



**Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung  
(IMST-Fonds)**

**S4 „Unterrichtsanalyse“**

---

# **ROBERTA TRIFFT ROBERT IN DER KLASSE**

**ID 1404**

**Mag.<sup>a</sup> Maria Berghammer**

**Doris Pichler, Dipl.Päd.<sup>in</sup>**

**KMSi Steinbauergasse, Wien**

**Wien, Juli 2009**

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>1 EINLEITUNG</b> .....	<b>4</b>
<b>2 AUSGANGSPUNKT</b> .....	<b>6</b>
2.1 Schulstandort .....	6
2.2 Die Projektklassen .....	6
<b>3 VORÜBERLEGUNGEN</b> .....	<b>9</b>
3.1 Die Vorbereitungsphase... ..	9
<b>4 ENTWICKLUNG DER FORSCHUNGSFRAGE</b> .....	<b>11</b>
4.1 Rollenkollision im Schulalltag oder die Rolle der Lehrerin in plurikulturellen Klassen .....	12
4.2 Annahme.....	12
4.3 Überprüfungsverfahren der Forschungsfrage .....	13
4.4 Beobachtungskriterien .....	13
<b>5 PROJEKTSETTING:</b> .....	<b>14</b>
<b>6 AUSWERTUNG</b> .....	<b>18</b>
6.1 Beschreibung der Daten .....	18
6.1.1 Hilfestellung .....	18
6.1.2 Interpretation:.....	22
6.1.3 Akzeptanz .....	22
6.1.4 Interpretation.....	29
6.1.5 Unterbrechungen – Störaktionen .....	30
6.1.6 Zur Interpretation .....	34
<b>7 KONSEQUENZEN</b> .....	<b>35</b>
<b>8 FAZIT</b> .....	<b>37</b>
<b>9 WAS SONST NOCH AUFFIEL</b> .....	<b>38</b>
<b>10 LITERATURLISTE</b> .....	<b>39</b>
<b>ANHANG</b> .....	<b>40</b>

## ABSTRACT

*Interaktionen zwischen Lehrerinnen und deren Schülern und Schülerinnen auf der siebten Schulstufe sind das Herzstück dieses Projekts. Beobachtet wird, wie sich verbale und nonverbale Kommunikation auf das Unterrichtsgeschehen auswirkt, das Unterrichtsklima positiv oder negativ verändert und somit die Stimmung im Klassenraum bestimmt. Robert trifft Roberta im Klassenzimmer meint die Vielschichtigkeit von Interaktionsprozessen zwischen Lehrerinnen und Schülern und Schülerinnen, während des Zusammenbaus und dem Programmieren von Lego Mindstorm Robotern. Auf Basis der Tagebuchaufzeichnungen der Lehrerinnen, den Rückmeldungen der Schüler und Schülerinnen und unterstützt durch eine externe Beobachterin, wollten wir herausfinden, ob es einen Unterschied in der Interaktion zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen bzw. zwischen Lehrerinnen und Schülern gibt und welche Rolle dabei die unterschiedliche kulturelle Herkunft spielt.*

Schulstufe: 7.

Fächer: Informatik

Kontaktperson: Mag.<sup>a</sup> Maria Berghammer, Doris Pichler

Kontaktadresse: KMSi Steinbauergasse 27, 1120 Wien

# 1 EINLEITUNG

Wenn Roberta Robert im Klassenzimmer trifft, dann geht es um Interaktionen im Klassenzimmer. Wenn Lehrer und Lehrerinnen mit ihren je eigenen Vorstellungen von Geschlechterkonstruktionen - auf Schüler und Schülerinnen treffen, dann geht es um Gender. Wenn – wie in unserer Schule - Lehrerinnen und Lehrer mit ihrem verinnerlichteten westeuropäischen Werte- und Normvorstellungen auf Schüler und Schülerinnen treffen, die in Kulturen mit „anderen“ Werte- und Normvorstellungen hineingeboren wurden, dann geht es um Ethnizitäten. Das hat fatale Auswirkungen auf die Interaktion im Klassenzimmer und folglich auf die Qualität des Unterrichts, wenn es, wie in unserer Schule, auf eine Verschränkung von Gender und Ethnizitäten kommt. Unterschiedliche Zuschreibungen und Vorstellungen, sowohl seitens der Schüler und Schülerinnen als auch auf Seite der Lehrer und Lehrerinnen können zu Missverständnis oder auch Unverständnis führen und erschweren so Unterricht.

Schule ist, um es mit Foucault zu sagen, eine Disziplinierungsmacht. Sie wirkt machvoll, um die Normen der Gesellschaft, der westlichen, patriarchalischen Gesellschaft aufrecht zu erhalten und durchzusetzen.

*„Es geht offenkundig nicht darum, die Macht auf ihre Herkunft, ihre Grundsätze oder ihre legitimen Grenzen hin zu befragen, sondern die Verfahren und Techniken zu untersuchen, die in unterschiedlichen institutionellen Kontexten verwandt werden, um auf das Verhalten der Individuen einzeln oder als Gruppe einzuwirken; um den Modus ihrer Verhaltensführung zu formen, zu lenken und zu verändern, ...“ (Foucault 2007: 225).*

Vor allem für männliche Migrantenschüler ist es von enormer Bedeutung sich in den eurozentristischen Mainstream zu bringen um Anteil zu Erringen an der positiv erlebten patriarchalen Dividende. Die Migrantinnen, speziell jene mit islamischem Hintergrund, werden dabei zu den doppelt anderen - zu den doppelt ausgeschlossenen. Die Lehrerinnen gehören aus Sicht der Schüler ebenfalls zu den anderen, zu Menschen, die anderen Normen gehorchen und in Folge dessen auch ein anderes – für sie oft negativ erlebtes - Frauenbild repräsentieren. Allzu deutlich ist dies mitunter in Klassen mit einem hohen Migrationsanteil zu beobachten und veranlasste uns zu unserem heurigen Projekt. Vor allem die Rolle der Lehrerin und die Interaktion mit Schülern aus verschiedensten Kulturkreisen werden dabei in den Blick genommen.

Unser Projekt ist ein Versuch uns mit der Lehrerinnenrolle auseinander zusetzen um uns auf diesem Wege der Vielschichtigkeit in kulturell heterogenen Klassen anzunähern, indem wir auch auf die gesellschaftlich hervorgebrachten Ungleichheiten Bezug nehmen wird. Mit Hilfe von Unterrichtsbeobachtung und Tagebuchnotizen wollen wir unsere Rolle reflektieren. Ziel ist es unseren Blick zu weiten und damit unser pädagogisches Handlungsrepertoire zu erweitern um auf die Diversitäten in plurikulturelle Klassenzimmern angemessen reagieren zu können. Um besser zu verstehen, was denn die Hintergründe und Ursachen für so manche disziplinäre Schwierigkeit zwischen Lehrerinnen und Schülern<sup>1</sup> sind, die das Unterrichtsklima leider oft zum Negativen hin prägen. Wir wollen herausfinden, wo die Stolpersteine, die Missver-

---

<sup>1</sup> Die „Rückfrage“ ob es den immer die Schüler sind und nicht die Schülerinnen ist einfach zu beantworten. Es sind im Regelfall die Schüler, im Ausnahmefall die Schülerinnen. Dies zeigt der Schulalltag, den wir erleben.

ständnisse in der Interaktion zwischen Lehrerinnen und vor allem männlichen Schülern mit Migrationshintergrund liegen.

## **2 AUSGANGSPUNKT**

### **2.1 Schulstandort**

Unsere Schule ist im 12. Wiener Gemeindebezirk beheimatet, es ist eine Kooperative Mittelschule mit Schwerpunkt Informatik. Ein paar Zahlen zur Statistik: Im heurigen Schuljahr unterrichten wir 289 SchülerInnen, davon sind 151 Burschen und 138 Mädchen. Der Anteil der SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache beträgt 82%. Es sei hier angemerkt, dass Kinder, bei denen nur ein Elternteil deutscher Muttersprache ist, in der Statistik als muttersprachlich Deutsch geführt werden. Was die Religionszugehörigkeit betrifft, bekennen sich 133 Kinder zum Islam, 76 SchülerInnen sind orientalisch orthodox, 52 römisch katholisch, 2 buddhistisch und ein Kind ist evangelisch. Ohne religiöses Bekenntnis sind 16 SchülerInnen und 3 gehören sonstigen Religionsgemeinschaften an. Der überwiegende Teil unserer SchülerInnen kommen aus Elternhäusern, die durch eine gewisse Distanz zu Schule und Bildung charakterisiert werden können. Deshalb besteht unser Auftrag nicht nur im Vermitteln von Wissen sondern zu einem hohen Anteil oft in erzieherischer- sozialpädagogischer Arbeit. Häufig stoßen wir dabei an die Grenzen des Machbaren, müssen zusehen, wie positive Entwicklungen durch die soziokulturellen Gegebenheiten verhindert und oft wieder nur zur Reproduktion überkommener Geschlechtskultur- und anderer Rollenvorstellungen führen. Wir unterrichten beide Informatik und versuchen unseren Unterricht geschlechtssensibel zu gestalten. Das Hauptaugenmerk in unserem Informatikunterricht liegt darauf, den Mädchen und den Burschen Computerkompetenz jenseits von geschlechtsstereotypen Rollenklischees zu vermitteln.

### **2.2 Die Projektklassen**

Im Schuljahr 2007/08 begannen wir in einem IMST-Projekt Mädchen und Burschen der 6. Schulstufe bei der Arbeit sehr genau zu beobachten. Sie mussten einen Lego Mindstorm Roboter zusammenbauen und programmieren. Dabei wurden die Schülerinnen und Schüler - nach zuvor genau festgelegten Kriterien - von einer externen Expertin beobachtet. Uns interessierte dabei die Fragestellung ob und wie sich die Zusammenstellung von Teams (geschlechtshomogen oder heterogen) auf die Arbeitsteilung und den Arbeitserfolg in den Teams aufwirkt. Die Ergebnisse des Projektes lauten kurz zusammengefasst: Was das Erreichen der Ziele betrifft, nämlich das Zusammenbauen und Programmieren des Roboters gab es zwischen den einzelnen Gruppen keine gravierenden Unterschiede. So gesehen könnte festgestellt werden, dass die Zusammensetzung der Gruppen für das Erreichen der Unterrichtsziele unerheblich ist. Vergleichen wir aber, wie gleichberechtigt in den einzelnen Teams gebaut wurde, dann ergeben sich große Unterschiede zwischen den Mädchenteams, den Burschenteams und vor allem den gemischt geschlechtlichen Teams, wo ein eklatanter Unterschied beim gleichberechtigten Arbeiten beobachtet wurde.

In den gemischtgeschlechtlichen Teams gab es von Beginn an eine eindeutige Rollenaufteilung. Klar war auch von Anfang an, wer den Roboter als sein Eigentum definierte und dementsprechend damit agierte. Die Mädchen wurden bis auf wenige Ausnahmen in eine passive Rolle gedrängt, ließen sich drängen. Beim Ausprobieren und Programmieren waren die Mädchen kaum vertreten und selbst das Präsentieren vor der Gruppe überließen die Burschen nur nach Intervention der Lehrerin „ihren“ Roboter ihrer Teampartnerin. Genauer betrachtet zeigten sich bei den Burschen in

den heterogenen Teams zwei Haltungen: eine die Mädchen ausgrenzende Haltung schon in der „Robertabauphase“ und eine Haltung, die Bauen mit Arbeiten und Programmieren mit Spielen gleichsetzte und bei der die Mädchen deshalb das Bauen übernehmen mussten bzw. in dieser Phase mithelfen durften. Auf Seiten der Burschen zeigte sich deutlich, dass **der Druck Technikkompetenz** zu zeigen in heterogenen Gruppen **groß ist** und sie deshalb nicht mit Mädchen gleichberechtigt arbeiten können. In den geschlechtshomogenen Gruppen dient die Technikkompetenz dazu sich im Sinne der hegemonialen Männlichkeit innerhalb der Burschengruppe zu positionieren.<sup>2</sup>

Erfahrungen aus diesem Projekt und aus dem Schulalltag veranlassten uns im laufenden Schuljahr ein weiteres Projekt, aber mit veränderter Schwerpunktsetzung durchzuführen. Es geht nach wie vor um die Kategorie Geschlecht, allerdings wollen wir in diesem Projekt die Rolle der **Lehrerin im plurikulturellen Kontext** einer genaueren Analyse unterziehen. Wie ein Blick auf die Statistik zeigt<sup>3</sup>, sind um die 70% der Lehrpersonen im Pflichtschulbereich Lehrerinnen. Sie sind es, die sich tagtäglich mit dem Problem (oder wollen wir es lieber Phänomen nennen) der nicht vorhandenen **doppelten Hierarchie zwischen Lehrerinnen (=Frauen) und Schülern (Männern in spe)** auseinandersetzen müssen. Der hohe Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund, die wie im Unterricht und im Alltag deutlich zu beobachten ist, dazu neigen, nicht nur Geschlechtsstereotype über zu erfüllen sondern auch noch traditionelle patriarchale Autoritätsvorstellungen mitbringen, verschärft die Situation.<sup>4</sup>

Wir entschieden uns für die Klassen, die bereits im Vorjahr am IMST-Projekt beteiligt waren, weil wir da viele Stunden und vor allem gemeinsam zwei Wochenstunden Informatik unterrichten. Die drei dritten Klassen sind alle ziemlich lebhaft und doch unterschiedlich, was ihre Arbeitshaltung und Leistungsbereitschaft betrifft.

Die **3a** ist eine **Integrationsklasse** mit 22 Schülerinnen und Schüler (11 Mädchen und 11 Buben). Aus Lehrerinnensicht lässt sich die Klasse am besten mit den Worten „mühsam, aber nicht wirklich unangenehm“ beschreiben. Auffallend ist, dass fast alle – nicht nur die Integrationskinder – im Unterricht eine relativ geringe Frustrationstoleranz und wenig Ausdauer haben. Betrachten wir die Muttersprachen der Kinder in der 3a so ergibt sich ein äußerst diverses Bild: Türkisch sprechen neun Jugendliche, sieben Burschen und zwei Mädchen; zwei Burschen und ein Mädchen sprechen Deutsch; ein Bursche und zwei Mädchen sprechen Serbisch; ein Bursche und ein Mädchen sprechen Rumänisch; zwei Mädchen sprechen Albanisch, eine Italienisch, eine Persisch (Farsi) und eine ist muttersprachlich nicht zuordenbar.

In der **3b** sind derzeit 26 Schülerinnen und Schüler, davon 11 Mädchen und 15 Buben. Die Klasse ist nicht sehr leistungsorientiert, es gibt mehrere Schüler mit wenig zufrieden stellendem Verhalten. Sechs Schüler und eine Schülerin haben viele nicht unbedingt krankheitsbedingte Fehlstunden. Die Frage nach der Erstsprache bringt in der 3b folgende Ergebnisse: Serbisch sprechen 12 Jugendliche, fünf Burschen und

---

<sup>2</sup> Die Ergebnisse im Detail sind auf der IMST-Homepage zu finden: Roberta trifft Robert oder wie Mädchen und Buben selbstständig und selbsttätig technische Aufgaben lösen. fünf Burschen und vier Mädchen sprechen

<sup>3</sup> [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/lehrpersonen/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html)

<sup>4</sup> Vgl. dazu: Berghammer, Pichler: Doppelt ausgegrenzt? Bildungsverlierer? Mädchen und Burschen mit Migrationshintergrund in der Schule. Bericht zu Workshop. Gender Days des BMUKK. Wien 2008

sechs Mädchen; Bosnisch sprechen zwei Burschen und ein Mädchen; Kroatisch spricht ein Bursche; Punjabi sprechen ein Mädchen und ein Bursche; sechs Burschen sprechen Türkisch; bei zwei Mädchen und einem Burschen weist die Schulstatistik Deutsch als Erstsprache aus.<sup>5</sup>

Die **3c** ist leistungsorientierter und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler ausgeglichener. Sie kann im Schul- und Unterrichtsalltag als die am wenigsten problembehaftete Klasse bezeichnet werden, obwohl sie mit 28 SchülerInnen (12 Mädchen und 16 Buben) die größte Klasse ist. Die Schulstatistik liefert folgendes Sprachgemälde: fünf Burschen und vier Mädchen sprechen Türkisch; fünf Burschen und vier Mädchen sprechen Serbisch; ein Bursche Serbokroatisch; einer Tagalog; je ein Mädchen Rumänisch bzw. Russisch; vier Burschen und zwei Mädchen werden muttersprachlich Deutsch geführt.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Genaugenommen hat nur ein Mädchen Deutsch als Muttersprache; die beiden anderen bezeichnen Deutsch nicht als ihre Erstsprache.

<sup>6</sup> Auch in der 3c gibt es einen Unterschied zwischen statistischen Schuldaten und Selbstzuordnung der Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf Deutsch als Erstsprache.



## 3 VORÜBERLEGUNGEN

### 3.1 Die Vorbereitungsphase...

...began genau genommen mit dem Einreichen des Projektantrages. Wir verabredeten mit unserem Kollegen Gerald Grois eine Kooperation, sodass die Durchführung unserer Hauptdatenerhebung zeitgleich mit seinem Physikprojekt stattfinden kann. Als sehr verträglich für den Schulbetrieb erwies sich diese Teilung schon im Vorjahr: Eine Hälfte der Klasse baut Roboter, die andere beschäftigt sich mit physikalischen Experimenten.

Als nächsten Schritt begannen wir mit systematischer Beobachtung des Informatikunterrichtes. Der Unterricht besteht in der Regel aus einer Erklärungsphase im Klassenzimmer, einem anschließenden Raumwechsel in die Informatikräume, wo die SchülerInnen selbstständig die schriftlich formulierten und vorher im Klassenzimmer besprochenen Arbeitsaufträge erledigen sollen. Soweit unsere theoretischen Vorüberlegungen über den Ablauf des Unterrichts.

Unsere Vorerfahrungen in diesem Bereich hatten nicht viel mit der oben beschriebenen Planung gemeinsam. Schon im Vorjahr begannen wir uns zu fragen, wieso Schüler und Schülerinnen mit großer Vehemenz und Selbstverständlichkeit Hilfeleistungen einforderten, sobald nur der Computer aufgedreht wurde. Aussagen wie: „Ich weiß nicht was ich tun soll.“ – „Helfen Sie mir!“ – „Frau Lehrerin, Frau Lehrerin...“ – „Ich habe zuerst gerufen.“ – „Ich habe als erster gerufen. Immer gehen Sie zu D. zuerst!“ In manchen Informatikstunden waren die Forderungen der Schüler – die Schülerinnen waren meist weniger fordernd, auch nicht so lautstark und geduldiger beim Warten sowie auch prinzipiell und selbstständig bereit sich gegenseitig beim Problemlösen zu helfen – derart massiv, sodass wir schon rein als „Überlebensstrategie“ überlegen mussten, wie wir die Unterrichtssituation für uns erträglicher gestalten konnten. Der Blick zu den Kollegen brachte zwar nicht die Lösung des Problems aber führte zu der Frage: Wieso fragen die SchülerInnen bei den Lehrern weniger? Als die herkömmlichen (an der Person festgemachten; vorbereitungstechnischen uam.) Erklärungsversuche sich als nicht zielführend erwiesen, nahmen wir die Kategorie **Geschlecht** in den Fokus. Hier wurden wir schnell fündig, und zwar auf beiden Seiten - Geben und Fordern von Hilfestellung: Wir waren also bei der Mutterrolle angelangt und ihren fatalen Auswirkungen auf die ohnehin prekäre Rolle der Lehrerin.

Während die Lehrerrolle bei den Männern kraft ihres Mannseins an Wirkung/Macht/Einfluss zunimmt, verliert die Lehrerinnenrolle kraft ihres Frauseins an Wirkung/Macht/Einfluss. Anders gesagt: Das Kapital<sup>7</sup> Männlichkeit, das nicht als soziales und kulturell hervorgebrachtes Konstrukt, sondern als natürlich und/oder von Gott gegeben, und daher unveränderbar gesehen und gelebt wird, doppelt die Rolle als Lehrer. Im Gegensatz dazu entwertet der Strukturgeber Weiblichkeit die Rolle der Lehrerin. Das heißt mangels an Geschlechterkapital verliert Frau ebenfalls an Lehrerinnenkapital, was prekäre Situationen für Schüler und vor allem auch für die Lehrerinnen zur Folge hat. Das heißt auch, dass Frauen auf Grund dieses, wenn wir es mal so nennen, Kapitalverlustes oft verbaler Gewalt ausgesetzt sind, viel mehr

---

<sup>7</sup> Wir borgen uns hier den Kapitalbegriff von Bourdieus aus. Er beschreibt Kapital nicht ausschließlich von einem ökonomischen Standpunkt. Er geht von einem kulturellen und einem sozialen Kapital aus um gesellschaftliche Ungleichheiten zu erklären.

Energie brauchen um die Disziplin zu halten und überhaupt mehr Kraft und Anstrengung im Unterricht benötigen. All das sind für Frauen als Lehrerinnen unzumutbare Bedingungen. Wir denken, dass unser Projekt diese Ungleichheitslage darstellt, die auf Grund von verinnerlichten unterschiedlichen Geschlechtervorstellungen Frauen als Lehrerinnen benachteiligt, diskriminiert und für Schüler oft mit folgenschweren Strafen endet. Ist das das Resultat, wenn zwei von Diskriminierung betroffene Gruppen aufeinander treffen? Die einen diskriminiert, weil sie nicht teilhaben können an den hegemonialen ökonomischen westlichen Strukturen der Mehrheitsbevölkerung und den daraus resultierenden Männlichkeitskonstruktionen, die dem neoklassischem Wirtschaftsliberalismus geschuldet sind. Die anderen diskriminiert, auf Grund ihrer Geschlechterrolle. Mit anderen Worten, den Schülern mangelt es an kulturellem, sozialem und „männlichem“ Kapital und den Lehrerinnen mangelt es kraft ihres Frauseins an Autorität. Wir wollen das mit einer Eintragung aus unserem Tagebuch illustrieren.

*„Am Beginn der Informatikstunde – die Feedbackbögen für das IMST Projekt sollten ausgefüllt werden - erklärte ich den SchülerInnen, wie das mit dem Code funktioniert. Dann wollte ich die Fragebögen austeilen. Ein Schüler wollte mir schon, noch während ich beim Austeilen war, eine Frage stellen. Ich erklärte ihm, dass es keine Fragen gäbe, da ich zuerst alle Bögen austeilen wolle. Er herrschte mich in einem für mich nicht akzeptablen Ton an, dass das unfair wäre. Seine Äußerungen und vor allem das, was mitschwang, störten mich in dem Ausmaß, dass ich Lirim vor die Türe stellte. Während meine Kollegin in der Klasse blieb, ging ich zu Lirims Klassenvorstand, der in der Nachbarklasse unterrichtete und sprach mit ihm über den Vorfall. Wir beschlossen gemeinsam mit Lirim zu reden und holten ihn in die Klasse. Er stellte sich provokant übertrieben breitbeinigst mit den Händen in den Hosentaschen zu uns. Meinen Aufforderungen, die Hände aus der Hosentasche zu geben und ordentlich da zu stehen, ignorierte er. Herr B., der Klassenvorstand, ließ sich von Lirim den Vorfall berichten und stellte fest, dass er das Verhalten von Lirim kenne und ließ sich das Mitteilungsheft bringen.*

*Nach der Stunde traf ich meinen Kollegen und bedankte mich für seine Unterstützung. Der Kollege meinte, dass ihm während des Gesprächs aufgefallen wäre, dass Lirim mich mit einem schrecklich abfälligen Blick angeschaut hatte. Das passte sehr gut zu der Körpersprache, die ebenfalls eine Geringschätzung etwas von Abfälligkeit hatte. Mein Kollege interpretierte Lirims Blick als sexistisch, als eine absolute Abwertung von Frau Sein – so in dem Sinne: „Du bist ja nur zum F... gut!“. Ich pflichtete meinem Kollegen bei, denn genau so empfand ich Lirims Körpersprache.*

*Ich hatte meine Autorität als Lehrerin verloren, nicht zuletzt auch deswegen, weil ich den Klassenvorstand – einen Mann – um Unterstützung gebeten hatte. Autorität als Frau, hatte ich in Lirims Augen ohnehin kaum.“<sup>8</sup>*

Schwerpunkt des heurigen IMST Projekts ist die Beobachtung der Interaktion (verbale und nonverbale Kommunikation, Gestik, Mimik, Körpersprache, Tonfall, ...) alle Handlungen, die zwischen Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen während des Unterrichtsgeschehens bewusst und auch unbewusst ablaufen. Eingebettet in Projektstage werden in geschlechtshomogenen Gruppen mit dem NXT Mindstormbausätzen Tribotskorpione gebaut, die mit Hilfe einer richtigen Programmierung dazu gebracht werden, ihre Sensoren zum Greifen und Fahren einzusetzen.

---

<sup>8</sup> Tagebucheintragung nach einer Informatikstunde in der 3c am 20.05.09

## 4 ENTWICKLUNG DER FORSCHUNGSFRAGE

Unsere Überlegungen basieren auf einer feministischen geschlechtssensiblen Sicht, die vor allem die Interaktion zwischen Lehrerinnen und Schülern in den Blick nimmt. Patriarchale, konservative, oft aus der religiös unterfütterten Tradition gefärbte Vorstellungen sind es, die wir oft ausmachen, die im täglichen Schulalltag die Kommunikation zwischen Lehrerinnen und Schüler erschweren und oft in einem disziplinären Desaster für beide enden.

Die Forschungsfrage entsteht aus der Position von Lehrerinnen, die seit vielen Jahren ausschließlich in Klassen unterrichten, in denen der Prozentsatz an SchülerInnen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, äußerst hoch ist, das meint 80% und mehr. Unser Handeln und unsere Überlegungen spielen sich vor diesem Hintergrund ab. Im Alltag heißt das, dass wir einerseits fast ausschließlich mit MigrantInnen arbeiten und uns mehr oder weniger mit den vielen unterschiedlichen Kulturen auseinandersetzen, die hier aufeinander treffen leider oft auch aufeinanderprallen. In mehrererlei Hinsicht bilden migrantische SchülerInnen und in den seltensten Fällen SchülerInnen mit deutscher Muttersprache, unseren Bezugsrahmen. Wir führen disziplinäre und schulische Schwierigkeiten oft auf die ethnische Herkunft zurück. Womit aber würden wir diese Schwierigkeiten verbinden, wenn wir den ethnischen Bezug weg lassen? Anders gefragt: Welchen Bezugsrahmen stellen wir bei SchülerInnen mit deutscher Muttersprache her um Schwierigkeiten zu erklären?

Da ja Supervisionen in unserer Arbeitszeit nicht wirklich vorgesehen sind, ist es jedem/jeder Kollege/in selbst überlassen sich mit dieser oft nicht ganz einfachen Situation auseinanderzusetzen, sich Gedanken zu machen, zu reflektieren. In welchem Ausmaß das geschieht, ist ganz unterschiedlich, meistens sind es informelle Gespräche aus gegebenem Anlass.<sup>9</sup>

*„Oft weiß ich nicht mehr, ob mein Handeln wertschätzend oder womöglich rassistisch ist. Unsicherheit, Wut und vor allem Aggression machen sich breit, und das vor allem gegen das Schulsystem, dieses starre unbewegliche System, das ständig Ungleichheit produziert, taub und blind ist für die vielen Hilfeschreie der LehrerInnen und SchülerInnen und auf keinen Fall der Integration einen guten Dienst erweist.“<sup>10</sup>*

Ganz im Gegenteil: Was für ein Selbstwertgefühl entwickeln Kinder, die plurikulturelle Schulen besuchen und was denken sie über die Qualität der besuchten Schule? Kaum Positives bekommen die Schülerinnen und Schüler da zu hören.

Ich möchte mich nicht im Klagen und Jammern ergehen, doch gewiss ist, wenn sich die KlassenschülerInnenhöchstzahl in plurikulturellen Schulen nicht bald auf maximal 15 senkt, und das Erlernen der deutschen Sprache ausschließlich von tatsächlich gut ausgebildeten LehrerInnen - eingebettet in eine vernünftige Zeitstruktur – stattfindet, dann laufen wir Gefahr, wie Klaus Bude meint, „ein ethnisch heterogenes Subproletariat“ heran zu erziehen. Momentan leisten wir diesem großen Vorschub. Es müssen Ressourcen her, will Integration stattfinden. Neue Pläne, die wirklich In-

---

<sup>9</sup> Auf Grund der Offenen Schule, sind die Arbeitszeiten an unserer Schule sehr divers, so dass gemeinsame Besprechungs- und oder Supervisionsstunden nur mehr nach 17:00 stattfinden könnten, was eine unzumutbare Mehrbelastung bedeuten würde und den Mehrwert einer Supervision kontraproduktiv gegenüberstehen würde. Dazu kommt, dass es KollegInnen gibt, die von Supervision nichts halten und Menschen, die so etwas brauch eher belächeln bzw. für unfähig halten.

<sup>10</sup> Zitat aus dem Tagebuch

tegration meinen und kein Pseudohandeln, wie wir es jetzt erleben. Wer soll von wem Deutsch lernen, wenn in plurikulturellen Klassen, wie in unserer Schule, höchstens zwei Kinder mit Muttersprache Deutsch sitzen?

Aus Angst, dass es zu Ghettobildung kommt, so die Argumentation von vor zehn Jahren, erteilte man der Idee, zuerst die Sprache erlernen und dann erst in den Unterricht, eine politisch gesteuerte Abfuhr. Nun sind wir zum Ghetto geworden!

Vor diesem plurikulturellen Hintergrund, der oft vorrangig gesehen wird, passieren unsere Überlegungen und Handlungen und unsere Schlussfolgerungen. Wir sind uns bewusst, dass wir auch oft Opfer unserer eigenen Vorstellungen unserer Meinungen sind.

## **4.1 Rollenkollision im Schulalltag oder die Rolle der Lehrerin in plurikulturellen Klassen**

Mit dem Betreten der Institution Schule werden Kinder und Jugendliche zu Schülern und Schülerinnen, während die Erwachsenen beim Betreten der Schule zu Lehrern und LehrerInnen werden. In der Schule gibt es für die LehrerInnen viele Rollen zu erfüllen, die sich ändern - im Laufe des Tages ändern können, was von der Situation, vom Fach und auch von den jeweiligen Schülern und Schülerinnen abhängig ist. Sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schüler und Schülerinnen haben unterschiedliche Auffassungen von der eigenen und der anderen Rolle. In plurikulturellen Klassen ist, je nach Herkunftsland, die Vorstellung von der LehrerInnenrolle eine heterogene. Vor allem bei Schülern, die aus einem patriarchal geprägten Kulturkreis kommen, so erleben wir es, gibt es einen eklatanten Unterschied in der Interaktion mit der Lehrerin. Sie ist als Lehrerin eine Autorität nicht aber als Frau im Unterschied zu den männlichen Kollegen, die eine doppelte Hierarchie haben, nämlich die als Lehrer und die als Mann. Dieser doppelten Hierarchie steht die einfache Hierarchie der Lehrerin gegenüber. Zur Rolle der Lehrerin gesellt sich die kulturell gefärbte Rolle der Mutter, die mit Fürsorge und nicht, wie die Vaterrolle, mit Autorität, gleichgesetzt wird. „Meiner Mutter muss ich auch nicht folgen!“, so die Aussage eines Schülers, der sein Verhalten, nämlich das Ignorieren der Lehrerinnenanweisungen, genau mit dieser Feststellung begründete. Lehrerinnen haben es daher in diesen Konstellation ungleich schwerer als ihre männlichen Kollegen, denn ist die Autorität als Lehrerin verloren, ist Frau autoritätslos, während der männliche Kollege noch immer Kraft seines Mann Seins Autorität besitzt. Es stellt sich nun die Frage, wie werden Lehrerinnen von Schülern wahrgenommen: Vorrangig als Frauen, als Mütter, als Lehrerinnen, als abendländische Frauen, ...?

## **4.2 Annahme**

Wir gehen davon aus, dass der religiöse und kulturelle Hintergrund<sup>11</sup> einen entscheidenden Einfluss auf die Interaktion zwischen Lehrerinnen und Schülern hat. Wir fokussieren hier auf Schüler, denn sie sind es, die die Interaktion und folglich das Unterrichtsgeschehen weitaus störender beeinflussen, als die Schülerinnen.

Wir gehen davon aus, dass die Interaktion zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen eine andere ist als zwischen Lehrerinnen und Schülern, und zwar deswegen, weil

---

<sup>11</sup> Unsere Annahme beschränkte sich ihrer ursprünglichen Form auf diese beiden Kategorien

hier Ethnizität eine wesentliche Rolle spielt, wenn es um die Akzeptanz der Lehrerinnenrolle geht, vor allem wenn Schüler aus einer traditionell religiösen patriarchal geprägten Familie kommen und wenn ein anderes Geschlechterverständnis, kulturell, religiös geprägt, in den Schulalltag mitspielt und sich auf die Interaktion zwischen Schülern und Lehrerinnen auswirkt. Diese Überlegungen führten uns schließlich zu unserer Forschungsfrage

**Hat die ethnische Herkunft von Schülern eine Auswirkung auf die Interaktion mit Lehrerinnen? Wenn ja, welche?**

### **4.3 Überprüfungsverfahren der Forschungsfrage**

Um Antworten auf unsere Frage zu erhalten, wählten wir einerseits das Verfahren der externen Beobachtung, andererseits das Führen von täglichen Tagesprotokollen. In der Zusammenschau der Beobachtungsprotokolle und unserer Gedächtnisprotokolle erhofften wir Antwort auf unsere Frage zu erhalten.

Frau Dr.in Margareta Niel, eine externe Fachfrau, begleitete uns während der gesamten Projektzeit. Mittels zuvor festgelegter Beobachtungskriterien wurden die Interaktionen, die zwischen den Lehrerinnen und Schülern und Schülerinnen stattfinden, genau aufgezeichnet. Wir, also die beiden Lehrerinnen schrieben unmittelbar nach jedem Projekttag in Form eines Gedächtnisprotokolls, unsere Eindrücke, Gefühle und Wahrnehmungen nieder. Im nächsten Schritt wurden Frau Niels entstandene Aufzeichnungen, und die Gedächtnisprotokolle miteinander verglichen, um festzustellen, ob und in welcher Art und Weise sich unsere Aufzeichnungen unterschieden oder ähnelten. Anders ausgedrückt, ob sich unsere Annahme, dass der Strukturgeber Ethnizität die Interaktion zwischen Lehrerinnen und Schülern, bestätigt.

### **4.4 Beobachtungskriterien**

Unsere Beobachtungen und Erfahrungen bildeten die Basis beim Erstellen der Kriterien. Es sind jene Momente, die sich negativ auf das weitere Interagieren zwischen Lehrerinnen und Schüler und Schülerinnen auswirken um nicht zu sagen Interaktion stören. Häufig werden Fragen gestellt, oft noch während der Erklärung, die sich erübrigen würden. Forderndes, oft aggressives Ersuchen um Hilfe, ohne auf die Gesamtsituation, geschweige denn auf die Lehrerin Rücksicht zu nehmen. Oft ergeben sich Fragen, weil der Schüler bzw. die Schülerin während der Erklärungsphase nicht aufgepasst hat. Fehlende Akzeptanz und geringe Wertschätzung manifestieren sich durch Störaktionen, wie häufiges Zurückreden, sich nicht an die Anweisungen halten, laut sein, Lärm machen. Dieses ungehaltene, fordernde Verhalten seitens der Jugendlichen wirkt sich negativ auf das Verhalten bzw. die Stimmung der Lehrerinnen aus. Basierend auf diesen Überlegungen, legten wir die drei Kategorien „Hilfestellung, Akzeptanz und Unterbrechung – Störaktionen“ als Beobachtungskriterien fest.

## 5 PROJEKTSETTING:

Beteiligte Klassen:

3a Integrationsklasse<sup>12</sup> : 22 Schüler und Schülerinnen davon 11 Mädchen und 11 Burschen. Die Burschen mit Integrationsstatus haben diesen auf Grund von Teilleistungsschwächen. Eines der beiden Mädchen hat leichte körperliche Behinderung. Die andere ist eine Schülerin, die in allen Fächern nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet wird.

3b: 26 Schüler und Schülerinnen davon 11 Mädchen und 15 Burschen

3c: 28 Schülerinnen und Schüler davon 12 Mädchen und 16 Burschen

Projektdauer:

Pro Gruppe ein 1 Projekttag von 9:00 bis 13:00

Die erste Stunde, die Kinder begannen immer um neun, benötigten wir zum Herrichten der Klasse

Raumsituation:

Leider war es uns nicht, wie im Vorjahr möglich, einen Projektraum einzurichten, da sich unsere Schule im Umbau befindet. Daher wurden die Roboter immer in den jeweiligen Klassen gebaut. Das erforderte einen zeitlichen und organisatorischen Mehraufwand um die Klasse funktionstüchtig herzurichten und danach wieder in den ursprünglichen Zustand zu versetzen.

Gruppenteilung:

Die Klassen wurden, wie wir es auch im Informatikunterricht der 3b und in der 3c handhaben, in geschlechtshomogene Gruppen geteilt. Jeder Gruppe sagten wir zu Beginn, dass sie Zweierteams bilden sollen. Da sie ja wussten, was sie erwartete, entschieden wir uns, die Teameinteilung kurz zuvor vorzunehmen, was in allen Fällen gut funktionierte.

Ziel:

Das funktionstüchtige Zusammenbauen und richtige Programmieren eines Roberts/einer Roberta<sup>13</sup>

Baufauftrag:

Jedes Team baute nach genauer Bauanleitung einen Robert/eine Roberta zusammen, der dann programmiert wurde. Auf Grund der Bauerfahrungen, die die Schüler und Schülerinnen beim letztjährigen IMST-Projekt bereits erworben hatten, entschieden wir uns für das Modell „Tribotskorpion“ -eine Erweiterung des Bassteils.

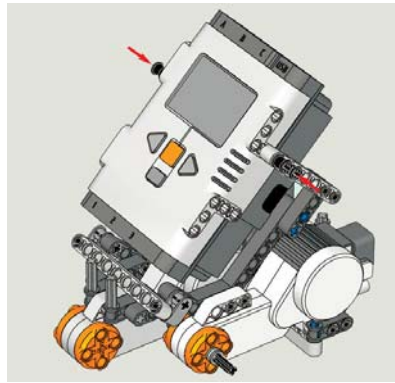
---

<sup>12</sup> In der 3a konnten nur die Burschen beobachtet werden, da durch die Anwesenheit der Integrationslehrerin in der Mädchengruppe, eine nicht vergleichbare Situation geschaffen wurde.

<sup>13</sup> In der Mädchengruppe sprachen wir, Roboter meinent, von Roberta und in den Burschengruppen von Robert, was von allen Schülern und Schülerinnen auch genau so übernommen wurde.

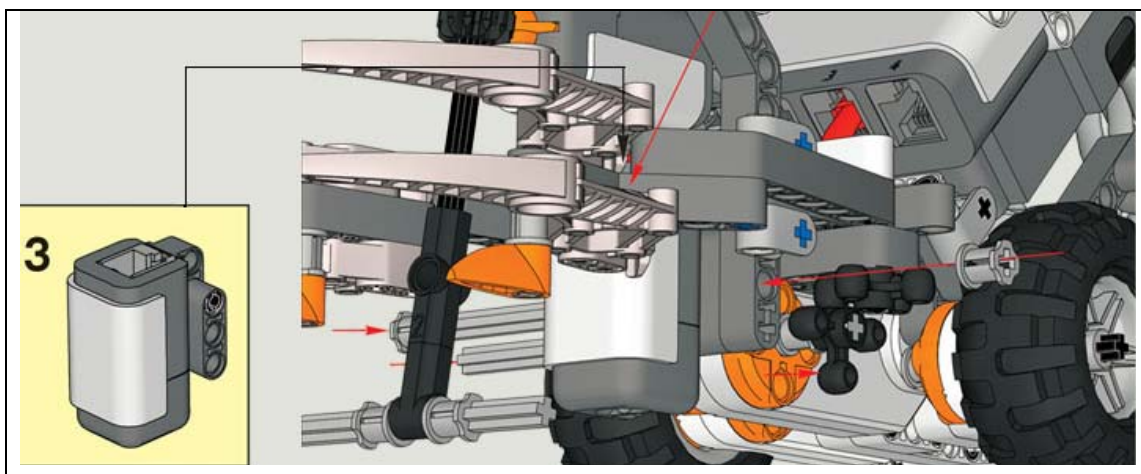
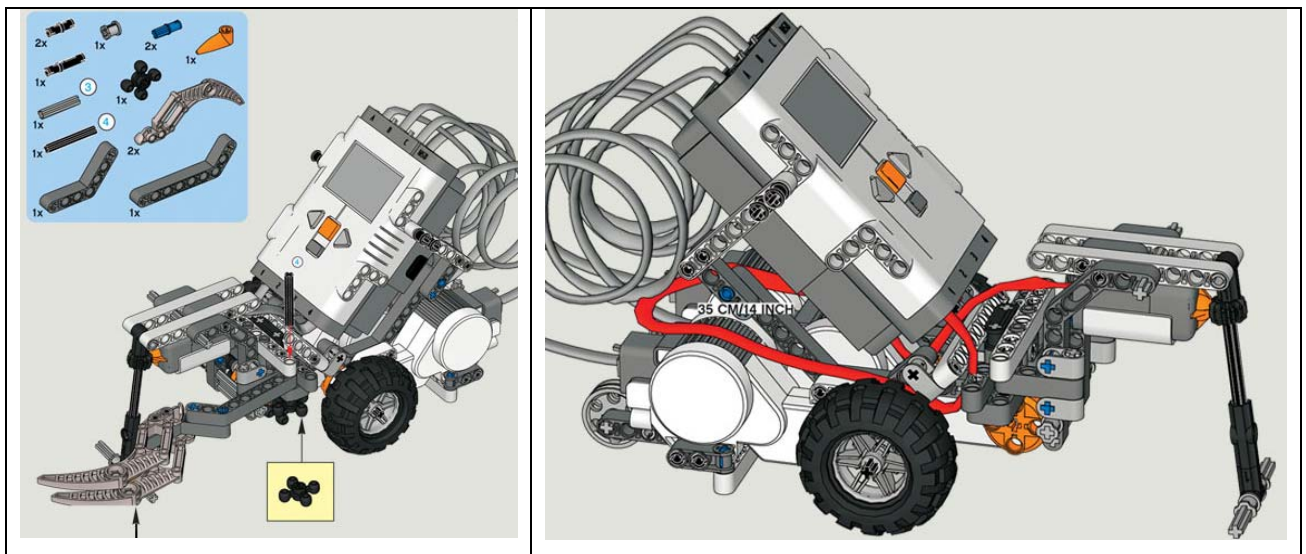


Tribotskorpion



Basisteil

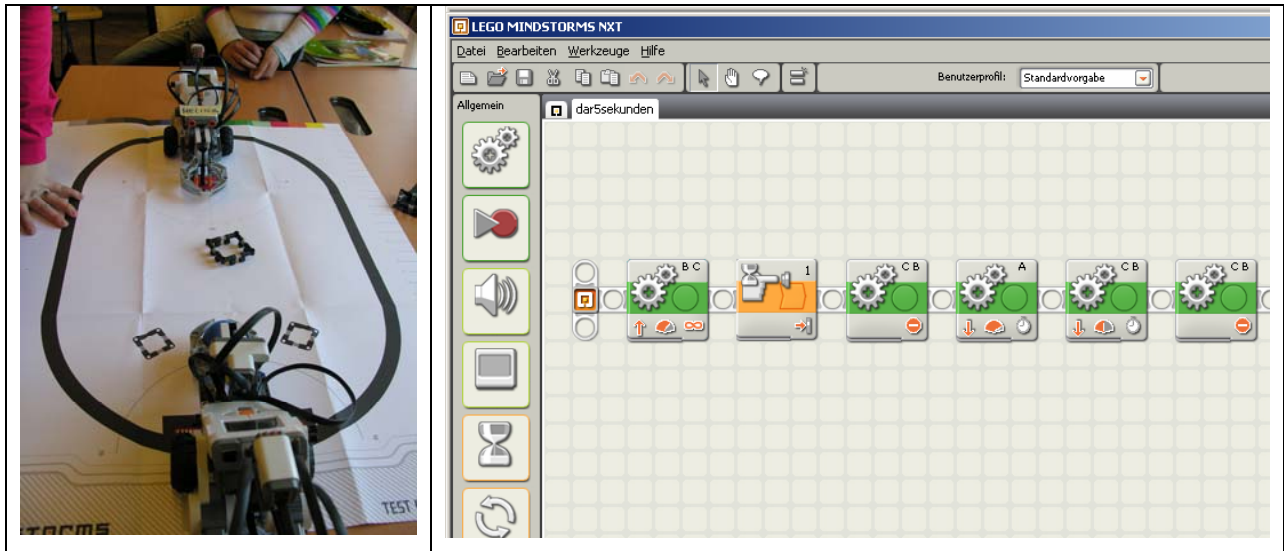
Die Herausforderungen stellen hier vor allem das funktionstüchtige Einbauen der Greifarme (linkes Bild) sowie des Berührungs- und des Bewegungssensors dar.



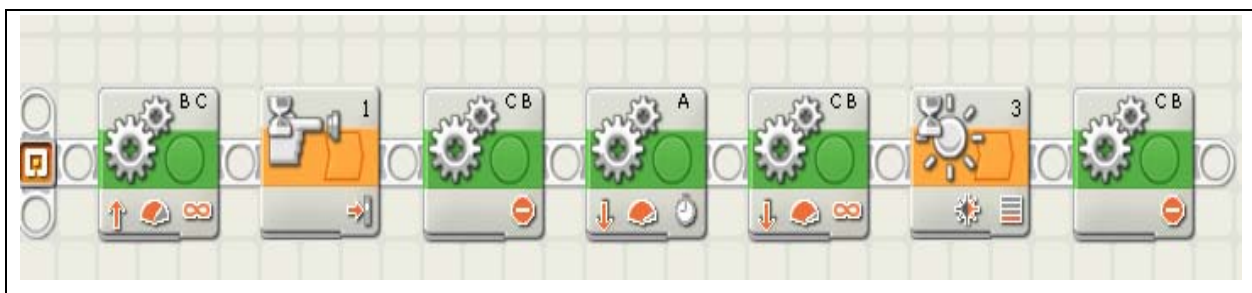
Programmierauftrag:

Die folgenden Abbildungen zeigen Screenshots der Programmierschritte.

- Robert/Roberta soll so weit vorfahren, bis er/sie einen Ball berührt, stoppen, den Ball greifen und 5 Sekunden zurückfahren und stehen bleiben.



- Robert/Roberta soll so weit vorfahren, bis er/sie einen Ball berührt, stoppen, den Ball greifen, zurückfahren, bis zur schwarzen Linie und dort stoppen.



Roberta fährt vorwärts...	bis der Tastsensor ein Hindernis erkennt,...	dann bleibt sie stehen.	Ergreift den Ball...	und fährt zurück bis...	dass der Lichtwert einen bestimmten Wert überschritten hat.	Beide Motoren werden gestoppt.
---------------------------	--	-------------------------	----------------------	-------------------------	---	--------------------------------

Nachdem Robert/Roberta richtig zusammgebaut wurde, erhielten die SchülerInnen eine ausführliche Erklärung zu den Programmieraufträgen. Sie wurden mit dem auf einem Laptop befindlichem NXT-G Programm vertraut gemacht. Mit mehr oder weniger Unterstützung wurden die Programmblöcke erstellt, nachdem die Schüler und Schülerinnen zuerst angehalten wurden, theoretisch über die Schrittabfolge der Programmaufträge nachzudenken, indem sie versuchen sollten, die beiden vorgegebenen Programme in die logisch aufeinander folgenden einzelnen Schritte zu zer-



legen. Mit einfachen Beispielen aus dem Alltag - zum Beispiel: Stell dir vor, was passiert, wenn du einen Teller vom Tisch nimmst. Überlege genau, welche einzelnen Bewegungen dafür notwendig sind – veranschaulichten wir die Programmieraufträge.

## 6 AUSWERTUNG

Die Auswertung basiert auf den Ergebnissen der externen Beobachtung und den Gedächtnisprotokollen der Lehrerinnen

Wir haben in unsere Auswertung auch die Schüler- und Schülerinnenrückmeldungen miteinbezogen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit den Bau- und Programmiererfahrungen der Schüler und Schülerinnen stehen, da auch dies einen wesentlichen Einfluss auf das Gesamtbild des Projektes haben. Bevor die Schüler und SchülerInnen zu bauen begannen, wurde der Selbsteinschätzungsbogen von ihnen ausgefüllt und nach dem Projekttag der Feedbackbogen, der vor allem die Bau- und Programmiererfahrungen, die persönliche Zufriedenheit und den Wohlfühlfaktor der Schüler und Schülerinnen während des Projekttagess zeigen soll. (siehe Anhang)

### 6.1 Beschreibung der Daten

Im Folgenden beschreiben wir triangulativ, die Projektsituation, wie sie sich für die Beobachterin<sup>14</sup>, die Schüler und Schülerinnen und für uns Lehrerinnen darstellte.

#### 6.1.1 Hilfestellung

Beobachtet wurde die Art und Weise, wie wir Lehrerinnen auf Schüler und Schülerinnenfragen reagierten und in Folge darauf eingingen.

##### 6.1.1.1 Mädchengruppe - Außensicht durch die Beobachterin

###### 3c Mädchen

Zunächst holen die Schülerinnen wenig Hilfe, die Lehrerinnen kommen von sich aus zu den einzelnen Tischen was die Schülerinnen in ruhiger geordneter Weise annehmen.

Im Laufe der Zeit fragen sie immer mehr aktiv nach Hilfe. Dazu zeigen sie meistens auf und warten auch, wenn es notwendig ist.

Auffallend ist, dass Melek immer wieder aufzeigt aber ohne dass sie sich bemerkbar macht, sie scheint sich auch nicht darum zu kümmern, ob sie gesehen wird. Die Stimmung der Lehrerinnen ist durchgehend gleichmäßig ruhig und offen für alle (bis auf eine kurze Zurechtweisung von Tanja durch Lehrerin 2, da Tanja nicht warten, kann bis eine Lehrerin frei zur Hilfe ist, sondern gleich die andere Lehrerin beansprucht).

---

<sup>14</sup> Die 3a Mädchen konnten nicht extern beobachtet werden, da dies einerseits den finanziellen Rahmen gesprengt hätte, andererseits hätte sich durch die Anwesenheit der Integrationslehrerin ein falsches Bild ergeben.



**3b Mädchen:** Die Lehrerinnen sind sehr freundlich und aufmerksam dafür, was die Schülerinnen brauchen und wie sie ihnen Tipps geben können. Die Lehrerinnen haben gut Zeit und Ruhe um auf die einzelnen Teams einzugehen. Sie werden von verschiedenen Teams gerufen und reagieren darauf offen und mit Ruhe. Sie sagen öfters in positiver Art: „Ja, ich komme gleich.“ Die Schülerinnen zeigen zum Fragen im Allgemeinen auf. Sie warten darauf dass die Lehrerinnen ihnen zu Hilfe kommen und sind nicht ungeduldig. Sie hören dann zu und wollen die Lösung wissen.

Das Hilfesuchen seitens der Schülerinnen und das Hilfegeben seitens der Lehrerinnen laufen sehr ausgeglichen und ruhig ab. Melisa ruft oft die Lehrerin, sie hört dann nickend und bejahend zu, nimmt auf was die Lehrerin erklärt.

Das betrifft besonders die Anfangsphase, im späteren Verlauf, ab der Vorführphase, wird es chaotischer. Es bleibt aber ein Gefühl von positiver, wenn auch angestrenzter Stimmung.

Teams bei denen es nicht funktioniert und die sich deshalb rasch ungeduldig äußern fordert Lehrerin 2 immer wieder deutlich zu genauem Nachdenken auf, was die Fehler sein könnten.

### 6.1.1.2 Selbstwahrnehmung der Lehrerinnen

#### 3c Mädchen

##### Lehrerin 1

Die Mädchen bauten selbstständig. Die Lautstärke im Raum war ziemlich ruhig und die Atmosphäre heiter und gelassen.

Melek und Hedi brauchten relativ viel Hilfe, die sie aber nicht wirklich forderten. Tanja hingegen forderte wie immer sehr viel Aufmerksamkeit. Einen Zwischenfall gab es: Tanja verlangte Hilfe, von beiden Lehrerinnen: Genau dieses unmäßige und so-

fortige Zuwendungsansinnen stellt sie auch sonst immer. Sie kann nicht warten. Hedi und Melek waren insofern ein Problem, weil sie nicht zurechtkamen. Die Art wie sie Hilfe einfordern ist leicht zu übersehen. Sie reden praktisch nicht mit der Lehrerin. Sie antworten, sie warten stumm.

### **Lehrerin 2:**

Es waren aber die Mädchen, die gelassen ruhig und vor allem überlegt bauten und hin und wieder nicht fordernd sondern gelassen um Hilfe baten. Ausnahme Tanja, die wie immer auch sehr fordernd ungeduldig nicht warten könnend, Hilfe anforderte. Alle anderen Mädchen hatten kein Problem mit dem kurzen Warten auf Hilfe. Sie warteten geduldig bis sie von uns wahrgenommen wurden, was in der kleinen Gruppe auch gut eben fast non verbal möglich ist.

### **3b Mädchen:**

#### **Lehrerin 1:**

Die Hilfeforderungen waren anfangs ganz wenig; es ging um ein paar Teile, die nicht gleich gefunden wurden. (Sandra, Sonja) Beim Zusammenbauen der Motoren verlangten die beiden Danijelas Hilfe – allerdings sehr höflich. Sabina und Jasmina beanspruchten im Verlauf des Vormittages immer mehr Hilfeleistungen und reduzierten ihr Arbeitstempo. Sie riefen auch laut um Hilfe.

### **6.1.1.3 Rückmeldung durch die Schülerinnen**

Von 26 Schülerinnen waren alle, bis auf eine Ausnahme, der Meinung, dass die Lehrerinnen halfen, wenn es notwendig war.

### **6.1.1.4 Burschengruppe - Außensicht durch die Beobachterin**

#### **3c Burschen**

Da anfangs eine recht ruhige, aufmerksame und angeregt konstruktive Stimmung herrscht, besteht ein guter Ausgleich zwischen höflichem Fragen seitens der Schülerinnen und wohlwollendem Antworten der Lehrerinnen. Auch wenn Ferid manchmal ungehalten wirkt, reagiert Lehrerin 2 darauf ruhig und sachlich. Es fällt auf, dass pro Team jeweils einer die Kommunikation mit den Lehrerinnen übernimmt. Der Aktivere beim Bauen holt auch die Lehrerin zu Hilfe.

#### **3b Burschen**

Die Lehrerinnen bemühen sich um Hilfestellung, wobei das gut gelingt z.B. bei Nemo, manchmal bei Sascha. Ansonsten wirkt es oft angestrengt.

Lehrerin 1 redet in ruhiger Weise individuell mit Milos.

Lehrerin 2 redet in ruhiger Weise individuell mit Dragan. Das Fragen um Hilfestellung ist oft eine ungeduldige Forderung, sie rufen ihre Frage laut in den Raum hinaus.

#### **3a Burschen**

Da die Schüler sehr oft fragen und die Lehrerinnen wegen Kleinigkeiten rufen, werden sie von den Lehrerinnen zu mehr Eigenständigkeit aufgefordert. Die Lehrerinnen bemühen sich den Schülern weiterzuhelfen, werden aber gestört durch das unruhige Verhalten Einzelner. Die Lehrerinnen halten sich längere Zeiten bei einzelnen, gut mitarbeitenden Teams für ausführliche Erklärungen auf.

## 6.1.1.5 Selbstwahrnehmung der Lehrerinnen

### 3c Burschen

#### Lehrerin 1:

Die Bauphase ist relativ entspannt, die angeforderten Hilfeleistungen halten sich in Grenzen.

Meist geht es dabei um nicht vorhandene Bauteile.

Einzelne versuchen dauernd Hilfestellung zu erhalten, aber es ist niemand ungut in der ersten Phase.



#### Lehrerin 2:

Die Burschen warteten geduldig. Als die ersten zum Programmieren begannen, wurde es etwas unruhiger. Wir waren beschäftigt mit Helfen beim Bauen und Programmieren.

### 3b Burschen

#### Lehrerin 1:

.... Ausnahme waren Elvir und Josip. Elvir „zog von Anfang an ein fades Gesicht“ und wollte gleich zwei Minuten nach Baubeginn einen Teil gesucht bekommen.

Ich erhielt häufig Anfragen um Hilfestellung, meistens beim Suchen von Bauteilen; die Suchhilfe war zweimal gerechtfertigt (Bauteile fehlten und mussten aus der Kiste geholt werden) sonst stellten sich alle Suchansuchen als sofort gelöst heraus - ein Blick auf die Bauteile und das fehlende war gefunden.

### **3a Burschen**

#### **Lehrerin 1:**

Fragen gab es häufig, Forderungen um Hilfeleistungen ebenso.

#### **Lehrerin 2:**

Es wurde von Anfang an viel gefragt. Lajos Fragen waren immer sehr höflich, das war auch bei Zeycan/Abbas und Nusret/Paker so. Sie passten auf, wenn ich ihnen etwas erklärte und versuchten meine Tipps umzusetzen.

### **6.1.1.6 Rückmeldung durch die Schüler**

Von 36 Schülern meinten 29, dass die Lehrerinnen halfen, wenn es notwendig war. Drei waren der Meinung, dass diese Behauptung eher stimmt und vier<sup>15</sup> antworteten mit stimmt eher nicht.

### **6.1.2 Interpretation:**

Aus den Beobachtungen geht hervor, dass in den Burschengruppen häufiger gefragt wurde und die Hilfe der Lehrerinnen auch vehementer eingefordert wurde. Bei den Mädchen war es eine, die sehr fordernd um Hilfe bat. Auffällig ist, dass eben vier Burschen meinten, dass die Hilfestellung durch die Lehrerinnen nicht ausreichend war. Was meint hier nun Hilfe. Steckt hier nicht auch Bequemlichkeit dahinter? Oder ist es so, dass die Mädchen weniger Hilfe benötigten, weil sie das Problem selbstständig lösen wollen? Oder hat es damit zu tun, dass es häufiger die Burschen sind, die es gewohnt sind, viel Hilfe (von ihren Müttern) zu erhalten? Hier, so unsere Vermutung, kommt es zur Rollenkollision. Wir werden in der Rolle der Mutter angesprochen, so empfinden wir es und wir lassen uns oft in der Rolle der Mutter ansprechen, indem wir fürsorglich versuchen, Hilfe anzubieten. Das unterscheidet uns von den männlichen Kollegen, die erstens nicht auf dieser Ebene angesprochen werden und auch nicht auf dieser reagieren, was auch niemand von ihnen erwartet und daher auch nicht vehement, vor allem von den Burschen, eingefordert wird. Tatsache ist, dass dieses Einfordern von so viel Hilfe für die Lehrerinnen sehr anstrengend ist, was heißt, dass die Arbeit mit den Burschen sich daher für die Lehrerinnen anstrengender gestaltet.

### **6.1.3 Akzeptanz**

Beobachtet wurde wie Lehrerinnenanweisungen von den Schülern und Schülerinnen angenommen wurden. Der Fokus lag auf dem respektvollen Miteinander in der Interaktion

---

<sup>15</sup> Hier würde uns Lehrerinnen interessieren wer das war: Sind es die Schüler, die sowieso wenig Begeisterung und Arbeitseinsatz zeigen und sich dann auch noch beschwerten, weil sie nicht warten können bis sie mit ihren Hilfeersuchen an der Reihe sind – anders ausgedrückt sich benachteiligt fühlen wenn sie nicht bevorzugt behandelt werden. Oder sind es die Schüler, die von der Sache begeistert sind, aber bei auftretenden Problemen sofortige Hilfestellung von Seiten der Lehrerinnen erwarten. Oder sind es geduldig Wartende, die nicht gesehen werden?

### 6.1.3.1 Mädchengruppe - Außensicht durch die Beobachterin

#### 3c Mädchen

Die Kommunikation zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen fließt natürlich ineinander, wirkt beiderseits akzeptierend, interessiert und auf die Sache konzentriert.

Die Stimmung der Lehrerinnen ist durchgehend gleichmäßig ruhig und offen für alle. Es herrscht eine gute Kommunikation zwischen Lehrerinnen und SchülerInnen, durch Fröhlichkeit bei Erfolgserlebnissen bestimmt.



Als die Lehrerinnen auf ordentliches Zusammenräumen und Einpacken hinweisen, läuft es mit Ruhe und Sorgfalt ab. Die Teams sitzen an ihren Tischen, niemand läuft hinaus. Auch als sie sich am Schluss zum Ausfüllen der Zettel einzeln setzen sollen, machen sie das ohne Probleme.

#### 3b Mädchen

Die Lehrpersonen reagieren sehr gelassen, ausgeglichen, sie nehmen sich Zeit für die einzelnen Teams. Lehrerin 2 macht des Öfteren persönlich gefärbte Äußerungen die den Kontakt fördern, macht heitere Bemerkungen und zeigt emotional positive Reaktionen, sie spricht bestätigende Worte und Komplimente aus. Sie zeigt sich persönlich wertschätzend den Mädchen gegenüber. Sie äußert sich aufmunternd und bestätigend. Die Kommunikation ist im Allgemeinen partnerschaftlich.



Als sich im Team 5 Sandra und Sonja kaum anregen lassen, sie lustlos reagieren und sich gelangweilt und frustriert äußern, reagieren die Lehrerinnen darauf mit freundlich spaßigen bis kritisierenden Bemerkungen.

Auffallend ist der im Allgemeinen respektvolle und aufmerksame Umgang und Austausch der Mädchen mit den Lehrerinnen. Vorherrschend ist die Stimmung einer direkten wechselseitigen Kommunikation. In der Abschlussphase will Lehrerin 2 das Aufräumen erklären, kommt damit aber zunächst nicht durch. Lehrerin 1 muss laut und deutlich sagen „Die Scheren nicht aufreißen bitte! Alle auf ihre Plätze“. Es dauert eine Weile bis es ruhiger wird.

### **6.1.3.2 Selbstwahrnehmung der Lehrerinnen**

#### **3c Mädchen**

##### **Lehrerin 1:**

Wir hatten nur einen Laptop in Betrieb und die einzelnen Teams mussten warten, bis ihre Vorgängerinnen fertig waren. Nervös wurde auch hier wieder nur Tanja. Was sie und ihre Teampartnerin wirklich interessierte, war der Wortschatz des Programms und wie dieser vom Computer ausgesprochen klang. Die Soundfiles wurden durchprobiert und auch auf meine zweimalige Aufforderung nicht damit aufgehört bis alle Files ausgesprochen waren.





### **Lehrerin 2:**

Die Stimmung war gut und entspannt. Ich hatte in keiner Minute Stress oder das Gefühl ich werde gejagt bzw. ich fühle mich gejagt.

### **6.1.3.3 Rückmeldung durch die Schülerinnen:**

Von 28 Schülerinnen stimmten 27 auf die Frage - Die Stimmung zwischen den Lehrerinnen und den Schülern/Schülerinnen war gut – zu und eine Schülerin meinte, dass dies eher stimmt.

### **6.1.3.4 Burschengruppe - Außensicht durch die Beobachterin**

#### **3c Burschen**

Auffallend ist dass Edin und Tihomir in aktiv-anehmendem Kontakt mit den Lehrerinnen sind, wobei Edin mehr fordernd ist, Tihomir mehr zurückhaltend, wartend, geduldig agiert.

Ferid, Arslan, Tihomir, Ilmir, Edin erwecken in auffälliger Weise den Eindruck einer positiv interessierten Haltung gegenüber den Anweisungen und Hilfestellungen durch die Lehrerinnen.

Kevin hat, wenn es ihm nicht um die Sache geht (dabei ist er dann fordernd), eine körperlich abweisende Haltung den Lehrpersonen gegenüber. Er reagiert abfällig, grantig, macht frustrierte Äußerungen, wendet sich ab.

Recep zeigt eine frustrierte, desinteressierte Haltung. Seine Reaktionen auf die Lehrerinnen sind passiv.



Gegen Ende - bei aufgelöster Stimmung während des Programmierens zunächst und dann bei der Vorführung - müssen sich die Lehrerinnen vereinzelt laut Gehör verschaffen. Sie müssen länger darauf warten bis es ruhiger wurde.

### **3b Burschen**

Als Lehrerin 2 zu Beginn deutlich die Vorgehensweise erklärt, hören alle aufmerksam zu und Einzelne zeigen in Ruhe auf. Es herrscht zunächst ruhige geordnete Stimmung, die SS sind aufmerksam.

Es wird dann lebendig bis störend durch ungehemmtes Fragen, wobei sich die Fragen vorwegnehmend auf das Endergebnis beziehen, das Spielen mit den Robotern, das Programmieren. Sie greifen in ihren Gedanken sehr weit voraus. Es entsteht Unruhe durch ungehemmtes Dazwischenfragen.

Einige Burschen (Zeki, Dragan, Elvir, Josip) zeigen keinerlei Achtung und zwischenmenschlichen Respekt im Umgang mit den Lehrerinnen. Es scheint dass die Lehrpersonen keine Einflussmöglichkeit haben, die Kommunikation positiv zu gestalten.

Manche Schüler verhalten sich ohne Respekt der Autorität der Lehrerinnen gegenüber. Sie reden von anderen Dingen wie Pause, Essen und sind ungeniert desinteressiert. Es ist sehr schwierig die Schüler ein zu bremsen. Einige (Zeki, Dragan, Elvir, Josip) ignorieren die Anweisungen der LL, sie werden einzeln mit Namen ermahnt.

### **3a Burschen**

Vorherrschend ist der Eindruck einer Kommunikationsunmöglichkeit mit Nadi und Josip. Josip sträubt sich gegen Aufforderungen der Lehrerinnen, nimmt sie nicht auf, es scheint ihm egal zu sein was sie zu ihm sagen. Lehrerin 2 äußert sich ungehalten zu Team 2 „Jetzt werd ich ziemlich grantig“. Josip zeigt keinerlei Reaktion. „Nadi bleib sitzen“, er geht nicht auf seinen Platz, zeigt keinerlei Reaktion auf die Aufforde-

rung. Lehrerin 2 wiederholt ihre Aufforderung noch einmal. Die beiden Schüler ignorieren das gelassen. Als Lehrerin 2 strenger agiert, reagiert Josip passiv, d.h. er scheint es wahrzunehmen, folgt aber nicht.

Es ist offensichtlich nicht möglich einen Kommunikationsaustausch zu Nadi und Josip herzustellen, sie lassen sich nichts sagen, handeln egozentrisch ohne Rücksicht und sind darin nicht beeinflussbar.

In der ersten Phase reagiert Lehrerin 2 wiederholt sehr freundlich, ruhig und deutlich auf Josip der sich zunehmend achtlos verhält, später spricht sie ihn strenger an bzw. ignoriert sein störendes Verhalten.

Zwei andere Teams nehmen die Anweisungen gut an.



### 6.1.3.5 Selbstwahrnehmung der Lehrerinnen

#### 3c Burschen

##### Lehrerin 1:

Anstrengend ist Franjo; er sitzt um ca. 9<sup>50</sup> dort und tut nichts. Als ich ihn auffordere mitzuarbeiten meint er nur, er mache jetzt Pause, weil er vorher so viel gearbeitet habe. Jetzt müssten die anderen. Meine Anweisung ignoriert er einfach.

In der Programmierphase ist das Verhalten einzelner sehr auffällig. Kevin ist sehr fordernd und mit Äußerungen wie: „Sie müssen uns sagen, was wir tun sollen. Da steht ja nichts.“, hält er mir den Zettel mit den Programmieranweisungen hin und will sofort eine Antwort; beim Einschulen in das Programm ist er ungeduldig, hört nicht genau zu, auch sein Partner ist nicht bei der Sache. Der Roboter wird angesteckt,

ohne das Kevin weiß was er tun soll oder wie das funktioniert. Die Erklärungsphase bei Franjo, Mike und Lirim verläuft so, dass Mike mir als einziger zuhört und sich ernsthaft für die Programmierschritte interessiert. Franjo will nur an einem bestimmten Laptop sitzen, weil ihm das so gut gefällt. Lirim hört auch nicht zu bei den weiteren Erklärungen.

**Lehrerin 2:**

Bis zehn war es eine angenehm wertschätzende Atmosphäre.



**3b Burschen**

**Lehrerin 1:**

Gleich in der ersten Stunde begann Sascha zu nerven. Er fragte schon etwas, da hatte meine Kollegin noch kaum den ersten Satz gesprochen; brachte wenig später mit der Nichtakzeptanz der vorgegebenen Pausenlösung erneut Unruhe ins Klassenzimmer. Muris schloss sich dem Protest halbherzig an. Der Hinweis darauf, dass wir ihnen gesagt hätten, wie die Pausenregelung wäre, brachte ein Ende der Diskussion.

Im Laufe des Vormittages sprach ich viele Ermahnungen aus

**Lehrerin 2:**

Ich musste ein paar Mal meine Stimme erheben - laut reden fast schreien - um mir vor allem als zu programmieren begonnen wurde, Gehör zu verschaffen

Es war heute das erste Mal, dass wir einen Stopp einlegen mussten um zu sagen, dass es zu laut und zu ungeordnet ist.

### **3a Burschen:**

#### **Lehrerin 1:**

Nadi interessierte sich nicht wirklich für etwas, alle Anweisungen und Ermahnungen schien er gar nicht wahrzunehmen.

Ermahnungen prallen ab, Arbeitsanweisungen werden einfach ignoriert. Allgemeine Erklärungen nutzen genau gar nichts.

Josip musste am Ende noch ein paar Minuten dableiben, weil er heute – wie er selbst sagte - nicht gut drauf war und deshalb auch meinen Anweisungen nicht nachgekommen war.

#### **6.1.3.6 Rückmeldung durch die Schüler**

Auf die Frage - Die Stimmung zwischen den Lehrerinnen und den Schülern/Schülerinnen war gut – antworteten von 36 Schülern 26 mit stimmt, 9 mit stimmt eher und ein Schüler mit stimmt eher nicht.

#### **6.1.4 Interpretation**

Hier gab es in der Einschätzung eine *Diskrepanz zwischen den Schülern und den Lehrerinnen, was das Klima betrifft. Die Schüler nahmen nicht wahr, dass sich ihr Verhalten negativ auf die Stimmung der Lehrerinnen und in weiterer Konsequenz auf die Interaktion im Klassenzimmer auswirkte.*

Exemplarisch wollen wir hier einen Zwischenfall in der 3a ausführen

#### **Lehrerin 1:**

Als dann die Pause zu Ende war wollten vor allem Nadi und Josip nicht mit dem Kartenspiel aufhören. Nach einem heftigen lauten Eingreifen meinerseits räumte Josip ziemlich langsam und umständlich ein. Ließ dann seine Wut an Marko aus, in dem er einfach aufsprang und diesen körperlich attackierte.

#### **Lehrerin 2:**

Aber alleine die Aufforderung war zu wenig. Auch ein: „Jetzt gebt aber sofort die Spielkarten weg!“, wurde, und das vor allem von Josip, absolut ignoriert.

Sein Verhalten, nämlich das absolute Missachten von Anweisungen ist nicht auszuhalten. Egal wie ich die Anweisung gebe - von leise bis lautstark habe ich sie mehrmals in unterschiedlichsten Betonungen wiederholt, Josip missachtet jegliche Lehrerinnenanweisung.

#### **Außensicht:**

Josip sträubt sich gegen Aufforderungen der Lehrerinnen, nimmt sie nicht auf, es scheint ihm egal zu sein was sie zu ihm sagen.

Was sehen wir? Was sehen wir zuerst: Josip akzeptiert Lehrerinnenanweisungen nicht. Sehen wir das wirklich zuerst? Oder betrachten wir Josip ganz anders: Josip ist ein Integrationsschüler. Josip ist ein pubertärer Jugendlicher. Josip ist ein Bursche. Josip ist unerzogen? Josip hat einen schlechten Tag. Josip ist ein Romajunge? - Was für Muster laufen da in unserem Kopf ab?

Am Ende des Unterrichtstages im Zweiergespräch mit einer Lehrerin rechtfertigte Josip sein Verhalten mit der Begründung, er habe einen schlechten Tag gehabt.

Bleibt für die Lehrerinnen die Frage: Was tun, wenn Josip jeden Tag einen schlechten Tag hat? Diese Frage ist eine berechnete, auf Grund der zahlreichen Zweiergespräche, die schon mit Josip stattfanden.

### **6.1.5 Unterbrechungen – Störaktionen**

Beobachtet wurde, wie sich durch Unterbrechungen bzw. Störaktionen die Interaktion zwischen Schüler bzw. Schülerinnen und den Lehrerinnen verändert und sich auf die Gesamtstimmung im Klassenzimmer auswirkt.

#### **6.1.5.1 Mädchengruppe - Außensicht durch die Beobachterin**

##### **3c Mädchen**

Es gibt keine Störaktionen.

##### **3b Mädchen**

Die Teams die nicht gut weiterkommen und nicht erfolgreich sind zeigen ihre Frustration mehr oder weniger. Sie stören damit aber nicht die anderen die sich freuen.

Auch Sabina, die sich passiv und unengagiert verhält, stört damit nicht die anderen. Es kommt zu keiner Eskalation.

#### **6.1.5.2 Selbstwahrnehmung der Lehrerinnen**

##### **3c Mädchen**

###### **Lehrerin 1**

Der gesamte Vormittag verlief entspannt.

###### **Lehrerin 2**

Die Stimmung war gut und entspannt.

##### **3b Mädchen**

###### **Lehrerin 1**

Dieser Vormittag verlief nach dem Anfangsproblem – wer baut mit Narinder - sehr ruhig und harmonisch.

Im Großen und Ganzen gesehen empfand ich den zweiten Teil des Vormittags als anstrengend und auslaugend, aber doch auch in der Hinsicht befriedigend, dass die Mädchen es geschafft hatten, funktionierende Robertas zu bauen und etliche auch ganz zufrieden wirkten.

###### **Lehrerin 2**

Gemischt waren meine Gefühle, die diese Mädchengruppe hinterließ. Vor allem auf Grund der unterschiedlichen Arbeitsbereitschaft zerfiel die Gruppe. Die eine Hälfte baute und programmierte engagiert und hatte Spaß dabei, die anderen saßen gelangweilt und lustlos herum.

#### **6.1.5.3 Rückmeldung durch die Schülerinnen**

Auf die Frage – Ich habe mich wohl gefühlt – antworteten von 28 gefragten Mädchen 20 mit stimmt und acht mit stimmt eher. Auf die Frage – Es war eine angenehme

Stimmung – antworteten 19 mit stimmt, acht mit stimmt eher und ein Mädchen war der Meinung, dass diese Behauptung nicht stimme.

#### **6.1.5.4 Burschengruppe - Außensicht durch die Beobachterin**

**3c Burschen:** Störaktionen gibt es nur vereinzelt und kurzfristig, auf Grund von Unaufmerksamkeit und offensichtlicher Langeweile. Auf Kritik der Lehrerinnen wird relativ schnell reagiert.

**3b Burschen:** Die Stimmung eskaliert durch Herumbalgen von Zeki und Dragan. Der Umgang miteinander ist laut. Sie hören nicht auf die Kritik der Lehrerinnen. Dragan und Zeki reagieren nicht auf die Ermahnungen. Sascha ruft laut durch die Gegend. Die Lehrerinnen erheben immer wieder laut die Stimme was manchmal funktioniert, manchmal dauert es lange bis etwas gehört wird.

Die lautstarken Ermahnungen von Lehrerin 2 drücken deutliches Durchgreifen aus, danach spricht sie sehr leise weiter, was zeigt dass es um die Sache geht, die Reaktion darauf seitens der SS ist Beruhigung und Aufmerksamkeit.

Es herrscht allgemein eine lang andauernde aufgelöste Stimmung. Die Situation ist nicht unter Kontrolle, die Lehrerinnen suchen das Beste daraus zu machen, gegen Schluss wird das immer mühsamer und zäher.

Manche Schüler verhalten sich ungehemmt, respektlos der Autorität der Lehrerinnen gegenüber. Sie reden durchaus von anderen Dingen (Pause, Essen). Sie sind ungegeniert desinteressiert.

Sascha steht beleidigt auf. Zeki spielt wie er will und lässt sich nichts sagen.<sup>16</sup>

Die Lehrerinnen reagieren zwischen kritisierend und nachgebend. Es ist eine Gratwanderung zwischen Widerstand geben oder sie lassen, es scheint ein Abwägen wie weit es möglich wäre einzugreifen, wie weit sie hilflos sind. Das alles spielt sich subtil ab, es ist keine offene Auseinandersetzung, die Situation eskaliert nicht, es bleibt im Rahmen des Akzeptablen.

#### **3a Burschen**

In der Klasse gibt es eine deutliche Spaltung in einen Teil der konzentriert und interessiert Arbeitenden und diejenigen, die zwar in der ersten Phase mit der Aufgabe beschäftigt sind, im Verlauf jedoch aussteigen, desinteressiert, verspielt werden, und dazu auch ein die anderen störendes Verhalten entwickeln. Nadi ist ungegeniert untätig und stört damit die ganze Klassenstimmung. Er lenkt seinen Teamkollegen ab. Nadi ignoriert was die Lehrerinnen zu ihm sagen, er lässt sich nicht auf Kommunikation ein, er schaut nicht her als er dazu aufgefordert wird, Kommunikationsversuche von Seiten der Lehrerinnen prallen wie an einer Mauer ab. Nadi verhält sich egozentrisch, er nimmt in seinem Agieren keine Rücksicht auf seine Umgebung, spürt nicht die Interessen der anderen Mitschüler, er geht keinerlei Kommunikation ein. Er lenkt

---

<sup>16</sup> In einem Elterngespräch erklärte der schlecht deutsch sprechende Vater von Zeki der Lehrerin, die sich über Zekis Verhalten beschwerte folgendes: „Zeki ist ein Bub. Er darf ein bisschen schlimm sein.“ Zekis Vater entschuldigt das tadelnswerte Verhalten seines Sohnes mit dessen Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht. Anders gesagt: Zeki muss schlimm sein um seine Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht unter Beweis zu stellen und den Erwartungen des Vaters zu entsprechen. Wofür steht Schlimmsein hier genau? Für die Konstruktion von Männlichkeit? Für die Konstruktion von türkischer Männlichkeit? Für die Konstruktion von pubertärer Männlichkeit? Muss Zeki schlimmer sein, weil er seine Ethnizität hinter der Männlichkeit verstecken muss?

Lajos ab, er stört ihn, als er programmiert. Auch Josip lenkt aktiv andere ab, er stört Marko der als einziger im Team baut.

### **6.1.5.5 Selbstwahrnehmung der Lehrerinnen**

#### **3c Burschen**

##### **Lehrerin 1**

Die Programmierphase ist etwas ungeordnet und verläuft so, dass ich die Anwesenheit der zweiten Lehrerin als sehr entlastend erlebe. Und obwohl wir zu zweit im Raum sind, werden die Burschen ziemlich laut; vor allem in den Gesprächen miteinander und es gibt auch kleinere, wenn auch nicht ernsthafte, dennoch störende Rängeleien.

##### **Lehrerin 2**

Zum Schluss ließ die Konzentration stark nach es wurde unruhig. Das Zerlegen war rasch erledigt. Hier hatte ich vor allem mit Barak und Recep Stress, denn sie zerlegten wild darauf los, sortierten nicht und schmissen alles unsortiert in den Plastikbehälter. Verlorene Teil, die am Boden waren, wurden erst nach einem Hinweis von uns aufgehoben. Also blieb ich beim Zerlegen in der Nähe. Ich reagierte verärgert auf diese Aktion, denn das bedeutet entweder unnötige Mehrarbeit für uns Lehrerinnen, wenn wir nachsortieren müssen oder aber wir sortieren nicht und eine von uns unterstützt dann jenen Gruppe die diesen Bausatz verwendet, beim Bauen.

#### **3b Burschen**

##### **Lehrerin 1**

Ein etwas heftiger Vormittag, erst einmal die Lautstärke vor allem in der Programmier- und Ausprobierphase. Momentan bin ich ziemlich erschöpft, es war anstrengend aber im Großen und Ganzen nicht unerfreulich. Im Laufe des Vormittages sprach ich viele Ermahnungen aus;

.... Nachdem ich Sascha und Dragan das Programmieren Schritt für Schritt erklärt habe, die beiden dann das Programmieren alleine machen ließ, war das NXT-Programm plötzlich geschlossen. Und Sascha beteuerte wie immer er habe nichts getan. Kurzer Wortwechsel heftig von meiner und von seiner Seite und ich schicke ihn mit der Bemerkung – „so sprichst du nicht mit mir „– aus der Klasse um anschließend das wiederherzustellen, was er gerade gelöscht hat und zu schauen, dass die nächsten programmieren können.

Was den Vormittag so anstrengend gemacht hat, war die häufigere Regelverletzung durch die Burschen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen – nämlich die stärkere Angespanntheit, das Gefühl ständig könnte etwas passieren – ein Aggressionsausbruch, ein Schreiduell, eine körperliche Auseinandersetzung.

##### **Lehrerin 2**

Auf Zeki musste aufgepasst werde, denn er verließ ohne zu fragen seinen Arbeitsplatz, und nahm Kontakt mit anderen Teams auf, was jedoch deren Konzentration störte. Das Team Daniel und Sascha war auch nicht einfach. Sie begannen zu streiten.



Für mich waren es vor allem Josip, Elvir, Murat, Ufuk und Zeki, die auf Grund des geringen Engagements, anstrengend waren und Sascha auf Grund seines Verhaltens- was auch immer etwas mit Wertschätzung zu tun hat.

### **3a Burschen**

#### **Lehrerin 1**

Ein relativ ruhiger über weite Phasen auch ziemlich entspannter Vormittag. Allerdings mit heftigen Spitzen.

Das eindeutig wenigste Interesse an der Sache hatte Josip, der seine Teamkollegen Dejan und auch Marko mitzog.

Störend wirkt sich das Verhalten von Nadi oder eben Josip nicht nur auf die Lehrperson aus sondern vor allem auf die Mitschüler. Sie behindern und verhindern das Arbeiten und Lernen der anderen, sie machen die Konzentration kaputt.



#### **Lehrerin 2**

Heute waren es nur neun Burschen und dennoch war es anstrengend. Ja, es war, obwohl wir zu zweit waren und nur neun Kinder hatten.

Es kostete mich viel Kraft, dass der Streit zwischen Josip und Marko – Josip hatte Marko die Fingernägel in die Hand gepresst, dass die Abdrücke sichtbar waren. Marko warf vor lauter Wut einen Bauteil zu Boden. Ich verließ mit Marko die Klasse um ihm zu sagen, dass er nicht im Team bleiben müsse und dass er sich nicht von Josip provozieren lassen soll.

Nadi war auch einer, der, wenn es für ihn zu anstrengend wurde, störte. Vor allem lenkte er, nicht nur sich selbst sondern auch – genauso wie Josip, die anderen vom Arbeiten ab. Immer wieder forderte ich ihn und auch Josip auf, dass sie sich auf ihre Arbeit konzentrieren sollen.

#### **6.1.5.6 Rückmeldung durch die Schüler**

Auf die Frage – Ich habe mich wohl gefühlt – antworteten von 36 befragten Burschen 18 mit stimmt, 16 mit stimmt eher und 2 waren der Meinung, dass diese Behauptung eher nicht stimme. Auf die Frage – Es war eine angenehme Stimmung – antworteten 21 mit stimmt, 14 mit stimmt eher und 1 Bursche war der Meinung, dass diese Behauptung nicht stimme.

#### **6.1.6 Zur Interpretation**

Hier möchten wir ein kurzes Tagebuchprotokoll der Lehrerinnen anführen.

*Im informellen Gespräch meinte Frau Dr.in Niel, dass Kevin es war, der uns gegenüber nicht wertschätzend war. Sah ich das nicht? Dass er nicht einfach ist, oft fordernd und sich auch inadäquat verhält – Darf ich spielen, wenn ich fertig bin!“, ist Kevins Standardsatz, bevor er in der Informatikstunde zu arbeiten beginnt. Frau Niels Bemerkung machte mich nachdenklich. Sehe ich die patriarchale männliche Dominanz am Fremden? Muss ich es am Fremden erkennen und sehe ich es in der eigenen Kultur nicht. Mit anderen Worten: Erscheinen mir Kevins Äußerungen, sein Verhalten, das laut Frau Dr.in Niel nicht wertschätzend ist, nicht in dem Maße. Interpretiere ich sie anders als jenes Verhalten von Recep und Barak? Messe ich mit zweierlei Maß? Einerseits fällt mein Blick auf Tradition, Religion, patriarchale andere Kultur und andererseits habe ich einen blinden Fleck, was die patriarchalen Strukturen - verdeckt, zugedeckt, verschleiert, durch scheinbar moderne westeuropäische Kultur – in der ich auch sozialisiert wurde.*

*Ist es einfach nur ein schlechtes Benehmen oder hat es mit der Interaktion zwischen Schülern und Lehrerinnen zu tun? Ist es Kultur oder Schicht oder Gender oder die Wirkmächtigkeit der Verflechtung der Trias sozialer, kultureller und geschlechtsspezifischer Habitus potenziert durch pubertär geprägten Hypermaskulismus, der einerseits dort auftritt, wo der Anteil an der patriarchalen Dividende entweder durch den Status der Migration und im Falle Kevins der Bildungsferne gefährdet ist.*

Eine Frage, die sich Lehrerinnen im Umgang mit migrantischen Schülern stellen sollten: Reagiere ich auf „fremde Männlichkeiten“ empfindlicher als bei autochthonen Männlichkeiten?

Vgl. das in der 3c vorhandene Konfliktpotential in dieser Hinsicht: Recep und Barak versus Kevin

In den beiden Mädchengruppen gab es keine Störaktionen. Uns Lehrerinnen „verstörte“ aber das untätige Verhalten dreier Teams (= die Hälfte der Gruppe) in der 3b. Diese Mädchen saßen offensichtlich gelangweilt herum, waren nur mit Mühe zur Arbeit zu bewegen. Die anderen Mädchen wurden davon weder angesteckt noch gestört.

## 7 KONSEQUENZEN

Auf Grund der Ergebnisse und eigentlich schon während des Jahres stellten wir immer wieder Überlegungen an, die um die Frage kreist: Was ist es denn, was unsere Arbeit vor allem mit den Burschen so anstrengend macht? Ist es ihre Herkunft oder die Zugehörigkeit zum Geschlecht? Einen Vergleich zwischen den autochthonen Burschen und jenen mit Migrationshintergrund zu ziehen war auf Grund der marginalen Zahl der autochthonen Burschen nicht möglich. Mit Hilfe intersektioneller Überlegungen möchten wir nun versuchen der Situation angemessen zu begegnen.

*„Immer häufiger wird in Publikationen konstatiert, dass Gender nicht isoliert betrachtet werden kann von Kategorien wie Klasse, Ethnizität, .... Religion, Lokalität, Sexualität, Nation, Alter, .... (Walgenbach 2007: 23)*

Intersektionalität meint, dass, für die angemessene Betrachtung von Ungleichheitslagen immer mehr als ein Faktor und die daraus resultierende Verwobenheit in Betracht gezogen werden muss. „Race“ „class“ und „gender“, sind dabei die drei klassischen Kategorien, die jedoch auf ihrer Reise von Amerika nach Europa erweitert worden sind.

In unserem Fall kommt es auf ein Aufeinandertreffen der Kategorien Gender, Ethnizität und Bildungsnähe bzw. Bildungsferne des Elternhauses und in Folge zu einer Überschneidung dieser genannten Kategorien.

*„Vielmehr wird herausgestellt, dass diese Kategorien sich „überschneiden“, miteinander „verwoben“ sind bzw. sich „verschränken“. Diese Vorstellung wird mit den Begriffen wie Vielfalt, Diversität, Heterogenität, Differenzen, Interdependenzen oder Intersektionalität umschrieben.“ (Walgenbach 2007: 23)*

Es ist weder der kulturelle Aspekt, der hier alleinig für die Situation verantwortlich gemacht werden kann, noch das Geschlecht, da in plurikulturellen Klassen nämlich mehrere Ungleichheitslagen aufeinander treffen. Das sind neben Ethnizität und Geschlechtszugehörigkeit auch die Zugehörigkeit zu einer Bildungsschicht, zu einer sozialen Schicht.

Die migrantischen Jugendlichen ringen um Gleichberechtigung der kulturellen Anerkennung durch die Mehrheitsbevölkerung. Auffällig ist, dass viele Schüler und Schülerinnen die Geschlechterrolle übererfüllen, um eine Identität zu haben, denn durch die Migration haben sie ihre kulturelle Identität und oft auch ihrer ursprüngliche Staatszugehörigkeit verloren. Die migrantischen Jugendlichen ringen um Gleichberechtigung um kulturelle Anerkennung durch die Mehrheitsbevölkerung. Die Zugehörigkeit zum Geschlecht ist daher, vor allem in der Pubertät, die einzige Identifikationsmöglichkeit, das zeigt sich bei den Burschen oft durch einen Hypermaskulismus, siehe Beispiel Lirim, da die Teilhabe an der hegemonialen Männlichkeit auf Grund sozialer und kultureller Herkunft nicht möglich ist. Ausformungen der „Hypermaskulinität“, die oft auch Gewalthandlungen sind, sind und oft die einzige Möglichkeit des Ausdrucks von Männlichkeit. (vgl. Bereswill 2007: 90).

Der Kampf um kulturelle Anerkennung bedeutet für männliche Jugendliche gleichzeitig auch Anerkennung ihrer Männlichkeit, als Eintrittskarte um teilhaben zu können an den Netzwerken der Männlichkeit, während auf der anderen Seite die Lehrerinnen um Anerkennung ihre Autorität nicht nur als Lehrerin, sondern auch als Frau kämpfen..

Geschlechtliche Entdramatisierung steht im Widerspruch zur Erziehung und Sozialisation in den Familien. Familiär und gesellschaftlich medial ins Geschlecht erzogen und sozialisiert kommen viele in die Schule, die dann nicht so tun kann, als gäbe es keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern.

## 8 FAZIT

Es ist nicht der ethnische Aspekt, der hier alleine für die Situation verantwortlich gemacht werden kann. Doch die auffällig andere Interaktion mit Schülern in plurikulturellen Klassen resultiert durch die Verwobenheit von Ethnizität, Gender und Bildungsferne der Herkunftsfamilie. Was es in plurikulturellen Klassen dringend braucht, wären, fern ab der Diskussion von neuer Mittelschule und Gesamtschule: kleinere Klassen, einen fundierten Rahmen – im Umgang mit der Erstsprache und dem Erlernen der Unterrichtssprache – eine Revision der Lehrbücher und ein Nachdenken über Bildungs- und Lehraufgaben in Hinblick auf Normen und Werte und ihre Verträglichkeit mit kulturelle Vielfalt – will Integration gelingen. Nicht Akzeptanz und Toleranz, sondern Anerkennung und Gleichberechtigung müssen die Leitwerte sein.

So wie jedoch gegenwärtig die Situation in plurikulturellen Klassen ist, gibt es breites Unbehagen auf Seiten der Schüler und Schülerinnen, wie auch auf Seiten der Lehrer und vor allem der Lehrerinnen

Wir Lehrerinnen sind im System Schule Opfer(durch Abwertung) und Täterinnen (durch Aufwertung) zu gleich.

Abschließend kann gesagt werden, dass in plurikulturellen Klassen mehrere Achsen die Ungleichheiten erzeugen, aufeinander treffen, und zwar die Kategorien Gender, Ethnizität und auch Klasse (vgl. Klinger 2007). Die Verschränkungen dieser Kategorien bilden eine spezifische Form der Ausgrenzung. Lehrerinnen ihrerseits erfahren durch die Verschränkung der Kategorien Lehrerin, Frau, Mutter -ausgestattet mit einem westeuropäischen Normencodex - Auf- und Abwertung zugleich. Mit anderen Worten kann gesagt werden, dass Lehrerinnen durch ihre Stellung als Lehrperson Autorität besitzen, die jedoch dadurch, dass sie Frauen sind, im Vergleich zu den männlichen Kollegen weniger Autorität besitzen. Lehrer haben eine doppelte Autorität, nämlich die als Lehrperson und die als Mann. Die Rolle der Mutter ist in diesem Prozess eine fatale. Erwartungen, wie Hilfe, Fürsorglichkeit, Unterstützung, Empathie, die mit dieser Rolle verbunden sind, werden eingefordert, und zwar von den Lehrerinnen. Die Rolle des Vaters wird hingegen mit Eigenschaften, die der Autorität zugerechnet werden, bestimmt und unterstreichen und festigen so die Position der männlichen Kollegen, während die Rolle der Mutter die Position der Lehrerinnen schwächt. Die Rolle des Lehrers wird gestärkt durch die Vaterfigur und durch die Zugehörigkeit zum Mannsein. Die Rolle der Lehrerin wird geschwächt durch die Mutterfigur und durch die Zugehörigkeit zum Frausein. Lehrerinnen haben den gleichen Auftrag wie Lehrer, haben jedoch auf Grund ihres Frauseins mit viel mehr Schwierigkeiten zu kämpfen um ein positives Lernklima in der Klasse herstellen zu können. Es braucht immer wieder eine Reflexion, und zwar der Rolle der Lehrerin in Interaktionsprozessen, ein Hinterfragen des eigenen Standpunktes in Bezug auf kulturelle Normen und Werte der österreichischen Mehrheitsgesellschaft, so wie ein Nachdenken über herrschende Geschlechterverhältnisse in der Mehrheitsgesellschaft und in den migrantischen Bevölkerungsgruppen und nicht zu letzt darf die Bildungsferne der Herkunftsfamilie nicht außer Acht gelassen werden.

Klassenkonstellationen, in denen sich 80% migrantische Schüler und Schülerinnen mit Bildungsferner Herkunft mit 20% autochthoner Schüler und Schülerinnen aus ebenfalls bildungsferner Herkunft – wie dies in den Wiener KMSn der Fall ist - treffen, bedürfen einer Hilfe durch das System Schule, damit Lehrer und Lehrerinnen angemessen in dieser Situation agieren können.

## 9 WAS SONST NOCH AUFFIEL

Anonym befragten wir die Jugendlichen, ob sie sich in der Mädchen/bzw. Burschen-gruppe, wohl gefühlt hatten:

Auf die Frage: Ich hätte heute lieber gemeinsam mit den Burschen gebaut und programmiert, antworteten 4 Mädchen mit stimmt, 3 meinten, dass das eher stimmt, 5 wollten eher nicht mit den Burschen arbeiten und 15 Mädchen gaben an, dass das überhaupt nicht stimmt.

Gemeinsam mit den Mädchen bauen und programmieren stimmte für 13 Burschen, für 5 Burschen eher, für 4 eher nicht und für 14 Burschen stimmte diese Aussage überhaupt nicht.

Unser Kollege erzählte uns, dass er eher informell, also im gemeinsamen Gespräch, die Mädchen bzw. die Burschen gefragt hat, ob sie lieber in einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe arbeiten wollten. „Natürlich“, so folgerte mein Kollege, wurde dem gemeinsamen Bauen in gemischt geschlechtlichen Teams die Präferenz gegeben, da das in diesem Alter ja ganz normal wäre. Doch was meint hier natürlich, also ganz normal. Die öffentliche Befragung und der Gruppenzwang ließen die Antwort natürlich scheinen. Die anonyme Befragung zeigte ein anderes Bild, denn die Jugendlichen waren durch den Schutz der Anonymität nicht dem heteronormativen Druck ausgesetzt.

Interessant war auch, dass es nur eine Person, nämlich ein Mädchen schaffte, Roberta ganz ohne Hilfe fehlerfrei und funktionstüchtig zusammenzubauen.

## 10 LITERATURLISTE

BERESWILL, M.(2007): Undurchsichtige Verhältnisse: Marginalisierung und Geschlecht im Kontext der Männlichkeitsforschung. In: Klinger, Cornelia u.a. (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/New York: Suhrkamp.

BERGHAMMER, M; PICHLER, D. (2009): Doppelt ausgegrenzt? Bildungsverlierer? Mädchen und Burschen mit Migrationshintergrund in der Schule. In: Chancengerechtigkeit durch Genderkompetenz. Dokumentation des 2. österreichweiten Gender Day für Schulen. Wien: bm:ukk

BOURDIEU, P. (1984): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BOURDIEU, P. (2005). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Das Unbehagen der Geschlechter. Hamburg: VSA-Verlag.

FOUCAULT, Michel (2007): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

KLINGER, C; KNAPP; G u.a. (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/New York: Camus Verlag.

WALGENBACH, K. (2007) Gender als interdependente Kategorie, in: Dies.et al (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektive auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen. Leske und Budrich.

WEBER, M. (2003). Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede (Vol. 30).Opladen: Leske und Budrich.

[www.pfefferwerk.de/mezen/gm/pdf/vortrag\\_willems](http://www.pfefferwerk.de/mezen/gm/pdf/vortrag_willems) (Download am 17.Mai 2009)