

Pädagogische Hochschule Freiburg

Sommersemester 2022

Masterstudiengang Lehramt Primarstufe

Masterarbeit

**Vielfalt in der Klassengemeinschaft –
Gruppendiskussionen mit Grundschüler*innen**

Prüfungsfach: Erziehungswissenschaften

Vergabe des Themas (Datum): 10.05.2022

1. Korrektorin: Frau Prof. Dr. Fritzsche

2. Korrektor: Herr Prof. Dr. Rollett

Vorgelegt von:

Name: Anna Meier

Adresse: Am Dorfbach 4, 79618 Rheinfelden

E-Mail: anna.meier@stud.ph-freiburg.de

Matrikelnummer: [REDACTED]

Inhalt

Einleitung.....	4
Forschungsperspektive: Vielfalt im kindlichen Schulalltag	6
Zum Begriff Vielfalt.....	7
Pädagogik der Vielfalt.....	8
Relevante Vielfaltdimensionen im schulischen Kontext.....	10
<i>Sozio-ökonomischer Status</i>	12
<i>Geschlecht</i>	13
<i>Ethnizität</i>	14
<i>Behinderung</i>	15
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	15
<i>Alter</i>	16
Kontext Schule.....	17
Klassengemeinschaft.....	17
Grundschule im deutschen Schulsystem	18
Pädagogischer Umgang mit Vielfalt	20
Peer-Interaktionen	23
Forschungsstand: Vielfalt und Kinderperspektive.....	24
Quantitative Studienergebnisse.....	25
Qualitative Studienergebnisse	27
Empirische Untersuchung: Wahrnehmungen von Grundschüler*innen auf Vielfalt	29
Stichprobe und Feldzugang	30
Gruppendiskussionsverfahren	32
Konzeption und Durchführung.....	33
Forschen mit Kindern.....	36
Datenauswertung.....	37
Kategoriensystem	39
Gesprächsanalytische Anmerkungen.....	40
Ergebnisse	41
Ergebnisse bezüglich Vielfaltdimensionen	42
Ergebnisse bezüglich der Einschätzungen zur Vielfalt	45
<i>Ist-Analyse</i>	46
<i>Soll-Definitionen</i>	48
Ergebnisse bezüglich des pädagogischen Umgangs	48
Ergebnisse bezüglich Peer-Interaktionen.....	49
Diskussion: Vielfalt als Grundlage kindlicher Interaktionen.....	52
Fazit und Ausblick	58

Literaturverzeichnis	60
Anhang	67
Transkriptionen	67
Transkription 1: Familienklasse	67
Transkription 2: Klasse 3	79
Transkription 3: Klasse 4	89
Postskripte	106
Postskript 1: Familienklasse	106
Postskript 2: Klasse 3	106
Postskript 3: Klasse 4	106
Informationsschreiben und Einverständniserklärung	107
Bildimpulse	108
Eidesstattliche Erklärung zur Masterarbeit	109

Einleitung

„Der konstruktive Umgang mit Vielfalt stellt eine wichtige Kompetenz für die Menschen in einer zunehmend von Komplexität und Vielfalt geprägten modernen Gesellschaft dar.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2022)

Mit Blick auf die im Bildungsplan beschriebene übergeordnete Leitperspektive zur **Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt** rücken erforderliche pädagogische und didaktische Konsequenzen für einen solchen sensiblen Umgang in den Vordergrund, um den Kindern eine wertschätzende Haltung zu vermitteln. Das gegenwärtig ausgeprägte Interesse an der Thematik in schulischen sowie außerschulischen Kontexten ist dabei mit den aktuellen „gesellschaftlichen Entwicklungen“ zu begründen, unter anderem „Globalisierung, Migration, Europäische Integration, Pluralisierung von Lebensformen bzw. Lebensstilen, demographischer Wandel oder der gesellschaftliche Einfluss sozialer Bewegungen“ (Walgenbach, 2014, S. 7). Eine zunehmende Auseinandersetzung mit der Thematik ist außerdem seit der Durchführung der PISA-Studien zu beobachten (Budde, 2012, Abs. 40). Dabei handelt es sich allerdings keineswegs um ein neues Phänomen, denn bereits der Philosoph und Pädagoge Herbart weist darauf hin, „[d]ie Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze [...]“ (1808, S. 453). Anhand dieses Zitats ist zudem eine allgemeine Tendenz des Schulsystems erkennbar, denn aufgrund der Intention „eine Homogenisierung von Lerngruppen“ zu erreichen, ist die Vielfalt der Schüler*innen häufig eher negativ und herausfordernd konnotiert (Walgenbach, 2014, S. 21). Nichtsdestotrotz besteht eine umfassende Anzahl pädagogischer Konzepte, die einen respektvollen Umgang mit der Vielfalt als gesellschaftliche Gegebenheit fokussieren. Als solche ist die Vielfalt ebenfalls Bestandteil der kindlichen Lebenswelt. Damit verbunden besteht das wesentliche Anliegen dieser Masterarbeit darin, die Wahrnehmungen und Einschätzungen von Grundschüler*innen einer vielfältigen Klassengemeinschaft zu beleuchten. Die daraus resultierende zentrale Forschungsfrage lautet in diesem Zusammenhang wie folgt:

Wie nehmen Grundschüler*innen die Vielfalt in ihrer Klassengemeinschaft wahr?

Relevant sind hinsichtlich dessen insbesondere wahrgenommene Vielfaltdimensionen und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Interaktionen mit Peers. Das

besondere Interesse für die Sichtweise von Grundschulkindern ist zunächst durch die persönliche Professionalisierung in diesem Bereich begründet. Zum anderen scheint die Vielfalt insbesondere in der Primarstufe, in der keine aktiven Selektionsprozesse stattfinden, aufgrund der „unterschiedlichen Lern- und Bildungsvoraussetzungen“ der Grundschüler*innen bedeutsam für die Gestaltung des schulischen Alltags zu sein (Walgenbach, 2014, S. 12). Dadurch ist häufig eine Vielzahl der gesellschaftlichen Vielfaltsdimensionen innerhalb einer Klassengemeinschaft repräsentiert. In Verbindung damit ergibt sich, gemäß der eingangs dargestellten Leitperspektive zur Bildung für Akzeptanz und Toleranz von Vielfalt, die allgemeine Forderung nach einer Schule, die dieser Vielfalt gerecht wird und zu Chancengleichheit, im Sinne einer „demokratische[n] Auffassung von Verschiedenheit“, beiträgt (Prenzel, 2019, S. 28). Daraus geht gegebenenfalls „eine neue Auffassung von Gleichheit“ hervor (ebd.). Um die Umsetzbarkeit dessen im schulischen Alltag zu unterstützen, erscheint der Einbezug der kindlichen Sichtweise auf die Vielfalt auf der Grundlage der aktuellen Kindheitsforschung, die das Kind als aktiven Gestalter seiner Umwelt betrachtet (Andresen & Hurrelmann, 2010, S. 64f), zielführend für einen umfassenden Verständnisaufbau.

Zur Beantwortung der zentralen Fragestellung gliedert sich die Arbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil mit einer zusammenfassenden Ergebnisdiskussion. Zunächst wird im Rahmen der Forschungsperspektive der Topos Vielfalt im kindlichen Schulalltag im Zusammenhang mit dem aktuellen Forschungsstand thematisiert. Damit verbunden erfolgt im ersten Schritt eine Begriffsklärung anhand der Schilderung allgemeiner Prinzipien sowie einer Abgrenzung zu weiteren Termini. Anschließend wird die Pädagogik der Vielfalt als Grundlage des theoretischen Verständnisses des Phänomens Vielfalt in der vorliegenden Masterarbeit konkretisiert. Zugleich werden in diesem Teilkapitel relevante Vielfaltsdimensionen im schulischen Kontext aus einer soziologischen Perspektive heraus benannt, um somit gesellschaftliche Differenzkonstruktionen hervorzuheben. Dabei wird auf die Aspekte des sozio-ökonomischen Status, des Geschlechts, der Ethnizität, der Behinderung, der kognitiven Leistungsfähigkeit und des Alters eingegangen. Im nächsten Abschnitt wird die Bildungsinstitution Schule verbunden mit dem Konzept der Klassengemeinschaft betrachtet. Zudem werden hierbei die Besonderheiten der Primarstufe im deutschen Schulsystem aufgezeigt, welche wiederum die Wichtigkeit des Forschungsgegenstandes hervorheben. Weiterhin stehen in diesem Teilkapitel zum einen pädagogische Ansätze zum Umgang mit der Vielfalt zum anderen Peer-Interaktionen als wesentliche Bestandteile

des schulischen Alltags im Mittelpunkt. Im Anschluss daran werden weitere grundlegende Erkenntnisse basierend auf dem aktuellen Forschungsstand sowohl anhand Untersuchungen aus dem quantitativen als auch dem qualitativen Bereich zusammengetragen. Danach erfolgt der Übergang zum empirischen Teil der Arbeit dessen Kern die empirische Untersuchung zu den Wahrnehmungen von Grundschüler*innen bezüglich der Vielfalt in ihrer Klassengemeinschaft bildet. Als geeignetes Verfahren dafür wurde die Gruppendiskussion herangezogen. Bevor das methodische Vorgehen inklusive der entwickelten Konzeption, der Verfahrensdurchführung und der Besonderheiten in der Forschung mit Kindern dargelegt wird, werden die Stichprobe sowie der Feldzugang in den Blick genommen. Im Anschluss daran steht die Explikation der kategoriengestützten Datenauswertung gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz unter der Berücksichtigung gesprächsanalytischer Anmerkungen im Vordergrund. Mit der Intention die Wahrnehmungen der Schüler*innen zu beschreiben, werden die Ergebnisse der drei Gruppendiskussionen präsentiert. Im abschließenden Teil der Masterarbeit wird die Vielfalt als Grundlage kindlicher Interaktionen in Verbindung mit der Beantwortung der Forschungsfrage diskutiert. Es folgt das Fazit und ein Ausblick auf weiterführende Forschungsarbeiten.

Forschungsperspektive: Vielfalt im kindlichen Schulalltag

Vielfalt im pädagogischen Kontext ist „ein ebenso zentrales wie komplexes und theoretisch noch weiter zu klärendes Phänomen [...], welches sich nur schwer näher bestimmen lässt“ (Budde, 2017, S. 14). Vorwegnehmend zu konstatieren sind die Aspekte der „Relativität“, der „Partialität“, der „Wertneutralität“ sowie der „Konstruiertheit“, als Merkmale der Vielfalt, die in den weiteren Ausführungen veranschaulicht werden (Lang et al., 2010, S. 315f). Hierbei wird zu Zwecken der Anschaulichkeit der theoretischen Darlegungen auf eines der bei Sturm (2016) angeführten Beispiele verwiesen, welches sich auf die Leistungsbewertung bezieht (S. 15f). Danach werden weitere, in der Literatur häufig synonym verwendete, Termini zur Beschreibung des Phänomens Vielfalt wie insbesondere „Heterogenität“ und „Diversität“ oder im Englischen „Diversity“ begrifflich abgegrenzt. Allerdings eignet sich für die Inhalte der vorliegenden Masterarbeit am ehesten der Begriff der Vielfalt, wie in den weiteren Ausführungen erläutert wird. Es folgt die Darstellung des Konzepts der Pädagogik der Vielfalt in Anlehnung an Prengel (2019). Daran anschließend werden Differenzkonstruktionen sowie deren Konsequenzen im Zusammenhang mit vorhandenen Bildungsdisparitäten aufgezeigt.

Anhand dessen wird weiterführend relevanten Vielfaltsdimensionen im schulischen Kontext nachgegangen.

Zum Begriff Vielfalt

Laut Definition umfasst der Begriff Vielfalt die „Fülle von verschiedenen Arten, Formen o. Ä., in denen etwas Bestimmtes vorhanden ist, vorkommt, sich manifestiert“ (Duden, 2022). Die Herkunft des Terminus lässt sich etymologisch bis ins 18. Jahrhundert rekonstruieren und steht im Kontrast zum Begriff der Einfachheit (Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, 2022). Hiervon zu differenzieren sind die Bezeichnungen „Diversität“ beziehungsweise „Diversity“, welche in den meisten Fällen mit „Vielfalt“ übersetzt werden. Diese Termini finden in der Erziehungswissenschaft vor allem im Rahmen bestimmter Zielsetzungen Verwendung, wobei „der positive Umgang mit Diversity sowie die Entwicklung von Diversity-Kompetenzen“ im Vordergrund stehen (Walgenbach, 2014, S. 92). Herausgebildet hat sich die Diversity-Debatte ursprünglich in der wirtschaftlichen sowie den betriebswissenschaftlichen Disziplinen und gelangt von dort aus in die Pädagogik (Walgenbach, 2014, S. 92). Auch der Begriff „Heterogenität“ definiert sich in Abgrenzung zum der Masterarbeit zugrundeliegenden Konzept der „Vielfalt“. Dies ist mit Blick auf die wörtliche Übersetzung zu begründen, welche darauf hindeutet, dass hierbei insbesondere die „Verschiedenartigkeit“ und „Ungleichheit“ in Bezug auf die Kinder einer Klassengemeinschaft gemeint sind (ebd., S. 13). Vor diesem Hintergrund besteht demnach die Tendenz, vorhandene Differenzlinien zu „erzeugen, fortzuschreiben und zu bestätigen“, die gleichermaßen „zum Erkennen und Beschreiben systematischer, gruppenbezogener Benachteiligungen“ benötigt werden (Sturm, 2016, S. 9). Vor diesem Hintergrund sowie in Verbindung mit dem Bezug zum Bildungsplan und den Besonderheiten in der Forschung mit Kindern wird für die vorliegende Masterarbeit die Bezeichnung Vielfalt gewählt, um diese in den Gruppendiskussionen aufgrund ihrer Anschaulichkeit aufgreifen zu können.

Im Allgemeinen ist das Phänomen der Vielfalt als relativ einzuordnen, da es „nur in Relation zum gesetzten Maßstab und zu uns selbst als Beobachterinnen und Beobachtern“ wiedergegeben werden kann (Lang et al., 2010, S. 315). Sturm (2016) verdeutlicht dies anhand der Kompetenzbewertung des Grundschülers Paul seitens der Lehrerin Frau Ackermann, die hierfür die soziale Bezugsnorm heranzieht und somit Pauls Englischkenntnisse und die seiner Mitschüler*innen einander gegenüberstellt (ebd., S.15f). Eine Leistungsbewertung gemäß der objektiven Bezugsnorm mittels der

im Bildungsplan beschriebenen Kompetenzerwartungen, stellt einen alternativen Maßstab der Leistungsbeurteilung dar, wodurch divergente Resultate erwartbar sind (ebd.). In Verbindung damit wird die Partialität als Kennzeichen von Vielfalt ersichtlich, da jeweils nur bestimmte Aspekte in Verbindung mit temporären Bedingungen erfasst werden können (Lang et al., 2010, S. 315f). Um dies am erwähnten Beispiel zu erläutern, wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es sich um eine explizite, momentane Beurteilung der Englischkenntnisse des Schülers Paul handelt. So werden seine Leistungen in anderen Fächern nicht berücksichtigt respektive sind nicht bedeutsam als Maßstab zur Beurteilung. Zusätzlich werden die Schüler*innen der Klasse im Zusammenhang mit der Orientierung an der sozialen Bezugsnorm untereinander bezüglich ihrer Englischkenntnisse verglichen, wobei „heterogene Lernstände“ deutlich werden (Sturm, 2016, S. 15). Dies demonstriert wiederum exemplarisch den Aspekt der „Wertneutralität“ der bei der Deskription von Vielfalt von Bedeutung ist, da die bloße Feststellung derselben zunächst wertneutral ist (Lang et al., 2010, S. 316). Allerdings ist festzuhalten, dass „Vergleiche, deren Ergebnis Gleichheit oder Unterschiedlichkeit darstellt, [...] immer in sozialen und historischen Kontexten statt[finden]“, was eine bestimmte Bedeutungszuschreibung zur Folge hat (Sturm, 2016, S. 17). Aufgrund dessen unterliegen Aussagen über Vielfalt stets der sozialen Konstruktion, auf welche im Kontext schulisch relevanter Vielfaltdimensionen genauer eingegangen wird. Mit Blick auf das beschriebene Beispiel ist an dieser Stelle festzuhalten, dass hierbei das schulische Konstrukt der Leistung als Differenzlinie fungiert, welches stets „norm- und zweckbezogen“ ist (Jürgens, 2005, S. 26). Daraus ergeben sich gleichzeitig Momente der Distinktion sowie der Konjunktion (Sturm, 2016, S. 18). Alle genannten Merkmale zur Beschreibung des Phänomens Vielfalt sind ebenfalls für die nachfolgenden Ausführungen geltend, welche die wesentlichen Prinzipien der Pädagogik der Vielfalt zusammenfassen. In Form dieser Erläuterungen des Vielfaltsbegriffs wird eine Analysegrundlage für die Zusammenhänge im schulischen Kontext präsentiert.

Pädagogik der Vielfalt

Auf der Basis des Rechts auf Bildung für alle Menschen entwickelt Prenzel die Pädagogik der Vielfalt inklusive einer umfassenden Erläuterung des zugrundeliegenden ganzheitlichen Vielfaltskonzepts. Zur Beschreibung von Vielfalt wird dabei die wechselseitig gebundene Relation von „Gleichheit“ und „Verschiedenheit“ verdeutlicht (Prenzel, 2019, S. 22). Angesichts dessen postuliert Dann, „Gleichheit kann auch nie ‚absolut‘ sein, denn sie ist eine Gleichheit von Verschiedenen“ (1980, S. 18). Damit

gemeint ist die partielle Übereinstimmung unterschiedlicher Gegenstände bezüglich eines oder mehrerer Aspekte, in Abgrenzung zum Identitätsbegriff (Prenzel, 2019, S. 22). Die Rede ist von einem notwendigen „tertium comparationis“, das durch ein urteilendes Subjekt gewählt wird (ebd., S. 25). Es handelt sich hierbei um qualitative Aspekte der Verschiedenheit im Unterschied zu quantitativen, die mit Ungleichheit einhergehen (ebd., S. 23). Somit stellt der aus der Mathematik stammende Begriff der Inkommensurabilität zusammenfassend eine treffende Umschreibung des Verständnisses von Vielfalt bei Prenzel dar, da dieser „immer nur ein bestimmtes Prinzip der jeweiligen Phänomengruppen [meint] – jenseits davon mögen sie etliches gemeinsam haben“ (Welsch, 1987, S. 268). Welsch weist hierbei darauf hin, dass dieses vorhandene Kriterium weder negiert noch überbetont werden sollte (ebd.). Kritisch festzustellen ist bezüglich dieser Ausführungen allerdings, dass die „Genesis und Geltung“ der einzelnen Kriterien beziehungsweise Dimensionen der Vielfalt in Prenzels Konzeption unberücksichtigt bleibt, dennoch ist die Pädagogik der Vielfalt als wegweisender Ansatz im Umgang mit Vielfalt einzuordnen (Lutz & Leiprecht, 2003, S. 120).

Mit Blick auf dieses Verständnis von Vielfalt als Relation zwischen Gleichheit und Verschiedenheit, werden weiterführende Erläuterungen zu einem konstruktiven Umgang mit dem Phänomen im pädagogischen Kontext relevant. Denn insbesondere aus einem historischen Blickwinkel heraus betrachtet, resultierten aus dem Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit hierarchische Strukturen (Prenzel, 2019, S. 26). Um gegen diese vorzugehen, entwickelten sich über die Jahre zwar zahlreiche Emanzipationsbewegungen mit der Zielsetzung, Chancengleichheit auf der Grundlage des Verständnisses von Gleichheit zwischen den Menschen zu etablieren, jedoch missachteten diese dabei oftmals die vorhandene Verschiedenartigkeit (ebd., S. 27). In Abgrenzung hierzu definiert Prenzel Gleichberechtigung in ihrer Arbeit auf der Grundlage der „Akzeptanz gleichwertiger Differenzen“, in Form radikaler Pluralität (ebd., S. 41). Diese stellt ein Konzept dar, das sich nicht auf die illusorische Vorstellung eines abgeschlossenen auf Einheitsdenken beruhendem Gesamtsystems bezieht, sondern Differenz wertschätzt, woraus sich nicht-hierarchische Beziehungen entwickeln (Prenzel, 2019, S. 43f und S. 51). An dieser Stelle betont die Autorin ebenfalls den prozesshaften Charakter dieser Anerkennung (ebd., S. 45). Weiterhin arbeitet sie die „intersubjektive[...] Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ als zentrales Mittel der Pädagogik der Vielfalt heraus (ebd., S. 57). Im Rahmen dessen ordnet Prenzel die

Selektionsprozesse des deutschen Schulsystems insbesondere als benachteiligend ein (ebd., S. 56).

Der pädagogische Ansatz Prengels vereint dabei die Themen und Forderungen der Interkulturellen Pädagogik, der Feministischen Pädagogik sowie der Integrativen Pädagogik, aufgrund von Übereinstimmungen sowohl in Bezug auf Stigmatisierungs- und Benachteiligungsmomente als auch die Zielsetzung betreffend, dem Aufwachsen in unserer pluralistischen Gesellschaft gerecht zu werden und zu mehr Chancengleichheit beizutragen (ebd., S. 4). Im Fokus der Pädagogik der Vielfalt steht deshalb die Zielsetzung „alle[n] Schülerinnen- und Schülergruppen auf den unterschiedlichen Ebenen der Schulpädagogik den gleichberechtigten Zugang zu den materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen [...]“ (ebd., S. 193f). Dies verdeutlicht abermals die Relevanz der Berücksichtigung der Kinderperspektive zum Thema Vielfalt, deren Wohl im Vordergrund dieses pädagogischen Ansatzes steht. Dabei unterliegt die Betrachtungsweise von Vielfalt, wie dargestellt, prinzipiell einer Limitation (ebd., S. 23). In diesem Zusammenhang werden zur Beantwortung der Forschungsfrage, wie Grundschüler*innen die Vielfalt in ihrer Klassengemeinschaft wahrnehmen, unterschiedliche Dimensionen von Vielfalt relevant, die unter anderem auch im schulischen Kontext zur Beschreibung herangezogen werden und auf die im nächsten Abschnitt genauer eingegangen wird.

Relevante Vielfaltdimensionen im schulischen Kontext

Dieser Themenbereich befasst sich vor dem Hintergrund von Differenzkonstruktionen mit den Vielfaltsfacetten, die im Schulalltag von Bedeutung sind. Hierbei wird auf die Aspekte des sozio-ökonomischen Status, des Geschlechts, der Ethnizität, der Behinderung, der kognitiven Leistungsfähigkeit sowie des Alters eingegangen. Zu ergänzen sei, dass die Vielfalt durchaus in weiteren Varianten wie beispielsweise Charaktereigenschaften, äußeren Merkmalen oder Interessen auftritt, welche an dieser Stelle allerdings aufgrund des begrenzten Umfangs der Masterarbeit nicht weiter thematisiert werden. Im Zusammenhang mit Konzepten der Intersektionalität sei an dieser Stelle zusätzlich festzuhalten, dass einhergehend mit einer separierten Betrachtung einzelner im schulischen Kontext bedeutsamer Vielfaltdimensionen jeweils eine Reduktion erfolgt, da „[a]lle Menschen gleichsam an den Schnittpunkten (intersections) der zahlreichen Merkmale positioniert [sind]“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 52). Die Intersektionalitätstheorie wird somit herangezogen, um die Reziprozität „historisch

gewordene[r] Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale[r] Ungleichheiten“ in ihrer Simultaneität zu erklären (Walgenbach, 2014, S. 54). Die benannten, sich wechselseitig beeinflussenden Vielfaltsdimensionen, werden dabei im Allgemeinen als dem Individuum übergeordnete, „soziokulturelle Differenzkategorien“ eingeordnet (Budde, 2017, S. 14). Dabei werden die Differenzlinien durch eine Kategorisierung in institutionsintern beziehungsweise institutionsextern unterschieden, welche den Ursprung des jeweiligen Vielfaltsaspekts widerspiegelt (Wenning, 2007, S. 25). Darüber hinaus sind die sozialen Vielfaltsdimensionen durch Widersprüchlichkeit gekennzeichnet, da sie zum einen eine „(Selbst- und Fremd-)Zugehörigkeitsfunktion“ erfüllen und zum anderen „als sozialer Platzanweiser“ wirken mit dem Resultat verkürzter Persönlichkeitszuschreibungen sowie sozialer Ungleichheit (Budde, 2020, S. 20). Die Auseinandersetzung mit den einzelnen Vielfaltsaspekten hat in Anlehnung an Trautmann und Wischer (2011) eine Systematisierung, eine Konkretisierung sowie eine Priorisierung zum Ziel. In diesem Zusammenhang erfolgt die Bildung von Merkmalsklassen inklusive des Verweises auf deren Verbindungen sowie der Rückbezug auf die zugrundeliegenden Konditionen und deren Priorität (ebd., S. 65). Die Bedeutung der nachfolgend beschriebenen Ausprägungen von Vielfalt für den schulischen Kontext ist einerseits auf Grundlage von lehr-lernpsychologischen Zugängen, andererseits mit Hilfe einer sozial- und erkenntniskritischen Perspektive begründbar. Die theoretischen Überlegungen des Phänomens Vielfalt in der vorliegenden Masterarbeit, im Verständnis der Pädagogik der Vielfalt, basieren dabei auf der letztgenannten Betrachtungsweise, welche die Schule als gesellschaftliche Institution wahrnimmt, die „in recht umfassender Weise an der Herstellung gesellschaftlicher Verhältnisse einschließlich der darin verwobenen Ungleichheiten beteiligt ist.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 48). Fokussiert werden demnach soziale Konstruktionen von Unterschieden. Die kognitionspsychologischen Ansätze nehmen dagegen „Lernermerkmale[...] für die Organisation von Lehr-Lern-Prozessen“ sowie „Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen“ als Begründungslinie in den Blick (ebd., S. 42). Damit gemeint ist die Analyse relevanter Dispositionen von Lernenden wie beispielsweise die Intelligenz oder die genutzten Lernstrategien. Das damit einhergehende Anliegen besteht darin, die unterrichtliche Qualität zu steigern, während sich das sozialkonstruktivistische Verständnis auf die „gesellschaftlichen (Ungleichheits-)Verhältnisse und deren Herstellung und Fortschreibung, auch im und durch das Bildungswesen“ bezieht (ebd., S. 47).

Bei der Betrachtung der Vielfaltsdimensionen sind zudem häufig hierarchische Strukturen erkennbar, welche an dieser Stelle unter Bezugnahme auf Differenzkonstruktionen und die daraus resultierenden Konsequenzen genauer betrachtet werden. Ein gangs wurde bereits die der Deskription von Vielfalt zugrundeliegende Konstruiertheit aufgezeigt. Um die sozialkonstruktivistische Sichtweise zu konkretisieren, gilt es, die im Folgenden beschriebenen Facetten von Vielfalt als soziale Konstrukte aufzufassen mit der Begründung, dass es sich nicht um „ontologische[...] Tatsachen, sondern [das] Resultat von Konstruktionsprozessen“ handelt (Budde, 2020, S. 20). Wie bereits erwähnt, stellen diese dabei „eine bestimmte soziale Positionierung oder Identität [dar] und ha[ben] gleichzeitig als (naturalisierte) soziale Konstruktion Einfluss auf das gesellschaftliche Leben“ (Lutz & Leiprecht, 2003, S. 120). Differenzkonstruktionen unterliegen demgemäß der Regel der Dopplung, die die „Produktion und Reproduktion der Gesellschaft“ auf Grundlage des menschlichen, durch gesellschaftliche Strukturen geprägte Handeln besagt (Giddens, 1984, S. 197). Neben sozialkonstruktivistischen sind außerdem dekonstruktivistische Differenztheorien bedeutsam. Diese nehmen die Resultate des egalitären Umgangs mit der vorhandenen Vielfalt, wie im oben beschriebenen Konzept Prengels (2019) ausgeführt, kritisch in den Blick, und hinterfragen somit „die symbolische Ordnung selbst“, indem sie auf die Intensivierung von Differenzverhältnissen, basierend auf der „Idee eines eindeutigen und essenziellen Unterschieds zwischen Eigenem und Anderem“, hinweisen (Mecheril & Plößer, 2009, S. 203). Für die schulischen Praktiken bietet die Orientierung an der Idee der egalitären Differenz nichtsdestotrotz eine sinnvolle Referenz in der Debatte zum Umgang mit bestehenden Ungleichheiten. Überdies wird vor diesem theoretischen Hintergrund ersichtlich, dass die Institution Schule in erheblichem Maße dazu beiträgt, vorhandene Differenzkonstruktionen, beispielsweise Alltagsrassismus, zu konstituieren oder zumindest, diesen nicht aktiv entgegenzuwirken (Prengel, 2019, S. 70). Im Zusammenhang damit werden nachfolgend schulisch relevante Vielfaltsdimensionen thematisiert.

Sozio-ökonomischer Status

Die Auseinandersetzung mit dem Aspekt der sozio-ökonomischen Vielfalt fokussiert die „sozialen Erwartungen der Schule“ als „alte institutionsinterne Kategorie“ (Wenning, 2007, S. 25). Die Bezeichnung Status wird allgemein hin verstanden als eine gesellschaftliche Positionierung vor dem Hintergrund von „Qualifikation, Erwerbstätigkeit, Einkommen, Prestige oder Macht“ (Hradil, 2002, S. 210). Bei Grundschüler*innen wird stellvertretend der sozio-ökonomische Status der Bezugspersonen gemäß der

Vorgehensweise der empirischen Bildungsforschung ermittelt (Sturm, 2016, S. 73). Zur Beschreibung und Zuordnung existieren verschiedene Instrumente, unter anderem der auf Ganzeboom et al. (1992) zurückzuführende International Socio-Economic Index of Occupational Status, abgekürzt ISEI, der eine quantitative Erfassung ermöglicht beziehungsweise der zur qualitativen Bestimmung verwendbaren EGP-Klassen, welche entsprechend den Namen der Autor*innen, Erikson, Goldthorpe und Portocarero (1979) betitelt wurden. In Verbindung mit der sozio-ökonomischen Vielfalt steht häufig der Terminus der „sozialen Ungleichheit“, der „(1) wertvolle, (2) nicht absolut gleich und (3) systematisch aufgrund von Positionen in gesellschaftlichen Beziehungsgefügen verteilte, vorteilhafte bzw. nachteilige Lebensbedingungen von Menschen“ meint (Hradil, 2002, S. 207). Bildung ist in diesem Kontext ein maßgeblicher Faktor, der die soziale Ungleichheit kontiniert, da in einer am meritokratischen Prinzip ausgerichteten Gesellschaft Bildungsinstitutionen eine zentrale Zuweisungsfunktion innehalten (ebd., S. 212). Deutlich wird hierbei, dass Kinder aus sozio-ökonomisch weniger privilegierten Familien im Bildungssystem benachteiligt werden unter anderem in Form „unterrichtlicher Interaktionen, die durch Nichtpassung von schulischen Erwartungen und Schüler/-innen gekennzeichnet sind“ (Sturm, 2016, S. 72). Bedeutsam sind damit zusammenhängend ebenfalls sprachliche Differenzen im Sinne von regionalen Besonderheiten beziehungsweise im Grad des Beherrschens von Bildungssprache, die wiederum institutionsintern an der Differenzkonstruktion beteiligt sind (Wenning, 2007, S. 25). Zum anderen wird die schulische Schlechterstellung anhand der erschwerten Zugänglichkeit zum Erwerb höherer Bildungsgrade erkennbar (Sturm, 2016, S. 72). Ein herauszustellender Aspekt verbunden mit der sozio-ökonomischen Vielfalt, der eben solche benachteiligende Folgen verursacht, ist eine durch Armut geprägte Lebenslage (ebd., S. 70). Insbesondere relevant ist die „relative Armut“, welche sich in „sozialer Ungleichheit und sozialem Ausschluss“ im Alltag der Kinder äußert (Chassé et al., 2007, S. 12).

Geschlecht

Bei der Vielfaltsdimension des Geschlechts handelt es sich um eine institutionsexterne Differenzlinie (Wenning, 2007, S. 26). Diese erfuhr in den vergangenen Jahren einen bedeutsamen Wandel mit der Folge einer zunehmenden Distanzierung von dichotomen Strukturen, allerdings weiterhin bestehenden hierarchischen Verhältnissen. Hierbei geraten konstruktivistische Beiträge in den Fokus unter anderem der von West und Zimmerman (1987) mit dem „understanding of gender as a routine, methodical, and

recurring accomplishment“ (S. 126). Unterschieden wird zwischen „sex“ als biologische Merkmale, „sex category“ in Form von Bezugnahmen auf das Geschlecht als Differenzlinie und das sozial-konstruierte „gender“ (ebd., S. 127). Dabei wird die Involviertheit der Akteur*innen im Konstruktionsprozess durch die Begrifflichkeit „doing gender“ in den Vordergrund gestellt. Diese meint „die in den Interaktionen zwischen Menschen immer zugleich dargestellte wie zugeschriebene Geschlechtszugehörigkeit“ (Faulstich-Wieland et al., 2004, S. 23). Die Attribution der Geschlechtszugehörigkeit erfolgt dabei gemäß der drei axiomatischen Basisannahmen Kesslers und McKennas (1978), der Annahme der Konstanz, der Naturhaftigkeit sowie der Dichotomizität. Konstruktionsprozesse in Bezug auf das Geschlecht werden laut Hirschauer (1994) durch die „semiotische Stabilität“ in Form kultureller Objekte wie beispielsweise Sprache oder typische Verhaltensweisen hervorgebracht (ebd., S. 684). In diesem Sinne wird Geschlecht als omnipräsente Differenzlinie verstanden (Sturm, 2016, S. 83). Hirschauers Ausführungen diesbezüglich beinhalten eine „Aktualisierung oder Neutralisierung der Geschlechterdifferenz [als] Aufgreifen oder Ruhenlassen von (routinemäßigen) Geschlechterunterscheidungen zu *anderen Zeitpunkten* [...] und an *anderen Orten* [...]“ (1994, S. 678). Im schulischen Kontext ist die Dimension Geschlecht insofern relevant, als dass sie wiederum die Partizipation an bestimmten Bildungsformen beeinflusst und sich auf die Gestaltung des Unterrichts auswirkt, wodurch Diskrepanzen resultieren (Sturm, 2016, S. 86).

Ethnizität

Ethnische Vielfalt ist Bestandteil des schulischen Alltags und betrifft die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit (Sturm, 2016, S. 97). Dadurch wird eine Einbezogenheit beziehungsweise Differenz konstruiert, basierend auf den in Relation stehenden Bezeichnungen „Nation“, „Ethnizität“ und „Kultur“ (Mecheril, 2004, S. 22). Häufig wird in diesem Zusammenhang vom Migrationshintergrund des einzelnen Kindes gesprochen, welcher in der bildungsempirischen Forschung festgestellt wird durch die Mitteilung über das Geburtsland des Kindes selbst sowie dessen Familie über zwei Generationen (Stanat et al., 2017, S. 238f). Auf dieser Grundlage ergibt sich eine binäre Unterscheidung in „Migrationsandere“ und „Nicht-Migrationsandere“ (ebd., S. 23). Hierarchische Unterschiede vor dem Hintergrund von Ethnizität unterliegen sowohl aus der Biologie stammenden als auch kulturbasierten Begründungen (Prengel, 2019, S. 65). Allerdings ist eine derartige Kategorisierung ebenfalls durch die soziale Konstruktion bedingt „und dient auch der Legitimation von Ungleichbehandlung –

Diskriminierung, Kompensation oder besonderer Förderung“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 51). Die Schule gibt in diesem Zusammenhang kulturelle Normen vor und schafft somit die gleichzeitig institutionsinterne und -externe Differenzlinie der ethnischen Herkunft (Wenning, 2007, S. 25). Diese Funktionsweisen des Bildungssystems implizieren die schulische Schlechterstellung migrationsanderer Schüler*innen (Sturm, 2016, S. 101f). Dies wird mit Verweis auf sprachliche Aspekte deutlich, die in diesem Fall durch die politische Prägung als institutionsexterne Faktoren zu kategorisieren sind (Wenning, 2007, S. 25). Um den schulischen Erwartungen zu entsprechen, ist das Beherrschen der Bildungssprache von Nöten, worauf im Abschnitt zum Kontext Schule genauer eingegangen wird.

Behinderung

Der Vielfaltsaspekt der Behinderung wird sowohl institutionsextern an schulische Einrichtungen herangetragen und betrifft hierbei beispielsweise „physische oder psychische Erkrankungen, Drogenabhängigkeit, Gewalterfahrungen“, die lediglich bedingt steuerbar sind, als auch institutionsintern im Rahmen von Vorgaben zum Lernen oder der Bauweise des Schulgebäudes produziert (Wenning, 2007, S. 26). Grundlegend kann der Begriff aus unterschiedlichen Perspektiven heraus definiert werden. Zum einen aus der Medizin, die Behinderung als Defizit auffasst, zum anderen aus den Sozialwissenschaften heraus, die benachteiligende gesellschaftliche Prozesse fokussieren (Sturm, 2016, S. 109). Das „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) als zentrales Modell wird von der WHO (2005) vorgestellt mit der Intention die gesellschaftliche Teilhabe sowie die körperlichen Funktionen zu vereinigen. Allerdings ist kritisch anzumerken, dass „Gesundheitsprobleme“ den Ausgangspunkt für die Analyse mittels des Modells bilden, was somit den Betrachtungsschwerpunkt verdeutlicht. Im Rahmen von Bildungsinstitutionen steht in Hinsicht auf das Phänomen Behinderung das Nicht-Erfüllen festgelegter Normen im Vordergrund (Weisser, 2005, S. 15f). Dies hat ein Sonderschulwesen mit separierender Wirkung zur Folge, was im Folgenden unter dem Aspekt des deutschen Schulsystems konkretisiert wird. Auf der Grundlage von sozialen Differenzkonstruktionen ist weiterhin auf das „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ hinzuweisen, welches die komplexen Konsequenzen der Zuschreibung von Behinderung herausstellt (Sturm, 2016, S. 115).

Kognitive Leistungsfähigkeit

Im Rahmen der leistungsbezogenen Vielfalt wird die Verschiedenheit zum einen während des Lernens „in Geschwindigkeit, Fähigkeit oder Bereitschaft“ zum anderen in

Form von Resultaten bei Tests etc. thematisiert (Wenning, 2007, S. 25). Diese Standards und Maßstäbe werden durch die Bildungsinstitution Schule selbst etabliert, weswegen sie als institutionsinterne Kriterien einzuordnen sind (ebd.). Auf der Grundlage des meritokratischen Prinzips, das in den weiteren Ausführungen verbunden mit den Charakteristika des deutschen Schulsystems dargelegt wird, ist Leistung im pädagogischen Kontext ein zentrales Moment gesellschaftlicher Positionierung (Jürgens, 2007, S. 14). Als Referenzen für die Leistungserfassung und -bewertung zu nennen sind hierbei sowohl Lernziele beziehungsweise Kompetenzerwartungen als auch „habituelle unterrichtliche Erwartung[en]“ (Sturm, 2016, S. 125). Dies verdeutlicht die zuvor dargelegte Norm- und Zweckbezogenheit des pädagogischen Leistungsbegriffs (Jürgens, 2005, S. 26). Daraus schlussfolgernd ergeben sich benachteiligende Leistungsbewertungen demnach für Schüler*innen, deren Leistungen entweder unterhalb oder oberhalb des Durchschnitts liegen. Im Unterschied zu den bisher aufgezeigten Vielfaltsdimensionen, handelt es sich bei der kognitiven Leistungsfähigkeit allerdings nicht um eine gruppenbezogene Kategorie, sondern vielmehr um vermeintlich individuelle respektive natürliche Persönlichkeitszuschreibungen (Budde, 2020, S. 20). Dabei umfasst der Leistungsbegriff keineswegs ein ausschließlich anlagebedingtes Phänomen, sondern vielmehr die komplexe Kombination individueller Faktoren sowie Umweltbedingungen wie unter anderem das Verhalten der Lehrkraft (Jürgens, 2005, S. 29). Ein weiterer, relevanter Aspekt für die Analyse des Phänomens Leistung bezieht sich, entgegen der vorherrschend individuellen Perspektive, auf soziales Lernen, das als Bestandteil des pädagogischen Leistungsbegriffs zu verstehen ist (ebd. S. 33). Der Fokus der Leistungsbetrachtung kann zudem einerseits eher auf dem Prozess, andererseits auf dem Produkt liegen (ebd. S. 31). Zuletzt besteht die Forderung schulische Leistung an problemorientiertem sowie vielfältigem Lernen auszurichten, das „Kreativität, Produktivität, Konfliktlösefähigkeit, Kooperation etc.“ berücksichtigt (ebd. S. 35).

Alter

Im Zusammenhang mit der Vielfalt in Bezug auf das Alter wird häufig auch der Entwicklungsstand in die Betrachtungen mit einbezogen, wobei es sich insgesamt um „institutionsinterne Kriterien“ handelt, die eigens durch die schulischen Gegebenheiten hervorgebracht werden (Wenning, 2007, S. 25). Die Altersspanne von 5-11 Jahren für den Bereich der Primarstufe ergibt sich aus den institutionellen Gegebenheiten und verdeutlicht unter dem Gesichtspunkt der Institutionalisierung in der Kindheit den Stellenwert der Grundschule als Sozialisationsinstanz mit spezifischen Merkmalen. Die

traditionelle Bildung von Jahrgangsklassen macht die Homogenisierungsbemühungen ersichtlich, wobei zudem Klassenwiederholungen in den Blick geraten. Nachfolgend werden im Abschnitt zur Klassengemeinschaft weitere Klassensysteme präsentiert, welche durch eine Altersmischung gekennzeichnet sind. Daraus können im Teil der Ergebnisdarstellungen Besonderheiten bei den verschiedenen Verfahrensdurchführungen begründet werden. Zur weiteren Einordnung der Thematik Vielfalt wird im nächsten Schritt der zugrundeliegende schulische Kontext beleuchtet.

Kontext Schule

Die Schule ist dem Bildungssystem zugehörig, welches als „die Gesamtheit aller Einrichtungen, Personen und Veranstaltungen, die der institutionell verorteten Bildung und Erziehung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen dienen“ zu verstehen ist (Döbert, 2009, S. 758). Als gesellschaftliche Institution ist die Schule „Teil gesellschaftlicher Unterscheidungsformen, Routinen und Prozeduren der Zuweisung von Positionen“ wie sie im obigen Teil erläutert wurden (Mecheril & Plöber, 2009, S. 197). Auf der Basis geltender schulischer Regelungen, welche den Homogenisierungsansprüchen dienen, wird die Vielfalt der Schüler*innen häufig als Herausforderung aufgefasst, gilt aber gleichzeitig als konstitutiv für die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft (Wenning, 2007, S. 27). Vor diesem Hintergrund erfolgt in diesem Abschnitt eine Erklärung der Begrifflichkeit „Klassengemeinschaft“, wobei auf die Bezeichnung „Schulklasse“ sowie unterschiedliche Klassensysteme eingegangen wird. Anschließend werden unter der Bezugnahme auf die Charakteristika des deutschen Schulsystems institutionsspezifische Merkmale der Grundschule dargestellt, die die Relevanz der Thematik „Vielfalt“ verdeutlichen. Dabei werden insbesondere zentrale Mechanismen des deutschen Schulsystems zusammengetragen, die zum Fortschreiben bestehender Bildungsungleichheiten beitragen. Im Anschluss daran wird der pädagogische Umgang mit Vielfalt aufgezeigt, der den Schulalltag prägt. Abschließend werden die im schulischen Kontext relevanten Peer-Interaktionen, vor dem Hintergrund der Zugehörigkeit zu einer vielfältigen Klassengemeinschaft, herausgearbeitet.

Klassengemeinschaft

Ausgehend von der Bezeichnung Schulklasse für eine Gruppe von Schüler*innen, „die über einen bestimmten Zeitraum in der Mehrzahl der Fächer gemeinsam unterrichtet werden“ (Böhm, 2000, S. 480), werden zunächst Klassensysteme konkretisiert. Zu einem großen Teil handelt es sich im deutschen Schulsystem um sogenannte

Jahrgangsklassen, die ausgehend von der Annahme des Gleichschritts bezüglich des Alters und der Lernentwicklung aus Kindern und Jugendlichen desselben Alters bestehen (Fuchs, 2009, S. 364f). Alternative Konzepte der Klassenzusammensetzung stellen das jahrgangsübergreifende Lernen sowie die Altersmischung in der Montessori-Pädagogik dar. Genauer eingegangen wird an dieser Stelle auf das altersgemischte Lernen in Familienklassen, da dieses Modell im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit relevant ist. Die Altersmischung bei Montessori legt gemäß der Intention der sozialen Erziehung das gemeinsame Unterrichten mindestens dreier Altersstufen fest (Hedderich, 2011, S. 139). Klassenzusammensetzungen dieser Form werden in der Regel als Familienklassen bezeichnet und umfassen die Klassenstufen eins bis vier. Der Unterricht ist hierbei mit den reformpädagogischen Ansätzen Montessoris verbunden. Häufig wird der Besuch einer solchen Familienklasse zur Auswahl neben regulären Jahrgangsklassen angeboten (ebd., S. 107). Um die vorgestellten Konzepte von Klassenverbänden gleichermaßen zu berücksichtigen, wird in den weiteren Ausführungen die Bezeichnung Klassengemeinschaft verwendet, die die Analogie bezüglich des gemeinsamen Lernens in einer Schulklasse hervorhebt. Dabei wird der Begriff „Klassengemeinschaft“ verstanden als „produktive Arbeitsgemeinschaft [...], wobei sich ‚Produktivität‘ sowohl auf den fachlichen Leistungserwerb als auch auf den Erwerb von sozialer Kompetenz bezieht“ (Reisch & Schwarz, 2002, S. 11). Diese zeichnen sich im Primarbereich durch einige Spezifika aus, welche nachfolgend unter Berücksichtigung der Rahmung durch das deutsche Schulsystem aufgezeigt werden.

Grundschule im deutschen Schulsystem

Zu Beginn ist im Zusammenhang mit dem Fokus auf Schüler*innen der Primarstufe als besonderes Merkmal festzuhalten, dass die Grundschule Bestandteil des Bildungswegs nahezu aller Kinder ist (Wendt et al., 2012, S. 559). Ausgenommen sind hier lediglich Schüler*innen, die eine Sonderschule besuchen. Vielfältige Lerngruppen sind damit ein fester Bestandteil des unterrichtlichen Alltags und folglich auch in der kindlichen Lebenswelt präsent. Der Bildungsauftrag der Grundschule besteht konkret in der „Vermittlung grundlegender Bildung“ (ebd., S. 564). Dieser hat die wahrgenommene Vielfalt sowie damit einhergehende Differenzen als Ausgangspunkt und steht im Zusammenhang mit der allgemeinen Intention institutionalisierter Bildung, einer Vermittlung von „den als notwendig zur Aufrechterhaltung der Gesellschaft angesehenen Anforderungen“ (Wenning, 2007, S. 26). Gleichzeitig kennzeichnet den Bildungsauftrag ein „zieloffene[r] Charakter“, der wiederum zur Entwicklung gesellschaftlicher Vielfalt

beiträgt (ebd.). Demgemäß sind die Anforderungen an die Bildungsinstitution Schule kontrovers, da sie zugleich Prozesse zur Herstellung von Gleichheit und Ungleichheit beinhalten (ebd., S. 27). Darüber hinaus trägt die Schule als Sozialisationsinstanz insbesondere zur Entwicklung der eigenen Identität der Kinder bei. Durch die wertenden Meinungen des Umfelds erhalten die Schüler*innen Kenntnisse über gesellschaftlich relevante Vielfaltsdimensionen sowie deren jeweilige positive beziehungsweise negative Konnotation (Wagner, 2008, S. 56). Die zuvor geschilderte hierarchische Unterscheidung bestimmter Vielfaltsfacetten wirkt sich ebenfalls auf das soziale Lernen sowie die Entwicklung des Selbstbildes aus, welches in der Konsequenz vorteilhaft beziehungsweise nachteilig beeinflusst wird (ebd.).

Ein Blick in die historische Entwicklung des deutschen Schulsystems verdeutlicht die Relevanz der Thematik Vielfalt seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht 1919 (Walgenbach, 2014, S. 14). In Anlehnung an die Grundsätze der Meritokratie sollten ab diesem Zeitpunkt „alleine die schulischen Leistungen“ ausschlaggebend für das Urteil über zukünftige Berufsaussichten sein (ebd., S. 17). Somit sind meritokratische Prinzipien, wie schon erwähnt, Referenzrahmen für leistungsbezogene Vielfalt. Im Zuge dieses Prozesses erfolgt allerdings gleichsam die Legitimation der darauf basierenden Selektionsfunktion von Schule, welche auch als Allokationsfunktion bezeichnet wird (ebd., S. 17). An dieser Stelle sei auf die zentralen Strukturmerkmale des föderalen deutschen Schulsystems hinzuweisen, welche insbesondere durch die vertikale Differenzierung in der Sekundarstufe eins und zwei im Anschluss an die einheitliche Primarstufe gekennzeichnet ist (Maaz et al., 2009, S. 171). Die Zuweisung zu den unterschiedlichen Schulformen ist „neben leistungsbezogenen Kriterien in bedeutendem Maß auch [an] leistungsfremde[n] Merkmale[n]“ orientiert und bedingt die Zukunftschancen der Schüler*innen (ebd.). Somit ist die reale und praktische Verwirklichung der „auf der Makroebene des Schulsystems definiert[en]“ „expliziten Selektions-schwellen“ in der Mikroebene zu verorten (Budde, 2020, S. 21). Hierbei sind neben eindeutigen Mitteln der Selektion in Form von Lernstandüberprüfungen insbesondere „implizite Mechanismen, die von subjektiven Theorien der Lehrperson über Aufrufstrategien bis zu alltäglichen Leistungsbewertungen oder Disziplinierungsstrategien reichen können“, bedeutsam (ebd.). Außerdem hat die Schule die aus den vorherigen Ausführungen ableitbaren Aufgaben der Qualifikation, der Personalisation sowie der Sozialisation (Döbert, 2009, S. 759). Zuletzt wird der Schule der Auftrag der Integration sowie der Legitimation zugeschrieben, welcher sich auf die gesellschaftliche Kohärenz

auch in Verbindung mit demokratischen Grundprinzipien bezieht (ebd. S. 760). Weiterführend anzumerken sei an dieser Stelle die bei Bourdieu dargelegte Problematik der kulturellen Passung. Im Kontext der Zielsetzung für mehr Chancengleichheit im Bildungssystem, stellen Bourdieu und Passeron (1971, S. 222) fest, dass es sich hierbei um eine illusionäre Annahme handle, welche sich im Wesentlichen auf die nicht vorhandene Objektivität, die Legitimierungsfunktion sowie den Glauben in die (Aus-)Bildungsfunktion stütze.

Die charakteristischen Homogenisierungstendenzen des deutschen Schulsystems basieren überdies ebenfalls auf historischen Gegebenheiten, die dazu führten, dass „das Deutsche Reich sich als Nationalstaat definierte und – im Unterschied zu Vielvölkerstaaten – sprachliche, kulturelle und ethnische Homogenität als wichtiges Merkmal herausstellte“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S. 75). Die Etablierung möglichst homogener Lerngruppen wurde hierbei mittels „eine[r] Vielzahl schulrechtlicher Vorschriften und bildungspolitischer Maßnahmen“ herbeigeführt (ebd., S. 96f). Beispielhaft zu erwähnen ist diesbezüglich die Entstehung des monolingualen Habitus (Gogolin, 1994), der mit dem Selbstverständnis der Exklusivität des Deutschen als unterrichtliche Sprache einhergeht. Neben dem Regelschulsystem existiert in Deutschland „ein ausdifferenziertes Bildung- und Erziehungssystem für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen“, dass „ihre Differenz bzw. Be-Sonderung“ akzentuiert (Walgenbach, 2014, S. 20). Die Absichten der Sonderpädagogik bestehen zwar darin „soziale Teilhabe und ein selbstbestimmtes Lernen [zu] ermöglichen“, gehen allerdings mit Abgliederung einher und unterstreichen in diesem Zusammenhang wiederum die Homogenisierungsbemühungen des deutschen Schulsystems (ebd., S. 21). Gegenwärtig stehen die Forderungen einer inklusiven Beschulung, im Sinne einer „Schule für alle“, die durch die UN-Behindertenrechtskonvention rechtlich gestützt wird, hoch im Kurs (ebd.). Aus diesem Blickwinkel werden im nächsten Abschnitt alternative pädagogische Ansätze für den Umgang mit Vielfalt aufgezeigt.

Pädagogischer Umgang mit Vielfalt

Außer der zuvor beschriebenen ganzheitlichen Pädagogik der Vielfalt nach Prengel, sind im deutschen Schulsystem weitere pädagogische Ansätze für den Umgang mit Vielfalt zu finden, von denen im Folgenden einige exemplarisch dargestellt werden. Eine solche Auflistung weist darauf hin, welche unterschiedlichen unterrichtlichen Settings Bestandteil des schulischen Alltags sind und zielt darauf ab, die kindliche

Perspektive auf Vielfalt besser nachvollziehen zu können. Ebenfalls werden daran die Bemühungen seitens der Lehrkräfte deutlich, der Vielfalt in der jeweiligen Klassengemeinschaft gerecht zu werden. Die pädagogische Betrachtungsweise von Vielfalt bringt Konzepte und Methoden hervor, die die Vielfalt entweder als Chance oder als Herausforderung einordnen.

Im Allgemeinen sind verschiedene Umgangsweisen mit Vielfalt ersichtlich, welche sich unter den Aspekten des „Reduzierens“ untergliedert in die Formen des „Unterdrückens“ und des „Abbauens“, des „Ignorierens“ sowie des „Akzeptierens“ wiederum differenziert in die Varianten des „reflexiven Umgangs“ und der „produktiven Nutzung“, systematisieren lassen (Wenning, 2007, S. 27f). Ersichtlich wird in diesem Zusammenhang eine ablehnende beziehungsweise vorteilhafte Bewertung von Vielfalt. Kompensatorische Ansätze haben diesbezüglich unweigerlich Diskriminierung zur Folge (ebd. S. 28). Formen der Unterdrückung von Vielfalt werden hierbei durch das Verhängen von Restriktionen wirksam, wohingegen Formen des Abbaus mittels spezieller Förderung durchgesetzt werden (ebd., S. 27f). Auch differenzunempfindliche Ansätze basierend auf der Vorgehensweise des „Ignorierens“ tragen zur Fortschreibung von Bildungsdiskrepanzen aufgrund der „Gleichbehandlung bei gegebenen Unterschieden und ungleichen Startbedingungen [...]“ bei (Mecheril & Plößer, 2009, S. 197) und werden gegenwärtig vor dem Hintergrund der wachsenden Erkenntnis für Benachteiligung erörtert (Wenning, 2007, S. 27). Damit verbunden „besteht eine der zentralen Anforderungen [...] darin, den von Schülerinnen und Schülern eingebrachten Besonderheiten zu entsprechen“ (ebd.). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass Pädagog*innen dringlich eine reflektierende und hinterfragende Haltung einnehmen sollten, die die Eigenbeteiligung an differenzkonstruierenden Praktiken fokussiert (Mecheril, 2004, S. 117). Ein reflexiver Umgang mit Vielfalt „geht von Differenz aus, nimmt vorhandene Differenz wahr, analysiert sie in Bezug auf Erziehungs- und Bildungsprozesse und bearbeitet aktiv negative Folgen“ (Wenning, 2007, S. 28). Eine zusätzlich produktive Nutzung von Vielfalt lässt sich exemplarisch anhand unterschiedlicher Konzeptionen verdeutlichen. Zu nennen sind hierbei die „Eingangsstufe der Grundschule“, ebenso wie Ansätze zur Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit als Chance (ebd.).

Weiterhin weisen pädagogische Ansätze zum Umgang mit Vielfalt entweder essentialisierende Grundzüge auf, wobei sie durch eine deskriptive Vorgehensweise gekennzeichnet sind, oder sie orientieren sich an einer Skandalisierung und fokussieren dabei insbesondere Exklusionsmechanismen (Lutz & Leiprecht, 2003, S. 118). Häufig

unterliegen Konzeptionen zum Umgang mit Vielfalt allerdings einem einseitigen Blickwinkel einer bestimmten Fachrichtung, wofür eingangs exemplarisch Konzepte benannt wurden. Sie eignen sich daher nicht, um ein ganzheitliches Verständnis von Vielfalt inklusive Überschneidungen der unterschiedlichen Differenzlinien zu entwickeln, wohingegen das bereits dargestellte Konzept der Pädagogik der Vielfalt sich für ein ebensolches einsetzt (ebd., S. 119). Dieses ist somit als Gegenentwurf zu solchen differenzpädagogischen Ansätzen zu verstehen, die aufgrund der beschränkten Betrachtung eines Aspekts tendenziell zur Dramatisierung der jeweiligen Differenzlinie beitragen (Trautmann & Wischer, 2011, S. 53). Dies verdeutlicht abermals die Relevanz einer reflektierenden Grundhaltung seitens des Lehrpersonals.

Als Forderung für die zukünftige Professionalisierung von Lehrkräften wird somit eine Ausdifferenzierung „intersektionelle[r] Analysemodelle und Theoriemodelle“ bedeutsam, die einen produktiven Umgang mit Vielfalt sowohl auf der Ebene des Individuums als auch auf der Ebene gesellschaftlicher Strukturen unterstützt (Lutz & Leiprecht, 2003, S. 126). Im Rahmen dessen sehen sich „hauptsächlich die Lehrkräfte mit sehr anspruchsvollen Erwartungen konfrontier[t]“ (Wischer, 2007, S. 32). Dies ist damit zu begründen, dass viele Lehrer*innen die Vielfalt in der Klassengemeinschaft als herausfordernd wahrnehmen (Graumann, 2002, S. 29). Im Rahmen dessen ist somit zum einen „eine Einstellungsänderung“ zum anderen „eine veränderte didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung“ als zentrale Konditionen von Bedeutung (Wischer, 2007, S. 32). Hinzuweisen ist hierbei auf die Limitation Lehrer*innenhandelns aufgrund des „strukturell durchschlagende[n] Effekt[s] durch Bedingungen, die im äußeren, institutionellen Arrangement des Lehr-Lernprozesses liegen“ (Terhart, 2005, S. 57). Mit Blick auf geforderte Veränderungen in der Lernkultur werden insbesondere die Bereiche der „Individualisierung“ und der „Differenzierung“ angesprochen, welche oftmals Bestandteil reformpädagogischer Unterrichtskonzepte sind und bestimmte Lehrkompetenzen voraussetzen (Wischer, 2007, S. 33f). Weiterhin wird in den schulischen Alltag die Förderung sozialer Kompetenzen integriert, welche seitens der jeweiligen Lehrperson in unterschiedlichen Formen realisiert werden kann. Das pädagogische Handeln in vielfältigen Klassengemeinschaften beeinflusst somit insgesamt die Kindersichtweise auf den Schulalltag. Daneben ist die Bildungsinstitution Schule ein wichtiger Ort für Interaktionen mit Peers, die ebenfalls durch die Perspektiven auf Vielfalt geprägt sind und im Folgenden betrachtet werden.

Peer-Interaktionen

Peer-Interaktionen hat im Entwicklungs- und Sozialisationsprozess einen zentralen Stellenwert inne (Petillon, 2009, S. 446). Im Zusammenhang mit den vorhergehenden theoretischen Überlegungen ist auf die Relation der Beziehungen unter den Schüler*innen in einer Klassengemeinschaft und dem vorherrschenden Lernklima hinzuweisen (ebd.). Die Thematik beinhaltet dabei „Prozesse des dyadischen sozialen Wechselspiels in unterschiedlichen sozialen Situationen (Konflikt, Kooperation, Spiel) und die Betrachtung einzelner Beziehungen, die nach der Qualität des Austauschs, nach dem Ausmaß an Intimität und nach der Begegnungshäufigkeit variieren“ (ebd.). In diesem Abschnitt wird den unterschiedlichen Formen von Schüler*in-Schüler*in-Interaktionen nachgegangen. Darüber hinaus werden Strukturen innerhalb von Klassengemeinschaften thematisiert, welche mittels des soziometrischen Status erfassbar sind.

Peer-Beziehungen, verstanden als „wechselseitig aufeinander bezogene und einander ergänzende Verhaltensweisen“, werden in ihrer Entwicklung durch mehrere Aspekte beeinflusst (Petillon, 1980, S. 19). Eine Rolle spielen dabei „die soziale Lernvergangenheit“, ebenso wie „die gegenwärtigen Sozialbeziehungen“ und außerdem „die objektivierten Einflüsse“ in der Lebenswelt der Kinder (ebd.). Im Mittelpunkt sozialer Beziehungen im Kindesalter steht die Schaffung und Wiederholung gemeinsamer Tätigkeiten (Corsaro, 1997, S. 140). Gleichsam sind Abgrenzungen und Konflikte zentrale Bestandteile von Peer-Interaktionen (ebd., S. 160). Im Allgemeinen werden zudem schulische Beziehungen auf formeller Ebene, welche die „Aktivitäten bei Anwesenheit des Lehrers“ umfasst, beziehungsweise auf informeller, die „Erwartungen der Schüler“ berücksichtigenden Ebene unterschieden, wobei sich die Situierung entsprechend auf die jeweilige Interaktion auswirkt (Petillon, 1980, S. 27). Als Resultat der Beziehungen entwickeln sich Normen, die konstitutiv sind für die Ausbildung von Strukturen, welche wiederum für die Ausprägung des Sozialklimas verantwortlich sind (ebd.). Diese Strukturen stehen im Fokus soziologischer Forschungen.

Mit Hilfe der Soziometrie wird ein Einblick in die sozialen Beziehungen innerhalb einer Klassengemeinschaft ermöglicht. Diese Methode wurde 1934 durch Moreno etabliert. Dabei handelt es sich um ein Wahlverfahren anhand bestimmter Kriterien (Petillon, 1980, S. 82). Das Ergebnis sind Aussagen über den Grad der Sympathie der einzelnen Gruppenmitglieder. Herauszustellen sind in diesem Zusammenhang Freundschaften

als besondere Form der Peer-Beziehung mit dem Hauptmerkmal „reziproke[r], symmetrische[r] und/oder egalitäre[r] Interaktionen, wobei eine Person für eine andere – den Freund oder die Freundin – attraktiv ist und umgekehrt“ (Nicht, 2013, S. 125). Außerdem ergeben sich im Kontext sozialer Beziehungen zwischen Kindern wie bereits erwähnt auch konfliktbehaftete Kontakte, die mit bestimmten Verhaltensweisen einhergehen und sich in ihrer Intensität unterscheiden (ebd., S. 124f). Mit Blick auf die Relevanz der Kinderperspektive, die anhand von Peer-Interaktionen im Rahmen des schulischen Alltags verdeutlicht wird, werden im Folgenden unter Bezugnahme auf die aktuelle Studienlage die Wahrnehmungen von Schüler*innen ausgeführt.

Forschungsstand: Vielfalt und Kinderperspektive

Zur Perspektive von Lehrkräften auf die Vielfalt in der Klassengemeinschaft gibt es bereits einige Veröffentlichungen (zum Beispiel Seifried, 2015; Streckeisen et al., 2009; Kleen & Glock, 2018). Dagegen ist noch weitgehend ungeklärt, auf welche Weise Schüler*innen das Phänomen der vielfältigen Klassengemeinschaft einschätzen, welche Facetten, Herausforderungen und Chancen sie dabei wahrnehmen und inwieweit sie Konsequenzen für das eigene Lernen sowie soziale Interaktionen erkennen. Allgemein feststellbar ist, dass Grundschul Kinder in ihrem Alltag sowohl in institutionellen als auch in freizeithlichen Kontexten Vielfalt in den unterschiedlichsten Ausprägungen, von denen die wesentlichen gesellschaftlichen Dimensionen zuvor benannt wurden, begegnen. Mehrheitlich nehmen Erwachsene diesbezüglich an, kindliches Handeln sei von Naivität und der Imitation „von Verhalten und Sprache der Erwachsenen“ geprägt (Brockmann, 2006, S. 40). Paradoxerweise vertreten parallel zu dieser Perspektive auf das Kind zahlreiche pädagogische Konzeptionen ausgehend von der „Erzieh- und Bildbarkeit des Kindes“ die Position, dass eine vielfaltssensible Erziehung zu einem möglichst frühen Zeitpunkt einsetzen sollte (Diehm & Kuhn, 2006, S. 143). Ergebnisse bisheriger Forschungsarbeiten verdeutlichen die Relevanz in diesem Zusammenhang und zeigen entgegen der genannten Annahme eine frühe kindliche Bewusstheit für unsere vielfältige Gesellschaft. Dabei ist der Themenbereich Forschungsgegenstand unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen, insbesondere der Soziologie und der Psychologie. Der Fokus dieser Publikationen liegt zumeist auf der kindlichen Wahrnehmung eines einzelnen Aspekts von Vielfalt, wohingegen die vorliegende Masterarbeit die Vielfalt im Sinne der eingangs dargelegten ganzheitlichen Konzeption nach Prenzel in den Blick nimmt.

Grundlegend werden ausgewählte Studien vorgestellt, die dem Forschungsinteresse gemäß die Differenzkonstruktionen im Altersbereich der Kindheit thematisieren. Um die aktuelle Studienlage möglichst differenziert darzulegen, werden hierbei sowohl Forschungsarbeiten aus dem Bereich der qualitativen Forschung als auch der quantitativen Forschung vorgestellt (Trautmann & Wischer, 2011, S. 54f). Zunächst wird für den quantitativen Forschungsbereich ein Überblick anhand ausgewählter Studienergebnisse gegeben. Teilweise handelt es sich dabei um Datenerhebungen, an denen selbst Kinder mit einbezogen wurden, andererseits werden auch Publikationen in den Blick genommen, bei welchen den Kindern nahestehenden Bezugspersonen die Stichprobe bilden und Auskunft zur kindlichen Situation geben. Hierdurch entsteht eine umfangreiche Forschungsgrundlage. Im Bereich der qualitativen Forschung wird zum einen eine Studie betrachtet, die die Auswirkungen der Vielfalt konkretisiert. Diese bezieht sich allerdings nicht speziell auf die Kinderperspektive. Nichtsdestotrotz bildet die Publikation eine wesentliche Erkenntnisgrundlage zum Interessensgegenstand der vorliegenden Masterarbeit ab, indem sie eine theoriegeleitete Einordnung der im Rahmen der empirischen Untersuchung erfassten Daten unterstützt. Zum anderen werden zwei Forschungsarbeiten exemplarisch beleuchtet, die zentrale Aspekte der Thematik Vielfalt in der kindlichen Lebenswelt veranschaulichen. Hierbei handelt es sich zum einen um die Studie von van Ausdale und Feagin (1996), welche die kindlichen Betrachtungen ethnischer Vielfalt fokussiert. Daran anknüpfend werden die Ergebnisse der Forschungsarbeiten von Diehm und Kuhn (2005 & 2006) in den Blick genommen, die ebenfalls die ethnische Differenzierung im Elementarbereich illustrieren. Insgesamt stellen die wesentlichen Erkenntnisse aus den bisher vorliegenden Publikationen die allgemeine Feststellung kindlich bedeutsamer Differenzlinien, daraus resultierende Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie Konsequenzen für soziale Interaktionen dar. Somit verdeutlichen die nachfolgend präsentierten Forschungsergebnisse, trotz der inhaltlichen Schwerpunktsetzung auf Publikationen zur Ethnizität, allgemeingültige Grundzüge der Kinderperspektive auf die Thematik Vielfalt und tragen somit dem Interessensgegenstand Rechnung.

Quantitative Studienergebnisse

Allgemeine Erkenntnisse zur Vielfalt in der Klassengemeinschaft im Kontext quantitativer Forschung sind aus internationalen Leistungsvergleichsstudien ableitbar, die „das Geschlecht, das Alter sowie diverse Indikatoren für soziale Herkunft, Nationalität und kognitive Grundfähigkeiten [zur] Beschreibung von Gruppenzusammensetzungen“

betrachten (Trautmann & Wischer, 2011, S. 55). Feststellbar sind hierbei Bildungsdisparitäten vor allem vor dem Hintergrund des sozioökonomischen Status (Reiss et al. 2019). Diese Ergebnisse geben allerdings keinen unmittelbaren Einblick in die Einschätzungen der Schüler*innen zu dieser Thematik. Auf der Basis anderer im quantitativen Bereich angesiedelte Studien mit dem Fokus auf der Vielfaltsdimension Ethnizität sind Rückschlüsse auf die Kinderperspektive möglich, insbesondere anhand von Forschungsarbeiten, die die Methode der soziometrischen Befragung verwenden. Beispielfhaft zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang die Untersuchungen von Hospelt (1986), die eine Bevorzugung von Kindern gleicher ethnischer Herkunft verdeutlicht und gleichermaßen keine Zunahme der Ablehnung unter Kindern unterschiedlicher ethnischer Herkunft konstatiert (S. 27). Eine weitere Publikation mit dem Fokus auf ethnischer Vielfalt stammt von Aboud (1989). Als zentrale Erkenntnisse sind hieraus Vorurteile von Kindern ab dem Alter von fünf Jahren auf kognitionspsychologischer Grundlage ableitbar. Die Daten resultieren aus dem methodischen Vorgehen anhand einer evaluativen Zuordnungsaufgabe. Ferner werden die Ergebnisse der Studie „Arme Kinder und ihre Familien in Baden-Württemberg“ (Schäfer-Walkmann, 2009) herangezogen, um die Gefährdung des Anschlusses an eine entwicklungsfähige Gleichaltrigen Gruppe aufgrund von Armut aufzuzeigen (ebd., S. 68f). Die quantitative Analyse mit dem Fragebogen als Erhebungsinstrument gibt hierbei die Einschätzungen der Mitarbeiter*innen der örtlichen Caritasverbände wieder (ebd., S. 47). Bezüglich der Daten im Bereich der „Kinderarmut als fundamentaler Mangel im Entwicklungsbereich Sozialer Entwicklung, soziale Kompetenzen und soziale Netzwerke“ bejahen die Befragten mehrheitlich die Aussage 9.2: „Arme Kinder haben selten einen besten Freund/beste Freundin aus einer anderen Schicht“ (ebd., S. 68). Anhand der Auswertung dieser Studienergebnisse zeigt sich somit wiederum, ähnlich wie beim Studienschwerpunkt Ethnizität, dass keine, in diesem Fall sozio-ökonomische, Durchmischung stattfindet, was ebenfalls das Fortbestehen vorhandener Chancenungleichheit bedingt (ebd., S. 69). Daran wird überdies die Organisation über die Gruppenzugehörigkeit in den Lebensphasen Kindheit und Jugendalter mittels des sozio-ökonomischen Status deutlich, die vor allem an einer Differenzierung von arm und reich orientiert ist. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen zudem Forschungsarbeiten zur sozialen Partizipation von Schüler*innen mit Behinderung. In Bezug darauf konstatiert die Studie von Koster et al. (2010) die Schüler*in-Schüler*in-Beziehungen betreffend verstärkt Problematiken bei Kindern mit Behinderung. Da die vorliegende Masterarbeit selbst ein

qualitatives Untersuchungsdesign anwendet, liegt der Fokus folglich auf ebensolchen bisher erschienenen Publikationen.

Qualitative Studienergebnisse

Im Unterschied zum Fokus quantitativ angelegter Studien, richtet sich die qualitative Forschungsmethodologie auf „den Sinn, den die Akteure mit bestimmten Ausdrücken, Programmen, Handlungen verknüpfen, um deren Motive, Einstellungen und Erklärungsmuster zunächst nachvollziehend beschreiben zu können“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 60). Zu erwähnen seien in diesem Zusammenhang die Forschungsarbeiten Dunbars (1997) zu Denkstrukturen anhand von Beobachtungsstudien mit Molekularbiologen. Die Ergebnisse seiner Untersuchungen verdeutlichen die Entstehung innovativer Konzepte durch den Austausch mit anderen Forschenden. Weiterhin konstatieren insbesondere die qualitativ angelegten Untersuchungen von van Ausdale und Feagin (1996) aus dem angloamerikanischen Raum die bereits im Vorschulalter einsetzende ethnische Bewusstheit von Kindern. Es handelt sich hierbei für einen Großteil der Kinder um die ersten Erfahrungen außerhalb der eigenen Familie (ebd., S. 790). Die Forschungsarbeit wurde als Feldstudie angelegt und fand über den Zeitraum von elf Monaten statt, wobei die Daten auf der Methode der Teilnehmenden Beobachtung basieren, die von einer der Forscherinnen selbst in der Rolle als Beobachterin und Spielpartnerin erhoben wurden (ebd., S. 780f). Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass Kinder im Alter von drei Jahren ethnische Kategoriensysteme in alltäglichen sozialen Interaktionen einsetzen (ebd., S. 780). In Spielsituationen werden diese ethnischen Konzepte unter anderem genutzt, um migrationsandere Kinder beispielsweise mit der Begründung sprachspezifischer Merkmale auszuschließen (ebd., S. 781). Beobachtbar ist hinsichtlich dessen die Bezugnahme auf unterschiedliche Mittel, exemplarisch sind bestimmte ethnische Bezeichnungen zu nennen, die die Kinder im sozialen Umgang erlernt haben (ebd., S. 782). Erwachsene weisen diesbezüglich oftmals die Verantwortung für das Erlernen ebensolcher Verhaltensweisen von sich (ebd.). Zum anderen ziehen Kinder Konzepte über Ethnizität auch heran, um andere Kinder in die eigene Kultur mit einzubeziehen und ihnen etwas über die jeweiligen Besonderheiten zu vermitteln (ebd., S. 783). Darüber hinaus werden derlei Konzepte zur subjektiven Identitätsdeskription sowie zur Beschreibung anderer Kinder, insbesondere bezüglich deren äußeren Erscheinungsbilds, genutzt (ebd. S. 783 und S. 785). Demnach ist das ethnische Verständnis von Kindern außerdem in deren

Beziehungen zu Peers bedeutsam und wird als Instrument zur Argumentation sozialer Regeln angewendet (ebd., S. 786f). Insgesamt wird deutlich, dass die kindlichen Vorstellungen über ethnische Herkunft mit mannigfaltigen kulturspezifischen Aspekten verknüpft sind, und in Verbindung stehen mit sozial konstruierten Erklärungen ethnischer Verschiedenheit (ebd., S. 784f).

Von diesen Forschungsarbeiten inspiriert (Diehm et al., 2007, S. 188), konzipierten Diehm und Kuhn „eine ethnographisch angelegte Pilotstudie im Elementarbereich zum frühkindlichen Umgang mit ethnisch codierten Unterscheidungen“ (Diehm & Kuhn, 2006, S. 141). Diese ist in der Fachrichtung der erziehungswissenschaftlichen empirischen Sozialisations- und Bildungsforschung als qualitativ-rekonstruktive Forschungsarbeit einzuordnen, die die Methode der Feldbeobachtung anwandte (ebd., S. 147). Die Schilderung der empirischen Befunde erfolgt anhand exemplarisch dargestellter Beobachtungssituationen, welche unter anderem gemeinsame Spielsituationen protokollieren (ebd., S. 148). Anhand dessen wird der gezielte Einsatz „sozial relevante[r] Differenzmerkmal[e]“ zur Legitimation des eigenen Verhaltens ersichtlich (ebd., S. 149). Mit Verweis auf die beispielhaften Beobachtungssituationen zeigen die Forschungsarbeiten wiederum die Relevanz der ethnischen Vielfalt im kindlichen Alltag und damit verbunden darauf basierende Umgangsformen in Peer-Interaktionen. Dabei gingen die Kinder aus eigenem Impuls heraus auf diese Thematik ein und bezogen sich vor allem auf „phänotypische Merkmale, aber auch sprachliche und nationale Differenzen“ (Diehm & Kuhn, 2005, S. 227). Außerdem unterlagen die beobachteten Situationen unterschiedlichen Intentionen (ebd.). Es finden sich Bezugnahmen auf kulturelle Differenzlinien, die eine exkludierende beziehungsweise inkludierende Funktion erfüllen, auch werden ethnische Begründungen zum Zwecke der Selbst- oder Fremdistinktion herangezogen und sind ebenfalls charakteristischer Bestandteil ungezwungener, humoristischer Interaktionen von Kindern (ebd., S. 227). Über die Bewusstheit gesellschaftlicher Beurteilung mit Hilfe der genannten Merkmale verfügen vor allem Kinder mit Migrationshintergrund (ebd.). Basierend auf abwertenden Fremdzuschreibungen entlang der Differenzlinie Ethnizität können sich diskriminierende Momente herausbilden (ebd., S. 229). Summa summarum weisen die Ergebnisse der Studie darauf hin, dass bereits Kinder im Elementarbereich mit der „sozialen Relevanz ethnischer Unterscheidungen“ vertraut sind, was in Peer-Interaktionen deutlich wird (ebd.). Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wurde die nachfolgend erläuterte empirische Untersuchung angelegt, die die Perspektiven von Grundschüler*innen fokussiert.

Empirische Untersuchung: Wahrnehmungen von Grundschüler*innen auf Vielfalt

Im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung steht die Kinderperspektive auf die Vielfalt in der Klassengemeinschaft. Das zentrale Anliegen der vorliegenden Masterarbeit besteht somit darin, die themenbezogenen Wahrnehmungen der Grundschüler*innen zu beschreiben respektive in einer Rekonstruktion „ihre[r] alltäglichen kulturellen und diskursiven Praktiken in ihrer gegenwärtigen Bedeutung für die Kinder selbst“, für die die Peergroup eine wichtige Rolle darstellt (Nentwig-Gesemann, 2002, S. 42f). Um diesem Interessensgegenstand gerecht zu werden und unter Rückbezug auf die theoretischen Erkenntnisse ergeben sich forschungsmethodologische Anforderungen, an welchen sich die nachfolgend dargestellte empirische Untersuchung orientiert. Hierzu wird eine qualitative Studie in Anlehnung an die Beschreibungen zur rekonstruktiven Sozialforschung bei Bohnsack (2021) angelegt. Ihr Einsatz wird mit der damit verbundenen charakteristischen Vorgehensweise begründet.

Als spezifische Standards rekonstruktiver Sozialforschung werden im Allgemeinen die Kriterien einer „meta-theoretischen und grundbegrifflichen Fundierung“, der Berücksichtigung sowohl der angeführten „doppelten Hermeneutik“ als auch „den interpretativen Kompetenzen und Methoden, über die die Akteure im Forschungsfeld in der Alltagspraxis verfügen“, postuliert, welche nachfolgend genauer erläutert werden (Bohnsack et al., 2010, S. 9). Eine Rekonstruktion erfolgt im Rahmen des Forschungsprozesses dabei zum einen in Bezug auf die Forschungspraxis selbst, wobei „zwischen methodischen Regeln einerseits und Forschungspraxis andererseits [...] eine reflexive Beziehung“ existiert, dies wird im weiteren Verlauf beschrieben (Bohnsack, 2021, S. 14). Zum anderen findet innerhalb des Forschungsprozesses, wie bereits erwähnt, eine „Rekonstruktion der Alltagspraxis der Erforschten“ statt (ebd.). Damit verbunden hat Giddens den Begriff der „doppelten Hermeneutik“ geprägt, der die konstruierte Handlungspraxis der Erforschten durch die Konstruktion sozialwissenschaftlicher Theorien meint (Giddens, 1984, S. 95). Bohnsack spricht in diesem Zusammenhang von einer „praxeologische[n] Fundierung von Methoden“ (2021, S. 207). Dies bezeichnet durch die praktische Involviertheit entstehendes „Erfahrungswissen, welches nur teilweise explizierbar ist, somit wesentlich implizit oder stillschweigend bleibt“ (ebd., S. 207f). Dabei wird dieser Wissensform stets eingeräumt, Voraussetzung für den Forschungsprozess zu sein (ebd., S. 212). Zu Zwecken der Sicherstellung größtmöglicher

Ausschöpfung des Wissens, das die Untersuchungsteilnehmenden im Forschungsprozess teilen, bedient sich die rekonstruktive Sozialforschung offener Verfahren, um methodische Kontrolle zu erzielen. Damit gemeint ist die „Kontrolle über die Unterschiede der Sprache von Forschenden und Erforschten, über die Differenzen ihrer Interpretationsrahmen, ihrer Relevanzsysteme“ (Bohnsack, 2021, S. 24), die durch den Einsatz qualitativer Methoden mit ihrer charakteristischen Offenheit am ehesten gewährleistet wird. Zentrales Moment ist in diesem Zusammenhang die Berücksichtigung des Kontexts. Darüber hinaus werden mehrere Erhebungen durchgeführt, um eine wissenssoziologische komparative Analyse zu ermöglichen, die dazu dient, „unterschiedliche Erfahrungsräume nicht nur miteinander vergleichbar, sondern – als Voraussetzung dafür – ineinander übersetzbar“ zu machen (ebd., S. 225). Weiterhin werden, wie eingangs angeführt, die vorgenommenen Entscheidungen im Rahmen des Forschungsprozesses explizit dargestellt und begründet, um die Nachvollziehbarkeit, die „Rekonstruktion des Forschungsprozesses“ selbst, zu gewährleisten (ebd., S. 14). Diesbezüglich werden zunächst die Stichprobe sowie der Feldzugang thematisiert. Daraufhin steht das Gruppendiskussionsverfahren im Mittelpunkt, wobei sowohl die Durchführung anhand der entwickelten Konzeption skizziert wird als auch die Besonderheiten in der Forschung mit Kindern herausgestellt werden. Anschließend wird die Datenauswertung auf Basis des Vorgehens bei der qualitativen Inhaltsanalyse beschrieben. Zum Schluss werden die zentralen Ergebnisse der Gruppendiskussionen dargelegt.

Stichprobe und Feldzugang

Unterschiedliche Ansätze von Gruppendiskussionen weisen die Analogie hinsichtlich der im Fokus des Forschungsprozess stehenden „Diskussion über ein bestimmtes Thema in einer natürlichen (d.h. auch im Alltag bestehenden) oder künstlichen (d.h. zu Forschungszwecken nach bestimmten Kriterien zusammengestellten) Gruppe“ auf (Flick, 2021, S. 252). In dieser Masterarbeit findet die Datenerhebung in natürlichen Gruppen statt. Solche real existenten Gruppen sind für die Teilnahme an einer Gruppendiskussion insbesondere prädestiniert, da hierdurch der Ergiebigkeit der Gruppendiskussion Beitrag geleistet wird, indem sich wie zuvor beschrieben Kommunikationsprozesse selbstständig entfalten. (Loos & Schäffer, 2001, S. 45). Eine Durchführung mit Gruppen, die explizit für die Erhebungssituation zusammengestellt werden, ist unter Berücksichtigung „strukturidentische[r] sozialisationsgeschichtliche[r] Hintergründe“ der Erforschten möglich (ebd., S. 13).

Im Rahmen der Masterarbeit wurden im Frühjahr 2022 drei Gruppendiskussionen durchgeführt. Dieses Erhebungsverfahren wurde im Anschluss an eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem aktuellen Kenntnisstand zur Thematik Vielfalt in der Klassengemeinschaft auf die Empfehlungen der betreuenden Korrektorin ausgewählt. Die Planung beinhaltete zunächst die Durchführung lediglich einer Gruppendiskussion in einer Familienklasse, allerdings wurde im Verlauf des Forschungsprozesses die Entscheidung getroffen, die Stichprobe um zwei zusätzliche Gruppendiskussionen in anderen Grundschulklassen im Sinne des Prinzips der Varianzmaximierung zu erweitern, mit dem Ziel eines möglichst vielfältigen Samplings (Patton, 2002). Die Kontaktaufnahme fand zunächst über die jeweiligen Klassenlehrkräfte statt mit der Frage, ob die Durchführung einer Gruppendiskussion grundsätzlich organisierbar sei. Die jeweiligen Lehrpersonen sind der Masterstudentin dabei durch Hospitationen während des integrierten Semesterpraktikums beziehungsweise der Arbeit im Rahmen mehrerer Förderprogramme bekannt. Dahingegen lernte die Masterstudentin die teilnehmenden Kinder erst bei der jeweiligen Gruppendiskussion beziehungsweise in einer Klasse bei einem fünfminütigen Vorgespräch kennen. Dieses fand auf Wunsch der teilnehmenden Schüler*innen statt, mit dem Zweck den Kindern durch die Erklärung des Verfahrensablaufs die Nervosität zu nehmen. Nach der zeitnahen Zustimmung und Terminvereinbarung erhielten im nächsten Schritt alle Erziehungsberechtigten der jeweiligen Klasse ein Informationsschreiben inklusive einer Einverständniserklärung zur Teilnahme der Kinder am Gruppendiskussionsverfahren. Das Dokument ist im Anhang einsehbar. Da deutlich mehr Grundschüler*innen an einer Teilnahme interessiert waren als es für die Durchführbarkeit einer Gruppendiskussion mit Kindern sinnvoll erscheint, traf die jeweilige Klassenlehrkraft eine Auswahl unter der Berücksichtigung einer repräsentativen Vielfalt. Es handelt sich somit zusammenfassend um eine induktive Akquirierung der Stichprobe, wobei die Auswahl durch Selbstaktivierung, auch als sekundäre Selektion bezeichnet, in Kombination mit der Unterstützung der Klassenlehrer*innen in der Rolle des*der Gatekeepers*in zusammengestellt wurde (Reinders, 2005, S. 117ff).

Insgesamt besteht die Stichprobe der vorliegenden empirischen Untersuchung aus $n=22$ Grundschüler*innen. Die erste Gruppendiskussion fand in einer Familienklasse zusammen mit acht Kindern der Klassen eins bis vier statt. Bei den anderen beiden Gruppendiskussionen nahmen jeweils sieben Kinder teil, zum einen aus der Jahrgangsklasse 3, zum anderen aus der Jahrgangsklasse 4. Es handelt sich jeweils um

geschlechtergemischte Gruppen. Nach Aussagen der drei Klassenlehrkräfte hatten die Grundschüler*innen bisher keine Erfahrungen mit der Teilnahme an einer Gruppendiskussion. Die teilnehmenden Klassengruppen stammen aus zwei unterschiedlichen Grundschulen. Bei einer der beiden handelt es sich um eine in der Freiburger Innenstadt befindliche, wohingegen die andere im ländlichen Raum Lörrachs gelegen ist. Zum Schutz der sensiblen Daten werden die Namen der Schulen nicht genannt. Der nächste Abschnitt konkretisiert das Gruppendiskussionsverfahren.

Gruppendiskussionsverfahren

Das Gruppendiskussionsverfahren bezeichnet ein Gespräch mehrerer Personen, das zunächst durch einen Impuls seitens der Diskussionsleitung angeregt wird, wobei es im „Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch“ ähnelt (Loos & Schäffer, 2001, S. 13). Der Zweck besteht darin, Informationen zu einer ausgewählten Thematik zu sammeln (Lamnek & Krell, 2010, S. 372). Damit ist die Gruppendiskussion in der Sozialforschung der ermittelnden Verfahrensweise zuzuordnen (Lamnek & Krell, 2010, S. 376). Gruppendiskussionen ermöglichen, im Sinne der zuvor beschriebenen Grundlagen der rekonstruktiven Sozialforschung, eine Datenerhebung innerhalb des gewohnten sozialen Kontexts. In der vorliegenden Masterarbeit handelt es sich hierbei um einen Teil einer Klassengemeinschaft. Zusätzlich ist die Methode der Gruppendiskussion durch eine informelle Gestaltungsweise gekennzeichnet, die den Austausch der Teilnehmer*innen unter Einbezug der Gesprächsprozesse mit den anderen Teilnehmer*innen sowie der Diskussionsleitung fokussiert (Loos & Schäffer, 2001, S. 48). Während der Diskussion entwickelt sich „dadurch, dass die Einzelnen wechselseitig aufeinander Bezug nehmen, [...] ein kommunikativer Kontext, durch den der Sinngehalt der je einzelnen Äußerung [...] deutlicher wird“ (Bohnsack, 2021, S. 25). Neben einem bloßen Frage-Antwort-Szenario ergibt sich dadurch ergänzend die Möglichkeit, gruppendynamische Prozesse wahrzunehmen und anschließend in die Analyse miteinzubeziehen (Vogl, 2005, S. 30). Dieses als Herstellung von „Selbstläufigkeit“ bezeichnete Bestreben ist maßgeblich für das rekonstruktive Verfahren der Gruppendiskussion im Sinne der eingangs dargestellten methodischen Kontrolle offener Datenerhebungsmethoden (Bohnsack, 2021, S. 36). Angeregt wird die Selbstläufigkeit durch die Diskussionsleitung mit Hilfe von Gesprächsstimuli, wobei zu beachten ist, dass die Fragestellungen stets „relativ nahe an der gemeinsamen Erfahrungsbasis der Gruppe“ anknüpfen (Loos & Schäffer, 2001, S. 44).

Die Planung solcher Gesprächsimpulse ist Teil der Vorbereitung für die Durchführung der Methode und wird im Rahmen der Konzeption der durchgeführten Gruppendiskussion dargelegt. Mit der Zielsetzung, die Schüler*innenperspektive auf die Vielfalt im Allgemeinen zu erfassen, eignet sich das Gruppendiskussionsverfahren auf diese Weise, um die bestehende kollektive Meinung zu erfassen, welche als „das Produkt kollektiver Interaktionen“ zu verstehen ist (Mangold, 1960, S. 49). Diese spiegelt wiederum übergreifende Erfahrungen eines bestimmten Milieus wider. Hierbei handelt es sich um „konjunktive Erfahrungsräume“, [die] dadurch charakterisiert [sind], dass ihre Angehörigen, ihre Träger durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biographischen Erlebens, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind“ (Bohnsack, 2021, S. 115), was somit auf Schüler*innen der Primarstufe zutrifft. Zudem wird durch „die handlungsleitende Qualität des Orientierungswissens“ zum Verständnis der Umgangsweisen der Grundschüler*innen untereinander beigetragen (Bohnsack et al., 2010, S. 7). Hinsichtlich der Limitation des Gruppendiskussionsverfahrens ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die Methode sich weder eignet, um individuelle, biographische Daten zu erschließen, noch tatsächliche Verhaltensweisen im alltäglichen Umgang zu dokumentieren (Loos & Schäffer, 2001, S. 39f), was aber dem zuvor erläuterten Forschungsgegenstand dieser Masterarbeit nicht entgegensteht, da dieser die Deskription der Thematik fokussiert. Auf Basis der theoretischen Darlegungen wurde für die Durchführung der Gruppendiskussionen zum Thema Vielfalt in der Klassengemeinschaft die anschließend veranschaulichte Konzeption entwickelt, welche den Verfahrensablauf gliedert und Gesprächsstimuli beinhaltet.

Konzeption und Durchführung

Im Rahmen grundsätzlicher Überlegungen zur Verfahrensdurchführung sind einige Aspekte zu berücksichtigen. Unter anderem umfasst die Planung einer Gruppendiskussion die Auswahl eines passenden Raumes. Darüber hinaus wird auf das verwendete Aufzeichnungsgerät eingegangen. Mit Blick auf eine ergiebige Gesprächsgestaltung erfolgte zudem eine Auseinandersetzung mit der Moderationsrolle. Die entwickelte Konzeption beinhaltet ebenfalls Fragestellungen, die vor dem Hintergrund des Erkenntnisgegenstands entwickelt wurden.

Geeignete Räumlichkeiten zeichnen sich insbesondere durch eine gewisse Vertrautheit für die Teilnehmenden und durch Ungestörtheit aus (Loos & Schäffer, 2001, S. 49). Die Durchführungen der einzelnen Gruppendiskussionen fand im Rahmen der

Datenerhebung für die vorliegende Masterarbeit jeweils in separaten Lernräumen statt, die die Grundschüler*innen regelmäßig nutzen und die ihnen somit aus dem Schulalltag bekannt sind. Die Teilnehmer*innen versammelten sich dabei jeweils um einen Tisch, sodass sich alle während des Gesprächs gegenseitig sehen konnten. Bezüglich des Aufzeichnungsgerätes wurde besonders auf eine geeignete Platzierung geachtet, um die Gesprächssituation bestmöglich sowohl visuell als auch auditiv zu dokumentieren. Verwendet wurde ein handelsübliches Tablet mit ausreichend geladenem Akku.

An der Durchführung des Verfahrens nimmt die forschende Person selbst als Diskussionsleitung teil, wobei eine interessierte, „kommunikative Haltung“ maßgeblich zum Gelingen des Gesprächs beiträgt (ebd., S. 45). Mit Blick auf die Funktionen der Diskussionsleitung differenzieren Dreher und Dreher (1994, S. 150–152) drei Arten: die formale Leitung, die thematische Steuerung und die Steuerung der Dynamik. In der genannten Reihenfolge der unterschiedlichen Gestaltungsweisen nimmt die Lenkung der Diskussion seitens des*der Moderator*in zu. Bezogen auf die im Rahmen der Masterarbeit durchgeführten Gruppendiskussionen mit Grundschüler*innen wurde die Diskussionsleitung thematisch gesteuert und somit über die Planung des Verlaufs hinaus weitere inhaltliche Aspekte initiiert (ebd.). Dabei wurde stets der Grundsatz befolgt, vordergründig selbstläufige Kommunikationsprozesse unter den Erforschten zu ermöglichen (ebd., S. 151).

Das Gespräch gliedert sich in mehrere Abschnitte, wobei sich die Diskussionsleitung zu Beginn vorstellt und dabei den Forschungsgegenstand in kurzer Form beschreibt (Loos & Schäffer, 2001, S. 50). Vorab werden zudem die von den jeweiligen Erziehungsberechtigten unterschriebenen Einverständniserklärungen eingesammelt mit der Betonung, dass die Daten anonym ausgewertet werden (ebd.). Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Eröffnungsphase ist die Beschreibung der Prinzipien für die nachfolgende Gesprächsgestaltung (ebd.). Unter anderem wird hierbei erwähnt, dass die Kommunikation unter den Teilnehmenden selbst im Vordergrund steht und zu einer wertschätzenden Grundhaltung aufgerufen, die eine ungezwungene Gesprächsatmosphäre unterstützt. Nach der Klärung aller organisatorischen Fragen sowie der Einwilligung aller Anwesenden zur Aufnahme der Gruppendiskussion erfolgt der Einstieg in das Gespräch mit einem thematischen Impuls durch die forschende Person, die der inhaltlichen Rahmung dient (ebd.). Die Aufgabe des*der Moderators*in besteht zu diesem Zeitpunkt der Diskussion vor allem darin, Selbstläufigkeit herzustellen, wie bereits im vorigen Abschnitt erläutert wurde. Durch „immanente Nachfragen“ werden die

Teilnehmer*innen angeregt von ihren Erfahrungen zu berichten, ohne dabei aufgefordert zu werden, eine Position zu beziehen (ebd., S. 53). Für den weiteren Ablauf der durchgeführten Gruppendiskussionen wurden relevante Fragen zusammengetragen, die allerdings keiner zeitlichen Strukturierung unterliegen, um der Offenheit der rekonstruktiven Forschungsmethoden Rechnung zu tragen. Die Formulierungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie allgemein gehalten sind und sich immer an alle Teilnehmer*innen richten (ebd.). Den Abschluss einer Diskussion bildet die „direktive Phase“, in der eine Stellungnahme der Erforschten durch Nachfragen der Diskussionsleitung herbeigeführt wird (ebd., S. 54). Im Anschluss daran werden ungeklärte Fragen bearbeitet und die Anwesenden verabschieden sich voneinander (ebd., S. 54). Nach der jeweiligen Gruppendiskussion werden die erhobenen Daten in schriftlicher Form dokumentiert. Die bei der Auswertung vorgenommenen Arbeitsschritte werden unter dem Aspekt der Datenauswertung fokussiert.

Die Gesprächsstimuli wurden entlang der forschungsleitenden Fragen konzipiert und in die einzelnen Gruppendiskussionen gemäß den obigen Schilderungen eingebracht. Berücksichtigt wurde dabei vor allem die Herstellung einer angenehmen sowie wertschätzenden Gesprächsatmosphäre. Zu Beginn wurde dazu die erzählgenerierende Einstiegsfrage gestellt, welche Verschiedenheiten die Grundschüler*innen in ihrer Klassengemeinschaft wahrnehmen. Daraufhin berichteten die Kinder aus ihren konkreten Alltagserfahrungen, ohne dabei direkt eine Stellung zu beziehen. Deutlich werden an dieser Stelle kindlich relevante Vielfaltdimensionen. Um die Einschätzungen der Schüler*innen zu erkennen, wird anschließend danach gefragt, wie die Kinder die Vielfalt empfinden. Ein weiteres Reizargument beinhaltet die Auswirkungen der Vielfalt auf das Lernen. Außerdem wird sich danach erkundigt, ob die Thematik auch gelegentlich zu Schwierigkeiten führt. Dadurch soll das Gespräch dahingehend gelenkt werden, Konflikte und ihre Ursachen in den Fokus zu nehmen, ebenso wie den Umgang mit denselben. Um ebenfalls die positiven Folgen der Vielfalt in den Blick zu nehmen, wird danach gefragt, welche Vorteile die Vielfalt in der Klassengemeinschaft mit sich bringt. Abschließend wird noch offenen Diskussionspunkten nachgegangen. Mittels Bildimpulse mit Schlagworten wird Aufmerksamkeit auf die einzelnen Themenbereiche gelenkt. Auf diese wird im folgenden Abschnitt genauer eingegangen, zusätzlich sind die verwendeten Bildimpulse im Anhang einsehbar. In den einzelnen Gesprächsabschnitten wird zudem darauf geachtet, an genannte Aspekte anzuknüpfen und die tatsächlich bedeutsamen Themen zu vertiefen. Dies geschah in Form von

Paraphrasierungen sowie immanenten Nachfragen. Die Konzeption solcher Gesprächsstimuli dient damit verbunden lediglich dazu, zum Gelingen der Durchführung von Gruppendiskussionen mit Kindern beizutragen, da hierbei einige Besonderheiten auftreten, die im nächsten Teil der Arbeit in Anlehnung an allgemeine Grundsätze der Forschung mit Kindern thematisiert werden.

Forschen mit Kindern

Werden in Forschungsarbeiten Kinder miteinbezogen, sind einige Aspekte hinsichtlich der Methodologie besonders zu beachten. Dabei ist die Beachtung der kindlichen Sichtweise, neben den bereits bekannten Gründen, relevant, um zu verhindern, dass Erwachsene lediglich ihre eigenen Wünsche und Meinungen als die der Kinder wiedergeben (Rudolf, 1997, S. 79). Der Schwerpunkt der weiteren Ausführungen bezieht sich auf die Darstellung des Gruppendiskussionsverfahren unter Berücksichtigung der Durchführung mit Kindern. Mit Verweis auf wesentlich zu beachtende Aspekte werden zudem in kritischer Weise Grenzen aufgezeigt. Weiterhin werden maßgebliche Konditionen wiedergegeben, die zum Gelingen des jeweiligen Forschungsprojektes beitragen.

Als zentraler Faktor zu verstehen ist die Adaption der Methode gemäß dem Alter sowie den Kompetenzen der Kinder (Vogl, 2005, S. 32). Die Methode der Gruppendiskussion, die in der vorliegenden Masterarbeit als Untersuchungsinstrument Einsatz findet, eignet sich hierbei für die Erforschung der Kinderperspektive insbesondere, da es sich um ein Verfahren „gemäß den Prinzipien Offenheit und Kommunikation“ handelt (Billmann-Mahecha, 1994, S. 288). Zur kindgerechten Aufbereitung der Fragestellungen wurden möglichst greifbare Begrifflichkeiten gewählt und darüber hinaus mit Bildimpulsen gearbeitet, wie zuvor erwähnt, um die Aufmerksamkeit auf die jeweilige Thematik zu lenken. Hierbei handelte es sich um einfache Skizzen in Verbindung mit einem spezifischen Stichwort. Beispielsweise sind auf der Karte zur Fragestellung bezüglich des Pädagogischen Umgangs Bücher abgebildet sowie das Stichwort „Lernen“. Aufgrund des Entwicklungsstadiums in Bezug auf die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, in dem sich Kinder im Grundschulalter befinden (Selman, 1984, S. 50), sind bei Gruppendiskussionen mit jüngeren Grundschüler*innen tendenziell für sich stehende Aussagen erwartbar, die für Forschungszwecke nichtsdestotrotz einen wichtigen Beitrag darstellen (Vogl, 2005, S. 39). Gleichmaßen ist für eine gelingende Verfahrensdurchführung das Beherrschen „gewisse[r] sprachliche[r] und soziale[r] Fähigkeiten“ von

Nöten (ebd., S. 30), welche im Grundschulalter insbesondere in den Klassenstufen drei und vier bei den meisten Schüler*innen in ausreichender Form vorhanden sein sollten. Zum anderen ist in der Forschung mit Kindern, eine „besonders sorgfältige[...] Behandlung, sowohl aus methodologischen als auch forschungsethischen Gesichtspunkten“ zu beachten (Rudolf, 1997, S. 95). Dies verdeutlicht die Wichtigkeit der Einverständniserklärung der erziehungsberechtigten Personen sowie der Zustimmung des Kindes selbst im Sinne der oben erwähnten Selbstaktivierung. Auch die Gesprächsstimuli wurden vor diesem Hintergrund konzipiert. Dabei wurde darauf geachtet, „möglichst kurz[e] und prägnant[e]“ Formulierungen für Arbeitsanweisungen zu wählen (Vogl, 2005, S. 39). Die benannten Besonderheiten im Forschungsprozess mit Kindern werden auch im Rahmen der Planung der empirischen Untersuchung berücksichtigt. Die Explikation der im Anschluss an die Datenerhebung vorgenommenen Auswertungsschritte erfolgt im nächsten Abschnitt.

Datenauswertung

Wesentliches Anliegen der Datenauswertung im Rahmen dieser Masterarbeit besteht darin, die Wahrnehmungen von Grundschüler*innen zum Thema Vielfalt zu beschreiben. Damit geht es vordergründig um das Erlangen „praktisch verwertbare[n] Wissen[s]“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 52). Auf dieser Grundlage ist darüber hinaus eine Theoriebildung im Zuge der Datenaufbereitung möglich, wird allerdings aufgrund der Begrenztheit der vorliegenden Masterarbeit nicht anvisiert. Die Datenauswertung erfolgte mithilfe der Software MAXQDA. Zum Zwecke der Datenanalyse werden die aufgenommenen Videodateien mit Hilfe des Softwareprogramms zunächst verschriftlicht. Die Transkriptionen sind hierbei die Basis der nachfolgenden Erforschung „mündlicher Kommunikationsprozesse“ zu einem bestimmten Thema (Dittmar, 2009, S. 31). Aufgrund der Untersuchung von Verhalten innerhalb einer Gesellschaft insbesondere anhand sprachlicher Prozesse als Schwerpunkt geisteswissenschaftlicher Disziplinen, ist eine „Dokumentation kommunikativer Prozesse“ unerlässlich (ebd., S. 51). Mit dieser Intention wurde vorab ein geeignetes, dem Forschungsgegenstand angemessenes Transkriptionssystem ausgewählt, welches vor allem darauf abzielt, die zentralen Gesprächsinhalte widerzugeben. Dieses orientiert sich an den von Kuckartz unter der Berücksichtigung der Verwendung von Softwareprogrammen formulierten und von Dresing und Pehl (2011) erweiterten Regeln für die inhaltlich-semantische Transkription (S. 17). In Verbindung mit dem Transkriptionsprozess wurden die Daten zudem

anonymisiert, um den „sensiblen Informationen, die leicht Rückschluss auf konkrete Personen erlauben“ gerecht zu werden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 204). Dieser Vorgang erfolgt unter der Verwendung von Kürzeln sowie Pseudonymen, die unter Berücksichtigung zentraler personenbezogener Eigenschaften an den entsprechenden Stellen eingesetzt werden (ebd., S. 205). Um der internen Studiengüte Rechnung zu tragen, wurde zusätzlich für jede der drei Gruppendiskussionen ein Postskript verfasst (ebd., S. 237). Das Regelsystem sowie die Transkriptionen und Postskripte sind im Anhang einsehbar. Insgesamt umfassen die drei transkribierten Gruppendiskussionen 38 Seiten, wobei die Durchführungsdauer jeweils zwischen 20 und 30 Minuten lag.

Die an das Transkribieren anschließende Datenauswertung orientiert sich an der Vorgehensweise der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022). Die Realisierung wird gemäß der inhaltlich strukturierenden Variante vollzogen (ebd., S. 104), welche sich für die benannte Zielsetzung der Forschung, die Wahrnehmungen von Grundschüler*innen zur Vielfalt in der Klassengemeinschaft zu beschreiben, eignet. Dies wird im Folgenden dargelegt. Definiert wird das Verfahren dabei als „die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation [...]“, die sowohl „latente“ als auch „manifeste“ Themen miteinbezieht (ebd., S. 39). Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse umfasst insbesondere die Datenauswertung mittels Kategorien, welche „deduktiv, induktiv oder deduktiv-induktiv“ entwickelt werden können (ebd.). Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde hierfür eine Mischform aus „deduktiver A-priori-Kategorienbildung und induktiver Kategorienbildung am Material“ gewählt (ebd., S. 102). Damit zusammenhängend wurden zu Beginn einige der Kategorien aus der Konzeption der Gruppendiskussion sowie den Forschungsfragen konkludiert (ebd.). Während des Auswertungsprozesses wurden entlang der erhobenen Daten weitere Subkategorien entwickelt sowie das Kategoriensystem ausdifferenziert. Die Auswertung ist angelehnt an eine vorwiegend kategorienorientierte Perspektive, die außerdem die Besonderheiten der einzelnen Teilnehmer*innengruppen mit einbezieht, wie beispielsweise formale, inhaltliche und sprachliche Charakteristika (ebd., S. 109 & S. 153). Dabei werden mehrere Arten von Kategorien differenziert, im Rahmen der Masterarbeit relevant sind unter anderem thematische Kategorien, analytische und formale Kategorien, die im Kontext der qualitativen Inhaltsanalyse mit Hilfe sogenannter Ordnungskategorien systematisiert werden (ebd., S. 56f). Weiterhin werden Kategorien anhand

„ihre[r] inhaltliche[n] Breite, de[m] Grad an Komplexität, de[m] Grad an Abstraktion und d[er] Bedeutung und Relevanz für das Kernthema des Forschungsprojekts [...] des Zeitpunkts ihres Entstehens im Forschungsprozess“ untergliedert (ebd., S. 58). Das der Masterarbeit zugrundeliegende hierarchisch organisierte Kategoriensystem wird im Folgenden, inklusive der entsprechenden Kategoriendefinitionen, die eine eindeutige Zuordnung ermöglichen (ebd., S. 75), präsentiert und umfasst vier Hauptkategorien, denen teilweise mehrere Subkategorien zugehörig sind (ebd., S. 61f).

Kategoriensystem

Die Reihenfolge der dargestellten Kategoriendefinitionen orientiert sich an der bereits beschriebenen Konzeption zur Durchführung der Gruppendiskussionen. Jede der Zuordnungen besteht angelehnt an Kuckartz neben dem Namen der Kategorie aus einer inhaltlichen Beschreibung, der Anwendung der Kategorie, einem Beispiel für Anwendungen zur Veranschaulichung sowie gegebenenfalls Abgrenzungen (ebd., S. 61f). Im Allgemeinen zielt das gebildete Kategoriensystem darauf ab, die zentrale Forschungsfrage bezüglich der Wahrnehmung von Grundschüler*innen auf die Vielfalt in der Klassengemeinschaft zu beantworten.

Die erste thematische Kategorie wird als *Vielfaltsdimensionen* bezeichnet und enthält alle Aussagen, die gesellschaftliche respektive kindlich relevante Vielfaltsdimensionen beinhalten. Diese Kategorie wird angewendet bei Aussagen über die wahrgenommene Vielfalt bezüglich der Aspekte sozio-ökonomischer Status, Geschlecht, Ethnizität, Behinderung, kognitive Leistungsfähigkeit, Alter oder weitere. Diese Anwendungsoptionen sind als Subkategorien zu verstehen.

Außerdem wird bei der Datenauswertung die induktiv entwickelte analytische Kategorie *Einschätzungen zur Vielfalt* herangezogen, welche die Einschätzungen der Grundschüler*innen zum Thema Vielfalt in der Klassengemeinschaft widerspiegeln. Diese gliedert sich in die zwei Subkategorien der *Ist-Analyse* und der *Soll-Definition*. Die erste der beiden wird eingesetzt, um die kindlichen Bewertungen der Vielfalt wiederzugeben. Dabei werden unter anderem auch wahrgenommene Vorteile, entweder formuliert in Form des Ausbleibens einer negativen Konsequenz beziehungsweise als positive Folge, zusammengetragen. In Hinsicht auf die andere Subkategorie werden darunter alle Äußerungen dargestellt, in denen die Kinder verhaltensbezogene normative Erwartungen artikulieren. Eine Abgrenzung der Hauptkategorie erfolgt in Bezug auf Äußerungen über die Auswirkungen der Vielfalt auf das Lernen, diese werden der

Kategorie *Pädagogischer Umgang* zugeordnet, sowie bezüglich Meinungen zu Peer-Interaktionen, welche wiederum mit der gleichnamigen Kategorie codiert werden.

Als weitere thematische Kategorie ist der *Pädagogische Umgang* zu erwähnen, der alle Aussagen beinhaltet, welche sich auf wahrgenommene Konsequenzen der Vielfalt in Form des pädagogischen Umgangs beziehen. Somit findet die Kategorie Anwendung, wenn die Themen Unterrichtsgestaltung, Lernen sowie pädagogische Einwirkungen auf das soziale Miteinander in der Klassengemeinschaft im Fokus stehen. Die Kategorie wird nicht codiert, wenn sich Aussagen auf Peer-Interaktionen beziehen, die nicht durch pädagogisches Handeln beeinflusst werden.

Überdies werden Aussagen, die mit bestimmten Meinungen zum Miteinander in einer vielfältigen Klassengemeinschaft zusammenhängen, als Hauptkategorie mit der Bezeichnung *Peer-Interaktionen* codiert. Die Aussagen richten sich dabei häufig an die Gruppe der Gleichaltrigen, weisen allerdings einen allgemeingültigen Charakter auf. Hierunter gehören alle Äußerungen, die die Interaktionen einer vielfältigen Klassengemeinschaft beschreiben, beziehungsweise im übertragenen Sinne gesellschaftliche Umgangsformen widerspiegeln. Codiert wird diese Kategorie unter anderem bei den Inhalten Freundschaft und Verhalten gegenüber Mitmenschen, welches sich teilweise unmittelbar während der Verfahrensdurchführung äußert. Bevor dieses Kategoriensystem in der Datenauswertung herangezogen wird, folgen Anmerkungen hinsichtlich der Gesprächsanalyse.

Gesprächsanalytische Anmerkungen

Insbesondere bedeutsam für die Datenauswertung ist die Beachtung der beiden zu differenzierenden inhärenten Gesprächsstränge: einerseits den „kindzentrierten Diskurs“, andererseits den „erwachsenenzentrierten Diskurs“ (Nentwig-Gesemann, 2002, S. 46). In Anlehnung an gesprächsanalytische Verfahren, die im Kontext der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2021) Berücksichtigung finden, werden zudem „dramaturgische Höhepunkte“ relevant, die charakteristisch eine „hohe interaktive Dichte“ einhergehend mit bildhaften Äußerungen aufweisen (ebd., S. 127). Entlang dieser als „Fokussierungsmetapher“ bezeichneten Diskussionspassagen werden die oben beschriebenen kollektiven Erfahrungen besonders deutlich (ebd.). Erkennbar werden solche Momente mittels bestimmter „Modi der Diskursorganisation“ (ebd., S. 128). Zusätzlich ergeben sich an solchen inhaltlich dichten Gesprächsstellen im Forschungsprozess mit Kindern häufig „kollektive Spielpraktiken und szenische

Darstellungen“, welche zentrale Erkenntnisse über die kindliche Lebenswelt untermauern (Nentwig-Gesemann, 2002, S. 46f). Die anhand der beschriebenen Schritte erfolgte kategoriengestützte Datenauswertung unter Berücksichtigung der Kriterien zur Forschung mit Kindern sowie zur Gesprächsanalyse führt zu den im Folgenden präsentierten Ergebnissen.

Ergebnisse

Dieser Abschnitt fokussiert die Ergebnisdarstellung der inhaltsanalytischen Auswertung der Gruppendiskussionen anhand des vorgestellten Kategoriensystems. Dabei werden folglich die Themenschwerpunkte *Vielfaltsdimensionen*, *Einschätzungen zur Vielfalt*, *Pädagogischer Umgang* sowie *Peer-Interaktionen* unter Bezugnahme auf exemplarische Aussagen aufgezeigt. Im Mittelpunkt der Beschreibungen stehen somit vor allem die Inhalte der Gruppendiskussionen. Hinsichtlich der unterschiedlichen teilnehmenden Kindergruppen sind zusätzlich fallspezifische Besonderheiten zu ergänzen, welche im Zuge der Ergebnisdarstellung angemerkt werden sowie an dieser Stelle zur Einordnung der Ergebnisse erläutert werden.

Insgesamt zeigten alle drei Gruppen grundsätzlich die Bereitschaft, ihre jeweiligen Perspektiven die Vielfalt zu teilen. Zudem sind humoristische Passagen Bestandteil aller Gespräche und führten in vielen Fällen zum gemeinsamen Lachen (bspw. Transkription 1: Familienklasse, Z. 10 oder Transkription 3: Klasse 4, Z. 324). Auch wurden bei allen Verfahrensdurchführungen umgangssprachliche Wendungen sowie Jugendsprache eingebracht (bspw. Transkription 1: Familienklasse, Z. 282). Zu den Peer-Interaktionen folgen zusätzliche Ausführungen im gleichnamigen Abschnitt. Weiterhin variieren in den drei Diskussionen die Anteile der Redebeiträge der einzelnen Schüler*innen, wobei es auch durchweg schweigende Kinder gab. Eine eindeutige Rollenzuschreibung ist in der Gruppendiskussion in der Familienklasse ersichtlich, bei der ein Schüler der vierten Klasse (Transkription 1: Familienklasse; Kind B2), der auch Klassensprecher ist, wiederholt seine Mitschüler*innen zu mehr Ernsthaftigkeit aufforderte (bspw. ebd., Z. 66). Zusätzlich wurde die Gruppendiskussion in der Familienklasse durch die Klassenlehrkraft kurzzeitig unterbrochen, die die Kinder ermahnte leiser zu sein (Transkription 1: Familienklasse, Z. 68). Auch die Verfahrensdurchführung in der Klasse 3 verlief nicht störungsfrei. Hierbei kam ein Schüler kurzfristig und aufgrund dessen etwas verspätet zur Diskussion hinzu (Transkription 2: Klasse 3, Z. 13). Unter Vorwegnahme dieser allgemeinen Fallbeschreibungen werden im nächsten Abschnitt

die inhaltlichen Ergebnisse im Zusammenhang mit den genannten Kategorien vorgestellt.

Ergebnisse bezüglich Vielfaltsdimensionen

Eingangs wurde bei den drei Gruppendiskussionen mittels der erzählgenerierenden Einstiegsfrage deutlich, welche Vielfaltsdimensionen die Grundschüler*innen in ihrer jeweiligen Klassengemeinschaft wahrnehmen. In diesem Zusammenhang wurden insbesondere auch die im Teilkapitel *Relevante Vielfaltsdimensionen im schulischen Kontext* dargestellten Aspekte genannt. Darüber hinaus sind weitere vielfaltsbezogene Merkmale erkennbar, welche die Grundschul Kinder in ihrem Alltag wahrnehmen, unter anderem Interessen (bspw. Transkription 1: Familienklasse, Z. 46f) oder Vorlieben (bspw. Transkription 2: Klasse 3, Z. 229). Dabei treten die verschiedenen Facetten sowohl als Gemeinsamkeiten respektive Ähnlichkeiten als auch als Unterschiede in den Diskurs.

Beginnend mit der Vielfaltsdimension Geschlecht ist festzustellen, dass diese in allen drei Gruppendiskussionen mehrfach genannt wurde. Bei der Verfahrensdurchführung mit der Familienklasse wurde die Vielfaltsfacette relativ zu Beginn erwähnt. Hierbei liegt eine binäre Differenzierung vor, was durch die Aussage „[m]anche sind Jungs, manche sind Mädchen“ deutlich wird (Transkription 1: Familienklasse, Z. 17). In der Schüler*innengruppe aus der dritten Klasse wird die Differenzlinie Geschlecht als Gemeinsamkeit zweier Teilnehmender eingebracht (Transkription 2: Klasse 3, Z. 162-164). Gleichzeitig finden sich Aussagen über geschlechterstereotype Eigenschaften wieder, wie exemplarisch „[f]ür manche Jungs haben wir vielleicht auch zu lange Haare“ (Transkription 2: Klasse 3, Z. 288). Solche Äußerungen sind insbesondere auch in der Gruppendiskussion mit der Klasse 4 relevant. Auf die Frage „wie ist das denn bei euch in der Klasse, welche Vielfalt, welche Unterschiede gibt es da?“ (Transkription 3: Klasse 4, Z. 1) antworten die Schüler*innen direkt „[d]ie Jungs mögen halt fast alle //Fußball//“ (ebd., Z. 2). Hierbei besteht eine Verknüpfung der Vielfaltsdimensionen Geschlecht und Vorlieben. Aber auch in Spielsituationen werden die Vielfaltsdimensionen eingebracht. Beispielsweise wird das Geschlecht in der Klasse 3 zur Teambildung im Kontext einer gemeinschaftlichen Spielaktion genutzt (Transkription 2: Klasse 3, Z. 185). Weiterhin ergänzen die Teilnehmer*innen, dass es allerdings auch Unterschiede trotz geschlechtlicher Übereinstimmung gäbe, beispielsweise im

Zusammenhang mit dem Charakter (Transkription 3: Klasse 4, Z. 17) beziehungsweise Interessen (ebd., Z. 27-30).

Mit Blick auf die Vielfalt des sozio-ökonomischen Status gehen die Kinder der Familienklasse auf bestimmte Besitztümer, konkret „Markenklamotten“, ein (Transkription 1: Familienklasse, Z. 39). Außerdem unterscheiden sie stellvertretend zwischen „reicher“ und „ärmer“ (ebd., Z. 41). Dieser Aspekt der Vielfalt wird in den anderen beiden Gruppendiskussionen nicht aufgegriffen.

Den Faktor der Ethnizität thematisieren die Schüler*innen der Familienklasse anhand der Nationalität (Transkription 1: Familienklasse, Z. 26) sowie in Form von äußeren Merkmalen wie der „Hautfarbe[...]“ (ebd., Z. 27). Dabei betont eine Schülerin die Ähnlichkeit innerhalb einer Familie im Vergleich zu migrationsanderen Menschen (Transkription 1: Familienklasse, Z. 87). Vergleichbare Bemerkungen zum Beispiel zu der Verschiedenheit der „Hauttöne“ finden sich auch im Rahmen der Verfahrensdurchführung in der Klasse 3 (Transkription 2: Klasse 3, Z. 11). Darüber hinaus wird die Dimension im Zusammenhang mit der sprachlichen Vielfalt thematisiert, indem über einen neuen Mitschüler berichtet wird, der aus der Ukraine geflüchtet sei (Transkription 1: Familienklasse, Z. 255-257). Ferner gehen die Grundschüler*innen auf Speisen als kulturelle Besonderheiten ein und erwähnen mehrfach und teilweise lachend „Fufu“, ein west- und zentralafrikanisches Gericht (Transkription 1: Familienklasse, Z. 56, 66, 88 und 114). Bei der Verfahrensdurchführung mit der Klasse 4 kommt die Thematik nicht zur Sprache, wobei anzumerken ist, dass sich die Schüler*innengruppe durchaus aus Kindern unterschiedlicher ethnischer Herkunft zusammensetzte.

Zudem sind in diesem Bereich Aussagen zum Thema kognitive Leistungsfähigkeit als eine der Subkategorien vorhanden. Insbesondere in der Klasse 3 werden diesbezüglich anfangs Unterschiede festgestellt, welche anhand der Bearbeitungsdauer beschrieben werden in Verbindung mit der Aussage „manche haben Schwierigkeiten“ (Transkription 2: Klasse 3, Z. 8). Im weiteren Verlauf dieser Gruppendiskussion nutzen zwei der anwesenden Kinder die Vielfaltdimension wiederum, analog zum Geschlecht, zur Begründung ihrer Gemeinsamkeiten (ebd., Z. 166). Auch in der Familienklasse wird im Zusammenhang mit der gegenseitigen Unterstützung beim Lernen über Unterschiede bezüglich der kognitiven Leistung berichtet, wobei beispielhaft beschrieben wird, „also da gibt es vielleicht einen, der besonders schlau ist in einer Klasse“

(Transkription 1: Familienklasse, Z. 190). Die Gruppendiskussion in der Klasse 4 beinhaltet diese Vielfaltsdimension hingegen nicht.

Der Aspekt der Behinderung wird ausschließlich von den Grundschüler*innen der Familienklasse im Zusammenhang mit der Fragestellung nach den Einschätzungen der Teilnehmer*innen zur Vielfalt genannt. Hierbei erwähnen die Kinder die Teilnahme an sportlichen Aktivitäten mit körperlicher Einschränkung (Transkription 1: Familienklasse, Z. 98).

Schließlich wird das Alter als eine schulisch relevante Vielfaltsdimension sowohl bei der Verfahrensdurchführung in der Familienklasse als auch der Klasse 4 angesprochen. Eine Schülerin der Familienklasse äußert verbunden damit die Meinung, „man [kann] trotzdem manche Sachen besser machen als andere, selbst wenn man nicht in der gleichen Altersstufe ist“ (Transkription 1: Familienklasse, Z. 97). Ebenfalls erkennbar ist die Relevanz des Alters aufgrund von Äußerungen zu den unterschiedlichen Klassenstufen (bspw. ebd., Z. 119). Auch ein Kind aus der vierten Klasse bezieht sich bei seiner Erzählung zu einer Konfliktsituation mit einem Mitschüler auf den vorhandenen Altersunterschied, indem er sagt: „[i]ch bin fast ein Jahr älter als er und er nennt mich Wichser und so Zeug“ (Transkription 3: Klasse 4, Z. 423). Außerdem spielt die Vielfaltsdimension in der Klasse 3 eine Rolle. Hierbei beschreibt ein Schüler, dass sein älterer Bruder sich nicht traue vom Springturm im Schwimmbad zu springen und bezeichnet ihn als „[m]ein großer Babybruder“ (Transkription 2: Klasse 3, Z. 143-149). Somit wird die Vielfaltsfacette des Alters in allen der drei durchgeführten Gruppendiskussionen angesprochen.

Darüber hinaus werden Unterschiede in weiteren Bereichen festgestellt, auf die im Theorieteil bereits hingewiesen wurde. Hinsichtlich dessen ist unter anderem der Aspekt des Aussehens zu nennen, welcher teilweise auch die zuvor beschriebenen Kategorien repräsentiert. Dabei sind mitunter und wie bereits erwähnt wahrgenommene Zusammenhänge mit den Vielfaltsdimensionen der Ethnizität sowie wie des Geschlechts zu erkennen. Exemplarisch zu erwähnen sind Frisuren, die sowohl in der Gruppendiskussion in der Familienklasse als auch in der Klasse 3 thematisiert wurden (Transkription 1: Familienklasse, Z. 16 und Transkription 2: Klasse 3, Z. 20).

Ein weiterer bedeutsamer Punkt betrifft die Verschiedenheit der Interessen, Vorlieben und persönlichen Fähigkeiten abgesehen von kognitiven Merkmalen. Beispielhaft verdeutlichen dies Aussagen wie:

„Es gibt welche, die manchmal schön malen und manche, die finden, dass sie nicht schön malen“ (Transkription 1: Familienklasse, Z. 44).

„Zum Beispiel ist meine [Schrift] krakelig und Gretas ist ganz schön“ (Transkription 2: Klasse 3, Z. 90).

„Man/ die haben auch verschiedene Hobbys wie Fußball spielen oder rennen. Einfach nur klettern, Hockey spielen“ (Transkription 1: Familienklasse, Z. 46).

„Manche Mädchen mögen halt eher Pferde oder halt andere Sachen“ (Transkription 3: Klasse 4, Z. 27).

„[E]igentlich mögen wir Mädchen malen.“ (Transkription 3: Klasse 4, Z. 34).

Zu erwähnen sind in Verbindung damit auch bestimmte Verhaltensweisen. Hierzu äußert sich exemplarisch eine Schülerin der Klasse 3 und meint: „Sophie ist eben stiller“ (Transkription 2: Klasse 3, Z. 4). Ferner beurteilen die Grundschüler*innen der Klasse 3 bestimmte Eigenschaften als vorteilhaft für bestimmte Aktivitäten, zum Beispiel beim Spiel Verstecken eine kleine Körperstatur (Transkription 2: Klasse 3, Z. 69ff). Darüber hinaus werden insbesondere bei der Verfahrensdurchführung mit der Familienklasse sowie der Klasse 3 im Sinne gesprächsanalytischer Anmerkungen in den entsprechenden Gesprächsabschnitte, wie bereits theoretisch ausgeführt, ebensolche „dramaturgische Höhepunkte“ ersichtlich. Insgesamt geben die beschriebenen Ergebnisse einen Überblick hinsichtlich der Forschungsfrage zu den von Grundschüler*innen wahrgenommenen Vielfaltdimensionen.

Ergebnisse bezüglich der Einschätzungen zur Vielfalt

Im nächsten Schritt wurden mittels eines neu eingebrachten Reizarguments die *Einschätzungen zur Vielfalt* in der Klassengemeinschaft aus der Kinderperspektive fokussiert. Festzustellen sind vermehrt Überschneidungen mit den anderen Hauptkategorien, welche sich aufgrund der dauerhaften Präsenz der zentralen Forschungsfrage, wie Grundschüler*innen die Vielfalt in ihrer Klassengemeinschaft wahrnehmen, ergeben. Zu diesem Zweck fanden im Rahmen der Gruppendiskussionen auch gezielte Rückbezüge auf diese Fragestellung statt. Wie bereits im Zusammenhang mit der Vorstellung des Kategoriensystems erläutert, wird zunächst auf die Subkategorie der *Ist-Analyse* eingegangen, bevor die Ergebnisse zur zweiten Subkategorie, den *Soll-Definitionen* zusammengetragen werden.

Ist-Analyse

Auf die Frage der Moderatorin „[u]nd wie findet ihr das so, dass ihr alle so verschieden seid“ (Transkription 1: Familienklasse, Z. 73) antworten die Teilnehmer*innen aus der Familienklasse, dass sie es gut fänden so vielfältig zu sein (Transkription 1: Familienklasse, Z. 125). Dabei beleuchten sie die gegenteilige Vorstellung und konstatieren mehrfach, „wenn man gleich ist, dann wäre es// langweilig“ (ebd., Z. 127). Hierbei weisen die Schüler*innen der Familienklasse ebenfalls darauf hin, dass unter diesem Umstand eine Häufung an Verwechslungen auftreten würde (Transkription 1: Familienklasse, Z. 79f) und es zu Schwierigkeiten beispielsweise bei der Toilettennutzung käme (Transkription 1: Familienklasse, Z. 156). Nebstdem gehen sie exemplarisch auf die Vorgaben zum Tragen von Schuluniformen in anderen Schulsystemen ein und äußern sich hierzu ablehnend (Transkription 1: Familienklasse, Z. 131). Entsprechende Ergebnisse zeigen sich auch in der Gruppendiskussion in der Klasse 3. Auch die Teilnehmer*innen dieser Gruppe bekunden eine positive Einschätzung zur Vielfalt in der Klassengemeinschaft, wobei sie wiederum anbringen, ansonsten „wäre die Welt ja ziemlich langweilig“ (Transkription 2: Klasse 3, Z. 39). Damit verbunden merkt eine Schülerin an, „wenn es unterschiedlich ist, ist man auch manchmal gespannt, wie es so ist und wenn alles gleich ist, weiß man ja bevor, das sieht genauso aus“ (Transkription 2: Klasse 3, Z. 266). Analogien sind darüber hinaus bei der bereits erwähnten Thematik der Verwechslung erkennbar (ebd., Z. 40). Überschneidungen treten zusätzlich in Form des Beispiels zur Toilettennutzung auf (Transkription 2: Klasse 3, Z. 127). Im Gegensatz dazu äußern sich die Schüler*innen der Klasse 4 deutlich weniger ausführlich zu dieser Frage. Dabei gehen sie darauf ein, dass die Vielfalt ganz normal für sie sei (Transkription 3: Klasse 4, Z. 112). Zusätzlich äußern sich die Schüler*innen der Klasse 3 vor dem Hintergrund etablierter Geschlechterstereotype folgendermaßen: „[a]ber manche Jungs mal, wenn sie mal den Fußballplatz haben, manchmal auch nicht drauf gehen, finde ich auch gut, weil es unterschiedlich ist.“ (Transkription 2: Klasse 3, Z. 255). Weitere Einschätzungen der Schüler*innen werden außerdem anhand von Bemerkungen deutlich, wie:

„(Lacht) und ich glaube, äh, es ist auch so, dass auch Leute aus/ die, die Sprache nicht gut sprechen können, dass sie sich dann trotzdem gut verstehen können. das finde ich auch immer sehr, sehr wichtig“ (Transkription 1: Familienklasse, Z. 89).

„Selbst wenn wir nicht dieselbe Sprache sprechen, kann man sich ja irgendwie verständigen durch Körpersprache oder/ // das ist auch nicht schlimm“ (Transkription 1: Familienklasse, Z. 93).

„[E]s gibt ja keine vorgegebene [...] Körperstruktur und wenn jemand das sagt, ist er blöd“ (Transkription 1: Familienklasse, Z. 96).

B5: „Also jeder sagt halt, okay, ich habe halt einen anderen Geschmack.“

B2: „Ja, darf man doch auch.“ (Transkription 3: Klasse 4, Z. 114f).

Zudem tragen die Schüler*innen auf diese Fragestellung hin insbesondere aus der Vielfalt resultierende Vorteile zusammen. Entlang eines Beispiels erklären die Kinder der Familienklasse, dass jeder Mensch seine Stärken habe (Transkription 1: Familienklasse, Z. 100). Und aufgrund der unterschiedlichen Stärken könne man sich gegenseitig helfen (Transkription 1: Familienklasse, Z. 266f). In Ergänzung dazu diskutieren die Schüler*innen der Klasse 3, dass als zusätzliches positives Argument der Vielfalt weniger Konflikte entstehen würden, da alle in unterschiedlichen Bereichen gut seien (Transkription 2: Klasse 3, Z. 250). Darüber hinaus argumentieren die Schüler*innen, die Menge an verschiedenen Ideen sei ein Vorteil der vielfältigen Klassenzusammensetzung (Transkription 1: Familienklasse, Z. 136). Analog hierzu fasst auch eine Schülerin der vierten Klasse zusammen: „dann gibt es nicht nur eine Idee und das liegt daran, dass wir alle so unterschiedlich sind“ (ebd., Z. 312). Ein Vorteil sei es überdies, so die Meinung der Teilnehmer*innen der Klasse 4, dass sich die Kinder untereinander Empfehlungen geben (ebd., Z. 306) beziehungsweise sich gegenseitig etwas beibringen könnten (ebd., Z. 314). Die genannten handlungsorientierten Vorteile wirken sich somit unmittelbar auf die Peer-Interaktionen aus. Eine Auseinandersetzung damit findet im entsprechenden Teilkapitel statt. Ferner ist zu konstatieren, dass die Teilnehmer*innen kaum negativen Konsequenzen einer vielfältigen Klassengemeinschaft in den durchgeführten Gruppendiskussionen anbringen. Diesbezüglich ist lediglich die Aussage einer Schülerin aus der Klasse 3 als Gegenargument einzuordnen, die meint, „[a]ber wenn man was von den anderen schön findet, will man genau dieser Mensch sein und dann ist man halt dieser (unv.)“ (Transkription 2: Klasse 3, Z. 267). Allerdings schildern sie, wie ein gelingendes Miteinander in der Gemeinschaft zu erreichen sei. Hierfür werden im nächsten Schritt die von den Grundschüler*innen angesprochenen *Soll-Definitionen* in den Fokus gerückt.

Soll-Definitionen

Die Grundschüler*innen äußern auf die Fragestellung bezüglich ihrer Einschätzungen zur Vielfalt ebenfalls normative Verhaltenserwartungen. Für diese Äußerungen wird häufig exemplarisch eine Vielfaltsdimension zur Beschreibung herangezogen, wodurch eine Verknüpfung der beiden Hauptkategorien *Vielfaltsdimensionen* und *Soll-Definitionen* entsteht. In diesem Zusammenhang zu nennen sind folgende beispielhafte Aussagen:

„Man sollte einen aber auch nicht irgendwie ärgern, wenn man größer ist und dann dem anderen sagen, du bist kleiner als ich, ein Winzling oder so“ (Transkription 1: Familienklasse, Z. 109).

„//Man sollte die auch nicht irgendwie// schlechter behandeln, nur weil sie eine andere Sprache haben oder eine andere Hautfarbe oder so“ (Transkription 1: Familienklasse, Z. 94).

„[...] wir müssen ja nicht befreundet sein, aber reden können wir trotzdem“ (Transkription 3: Klasse 4, Z. 275).

„Welche, die jetzt zum Beispiel, ich bleibe jetzt nochmal beim Fußball, dass die auch mal versuchen, dass die mal versuchen und wenn es ihnen keinen Spaß macht, können sie es trotzdem aufhören. Das finde ich auch gut und ja“ (Transkription 2: Klasse 3, Z. 282).

Diese überblicksartige Zusammenfassung verdeutlicht die Verbindung mit den daraus resultierenden Interaktionen, indem die Grundschul Kinder Handlungsanweisungen für den Umgang in einer vielfältigen Gemeinschaft geben. Bevor der reale Umgang der Grundschüler*innen im Teilkapitel Peer-Interaktionen in den Blick genommen wird, erfolgt die Ergebnispräsentation zur Kategorie des Pädagogischen Umgangs.

Ergebnisse bezüglich des pädagogischen Umgangs

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussionen steht der *Pädagogische Umgang* im Mittelpunkt des Gesprächs, wobei Unterschiede in Abhängigkeit zur unterrichtenden Lehrkraft ersichtlich sind. Im Vergleich zu den übrigen Inhalten fallen die Gesprächsabschnitte zu diesem Themenkomplex weniger umfangreich in Hinsicht auf verwertbare Aussagen aus. Die Ergebnisse beinhalten sowohl Beschreibungen des Lernsettings sowie den Umgang mit Konfliktsituationen.

Das Lernsetting in der Familienklasse als jahrgangsübergreifendes Klassensystem wird durch die Klassenlehrkraft nach den eingangs beschriebenen Grundsätzen der Montessori Pädagogik organisiert. Die Schüler*innen der Klasse erkennen diesbezüglich eine Differenzierung anhand der Klassenstufen (Transkription 1: Familienklasse, Z. 162). Der Standpunkt der Kinder zum jahrgangsgemischtem Lernen wird durch die folgenden Aussagen hervorgehoben: „[...] ich finde es toller in einer Familienklasse“ (Transkription 1: Familienklasse, Z. 189) sowie die bestätigende Antwort auf die Frage der Moderatorin, ob die Schüler*innen meinen, sie lernen genau so viel in einer Familienklasse wie andere (Transkription 1: Familienklasse, Z. 186 und Z. 188). In der Klasse 3, so behaupten die Kinder, „lernen alle immer dasselbe“ (Transkription 2, Klasse 3, Z. 87). Die Schüler*innen der Klasse 4 gehen auf die Fragestellung hin nicht auf die Organisation des Lernens an sich ein, sondern beschreiben vielmehr das laute Verhalten der Klassengemeinschaft (Transkription 3: Klasse 4, Z. 156).

Im Umgang mit Konflikten gibt es an der Schule, die die Schüler*innen der Familienklasse sowie der Klasse 3 besuchen, ausgebildete Streitschlichter*innen (Transkription 1: Familienklasse, Z. 220; Transkription 2: Klasse 3, Z. 176). Dahingegen schildern die Kinder der Klasse 4, dass die Klassenlehrerin sage, die Schüler*innen sollen Konflikte selber regeln und, dass es im Klassenzimmer eine Liste gäbe mit Strategien (Transkription 3: Klasse 4, Z. 222). Die Konfliktsituationen sind darüber hinaus auch für die im Folgenden dargestellten Ergebnisse zu den Peer-Interaktionen relevant.

Ergebnisse bezüglich Peer-Interaktionen

In Verbindung mit der Thematik der *Peer-Interaktionen* beschreiben die Teilnehmer*innen der drei durchgeführten Gruppendiskussionen zu den Bereichen Lernen, Konfliktsituationen sowie Freundschaften. Außerdem wird im Rahmen der Ergebnisdarstellung in dieser Kategorie der Umgang der Grundschüler*innen während der einzelnen Verfahrensdurchführungen beleuchtet.

Unter dem Aspekt des Lernens erzählen die Schüler*innen der Familienklasse von lernbezogenen Peer-Interaktionen, bei denen sich die Kinder gegenseitig unterstützen (Transkription 1: Familienklasse, Z. 195). Dabei erklären die Schüler*innen, dass sie auch in außerunterrichtlichen Situationen von Peers lernen (ebd., Z. 197). Vergleichbare Interaktionen schildern die Kinder der Klasse 3, wobei sich laut der Aussage einer Schülerin teilweise ein Konflikt entwickelt (Transkription 2: Klasse 3, Z. 157).

Im Zusammenhang mit der Frage nach Konfliktsituationen, die verbunden sind mit der vielfältigen Klassenzusammensetzung äußern die Schüler*innen der Familienklasse zu einem aktuellen Streit innerhalb der Klasse, bei dem ein Fußball verletzt wurde (Transkription 1: Familienklasse, Z. 214). Ebenfalls erwähnen die Kinder Streitigkeiten unter Freund*innen (Transkription 1: Familienklasse, Z. 238). Hierbei entstünden diese Situationen zumeist aus gegenseitigem Necken heraus (Transkription 1, Familienklasse, Z. 245). Dies bestätigen auch die Schüler*innen der Klasse 4, die erzählen: „[e]s fängt immer mit Spaß an, dann endet es in richtigem Streit“ (Transkription 3: Klasse 4, Z. 51). Eine Schülerin berichtet in diesem Zusammenhang, es gäbe unter den Jungen in der Klasse regelmäßig Streitigkeiten und Prügeleien (ebd., Z. 49). Allerdings werden auch bei den Mädchen Formen der Gewalt beobachtbar, beispielsweise das Lästern (ebd., Z. 270-272) oder Täuschungen (ebd., Z. 297-299). Eine weitere Ursache für Konflikte seien Missverständnisse, aus welchen heraus sich gelegentlich Gerüchte entwickeln würden (ebd., Z. 248). Außerdem sei ein Mitschüler unbeliebt (ebd., Z. 104). Über diesen erzählen die Kinder, er verhalte sich aggressiv (ebd., Z. 411f). Auch in der Klasse 3 erzählen die Schüler*innen ebenfalls von Konfliktsituationen in Freundschaften. Hierbei spielen ebenfalls Streitigkeiten eine Rolle, welche sich aus dem Necken herausentwickeln (Transkription 2: Klasse 3, Z. 211). Eine weitere Begründung erfolgt allerdings anhand von Meinungsverschiedenheiten, beispielsweise im Zusammenhang mit Spielwünschen (ebd., Z. 158). Verbunden mit der Thematik der Konfliktlösung erklären die Kinder der Familienklasse zusätzlich kommunikative Strategien, um Konflikte zu vermeiden: „Wir regeln das dann oder wir machen so, morgen kommt deine [Idee] oder morgen kommt meine und heute deine oder so [dran]“ (Transkription 1: Familienklasse, Z. 248). Ein Kind aus der Klasse 4 äußert sich diesbezüglich folgendermaßen: „Malou und ich gehen sozusagen immer, wenn eine Prügelei ist, gehen wir durch und sagen Stopp“ (Transkription 3: Klasse 4, Z. 58). Zuletzt bleibt zu erwähnen, dass Kindergruppen aus der Familienklasse sowie der Klasse 4 mit unterschiedlichen Formulierungen darauf hinweisen, das Klassenklima sei harmonisch (Transkription 1: Familienklasse, Z. 252; Transkription 3: Klasse 4, Z. 98-102 und Z. 268).

Darüber hinaus werden Freundschaften innerhalb der jeweiligen Klassengemeinschaften unabhängig von Konflikten thematisiert. In der Familienklasse gibt es jahrgangsgemischte Freundschaften (Transkription 1: Familienklasse, Z. 119 und Z. 122). Ansonsten werden häufig Freundschaften zwischen Mädchen beziehungsweise

zwischen Jungen erwähnt (Transkription1: Familienklasse, Z. 278; Transkription 2: Klasse 3, Z. 203-207; Transkription 3: Klasse 4, Z. 125 und 317).

Zudem beschreiben die Teilnehmer*innen bestimmte Verhaltensweisen untereinander, welche sich teilweise unmittelbar in den Interaktionen im Rahmen der drei Gruppendiskussionen äußern. Dies wird folglich anhand zweier exemplarischer Situationsbeschreibungen dargelegt. Beginnend mit einem Transkriptionsausschnitt aus der Gruppendiskussion mit der Klasse 4 wird eine bestimmte und absichtliche Verhaltensweise der Lernenden untereinander deutlich, die im Zusammenhang steht mit wahrgenommenen Differenzen (Transkription 3: Klasse 4, Z. 39-43).

B5: *„Ja, also jeder, wenn wir in Kunst was malen müssen, sagt so, boah, meins sieht so hässlich aus.“*

B2: *„Ja.“*

B5: *„Und sieht dann die anderen und denkt dann so, boah, wie schön. Und jeder sagt dann, nein, deins ist schön.“*

B2: *„Ja.“*

B3: *„Ja, guck, die/ manche Mädchen machen das sogar extra.“*

Eine vergleichbare Situation ergibt sich auch im Rahmen der Verfahrensdurchführung mit der Familienklasse, bei der zwei Schüler*innen über die Wohnsituation diskutieren (Transkript 1: Familienklasse, Z. 278-281).

Vor allem bei der Gruppendiskussion mit der Klasse 4 bilden sich zwei nach Geschlecht getrennte Diskussionsparteien, die während des Gesprächs von „wir“ oder „ihr“ sprechen, wie in den dargestellten exemplarischen Aussagen mehrfach erkennbar ist. Hierbei stellen die Kinder häufig die Mitschüler*innen der jeweils anderen Gesprächspartei nachteilig dar (bspw. Transkription 3: Klasse 4, Z. 46 und Z. 53). An einer Stelle kneift ein Schüler seine Sitznachbarin zur Demonstration des aggressiven Verhaltens eines anderen Kindes (ebd., Z. 153). Allerdings betonen die Teilnehmer*innen im anschließenden Transkriptionsausschnitt, dass sie ebenfalls in geschlechtergemischten Gruppen Zeit miteinander verbringen (ebd., Z. 376- 386).

B3: *„Aber es gibt auch immer wieder so neue Trends unter den Mädels und Jungs. Manchmal interessiert es auch die Mädels/“*

B4: *„Du meinst so/“*

I: *„Was für Trends?“*

B3: *„Halt Trends, was gerade angesagt ist.“*

B1: „TikTok.“

B2: „Aber die Jungs sind voll!“

B3: „Oder (Wolfstars?) war für eine Zeit lang unter Mädels und Jungs ganz doll!“

B4: „Ja, aber eigentlich sind bei TikTok eigentlich meistens die Jungs und Mädchen, wir sind dann auf dem Pausenhof eine Gruppe und dann zeigen wir uns halt so gegenseitig TikTok.“

B1: „Ja.“

I: „Also das mögt ihr alle gern?“

Kinder im Chor: „Ja.“

In diesem Gesprächsabschnitt beschreiben die Kinder relativ am Ende der Verfahrensdurchführung ein gemeinsames Interesse und sprechen dann von einem „wir“, welches beide Diskussionsparteien integriert: „Wir verabreden uns auch manchmal, die Jungs und die Mädels verabreden sich ja auch“ (ebd., Z. 393).

Insgesamt sind in jeder der drei Gruppendiskussionen thematische Schwerpunkte zu erkennen. In der Familienklasse wurden im Vergleich zu den Gruppendiskussionen in den beiden Jahrgangsklassen mehrere *Soll-Definitionen* ausgesprochen. Bei der Gruppendiskussion der vierten Klasse der Dorfschule standen insbesondere geschlechtsspezifische Unterschiede im Zentrum. Der Fokus der dritten Klasse lag hingegen eher auf der leistungsbezogenen Vielfalt. Ferner ist an dieser Stelle auf das Verhalten der Moderatorin hinzuweisen, welches bei der anschließenden Interpretation berücksichtigt wird. Insbesondere die Fragestellungen beeinflussen die Datenerhebungen und wirken sich gegebenenfalls auf die dargestellten Ergebnisse aus. Vor diesem Hintergrund erfolgt unter Rückbezug auf den Theorieteil sowie den Forschungsstand die Diskussion.

Diskussion: Vielfalt als Grundlage kindlicher Interaktionen

Anhand der dargestellten Ergebnisse zur Kindersichtweise ist die Mehrdimensionalität der Thematik Vielfalt in der Klassengemeinschaft erkennbar. Die Antworten zum kindlichen Vielfaltserleben deuten darauf hin, dass dieses sich auf die zwischenmenschlichen Interaktionen im Schulalltag auswirkt, wodurch die Bedeutsamkeit der Schüler*innenwahrnehmung für die Entwicklung von Konzepten zum Umgang mit Vielfalt hervorgehoben wird. Mit Blick auf den dieser Masterarbeit zugrundeliegenden Interessensgegenstand liegt der Fokus im abschließenden Diskussionsteil auf einer beschreibenden Einordnung basierend auf der aktuellen Studienlage. Dabei wird neben denen im

Theorieteil der vorliegenden Masterarbeit erwähnten Publikationen zusätzlich gegebenenfalls auf weiterführende Forschungsarbeiten verwiesen.

Eine grundlegende Feststellung betrifft, gemäß den im Theorieteil dargestellten Forschungsergebnissen unter anderem bei van Ausdale und Feagin (1996), das Erkennen der Vielfalt in Form verschiedener gesellschaftsrelevanter Facetten im Grundschulalter. In diesem Zusammenhang äußern sich die Grundschüler*innen, entsprechend der Ausführungen bei Wagner (2008, S. 56) über gesellschaftlich relevante Vielfaltdimensionen und den daraus resultierenden Selbst- und Fremdbewertungen. Hierbei nennen alle der drei Gruppen die Vielfaltdimension des Geschlechts, was die Omnipräsenz-These Garfinkels (1967) bestätigt. Wie eingangs dargestellt sind in dieser Hinsicht Prozesse des „doing gender“ vordergründig wirksam und stehen in Verbindung mit bestimmten kulturellen Ausdrucksformen. An dieser Stelle sei ergänzend auf die Relevanz von Geschlechterstereotypen, welche auf der Grundlage der kognitiven Theorie zur Geschlechtsrollen-Entwicklung Kohlbergs (1974) als besonders bedeutsam für das Grundschulalter gedeutet werden können. Als besonders auffälliges Fallbeispiel ist die Gruppendiskussion mit der Klasse 4 einzuordnen, bei der das Geschlecht als Vielfaltdimension durchgehend präsent war. Zunächst fungiert es als dichotome Differenzlinie. Ein Wendepunkt ist verbunden mit den Erzählungen zu gemeinsamen Aktivitäten erkennbar, wobei die Differenzkonstruktion dennoch nicht aufgelöst wird. Allerdings werden Abweichungen von Geschlechterstereotypen in der Klasse 3 anerkennend hervorgehoben. Anhand der prägnanten Häufigkeit der Nennung des Aspekts des Alters ist zu vermuten, dass dieser ebenfalls einen wichtigen Faktor in der kindlichen Lebenswelt darstellt und an bestimmte Entwicklungserwartungen geknüpft ist. Dies äußert sich durch Formulierungen, die eine Vorbildfunktion älterer Kinder implizieren. Bezüglich der weiteren Vielfaltsfacetten wird in den beiden Diskussionsgruppen aus dem städtischen Raum im Vergleich zum ländlichen Raum eine größere Anzahl der im Theorieteil beschriebenen Differenzkonstruktionen aufgegriffen. Eine mögliche Begründung hierfür ist die in der Stadt repräsentierte umfangreichere Vielfalt der Menschen. Darüber hinaus werden die einzelnen Vielfaltsfacetten teilweise stark reduziert zusammengefasst. Hierbei sind prinzipiell Ähnlichkeiten bei den Gesprächsabschnitten zu Behinderungen sowie zum sozio-ökonomischen Status zu erkennen. Die Grundschüler*innen nennen in der Gruppendiskussion jeweils lediglich für sie prototypische Teilaspekte. Es ist nicht auszuschließen, dass ihnen zusätzliche Unterpunkte der Kategorie des sozio-ökonomischen Status auffallen. Während

der Verfahrensdurchführung bleiben diese jedoch unberücksichtigt. Insgesamt sind im Zusammenhang mit der Fragestellung zu den wahrgenommenen Vielfaltsdimensionen Diskussionspassagen als Fokussierungsmetaphern einzuordnen, die somit insbesondere auf die kollektiven Erfahrungen der Grundschüler*innen hindeuten. Um die gesprächsanalytische Perspektive fortzuführen, ist zu ergänzen, dass ebenfalls in den Gesprächsabschnitten zu den einzelnen kindlich relevanten Vielfaltsfacetten szenische Darstellungen erfolgen, von welchen anzunehmen ist, dass sie der Hervorhebung bestimmter Aspekte und auch der Aufmerksamkeitsgenerierung dienen.

Weiterhin werden die unterschiedlichen Aspekte der Vielfalt genannt, um Gemeinsamkeiten beziehungsweise Differenzen hervorzuheben. Auf dieses Phänomen wurde eingangs im Zusammenhang mit den Erläuterungen zum Begriff der Vielfalt hingewiesen. Die Ergebnisse lassen sich anhand der im ersten Teil beschriebenen Annahme erklären, dass sich resultierend aus der sozialen Konstruiertheit der Vielfaltsdimensionen gleichzeitig Momente der Distinktion sowie der Konjunktion ergeben (Sturm, 2016, S. 18). Diese Behauptung stützt sich auf die Ergebnisse der Forschungsarbeiten bei van Ausdale und Feagin (1996), die die Exklusion anhand bestimmter Merkmale konstatieren. Dies wird insbesondere durch die Gruppendiskussion in der Klasse 4 deutlich, bei der die Kinder die Vielfaltsdimension binär kategorisieren und dabei die Mitschüler*innen der jeweils anderen Geschlechtsgruppe als „ihr“ bezeichnen. Damit eng verknüpft ist vermutlich das Anliegen, die eigene Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe und damit assoziierten Eigenschaften sowie gültigen Verhaltensregeln von der Zugehörigkeit zu einer anderen Gruppe abzugrenzen.

Im Zusammenhang mit der Vielfaltsdimension Ethnizität nutzen die Grundschüler*innen Unterschiede in der Sprache sowie der Hautfarbe. Ferner wird in einigen Situationen die humoristische Komponente kindlicher Interaktionen ersichtlich (Diehm & Kuhn, 2005). Dies ist insbesondere der Fall bei der Erwähnung von „Fufu“, wobei die Kinder häufig lachen. Vor dem Hintergrund der Studien Neuß' (2003) zum Humorverständnis von Grundschulkindern ist zu vermuten, dass dabei die möglicherweise merkwürdig erscheinende Bezeichnung eine Rolle spielt. Außerdem bringt die aktuelle Forschungslage die Bezugnahme auf die eigene Ethnizität in Verbindung mit der Vermittlung von Besonderheiten sowie der Möglichkeit zur Teilhabe an der eigenen Identität (Van Ausdale & Feagin, 1996). Ein ähnliches Phänomen liegt möglicherweise den gegenseitigen Erklärungen zwischen „den Jungen“ und „den Mädchen“ der Klasse 4 zugrunde.

Zum Hauptthema, wie die Grundschüler*innen die Vielfalt wahrnehmen zeigt sich in den Ergebnissen eine überwiegend positive Einschätzung der Kinder. Dabei argumentieren die Kinder unter anderem mit dem Vorteil bezüglich der aus der Vielfalt resultierenden Menge an Ideen. Dies ist den Studien Dunbars (1997) zufolge als Konsequenz des Austauschs mit anderen anzusehen. Zudem scheint die Vorstellung davon, die Menschen seien alle gleich, besonders zu belustigen, wodurch an mehreren Stellen gemeinsam gelacht wird beziehungsweise Beispiele wie die Toilettennutzung herangezogen werden, die eher scherzhaft wirken. Im Sinne der „intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ in der Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 2019) messen die Grundschüler*innen einem wertschätzenden Umgang in sozialen Interaktionen einen hohen Wert bei. Damit verbunden äußern sie sich teilweise abwertend gegenüber bestimmten Verhaltensweisen respektive rechtfertigen die Vielfalt im Sinne einer Erlaubnis zu unterschiedlichen Vorlieben beziehungsweise ordnen die Vielfalt beschwichtigend als „nicht schlimm“ und „normal“ ein. Bereits an dieser Stelle werden normative Erwartungen sichtbar, welche nachfolgend in den Diskurs mit eingebracht wurden und Regeln für das soziale Miteinander beinhalten. Diese beziehen sich mitunter auf einen vorurteilsfreien und nicht-diskriminierenden Umgang. Daneben wird auf die Offenheit gegenüber Neuem eingegangen. Weiterhin wirken diese Soll-Definitionen teilweise als seien sie von Erwachsenen übernommen. Im Kontext der Forschungsarbeiten von Ausdales und Feagins (1996) wiesen Bezugspersonen häufig darauf hin, dass sie ein Vorbild für die Kinder seien und einen positiven Umgang mit der gesellschaftlichen Vielfalt vorlebten. Die dargestellten beispielhaften Formulierungen indizieren eine solche Vermittlung anerkennender Verhaltensformen. Nichtsdestotrotz führt die Erziehung und Sozialisation schlussendlich zum Erlernen und zur Übernahme bestehender Differenzkonstruktionen, wobei das Modelllernen (Bandura, 1986) höchstwahrscheinlich eine bedeutende Rolle spielt.

Ebenfalls im Themenbereich der Peer-Interaktionen wird die Relevanz bestimmter Verhaltensweisen deutlich. Vor allem mit Blick auf das absichtliche Abwerten eigener Arbeiten, Erfolge, Objekte etc. vermutlich begründbar durch die Intention Aufmerksamkeit insbesondere in Form von bestätigendem Lob durch die Peergroup zu erhalten. Die verneinende Reaktion darauf wird anscheinend zumeist mit einer anerkennenden Formulierung für die jeweilige Arbeit etc. des anderen Kindes ergänzt und kann in dieser Form wiederholt werden. Möglicherweise ist diese Verhaltensweise Ausdruck

gegenseitiger Anerkennung. Eine weitere plausible Erklärung ist die eigene Unsicherheit und daraus folgende Wunsch nach Zustimmung von außen.

Die Betrachtung der Freundschaftsbeziehungen innerhalb der drei Klassen entsprechen den im Rahmen der Forschungsarbeiten erhobenen Daten, die auf überwiegend Freundschaft unter Mädchen beziehungsweise unter Jungen im Grundschulalter hindeuten (Oswald, 2008). Ferner ergeben sich in Hinblick auf die Studienergebnisse Hospelts (1986) Ambivalenzen, da in den teilnehmenden Gruppen durchaus Freundschaften zwischen Kindern unterschiedlicher ethnischer Herkunft bestehen. Allerdings ist limitierend hinzuzufügen, dass die Daten aufgrund der kleinen Stichprobe wenig repräsentativ sind. Ergänzend sei auch auf die Studien Fletchers et al. (2004) zur Thematik von interracial relationships hinzuweisen, welche zeigen, dass migrationsandere Kinder aufgrund der Minderheitsposition deutlich häufiger solche Freundschaften pflegen.

Die Berücksichtigung von Konfliktsituationen in der Konzeption zur Gruppendiskussion verdeutlicht die im ersten Teil der Arbeit dargelegte Bedeutsamkeit von Konflikten als wichtiger Bestandteil kindlicher Interaktionen. Ausgangspunkt dafür sind aber nach Aussagen der Teilnehmer*innen, anders als von der Verfasserin dieser Arbeit angenommen, hauptsächlich Missverständnisse, die sich aus dem gegenseitigen Ärgern ergeben. Gemäß den theoretischen Ausführungen im ersten Teil der Arbeit, sind Unterschiede in der Intensität der Gewalt erkennbar. Für die Schüler*innen der Klasse 4 stehen diese erneut in Zusammenhang mit dem Geschlecht. Solche Differenzen werden durch empirische Befunde belegt unter anderem durch die Forschungsarbeiten von Lösel und Bliesener (2003). Allgemein hin wurden bei Jungen häufiger körperliche Gewalthandlungen festgestellt, wohingegen Mädchen eher „verdeckte“ Varianten anwenden (Schubarth, 2019, S. 79). Auf der Grundlage von Geschlechterstereotypen ist zu vermuten, dass ein solches Verhalten von den Schüler*innen der Klasse 4 als typisch männlich beziehungsweise weiblich wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang schildern die Kinder bei den Jungen Prügeleien und bei den Mädchen Täuschungen. Außerdem ist davon auszugehen, dass die Häufigkeit von Konflikten stark vom jeweiligen Klassenklima abhängig ist, welches sich auch während der Verfahrensdurchführung selbst äußert. Die Gesprächsszenen in der Klasse 4 sind verstärkt durch eine zwiespältige Atmosphäre gekennzeichnet. Auch zeigt sich während der Verfahrensdurchführung die Konfliktbereitschaft anhand verbaler beziehungsweise körperlicher Ausdrucksformen der Gewalt. Bei der Familienklasse hingegen deutet der

Umgang unter den Kindern darauf hin, dass sich diese durch ein wertschätzendes soziales Miteinander auszeichnet. Überdies schildern die Schüler*innen Situationen, in denen sie sich gegen unbegründetes aggressives Verhalten zur Wehr setzten. Hinsichtlich dessen sind deutliche Abneigungen gegenüber solchen als aggressiv geltenden Mitschüler*innen feststellbar. Im Zusammenhang mit dem „person-group dissimilarity model“ (Wright et al., 1986) lässt sich behaupten, dass unabhängig von anderen Vielfaltsdimensionen, das Verhalten eines Kindes als maßgeblich für den Ausschluss aus der Gleichaltrigengruppe erweist.

Zuletzt wurde zu Beginn davon ausgegangen, dass sich der Aspekt des Lernsettings sowie des pädagogischen Handelns auf das kindliche Vielfaltserleben auswirkt. Anhand der in den Gruppendiskussionen erhobenen Daten entsteht im Rahmen dessen der Eindruck, dass die Grundschüler*innen unterschiedliche Formen der Unterrichtsgestaltung wahrnehmen, jedoch nicht unmittelbar als spezifische Umgangsweisen verbunden mit einer vielfältigen Klassengemeinschaft einordnen. Eine bedeutende Rolle spielen hierbei Unterschiede bezüglich der kognitiven Leistungsfähigkeit, welche unabhängig von unterrichtlichen Aspekten wie beispielsweise Sozialformen oder Methoden der Differenzierung festgestellt werden. Zum größten Teil scheint das Lernen von Mitschüler*innen in diesem Zusammenhang als positiv erlebt zu werden. Einschränkend hinzuzufügen sei aber das ungefragte Erklären hingegen eine Konflikursache. Diese Überlegungen zeigen damit weiterführend die Bedeutsamkeit des sozialen Vergleichs. Insbesondere erkennbar ist die Relevanz dessen in Form der als Gegenargument eingebrachten Aussage einer Schülerin, die darauf hindeutet, dass sich durch das Vergleichen eine abwertende Selbsteinschätzung oder Neid entwickeln kann.

Die im Rahmen der empirischen Untersuchung generierten Daten verweisen im Allgemeinen auf eine positive Wahrnehmung der Vielfalt in einer Klassengemeinschaft. Die Grundschüler*innen erkennen wesentliche gesellschaftliche Vielfaltsdimensionen: das Geschlecht, Formen der Behinderung, Aspekte des sozio-ökonomischen Status, die kognitive Leistungsfähigkeit, das Alter sowie die Ethnizität. Darüber hinaus fällt den Kindern die gesellschaftliche Vielfalt anhand äußerer Merkmale, Vorlieben sowie Charaktereigenschaften auf. Als zentrales Moment der vorliegenden Arbeit deuten die Ergebnisse außerdem darauf hin, dass die Vielfalt als Grundlage kindlicher Interaktionen fungiert. In diesem Sinne ist die wahrgenommene Vielfalt zumeist verknüpft mit bestimmten Einschätzungen sowie Verhaltensnormen. Somit erscheint die Vielfalt in Form all ihrer Dimensionen durchweg präsent in der kindlichen Lebenswelt und

demnach unter anderem auch im Kontext der Schule. Zu ergänzen sei an dieser Stelle, dass die Vielfalt in vielen Situationen den Wesenskern darstellt, jedoch nicht die ausschließliche Grundlage aller Peer-Interaktionen ist. Aus diesem Grund besteht zwar stets die Möglichkeit, die Vielfalt als Begründung einer bestimmten Handlung heranzuziehen, teilweise ist das Phänomen aber auch nur im Hintergrund wirksam. In dieser Hinsicht thematisieren die Grundschüler*innen insbesondere Differenzen mit den gegensätzlichen Intentionen der Konjunktion beziehungsweise der Distinktion, wobei sie mehrfach die Egalität der einzelnen Facetten von Vielfalt betonen. Weitere Konsequenzen ergeben sich für das Lernen, bei welchem die Vielfalt im Zusammenhang mit der Möglichkeit zur gegenseitigen Unterstützung ebenfalls positiv hervorgehoben wird. Dabei wird das pädagogische Handeln allerdings wenig miteinbezogen. Im Gegensatz dazu werden unterschiedliche Formen der Peer-Interaktionen im Rahmen der Gruppendiskussionen ausführlich beleuchtet und geben die Wahrnehmungen der Grundschüler*innen auf die Vielfalt in dem Sinne wieder, als dass die Beziehungen zu Gleichaltrigen grundlegende Bestandteile der kindlichen Lebenswelt darstellen. Abschließend werden die wesentlichen Erkenntnisse im Fazit zusammengefasst. Dabei werden Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschungsarbeiten aufgezeigt.

Fazit und Ausblick

Das zentrale Anliegen dieser Masterarbeit besteht darin, die Wahrnehmungen von Grundschüler*innen auf die Vielfalt in der Klassengemeinschaft zu beleuchten. Dazu wurde im ersten Teil der Arbeit auf die theoretischen Hintergründe der Thematik eingegangen mit dem Fokus auf einer Einordnung des Phänomens in den schulischen Kontext. Die Begriffsgrundlage bildet das von Prengel entwickelte Konzept der Pädagogik der Vielfalt, das insbesondere die Relation zwischen Gleichheit und Verschiedenheit hervorhebt und im Wesentlichen die Anerkennung egalitärer Differenzen intendiert. Weiterhin wurden aus soziologischer Perspektive Differenzkonstruktionen in den Blick genommen, um die gesellschaftliche Vielfalt, welche in der kindlichen Lebenswelt präsent sind, abzubilden. Unter Bezugnahme auf den aktuellen Forschungsstand wird zudem deutlich, dass Grundschüler*innen die Vielfalt in ihrer Umgebung anhand verschiedener Facetten erkennen und sich darauf basierend bestimmte Handlungen ergeben. In bisherigen qualitativen Forschungsarbeiten wurde dabei insbesondere auf den Aspekt der ethnischen Vielfalt eingegangen. Zur Darstellung der Kernaussagen wurden hierzu zwei unterschiedliche Studien präsentiert. Um die Sichtweise

der Kinder auf die Thematik der Vielfalt in ganzheitlicher Weise zu untersuchen, wurde daraufhin im empirischen Teil die Planung, Durchführung sowie Datenauswertung eines Gruppendiskussionsverfahrens dargestellt. Sowohl die Wahl der Methode als auch der Inhaltsanalyse wurde in diesem Zusammenhang begründet mit dem Forschungsanliegen die Einschätzungen von Kindern im Grundschulalter zu beschreiben.

Die Ergebnisse der drei Gruppendiskussionen verdeutlichen im Zusammenhang mit der Forschungsfrage zur Wahrnehmung von Grundschüler*innen auf die Vielfalt in ihrer Klassengemeinschaft insgesamt eine positive Sichtweise der Lernenden. Exemplarisch äußert sich dies anhand der Aussage: „[i]ch finde es gut, weil wenn man gleich ist, dann wäre es [...] langweilig“ (Transkription 1: Familienklasse, Z. 127). Weiterhin diskutierten die Teilnehmer*innen mehrere Vorteile, die diesen Standpunkt unterstreichen. Außerdem wird deutlich, dass die Schüler*innen verschiedene gesellschaftliche Differenzlinien unter ihren Mitschüler*innen beobachten, wobei vor allem die Aspekte des Geschlechts sowie des Alters bedeutsam erscheinen. Als wichtige Erkenntnis bildet sich in den Gesprächen der Kindergruppen überdies die Vielfalt als eine Grundlage für kindliche Interaktionen ab. Daraus ist ableitbar, dass die eingangs dargestellte Relation von Gleichheit und Verschiedenheit einen Referenzpunkt für Konjunktions- sowie Distinktionshandlungen in unterschiedlichen Formen bildet und mitunter in Lern- und Konfliktsituationen relevant ist.

Insofern stimmen die Ergebnisse prinzipiell mit der aktuellen Forschungslage überein. Demnach leistet die vorliegende Masterarbeit einen Beitrag das Vielfaltserleben von Grundschüler*innen zu analysieren. Allerdings ist hierbei eine Limitation der Ergebnisse in Bezug auf die Stichprobe festzustellen, da diese aufgrund des vorgegebenen Rahmens der Masterarbeit lediglich drei Teilnehmer*innengruppen umfasst, wobei hauptsächlich Lernende der Klassenstufen drei und vier an der Verfahrensdurchführung partizipierten. Aus diesem Grund sollte in zukünftigen Untersuchungen des Forschungsgegenstandes eine umfassendere Stichprobe mit Grundschüler*innen aller Klassenstufen gewählt werden. Zudem wäre eine Verknüpfung der Einschätzungen der Schüler*innen mit denen der jeweiligen Klassenlehrkraft ein interessanter Anknüpfungspunkt für weiterführende Erkenntnisse.

Literaturverzeichnis

- Aboud, F. (1989). *Children and prejudice*. Blackwell, Oxford.
- Andresen, S. & Hurrelmann, K. (2010). *Kindheit: Bachelor, Master*. Beltz Verlag, Weinheim. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-407-34202-7>
- Ausdale van, D. & Feagin J. R. (1996). Using Racial and Ethnic Concepts: The Critical Case of very Young children. *American Sociological Review*, 61(5), 779-793.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Billmann-Mahecha, E. (1994). Kinderphilosophie und Kinderpsychologie - eine fruchtbare Kontaktperspektive. In D. G. Camhy (Hrsg.), *Children: thinking and philosophy: Proceedings of the 5th International Conference of Philosophy for Children* (S. 287–293). Academia Verlag, Sankt Augustin.
- Böhm, W. (2000). *Wörterbuch der Pädagogik*. UTB GmbH, Stuttgart.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. UTB GmbH, Stuttgart.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Verlag Barbara Budrich, Leverkusen.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich*. Klett, Stuttgart.
- Brockmann, S. (2006). *Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen*. Schriftreihe des interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Nr. 25. BIS-Verlag, Oldenburg.
- Budde, J. (2012). *Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik: Diskursanalytische Perspektiven*, 13(2), Artikel 16, 63 Absätze.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *UTB Schulpädagogik: Bd. 4755. Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 13–26). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Budde, J. (2020). Selektionsmechanismen und Heterogenität aus qualitativer Perspektive. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020: Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.-30. März 2012* (S. 19-31). Berlin.
- Chassé, K. A., Rasch, K. & Zander, M. (2007). *Meine Familie ist arm: Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks.

Dann, O. (1980). *Gleichheit und Gleichberechtigung: Das Gleichheitspostulat in der alteuropäischen Tradition und in Deutschland bis zum ausgehenden 19. Jahrhundert.*

Diehm I. & Kuhn M. (2005). Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft.* (S. 221-232). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Diehm, I. & Kuhn, M. (2006). Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit: (Sozial-)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie. In H.-U. Otto & M. Schrödter (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft: Multikulturalismus - Neo - Assimilation - Transnationalität* (S. 140-151). Verlag Neue Praxis, Lahnstein.

Diehm, I., Kuhn M. & Machold, C. (2007). Der Umgang mit ethnischer Heterogenität im Anfangsunterricht: Prämissen und Implikationen Interkultureller Pädagogik und ihr anhaltendes Empiriedefizit. In E. Gläser (Hrsg.), *Sachunterricht im Anfangsunterricht: Lernen im Anschluss an den Kindergarten* (S. 177-193). Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. (2022, 24. Juli). *Vielfalt.* <https://www.dwds.de/wb/Vielfalt>

Dittmar, N. (2009). *Transkription: Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien* (3. Aufl.). Qualitative Sozialforschung: Bd. 10. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Döbert, H. (2009). Schule. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 758-772). Beltz Verlag, Weinheim.

Dreher, M. & Dreher, E. (1994). Gruppendiskussionen. In G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten* (2. Aufl., S. 141–164). Beltz Verlag, Weinheim.

Dresing, T. & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Transkription: Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (2. Aufl.). Dr. Dresing und Pehl GmbH, Marburg.

Duden. (2022, 24. Juli). *Vielfalt.* <https://www.duden.de/rechtschreibung/Vielfalt>

Dunbar, K. (1997). How scientists think: On-line creativity and conceptual change in science. In T. B. Ward, S. M. Smith & J. Vaid (Hrsg.), *Creative Thought: An Investigation of Conceptual Structures and Processes* (S. 461-493). American Psychological Association Press, Washington DC.

Erikson, R., Goldthrope, J. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology* 30(4), 415-441.

Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag: Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen.* Juventa Verlag, Weinheim.

- Fletcher, A. C., Rollins, A. & Nickerson, P. (2004). The extension of school-based inter-and intraracial children's friendships: Influences on psychosocial well-being. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(3), 272-285.
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg.
- Fuchs, H. W. (2009). Klassen- und Kurssysteme. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *UTB Schulpädagogik: Bd. 8392. Handbuch Schule: Theorie - Organisation - Entwicklung* (S. 364–367). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Ganzeboom, H., De Graaf, P. & Treiman, D. (1992). A standard international socioeconomic index of occupational status. *Social science research* 21(1), 1-56.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Giddens, A. (1984). *Interpretative Soziologie: Eine kritische Einführung*. Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann Verlag, Münster.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik: Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium*. Verlag Barbara Budrich, Leverkusen.
- Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen: Von lernbehindert bis hochbegabt*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Hedderich, I. (2011). *Einführung in die Montessori-Pädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag, München. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.2378/9783497600083>
- Herbarth, J. F. (1808). *Allgemeine Praktische Philosophie*. Göttingen.
- Hirschauer, S. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4), 668-692.
- Hospelt, W. (1986). *Soziale Beziehungen in Kindergartengruppen mit deutschen und türkischen Kindern: Eine empirische Untersuchung*. Verlag W. Kohlhammer GmbH, Köln.
- Hradil, S. (2002). Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 205-228). Leske + Budrich, Opladen.
- Jürgens, E. (2005). *Leistung und Beurteilung in der Schule: Eine Einführung in die Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht*. Academia Verlag, Sankt Augustin.
- Kessler, S. & McKennas, W. (1978). *Gender: An Ethnomethodological Approach*. John Wiley, New York.

- Kleen, H., & Glock, S. (2018). A further look into ethnicity: The impact of stereotypical expectations on teachers' judgments of female ethnic minority students. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 21(4), 759–773.
- Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Suhrkamp Verlag, Baden-Baden.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1) 59-75.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden*. Grundlagentexte Methoden. Beltz Verlag, Weinheim. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779955337
- Lamnek, S. & Krell, C. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (5., überarbeitete Aufl.). Beltz Verlag, Weinheim.
- Lang, E., Grittner, F., Rehle, C. & Hartinger, A. (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischtem Unterricht der Grundschule. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 315–332). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Lösel, F., & Bliesener, T. (2003). *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen: Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen*. Luchterhand, München.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. *Qualitative Sozialforschung*: Bd. 5. Leske + Budrich, Opladen.
- Lutz, H. & Leiprecht, R. (2003). Heterogenität als Normalfall: Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In I. Gogolin (Hrsg.), *Pluralismus unausweichlich?: Blickwechsel zwischen vergleichender und interkultureller Pädagogik* (S. 115-128). Waxmann Verlag, Münster.
- Maaz, K., Neumann M. & Trautwein U. (2009). Schulsysteme im deutschsprachigen Raum.. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (S. 171-178). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim.
- Mecheril, P. & Plößler, M. (2009). Differenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194-208). Beltz Verlag, Weinheim.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2022, 24. Juli). *Bildungsplan der Grundschule*. http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTV

- Nentwig-Gesemann, I. (2002). Gruppendiskussionen mit Kindern: Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 3(1), 41–63.
- Neuß, N. (2003). Humor von Kindern: Empirische Befunde zum Humorverständnis von Grundschulkindern. *Television* 16(1), 12-17.
- Nicht, J. (2013). *Schulklassen als soziale Netzwerke: Eine netzwerkanalytische Studie zu Peer-Beziehungen in binational-bilingualen Schulprojekten*. Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Oswald, H. (2008). Freundschaft als Kontext der Identitätsentwicklung. In M. S. Baader, J. Bilstein & C. Wulf (Hrsg.) *Die Kultur der Freundschaft: Praxen und Semantiken in anthropologisch-pädagogischer Perspektive* (S. 252-265). Beltz Verlag, Weinheim.
- Patton; M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage, Thousand Oaks.
- Petillon, H. (1980). *Soziale Beziehungen in Schulklassen*. Beltz Verlag, Weinheim.
- Petillon, H. (2009). Mitschüler/Peers. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 446- 449). Beltz Verlag, Weinheim.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Springer Fachmedien, Wiesbaden. http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/2578517
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. R. Oldenbourg, München.
- Reisch, R. & Schwarz, G. (2002). *Klassenklima - Klassengemeinschaft: Soziale Kompetenz erwerben und vermitteln*. öbvhpt Verlags GmbH & Co. KG, Wien.
- Reiss, K., Weis, M., Klieme & E., Köller, O. (2019). *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann Verlag, Münster.
- Rudolf, R. (1997). Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 22(4), 74–98.
- Schäfer-Walkmann, S. (2009). *Arme Kinder und ihre Familien in Baden-Württemberg: eine sozialarbeitswissenschaftliche Studie*. Institut für Angewandte Sozialwissenschaften, Stuttgart.
- Schubarth, W. (2019). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess: Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. Friedrichshafen.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens: entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Suhrkamp Verlag, Baden-Baden.

- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (2017). *IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann Verlag, Münster.
- Streckeisen, U., Hanzi, D. & Hungerbühler, A. (2009). Fördern, Selektion und der Umgang mit Heterogenität. Deutungsmuster von Lehrpersonen in soziologischer Hinsicht. In H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in der Schule*. (S. 128-147) Schneider-Verlag, Hohengehren.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. Aufl.). utb: 3893. Schulpädagogik, Sonderpädagogik. Ernst Reinhardt Verlag, München.
- Terhart, E. (2005). *Lehr-Lernmethoden: Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Juventa-Verlag, Weinheim.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Vogl, S. (2005). Gruppendiskussionen mit Kindern: methodische und methodologische Besonderheiten. *ZA-Information/Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung* (57), 28–60.
- Wagner, P. (2008). *Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Verlag Herder, Freiburg. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-451-32119-1>
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Verlag Barbara Budrich, Leverkusen.
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung: Eine Theorie der Behinderung*. transcript, Bielefeld.
- Welsch, W. (1987). *Unsere postmoderne Moderne*. Akademie Verlag, Berlin.
- Wendt, H., Tarelli, I. & Bos, W. (2012). Primäre Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Bildung und Gesellschaft. Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 559–572). Springer VS, Wiesbaden.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski, T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht: Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21-31). Beltz Verlag, Weinheim.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. In J. Lorber & S. A. Farrell (Hrsg.), *The Social Construction of Gender* (S. 125–151). Sage Publications, Los Angeles.
- Wischer, B. (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln: Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In S. Boller, E. Rosowski, T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht: Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 32-41). Beltz Verlag, Weinheim.
- World Health Organization WHO (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information.

Wright, J. C., Giammarino, M. & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual–group similarity and the social "misfit.". *Journal of Personality and social Psychology*, 50(3), 523.

Anhang

Transkriptionen

Transkription 1: Familienklasse

1	[0:00:00.0] VORBEREITUNG
2	[0:02:14.5] I: Also ich habe einmal so bemerkt, dass ihr/ das habt ihr wahrscheinlich auch schon einmal gehört, dass ihr, wenn ihr andere Kinder neu kennenlernt, dann stellt ihr ihr bestimmt schnell fest, dass ihr viele Gemeinsamkeiten mit denen habt. Und damit kann man sich dann auch ganz gut mit anderen Kindern unterhalten, oder? Man kann sich ja gut mit Kindern unterhalten/
3	[0:02:40.0] B1: Nicht mit ukrainischen.
4	[0:02:41.4] I: Ja, weil da manchmal die Sprache eine Schwierigkeit ist.
5	[0:02:43.8] B2: Doch man kann ja auch, ähm Körpersprache machen und die probieren zu lernen.
6	[0:02:47.4] B3: Einfach ukrainisch sprechen.
7	[0:02:49.8] B1: Wir haben ja ukrainische Kinder und es geht eigentlich ganz gut.
8	[0:02:54.1] I: Okay, ähm/
9	[0:02:55.5] B2: Und ich kann mich schon recht gut mit denen unterhalten.
10	[0:02:56.6] B4: Die einzige Sprache, die wir können ist, um, um (Kinder lachen).
11	[0:02:59.6] I: Also ihr stellt schon fest, dass es viele Gemeinsamkeiten gibt, aber wie ihr gerade gesagt habt, es gibt auch viele Unterschiede. Und welche Unterschiede kennt ihr denn so? (Bildimpuls)
12	[0:03:10.1] B3: Der eine ist gerade, der andere nicht (zeigt auf den Bildimpuls).
13	[0:03:11.8] I: Genau. Welche Unterschiede kennt ihr denn so? Ihr könnt einfach miteinander reden.
14	[0:03:18.9] B2: Also zum Beispiel halt/
15	[0:03:21.0] B3: Der hier ist blau (Kinder lachen) //(unv.)//
16	[0:03:22.9] B6: //Die Haare sind verschieden lang (unv.)//
17	[0:03:27.8] B2: Manche sind Jungs, manche sind Mädchen.
18	[0:03:30.4] B6: Und deine sind länger //(unv.)//
19	[0:03:31.3] B2: //Seid mal kurz leise, Leute.//
20	[0:03:33.2] B6: //(unv.) und das ist dann der Unterschied.//
21	[0:03:33.9] B5: Leute, so kriegen wir das nie hin.
22	[0:03:37.6] B1: Genau. Also können wir weiter machen? (Kinder lachen)
23	[0:03:39.6] B2: Wir wollen jetzt nicht Quatsch machen.
24	[0:03:41.7] B4: Ja, okay.

25	[0:03:43.1] B2: Nein, aber/ also/
26	[0:03:44.6] B5: Ein paar kommen aus einem anderen Land.
27	[0:03:46.3] B4: Zum Beispiel oder es, die Kinder haben andere Hautfarben.
28	[0:03:49.9] B3: Oder man, äh/
29	[0:03:50.6] B6: Oder man hat, äh andere Haarfarben.
30	[0:03:54.1] B3: Oder andere Masken.
31	[0:03:55.1] B4: Anderen Klamottenstil. Also es kann eigentlich alles verschieden sein.
32	[0:03:59.1] B5: Andere Augenfarben.
33	[0:04:01.1] B2: Manche sind Jungs, manche sind Mädchen.
34	[0:04:02.8] B1: Also //(unv.)//
35	B5: Manche //(unv.)//
36	[0:04:05.3] B6: Manche haben lange Haare, manche kurze.
37	[0:04:05.8] B1: Manche haben //(unv.)//
38	[0:04:07.1] B2: //Es gibt// Lehrer, es gibt Kinder.
39	[0:04:09.4] B4: Manche Leute haben mehr Markenklamotten an, die anderen eher nicht.
40	[0:04:12.6] B2: Manche geben mit Gucci an, manche haben Sandalen an.
41	[0:04:15.5] B1: Manche leben ein bisschen reicher, manche ein bisschen ärmer.
42	[0:04:19.1] B5: Äh, es gibt auch viele, die schönere Trinkflaschen als andere haben (Kinder lachen).
43	[0:04:25.1] B2: Und ein paar trinken gar nicht und die anderen schon.
44	[0:04:29.0] B5: Es gibt welche, die manchmal schön malen und manche, die finden, dass sie nicht schön malen.
45	[0:04:35.1] B4: Ähm, aber es gibt auch/
46	[0:04:35.8] B2: Man/ die haben auch verschiedene Hobbys wie Fußball spielen oder rennen. Einfach nur klettern, Hockey spielen.
47	[0:04:43.5] B4: Oder draußen im Wald spielen zum Beispiel. Oder zum Beispiel von Bäumen herunterfallen, kann auch sein (Kinder lachen).
48	[0:04:53.0] B2: Manche können beim Schwimmen vielleicht auch nicht so gut schwimmen.
49	[0:04:55.0] B1: Manche tauchen einfach unter (Kinder lachen).
50	[0:05:01.3] B5: Manche trauen sich, äh, vom Fünf-Meter-Turm zu springen oder vom Fünf-Meter Köpfer oder rückwärts //(unv.)//
51	[0:05:08.3] B1: //Und manche// trauen sich nicht mal mehr vom Beckenrand zu springen (Kinder lachen).
52	[0:05:11.7] B2: Manche trauen sich nicht einmal Wasser zu berühren (Kinder lachen). Manche wollen nicht mal schwimmen, weil sie Katzen sind (Kinder lachen).
53	[0:05:19.3] B4: Und andere Leute haben Angst vor Gurken (Kinder lachen).

54	[0:05:23.7] B2: Die anderen essen ein belegtes Brot mit sauren Gurken. Die anderen essen nur ein leeres Brot mit (unv.).
55	[0:05:30.3] B5: Manche Leute haben Angst vor Spinnen, manche auch nicht, so wie ich.
56	[0:05:33.6] B2: Manche mögen Fufu, manche nicht.
57	[0:05:36.8] B1: Manche mögen Bananen, manche nicht.
58	[0:05:40.1] (Kinder rufen durcheinander (unv.)).
59	[0:05:42.4] B6: Manche fasten, manche nicht.
60	[0:05:46.5] (Kinder rufen durcheinander (unv.)).
61	[0:05:48.6] B6: Manche haben/ ähm, ich kann das Wort nicht, Allergien oder nicht.
62	[0:05:52.4] B2: Allergien ja, aber schweifen zu sehr vom Thema ab.
63	[0:05:55.0] B1: Manche haben Armbänder, manche nicht.
64	[0:05:57.8] B4: Manche haben mehr in der Brotbox und manche nicht.
65	[0:06:00.6] //(Kinder rufen durcheinander und lachen (unv.)).//
66	B2: //Hallo. Hört ihr mir mal/ Leute, wir müssen jetzt schon realistisch bleiben, nicht irgendwas mit Banane, Wasser, Fufu.//
67	[0:06:12.7] B1: Manche können auf Knopfdruck, äh, also sozusagen auf Knopfdruck rülpfen, äh/
68	[0:06:18.7] (Unterbrechung: Lehrerin öffnet die Tür und ermahnt die Kinder leise zu sein und keinen Quatsch zu machen)
69	[0:06:31.9] I: Okay, also gibt es dann in eurer Klasse auch schon viele Verschiedenheiten, das habe ich jetzt so herausgehört.
70	[0:06:40.5] B2: Ein paar können auch einfach nicht (unv.), obwohl sie/
71	[0:06:42.2] B1: deutsch sprechen.
72	[0:06:45.1] B2: Obwohl sie eigentlich Deutsch geboren wurden oder manche haben auch andere, keine Ahnung.
73	[0:06:52.8] I: Und wie findet ihr das so, dass ihr alle so verschieden seid?
74	[0:06:55.9] B4: Also praktisch auf jeden Fall, //wenn jetzt alle gleich wären, wär's ja mega/.
75	B6: //Ja, ich finde/ Ja, dann wäre es mega// langweilig.
76	[0:07:01.4] B6: Irgendwie wenn sich alle immer so gleich bewegen würden und so hallo und ich so hallo.
77	[0:07:07.6] B2: Ja zum Beispiel, oder/
78	[0:07:08.7] B4: Wenn alle Leute Franz heißen würden, hallo Franz, hallo anderer Franz (Kinder lachen).
79	[0:07:14.9] I: Du meinst, dann kommt es zu Verwechslungen?
80	[0:07:18.3] B4: Ja.
81	[0:07:20.2] B2: aber es gibt eigentlich keine perfekten/
82	[0:07:22.8] B1: Man kann nicht gleich sein.

83	[0:07:26.6] B2: Das wäre auch nicht gut, wenn jeder gleich wäre.
84	[0:07:31.2] B1: Obwohl Michael und ich Zwillinge sind, sind wir nicht gleich.
85	[0:07:33.4] I: Okay.
86	[0:07:35.4] B4: Also es ist eigentlich jeder Mensch unterschiedlich. Sowohl in der Physik als auch ohne Physik.
87	[0:07:41.6] B6: Also Geschwister sehen sich meistens noch ein bisschen ähnlicher als jetzt jemand aus dem persischen Land und jemand aus Deutschland, weil, äh, in Afrika haben die Leute ja auch dunklere Hautfarben und ich glaube, ich sehe ein/
88	[0:07:56.5] B2: Und da essen sie Fufu (lacht).
89	[0:08:00.7] B6: (lacht) und ich glaube, äh, es ist auch so, dass auch Leute aus/ die, die Sprache nicht gut sprechen können, dass sie sich dann trotzdem gut verstehen können. das finde ich auch immer sehr, sehr wichtig.
90	[0:08:13.4] I: Also dass man dann etwas Gemeinsames wiederfindet?
91	[0:08:16.2] B6: Mhm.
92	[0:08:16.9] I: Obwohl man so verschieden ist.
93	[0:08:18.1] B4: Selbst wenn wir nicht dieselbe Sprache sprechen, kann man sich ja irgendwie verständigen durch Körpersprache oder //das ist auch nicht schlimm.//
94	[0:08:24.6] B2: //Man sollte die auch nicht irgendwie// schlechter behandeln, nur weil sie eine andere Sprache haben oder andere Hautfarbe haben oder so
95	[0:08:34.7] I: Und Nils, du hast auch noch gerade gesagt, dass du es nicht schlimm findest, dass andere anders sind, wie findet ihr das so?
96	[0:08:41.2] B2: Ja, es gibt ja keine vorgegebene/ keine Ahnung. Körperstruktur und wenn jemand das sagt, ist er blöd.
97	[0:08:51.3] B1: Ja, ich finde selbst, wenn man manchmal irgendwelche Behinderungen hat und dann kann man trotzdem manche Sachen besser machen als andere, selbst wenn man nicht in der gleichen Altersstufe ist, finde ich, kann man das.
98	[0:09:04.8] B4: Es gibt halt auch Leute, die spielen Rollschuh, äh, Rollstuhl-Basketball, aber es gibt auch Leute, die spielen ohne Behinderung Basketball und spielen trotzdem nicht so gut.
99	[0:09:22.8] I: Also du meinst man kann dann trotzdem //jeder hat so seine Stärken//
100	B1: //Jeder hat Stärken//
101	[0:09:26.4] B7: Ja und ich habe halt in einem Video darüber gehört, manche Leute, die können sogar/ einen Jungen, der konnte ohne Beine Fußball spielen.
102	[0:09:35.4] B2: Ja, mit seinen Händen (Kinder lachen).
103	[0:09:40.2] I: Möchtest du auch was dazu sagen?
104	[0:09:41.2] B1: Ja, ähm, also ich kenne einen, äh, da waren wir vor kurzer Zeit in den Ferien, der hatte Corona und ist sechs Jahre alt und hat immer noch Windeln.
105	[0:09:54.6] I: Okay, also du meinst, dass man auch unterschiedlich schnell vielleicht von irgendwas loskommt, länger Angst hat, im Dunkeln zum Beispiel.
106	[0:09:57.9] B1: Ja.

107	[0:10:01.2] B2: Man sollte einen/
108	[0:10:03.4] B3: Es sind Monster unterm Bett, glaube ich.
109	[0:10:11.1] B2: Man sollte einen aber auch nicht irgendwie ärgern, wenn man größer ist und dann dem anderen sagt, du bist kleiner als ich, ein Winzling oder so.
110	[0:10:17.1] B6: Ja, Otto sagt zu mir Zwerg.
111	[0:10:28.5] I: Man soll sich nicht ärgern hat der Nils gesagt, was sagt ihr dazu?
112	[0:10:33.4] B4: Ja, auf jeden Fall, also ärgern ist eigentlich nur scheiße
113	[0:10:36.4] B6: Also aber wenn man halt nicht ärgert, also wenn man nie Stress hat zusammen, dann macht das auch keinen Spaß.
114	[0:10:41.2] B2: Ja, man kann sich natürlich streiten, aber nicht, dass man sich jetzt irgendwie zum Beispiel zu einem kommt und sagt, du Arsch (Kinder lachen). Und dann eine batschen und ihm Fufu geben.
115	[0:10:52.6] B1: Oder sagen, gehe aus der Schule, ich habe eine (unv.).
116	[0:10:58.9] B5: Ich und Finn spielen und wir streiten uns zum Beispiel auch nicht bei unserem Spiel, wir spielen nämlich Minions.
117	[0:11:05.5] B2: Und ich bin Mister Banana.
118	[0:11:07.0] I: Also mögt ihr euch, obwohl ihr auch aus einer unterschiedlich Klassenstufe seid?
119	[0:11:09.0] B4: Äh, schau mal, er ist Zweitklässler, ich bin Viertklässler, er hat wuschelige Haare, ich habe auch ein bisschen wuschelige Haare/
120	[0:11:13.3] B2: Du bist eigentlich glatt.
121	[0:11:14.2] B4: Ich bin heller, er hat verschiedene Gummis, ich habe fast immer die gleichen/
122	[0:11:20.9] B2: Und ich bin trotzdem auch ein Freund von Finn und von Azul.
123	[0:11:22.5] B4: Ja und er ist in derselben, äh nicht in derselben, aber okay.
124	[0:11:31.8] I: Habt ihr dazu noch andere Ideen? Wie ihr das so findet, dass ihr so unterschiedlich seid. Fällt euch da noch was ein?
125	[0:11:46.3] B6: Ich finde es gut.
126	[0:11:47.0] B5: Ich finde es auch.
127	[0:11:49.1] B6: //Ich finde es gut, weil wenn man gleich ist, dann wäre es// langweilig.
128	B5: //Weil wenn alles gleich ist/
129	[0:11:55.2] I: Warum wäre es dann langweilig?
130	[0:11:55.7] B1: Weil wenn jeder gleich ist, dann ist es ja so langweilig, weil stell dir vor, dann ist jeder einfach gleich.
131	[0:12:00.9] B4: Deswegen will ich auch nicht England ziehen, weil dann muss man eine Schuluniform tragen, dann haben alle dasselbe an und das sieht scheiße aus.
132	[0:12:06.4] B1: Ja, aber das ist auch zum Beispiel, also ich finde es halt gut, wenn man anders ist. Weil zum Beispiel, wenn man dann ganz gleich ist, dann will der eine das spielen und der andere das auch spielen und wenn wir/

133	[0:12:18.8] B5: Und dann wollen wir alle das gleiche spielen.
134	[0:12:19.5] B1: Und wenn wir jetzt anderes sind/
135	[0:12:21.2] I: Und warum ist das nicht gut, wenn alle dasselbe spielen wollen?
136	[0:12:23.3] B1: Vielleicht gibt es ja auch noch bessere Ideen.
137	[0:12:27.1] B2: //Aber man sollte jetzt auch nicht beleidigt sein, wenn einmal in einem Hobby/
138	B6: //Man sollte jetzt nicht den// Wenn alles gleich ist dann wollen halt alle Mathe oder machen alle fast nur Sport und dann macht das ja auch keinen Spaß, weil man muss ja auch verschiedene Hobbys haben.
139	[0:12:43.6] B1: Stelle dir einmal vor, dann wären alle plötzlich schlank, weil der eine so schlank ist (atmet zwischen ein und hält die Luft an).
140	[0:12:53.4] B3: Und dann sind alle plötzlich fett (Kinder lachen).
141	[0:12:55.0] I: Okay, du meinst es macht es interessanter?
142	[0:12:58.1] B1: Ja, dass man halt auch verschiedene Hobbys hat, weil wenn man immer manchmal/ wir machen da immer manchmal einen Erzählkreis und wenn da alle das gleiche erzählen ist es auch nicht toll.
143	[0:13:15.3] B4: Es macht das Leben auch/ eigentlich würde das Leben auch gar nicht gehen, wenn alle gleich sind. Weil überlege mal, wenn alle Bäume gleich aussehen würden, wäre es/ (Kinder lachen).
144	[0:13:26.9] I: Und das ist bei den Menschen auch so oder wie?
145	[0:13:29.4] B4: Auf jeden Fall, also/
146	[0:13:32.9] B3: Man weiß ja dann gar nicht, welches Haus ist meins (Kinder lachen).
147	[0:13:33.2] B1: Manchmal ist es auch ganz praktisch, wenn alle gleich sind, weil sonst hätte Putin wahrscheinlich auch nicht angegriffen, wenn alle gleich wären.
148	[0:13:41.0] B2: Oh nein, (dann wären wir alle (unv.)).
149	[0:13:44.6] B6: Dann sind alle Putin, nein.
150	[0:13:50.4] B2: Dann wird die Welt kaputt sein.
151	[0:13:52.8] B4: Hey, wir sind hier gerade bei was Ernstem. Wir wollen doch nicht, dass sie durchfällt, sie soll Lehrerin werden.
152	[0:13:57.4] B3: Wenn alle gleich wären, dann läuft so ein Opa im Wald herum und die Bäume stehen so herum, wie der Opa
153	[0:14:09.7] B2: //Hä?//
154	B5: //Und seit wann haben überhaupt Bäume Hände?//
155	[0:14:14.8] B2: Okay, jetzt wieder Ernst bleiben. Hallo Leute, wir sollen hier keinen Quatsch machen.
156	[0:14:34.8] B7: Und wenn alle gleich sind, dann gehen alle gleichzeitig auf die Toilette und dann wäre die ganz voll und kein Platz mehr frei.
157	[0:14:52.8] B6: Naja. aber wir würden uns dann ja hinsetzen (Kinder lachen).
158	[0:15:02.0] B2: Leute, wir sollen jetzt ernst bleiben.

159	[0:15:04.4] I: Habt ihr dazu dann noch eine Idee oder ist das erstmal, was ihr dazu sagen wollt?
160	[0:15:07.4] B2: Erstmal ja.
161	[0:15:08.6] I: Ähm, weil dann habe ich nämlich noch die Frage, wie ihr das mit dem Lernen in eurer Klasse macht, weil ihr alle so unterschiedlich seid, dann könnt ihr ja/ weiß ich nicht, wie macht ihr das dann? Könnt ihr dann trotzdem viel lernen (Bildimpuls)?
162	[0:15:21.8] B1: Also bei uns ist es ja meistens so, dass die Erst- und Zweitklässler eher mehr Sachen zusammen machen und die Dritt- und Viertklässler.
163	[0:15:30.6] I: Okay und was macht ihr dann so zusammen?
164	[0:15:32.2] B2: Also bei den Drittklässlern machen wir eher was mit den anderen Drittklässlern und bei den Viertklässlern eher mit den anderen Viertklässlern. Aber wir können auch wechseln. wir haben auch feste Plätze und auch Kopfhörer und unsere Lehrerinnen haben auch so ein (Kinder tuscheln untereinander)/ hey, kommt, jetzt seid doch mal leiser.
165	[0:15:52.8] B4: Bin ich auch.
166	[0:15:54.4] B2: Auch so ein Klingglöckchen. Und wenn sie darauf klingeln, dann wissen wir auch, dass die es zu laut finden und, dass wir leise sein sollen. Und wenn wir einen Tag richtig gut gearbeitet haben, kriegen wir den Sonnenstrahl und nicht den Donner und dann am Ende kriegen wir auch, ähm, am Ende, wenn wir zwölf Sonnenstrahlen haben oder so, dann dürfen wir früher in die Pause oder so.
167	[0:16:23.8] I: Ah, okay.
168	[0:16:24.9] B2: Und wir haben ja auch da draußen ganz viele Zahlen hängen, ähm, das steht für die Schultage, die wir mit den Erstklässlern hatten in diesem Schuljahr. Ein paar sind jetzt halt ausgefallen, weil unsere Lehrerinnen krank waren, dann haben wir die nicht aufgeschrieben, weil da waren wir ja in einer anderen Klasse oder im Homeoffice. Und wenn wir die Hundert erreicht haben, was wir ja fast erreicht haben, dann passiert auch was Cooles. Dann dürfen wir halt spielen und so.
169	[0:17:00.4] B6: Und Viert-, Dritt-, Zweit- und Erstklässler, wir haben meistens auch zusammen Sport.
170	[0:17:06.9] I: Ah, okay.
171	[0:17:08.9] B5: Ja, wegen Corona.
172	[0:17:10.3] B2: Früher wir hatten die Viert- und Drittklässler der FKb mit den Viert- und Drittklässler/
173	[0:17:16.2] B1: Wegen Corona dürfen wir nicht mit der FKa, das ist die andere Familienklasse, zusammen sein.
174	[0:17:19.2] B4: Weil das ganze Cluster eins hat jetzt Corona, außer wir.
175	[0:17:25.5] (Kinder nennen die Namen der von Corona betroffenen Kinder)
176	[0:17:30.3] I: Und klappt das dann so gut mit dem Lernen? Ihr habt irgendwas gesagt mit Kopfhörern oder so, braucht ihr die dann?
177	[0:17:35.5] B1: //Nein nicht immer.//
178	B5: //eigentlich nur/
179	[0:17:37.6] B2: Manchmal nur/ hey. Kopfhörer haben wir eigentlich nur, wenn wir so einen Test schreiben.

180	[0:17:42.0] B1: //Oder wenn es zu laut ist.//
181	B5: //Halt, wenn wir uns konzentrieren müssen.//
182	[0:17:45.4] B2: Wenn wir so eine/
183	[0:17:48.3] B1: Oder wenn wir jetzt einfach uns konzentrieren wollen und es soll leise sein und man soll den dann auch nicht ansprechen.
184	[0:17:59.0] B6: Aber manchmal sagt die Lehrerin, wenn sie gerade keine Zeit gerade hat und bei einem anderen Kind ist, dann können die großen Kinder auch, die aus der vierten Klasse auch einem helfen.
185	[0:18:07.6] B4: Ja, oder wir gehen halt zu Frau Korthaus oder zu Frau Asal, einem von beiden.
186	[0:18:10.9] I: Meint ihr, ihr lernt dann genau so viel wie andere, die irgendwie in einer anderen Klasse sind?
187	[0:18:16.9] B6: Ja, ich finde/
188	[0:18:18.5] B4: Ja, ich glaube sogar mehr.
189	[0:18:19.6] B6: Ja, ich finde, man kann sich eigentlich besser/ ich finde es ist toller in einer Familienklasse, weil wenn man dann nur mit Erstklässlern ist, das finde ich dann auch nicht so toll, weil ich finde es toller, wenn die Klassen so gemischt sind, weil dann hat man auch am Anfang einen Helfer zum Beispiel, so eine Art Mama und Papa in der Schule (lacht).
190	[0:18:38.9] B4: Außerdem, also ich finde es halt, also es gibt da vielleicht einen, der besonders schlau ist in einer Klasse in der zum Beispiel nur Erst-, Zweit-, Dritt- oder Viertklässler sind. Und wenn die den alle fragen, dann kommt der ja nicht mehr zurecht, aber wenn die jemanden anders fragen, dann können die dem ja auch nicht helfen. Also hier kann schnell jeder, also es gibt hier von jeder Klassenstufe ungefähr gleich viele.
191	[0:19:04.6] B2: Nein, äh, es gibt sechs/
192	[0:19:07.0] B4: Ja, äh, das will jetzt hier niemand wissen, aber es ist jetzt ein Beispiel.
193	[0:19:13.5] I: Also ihr meint, dass ihr dann auch voneinander so lernen könnt, weil ihr so unterschiedlich seid?
194	[0:19:15.6] B1: Ja.
195	[0:19:19.6] B4: Ja, man lernt ja nicht nur im Unterricht, man lernt auch von sich gegenseitig.
196	[0:19:21.4] I: Wann meinst du, lernt man dann noch so von sich?
197	[0:19:23.8] B4: Also ich finde halt, so zum Beispiel, wenn man jetzt so einen Freund hat, der spielt Diabolo oder so. und man selber kann und zuerst konnte man selber überhaupt nichts. Ja, das war nur ein Beispiel. Aber und, äh, die Lehrer, die sagen einem jetzt nicht, komm, anstatt jetzt, dass du Deutsch machst, gehe ich mit dir raus und zeige dir, wie man Diabolo spielt (Kinder lachen). Das kann man mit einem Freund in der Betreuung dann schnell noch machen.
198	[0:19:53.4] B1: Oder in der Pause.
199	[0:19:56.9] I: Was meinen die anderen? Habt ihr da noch andere Ideen, was man dann so voneinander lernen kann, wenn ihr so unterschiedlich seid?
200	[0:20:06.1] B6: Ähm, man kann auch zusammenspielen und zusammenarbeiten und dann lernt man vom anderen vielleicht was. Weil wenn man zusammenarbeitet zum Beispiel in Mathe, dann lernt man vielleicht vom anderen einen Trick.

201	[0:20:23.9] B2: Ab er unsere Lehrerinnen denken sich auch für Kunst andere Themen aus. Wir hatten neulich auch so ein Märchen Thema oder Planeten Thema.
202	[0:20:37.3] B5: Ja und/
203	[0:20:39.0] B2: Wir denken uns ja auch immer Themen aus, dass der Unterricht uns halt auch Spaß macht.
204	[0:20:43.6] B5: Es ist auch nicht immer gut, wenn wir/ zum Beispiel, wenn man bei einem anderen abschaut. Wenn man dann mal einen Test machen muss und da kann man ja auch nicht zusammenarbeiten. Dann, wenn man jetzt die ganze Zeit bei jemand anderem abgeschaut hat und man weiß es eigentlich gar nicht selbst, dann kommt man ja auch nicht so gut voran bei dem Test.
205	[0:21:03.9] B1: Und vielleicht macht der, bei dem man abschreibt Fehler und dann macht der genau dieselben Fehler, weil der bei dem abschreibt.
206	[0:21:15.0] B4: Oder wenn es einen gibt, der so doof ist und dann alles abschreibst, selbst den Namen.
207	[0:21:22.1] I: Also meint ihr man muss manchmal auch selber machen und nicht immer von anderen dann lernen, sondern manchmal auch selber lernen?
208	[0:21:28.6] B6: Ich meine jetzt, wenn man zum Beispiel in Mathe irgendwas/ ich finde halt, dass man auch mal selber was machen kann.
209	[0:21:37.5] I: Okay.
210	[0:21:40.5] B6: Man kann ja zum Beispiel man minus rechnen.
211	[0:21:42.4] I: Mhm. Habt ihr dazu dann noch Ideen zum Lernen gerade?
212	[0:21:45.3] B4: Naja, nein.
213	[0:21:50.8] I: Okay. Dann habt ihr ja auch mal vorhin irgendwann mal gesagt, dass es auch manchmal Streit gibt (Bildimpuls).
214	[0:21:54.9] B2: Ah, ja. Heute zum Beispiel hatten wir in der großen Pause/ wir haben halt jetzt nur einmal in der Woche Bolzplatz und dann kam es halt auch so ein bisschen zum Streit, weil gestern hatte Chiara halt unseren guten Fußball genommen und dann hat sie halt den jetzt irgendwie verschlampt.
215	[0:22:21.8] I: Oh, schade.
216	[0:22:24.1] B2: Und jetzt können wir halt irgendwie nur so mit einem platten Ball spielen und mit dem können wir halt gar nicht schießen. Und das ist nicht so gut. Und dann kam es auch ein bisschen zum Konflikt und danach waren wir, ja/
217	[0:22:38.4] B6: Und Chiara hat/
218	[0:22:46.1] B2: Aber wir haben ja auch/
219	[0:22:47.8] B5: Wir hatten gestern einen Streit.
220	[0:22:49.1] B2: Wir haben ja auch solche Streitschlichter, mich, Finn, Corinna und Fiona.
221	[0:22:55.0] B4: Hä, mich, Finn?
222	[0:22:57.3] B2: Mich (extra lange Pause), Finn. Nicht mich, Finn, sondern mich, Nils, Corinna, Fiona. Und wenn wir halt Streits sehen, dann gehen wir dahin und probieren halt auch so zu schlichten. Aber in der FKa gibt es auch Streitschlichter. Aber trotzdem fanden wir es auch danach ein bisschen blöd, weil die FKa hat zweimal Bolzi und danach durften die dann irgendwie auch nochmal auf den Bolzplatz.

223	[0:23:31.5] B5: Nein, da hatten sie Sport.
224	[0:23:34.5] I: Und sind das dann auch, weil ihr dann auch unterschiedliche Meinungen oder so habt?
225	[0:23:39.0] B1: Ja, also wir haben/
226	[0:23:42.9] B4: Nicht immer, aber/
227	[0:23:44.5] B6: Aber mit dem platten Ball, das tut einem dann auch nicht so weh, wenn man da einen abbekommt.
228	[0:23:50.4] B2: Aber mit dem kann man ja nicht/
229	[0:23:53.0] B5: Aber wenn man mit dem ins Gesicht schießt oder so/
230	[0:23:54.0] B6: Wenn man den prall gefüllten Ball ins Gesicht be/
231	[0:23:58.5] B2: Kann sein, aber wir/
232	[0:23:59.2] (Kinder rufen durcheinander)
233	[0:24:04.4] B6: Man soll den Ball einer Lehrerin geben.
234	[0:24:05.0] B2: Aber sie hat jetzt irgendwas mit Entenklasse und FKa gesagt.
235	[0:24:07.4] B6: Ja, aber Frau Weich hat gesagt, dass sie das machen soll.
236	[0:24:11.8] B3: Ja, aber ich finde irgendwie halt, Frau Asal hat auch gesagt, sie findet das doof, wenn der Ball verschlampert, wenn der Ball verschlampert wird.
237	[0:24:22.2] I: Mhm. Also habt ihr dann manchmal auch Streit mit euren Freunden und wegen was?
238	[0:24:27.7] B6: Ja, also Sophie und ich wir streiten uns halt manchmal, aber wir vertragen uns dann auch, weil das ist dann am Schluss irgendwie lustig (Kinder lachen).
239	[0:24:41.0] I: Und wegen was habt ihr dann Streit?
240	[0:24:43.2] B2: Ich und Finn ärgern uns manchmal so ein bisschen, aber eher so Spaß.
241	[0:24:48.3] (Kinder rufen durcheinander (unv.))
242	[0:24:53.1] I: Und mit was ärgert ihr euch dann?
243	[0:24:54.9] B2: Ja, irgendwie, wir machen/
244	[0:25:01.2] B1: Wir müssen manchmal dann so lachen.
245	[0:25:01.8] B2: Wir machen eher so viel Quatsch und ärgern den anderen dabei. Also indem wir einen Papierflieger nach uns werfen oder so.
246	[0:25:14.7] I: Und wenn jetzt jemand eine ganz andere Meinung zu etwas hat, kriegt ihr dann auch Ärger miteinander?
247	[0:25:20.5] Alle Kinder im Chor: Nein.
248	[0:25:22.3] B6: Wir regeln das dann oder wir machen so, morgen kommt deine oder morgen kommt meine und heute deine oder so.
249	[0:25:29.2] I: Das heißt, ihr meint, dann kann man einfach miteinander reden, wenn man dann mal eine unterschiedliche Meinung hat und muss dann nicht gleich losstreiten.
250	[0:25:37.9] B1: Ja.

251	[0:25:40.1] I: Okay. Ähm, genau.
252	[0:25:45.0] B2: Aber so richtig große Streits gibt es hier in unserer Klasse eigentlich nicht und sonst glaube ich auch nicht.
253	[0:25:50.2] I: Ja. Jetzt der Streit, das ist ja eher etwas Negatives, aber was ist denn eben auch nochmal gut daran, dass ihr so verschieden seid (Bildimpuls)? Wo hilft euch das, dass ihr so unterschiedlich seid in eurer Klasse?
254	[0:26:03.0] B1: Ähm, ich finde es gut, dass wir unterschiedlich sind, weil sonst würde man ja das Gleiche machen.
255	[0:26:11.8] B4: Also und außerdem, also zum Beispiel jetzt kam ja ein neues Kind aus der Ukraine in unsere Klasse. Weil aus unserer Klasse kann niemand Ukrainisch, aber/
256	[0:26:23.7] B2: Er kann Russisch.
257	[0:26:25.5] B4: Es ist kompliziert, aber dadurch dass Grischa in unserer Klasse ist, der kann auch gut Deutsch, aber er kann halt auch Russisch und das kann ja das neue Kind auch. Und dadurch ist er halt sozusagen ein Baustein, ein wichtiger Baustein dafür, dass man besser mit dem kommunizieren kann.
258	[0:26:42.4] B2: Aber wir können uns auch gut mit Körperkommunikation mit ihm unterhalten. Und er lernt auch schon schnell Deutsch.
259	[0:26:52.1] B6: Er kann schon ein bisschen Deutsch.
260	[0:26:53.2] B2: Ja, er bedankt sich schon und versteht es schon, wenn wir ihm sagen komm oder lauf rein.
261	[0:27:00.0] B1: Zieh die Maske an. der kann auch schon sagen, das ist eine Maske.
262	[0:27:03.6] B5: Der kann auch schon Stop.
263	[0:27:04.5] B6: Wir sagen zum Beispiel, komm mit und dann machen wir trotzdem mit der Hand (macht eine winkende Handbewegung), dass er es trotzdem noch versteht.
264	[0:27:09.3] I: Mhm.
265	[0:27:10.0] B6: Bei Fritz sah es lustig aus, da wolltest du ja so zeigen, dass die Maske/ ich habe es nicht so richtig gesehen, aber es sah halt irgendwie so aus, als ob du die Maske rauskotzen wolltest (Kinder lachen).
266	[0:27:28.9] I: Okay, also da gibt es auch viele gute Sachen, wenn ihr so verschieden seid, weil ihr euch dann helfen könnt?
267	[0:27:32.5] Kinder im Chor: Ja.
268	[0:27:34.8] I: Okay. Und auch noch was anderes außer helfen? Fallen euch da noch mehr Sachen ein?
269	[0:27:38.6] B4: //Also//
270	B1: //Also//
271	[0:27:42.0] B1: Sag du.
272	[0:27:43.9] B4: Sag du.
273	[0:27:46.2] B1: Sag du (lacht).
274	[0:27:46.6] B4: Mir ist es gerade aus dem Kopf herausgefallen.
275	[0:27:48.8] B1: Mir auch (lacht).

276	[0:27:51.4] I: Okay, hat jemand anderes noch eine Idee?
277	[0:27:51.6] B6: Irgendwie ist es auch gut, weil, wenn, ich finde es auch richtig langweilig, wenn man ja irgendwie, ja.
278	[0:28:01.6] B1: Also ich finde das auch cool, dass wir verschieden sind, weil, ähm, wenn wir so verschieden sind, dann kann man auch sich besser miteinander verstehen, weil wenn man gleich wäre, zum Beispiel Caroline und ich sind beste Freundinnen und ähm, dann streiten wir uns halt manchmal, in welchen Wohnungen wir spielen sollen, in meiner oder in Carolines. Und dann, ähm/
279	[0:28:29.2] B6: Und in meine darf man nicht, weil da sieht es doof aus.
280	[0:28:34.1] B1: Nein, bei mir siehts doof aus.
281	[0:28:34.7] B6: Nein, bei mir.
282	[0:28:37.0] B4: Spielt doch einfach draußen, Digga.
283	[0:28:38.2] B6: Das du das Wort sagst, das war klar.
284	[0:28:41.0] B3: Digga, man darf nicht Digga zueinander sagen.
285	[0:28:44.3] B2: Digga (Kinder lachen).
286	[0:28:45.9] I: Also jetzt hat gerade nicht die Caroline gesagt, dass es dann langweilig wäre, wenn ihr alle gleich wärt.
287	[0:28:52.8] B6: Ja.
288	[0:28:54.4] I: Also habt ihr mehr Ideen, wenn ihr so verschieden seid?
289	[0:28:56.6] B6: Ja.
290	[0:29:00.4] B1: Ja, zum Beispiel jetzt wenn Caroline und ich, wir haben noch eine Freundin im Haus.
291	[0:29:06.3] B2: Melina?
292	[0:29:09.6] B1: Ja, Melina und ähm, du kennst die Nils.
293	[0:29:14.8] B2: Ja, den Namen habe ich jetzt richtig erraten.
294	[0:29:17.1] B1: Sonst könntest du gar nicht den Namen. Ich weiß auch warum, weil du früher in der Wohnung, wo Caroline wohnt, gewohnt hast.
295	[0:29:29.2] B2: Nein.
296	[0:29:31.2] B1: Aha, ganz klar.
297	[0:29:33.2] B2: Da wohnt jetzt nicht Caroline, da wohnt jetzt Pia.
298	[0:29:33.3] B1: Melina, das ist jetzt Carolines und meine Freundin auch und dann, wenn wir einfach nicht wollen, in welche Wohnung, dann können wir uns einfach nicht entscheiden und dann gehen wir einfach raus und klettern auf irgendwelche Bäume, erzählen uns dann immer so Sachen.
299	[0:29:56.3] I: Schön.
300	[0:29:58.9] B3: Und ich weiß auch noch was von dem.
301	[0:29:59.8] I: Ja.
302	[0:30:02.2] B3: Wir haben so eine Detektivbande.

303	[0:30:06.0] B2: Und die heißt die krumme Banana.
304	[0:30:07.9] I: Und da seid ihr zusammen draufgekommen, das zu spielen?
305	[0:30:08.1] B3: Ja, also wir haben es gemacht und, aber die haben Plakate aufgehängt. Und ich mache da nicht mit.
306	[0:30:18.9] B1: Nein, das kann man nicht, die sind alle weg.
307	[0:30:21.8] I: Fällt euch noch etwas dazu ein, dass ihr so verschieden seid? habt ihr noch eine Idee, dass irgendwas vergessen wurde gerade? Okay. Dann nochmal bevor wir uns verabschieden können: Ist noch was offengeblieben, was wir jetzt noch nicht besprochen haben, was euch einfällt zu dem Thema? (Schweigen) Okay.

Transkription 2: Klasse 3

1	[0:00:00.0] I: Es geht los, dann sage ich euch heute mal das Thema und zwar ist es ja so, dass wenn ihr an einen neuen Ort kommt, dann ist es gar nicht so schwierig, neue Kinder kennenzulernen, weil ihr bestimmt irgendein Kind findet, was irgendwie eine Gemeinsamkeit mit euch hat und mit dem Kind könnt ihr euch dann gut unterhalten. Also irgendwo haben wir bestimmt irgendwas gleich mit einem anderen Kind oder einem anderen Menschen, aber wir sind natürlich nicht alle gleich. Jeder ist ein bisschen anders. Manchmal sieht man das oder manchmal ist es mehr so innendrin im Charakter oder in der Persönlichkeit, dass wir auch verschieden sind, wir Menschen. Und darum soll es heute gehen, das nennt man Vielfalt (Bildimpuls). Also diese Verschiedenheit unter den Menschen. Da würde ich jetzt gerne von euch wissen und da dürft ihr euch jetzt einfach untereinander unterhalten, was es in eurer Klasse, ähm, für Verschiedenheit gibt, also was fällt euch da ein? Wie sind die Kinder unterschiedlich?
2	[0:02:21.8] B4: Bei mir war es direkt am Anfang so, ich habe den Oskar direkt kennengelernt, wir sind beide bekloppt (Kinder lachen)/ Ähm, naja (lacht)
3	[0:02:33.4] I: Okay und wenn ihr jetzt mal daran denkt, worin unterscheidet ihr Kinder euch denn dann in der Klasse? Wenn wir nochmal darüber nachdenken. Was gibt es da für Unterschiede?
4	[0:02:43.0] B1: Hm, naja, das eben, wie ich gesagt habe, Sophie ist eben stiller und ja, //B5: sie ist zu laut// manche sind eben lauter (lacht), ähm und manche reden auch manchmal rein (lacht), ähm ja.
5	[0:03:04.8] I: Also ihr seid vom Charakter her unterschiedlich?
6	[0:03:06.8] B1: Ja.
7	[0:03:08.0] I: Fallen euch noch mehr Sachen ein?
8	[0:03:10.3] B3: Ja, zum Beispiel manche haben Schwierigkeiten. Halt zum Beispiel meine ich, ich brauche halt so zehn Minuten, eine Seite zu machen und Greta braucht drei Sekunden (Kinder lachen).
9	[0:03:23.5] B2: //Naja, drei Sekunden.//
10	B4: //Drei Sekunden.//
11	B3: //Drei Sekunden// jetzt zum Beispiel nicht (lacht). Halt so fünf Minuten früher als ich, das ist zum Beispiel ein Unterschied. Oder mit den Hauttönen halt. Ich bin halt heller als Niklas oder heller als Seda oder/
12	[0:03:39.9] B2: Und die Kerstin ist ganz hell.

13	[0:03:45.7] (Tür wird geöffnet) B4: Ah, da ist Oskar, ich glaube, der braucht noch einen Stuhl.
14	[0:03:46.9] I: Okay, dann kannst du hier sitzen (gibt den Stuhl frei) und ich/
15	[0:03:54.2] B2: Soll ich noch einen Stuhl holen?
16	[0:03:55.2] I: Ja, das wäre (unv.). Okay, ich sage dir einmal kurz, was wir haben für ein Thema. Wir haben gerade Vielfalt, äh in eurer Klasse. Und Vielfalt meint eben, diese Unterschiede. Jetzt haben ein paar Kinder schon gesagt, ihr seid unterschiedlich im Charakter oder unterschiedlich im, ähm Lernen.
17	[0:04:14.2] B5: Manche sind ganz hell und manche sind ganz dunkel.
18	[0:04:16.2] I: Mhm, vom Aussehen her. Und fällt dir da vielleicht was dazu ein Oskar? (Kind kommt mit Stuhl zurück) Dankeschön.
19	[0:04:26.6] B4: //Ich bin stark.//
20	B6: //Ich habe Locken.//
21	[0:04:26.8] B4: Das stimmt.
22	[0:04:28.1] I: Machst du mir noch ein bisschen Platz Oskar? (Setzt sich mit dem Stuhl an den Tisch).
23	[0:04:28.7] B4: Ich weiß noch was. Ich weiß noch was, also der Oskar ist lockig und die Lorin und ich/
24	[0:04:36.1] B6: Die hat lange //Haare.//
25	B2: //Ich auch.//
26	[0:04:40.5] B2: //Jeder hat andere Farbe, manche haben grau, Lorin hat//
27	B1: //Lorin hat dunklere.//
28	B4: //Ich auch.//
29	B3: //Welche haben braune Augen.//
30	[0:04:44.3] B5: Oder so kleine und //große.//
31	[0:04:45.7] B4: //Ich habe //längere als Niklas.
32	[0:04:47.1] B2: Marie ist groß und ich //klein.//
33	[0:04:47.9] B6: //Ich// habe auch lange.
34	[0:04:49.0] B2: //Und manche (unv.)//
35	B6: //Manche sehen (unv.)//
36	[0:04:52.2] B1: Ne, vor allem wenn man //sich bei den (unv.)//
37	B5: //Laut.//
38	[0:04:54.9] I: Okay, da sind euch ja schon ein paar Sachen eingefallen. Und wie findet ihr das, dass ihr alle so verschieden seid?
39	[0:05:00.4] B1: Ich finde es eigentlich ganz gut, weil sonst, wenn wir alle gleich wären, wäre die Welt ja ziemlich langweilig
40	[0:05:05.9] B6: Ja und dann sehen wir alle gleich aus und dann denke ich jetzt zum Beispiel, wer ist denn das jetzt nochmal? Wer ist denn (das)?

41	[0:05:11.9] B5: Ja
42	[0:05:12.5] B6: Wer ist das?
43	[0:05:13.4] B1: Oder dann wäre das auch /
44	[0:05:15.3] B2: Dann bin ich ja gleich. Den Oskar gibt es ja bestimmt zweimal (Kinder lachen und tun so, als ob sie kämpfen wollen).
45	[0:05:21.1] B6: (lacht) ich bin ja selber der Oskar.
46	[0:05:23.6] B2: Wenn wir alle gleich wären/ ah, und die Namen sind auch unterschiedlich.
47	[0:05:28.4] B6: Nein, die sind doch gleich.
48	[0:05:30.4] I: Ihr meint, dass manche Sachen leichter gehen, weil man dann/
49	[0:05:32.8] B1: Ja, genau weil sonst würden alle immer dasselbe machen und dann// wäre das einfach langweilig//.
50	[0:05:36.0] B2: //Gell, zum Beispiel wenn man n den Oskar ruft// und es den Oskar zweimal gibt, dann weiß man nicht, welchen Oskar man rufen soll.
51	[0:05:41.2] B6: Doch Oskar Schmidt und das ist Oskar Müller (Kinder lachen).
52	[0:05:45.2] B4: Ne, (unv.).
53	[0:05:47.1] B6: Ja eben, war ja nur ein Beispiel.
54	[0:05:48.3] B2: Ähm, Blümel.
55	[0:05:50.7] B5: //Dressel//
56	B3://Ich würde auch zum Beispiel/
57	[0:05:52.4] B6: Oskar Dressel? Dressel ist doch gar kein Nachname. Meier.
58	[0:05:58.0] I: Jetzt nochmal einmal zuhören, gell, sonst ist das (gut?), okay? Hast du noch eine Idee gehabt?
59	[0:06:03.6] B3: Also jetzt zum Beispiel, wenn es jetzt dreimal Ida gibt und wenn ich jetzt halt diese Ida rufe, dann kommen zwei Kinder zu mir, obwohl ich diese Ida rufe.
60	[0:06:15.3] B6: Hä, du kannst ja sie //(unv.)//
61	[0:06:17.2] B2: //(unv.)// und dann kommt nur der Oskar zu mir. (Kinder lachen).
62	[0:06:19.0] B6: Ha, ha.
63	[0:06:20.5] B4: Ähm, ich finde es halt auch ganz gut, dass wir unterschiedlich sind, weil manche mögen Mathe, manche mögen Deutsch, manche mögen Kunst oder so.
64	[0:06:27.6] B6: Jeder hat seine Stärken.
65	[0:06:28.5] B4: Ja, dann kann man halt sich fragen und bewundern, ähm/
66	[0:06:33.0] B2: Ja genau (ein anderes Kind öffnet die Tür).
67	[0:06:42.1] B4: Okay, weiter.
68	[0:06:44.1] I: Habt ihr dazu noch eine Idee zu der Frage?
69	[0:06:45.0] B6: Ich habe noch/ zum Beispiel Ida ist groß und Stefanie ist klein, das könnte//wenn alle gleich groß wären//

70	[0:06:50.6] B2: //Wären alle gleich groß// manchmal da hat Stefanie einen Vorteil im Verstecken spielen.
71	[0:06:54.9] B1: Und Ida hat einen Vorteil im Beobachten.
72	[0:06:58.4] B6: Doch, die hat lange Beine, die kann dann damit besser rennen.
73	[0:07:02.2] B5: Naja.
74	[0:07:03.0] B2: Doch, ich kann größere Sprünge machen, ich kann meine Beine weiter/
75	[0:07:06.8] B6: Du kannst größere Schritte machen. Du warst schneller als Peter im Gehen im Wasser, als er schwimmen konnte (Kinder lachen).
76	[0:07:16.8] I: Okay, fällt euch da gerade noch ein Unterschied ein, den ihr gerade sagen möchtet?
77	[0:07:20.9] B4: Wir sehen alle gleich aus, nur mit unterschiedlichen Farben.
78	[0:07:21.6] B2: Ja, ich weiß was. also die Greta ist hellhaarig und der Niklas ist dunkelhaarig, wie ich finde.
79	[0:07:27.5] B6: Hellhaarig (lacht). Ich habe so eine Mischung.
80	[0:07:32.3] B5: Oder Ida ist hellhaarig und Stefanie ist dunkelhaarig.
81	[0:07:37.0] B1: Naja.
82	[0:07:37.7] B3: Ich bin noch dunkler.
83	[0:07:38.7] B5: Ja, aber Emine, du hast auch Strähnchen und so.
84	[0:07:43.2] B3: Ja, ich habe die ein bisschen gefärbt.
85	[0:07:44.8] I: Okay, dann fällt euch wahrscheinlich dazu gerade einmal nicht mehr viel ein. Dann machen wir mal weiter. Wie macht ihr das denn mit dem Lernen, wenn ihr alle so unterschiedlich seid? Vielleicht gibt es da vielleicht/ Du musst dich nicht melden.
86	[0:07:58.9] B1: //Ich tue mich jedes mal immer// melden.
87	B5: //Wir lernen alle immer dasselbe.//
88	[0:08:01.2] B7: Also beim Lernen ist es so, ja jeder hat eine andere Schrift.
89	[0:08:04.6] I: Mhm.
90	[0:08:06.0] B2: Zum Beispiel ist meine ist krakelig und Gretas ist ganz schön.
91	[0:08:09.9] B6: Zum Beispiel auch bei Mathe die Zahlen schreiben. Vielleicht schreibt einer die Zahlen so und der andere so.
92	[0:08:16.3] B5: Der andere ganz langsam und der andere ganz schnell.
93	[0:08:19.3] B1: Oder die andere Hand.
94	[0:08:20.3] B7: Oder er schreibt es so dölölö, weil (unv.)
95	[0:08:24.5] I: Und klappt das dann, also wenn jemand schneller ist oder so?
96	[0:08:28.2] B1: Manchmal ist es auch so, dass wir uns gegenseitig helfen, weil jeder hier wo anders die Stärke hat und dann/
97	[0:08:34.2] B6: Wenn ich jetzt zum Beispiel in Deutsch schlecht bin, dann/
98	[0:08:40.5] B1: Weil zusammen können wir ganz gut zusammenpassen.

99	[0:08:43.5] B2: Ja die hilft mir zum Beispiel in Mathe.
100	[0:08:45.2] B1: Und du hilfst mir manchmal in Deutsch, aber nicht an jedem Tag.
101	[0:08:48.6] B2: Ja, ich sage dir, wo Fehler sind im Diktat.
102	[0:08:51.6] B1: Stimmt auch wieder, manchmal ja (Kinder lachen).
103	[0:08:54.9] I: Also lernt ihr auch viel voneinander?
104	[0:08:56.9] B2: Ja.
105	[0:08:58.4] I: Okay.
106	[0:09:01.5] B5: Greta ist eh die Beste.
107	[0:09:03.1] B3: //Es ist jetzt auch zum Beispiel, weil mit den Schriften//
108	B4: Ich will auch mal, ich habe eine sechs //geschrieben.//
109	B2: //(unv.)//
110	B5: //(unv.)//
111	[0:09:11.0] B3: Frau Wolf und Frau Frei kennen unsere Schrift schon seit drei Jahren, also/
112	[0:09:15.3] B6: Bei mir seit zwei Jahren (lacht).
113	[0:09:16.6] B2: Seit der ersten.
114	[0:09:18.2] B3: Ähm, halt zum Beispiel wenn ich jetzt, ähm halt, was schreibe und dann Greta schreibt noch etwas dazu, dann merkt Frau W. oder Frau F. das, halt dass Greta was geschrieben hat und ich das halt geschrieben habe.
115	[0:09:33.4] B6: Oder wenn man zum Beispiel nicht seinen Namen vergisst auf das Blatt zu schreiben, kann man seine Schrift auch wieder gut erkennen. Wenn jetzt alle die gleiche Schrift haben, wäre es doof.
116	[0:09:42.8] B1: Ja, das wäre vor allem langweilig. Immer dasselbe.
117	[0:09:46.2] B6: Ja und auch //(unv.)//
118	[0:09:48.8] B2: //Wenn alle zum Beispiel// in den Zeugnissen in Mathe eine sechs hätten, das wäre auch doof.
119	[0:09:51.5] B1: Ja, wenn wir alle dasselbe machen.
120	[0:09:54.0] B2: Ja, das wäre auch richtig (unv.).
121	[0:09:56.3] B5: Man meldet sich und die ganze Klasse meldet sich.
122	[0:09:58.1] B1: Ich weiß.
123	[0:09:58.7] B5: Aber was witzig wäre, wenn dann alle sich melden, wenn dann alle sich melden (lacht).
124	[0:10:06.9] B6: Oder so wenn man sich/
125	[0:10:08.9] B7: Aber es wäre halt auch seltsam, wenn man sich meldet und dann sagt man so, ich muss auf Toilette (Kinder lachen).
126	[0:10:15.3] B5: Und dann machen das alle auch.
127	[0:10:18.8] B6: Ja, dann ist die Toilette so voll, dass man sich quetschen muss.

128	[0:10:20.6] B2: Oh Gott, ja. Und bei den Jungs machen fünf Jungs nebeneinander (Kinder lachen).
129	[0:10:27.0] B6: Ein Klo benutzen wir immer.
130	[0:10:27.5] I: Fällt euch da zum Lernen nochmal was ein?
131	[0:10:31.8] B1: Ähm, also eigentlich möchte ich noch was anderes sagen. Mein Bruder und ich, wir waren halt gestern im Europapark und da haben wir halt gemerkt, Linus mag lieber die Kurven und ich mag lieber das Hoch Runter. Und in dem Fall passen wir halt auch so wieder zusammen.
132	[0:10:43.7] I: Also ihr mögt auch unterschiedliche Sachen gerne?
133	[0:10:45.8] B1: Genau.
134	[0:10:47.5] B3: Das ist auch manchmal so bei Zwillingen/
135	[0:10:51.1] B6: Ja also bei Zwillingen, die sehen sich immer ähnlich fast.
136	[0:10:55.2] B2: Nein.
137	[0:10:56.7] B1: Naja, bei vielen ist es so.
138	[0:10:59.5] B2: Wenn es Babys sind dann schon.
139	[0:11:00.6] B5: Zum Beispiel meine kleine Schwester, die mag gar keinen Pfannkuchen und ich liebe Pfannkuchen, sie mag Gurken und ich mag keine Gurken.
140	[0:11:07.9] B3: Zum Beispiel bei Zwillingen oder bei Geschwistern ist es auch immer so, zum Beispiel dass ich mehr, ähm, Kinder (Crêpes?) mag und mein Bruder mag mehr halt, im Spielplatz zu sein, aber das ist langweilig.
141	[0:11:23.3] Nicht im Spielplatz.
142	[0:11:27.9] B2: Im Spielplatz drinnen (Kinder lachen).
143	[0:11:28.6] B4: (unv.) zum Beispiel, da bin ich und Tim neulich runtergesprungen. Tim guckt auch erstmal, geht dann wieder zurück und springt dann erst und ich latsche einfach weiter.
144	[0:11:45.2] I: Okay.
145	[0:11:47.0] B4: Und mein Bruder traut sich halt sowas gar nicht.
146	[0:11:52.0] B3: Dein älterer oder dein kleiner?
147	[0:11:56.0] B4: Mein großer Babybruder (Kinder lachen).
148	[0:11:58.3] B6: Wieso eigentlich nicht? Er ist doch größer als du.
149	[0:12:02.5] B4: Bisschen (Kinder lachen).
150	[0:12:07.3] B5: Und manche mögen es lieber draußen zu spielen und manche drinnen.
151	[0:12:09.8] B6: //(unv.) manche drinnen, manche draußen.//
152	B7: //Ich fand es auch immer/
153	[0:12:12.8] B5: Meine Schwester redet auch immer, wenn sie sich verabredet mit einer Freundin/ quatschen, quatschen, quatschen, in die Stadt gehen, lalala, ich spiele lieber mit Freundinnen.
154	[0:12:21.2] I: Okay.
155	[0:12:22.0] B4: Ja und wir kloppen uns.

156	[0:12:23.3] I: Ihr kloppt euch? das passt ganz gut, gibt es manchmal Streit, weil ihr unterschiedlich seid?
157	[0:12:29.7] B2: Ja manchmal. Manchmal fangen Greta und ich einen Streit an, weil die sagt mir, ich bringe dir jetzt bei Schönschreiben zu machen und ich sage ich will aber nicht. Deshalb. Wenn die mir das beibringen will, aber ich will das nicht.
158	[0:12:49.6] B1: Manchmal ist es auch so, dass wenn jetzt jemand was spielen will und der andere mit dem spielen will, aber nicht eben das Spiel spielen will, dann kann es auch manchmal zu Streit kommen.
159	[0:13:01.1] B6: Aber, ähm, wenn ich jetzt zum Beispiel, wenn ich jetzt auf Niklas, auf den Rücken springe, wird er so aggressiv.
160	[0:13:08.1] B4: Nein.
161	[0:13:09.6] B6: Doch du wirst aggressiv (Kinder lachen).
162	[0:13:13.4] B4: Ja und ich habe noch was (flüstert mit Oskar). Ja, ich und Oskar sind ziemlich gleich.
163	[0:13:21.1] B6: Wieso?
164	[0:13:23.8] B5: Weil ihr beide ein Junge seid.
165	[0:13:25.4] B2: Weil ihr euch beide kloppt (lacht).
166	[0:13:29.8] B4: Wir sind beide ja eigentlich gut in der Schule, aber/
167	[0:13:35.3] B6: Ich bin der Beste.
168	[0:13:36.5] B4: Wir sind eigentlich gerne beide draußen und er ist schlechter in der Schule als ich, ähm (Kinder lachen)
169	[0:13:45.4] B6: So, das war es auch.
170	[0:13:46.6] B4: Ja, ich habe einen Bänderriss.
171	[0:13:48.3] B3: Es ist halt jetzt zum Beispiel so halt, wenn diese Person, also zum Beispiel sie will jetzt halt/ also sie muss jetzt zum Beispiel Fangen spielen und sie will halt, also sie will halt Fangen spielen und die andere will Verstecken spielen und dann sagt sie zum Beispiel das, dass sie mit ihr das gespielt hat halt schon gestern und dann kommt es halt die ganze Zeit zu einem Streit.
172	[0:14:31.0] I: Weil wir unterschiedliche Sachen wollen?
173	[0:14:32.9] B3: Ja.
174	[0:14:34.7] B2: Ja, dann bin ich ja da.
175	[0:14:36.2] I: Ah, habt ihr eine Möglichkeit oder/
176	[0:14:37.7] B5: Ja, wir sind Streitschlichter.
177	[0:14:39.4] I: Okay.
178	[0:14:40.7] B4: Ich bin ein Streitschlichter.
179	[0:14:41.0] B6: //Isch, isch, isch. (Imitiert Box-Bewegungen)//
180	B4: //Isch, isch, isch (Imitiert Box-Bewegungen)//
181	[0:14:43.0] I: Und die helfen dann, wenn es Streit gibt?
182	[0:14:45.7] B2: Ja.

183	[0:14:46.6] I: Und gibt es auch/ dann wisst ihr ja ganz gut Bescheid, gibt es dann auch manchmal Streit, weil andere jemanden ärgern, wegen irgendwas?
184	[0:14:55.4] B2: Joa, also ich habe noch keinen erlebt, aber die meisten waren andere Streits, aber einen habe schon mal erlebt, aber sonst nicht.
185	[0:15:02.8] B5: Es ist manchmal so, wir spielen halt manchmal, dass die Jungs und Mädchen fa/, äh, dass wir Mädchen die Jungs fangen und da gibt es ziemlich oft auch Streit.
186	[0:15:13.0] B6: Äh, ja.
187	[0:15:13.8] B3: Wegen Matthis.
188	[0:15:14.5] B2: Matthis oder dem da (zeigt auf Oskar). weil der hat die da (zeigt auf Emine) und Seda verprügelt.
189	[0:15:20.4] B6: (unv.)
190	[0:15:22.7] B5: Manchmal gibt es auch Streit, wenn zum Beispiel einer sagt, äh, zum Beispiel, das wird so geschrieben und der andere so und dann gibt es auch manchmal Streit.
191	[0:15:31.3] B2: //Ja zum Beispiel ich//
192	B6: //Oh.//
193	[0:15:34.6] B2: Also ich und Morena, wir haben mal gesagt, ähm, dass/ Morena hat gesagt, das schreibt man so, habe ich gesagt, nein, das schreibt man so, da habe ich Frau Frei gefragt, ob es so richtig ist, hat sie gesagt, so ist es richtig. Dann habe ich es der Morena gesagt, dass ich es richtig habe und dann hat sie mich angemotzt.
194	[0:15:54.4] B6: Boah, lälälälälä.
195	[0:15:57.0] B5: Aber zum Beispiel bei Zoey und mir, ähm da haben wir uns einmal geärgert, weil/ weil Zoey, die wollte/ also die hat halt gesagt, man schreibt zuerst Schularbeit und dann schreibt man Dosendiktat darunter. Dann habe ich gesagt, nein, man schreibt nur Dosendiktat, dann haben wir uns hat geärgert.
196	[0:16:19.1] B4: Das ist falsch, was du gesagt hast.
197	[0:16:21.5] B5: Ja.
198	[0:16:23.8] B2: Weil du einfach zu faul bist.
199	[0:16:25.8] B5: Und dann hat sie/ (lacht).
200	[0:16:26.4] B2: Faul, eine faule Biene.
201	[0:16:27.6] B3: Es ist auch so halt beim Streit zum Beispiel, ähm/
202	[0:16:35.6] I: Beim Streit?
203	[0:16:39.0] B3: Zum Beispiel ich und Seda hatten diese Streits mal/
204	[0:16:41.0] B2: Ja, ihr streitet immer.
205	[0:16:43.1] B7: Und dann sind sie nicht mehr Freunde.
206	[0:16:44.2] B3: Ja, doch/
207	[0:16:45.8] B2: Das sagt ihr aber immer.
208	[0:16:48.9] I: Fällt euch noch was zum Thema Streit ein?
209	[0:16:50.9] B6: Ich und Niklas streiten uns vielleicht nicht so lange, nur eine Minute, nicht ganz einig, aber dann/

210	[0:16:58.6] B4: Ist es eigentlich wieder ganz gut.
211	[0:16:59.2] B1: Manchmal streitet man sich auch aus dem Spaß, weil das lustig ist.
212	[0:17:03.7] B6: Was?
213	[0:17:04.8] B2: Ja, ich und Morena haben uns schon mal lustig gestritten, die hat nämlich zu mir gesagt, ich bei eine Furzrübe, dann habe ich sie einen Hohlkopf genannt.
214	[0:17:13.8] I: Also manchmal, wenn man so ein bisschen lustig drauf ist, kann man sich auch ein bisschen ärgern, so necken ist das dann, gell?
215	[0:17:19.5] B3: Aber wenn ich jetzt zum Beispiel sage, Seda, du bist eine Kanone und dann sagt/
216	[0:17:27.5] B6: Haha, bam, bam, bam.
217	[0:17:28.1] B3: Und dann sagt, ähm, dann sage ich zu ihr noch was Fieseres/
218	[0:17:34.9] B4: Und dann sagt sie zu dir noch was Fieseres und du zu ihr.
219	[0:17:37.3] B3: Ja und dann kommt es irgendwann mal zu einem Streit halt, man soll halt jetzt auch nicht so oft sowas machen.
220	[0:17:44.9] B6: Du bist ein Faultier.
221	[0:17:47.2] B5: An Fasching da war ich Pippi Langstrumpf und Zoey Pirat und dann habe ich gesagt, ähm, dass Zoey mein Vater ist oder so. Weil von Pippi Langstrumpf ist ja der Vater Pirat und sie war halt Pirat.
222	[0:18:03.4] B2: Aber sie war Piratin.
223	[0:18:05.3] B5: Nein, sie war Pirat (lacht). Und dann hat sie sich halt geärgert und dann hat sie halt gesagt, dass ich/
224	[0:18:11.2] B1: Was war mit deiner Schwester?
225	[0:18:13.1] I: Okay, Streit ist ja jetzt nicht so was Gutes, was ist denn gut daran, dass ihr so verschieden seid? Ihr habt ja schon ein paar Sachen gesagt.
226	[0:18:24.5] B2: Wir sind so schön bunt, weil wir so schön unterschiedlich sind (lacht).
227	[0:18:27.4] B6: Alle haben andere T-Shirts an.
228	[0:18:29.3] B5: Ich bin ganz kurz (unv.).
229	[0:18:30.8] B1: Alle mögen eine andere Farbe lieber.
230	[0:18:33.5] B2: Nö, ich und Lena mögen beide türkis, oder?
231	[0:18:37.1] B7: Türkis.
232	[0:18:38.3] B4: Oh, hoffentlich bekommen wir nicht die türkisen Trikots, die wären so (hässlich?).
233	[0:18:41.2] B6: Uiuui.
234	[0:18:43.6] B2: Ich habe gar kein türkises Trikot.
235	[0:18:44.7] B6: Ja, aber wir müssen ja nur Geld mitbringen.
236	[0:18:47.0] I: Und das ist gut, dass ihr alle so unterschiedliche Sachen mögt?
237	[0:18:47.8] B3: Die Haare müssen türkis sein (lacht).

238	[0:18:50.6] B1: Ach so, weißt du, //was für Farben (unv.). Hab ihr das schon entschieden?//
239	B5: //Meine Haare, das gefällt mir doch nicht so, meine kleine Schwester mag rosa und dann will sie immer rosa Haare.//
240	[0:18:58.8] B3: Ja, ich möchte auch rosa Haare.
241	[0:19:00.6] I: Und das ist gut, dass ihr //alle so verschiedene Farben mögt oder was ist noch gut?//
242	B1: //(Zu ihrer Sitznachbarin) Ich habe türkis nicht angegeben .//
243	[0:19:04.9] B2: (Zu ihrer Sitznachbarin) ja, du musst nur zehn Euro mitbringen und die kaufen.
244	[0:19:07.8] I: Was ist noch gut daran, dass ihr verschieden seid? Ihr habt ja schon ein paar Sachen gesagt vorhin.
245	[0:19:13.2] B3: Ja, ich finde es gut, dass ich unterschiedlich bin/
246	[0:19:14.8] B6: Ich weiß es, dass ich zum Beispiel jetzt nicht so mega groß bin, aber jetzt auch nicht so mega klein und er ist groß.
247	[0:19:23.6] B5: Und ich bin klein.
248	[0:19:24.3] B7: Ich auch, ich bin auch klein.
249	[0:19:25.4] B6: Sie ist groß.
250	[0:19:26.4] B2: Und zum Beispiel auch im Fußball, es wäre doof, wenn alle gut im Tor wären, denn dann würden sie sich streiten, wer im Tor ist.
251	[0:19:35.2] B6: Oh ja.
252	[0:19:36.5] B3: Aber für was ist es jetzt gut, um das geht jetzt das Thema.
253	[0:19:40.6] B1: Also ich finde es auch schön, dass wir auch unterschiedlich/ also dass euch ein paar Mädchen Fußball spielen und dass auch Jungs, manche Jungs/
254	[0:19:51.7] B6: Die wollen Pferdchen spielen (Kinder lachen).
255	[0:19:53.9] B1: Aber manche Jungs mal, wenn sie mal den Fußballplatz haben, manchmal auch nicht drauf gehen, finde ich auch gut weil es unterschiedlich ist.
256	[0:20:01.5] B2: Ja, Alex ist aber halt drauf gegangen und ausgerutscht (Kinder lachen).
257	[0:20:10.8] B3: Was wollte er mitbringen?
258	[0:20:12.6] B4: (Mobbing?).
259	[0:20:13.4] B6: Egal.
260	[0:20:15.0] B5: Ich finde es auch gut, dass wir alle unterschiedlich sind, weil wenn jeder gleich ist, ist es auch irgendwie nicht so gut.
261	[0:20:20.7] B6: Wenn jeder gleich heißen würde, dann können/ wenn man jetzt zum Beispiel in der Zeitung steht, Oskar oder jetzt sage ich mal Niklas Müller hat eine Bank ausgeraubt und es gibt ganz viele Niklas Müller, wer denn dann?
262	[0:20:36.1] B2: Na der (zeigt auf Niklas und Kinder lachen).
263	[0:20:38.7] I: Greta, du möchtest noch was sagen?
264	[0:20:40.1] B5: Ja und wenn, ähm, ja alles gleich ist, das ist/ wenn was unterschiedlich ist, //ist es//

265	B7: //Das ist langweilig.//
266	[0:20:47.2] B7: Ja, wenn es unterschiedlich ist, ist man manchmal auch gespannt, wie es so ist und wenn alles gleich ist, weiß man ja bevor, das sieht genauso aus.
267	[0:21:00.3] B5: Aber wenn man was von den anderen schön findet, will man genau dieser Mensch sein und dann ist man halt dieser (unv.)
268	[0:21:09.5] B3: Ich finde es auch halt gut, dass man, wenn zum Beispiel halt jetzt, oh, wie soll ich das erklären? Also ich finde es gut, dass wir halt auch unterschiedlich sind/
269	[0:21:24.1] B6: Wieso findest du es gut?
270	[0:21:26.5] B3: Halt wenn/ unterschiedlich ist halt gut, weil manche halt so/ andere Jungs spielen Fußball.
271	[0:21:43.9] B2: Nein, nicht alle.
272	[0:21:45.6] B6: Doch (lacht) fast alle.
273	[0:21:47.6] B3: Halt fast alle Jungs, die mögen Fußball.
274	[0:21:48.9] B6: Die meisten.
275	[0:21:49.9] B1: Wer mag denn kein Fußball von den Jungs?
276	[0:21:51.7] B6: Irgendwelche werden schon kein Fußball mögen.
277	[0:21:54.0] B3: Halt manche Jungs mögen Fußball und manche Jungs mö/, ah hassen Fußball. Und manche Mädchen lieben Fußball und manche hassen Fußball.
278	[0:22:05.0] B5: Emine, an deinem Ärmel ist etwas Schmutz.
279	[0:22:08.7] B3: Ich weiß, Window Color.
280	[0:22:10.0] I: Wolltest du gerade noch was dazu sagen?
281	[0:22:13.1] B2: Ähm, ja, ich überlege, ich habe es vergessen.
282	[0:22:18.7] B1: Welche, die jetzt zum Beispiel, ich bleibe jetzt nochmal beim Fußball, dass die auch mal versuchen, dass die mal versuchen und wenn es ihnen keinen Spaß macht, können sie es trotzdem aufhören. Das finde ich auch gut und ja.
283	[0:22:41.6] I: Okay, haben wir noch was vergessen zum Thema, dass ihr alle so unterschiedlich seid? Fällt noch einem Kind etwas ein, was wir vergessen haben?
284	[0:22:52.9] B4: Nö.
285	[0:22:54.0] B2: Manche haben kurze Haare und manche lange.
286	[0:22:56.5] B6: Naja, ich habe so mittel.
287	[0:23:01.2] B5: Manche haben gelockte Haare und manche glatte.
288	[0:23:05.5] B6: Für manche Jungs haben wir vielleicht auch zu lange Haare.

Transkription 3: Klasse 4

1	[0:00:00.0] I: Genau, ihr habt jetzt keinen Unterricht mehr, sondern, ihr dürft mit mir die Gruppendiskussion machen. Und zwar ist euch bestimmt schon einmal aufgefallen, dass wenn ihr an einen neuen Ort kommt, dass ihr dann vielleicht auch neue Kinder kennenlernt und das gar nicht so schwierig ist, weil immer wieder neue Gemeinsamkeiten findet. Zum
---	---

	Beispiel hat ein anderes Kind das gleiche Interesse, das gleiche Hobby. Aber wir sind natürlich nicht alle gleich. Jeder ist ein bisschen anders und manchmal sieht man das oder manchmal ist es eher innen drin, im Charakter. Und das würde mich auch interessieren, da nennt man nämlich Vielfalt (Bildimpuls). Also jeder Mensch ist ein bisschen anderes. Und wie ist das denn bei euch in der Klasse, welche Vielfalt, welche Unterschiede gibt es da?
2	[0:00:49.8] B1: Die Jungs mögen halt fast alle //Fußball//.
3	B2: //Fußball//
4	[0:00:52.9] B1: Und die meisten machen halt Çüş (Kinder lachen).
5	[0:00:56.2] B3: Und deswegen habt ihr Fußballverbot.
6	[0:00:58.7] B1: Ja, alle in der Schule.
7	[0:01:00.4] B2: Ja, nein, nein, nicht deswegen, sondern, weil wir uns immer verletzt haben, wegen dem Steinboden und weil die meisten Leute blutend nach Hause gegangen sind, die ganze Zeit.
8	[0:01:08.6] B3: Und wieso habt ihr mal einen Kürbis herumgekickt (Kinder lachen)?
9	[0:01:11.8] B1: Ein zerbeulter Kürbis.
10	[0:01:14.1] B2: Ja.
11	[0:01:14.5] B3: Und eine Kartoffel und Mohrrüben nach uns geworfen?
12	[0:01:18.6] B2: Weil es langweilig war.
13	[0:01:20.2] I: Also ärgern die Jungs die Mädchen?
14	[0:01:22.6] Jungs: Ja.
15	[0:01:23.7] B1: Aber ganz oft, manchmal auch andersherum.
16	[0:01:25.6] B3: Und heute haben wir auch mit Kreide gemalt.
17	[0:01:27.2] B4: Ja, manche Mädchen reden nicht so viel und halten sich eher raus. Und manche sind halt auch ganz neugierig und reden ganz viel.
18	[0:01:44.5] B2: Zum Beispiel Annika ist so (Kinder lachen).
19	[0:01:47.5] B1: Mit den Jungs zumindest.
20	[0:01:49.1] B5: Malou?
21	[0:01:51.4] B1: Nein, die redet fast gar nicht mit uns.
22	[0:01:52.5] I: Gibt es noch mehr Unterschiede?
23	[0:01:54.5] B2: Ja.
24	[0:01:56.6] B3: Ähm.
25	[0:01:57.9] B4: Dass wir halt nicht gern Fußball spielen.
26	[0:01:59.3] Mädchen einstimmig: Ja.
27	[0:02:00.9] B6 (trägt eine Maske): Mädchen mögen halt eher Pferde oder halt andere Sachen.
28	[0:02:05.8] B4: Nein (Kopfschütteln von den anderen anwesenden Mädchen).
29	[0:02:08.4] B1: Wieso (Kinder lachen)?

30	[0:02:08.8] B4: Also ja, wie gesagt, manche Mädchen eher Pferdesachen, manche eher so normale, wilde Spiele.
31	[0:02:22.3] B1: Vielleicht so, manche mögen halt eher malen.
32	[0:02:27.2] B4: Ja, malen, lesen und ja aber viel mögen wir.
33	[0:02:30.8] B2: Singen.
34	[0:02:32.9] B4: Ja, eigentlich mögen wir Mädchen malen.
35	[0:02:34.5] B1: Tanzen.
36	[0:02:36.7] B3: Und die Jungs halt immer, oh, wie schön, wie geil könnt ihr malen.
37	[0:02:39.1] B2: Ja, ja gell, ja die können Maschine malen, ich male so hässlich.
38	[0:02:43.4] B3: Ich male hässlicher als du.
39	[0:02:44.4] B5: Ja, also jeder, wenn wir in Kunst was malen müssen, sagt so, boah, meins sieht so hässlich aus.
40	[0:02:52.2] B2: Ja.
41	[0:02:53.5] B5: Und sieht dann die anderen und denkt dann so, boah, wie schön. Und jeder sagt dann, nein, deins ist schön.
42	[0:02:56.7] B2: Ja.
43	[0:02:58.8] B3: Ja, guck, die/ manche Mädchen machen das sogar extra.
44	[0:03:03.1] Kinder im Chor: Ja.
45	[0:03:05.3] I: Also ihr mögt unterschiedliche Sachen. Gibt es noch mehr Unterschiede? Fällt euch da noch mehr ein?
46	[0:03:10.5] B4: Dass wir, wenn die Lehrer weg sind nicht so viel Quatsch machen wie die Jungs.
47	[0:03:15.5] B3: Die Jungs fangen immer das große Quasseln an. Die schaffen es nicht einmal fünf Minuten ohne Frau Welt.
48	[0:03:23.9] B1: Aber dafür haben wir einen Vorteil und zwar, wenn einer halt mal, ja (lacht), kann man ihn halt sofort schlagen.
49	[0:03:38.4] B3: Ja und ihr prügelt euch immer in der Pause. Jedes Problem muss beprügelt werden.
50	[0:03:42.7] B2: Ja ist doch schön.
51	[0:03:45.3] B4: Es fängt immer mit Spaß an, dann endet es in richtigem Streit.
52	[0:03:47.6] Kinder reden durcheinander (unv.)
53	[0:03:52.8] B3: Ihr seid immer so pingelig, nein, das gehört mir, das gehört mir. Während Mädchen gerne teilen, sagt ihr, nein, das gehört mir, nein, das gehört mir.
54	[0:04:00.9] B1: Aha.
55	[0:04:02.4] B3: B3: Dann habt ihr einen Spaß gemacht, dann kommt es zum Heulen und dann wird geprügelt.
56	[0:04:06.3] B5: Ja und dann heute in der Pause haben sich auch Clemens und Fabio geprügelt.

57	[0:04:12.8] B1: Ich auch.
58	[0:04:14.2] B5: Und Malou und ich gehen sozusagen immer, wenn eine Prügelei ist, gehen wir durch und sagen Stopp.
59	[0:04:21.5] B2: Aha, aha.
60	[0:04:24.2] B5: Und dann haben wir/
61	[0:04:24.4] B2: Aha, aha.
62	[0:04:25.4] B1: Und was war heute bei uns?
63	[0:04:26.8] B2: Ja, was war da? Wir haben uns auch geprügelt in der Pause.
64	[0:04:31.2] B4: Halt, wo?
65	[0:04:32.3] B1: Heute auf dem Schulhof.
66	[0:04:34.2] B5: Dann haben wir euch halt nicht gesehen.
67	[0:04:35.4] B2: Er hat mich als schwul bezeichnet.
68	[0:04:38.1] I: Warum habt ihr euch dann geprügelt?
69	[0:04:40.3] B2: Er hat mich als Motherfucker beleidigt. dann habe ich einen Grund ihn zu schlagen.
70	[0:04:41.3] B4: Aber/
71	[0:04:43.7] I: Wart ihr unterschiedlicher Meinung und deswegen hast du was Böses zu ihm gesagt?
72	[0:04:45.6] B2: Ja, genau.
73	[0:04:46.9] B1: Nein.
74	[0:04:49.7] B2: Ich habe gesagt, dass mich die Lehrerin aufgeregt hat und er hat gedacht, ich habe es zu ihm gesagt.
75	[0:04:50.0] B1: Ich habe, ich habe/
76	[0:04:51.4] B2: Und dann haben wir/ ja/ aber
77	[0:04:52.6] B4: Aber eigentlich vertragen sie sich danach auch wieder.
78	[0:04:55.0] B3: Ja/
79	[0:04:56.5] B6: Weil wir//(unv.)//
80	[0:04:57.5] B3: Da/ ihr sagt etwas lockerer.
81	[0:04:59.1] B6: Weil meistens ist es laut und so was und wir Mädchen arbeiten weiter und die Jungs machen dann manchmal Quatsch/
82	[0:05:07.1] B3: Aber/
83	[0:05:07.4] B6: Und sind laut.
84	[0:05:08.5] B1: Aber damit bringen wir euch auch zum Lachen.
85	[0:05:09.9] B3: Isabella. Aber Mädchen sind auch laut. Dann fangen auch die Mädchen an. Und außerdem, weil wir Mädchen, es ist so, die diskutieren das zwar aus, aber das dauert immer ewig/

86	[0:05:21.4] B4: Ja.
87	[0:05:21.8] B3: Und dann sind alle Mädchen für zehn Tage stinkesauer
88	[0:05:25.1] B2: Ne, manchmal sogar Monate.
89	[0:05:26.2] B1: Aber ich kapiere nicht/
90	[0:05:28.4] B4: Die Jungs/
91	[0:05:31.3] B1: Wenn wir mal geprügelt, dann gleich vertragen wieder.
92	[0:05:32.5] B3: Best friends forever.
93	[0:05:34.9] B2: Weil ich euch/ wenn man zu euch mal dumme Nuss sagt (haut mit der Faust auf den Tisch)/
94	[0:05:39.8] B1: Alter, ich mag dich nicht mehr (Kinder lachen).
95	[0:05:41.3] B2: Ja und bei den Jungs, du kleiner Hurensohn (Kinder lachen).
96	[0:05:45.7] B4: Des sagen die immer noch.
97	[0:05:48.0] I: Also gibt es schon viele Unterschiede zwischen euch und vor allem zwischen Jungen und Mädchen? Das habe ich jetzt herausgehört, gell?
98	[0:05:54.2] B3: Ja, aber wir vertragen uns eigentlich auch als Klasse.
99	[0:05:56.7] Kinder im Chor: Ja.
100	[0:05:58.6] B3: Bei den Mädchen/
101	[0:06:00.7] B2: Bei den Jungs, manche nicht.
102	[0:06:03.3] B3: Aber wenn es um das Team geht sind wir eigentlich schon ganz okay.
103	[0:06:07.4] B1: Aber wenn es um Clemens geht/
104	[0:06:09.7] B3: Ja, Clemens mag eigentlich keiner aus der Klasse.
105	[0:06:11.2] B1: Naja, bei mir geht es aber/
106	[0:06:12.7] B4: Nein, Jamie mag ihn voll.
107	[0:06:14.6] B2: Ja, ich weiß.
108	[0:06:16.9] B4: Jamie mag ihn voll.
109	[0:06:17.5] B1: Ich mag ihn lieber als der.
110	[0:06:18.2] B2: Nein, Spaß.
111	[0:06:19.1] I: Wie ist es dann für euch, dass ihr so unterschiedlich seid?
112	[0:06:21.8] B2: Ganz normal.
113	[0:06:22.9] B4: Also keiner nervt den anderen damit?
114	[0:06:25.2] B5: Also jeder sagt halt, okay, ich habe halt einen anderen Geschmack.
115	[0:06:31.7] B2: Ja, darf man doch auch.
116	[0:06:32.4] B3: Ja, aber auf dem Pausenhof haben sich schon so Gruppen gebildet. Also Sissi, ich/ ähm/ und so. Wir essen halt auch immer.
117	[0:06:44.8] B1: Tobias/

118	[0:06:46.7] B6: //Wenn es//
119	[0:06:47.3] B1: Sophia und Martha.
120	[0:06:48.8] B5: Die sind (unv.)
121	[0:06:50.1] B2: Die gehen immer weg irgendwie.
122	[0:06:51.4] B4: //Naja guck//
123	B5: //Sophia//
124	[0:06:53.8] B6: Die machen was zusammen, aber manchmal auch unterschiedlich.
125	[0:06:57.7] B1: Alle wollen irgendwie zum Kasten, wo wir/ wo am Anfang ich, Tobias, Noah gegessen haben.
126	[0:07:03.9] B2: Ja, gell. Und jetzt/ wir haben erst zu dritt immer gegessen, Flinn, ich und Tobias und dann ist Noah dazu gekommen, dann ist noch Felix, Fabio, Titus, Herold/
127	[0:07:14.7] B1: Nein Herold ist zuerst, danach Titus.
128	[0:07:16.8] B2: Nein, Noah, wo er zu uns in die Klasse gekommen ist. Dann ist er zu uns an den Kasten gekommen.
129	[0:07:22.3] B1: Ja, aber bei Noah wäre es ja noch okay. Aber Herold hat ja auch zwei/ damals ja noch ihn, aber Felix ist einfach so reingegangen.
130	[0:07:30.5] B2: Ja, Fabio auch.
131	[0:07:33.0] I: Also ihr wolltet nicht, dass die zu euch kommen, oder?
132	[0:07:34.3] B1: Nein. Sie haben einfach nicht gefragt.
133	[0:07:37.1] B2: Es ist einfach, guck/ und dann sagen sie, doch, sie haben gefragt.
134	[0:07:38.8] B1: Es ist so ein kleiner Kasten und überall ist gefühlt/ es sind sechs Leute.
135	[0:07:44.0] B4: Weil jeder hat seinen eigenen Essplatz und das wurde halt so eingetragen. Man durfte halt aussuchen und anscheinend haben die irgendwo anders ausgesucht und dann jetzt doch nicht mehr.
136	[0:07:54.7] B3: Ja, wir Mädchen ziehen auch ständig um. Mal in der Ecke, dann waren wir bei den anderen Mädels und am Anfang waren wir eigentlich im Schwupdiwupdi.
137	[0:08:03.7] B5: Ja.
138	[0:08:04.6] B3: Und jetzt benutzt den keiner mehr.
139	[0:08:06.3] B6: Ja, es ist halt immer so, neue /
140	[0:08:08.7] B2: Wir Jungs/
141	[0:08:11.5] B4: Doch, wenn unsere Lehrerin dann kommt, Frau Welt, läuft sie hier entlang und dann sagen die ganzen Jungs, Frau Welt kommt.
142	[0:08:18.3] B2: Nicht nur die ganzen Jungs, manchmal auch die Mädchen/
143	[0:08:23.0] B3: Ja, und dann setzen wir uns alle ganz schnell hin/
144	[0:08:24.0] B4: Ja und machen dann so (tut so als schreibe sie)/
145	[0:08:25.4] B2: Sind halt ganz still, malen/

146	[0:08:26.1] B1: Aber Frau Welt sagt dann, halt wenn wir malen, ja, aber warum haben alle gesagt, Frau Welt kommt.
147	[0:08:32.9] I: Okay, also das war jetzt wie ihr es in der Pause macht, aber wie macht ihr es beim Lernen, im Unterricht? (Bildimpuls).
148	[0:08:40.1] B1: Wir sind leise, aber wir machen es mal so/
149	[0:08:43.9] I: Ihr seid ja alle unterschiedlich und dann könnt ihr bestimmt nicht alles zusammen lernen/
150	[0:08:47.6] B2: Oben in der Ecke, bei Ben und mir ist es ein bisschen laut, weil der mich die ganze Zeit schlägt.
151	[0:08:52.9] B3: Ein bisschen?!
152	[0:08:55.1] B4: Nein, es ist über laut/
153	[0:08:57.2] B2: Er macht so bei mir (kneift das seine Sitznachbarin) //B3: Au!// und schlägt mich und tretet mich auch.
154	[0:08:59.9] B3: Alter, musstest du das machen (hält sich den Arm)?
155	[0:09:01.8] B2: Ja (lacht).
156	[0:09:04.2] B5: Ja, also bei uns lernen, heißt, schreien. Leise.
157	[0:09:10.3] B2: Ja.
158	[0:09:12.9] B4: Ja, Frau Welt sagt, flüstern/
159	[0:09:16.1] B5: So flüstern, ich muss jetzt kurz hoch, was holen. Dann gucken alle so mit natürlich/
160	[0:09:21.4] B4: Ja, zuerst ganz leise. Sie ist ganz oben, dann fängt es an.
161	[0:09:24.7] B3: Ja, dann macht es erst so (tuschtelt) und dann/
162	[0:09:30.8] B4: Dann wird es immer lauter.
163	[0:09:32.7] B3: Dann geht es an allen Ecken los und (schreit).
164	[0:09:33.6] B6: Ja und alle (Kinder lachen)/
165	[0:09:36.4] B2: Vor allem bei uns Jungs.
166	[0:09:40.4] B3: Wehe, du kneifst mich noch einmal.
167	[0:09:40.8] B2: Die machen so Schwert.
168	[0:09:44.3] B6: Und dann gucken wir manchmal, ob Frau Welt kommt und dann Frau Welt kommt.
169	[0:09:54.8] B2: Frau Welt kommt! Da ist sie.
170	[0:09:55.5] B6: Und dann arbeiten wir wieder, als ob nichts gewesen wäre.
171	[0:10:01.1] I: Und ihr lernt dann immer alle dasselbe die ganze Zeit? Also habt ihr alle gleichzeitig Deutsch?
172	[0:10:07.2] B4: Manchmal ist es auch leise, wenn wir was abschreiben müssen. Da ist es nämlich ganz ruhig.
173	[0:10:12.5] B1: Nein, nicht immer. Manchmal ist es laut und manchmal/

174	[0:10:17.7] B3: Wer fängt eigentlich immer an bei euch Jungs?
175	[0:10:18.2] B5: Titus und Tobias, oder?
176	[0:10:21.1] B2: Ja.
177	[0:10:22.9] B1: Meistens Titus fängt immer an.
178	[0:10:23.8] B2: Ja, erfängt immer mit Quatsch an und dann macht er hier und macht/
179	[0:10:27.6] B4: Nein, Titus fragt immer rum, Digga und labert irgendwas, was ich nicht verstehe/
180	[0:10:34.3] B2: Ja und Titus fängt an, danach Otto und der tretet mich, natürlich.
181	[0:10:37.0] B5: Guck, wenn wir was machen, also wenn wir ganz laut sind, dann kommen nie andere Lehrer rein. Wenn wir ganz leise sind, dann kommen immer alle Lehrer rein und sagen, boah, ist es hier leise. Also meine Klasse ist sehr laut.
182	[0:10:52.9] B6: Und jetzt, wo Frau Welt krank ist, dann/
183	[0:10:57.4] B4: Könnte es schwer werden.
184	[0:10:59.7] B6: Dann wissen sie erst, dass wir laut sind.
185	[0:11:03.9] B2: Und wegen was machen wir nochmal das Video?
186	[0:11:11.6] B4: Damit sie sich alles nochmal anschauen kann.
187	[0:11:13.8] I: Ja, jetzt habt ihr auch schon oft gesagt, dass ihr dann manchmal Streit habt (Bildimpuls). Weil ihr vielleicht auch unterschiedliche Meinungen habt/
188	[0:11:24.4] B2: Also meistens/
189	[0:11:27.0] I: Und wie löst ihr das dann?
190	[0:11:27.3] B4: Bei den Mädchen ist es besser.
191	[0:11:31.1] B2: Ja, weil bei den Jungs/
192	[0:11:34.0] B3: Ja, man kann auch nicht unbedingt sagen, dass es bei den Jungs besser ist/
193	[0:11:36.2] B1: Doch/
194	[0:11:36.6] B2: Die Jungs prügeln sich halt immer und haben Schimpfwörter/
195	[0:11:38.7] B3: Nein, Leute nicht immer tatsächlich. Wenn es mal richtig ist, dann seid ihr auch mal für eine Stunde beleidigt. Und wir/
196	[0:11:49.6] B1: Nein/
197	[0:11:49.9] B3: Doch/
198	[0:11:52.0] B1: Wir prügeln uns und dann sagen wir alle sorry und weiter/
199	[0:11:53.7] B2: Ja, guck jetzt zum Beispiel so (hält seine Hände vor sich), also meine Finger sind jetzt die Jungs, zum Beispiel ich und Noah wie heute morgen, dann kommt Tobias und Titus zum Beispiel wie vorhin und haben uns dann aus der Ruhe gebracht.
200	[0:12:11.4] I: Und wegen was habt ihr dann Streit?
201	[0:12:12.3] B2: Ja wegen vorhin, weil er mich beleidigt hat.
202	[0:12:14.5] B5: Also wir Mädchen haben mit einem anderen Mädchen seit dem letzten Jahr schon Streit/

203	[0:12:28.3] B4: Eigentlich so seit sie da ist. Also am Anfang waren wir sogar dicke Freunde, beste, allerbeste und dann/
204	[0:12:36.0] B5; Die war/
205	[0:12:41.2] B4: Und dann wurde es immer schlechter und schlechter und dann haben wir gesagt, so, jetzt wollen wir keine Freunde mehr sein. Aber dann haben wir entschieden, dass wir keine Freunde sind, aber dass wir reden halt trotzdem miteinander.
206	[0:12:49.7] I: Also ihr seid trotzdem nett zueinander?
207	[0:12:50.2] B4: Ja.
208	[0:12:52.6] B6: //Also ich hatte auch mal Streit//
209	[0:12:52.8] B5: //Und seitdem//
210	[0:12:55.0] B6: Also weil als wir in der dritten Klasse waren, also da haben die gearbeitet und dann ist jemand gekommen z mir, also Jeanne ist gekommen zu mir. Und dann hatte ich meinen Schulranzen auf und dann ist ihr Bleistift reingefallen, ich hatte dort gerade noch gemalt. Und dann waren immer Stifte verschwunden und dann habe ich mit ihr da drüber gesprochen, ob sie das vielleicht ist oder nicht ist. Und dann hatten wir auch Streit und waren halt auch keine Freunde, aber jetzt schon.
211	[0:13:36.2] I: Okay, also manchmal hat man auch als Freunde Streit.
212	[0:13:40.8] B3: Oft verstehen sich die Mädchen falsch. Man meint es irgendwie als Spaß und nicht böse und dann wird es halt falsch wahrgenommen, weil alle sofort auf Alarmstufe rot sind beim kleinsten Ding.
213	[0:13:52.1] I: Und was macht ihr dann, wenn ihr Streit habt?
214	[0:13:56.7] B5: Also manchmal/ manchmal sagt man halt auch Sprüche wie, ja okay, ich zeige dir das mal vielleicht. Und dann sagen andere Mädchen, oh, ich zeige euch aber immer alles.
215	[0:14:19.2] B4: Ja, das ist so. Zum Beispiel sage ich etwas in ihr Ohr (zeigt auf ein anderes Kind) und dann kommt sie (zeigt auf das Kind neben sich) und sagt, warum wir ihr das nicht gesagt haben. Und warum wir das jetzt so alleine tuscheln.
216	[0:14:30.2] B5: Und/
217	[0:14:30.8] B4: Und dann gibt es wieder Streit.
218	[0:14:31.7] B3: Ja und alle denken, dass wir dann über sie gelästert haben/
219	[0:14:34.5] B4: Ja genau.
220	[0:14:35.8] B3: Und dabei haben wir vielleicht nur etwas über die Jungen oder/ sorry Kathi, ist nicht böse, aber wenn es um deine Geburtstagsparty oder so etwas geht.
221	[0:14:48.0] B5: Ja.
222	[0:14:48.9] B6: Aber eigentlich, wenn wir Streit haben, versuchen wir es selber zu regeln. Das hat uns Frau Welt auch mal gesagt, dass wir es selber regeln. Wir haben auch im Klassenzimmer eine Liste mit wie man, wenn man eine Streitsituation hat, es selber regeln kann. Und dann eigentlich, wenn es doch nicht klappt, dann hilft uns Frau Welt halt so ein bisschen, aber eigentlich lässt sie es uns selber regeln.
223	[0:15:10.2] B4: Ja.
224	[0:15:11.7] B6: Und dann haben wir mal ein Tag Streit oder so was und dann am nächsten Tag vertragen wir uns halt.

225	[0:15:16.9] B4: Also/
226	[0:15:19.3] B6: Und meistens schaffen wir das alleine.
227	[0:15:20.5] B4: Sie macht dann immer so Vorschläge, was wir machen könnten und dann, damit das dann nicht mehr so schlimm ist.
228	[0:15:25.3] B6: Aber wenn starker Streit ist, dann kommt sie halt doch mal und hilft uns.
229	[0:15:30.8] B3: Ja, dann hilft sie uns richtig.
230	[0:15:32.9] B6: Und dann gehen wir zum Beispiel in verschiedene Ecken/
231	[0:15:37.0] B3: Nein. Wir sind doch nicht mehr im Mittelalter (Kinder lachen).
232	[0:15:39.9] B6: Ja, aber das war mal so/
233	[0:15:45.5] B3: Nein.
234	[0:15:45.6] B2: Doch in der ersten und in der zweiten// aber sie hat//
235	[0:15:49.5] B7: //Sie hat uns nicht in die Ecken gestellt.// Das erinnert halt an das Mittelalter und dazu hatten wir eh mal so einen Geburtstag bei unserem Onkel/
236	[0:15:58.0] B4: (lacht) hä, es geht um Schule.
237	[0:16:00.0] I: Okay, das ist ja cool.
238	[0:16:01.5] B2: Also halt das mit in die Ecke stellen, sie sagt dann nicht in die Ecke, aber sie sagt halt, zum Beispiel Kathi, du gehst jetzt dahin, Malou, du gehst auf die Seite.
239	[0:16:15.3] B4: Und du, du bleibst hier.
240	[0:16:16.8] B3: Ja.
241	[0:16:17.6] I: Ihr habt vorhin gesagt ihr lästert manchmal, über was lästert ihr dann so?
242	[0:16:21.1] B4: Über Sina.
243	[0:16:21.9] B3: Ja.
244	[0:16:22.7] I: Und wegen was lästert ihr dann?
245	[0:16:24.1] B4: Ja wenn, halt zum Beispiel, wenn die was gegen mich gesagt haben, dann sagen wir halt, ja okay, die hat wieder einmal etwas gegen mich gesagt und das mag ich halt nicht/
246	[0:16:33.8] B3: Ja, dann/
247	[0:16:35.2] B4: Und ich hasse sie und so/
248	[0:16:35.7] B3: Und dann entstehen Gerüchte, die gar nicht stimmen, dass man vielleicht etwas gehört hat, das gar nicht stimmt oder man es verwechselt hat oder man etwas mitgehört hat und es nicht ganz, halt nur halber verstanden hat, obwohl es um was anderes ging.
249	[0:16:53.0] B1: Ja ne, gestern habe ich auch etwas mit Malou über Fabio geredet/
250	[0:16:57.1] B4: Was der/
251	[0:16:58.1] B1: Und der so, Alter, schon wieder sagst du irgendwas Blödes zu mir, //obwohl er gar nicht weiß, was wir gesagt haben//.
252	[0:17:02.7] B4: //Ja, er so, was hast du gerade über mich gesagt?// und dann wir so, Alter, chill mal, du hast nicht gehört, was passiert ist und dann ist der voll ausgerastet und ich so, okay und wenn wir das gesagt hätten, was würdest du dann tun? Uns verkloppen?

253	[0:17:15.0] I: Also ihr lästert dann nicht über das Aussehen oder so/
254	[0:17:18.2] B1: Nein.
255	[0:17:18.3] I: Sondern weil jemand etwas gemacht hat?
256	[0:17:18.7] B3: Ja. Und dann sagt der hier, das hast du getan und dann plappert es der andere oft weiter/
257	[0:17:26.5] B4: Ja. Und dann stehen dann alle auf einer anderen Seite und dann weint jemand, weil das halt so ist/
258	[0:17:33.3] B2: Nein, das ist nur bei den Mädchen.
259	[0:17:35.8] B1: Das ist nur bei den Mädchen/
260	[0:17:37.1] B4: (Lacht) okay, dann halt nur //bei den Mädchen//
261	[0:17:39.3] B2: Wir regeln das halt immer/ bei den Jungs kommt dann einer mit der Faust angesprungen.
262	[0:17:45.1] B1: //Alter, kommt einfach so//
263	B4: //Ja, okay//
264	[0:17:48.8] I: Also ihr macht euch dann manchmal weh dann untereinander?
265	[0:17:50.9] B4: Also wir nicht.
266	[0:17:53.3] I: Okay.
267	[0:17:54.8] B6: Das sind eher die Jungen als die Mädchen. Weil/
268	[0:18:02.6] B3: Aber wir haben uns jetzt auch gebessert, unter unserem Kreis bei den Mädels gibt es jetzt eigentlich keinen Streit mehr.
269	[0:18:07.9] B4: Ja.
270	[0:18:10.0] B3: Und wir lästern dort eigentlich auch nicht mehr.
271	[0:18:10.5] B1: Naja.
272	[0:18:13.1] B4: Ganz selten.
273	[0:18:14.0] B3: Also nein, es wird nicht/
274	[0:18:16.5] B2: Aber Streit, naja.
275	[0:18:20.2] B4: Wir haben den Streit geklärt, wir haben gesagt, wir müssen ja nicht befreundet sein, aber reden können wir trotzdem.
276	[0:18:26.6] B3: Ja und das war okay.
277	[0:18:28.2] B2: Mit welchem? Mit dem Hallen-Ding oder mit dem anderen Ding?
278	[0:18:32.4] B1: Mit Kathi.
279	[0:18:33.4] B4: Es war halt vieles/
280	[0:18:35.8] B2: Ja, es war halt vieles/
281	[0:18:37.8] B1: Das war so viel.
282	[0:18:38.4] B2: Guck mal, irgendwie seid ihr jetzt in Gruppen aufgeteilt: Kathi und Martha auf der/

283	[0:18:43.0] B4: Die gehen immer weg.
284	[0:18:43.8] B2: Dickköpfe.
285	[0:18:46.0] B3: Aber ist doch okay, wenn wir/
286	[0:18:46.7] B4: Ja, das ist ihre/
287	[0:18:49.1] B1: Für was wollt ihr dann halt mit der befreundet sein? Das check ich nicht.
288	[0:18:52.1] B4: Nein, wir wollen das nicht, wir haben gesagt, dass wir das nicht wollen.
289	[0:18:55.1] B3: //Guck, eigentlich fragt man dann ja immer//
290	B1: //Warum hat sie dann geheut?// Wenn sie doch eh mit euch nicht redet.
291	[0:19:00.8] I: Also ihr mögt die dann einfach nicht so gerne?
292	[0:19:06.1] B3: Ich mag sie nicht.
293	[0:19:08.8] B4: Mm.
294	[0:19:08.9] B2: Ja, also alle/
295	[0:19:12.9] B3: Sie kann nett sein, aber/
296	[0:19:14.6] B2: Die meisten Mädels mögen sie ja, aber/
297	[0:19:17.4] B3: Ähm (hebt den Zeigefinger)/ Sag niemals das, was von außen ist. Mädels täuschen gerne vor.
298	[0:19:20.5] B4: Ja. Das stimmt.
299	[0:19:23.8] B3: Vor den Jungs - Best Friends, allein - ich hasse dich.
300	[0:19:29.1] B4: Ja.
301	[0:19:29.9] B2: Aber ihr solltet bei den Jungs niemals voreilig sein. Niemals.
302	[0:19:37.0] I: Fällt euch noch was zu dem Streitthema ein dann?
303	[0:19:39.9] B2: Wieso ist da ein Blitz?
304	[0:19:43.6] B4: Wegen dem Streit.
305	[0:19:45.8] I: Genau, okay. Das ist jetzt eher was nicht so Gutes, an dem, dass ihr so verschieden seid, dass ihr echt dann in die Haare kriegt. Jetzt möchte ich von euch wissen, was ist denn gut da dran, dass ihr so verschieden seid? (Bildimpuls)
306	[0:19:56.6] B3: Also es ist eigentlich auch gut, dass man mit dem anderen darüber reden kann, dass man das gut findet und dann kann man sich auch Sachen empfehlen. Zum Beispiel hat mir Malou jetzt eine Serie empfohlen, die ich/
307	[0:20:10.2] I: Also dass neue Ideen kommen?
308	[0:20:12.8] B3: Mhm.
309	[0:20:13.4] B6: Also eigentlich ist es ganz gut bei der Arbeit in Gruppen, gibt es verschiedene Meinungen/
310	[0:20:19.8] B4: Dann hat jeder eine andere Idee.
311	[0:20:21.9] B2: Aber bei den Jungs/

312	[0:20:25.9] B6: Und dann gibt es nicht nur eine Idee und das liegt daran, dass wir alle so unterschiedlich sind.
313	[0:20:29.0] I: Mhm.
314	[0:20:30.2] B2: Bei den Jungs ist es eher so Fußball, also halt ein neuer Trick.
315	[0:20:38.8] B1: Oder manchmal schau, da hat jemand ein Fußballspiel nicht angeschaut und dann sagt der nächste/ zum Beispiel hat mir gestern auch jemand gesagt, dass BVB verloren hat gegen irgendwas.
316	[0:20:51.9] B2: Oder/
317	[0:20:54.2] B5: Malou und ich sind halt auch sehr gute Freundinnen und haben uns halt auch noch nie gestritten.
318	[0:20:58.4] B4: Nein, noch nie.
319	[0:20:58.7] B5: Und dann reden wir halt in der Pause von Serien und so.
320	[0:21:10.4] B4: Und wir beleidigen uns halt auch, aber zum Spaß (lacht).
321	[0:21:11.7] B2: Ja, aber bei den Jungs ist es halt so, zum Beispiel, wenn jemand bei Fußball jetzt gewechselt ist zum Beispiel Max Klose von Union Berlin/
322	[0:21:26.7] B3: Dann ist immer ein extremes Drama.
323	[0:21:28.6] B1: Nein.
324	[0:21:32.0] B2: Dann sagen wir, mein Gott, dieser kleine/ (Kinder lachen).
325	[0:21:33.5] B3: Ja, wenn ihr ein Spiel verloren habt, seid ihr für ein paar Tage manchmal echt mies drauf.
326	[0:21:41.8] B1: Ja, so wichtig ist es auch nicht.
327	[0:21:45.0] B3: Ja, ihr werdet wegen allem agro. Dann sagt ihr/
328	[0:21:45.7] B4: Ja.
329	[0:21:46.1] B5: Dann seid ihr voll beleidigt.
330	[0:21:48.3] B4: Guck, wir wollen so ganz normal mit euch reden, nein, geht gar nicht.
331	[0:21:51.9] B3: Ja, man/
332	[0:21:54.5] B1: Ihr meint/
333	[0:21:56.1] B5: Man sagt so, guck, die Jungs sagen so, ja wir werden die locker weghauen. Am nächsten Tag sagen die manchmal noch nicht einmal hallo, oder die sagen so hallo (mit verstellter Stimme).
334	[0:22:05.0] B4: Ja, oder sie gucken einfach nur düster.
335	[0:22:07.4] B5: Ja und dann sagen wir Mädels so, ah, doch nicht gewonnen, ja, aber/
336	[0:22:13.0] B2: Aber bis jetzt sind wir erster in der Tabelle.
337	[0:22:16.1] B3: Ja, ich weiß. Letztes Jahr habt ihr aber echt manchmal/
338	[0:22:19.1] B4: Ja, das war echt mies/
339	[0:22:20.1] B2: Letztes Jahr war voll abgefahren.
340	[0:22:21.4] B3: Ja.

341	[0:22:23.9] B2: Wir waren fünfter Platz.
342	[0:22:25.1] B1: Ja, von sechs.
343	[0:22:30.4] B4: Ja und dann habt ihr uns finster angeguckt, als ob das unsere Schuld wäre.
344	[0:22:30.6] B2: Guck, das war so: Wir sind super - schlecht.
345	[0:22:33.8] B3: Ja, ihr habt immer gesagt, wir werden gewinnen. Und dann am nächsten Tag, wie war das Spiel, scheiße.
346	[0:22:40.5] I: Okay. Also jetzt kommen wir bald zum Schluss (Bildimpuls)/
347	[0:22:46.2] B2: Wir haben nur gesagt, wir probieren zu gewinnen.
348	[0:22:47.9] I: Haben wir noch was vergessen? Was gibt es noch zu dem Thema Verschiedenheit in der Klasse oder dem Thema Vielfalt in der Klasse? Fällt noch jemandem was ein, dass wir noch nicht besprochen haben?
349	[0:22:56.8] B3: Ja, dass die Jungs auch nicht sehr gerne basteln (Kinder lachen).
350	[0:23:04.4] B1: Ja, so manche Jungs mögen es, aber wir sind komplett schlecht darin.
351	[0:23:06.3] B6: Also mit der Strickliesel hatten alle Mädchen einen meterlangen Schwanz/
352	[0:23:16.1] B4: Ja und die Jungs waren so (zeigt einen Abstand zwischen ihren Fingern in der Luft).
353	[0:23:17.6] Kinder reden durcheinander (unv.)
354	[0:23:27.7] B6: Ja, die waren so groß, also solche Würste/
355	[0:23:31.0] B2: Würste?
356	[0:23:31.4] B6: Ja, aber es war dann ganz gut, weil als wir dann fertig waren, haben wir es den Jungs dann gezeigt.
357	[0:24:01.1] I: Und dann konnten die von euch lernen?
358	[0:24:03.1] B3: Ja, aber manchmal lernen wir auch von den Jungs.
359	[0:24:04.5] B2: Zum Beispiel wie man gegen einen Ball tretet.
360	[0:24:06.0] B3: Ich weiß wie man gegen einen Ball tritt.
361	[0:24:08.6] B5: Ja, ich auch.
362	[0:24:10.0] B4: Ich auch.
363	[0:24:10.3] B1: Aber wisst ihr auch, wie man den Ball kontrollieren kann?
364	[0:24:12.3] B3: Nein, ist mir aber auch scheißegal.
365	[0:24:15.3] B2: Und ihr könnt von mir auch lernen, wie man Clemens verprügelt.
366	[0:24:17.5] B4: Okay, das kann ich auch selber.
367	[0:24:19.3] B3: Ja/
368	[0:24:21.0] B4: Glaub mir, ich habe voll Kraft getankt.
369	[0:24:22.1] B3: Ich auch.
370	[0:24:23.2] I: Okay, also zusammenfassend aber ihr viele Unterschiede, vor allem zwischen Jungen und Mädchen in der Klasse/

371	[0:24:29.7] B3: Ja.
372	[0:24:29.8] I: Und es gibt auch mal Streit, hab ihr gemeint. Den könnt ihr dann aber immer irgendwie lösen und seid trotzdem nett zueinander und beim Lernen gibt es jetzt nicht unbedingt was Besonderes habt ihr gemeint und ihr habt immer viele Ideen voneinander.
373	[0:24:46.6] Kinder im Chor: Ja.
374	[0:24:47.3] I: Das ist also ungefähr, was ihr dazu denkt?
375	[0:24:50.5] Kinder im Chor: Ja.
376	[0:24:53.8] B3: Aber es gibt auch immer wieder so neue Trends unter den Mädels und Jungs. Manchmal interessiert es auch die Mädels/
377	[0:25:01.3] B4: Du meinst so/
378	[0:25:03.6] I: Was für Trends?
379	[0:25:05.5] B3: Halt Trends, was gerade angesagt ist.
380	[0:25:06.2] B1: TikTok.
381	[0:25:10.7] B2: Aber die Jungs sind voll/
382	[0:25:11.4] B3: Oder (Wolfstars?) war für eine Zeit lang unter Mädels und Jungs ganz doll/
383	[0:25:15.4] B4: Ja, aber eigentlich sind bei TikTok eigentlich meistens die Jungs und Mädchen, wir sind dann auf dem Pausenhof eine Gruppe und dann zeigen wir uns halt so gegenseitig TikTok.
384	[0:25:26.4] B1: Ja.
385	[0:25:28.3] I: Also das mögt ihr alle gern?
386	[0:25:28.9] Kinder im Chor: Ja.
387	[0:25:31.2] B2: Sprite oder Cola (Kinder lachen)?
388	[0:25:33.8] B1: (mit verstellter Stimme) verpissen Sie sich (Kinder lachen).
389	[0:25:36.2] I: Und ihr macht das dann nach oder was macht ihr dann damit?
390	[0:25:38.1] B5: Also wir gucken halt so Videos dann am Mittag an und dann finden wir das witzig und dann/
391	[0:25:50.7] B4: Und dann/
392	[0:25:52.0] B2: Und dann sitzen wir auf dem Pausenhof zusammen.
393	[0:25:58.5] B3: Wir verabreden uns auch manchmal, die Jungs und Mädels, verabreden sich ja auch. Einmal war es ja so, dass alle auf dem Bolzplatz waren.
394	[0:26:04.0] B1: Ja.
395	[0:26:04.6] B2: Außer Fiona.
396	[0:26:09.7] I: Und dann habt ihr zusammengespielt?
397	[0:26:12.3] B4: Nein, eigentlich wollten wir zusammen jemanden verprügeln, aber das haben wir dann doch nicht getan.
398	[0:26:16.2] B2: Ja.
399	[0:26:17.2] B3: Und dann haben die Jungs dann Fußball irgendwann mal gespielt.

400	[0:26:21.6] B2: So wie immer.
401	[0:26:22.2] B5: Einmal haben wir auch Wahrheit oder Pflicht zusammengespielt und dann musste einer dann so zu erwachsenen Leuten und sagen, können wir mitspielen.
402	[0:26:32.4] B4: (unv.)
403	[0:26:34.9] B5: Und dann haben wir halt gedacht, oh Gott und dann haben wir halt so gelacht.
404	[0:26:39.2] B4: Ja.
405	[0:26:43.8] B5: Da war erst mal//und dann haben wir halt alle Volleyball gespielt//.
406	B4: //Da war ich dabei//.
407	[0:26:49.7] I: Okay.
408	[0:26:51.5] B3: Und als ihr Clemens verprügeln wolltet, kam ich ja erst später dazu und habe erfahren, dass ihr es nicht getan habt und dann haben wir irgendwas zusammengespielt, das ist immer ganz lustig im Sommer.
409	[0:27:07.8] I: Habt ihr Clemens dann noch verprügelt?
410	[0:27:10.1] B2: Nein, er ist einfach nur komisch.
411	[0:27:13.7] B3: Und aggressiv.
412	[0:27:16.0] B2: Er kommt zu uns, guck (steht auf) ganz normal spielen wir Fußball und dann kommt er so angerannt (geht schnell und tritt mit dem Fuß in die Luft) (Kinder lachen).
413	[0:27:26.7] B1: Er mag uns nicht.
414	[0:27:30.2] B2: Und dann schubse ich ihn halt weg, mir egal.
415	[0:27:34.6] B3: Hat Clemens schon mal geheult?
416	[0:27:36.8] B2, B4 und B1: Ja, schon oft.
417	[0:27:38.8] B1: Am Freitag hatten Clemens und Noah geprügelt, Alter und da um drei wollten wir doch beim Schulhof sein/
418	[0:27:43.7] B4: Ja, stimmt.
419	[0:27:46.0] B1: Aber das war erst um vier oder so.
420	[0:27:47.5] I: Okay, fällt noch irgendjemandem was ein?
421	[0:28:06.6] B2: Clemens ist gemein.
422	[0:28:07.8] B6: Er hat mich heute zweimal beleidigt, da war ich kurz vor dem Heulen, weil es so böse war. Und im Sport war ich Fängerin. Dann habe ich in der ersten und zweiten Runde niemanden gefangen und dann hat Fabio zu mir Loser gerufen.
423	[0:28:39.9] B1: Ja, Fabio ist auch sehr gemein. Ich bin fast ein Jahr älter als er und er nennt mich Wichser und so Zeug.
424	[0:28:46.6] B4: Und/
425	[0:28:49.4] B1: Und dann sagt er noch zu ihm, Hurensohn, verpiss dich.
426	[0:28:50.9] B4: Ja und er ist auch immer zu den Lehrern so unhöflich. Er hat sogar schon einmal Frau Welt den Stinkefinger gezeigt.
427	[0:28:59.0] Kinder im Chor: Ja.

428	[0:29:02.0] B4: Zum Glück hat Frau Welt das nicht gesehen.
429	[0:29:02.8] B2: Sie hat vorhin den Stinkefinger gezeigt.
430	[0:29:08.8] B4: Nein.
431	[0:29:09.7] B1: Nein, er hat es Frau Dreyer gezeigt, weil sie so viele Hausaufgaben gegeben hat.
432	[0:29:17.6] B4: Und er tut immer so, als wäre er der coolste. Aber das ist gar nicht so.
433	[0:29:20.0] B1: Oder er macht alles kaputt. Auf dem Schulweg hat er schon mal so ein Schild/
434	[0:29:25.8] B4: Immer wenn wir mit ihm laufen, habe ich immer Angst. Ich laufe dann schneller, weil ich möchte nicht angezeigt werden, weil er was kaputt macht.
435	[0:29:33.9] B2: Er hat auch schon mal ein Apfel auf ein Auto geworfen.
436	[0:29:37.0] B4: Ja, wo es gerade gefahren ist (Kinder lachen).
437	[0:29:38.2] B1: Aber Clemens ist genauso schlimm, er nimmt die Sandpäckchen aus dem Kosovo und legt sie auf die Straße und dann bumm. Und meine Mutter ist da mal drübergefahren.
438	[0:29:51.5] B3: Und Clemens hat sich mal auf die Straße gelegt und dann kam ein Auto und erste ein paar Sekunden davor rennt er von der Straße.
439	[0:30:05.1] B1: Macht er immer. Er hat mir auch schon mal so in den Bauch getreten, dass ich fast nicht mehr atmen konnte.

Postskripte

Postskript 1: Familienklasse

Ort: Freiburg	Teilnehmer*innenanzahl: 8
Datum: 29.03.2022	Uhrzeit: von 11.38 - 12.09 Uhr
Selbstwahrnehmung	-etwas nervös -bedacht darauf, wenig einzugreifen -vorwiegend vorüberlegte Fragestellungen
Situation	-Nebenraum zum Klassenzimmer -spielen teilweise mit Gegenständen aus dem Raum -Klassenlehrerin unterbricht wegen Lautstärke
Gesprächswahrnehmung	-Kinder reden laut miteinander und lachen viel -Kinder merken selbst, dass sie teilweise nicht ernsthaft sind -Kinder haben viele Ideen -Kinder zeigen einen Klassenzusammenhalt
Ergänzungen	-Sozio-ökonomisch besser gestellte Haushalte -Montessori-Pädagogik

Postskript 2: Klasse 3

Ort: Freiburg	Teilnehmer*innenanzahl: 7
Datum: 03.05.2022	Uhrzeit: von 10.33 – 10.56 Uhr
Selbstwahrnehmung	-Mischung aus situativen und vorüberlegten Fragestellungen
Situation	-Nebenraum zum Klassenzimmer -Kind kommt verspätet hinzu
Gesprächswahrnehmung	-Kinder lassen einander überwiegend ausreden -Nebengespräch an einer Stelle
Ergänzungen	

Postskript 3: Klasse 4

Ort: Rheinfelden	Teilnehmer*innenanzahl: 7
Datum: 02.05.2022	Uhrzeit: von 11.47 – 12.17 Uhr
Selbstwahrnehmung	-Mischung aus situativen und vorüberlegten Fragestellungen -teilweise Paraphrasierungen
Situation	-separates Klassenzimmer
Gesprächswahrnehmung	-Kinder diskutieren in Gesprächsparteien -konfliktbehaftetes Klassenklima -erzählen viel von der Klassensituation -Schwerpunkt: Vielfaltsdimension Geschlecht
Ergänzungen	-Klasse wird von Lehrkräften als „schwierig“ und „unruhig“ bezeichnet

Informationsschreiben und Einverständniserklärung

Anna Meier

Am Dorfbach 4, 79618 Rheinfelden
 Mailadresse: anna.r.meier@gmail.com

Durchführung einer Gruppendiskussion zum Thema: „Vielfalt in der Klassengemeinschaft“

Liebe Kinder der Familienklasse, sehr geehrte Eltern,
 ich studiere im Masterstudiengang Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule
 Freiburg, um Lehrerin zu werden. Im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema „Vielfalt in der
 Klassengemeinschaft“ führe ich eine Gruppendiskussion mit 6-8 Kindern aus der Klasse durch,
 um genauer zu verstehen,

- wie Kinder die Vielfalt in ihrer Klassengemeinschaft wahrnehmen,
- welche Auswirkungen die Verschiedenheit ihrer Einschätzung nach auf das eigene Ler-
 nen hat
- und an welchen Stellen Schwierigkeiten auftreten.

Die Gruppendiskussion wird wie folgt gestaltet:

- Die Kinder erhalten einen thematischen Erzählimpuls.
- Ich moderiere die Diskussion und versuche dabei zu verstehen, welche Ideen und
 Probleme auftreten.
- Die Gruppendiskussion dauert maximal **45 Minuten** und findet am **XX.YY.2022** in **Ab-
 sprache mit den Klassenlehrerinnen** statt.
- Diese Situation wird auf **Video aufgezeichnet**. Durch anschließendes Betrachten be-
 steht die Möglichkeit die Ideen der Kinder besser nachvollziehen zu können. Es hat
 sich gezeigt, dass nicht alle guten Ideen direkt in der Situation erkannt werden.

Die Kinder lernen durch die Gruppendiskussion somit, ihre eigene Meinung zu äußern und
 anderen wertschätzend zu begegnen. Die erhobenen Daten werden selbstverständlich voll-
 kommen anonym ausgewertet und haben keinerlei Auswirkungen auf die Noten Ihres Kindes.
 Das Video wird anschließend gelöscht. Zur Durchführung der Gruppendiskussion benötige ich,
 aus juristischen Gründen, das schriftliche Einverständnis des Kindes und die eines Erzie-
 hungsberechtigten, worum ich Sie hiermit bis zum **XX.YY.2022** freundlichst bitte. Bei Rückfra-
 gen können Sie sich gerne jederzeit per Mail an mich wenden.

Ich freue mich auf eine positive Antwort.

Mit freundlichen Grüßen

Anna Meier

✂-----

Meine Eltern und ich, (*Vor- und Nachname des Kin-
 des*), sind mit der Teilnahme an der geplanten Gruppendiskussion und mit der Aufzeichnung
 und Verwendung des Videomaterials im Rahmen der Masterarbeit von Frau Anna Meier ein-
 verstanden.

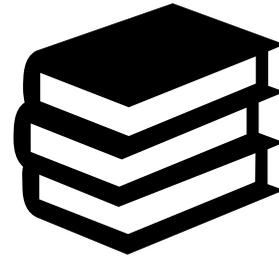
.....
 (Ort, Datum, Unterschrift Erziehungsberechtigte/r)

.....
 (Unterschrift des Kindes)

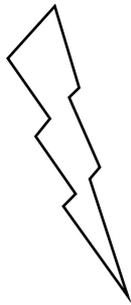
Bildimpulse



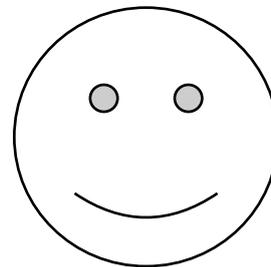
Vielfalt



Lernen



Konflikt



Was ist gut?

*Piktogramme entstammen der Software **Microsoft Word**.*

Eidesstattliche Erklärung zur Masterarbeit

„Vielfalt in der Klassengemeinschaft – Gruppendiskussionen mit Grundschüler*innen“

Masterstudiengang Lehramt Primarstufe

Sommersemester 2022

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und dass diese noch nicht anderweitig zur Gänze oder in Teilen als Bachelor- bzw. Masterarbeit oder anderweitige Studienabschlussarbeit eingereicht wurde. Darüber hinaus erkläre ich, dass die schriftliche Form der Arbeit und die elektronische Datei identisch sind.

Rheinfelden, den 03.08.2022

1. Korrektorin: Frau Prof. Dr. Fritzsche

2. Korrektor: Herr Prof. Dr. Rollett

Name der Verfasserin: Anna Meier

Matrikelnummer: 1481465

Mail: anna.meier@uni-rheinfelden.de

Adresse: Am Dorfbach 1, 79709 Rheinfelden