:** egal. (..) okay. (..) ah es bringt (.) auch nix so richtig viel? (.) aber ich finds (.) weil wir
 58 hattens früher **auch** nie, also wir ham halt immer nur n **Zeugnis** bekommen und (.) die **Eltern**
 59 haben sich halt mit den Lehrern über die Noten unterhalten. (..) und dann dacht ich mir so,
 60 joa, is eigentlich cool, wenn jetzt (.) man als Schüler auch mal **dabei** sein kann [aber]
 61 **Markus:** [((mit hoher
 62 Stimme) aber das is schei::ße. (.) da di- (.) die la::bern da] (.) ich hör **nie** zu.
 63 **Emil:** Wir haben einfach keine Ahnung.
 64 **I:** Aber sagt ihr selber denn gar nichts dabei?
 65 **Markus:** Nöööö.
 66 **Emil:** Na ja, ja. Nur wenn die mich fragen.
 67 **I:** Okay, ja und okay.
 68 **Markus:** Aua.
 69 **I:** Ja, gut. Dann mal stelle ich meine nächste Frage. Oder wollt ihr noch was dazu erzählen?
 70 **Markus:** Nein. Jein, jein, ja aber auch nein.
 71 **Emil:** Nein, machen wir mal was anders.
 72 **Markus:** Jein.
 73 **I:** Jein, okay, dann jein, was denn noch?
 74 **Markus:** Jein, jein.
 75 **I:** Jein, jein?
 76 **Emil:** Ja ich habe auch nichts mehr, mach weiter.
 77 *Ende der Passage: #00:23:35-2#*

Transkriptionszeichen

Symbol	Definitionen
[Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecher_innenwechsel
]	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis ca. 1,5 Sekunden
(...)	Lange Pausen ab ca. 1,5 bis 3 Sekunden; längere Pausen mit Sekundenzahl in Klammer (4)
nein	betont, laut, Akzentuierung
.	stark sinkende Intonation, kurzes Absetzen, kurzes Stocken
?	stark steigende Intonation
,	leicht steigende Intonation (bspw. bei Aufzählungen)
viellei-	Abbruch eines Wortes; ebenso Abbruch eines Satzes
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerung, vermuteter Wortlaut
()	unverständliche Äußerung, Wortlaut unbekannt, die Länge der Klammer entspricht etwa der Länge der unverständlichen Äußerung
((spricht leise, stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen, vor der Textstelle; wenn sich Merkmal auf mehr als ein Wort bezieht: ((laut) sie sagte aber dass) Auch verwenden, wenn die Sprechweise sich deutlich ändert.
@nein@	lachend gesprochen (<i>kein Leerzeichen setzen!</i>),
((amüsiert/ lacht leise/ schmunzelt)) @nein@	Schalk bzw. Schmunzeln in der Stimme, das auf z.B. auf Ironie hindeutet
@	kurzes Auflachen
//mhm//	Hörsignal der Interviewerin, <u>nur wenn verstärkend</u>
`hm `hm	Verneinung
äh, ähm	Verzögerungssignale
(<i>non-verbale Aktivitäten</i>)	(<i>Kinder rennen um den Tisch</i>)
=	Schneller/direkter Anschluss

Anmerkung

- Wortverschleifungen werden wie gesprochen notiert (is, garnich, einma, sacht etc.). Groß- und Kleinschreibung nach Duden/Wortart und *nicht* groß an Absatzanfängen oder nach Punkten etc.
- Zahlen bis Zwölf werden ausgeschrieben, alle höheren Zahlen werden bei Besonderheiten in der Aussprache ebenfalls ausgeschrieben.

Die Transkriptionsregeln wurden in Anlehnung an GAT2 sowie TiQ (Talk in Qualitative Social Research) angefertigt.

Literatur

- Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10, 353–402.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). Qualitative Sozialforschung (3. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Teil III: Analyse und methodische Reflexion

Bei Gruppendiskussionen stehen die gesamte Gruppe und die kollektiven/konjunktiven Erfahrungen, die durch sie in der Diskussion hervorgebracht werden, im Fokus des Interesses. In dem Projekt „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Grundschule: Positionen und Perspektiven von Kindern“ (Bertelsmann Stiftung/Goethe-Universität Frankfurt/Main) wurden Gruppendiskussionen mit dem Ziel durchgeführt, mehr über das geteilte und implizite Wissen in den Kindergruppen und deren kollektiven Handlungsorientierungen in Bezug auf das Verhältnis zwischen Familie und Grundschule zu erfahren. Somit geht das Erkenntnisinteresse über das reflexiv verfügbare Wissen der Beforschten hinaus und richtet sich auf die Frage, wie sich das implizite Erfahrungswissen in der Kommunikation der Gruppe untereinander von Redezug zu Redezug entfaltet:

„Es handelt sich also um ein Wissen, über welches auch die Akteure verfügen und nicht um eines, zu dem lediglich der Beobachter einen (privilegierten) Zugang hat [...]. Die sozialwissenschaftlichen Interpret(inn)en im Sinne der Wissenssoziologie Karl Mannheims gehen also nicht davon aus, dass sie mehr wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, S. 12).

Für die Methodologie der Dokumentarischen Methode ist daher Mannheims Annahme einer Doppelstruktur von Wissen auf zwei Sinnebenen zentral (vgl. Bohnsack 2014, S. 58 f.). Zum einen geht es um den expliziten Sinngehalt, um das *Was* der Aussagen (das kommunikative Wissen). Zum anderen wird das atheoretische, habitualisierte oder auch konjunktive Wissen fokussiert, das *Wie* des Gesagten, das auf der impliziten Ebene liegt. Somit wird eine Trennung von Wissensbeständen und damit unterschiedlichen Erkenntnisinteressen vorgenommen, die Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl (2013, S. 13) folgendermaßen beschreiben: „Es ist [...] der Wechsel von der Frage, was die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure ist, zur Frage danach, wie diese in der Praxis hergestellt wird“.

Darüber hinaus ist die Dokumentarische Methode darauf ausgelegt, bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Interpretation komparativ vorzugehen. Während in dem Projekt z.B. zunächst eine Passage von mehreren Forscherinnen analysiert wurde und so ein Vergleich zwischen den Betrachterinnen vollzogen werden konnte, wurde deren Standortgebundenheit in einem nächsten Schritt kontrolliert, indem (thematisch) ähnliche oder kontrastierende Sequenzen aus anderen Gruppen komparativ herangezogen wurden. Das *tertium comparationis*, also das den Fällen gemeinsame Dritte, welches sich „in der jeweiligen Gemeinsamkeit [konstituiert], vor deren Hintergrund sich Unterschiede zwischen den einzelnen Fällen abzeichnen“ (Nohl 2008, S. 199), wandelte sich im Verlauf der Interpretationen: Wurden zunächst (thematisch) ähnliche Passagen komparativ interpretiert – etwa die Eingangssequenzen oder Sequenzen zum Thema Elternabend – so wurde im Verlauf verstärkt auf die Art und Weise der Diskussion – den *modus operandi* – und den propositionalen Gehalt (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 299) Bezug genommen. So konnten Vergleiche zwischen den Orientierungen innerhalb und zwischen Gruppen gezogen werden. Spezifische kollektive Orientierungen können vor allem mit diesem vergleichenden Vorgehen rekonstruiert werden.

Auf diesen theoretischen Grundannahmen beruhen (u. a.) die methodischen ‚Werkzeuge‘ der Dokumentarischen Methode, von denen im Folgenden die (detaillierte) formulierende Interpretation (das *Was* des Gesagten) und die reflektierende Interpretation (das *Wie* des Gesagten) in ihren Anwendungen vorgestellt werden. Detaillierte methodologische und methodische Ausarbeitungen finden sich z.B. in Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl (2013).

Formulierende Interpretation

Grundsätzlich geht es in der formulierenden Interpretation um die thematische Gliederung einer Passage, also um die „Entschlüsselung der zumeist impliziten thematischen Struktur der Texte“ (Bohnsack 2015, S. 383). Der thematische Gehalt, also das kommunikative Wissen, wird paraphrasiert, wobei bewusst auf eine Übersetzung in sozialwissenschaftliche Begrifflichkeiten verzichtet wird. Entlang einer Untergliederung der Passage in Ober- und Unterthemen wird die thematische Struktur der Passage erarbeitet.

Die formulierende Interpretation wurde im Projekt „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Grundschule: Positionen und Perspektiven von Kindern“ bereits vergleichend durchgeführt, da sich dies in Teilen durch das Material anbot. So eröffnet dieser Schritt auch bereits erste Hinweise für die komparative Analyse. Zudem zeigt sich, welche Sequenzen auf einer inhaltlichen Ebene nicht so ohne Weiteres zugänglich sind. Die formulierenden Interpretationen wurden als Einstieg für Interpretationswerkstätten genutzt, aber auch immer wieder parallel zur reflektierenden Interpretation hinzugezogen.

Thema: Lehrer_innen-Schüler_innen-Eltern-Gespräche (im Folgenden: LSE-Gespräche)

Gruppe Ponyhof	Gruppe Rabauken-Spinner
Frage nach LSE-Gespräch (01-06)	Frage nach letztem LSE-Gespräch (01-06)
OT1: Ablauf LSE-Gespräch: Einschätzungsbögen/ Zettel für LSE-Gespräch (07-94)	OT1: Gutes und Schlechtes gesagt bekommen (07-14)
UT1: Zettel für LSE-Gespräch unterstreichen (07-20)	OT 2: Beste und schlechteste Noten in verschiedenen Fächern (14-26)
<i>Intermezzo⁷:</i> <i>Rasins Trinkpäckchen und die ‚Pfeife‘</i> (21-27 und 44-48)	
UT2: Vergleich der Zettel beim LSE-Gespräch (28-57)	
UT2.1: Rot gut oder schlecht? UT2.2: Wer ist in welchem Fach gut?	
UT3: Richtiges Wissen von Lehrern (58-69)	
<i>Intermezzo:</i> <i>Ranzen ausräumen und Rasins Schwester</i> (65-79)	

7 Mit Intermezzo sind Zwischenspiele gemeint, bei denen es inhaltlich nicht um das Thema (hier LSE-Gespräche, vgl. Teil 1 „Kontextinformationen“) geht, sondern sich ein Nebenschauplatz in der Diskussion auftut.

UT4: Lehrer sagen, was man noch besser machen kann (80-94)	
OT2: LSE-Gespräch als außergewöhnliche und „peinliche“ Erfahrung (95-164)	OT3: Bewertung LSE-Gespräch: langweilig (27-76)
UT1: Alleinsein beim LSE-Gespräch ist „komisch“ und „peinlich“ (95-117)	UT1: „Mist“ und manchmal „coole Sachen“ erzählt bekommen (27-34)
UT2: Allein warten ist komisch <i>Intermezzo: Rasin ist langweilig, dann soll er doch gehen</i> (117-139)	UT2: Aktivitäten beim LSE-Gespräch: Langweilen, Blatt und Stift nehmen, lesen, „jajaja-Sagen“ (35-49)
UT3: Man will ja alles richtig machen und es ist so „leise“ (140-148)	UT3: Anwesenheit ist Pflicht (50-56)
UT4/Abschluss: Über „Sachen“ sprechen (149-164) <i>Finale: Was ist eine Shisha?</i>	UT4: Beim LSE-Gespräch wird nur „rumgelabert“ (57-69)
	UT5/Abschluss: Nicht mitsprechen (69-76)

Detalliert formulierende Interpretation

Die detailliert formulierende Interpretation wird durchgeführt, um sich die inhaltliche Bearbeitung des Themas durch die Gruppen zu vergegenwärtigen. Die inhaltliche Zusammenfassung stellt einen deutlichen Unterschied zu den Transkripten dar, da durch die vielen Sprecher_innenwechsel, Überschneidungen usw. nicht immer sofort erschießbar ist, worum es in der Gruppe gerade inhaltlich geht. In diesem Schritt wird außerdem deutlich, welche Sequenzen einer näheren Interpretation bedürfen, um ihren thematischen Gehalt erschließen zu können. Darüber hinaus gilt hier die Regel, die gerade beim Erlernen der Dokumentarischen Methode hilfreich ist: Was in der detailliert formulierenden Interpretation steht, sollte nicht mehr in der reflektierenden Interpretation als solches wiederholt werden.

Gruppe „Ponyhof“

Zeile 01-06: Frage nach LSE-Gespräch

Die Kinder haben vom LSE-Gespräch erzählt, welches laut der Interviewerin „voll besonders“ (02) ist. Da es in Hessen und zu früheren Zeiten kein LSE-Gespräch gab, findet die Interviewerin es „voll span-

nend“ (04), dass die Kinder ein solches ‚machen‘. Sie fragt, ob die Kinder ein wenig vom LSE-Gespräch erzählen können, von den Abläufen und davon, was dort „alles so“ (05) geschieht.

Zeile 07-94: OT1: Ablauf LSE-Gespräch: Einschätzungsbögen/ Zettel für LSE-Gespräch

Beim letzten LSE-Gespräch hat man Zettel bekommen, auf denen die Eltern „Sachen“ (11) wie Rechtschreibung, Rechnen oder Zeichnen in unterschiedlichen Farben unterstreichen mussten. Was gelb unterstrichen war, konnte man nicht und was rot unterstrichen war, das konnte man. Rechtschreiben war bei Laura „tatsächlich“ (17) rot unterstrichen. Die Lehrerin hat die Sachen ebenfalls noch einmal unterstrichen. Dann wurde der Zettel erklärt, verglichen und einem auch ein „bisschen“ (30) gesagt, ob die Schule irgendwie okay für jemanden ist.

Es wird diskutiert, ob die Farbe Rot für gut oder schlecht steht. Rot war schlecht, da Katjas Rechtschreibung rot unterstrichen war; darin ist sie nicht gut, was „so kla:r“ (42) war. Bei Laura war Kunst rot unterstrichen. Katja hat Mathe rot unterstrichen, da sie dieses Fach nicht gut konnte, die Lehrerin hat dies jedoch gelb unterstrichen, da sie fand, Katja sei gut in Mathe.

Auf denzetteln steht zum Beispiel Sachunterricht, Mathe, Deutsch, Rechtschreibung und Geschichtschreiben. Wenn man es gut konnte, hat man es gelb unterstrichen und wenn nicht, dann rot. Dies wurde dann im LSE-Gespräch mit den Einschätzungen durch Frau Berger verglichen. Beim LSE-Gespräch wurde dann geschaut, was der Lehrer unterstrichen hatte – dies stimmte „am richtigsten“ (59), da die Mama nicht wusste, was sie ankreuzen soll.

Die Mutter durchstöbert oft Katjas Schulranzen, bzw. schaut im Mäppchen, ob es dort lose Zettel gibt und legt diese raus, falls Katja sie noch braucht oder räumt die Hausaufgaben raus.

Zeile 65-79: Intermezzo: Ranzen ausräumen und Rasins Schwester

Auch Kiras und Rasins Schwestern räumen den Ranzen ihrer Geschwister aus. Rasins Schwester Veronika ist noch sehr klein, sie schmeißt den Ranzen um und holt so etwas aus diesem raus und zerreißt z.B. auch Pokémon-Karten. Laura fragt, ob „wir weiter machen“ (79) können.

Die Interviewerin fragt nach, was die Eltern auf dem Zettel markieren mussten und ob dazu auch Rechtschreibung und ähnliches gehörten. Die Eltern mussten auf dem Zettel anstreichen, wie sie die Kinder einschätzen. Die Lehrer haben das analysiert und dann gesagt, wie man sich verbessern kann. Wahrscheinlich in der zweiten Klasse gab es nach Lauras LSE-Gespräch eine leere Seite oder ein kleines Heft, welches sie sich aussuchen konnte. Die Seite war schwer.

Zeile 95-164: OT2: LSE-Gespräch als außergewöhnliche und „peinliche“ Erfahrung

Wenn man mit der Lehrerin und den Eltern beim LSE-Gespräch sitzt, ist das „irgendwie peinlich“ (97). Dass keine anderen Schüler, jedoch die Eltern dabei sind, ist komisch. Es kommt einem dann auch „so leise“ (103) vor, wenn die anderen Schüler nicht da sind. Wenn man nur über die guten Sachen sprechen würde, wäre es nicht peinlich. Dass die Eltern dabei sind, ist jedoch immer noch besser, als ganz allein dort zu sein.

Einmal hat jemand gesagt, dass Laura immer „husch husch“ (110) macht. Da in dieser Zeit Katja auch noch „husch husch“ (111 f.) machte, war Laura froh, nicht die Einzige zu sein. Laura wollte nicht zugeben, dass sie weiß, warum sie beim LSE-Gespräch dabei ist. Auf die Frage der Lehrerin, wieso sie hier sei, entgegnete Laura, dass sie mitgekommen sei, weil die Lehrerin dies so wollte. Ihre Mutter hat dann

gesagt, wieso sie wollte, dass sie dort hinkommen. Laura sagt zum Abschluss des LSE-Gesprächs „weil ich zu schnell mache“ (116). Sie wollte erst einmal weg.

Am Ende vom LSE-Gespräch musste man allein raus gehen, was seltsam war. Die Eltern von Laura wollten allein etwas besprechen. Das war sehr langweilig, man musste eine halbe Stunde lang warten. Gesprächsthema im Gespräch zwischen Lehrkraft und Eltern war ein Flug und Impfungen für diesen. Als Laura draußen saß, waren da Olaf und Lars, die auf Laura „eingeredet“ (138) haben.

Es ist auch peinlich, wenn man vom Lehrer gesagt bekommt, worin man sich verbessern kann, denn „man will ja alles richtig machen“ (140 f.). Auch dass es so leise ist, ist man nicht gewöhnt. In der Schule und bei Rasin zu Hause ist es immer laut.

Die Interviewerin fragt nach, über welche Bereiche, wie Rechtschreibung und ähnliche Dinge, gesprochen wird. Es wird über einige und weitere Dinge gesprochen – man weiß es nicht. Rasin sagt, dass „über Shisha“ (154) gesprochen wird, was auf Arabisch ‚Menschen‘ bedeute.

Rasin kippelt mit dem Stuhl und die Interviewerin stellt eine Frage zu Treffen mit der Lehrkraft in der Freizeit und leitet damit ein neues Thema ein.

Gruppe „Rabauken-Spinner“

Zeile 01-06: Frage nach letztem LSE-Gespräch

Die Kinder haben von dem LSE-Gespräch erzählt. In Hessen gibt es die nicht, daher ist das besonders spannend für die Interviewerin, die darum bittet, zu erzählen, wie das funktioniert und was sie beim letzten Mal erlebt haben.

Zeile 07-14: OT1: Gutes und Schlechtes gesagt bekommen

Markus‘ Mutter hat beim LSE-Gespräch Sachen bekommen, die er üben soll und welche, die er nicht üben muss. Er ist sehr schlecht in Rechtschreibung. Beim LSE-Gespräch wird auch mit Kindern alles besprochen. Bei Valentins LSE-Gespräch wurde nur Gutes erzählt, darüber, was er gut macht und dass er gute Noten hatte.

Zeile 14-26: OT2: Beste und schlechteste Noten in verschiedenen Fächern

In Deutsch war eine zwei Valentins beste Note. Markus hat in Deutsch schon zweimal oder einmal eine Eins geschrieben. Valentin hatte fünf Einser. Emils schlechteste Note war eine fünf minus in Deutsch. Valentins schlechteste Note in Deutsch war eine zwei und Markus‘ eine drei.

Zeile 27-76: OT3: Bewertung LSE-Gespräch: langweilig

LSE-Gespräche sind „einfach nur (.) irgendwie langweilig“ (29). Man bekommt dort irgendeinen „Mist“ (31), manchmal aber auch „coole“ (33) Sachen erzählt. Man langweilt sich dann bei dem LSE-Gespräch, nimmt sich ein Blatt und einen Stift und malt oder freut sich darauf, etwas zu lesen. Ein Freund hat auch einfach nur „ja. ja. ja“ (46) gesagt. Die Kinder sind anwesend, weil sie es müssen und weil es langweilig ist.

Die Interviewerin dachte, LSE-Gespräche seien „cool“ (60), da „wir“ (57) früher keine LSE-Gespräche hatten, sondern nur Zeugnisse oder Elternsprechtage. So haben sich lediglich die Lehrkraft und die Eltern über die Noten unterhalten und es hätte ja sein können, dass es „cool“ (60) sei, wenn man nun als

„Schüler auch mal dabei sein kann“ (60). Die LSE-Gespräche sind aber „scheiße“ (62), man hört nicht zu und die reden dort rum. Die Kinder sagen dann nichts oder sprechen nur, wenn sie gefragt werden.

Erste Gedanken zur formulierenden Interpretation:

Auf den ersten Blick deutet sich beim Vergleich beider Gruppen an, dass die Gruppe Ponyhof das Thema LSE-Gespräch thematisch intensiver verhandelt als die Gruppe Rabauken-Spinner. Der Einstieg in die Sequenz weist dabei eine erste inhaltliche Parallele auf: Beide Gruppen sprechen zuerst darüber, dass sie in den Gesprächen eingeschätzt werden (gut oder schlecht/ anhand von Bögen). Gut/schlecht sein, gute oder schlechte Noten haben, etwas gesagt bekommen, was man besser machen kann oder was man üben soll, sind weitere inhaltliche Parallelen. In beiden Gruppen dominiert, dass die Kinder etwas von anderen, v.a. der Lehrkraft, gesagt bekommen.

Außerdem werden in beiden Gruppen Bewertungen des LSE-Gesprächs vorgenommen, die negativ konnotiert sind (allein sein/peinlich in der einen Gruppe; langweilig in der anderen). Auch wenn diese Bewertungen inhaltlich sehr verschieden bzw. kontrastierend sind, stellt sich die Frage, ob sich in der Art und Weise des Sprechens der Kinder dennoch Ähnlichkeiten zeigen. Wie kommt es dazu, dass beide Gruppen Bewertungen vornehmen und mit diesen die Sequenz abschließen? Welche Rolle spielt die Interviewerin dabei? Inwiefern finden sich ähnliche Sprechweisen auch in thematisch unterschiedlichen Sequenzen?

Auffällig sind außerdem die Intermezzi in der Gruppe Ponyhof, die sich alle auf Rasin zu beziehen scheinen – welche Position nimmt er in der Gruppe ein? Ist dies der ‚Ort‘ in der Diskussion, wo er sich Gehör verschaffen kann oder/und wird er in diese Intermezzi gedrängt/dort positioniert? Es scheint eine auffällige, sichtbare Position zu sein. Inwiefern werden diese Nebenschauplätze der Diskussion vielleicht auch genutzt, um einen Themenwechsel zu forcieren, also eine rituelle Konklusion (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 300) vorzunehmen?

Reflektierende Interpretation

In der reflektierenden Interpretation steht die Rekonstruktion kollektiver handlungsleitender Orientierungen im Fokus. Kollektive Orientierungen zeigen sich im Prozess des interaktiven Diskutierens in einer Gruppe, also darin, wie die Teilnehmenden einer Gruppe formal und propositional aufeinander Bezug nehmen (vgl. Bohnsack 2015, S. 383). Dies kann z.B. entlang von Redezügen rekonstruiert werden, in denen aufgeworfene Orientierungsgehalte anhand von Beispielen weitergeführt werden, Teilnehmende sich einfach nur validierend anschließen, detaillierter weitersprechen oder Bewertungen vornehmen. In der Gruppendiskussion kann aufgeworfenen Orientierungsgehalten aber auch widersprochen werden oder diese können übergangen werden. Daher wird in der reflektierenden Interpretation niemals nur ein Redezug analysiert, sondern immer die Entstehung einer Aussage in den Blick genommen mit dem Ziel, die kollektiven Orientierungen zu rekonstruieren, die sich in diesem Prozess dokumentieren. Als Möglichkeiten, diese handlungsleitenden Orientierungen aufzuspüren, werden von Przyborski und Wohlrab-Sahr die folgenden Fragen vorgestellt, die an den Text herangetragen werden können: „Wo strebt er [der Text] hin [(positiver Horizont)]? Wovon wendet/grenzt er sich ab [(negativer Horizont)]? Wo werden Durchführungsmöglichkeiten oder -probleme gesehen [(Enaktierungspotential)]?“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 296, Ergänzungen N.E.).

Um die Horizonte zu rekonstruieren, innerhalb derer die handlungsleitenden Orientierungen einer Gruppe zu verorten sind, wird in diesem Schritt mit interaktiv dichten Passagen gearbeitet, in denen

sich eine hohe Selbstläufigkeit zeigt (Fokussierungsmetaphern (vgl. Bohnsack 2014, S. 125 f.)). Darüber hinaus wird bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Interpretation komparativ vorgegangen. Während zunächst eine Sequenz von mehreren Forscherinnen analysiert und so ein Vergleich zwischen deren Lesarten vollzogen werden konnte, wird die eigene Standortgebundenheit in einem nächsten Schritt kontrolliert, indem (thematisch) ähnliche oder kontrastierende Sequenzen aus anderen Gruppen herangezogen und Vergleiche zwischen den Gruppen angestellt wurden. Die Eingangssequenz eignet sich z.B. besonders für eine komparative Analyse, da allen Gruppen die gleiche Frage (mit kleineren Abwandlungen) gestellt wurde, sie diese aber sehr kontrastiv bearbeiteten.

Im Folgenden werden die zwei angeführten und bereits formulierend interpretierten Passagen auf der Ebene der reflektierenden Interpretation komparativ betrachtet. Ausgangspunkt ist dabei die Gruppe Ponyhof, da diese das Thema LSE-Gespräche auf den ersten Blick am intensivsten verhandelt (s.o.). Die Rabauken-Spinner werden im Verlauf der Interpretation hinzugezogen. Ich gehe dabei sequenziell vor und beginne mit dem Vergleich der Fragestellungen, arbeite dann weiter an den unterschiedlichen Verhandlungen des Einstiegs in die Sequenz und komme schließlich zu den Kontrastierungen der Oberthemen, die sich entlang der Gruppe Ponyhof ordnen.

Komparative Analyse der Frage nach dem letzten LSE-Gespräch

Zeile 01-06: Frage mit propositionalem Gehalt in der Gruppe Ponyhof

Zeile 01-06: Frage mit propositionalem Gehalt in der Gruppe Rabauken-Spinner

Auf den ersten Blick wird in den zwei Gruppen die Frage in ähnlicher Art und Weise und mit einem propositionalen Gehalt gestellt: Beide Fragen werden mit einem die zuvor verhandelte Sequenz abschließenden, positiv bewertenden ‚cool‘ eingeleitet. Darüber hinaus findet sich in beiden Fragen der Verweis darauf, dass es sich hier um ein Thema handelt, welches die Gruppen bereits angeführt haben. Bei der Gruppe Ponyhof wurde das „Eltern-Lehrer-Schüler-Gespräch“ von den Kindern im Kontext der Aufforderung nach einem positiven Erlebnis genannt, bei den Rabauken-Spinnern bereits in der Eingangssequenz, als „Eltern-Schüler-Gespräch“. Die Wiedererwähnung wird in der Gruppe Ponyhof durch die Interviewerin damit eingeführt, dass diese Erzählung ebenso „cool“ (01) ist wie die zuvor erzählte Sequenz (dabei ging es darum, dass ein Kind bei einem Klassenfest verloren gegangen war und dann mit einem Suchtrupp wiedergefunden wurde). Somit vollzieht die Interviewerin eine positive Rahmung des LSE-Gesprächs, was im Weiteren von ihr noch mit den Attributen „voll besonders“ (02) und „voll spannend“ (04) verstärkt wird. Inhaltlich wird das Spannende für die Interviewerin damit begründet, dass die LSE-Gespräche dem Erfahrungshintergrund der Interviewerin und einem von ihr verwendeten „uns“ fremd sind: Diese Fremdheit bezieht sich auf den Ort (Hessen)⁸, das Alter sowie auf das Nicht-Schülerinnen-Dasein der Interviewerin.

In ähnlicher Weise wird diese Frage den Rabauken-Spinnern gestellt: Hier findet sich ebenso eine positive Rahmung („voll spannend“ (02 f.) und „interessiert uns das total“ (05)) und die Positionierung der Interviewerin als neugierige Fremde, die am Erfahrungshorizont der Gruppe interessiert ist. Inhaltlich wird diese Fremdheit bei den Rabauken-Spinnern jedoch noch etwas expliziter gerahmt als bei der Ponyhof-Gruppe: Der Ort wird detaillierter genannt (nicht nur Hessen, sondern auch Frankfurt) und darüber hinaus wird Frankfurt als ein ‚Ort des Mangels‘ beschrieben: Im Gegensatz zur Verortung

8 Die Verortungen der Grundschulen in Hessen bzw. in Rheinland-Pfalz sind für die Interpretation des LSE-Gesprächs relevant, da sich die rechtlichen Rahmenbedingungen unterscheiden. Dass die Interviewerin aus Frankfurt kommt, wurde ebenfalls nicht anonymisiert. Auch in Hessen können übrigens LSE-Gespräche in den Grundschulen durchgeführt werden, allerdings sind diese zum Zeitpunkt der Erhebung nicht verpflichtend.

der Gruppe gibt es dort „nur die Zeugnisse und halt Elternabende“ (04). Die Gespräche, bei denen die Kinder dabei sind, werden dazu in einen positiven Kontrast gesetzt. Aus Perspektive der Interviewerin wird das LSE-Gespräch also mit Zeugnissen und Elternabenden in Verbindung gebracht und insofern als positive soziale Situation eingeführt, da Kinder daran teilhaben können. In beiden Gruppen wird die assoziierte Fremdheit als Grund für das Interesse der Interviewerin (bzw. ihr und ihrer Gruppe, „uns“) angeführt. So schlussfolgert die Interviewerin jeweils „deswegen, ich find das voll spannend (.) dass ihr das macht“ (Gruppe Ponyhof, 04, Hervorh. N.E.) bzw. „deswegen interessiert uns das total“ (Gruppe Rabauken-Spinner, 05, Hervorh. N.E.). Mit diesem „deswegen“ wird also eine Begründung für die Frage und die Aufforderung, zu erzählen, formuliert. Mit dieser Rahmung hebt die Interviewerin fast schon das Privileg – zumindest eine Besonderung – der Gruppe hervor, ein Besser-Gestellt-Sein im Vergleich zu anderen Schüler_innen und zu ihrer eigenen Vergangenheit als Schülerin.

Ein Kontrast zwischen beiden Fragen zeigt sich noch in der Benennung des LSE-Gesprächs. In der Ponyhof-Gruppe nennt die Interviewerin dieses „Eltern-Schüler-Kinder-Gesprä:ch“ (02), bei den Rabauken-Spinnern „Eltern-Lehrer-Schüler-Gespräch“ (01 f.). Beim Ponyhof findet sich somit eine Ansprache der Gruppe als Schüler_innen und Kinder, während die Lehrkräfte (von der Interviewerin) nicht genannt werden.

Gruppe Ponyhof

Zeile 07-94: OT1: Ablauf LSE-Gespräch: Einschätzungsbögen/ Zettel für LSE-Gespräche

Die Interviewerin hatte die Gruppe Ponyhof zuvor aufgefordert, etwas vom LSE-Gespräch zu erzählen, „was da alles so passiert? (.) wie das so [abläuft]?“ (05 f.). Während die Frage also auf eine generalisierende und eher beschreibende Antwort abzielt, unterbricht Laura die Interviewerin und beginnt mit einer Erzählung vom „letzten Mal“ (07), also einem konkreten Erlebnis. Laura – als Teil der Gruppe – geht also nicht in Opposition zum propositionalen Gehalt der Frage, sondern beginnt nun einen konkreten Ablauf nachzuerzählen. Es deutet sich somit an, dass der positive Horizont der Teilnahme am LSE-Gespräch zumindest zunächst nicht abgelehnt wird. Die Art und Weise dieser Nacherzählung zeichnet sich dadurch aus, dass eine Beobachter_innenrolle eingenommen wird: Während die Kinder den Erwachsenen beim Umgang mit dem Zettel ‚zuschauen‘, erwerben sie Wissen über ihre Fähigkeiten. Diese Aspekte werden im Folgenden sequentiell erläutert:

Zeile 07-13: Proposition durch Laura und Elaboration in Interaktion (u.a.)⁹ mit Katja

Laura beginnt die Sequenz damit, dass sie über einen Zettel spricht, der aus ihrer Perspektive eine Relevanz für das LSE-Gespräch hat. Den Zettel zu bekommen, wird dabei als geteilte Erfahrung gerahmt: „beim letzten Mal ham wir son (.) **Zettel** bekommen“ (07). Der Zettel an sich ist dabei zunächst unspezifisch, es ist einfach ‚so ein Zettel‘. Seine Spezifik bekommt er erst später zugewiesen. In diesem gegenseitigen Ergänzen und dem „wir“ (07) wird an dieser Stelle deutlich, dass es sich um geteilte Erfahrungen handelt – außer der Interviewerin wissen alle am Tisch, worum es geht. So sprechen sie gemeinsam: „da: soll man [...] unterstreichen“ (07/09). Der ‚Zettel‘ wird gemeinsam ausgefüllt, alle bekommen den gleichen – es ist also auch materiell offenbar eine kollektive Erfahrung und so auch gemeinsam artikulierbar. Es zeigt sich, dass im Unterschied zum Zettel die Handlung, die mit dem Zettel vollzogen werden soll (unterstreichen), konkretisiert wurde.

9 Die Sprecher_innen sind in dieser Sequenz nicht immer eindeutig zuzuordnen, was durch „?“ im Transkript vermerkt worden ist.

Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass auch weiterhin unspezifisch über den Zettel gesprochen wird, indem Laura beschreibt „da standen so Sachen drauf“ (11). Darüber hinaus deutet sich an, dass die Gruppe den Zettel als etwas wahrnimmt, das nicht unmittelbar an sie adressiert ist: Als eine ‚Sache‘ die ‚da drauf‘ steht, wird etwa die Ansprache „liebe Eltern“ (11) genannt, sodass der Eindruck entsteht, der beschriebene Zettel richte sich in Form eines Briefes (nur) an die Elternschaft. Diese distanzierte Art und Weise der Beschreibung wird weiter elaboriert: Nach einer inhaltlichen Aufzählung („**Rechtschreibung** oder **Rechnen** oder (.) Zeichnen“ (11 f.)) findet sich eine einfach binäre Fähigkeitseinschätzung (Können vs. Nicht-Können markiert durch die Farben rot und gelb (12 f.)) in diesen Bereichen sowie ein erneuter Vermerk, dass die Eltern mit diesem Zettel als (gezwungenermaßen) Handelnde konzipiert werden („das so- mussten die **Eltern** machen“ (13)).

Während das Nicht-Können noch Bestand hat („kann man **nicht**“ (12)), wird das Können in der Vergangenheit verortet („und dass was **rot is konnte** man:“ (13)). Hier dokumentiert sich eine schultypische Fokussierung auf das Nicht-Können, an dem weitergearbeitet wird bzw. werden muss. Das Können – als Ressource und Stärke – wird hingegen in seiner Relevanz für aktuelles Lernen nicht mehr fokussiert. Dies schließt an ein Ergebnis der Interpretation der Eingangssequenz der Gruppe Ponyhof an, bei der sich eine vergleichbare Art des ‚Understatements‘ zeigte – das Nicht-Können wird hervorgehoben, das Positive ‚heruntergespielt‘. Die Art und Weise des Gesagten orientiert sich dabei an der Darstellung eines Zeichensystems, das den Kindern auferlegt wurde und welches sie nun der Interviewerin erklären wollen. Die Kinder beschreiben sich selbst in dieser Darstellung bis zu diesem Punkt nicht als aktiv Handelnde, vielmehr zeigt sich ein in Distanz-Gehen vom Geschehen. Diese Distanzierung dokumentiert sich einerseits in der Form der Beschreibung, andererseits in der Adressierung der Eltern sowie im unspezifischen Sprechen über den Zettel und die ‚Sachen‘, die dort stehen. Insgesamt deutet sich hier eine erste Orientierung an schulischen Praktiken der Leistungsbewertung entlang der Leitdifferenz, was man kann und was man nicht kann, an. Es dokumentiert sich hier, dass die Kinder quasi zu Kompliz_innen schulischer Logiken werden (vgl. Bühler-Niederberger/Türkyilmaz/Gräsel 2019), indem sie Ordnungen der Schule (Bewertet-Werden als schulische bzw. von Erwachsenen vollzogene Praktik der (De-)Gradierung) reproduzieren.

Zeile 13-20: Exemplifizierung durch Katja, Laura und Kira

Nach vier Sekunden Pause folgt ein kurzes Auflachen und anschließend das ‚Bekennen‘ zu den eigenen Fähigkeiten. Im Erzählen wird die Orientierung an schulischen Praktiken der Leistungsbewertung weiter ausgeführt, indem nun der aufgeworfene Orientierungsgehalt einer Festschreibung der eigenen (schulbezogenen) Fähigkeiten durch Erwachsene mittels Kommentierungen von den drei Mädchen weiter elaboriert wird. Dabei werden die Fremdzuschreibung im Folgenden aus der Ich-Perspektive formuliert (13 ff.). Das Ineinandergreifen von Bestätigungen von außen (sie haben gesagt, dass Katja rechnen kann) und der eigenen Vergewisserung (ich kann) wird an dieser Stelle deutlich. Laura schließt an „ja und dann (..) ha- ham (.) dann hat die Lehrerin alles nochmal unterstrichen“ (20) und hebt damit hervor, dass die Gruppe sich am Geschehen des LSE-Gesprächs nicht als aktiv Handelnde, jedoch als Empfänger_innen der Zuschreibungen konzipiert.

Zeile 21-27 Intermezzo

An dieser Stelle findet ein Themenwechsel statt, den ich hier als Intermezzo bezeichne. Für die Einbettung dieser Sequenz werden Details aus den Beobachtungsprotokollen der Gruppendiskussion hinzugezogen: Rasin beteiligt sich vergleichsweise wenig an den Gesprächen der Gruppe. In dieser Sequenz trinkt er aus einem O-Saftpäckchen, dreht den Strohalm dabei um und pustet den Saft langsam hoch und runter in dieser ‚Pfeife‘. Kira kommentiert dies an Rasin gewandt: „jetzt **nicht** dein @Ernst?@“ (21).

Daraufhin bricht die Gruppe in Lachen aus. In dieser Sequenz zeigt sich die positive Bezugnahme auf – erneut – Fähigkeiten, in diesem Fall von Rasin. Die Interviewerin lobt seine Praktik „nicht schlecht“ (23) und grenzt diese ‚nicht schlechte‘ Durchführung von der potenziellen Fehleranfälligkeit dieser Praktik (es erscheint von außen betrachtet durchaus wahrscheinlich, dass es schief gehen kann) ab. Kira und Laura kommentieren Rasins Spiel mit dem Strohalm regulierend und normierend („mach nicht so ne Wutz“ (26)) und grenzen sich damit auf einer expliziten Ebene von seiner Praktik ab. Eine Abgrenzung dokumentiert sich auch in Rasins Beitrag zum Diskursverlauf, der nicht inhaltlicher Natur ist. Im Folgenden wird jedoch der vorherige Gesprächsverlauf – initiiert durch die Interviewerin – wieder aufgegriffen. Dies geschieht nachdem Rasin seine ‚Pfeife‘ weggelegt hat.

Zeile 28-31: Elaboration durch Laura

Laura setzt zunächst direkt an ihrem vorherigen Redebeitrag („dann hat die Lehrerin alles nochmal unterstrichen“ (20)) an, indem sie sagt „also (.) dann musste man (.) die Lehrer habens halt **auch** (.) unterstrichen“ (29). Darin wird deutlich, dass das Thema für sie noch nicht abgeschlossen war, sondern die Darstellung des Ablaufs der LSE-Gespräche fortgesetzt wird. Laura erzählt nun, was in dem LSE-Gespräch konkret passierte. Dabei spricht sie stockend und führt ihre Beiträge nur sehr kurz aus, sodass den einzelnen Inhalten wenig Aufmerksamkeit und Bedeutung zuzukommen scheint. Durch die Formulierung „dann musste man“ (29) wird der nicht freiwillige Charakter des Ablaufs im LSE-Gespräch hervorgehoben. Sie schiebt anschließend nochmals die Handlung der Lehrerin ein, die den Einschätzungsbogen auch bearbeitet („unterstrichen“ (29)) hatte. Die Art und Weise, *wie* Laura von der Situation berichtet, legt zwei Lesarten nahe, denn es fällt auf, dass sie von einem singulären Erlebnis mit einer Lehrkraft berichtet, jedoch von den Praktiken der „Lehrer“ (29) in der Mehrzahl spricht. Dies könnte einerseits auf eine Allgemeingültigkeit des Prozederes des LSE-Gesprächs hinweisen, andererseits darauf, dass mehrere Lehrkräfte den Zettel ausfüllen, jedoch nur die anwesende Lehrerin diesen präsentiert. Beide Lesarten haben allerdings gemeinsam, dass das LSE-Gespräch für die Sprecher_innen ein institutionalisiertes Setting ist, welches durch die Vertreter_innen der Schule gerahmt wird. Wenn Laura weiter ausführt, dass die Unterstreichungen der Lehrkraft/der Lehrkräfte und die der Eltern „erklärt“ (30) und miteinander verglichen wurden und „son bisschen“ (30) gesagt wurde „ob (..) die Schule (irgendwie für jemanden) oke is“ (31), dann liest sich diese Reihung ‚vergleichen – erklären – bewerten‘ wie eine Kausalkette. Die eventuell abweichenden oder übereinstimmenden Unterstreichungen werden genutzt, um eine Einschätzung schulischer Leistungen festzuschreiben. Denn es geht um eine Globalanalyse, wenn bestimmt wird, ob die Schule für ein Kind ‚richtig‘ ist oder nicht. Wer genau erklärt, vergleicht und dies evaluiert, bleibt hinter dem unbestimmten Pronomen ‚man‘ („da hat mans halt erklärt“ (30)) verborgen. Es deutet sich an, dass noch „son bisschen“ (30) die eigene Befindlichkeit in der Schule vom Kind „mit“-artikuliert wird. In der Formulierung ist erkennbar, dass Laura den Redeanteil, bei dem sie selbst mitsprechen darf, tendenziell abwertet (ein bisschen). In der Evaluation des Vergleichs drückt sich aus, dass dieser distanziert beschreiben wird: Es geht um irgendjemanden – nicht z.B. um Laura persönlich – und sie spricht hier leise.

Die Frage, inwiefern die Schule ‚okay‘ für jemanden ist, scheint ein relevantes Ergebnis eines LSE-Gesprächs für die Gruppe zu sein. Im weiteren Verlauf deutet sich an, dass die Aussage „ob (..) die Schule (irgendwie für jemanden) oke is“ (31) das Ende der Darstellung des Prozederes des LSE-Gesprächs darstellt und zugleich einen propositionalen Gehalt für die Gruppe hat, denn es entsteht nun eine kurze Diskussion dazu, welche Farbe aussagt, ob man eine gute oder schlechte Schülerin/guter oder schlechter Schüler ist – ob die Schule also ‚okay‘ für jemanden ist. In dieser wird die Orientierung an Leistungsbewertung weiter elaboriert und es deutet sich gleichsam eine Orientierung an Einordnung an. Es zeigt sich auch, dass die Praktik des Unterstreichens erneut eine große Relevanz zugesprochen bekommt.

Zeile 32-42: Frage von Katja, Elaboration der Proposition und Exemplifizierung durch die Gruppe

Mit einer exemplifizierenden Elaboration, also einer Weiterarbeit an einer Orientierung durch ein konkretes Beispiel, tritt der positive Horizont nun deutlicher hervor: Katja wirft die Frage auf, ob die rote oder die gelbe Unterstreichung „gut“ (32) war. Dies wird nun intensiv diskutiert und anhand von Beispielen (wer war in welchem Fach gut oder schlecht und welche Farbe hatte dieses Fach) untermauert. Ob etwas durch eine Farbgebung sichtbar als gut oder schlecht markiert wird, wird somit mit der eigenen Leistung in Verbindung gebracht. Darin dokumentiert sich erneut eine Orientierung an der Bewertung eigener Schulleistungen mit dem positiven Horizont, etwas gut zu können und dem negativen Gegenhorizont, schlecht zu sein.

Darüber hinaus dokumentiert sich die Orientierung an Übereinstimmung von Fremd- und Selbstzuschreibung, welche mit dem LSE-Gespräch in dieser Erzählung bedient wird. Dies wird z.B. darin deutlich, dass es für Katja relevant erscheint, darüber zu sprechen, dass die Klassenlehrerin sie anders (besser) eingeschätzt hat, als sie selbst das getan hätte: „und dann hab ich das rot unterstrichen und Frau Berger hat es gelb. (...) weil die gedacht hat ich kann gut Mathe aber ich kann nicht gut Mathe“ (39 ff.). Auch wenn die bessere Bewertung durch die Lehrkraft hier als falsch eingeschätzt wird, dokumentiert sich, dass die Außenperspektive durch die Lehrkraft relevant ist und sich vor dieser Einschätzung mit einem eigenen Selbstverständnis als könnend bzw. nicht-könnend verortet wird. Katja betont, dass ihre Einschätzung die richtige ist, da sie die Differenz zwischen Denken (Zuschreiben) und tatsächlichem Können („aber ich kann nicht gut Mathe“ (41)) abgleicht. Sie positioniert sich als erstes Mitglied der Gruppe in dieser Sequenz als aktiv Handelnde, denn *sie* hat Mathe rot unterstrichen. Bislang wurde lediglich ‚man‘ verwendet oder von anderen Personen gesprochen. Im Folgenden wird diese aktive Positionierung mit dem Wechsel des Themas zur Leistungsbewertung verstärkt vorgenommen.

Kira elaboriert Katjas Aussage und greift nicht die positivere Bewertung der Lehrkraft auf, sondern die schlechte Bewertung: „aber Rechtschreibung, das ist (.) bei dir so kla::r. (.)“ (42). Somit dokumentiert sich erneut die Orientierung an Übereinstimmung, die sich darin zeigt, dass Katja wieder über ihre Leistung in die Gruppe ‚eingespurt‘ bzw. eingeordnet wird und darin, dass die Fremdzuschreibungen mit den Selbstzuschreibungen abgeglichen werden.

Zeile 43-49: Intermezzo

Es folgt nun eine parallele Sequenz, in der sich die Aufmerksamkeit erneut auf Rasin und seine ‚Pfeife‘ richtet. Seine Praktik kann als eine Art oppositionelle Positionierung gegen die Interviewsituation oder auch das aktuelle Gesprächsthema gedeutet werden; auch hier vollführt die Gruppe ein ‚Einspuren‘, indem Rasin zur Ordnung gerufen wird (zum ‚Anständig-sein‘). Kira erklärt im weiteren Verlauf, dass sie nicht gut in Rechtschreibung sei. Die Interviewerin versucht den Erzählfaden von zuvor wieder aufzugreifen, schließt jedoch nicht an die Selbstpositionierung von Kira als schlechte Rechtschreiberin an, sondern fragt nach dem Zettel und fokussiert damit erneut dessen Relevanz.

Zeile 49-57: Exemplifizierung, Validierung, Elaboration der Proposition

In dieser Sequenz wird nun eine Wiederholung der bisherigen Art und Weise der Ausführungen zu dem Zettel beim LSE-Gespräch vollführt, allerdings darüber hinausgehend auch eine Konkretisierung: Die ‚Sachen‘ die auf dem Zettel standen, werden nun beispielhaft angeführt und die Personen werden entlang ihrer Handlungen konkretisiert. Diese Sequenz erscheint wie eine etwas explizitere Wiederholung der in den Zeilen 29 bis 31 skizzierten bruchstückhaften Sequenz: Erneut schildert Laura, dass die Lehrkraft ebenfalls den Zettel unterstrichen hat und die Zettel beim LSE-Gespräch verglichen wurden. Im Kontrast zur distanzierten Beschreibung zuvor, konzipiert sich nun auch die Gruppe an diesem Ver-

gleich der Zettel als ebenfalls aktiv Beteiligte: „und bei::m (.) Eltern-Schüler-Lehrer-Gespräch haben wir das dann verglichen. die Zettel“ (55 f.).

Zeile 58-60: Elaboration der Proposition durch Katja

Katja bestätigt Lauras Redebeitrag und beginnt zeitgleich mit Kira zu sprechen. Sie führt die Beschreibung der Praktik des Vergleichens der Zettel im LSE-Gespräch nahtlos weiter, sodass auch hier deutlich wird, dass die Gruppe konjunktiv geteilte Erfahrungen schildert. In ähnlicher Weise wie Laura führt sie hier das „Wir“ (58) weiter. Dies kann sich dabei entweder auf die Gruppe Ponyhof, auf alle anwesenden Personen beim LSE-Gespräch oder auf ein Eltern-Kind-Wir beziehen. Im weiteren Verlauf wird dann klar, dass das „Wir“ die Mutter und Katja umfasst, da die Lehrkraft im folgenden Nebensatz dem „Wir“ gegenübergestellt wird. Das „Wir“ konzipiert Katja hier in der Rolle der Zuschauenden. Die Lehrkraft, das Gegenüber, ist diejenige, die in der Situation des Zettel-Vergleichens über Deutungshoheit verfügt. Dies dokumentiert sich in dem Abbruch im Satz „wir ham geguckt was dann (.)“ (58), direkt gefolgt von der Einschätzung, dass die Lehrerin die „**richtigsten**“ (59) Unterstreichungen macht. Die beiden Erwachsenen, Lehrkraft und Mutter, erscheinen in dieser Situation als Handelnde – sich selbst führt Katja nicht explizit als aktiv Handelnde auf (lediglich im ‚Zuschauer-Wir‘). Zuvor wurde von der Gruppe (und auch von Katja) erklärt, dass sie selbst die Zettel auch unterstrichen haben. Schaut man erneut auf die Erwachsenen, wird Katjas Mutter als weniger Wissende im Vergleich zur Lehrerin konzipiert, wenn es um die Einschätzung von Katjas Schulfähigkeiten geht. Der positive Horizont ‚Einschätzung der Lehrkraft‘ (bedeutsam, am richtigsten) tritt nun konturierter hervor. Die Einschätzung der weiteren erwachsenen Beteiligten, der Mutter, erscheint ebenfalls als relevant. Die Selbsteinschätzung hingegen wird nicht weiter ausgeführt (ob nun z.B. der Zettel von einem selbst ausgefüllt wurde oder nicht).

Zeile 60-62: Argumentative Elaboration durch Katja

Die Unwissenheit der Mutter, das ‚richtige‘ anzukreuzen, wird mit einem „weil“ (60) verbunden und damit ursächlich erklärt: Die Mutter „durchwühlt **oft**“ (60) Katjas Ranzen. Der Ranzen wird somit als Objekt, das zwischen Schule und Zuhause vermittelt, eingeführt. In der ‚richtigen‘ Interaktion mit dem Ranzen könnte Wissen über die an die Kinder gerichteten schulischen Anforderungen erlangt werden, das beim Ausfüllen des Formulars für das LSE-Gespräch zu korrekten Antworten führen könnte. Die Mutter jedoch unternimmt eine ‚falsche/nicht-zielführende‘ Praktik des Ranzen-Anschauens, die auf Ordnung-Halten ausgerichtet ist, ihr jedoch kein Wissen zugänglich macht, das ihr ein korrektes Unterstreichen auf dem Zettel für das LSE-Gespräch ermöglichen würde. Man könnte also sagen, dass es hier darum geht, wie die Mutter zu der im Formular erfragten Einschätzung gelangen kann: Die Mutter müsste, da sie nicht in der Schule ist, den Ranzen im Hinblick auf Dokumente prüfen, die etwas über das schulische Können des Kindes ausdrücken. Somit elaboriert Katja die Deutungshoheit der Lehrkraft über schulische Fähigkeiten und den nicht gelingenden Zugang der Mutter zur schulischen Bewertungslogik.

Zeile 65-79: Intermezzo

Die Erklärung der Umgangsweise mit dem Ranzen durch die Mutter hat erneut propositionalen Gehalt, sodass sich jetzt auch die anderen Kinder in schnellen Redebeiträgen an der Diskussion beteiligen. Weitere Begründungen für eine fehlerhafte Einschätzung der Mutter erscheinen nicht notwendig – der Verweis auf den Ranzen genügt völlig. Im Unterschied zu Katjas Erläuterung, empören sich jedoch die Kinder, wenn es darum geht, dass die Schwestern den Ranzen ausräumen. Hier zeigt sich eine Differenzierung bei der Art und Weise des Umgangs mit dem Ranzen: Zunächst wird dieser als Eigentum der jeweiligen Kinder verhandelt (z.B. „meinen Ranzen“ (60)). Das Eigene deutet damit auch eine gewisse Privatsphäre an und damit eine Art Grenzziehung zwischen ‚Privatheit – Öffentlichkeit‘. Im Sprechen

über die Umgangsweisen von Katjas Mutter und die der Schwestern zeigt sich ein Kontrast: Dass die Mutter den Ranzen durchwühlt habe, wird erklärend zurückgenommen und stattdessen betont, dass es dabei um Aufräumen und Ordnung halten geht. Das Eingreifen der Mutter in den als privat gerahmten Ranzen wird somit positiv und protektiv/sorgend gerahmt (positiver Horizont). Die Schwestern (von Kira und Rasin) treten eher als Zerstörerinnen dieser Ordnungen auf (negativer Horizont).

Das folgende kurze Intermezzo um den Namen von Rasins Schwester wird von Laura als themen-fremd bzw. unpassend gerahmt, indem sie danach fragt, ob die Gruppe „weiter machen“ (79) könne. Die Interviewerin zeigt daraufhin an, dass ihr der genaue Ablauf des Umgangs mit dem Zettel noch nicht klar geworden ist: „und was mussten eure Eltern dazu eigentlich da anstreichen? (...) äh::m auf diesem Zettel?“ (80) und lenkt damit die Aufmerksamkeit wiederum auf den Zettel, wodurch erneut dessen Bedeutung betont und eine Auseinandersetzung mit diesem hervorgerufen wird.

Zeile 80-94: Elaboration und Konklusion

Laura spricht zunächst in einem erklärenden Modus und führt an die Interviewerin gerichtet und in Kürze aus, es gehe darum „wie sie uns einschätzen“ (82) und es handele sich um den „gleiche[n]“ Zettel (82). Die Kinder positionieren sich damit erneut zum Gegenstand der LSE-Gespräche. Ob nun jede_r einen eigenen Zettel hatte oder nicht, erscheint nicht als relevant genug, als dass dies expliziert werden müsste.

Relevant er scheint, was die Lehrkräfte gesagt haben: Die Orientierung an der Deutungshoheit der Lehrkräfte dokumentiert sich darin, dass diese als Personen, die einem etwas sagen, die Lösungswege kennen und mit einer Expertise auftreten, indem sie den Gegenstand des Gesprächs – die Einschätzung der Leistungen der Kinder – analysieren. Laura bestätigt diese Orientierung indem sie ein Beispiel für die Expertise der Lehrkräfte anbringt (86 f.). Die Hilfestellung der Lehrkraft tritt in diesem Zusammenhang als positiver Horizont hervor.

Die Interviewerin stellt in Zeile 98 an die Sequenz anschließend nun eine weitere Frage, die auf die Bewertung des LSE-Gesprächs abzielt. Bevor ich die darauf folgende Diskussion interpretiere, werde ich zunächst einen Gesprächsverlauf aus der Gruppe „Rabauken-Spinner“ im Kontrast interpretieren sowie die reflektierende Interpretation zusammenfassend betrachten. Der Grund dafür ist, dass sich eine Aufforderung zur Bewertung durch die Interviewerin auch im Gespräch mit den Rabauken-Spinnern findet. Die bisher deutlich zutage tretende Orientierung an Leistungsbewertung in der Gruppe Ponyhof zeigt sich ebenfalls bei den Rabauken-Spinnern, die auf die Frage ‚wie ihr das erlebt habt und wie das funktioniert, könnt ihr das mal erzählen?‘ mit der im Folgenden interpretierten Sequenz beginnen.

Gruppe Rabauken-Spinner

Zeile 07-14: OT1 Gutes und Schlechtes gesagt bekommen

Zeile 07-10: Proposition

Markus steigt ebenfalls wie die Ponyhof-Gruppe mit einer Beschreibung vom letzten LSE-Gespräch ein. Zunächst beginnt er von sich selbst zu sprechen, führt dann jedoch diese Ich-Perspektive nicht weiter aus, sondern verweist auf die Mutter die „so **Sachen**“ (08) bekommen hat. Markus konzipiert sich selbst ebenfalls als Gesprächsgegenstand des LSE-Gesprächs, über den gesprochen wird. Er führt nicht sich – obwohl er damit begonnen hat – als Person ein, die etwas ‚bekommen‘ hat, sondern seine Mutter. So erscheint er beinahe nicht präsent in dieser Situation. Dass die Mutter etwas (von der Lehrkraft?) bekommen hat, wird mit einem „weil“ und einem „da“ begründet: weil er üben solle und schlecht in Rechtschreibung sei (8 f.). Somit wird auch hier das LSE-Gespräch als Interaktionsraum entworfen, in welchem eine Festschreibung der eigenen (nicht vorhandenen) Fähigkeiten durch Fremdzuschreibung

gen vorgenommen wird. Die distanzierte Darstellungsform wird erneut deutlich, wenn Markus nach einer kurzen Pause weiter ausführt „un da:: (4) bereden die auch (..) mi::t **Kindern** alles. (.)“ (9 f.)¹⁰. Von dem Beginn mit einem ‚ich‘ in dieser Sequenz, welches im Moment des Handelns zurückgenommen wird und mit der Mutter als Empfängerin von Sachen ersetzt wird, endet Markus Beitrag nun mit dem allgemeinen Verweis auf das Kollektiv ‚Kinder‘ mit ‚denen‘ beim LSE-Gespräch „alles“ (10) beredet wird, die also Adressat_innen des Gesprochenen sind, aber nicht aktive Gesprächsteilnehmer_innen. Markus Aussage, dass er „viel schlecht“ (9) in Rechtschreibung ist, hat propositionalen Gehalt – die Gruppe bezieht sich im folgenden Verlauf auf diese Aussage – und ein sehr aufschlussreicher, selbstläufiger Diskursverlauf beginnt.

Zeile: 12-26: OT 2: Beste und schlechteste Noten in verschiedenen Fächern

Zeile 12-14: Antithese durch Valentin

Valentin schließt nun an, dass bei seinem LSE-Gespräch die Lehrkraft – im Gegensatz zu seinem Vordrucker Markus – nur Gutes über ihn gesagt hat und er ja auch sehr gut ist, was sich in guten Noten ausdrückt (12 ff.). Er spricht betont, dass es sich dabei um ‚sein‘ LSE-Gespräch handelt. Darin dokumentiert sich eine Abgrenzung zu dem Erlebnis von Markus und der eher abstrakt gehaltenen Darstellungsebene im Bezug zum LSE-Gespräch. Weiterhin zeigt sich in dieser Formulierung, dass er sich selbst als Mittelpunkt bzw. Anlass des Gespräches verortet – es geht also nicht darum, dass Erwachsene sich mal austauschen, sondern dass *über ihn* gesprochen wird. Valentin benutzt Markus als Abgrenzungsfolie und verweist auf sich als den besseren Schüler, über den nur Gutes gesprochen wird. Damit bestätigt sich die Leistungsorientierung, die Orientierung am Vergleich und die Bedeutsamkeit der Fremdzuschreibungen durch die Lehrkraft, die bereits in der Gruppe Ponyhof zum Ausdruck kamen. Der angeführte Vergleich zeigt hier eine Tendenz der Konkurrenz um die besseren Noten, wohingegen in der Gruppe Ponyhof der Vergleich eher auf eine Einordnung in die Gruppe hindeutet (eher ‚gleich‘ statt besser sein).

Zeile 15-26: Synthese durch Markus und Differenzierung

Markus geht nun im Folgenden auf den Redezug von Valentin ein, indem er schnell und aufgeregt von seinen guten Noten in Deutsch und Sachkunde (ggf. auch in Mathe) berichtet und sich damit den von Valentin zuvor aufgeworfenen Orientierungen anschließt. Dabei wird er immer lauter, was auf die Wichtigkeit verweist, in diesem Vergleich nicht schlechter dazustehen. So dokumentiert sich in dieser Gruppe der positive Horizont gute/bessere Noten zu haben und der entsprechende Gegenhorizont. Markus bringt sich mit seinem Einstieg in die Sequenz in dieser Diskursbewegung in eine potenziell verletzte Position. Valentin fordert Markus weiter heraus, indem er betont lässig weiterspricht und von seinen vielen Einsen berichtet. Emil bleibt im Erzählen nun im Modus des Vergleichs, bricht jedoch gleichzeitig mit diesem, da er den Vergleich darum, ‚wer die besten Noten hat‘ inhaltlich dreht, indem er auf seine schlechteste Note verweist (23).

Markus reagiert beeindruckt („uh::“ (24)) und er und Valentin steigen auch auf diese Aufforderung ein und zeigen, dass das Sich-Vergleichen auch bei schlechten Noten („meine ne zwei::“ (25), „meine: ne drei“ (26)) von Bedeutung ist: Auch hier kann man einander ‚übertrumpfen‘. Die Interviewerin beendet in gewisser Weise dieses ‚Battle‘, indem sie zunächst nach Worten sucht: „und (.) ähm:: ja (2)“ (27). Darin drückt sich die ‚Hitzigkeit‘ der Diskussion aus, die im Vergleich der schlechten Noten untereinander endet.

10 Markus spricht insgesamt sehr schnell und beinahe schon gehetzt im Interview, daher sind die Pausen an dieser Stelle besonders auffällig.

Das LSE-Gespräch erscheint somit als Ort, welcher Anlass zu verletzlichen Positionierungen geben kann. Bedeutsam für die Rabauken-Spinner ist die Orientierung am Vergleich, d. h. im Vergleich ‚gut‘ abzuschneiden (nicht gleichbedeutend mit guten Leistungen – dies kann auch ein Wettkampf um die schlechteste Note sein). Es deutet sich ein Kontrast zur Gruppe Ponyhof an, in der es eher darum ging, sich wieder in die Gruppe einzugliedern und ‚Normalität‘ herzustellen.

Blickt man nun erneut auf die Gruppe Ponyhof und den weiteren Verlauf der Diskussion ab Z. 95, wird eine Bewertung des LSE-Gesprächs vorgenommen. Dies weist Parallelen zu den Rabauken-Spinnern auf. Im Folgenden wird daher die Sequenz der Ponyhof-Gruppe interpretiert und daran anschließend erneut die Gruppe Rabauken-Spinner hinzugezogen.

Gruppe Ponyhof

Zeile 95-164: OT2: LSE-Gespräch als außergewöhnliche und „peinliche“ Erfahrung

Nachdem Laura zuvor über ihr Erlebnis vom LSE-Gespräch in der zweiten Klasse gesprochen hatte, setzt die Interviewerin in dieser Sequenz nun an und fordert die Gruppe dazu auf, das LSE-Gespräch zu bewerten. Kira schließt direkt an die Frage an und bewertet die von der Interviewerin geschilderte Situation als „irgendwie peinlich“ (97). Dies wird von Laura bestätigt und bestimmt mit seinem propositionalen Gehalt den weiteren Diskursverlauf, denn diese Peinlichkeit wird nun von der Gruppe weiter ausdifferenziert.

Zeile 101-107: Argumentative Elaboration durch Laura, Katja und Kira

In dieser Sequenz dokumentiert sich deutlich der negative Horizont allein vor der Lehrkraft mit den Eltern sein. Alleinsein bedeutet, ohne andere Schüler_innen zu sein, was im Kontext der Schule und im Zusammentreffen mit der Lehrkraft als außeralltäglich, nämlich als „komisch“ (101) bezeichnet wird. Der zweite Aspekt der Bewertung von LSE-Gesprächen durch die Gruppe als peinlich ist eine Weiterarbeit an der Orientierung an Leistungsbewertung und Einordnung durch die Lehrkraft. Laura stimmt der Aussage von Kira zunächst mit einem deutlichen „ja“ (105) zu und fordert „ja und dann sollte man (...) ((leise) nur über die **guten** Sachen reden) (...) ja::, weil sonst is es irgendwie **peinlich** für einen selbst“ (105 f.). Darin drückt sich eine Orientierung an einer stärkenorientierten Perspektive auf das aus, was die Kinder können. Weiterhin zeigt sich die Peinlichkeit nicht nur in einem Alleinsein, sondern auch darin, *wie* über einen gesprochen wird. Das Alleinsein hat somit eine doppelte Bedeutung für die Gruppe: Nicht nur ist man während des LSE-Gesprächs der/die einzige Schüler_in im Raum, man ist auch alleiniger – und damit exponierter – Gesprächsgegenstand, über den gute oder schlechte Sachen erzählt werden können. Das Leiser-Werden in Kiras Stimme hebt den positiven Horizont ‚Gutes über sich gesagt bekommen‘ eindrücklich hervor. Die Bedeutsamkeit davon, wenn andere über einen (gutes oder schlechtes) sprechen, führt die Relevanz von Fremdzuschreibungen für die Gruppe weiter aus. In Katjas anschließender Bewertung „ja, aber immer noch besser als (...) ganz alleine“ (107) zeigt sich, dass unterschiedliche Erwachsene zu unterschiedlichen Formen des Alleinseins dazugehören. Mit der Lehrkraft wäre man ganz allein, die Eltern hingegen sind ein kleiner Zusatz. Hierin spiegelt sich erneut die Deutungshoheit der Lehrkraft, der man allein oder mit ggf. Verbündeten gegenübertritt. Die Lehrkraft erscheint in dieser Deutung als ‚richtende‘ und tendenziell auch angsteinflößende Figur im Rahmen des LSE-Gesprächs.

Zeile 110-118: Exemplifizierung durch Laura

Laura führt weiter in Form einer Erzählung aus, dass über sie gesagt wurde, sie würde immer „husch husch“ (110) machen und sie darüber glücklich ist, dass dies auch über Katja gesagt wurde. Diese Sequenz spricht sie sehr schnell, abgehakt und lachend. Alleinsein wird auch hier als negativer Gegenhorizont eingeführt, der durchbrochen werden kann, wenn über Andere das Gleiche gesagt wird, wenn man also nicht als Einzige_r ‚besondert‘ wird. Somit zeigt sich ein positiver Horizont: Gleich (bewertet) sein/nicht abweichen bzw. exponiert werden. Die Erleichterung über die gemeinsame Adressierung als Kinder, die „husch husch“ machen, dokumentiert sich nicht nur sprachlich, sondern auch im Lachen nach der Aussage. Nach einer kurzen Pause schließt Laura an „und dann (.) äh wollt ich nicht zugeben, dass ich **weiß**, warum des da is“ (112 f.). Das Gespräch vor Lehrkraft und Mutter – die im weiteren Verlauf als Anwesende angeführt werden – wird somit als eines entworfen, in dem man etwas ‚zugeben‘ soll. Darin dokumentiert sich wie auch in der bereits angeführten Deutungshoheit der Lehrkraft und der unangenehmen Beschreibung des ‚Alleinseins‘ in LSE-Gesprächen eine gewisse Machtstruktur, die in die Gespräche eingelassen ist: Laura ist diejenige, die vor Anderen die Wahrheit sprechen soll und ihr Wissen preisgeben soll, auch wenn sie es nicht „wollt[e]“ (113). An dieser Stelle wird noch nicht ganz deutlich, worauf sich dieses Zugeben genau bezieht. Es deutet sich jedoch bereits an, dass Laura weiß, warum das Gespräch stattfindet, welches im Zusammenhang mit der Zuschreibung „husch husch“ (110) bzw., später: „weil ich zu schnell mache“ (116) steht. Es könnte auch sein, dass es sich bei diesem Gespräch um kein regulär verbindliches LSE-Gespräch handelt, sondern um eines, welches aus Anlass eines von Seiten der Schule bzw. der Lehrkraft nicht erwünschten Schüler_innen-Verhaltens durchgeführt wird. In diesem Zugeben drückt sich eine deutliche Handlungsgrenze aus, die dadurch bedingt ist, dass die Kinder selbst Gesprächsgegenstand sind. Dies wird im Folgenden bestätigt: „hat sie halt gesagt warum bist du hier. hab ich gesagt, (.) weil du so wollte, dass ich **hier** hin kommen will. und warum wollt ich das wir her kommen () (.) hat meine Mama gesagt“ (114 ff.). Mutter und Lehrkraft werden als Personen angeführt, die eine Art Befragung von Laura durchführen. Die skizzierte Situation erinnert an eine Gesprächssituation, in der ein ‚Geständnis‘ von Laura erwartet wird (116). Die Form des Geständnisses ist die (An-)Erkennung, „husch husch“ (110) bzw. – an dieser Stelle erschließt sich die Bedeutung dieser Bezeichnung – „zu schnell“ zu machen. Offenbar geht es um einen Akt der Unterwerfung – auch wenn Laura zunächst nichts „zugeben“ (113) wollte, so scheinen Mutter und Lehrkraft in dieser Ausführung doch erst zufriedengestellt, wenn die Adressierung öffentlich angenommen wurde. Es dokumentiert sich, dass die Positionierung als Gesprächsgegenstand und Bewertete in der Situation selbstverständlich ist. Deutlich wird aber auch, dass dies als unangenehm („**peinlich** für einen selbst“ (106) und „ich war immer froh, dass ich dich noch ha::be“ (112)) empfunden wird. Der negative Horizont, allein in dieser Situation zu sein, wird abschließend noch einmal unterstrichen: „ich wollte (.) ich wollte erstmal weg“ (117). Laura spricht nun weiter, aber wirft eine neue Thematik (draußen warten) auf, die an die bereits skizzierten Orientierungsgehalte anknüpft.

Zeile 117-126: Transposition

In der Formulierung zeigt sich zunächst erneut die Grenze der Handlungsmöglichkeiten. Das Dürfen – welches auf einen geäußerten Wunsch oder die Möglichkeit, Nein zu sagen, verweisen würde – wird zurückgenommen und durch ein Müssen ersetzt. Dies wird noch einmal von Katja laut betont: „ja: dann **mussten** wir“ (121). Das Warten wird im Folgenden negativ als „voll langweilig“ (121) bewertet. Dass die Gruppe das Gespräch zwischen Lehrkraft und Elternteil in diesem Moment nicht mitbekommt, wird hingegen nicht problematisiert. Stattdessen berichtet Laura lachend darüber, dass ihre Eltern über Impfungen bei Flügen mit der Lehrkraft gesprochen haben. Nach einem kurzen Intermezzo mit Rasin fragt die Interviewerin genau diesen Punkt noch einmal nach (133 f.). Lauras Antwort „äh:: nö::“ (135) und

dass daraufhin niemand diese Proposition der Interviewerin aufgreift, verdeutlicht, dass die möglichen Inhalte dieses Gespräches in ihrer Abwesenheit nicht als sonderlich spannend gerahmt werden. Die Relevanzen der Gruppe orientieren sich stattdessen stärker daran, dass das draußen Warten langweilig war. Laura übergeht daher die Zwischenfrage der Interviewerin und erzählt weiter, dass zwei Jungen aus der Klasse dann auf sie eingeredet haben (137 f.)). Das Warten erscheint somit vielmehr als etwas Mühseliges/Nerviges, das man über sich ergehen lassen muss. Erneut wird noch einmal die Peinlichkeit im Gespräch selbst hervorgehoben (140 f.). Laura geht darauf ein, dass es peinlich ist, wenn man gesagt bekommt, was man besser machen kann. Hier zeigt sich der positive Horizont ‚gute Schülerin zu sein‘ („man will ja alles richtig machen“) und gute Leistungen zu erbringen. Die Peinlichkeit, das Unangenehme und damit der negative Horizont drücken sich darin aus, dass man als Schülerin in diesem Kontext als optimierbar dargestellt wird. Dies knüpft an die Orientierung der Rabauken-Spinner an (s.u.).

Mit der erneuten Betonung, dass es immer so leise beim LSE-Gespräch ist, wird die Außeralltäglichkeit der Teilnahme an Gesprächen von Eltern mit der Lehrkraft herausgestellt („ja. (.) das is **immer** so leise, das is man **gar** nicht gewohnt, ne?“ (144)). Dies verweist einerseits auf die ungewohnte Situation in der Schule – der Gegenentwurf wäre in dieser Lesart die laute Klasse. Andererseits könnte dies auch darauf hindeuten, dass auch die Eltern leise im Gespräch auftreten, also eine für die Kinder ungewohnt zurückhaltende, vorsichtige Position einnehmen und so eben auch die Deutungshoheit der Lehrkraft in der Situation anerkennen. Im Folgenden wird eine rituelle Konklusion eingeleitet: Rasins Zuhause wird als lautes Zuhause konzipiert und das Gespräch verläuft sich.

Gruppe Rabauken-Spinner

Zeile 27-76: OT3, Bewertung LSE-Gespräch: langweilig

Anders als die Rabauken-Spinner bezeichnet die Ponyhof-Gruppe zwar das Warten vor der Tür und das Alleinsein als langweilig, nicht jedoch die Teilnahme am LSE-Gespräch an sich. Die Interviewerin versucht in dieser Sequenz eine Erzählung oder einen Bericht zu generieren „und (.) ähm:: ja (2) könnt ihr mal ein bisschen darüber diskutieren, was macht ihr eigentlich, wenn ihr dann da seid?“ (27 f.). Die Interviewerin adressiert die Kinder hier also als Aktive in der Situation.

Zeile 29-32: Proposition durch Emil

Emil bringt sogleich eine Bewertung vor, die den weiteren Verlauf der Sequenz bestimmen wird. Er bezeichnet das LSE-Gespräch als langweilig und die Inhalte, die dort vermittelt werden als überflüssig („man kriegt was erzä::hlt, keine Ahnung was fürn **Mist** da is“ (31 f.)). Die Ansprache als aktiv Handelnde durch die Interviewerin wird also nicht aufgenommen, sondern Emil positioniert sich als Person, der von anderen etwas (Überflüssiges) erzählt wird. In dem langgezogenen „erzä::hlt“, gefolgt von „keine Ahnung“ und „**Mist**“ drückt sich eine starke Abwertung des Besprochenen und ein Desinteresse daran aus. Dies ist einerseits anschlussfähig an die Selbstpositionierungen als Gegenstand des LSE-Gesprächs, andererseits wird deutlich, dass die Inhalte des Gesprächs nicht an den Relevanzen von Emil ansetzen.

Zeile 33: Antithese durch Markus

Markus steigt auf diese Proposition ein und widerspricht Emil (33). Diese vorsichtigen Ansätze, ein anderes Bild als das der Langeweile und „Mist“ (31) zu zeichnen, finden sich noch drei Mal bei Valentin und Markus.

Zeile 34-43: Divergenz durch Emil

Emil wird hier aber zum Gesprächsführer und bestimmt fortan den Diskurs, indem er langsam und ruhig sprechend erklärt, dass er sich aus der Situation des LSE-Gespräch rausnimmt, indem er – ziemlich ‚lässig‘ – zu malen beginnt. Auf diese Differenzierung – er geht zwar darauf ein, dass es manchmal auch ‚cool‘ ist, bei den Gesprächen dabei zu sein, verweist aber gleichzeitig auf eine Grenze („manchmal“ (34)), auf Handlungsmächtigkeit (zu Malen, anstatt sich am Gespräch zu beteiligen) und auf eine Handlungsgrenze (sich nicht völlig entziehen, sondern eine subtilere Praktik „ich nehm mir meistens n Blatt n Stift und mal.“ (42 f.) anwenden müssen) – folgt nun eine Validierung durch Markus und in lachender Weise auch durch Valentin.

Zeile 44-49: Validierung durch Markus, Valentin und Emil

Es werden weitere Vermeidungstaktiken oder Beschäftigungen angeführt, wie „lesen“ (44) und „ja. ja. ja.“ (46) sagen, die ebenso wie malen eine offenkundige Gleichgültigkeit repräsentieren sollen. Deutlich wird in diesen Taktiken, dass man es sich scheinbar ‚einfach‘ und ‚schwer‘ bei LSE-Gespräch machen kann (der beste Freund von Markus, Farin, hat es sich einfach gemacht, indem er „ja. ja. ja.“ (46) sagt).

Zeile 50-62: Synthese

War sich die Gruppe zunächst uneinig darüber, ob LSE-Gespräche ‚gut‘ („coole Sachen“ (33) oder ‚schlecht‘ („Mist“ (31), „langweilig“ (29)) sind, so ist sie sich nun einig: LSE-Gespräche sind (mehrfache Nennungen) „langweilig“, „ega:l“ und „schei:ße (.) da di- (.) die la:bern da (.) ich hör **nie** zu“ (52 ff.). Inhaltlich wird noch ausgesagt, dass nur gesprochen wird, wenn die Kinder direkt angesprochen werden.

Insgesamt zeigt sich in dieser Sequenz ein gegenseitiges ‚Hochschaukeln‘, sodass die Bewertungen vor diesem Hintergrund gelesen werden müssen. Deutlich dokumentiert sich in den Bemerkungen ein tief- liegender Sinngehalt, eine Orientierung an Coolness/Gelassenheit; an der Gruppe ‚perlt‘ quasi jegliche Kritik ab und sie stehen mit ihren veräußernden Praktiken oberhalb des Geschehens. Die ‚lapernden‘ Erwachsenen („die la:bern da“ (62)) sprechen zwar über die Kinder, dies wird jedoch noch längst nicht als relevant verhandelt. Stattdessen wird sich für andere (produktive) Tätigkeiten entschieden. Es dokumentiert sich weiterhin eine Begrenzung des Enaktierungspotentials der eigenen Orientierungen: Auch wenn das LSE-Gespräch als überflüssig und langweilig abgetan wird, so „muss“ man sich dennoch daran beteiligen und die Gesprächssituation kann nicht einfach verlassen werden. Stattdessen werden subtilere Ablehnungs-Praktiken als Gegenstrategien angeführt (Lesen, Malen, Ja-Ja-Ja-Sagen). Diese Pflicht zur Teilnahme und auch zur Auskunft wurde in ähnlicher Art und Weise auch von der Gruppe Ponyhof angeführt.

Zusammenführung

In der komparativen Analyse der Passagen zum LSE-Gespräch der Gruppen Ponyhof und Rabauken-Spinner fällt zunächst auf, dass die Interviewerin in ihrer Eröffnungsfrage jeweils eine sehr positive und damit propositionale Rahmung des LSE-Gesprächs vornimmt. Diese wird von den Gruppen nicht bzw. nur in Teilen aufgegriffen. Darüber hinaus positioniert sich die Interviewerin zu Beginn beider Passagen als Fremde (z.B. über Alter, Erfahrung), der etwas erklärt werden muss.

Es zeigen sich weitere Gemeinsamkeiten in der Darstellung der beiden Gruppen: So wird das LSE-Gespräch – wenn auch in unterschiedlicher Art und Weise – jeweils mit Warten-müssen verknüpft. Für die Rabauken-Spinner findet dieses Warten bereits während des Gesprächs statt, sodass sie alternative Praktiken (Lesen etc.) anführen und im Erzählen besonders die empfundene Langeweile hervorheben.

Die Gruppe Ponyhof thematisiert das Warten nach dem Gespräch, was ebenfalls mit Langeweile verbunden ist. Eine weitere Ähnlichkeit zwischen den Verhandlungsweisen des LSE-Gesprächs ist die Orientierung an schulischen Praktiken der Leistungsbewertung, die im Sprechen aufgerufen werden. So wird in beiden Gruppen deutlich, dass die Kinder (bzw. deren Leistungen, Verhalten) sich als Gegenstand der Gespräche und nicht als Gesprächspartner_innen adressiert fühlen. In beiden Gruppen zeigt sich ebenfalls, dass sie sich selbst nicht als die primär Sprechenden in LSE-Gesprächen konzeptualisieren. Bei näherer Betrachtung wird hier jedoch auch ein Unterschied zwischen den Gruppen sichtbar: Während die Gruppe Ponyhof eine Orientierung an Übereinstimmung anführt (der Fremd- und Selbsteinschätzung sowie der Eingliederung in die Gruppe), tritt bei den Rabauken-Spinnern eine Orientierung am Vergleichen bzw. Herstellen einer Rangordnung (im Vergleich ‚gut‘ abschneiden) hervor.

In der Thematisierung des LSE-Gesprächs ist bei den Rabauken-Spinnern besonders deutlich geworden, dass das Gespräch als langweilig bis überflüssig gerahmt wird. Interessant ist, dass die Gruppen subtile Ablehnungspraktiken anführen, etwa nur Jajaja-sagen oder nicht zuzuhören und stattdessen zu malen. Ein Verlassen der als sehr negativ beschriebenen Szenerie ist keine Handlungsoption – dies weist deutlich auf die erlebten Handlungsgrenzen der Gruppe hin: ein physischer Entzug scheint beispielsweise nicht möglich.

Die Gruppe Ponyhof markiert das LSE-Gespräch als außergewöhnliche Situation, die peinlich und unangenehm sein kann. Als negative Horizonte werden in diesem Kontext das Alleine-sein (vor unterschiedlichen Erwachsenen) angeführt sowie allein bewertet zu werden, die Stille in diesen Gesprächen und vor Erwachsenen etwas zugeben zu müssen. Als positive Horizonte erscheinen hingegen die Positionierung als gute Schülerin, der etwas ‚Gutes‘ gesagt wird – denn „man will ja alles richtig machen“ (140 f.). Deutlich tritt dabei die Orientierung an der Deutungs- und Bewertungshoheit der Lehrkraft hervor, deren (positive) Einschätzung als bedeutsam und ‚am richtigsten‘ konzipiert wird. Auch für die Gruppe Ponyhof lässt sich somit eine Handlungsgrenze rekonstruieren: Auch wenn diese Situation als peinlich oder unangenehm gekennzeichnet wird, so gibt es keine Möglichkeit für die Gruppe, daran nicht teilzunehmen.

Literatur

- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–32.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2015): Gruppendiskussion. In Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (11. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 369–384.
- Bühler-Niederberger, Doris/Türkyilmaz, Aytüre/Gräsel, Cornelia (2019): Erfolgreiche Kinder – zwischen Komplizenschaft und Agency. In: Betz, Tanja/de Moll, Frederick (Hrsg.): Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 39, H. 3, S. 247–264.
- Nohl, Arnd-Michael (2008): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. München: Oldenbourg.