

Verschenkte Chancen – Schülerinnen und Schüler als Gestalter ihrer Schulkarrieren?

Optimierung der Zusammenarbeit von Schule,
Eltern und ihren Kindern – eine Befragung von
Schülerinnen und Schülern mit türkischem
Migrationshintergrund bezüglich der Einstellung
zu „schülerorientierter Elternarbeit“
am Gymnasium

Eine explorative Studie

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg - Fakultät I Bildungs-
und Sozialwissenschaften - zur Erlangung des Grades eines Doktors der
Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation von Herrn

Burkhard Leimbach

geboren am 6. August 1949 in Asbach, Landkreis Hersfeld.

Oldenburg 2015

Referent: Prof. Dr. Rudolf Leiprecht

Korreferent: Prof. Dr. Karsten Speck

Tag der Disputation: Montag, d. 11. November 2015

Inhaltsverzeichnis

0 Einleitende Gedanken	6
0.1 Wahl des Themas	6
0.1.1 Warum schulische Zusammenarbeit mit Eltern?	8
0.1.2 Warum schülerorientierte Elternarbeit?	12
0.1.3 Warum Befragung von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund?	16
0.1.4 Warum die Schulform Gymnasium als Ort der Exploration?	20
1 Hauptteil I Grundlegende Gedanken	24
1.1 Relevante Begrifflichkeiten	24
1.2 Zielsetzung der Studie	28
1.3 Aktueller Forschungsstand	29
2 Hauptteil II Untersuchungsdesign	44
2.1 Empirische Studie	44
2.1.1 Forschungsstrategie und Ablauf der empirischen Untersuchung	44
2.1.2 Präzisierung der Untersuchungsfragestellung	44
2.1.3 Methode der Befragung	48
2.1.4 Forschungsmethodische Überlegungen	49
2.1.4.1 Erkenntnistheoretische Grundlagen für qualitative Forschung	52
2.1.4.2 Methodische Konsequenzen aus dem symbolischen Interaktionismus für ein qualitatives Forschungsdesign	55
2.1.5 Qualitatives Untersuchungsdesign	59
2.1.5.1 Festlegung der Erhebungsmethode	59
2.1.5.2 Auswahl der Interviewvariante	66
2.1.5.3 Untersuchungssample und Kontext	73
2.1.5.4 Zeitraum der Untersuchung	73

2.1.5.5 Gewinnung der Untersuchungssample	73
2.1.5.6 Auswahl der Institutionen	76
2.1.5.7 Zusammensetzung der Stichprobe	77
2.1.5.8 Auswahl des Interviewenden	78
2.1.5.9 Auswahl der Interviewpartner	80
2.1.5.10 Beschreibung des Datenblatts	83
2.1.5.11 Beschreibung der Stichprobe	84
2.1.6 Festlegung des Auswertungsverfahrens	84
2.1.6.1 Verfahren zur Datenaufbereitung	84
2.1.6.2 Auswahl der Auswertungsmethode	86
2.1.7 Konstruktion des deskriptiven Systems	90
2.1.7.1 Bestimmung von Auswertungskategorien	90
2.1.8 Beschreibung des Leitfadens	94
2.1.8.1 Interviewleitfaden I	98
2.1.8.2 Interviewleitfaden II	100
3 Hauptteil III Ablauf der Untersuchung	103
3.1 Durchführung der Vorstudie – Interviewserie 1a – 5a	103
3.2 Rückschau auf die 1. Interviewserie 1a bis 5a	104
3.2.1 Statistische Auswertung	105
3.3 Durchführung der Hauptstudie – Interviewserie 1b bis 5b	107
3.4 Rückschau auf die 2. Interviewserie 1b bis 5b	108
3.4.1 Statistische Auswertung	109
3.5 Auswertungsschritte	111
3.6 Auswertungsstufe II (Einzelinterviews)	115
3.6.1 Kommentar zum Interview 1a	115
3.6.2 Kommentar zum Interview 1b	120
3.6.3 Kommentar zum Interview 2a	128
3.6.4 Kommentar zum Interview 2b	133
3.6.5 Kommentar zum Interview 3a	137
3.6.6 Kommentar zum Interview 3b	144
3.6.7 Kommentar zum Interview 4a	151
3.6.8 Kommentar zum Interview 4b	155

3.6.9 Kommentar zum Interview 5a	159
3.6.10 Kommentar zum Interview 5b	168
3.7 Auswertungsstufe III (nach Untersuchungskategorien)	176
3.7.1 Häusliches Anregungsmilieu	176
3.7.1.1 Elterliches Engagement und Lernunterstützung	176
3.7.1.2 Eltern-Kind-Interaktion	183
3.7.1.3 Sozial-emotionales Klima	189
3.7.2 Motivation	194
3.7.3 Bildungserwartungen der Eltern	199
3.7.4 Sozialökonomischer Status/kulturelles Kapital	202
3.7.5 Sprachgebrauch	207
3.7.6 Selbstvertrauen	212
3.7.7 Selbstkonzept	221
3.7.8 Lehrkraft/Schülerverhältnis	244
3.7.9 Schule	259
3.7.10 Selbstorganisierte Unterstützungssysteme	269
3.7.11 Eigeninitiative	272
3.7.12 Akzeptanz und Anerkennung	277
3.7.13 Identität	285
4 Deskriptive Ergebnisse der Untersuchung	289
4.1 Zusammenarbeit mit den Eltern	289
4.2 Schule und Lehrkräfte	294
4.3 Leistungsorientierung und Gestaltungsspielraum für eigenständiges Handeln	298
4.4 Resümee	304
4.5 Empfehlungen	306
5 Ausblick	306
6 Literaturverzeichnis	309

0 Einleitende Gedanken

Verschenkte Chancen – Schülerinnen und Schüler als Gestalter ihrer Schulkarrieren?

Optimierung der Zusammenarbeit von Schule, Eltern und ihren Kindern – eine Befragung von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund bezüglich der Einstellung zu ‚schülerorientierter Elternarbeit‘ an Gymnasien

Eine explorative Studie

Das Anliegen der Studie ist es, ansatzweise zu klären, ob Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund sich selbst als Gestalter ihrer Schulkarriere begreifen, in welchem Umfang sie dabei die Faktoren für eine erfolgreiche Schulkarriere wahrnehmen und benennen können und welchen Spielraum sie im Bezugsfeld Eltern-Schule-Schülerin/Schüler für eigenes Handeln sehen, um in Zusammenarbeit mit ihren Eltern ihren Schulerfolg steigern zu können.

0.1 Wahl des Themas

Elterliche Unterstützung und schulbezogen förderliche Lernbedingungen im Elternhaus sind mit die einflussreichsten Faktoren für den Schulerfolg ihrer Kinder. Diese Faktoren hängen aber von den *Möglichkeiten* der Eltern ab, und diese sind in der Regel umso besser, wenn die Eltern eine Bildungsbio-graphie aufweisen, die sie mit höherer (formaler) Bildung ausgestattet hat (zum Beispiel hinsichtlich des Wissens zu Bildungssystemstrukturen, der habituellen Vertrautheit im Umgang mit Akteuren des Schulsystems, der Bedeutung von Lernprozessen, usw.). Unterschichtenfamilien, Familien in prekären Lebenslagen und/oder Familien mit Migrationshintergrund haben oft andere Möglichkeitsräume, sehen sich mit besonderen Behinderungen kon-

frontiert und scheinen kaum erfolgreich darin zu sein, in der Schule als mitgestaltende Akteure aufzutreten. In den gymnasialen Schulstufen und Schulformen scheint sich dies in besonderer Weise zuzuspitzen. Häufig entsprechen die Erwartungen der Schule in Bezug auf Lernen und Unterstützung nicht den Vorstellungen, die Eltern haben und umgekehrt. Schülerinnen und Schüler sind dabei eher Objekt der beidseitigen Bemühungen, statt ernst genommenes, reflektierendes Subjekt zur Vermittlung und Angleichung von Erwartungen und Bedingungen.

Im Fokus des Projekts stehen deshalb Schülerinnen und Schüler, ihre *Sichtweisen auf* und *Erfahrungen mit* Schule und Elternhaus und ihre Erwartungen und Erfahrungen im Hinblick auf die Bedingungen für einen erfolgreichen Schulabschluss.

Da in der Bildungsberichterstattung Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund regelmäßig als solche ausgewiesen werden, die in ihrer Schullaufbahn in besonderer Weise mit Bildungsbenachteiligung zu rechnen haben (zuletzt Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 76), wird es sich bei den befragten Schülerinnen und Schülern um solche mit türkischem Migrationshintergrund handeln. Allerdings wird die Forschung an einem Gymnasium stattfinden. Es werden also Schülerinnen und Schüler befragt, die in der Forschungsliteratur meist als Angehörige von Problemgruppen wahrgenommen werden, die in ihrer bisherigen Schullaufbahn aber relativ erfolgreich waren und das Gymnasium besuchen. Mit diesem Forschungsdesign soll vermieden werden, dass bereits durch die Anlage der Forschung eine einseitige Defizitorientierung unterstützt wird.

Es wird hierbei davon ausgegangen, dass in der Analyse der Interviews nicht nur für den Schulerfolg ungünstige, sondern auch *günstige* Konstellationen ermittelt werden können. *Von besonderer Bedeutung ist dabei die Rolle von Schülerinnen und Schülern als Mittler zwischen Schule und Elternhaus und der mögliche Spielraum, der ihnen im Rahmen der Schule als in Grenzen selbstständig und verantwortlich Handelnde bei Lehrer- und Elterngesprä-*

chen u.a. zukommt. Die Ergebnisse sollen zeigen, ob es möglich ist, die Elternarbeit insbesondere mit sogenannten bildungs- und schulfernen Schichten und damit die Lernbedingungen, das Selbstwertgefühl und die Selbstständigkeit von Schülerinnen und Schülern zu verbessern und Eltern zu befähigen, ihre Kinder auf dem Weg zu besseren Lernbedingungen zu unterstützen.

0.1.1 Warum schulische Zusammenarbeit mit Eltern?

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule scheint an den meisten Schulen recht unsystematisch und punktuell abzulaufen. Neben den klassischen Elternabenden, deren Planung, Strukturierung und Schwerpunktsetzung meist den Lehrkräften überlassen bleibt, sind es hauptsächlich Elternsprechtage und Konferenzen, bei denen Eltern mit der Schule in eher ritualisierten Kontakt treten, oder eher, die Schule mit Eltern in Kontakt tritt. Schülerinnen und Schüler haben zwar ihren schulverfassten Platz, sind aber in der Regel Gegenstand von Gesprächen, selten gestaltende, gleichberechtigte Partner.

Auch eine Ausweitung der Zusammenarbeit (Schülerberatung mit Eltern, pädagogische Konferenzen, Individualberatung von Schülern, Eltern und Lehrern durch Beratungslehrkräfte und Sozialpädagogen, regelmäßige Anrufe der Klassenlehrkräfte bei Eltern) führt nicht zu einer befriedigenden Zusammenarbeit der drei Gruppen.

Wie die Forschung zeigt, ist dies aber eine Voraussetzung dafür, dass Eltern ihr Unterstützungspotential voll ausschöpfen können, denn sie sind ein entscheidender Faktor für den Schulerfolg ihrer Kinder.

Auch wenn John Hattie in seiner 2008 veröffentlichten Metastudie „Visible Learning“ die Lehrkraft als den überragenden Faktor für die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern hervorhebt, so ist die Bedeutung der Familie für den Lernerfolg nicht zu vernachlässigen. „Der Einfluss der Familie auf die Leistungs- und Verhaltensentwicklung von Kindern ist mehr

als doppelt so stark wie derjenige von Schule, Unterricht und Lehrkräften zusammen. Das ist in der einschlägigen Forschung seit einem halben Jahrhundert bekannt“ fasst Werner Sacher (Sacher 2009, 7) das Ergebnis zahlreicher Studien zusammen. Er weist auf die Pisa-Begleitforschung hin, nach der die Lesekompetenz zu 66,1% von Einflüssen der Familie und nur zu 31,0% von solchen der Schule, des Unterrichts und der Lehrkräfte abhängt (OECD 2001, 256) und führt als weitere Bestätigung für den starken Einfluss von Eltern die Studien von Dave 1963, den Coleman-Report 1966, den Plowdon-Report 1967, die Untersuchungen von Jencks 1972, Krumm 2003 und die PISA-Studie von 2000 an (vgl. Sacher, Elternarbeit, 2008a 48 ff). William H. Jeynes kommt in seiner breit angelegten Metastudie ebenfalls zu dem Ergebnis, dass „nearly every study examining the effects of parental involvement concludes it considerably influences the lives and education of children, regardless of race, gender, and socioeconomic status“ (Jeynes 2011, 164).

Bei näherer Betrachtung zeigt sich allerdings eine beträchtliche Uneindeutigkeit der Studien: Sowohl in Bezug auf die Definition des Begriffs ‚Elternarbeit‘ als auch was die Erfolgskriterien von Elternarbeit angeht, besteht Uneinigkeit in der Forschung. Dass das Elternhaus einen großen Einfluss hat, kann als bestätigt angesehen werden; welcher Effekt aber im Einzelnen erzielt wird, ist nicht klar beantwortet. Denn wenn man davon ausgeht, dass Elternarbeit das ‚kulturelle Kapital‘ der Familien aktiviert, so ist damit auch die Gefahr verbunden, dass dies nicht in allen Familien zur Leistungssteigerung in der Schule führt. Familien, die nur über ein begrenztes oder unpassendes ‚kulturelles Kapital‘ verfügen, geraten u. U. ins Hintertreffen und schichtenspezifische Unterschiede werden verstärkt, statt mehr Chancengleichheit zu erzielen.

Was die direkten Auswirkungen von Elternarbeit auf Schulleistungen und Schulerfolg anbetrifft, lässt sich trotz z.T. widersprüchlicher Forschungsergebnisse feststellen, dass „das schulische Engagement von Eltern auf allen Altersstufen Leistungsverbesserungen ihrer Kinder bewirkt, und zwar vor allem dann, wenn es in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Lernen der Kinder steht“ (Sacher 2008, 50-51). Eine Steigerung dieses Effekts ist dann

festzustellen, wenn Eltern ein Elterntraining durchlaufen. Bemerkenswert und für diese explorative Studie bedeutsam ist ebenso, dass „die Leistungen von älteren Kindern, die keine Leistungsprobleme haben, (...) sich (...) günstiger (entwickeln), wenn man sie in ihrer Selbstständigkeit fördert, statt Unterstützung der Eltern zu organisieren“ (Sacher 2008, 51).

Wenn Eltern darüber hinaus spürbar Leistungserwartungen gegenüber ihren Kindern hegen und durch ihr Elternengagement auch zeigen, dass sie die Anstrengungen ihrer Kinder in der Schule wertschätzen, dann steigen auch deren Leistungen. Der Effekt dieser Anerkennung übersteigt dabei den der unmittelbaren Hilfe bei der häuslichen Lernarbeit (Majoribanks 2002, 166; Keith & Keith 1993, 207).

Dieses Ergebnis lässt Sacher hoffen, „dass auch Eltern bildungsferner Schichten und Gruppen ihre Kinder wirksam unterstützen können. Manche Forscher kommen sogar zu dem Ergebnis, dass gerade Kinder solcher Eltern am meisten von elterlicher Unterstützung profitieren. Cotton & Wiklund (2002) berichten, solche Kinder würden dann die größten Leistungsverbesserungen erzielen, wenn man ihre Eltern zur Unterstützung ermutigt und sie entsprechend anleitet“ (Sacher 2008, 51).

Dies setzt allerdings voraus, dass Eltern auch von der Wirksamkeit ihres Engagements in der Schule überzeugt sind. Offenbar, so zeigt ein Blick in die Forschungsliteratur, ist dies nicht in allen sozialen Schichten gegeben. Gerade Unterschichtenfamilien, Familien in prekären Lebenslagen, Familien mit Migrationshintergrund und mit Bildungssystemstrukturen unvertraute Eltern scheinen wenig erfolgreich darin zu sein, in der Schule als mitgestaltende Akteure aufzutreten. Gründe dafür können z.T. frustrierende Erfahrungen in der eigenen Schulzeit, mangelnde Vertrautheit mit Bildungssystemstrukturen, ein mittelschichtorientierter und monolingualer Habitus von Schule, mangelnde soziale Anerkennung, negative Signale des Systems Schule, Überforderung oder andere Wertsysteme sein. Gegenüber den gymnasialen Schulstufen und Schulformen könnte sich dies in besonderer Weise zuspitzen.

Aber nicht nur diese Erziehung und schulische Unterstützung erschwerenden Bedingungen machen es Eltern nicht leicht, ihrem Erziehungsauftrag nachzukommen. Vielmehr haben öffentliche Aufmerksamkeit und Professionalisierung in den meisten Gesellschaftsbereichen Auswirkungen auf die familiäre Erziehung. „Nicht selten fühlen sich Eltern vom Alltag mit Kindern, den Erziehungsaufgaben und den wachsenden Anforderungen an die Elternrolle überfordert. Den Eltern wird heute ein Maß an Verantwortung und Mitsprache für ihre Kinder zugewiesen, das es in früheren Elterngenerationen so nicht gab“, resümiert die Studie ‚Eltern unter Druck‘ (Merkle 2008, 1).

Dies muss Schule berücksichtigen, um das Potential des Elternbeitrags für bessere Schülerleistungen und adäquates Verhalten zu erschließen. Voraussetzung dafür ist die Akzeptanz von Eltern als gleichwertige Partner bei der Unterstützung des Lernprozesses durch die Lehrkräfte und die Schule.

Um allerdings Eltern erfolgreich zu motivieren, ist es unerlässlich, auch die Rolle und Bedeutung von Schülerinnen und Schülern zu untersuchen. Sie sind Objekte der Bemühungen, sie fungieren als Mittler zwischen Schule und Elternhaus und sie sind Akteure in ihrer eigenen Schulkarriere. Welchen Einfluss sie möglicherweise auf ihre Eltern haben, welche Rolle sie bei der Aktivierung ihrer Eltern für die schulische Unterstützung spielen können und wie ihre Erwartungen an Eltern und Schule für schulischen Erfolg sind, ist noch nicht hinreichend geklärt.

Insbesondere die Kommunikation zwischen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, deren Eltern und der Schule bedarf der Optimierung. Hier liegen nur punktuelle, nicht systematisierte Erfahrungen vor. Es fehlt an Untersuchungen, die Auskunft darüber geben, in welchem Maße Schülerinnen und Schülern eine aktive Rolle in der Elternarbeit zugestanden wird, in welchem Maße diese neue Rolle zu optimierter Begleitung durch Lehrkräfte und verbesserter Beratung der Eltern führt.

0.1.2 Warum schülerorientierte Elternarbeit?

Elterliche Unterstützung und Bereitstellung guter Lernbedingungen im Elternhaus sind, wie oben umrissen, außerordentlich einflussreiche Faktoren für den Schulerfolg von Kindern. Häufig entsprechen die Erwartungen der Schule aber nicht den Vorstellungen, die Eltern von optimalen Lernbedingungen haben und umgekehrt. Schülerinnen und Schüler sind dabei eher Objekt der einseitigen oder beidseitigen Bemühungen, statt ernst genommenes, reflektierendes Subjekt des Bildungsprozesses.

Die Forschung sagt wenig aus über Potential, Interesse, Wahrnehmungs- und Selbstreflexionsniveau von Schülerinnen und Schülern. Hinweise auf Motivation liegen allerdings vor. Werner Sachers Untersuchung von 2009 zur Einstellung von Grundschulern zur Elternarbeit belegt dies: „Eines der erstaunlichsten Ergebnisse des genannten Modellprojekts besagt, dass schon mehr als die Hälfte der Grundschüler ihre Angelegenheiten in der Schule am liebsten alleine regeln möchte. Diesen Anspruch auf Selbstbestimmung (Er wird in der Sekundarstufe nur noch geringfügig stärker....) mag man belächeln. Aber er weist durchaus in die richtige Richtung. Das Leitziel des mündigen Menschen fordert, dass wir die Schüler darin unterstützen. Wir müssen sie in den Stand versetzen, ihre Schulangelegenheiten zunehmend eigenverantwortlich zu regeln. Schülerorientierte Elternarbeit, welche die Kinder als gleichwertige Partner einbezieht, ist der Weg zu diesem Ziel“(Sacher 2009, 29).

Unterstützt wird die Realisierung dieses Anspruchs durch die didaktische und methodische Entwicklung in der pädagogischen Forschung und Praxis und der Bildungspolitik der letzten Jahrzehnte, trotz kontraproduktiver und inzwischen z.T. revidierter Entscheidungen zu Gunsten von G 8¹ und Zentralabitur, die der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler bei der Entscheidung über Inhalte und Methoden sowie der Bestimmung des Lerntempos

¹ Einige Bundesländer reduzierten die Schulzeit am Gymnasium von 9 auf 8 Schuljahre (G8). Diese Entscheidung wurde z. T. wieder rückgängig gemacht.

größeren Spielraum einräumt. Die Stärkung der Verantwortung für den eigenen Lernprozess, die Entwicklung der Fähigkeit, sein Schulpensum effektiv zu planen und selbstständig Hilfen in Anspruch zu nehmen, Ansätze zur Selbstdiagnose durch Evaluationsangebote zu nutzen und seine Erfolgchancen besser einzuschätzen, zeichnen ein Schülerbild, das – wenn es denn in den Schulen konsequenter umgesetzt und gelebt wird – einen mündigeren Schüler erahnen lässt, der sich im Schulleben besser verorten kann. Die Schule als nach wie vor hierarchisches System bedarf hier der Veränderung zugunsten der Schülerinnen und Schüler, die hier nicht als Marktzurichtung gewertet werden kann (vgl. hierzu Pongratz 2004, 25-36).

Die zunehmenden Erwartungen an die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung von Schülerinnen und Schülern kontrastiert auffällig mit der eingeschränkten Fähigkeit und mangelnden Bereitschaft vieler Eltern, zu Hause die erzieherischen Voraussetzungen für gute Leistungen und angemessenes Verhalten in der Schule zu schaffen. Mehrere Untersuchungen (Mairinger 1984, Neubauer 1989, Sacher 2004, Sacher 2006, zitiert nach: Sacher 2008, 196) belegen, dass „die Mehrheit der Eltern (...) auch heute noch eine Arbeitsteilung zwischen Schule und Elternhaus (favorisiert) und (...) den Bereich der Erziehung für sich reklamieren (möchte)“ (Sacher 2008, 196). Neubauer sieht in seiner Untersuchung von 1989 ebenfalls bei den Eltern einen klaren Trend, nach dem die Aufgabe der Lehrer die Wissensvermittlung, die Aufgabe der Eltern aber die Persönlichkeitserziehung des Kindes sei (Neubauer 1989, 81) und Sacher resümiert: „Lehrkräfte haben offenbar die nachhaltige Erfahrung gemacht, dass eine Arbeitsteilung der genannten Art nicht mehr funktioniert und nicht mehr zeitgemäß ist (...). Durchschnittlich in jedem zweiten Fall treffen erziehungsbereite Lehrkräfte, die eine Mitverantwortung für ihre Schüler zu übernehmen bereit sind, auf nicht kooperative Eltern, die eine Einmischung der Schule in die Erziehung ablehnen“ (Sacher 2008, 197).

Kooperation in der Erziehung scheint aber notwendig, denn nach Wahrnehmung der Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter und mit Erziehung befasster Institutionen gelingt die elterliche Erziehung nicht mehr in gleichem Maße wie frü-

her. Schwindende Erziehungskompetenz und –willigkeit sei festzustellen. Podiumsdiskussionen mit Themen wie „Elternhaus versagt – Schule repariert? (Bildungsmesse 2007, Hannover) benennen die Defizite besonders im Bereich der „Sekundärtugenden“ wie Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Höflichkeit, Fleiß, Genauigkeit, Anstrengungsbereitschaft, u.a. und konstatieren die auseinander triftenden Konzepte von Erziehung für die Schule. Eltern scheinen dabei, einem gesamtgesellschaftlichen Trend folgend, eher Erziehungsziele in den Vordergrund zu stellen, die die Selbstverwirklichung und Unabhängigkeit der Kinder fördern, die genannten ‚Sekundärtugenden‘ und Pflichten, die für einen effektiven Lehrbetrieb unabdingbar sind, aber hinten zu stellen (vgl. Sacher 2008, 197). Die weithin kolportierten Gründe wie z. B. hohe Scheidungs- und Trennungsraten, abnehmende Beratung und Anleitung durch Großeltern, Eltern, weil die Kleinfamilie die Großfamilie ablöst, Ablenkung durch schwer kontrollierbare Medieneinflüsse, Wertepluralismus, zunehmend ein Leben an der Armutsgrenze sind aus Sicht der Schule weder zu beklagen noch von der Hand zu weisen. Eltern stehen unter verstärktem Druck und brauchen Hilfe – möglicherweise auch von ihren Kindern.

Denn diese erleben sich täglich als an der Schnittstelle zwischen elterlichen und schulischen Einwirkungen und Erwartungen stehend. Die Untersuchungen von Beveridge über die Einstellung englischer Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Beteiligung an Dreiergesprächen (Lehrkraft-Schüler-Eltern) belegen, dass sie der Ansicht sind, dass Eltern und Lehrkräfte in ihrer Gegenwart nicht ganz offen sprechen. Trotzdem möchten die meisten Schülerinnen und Schüler bei den Gesprächen dabei sein, um aus erster Hand die Meinung von Eltern und Lehrkräften über sie zu erfahren. Sie sind sich ihrer Bedeutung als Objekt von Bildung und Erziehung in hohem Maße bewusst und möchten vollständig und über alle Einzelheiten informiert werden. Über norwegische Schülerinnen und Schüler berichtet Beveridge, dass sie sich als Beteiligte bei Dreiergesprächen sicherer fühlen und es wagen, häufiger als im Unterricht zu fragen und auch zu widersprechen (Beveridge 2005, 87 f.).

Werner Sacher kommt nach Auswertung des Projektes ‚Vertrauen in Partnerschaft II‘ zu dem Ergebnis, dass Initiativen zur Optimierung der Elternar-

beit auf die Einstellung von Schülerinnen und Schülern durchaus ambivalent wirken. Je nach Intensität und Zielrichtung kann die Verbesserung der Kommunikation mit Eltern positiv aber auch negativ auf die Einstellung zur Elternarbeit wirken.

Verstärkt man aber die Initiativen zur Optimierung der Schülereinstellungen zur Elternarbeit, so wirkt dies positiv: „Akzeptieren die Schüler den Kontakt und die Kooperation zwischen ihren Eltern und Lehrkräften stärker, so erhalten ihre Eltern durch die Lehrkräfte mehr Informationen über ihr Verhalten in der Schule und ihre Leistungen – vermutlich deshalb, weil die Schüler diese Informationen dann vollständiger und unverfälschter überbringen. Außerdem verbessert sich die Atmosphäre zwischen Schule und Elternhaus, die Eltern werden kooperationsbereiter und die Lehrkräfte nehmen häufiger individuelle Kontakte mit Eltern auf. Zu mehr individuellen Kontakten der Lehrkräfte kommt es auch, wenn sich Misstrauen und Befürchtungen der Schüler, unter Druck zu geraten, verringern. Auch wenn dazu erst vorläufige Forschungsergebnisse vorliegen, kann man doch sagen: Maßnahmen, die auf die Eltern zielen, können die Einstellung der Schüler günstig oder ungünstig beeinflussen. Maßnahmen, die bei den Schülern ansetzen, haben auf jeden Fall positive Effekte. Es ist demnach erfolgversprechender, nicht nur ‚Eltern-Maßnahmen‘ zu ergreifen, sondern auch solche, die auf eine bessere Akzeptanz der Elternarbeit durch die Schüler zielen“ (Sacher 2009, 31-32).

Eine explorative Studie wie diese soll deshalb ausloten, welche Maßnahmen in welchen Bezugsfeldern diesen positiven Effekt bewirken.

Von besonderem Interesse sind dabei die Erfahrungen und Sichtweisen von Kindern mit Migrationshintergrund. Hier kommen zu schichtenspezifischen Einflüssen noch besondere herkunftsspezifische Erwartungen, andere familiäre Traditionen und Werte sowie ein deutsches Schulsystem, das noch nicht optimal auf eine ethnisch und kulturell heterogene Schülerschaft eingestellt ist. Für diese Schülerinnen und Schüler ist die Mittlerrolle zwischen Elternhaus und Schule mit zusätzlichen Schwierigkeiten verbunden.

0.1.3 Warum Befragung von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund?

Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund stellen die größte Gruppe unter Migrantenkindern in Deutschland dar (Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2009). Was ihren Schul- und Bildungserfolg angeht, so finden sie sich aber nur im unteren Bereich oder am Ende einer Erfolgsskala der größten Migrantengruppen. Die NRW-Schulstatistik von 11/2012 (www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/20011_12) weist folgende Rangfolge aus, wenn man den Besuch eines Gymnasiums als Maß für den Schulerfolg betrachtet: deutsche Vergleichsgruppe 28%, Griechen 14.5%, Spanier 12,7%, Portugiesen 11.3%, Polen 10,3%, Italiener 7,7%, dt. Spätaussiedler 6.9%, Türken 6,2%, Serben 4,5%, Albaner 4,5%. Die Zahlen des Statistischen Bundesamtes stützen diesen Befund ebenso. Die Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund befinden sich im Vergleich mit sieben anderen nach Staatsangehörigkeit erfassten Migrantengruppen mit 16,5% Anteil am Ende der Erfolgsskala (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 2009/2010, Anteil der Schüler an weiterführenden Schulen).

Die Gründe für den relativen Misserfolg der größten Migrantengruppe werden breit diskutiert (vgl. Diefenbach 2010, Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde, 3. Auflage, VS Verlag). Einen Hinweis auf einen Erklärungsansatz unter anderen gibt die Meta-Studie über „Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland“ von El-Mafaalani/Toprak (2011), die die Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Lebenswelten, Denkmustern und Herausforderungen zwischen Herkunfts- und Zielkultur beschreibt. Nach Einschätzung der Autoren erschweren Rollendissonanzen, interkulturelle Defizite bei Lehrern und Eltern u.v.a. in dieser Migrantengruppe den Schulerfolg.

Trotz unbestreitbarer Erfolge vieler junger Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund kann eine an Chancengleichheit ausgerichtete Pädagogik

nicht darauf verzichten, jedem Schüler und jeder Schülerin die schulischen Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten, die eine weitgehende Entfaltung des individuellen Potentials ermöglicht.

Darüber hinaus wiegt das bildungsökonomische Argument schwer, dass die Bundesrepublik Deutschland es sich nicht leisten kann, die Kinder und Jugendlichen der größten Emigrantengruppe nicht so zu fördern, dass jeder seine Potentiale voll ausschöpft und dem zu erwartenden Fachkräftemangel damit entgegenwirkt.

Ebenso ist zu bedenken, dass enorme Kosten im Bereich Sozialleistungen entstehen, wenn die Integration in den Berufsbereich nicht gelingt.

Welche Aspekte sind also zu berücksichtigen, wenn man Elternarbeit mit solchen Familien mit Aussicht auf Erfolg angehen will und welche Rolle kommt deren Kindern als Mittler zwischen Schule und Elternhaus zu?

„Trotz zahlreicher Analysen wissen wir wenig über die Lebenswelt mehr oder weniger muslimisch² erzogener Jugendlicher in Deutschland. Wir haben kaum Einblick in ihre Alltagswelt, die Erziehungsstile und Erziehungspraktiken ihrer Eltern, mit denen sie heranwachsen. Vor allem dann, wenn die Jugendlichen die Hauptschule besuchen und ihre Eltern die deutsche Sprache nicht beherrschen, ist uns ihre Lebenswelt weitgehend verschlossen. Ihre Eltern bleiben für viele Lehrerinnen und Lehrer nahezu „unsichtbar“.

Die heutigen Jugendlichen sind in der Regel in Deutschland geboren und nehmen es als Diskriminierung wahr, anders behandelt zu werden als Jugendliche, die in einem deutschen Umfeld sozialisiert wurden. Ihre Erfahrungen beziehen sich auf Deutschland und nur mittelbar auf das Herkunftsland ihrer Eltern. Unmittelbare Migrationserfahrung haben sie eher selten gemacht.

Die Integration dieser Jugendlichen steht und fällt mit der Möglichkeit, eine sichere materielle Existenz aufzubauen. Dadurch gewinnen Themen wie Schulabschluss, Berufsausbildung und Studium an Bedeutung. Wie in ande-

² El-Mafaalani/Toprak konzentrieren sich bei ihrer Untersuchung auf Kinder und Jugendliche in traditionell-muslimischen Milieus aus arabisch- und türkischstämmigen Familien. Zum einengenden Charakter dieses Zuschreibungsbegriffs vgl. Kapitel ‚Relevante Begrifflichkeiten‘.

ren Migrantengruppen und auch bei autochthonen Jugendlichen, sind Mädchen hinsichtlich der Bildungsabschlüsse erfolgreicher als Jungen. Allerdings fällt auf, dass im späteren Lebensverlauf fast jede zweite junge Frau über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügt. Damit liegt der Anteil der jungen Frauen ohne Berufsabschluss etwas höher als bei den jungen Männern.

Bildung wird jedoch nicht von allen Familien in gleicher Weise wertgeschätzt. Während Kinder in vielen autochthonen Mittelschichtsfamilien im Rahmen frühkindlicher Bildung die frühe Förderung erfahren, findet in der überwiegenden Mehrheit muslimischer Familien keine Auseinandersetzung mit frühkindlicher Bildung statt.

Die deutschen Bildungseinrichtungen setzen strukturell eine Basis von Sprache, Motivation, Kommunikation und Disziplin voraus, die Kinder bereits im Elternhaus mitbekommen haben und die in der Schule nicht mehr systematisch gefördert werden muss. Über diese Kompetenzen, die in autochthonen Mittelschichtsfamilien Kindern mehrheitlich ‚mitgegeben‘ werden, verfügen Kinder aus sogenannten bildungsfernen Familien, zu denen eine große Zahl der muslimischen Familien gehört, nicht. Umso schwieriger gestaltet sich die spätere Jugendphase, in der die Jugendlichen den unterschiedlichen Logiken der Familie einerseits und der Schule andererseits gerecht werden müssen.

Angesichts dieser beiden konträren Lebenswelten, die für sich selbst das richtige Ideal beanspruchen, geraten Jugendliche in den kaum lösbaren Spagat, beidem gerecht werden zu wollen. Für Lehrer und Lehrerinnen stellen diese Jugendlichen eine große Herausforderung dar, auf die sie nicht immer eine passende pädagogische Antwort haben“ (El-Mafaalani 2011, 5-6).

Dies gilt besonders für die Schulform Gymnasium, in der die Erwartungen an eine mittelschichtenspezifische Sozialisation hoch, Effektivität des Lernprozesses und Fachorientierung vorrangig sind und damit die Probleme von

Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die diese Voraussetzungen nicht mitbringen, besonders deutlich werden.

Zu beachten ist dabei die Verschränkung von geschlechts-, schicht- und migrationspezifischen Bedingungen, unter denen sich Jungen und Mädchen entwickeln.

„Daher wird die Verbesserung der sozialen Lebensbedingungen nur dann gelingen, wenn die milieuspezifischen Rahmenbedingungen in ihrer Gesamtheit erkannt und berücksichtigt werden. Das Bildungs- und Erziehungssystem ist für die Integration der Kinder mit Migrationshintergrund die zentrale Instanz. Hier werden Chancen generiert oder blockiert. Und genau hierin liegen die Probleme begründet: In Deutschland haben sich noch keine Strukturen etabliert, die mit Diversität und Ungleichheit erfolgreich umgehen“ (El-Mafaalani 2011, 10).

Im Fokus des Projekts stehen deshalb Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund an Gymnasien und deren Eltern. Schülerinnen und Schüler sollen zu ihren Erfahrungen und Erwartungen im Hinblick auf die Bedingungen für einen erfolgreichen Schulabschluss befragt werden. *Von besonderer Bedeutung ist dabei die Rolle von Schülerinnen und Schülern als Mittler zwischen Schule und Elternhaus und der mögliche Spielraum, der ihnen als im Rahmen der Schule selbstständig und verantwortlich Handelnde bei Elterngesprächen und anderen Handlungsräumen zukommt.*

Darüber hinaus kommt Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Elternarbeit deshalb eine bedeutende Rolle zu, weil sie häufig – besser als ihre Eltern und erfahrener als viele ihrer Lehrer – mit beiden Lebenswelten, Lerntraditionen und Wertsystemen vertrauter sind und mit Einschränkung durchaus in der Lage sind, Verbesserungsvorschläge für ihre häusliche und schulische Lernsituation zu machen.

0.1.4 Warum die Schulform Gymnasium als Ort der Exploration?

Seit Jahrzehnten steigt die Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die nach der Grundschule auf das Gymnasium wechseln. Auch in Bundesländern, die statt des Elternwillens die Verbindlichkeit des Grundschulgutachtens für die Zuweisung an eine weiterführende Schule gesetzlich festgeschrieben haben, ist dieser Trend festzustellen. So stieg die Übertrittquote laut Bayrischem Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung/Volksschule in Bayern von 2002/03 bis 2008/09 um nahezu 5% an. In Sachsen-Anhalt stieg die Quote der Grundschüler, die das Abitur machen wollen, 2012/13 auf 45,6% und Kultusministerin Brigitta Wolff hat Zweifel, ob der Ansturm auf das Gymnasium gebremst werden kann. Die Übertrittquoten in größeren Städten und Universitätsstädten übersteigen in Deutschland in der Regel schon die 50%-Marke. Der Trend scheint sich fortzusetzen.

Zieht man die ausgeprägten Bildungsambitionen von Eltern mit türkischem Migrationshintergrund in Betracht, so kann man davon ausgehen, dass in Ländern mit freiem Elternwillen bei der Wahl der weiterführenden Schule der Anteil an Kindern mit türkischem Migrationshintergrund weiter ansteigt. Umso bedenklicher ist dann der Befund von Wippermann u. a., die auf der Grundlage des Mikrozensus von 2010 und eigener Berechnungen zu dem Ergebnis kommen, dass „(j)unge Migranten mit türkischem Migrationshintergrund die schlechtesten Aussichten (haben), das Abitur zu machen. Über die Hälfte erreichen maximal den Hauptschulabschluss“ (Wippermann 2013, 253).

Gymnasien sind im Vergleich zu anderen Schulformen auf die Aufnahme und Förderung dieser Schüler noch nicht optimal vorbereitet. Sie gehen davon aus, dass Schülerinnen und Schüler bereits im Elternhaus die für effektives Lernen und schulischen Erfolg notwendigen Sozialisationsvoraussetzungen mitbringen wie z. B. eine differenzierte Beherrschung der deutschen Sprache, Motivation, Selbstdisziplin, entwickelte Verhaltens- und Kommunikationsformen, also eher einen mittelschichtorientierten Wertekanon verinnerlicht haben. Diese Voraussetzungen bringen in Vollständigkeit nur wenige Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund mit. Sie müssen

versuchen, den unterschiedlichen Erwartungen von Schule und Familie dann mit großer Anstrengung gerecht zu werden. Eine zusätzliche Erschwernis kann es für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bedeuten, wenn die Lehrerschaft ausschließlich oder fast ausschließlich aus Lehrkräften ohne Migrationshintergrund besteht und diese deshalb als ‚gated community‘ wahrgenommen wird. Rudolf Leiprecht macht an zwei Beispielen deutlich, wie dadurch Interaktions- und Kommunikationsverhältnisse in der Schule ungünstig beeinflusst werden können: “Ein erstes Moment bezieht sich auf die Erkenntnis, dass *institutionelle Anordnungen* selbst eine eigene Sprache sprechen (...). Sowohl für Kinder und Jugendliche, die sich in den Biografien, Lebenswelten und Lebenslagen dieser ‚umzäunten Gemeinschaft‘ wiederfinden können, als auch für solche, bei denen dies nicht der Fall ist, kann die Botschaft lauten: ‘Hier kommen nicht *alle* rein‘ (Leiprecht 2014, S 6). Ein zweites Moment, das Leiprecht anführt, bezieht sich auf die *wechselseitigen Erwartungen*, die auf der Basis des ungleichen Verhältnisses zwischen Lehrerschaft und Schülerschaft zu Lernbeeinträchtigungen führen können. Er bezieht sich dabei „auf die Wirkung von stereotypen Negativ-Bildern. (...) (*die* Türken, *die* Russen, *die* Siedlungskinder, usw.) (...) Solche Gruppenkonstruktionen, Bilder und Erwartungen (...) können von denen, auf die sie gerichtet sind, als regelrechte Bedrohung empfunden werden (*stereotype threat*). Es kommt (...) zu einem Zustand psychischen Unbehagens (...). Das empfundene Unbehagen kann zu einer mentalen Belastung werden und sich als erheblicher Störeffekt bei Aufgaben und Herausforderungen erweisen (Leiprecht 2014, S. 7).

Diese Untersuchung könnte hier möglicherweise präziser beschreiben, in welchen Bereichen das Gymnasium als Schulform die Lernbedingungen für Kinder mit türkischem Migrationshintergrund verbessern kann.

Dies würde ebenso für den Bereich des geschlechtsspezifischen Verhaltens und der Motivation von Jungen und Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund gelten. Treffen die Zuschreibungen für die unterschiedlichen Rollenerwartungen an Jungen und Mädchen zu (vgl. El-Mafaalani 2011, 42-44,

58 und Wippermann 2013, 257), so erklärt sich zum Teil auch der unterschiedliche Schulerfolg von Jungen und Mädchen und die besonderen Schwierigkeiten, die Jungen am mittelschichtorientierten Gymnasium haben können.

Häufig droht dann die Abschlusung. Die Bertelsmann-Stiftung hat in ihrer im Oktober 2012 vorgestellten Untersuchung festgestellt, dass allein im Schuljahr 2010/11 rund 50.000 Schülerinnen und Schüler auf eine niedrigere Schulform heruntergestuft wurden, dagegen aber nur 23.000 aufstiegen. Deshalb fordert Jörg Dräger, der für den Bereich Bildung zuständige Bertelsmann-Vorstand, die individuelle Förderung zu intensivieren. In welcher Form, mit welchem Schwerpunkt und welchen Methoden hier aber gezielt für Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund am Gymnasium gefördert werden könnte, ist bisher nicht hinreichend beantwortet.

Erfolgreiche Abschlüsse im Gymnasium sind aber erstrebenswert, denn „(a)us sozialstrukturanalytischer Perspektive (ist) festzustellen, dass kein anderer Aspekt von Bildung die Lebenschancen und die Lebensqualität von Individuen so stark beeinflusst wie die in der Sekundarstufe erworbenen Bildungszertifikate. Sekundarschulabschlüsse determinieren nämlich weitgehend die Möglichkeiten der Nutzung weiterführender Bildungsgänge ebenso wie berufliche Bildungsgänge und damit die spätere berufliche Stellung, das Arbeitslosenrisiko und das Erwerbseinkommen“ (Diefenbach 2011, 139).

Eine Fokussierung der Untersuchung auf die Schulform Gymnasium scheint deshalb sinnvoll, weil hier die Erwartungen vieler Eltern mit Migrationshintergrund besonders hoch sind (vgl. Kapitel ‚Aktueller Forschungsstand‘) und die Enttäuschung bei nicht erfolgreichem Verlauf der Bildungskarriere ihrer Kinder sich in einem Gefühl der Benachteiligung oder in übersteigerten Erwartungen an ihre Kinder äußert. Darüber hinaus nimmt der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund am Gymnasium zu. Diese Schulform ist aber noch nicht optimal auf diese Schülerklientel eingestellt.

Eine Eingrenzung auf Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund ergibt sich aus der Tatsache, dass hier das größte Sample für eine Untersuchung an ein oder zwei Gymnasien zur Verfügung steht und Untersuchungen über Bildungsambitionen und Wertesystem vorliegen. Darüber hinaus stellen sie die größte Gruppe mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen dar, nicht aber die erfolgreichste, wenn Schulabschlüsse als Maßstab für gelungene Integration herangezogen werden.

1 Hauptteil I Grundlegende Gedanken

1.1 Relevante Begrifflichkeiten

Der **Migrationshintergrund** von Schülerinnen und Schülern kann unterschiedlich definiert werden. Je nach Untersuchungsziel können Herkunft, Sprache, Kultur, Religion u.a. Indikatoren sein (zur Komplexität des Terminus vgl. BMBF (Hrsg.), 2007, Band 14, 5 - 6 und Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2010, Fachserie 1, Reihe 2.2, S. 6). In Anlehnung an die PISA-Studie von 2003 und die Untersuchung von Pfaller-Rott (Pfaller-Rott 2010, 17) wird der Begriff in dieser Studie für Kinder und Jugendliche verwendet, wenn ein oder beide Elternteile die Türkei als Herkunftsland nennen, auch wenn es sich bereits um die zweite und dritte Generation handelt, wenn Türkisch als Sprache in der Familie teilweise oder ausschließlich gesprochen wird und eine muslimische religiöse Einstellung unabhängig vom Intensitätsgrad vorhanden ist. Da diese Studie neben anderen Fragen auch Fragen zu Identität und Teilhabe im deutschen Schulsystem zum Thema hat, ist die Verwendung des Begriffs ‚Ausländer‘ wenig hilfreich. Staatsbürgerschaftskriterien tragen nicht zur Erhellung des Problemfeldes bei. Eher erweckt dieser Begriff negative Assoziationen und Emotionen. Ganz im Gegenteil wird in dieser Studie nicht von einem klassischen Belastungs-Bewältigungsparadigma als Untersuchungsansatz ausgegangen, „wobei für Menschen mit Migrationshintergrund grundsätzlich ein Plus an Belastung und ein Minus an Bewältigungsmöglichkeiten behauptet wird“; stattdessen „wird (...) die Frage gestellt, ob und in welcher Weise Migrationserfahrung, Mehrsprachigkeit, Mehrfachidentität oder Multiperspektivität wichtige Ressourcen sein könnten (Leiprecht 2012, 3)“, um erfolgreiche Teilhabe und den Bildungserfolg zu befördern.

Der in dieser Studie verwendete Begriff **Elternarbeit** greift weiter aus als im Niedersächsischen Schulgesetz (NSchG) und im „Leitfaden zur Elternarbeit in Niedersachsen“ des Landeselternrats (LER) beschrieben. Das Niedersächsische Schulgesetz, die Verordnungen, Erlasse, Kerncurricula und

Rahmenrichtlinien beschreiben den Rechtsrahmen, innerhalb dessen die „Mitwirkung“ von Eltern möglich ist. Hier finden sich Bestimmungen über die rechtlichen Befugnisse, in den Gremien Klassenelternschaft, Schulelternrat, in Konferenzen, dem Schulvorstand, der Vertretung in Gemeinde, Stadt, Kreis, Land und Bund tätig zu werden. Die § 55, § 71 und § 96 verweisen auf die Pflichten der Erziehungsberechtigten und der Schule, im Dialog zu bleiben, die Schulpflicht zu erfüllen und im Schulleben auf der Basis schulischer Informationen mitzuwirken. Der Landeselternrat verweist in seiner Elterninformation auf die gesetzlich festgelegte Möglichkeit, „die Schule gemeinsam mit Schülern und Lehrern in den verschiedenen Schulgremien zu gestalten“ (www.landeselternrat-nds.de) und betont darüber hinaus die Mithilfe bei Klassen- und Schulfesten, in Cafeterien, Mensen und Schulbibliotheken. Für Werner Sacher ist dieser reduzierte Begriff von Elternarbeit bedenklich: „In den rechtlichen Bestimmungen zur Elternmitwirkung (...) spiegelt sich ein Verständnis von Elternarbeit, das diese hauptsächlich als Pflege von Kontakten zwischen Schule und Elternhaus und Erbitten und Geben von Informationen über die Lernfortschritte der Kinder und über schulische Ereignisse sowie als Beratung und Unterstützung der Lehrkräfte, der Schulen und der Schuladministration durch Elternvertreter begreift. Ein solches Verständnis ist bedenklich verkürzt, ja letztendlich obsolet. Das zeigt vor allem der Blick in die USA, wo man schon seit einiger Zeit zunehmend von ‚school and family partnership‘ oder gar ‚school, family and community partnership‘ spricht“ (Sacher 2008, 28). Dies impliziert, dass nicht nur die gewählten Elternvertreter und engagierten Mithelfer, sondern auch die Schülerinnen und Schüler sowie andere Familienmitglieder und schulunterstützenden Akteure wie Schulpsychologischer Dienst, Erziehungsberatung, Schulsozialarbeit, Jugendamt, Sozialamt, Gesundheitsamt, Kirchen, Betriebe und lokale Vereine Kooperationspartner sind.

Schülerorientierte Elternarbeit als Begriff erweckt die Assoziation, als sollten Schülerinnen und Schüler helfen, die feststellbaren Defizite von Elternarbeit zu kompensieren, indem man ihnen ein wenig mehr Beachtung schenkt

als in der bisherigen Konstellation Schule/Lehrer/Eltern üblich. Dies wäre sowohl eine Herabwürdigung ihrer Person als auch eine Unterschätzung ihrer Kompetenzen. „Kinder und Jugendliche stehen im Fokus der Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus, d.h. es geht zentral um ihre Förderung, und sie haben das Recht, bei Angelegenheiten gehört zu werden, die sie betreffen – zumal junge Menschen oft eigene Sichtweisen, Erwartungen und Bedürfnisse haben, die Erwachsene nicht ohne weiteres errahnen oder nachvollziehen können. Zudem stärkt es das Selbstvertrauen der Schüler, wenn sie in Beratungen und Entscheidungen eingebunden werden“ (Sacher 2008, 259). Darüber hinaus „widerspricht dem Erziehungsziel des mündigen Menschen, wenn Eltern und Lehrkräfte über die Schüler hinweg kooperieren – und sei es auch in bester Absicht. Die Schüler sollten vielmehr zunehmend in die Lage versetzt werden, ihre Angelegenheiten in die eigene Hand zu nehmen und zusammen mit ihren Lehrkräften an ihrer Leistungsentwicklung zu arbeiten“ (Sacher 2008, 259). Dazu sind sie durchaus in der Lage, denn sie reflektieren nicht nur ihre eigene Lage, sondern fungieren auch auf mehreren Wegen als Informationsüberbringer und -veränderer zwischen Elternhaus und Schule und umgekehrt. „Schüler (beeinflussen) massiv und nachhaltig im Guten wie im Bösen die Qualität der Kommunikation und der Beziehung zwischen Schule und Elternhaus, so dass es grob fahrlässig wäre, sie nicht ausdrücklich in die Partnerschaft zwischen Schule und Familie einzubeziehen“ (Sacher 2008, 260).

Gymnasium im Zusammenhang mit dieser Studie meint die Schulform Gymnasium nach den Regelungen der jeweiligen Landesschulgesetze. Sie umfasst gegenwärtig die Jahrgänge 5 oder 7 bis 12 oder 13. Der Begriff **Sekundarstufe** bezieht sich auf die Jahrgänge 5/7 bis 10/13, wobei der Jahrgangsstufe 10 in manchen Bundesländern eine Gelenkfunktion zwischen Mittel- und Oberstufe zukommt. Die der Studie zu Grunde liegenden Interviews fanden mit 13-14Jährigen statt. Die für die Untersuchung ausgewählten Gymnasien werden als Offene Ganztagschulen geführt und haben einen

beträchtlichen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

Wenn in dieser Studie von **Integration** gesprochen wird, so sind die Teilaspekte strukturelle, kulturelle, soziale und emotionale Integration gemeint (Esser 2000, 287). Der strukturelle Aspekt beschreibt die Arbeitsmarktintegration und Bildungsbeteiligung und ist damit nicht zentral für die Fragestellung; die anderen Aspekte sind es sehr wohl. Kulturelle Integration bezieht sich auf die Akzeptanz oder Ablehnung die sozialen Beziehungen konstituierenden Werte in der Herkunfts- wie Zielkultur sowie die Beherrschung von Herkunfts- und Lebensortssprache. Die sozialen Beziehungen werden mit dem Begriff ‚soziale Integration‘ beschrieben und emotionale Integration beschreibt den Grad der Identifikation der Individuen mit der peer-group, der Ethnie, der Klassengemeinschaft, der Schulgemeinschaft, der Wohngemeinde etc. Diese können erheblichen Einfluss auf Schulleistung und Verhalten haben.

Die Studie von El-Mafaalani/Toprak verwendet den Begriff „*muslimische* Kinder und Jugendliche in Deutschland“ und beschreibt deren Lebenswelten und Denkmuster vor dem Hintergrund *islamischer* religiöser und kultureller Einflüsse. Bedenkt man die kulturelle und schichtenspezifische Heterogenität von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund, die ein Gymnasium besuchen, so könnte der unreflektierte Gebrauch der beiden Bezeichnungen ‚muslimisch‘ und ‚islamisch‘ allzu vereinfachenden Erklärungen Vorschub leisten. „Mit der Muslimisierung von Menschen durch essentialisierte, dichotome und hierarchisierte Zuschreibungen und Markierungen wird jedwedes Verhalten von Menschen auf den ‚Islam‘ zurückgeführt (...). Vernachlässigt bzw. ignoriert werden dabei jedoch Selbstpositionierung und gesellschaftspolitische Zustände. Um hier zu intervenieren und diesen Aspekten gerecht zu werden, ist – auch bezogen auf die pädagogische Praxis – eine intersektionelle Perspektive erforderlich, mit der verschiedene Ebenen in den Blick genommen werden, um die Situationen religiös und kulturell zu ‚entkleiden‘“ (Lingen-Ali 2012, 26). Diesem Aspekt kommt in dieser Studie besondere Bedeutung zu, da Schülerinnen und Schüler mit türkischem Mig-

rationshintergrund eine erhebliche Differenzierungsbreite in Bezug auf die familiäre religiöse Orientierung erwarten lassen. Ihre Eltern oder Großeltern emigrierten aus einer Türkei mit damals noch klarer laizistischer Ausrichtung, die einen erhöhten Spielraum für religiöse Orientierungen ermöglichte.

1.2 Zielsetzung der Studie

Die vorliegende Studie richtet sich vor allem an Lehrkräfte in Gymnasien mit steigendem Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, an Schulleitungen und Elternvertreter, insbesondere Eltern und Familien mit türkischem Migrationshintergrund.

Sie dient der besseren Gestaltung der Zusammenarbeit von Schule und Eltern durch verstärkte Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern.

Sie möchte informieren über kindliche Potentiale, die eigene Situation als Lernender/Lernende besser einzuschätzen, den Handlungsspielraum zwischen Schule und Elternhaus auszuloten und Mut machen, diesen zu nutzen.

Sie möchte einen Beitrag dazu leisten, elterliche Unterstützung und Bereitstellung guter Lernbedingungen in Elternhaus und Schule zu verbessern.

Die Ergebnisse sollen zeigen ob es möglich ist,

- die Elternarbeit insbesondere mit sogenannten bildungs- und schulfernen Schichten und damit die Lernbedingungen, das Selbstwertgefühl und die Selbstständigkeit von Schülerinnen und Schülern zu verbessern und Eltern zu befähigen, für bessere Lernbedingungen zu sorgen.
- Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen, Eltern als effektive und fördernde Mentoren ihres eigenen Bildungsgangs zu gewinnen.

- in Erfahrung zu bringen, ob und wo Schülerinnen und Schüler willens und befähigt sind, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen und als Mittler zwischen Schule und Elternhaus zu fungieren.
- die Handlungsfelder zu bestimmen, in denen Schülerinnen und Schüler mit Aussicht auf Erfolg aktiv werden können.
- einzuschätzen, wie weit die kulturelle (Werte und Sprache), soziale (soziale Beziehungen) und emotionale (Identifikation) Integration als Voraussetzung für Lernerfolg gelungen ist.

1.3 Aktueller Forschungsstand

Wird Elternarbeit intensiviert, so bedeutet dies für Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern eine erhebliche und zusätzliche Mehrarbeit. Ob sich dieser Aufwand lohnt, ist zu fragen. Werner Sacher weist in seiner Theorie der Elternarbeit (Sacher 2008, 47) darauf hin, dass Lehrkräfte nur einen geringfügigen Teil ihrer Arbeitszeit für Gespräche und Beratung verwenden. Er bezieht sich dabei auf eine Erhebung des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer von 2001, die zu dem Ergebnis kommt, dass nur 2.8 % von deren Arbeitszeit auf Beratung und Betreuung von Eltern, Schülern und Praktikanten sowie auf die Zusammenarbeit mit schulischen Spezialdiensten entfallen. Für Elterngespräche werden nur 0.9 % der Arbeitszeit investiert (Lafranchi 2001). Er vermutet, dass die Werte für deutsche Lehrkräfte nicht wesentlich davon abweichen. Die zunehmend erhobene Forderung nach Ausweitung dieser Tätigkeiten würde zu einer „grundstürzenden Veränderung“ sowohl inhaltlich wie mit Bezug auf das Zeitbudget der Lehrkräfte führen und ob diese ihnen „zugemutet werden darf, hängt nicht zuletzt davon ab, ob dadurch wünschenswerte Effekte zu erzielen sind“ (Sacher 2008, 47).

Weitet man den Begriff ‚Elternarbeit‘ - insbesondere mit Blick auf die anglo-amerikanische Forschung – zu ‚parental involvement‘, family school partner-

schip‘ oder gar ‚school family community partnership‘ aus, so kommen auch auf Eltern erheblich anspruchsvollere Belastungen inhaltlicher wie zeitlicher Art zu, die von Schule und Gesellschaft an sie herangetragen werden. Es genügen dann nicht mehr die gesetzlich geregelte Partizipation durch Elternvertretung und die Gremienarbeit sowie die Teilnahme oder Mitarbeit bei Schulveranstaltungen. Hier sind dann Kooperationsbereitschaft und besondere Anstrengungen bei der Erziehung und der Begleitung des häuslichen Lernens gefordert.

Um dies zu leisten, sollte die Schule Familien bei der häuslichen Erziehungs- und Lernarbeit in weit umfangreicherer Weise unterstützen und beraten als bisher.

Ob sich dieser Einsatz lohnt und welche Effekte mit welchen Mitteln erzielt werden können, muss eine Auswertung des gegenwärtigen Forschungsstands zeigen.

Die Studien zur Wirkung von Elternarbeit sind äußerst zahlreich. Sich einen strukturierten Überblick zu verschaffen, fällt schon deshalb schwer, weil neben der Vielzahl von quantitativen wie qualitativen Untersuchungen keine Einigkeit bezüglich des Begriffs ‚Elternarbeit‘ besteht. Meint man Elternarbeit, Elternmitarbeit, ‚parental involvement‘, ‚family school partnership‘ oder gar ‚school family community partnership‘? Die Fragestellungen und Untersuchungsbereiche variieren beträchtlich. William H. Jeynes weist in seiner groß angelegten Meta-Studie (Jeynes 2011) darauf hin: „After all, parental involvement can be a nebulous term, which can mean considerably different things to different people“ (Jeynes 2011, 59). Werner Sacher teilt diese Einschätzung, indem er feststellt, dass man sich „beim Vergleich von Forschungsarbeiten über Effekte von Elternarbeit immer in der Gefahr (befindet), zu vergleichen, was eigentlich nicht vergleichbar ist“ (Sacher 2008, 48). Aber nicht nur bei der Definition von Elternarbeit finden sich erhebliche Unterschiede. Es herrscht auch beträchtliche Uneinigkeit über die Erfolgskriterien von Elternarbeit: „Ist die Häufigkeit der Kontakte zwischen Lehrkräften und Eltern der Maßstab und Elternarbeit somit erfolgreich, wenn es gelingt, die Besuchshäufigkeit von Klassenelternabenden, Elternsprechtagen, Sprech-

stunden, Schulfesten und Schulfesten zu verbessern? Oder müssen die Kontakte darüber hinaus auch von Nutzen sein? Wer beurteilt dann aber solchen Nutzen – Eltern oder Lehrkräfte? Kann solcher Nutzen schon konstatiert werden, wenn die Kontakte zu atmosphärischen Verbesserungen führen, mehr ‚social‘ werden, oder müssen sie darüber hinaus auch mehr ‚educational‘ werden ..., d.h. sich auch in Erziehungs- und Schulerfolgen der Kinder und Jugendlichen niederschlagen? Welche Verhaltensänderungen gelten als Erziehungserfolge? Wie misst man Schulerfolg? Sicherlich nicht einfach nur - wie es gelegentlich auch geschah (...) - über Notenverbesserungen: Ganz abgesehen davon, dass Noten kein absolut verlässlicher Indikator für Schulleistungen sind, ist ja auch nicht auszuschließen, dass Lehrkräfte bei einer besseren Beziehung zu den Eltern wohlwollender bewerten (...). Ergebnisse von standardisierten Leistungstests sind zweifellos aussagekräftiger. Nur – welche verwendet man?“ (Sacher 2008, 48).

Sucht man gezielt nach Studien, die vergleichend etwas über die Wirkungsstärke bestimmter Formen von Elternarbeit aussagen oder gar eine Gewichtung der Wirkung unterschiedlicher Formen wagen, so fällt die begrenzte Aussagefähigkeit ins Auge: eine große Zahl von Studien konzentriert sich nur auf eine Form von elterlicher Einwirkung oder untersucht nur Einzelaspekte (z.B. Muller 1998), so dass eine Aussage über starke oder schwache Wirkung unterschiedlicher Elternarbeit nicht möglich ist. Andere wiederum arbeiten mit so kleinen Untersuchungsgruppen, dass es schwierig wird, die Ergebnisse auf eine größere Population von Schülerinnen und Schülern zu beziehen (z. B. Bauch & Goldring 1995; Bronstein et al. 1994). Eine weitere Schwierigkeit besteht in der Fokussierung einer großen Zahl von Studien auf nur eine besondere Schülergruppe in einer besonderen Situation (z. B. McBride & Linn 1996). Verständlicherweise lassen sich daraus keine Kategorien ableiten, mit deren Hilfe dann Aussagen über die Wirkung einzelner Formen von Elternarbeit gemacht werden können. Um wenigstens einen Überblick über vorliegende Untersuchungen zu bekommen, veröffentlichten Mattingly et al. eine Metaanalyse, die aber keine Aussagen über die Wirkung von Elternarbeit zulässt, sondern eher einem Forschungsbericht gleicht (Mat-

tingly 2002). Jeynes kritisiert daran, dass dieser erste Versuch einer Gesamtdarstellung angloamerikanischer Forschung mehrere Defizite aufweist. So werden einige wichtige Studien überhaupt nicht erfasst, dafür aber eine erhebliche Zahl unveröffentlichter Studien ausgewertet, deren statistische Signifikanz zweifelhaft ist. Ebenso ist die Bandbreite der Studien beschränkt, auf die sich Mattingly et al. stützen, da sie hauptsächlich veritable Elternarbeitsprogramme auswerten und nicht die Wirkung von singulärer Elternarbeit untersuchen (vgl. Jeynes 2011, 57-58). Immerhin hat sich seit den 1990er Jahren in der angloamerikanischen Forschung eine Tendenz verstärkt, näher zu definieren, welche Facetten der Begriff ‚Elternarbeit‘ umfassen kann: ‚Parental expectations, parental interest, parental involvement in school und family community‘ werden hier genannt. Die Diskussion aber um deren Wirkung auf Schülerinnen und Schüler bleibt auf Grund der Begrenztheit der Studien und der relativen Unschärfe der Begriffe widersprüchlich. Dass Elternarbeit die Schulleistungen maßgeblich beeinflussen kann, legen die häufig zitierten Forschungen seit den 60iger Jahren nahe: „So ergab schon eine Studie von Dave im Jahre 1963, dass Unterschiede in den Schülerleistungen zu 64% auf die Lernbedingungen im Elternhaus zurückzuführen sind. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen der Coleman-Report von 1966, der Plowdon-Report von 1967, die von Jencks 1972 durchgeführten Realanalysen und die Coleman-Studie von 1996. (...) Wiederholt wurde nachgewiesen, dass der Einfluss von Familie und Elternhaus auf die Schulleistungen erheblich größer ist als derjenige von Schul-, Lehrer- und Unterrichtsmerkmalen. (...) Auch die PISA-Studie (PISA 2000, 29ff.) belegt wieder eindrucksvoll, dass die Unterstützung durch die Eltern und das sogenannte ‚kulturelle Kapital‘ des Elternhauses maßgebliche Bedingungsfaktoren von Schulleistungen sind“ (Sacher 2008, 48 – 49). Damit bleibt die Frage nach der Wirkung bestimmter Formen von Elternarbeit aber immer noch unbeantwortet, denn viele dieser Studien sind Korrelationsstudien. Sie belegen zwar den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß guter Schulleistungen und Erziehungserfolgen und hohem schulischen Engagement von Eltern. Daraus aber einen kausalen Zusammenhang abzuleiten, der den spezifischen Erfolg von Elternarbeit belegt, ist kaum möglich. Jeynes weist darauf hin, dass unterschiedliche Formen von

Elternarbeit und deren Intensität durchaus kontraproduktive Ergebnisse zeitigen können oder auch ohne Wirkung bleiben, je nachdem aus welcher sozialen Schicht die Familien kommen, welcher Ethnie sie angehören und welchem Immigrationshintergrund sie zugeordnet werden können. So zeigen einige Untersuchungen, dass elterliche Erwartungen zwar wichtig seien, die elterliche Überwachung der Hausaufgaben aber den Schulerfolg der Kinder beträchtlich steigern. Legt man aber die ethnische Herkunft zu Grunde, kann man unterschiedliche Wirkungen von Elternaktivitäten feststellen: angloamerikanische Eltern sind stärker engagiert, was die Teilnahme an Schulveranstaltungen angeht, als Eltern mit asiatischem oder asiatisch-amerikanischem Hintergrund. Die Kinder dieser Eltern aber sind durchweg erfolgreicher und erledigen Hausaufgaben besser, was Zweifel an der Wirksamkeit schulischen Engagements bezüglich Hausaufgabenbegleitung aufkommen lässt und den Faktor ‚elterliche Erwartungshaltung‘ in den Vordergrund rückt. Andere Studien nehmen ‚elterliche Erwartungen‘ in den Fokus und stellen fest, dass diese – wenn sie nicht in eine hilfreiche, wohlwollende elterliche Begleitung eingebettet sind – durch den erhöhten psychischen Druck auf die Kinder keineswegs zu einer Leistungssteigerung führen müssen (Jeynes 2011, 58). Sacher fügt diesen Relativierungen noch andere hinzu: Wenn ein hohes elterliches Engagement mit guten Schulleistungen und Erziehungserfolgen einhergeht, beweist das nicht unbedingt einen Erfolg von Elternarbeit, denn es ist bekannt, dass Eltern aus ‚bildungsfernen‘ unterprivilegierten Schichten schwerer zu erreichen sind als Mittel- und Oberschichteneltern. „Es wäre ein Trugschluss, daraus zu folgern, größeres schulisches Engagement der Eltern bewirke bessere Schulleistungen ihrer Kinder. In Wahrheit ist es wohl so, dass sowohl das schulische Engagement der Eltern als auch der Schulerfolg ihrer Kinder durch ihre Schichtzugehörigkeit bedingt ist“ (Sacher 2008, 49). Ebenso irreführend, was die Richtung der Folgerung angeht, ist der vermeintliche Zusammenhang zwischen Elternaktivität und guten Leistungen beim Phänomen, dass gute schulische Leistungen ihrer Kinder Eltern dazu animieren, sich öfter in der Schule einzubringen. Sie fühlen sich in ihrer Erziehungsarbeit bestätigt und wollen dies auch durch die Institution Schule honoriert sehen. Der gegenteilige Effekt ist bei Eltern zu beobachten, die erst rea-

gieren, wenn die schulischen Leistungen ihrer Kinder zurückgehen und Versetzungsprobleme drohen. Ihr Engagement wird dann wieder zurückgefahren, wenn die Probleme behoben sind. „Bei solcher ‚Defizitorientierung‘ der Kontakte zwischen Schule und Elternhaus geht stärkeres schulisches Engagement der Eltern mit schlechten Leistungen und geringeres mit guten einher. Man würde aber wiederum Ursache mit Wirkung verwechseln, wenn man daraus den Schluss zöge, das Engagement der Eltern sei kontraproduktiv und führe zur Verschlechterung der Schulleistungen“ (Sacher 2008, 50). Versuchte man, Elternarbeit undifferenziert zu forcieren, so könnte dies die Benachteiligung sogenannter ‚bildungsferner‘ Schichten sogar noch verstärken, denn erfolgreiche Elternarbeit zielt ja darauf ab, das ‚kulturelle Kapital‘ des Elternhauses zu mobilisieren. Wo aber nur unpassendes ‚kulturelles Kapital‘ vorhanden ist, wird der Effekt gering sein, ja sogar kontraproduktiv. Soziale Ungleichheit würde damit verstärkt und die Chancen von Kindern ‚bildungsferner‘ Schichten im Vergleich zu anderen noch vermindert werden. Dies kann nicht Ziel von Elternarbeit sein. Umso dringlicher ist deshalb eine Wirkungsanalyse, die genauer bestimmt, welche Form von Elternarbeit welche Effekte in welcher Stärke hervorbringt.

Die Metastudie von Jeynes konzentriert sich dabei auf drei Analyseschwerpunkte: erstens den Wirkungsgrad von Elternarbeit insgesamt überprüfen, zweitens den Zusammenhang zwischen besonderen Formen von Elternarbeit und Schülerleistungen beschreiben und drittens die Beziehung zwischen Elternarbeit und Schülerleistung unter Berücksichtigung von „race“ und Geschlecht untersuchen. Die Studie umfasst 52 Forschungsbeiträge aus dem angloamerikanischen Raum, die den Kriterien für eine ergebnisträchtige quantitative Analyse genügen und bezieht sich auf mehr als 300.000 befragte Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe. Elternarbeit wurde definiert als „Parental participation in the educational processes and experiences of their children“ (Jeynes 2011, 62) und die Bestimmung der Variablen geschah auf der Grundlage weitgehend übereinstimmend gebrauchter Kategorien für Elternarbeit. Dabei handelt es sich um Elternaktivitäten insgesamt (general parental involvement), elterliche Erwartungshaltung (parental expectations),

regelmäßiges Lesen (Reading), Präsenz und Teilnahme an Schulaktivitäten und Gremienarbeit (attendance/participation), elterliche Gespräche mit Kindern und Schule (communication), Hausaufgabenkontrolle (homework) und elterliche Fürsorge und familiäre Werte (parental style) wie z.B. liebevolle Unterstützung und Entgegenkommen, gegenseitiges Vertrauen und trotzdem Disziplin und Selbstverantwortung als Werte.

Die Ergebnisse der Studie belegen, dass Elternarbeit einen messbar positiven Einfluss auf die Leistungen von Sekundarschülern hat. Dies gilt zwar in unterschiedlichem Maße aber doch für alle untersuchten Kategorien und es gilt auch für ‚minority students‘ (Jeynes 2011, 70, 83,168). Auch wenn sich diese Aussagen auf die Vereinigten Staaten von Amerika beziehen und unter ‚minority students‘ die Gruppierungen ‚African Americans, Latinos, Asian Americans, Asians‘ gefasst werden, ist dieses Ergebnis für dieses laufende Forschungsvorhaben von Bedeutung. Es legt nämlich nahe, dass elterliches Engagement über alle Bevölkerungsgruppen hinweg schulische Leistungen positiv beeinflusst. Das wirklich Neue an dieser Metaanalyse aber ist, dass überprüft wird, welche elterlichen Aktivitäten die Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen am wirkungsvollsten steigern können. Und hier zeigt sich, dass diejenigen Faktoren, die am schwersten durch Programme und pädagogisches Engagement von Lehrkräften, Schule und Staat zu beeinflussen sind, die größte Wirkung auf eine Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler haben.

Der mit Abstand einflussreichste Faktor ist die elterliche Erwartungshaltung (parental expectations), dessen Wirkung durchgängig nachgewiesen werden konnte. Dies gilt auch, wenn die Wirkung getrennt im Hinblick auf Noten und standardisierte Tests untersucht wird. Bei beiden Formen der Leistungsmessung zeigen sich gleich starke Effekte. Dies unterstreicht noch die umfassende Wirkung dieses Faktors, denn in dieser und vielen anderen Untersuchungen (vgl. Jeynes 2011, 66,71) wurden Abweichungen in Bezug auf Noten und standardisierte Tests festgestellt. Elterliches Engagement, auch wenig zielgerichtet, wird von Lehrkräften als positive Unterstützung wahrge-

nommen und kann sich positiv auf die Notenvergabe auswirken. Standardisierte Tests sind dagegen immun.

Als zweitwichtigster Faktor wurde elterliche Fürsorge/familiale Werte und Umgang miteinander (parental style) identifiziert. Hier liegen ebenfalls über alle Untersuchungsobjekte hinweg konsistente Werte als Beleg für hohe Wirkung vor. Die Abweichungen in Bezug auf Noten und standardisierte Test sind minimal.

An dritter Stelle, aber in der Wirkung geringer, liegt ‚family communication‘, also das häusliche Gespräch über Schule mit den Eltern.

Im Vergleich zu den oben genannten subtileren einflussreichen Faktoren fallen die mehr sichtbaren, einfacher zu organisierenden, punktueller wirksamen und in der Schule deutlicher wahrnehmbaren Faktoren deutlich ab. Hierzu zählen an vierter Stelle z. B. ‚checking homework‘. Hier ist noch eine Wirkung feststellbar.

Ohne Wirkung auf die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern sind die Kategorien ‚household rules‘ und die Elternpräsenz bei Schulaktivitäten und der Mitarbeit in Gremien (attendance/participation). Es lohnt sich aber, die Ergebnisse bezüglich der letzten Kategorie genauer zu betrachten, denn Jeynes stellt fest: „Parental participation and attendance had no statistically significant effect impact on overall academic achievement whether or not sophisticated controls were used. However, parental participation did have an impact on grades“ (Jeynes 2011, 71). Als mögliche Erklärung für dieses Phänomen kann der schon erwähnte positive Eindruck, den engagierte Eltern bei Lehrkräften hinterlassen und der sich in einer wohlwollenden Notengebung niederschlägt, angeführt werden. Jeynes vermutet darüber hinaus durch die elterlichen Einblicke in die Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung einen Informationsvorsprung für deren Kinder, der sich in Schulnoten, nicht aber in standardisierten Tests (s.o.) zeigt.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass erstens ein positiver Einfluss elterlichen Engagements auch bei unterschiedlichen Schülergruppen nachgewiesen werden kann, dass zweitens die komplexeren und schwieriger zu

beeinflussenden Faktoren wie elterliche Erwartungen (parental expectations) und elterliche Fürsorge und familiale Werte (parental style) am wirkungsmächtigsten sind, und dass drittens sich die Leistungssteigerungen eher in Schulnoten und anderen Schulbewertungen niederschlagen als in standardisierten Vergleichstests.

Es überrascht nicht, wenn Jeynes feststellt, dass diese Ergebnisse relativiert werden, wenn man den sozioökonomischen Status der Eltern mit einbezieht, denn dass eine hohe Korrelation zwischen hohem oder höherem sozioökonomischen Status der Eltern und dem Umfang und der Intensität elterlichen Engagements besteht, gilt als nachgewiesen (Legutko 1998; Portes & MacLeod 1996). Die gegenwärtige Forschungslage gibt es aber nach Jeynes noch nicht her, genauer zu bestimmen, in welchem Ausmaß der sozioökonomische Faktor Elternarbeit und deren Auswirkungen auf Schulleistungen beeinflusst (vgl. Jeynes 2011, 72, 105).

Um einen präziseren Blick auf diejenigen Faktoren werfen zu können, die die Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen steigern, helfen die beiden Studien weiter, die John Hattie 2009 (Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement) und 2012 (Visible Learning for Teachers) veröffentlicht hat. Er konzentriert sich nicht nur auf die Einflüsse von Eltern bezüglich der Steigerung der Schulleistungen ihrer Kinder, sondern erweitert den Blick auf zahlreiche Einflussfaktoren auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Er strebt an, die gesamten Ergebnisse der bestehenden Unterrichtsforschung zusammenzufassen. Seine Studie umfasst mehr als 800 Meta-Analysen, bestehend aus rund 60.000 Einzeluntersuchungen mit den Lernergebnissen von 240 Millionen Schülerinnen und Schülern. Die Untersuchung von 2012, quasi eine Meta-Meta-Analyse, greift noch weiter aus und umfasst 931 Meta-Analysen (Hattie 2012, 1, 11). Diese Erweiterung bestätigt im Wesentlichen die Aussagen der Studie von 2009.

Mit seinen Ergebnissen justiert er die Bedeutung der Bedingungsfaktoren schulischen Lernens neu und belegt eine Tendenz in den Ergebnissen der Wirkungsforschung, die sich bereits seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts verstärkt gezeigt hat. Die Meta-Analyse von Wang, Haertel und

Walberg (1990) zeigt, dass „Variablen wie Schülermerkmale, Merkmale des Unterrichts sowie des Elternhauses und der Gemeinde einen deutlich größeren Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler hatten, als distale Faktoren wie Politik und Verwaltung im Sozial- und Bildungsbereich“ (Köller 2013, 13). Auch Gruehn (2000), Helmke (2009) und Hilbert Meyer (2004) betonen, dass vor allem der Unterricht auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern einwirkt.

Nimmt man eine Varianzzerlegung der Bedingungsfaktoren schulischen Lernens nach Hattie vor, so rangieren Schülermerkmale mit 50% an erster Stelle, es folgen Unterricht und Lehrkraft mit 30%, Peers und Familie mit 10 bis 20% und Schule mit 5 bis 10% (vgl. Köller u.a. 2013, 14). Hattie ordnet die unterschiedlichen Einflüsse in einer 150 Faktoren umfassenden Rangliste nach Effektstärken an.

Interessant für unsere Untersuchung ist dabei die Stärke der familiären Einflussgrößen auf den Schulerfolg. Den größten Einfluss haben hier der sozioökonomische Status (SÖS) der Familie (Rang 45, $d = 0.52$) und gleichgewichtig das häusliche Anregungsmilieu (home environment) (Rang 44, $d = 0.52$). Elterliches Engagement (parental involvement) rangiert auf Platz 51 mit einer Effektstärke von $d = 0.49$. Hausbesuche durch Lehrer haben einen geringen Effekt (Rang 95, $d = 0.29$) und die Faktoren Scheidung, alleinerziehende Eltern (family structure, 122) sowie extensives Fernsehen (149) sind kontraproduktiv für den Schulerfolg (Hattie 2012, 252-254).

Der sozioökonomische Status einer Familie bezieht sich auf deren materielle sowie immaterielle Ressourcen (Einkommen, Berufstätigkeit der Eltern, Bildungsabschlüsse, Erwartungen an die Bildung der Kinder usw.). Seine Bedeutung für schulisches Lernen wurde bereits in den PISA-Studien von 2000 bis 2009, in den Schulleistungsstudien TIMMS und IGLU hervorgehoben. „Danach zeigt sich, dass sozial privilegierte Schülerinnen und Schüler gegenüber sozial benachteiligten Klassenkameraden höhere schulische Kompetenzen aufweisen und auch häufiger hohe Bildungsabschlüsse wie das Abitur erreichen. Hattie berichtet über vier Meta-Analysen, die ihrerseits fast 500 Einzelstudien zusammenfassen und einen beachtlichen Effekt des SÖS

ergeben. Wenn man die Ergebnisse etwas aufschlüsselt, findet man, dass die Effekte sowohl für sprachliche als auch mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer gelten (...). Berichtet wird auch, dass der Effekt des durchschnittlichen SÖS der gesamten Schülerschaft einer Schule noch höher ist ($d = 0.73$) als der SÖS der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers ($d = .55$). Dies deutet möglicherweise darauf hin, dass auch die Gruppe der Mitschüler das eigene Lernen beeinflusst. Um die Wirkmechanismen der sozialen Herkunft und der Zusammensetzung der Klasse besser zu verstehen, lohnt es sich, die vertiefenden Analysen der PISA-Studien 2000 bis 2009 nachzulesen. In diesen Analysen wurden zusätzlich zum SÖS der Eltern Indikatoren des kulturellen Kapitals (...) sowie kognitive Grundfähigkeiten berücksichtigt. Dabei zeigte sich, dass die Effekte des SÖS der Schülerin/des Schülers sowie der Klasse auf die Leistungen drastisch zurückgingen. Somit scheint der Effekt der Zusammensetzung der Klasse eher auf die kognitive als auf die soziale Zusammensetzung zurückzuführen zu sein“ (Köller u.a. 2013, 32). Konzepte von Elternarbeit sollten deshalb zwar die materielle Seite der Bereitstellung von Ressourcen nicht vernachlässigen, denn Schülerinnen und Schüler aus Familien mit niedrigem SÖS zeigen einen überdurchschnittlich guten Lernzuwachs durch die Nutzung bisher nicht vorhandener Lernhilfen (vgl. Köller, u.a. 2013, 32), lohnender für schülerorientierte Elternarbeit aber ist die Stärkung der Verbindung von Schule und Elternhaus, die Unterstützung von Eltern, Lernprozesse zu verstehen, damit höhere und realistische Erwartungen an das Lernen ihrer Kinder zu entwickeln und damit zu einem höheren Wissenszuwachs ihrer Kinder beizutragen. Hattie leitet dies nicht nur von seiner Flaxmere-Studie mit unterprivilegierten Schulen in Neuseeland ab, sondern verweist auf den Stellenwert des Home Environment (familiales Anregungsmilieu, sozial-emotionales Klima in der Familie, elterliches Engagement, Eltern-Kind-Interaktion etc.). In seinen Studien von 2009 und 2012 findet er einen Effekt von $d = 0.57$ und $d = 0.52$ (Hattie 2012, 252).

Fasst man Hatties Ergebnisse zu den Effekten elterlichen Engagements auf die Leistungen ihrer Kinder zusammen, so zeigen sich weitgehende Über-

einstimmungen mit der Meta-Analyse von Jeynes. Er betont, wie Jeynes, „dass hohe Bildungserwartungen in diesem Bereich am einflussreichsten erscheinen (und viel wichtiger sind als die Struktur der Familien), während elterliche Hausaufgabenüberwachung und vielerlei Reglementierungsversuche eher weniger günstige Wirkungen zeigen. Hattie bezeichnet es als Aufgabe der Schulen, dass sie selbst und die Eltern hohe Bildungserwartungen ausbilden und diese Erwartungen dann mit Eltern und Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu realisieren bzw. zu übertreffen“ (Köller et al. 2013, 34).

Bestätigt wird diese Folgerung durch Forschungsergebnisse im deutschsprachigen Raum. Elke Wild und ihre Forschungsgruppe (Wild & Lorenz, 2009) untersuchten die Auswirkungen häuslichen Lernens auf die Lernmotivation von Drittklässlern und deren Eltern, in Bezug auf das Fach Mathematik. Die Untersuchung umfasste 200 Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern und bezog sich auf einen Zeitraum von fünf Jahren. „Dabei zeigte sich, dass Eltern, die den kindlichen Wunsch nach Selbstbestimmung respektieren und eine unterstützende, aber nicht bevormundende Form der Unterstützung bei den Hausaufgaben realisieren, häufig selbst auch Interesse an den Lerninhalten und den schulischen Erfahrungen ihres Kindes bekunden. Ein solches, die kindliche Autonomie unterstützendes und emotional zugewandtes Elternverhalten im Umgang mit schulischen Belangen führt dazu, dass sich Schülerinnen und Schüler aus Interesse und unabhängig von äußeren Anreizen wie Belohnungen und Bestrafungen mit mathematischen Inhalten beschäftigen. Kinder solcher Eltern entwickeln auch positivere Emotionen zu den Hausaufgaben. Umgekehrt erwiesen sich – wie bei Hattie – stark kontrollierende Formen der elterlichen Instruktionen oder leistungsorientierter Druck durch Eltern für die Motivation als schädlich. Dieses Ergebnis fügt sich ein in Befunde anderer Arbeiten, wonach sich ein hohes Maß an elterlicher Einmischung und Kontrolle (z.B. Helmke, Schrader & Hosenfeld 2004, Niggly, Trautwein, Schnyder, Lüdtke & Neumann 2007, Trautwein, Köller & Baumert 2001) negativ auf die Leistungsmotivation und Leistungsentwicklung von

Schülern auswirkt“ (Köller 2013, 34-35). Denselben Effekt beschreibt die Bertelsmann-Studie „Chancengleichheit“ vom 24. Juni 2013.

Elternarbeit kann sich also lohnen, wenn die wirkungsmächtigsten Faktoren wie ‚parental expectations, parental style, home environment, parental involvement‘ im Zentrum schulischer Elternarbeit stehen. Gerade diese aber von Jeynes mit ‚subtle‘, also ‚heikel, schwierig, differenziert, feingegliedert‘ bezeichneten Einflussfaktoren entziehen sich auf Grund ihrer Komplexität eines direkten Zugangs. Elterliche Werte, Einstellungen, Verhaltensweisen und Handlungen, die der Steigerung der schulischen Leistung und Verbesserung des Verhaltens ihrer Kinder nicht förderlich sind, fußen eben auf Unkenntnis, Schulsystemferne und/oder einer tradierten und langfristig wirksamen Sozialisation, die durch punktuelle schulische Elternarbeit nur schwer beeinflussbar ist. Geht man aber über den üblichen Rahmen schulischer Elternarbeit hinaus und weitet die Kontakte durch Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern aus, so besteht durchaus Hoffnung, Elterneinstellungen und –verhalten und Lernbedingungen zu Hause positiv zu beeinflussen. Grund zu dieser Annahme ist Hatties Forschungsergebnis, dass der weitaus wirkungsmächtigste Faktor zur Leistungssteigerung die Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schülern und ihre Erwartungen an sich selbst ist (self-reported grades/student expectations) ($d = 1.44$).

Diese beiden Aspekte durch Schülerbeteiligung in die Elternarbeit mit einzu beziehen, könnte die häufig durch unterschiedliche Erwartungen anzutreffende konfrontative Einstellung von Lehrkräften/Schule und Eltern mildern, weil Gespräche auf einer besseren informationellen Basis stattfinden. Besonders hilfreich ist dies bei Gesprächen mit Eltern mit hohen Erwartungen und Migrationshintergrund und gleichzeitiger Unvertrautheit mit dem Schulsystem und schulischen Werten. Deren Kinder könnten ihre Erfahrungen aus beiden Lebenswelten einbringen, um im günstigsten Fall selbst positiven Einfluss auf die Bedingungen ihres Lernprozesses auszuüben.

Wendet man sich nun der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund zu, so bekommt diese Überlegung der Miteinbeziehung von Schülerinnen und Schülern besondere Bedeutung, denn die

Allensbach-Studie zu „Bildungsambitionen von Eltern aus verschiedenen sozialen Schichten“ (Köcher 2011) hat für Eltern mit türkischem Migrationshintergrund ein auffallendes Ergebnis erbracht: „Die Mehrheit aller Eltern (53 Prozent) wäre zufrieden, wenn es ihren Kindern später genauso geht wie ihnen selbst im Moment. 41 Prozent wünschen sich hingegen eine bessere Zukunft für ihre Kinder. Besonders auffällig ist dies unter Eltern mit türkischem Migrationshintergrund (71 Prozent) sowie unter sozial schwächeren Eltern (59 Prozent)“ (Köcher 2011, S. 4). Dieser ausgeprägten Aufstiegsorientierung der Eltern stehen allerdings erhebliche Zweifel entgegen, was die Erfüllung dieser Erwartungen angeht. „Zwar sehen 43 Prozent aller Eltern die Chancengleichheit an deutschen Schulen für Schüler mit Migrationshintergrund gegeben, allerdings haben auch 38 Prozent nicht diesen Eindruck. Mit 59 Prozent sind Eltern mit türkischem Migrationshintergrund hier besonders skeptisch (...). In Zuwandererfamilien (...) werden (...) dort auch die Lehrerinnen und Lehrer ausdrücklich für die fehlende Chancengleichheit verantwortlich gemacht. 63 Prozent der Eltern mit türkischem Migrationshintergrund glauben, dass viele Lehrer gegenüber ihren Kindern Vorurteile haben, dass sie diese zu wenig fördern (54 Prozent) oder dass sie diese bei gleicher Leistung schlechter beurteilen als deutsche Schüler (51 Prozent). Vor diesem Hintergrund fällt auf, dass die Befragten mit türkischem Migrationshintergrund überdurchschnittlich engagiert bei der Unterstützung ihrer Kinder sind. 64 Prozent helfen ihren Kindern wenigstens gelegentlich bei den Hausaufgaben - acht Prozentpunkte mehr als der Gesamtdurchschnitt -, obwohl sich diese Eltern damit wesentlich schwerer tun (48 Prozent) als das Mittel aller Eltern (35 Prozent)“ (Köcher 2011, S. 4 - 5). Trotz dieser Zweifel und des Misstrauens gegenüber Lehrkräften ist umso verblüffender, dass die Eltern die Integrationsleistung von Schulen überwiegend positiv beurteilen. „72 Prozent aller Eltern von Schulkindern, in deren Klassen Schüler mit Migrationshintergrund lernen, schätzen dies so ein, bei Eltern mit türkischem Migrationshintergrund sind es sogar 79 Prozent“ (Köcher 2011, S 5).

Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund befinden sich also in einer besonders spannungsreichen Situation in der Schule: Die

Eltern haben eine überdurchschnittlich hohe Erwartungshaltung an ihre Kinder; engagieren sich bei Hilfen, tun sich aber schwer, ihnen fachliche Unterstützung zukommen zu lassen; sie misstrauen den Lehrkräften bei der Gleichbehandlung ihrer Kinder, trauen der Schule aber zu, ihre Kinder trotzdem zu integrieren.

Unter diesen Bedingungen kommt Schülerinnen und Schülern als mögliche Mittler zwischen Eltern, Lehrkräften und Schule besondere Bedeutung zu.

2 Hauptteil II Untersuchungsdesign

2.1 Empirische Studie

2.1.1 Forschungsstrategie und Ablauf der empirischen Untersuchung

Verschenkte Chancen – Schülerinnen und Schüler als Gestalter ihrer Schulkarrieren? Eine Befragung von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund bezüglich der Einstellung zu ‚schülerorientierter‘ Elternarbeit.

In den folgenden Kapiteln wird die empirische Studie zu Einstellungen von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf eine stärkere Einbeziehung in Schule-Elterngespräche und Kontakte sowie zur Wahrnehmung eigener Handlungsspielräume beschrieben und ausgewertet. Die Erfahrungen mit und Erwartungen an eine ‚schülerorientierte‘ Elternarbeit stehen im Fokus dieser empirischen Erhebung mit explorativem Charakter an einem Gymnasium mit Offenem Ganztagsangebot in einer mittelgroßen niedersächsischen Stadt. Die ausgewählte Schule weist einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund auf.

In den jeweiligen Abschnitten werden die Fragestellung präzisiert, die Methode der Befragung begründet, die Auswahl von Institution, Sample und Interviewer dargestellt und das Untersuchungsdesign sowie das Auswertungsverfahren festgelegt. Es folgen die Auswertung der Interviews und die Kommentierung zuerst nach Probanden und dann nach Kategorien. Im letzten Kapitel werden ausgewählte deskriptive Ergebnisse dargestellt.

2.1.2 Präzisierung der Untersuchungsfragestellung

Nach Darstellung der Begründung für die Wahl des Themas, der Nennung der relevanten Begrifflichkeiten, der Benennung der Zielsetzung der Studie,

der theoretischen Grundlagen zu den Themen Elternarbeit und dem aktuellen Forschungsstand wird in diesem Abschnitt die Präzisierung der Forschungsfrage vorgenommen.

Das Anliegen der Studie ist es, ansatzweise zu klären, ob Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund **sich selbst als Gestalter ihrer Schulkarriere begreifen**, in welchem Umfang sie dabei die **Faktoren für eine erfolgreiche Schulkarriere wahrnehmen und benennen können** und welchen **Spielraum sie im Bezugsfeld Eltern-Schule- Schülerin/Schüler für eigenes Handeln** sehen, um in **Zusammenarbeit mit ihren Eltern ihren Schulerfolg steigern** zu können.

Voraussetzung für die Beantwortung dieser Frage ist dabei die Eruierung der Erfahrungen, die sie in ihrer bisherigen Schullaufbahn gemacht haben. Dazu zählen z.B. die erlebten Konflikte, die schulischen Erfolge und Misserfolge, die erlebten Ängste und Freuden, die erfahrenen Widerstände und ihre Überwindung oder das Scheitern an ihnen, die widerfahrene Unterstützung oder Behinderung, die Wahrnehmung unterschiedlichen Lehrerverhaltens, die erfahrenen Behinderungen oder Chancen durch Schulstrukturen, das stützende oder hilflose Verhalten der Eltern und die Akzeptanz oder Ablehnung durch Mitschülerinnen und Mitschüler. Ebenso interessieren die Verarbeitung dieser Erfahrungen, die Folgerungen, die daraus für die Veränderung von Einstellungen und Handeln gezogen werden und nicht zuletzt, welche Perspektiven für einen erfolgreichen Schulabschluss und Wünsche für ein Schulleben als respektiertes und anerkanntes Mitglied der Schulgemeinschaft entwickelt werden. Auf diese Weise kann ein Datengrundstock gelegt werden, der es ermöglicht, die Spielräume von Schülerinnen und Schülern im Beziehungsdreieck Eltern-Schüler/Schülerin-Schule näher zu bestimmen und die Faktoren ansatzweise zu isolieren, die den Schulerfolg steigern könnten.

Drei thematisch abgrenzbare Bereiche formen dabei den Fragehorizont:

I Der Stellenwert von Schule bei den Eltern In welchem Umfang, auf welche Art und Weise und bezogen auf welche Inhaltsbereiche nehmen Schüle-

rinnen und Schüler wahr, welche Bedeutung die Eltern der Schule beimessen?

II Der Einfluss von Eltern bzw. der Familie auf die Schule Was wissen Schülerinnen und Schüler über die Einflussnahme von Eltern auf die Schule, wie reagieren sie darauf und wie schätzen sie die Wirkung dieser Intervention ein?

III Die Bedeutungsselbstzuschreibung von Schülerinnen und Schülern im Beziehungsfeld Schule-Eltern und Familie Wie stark oder wie schwach nehmen sich Schülerinnen und Schüler gegenüber Eltern/Familie und der Schule wahr und wo und wie sehen sie Chancen für selbstbestimmtes Handeln, um ihren Schulerfolg zu steigern?

Diese drei Bereiche und die daraus formulierten Hauptfragen dienen als Grundlage für die nähere Bestimmung folgender Erziehungsbereiche:

1. Die Bedeutung, die die Eltern der Schule zumessen
2. Der/die bevorzugte/n Gesprächspartner zu Hause
3. Schulisch bedingte Gesprächsthemen zu Hause
4. Emotionale Belastung oder Entlastung durch häusliche Gespräche mit den Eltern
5. Unterstützung durch die Eltern bei schulischen Belangen
6. Elterliche/familiäre Adressaten aus Sicht der Schule (Vater/Mutter/Geschwister/Verwandte)
7. Erfahrungen mit Kontakten zwischen Lehrkräften und Eltern
8. Häufigkeit, Inhalte und Konstellation von Konfliktgesprächen in der Schule
9. Elternverhalten bei und nach solchen Gesprächen
10. Wirkung von Schulgesprächen auf schulische Leistungen
11. Wirkung von Schulgesprächen auf die Einstellung zu Schule und Lehrkräften
12. Emotionale Befindlichkeit bei Eltern-Lehrergesprächen
13. Erfahrungen und Wünsche bezüglich Teilnahme an Eltern-Lehrergesprächen

14. Stellenwert und Strategie von Schüler-Lehrergesprächen
15. Stellenwert von Eigenständigkeit und Verschwiegenheit bei Schüler-Lehrergesprächen
16. Informationsgrenzen für Eltern bezüglich schulischer Angelegenheiten
17. Informationsgrenzen für Lehrer bezüglich familiärer Angelegenheiten
18. Erwünschtes Engagement von Lehrkräften
19. Vorstellungen zur fördernden Zusammenarbeit von Schüler/-innen-Eltern-Lehrkräften

Auf diese Erziehungsbereiche bezogen, können in einem vierten Schritt der Leitfaden und die konkreten Fragen des Interviews generiert werden (vgl. Interviewleitfaden).

Die Festlegung der drei thematischen Bereiche und der ausdifferenzierten Erziehungsbereiche orientiert sich dabei an den vorliegenden Studien zur Wirkungsforschung (vgl. Kapitel ‚Aktueller Forschungsstand‘).

Hierbei sind die Einflüsse der Familie und deren Einflussmöglichkeiten zu nennen. Zu den wirkungsmächtigsten Faktoren gehören der **sozioökonomische Status** wie das **häusliche Anregungsmilieu**. Unter Status sind dabei nicht nur materielle (Einkommen, Berufstätigkeit der Eltern), sondern auch immaterielle Ressourcen (Bildungsabschlüsse, Erwartungen an die Bildung der Kinder) zu verstehen. Zum häuslichen Anregungsmilieu zählen das sozial-emotionale Klima, das elterliche Engagement, die Eltern-Kind-Interaktionen und auch die Bereitstellung von Lernmaterial (vgl. Köller 2013, S. 33). In dieser Studie mit Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund spielt **die in der Familie gesprochene Sprache** noch eine besondere Rolle, denn es kann durchaus sein, dass die Sprache der Schule und des Lernens von der in der Familie gesprochenen Sprache in zweifacher Hinsicht abweicht: einmal in der Adressaten bezogenen Wahl zwischen Deutsch oder Türkisch und darüber hinaus noch als Soziolekt. Eher kleine negative Effekte zeigen die Faktoren ‚Scheidung der Eltern‘, extensives ‚Fernsehen‘ und ‚allein erziehende Eltern‘. Besonders positiv einflussreich erscheinen **hohe Bildungserwartungen der Eltern**.

Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler finden sich neben physischen Faktoren, die zu einem erheblichen Lernerfolg beitragen, vor allem **Motivation**, **Ausdauer** und ein **hohes Selbstvertrauen** in die eigenen Fähigkeiten sowie ein **Selbstkonzept** bezüglich der Gestaltung des eigenen Lernprozesses.

Auf Seiten der Schule werden neben einer effektiven **Unterrichtsplanung** einem inhaltlichen **Feedback** und einem positiven **Lehrkraft-Schüler-Verhältnis** besonders effektstarke Wirkungen bezüglich des Lernerfolgs zugesprochen. Zeigen Lehrkräfte hinreichende Empathie, sich auch in die Perspektive von Schülerinnen und Schülern zu versetzen, so steigt deren Bereitschaft, sich angstfrei selbst im Lernprozess zu überprüfen und motivierter zu arbeiten.

2.1.3 Methode der Befragung

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, wie Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund verstärkt und eigenverantwortlich ihren Lernprozess beeinflussen und am Kommunikationsprozess zwischen Schule und Eltern teilnehmen können, bedarf es einer Herangehensweise, die - wenn sie der Fragestellung angemessen sein soll - mehrere Kriterien erfüllen muss. Will man *verstehen*, was Schülerinnen und Schüler denken, wie sie handeln, wie sie Erlebtes verarbeiten und was sie fühlen, dann muss die gewählte Methode gewährleisten, dass ihre *subjektive Sichtweise* möglichst unverfälscht wahrgenommen werden kann. Ihre schriftlichen und mündlichen Äußerungen, eventuell auch ihr Verhalten während des Interviews müssen deshalb in ihrer *Ganzheit* dokumentiert werden. Dem Forschenden ist dabei bewusst, dass Protokolle als Datenbasis - auch mit Transkriptionsergänzungen zu Pausen, Tonfall und Betonung - nur Momentaufnahmen einer speziellen Gesprächssituation sind, nicht aber Dokumente von Ganzheit. Sie erlauben nur eine Annäherung. Darüber hinaus muss die Methode erlauben, *Neues* zu entdecken, das bisher nicht im Fokus des Forschenden stand.

In diesem Kapitel folgen deshalb auf die allgemeinen forschungsmethodischen Überlegungen die Begründung für ein qualitatives Untersuchungsdesign und eine Beschreibung des Untersuchungssamples mit dem dazu gehörigen Kontext. Das Untersuchungsinstrument wird danach vorgestellt.

2.1.4 Forschungsmethodische Überlegungen

Sucht man nach einer methodologisch begründeten Herangehensweise zur Beantwortung der Forschungsfrage, so weisen die im vorigen Kapitel genannten präzisierten Fragestellungen auf ein qualitatives Forschungsdesign hin. Wenn geklärt werden soll, ob Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund sich selbst als erfolgreich Handelnde in ihrer Schulkarriere begreifen, in welchem Umfang sie dabei die Faktoren für eine erfolgreiche Schulkarriere wahrnehmen und benennen können und welchen Spielraum sie im Bezugsfeld Eltern-Schule-Schülerin/Schüler für ihr eigenes Handeln sehen, dann ist eine Methode zu wählen, die sie in ihrer subjektiven Wahrnehmung der Welt ernst nimmt, die dieses Denken, Handeln und Verarbeiten dokumentiert und eine Interpretation zu ihrem Verstehen zulässt und die die Möglichkeit eröffnet, auch nicht Erwartetes und Ungeplantes fruchtbar herauszuarbeiten.

Unter den Schriften, die die Grundlagen qualitativen Forschens zum Thema haben, ist u.a. Mayring zu nennen, der in seiner Darstellung qualitativer Sozialforschung die Kriterien „Subjektbezogenheit der Forschung, die Betonung der Deskription und Interpretation der Forschungssubjekte, Subjekte auch in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung (statt im Labor) zu untersuchen“ (Mayring 2002, 19) besonders hervorhebt. Er stellt fünf handlungsorientierte Postulate auf:

„Postulat 1: Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein.

Postulat 2: Am Anfang einer Untersuchung muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen.

Postulat 3: Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden.

Postulat 4: Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden.

Postulat 5: Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden“ (Mayring 2002, 20-23).

Ähnliche Aussagen trifft Reinders. Er zitiert Flick, von Kardorff & Steinke, die als Ziele von qualitativer Forschung benennen, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit soll sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Reinders 2012, 20). Ebenso zielt qualitative Forschung darauf ab, Neues zu entdecken. Auch quantitative Herangehensweisen können selbstverständlich Neues entdecken, sind allerdings etwa durch relativ starre Frage-Antwortschemata mit meist vorformulierten Antwortmöglichkeiten in Fragebögen, aber auch dadurch, dass kein Dialog zur inhaltlichen Bedeutung von Items mit den Befragten während der Datenerhebung stattfinden kann, in besonderer Weise gerahmt. Qualitative Forschung kann zudem aufgrund des dynamischen Forschungsprozesses Fragestellungen im Laufe der Untersuchung flexibler modifizieren und damit Bereiche bearbeiten, zu denen weniger bekannt ist. Wenn sich also dem Untersuchungsgegenstand explorativ genähert werden soll, weil eine Hypothesenbildung noch nicht möglich ist, liegt qualitatives Vorgehen nahe, denn „(s)tandardisierte Methoden benötigen für die Konzipierung ihres Erhebungsinstruments (...) eine feste Vorstellung über den Untersuchungsgegenstand, wogegen qualitative Forschung für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten offen sein kann“ (Flick, von Kardorff & Steinke 2000, 17).

Fasst man diese Aussagen zusammen, reduziert sie auf vier grundlegende Bestimmungsmerkmale qualitativer Forschung und ordnet sie neu mit Blick auf den Ablauf dieses Forschungsprozesses, so lässt sich ihre Eignung als mögliche Methode zur Beantwortung der Fragestellung besser beurteilen:

„1. Qualitative Forschung eignet sich besonders gut zur Erforschung wenig bekannter Bereiche. Sie beginnt zumeist mit einer mehr oder weniger präzisen Fragestellung (...) und zielt nicht selten darauf ab, die neuen Informationen in eine Theorie zu überführen (...). Am Beginn qualitativer Forschung steht also keine Annahme (Theorie oder Hypothese), sondern eine Fragestellung.

2. Qualitative Sozialforschung versucht das Handeln, Denken etc. des Einzelnen zu verstehen. Hierzu muss der Forschende in Dialog mit dem zu Erforschenden treten und durch Kommunikation dessen Sicht der Dinge nachvollziehen. Der direkte, persönliche Austausch (...) ist also wesentlicher Teil des Forschungsprozesses.

3. Aus dem zweiten Punkt folgt, dass die subjektive Sichtweise des Einzelnen bedeutsam ist. Nicht wie die Welt, wie sie der Forscher konzipiert, sondern so, wie sie der Beforschte sieht, ist wesentlich zum Verständnis für dessen Handeln, Denken und Fühlen. Im qualitativen Paradigma wird nicht von einer objektiv existierenden, sondern von einer subjektiv konstruierten Welt ausgegangen.

4. Damit diese Subjektivität erhalten bleibt, ist es wichtig, die vom Befragten gegebenen Informationen in ihrer inhaltlichen Ganzheit zu erhalten. Der transkribierte Text eines Interviews oder Tagebucheinträge bilden die ‚Daten‘ des qualitativen Forschers. Diese werden zwar im Verlauf der Auswertung zumeist verdichtet, aber möglichst unter Beibehaltung der wesentlichen Informationen“ (Reinders 2012, 21).

Der Rückblick auf die Ausgangsfragestellung macht deutlich, dass eine qualitative empirische Ausrichtung der Untersuchung am ehesten sowohl einen kontrollierten Forschungsprozess, einen wertschätzenden und angemessenen Umgang mit den Untersuchungssubjekten sowie eine Möglichkeit des

Verstehens eröffnet. Von daher können die Grundsätze qualitativer Forschung als Grundlage für die Gestaltung des Forschungsdesigns akzeptiert werden, vorausgesetzt, die erkenntnistheoretische Verortung der Methode ist zutreffend.

2.1.4.1 Erkenntnistheoretische Grundlagen für qualitative Forschung

Qualitativ ausgerichtete Forschung bedarf eines methodologischen Bezugsrahmens, der nachvollziehbar Erkenntnisse zulässt und die aus der Theorie abgeleiteten Methoden für den Forschungsprozess legitimiert. Unter den vielfältigen methodologischen Positionen bieten sich Symbolischer Interaktionismus und teilweise Hermeneutik am ehesten an, einen qualitativen Forschungsansatz für die vorliegende Studie zu begründen.

Diese Studie hat zum Ziel herauszufinden, ob und in welchem Maße Schülerinnen und Schüler sich selbst als Handelnde begreifen, wenn es um ihren Schulerfolg geht. Dazu müssen sie in der Lage sein, diejenigen Faktoren und Einflüsse zu erkennen und benennen zu können, die sie befähigen, gute Leistungen zu erzielen. Ebenso müssen sie einschätzen können, welche Handlungsfelder im Bezugsfeld Eltern-Schule-Schülerin/Schüler ihnen offen stehen und insbesondere, welchen Faktoren sie die größtmögliche Wirkung zuschreiben, um ihre Leistungen zu steigern. Diese Zuschreibung setzt voraus, dass sie den jeweiligen Faktoren unterschiedliche Bedeutungen beimessen, nach denen sie ihr Handeln ausrichten. Die subjektive Sichtweise auf ihre Welt und die Folgen für Bedeutungszuschreibung und Handlungsstrategien interessieren den Forscher.

Genau dies entspricht der Annahme des Symbolischen Interaktionismus als Theorie des menschlichen Handelns. Herbert Blumer hat in seinem Aufsatz „Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus“ die Grundprinzipien zusammengefasst und stellt die Frage nach der Entstehung der Bedeutungen an den Anfang. Menschen schreiben anderen Menschen, Ereignissen, Institutionen usw. subjektiv begründete unterschiedliche Bedeutungen zu und danach richtet sich, wie sie mit diesen umgehen. Er formuliert:

„Die erste Prämisse besagt, dass Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen“ (Blumer, 1973, 81).

Wie aber kommen Bedeutungen zustande? Der Symbolische Interaktionismus beschäftigt sich mit dem sozialen Handeln der Menschen und ihrer Entwicklung hin zu einem gesellschaftlich mehr oder weniger integrierten und handlungsfähigen Subjekt. Mittel der Verständigung ist dabei die Sprache, die aber selbst unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen unterliegt, über die sich die Beteiligten wiederum verständigen müssen. Sprache ist also das komplexe symbolische System, mit dem Menschen in Beziehung treten. Mit dessen Hilfe können „die an der Interaktion Beteiligten ihre Handlungen aufeinander beziehen und abstimmen, - wobei sie zunächst die soziale Handlung identifizieren, an der sie im Begriffe sind sich zu beteiligen, um sodann, in der Ausbildung der gemeinsamen Handlung, wechselseitig die Handlungen der einzelnen Beteiligten zu interpretieren und zu definieren“ (Blumer 1966, zitiert nach Wilson 1973, 59).

Für die in dieser Studie zu untersuchende Gruppe Jugendlicher mit türkischem Migrationshintergrund kommt neben der Sprache als symbolisches System allerdings noch ein weiterer Aspekt in Betracht, der Beziehung und Abstimmung erst ermöglicht: die Identifikation von Erwartungen der Kommunikationspartner und an die Kommunikationspartner als konstituierendes Element von Bedeutung. Die Jugendlichen befinden sich in einem Prozess der Identitätsfindung, der zwangsläufig Unsicherheiten über das eigene Verhalten und diesem zugrunde liegende Wertorientierungen mit sich bringt. Das Bedürfnis nach Orientierung und Akzeptanz ist besonders ausgeprägt. Die augenscheinlich häufige soziale Interaktion in dieser Alterskohorte kann diesem Bedürfnis entgegenkommen und bestätigt Blumers zweite Festlegung:

„Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinem Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht“ (Blumer 1973, 81).

Diese Bedeutungszuschreibungen sind aber nicht unabänderlich. Trifft man neue Kommunikationspartner mit abweichenden Einstellungen, erhält man neue Informationen durch unterschiedliche Medien, wechseln Umgebung und peer group, so steht die bisherige Bedeutung, die man den Dingen zugeschrieben hat, auf dem Prüfstand. Deshalb formuliert Blumer:

„Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden“ (Blumer 1973, 99).

Änderungen von Bedeutungszuschreibungen dürften bei der zu untersuchenden Gruppe zu erwarten sein, denn sowohl entwicklungspsychologisch wie sozialisationsbedingt werden Bedeutungen wechseln. „Sie entstehen in sozialen Interaktionen und werden durch die Situation beeinflusst. Handlungen, die von diesen Bedeutungszuschreibungen abhängen, sind demnach auch immer situativ. Sie können nur im Kontext der situativen, subjektiven Bedeutungen und intersubjektiven Bedeutungsaushandlungen verstanden werden. Mit der Auflösung einer Situation, dem Abbruch einer Handlung oder veränderten Interaktionen ändern sich Bedeutungen und mit ihnen wieder Handlungen“ (Reinders, 2012, 25). Und damit werden Veränderungen von Regeln des Zusammenlebens, der Wertschätzung etc. veränderbar. Blumer formuliert die vierte Prämisse wie folgt:

„Es ist der soziale Prozess des Zusammenlebens, der die Regeln schafft und aufrecht erhält, und es sind nicht umgekehrt die Regeln, die das Zusammenleben schaffen und erhalten“ (Blumer 1973, 99).

Von daher gibt es für den Symbolischen Interaktionismus keine zu untersuchende objektiv existierende Welt, sondern es sind die Interaktionen der Menschen, die die Bedeutungen konstituieren. Diese wiederum formen Handlungen, die das menschliche Zusammenleben gestalten.

„Deshalb ist es aus Sicht von qualitativer Forschung, die sich diesem theoretischen Zugang verschrieben hat, so wichtig, die Bedeutungen - im Sinne der

Beforschten - zu verstehen. Denn es sind diese Bedeutungen, die deren Handlungen bestimmen“ (Reinders 2012, 25).

Ist Interaktion die Basis für Bedeutungszuschreibung, so ist bei den Folgerungen für die Erstellung des Forschungsdesigns darauf zu achten, dass nach dem ‚Wie‘ von Interaktion gefragt wird und nicht nach dem ‚Warum‘. Fragen sollten deshalb z.B. folgendermaßen lauten: Wie unterstützen dich Deine Eltern in der Schule? Wie kommt es, dass Du gerade mit dieser Person redest? Wie wirken sich diese Gespräche auf Deine schulischen Leistungen aus?

2.1.4.2 Methodische Konsequenzen aus dem Symbolischen Interaktionismus für ein qualitatives Forschungsdesign

Wenn es subjektive Bedeutungszuschreibungen sind, die das Handeln begründen, dann muss der Forschende auch bereit und willens sein, diese Zuschreibungen ohne Kategorisierung oder Bewertung als Datenmaterial zu akzeptieren. Auch wenn Jugendliche Unwahrscheinliches erzählen oder nicht nachvollziehbar Verknüpfungen und Folgerungen vornehmen, so obliegt es dem Forschenden, auf Kategorien wie „falsch“ oder „richtig“ oder „zutreffend“ oder „unzutreffend“ zu verzichten. Nicht Bewertung ist das Mittel zur Bedeutungserschließung, sondern nachvollziehende Interpretation auch auf den ersten Blick befremdlich erscheinender Aussagen. Dann erst können die Hintergründe für Einstellungen oder Handlungen verstanden werden. Somit ist Offenheit für die subjektive Bedeutungszuschreibung durch die Untersuchungssubjekte und das damit einhergehende Ernstnehmen der Interviewpartner eine Folgerung aus dem Symbolischen Interaktionismus und damit eine Voraussetzung qualitativen Forschens.

Eine zweite Voraussetzung ist Offenheit gegenüber Unerwartbarem. Explorativ angelegte Studien wie diese, über deren Forschungsfeld wenig oder nichts bekannt ist, würden auf Erkenntnismöglichkeiten verzichten, würden sie sich am Vorgehen theoriegeleiteter Forschung orientieren. Diese geht ja davon aus, dass im Vorfeld der Untersuchung Hypothesen formuliert werden

können, die schon kausale Beziehungen antizipieren, um diese dann zu falsifizieren oder zu verifizieren. Dies würde aber die Erkenntnismöglichkeiten bei dieser Studie erheblich einschränken, denn „pointiert ausgedrückt: Nicht der Forscher, sondern die zu Erforschenden bringen durch ihre Aussagen Ordnung in das anfänglich unbekannte soziale Terrain“ (Reinders 2012,34) und „(d)urch die Formulierung von Fragen soll sichergestellt werden, dass eine größtmögliche Offenheit gegenüber den Deutungsmustern und Interpretationen der Befragten gewährleistet wird“ (Reinders 2012, 34).

Eine dritte Voraussetzung ist besonders am Anfang einer Auswertungsphase Offenheit in Bezug auf die Gewichtung von Äußerungen als wichtig oder unwichtig für die Untersuchung. Bedeutsamkeit kann erst im Laufe der Studie und der weiteren Schärfung der Fragestellung ermittelt werden, denn es können im Verlauf der Studie Informationen hinzukommen, die bewirken, dass sich anfängliche Eindrücke oder gar Annahmen als nichtig erweisen oder modifiziert werden müssen.

Alle drei Varianten von Offenheit dürfen aber nicht so verstanden werden, dass der Forschende planlos und ohne Ziel und Struktur vorgeht und es den Beforschten überlässt, uferlos zu berichten. Allein schon aus forschungspraktischen Gründen (investierte Zeit, Umfang der Transkription, beteiligte Personen etc.) müssen Fragestellungen eingegrenzt und Auswertungsmodi geplant werden. Ebenso muss man davon ausgehen, dass sowohl Vorwissen über das Thema als auch Annahmen des Forschenden vorhanden sind und nicht ausgeblendet werden können. Diese sollten aber offengelegt werden, damit die Balance zwischen Offenheit und doch strukturiertem, zielgerichtetem Vorgehen gewahrt bleibt (vgl. Reinders 2012, 29).

Eine vierte abgeleitete Voraussetzung für qualitatives Forschen ist, durch adäquate Methodenwahl sicherzustellen, dass die Veränderung sozialer Konstrukte bei den Befragten erfasst und nachgezeichnet werden kann. Jugendliche unterliegen entwicklungspsychologisch wie sozialisationsbedingt in dieser Lebensphase starken Einflüssen, die in kurzer Zeit zu Veränderungen von Bedeutungszuschreibungen führen können. Gerade bei dieser Studie sind Veränderungen im Verhältnis zu Mitschülern und Lehrkräften, zu den

Eltern und insbesondere bei der Herausbildung des Selbstbildes zu erwarten. Bei einer einmaligen Befragung gingen diese verloren. Das Prozesshafte jeder Bedeutungszuschreibung sollte aber abgebildet werden, damit mögliche Erkenntnisse aus der Exploration oder gar Generalisierungen nicht nur auf einem Schnappschuss von Realitätswahrnehmung beruhen. Die Forderung der Hermeneutik, den Forschungsprozess zirkulär anzulegen, also nach Formulierung der Fragestellung, dem Sammeln von Informationen und deren Auswertung die Ausgangsfragestellung erneut zu überprüfen, zu verändern und den Forschungsprozess erneut und wiederholt ablaufen zu lassen, bildet zwar den Prozess des Entstehens der sozialen Wirklichkeit ab, ist aber mit erheblichem Aufwand verbunden. Eine singuläre Studie wie diese wird deshalb wegen begrenzter Ressourcen nur mit zwei Interviewserien auskommen müssen.

Die fünfte Folgerung aus dem symbolischen Interaktionismus lässt sich aus dem Begriff selbst herleiten: „Wenn Bedeutungszuschreibungen symbolisch über Kommunikation hergestellt werden, ist der adäquate Weg, diese nachzuvollziehen, jener der Kommunikation selbst. Präziser müsste von der synchronen Kommunikation oder vom direkten Dialog die Rede sein“ (Reinders 2012, 30). Im weiteren Verlauf seiner Ausführungen beschreibt Reinders dann Mindestvoraussetzungen dafür, wie eine Forschung im Kontext des Symbolischen Interaktionismus aussehen muss: „Forschung als Kommunikation heißt dann erstens, sich in der Form mit den Interviewten auseinanderzusetzen, die dieser (diese) im Alltag zur Bedeutungsaushandlung nutzt (nutzen): dem Gespräch. Zweitens folgt daraus, dass diese Kommunikation den Regeln folgen muss, die der Interviewte kennt und denen er folgen kann. Drittens müssen auch die Inhalte der Kommunikation verständlich und nachvollziehbar sein. Umgekehrt muss auch der Forschende die vom Interviewten transportierten Inhalte verstehen“ (Reinders 2012, 37).

Besteht das Sample, wie bei dieser Studie aus Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund an einem deutschen Gymnasium, so kommt der Umsetzung dieser Folgerung in ein Forschungsdesign besondere Bedeutung zu. Wenn Alltagssprache das Medium der Kommunikation ist,

dann ist davon auszugehen, dass für alle Beforschten nicht nur Deutsch im Alltag genutzt wird, sondern auch Türkisch oder Kurdisch. Dabei ist je nach Bildungsgrad und sozialem Status der Eltern, dem Zeitpunkt der Emigration und der Integrationstiefe von einer großen Bandbreite der Alltagssprachbeherrschung in den Sprachen auszugehen. Schülerinnen und Schüler müssen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen mit Verwandten, Eltern, Geschwistern, Lehrkräften, Mitschülern und Mitschülerinnen vermutlich schnell wechselnde Gespräche auf unterschiedlichem Niveau in beiden Sprachen führen. Für manche stellt diese Herausforderung einen Anreiz zu komplexer Sprachbeherrschung dar, andere erreichen in beiden Sprachen nur unzureichende Kompetenzen. Bei der Wahl der Methodenform zur Datenerhebung muss dies berücksichtigt werden, damit symmetrische Kommunikation ermöglicht wird. Ebenso ist bei der Wahl des Interviewers darauf zu achten, dass er möglichst mehrere Sprachen beherrscht, um bei inhaltlichen Missverständnissen oder sprachlichen Unzulänglichkeiten den strittigen Sachverhalt klären zu können.

Neben der Form ist sicherzustellen, dass auch die Regeln der Kommunikation den Anforderungen der Fragestellung und den Annahmen der Symbolischen Interaktion genügen. Wenn Alltagssprache das Medium der Kommunikation ist, dann muss auch im wissenschaftlichen Interview die Regelmäßigkeit der Alltagssprache gelten: auch die Beforschten sollen nicht nur reagieren dürfen, sondern auch aktiv werden und Themen ansprechen, das Gespräch in eine anderen Richtung lenken oder es verweigern, in Details gehen oder auch die Gesprächsführung in Teilen übernehmen können. Bei gegenseitigem Nichtverstehen oder Missverstehen muss jeder die Möglichkeit haben, nachzufragen und Themen zu ergänzen, um sich der subjektiven Bedeutung des Gesagten sicher sein zu können.

Deshalb ist auch beiden Interviewpartnern zu ermöglichen, über die Gesprächsinhalte mitzubestimmen, um damit das Aushandeln der Wirklichkeitsdefinition zwischen Fragendem und Befragten zu ermöglichen und Aspekte zu erfassen, die der Interviewende möglicherweise vernachlässigen würde. Forschungshandeln wird damit zu Kommunikationshandeln, das aber dann

besonders ertragreich wird, wenn die Gesprächssituation von beiden als weitgehend natürlich empfunden wird.

„‘Natürlich‘ heißt, eine Kommunikationssituation zu schaffen, die jener nahe kommt, die der Befragte aus seinem Alltag kennt, sich also den ihm gewohnten Formen, Regeln und Inhaltsaushandlungen möglichst stark annähert“ (Friedrichs 1990, zit. nach Reinders 2012, S. 39).

Die Annäherung an eine natürliche, dem Befragten vertraute Kommunikationssituation bedeutet für diese Studie, über die alltagssprachliche Kommunikation hinauszugehen und durch angepasste Wahl von Interviewer, Zeitpunkt, Ort und Umgebung das Vertrauen zu schaffen, das nötig ist, um ertragreiche Interviews führen zu können.

2.1.5 Qualitatives Untersuchungsdesign

2.1.5.1 Festlegung der Erhebungsmethode

Führt man die methodischen Konsequenzen aus dem Symbolischen Interaktionismus für ein qualitatives Forschungsdesign weiter, so ist absehbar, dass die Erhebungsform des Interviews, wie im vorhergehenden Kapitel angedeutet, die größten Chancen bietet, die gesuchten Informationen zu gewinnen. Andere qualitative Erhebungsformen wie Bildanalyse, teilnehmende Beobachtung oder Dokumentenanalyse würden nicht den Kriterien genügen, die die Erhebungsform ‚Interview‘ erfüllen kann.

Auf den ersten Blick scheint das Interview eine naheliegende und einfache Methode zur Informationsgewinnung zu sein, denn „Informationen sind vergleichsweise schnell und umfassend erhältlich und diese Informationen sind dauerhaft als Video-, Audio- und/oder Transkript-Datei verfügbar, was Auswertung und Interpretation sowie intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse erleichtert. Zudem sind Interviews verführerisch, weil sie der alltäglichen Gesprächssituation recht nahe kommen und vermeintlich ohne (...) Expertise durchführbar sind“ (Reinders 2012, 84). Diese praktischen Erwä-

gungen können aber keine hinreichenden Kriterien für die Wahl der Methode sein. Ebenso kann als Auswahlkriterium nicht gelten, dass sich Varianten des qualitativen Interviewverfahrens als sehr häufige Herangehensweise in der Forschung etabliert haben (vgl. Lamnek 1995, 35 - 37). Viel entscheidender ist, ob das qualitative Interview die am besten geeignete Methode zur Beantwortung der Fragestellung dieser Studie ist und den höchstmöglichen Erkenntnisgewinn verspricht.

Wie schon hervorgehoben zielt die Fragestellung darauf ab, in Erfahrung zu bringen, ob und in wieweit Schülerinnen und Schüler sich selbst als Gestalter ihrer Schulkarrieren begreifen, in welchem Umfang sie dabei die Faktoren für eine erfolgreiche Schulkarriere wahrnehmen und welchen Spielraum sie im Bezugsfeld Eltern-Schule-Schülerin/Schüler für eigenes Handeln sehen.

Voraussetzung für die Beantwortung dieser Frage ist dabei die im vorherigen Kapitel ausführlich dargestellten Eruiierungsbereiche wie z.B. die erlebten Konflikte, die schulischen Erfolge und Misserfolge, die erlebten Ängste und Freuden, die erfahrenen Widerstände und ihre Überwindung oder das Scheitern an ihnen, die erlebte Unterstützung oder Behinderung usw.

Dies alles in Erfahrung zu bringen gelingt nach Meinung von Reinders u.a. am besten mit qualitativen Interviews, denn diese „eignen sich in besonderem Maße, Meinungen, Werte, Einstellungen, Erlebnisse, subjektive Bedeutungszuschreibungen und Wissen zu erfragen. Sie eignen sich nicht dazu, tatsächliches Verhalten zu erfassen (wie etwa Beobachtungsstudien). Sie versetzen dazu in die Lage, diese Informationen aus Sicht der Befragten zu erheben und deren Bedeutungszuschreibungen interpretativ zu rekonstruieren. Sie eignen sich nicht für objektivierende und generalisierende Aussagen (wie etwa Experimente). Sie ermöglichen die kommunikative Aushandlung über Bedeutungszuschreibungen und können den Prozess veränderter Bedeutung erfassen“ (Reinders 2012, 84). Ebenso verweist er auf Flick, von Kardoff und Steinke (2000), die hervorheben, dass qualitative Interviews in der theoretischen Tradition des Symbolischen Interaktionismus verankert sind und nach Lamnek (1995b: 55) in besonderer Weise den Kriterien quali-

tativer Forschung Offenheit, Kommunikation und Prozesshaftigkeit entsprechen.

Die Entscheidung für die Wahl des Interviews als Erhebungsmethode für diese Studie ist also naheliegend. Außerdem erlauben die definitorischen Merkmale eines Interviews in der Durchführung ein gutes Planen und flexibles Datenerheben: Interviews sind geplante Begegnungen, die die beiderseitige Bereitschaft zum Gespräch voraussetzt und man deshalb mit mitteilenden und offenen Interviewpartnern rechnen kann. Kommunikation erfolgt direkt und kann deshalb klärend, nachhakend, provozierend den Gesprächsfluss befördern. Interaktion ist synchron und erlaubt damit unmittelbare wechselseitige Reaktionen von Interviewer und Interviewtem zur Beeinflussung des Gesprächsverlaufs. Und Interviews sind asymmetrisch, indem sie dem Interviewer die Funktion zuschreiben, Fragen zu stellen und damit die Richtung des Datenerhebungsprozesses zu steuern.

Sowohl im Hinblick auf die Ergebnisträchtigkeit bezüglich der Fragestellung, der Praktikabilität und Effektivität der Durchführung wie auch bezüglich der Adressatengruppe scheint die Datenerhebungsmethode „Interview“ also angemessen. Nur, welche Variante des qualitativen Interviews ist durch ihre formalen Implikationen am ehesten geeignet, interpretationsfähige Daten hervorzubringen?

Die in der Sozialforschung gängigsten Varianten sind das narrative, das fokussierte, das problemzentrierte, das Tiefen- und das themenzentrierte Interview. Sucht man nach Kriterien, die die Auswahl einer dieser Varianten in Hinblick auf die Ziele dieser Studie begründen können, so kann der Grad der Strukturiertheit als erstes Bestimmungskriterium herangezogen werden.

Stark strukturierte Interviews, bei denen Fragen wie Antworten weitgehend oder ganz vorgegeben sind (z.B. Fragebogen), eignen sich zwar gut, um große Gruppen zu untersuchen und Vergleiche anzustellen, auch mit Blick auf Generalisierungsmöglichkeiten, verhindern aber differenzierte Antworten, sprechen nur die Sprache des Interviewers und lassen keine Formen von

Empathie zu, die Voraussetzung für eine erhöhte Mitteilungsbereitschaft und Ehrlichkeit bei der Beantwortung auch als heikel empfundener Fragen ist.

Das andere Extrem stellen unstrukturierte Methoden wie z.B. das narrative Interview dar, das dem Interviewten alle Möglichkeiten gibt, nach möglicherweise nur einer Impulsfrage nicht nur den Verlauf des Interviews zu bestimmen, sondern auch Umfang, Schwerpunktsetzung, sprachliche Form, Bedeutungsverleihung u.a. nach eigenem Ermessen und weitgehend ohne Lenkung festzulegen. Nicht nur die Auswertung solcher Interviews erfordert besondere kategoriale Anstrengungen und eine Verarbeitung großer Datenmengen. Auch Vergleichbarkeit ist kaum gegeben.

Interviewvarianten, die sowohl dem einen wie dem anderen Extrem stark angenähert sind, wären ungeeignet für diese Studie. Geeigneter wäre eine Interviewvariante, die die Vorteile beider - nämlich strukturierter wie unstrukturierter Interviews - zusammenfasst. Dann könnte man thematisch schon eingrenzend vorformulierte Fragen stellen, trotzdem den Gesprächsverlauf während des Interviews offen lassen oder je nach Situation steuern. Nach Reinders bietet diese Kombination erweiterte Chancen für die Informationserschließung: „Der Befragte hat also im Vergleich zu strukturierten Interviews einen größeren und im Vergleich zu unstrukturierten Befragungen einen geringeren Einfluss auf die Interviewgestaltung. Vorteile dieser Vorgehensweise sind die Eingrenzbarkeit der Themen und damit der Daten, die Vergleichbarkeit der Antworten unterschiedlicher Personen auf ähnliche Stimuli sowie Beibehaltung der alltagssprachlichen Nähe. Auch individuelle Bedeutungssysteme finden begrenzt Berücksichtigung. Trotz der möglichen Vergleichbarkeit ist das Ziel teil-strukturierter Interviews nicht der Rückschluss auf Grundgesamtheiten (Generalisierung), sondern entweder (in seltenen Fällen) die Einzelfallanalyse, die Typenbildung oder aber die an Kategorien orientierte Auswertung der Informationen, um subjektive Bedeutungszuschreibungen systematisch verschiedenen Themenbereichen zuordnen zu können“ (Reinders 2012, 86).

Einen solchen methodischen Mittelweg zu wählen, wäre der Studie angemessen. Er würde es ermöglichen, den Kriterien gerecht zu werden, die man

an eine Interviewvariante anlegen muss, um zu überprüfen, ob sie für diese Studie geeignet ist.

Ein erstes Kriterium ist der Umfang des Vorwissens, über das der Forschende verfügt.

Für diese Studie liegen umfangreiche Ergebnisse zum Thema Elternarbeit, der Situation Jugendlicher mit Migrationshintergrund und im Bereich Wirkungsforschung zur Einschätzung von Determinanten schulischen Lernens vor (vgl. Kapitel ‚Aktueller Forschungsstand‘). Unbearbeitet ist bisher die Frage nach den Erfolgsmöglichkeiten solcher Jugendlichen in der Schulform Gymnasium. Es liegt also ein Forschungsfeld vor, das zwar in vielen Bereichen bearbeitet ist, in diesem speziellen aber noch der Untersuchung harret. Je geringer aber das Wissen in einem Forschungsfeld ist, umso eher sollte man auf Verfahren zurückgreifen, die Offenheit garantieren, also dem Befragten ermöglichen, die Art des Mitteilens selbst zu gestalten und für den Forschenden Neues zu artikulieren. Andererseits lassen sich aus den Forschungsergebnissen zu Elternarbeit, Jugend- und Wirkungsforschung sehr wohl die Bereiche eingrenzen, in denen Faktoren wirksam sind, die den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern beeinflussen. Es wäre also eine Interviewvariante zu bevorzugen, die Offenheit für das Unerforschte und Vorstrukturierung für die ergebnisträchtigen Bereiche kombiniert. Hier böte sich ein flexibel zu handhabender Leitfaden zur Bestimmung der Bereiche und große Offenheit bei der Gesprächsführung innerhalb dieser Bereiche an.

Ein zweites Kriterium ist es festzustellen, auf welcher Forschungstradition die gewählte Methode fußt und ob sie mit den erkenntnistheoretischen Grundlagen übereinstimmt, auf der diese Studie aufbaut.

Für diese Studie gelten die Prinzipien des Symbolischen Interaktionismus (vgl. Kapitel ‚Forschungsmethodische Überlegungen‘) und damit werden auch in gewissen Grenzen die übergeordneten Erkenntnisziele festgelegt. Die zu wählende Interviewvariante muss also neben anderen ermöglichen, subjektive Bedeutungszuschreibungen von Jugendlichen und deren Gewichtung zu erfassen, die Veränderung sozialer Konstrukte bei den Befragten zu

dokumentieren, das Prozesshafte jeder Bedeutungszuschreibung abzubilden (evtl. durch einen zirkulären Prozess), direkte Kommunikation in Alltagssprache und Regelmäßigkeit der Kommunikation zu garantieren und Jugendlichen erlauben, über Gesprächsinhalte mitzubestimmen, damit das Aushandeln der Wirklichkeitsdefinition zwischen Fragendem und Befragten ermöglicht wird.

Ein drittes Auswahlkriterium für eine Interviewvariante ist, ob diese zu den Bestimmungsmerkmalen der Befragtengruppe passt.

Das Sample besteht aus Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund an einem deutschen Gymnasium. Ihr Alter variiert zwischen 13 und 14 Jahre. Sie wurden alle in Deutschland geboren, ihre Eltern aber z.T. in der Türkei. Sie sprechen alle Deutsch mit ihren Geschwistern, mit den Eltern Deutsch und/oder Türkisch. Das Ausdrucksniveau ist unterschiedlich, ebenso ihre Fähigkeit, über ihre eigene Situation zu reflektieren. Die auszuwählende Interviewvariante muss deshalb gewährleisten, die zu erwartende Heterogenität in sprachlicher Ausdrucksfähigkeit und Reflexionsniveau in Gänze zu erfassen und missverständliche Passagen zu klären. Nicht alle Befragten werden alters- und entwicklungsbedingt in der Lage sein, ihre Redebeiträge so zu strukturieren, dass das Erkenntnisziel der Studie im Fokus bleibt. Deshalb sollte die Interviewvariante eine grob vorgegebene Fragestruktur aufweisen, gleichzeitig aber bei erhöhter Redebereitschaft inhaltliche Nischen öffnen, in denen die Befragten ausführlich und selbststrukturierend zu Wort kommen. Entscheidend für die Redebereitschaft ist dabei die Motivation der Befragten, denn die grundsätzliche Bereitschaft, an der Studie teilzunehmen, bedeutet noch lange nicht, auch ausführlich über Privates, Belastendes oder vermeintlich Peinliches zu berichten. Hier muss die Interviewvariante durch teilweise Aufhebung der vorherrschenden asymmetrischen Kommunikation angstfreie Räume eröffnen und Mitteilungsformen von Empathie enthalten.

Als viertes Kriterium ist die inhaltliche und kommunikative Kompetenz des Interviewers/Forschers zu nennen.

Nicht jede Form des Interviews kann vom Fragenden gemeistert werden. Tritt der Autor dieser Studie selbst als Interviewer auf, so kann die eigene berufliche, umfangreiche kommunikative Erfahrung und das selbst aufgearbeitete Vorwissen durchaus eine unstrukturiertere Gesprächsführung zulassen, da er ja jederzeit flexibel auf die erkenntnisträchtigen Bereiche zurücksteuern und den Gesprächsfluss durch geschickte Einwürfe und Überleitungen trotzdem am Laufen halten kann. Die Chance, zu neuen Einsichten in die Bedeutungszuschreibung von Schülerhandeln zu kommen, ist damit gesteigert. Bei dieser Befragtengruppe aber ist von Bedeutung, dass sie in einem Transitionsprozess in besonderer Weise unterwegs ist, damit einhergehend die Identitätsbildung erschwert ist und das „Sich sicher Sein“ im Alltag z.T. sich noch nicht eingestellt hat. Dann von einem deutschen Lehrer, der dazu noch der eigene Schulleiter war, zu Familie, Werten, inter-ethnischen und intra-ethnischen Beziehungen, Problemen und Zukunftshoffnungen befragt zu werden, hemmt sehr wahrscheinlich die Sprechmotivation und verhindert damit tiefergehende Erkenntnisse. Bei der Wahl eines anderen Interviewpartners, der dieses Defizit durch seine türkische Herkunft und seine Kenntnis von Sprache, Werten, Milieus etc. kompensiert, können sich eine ganz andere Vertrautheit und ein gegenseitiges Verständnis entwickeln, was zu ergiebigeren Interviews führen kann. Ausgeprägte Empathie und Verständnis, gepaart mit nicht detaillierter Kenntnis des Forschungsvorhabens, bergen aber auch die Gefahr in sich, den Befragten zu viel Gelegenheit zu geben, sich ausführlich zu für die Studie nicht relevanten Sachverhalten zu äußern. Ein solcher Interviewer ist deshalb darauf angewiesen, eine Interviewvariante umzusetzen, die eine vorgegebene Struktur hat, einem Leitfaden folgt, um ergebnisorientiert zu interviewen.

Anhand dieser Kriterien lässt sich die Eignung verschiedener Varianten von qualitativen Interviews überprüfen.

2.1.5.2 Auswahl der Interviewvariante

In der qualitativen Forschung hat sich das Interview als die am häufigsten verwendete Erhebungsform herausgebildet. Je nach unterschiedlichen Erkenntnisinteressen, Erkenntnismöglichkeiten und damit Eignung ausgerichtet, etablierten sich neben anderen:

das **fokussierte**, das **narrative**, das **problemzentrierte**, das **themenzentrierte** und das **Tiefeninterview**.

Legt man die oben ausgeführten vier Kriterien an, um die Eignung für dieses Forschungsvorhaben zu überprüfen, so scheint das **leitfadengestützte problemzentrierte Interview** am ehesten geeignet zu sein, die erwünschten Daten zu erheben.

Von der **methodologischen Ausrichtung** her passt es zu dieser Studie, denn der Symbolische Interaktionismus bildet den erkenntnistheoretischen Bezugsrahmen. Das problemzentrierte Interview zielt auf die Erforschung von Prozessen und Auswirkungen der Individualisierung im Verlauf von Sozialisation, denn „Die Konstruktionsprinzipien des problemzentrierten Interviews (...) zielen auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000, keine Seitenangabe). In seiner entwickeltsten Form, durch wiederholte Präzisierung der Fragestellung und einen zirkulären Interviewverlauf, erlaubt es auch, Daten zur Entwicklung einer Theorie zu erfassen. Diese, von Glaser & Strauß (1967) in ihrer Grounded Theory für eine verlässliche und nachvollziehbare qualitative Forschung geforderte Vorgehensweise, kommt allerdings in dieser Studie nicht in Betracht. Ein kleines Sample und ein nur zweistufiger Interviewzyklus erlauben lediglich ein exploratives Vorgehen ohne den Anspruch einer umfassenden Generalisierungsmöglichkeit oder gar Theoriebildung. Das Erkenntnisziel beschränkt sich darauf, „das subjektive Erleben gesellschaftlicher Probleme in theoretische Aussagen über den Umgang mit der Lebenssituation zu überführen“ (Reinders 2000, 101).

Die **methodischen Charakteristika** des problemzentrierten Interviews schließen nicht nur den Leitfaden als strukturierendes Element der Befragung mit ein, sondern erlauben auch die Ergänzung der Interviews durch einen Kurzfragebogen, z.B. zu biografischen Grunddaten oder durch einen ergänzenden Beobachtungsbogen, der die Randbedingungen und ersten Eindrücke des Interviewers festhält. Hiermit kann das Interview selbst entlastet werden und der Interviewer kann sich durch seine Konzentration auf die Leitfadenfragen den schwieriger zu erschließenden Problembereichen zuwenden. Die Fragen selbst stellen eine Mischung aus offenen, den Erzählfluss befördernden und steuernden Nachfragen dar, die dem Interviewer erlauben, sich in die Situation der Befragten einzufühlen und eher entgegenkommend bis aufmunternd zu agieren. Die Möglichkeit, sensibel und flexibel zu fragen, soll das Vertrauen in den Interviewer befördern, um überhaupt Daten zu erlangen, die interpretationswürdig sind.

Diese methodische Herangehensweise ist für die explorative Ausrichtung dieser Studie deshalb vermutlich ergebnisträchtiger als andere Interviewvarianten, weil sowohl deduktiv als auch induktiv vorgegangen werden kann. Das Vorwissen des Forschenden, die Aufarbeitung des aktuellen Wissensstandes, seine Problemdefinition sind Grundlage für die Erstellung des Leitfadens. Sie erlauben die Festlegung von Einstiegs- und Kernfragen zur Eröffnung des Forschungsfelds, geben ein Strukturmuster für die Gliederung des gesamten Interviews ab, machen die Ausdifferenzierung von zentralen Fragen möglich und geben dem Forschenden Hinweise auf die Leerstellen, die nicht mit durch Vorwissen gesteuerte Fragen gefüllt werden können. Diese **deduktive** Herangehensweise an die Gestaltung des Interviews gibt relative strukturelle Sicherheit. Sie kann aber, tritt keine **induktive** Option hinzu, zur Verengung des Forschungsfelds und Einschränkung der Erkenntnismöglichkeiten führen. Erst durch die in den Interviews gewonnenen Informationen ergibt sich die Möglichkeit, missverständliche Fragen zu löschen, andere zu präzisieren oder neu zu gliedern und ausdifferenzieren. Am bedeutendsten ist aber, und das betont den explorativen Charakter dieser Studie, dass bisher nicht im Fokus des Forschenden stehende Bereiche erkannt

werden und so in eine neuen Interviewserie aufgenommen werden können. Damit wird die Chance erhöht, dass vom Forschenden anfänglich als bedeutungslos oder nebensächlich betrachtete Aspekte des Themas im zweiten Interviewdurchgang gebührend beachtet werden und zu neuen Erkenntnissen führen. Diese Gleichzeitigkeit von deduktiver und induktiver Herangehensweise fordert vom Interviewenden allerdings eine erhöhte Flexibilität in Bezug auf seine Interviewführung. Er muss einerseits dem Leitfaden folgen, um das übergeordnete Forschungsziel im Auge zu behalten und andererseits dem Interviewten durch Modifizierung von Leitfragen, Nachfragen und Anreizen jede Möglichkeit eröffnen, den Gesprächsverlauf selbst zu steuern und Neues oder Unerwartetes zu präsentieren.

Durch diese Form des problemzentrierten Interviews (PZI) sind also deduktive wie induktive Erkenntniswege gleichzeitig möglich. Witzel fasst diese Kombination von Informationssammlung und -verarbeitung sowie Änderung der Fragestellung folgendermaßen zusammen:

„Bezogen auf das PZI ist der Erkenntnisgewinn sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess vielmehr als induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu organisieren. Das unvermeidbare, und damit offenzulegende Vorwissen dient in der Erhebungsphase als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten. Gleichzeitig wird das Offenheitsprinzip realisiert, indem die spezifischen Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narration angeregt werden“ (Witzel 2000, ohne Seitenangabe).

Setzt man diese methodologische Herangehensweise in **Verfahrensschritte** um, so steht die Formulierung und Analyse des Problems am Anfang (Problemanalyse). Aus den dort gewonnen Einsichten werden die zentralen Fragen für den Leitfaden zusammengestellt (Leitfadenkonstruktion). Hier bereits kann je nach Tiefe der Problemanalyse eine Differenzierung von Fragen erfolgen. Ebenso kann man dem Interviewer inhaltliche oder adressatenbezogene Alternativen bereitstellen, sollte die Hauptfrage nicht zur erwünschten Gesprächsbereitschaft führen oder nicht verstanden worden sein. In einer Pilotphase mit wenigen zu Befragenden oder einem ersten Interviewdurch-

gang mit zahlreicheren Teilnehmern kann der Leitfaden erprobt werden (Pilotphase/Leitfadenerprobung). Die Interviewdurchführung mit Sondierungsfragen, Leitfadenfragen und Ad-hoc-Fragen folgt als vorletzte Phase (Interviewdurchführung). Da bei dem Sample dieser Studie davon auszugehen ist, dass die im Interview angesprochenen Themen sehr nahe am alltäglichen Erfahrungsbereich der Interviewten angesiedelt sind und deren Zukunftsperspektiven tangieren, können Einstiegs- und Sondierungsfragen einen geringeren Umfang haben. Zudem hat der Interviewer ebenfalls einen türkischen Migrationshintergrund und eigene Interviewerfahrung, so dass er mit genügend Empathie vorgehen und mit einem Vertrauensvorschluss rechnen kann. Deshalb werden die zentralen Leitfadenfragen und die Reaktionen der Befragten darauf den größten Zeitraum des Interviews umfassen. In dieser Studie ist es angebracht, den Interviews noch einen Kurzfragebogen vorzuschicken. Er dient dazu, Daten, die zur späteren Interpretation der Interviews unerlässlich sind (sozioökonomischer Status, Familienstruktur, Sprachkompetenz, peer-group-Beziehungen etc.), zu erheben und damit das Interview zu entlasten. Die Aufzeichnung der Interviews kennzeichnet die letzte Interviewphase (Aufzeichnung). In dieser Studie wird aus der Tonbandaufzeichnung transkribiert (vgl. Sacher 2002, 69 - 71) Ebenso kann, wenn sinnvoll, ein Nachinterview-Protokoll angefertigt werden, sollten dem Interviewer noch relevante Informationen aus dem Rückblick erwachsen.

Mit dieser methodologischen Ausrichtung und der geschilderten Verfahrensweise lassen sich mit dem leitfadengestützten problemzentrierten Interview die Anforderungen qualitativer Forschung erfüllen:

Zusammenfassend kann man feststellen: Das für die Studie handlungsleitende Vorwissen wird expliziert. Es wird überprüft, ob die gewählte Methode mit den erkenntnistheoretischen Grundlagen, auf denen die Studie fußt, übereinstimmt. Es wird dargestellt, dass die Interviewmethode zu den Bestimmungsmerkmalen der Befragtengruppe passt und die Interviewmethode den Erfahrungen und Fähigkeiten des Interviewers angepasst ist. Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung sind damit

gegeben. Somit ist auch die Offenheit des Forschungsprozesses garantiert, ohne den neue und unerwartete Ergebnisse nicht möglich sind.

Zieht man die anderen Interviewformen in Betracht, die im Rahmen einer qualitativ angelegten Studie zu Verfügung stehen, so zeigt sich deren mindere Eignung für diese Studie:

Das **narrative Interview** stellt eine weniger standardisierte Variante dar. Die Grundidee ist, dass sich subjektive Bedeutungszuschreibungen besser und authentischer durch freies Erzählen erschließen lassen, statt den Interviewten mit einem vorgegeben Fragenkatalog ‚einzuzwingen‘. Dabei obliegt es ihm, seine Erzählung zu strukturieren sowie Dauer und Schwerpunktsetzung zu bestimmen. Der Interviewer greift möglichst nicht ein, um die Selbstentfaltung nicht zu begrenzen.

Dieses Vorgehen hat zweifellos Vorteile in Bezug auf die Offenheit der Erzählsituation. Überraschendes, Unerwartetes kann voll entfaltet werden und zu neuen Erkenntnissen führen. Exploration unbekanntem Terrain ist also möglich, eine Lenkung auf aus der Fragestellung abgeleitete Bereiche aber äußerst eingeschränkt. Vorhandenes Vorwissen ist lediglich beim Einstieg in das Thema einbringbar, danach aber eher die Narration unterbrechend. Bei der thematischen Ausrichtung dieser Studie auf unterschiedliche Erfahrungsbereiche ist nicht damit zu rechnen, dass alle Befragten dem gleichen oder ähnlichen selbstgenerierten Erzählmuster folgen. Schwierig wird deshalb die Auswertung und Interpretation des Gesagten, denn Kategorienbestimmung und Generalisierung stoßen bei stark voneinander abweichenden Erzählungen an ihre Grenzen. Ebenso setzt diese Interviewvariante voraus, dass Befragte von sich aus bereit und über die gesamte Interviewzeit motiviert sind, über ihre Erlebnisse zu reden. Dies kann beim Sample dieser Studie nicht erwartet werden, da die Erklärung, an einem Interview teilnehmen zu wollen, nicht automatisch auch eine gesteigerte Mitteilungsbereitschaft impliziert und die Befragten trotz fast gleichen Alters in Geschlecht und kognitiver Entwicklung erheblich differieren. Ebenso weist die im Interview angelegte Themen-

vielfalt weder dramatische Momente noch einen starken Handlungszusammenhang auf, der als roter Faden für die Befragten dienen könnte, um den Gesprächsfluss aufrecht zu erhalten.

Das **fokussierte Interview** hat seinen Ursprung in der Erforschung von Propaganda- und Medienwirkungen. Die Reaktion von Probanden auf Stimuli (z. B. Film, Erlebnis, Werbespot) werden beobachtet, aufgezeichnet und ausgewertet. Das nachfolgende Interview dient dann dazu, die subjektiven Bedeutungszuschreibungen zu eruieren und danach zu rekonstruieren. Die Ausrichtung dieser Interviewvariante ist zwar ebenfalls als qualitativ zu bezeichnen, da subjektive Bedeutungszuschreibungen erfasst werden sollen, die Eignung für diese Studie aber ist durch die strenge Fokussierung auf einen Stimulus oder ein Erlebnis stark eingeschränkt. Das Reiz-Reaktionsschema, das dem Untersuchungsablauf zu Grunde liegt, lässt nur eine beschränkte Reichweite zu und schränkt die Offenheit ein, die für die Erlangung neuer unerwarteter Informationen nötig ist. Wenn sich Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund zur Unterstützung durch Eltern, zur eigenen Lernmotivation oder zu schulischen Defiziten äußern sollen, dann würde die Konzentration auf nur einen Impuls und das nachfolgende Auswertungsinterview zwar tiefgehende Erkenntnisse ermöglichen, die Herstellung eines Zusammenhangs mit anderen Fragebereichen aber erschweren und methodisch fragwürdig werden lassen.

Das **themenzentrierte Interview** ist auf den ersten Blick dem problemzentrierten Interview ähnlich. Ein übergeordnetes Thema wird nach Einbringung des Vorwissens in Einzelaspekte untergliedert und dient damit als Grundlage für die Erstellung eines Leitfadens. Das Erkenntnisinteresse ist allerdings anders ausgerichtet. Es sind nicht so sehr gesellschaftliche Probleme, sondern eher auf eine Einzelperson bezogene Problematiken, die erfasst werden sollen. Auch geht es nicht allein um die Beschreibung von Bedeutungszuschreibungen, sondern um die Entschlüsselung latenter Sinngehalte, die entweder vom Befragten nicht mitgeteilt oder ihm selbst nicht bewusst sind. Das methodische Vorgehen ist dem des problemzentrierten Interviews vergleichbar, auch was die emphatische und unterstützende Hal-

tung des Interviewers angeht, es unterscheidet sich aber in einem zusätzlichen Aspekt: nach dem Interview erfolgt eine Supervisionsphase unter Forschungskollegen. Hier sollen noch nicht angesprochene, verborgene Aspekte des Forschungsthemas ermittelt und interpretiert werden (vgl. Reinders 2000, 110). Das themenzentrierte Interview hat also eine stark psychoanalytische Ausrichtung und ähnelt damit stark

dem **Tiefeninterview**, das ganz in der psychoanalytischen Tradition steht. Hier gelten dem Klienten oder Befragten unbewusste Tiefenstrukturen als handlungsleitende- und das Denken beeinflussende Kräfte, die es durch Befragung zu erkennen gilt. Das Verfahren zur Datenerhebung sieht das freie Gespräch vor, bei dem durch den Interviewer zwar Impulse gegeben werden, der Verlauf, die Emphase und Strukturierung aber durch den Probanden geleistet werden. Durch Deutungsfragen und Spiegelungen des schon Erwähnten sollen Assoziationsketten hervorgerufen werden, die immer tiefer in bisher Unbewusstes vordringen lassen. Die Intention des Interviewers ist dabei, einen möglichst tiefen Einblick in die Motivstrukturen des Befragten zu bekommen. Ziel dabei ist letztendlich, Daten zu erhalten, die insbesondere im ambulanten und klinischen Bereich helfen, pathologisches und neurotisches Verhalten von Patienten genauer zu diagnostizieren.

Beide Interviewvarianten, das themenzentrierte wie das Tiefeninterview, sind wegen der erkenntnistheoretisch psychoanalytischen Ausrichtung nicht geeignet, die in dieser Studie angestrebten Ziele zu erreichen. Sie überfordern des Weiteren den Forschenden in Bezug auf Zeitaufwand und Ressourcen durch die Forderung nach intensiver Auslegung des Datenmaterials im Forscherkollegenkreis und einen überdurchschnittlichen Zeitaufwand.

Das leitfadengestützte problemzentrierte Interview ist deshalb die für diese Studie geeignete Erhebungsform.

2.1.5.3 Untersuchungssample und –kontext

Im folgenden Abschnitt wird der Zeitpunkt der Untersuchung angegeben und begründet; es folgen eine Beschreibung des Verfahrens zur Gewinnung der Stichprobe, eine Beschreibung der Zusammensetzung der Stichprobe, sowie eine nähere Beschreibung der interviewten Gesprächspartner in der Stichprobe.

2.1.5.4 Zeitraum der Untersuchung

Der Messzeitraum für diese Studie wurde so gewählt, dass die interviewten Schülerinnen und Schüler sich in einem Alter befinden (13 bzw. 14 Jahre), das ihnen erlaubt, reflektiert über ihre Identität, über Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbsteinschätzung, Belastbarkeit und Betroffenheit zu berichten. Spätere Schuljahrgänge wurden nicht in Betracht gezogen. Diese hätten im Rückblick auf ihre Mittelstufenzeit vermutlich reflektierter aber damit auch selektiver auf die Fragen des Interviewers geantwortet und damit die Unmittelbarkeit und Offenheit vermissen lassen, die Rückschlüsse auf die kritische und problembelastete Mittelstufenzeit und den dortigen Schulerfolg bzw. Misserfolg und die damit einhergehende Befindlichkeit ermöglichen (vgl. Kapitel ‚Gewinnung des Untersuchungssamples‘). Des Weiteren befinden sich die zu Interviewenden in dieser Klassenstufe in einer stabilen Lerngruppe, die bereits in der vorherigen Klasse gebildet wurde und nur in geringem Maße durch Wiederholer aus der höheren Jahrgangsstufe verändert wird. Der Beginn des Schuljahrs liegt zum Zeitpunkt des Untersuchungsbeginns bereits dreieinhalb Monate zurück, so dass sich die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander in der Regel stabilisiert haben und sie selbst deshalb leichter ihren eigenen Lernprozess beschreiben können.

2.1.5.5 Gewinnung des Untersuchungssamples

Mit der Entscheidung für eine qualitative Herangehensweise ist eine bestimmte Art der Wahl der Befragengruppe festgelegt. Nicht die Bestätigung

von Hypothesen ist das vorrangige Ziel, nicht das Bemühen um weitgehende Generalisierung, sondern das Besondere des Einzelfalls herauszuarbeiten, um möglicherweise „typische Fälle zu finden, (...) eine oder mehrere Personen zu ermitteln, die typisch für eine bestimmte Form von Bedeutungszuschreibungen oder Handlungsbegründungen etc. sind“ (Reinders 2012, 115). Über die Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund am Gymnasium liegen keine Untersuchungen vor. Will man neue Erkenntnisse gewinnen, sollte das ideale Sample möglichst nicht zu homogen sein, denn je homogener ein Sample, umso unwahrscheinlicher ist es, neue Erkenntnisse an Hand von abweichendem Verhalten zu gewinnen. Stattdessen ist größtmögliche Varianz anzustreben, um die Chancen auf eine umfangreichere Typisierung zu erhöhen.

Größtmögliche Varianz bedeutet aber nicht notwendigerweise eine größtmögliche Zahl von Personen zu interviewen. Es kommt vielmehr darauf an, eine größtmögliche Qualität und Tiefe der Information zu erlangen, um vielleicht Typisierungen oder vorsichtige Vermutungen über Generalisierungen abzusichern. Deshalb ist entscheidend, wer befragt wird und nicht wie viele Personen befragt werden.

Gemäß der Fragestellung stehen Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Gymnasien im Fokus, die einen türkischen Migrationshintergrund haben. Ein erstes naheliegendes Kriterium bei der Auswahl möglicher Interviewpartner wäre die Frage nach der Nationalität, denn über diese Information verfügen Schulen. Diese zu nutzen ist aber wenig hilfreich, da aus diesem Faktum allein nicht zu erschließen ist, wie ausgeprägt der türkische Migrationshintergrund bei Schülerinnen und Schülern ist. Es ist z. B. zu fragen, ob das Familienleben der Probanden stark religiös geprägt ist und ob der regelmäßige Besuch der Moschee ein Orientierungsmuster für die Bewältigung von Schul- und Lebensproblemen Jugendlicher bietet oder aber ob dieses ersetzt wurde durch Regeln, die in der peer-group gelten. Ebenso stellt sich die Frage, ob die Verantwortungs- und Aufgabenverteilung in der Familie und Verwandtschaft eher einem traditionell-paternalistischen Rollenmodell folgt oder sich ganz andere Rollenzuschreibungen ergeben haben, die den Schul-

erfolg des Kindes unterstützen oder hemmen. In Erfahrung zu bringen ist ebenfalls, ob der Wertekanon in der Familie, insbesondere was Kleidung und Verhalten angeht, eher ländlich-agrarisch/konservativ ausgerichtet oder aber städtisch und mittelschichtorientiert ist und dies die Akzeptanz in der Schule fördert oder hindert.

Der Begriff ‚türkischer Migrationshintergrund‘ ist schillernd und entzieht sich einer präzisen Definition. Die Festlegung darauf, dass ein Elternteil in der Türkei geboren sein oder dessen Eltern eingewandert sein müssen, hilft hier allein nicht weiter, da dieses Faktum der Schule und damit dem Forscher als Auswahlkriterium zu Beginn der Untersuchung nicht bekannt ist. Ebenso lässt sich an Hand des Namens nicht eindeutig auf einen türkischen Migrationshintergrund schließen, da interkulturelle Eheschließungen auch die Übernahme des deutschen Familiennamens bedeuten können. Ein deduktives Vorgehen zur Auswahl von Probanden stößt hier an seine Grenzen (vgl. Kapitel ‚Zusammensetzung der Stichprobe‘). Die Qualität dieser Studie steigt aber mit der Auswahl möglichst unterschiedlicher Individuen, denn die zu erhebenden Daten sollen Hinweise darauf geben, in welchem Maße z.B. soziale Werte der Herkunftskultur weiter akzeptiert, verändert oder abgelehnt werden, ob die Herkunftssprache weiterhin wesentliches Element der familiären und öffentlichen Kommunikation ist oder je nach Situation die Lebensortsprache dominiert, ob sich die sozialen Beziehungen nur auf Vertraute mit ebenfalls türkischem Migrationshintergrund beziehen, ob eine Identifikation nur mit Mitgliedern der Herkunftskultur oder aber bereits mit schulischen peer-groups mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, mit der Klassengemeinschaft oder auch der Wohngemeinde stattfindet.

Diese Fragen taugen sehr wohl für die Erstellung eines Interviewleitfadens, nicht aber als Auswahlkriterien für das Sample, denn bereits bei der Befragung von Klassenlehrern in Frage kommender Jahrgänge zeigte sich, dass diese z.T. nur eingeschränkt in der Lage waren, aus ihren Klassen Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund zu benennen. Die Auswahl von Interviewpartnern nach deduktiven Kriterien ist also wenig er-

folgversprechend. Ein zusätzliches induktives, exploratives Auswahlverfahren ist also notwendig (vgl. Kapitel ‚Zusammensetzung der Stichprobe‘).

Ein einfacher zu bestimmendes Auswahlkriterium ist das Alter der zu Befragenden. Ein mittlerer Schuljahrgang bietet sich für diese Studie deshalb an, weil im Alter von 13 bis 14 Jahren Schülerinnen und Schüler kognitiv so weit entwickelt sind, dass sie ihre eigene Identität, ihre bisherige Schullaufbahn, ihre Stärken und Schwächen, ihre Erwartungen an sich selbst bezüglich ihres Schulerfolgs reflektieren und benennen können. Sie befinden sich mitten im Selbstfindungsprozess und nehmen Umwelt und eigenes Verhalten verstärkt wahr. Sie haben nach rund drei Schuljahren bereits erfahren, welche Ziele die Schulform Gymnasium vorgibt und wie erfolgreich sie in manchen Fächern sind und wo sie mit Schwierigkeiten kämpfen. Sie kennen mehr oder weniger genau die Organisationsstruktur der Schule, wissen, wo sie Hilfe und Unterstützung erwarten können und wo nicht. Sie verfügen nach zwei bis vier Jahren Unterricht über ein hinreichend entwickeltes Sprachvermögen in Deutsch, um Interviewfragen zu verstehen und differenziert zu beantworten. Zu erwarten sind dabei durchaus Unterschiede im Reflexionsgrad zwischen Mädchen und Jungen auf Grund unterschiedlich schneller Entwicklung der emotionalen und kognitiven Fähigkeiten. Jüngere Schülerinnen und Schüler der Eingangsklassen erfüllen diese Kriterien nicht und ältere (16-19Jährige) haben häufig schon Formen der eigenständigen Bewältigung von Schulproblemen entwickelt, reflektiert, vielleicht verdrängt und interpretiert. Diese bieten vermutlich in der Rückschau ergiebiges Datenmaterial, geben aber nicht die Betroffenheit, Orientierungslosigkeit oder aber Zukunftsorientierung wieder, die ein 13- oder 14jähriger Proband in dieser schwierigen Schulphase durchlebt.

2.1.5.6 Auswahl der Institutionen

Für die Auswahl der Schulen als Ort der Studie waren folgende Gesichtspunkte maßgebend: Die Orte der Untersuchung sollten Städte sein, die, wie viele andere, durch die Zuwanderung von Immigranten geprägt sind. Die

größte Gruppe stellen die türkischen Bürger der Stadt dar. Was die Schüler-Übergangsquoten von den Primarstufen zu den Sekundarstufen angeht, liegen diese Städte eher im unteren Bereich deutscher Kommunen. Gemäß der Fragestellung dieser Studie ist die Schulform ‚Gymnasium‘ vorgegeben. Um eine ausreichend große Anzahl an möglichen Interviewpartnern mit türkischem Migrationshintergrund ansprechen zu können, mussten es Gymnasien mit möglichst großer Jahrgangsbreite sein. Ebenso sollte der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund an der Gesamtschülerzahl möglichst hoch sein, um eventuell auch Effekte der peer-group-Bindung auf den schulischen Erfolg erfassen zu können. Genauere statistische Aussagen über Anteil und Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund liegen aus Mangel an Daten nicht vor.

2.1.5.7 Zusammensetzung der Stichprobe

Die mittleren Jahrgänge der ausgewählten Schulen umfassen insgesamt rund 200 Schülerinnen und Schüler. Nach vorsichtiger Einschätzung der Klassenleitungen haben zwischen sechs und acht Jugendliche pro Klasse einen Migrationshintergrund. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund wird auf bis zu fünfzehn im gesamten Jahrgang geschätzt. Die Widersprüchlichkeit und Unzuverlässigkeit dieser Angaben zeigen, dass diese deduktive Vorgehensweise durch eine induktive ergänzt werden muss.

Die Ziele der Studie legen nahe, dass sich die Interviewfragen mehrheitlich auf drei Bereiche beziehen: Erstens, welche Bedeutung Schule, bzw. der Schulerfolg ihrer Kinder für die Eltern hat, zweitens, inwiefern die Familie in das Schulleben involviert ist und drittens, welche Stellung der Schüler, die Schülerin im Beziehungsdreieck Eltern-Schule-Schülerin/Schüler einnimmt. Infolge dessen werden viele Fragen den mittelbaren und unmittelbaren persönlichen Bereich der Schülerinnen und Schüler tangieren, ihre Beziehung zu Eltern und/oder Elternteilen näher beleuchten wollen, nach Aussagen zum

Verhalten gegenüber peers suchen und durch differenziertes Nachfragen die Möglichkeit eröffnen, eigene Einschätzungen und Probleme zu artikulieren, die eine Steigerung des Lernerfolgs behindern oder fördern.

Um verwertbare, ehrliche und in die Tiefe gehende Antworten zu bekommen, ist es deshalb unabdingbar, eine vertrauensvolle Beziehung zu den zu Interviewenden aufzubauen. Dies verlangt, Transparenz über Ziele, Verfahren und Verwendung der Ergebnisse der Studie herzustellen, glaubwürdig Anonymität bei der Verwendung der Aussagen zu garantieren und nicht nur die unmittelbar Beteiligten, sondern auch Mitschülerinnen und Mitschüler sowie betroffene Lehrkräfte über das Vorhaben zu informieren.

2.1.5.8 Auswahl des Interviewenden

Die Rolle des Autors als älterer, in verschiedenen Aufgabenfeldern im Bildungsbereich Tätiger, kann bei der Schaffung eines Vertrauensverhältnisses sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben. Zu den positiven Einflüssen zählt vermutlich das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in die Angaben zu Zielen, Ablauf, Terminen und Garantie der Anonymität sowie in die Fähigkeit, Lehrkräfte zu motivieren und organisatorische Unterstützung für die Studie zu gewährleisten. Fraglich ist allerdings, ob sich Schülerinnen und Schüler bei sehr persönlichen Fragen zu Elternbeziehungen, zum Verhalten von Lehrkräften im Unterricht oder der Qualität der Schulorganisation ihrem externen Befrager gegenüber kritisch, klar und selbstbewusst äußern. Hier dürfte auch eine sehr einfühlsame Interviewführung durch den Autor dieser Studie nichts an der Wahrnehmung des Interviewenden als Unvertrautem und Institutionsnahen ändern.

Darüber hinaus ist eine gewisse Befangenheit des Autors selbst nicht auszuschließen. Gewissenhafte und engagierte Bildungsarbeit verlangt ein hohes Maß an Identifikation mit Bildungsinstitutionen. Dies kann dann zum Problem werden, wenn er nach recht kurzem zeitlichem Abstand von der Rolle eines Gestaltenden in die Rolle eines innerlich distanzierten, möglichst vorurteilsfreien wissenschaftlichen Untersuchers wechselt. Aussagen von Interview-

ten, die Institutionen in einem schlechten Licht erscheinen lassen, die eine kritische, ablehnende Haltung zu Lehrkräften, Organisation und Angebot von Schulen zeigen, werden dann möglicherweise nicht gebührend gewürdigt oder gar als nicht so ernst zu nehmende Extremposition, als vernachlässigenswert, betrachtet.

Um diese Gefahr der vorwissenschaftlichen Einschätzung oder gar Vorurteilsbildung zu mindern oder auszuschließen, empfiehlt es sich, einen nicht durch Vorwissen, bewusste oder unbewusste Loyalitäten gebundenen oder durch einengende, Interessen geleitete Wahrnehmung belasteten Interviewer zu gewinnen.

Aus diesen Gründen verzichtet der Autor darauf, selbst als Interviewer zu fungieren. Er nimmt die Hilfe eines promovierten Mitarbeiters der Universität Oldenburg in Anspruch, der sich bereits mit dem Themenfeld ‚Jugendliche mit Migrationshintergrund‘ und ‚Türkische Migranten der zweiten Generation‘ beschäftigt und zu diesen Themen publiziert hat. Er verfügt zudem selbst über einen türkischen Migrationshintergrund. Seine Erfahrung mit der Durchführung von Interviews und seine Empathie sowie sein reflektierter Zugang zur Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund machen es wahrscheinlich, dass die Interviewpartner Vertrauen zu ihm fassen, sich öffnen und klar, kritisch und differenziert antworten werden.

Der Einsatz eines externen Interviewers erfordert aber auch Vorkehrungen, um seine Vorteile nicht in Nachteile zu verkehren. So ist es unbedingt erforderlich, den Interviewer mit Ziel und Verfahren der Studie intensiv vertraut zu machen und die Orientierung am Leitfaden vorzubereiten. Offenheit im Interviewverlauf ist zwar für die Erlangung neuer Erkenntnisse zwingend, zu viel Offenheit und Gesprächsspielraum für den Probanden kann aber leicht zu nicht Verwertbarem führen. Lückenhafte Kenntnisse des Interviewers führen dann zu falscher Schwerpunktsetzung. Ebenso muss sich der Interviewer frei machen von seinem eigenen Vorverständnis und seinen beruflichen Forschungszielen. Beides muss vor dem Intervieweinsatz offengelegt werden, um diese Einflüsse zu minimieren.

2.1.5.9 Auswahl der Interviewpartner

Mit Blick auf die zu interviewenden Schülerinnen und Schüler ist ebenfalls in Betracht zu ziehen, dass es sich mit Bezug auf ein Merkmal um eine homogene Gruppe handelt: nämlich Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund. Schon bei der schul- und klassenöffentlichen Ankündigung des Vorhabens stellt sich Lehrkräften, Mitschülerinnen und Mitschülern sowie den potentiellen Interviewpartnern die Frage nach den Gründen für diese Diskriminierung im ursprünglichen Wortsinn. Der ostentative oder auch verhaltene Hinweis auf die wissenschaftlich belegten tendenziell schlechten Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen und der Versuch, mit dieser Studie vielleicht Gründe dafür zu finden, wie die Situation verbessert werden kann, hat starke und unmittelbare Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und die Selbsteinschätzung der Betroffenen. Einige werden sich die Frage stellen, ob sie per Definition zu den ‚Versagern‘ gehören und es ist nicht auszuschließen, dass Mitschülerinnen oder Mitschüler ohne Migrationshintergrund diese Fremdzuschreibung als Einladung zur Stigmatisierung verstehen und in Konfliktsituationen davon Gebrauch machen.

Die Auswahl und Gewinnung von Interviewpartnern ist deshalb ein heikles Unterfangen. Es setzt voraus, dass die Werbung um Interviewpartner mit großem Einfühlungsvermögen und Offenheit erfolgt, um die genannten kontraproduktiven Effekte zu vermeiden oder zu mindern. Ebenso muss erreicht werden, dass die in den Fokus genommenen Schülerinnen und Schüler einen Sinn darin sehen, an der Studie teilzunehmen, dass sie sich ernst genommen fühlen und dass sie hinreichend Empathie erwarten können, um auch sehr persönliche Fragen nach Familienbeziehungen, Elternverhalten, eigenen Sehnsüchten und Problemen und Versagen beantworten zu können.

Aus diesen Gründen empfiehlt sich ein stufenweises Informations- und Annäherungsverfahren an Schule und potentielle Informationspartner.

In einer ersten Gesprächsrunde werden die Schulleiter/-innen und die Schulleitungsgremien über Ziele und Verfahren der Studie informiert. Nach Erklä-

rung der Bereitschaft zur Mitarbeit und Genehmigung des Vorhabens werden Schulsozialpädagogin, Beratungslehrkräfte und Lehrkräfte mit türkischem Migrationshintergrund in der Funktion als Gatekeeper nicht nur ausführlich über das Vorhaben informiert, sondern auch um ihre Einschätzung gebeten, auf welche Art und Weise Schülerinnen und Schüler am glaubwürdigsten und mit Aussicht auf Zustimmung zur Teilnahme an der Studie gebeten werden könnten. Um Transparenz zu gewährleisten, die Bedeutung der Studie zu verdeutlichen und die Akzeptanz des Vorhabens durch die Schule zu belegen, entschied sich der Autor, der Empfehlung der Gremien zu folgen und nach Information der jeweiligen Klassenleitungen die betreffenden Klassen während der Unterrichtszeit ausführlich in Kenntnis zu setzen. Durch dieses induktive Vorgehen liegt es bei den Betroffenen selbst, sich als Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund zu identifizieren und damit ohne Fremdbeeinflussung darüber zu entscheiden, ob sie an dieser Studie teilnehmen möchten oder nicht. Stimmen sie einer Teilnahme zu, so ist davon auszugehen, dass man ernsthafte Interviewpartner gewonnen hat, die die Ziele der Studie für sinnvoll halten und eine erhöhte Mitarbeitsbereitschaft zeigen. Die Rückfragen und Diskussionen von allen Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Klassen während dieser Informationsstunden zeigten ein ernsthaftes und deutliches Interesse an den Zielen und möglichen Ergebnissen der Studie.

Den interessierten Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund wurde eine schriftliche Information für sie selbst, ein Anschreiben an die Eltern in Deutsch und Türkisch und ein Formular zur Erklärung des Einverständnisses ausgehändigt. Die Übersetzung des Anschreibens ins Türkische leistete eine türkische Lehrkraft.

Ohne Aufforderung durch den informierenden Autor der Studie erklärten sich drei Schülerinnen spontan bereit teilzunehmen.

Der Rücklauf der Einverständniserklärung der Eltern und die Erklärung der Teilnahmebereitschaft der Schülerinnen und Schüler erfolgten innerhalb von 14 Tagen. Von den in Frage kommenden Schülerinnen und Schülern der

betreffenden Jahrgänge erklärten sich insgesamt zwei männliche und drei weibliche Jugendliche zur Teilnahme bereit.

Dies ist ein sehr begrenztes Sample. Da die Studie aber prozesshaft angelegt ist, um in einem ersten Interviewzyklus Vertrauen in den Interviewer zu schaffen, die Fragen des Leitfadens zu erproben und in einem zweiten Interviewzyklus differenzierter und tiefergehender zu fragen und Veränderungen festzuhalten, wurde auf eine Ausweitung des Probandenkreises verzichtet. In einer qualitativen Untersuchung ist die Qualität der Interviews das entscheidende Kriterium für Erkenntnisfortschritte, nicht die Anzahl der Interviews. Insgesamt zehn Interviews stellen also die Datenbasis für diese Studie dar.

Strebt man aber eine Varianzmaximierung an, um diese Erkenntnisfortschritte zu ermöglichen, so ist zu überprüfen, ob diejenigen Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund, die nicht bereit waren teilzunehmen, nicht doch die interessanteren Gesprächspartner für die Aufspürung von Lernschwierigkeiten gewesen wären. Könnte deren Verweigerung nicht darin begründet sein, dass sie diejenigen mit den größeren Problemen und Misserfolgen sind, dass sie sich scheuen, familiäre Probleme, die ursächlich für mangelnde Motivation sein können, öffentlich werden zu lassen? Könnte es sein, dass diejenigen, die gerne teilnehmen wollen, ausgesprochen erfolgreiche Schülerinnen und Schüler sind, die nur nach einer Bühne für Selbstdarstellung und Selbstbestätigung suchen?

Dies zu überprüfen macht interne Informationen nötig, die ein Gatekeeper liefern kann. Hierzu standen die schon erwähnten Beratungslehrkräfte, Schulsozialpädagogen und insbesondere Lehrkräfte mit türkischem Migrationshintergrund zur Verfügung. Die Auswertung dieser Informationen ergab, dass bei den selbstaktivierten Probanden nicht von einem homogenen Sample gesprochen werden kann: Die schulischen Leistungen differieren erheblich, Charakterprofil wie Kommunikationsverhalten sind sehr unterschiedlich, die häuslichen Lernbedingungen wie die Familiensituation – soweit überhaupt bekannt – sind sich nicht ähnlich, die Integration in die Klassengemeinschaft ist unterschiedlich tief.

Von daher scheint ein Untersuchungssample von fünf Interviewpartnern und insgesamt zehn Interviews für eine qualitative Studie ausreichend zu sein.

2.1.5.10 Beschreibung des Datenblatts,

Die folgende Zusammenfassung beruht auf der Auswertung eines ‚Datenblattes zur explorativen Interviewvorbereitung‘, das vor Beginn der ersten Interviewserie ausgegeben und ausgewertet wurde.

Das Datenblatt enthält Fragen nach Geburtsort, Schulabschluss, erlernten Berufen, ausgeübten Tätigkeiten der Eltern, nach Anzahl, Alter und Tätigkeit der Geschwister, nach dem Gebrauch von Deutsch und Türkisch, nach dem häuslichem Lernumfeld und peer-group - Kontakten.

Es ist in einfacher Sprache abgefasst, um den Interviewpartnern eine eigenständige Beantwortung zu ermöglichen, ohne Eltern oder Geschwister kontaktieren zu müssen. Fragen zum Gebrauch der deutschen und/oder türkischen Sprache können durch Ankreuzen beantwortet werden.

Das Datenblatt dient dazu, erste Fakten zur familialen Situation und zum Lernumfeld auf dem Erfahrungshintergrund der Interviewpartner zu erfassen. Des Weiteren kann es erste Hinweise auf das soziale und kulturelle Kapital enthalten, das die Eltern den Interviewpartner mitgeben. So wird ansatzweise die soziale Stellung der Eltern sichtbar, deren Schulbildung und das Beherrschen der deutschen Sprache als Mittel zur Integration der Kinder. Ebenso erhält man erste Hinweise auf intergenerative Transmissionsprozesse und auf die Geschwindigkeit des Integrationsprozesses, wenn man die Daten der Eltern- mit denen der Kindergeneration abgleicht. Hier kann sichtbar werden, in welchem Maße sich Kinder bereits von der eigenen Herkunftsgesellschaft entfernt haben oder auch nicht und welche soziale Position sie für sich anstreben bzw. schon erreicht haben. Auch sind Hinweise darauf zu erwarten, in wieweit interethnische Sozialkontakte bereits bestehen oder angestrebt werden. Darüber hinaus dient das Datenblatt zur Feinjustierung des Interviewleitfadens insbesondere in Bezug auf den Fragenkomplex I, in dem nach

der Bedeutung der Schule für die Familie gefragt wird, denn die Schulbildung der Eltern und deren Streben nach dem schulischen Vorankommen der Kinder ist ein entscheidender Faktor für die Eingliederung in die Aufnahmegeellschaft.

2.1.5.11 Beschreibung der Stichprobe

Die Interviewpartner rekrutieren sich aus mittleren Schuljahren von Gymnasien und wohnen im inneren Stadtgebiet. Sie sind 13 bzw. 14 Jahre alt und wurden in Deutschland geboren. Zwei sind männlichen, drei weiblichen Geschlechts. Ihre Eltern wurden bis auf zwei Mütter in der Türkei geboren, leben aber seit mehr als 15 Jahren in Deutschland. Nur zwei Eltern verfügen über einen deutschen Realschulabschluss. Alle anderen haben entweder einen deutschen oder türkischen Hauptschulabschluss oder haben die Schule in der Türkei abgebrochen. Über zwei Väter liegen keine Angaben vor. Als Tätigkeiten der Väter werden genannt: Kranfahrer, Autohändler, Fabrikarbeiter; die Mütter arbeiten als Hausfrau, Kellnerin, Putzfrau und Arzthelferin. Alle Interviewpartner haben mehrere Geschwister, die bis auf eine Rückkehrerin in die Türkei (Blumenverkäuferin und Hausfrau) Grundschüler, Realschüler, Studenten in Deutschland sind. Kommuniziert wird in den Familien mit den Eltern in Deutsch und/oder Türkisch, mit den Geschwistern bis auf eine Ausnahme nur in Deutsch. Nicht alle Interviewpartner haben ein eigenes Zimmer, aber alle verfügen über Internetzugang und Computer oder Laptop. Die jeweilige peer-group besteht mit Ausnahme einer Interviewpartnerin mehrheitlich aus deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern.

2.1.6 Festlegung des Auswertungsverfahrens

2.1.6.1 Verfahren zur Datenaufbereitung

Die Datenbasis für die Studie besteht aus zehn Interviews, die auch als Audiodatei vorliegt. Die Dauer der Interviews beträgt im Durchschnitt 20 Minuten.

ten. Dies ist ein recht begrenztes Korpus an Material, das nicht von vorn herein eine Reduktion der Texte erzwingt, um sie überhaupt bearbeitbar zu machen. Bei der Entscheidung über die dem Gegenstand angemessene Form der Transkription ist zusätzlich darauf zu achten, dass alles notwendige Material in Gänze zur Verfügung steht, damit eine ausführliche Interpretation ermöglicht wird. Diese qualitative Studie ist explorativ angelegt, zielt also darauf ab, die das Handeln begründenden subjektiven Bedeutungszuschreibungen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Diese lassen sich nicht nur durch inhaltlich klar erfassbare verbale Äußerungen erschließen, sondern werden auch durch die Art und Weise der Sprachverwendung und der nichtsprachlichen Informationen erfassbar. Dieser Aspekt ist bei den Interviewten mit türkischem Migrationshintergrund besonders wichtig, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass bei 13- bis 14Jährigen die Ausdrucksfähigkeit in Deutsch wie auch in Türkisch hinreichend entwickelt ist, um sich präzise und differenziert nur sprachlich zu äußern. Zögern, Betonungen, Tonfall, Unterbrechungen sind dann wesentliche Informationen für eine in den Kontext eingebettete nachvollziehbare Interpretation.

Deshalb sind Verfahren wie das selektive oder das zusammenfassende Protokollieren weniger geeignet, da sie bereits in der ersten Phase der Datenaufbereitung durch eine Schwerpunktsetzung und/oder Weglassung von Interviewmaterial den Spielraum für eine spätere umfassende und rückblickende Interpretation möglicherweise eingrenzen und auf den Kontext teilweise verzichten.

Zu bevorzugen ist eine wörtliche Transkription, die allerdings modifiziert werden muss, um alle Informationen zu erfassen. So empfiehlt es sich, das gesprochene Wort nicht in korrektes Schriftdeutsch zu übertragen, sondern eine Form zu wählen, die auch die dialektale und soziolektale Färbung der Sprache berücksichtigt. Die ‚literarische Umschrift‘ mit Hilfe des üblichen Alphabets und unter Verzicht auf phonetische Umschrift ist hier das Medium, das einerseits die Lesbarkeit der Transkription erleichtert und andererseits die Informationen zu Sprachkompetenz, Mitteilungsbereitschaft und kognitiver Reife übermittelt.

Ergänzt werden muss diese Form der Transkription noch durch die Möglichkeit, zusätzliche Interpretationszeichen hinzuzufügen. Viele Interviewfragen zielen auf den persönlichen Lebensbereich der Schülerinnen und Schüler ab. Insbesondere das Verhalten der Eltern, der Geschwister und eigene Wertsetzungen sind z.B. Thema des Interviews. Verständlicherweise sind Antworten dazu mit Zweifeln, Hemmungen, vielleicht sogar Angst oder aber Befreiung, endlich einmal reden zu können oder sogar mit Ironie, besetzt. Diese Gemütszustände äußern sich durch Zögerlichkeit, Schweigen oder aber beschleunigten Redefluss, besondere Betonung und in dieser Untersuchung nicht erfasste gestisch-mimische Ausdruckformen. Auf diese Informationen kann nicht verzichtet werden, denn sie sind unerlässlich zur korrekten Interpretation des Gesagten. Die Transkriptionsregeln - im Anhang dieser Studie dokumentiert - ermöglichen das Notieren der Zusatzinformationen.

2.1.6.2 Auswahl der Auswertungsmethode

Zur Auswertung von Daten in der qualitativen Forschung stehen unterschiedliche Verfahren zur Verfügung. Je nachdem, ob sie sich auf Beobachtungsmaterial oder auf verbale Daten beziehen, sind sie stärker oder schwächer strukturiert.

Unter den textbezogenen Analyseverfahren ist zu überprüfen, ob sie dem Gegenstand angemessen, dem erkenntnistheoretischen Hintergrund angepasst und in Bezug auf das vorhandene Datenmaterial gut handhabbar sind.

Legt man diese Auswahlkriterien an, so scheint die psychoanalytische Textanalyse weniger geeignet, die Erkenntnisse zu ermöglichen, die in der Ausrichtung der Fragestellung aufscheinen. Es wäre zwar interessant, wichtige Hinweise auf verdrängte Sinngehalte im gesellschaftlichen Kontext von Schule und Familie zu erhalten, das Ziel der Studie ist aber nicht die Aufdeckung dieser Gehalte, sondern die Erkenntnis von Bedeutungszuschreibungen durch Schülerinnen und Schüler. Auch ist dieses Verfahren stark an das Begriffsrepertoire der Psychoanalyse gebunden und auch nicht vereinbar mit der für diese Studie gewählten Befragungsmethode des leitfadengestützten

problemzentrierten Interviews, da dessen erhebliche Strukturierung das freie Assoziieren der Befragten nur begrenzt zulässt.

Eine explorativ angelegte Studie wie diese verlangt nach einer Auswertungsmethode, die ihr Datenmaterial so strukturiert, dass am Ende im besten Falle Typisierungen, generalisierende Vermutungen oder gar Hinweise auf Hypothesen stehen können. Auf den ersten Blick scheint dies mit der von Glaser/Strauss entwickelten ‚grounded theory‘ (Glaser/Strauss 1967) einlösbar. Bei näherer Betrachtung zeigt sich aber, dass dies nicht der Fall ist. Das Verfahren lässt bereits während der Erhebungsphase Theoriebildung bewusst zu, besteht auf deren Offenlegung und verändert in einem schrittweisen Prozess das theoretische Konzept so weit, bis dieses klar ausformuliert werden kann. Besonders erfolgreich lässt sich diese Methode bei offener Feldforschung, bei großen, unstrukturierten Datenmengen, insbesondere mit teilnehmender Beobachtung, anwenden.

Für diese Untersuchung liegt am Anfang noch keine Theorie vor, wohl aber ein Konzept, das schrittweise überprüft und in Richtung einer generalisierenden Vermutung weiterentwickelt werden kann. Hier gibt es also Berührungspunkte mit der ‚grounded theory‘. Der Strukturierungsgrad ist bei dieser Studie allerdings höher, so dass schon am Anfang mit aus der Fragestellung abgeleiteten Auswertungskategorien gearbeitet werden kann. Die Eignung der ‚grounded theory‘ ist auch noch durch einen weiteren Aspekt eingeschränkt. In dieser Untersuchung besteht das Datenmaterial aus transkribierten Audiodateien, also Interviewtexten, und nicht aus Protokollen, Filmen etc. aus teilnehmender Beobachtung. Das nicht sehr umfangreiche Datenmaterial verlangt zwar einen nachvollziehbaren Auswertungsmodus, erfordert aber in der ersten Phase der Auswertung keine großen Orientierungsanstrengungen, wie sie die ‚grounded theory‘ für große Datenmengen vorsieht.

Es empfiehlt sich deshalb eher eine Methode, die in Anlehnung an Husserls ‚Phänomenologie‘ den Blick auf die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler lenkt. „Der Grundgedanke dabei ist, dass an der Perspektive der einzelnen Menschen angesetzt werden soll, an ihren subjektiven Bedeutungsstrukturen, ihren Intentionen“ (Mayring 2002, 107). Diese sollen in mehreren Analy-

seschritten auf ihr eigentliches Wesen zurückgeführt werden. „Der Kerngedanke ist dabei die Variation. Ein vorgegebenes Phänomen wird in unterschiedlichen Kontexten verglichen, oder die Kontexte werden gedankenexperimentell variiert. Was dabei invariant bleibt, gibt Hinweise auf das Wesen des Phänomens“ (Mayring 2002, 108).

Überprüft man die Eignung dieses Verfahrens im Hinblick auf die vorliegende Studie, so ist die Deskription aus der Sicht des Subjekts zwar angemessen, das Verfahren aber, durch Variation der Phänomene zu ihrem Wesenskern vorzustoßen, methodisch zu unpräzise. Auch bei einem schrittweisen Vorgehen – Durcharbeiten des gesamten Materials, Bedeutungseinheiten erfassen, diese auf das Phänomen hin interpretieren, Verknüpfung zu generellen Phänomenen – mangelt es an methodischer Präzision und Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses.

Die Technik der qualitativen Inhaltsanalyse bietet hier eine strengere methodische Vorgehensweise, gepaart mit einer schrittweisen Analyse des Materials, die einen kontrollierten Auswertungs- und Interpretationsprozess ermöglicht. „Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (Mayring 2002, 114). Das Material wird in Einheiten zerlegt, die nacheinander bearbeitet werden. Dabei folgt man einem stufigen Aufbau:

Liegt sehr umfangreiches Datenmaterial vor, so kann durch eine Zusammenfassung das Material so weit reduziert werden, dass es überschaubar wird, gleichzeitig aber alle wesentlichen Elemente des ursprünglichen Textkorpus repräsentiert, um weiter analysiert werden zu können. Hierbei besteht die Chance, Textteile deutlicher hervortreten zu lassen, aus denen induktiv Kategorien abgeleitet werden können, die bisher nicht im Erwartungshorizont des Forschenden vorhanden waren. Gerade diejenigen Interviewtextteile, die aufgrund offener Fragestellungen besonders umfangreich ausfallen können, bieten in einer Analyse die Chance, explorativ Neues aufzufinden. Da das Datenmaterial dieser Untersuchung überschaubar ist, kann möglicherweise

auf eine Paraphrasierung und folgende Reduzierung verzichtet werden und direkt mit dem Ursprungstext gearbeitet werden.

Diese Offenheit des Auswertungsverfahrens bedarf allerdings einer Ergänzung durch eine erweiterte Herangehensweise. Geht man nur den induktiven Weg der Kategorienfindung, so verzichtet man auf die Möglichkeit einer stärker am Ziel der Studie ausgerichteten Analyse. Bereits in der Fragestellung der Studie und dem davon abgeleiteten Interviewleitfaden ist schon eine Struktur enthalten, aus der man deduktiv Kategorien ableiten kann, die zur teilweisen Beantwortung der Forschungsfrage führen können. (vgl. Kapitel ‚Konstruktion des deskriptiven Systems – Bestimmung von Auswertungskategorien‘). So beinhaltet z.B. die Frage nach der schulischen Unterstützung durch die Eltern die Kategorien ‚häusliches Anregungsmilieu‘ und/oder ‚kulturelles Kapital‘.

Es gilt also, mit Hilfe deduktiv abgeleiteter Kategorien eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern und durch Ankerbeispiele zu belegen (vgl. Mayring 2002, 118). Nach einmaligem Materialdurchlauf lässt sich dann bereits feststellen, ob diese abgeleiteten Kategorien genügend präzise gefasst sind, um in weiteren Durchgängen – eventuell sogar in Form eines Kodierleitfadens – angewendet werden zu können.

„Der Materialdurchgang unterteilt sich dabei in zwei Arbeitsschritte. Zunächst werden die Textstellen im Material bezeichnet, in denen die Kategorie angesprochen wird. Diese ‚Fundstellen‘ können durch Notierung der Kategoriennummern am Rande des Textes oder durch verschiedenfarbige Unterstreichungen im Text bezeichnet werden. In einem zweiten Schritt wird je nach Art der Strukturierung das gekennzeichnete Material dann herausgefiltert, zusammengefasst und aufgearbeitet“ (Mayring 2002, 120).

Mit dieser Kombination zweier Herangehensweisen innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse wird einerseits dem Anspruch nach einer mehr theoriegeleiteten Erschließung des Materials gerecht. Die Deduktion der Untersuchungskategorien macht dies deutlich. Andererseits ist der explorative Charakter der Analyse gewährleistet, da aus dem Textkorpus neue Kategorien induktiv ge-

wonnen werden. Darüber hinaus erlauben die explizit gemachten dokumentierten Bearbeitungsschritte eine Überprüfung und den Nachvollzug von Analyse und Interpretation und vermeiden damit die mögliche Vagheit mehr hermeneutisch ausgerichteter Verfahren.

Diese systematische Bearbeitung kann noch ergänzt werden durch eine Synopse aller Antworten und Leerstellen zu den jeweiligen Fragen des Leitfadens. Hier eröffnet sich die Möglichkeit durch Abgleichung der Antworten auch bei diesem begrenzten Materialkorpus von nur zehn Interviews zu Vorformen generalisierender Aussagen zu kommen.

2.1.7 Konstruktion des deskriptiven Systems

2.1.7.1 Bestimmung von Auswertungskategorien

Der Ertrag einer Forschungsarbeit hängt nicht unwesentlich vom Abstraktionsgrad und der Begriffsschärfe der Analysekatoren ab. Mit deren Hilfe kann das Material unterschiedlichen Überschriften zugeordnet werden. Die Entwicklung dieser Kategorien ist auf unterschiedliche Weise möglich. Unabhängig aber sind ein nachvollziehbarer Begründungszusammenhang mit der theoretischen Ausrichtung der Studie und die belegbare Beziehung der Kategorien zum Datenmaterial. Für Mayring stellt sich der Entwicklungsprozess folgendermaßen dar: „Durch den Vergleich der Indikatoren auf der empirischen Ebene kristallisiert sich erst in Bruchstücken, dann immer klarer die allgemeine Kategorie heraus. Das bedeutet aber auch, dass die Kategorien (Konzepte) zum einen in Verbindung gesetzt werden müssen mit allen anderen theoretischen Aussagen über den jeweiligen Gegenstand. Zum anderen müssen sie auf das konkrete empirische Material passen. Die Konstruktion deskriptiver Systeme steht also im Spannungsfeld zwischen Theorie und Empirie. Der Schwerpunkt kann dabei zwischen Theorie und Empirie unterschiedlich gesetzt werden. Mehr theoretische Klassifizierungen werden direkt aus theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet und auf das Material angewandt. Stärker empirische Klassifizierungen werden aus dem Material heraus

entwickelt und dann in den theoretischen Zusammenhang eingeordnet“ (Mayring 2002, 100-101). Deduktion und Induktion als Zugang zur Gewinnung von Analysekatoren stehen also gleichberechtigt nebeneinander.

Die mehr theoretischen Klassifizierungen lassen sich aus der Fragestellung der Studie ableiten. Sucht man nach Bedeutungszuschreibungen für Faktoren, die den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern beeinflussen, so kann die Auswertung von Studien zur Wirkung schulischer Determinanten weiterhelfen (vgl. Kapitel ‚Aktueller Forschungsstand‘, auf das hier zurückgegriffen wird). Die daraus zu gewinnenden Kategorien helfen nicht nur, das Datenmaterial zu ordnen, sondern geben auch Auskunft über deren Wirkungsmacht in Bezug auf den Schulerfolg.

Hierbei sind besonders die Einflüsse und die Einflussmöglichkeiten der Familie zu nennen. Zu den wirkungsmächtigsten Faktoren gehören der **sozio-ökonomische Status** wie das **häusliche Anregungsmilieu**. Unter Status sind dabei nicht nur materielle (z.B. Einkommen, Berufstätigkeit der Eltern), sondern auch immaterielle Ressourcen (z.B. Bildungsabschlüsse, Erwartungen an die Bildung der Kinder) zu verstehen. Zum häuslichen Anregungsmilieu zählen das sozial-emotionale Klima, das elterliche Engagement, die Eltern-Kind-Interaktionen und auch die Bereitstellung von Lernmaterial (vgl. Köller 2013, S. 33). In dieser Studie mit Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund spielt **die in der Familie gesprochene Sprache** noch eine besondere Rolle, denn es kann durchaus sein, dass die Sprache der Schule und des Lernens von der in der Familie gesprochenen Sprache in zweifacher Hinsicht abweicht: einmal in der Adressaten bezogenen Wahl zwischen Deutsch oder Türkisch und darüber hinaus noch als Soziolekt. Eher kleine negative Effekte zeigen die Faktoren ‚Scheidung der Eltern‘, ‚extensives Fernsehen‘ und ‚allein erziehende Eltern‘. Besonders positiv einflussreich erscheinen **hohe Bildungserwartungen der Eltern**.

Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler finden sich neben physischen Faktoren, die zu einem erheblichen Lernerfolg beitragen, insbesondere **Motivation, Ausdauer** und ein **hohes Selbstvertrauen** in die eigenen Fähigkeiten sowie ein **Selbstkonzept** der eigenen Begabung und Leistungsfähigkeit.

Auf Seiten der Schule werden neben einer effektiven **Unterrichtsplanung**, einem inhaltlichen **Feedback** und einem positiven **Lehrkraft-Schüler-Verhältnis** besonders effektstarke Wirkungen bezüglich des Lernerfolgs zugesprochen. Zeigen Lehrkräfte hinreichende Empathie, sich auch in die Perspektive von Schülerinnen und Schülern zu versetzen, so steigt deren Bereitschaft, sich angstfrei selbst im Lernprozess zu überprüfen und motivierter zu arbeiten.

Deduktiv abgeleitete Kategorien

S Determinanten für **S**chulerfolg

Subdeterminanten/-kategorien für Schulerfolg (deduktiv)

S ham Häusliches **A**nregungsmilieu

Elterliches Engagement

Lernunterstützung

Eltern-Kind-Interaktion (Selbstverantwortung oder Abhängigkeit)

Sozial-emotionales Klima

S mo **M**otivation

Extrinsisch/intrinsisch

S be **B**ildungserwartungen der Eltern

Anerkennungskultur/psychischer Druck und Kontrolle

S soku **S**ozialökonomischer Status/**k**ulturelles Kapital

Bildungsabschluss Vater/Mutter/Geschwister

Berufstätigkeit Vater/Mutter

Einkommen

Familiäres Netzwerk

S sp **S**prachgebrauch

S sv **S**elbstvertrauen

S sk	Selbstkonzept
	Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten
	Erwartungen an Eltern/Lehrer/Schule
	Einfluss auf Eltern/Lehrer/Schule
	Verbesserungsvorschläge
	Wahrnehmungs- und Reflexionsniveau
S l/sv	Lehrkraft-Schüler-Verhältnis
S su	Schule

Will man stärker empirisch ausgerichtete Klassifizierungen entwickeln, so ist man allein auf das erhobene Datenmaterial zur Kategorienbildung angewiesen. Nach einem Probedurchlauf durch einen Teil oder bei einem geringeren Datenvolumen des gesamten Interviewmaterials, lassen sich erste Klassifizierungen vornehmen, die begrifflich verdichtet, zu Kategorien führen. Diese sind in weiteren Durchläufen zu präzisieren und dem Material anzupassen. Dabei ist zu überprüfen, ob die gefundenen Kategorien auch in das theoretische Konzept der Studie eingebettet sind. Je genauer Kategorien definiert sind, umso eindeutiger lassen sich aussagekräftige Textstellen identifizieren und auswerten. Ebenso ist darauf zu achten, dass ihr Abstraktionsgrad erheblich höher als der des zu bearbeitenden Materials ist. Nur dann stellen sie Verallgemeinerungen dar, die – hervorgegangen aus der Ebene konkreter empirischer Tatbestände – zu einer generalisierenden Vermutung oder weitreichenderen theoretischen Aussage hinführen können (vgl. Mayring 2002, 100).

Induktiv abgeleitete Kategorien aus dem Datenkorpus der Interview	
H	Bereiche nachgewiesenen eigenen Handelns
O	sich aktiv als Optimierer begreifen

Subdeterminanten/-kategorien für Schulerfolg (induktiv)

H us	selbstorganisierte Unterstützungssysteme (z.B. Nachhilfe; Freunde, Verwandte etc.)
O ei	Eigeninitiative
A	Akzeptanz und Anerkennung
ID	Identität

Die Symbole +, ~, - in Verbindung mit dem Kategoriensymbol weisen auf eine möglicherweise positive, uneindeutige oder negative Wirkung in Bezug auf den Schulerfolg der Probandin/des Probanden hin.

2.1.8 Beschreibung des Leitfadens

Die Konstruktion des Leitfadens stellt die Verbindung zwischen Theorie und Empirie dar. In einem teilstrukturierten Erhebungsverfahren wie diesem fungiert er als eine Brücke zwischen der Fragestellung der Studie und den durchzuführenden Interviews.

Sowohl in seiner **kommunikativen** Anlage wie in seiner **inhaltlichen** Strukturierung muss er die schon benannten Kriterien qualitativer Forschung erfüllen:

Das gesamte Interview muss so angelegt werden, dass dem Interviewten genügend Gelegenheit gegeben wird, die Bedeutungsstruktur der sozialen Wirklichkeit selbst zu konstruieren und diese verständlich abzubilden.

Er muss deshalb dem Interviewenden und in Grenzen dem Interviewten die Möglichkeit eröffnen, den Gesprächsverlauf entsprechend der Schwerpunktsetzung des Befragten zu variieren, Themen zu erweitern, zu vertiefen oder in eine neue Richtung zu lenken.

Er muss durch die **Fächerung der Fragen** und, wenn sinnvoll, durch den Bezug zur Vergangenheit, die Entstehung von Bedeutungen und subjektiven Bedeutungszuschreibungen erklärbar und nachvollziehbar machen.

Er muss in einer dem Befragten und dem Studienthema **angemessenen Sprache** formuliert werden. Dies bedingt Verständlichkeit für den Probanden und eine solche Nähe zur Alltagssprache, die es ihm ermöglicht, seine eigenen Vorstellungen und Wertungen ohne Zwang zu gymnasialsprachlicher Korrektheit zu äußern. Hier ist vom Interviewenden ein besonderes sprachliches Entgegenkommen und Fehlertoleranz einzufordern, um über die Anerkennung auch eines sprachlich fehlerhaften Beitrags die Mitteilungsbereitschaft des Interviewten zu fördern. Nachfragen müssen so gestaltet werden, dass sie nicht als implizite Kritik am ‚mangelhaften‘ Ausdrucksvermögen des Befragten verstanden werden können. Gerade bei diesen Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund und damit einhergehender mehr oder weniger entwickelter zwei- oder mehrsprachiger Kompetenz kommt der Empathie des Fragestellers besondere Bedeutung zu.

Der **Aufbau des Leitfadens** folgt dem Schema Warm-Up-, Haupt- und Ausklangfragen.

In der **Warm-Up-Phase** erfolgt, entgegen der üblichen Intervieweinleitung, bereits der Einstieg in das Thema mit einer Erzählaufforderung über die Wichtigkeit von Schule bei den Eltern. Dieser scheinbar abrupte Einstieg in das Thema ist deshalb möglich, weil die zu Interviewenden bereits in mehreren Stufen auf das Interview vorbereitet wurden:

Das Thema der Studie wurde in den infrage kommenden Klassen durch den Forschenden vorgestellt, das Erkenntnisinteresse offengelegt, Fragen beantwortet und die Sinnhaftigkeit der Studie diskutiert (vgl. Kapitel ‚Gewinnung der Untersuchungssample‘ und ‚Zusammensetzung der Stichprobe‘). Eltern und Schülerinnen und Schüler wurden durch separate Anschreiben über das Vorhaben zusätzlich informiert und aufgefordert, zu Hause darüber zu sprechen (vgl. Anhang). Diejenigen, die einer Teilnahme am Interview zuge-

stimmt hatten und deren Elternzustimmung vorlag, wurden zu Getränk und Kuchen in die Mensa der Schule eingeladen, um sich mit dem Interviewer mit türkischem Migrationshintergrund bekannt zu machen. Dieser stellte sich als Person und in seiner Rolle als zukünftiger Interviewer vor und begründete sein Interesse. Der mögliche Ablauf eines Interviews (Dauer, Struktur) wurden von ihm erläutert und Beispielfragen sowie die voraussichtlichen Fragebereiche benannt. Als Ort der Befragung wurde der warm und anheimelnd eingerichtete Beratungsraum der Schulsozialarbeiterin ausgewählt. Dieser ist Schülerinnen und Schülern als quasi exterritorialer Raum für offene und vertrauliche Gespräche bekannt, deren Inhalt der Geheimhaltung unterliegt. Zu Anfang der Interviews geht der Interviewer nochmals auf den voraussichtlichen Ablauf des Interviews ein, gibt die veranschlagte Zeitdauer an, fragt nach Stimmung und emotionaler Befindlichkeit, versichert nochmals die Vertraulichkeit des Gesprächs und weist auf die Anonymisierung des Gesagten hin. Der Autor der Studie ist bei diesem Gespräch nicht anwesend.

Der **Hauptteil** des Leitfadens ist nach deduktiv abgeleiteten drei Themengebieten sortiert. In seiner **inhaltlichen Strukturierung** nimmt er Bezug auf die Ergebnisse, die im Kapitel ‚Präzisierung der Untersuchungsfragestellung‘ dargestellt sind.

Drei Bereiche bilden dort den Fragehorizont:

‚Der Stellenwert von Schule bei den Eltern‘: Die Fragen und Erzählangebote zielen darauf in Erfahrung zu bringen, in welchem Umfang Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, welche Bedeutung die Eltern der Schule beimessen und wie sie selbst diese Bedeutung gewichten und bewerten. Die zu erstellenden Fragen beziehen sich dabei auf die abgeleiteten Erziehungsbereiche 1 - 5 (Bedeutung der Schule für die Eltern; bevorzugte Gesprächspartner zu Hause; Gesprächsthemen zu Hause; emotionale Belastung und Entlastung durch häusliche Gespräche; Unterstützung etc.).

II ‚Der Einfluss von Eltern und Familie auf die Schule‘: Hier soll Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gegeben werden, die Einflussnahme von Eltern auf die Schule, ihre Reaktionen darauf darzustellen und eine Einschätzung

der Wirkung dieser Interventionen zu geben. Die Fragen zu den Erziehungsbereichen 6 - 11 (elterliche Adressaten für die Schule; Erfahrungen mit Lehrer-Eltern-Kontakten; Häufigkeit, Inhalte und Konstellationen von Konfliktgesprächen in der Schule; Elternverhalten bei/nach solchen Gesprächen; Wirkung von Schulgesprächen auf schulische Leistungen und die Einstellung zur Schule) sollen hier einen Einblick in die Breite und Differenziertheit von Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibung ermöglichen.

III ‚Bedeutungsselbstzuschreibung von Schülerinnen und Schülern im Beziehungsfeld Schule – Eltern/Familie‘: Die Fragen zu den Erziehungsbereichen 12 - 19 (emotionale Befindlichkeit bei Eltern-Lehrergesprächen; Erfahrungen und Wünsche; Stellenwert und Strategie; Wichtigkeit von Eigenständigkeit und Verschwiegenheit; Informationsgrenzen für Eltern und Lehrer; erwünschtes Engagement; Vorstellungen und Wünsche und Erwartungen) sollen eine Einschätzung ermöglichen, wie stark oder wie schwach sich Schülerinnen und Schüler gegenüber Eltern und Schule wahrnehmen und auf welche Art und Weise sie Spielraum für selbstbestimmtes Handeln sehen.

Das in dieser inhaltlichen Ausrichtung durchscheinende deutliche Interesse des Autors dieser Studie an einer stärkeren Strukturierung des Leitfadens birgt die Gefahr in sich, dass die Offenheit der Fragestellung z.T. zu Gunsten einer verstärkten Zielorientierung eingeschränkt wird. Dies würde der Studie etwas von ihrem explorativen Charakter nehmen. Dieser aber ist ausdrücklich erwünscht, da die nicht zu erwartenden Ergebnisse, die außerhalb des eruierten Fragehorizonts liegen dürften, vermutlich die forschungsrelevanteren, zukunftsweisenderen und interessanteren sind.

Um die Balance zwischen Zielorientierung und Offenheit zu halten, sind sowohl an den Interviewenden wie an den Aufbau des Leitfadens und damit den Ablaufplan des Interviews erhöhte Anforderungen zu stellen.

Der Interviewende soll den Leitfaden möglichst flexibel handhaben. Er soll eher als Orientierungsrahmen denn als Frageliste für die Erschließung von Bedeutungszuschreibungen dienen und, wann immer möglich, den Befragten auf Augenhöhe begegnen, ihnen die Wertschätzung ihrer Beiträge signalisie-

ren und sie zu eigenständigen Ausführungen animieren. Dann erst können auch die induktiv gewonnen Ergänzungsfragen gestellt und die Themenerweiterung ermöglicht werden, die die Bedeutungszuschreibungen deutlicher werden lassen.

Der **Ausklang** des Interviews ist durch Fragen gekennzeichnet, die den Befragten die Möglichkeit eröffnen, das bisher Gesagte nochmals zu reflektieren und zu ergänzen. Ebenso wird der Fragehorizont weit geöffnet, um Wünsche, Erwartungen und Verbesserungsvorschläge äußern zu können. Das Interview endet mit einem ‚Danke‘ des Interviewers und in manchen Fällen mit einer Replik der Interviewten zum Interview selbst.

Bei der **Formulierung der Leitfragen** wurde darauf geachtet, dass möglichst stufig vorgegangen werden kann: Eine strukturierte Frage dient dazu, das Vorhandensein eines Phänomens zu erfragen (z. B. Mit wem sprichst Du zu Hause über Schule?). Darauf aufbauend folgt eine teilstrukturierte Frage, die zwar den Themenbereich noch eingegrenzt lässt, aber den Antwortspielraum erweitert (z.B. Wie kommt es, dass Du gerade mit dieser Person redest?). In einer dritten Stufe folgt eine unstrukturierte Frage, die den größten Freiraum für die Beantwortung lässt und keine inhaltlichen Dimensionen vorgibt (z.B. Wie ist es für Dich, so über Schule zu sprechen? Was fühlst Du dabei?).

Mit diesem Fragemuster lassen sich mit der strukturierten Frage die Existenz und/oder Bedeutung eines Themas, mit der am häufigsten vorkommenden Wie-Frage die Art und Weise des Phänomens und mit der unstrukturierten Frage die Bedeutung, die dem Phänomen zugeschrieben wird, erfassen.

2.1.8.1 Interviewleitfaden I

Welchen Stellenwert hat Schule bei den Eltern?

1. Erzähl doch mal, welche Rolle spielt die Schule/wie wichtig ist sie bei Dir zu Hause?
2. Mit wem sprichst Du zu Hause über Schule?

3. Wer wendet sich an wen?
4. Wie kommt es, dass Du gerade mit dieser Person redest?
5. Über was redet Ihr dann?
6. Wie ist das für Dich, über Schule zu sprechen? Was fühlst Du dabei?
7. Wenn Ihr Zuhause nicht über Schule redet, kannst Du Dir vorstellen, warum?
8. Wie unterstützen Dich Deine Eltern in der Schule?
9. Wie würdest Du Dir Unterstützung wünschen? (mehr/weniger, bei Hausaufgaben, beim Lernen, bei Gesprächen mit Lehrern?)

Welchen Einfluss nehmen Eltern und Familie in der Schule?

1. Wenn es etwas zu besprechen gibt, an wen wenden sich Deine Lehrer?
2. Kannst Du mir vielleicht mal eine Situation erzählen, in der ein Lehrer Kontakt zu Deinen Eltern aufgenommen hat?
3. Was weißt Du sonst noch über die Besuche Deiner Eltern an der Schule?
 - 3.1 Wie oft kommt es vor, dass es Gespräche gibt?
 - 3.2 Wer nimmt daran teil?
 - 3.3 Geht es dabei auch um Deine schulischen Leistungen?
4. Wie verhalten sich Deine Eltern nach einem solchen Gespräch Dir gegenüber? (hilfreich? strafend?)
5. Wie wirken sich die Gespräche auf Deine schulischen Leistungen aus?
6. Ändert sich Dein Gefühl oder Dein Verhalten Deinen Lehrern gegenüber durch solche Gespräche?
 - 6.1 Kannst Du sagen, wie das kommt?

Welche Rolle spielt der Schüler/die Schülerin im Beziehungsfeld Schule-Eltern/ Familie?

1. Wie ist es für Dich, wenn sich Lehrer/-innen an Deine Eltern wenden?
2. Warst du schon einmal bei einem Gespräch dabei?
 - 2.1 Wie kam das?

3. Wärscht Du gern bei den Gesprächen dabei?
 - 3.1 Warum?
 - 3.2 Könnte das helfen oder hindert es eher?
4. Wie ist es für Dich, wenn Deine Eltern an der Schule sind?
5. Gibst du Deinen Eltern etwas als Auftrag, was sie Deinen Lehrern sagen sollen?
 - 5.1 Wenn ja, was hindert Dich daran, nicht selbst mit Deinen Lehrern/-innen zu reden?
6. Was willst Du, was Deine Eltern wissen und was sollen sie eher nicht wissen?
7. Was willst Du, was Deine Lehrer über Deine Familie erfahren und was eher nicht?
8. Wenn Du Dir etwas wünschen könntest, um in der Schule bei Leistungen erfolgreicher zu sein, was wäre das?
9. Gibt es sonst noch etwas was Du mir gern erzählen möchtest?

2.1.8.2 Interviewleitfaden II

Welchen Stellenwert hat Schule bei den Eltern?

1. Erzähl doch mal, welche Rolle spielt die Schule bzw. wie wichtig ist sie bei Dir zu Hause?
2. Mit wem sprichst Du zu Hause über Schule?
3. Wer wendet sich an wen?
4. Wie kommt es, dass Du gerade mit dieser Person redest?
5. Über was redet Ihr dann?
6. Wie ist das für Dich, über Schule zu sprechen? Was fühlst Du dabei?
7. Wenn Ihr zu Hause nicht über Schule redet, kannst Du Dir vorstellen, warum?
8. Wie unterstützen Dich Deine Eltern in der Schule?

9. Wie würdest Du Dir Unterstützung wünschen? (mehr/weniger, bei Hausaufgaben, beim Lernen, bei Gesprächen mit Lehrern?)

Welchen Einfluss nehmen Eltern und Familie in der Schule?

1. Wenn es etwas zu besprechen gibt, an wen wenden sich Deine Lehrer?
2. Kannst Du mir vielleicht mal eine Situation erzählen, in der ein Lehrer Kontakt zu Deinen Eltern aufgenommen hat?
3. Was weißt Du sonst noch über die Besuche Deiner Eltern an der Schule?
 - 3.1 Wie oft kommt es vor, dass es Gespräche gibt?
 - 3.2 Wer nimmt daran teil?
 - 3.3 Geht es dabei auch um Deine schulischen Leistungen?
4. Wie verhalten sich Deine Eltern nach einem solchen Gespräch Dir gegenüber? (hilfreich? strafend?)
5. Wie wirken sich die Gespräche auf Deine schulischen Leistungen aus?
6. Ändert sich Dein Gefühl oder Dein Verhalten Deinen Lehrern gegenüber durch solche Gespräche?
 - 6.1 Kannst Du sagen, wie das kommt?

Welche Rolle spielt der Schüler/die Schülerin im Beziehungsfeld Schule – Eltern/Familie?

1. Wie ist es für Dich, wenn sich Lehrer/-innen an Deine Eltern wenden?
2. Warst Du schon mal bei einem Gespräch dabei?
 - 2.1 Wie war das?
3. Wärest Du gerne bei den Gesprächen dabei?
 - 3.1 Warum? Warum nicht?
 - 3.2 Könnte das helfen oder hindert es eher?
4. Wie ist es für Dich, wenn Deine Eltern an der Schule sind?
5. Redest Du mit Deinen Eltern, bevor sie in die Schule gehen und mit Deinem Lehrer sprechen?

- 5.1 Was besprecht Ihr?
- 5.2 Warum redet Ihr? Warum redet Ihr nicht?
- 5.3 Wenn nicht, was hindert Dich daran, selbst mit Deinem Lehrer zu reden?
6. Was denkst Du, sollten Deine Eltern über Dinge wissen, die in der Schule passieren/die Dich betreffen und welche schulischen Dinge sollten sie eher nicht wissen?
7. Was glaubst Du, sollten Lehrer über ihre Schüler wissen?
8. Wie gut sollten Lehrer die Schülerfamilie, ihre möglichen Probleme kennen?
9. Warum, glaubst Du, ist das wichtig/ unwichtig?
10. Wofür sollten sich Lehrer bei Schülern interessieren?
11. Wie könntest Du Dir die Zusammenarbeit/das Zusammenwirken von Eltern/Lehrern/Schule vorstellen, damit Du Dich an der Schule wohler fühlst und bessere Leistungen erzielst?
12. Wie könnte ein solches Zusammenwirken aussehen?
13. Warum könnte es wirken?
14. Wenn Du Dir etwas wünschen könntest, um in der Schule bei Leistungen erfolgreicher zu sein, was wäre das?
15. Gibt es sonst noch etwas, was Du mir gern erzählen möchtest?

3 Hauptteil III Ablauf der Untersuchung

In den folgenden Kapiteln werden die verschiedenen Auswertungsschritte mit den jeweiligen Ergebnissen präsentiert. Für die Vorstudie wie auch die Hauptstudie sind nicht nur die Bedingungen, unter denen die Interviews stattfanden, beschrieben, sondern es wird auch statistisch ausgewertet, in welchem Umfang und in welcher Eruierungstiefe es dem Interviewer gelingt, für die Studie ergiebige Interpretationsmaterial zu gewinnen. Die Rückschau auf die erste Interviewserie gibt wieder, in welchem Umfang Leitfaden I erweitert und ergänzt werden muss, um die Ziele der Untersuchung zu erreichen. Die Rückschau auf die zweite Interviewserie erlaubt eine Einschätzung der Interpretationswürdigkeit des Datenmaterials. Nach einem Überblick über die Auswertungsstufen folgt die Begründung der Auswertungskategorien. Ihr folgt die Auswertung der Interviews selbst (Auswertungsstufe II), die in jeweils drei Abschnitte gegliedert ist: einer Beschreibung der Dynamik des Interviewverlaufs, einer Darstellung der thematischen Nennungen und eines Kommentars zum Verhalten des Interviewers. In Auswertungsstufe III werden die Ergebnisse der Auswertung der Einzelinterviews thematisch zusammengefasst und nach Kategorien geordnet präsentiert.

3.1 Durchführung der Vorstudie

Die erste Serie von fünf Interviews (1a – 5a) wurde an einem einzigen regulären Schultag durchgeführt. Schulleitungen, betroffene Klassenleitungen und Fachlehrkräfte wie auch Stundenplaner waren bereit, Unterrichtszeit für die Interviews zur Verfügung zu stellen. Dies signalisierte den interviewten Schülerinnen und Schülern die Bedeutung, die nicht nur der Forschende und der Interviewer, sondern auch die Schule als Institution der Untersuchung beimessen. Die Interviewten fühlten sich sehr ernst genommen, was sich auch in ihrer Haltung während der Interviews zeigte. Darüber hinaus erleichterte dieses schulische Entgegenkommen, die Interviews zeitlich so zu staffeln, dass weder die allgemeine Hektik des Schullebens noch individueller Zeit- und Termindruck auf Schülerinnen und Schüler einwirkten und den ru-

higen Verlauf der Interviews beeinträchtigten. Es wurde sichergestellt, dass sich für die Interviewten durch den versäumten Fachunterricht keine Nachteile ergaben. Die betroffenen Fachlehrkräfte sorgten für die spätere Vermittlung des versäumten Unterrichtsstoffs ohne zeitliche Nachteile für die Interviewten.

Durch die verschiedenen Stufen der Vorinformation und des Kennenlernens (vgl. Kapitel ‚Auswahl der Stichprobe - Auswahl des Interviewenden - Auswahl der Interviewpartner‘) waren die zu Befragenden mit dem voraussichtlichen zeitlichen Ablauf vertraut. Anonymität war ihnen schriftlich und mündlich zugesichert worden und Themenstellung wie Erwartungshaltung des Interviewers waren bekannt. Die Interviews fanden im gemütlichen Dienstraum einer Schulsozialarbeiterin und einem Sozialraum statt, die einigen Schülerinnen und Schülern durch vertrauliche Beratungsgespräche schon bekannt waren. Der Forschende begleitete jeweils die zu Interviewenden vom Klassenraum zum Zimmer des Interviewers. Dieser führte die Interviews alleine mit den zu Befragenden durch.

3.2 Rückschau auf die 1. Interviewserie 1a bis 5a

Alle fünf Interviews konnten wie geplant durchgeführt werden. Die Dauer der Interviews schwankte zwischen 8 und 28 Minuten. Kein Proband verweigerte die Antwort auf gestellte Fragen. Die Antworten zeigen, dass die Fragen sprachlich angemessen gestellt wurden.

Die folgende Tabelle gibt die Häufigkeit und Ausführlichkeit der Antworten wieder. Spalte 1 folgt der Struktur des Leitfadens Nr. 1 und zeigt an, in welchem Maße der Interviewer Fragen gebündelt hat. Spalte 2 zeigt an, ob der Interviewer die jeweilige Frage bzw. Fragenbündelung auch allen Probanden gestellt hat. Die Spalten 3 bis 7 geben die Anzahl der Antworten pro Interviewtem und die Ausführlichkeit der Antworten an (+ = knappe Antwort, ++++++ = ausführliche Antwort über mehrere Transkriptionsseiten).

3.2.1 Statistische Auswertung

Leitfaden Nr.1	Fragen gestellt +	Antwort	Interview	Interview	Interview	Interview	Interview
Bereich I	nicht allen gestellt ~	Interview	1a	2a	3a	4a	5a
Stellenwert von Schule bei Eltern?							
Frage 1	+	+	+	+	++	++	
2	~	+			+	+	
3,4,5	~	+	+	+++			
6	~		+				++++
7,8	+	+++	++	+	+	+	
9	~		++		+		
		4 von 6	5	3	4	4	
Bereich II							
Einfluss von Eltern und Familie auf Schule?							
Frage 1	~		+	++	++		
2	~				+		
3, 3.1, 3.2	~		++	+			
3.3	~	+					
4	~			+			
5	~	+	+				
6, 6.1	~		+				
		2 von 7	4	3	2	0	
Bereich III							
Bedeutungsselbstzuschreibung von Schülern/-innen im Bezie- hungsfeld Schule und El- tern/Familie?							
Frage 1	~			+			++++
2, 2.1	~						+++
3, 3.1,3.2,4	~	+					+++
5, 5.1	~						++
6	~			+			
7	~	+	+				
8	~	+		+	+		++++++
9	~		+				
		3 von 8	2	3	1	5	

Die quantitative Auswertung zeigt, dass der Interviewer da, wo es ihm sinnvoll erscheint, Fragen zu Fragenkomplexen bündelt. Er reduziert damit die ursprüngliche Zahl von 32 Leit- und Erweiterungsfragen aus allen drei Bereichen auf insgesamt 21 Fragekomplexe (Spalte 1). Im Verlauf des Interviews verzichtet er zunehmend darauf, allen Interviewpartnern die gleichen Fragen zu stellen. So werden im Bereich I nur die Fragen 1 sowie 7/8 an alle gerichtet; alle weiteren Interviewpartner werden nur selektiv befragt. Dies gilt auch verstärkt für die Bereiche II und III (Spalte 2). Die Folge dieser selektiven Interviewpraxis ist eine verringerte Anzahl von Antworten (Bereich I 20 Antworten, Bereich II 11, Bereich III 14), insbesondere in den Bereichen II und III. Das Datenkorpus aus diesen Bereichen ist aber besonders wichtig in Bezug auf die Fragestellung der Studie und deren Beantwortung. Ebenso erschwert die eher punktuelle Befragung und die daraus resultierende punktuelle Beantwortung die Möglichkeit zu Typisierung und eventuellen Generalisierung von Aussagen. Die starke Konzentration auf die letzte Befragte in Bereich III (Interview 5a) gibt dieser viel Gelegenheit, die Fragestellung auf ihre persönlichen Probleme hin zu erweitern und sich z.T. von der Fragestellung der Studie zu entfernen.

Diese selektive Fragetechnik hat allerdings auch Vorteile. Wie die spätere Inhaltsanalyse und die Auswertung der Audiodatei zeigen, verfügt der Interviewer über ausgeprägte empathische Fähigkeiten. Er stellt sich auf die individuellen Interessen und emotional aufgeladenen Problemfelder der Interviewten ein und gibt ihnen Gelegenheit, diese ausführlicher darzustellen. Dadurch wird die Forderung nach Offenheit in einer explorativen Stufe partiell eingelöst und die Möglichkeit erhöht, Bereiche zu erschließen, die eine induktive Kategorienbildung zur Textanalyse ermöglichen. Darüber hinaus gelingt es mit dieser dem Interviewten entgegenkommenden Vorgehensweise, dessen Vertrauen zu gewinnen und damit eine bessere Basis für den zweiten Interviewdurchgang zu schaffen.

Die Folgerungen aus dieser Analyse beziehen sich auf fünf Felder:

1. Schülerinnen und Schüler haben Vertrauen zum Interviewer gefasst und scheinen bereit, umfassendere und auch sehr persönliche Fragen zu beantworten.
2. Die sprachliche Form der Fragestellung scheint angemessen. Das Niveau kann für den zweiten Interviewdurchgang beibehalten werden.
3. Um das Datenkorpus in den ergebnisträchtigen Bereichen II und III zu erhöhen, muss die Interviewpraxis dahingehend geändert werden, dass der Interviewende möglichst vielen Probanden die gleichen Fragen stellt.
4. Die Antworten zu Bereich I sind ergiebig. In Kombination mit den Ergebnissen der Kurzsteckbriefe sind die Daten interpretierfähig. Auf eine Wiederholung der Interviews zum Bereich I kann im zweiten Durchgang verzichtet werden.
5. Die Leitfragen zum Bereich II und besonders zu Bereich III müssen inhaltlich überarbeitet werden. Ausdifferenzierung und Erweiterung sollen dem Interviewer Gelegenheit geben, alle untersuchungsrelevanten Fragen als Option parat zu haben, andererseits aber ihm die Freiheit lassen, Gesprächsfenster zu öffnen, um Schwerpunktsetzungen durch die Interviewten zu erleichtern.

3.3 Durchführung der Hauptstudie

Die zweite Serie von fünf Interviews wurde ebenfalls an einem einzigen regulären Schultag durchgeführt. Eine Interviewpartnerin konnte aus zeitlichen Gründen nicht teilnehmen. Ihr wurde die Möglichkeit eröffnet, an einem späteren Termin in einer schulischen Freistunde die Interviewfragen schriftlich zu beantworten. Die Schulleitungen, Klassenleitungen wie betroffene Fachlehrkräfte waren bereit, wie bei der ersten Interviewserie, Unterrichtszeit für die Interviews zur Verfügung zu stellen. Dies signalisierte den interviewten Schülerinnen und Schülern die Bedeutung, die nicht nur der Forschende und der Interviewer, sondern auch die Schule als Institution der Untersuchung beizumessen. Die Interviewten fühlten sich sehr ernst genommen, was sich auch

in ihrer Haltung während der Interviews zeigte. Auch erleichterte dieses schulische Entgegenkommen, die Interviews zeitlich so zu staffeln, dass weder die allgemeine Hektik des Schullebens noch individueller Zeit- und Termindruck auf Schülerinnen und Schüler einwirkten und den ruhigen Verlauf der Interviews beeinträchtigten. Wie bei den ersten Interviews wurde sichergestellt, dass sich für die Interviewten durch den versäumten Fachunterricht keine Nachteile ergaben. Die betroffenen Fachlehrkräfte sorgten für die spätere Vermittlung des versäumten Unterrichtsstoffs ohne zeitliche Nachteile für die Interviewten.

Durch die Erfahrungen mit der ersten Interviewserie waren die Probanden mit dem voraussichtlichen zeitlichen Ablauf vertraut. Anonymität war ihnen nochmals mündlich zugesichert worden und Themenstellung wie Erwartungshaltung des Interviewers waren schon bekannt. Die Interviews fanden wieder im gemütlichen Dienstraum einer Schulsozialarbeiterin und einem Sozialraum statt, die einigen Schülerinnen und Schülern durch vertrauliche Beratungsgespräche und allen durch die erste Interviewserie bekannt waren. Der Forschende begleitete wieder die zu Interviewenden vom Klassenraum zum Zimmer des Interviewers. Dieser führte die Interviews alleine mit den zu Befragenden durch.

3.4 Rückschau auf die 2. Interviewserie 1b bis 5b

Vier von fünf Interviews konnten wie geplant durchgeführt werden. Die Probandin des Interviews 2b konnte aus zeitlichen Gründen nicht zum Interview erscheinen. Die Fragen wurden schriftlich beantwortet. Die Dauer der Interviews schwankte zwischen 12 und 27 Minuten. Niemand verweigerte eine Antwort. Aus den Antworten lässt sich schließen, dass die Fragen bis auf gelegentliche Rückfragen verstanden wurden.

Es wurde darauf verzichtet, die Interviews zum Bereich I nochmals zu führen, da aus dem ersten Interviewdurchgang bereits genügend interpretationsfähiges Material vorlag.

Die Fragen zu Bereich III wurden überarbeitet und der Leitfragenkatalog erweitert.

Die folgende Tabelle gibt die Häufigkeit und Ausführlichkeit der Antworten wieder. Spalte 1 folgt der Struktur des Leitfadens Nr. 2 und zeigt an, in welchem Maße der Interviewer Fragen gebündelt hat. Spalte 2 zeigt an, ob der Interviewer die jeweilige Frage bzw. Fragebündelungen auch allen gestellt hat. Die Spalten 3 bis 7 geben die Anzahl der Antworten pro Interviewtem und die Ausführlichkeit der Antworten an (+ = knappe Antwort, +++ = ausführliche Antwort über mehrere Transkriptionsseiten).

3.4.1 Statistische Auswertung

Leitfaden Nr. 2	Fragen gestellt	Antwort				
Bereich I	+	Interview	Interview	Interview	Interview	Interview
Stellenwert von Schule bei Eltern	nicht allen gestellt	1b	2b	3b	4b	5b
	~					
Frage 1						
Bereich II						
Einfluss von Eltern und Familie auf Schule						
Frage 0	+	+	+	+	+	+
1	+	+		+	+	+
2	+	+	+	+	+	+
3	+	+	+	+	+	+
3.1, 3.2, 3.3	~	+	+	+	+	

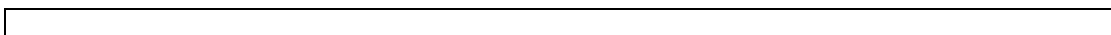
4	+	+	+	+	+	+
5	~	+	+	++	+	
6, 6.1	+	+	+	++	++	++
		8 von 8	7	8	8	6
Bereich III Bedeutungsselbstzuschreibung von Schülern/-innen im Beziehungsfeld Schule und Eltern/Familie						
Frage 1	+	+	+	+	+	+
2	+	+	+	+	+	+
2.1	~	+		+	+	
3	+	+	+	+	+	+
3.1	+	+	+	+	+	+
3.2	+	+	+	+	+	+
4	+	+	+	++	++	
5, 5.1	~		+	++	+	+
5.2	~	++	+	+		+
5.3	~			+		+
6	+	+	+	+	++	++++
7	~	++	+	+++		
8	~	++	++	++	+	+++
9	~	+	+		+	++
10	~	++		++	+	++
11	+	+	+	++	++	+
12	~	+		++		+++
13						
14	+	+++	+	++	++	++
15	~	16 von 19	14	17	14	16

Die quantitative Auswertung zeigt, dass der Interviewer, da wo es ihm sinnvoll erschien, Fragen zu Fragenkomplexen bündelte. Er reduziert damit die ursprüngliche Zahl von 32 Leit- und Erweiterungsfragen aus den Bereichen II

und III auf 28 (Spalte 1). Im Vergleich zur ersten Interviewserie gelingt es dem Interviewer, fast allen Interviewpartnern die gleichen Fragen zu stellen (Spalte 2). Damit kann er das Datenkorpus beträchtlich erweitern. Im Bereich II werden von 40 möglichen Antworten 37 erreicht, im Bereich III sind es 77 Antworten, die auf 95 Fragen gegeben werden. Bemerkenswert ist dabei, dass der Interviewer durch seine Einfühlsamkeit, seine angepasste Sprache und (vgl. Audiodatei) sein Eingehen auf die von den Interviewten selbst gesetzten Schwerpunkte deren Gesprächsbereitschaft erhöht. So steigt die Länge der eigenständig strukturierten Redebeiträge zum Ende der Interviews beträchtlich an. Gerade im Bereich III, der ja eine Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern zum Thema hat und in dem deren Optionen und Handlungen von ihnen selbst Bedeutung zugeschrieben werden soll, liegen damit die umfangreichsten Redebeiträge vor. Auf dieser Datenbasis eröffnet sich die Wahrscheinlichkeit, zu nachvollziehbaren Typisierungen oder gar ansatzweise Generalisierungen zu kommen.

3.5 Auswertungsschritte

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgt in vier Stufen. In der **ersten Stufe** werden die zehn Interviews daraufhin überprüft, ob und in welcher Weise sich Textpassagen finden, die auf diejenigen Auswertungskategorien ‚reagieren‘, die deduktiv auf Grundlage von gegenstandsbezogener Forschungsliteratur gebildet wurden (vgl. Kapitel „Konstruktion des deskriptiven Systems – Bestimmung von Auswertungskategorien“). Gleichzeitig gilt die Aufmerksamkeit solchen Textpassagen, die noch nicht den bisherigen Auswertungskategorien zugeordnet werden können und jetzt (in einer induktiven Form) zu neuen Kategorien führen. Diese werden zum einen in der Liste der Auswertungskategorien sortiert und eingeordnet und zum anderen in den Interviews entsprechend markiert. Im Folgenden findet sich eine entsprechende Übersicht zu allen Kategorien mit den jeweiligen Kürzeln:



Deduktiv abgeleitete Kategorien

S Determinanten für **S**chulerfolg

Subdeterminanten/-kategorien für Schulerfolg (deduktiv)

S ham Häusliches **A**nregungsmilieu

Elterliches Engagement

Lernunterstützung

Eltern-Kind-Interaktion (Selbstverantwortung oder Abhängigkeit)

Sozial-emotionales Klima

S mo **M**otivation

Extrinsisch/intrinsisch

S be **B**ildungserwartungen der Eltern

Anerkennungskultur/psychischer Druck und Kontrolle

S soku **S**ozialökonomischer Status/**k**ulturelles Kapital

Bildungsabschluss Vater/Mutter/Geschwister

Berufstätigkeit Vater/Mutter

Einkommen

Familiäres Netzwerk

S sp **S**prachgebrauch

S sv **S**elbstvertrauen

S sk **S**elbstkonzept

Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten

Erwartungen an Eltern/Lehrer/Schule

Einfluss auf Eltern/Lehrer/Schule

Verbesserungsvorschläge

Wahrnehmungs- und Reflexionsniveau

S I/sv **L**ehrkraft-**S**chüler-**V**erhältnis

S su	Schule
Induktiv abgeleitete Kategorien aus dem Datenkorpus der Interview	
H	Bereiche nachgewiesenen eigenen Handelns
O	sich aktiv als Optimierer begreifen
Subdeterminanten/-kategorien für Schulerfolg (induktiv)	
H us	selbstorganisierte Unterstützungssysteme (z.B. Nachhilfe; Freunde, Verwandte etc.)
O ei	Eigeninitiative
A	Akzeptanz und Anerkennung
ID	Identität

Die am Interview Beteiligten sind durch folgende Abkürzungen gekennzeichnet:

I: = Interviewer

IPw: = Interviewpartner weiblich

IPm: = Interviewpartner männlich

In einer **zweiten Stufe** werden die Ergebnisse aus Stufe 1 in einem **Kommentar zu jedem Interview** zusammengefasst. Dabei werden die Häufigkeit der Nennung und die Bedeutungen, die Schülerinnen und Schüler den einzelnen Faktoren zuschreiben, herausgearbeitet. Die systematische Darstellung folgt dabei dem Kategoriensystem bzw. Strukturmuster, das bereits bei der ersten Stufe der Auswertung der Interviews handlungsleitend war. Werden keine Bedeutungszuschreibungen zu Begriffen des Kategoriensystems vorgenommen, so wird dies als Leerstelle gekennzeichnet. Der **Kommentar gibt also Auskunft über jeden einzelnen Interviewpartner**. So wird z.B. mit Hilfe der Kategorie ‚Motivation‘ untersucht, ob extrinsische oder intrinsische Motivation vorliegt, wie oft der Interviewpartner sich selbst Motivation

zuschreibt, wie stark er diese empfindet und in welchem Maße er sie als Faktor zur Verbesserung seiner Schulleistungen betrachtet. Die Kommentierung der Aussagen zu ‚Selbstkonzept‘ kann z. B. deutlich machen, welche Erwartungen der Befragte an sich selbst, an Eltern, Lehrer und Schule als Institution richtet, welchen Einfluss auf diese er sich selbst beimisst, welche Verbesserungsvorschläge er hat und in welchen Feldern er sich die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess zuschreiben oder vorstellen kann.

In einer **dritten Stufe** werden die Kommentare im Hinblick auf die Ziele der Untersuchung ausgewertet und mit einander verglichen. Dabei ändert sich die Perspektive der Auswertung. Nicht mehr das einzelne Interview und damit der einzelne Interviewpartner steht als Ganzes im Fokus der Darstellung, sondern die Kommentare werden daraufhin ausgewertet, **zu welchen Kategorien alle Interviewpartner Aussagen treffen**. Die Darstellung folgt dabei dem in Stufe 1 dargestellten Muster. So wird z. B. beschrieben, welches ‚Selbstvertrauen‘ die Interviewten sich selbst beimessen und ob dieses als stark genug eingeschätzt wird, ihre eigene Schulkarriere zu gestalten. Ebenso wird durch Vergleich der ‚Selbstkonzepte‘ dargestellt, wie eng oder wie weit die befragten Schülerinnen und Schüler den Spielraum für selbstständiges Handeln sehen, wie förderlich oder hinderlich sie die ‚häuslichen Lernbedingungen‘ wahrnehmen und insbesondere welchen Stellenwert sie der ‚elterlichen Unterstützung‘ beimessen und wie diese in Zusammenarbeit mit der Schule gesteigert werden kann. Soll die Schule ihrer Ansicht nach Eltern sehr viel stärker informieren und in schulische Gespräche mit einbeziehen oder sich besser zurückhalten? Sollen die Eltern aktiv auf die Schule zugehen und familiäre Probleme artikulieren, um Verständnis und Hilfe zu initiieren? Diese Bedeutungszuschreibungen werden durch **ausgewählte Zitate** aus den Interviews verdeutlicht. Jeder vergleichenden Kommentierung der jeweiligen Untersuchungskategorie geht eine **Zusammenfassung** voraus, in der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Bedeutungszuschreibungen deutlich werden. Diese dienen als Textgrundlage für möglicherweise genera-

lisierende Vermutungen oder ansatzweise Typisierungen in der Ergebnisdarstellung.

In einer **vierten Stufe** werden **alle Zusammenfassungen** mit einander **verglichen** und daraufhin ausgewertet, ob sie hinreichende Belege für generalisierende Vermutungen oder gar Typisierungen enthalten, wie Schülerinnen und Schüler ihren Gestaltungsspielraum in der Schule und ihre Zusammenarbeit mit ihren Eltern zu Verbesserung ihrer Lernsituation sehen.

Der Ergebnisdarstellung folgen Empfehlungen, die möglicherweise das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern, das Lernklima in den Klassen verbessern und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund steigern können.

3.6 Auswertungsstufe II (Einzelinterviews)

3.6.1 Kommentar zum Interview 1a

Beschreibung der Dynamik des Interviewverlaufs

Obwohl es sich um das erste Interview der Serie von zehn Interviews handelt und man mit Anlaufschwierigkeiten wie Zurückhaltung, Fremdeln oder gar Verweigerung auf Seiten des Interviewten rechnen muss, sind die Kontinuität des Gesprächsflusses und die Thematisierungsbereitschaft von Anfang an ausgeprägt. Die Audiodatei wie die Transkription zeigen eine gleichmäßige Sprechgeschwindigkeit, keine abrupten Wechsel in der Mitteilungsbereitschaft, keine Unterbrechungen und Pausen und eine gleichmäßige Lautstärke. Die Antworten kommen prompt und überlegt und die Länge der Aussagen wird durch den Interviewten selbst bestimmt. Diese Sprecherhaltung lässt auf einen selbstbewussten, gelassenen und mitarbeiterbereiten Interviewpartner schließen, der seine möglicherweise unangenehmen Schulerfah-

rungen hinter sich hat und überlegte Vorschläge zur Verbesserung seiner Lernleistung macht.

Beschreibung der thematischen Nennungen

Die Symbole beziehen sich auf die zuvor abgeleiteten Auswertungskategorien.

S ham Häusliches Anregungsmilieu

Der Interviewte nimmt sein häusliches Anregungsmilieu als überaus positiv wahr. Das *elterliche Engagement* scheint ihm deutlich ausgeprägt, aber nicht übergriffig: die Eltern nehmen beide an Lehrergesprächen teil (120). Er beschreibt seine Eltern dabei als problemlösungsorientiert, die sich um Tipps zur Verbesserung der Leistungen ihres Sohnes bemühen (122). Er hebt hervor, dass seine Mutter ihre Sprachkompetenz in Deutsch nutzt, um mit der Schule im Gespräch zu bleiben (63) und bemerkt, dass sich beide Eltern in ihren zeitlichen und sprachlichen Grenzen für seinen Bildungserfolg engagieren (120, 129).

Bei *Lernschwierigkeiten* werden die begrenzte Hilfe des Vaters (49) und die qualifiziertere Hilfe der Mutter (63) positiv akzeptiert. Der *Unterstützungswille* der Eltern bei der Finanzierung von Nachhilfe wird vom Interviewten mehrfach positiv herausgestellt (100) und die Übereinstimmung im Streben nach beruflicher Höherqualifikation hervorgehoben (101).

Die *Eltern-Kind-Interaktion* scheint aus der Sicht des Interviewten ungestört und verlässlich zu funktionieren. Er tauscht sich mit den Eltern über Probleme rechtzeitig aus und vertraut auf deren Hilfe (179). Er sieht keinen Grund, etwas zu verheimlichen und stellt dar, dass er auf wohlwollende Unterstützung rechnen kann (76, 90). In Bereichen, die er selbst durchschauen und nach eigener Einschätzung regeln kann, wünscht er keine Information der Schule an die Eltern (175).

Das *sozial-emotionale Klima* erscheint dem Interviewten als warm, unterstützend und wohlwollend. Selbst Erziehungsmaßnahmen wie Handyverbot bei übermäßiger Nutzung werden als sinnvolle Verhaltenskorrektur durch die Eltern akzeptiert und nicht als Bestrafung empfunden (167).

S mo Motivation

Elterliche Haltung und elterliches Verhalten werden als durchgängig motivierend empfunden. Elterliche Erwartungen sind bereits internalisiert und führen zu eigenen Zielvorgaben (14) bezüglich Schulerfolg und Berufsorientierung. Schlechtere schulische Leistungen erzeugen weder Schuldgefühle noch Frustration, sondern werden durch Trost, aufbauende emotionale Begleitung und pauschale Lerntipps der Eltern als überwindbar empfunden (76,90). Speziellere Lerntipps durch Lehrkräfte werden nach Eltern-Lehrergesprächen weitergeleitet und stärken die Motivation (122). Der berichtete Elternhinweis auf den Zusammenhang zwischen gutem Schulabschluss und gesteigerten Chancen auf dem Arbeitsmarkt wird als extrinsische Motivation angenommen (102).

S be Bildungserwartungen der Eltern

Die erhöhten Bildungserwartungen der Eltern an den Interviewten werden von diesem als sehr deutlich artikuliert wahrgenommen (14). Er versteht die hohe Bedeutung eines guten Schulabschlusses als Voraussetzung für einen qualifizierten Berufseinstieg und akzeptiert diese Verknüpfung (15).

S soku Sozialökonomischer Status/ kulturelles Kapital

Der Interviewte ordnet seine Eltern in das Arbeiter- (Vater) und Angestelltenmilieu (Mutter) ein (38, 42, 52, 55, 66). Er hat vage Vorstellungen von der schulischen Qualifikation seines Vaters (in der Türkei erworben) (52) und klare Vorstellungen von der Qualifikation seiner Mutter (Realschulabschluss)

(55, 66). Über das unterschiedliche Ausmaß der Fähigkeiten beider, ihn schulisch zu unterstützen, ist er sich im Klaren (27). Er zeigt, dass er anhand seiner eigenen schulischen Entwicklung am Gymnasium die Reichweite des kulturellen Kapitals seiner Eltern einschätzen und den Zusammenhang von schulischer Bildung und beruflicher Positionierung erkennen kann (15).

S sp Sprachgebrauch

Die Auswirkungen der unterschiedlichen sprachlichen Kompetenz seiner Eltern in Deutsch und seiner eigenen in Türkisch sind dem Interviewten bewusst. Er schätzt das sprachliche Niveau des Vaters in Deutsch als begrenzt ein (45), spricht mit ihm meist auf Türkisch, obwohl er diese Sprache nur in Grenzen beherrscht (81) und kann deshalb schulische Probleme nur eingeschränkt mitteilen. Im Gegensatz dazu sieht er seine Mutter als sprachlich kompetent genug an, sich in Beruf, Gesellschaft und Schule zu artikulieren und zu positionieren (63, 80). Der Zusammenhang zwischen mütterlichem Realschulabschluss und erworbener Sprachkompetenz in Deutsch ist ihm klar (66). Aussagen über seine eigene Sprachkompetenz liegen nicht vor.

S sv Selbstvertrauen

Der Interviewte äußert sich gelassen und mit gefestigtem Selbstvertrauen zur Bewältigung schulischer Aufgaben: Im Rückblick auf den Übergang von der Grundschule zum Gymnasium und damit abnehmender fachlicher schulischer Unterstützung durch die Eltern, verweist er auf seine Fähigkeit, die zunehmenden Anforderungen am Gymnasium durch eigene Anstrengung und Inanspruchnahme von Nachhilfe gemeistert zu haben (95). Er zeigt auf, wie es ihm durch vermehrte Anstrengung und Erhöhung seiner Arbeitszeit in den Klassen 6, 7 und 8 gelungen ist, Klassenarbeiten und Hausaufgaben im Wesentlichen erfolgreich zu bewältigen (148).

S sk Selbstkonzept

Der Interviewte schreibt sich selbst die Fähigkeit zu, auf schwankende Belastungen (z.B. mehrere Klassenarbeiten in einer Woche, Hausaufgaben nach Nachmittagsunterricht) mit Anpassung seines Arbeitseinsatzes erfolgreich zu reagieren (149). Er sieht sich als Planender im Mittelpunkt seines eigenen und des elterlichen Interesses (173).

S l/sv -

S su -

H us Selbstorganisiertes Unterstützungssystem

Bei Lernproblemen wird der Interviewte selbst aktiv und organisiert sich erfolgreich Nachhilfe. Er verweist auf den dann einsetzenden Lernerfolg (95).

O ei Eigeninitiative

Der Interviewte macht Verbesserungsvorschläge in den Bereichen Kommunikation, Hausaufgaben und Unterrichtsorganisation (154, 175, 189, 191).

A Akzeptanz und Anerkennung

Der Interviewte beschreibt sich als jemand, der Schule mit ihrem Wertesystem als Mittel zum beruflichen Erfolg und gesellschaftlichen Aufstieg ohne große Veränderungsvorschläge voll akzeptiert und in der Schule anerkannt ist (145). Er sieht sich dabei mit seinen Eltern in Übereinstimmung (101).

Kommentar zum Verhalten des Interviewers

Durch die intensive Vorbereitung des Interviews (vgl. Kapitel ‚Auswahl der Stichprobe‘) sind Interviewer wie Interviewter miteinander vertraut und die Warm-Up-Phase kann praktisch übersprungen werden. Der Interviewer signalisiert durch seine freundliche und verbindliche Diktion, durch seine Gelassenheit und Ernsthaftigkeit, dass er Wert auf ein entspanntes aber doch gewichtiges Gespräch. Legt. Seine Ausdrucksweise signalisiert Wertschätzung für den Interviewten und das Gesagte.

In der Phase der Sondierungsfragen hält er sich im Groben an den Leitfaden, bestätigt durch Wiederholungen oft die Aussagen des Interviewten und gibt hier bereits Raum für weiterführende Antworten. Seine Ad-Hoc-Fragen sind angebunden an die Sondierungsfragen und bewegen sich im Erwartungshorizont. Mit zunehmender Dauer des Interviews nehmen die Sprechanteile des Interviewten zu, so dass sie insgesamt ungefähr 2/3 des Textkorpus umfassen. Bei selten auftretender Zögerlichkeit des Interviewten bietet der Interviewer Antworthorizonte, die aber die Eigendynamik des Probanden nicht einschränken. Der Interviewer vermeidet Suggestivfragen und Belehrungen. Er arbeitet zum Ende des Interviews nur noch punktuell mit dem Leitfaden, so dass die tiefergehenden, problematisierenden, mehr Spielraum eröffnenden Fragen zum selbstständigen Handeln im Beziehungsfeld Schule-Schüler-Eltern nicht mehr gestellt werden.

3.6.2 Kommentar zum Interview 1b

Beschreibung der Dynamik des Interviewverlaufs

Für den Interviewten handelt es sich um sein zweites Interview mit demselben Interviewer. Die durchgängig vorhandene und zunehmende Gesprächsbereitschaft des Befragten geht vermutlich auf die guten Erfahrungen zurück, die er mit dem Interviewer im ersten Durchgang gemacht hat. Eine Warm-

Up-Phase zum Einstieg erübrigt sich deshalb. Der Interviewer steigt nach der Begrüßung sofort mit dem Leitfadensbereich II in die Hauptphase I des Interviews ein. Wie im ersten Interview sind die Kontinuität des Gesprächsflusses und die Thematisierungsbereitschaft auch bei persönlicheren Themen ausgeprägt. Die Audiodatei wie die Transkription zeigen eine gleichmäßige Sprechgeschwindigkeit, keine abrupten Wechsel in der Mitteilungsbereitschaft, keine Unterbrechungen oder Pausen und eine gleichmäßige Lautstärke. Die Antworten kommen prompt, gut überlegt und zunehmend differenziert. Je länger das Interview dauert und je mehr die eigene Sichtweise des Interviewten gefordert ist, umso konzentrierter, abwägender und ausführlicher antwortet der Befragte. Seine Sprecherhaltung lässt vermuten, dass er das Interview als ernst zu nehmende Gelegenheit sieht, seine Einstellungen und Sichtweisen mit Hoffnung auf Würdigung zu äußern. Dies zeigt sich an der Länge des Interviews. Mit 21 Minuten ist es fast doppelt so lang wie das Interview der ersten Serie.

Beschreibung der thematischen Nennungen

Die Symbole beziehen sich auf die zuvor abgeleiteten Auswertungskategorien.

S ham Häusliches Anregungsmilieu

Der Interviewte nimmt sein häusliches Milieu in Bezug auf sein Fortkommen in der Schule als sehr anregend und unterstützend wahr (16). Die Mutter ist für ihn die verlässliche Kontaktperson zur Schule (27, 30), das Bemühen des Vaters, trotz defizitären Deutschs seinen Sohn zu unterstützen, ist ihm präsent (28).

Das *elterliche Engagement* zeigt sich für den Befragten an der Intensität der elterlichen Lernbegleitung (17), an der Bereitschaft beider Eltern, trotz zeitlicher Belastung besonders des Vaters (54) an Elternsprechtagen und Eltern-Lehrer-Gesprächen teilzunehmen. Ihm fällt auf, dass beide bemüht sind, dort

besprochene Probleme und mit der Lehrkraft abgestimmte Lernstrategien zur Verbesserung seiner schulischen Leistungen an ihn weiterzugeben (42).

Die *Eltern-Kind-Interaktion* scheint aus Sicht des Interviewten von gegenseitigem Vertrauen und Offenheit geprägt. Nehmen Lehrkräfte Kontakt zu den Eltern auf, so erlauben diese die Teilnahme des Schülers am Gespräch, vorausgesetzt, die Lehrkraft stimmt zu (58). Telefonieren Lehrkräfte mit den Eltern, so erlauben diese, dass der Sohn das Gespräch mithört (90). Der Interviewte selbst stellt dar, wie er Eltern vor Eltern-Lehrer-Gesprächen über mögliche Problemfelder informiert oder seine Lernstrategien ändert, so dass diese keine unerwarteten Enttäuschungen erleben müssen (125, 134).

Das *sozial-emotionale Klima* erscheint dem Interviewten als warm, wohlwollend, unterstützend und offen mit einer deutlich ausgeprägten Erwartungshaltung seiner Eltern bezüglich seines schulischen Erfolgs (19, 44, 134). Er nimmt die Zuneigung und Unterstützung seiner Eltern (vgl. *Elterliches Engagement*) in vielen Facetten wahr und bemüht sich, sie durch schulische Anstrengungen und Erfolge vor Enttäuschungen zu bewahren bzw. durch positive schulische Rückmeldungen zu erfreuen (86, 134).

S mo Motivation

Der Befragte empfindet das Verhalten seiner Eltern als motivierend. Er weist darauf hin, dass seine Eltern den Lernprozess begleiten, ihm Empfehlungen zur Dauer seiner Anstrengungen geben, sich über Erfolg und Intensität seines Lernprozesses informieren und ab und zu eine moderate Kontrolle ausüben (17, 18). Er fühlt sich von seinen Eltern über die Ergebnisse von regulären Elternsprechtagen und die mit den Lehrern abgestimmten Verbesserungsvorschläge gut informiert. Ebenso nimmt er die Ermutigung der Eltern wahr, weiter erfolgreich zu lernen (43, 44). Er nimmt positiv auf, dass seine Eltern nach themenorientierten Gesprächen mit den Lehrkräften ihm über Positives und Negatives berichten und Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten weiterleiten (64). Er erkennt das der Situation angepasste Steuerungsverhalten der Eltern bei nachlassenden oder schlechten Schulleistun-

gen (66), ordnet die Sanktionen als unangenehm aber notwendig ein (vgl. Interview Nr. 1, 102) und versucht, seine Lernleistung zu steigern (74).

S be Bildungserwartungen der Eltern

Der Interviewte spürt die ausgeprägte Erwartung seiner Eltern in Bezug auf seinen Schulerfolg deutlich. Dies bezieht sich nicht nur auf die alltäglichen Ereignisse wie Klassenarbeiten (44), sondern auch auf den erstrebten Schulabschluss ‚Abitur‘ (19). Zumeist empfindet er die Erwartungen als motivierend (vgl. ‚Motivation‘), manchmal aber auch als belastend, wenn fehlender Schulerfolg zu Enttäuschungen bei den Eltern führen könnte (134). Er wendet dies aber positiv, indem er durch vorauseilenden Fleiß den drohenden Leistungsabfall zu verhindern sucht, um damit die Erwartungen der Eltern weiterhin erfüllen zu können (136).

S soku Sozialökonomischer Status/kulturelles Kapital

S sp Sprachgebrauch

Für den Interviewten ist seine Mutter aufgrund ihrer Sprachkompetenz die wichtigste Kontaktperson für die Schule (27). Er schätzt die sprachlichen Fähigkeiten seines Vaters in Deutsch als unzureichend ein, um schulische Probleme umfassend zu besprechen (27).

S sv Selbstvertrauen

Der Interviewte stellt sich durch seine Äußerungen und beschriebenen Handlungen als recht selbstbewusst dar. Er verweist auf die dauerhafte Zufriedenheit der Lehrkräfte mit seinen Leistungen (47) und sieht sich als zukünftig qualifiziert und flexibel genug an, um auch einen Wechsel in ein Arbeitsverhältnis in der Türkei für möglich zu halten (181). Es stellt für ihn kein Problem dar, sich zu seinem Migrationshintergrund zu bekennen. Ganz im Gegenteil

erwartet er von der Institution Schule, sich über seinen Status zu informieren, mögliche Defizite, die sich aus dem Migrationshintergrund ergeben könnten, wahrzunehmen und mit kompensatorischen Maßnahmen für gerechte Leistungsmessung und Lernerfolg zu sorgen (150). Weitere Informationen aus seinem Privatleben an die Schule lehnt er ab (220).

S sk Selbstkonzept

Der Bewältigung schulischer Aufgaben begegnet der Interviewte mit ausgeprägten realitätsangemessenen Konzepten: Er misst dem Ergebnis von Lehrer-Eltern-Gesprächen für sein zukünftiges Handeln erhebliche Bedeutung bei und reagiert auf Elternrückmeldung selbstständig mit angemessenem Lerneinsatz, um sich zu stabilisieren oder zu verbessern (73). Er reflektiert positive wie negative Rückmeldungen mit Distanz und gibt Lehrkräften nicht die Schuld bei schlechten Leistungen, sondern sucht eigene Verbesserungsstrategien (79). Er akzeptiert lernbezogene Rückmeldungen und legt Wert darauf, dass insbesondere positive Informationen von Lehrkräften an Eltern fließen (87), damit er seinen Eltern eine Freude über die Erfolge ihrer Erziehungsanstrengungen machen kann. Die Teilnahme an Lehrer-Eltern-Gesprächen sieht er allerdings zwiespältig: Bei schlechten Leistungen hat er Bedenken teilzunehmen, da er sich nicht gerne Vorwürfen aussetzen möchte (97). Andererseits aber sieht er die Notwendigkeit, sich dem Gespräch auszusetzen, um eine Chance auf Verbesserung zu haben (109). Zu enge Kontakte zwischen Lehrern und Eltern versucht er zu vermeiden (113), um seinen individuellen Handlungsspielraum und seine begrenzte Autonomie zu wahren. Dies zeigt sich deutlich, wenn ein Leistungseinbruch droht; dann strebt er danach, durch prophylaktisches Lernen Eltern vor Enttäuschungen zu bewahren (135), um ihre Zuneigung und Unterstützung nicht zu gefährden. Der Interviewte sieht sich im Zwiespalt zwischen dem Streben nach Eigenständigkeit und Kontrolle der schulischen Informationen für seine Eltern und andererseits der Notwendigkeit elterlicher Kontrolle und Erhaltung des Erwartungsdruck, um gute Leistungen zu erzielen (140), entscheidet sich aber im Zweifel für Eigenständigkeit (145,147).

Der Befragte äußert sich klar zu Ausmaß und Inhalt von Eltern-Lehrer-Kontakten: Er möchte keine persönlichen und familiären Informationen an Lehrkräfte weitergeleitet haben (151, 202, 208, 214), außer wenn sie zur besseren Lerndiagnostik taugen, zum Verständnis für Lernschwierigkeiten bei ihm und bei Lehrkräften sowie zu Verbesserungsvorschlägen für ihn und seine Eltern führen (153, 204).

Er erwartet von Lehrkräften, sich nur für schulische Angelegenheiten, Noten, Leistungen zuständig zu fühlen (218, 227), Privates aber nicht in Erfahrung bringen zu wollen (214). Seine Erwartungen an Lehrkräfte erweitert er noch dahingehend, dass diese sich, sollten bei ihm Lernschwierigkeiten auftreten, von selbst an seine Eltern und ihn wenden, um Verbesserungsvorschläge zu machen (231, 235). Ebenso macht er einen Vorschlag, wie Lehrkräfte am effektivsten und für ihn schonendsten Kontakt mit den Eltern aufnehmen können (235).

Die weiteren Vorstellungen des Interviewten zur Erreichung besserer Schulleistungen gehen über den persönlichen Bereich hinaus. Er macht detaillierte Verbesserungsvorschläge für das Schulleben, die folgende Bereiche betreffen: Pausenaktivitäten, Kreativstunden, frei gestaltete schülergelenkte Stunden, Sportaktivitäten, Ausstattung, Freiräume für Schülerentscheidungen, Kritikstunden, Gruppenarbeit, Einzelarbeit (247-296).

S s/lv Schüler-Lehrer-Verhältnis

Der Befragte zeigt ein wenig emotional geprägtes, rationales Verhältnis zu Lehrkräften. Er wertet positiv, dass seine Lehrerin die Eltern bei Leistungsabfall kontaktiert (37) und registriert ihre hilfreichen Verbesserungsvorschläge (38). Er sieht Lehrkräfte als neutrale Bewerter, nicht als Objekte für Schuldzuweisungen bei eigenen schlechten Leistungen (79). Er erwartet von ihnen gezielte Unterstützung bei möglichen Defiziten, resultierend aus dem Migrantenumfeld (153, 160) und familiären Belastungen (204). Der Interviewte lehnt Informationen für und Einmischung durch Lehrkräfte in Privates und Familiäres ohne Bezug zu Leistungsverbesserung ab (214, 220, 227) und erwartet

von den Lehrkräften, Eltern bei Lernschwierigkeiten zu informieren und Verbesserungsvorschläge zu machen (231, 235). Die zahlreichen Vorschläge zur Änderung des Schullebens zeigen, dass der Proband mehr individuelle Entscheidungsspielräume für Schülerinnen und Schüler wünscht (295).

S su Schule

H us Selbstorganisiertes Unterstützungssystem

O ei Eigeninitiative

Der Interviewte beschreibt sein Lernverhalten bei drohendem Leistungsabfall. Er versucht, durch prophylaktisches Lernen ein absehbares schlechtes Ergebnis zu verhindern, um seine Eltern vor Enttäuschung zu bewahren (136).

A Akzeptanz und Anerkennung

Für den Befragten scheint die Integration in die deutsche Gesellschaft kein Problem darzustellen. Er wurde hier geboren und wuchs hier auf (vgl. Datenblatt). Obwohl er sich eindeutig eine türkische Identität zuschreibt (vgl. ‚Identität‘), erwähnt er weder Spannungen noch Friktionen im Zusammenleben mit seinen autochthonen Mitschülerinnen und Mitschülern. Seine Vorstellungen zu schulischem Erfolg (vgl. ‚Selbstkonzept‘), sein hohes Maß an Selbstregulierung (vgl. ‚Schüler-Lehrer-Verhältnis‘) und seine ausgeprägte intrinsische Motivation (vgl. ‚Motivation‘) weisen darauf hin, dass er die geltenden schulischen und gesellschaftlichen Werte internalisiert und akzeptiert hat und sich in der Schule angenommen fühlt.

ID Identität

Der Interviewte ist sich seiner Identität sicher. Er sieht sich als Türke mit türkischen Eltern, eingebettet in den türkischen Familienverband in Deutschland und über seine Großeltern in der Türkei (167), aber mit deutschem Pass (165). Er gibt religiöse Bezugspunkte für seine Identität an (170) und weist auf deren Bedeutung, auch als Mittel der Abgrenzung, für ihn hin (187). Er sieht seine Identität durch das deutsche Umfeld und die christliche Religion nicht beeinträchtigt (187) und kann sich ein Berufsleben in Deutschland und auch in der Türkei vorstellen (181).

Kommentar zum Verhalten des Interviewers

Interviewer wie Interviewter sind durch den Kontakt im ersten Interview bereits vertraut mit einander. Deshalb kann sich der Interviewer im Gegensatz zur ersten Interviewführung trotz seines intensiven Eingehens auf den Probanden inhaltlich stärker am Leitfaden orientieren. Er eröffnet dadurch mehr Themenbereiche und steigert die Ergiebigkeit des Interviews. Sein Bemühen, möglichst alle Bereiche anzusprechen, führt manchmal zu einer sanften Beschleunigung und leicht stakkatohaften Fragenfolge, die aber trotzdem nicht zu einer Hemmung oder Verkürzung der Redebeiträge des Probanden führt. Dies liegt einerseits an der Mitteilungsbereitschaft des Befragten, der jede Frage und jeden Redeanstoß ernst nimmt und beantwortet, und an der Flexibilität des Interviewers, der durch Ad-Hoc-Fragen und häufig bestätigende Wiederholungen des vom Interviewten Gesagten sicher stellt, dass die Antworten auf die Fragen recht klar und häufig eindeutig interpretierbar ausfallen. Der Interviewer vermeidet Suggestivfragen und Belehrungen. Bis zum Ende des Interviews hin orientiert er sich weiterhin am Leitfaden und gibt dem Interviewpartner zunehmend Gelegenheit, sich zu den tiefergehenden, problematisierenden und den Handlungsspielraum des Schülers betreffenden Fragen ausführlicher zu äußern.

3.6.3 Kommentar zum Interview 2a

Beschreibung der Dynamik des Interviewverlaufs

Der sofortige Einstieg in das Interview unter Auslassung einer Warm-Up-Phase erweist sich nicht als Nachteil. Die Mitteilungsbereitschaft der Schülerin ist ausgeprägt und führt dazu, dass sie versucht, jede Frage so gut es geht und so gut wie sie sie versteht zu beantworten. Die Sondierungsfragen und die Fragen zur Einschätzung der elterlichen Werthaltung zur Schule und des elterlichen Engagements werden offen beantwortet. Ebenso gibt die Befragte klare Auskunft über den vorhandenen sozialökonomischen Status wie das kulturelle Kapital in der Familie. Ihre Antworten erfolgen überlegt und ohne große Verzögerungen. Wird aber ein Bereich angesprochen, der den Eltern möglicherweise als Nachteil bei der schulischen Förderung ihrer Tochter angerechnet werden könnte, reagiert sie zögerlich und abwägend und formuliert so, dass aus dem niedrigen sozialen Status und der von ihr empfundenen bildungsmäßigen Hilflosigkeit der Eltern kein Vorwurf gegenüber den Eltern erwachsen kann, ihrer Tochter nicht die bestmögliche Förderung zu gewähren. Schwerpunkte des Interviews sind eher das Verhältnis der Befragten zur Familie und das elterliche Engagement und ihre Selbstverortung in Familie und Schule. Aussagen zur Auseinandersetzung mit der Sozialisationsinstanz ‚Schule‘ und zu eigenen Zukunftsvorstellungen und Selbstkonzepten sind wenig entwickelt.

Beschreibung der thematischen Nennungen

Die Symbole beziehen sich auf die zuvor dargestellten abgeleiteten Auswertungskategorien.

S ham Häusliches Anregungsmilieu

Was ihre *Lernunterstützung* angeht, so sieht die Schülerin ihre Eltern als engagierte, verlässliche Unterstützer (20, 107), die durch Nachhilfebeschaffung

und -finanzierung sowie Kauf von Lehr- und Lernmitteln umfassend zu helfen bereit sind (21, 36, 212, 221). Ihr ist klar, dass ihre Eltern durch den frühen Schulabbruch der Mutter in der Türkei (45) und die späte Emigration des Vaters nach Deutschland (46) sprachlich und inhaltlich nur sehr begrenzt in der Lage sind, ihr zu helfen (48). Umso mehr erkennt sie die hohe Unterstützungsbereitschaft und tätige Hilfe der Eltern an (90) und dies, trotz deutlich wahrgenommener relativer Hilflosigkeit der Eltern bei Schul- und Bildungsfragen (96). Sie ist darüber informiert, dass der Vater regelmäßig an Elternsprechtagen teilnimmt (183) und dass ihre Eltern von sich aus Lehrkräfte kontaktieren, wenn ein Gesprächsanlass vorhanden ist oder Lernschwierigkeiten beseitigt werden sollen (187, 198).

Die *Eltern-Kind-Interaktion* zu Hause wird von der Tochter als intakt und nicht angstbesetzt beschrieben. Sie nimmt das häusliche Gesprächsklima als nach allen Seiten offen wahr und bespricht schulische Angelegenheiten nicht nur mit Vater und Mutter, sondern auch mit dem älteren Bruder (30). Bei Lernschwierigkeiten schätzt sie die gelassene Reaktion beider Elternteile (34), ihre wohlwollende Unterstützungsbereitschaft (36) und den Verzicht auf Druck als extrinsischen Motivationsversuch (39). Ebenso schätzt sie die Hilfe ihres studierenden älteren Bruders (269).

Das *sozial-emotionale Klima* in ihrer Familie beschreibt sie als warm und entspannt. Sie fühlt sich akzeptiert und aufgehoben (82). Aus Sicht der Interviewten sind Gespräche über Schule zu Hause emotional nicht belastend oder Angst erzeugend (86). Sie empfindet ihr Verhältnis zu den Eltern als so positiv, dass Eltern alles über Schule erfahren sollen (236) und äußert sich insgesamt wiederholt als sehr zufrieden mit ihrer Situation (90).

S mo Motivation

S be Bildungserwartungen der Eltern

Die Interviewte nimmt die Erwartungen der Eltern differenziert wahr. Sie betrachtet die Reaktion der Eltern auf schlechte Noten als angemessen moderat (34) und wohlwollend zurückhaltend (35); sie sieht die Bereitschaft zur Organisation und Finanzierung von externen Lernhilfen als Hinweis auf deren unausgesprochene Bildungserwartungen an (36) und nimmt die Werthaltung der Mutter, nicht zu viel Druck auf die Tochter ausüben zu wollen, weil sie Druck als Erziehungsmittel ablehnt, positiv zur Kenntnis (39). Die ausgesprochenen Bildungserwartungen der Eltern machen ihr deutlich, wie wichtig den Eltern ihr schulischer Erfolg ist (109).

S soku Sozialökonomischer Status/kulturelles Kapital

Die Interviewte kann die soziale Position ihrer Eltern in der Gesellschaft verorten. Sie weist auf den Schulabbruch ihrer Mutter in Klasse 7 in der Türkei hin, beschreibt die spätere Emigration (46) und erkennt den Zusammenhang zwischen dieser Biografie, ihrer Rolle als Hausfrau (61) und den defizitären Sprachkenntnissen in Deutsch (71).

Sie weiß von der späten Emigration ihres Vaters nach Deutschland (47) und schätzt seine Sprachkenntnisse im Vergleich zu sich als defizitär ein (47, 67). Sie beschreibt seinen sozialen Status als Fabrikarbeiter, der in Nachtschicht beschäftigt ist (52).

Sich selbst betrachtet die Schülerin bei Lernschwierigkeiten nicht als informations- und hilflos, sondern sie greift auf ein soziales Netzwerk (Familie, Freunde) zurück und organisiert mit ihren Eltern zusammen qualifizierte Nachhilfe (26).

S sp Sprachgebrauch

Die Interviewte wertet die Deutschkenntnisse des Vaters als umgangssprachlich hinreichend (69), gemessen an ihren Kenntnissen aber als defizitär (46, 68). Sie weiß um die bessere Kommunikationsfähigkeit des Vaters im

Vergleich zur Mutter und erfährt ihn als bevorzugten Ansprechpartner der Schule (161)

Ihre Einschätzung seiner sprachlichen Fähigkeiten bei Gesprächen mit und in der Schule erscheint zwiespältig: sie bezeichnet seine deutschen Sprachkenntnisse zwar als ausreichend (69) äußert sich aber darüber sehr zögerlich und z.T. einschränkend (163). Sie versucht, diese explizite Kritik an der väterlichen Sprachkompetenz in Deutsch dann aber wieder abzuschwächen, indem sie wiederholt und betont deutlich auf seine doch hinreichenden sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch hinweist (161, 175).

Sie betrachtet die Sprachkenntnisse der Mutter trotz Volkshochschulzertifikat als noch defizitärer (71).

In der Rückschau stellt sie fest, dass Gespräche über Schule zu Hause bevorzugt in Türkisch, manchmal auf Deutsch geführt werden (78).

S sv Selbstvertrauen

Was ihre Schulleistungen betrifft, so schätzt sich die Befragte in ihren Leistungen als mittelmäßig ein und identifiziert Lernprobleme nur in wenigen Fächern. Ansonsten ist sie mit sich zufrieden (90, 204).

S sk Selbstkonzept

Die Interviewte schreibt der Schule als Sozialisations- und Qualifikationsinstanz eine große Bedeutung zu. Sie sieht ihre Zukunft weitgehend beeinflusst durch die Institution Schule und ihren Schulerfolg (16).

Auch auf gezielte Nachfrage entwickelt sie keine Vorstellungen oder Erwartungen zur Verbesserung ihrer Lernsituation (118). Lediglich Randphänomene wie zu schnelles Lerntempo im Unterricht und mangelnde ‚Lockerheit‘ der Lehrkräfte werden moniert (243, 239).

Die Schule als Institution erscheint ihr ansonsten in allen Aspekten als akzeptabel (243).

S I/sv Lehrkraft-Schüler-Verhältnis

S su Schule

Die Interviewte betrachtet ihre Schule als kaum veränderungsbedürftig, um ihre Lernsituation zu verbessern (118, 243). Sie reflektiert ihr Verhältnis zur Schule als positiv stabil. Auch wenn sie sich in einigen Fächern als nicht sehr erfolgreich beschreibt, sieht sie keine Beeinträchtigung ihrer sie selbst zufriedenstellenden Position durch schlechte Noten (207).

H us Selbstorganisiertes Unterstützungssystem

Bei Leistungsabfall in der Schule betrachtet sich die Interviewte nicht als hilflos, sondern organisiert aus ihrem sozialen Umfeld heraus qualifizierte Nachhilfe (26). Ebenso weist sie darauf hin, dass ihr älterer studierender Bruder als häufige und verlässliche Hilfe zur Verfügung steht (269).

O ei Eigeninitiative

A Akzeptanz und Anerkennung

ID Identität

Kommentar zum Verhalten des Interviewers

Der Interviewer hat durch seine Kontaktaufnahme und Information über Sinn und Zweck des Interviews vor Beginn der Aufzeichnung für ein vertrauensvolles Gesprächsklima gesorgt. Diese Vorbereitung spiegelt sich in der durchgängigen Mitteilungsbereitschaft der Befragten wieder, so dass er nicht auf metakommunikative Strategien zurückgreifen muss, um den Gesprächsfluss am Laufen zu halten. Er kann sich direkt auf zentrale Bereiche des Leitfadens beziehen. Diese werden von der Schülerin auch beantwortet; es unterbleibt aber eine Vertiefung durch Ad-hoc-Fragen, wenn sich zeigt, dass die Befragte zögerlich oder nachdenklich nach einer adäquaten und nicht auf der Hand liegenden Antwort sucht. Dies führt manchmal zu etwas abrupten Wechseln des Fragebereichs, der bei der Befragten zu Irritation führt. Da sie aber vertrauensvoll mit dem Interviewer kommuniziert, scheut sie sich nicht, bei unklarer oder zu komplexer Fragestellung mit Gegen- und Nachfragen für eine Präzisierung der Fragestellung zu sorgen. Dadurch bleibt das Interview bis zum Ende leitfragenorientiert. Durch die Konzentration des Interviewers auf nur zentrale Fragen der drei Leitfadenbereiche fällt das Interview etwas kurz aus und lässt eine höhere Ergiebigkeit im Fragebereich III zur Selbstständigkeit der Schülerin vermissen.

3.6.4 Kommentar zum Interview 2b

Beschreibung der Dynamik des Interviewverlaufs

Die Interviewfragen wurden schriftlich beantwortet, da die Schülerin aus zeitlichen Gründen nicht zum Interview erscheinen konnte. Sie umfassen in manchmal vereinfachter Form die Bereiche II und III des Leitfadens. Die Beantwortung zeigt, dass die Interviewte die meisten Fragen bearbeitet, bei weiterführenden Fragen zu eigenen Einstellungen, Begründungen oder Hintergründen ihrer Haltung aber öfter auf eine Antwort verzichtet. Dies ist vermutlich auf Unsicherheit in Bezug auf die möglichen Ebenen der Beantwortung zurückzuführen. Bereits im ersten Interview zeigte sich, dass die Be-

fragte bei zentralen und Erweiterungsfragen zu Einstellungen und Hintergründen manchmal überfordert schien und ohne Ergänzungsfragen des Interviewers oder Rückfragen ihrerseits nur Teilauskünfte geben konnte. An ihrer Bereitwilligkeit teilzunehmen ist allerdings nach dem ersten Interview nicht zu zweifeln.

Beschreibung der thematischen Nennungen

Die Symbole beziehen sich auf die zuvor dargestellten abgeleiteten Auswertungskategorien.

S ham Häusliches Anregungsmilieu

Die Interviewte sieht sich durch ihre Eltern in der Schule gut unterstützt. Sie nennt ihren Vater als denjenigen, der sich regelmäßig (16, 19) bei Elternsprechtagen und Elternabenden über ihren Lernfortschritt informiert. Sie erhält *Lernunterstützung*, wenn nötig, durch von den Eltern organisierte Nachhilfe (29) und berichtet, dass sie nach Lehrer-Eltern-Gesprächen von den Eltern über die besprochenen Themen unterrichtet wird (26). Sie betont ausdrücklich das vertrauensvolle Verhältnis zu ihren Eltern, indem sie für offene Information der Schule an ihre Eltern plädiert (33, 65). Die *Eltern-Kind-Interaktion* wird von ihr selbst in einem möglichen Konfliktfeld wie Gespräche in der Schule als harmonisch dargestellt (50). Sie vertraut auf die Korrektheit der elterlichen Berichte über sie nach Elternsprechtagen (45).

S mo Motivation

Die Interviewpartnerin lehnt zwar die direkte Beteiligung an Eltern-Lehrer-Gesprächen ab, stuft aber die Rückmeldung durch ihre Eltern als hilfreich und damit motivierend ein (48).

S be Bildungserwartungen der Eltern

S soku Sozialökonomischer Status/kulturelles Kapital

S sp Sprachgebrauch

S sv Selbstvertrauen

Die Befragte beschreibt sich als recht couragiert. Sie wartet nach Elternsprechtagen den elterlichen Bericht ab, um danach auf die Lehrer zuzugehen und ein Nachgespräch über Verhaltens- und Leistungseinschätzung aus Lehrersicht zu führen (53).

S sk Selbstkonzept

Die Interviewte misst dem direkten Gespräch mit den Eltern vor Elternsprechtagen keine große Bedeutung bei (43), sondern verfährt nach eigenem Plan (vgl. ‚Selbstvertrauen‘) (53). Sie gesteht der Schule zu, über häusliche Probleme in der Familie informiert zu sein, damit die Lehrkräfte pädagogisch angemessen reagieren können und erwartet von den Lehrern, bei ihren Auskünften an die Eltern auch deren Erziehungsmaßstäbe in Betracht zu ziehen (68). Sie vertritt die Meinung, dass die Schule gut über die familiären Verhältnisse informiert sein muss, um bei ihren Maßnahmen Schaden von den Kindern abzuwenden (73). Für die Probandin ist ein besseres Nachhilfeangebot der Schule zur Leistungssteigerung von Bedeutung (89).

S I/sv Lehrkraft-Schüler-Verhältnis

Für die Schülerin sind Lehrkräfte Gesprächspartner (53), gerechte Beurteiler (34) und notwendige Informanten der Eltern (55).

S su Schule

Das Verhältnis zur Schule und den Lehrkräften ist aus Sicht der Interviewten unbelastet (39, 50). Selbst bei möglicher Kritik durch Lehrkräfte unterscheidet sie zwischen berechtigter und unberechtigter Kritik und projiziert eigene Frustrationen nicht auf Lehrkräfte (34). Sie macht Verbesserungsvorschläge zur Leistungssteigerung bei Schülerinnen und Schülern (89).

H us Selbstorganisiertes Unterstützungssystem

O ei Eigeninitiative

Die Interviewpartnerin sucht nach Elternsprechtagen und der Rückmeldung der Eltern das Gespräch mit den Lehrkräften zum Abgleich der Information (53).

A Akzeptanz und Anerkennung

ID Identität

Kommentar zum Verhalten des Interviewers

Die Fragen wurden von der Interviewten während einer Freistunde in der regulären Schulzeit in einem leeren Klassenzimmer beantwortet. Die Schülerin sollte in Ruhe und unbeeinflusst von Eltern, Mitschülern oder Dritten Gelegenheit zur Beantwortung erhalten. Der Interviewer war deshalb nicht zugegen. Dies erwies sich als Nachteil für den Umfang des Datenmaterials wie auch für die Tiefe der Bearbeitung. Da niemand als Berater zur Verfügung stand, verzichtete die Schülerin bei weiter reichenden oder tiefer gehenden Fragen auf eine ausführliche Beantwortung.

3.6.5 Kommentar zum Interview 3a

Beschreibung der Dynamik des Interviewverlaufs

Schon die Einstiegsphase in das Interview zeigt die hohe Bereitschaft der Befragten, sich den Fragen des Interviewers zu öffnen und sich mitzuteilen. Ohne jede weitere inhaltliche Einführung oder ohne eine Warm-Up-Phase stellt der Interviewer die erste Sachfrage und wird mit einer eindeutigen, sprachlich prägnant formulierten und ausführlichen Antwort bedacht. Auch hier scheint die gründliche Vorinformation über Inhalt und Absicht des Forschungsvorhabens wie auch die persönliche Vorstellung des Interviewers Vertrauen geschaffen zu haben. Ebenso zeigt die Länge der Antworten im Vergleich zu den Fragen, dass die Befragte ein Bedürfnis hat, ihre Sicht ihres Schülerinnenlebens darzustellen. Mehr als zwei Drittel des Textkorpus bestehen aus Antworten und die Interviewfragen haben eher den Charakter von Impulsfragen, die oft eine ausführlichere Antwort auslösen. Bis auf eine Situation (Zeile 50) treten keine Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Interviewer und Probandin auf. Nachdenklichkeit bei den Antworten, ein Bemühen um Differenzierung bei komplexen Fragebereichen (z. B. Identität) und ein gleichmäßiger und lebendiger Redefluss (vgl. Audiodatei) belegen die Ernsthaftigkeit der Mitarbeit der Interviewpartnerin. Ihre kurze Dankesrede an die Schule und den Interviewenden für die Gelegenheit, gehört zu werden, am Schluss des Interviews macht dies ebenfalls deutlich. Der Interviewende hält sich nicht kleinschrittig an den Leitfaden, sondern konzentriert sich auf die Bereiche „Familiensituation, Elternunterstützung und Selbsteinschätzung“ und eröffnet damit Freiräume, die von der Interviewten nicht für Abschweifungen, sondern auch im Sinne der Untersuchenden genutzt werden. Nach zwei Dritteln des Interviews greift der Interviewende im Hinblick auf das Thema „Diskriminierung“ stärker lenkend ein und solidarisiert sich durch den Gebrauch von Wir-Formulierungen mit der Schülerin. Dies führt einerseits zu einer Intensivierung des Vertrauensverhältnisses und einer erhöhten Mitteilungsbereitschaft. Andererseits verstärkt es die Tendenz, dem dominanter werdenden Interviewer sozial erwünschte Antworten zu geben, um seinen Vertrauensvorschuss zu würdigen und seine Sympathie zu erhalten. Die z.T.

widersprüchlichen Antworten zu den Bereichen „Identität und Diskriminierung“ legen dies nahe.

Beschreibung der thematischen Nennungen

Die Symbole beziehen sich auf die zuvor dargestellten abgeleiteten Auswertungskategorien.

S ham Häusliches Anregungsmilieu

Die Interviewpartnerin beschreibt das *elterliche Engagement*, das sich allerdings nur auf die Mutter bezieht, als sehr hilfreich. Bei abfallender Lernleistung kann sie sich nach ihrer Darstellung darauf verlassen, dass die Mutter auf ihr soziales Netzwerk, auf verwandtschaftliche Hilfe und Unterstützung durch Freundinnen zurückgreift (90). Die Mutter wird als alleinige Ansprechpartnerin für die Schule gesehen (123) und der Tochter fällt auf, dass die Mutter häufig Gespräche mit der Schule initiiert, um den Leistungsstand der Tochter in Erfahrung zu bringen (130). Ebenso registriert die Tochter, dass die Mutter regelmäßig an Elternsprechtagen teilnimmt (147).

Braucht die Befragte *Lernunterstützung*, so betrachtet sie ihre älteren Schwestern als hilfreiche Stütze (25, 47, 98). Sie sieht deutlich deren schulische Belastung, nimmt die Hilfe trotzdem in Anspruch, aber anerkennt auch deren Bereitschaft und die Begrenzung dieser Hilfe (99). Die psychologische Unterstützung und Hilfe der Mutter bezeichnet sie als besonders wertvoll (85), weil diese bei Lernschwierigkeit informiert ist und ihr Netzwerk aktiviert (91).

Bei Nachfragen nach der *Eltern-Kind-Interaktion* verfällt die Befragte in einen resignierenden Tonfall (vgl. Audiodatei), da sie kaum Kontakt zu ihrem Vater hat. Die Eltern leben seit ihrer Geburt getrennt (74). Sie beschreibt das Verhältnis zu ihrer Mutter als sehr gut, betont die hohe Wertschätzung ihrer Hilfe und nimmt die mütterliche Verantwortungsbereitschaft als psychologische Stütze wahr (53, 85).

Durch die zögerliche Beantwortung und den traurigen Tonfall bei Fragen nach dem *sozial-emotionalen Klima* weist die Befragte auf emotionale Defizite in der Familie hin (24). Sie berichtet, dass ihre Eltern Probleme in ihrer Beziehung haben (75) und getrennt leben (71). Der Vater ist ihr erst seit kurzem bekannt (72). Sie bemerkt, dass sie kaum Kontakt zu ihm hat (74) und infolgedessen auch kaum Informationen über ihn vorhanden sind (71). Nach ihrer Darstellung lebt sie konfliktfrei mit Mutter und Schwestern seit ihrer Geburt (76) in häuslicher Gemeinschaft (25) und schätzt die emotionale und schulische Unterstützung ihrer Schwestern (47, 98). Sie beschreibt ihre Mutter als voller Wohlwollen, als ruhig, entspannt, geduldig und hilfreich durch ihre Unterstützung (130, 140).

S mo Motivation

Durch ihre Äußerungen kennzeichnet sich die Interviewte als hoch motiviert (15). Sie möchte die Schule nicht nur mit dem Abitur abschließen, sondern einen guten Schulabschluss erreichen (16). Sie hat hohe Berufserwartungen an sich selbst und fasst ein Studium der Medizin oder Architektur ins Auge (105).

S be Bildungserwartungen der Eltern

Laut der wiedergegebenen Empfindungen der Befragten liegen stark ausgeprägte Bildungserwartungen beider Elternteile an sie vor (55). Sie nimmt sensibel wahr, dass die Eltern sich von einer guten Schul- und Berufsausbildung ihrer Tochter eine Vermeidung von Beziehungsproblemen, wie sie sie selbst haben, erhoffen (56). Ebenso spürt die Tochter die Erwartungen der Eltern, als soziale Aufsteiger auf eine schulisch und beruflich erfolgreiche Tochter stolz sein zu können (58). Auch liegt ihnen die Fürsorge für die Zukunft der Tochter am Herzen, die selbstständig und sorgenfrei leben soll (59).

S soku Sozialökonomischer Status/kulturelles Kapital

Die Interviewpartnerin kennt den sozioökonomischen Status der Eltern nur unvollständig: Der Vater wurde in der Türkei geboren, ist selbstständig und repariert Autos in eigener Werkstatt (62). Über seine Bildungskarriere liegen ihr keine Informationen vor (71), da sie ihn erst vor kurzem kennengelernt hat (72). Die Mutter ist in Deutschland geboren, hat einen Realschulabschluss erworben (83) und arbeitet als Kellnerin (78).

S sp Sprachgebrauch

Sprachlich sieht sich die Interviewte als sich in zwei Welten bewegend, allerdings mit einer klaren Option für Deutsch als Umgangs- und Bildungssprache. Türkisch wird nach eigener Aussage nur unvollständig beherrscht und macht im Urlaub in der Türkei mütterliche Sprachunterstützung nötig (159). Nach Wahrnehmung der Tochter spricht die Mutter gut Deutsch (149) und hat ein klares, konsequent durchgehaltenes und auch artikuliertes Sprachbildungskonzept für sie und ihre Geschwister: zu Hause wird ausschließlich Deutsch gesprochen, damit die sprachliche Integration in Schule und Gesellschaft besser gelingt (150, 153, 156). Der Nachteil des Verlusts der Herkunftssprache für die Tochter wird von der Mutter wie der Tochter bewusst in Kauf genommen, um die Chancen auf schulischen und beruflichen Erfolg in der deutschen Gesellschaft zu steigern (164).

S sv Selbstvertrauen

Die Interviewte hat hohe Erwartungen an sich selbst. Sie möchte sehr gern mit einem guten Abiturdurchschnitt abschließen (15). Sie sieht sich selbst als gute Schülerin (20), die trotz teilweise widriger Bedingungen zu Hause gut klar kommt (24) und sich zutraut, Medizin oder Architektur als Berufsziel anzustreben (105). Eine Einschränkung ihres Selbstvertrauens zeigt sich aber bei anstehenden Konfliktgesprächen mit Lehrkräften oder Schulleiter, wenn es um empfundene Diskriminierung bei der Notenvergabe geht (206). Auf

Nachfrage stimmt sie dem Interviewer zu, dass man sich bei rassistisch motivierter Diskriminierung ohnmächtig fühlt (252). Sie beurteilt aber ihre eigene Situation an der Schule als insgesamt positiv (291).

S sk Selbstkonzept

Die Interviewte schreibt der Schule eine sehr große Bedeutung für ihre Zukunft zu (12). Sie sieht sich selbst zukünftig als alleine in der Gesellschaft dastehend, ohne Hilfe von anderen und auf sich selbst zurückgeworfen, sowohl bei der Rollenfindung in der Gesellschaft wie auch bei der Er kämpfung beruflichen Erfolgs (14). Sie weist deshalb der Schule wiederholt (14) außerordentliche Bedeutung zu, um ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Sie sieht in der Schule die einzige Sozialisations- und Qualifikationsinstanz, die ihr ein besseres Leben als jetzt und einen qualifizierten Beruf ermöglichen kann (16). Ohne Frage akzeptiert sie schulische Unterstützung, um in ihrem Bildungsprozess nicht auf sich selbst zurückgeworfen zu sein (52). Ihre Empathie in Bezug auf ihre Schwestern lässt sie deren Belastung erkennen und, nur wenn nötig, wendet sie sich an sie wegen Unterstützung (101). Sie entwickelt eine anspruchsvolle berufliche Perspektive, da sie beabsichtigt, Medizin oder Architektur zu studieren (105). In Bezug auf ihre sprachliche Qualifikation folgt sie dem Konzept ihrer Mutter: Sie wägt die Vor- und Nachteile von Deutsch als alleiniger Sprache zu Hause ab und entscheidet sich trotz Nachteilen bei Besuchen in der Türkei für Deutsch (164). Damit macht sie ihre Integrationsbereitschaft und ihren Leistungswillen deutlich. Melden Lehrkräfte bei der Mutter einen Gesprächswunsch an, so reagiert sie zuerst mit Verunsicherung, entscheidet sich aber dann für selbstständiges Handeln, indem sie die betreffende Lehrkraft anspricht, um den Sachverhalt in Erfahrung zu bringen oder gar zu klären (169). Die Art und Weise, wie sie mit persönlichen Informationen umgeht, weist darauf hin, dass sie gelernt hat, die Wirkung von Informationen auf Dritte einzuschätzen und ihren eigenen Persönlichkeitsraum zu schützen. Persönliche Geheimnisse werden nicht an Familienmitglieder, insbesondere die Mutter, weitergegeben (177). Was die Schule anbetrifft, macht sie Reformvorschläge, die sich auf zwei Bereiche

beziehen: Eröffnung von Möglichkeiten zur Leistungssteigerung durch selbstgesteuerte Arbeitsgruppen und zusätzliche Vortragsmöglichkeiten (185) und den Abbau von Diskriminierung und Rassismus in der Schule (187, 190). Dabei misst sie den Gesprächen mit Lehrkräften und Schulleitung besondere Bedeutung zur Klärung der Sachverhalte bei. Dies gilt besonders für empfundene Diskriminierung bei der Leistungsbewertung (200, 203, 236, 238). Auf Nachfrage des Interviewers, was man als diskriminierter Ausländer in Deutschland gegen Diskriminierung tun könne, reflektiert sie über das Verhalten von Ausländern und deren ungehemmte Umgangsformen und macht den verhaltenen Vorschlag, zur Minderung alltäglicher Diskriminierung, der autochthonen Bevölkerung mit mehr Höflichkeit und Respekt zu begegnen (259, 261).

S l/sv Lehrkraft-Schüler-Verhältnis

Die Befragte akzeptiert Lehrkräfte als Gesprächspartner und Helfer bei der Abklärung von Problemen (206). Andererseits nimmt sie einige Lehrkräfte als rassistisch wahr, die Mitschülerinnen und -schüler auf Grund von Religion und Hautfarbe diskriminieren (187, 189). Insbesondere bei der Notenvergabe sieht sie eine kollektive Diskriminierung der türkischen Schülerinnen und Schüler durch schlechtere Noten (196, 244). Sie verlangt von Lehrkräften mehr Respekt für und Gleichbehandlung von Schülerinnen und Schülern mit ausländischen Wurzeln (190).

S su Schule

Die Schule als Ort der Qualifizierung hat für die Interviewte herausragende Bedeutung und wird als einzig möglicher Weg zur persönlichen Entwicklung und Vorbereitung auf Studium und Beruf gesehen (12). Um bessere Leistungen zu erzielen schlägt die Schülerin vor, Unterrichtsformen wie Schülervorträge und schülergeleitete Arbeitsgruppen zu favorisieren, um damit Schülerengagement und Selbstverantwortung zu steigern (184, 185). Die Erwar-

tungen an die Lehrkräfte und die Schulleitung werden klar artikuliert, nämlich gegen rassistische Lehrkräfte vorzugehen (187, 189) und im Falle von Diskriminierung bei der Notenvergabe zu reagieren, zu klären, für Gleichbehandlung zu sorgen und zu helfen (206). Die Befragte lobt die Schule wiederholt für die Möglichkeit, Probleme in vertrauensvoller Umgebung ansprechen zu können (281, 286). Sie sieht sich in der Schule nicht als diskriminierte Ausländerin, sondern fühlt sich akzeptiert und gleich behandelt (216, 218).

H us Selbstorganisiertes Unterstützungssystem

Bei Lernschwierigkeiten greift die Interviewte auf die Hilfe ihrer 15- und 20jährigen Schwestern zurück. Beide besuchen weiterführende Schulen (Gymnasium, Berufsbildende Schule) (26, 30).

O ei Eigeninitiative

Bei als Diskriminierung empfundener Notenvergabe an die Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund aktiviert die Interviewte zusammen mit anderen die Eltern, um sich bei der Schule zu beschweren (248).

A Akzeptanz und Anerkennung

Die Interviewte betrachtet sich als in der deutschen Gesellschaft angekommen (230). Als hier Geborene, deren Mutter ebenfalls in Deutschland geboren und aufgewachsen ist (149) vertritt sie Werte (Individualität, Leistungsorientierung, vgl. „Identität“) und zeigt Verhaltensweisen (Eigeninitiative, differenziertes Denken, vgl. „Selbstkonzept“), die mit anerkannten schulischen und gesellschaftlichen Werten kompatibel sind.

ID Identität

Die Befragte sieht sich als gleichberechtigtes und akzeptiertes Mitglied der Schulgemeinschaft (222, 225), danach als Bürgerin ihrer Stadt, aber nicht als Ausländerin (222, 223, 225). Sie betont ihre Bedeutung als Individuum (227) und hebt deutlich hervor, dass sie der deutschen Gesellschaft zugehörig ist (230). Trotzdem verweist sie auf Ausgrenzung in manchen Fällen außerhalb der Schule (232).

Kommentar zum Verhalten des Interviewers

Der Interviewer zeigt sich von Anfang an der Probandin sehr zugeneigt. Der gelingende unmittelbare Intervieweinstieg in Sachfragen belegt die erfolgreiche empathische Vorarbeit, die schnell zu einem tragfähigen Vertrauensverhältnis führt. Die Befragte reagiert darauf mit Mitteilungsbereitschaft und Offenheit, die sie auch sehr persönliche Aussagen generieren lässt. Der Interviewer orientiert sich nicht an Detail- sondern Hauptfragen des Interviewleitfadens und intensiviert seine Befragung, wenn Diskriminierung angesprochen wird. Die spürbare Steigerung des Interesses (vgl. Audiodatei) bei Fragen zu Vorfällen von Diskriminierung nach zwei Dritteln des Interviews wird von der Probandin wahrgenommen und am Anfang bestätigend, dann differenzierter wiedergespiegelt (vgl. „Beschreibung der Dynamik des Interviewverlaufs“). Der Interviewer solidarisiert sich durch die „Wir“-Formulierung zeitweise mit der Interviewten. Der Verlust an Distanz und die damit einhergehende einengende Lenkung des Interviews wird aber kompensiert durch die Ergiebigkeit der Antworten.

3.6.6 Kommentar zum Interview 3b

Beschreibung der Dynamik des Interviewverlaufs

Mit mehr als 22 Minuten Dauer gehört das Interview zu den längsten der Serie. Die Interviewpartnerin zeigt die schon in der ersten Serie deutlich gewordene Mitteilungsbereitschaft und Ernsthaftigkeit. Die dort vom Interviewer

gezeigte Empathie wirkt sich auch in diesem zweiten Interview aus. Ohne besondere Warm-Up-Bemühungen kann der Interviewer sofort mit Sondierungsfragen beginnen und erhält im Verlauf der Befragung von der Schülerin immer umfangreichere und reflektiertere Antworten. Missverständnisse zwischen Probandin und Interviewer treten nicht auf. Die zentralen Themen des Leitfadens finden sich im Verlauf des Interviews wieder. So wird intensiver über Inhalte und Formen der Kommunikation zwischen Schule, Schülerin und Elternhaus, über Impulse zur Leistungssteigerung und das Wertesystem der Probandin sowie Reformvorschläge zur Verbesserung von Schulklima und Noten gesprochen. Unterbrechungen oder längere Pausen treten nicht auf. Die Sprechgeschwindigkeit beider Interviewpartner ist angemessen.

Beschreibung der thematischen Nennungen

Die Symbole beziehen sich auf die zuvor dargestellten abgeleiteten Auswertungskategorien Kategorien.

S ham Häusliches Anregungsmilieu

Die Interviewte äußert sich nur kurz zu elterlicher Unterstützung. Sie betrachtet die Unterstützung als eine Selbstverständlichkeit (15) und verweist auf die alleinerziehende Mutter als alleinige Ansprechpartnerin für die Schule (20). Sie sieht keinen Grund, der Mutter schulische Informationen zu verheimlichen (209); lediglich der Zeitpunkt der Mitteilung hängt von taktischen Erwägungen wie der Laune der Mutter ab (212). Das Gesprächsverhalten der Mutter nach Lehrerkontakt wird von ihr unterschiedlich wahrgenommen. Einerseits hat sie den Eindruck, dass die Mutter ihr hier etwas verheimlichen könnte (35, 44, 45), andererseits schreibt sie den Gesprächen mit ihrer Mutter und deren Auswirkungen auf das Lehrerverhalten eine für sie positive Wirkung zu (64), denn sie hat die Erfahrung gemacht, dass Lehrkräfte sie danach im Unterricht häufiger wahrnehmen. Die Tochter empfindet die Reaktionen der Mutter nach Elterngesprächen sowohl bei kritischen Tönen als auch bei Lob als unterstützend und angemessen (51, 134). Sie besteht aber deutlich darauf, dass sie von ihrer Mutter über das Ergebnis von Eltern-

Lehrer-Gesprächen informiert werden sollte und würde bei mangelnder Bereitschaft der Mutter die Initiative zu einem Gespräch ergreifen (178).

S mo Motivation

Extrinsische Impulse werden von der Interviewten als positiv motivierend wahrgenommen. So empfindet sie Gespräche mit Mutter und Lehrkraft, bei denen auf Defizite hingewiesen wird, als so motivierend, dass sie bei ihr zu Verhaltensänderungen, nämlich zu mehr Beteiligung im Unterricht und einer intensiveren Bearbeitung der Hausaufgaben führen (86, 88). Die Befragte beschreibt, wie diese extrinsische Motivation so weit internalisiert wird, dass sie in eine intrinsische umschlägt, die ihr dann erlaubt, durch Willensanstrengung kontinuierlich am Unterricht teilzunehmen (95, 150, 165).

S be Bildungserwartungen der Eltern

S soku Sozialökonomischer Status/kulturelles Kapital

S sp Sprachgebrauch

Die Probandin schätzt die Deutschkenntnisse ihrer Mutter als gut ein, da sie in Deutschland geboren und aufgewachsen ist (22, 23).

S sv Selbstvertrauen

Die Interviewte verfügt über genügend Selbstvertrauen, um ihr eigenes Handeln selbstkritisch einzuschätzen und ihre Defizite zu benennen(163). Für sie bedeutet die Unterstützung ihrer Mutter, dass sie sich ihres Selbstbildes als im Großen und Ganzen erfolgreiche Schülerin sicher sein kann (162). Des-

halb beteiligt sie sich auch dann im Unterricht, wenn sie nicht sicher ist, ob ihre Beiträge positiv oder negativ bewertet werden (164).

S sk Selbstkonzept

Was ihre Selbstverortung in der Schule und die Vorstellungen und Lernstrategien zum erfolgreichen Lernen betrifft, verfügt die Schülerin über ein differenziertes Wertesystem und Repertoire. Sie betrachtet die Lehrkräfte als ihr wohlgesonnene, sie in ihrem Leistungsstreben unterstützende Akteure ihres Schullebens und Schulerfolgs (vgl. ‚Lehrkraft-Schüler-Verhältnis‘). Gesprächen mit Mutter und Lehrkräften misst sie eine beträchtliche Bedeutung in Bezug auf die Steigerung ihrer Motivation und ihres Schulerfolgs bei (86, 88, 95, 150, 165), beansprucht aber, diese nach ihren Interessen zu beeinflussen. So wägt sie differenziert ab, unter welchen Bedingungen sie an Gesprächen teilnehmen will oder auch nicht (138ff) und, kalkuliert die psychischen Folgen einer unmittelbaren Teilnahme im Gegensatz zu einer mittelbaren (143) und entscheidet sich tendenziell für eine mittelbare Teilnahme (153). Sie sieht sich selbst im Mittelpunkt schulischer und elterlicher Bemühungen (179) und besteht auf der Informationspflicht der Mutter ihr gegenüber (180). Informationen über schulische Angelegenheiten und ihren Leistungsstand gibt sie dosiert an die Mutter weiter (186) und scheut auch nicht den Konflikt mit ihr über das Ausmaß der Information (188). Wenn aus ihrer Sicht nötig, wendet sie sich direkt an Lehrkräfte, um sich das Zustandekommen von Bewertungen erklären zu lassen (197) oder um der Lehrkraft Vorschläge zu machen, mit welchen Zusatzleistungen sie ihre Noten verbessern kann (198). Eine Begrenzung der Informationen, die von der Schule an das Elternhaus fließen, ist ihr wichtig. Sie befürwortet, dass Eltern über den Leistungsstand ihrer Kinder informiert werden sollten (204, 206), nicht aber über jedes Detail. Für sich selbst sieht sie ein Vertrauensverhältnis zur Mutter als gegeben an, so dass sie nichts Wesentliches verheimlichen muss (209). Was den Informationsfluss vom Elternhaus an die Schule angeht, legt sie Wert auf eine kontrollierte Informationspolitik des Elternhauses (238). Nur solche Informationen wie Krankheit oder Umzug sollten an Lehrkräfte weitergegeben wer-

den, die die Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen, damit die Lehrkräfte angemessen verständnisvoll auf die verminderte Leistungsfähigkeit reagieren können (225-235). Bei privaten individuellen Problemen spricht sich die Probandin für die gezielte Information nur des Klassenleiters aus (248). Bei privaten familiären Problemen lehnt sie die Informierung des Klassenleiters oder der Schule ab (261). Was Lehrkräfte bei Schülerinnen und Schülern interessieren darf, ist für sie klar: Nur was Lernleistung und Wissenstand angeht soll im Fokus der Lehrkräfte sein (264). Von ihrer Seite erwünscht wäre, dass die Lehrkräfte sich noch für außerschulische Aktivitäten wie ehrenamtlichen Einsatz, Erteilung von Nachhilfe, erfolgreiche Teilnahme an Sprachwettbewerben, Engagement in Sportvereinen oder organisierte Hilfen für Mitbürger interessieren (271-276). Zur Verbesserung des Schulklimas und zur Erzielung besserer Leistungen schlägt sie eine Intensivierung der Gesprächskultur an der Schule vor (280). Sie sieht den Schulalltag als nicht so problembeladen an, als dass nicht Schülerinnen und Schüler die Gesprächsinitiative selbst in die Hand nehmen könnten (281, 283, 285). Eigeninitiative und die Probleme selbst zu benennen und zu bearbeiten, statt auf Lehrerreaktionen zu warten, ist ihre Empfehlung (281, 285). Der Schule schlägt sie vor, zur Leistungssteigerung für Schülerinnen und Schüler die Vertretungsstunden durch Wiederholung des Lernstoffs zur Vorbereitung auf Klassenarbeiten effektiver zu nutzen und nach Fachunterricht Kurzinfos und Rückfragemöglichkeiten einzuplanen, um nicht Verstandenes zu klären (318, 314).

S I/sv Lehrkraft-Schüler-Verhältnis

Lehrkräfte sind für die Befragte rational und gerecht handelnde Personen. Aus ihrer Sicht reagieren sie auf elterliche Kritik positiv, indem sie Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnen, sich am Unterricht stärker zu beteiligen (64), und sie sorgen für gleiche Chancen auf Beteiligung (76), indem sie abwägen, wer auf Grund von nachgewiesenem Wissen nicht so oft eine Chance auf Beteiligung bekommen sollte (75) und wer aus unterschiedlichen Gründen eine weitere Chance verdient (76). Eine Benachteiligung im

Unterricht auf Grund ihres Migrationshintergrunds schließt die Interviewte für sich deutlich und wiederholt aus (78, 80, 82). Sie schreibt der Kritik der Lehrkräfte sogar ein motivierendes Element zu (112), um sich zu verbessern und zweifelt nicht an der Berechtigung der Kritik (92, 106, 111). Sie geht sogar so weit, in den meisten Fällen den Lehrkräften für konstruktive Kritik zu danken (113). Was die Information von Lehrkräften über ihr persönliches Umfeld und sie selbst angeht, vertritt die Interviewte die Meinung, dass höchstens der Klassenlehrer über persönliche und familiäre Probleme informiert werden sollte (248). Dies solle aber nur in Grenzen geschehen, denn private familiäre Probleme gingen die Lehrkräfte nichts an (261). Ebenso wird ein kontinuierlicher Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus mit dem Hinweis abgelehnt, nur bei wirklich ernstern Problemen in Kontakt zu treten (304).

S su Schule

In Bezug auf die Selbstverortung in der Schule und die Angebote und Verhaltensweisen der Lehrkräfte schreibt die Schülerin der Schule eine eher fördernde Wirkung zu. Sie fühlt sich auf Grund ihres türkischen Migrationshintergrunds nicht diskriminiert, sondern gleichbehandelt (78, 80, 82), registriert das Bemühen der Lehrkräfte, sie durch positive Kritik zu besseren Leistungen zu motivieren (112, 113) und definiert sich bei Nachfragen zu ihrer Identität zuerst als Mitglied der Schulgemeinschaft (332) und danach als „ganz normale Bürgerin ihrer Stadt“ (332, 352).

H us Selbstorganisiertes Unterstützungssystem

O ei Eigeninitiative

Ein von ihr selbst teilweise gesteuerter Informationsfluss zwischen Schule, Elternhaus und Schülerin ist der Interviewten wichtig. Steht ein Gespräch der Lehrkräfte mit der Mutter an, so befragt sie die Mutter bezüglich der anstehenden Themen (169) und ist die Mutter nach dem Gespräch nicht genügend

mitteilungsbereit, so ergreift die Tochter die Initiative zu einem Gespräch (178).

A Akzeptanz und Anerkennung

Die Interviewpartnerin betrachtet sich als weitestgehend integriert und akzeptiert (vgl. ‚Identität‘). Die Schule sieht sie nicht als Problemfeld an, in dem sie sich auf Grund ihres Migrationshintergrunds besonders bewähren muss (78 ff, 283). Ihr Wertesystem, ihre Forderung nach religiöser Toleranz, Fairness und Gleichbehandlung scheint nicht von ihren Erfahrungen in der Schule abzuweichen (vgl. ‚Schule‘ und ‚Lehrkraft-Schüler-Verhältnis‘).

ID Identität

Die Befragte beschreibt sich selbst zuerst als Mitglied der Schulgemeinschaft (332) und dann als Bürgerin ihrer Stadt (332, 352). Bei Nachfrage nach ihrem türkischen Migrationshintergrund als identitätsstiftendes Kriterium bezieht sie diesen Hinweis nicht auf sich, sondern auf durch ihre Hautfarbe deutlich von der Mehrheit der Delmenhorster Bürger unterscheidbare Gruppen (344) und sieht bei diesen abweichendes Verhalten (345), was aber toleriert werden sollte (347).

Kommentar zum Verhalten des Interviewers

Der Interviewer verlässt sich zu Recht auf die im ersten Interview erreichte gute Gesprächsatmosphäre. Er fragt ruhig und mit Überblick, findet die richtige Balance zwischen zentralen Fragen und ergänzenden Ad-Hoc-Fragen, hält die angemessene Distanz zur Probandin ohne ein Weniger an Empathie zu signalisieren und erzielt damit ergiebiges Datenmaterial.

3.6.7 Kommentar zum Interview 4a

Beschreibung der Dynamik des Interviewverlaufs

Das Interview überrascht durch seine Kürze von nur rund acht Minuten. Trotz des Bemühens des Interviewers, mit einem schülerfreundlichen Einstieg und der heimlichen Solidarisierung mit dem Interviewten, statt Mathematik sich jetzt eine Stunde entspannt zu unterhalten, misslingt die Warm-Up-Phase als Vorbereitung eines tiefer schürfenden Interviews. Der Schüler bleibt über die Dauer des ganzen Interviews hinweg freundlich-distanziert und einsilbig. Er beantwortet die Fragen des Interviewers zwar bis auf wenige Ausnahmen, behält aber seine Reserviertheit bei und versteht Fragen nicht als Anregung zu differenzierter Betrachtung seines Lernverhaltens und zur Darstellung seiner Interessen und Erwartungen an die Schule. Der Interviewer bemüht sich, durch Zusammenfassungen des bereits vom Interviewten Gesagten und durch Überleitungen zu anderen Fragebereichen, diesen zu ausführlicheren Darstellungen zu motivieren, was aber misslingt. Deshalb erhöht sich der Sprechanteil des Interviewers im Vergleich zum Interviewten zum Ende des Interviews hin beträchtlich. Der Leitfaden wird durch Sondierungsfragen in Kernbereichen wie ‚Häusliche Unterstützung‘ und ‚Sozialökonomischer Status/ kulturelles Kapital‘ zwar abgearbeitet, eine zweite Hauptphase mit Ad-Hoc-Fragen als Anreiz zur Differenzierung der Antworten bleibt aber aus.

Beschreibung der thematischen Nennungen

Die Symbole beziehen sich auf die zuvor dargestellten abgeleiteten Auswertungskategorien.

S ham Häusliches Anregungsmilieu

Der Befragte sieht in seinen Eltern eine wichtige emotionale Stütze für seinen Schulerfolg(32). Er macht zwar keine genaueren Angaben zu Art und Weise dieser *Lernunterstützung* (32), verweist aber auf deren Bemühen, falls nötig, seine ältere Schwester zur Hilfe zu aktivieren (57, 60) oder Nachhilfe zu fi-

nanzieren (64). Ebenso verweist er auf seine zweite Schwester und den Bruder, auf die er sich als Ratgeber verlassen kann (47).

Das *elterliche Engagement* für die Schule beschränkt sich nach seiner Wahrnehmung auf die regelmäßigen Gespräche an Elternsprechtagen, die von seinem Vater wahrgenommen werden (93, 118, 120). Da die Mutter nach seiner Einschätzung nur über ungenügende Sprachkenntnisse in Deutsch verfügt und wegen ihres kurzen Schulbesuchs in der Türkei wenig Erfahrung mit Schulsystemen und dem deutschen Schulsystem hat, betrachtet er sie als nicht geeignete Gesprächspartnerin für Lehrkräfte (96, 105).

Der Interviewte empfindet die *Eltern-Kind-Interaktion* als recht eingeschränkt. Er berichtet, dass die Eltern selten mit ihm über Schule reden (68), keinesfalls nach einzelnen Ereignissen im Schulalltag fragen (70, 73) und ihn trotz hohen Stellenwerts der Schule zu Hause in Ruhe lassen (74).

Das *sozial-emotionale Klima* in seinem Elternhaus wird trotz Nachfrage durch den Interviewer nicht thematisiert (78).

S mo Motivation

Der Interviewpartner betont die Bedeutung des Schulerfolgs für seinen späteren beruflichen Erfolg (21).

S be Bildungserwartungen der Eltern

Der Befragte nimmt wahr, dass seine Eltern einen erfolgreichen Schulabschluss wünschen (30) und dafür bereit sind, ihn zu unterstützen (32, 53). Auch wenn nicht viel über die Schule zu Hause gesprochen wird, empfindet er den Stellenwert von Schule in der fünfköpfigen Familie als hoch (54).

S soku Sozialökonomischer Status/kulturelles Kapital

Soweit der Befragte weiß, sind beide Eltern in der Türkei geboren (Fragebogen) und leben seit rund 30 Jahren in Deutschland (101, 103). Die Mutter ist Hausfrau (Fragebogen) und ist in der Türkei zur Schule gegangen, der Vater hat einen deutschen Erweiterten Hauptschulabschluss erworben (110), eine Automechanikerlehre gemacht (Fragebogen) und arbeitet als Autohändler (35). Die 21 und 22 Jahre alten Schwestern studieren, der 16jährige Bruder besucht dasselbe Gymnasium. Eine Schwester und der Bruder leben noch in der Familie (44).

S sp Sprachgebrauch

Mit seiner Mutter spricht er nur Türkisch, mit seinem Vater und seinen Geschwistern Deutsch. Der Interviewpartner wechselt seine Sprache je nach Inhalt, Anlass und Adressat von Türkisch zu Deutsch und umgekehrt (Fragebogen).

S sv Selbstvertrauen

Der Interviewte sieht für sich keinerlei Probleme in der Schule. Er kommt so gut klar, dass noch keine außerplanmäßigen elterlichen Besuche in der Schule nötig wurden (118, 121). Seine Schulleistungen schätzt er als so gut ein, dass bisher noch keine externe Hilfe wie Nachhilfe nötig wurde (52). Er spürt keine Form von Diskriminierung auf Grund seines türkischen Migrationshintergrunds und empfindet sich von den Lehrern und dem Schulsystem als gleich behandelt (125). Er charakterisiert seine Situation als „Alles gut so, wie es ist“ (128) und betrachtet das Interview als umfangreich genug, damit „alles geklärt“ werden konnte (130).

S sk Selbstkonzept

Dem Befragten ist sein Schulerfolg sehr wichtig. Durch Wiederholung der Aussage (22) und besondere Betonung (vgl. Audiodatei) ist hier, im Gegensatz zu seinen sonstigen, ruhig gegebenen Antworten sein emotionales En-

agement für seine Schullaufbahn erkennbar. Er beabsichtigt zu studieren und ‚Autoingenieur‘ zu werden (24).

S l/sv Lehrkraft-Schüler-Verhältnis

S su Schule

Für den Befragten ist die Schule der Ort der Selbstqualifikation (21), an dem er gerecht beurteilt und behandelt wird (125) und an dem alles so gut organisiert und eingerichtet ist, dass es keiner Verbesserung bedarf (78, 128).

H us Selbstorganisiertes Unterstützungssystem

Der Interviewte weist darauf hin, dass er bei eventuellen Lernschwierigkeiten auf ein familiäres Unterstützungssystem zurückgreifen kann. Sein älterer Bruder an derselben Schule ist mit den Unterrichtsinhalten und dem System vertraut (57, 61). Falls nötig, kann er auch auf durch seine Eltern finanzierte Nachhilfe zurückgreifen (64).

O ei Eigeninitiative

A Akzeptanz und Anerkennung

ID Identität

Kommentar zum Verhalten des Interviewers

Der Interviewer bemüht sich redlich, den Probanden zu ausführlichen und persönlichen Aussagen bezüglich seiner Lern- und Lebenssituation zu ermuntern. Nach der Hälfte der Zeit zeigt der Tonfall seiner Fragen, dass er resigniert (vgl. Audiodatei) hat und sich nur noch auf die Zusammenfassung der Schülerantworten und zentrale Fragen des Leitfadens konzentriert.

3.6.8 Kommentar zum Interview 4b

Beschreibung der Dynamik des Interviewverlaufs

Für den Interviewten handelt es sich um das zweite Interview mit demselben Interviewer. Eine Vertrautheit, die zu einer gesteigerten Mitteilungsbereitschaft und damit einem stetigeren Redefluss im Vergleich zum ersten Interview führen könnte, hat sich allerdings nicht eingestellt. Die Fragen und Nachfragen des Interviewers werden in großer Zurückhaltung z.T. mit Schweigen oder einsilbigen Antworten bedacht. Der Interviewte macht einen eingeschüchterten Eindruck, der sich auch durch die empathische Grundhaltung des Interviewers im Laufe des Interviews nicht verändert. Die Tendenz zu verkürzten und einsilbigen Antworten nimmt im zweiten Teil des Interviews zu, in dem der Interviewer eher auf die Beziehungen im Elternhaus, zu Lehrkräften und Mitschülerinnen und Mitschülern eingeht. Da, wo der Interviewte zu Einschätzungen von Situationen oder einer eigenen Stellungnahme ermuntert wird, nimmt die Zurückhaltung noch spürbar zu und die Antworten stellen nur noch kurze Repliken auf die Zusammenfassungen und Fragen des Interviewers dar. Der Interviewte verzichtet entgegen der Aufforderung zu einer eigenständigen Ergänzung des Interviews auf die Mitteilung jeglicher zusätzlicher Informationen.

Beschreibung der thematischen Nennungen

Die Symbole beziehen sich auf die zuvor dargestellten abgeleiteten Auswertungskategorien.

S ham Häusliches Anregungsmilieu

Für den Befragten ist die Familie von ganz besonderer Bedeutung für seinen Schulerfolg (19). Bei Gesprächen mit der Schule ist der Vater der Hauptsprechpartner (52); wenn dieser verhindert ist, übernimmt die Mutter diese Aufgabe (23, 52). Weitere Kenntnisse über Besuche der Eltern in der Schule liegen dem Probanden nicht vor (42, 45). Er empfindet die Hilfe seiner Eltern bei Verschlechterung seiner Leistungen (mündliche Teilnahme am Unterricht, Hausaufgaben) als unterstützend (63, 65) und weist auf die Mut machende Einstellung der Eltern bei solchen Gesprächen hin (60). Das Verhalten der Eltern wird nicht als bestrafend empfunden (60, 106). Ganz im Gegenteil nimmt der Interviewte wahr, dass die Eltern nach solchen Gesprächen über Leistungsabfall ihn aufmuntern und ihn auffordern, die Defizite selbst zu beheben und Konflikte mit Lehrkräften selbst zu regeln (120).

S mo Motivation

Extrinsische Motivation durch Lehrerkritik und Elternratschläge werden vom Interviewten positiv aufgenommen. Nach Selbsteinschätzung strengt er sich im Unterricht mehr an (70, 72) und versucht, seine Schüchternheit generell zu überwinden (197).

S be Bildungserwartungen der Eltern

S soku Sozialökonomischer Status/kulturelles Kapital

S sp Sprachgebrauch

S sv Selbstvertrauen

Das Selbstvertrauen des Interviewten ist nur in einigen Bereichen ausgeprägt. Was die schulischen Leistungen insgesamt angeht, sieht er für sich keine Probleme. Im Bereich der mündlichen Beteiligung und der Selbstdisziplin zur Erledigung der Hausaufgaben aber erkennt er Defizite bei sich (33, 35, 37, 65). Er bestätigt die Vermutung des Interviewers, in der Schule zu schüchtern und zurückhaltend zu sein (37). Bei Lehrer-Elterngesprächen ohne sein Beisein hat er zwar ein ungutes Gefühl, was das Ergebnis angeht (116), ansonsten aber sieht er darin kein Problem für sich (129, 131).

S sk Selbstkonzept

Ein klares Selbstkonzept lässt sich an Hand der wenigen Aussagen des Interviewten kaum erkennen. Er schreibt seiner Präsenz bei Eltern-Lehrer-Gesprächen keine besondere Bedeutung zu, denn er kann nicht einschätzen, ob ihm dies helfen würde, seine Leistungen in der Schule zu verbessern (127). Er macht aber deutlich, dass ihm seine Anwesenheit bei solchen Gesprächen unangenehm sei (124). Was die Informationspolitik der Schule gegenüber seinem Elternhaus angeht, so möchte er die Information ausdrücklich nur auf die Mitteilung der Noten begrenzt sehen (142, 177). Privates, wie Hobbies und andere Freizeitbeschäftigungen, sollen nicht Gegenstand von Gesprächen sein. Ebenso ist er sich unsicher, ob mehr Informationen über die Familie seinen Lehrkräften helfen könnten, ihn besser zu fördern (167, 171). Insgesamt lehnt er eine erweiterte Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule durch mehr Gespräche und Telefonate als überflüssig ab (184). Wenn unbedingt nötig, sieht er die Eltern in der Pflicht, bei Leistungsabfall für Nachhilfe zu sorgen (194).

S I/sv Lehrkraft-Schüler-Verhältnis

Bis auf eine Ausnahme ist aus Sicht des Schülers die Kritik der Lehrkräfte an seinen Leistungen gerechtfertigt (77). Er schreibt es sich selbst zu, durch eigene Anstrengung seine mündlichen Noten verbessern zu müssen (197, 201).

S su Schule

Im System Schule sieht er keine Notwendigkeit, etwas zu reformieren. Für ihn „machen die schon alles richtig“ (206). Er bestätigt, dass die Schule ihre Pflichten sehr gut erfüllt (208).

H us Selbstorganisiertes Unterstützungssystem

O ei Eigeninitiative

Der Proband wird dann aktiv, wenn eine Einladung der Eltern zum Gespräch in die Schule erfolgt (134) und informiert seine Eltern über mögliche Problemfelder (139). Bei Konflikten mit Lehrkräften werden die bekannten Möglichkeiten der Problemlösung zuerst durch Beschwerden und dann durch Gespräche mit der Schulsozialarbeiterin und den Beratungslehrkräften nicht genutzt (92, 94, 96).

A Akzeptanz und Anerkennung

ID Identität

Kommentar zum Verhalten des Interviewers

Dem Interviewer gelingt es nicht, durch einen überaus freundlichen Einstieg und seine empathische Grundhaltung die Schüchternheit des Probanden zu reduzieren. Da auf die zentralen Fragen des Leitfadens insbesondere zu Kommunikation, Konfliktverhalten und eigenständigen Vorstellungen nur einseitige Antworten gegeben werden oder gar geschwiegen wird, verzichtet der Interviewer auf tiefergehende Ad-Hoc-Fragen, die den Interviewten voraussichtlich noch mehr bedrängt hätten. Der Interviewer konzentriert sich daher auf die wesentlichen Fragenbereiche des Leitfadens, arbeitet diese mit deutlichen Zeichen der Ermüdung und Resignation ab und entlässt den Befragten am Ende des Interviews mit den Worten „Du bist befreit. Danke schön“.

3.6.9 Kommentar zum Interview 5a

Beschreibung der Dynamik des Interviewverlaufs

Das Interview ist mit rund 24 Minuten das zweitlängste der ersten Interviewserie. Wie beim Einstieg in die meisten anderen Interviews wird dem Interviewer durch seine gute Vorbereitung großes Vertrauen entgegengebracht. Ohne eine Warm-Up-Phase ist die Interviewte sofort bereit, ausführlich Auskunft über ihre Person und ihr Leben zu geben. Ihre Antworten sind dabei deutlich länger als die Fragen und Erläuterungen des Interviewers. Der Textanteil der Befragten beträgt ungefähr 70 % am gesamten Textkorpus. Bereits auf die zweite Frage des Interviewers nach den familiären Verhältnissen ist die Interviewte bereit, auch sehr heikle private Informationen über ihre Familie preiszugeben und über ihre persönlichen Probleme zu berichten. Der Interviewer versucht zwar, sich am Leitfaden zu orientieren, die Interviewte aber lenkt durch die Länge ihrer Beiträge das Interview in eine ihr genehme Richtung. Dies führt in der ersten Hälfte des Interviews zu einem für den Forschenden ergiebigen Zwiegespräch und legt Tiefenstrukturen der Persönlichkeit der Interviewten offen, die ihre Ansichten und Beweggründe für ihr Handeln nachvollziehbar machen. Auf diesem Hintergrund sind die meisten

Bedeutungszuschreibungen, die sie in Bezug auf ihren möglichen Schulerfolg vornimmt, nachvollziehbar. In der zweiten Hälfte des Interviews konzentriert sich die Interviewpartnerin auf die Probleme, die mit ihrer zunehmenden religiösen Ausrichtung verbunden sind, nämlich der Frage, ob und wann sie ein Kopftuch tragen will und wann der günstigste Zeitpunkt für dieses religiöse Bekenntnis sein könnte. Missverständnisse, die eine Wiederholung von Fragen nötig machen, treten auf Grund des Einfühlungsvermögens des Interviewers und der Mitarbeitsbereitschaft der Interviewten nicht auf. Die Bereitwilligkeit der Interviewten, im Laufe des Interviews über ihr Ringen um soziale Anerkennung zu berichten und zunehmend Einblick in ihr Wertesystem zu geben, zeigt, dass sie dieses Gespräch als eine seltene Gelegenheit zu einer Aussprache mit einem Vertrauten begreift. Sie bedankt sich zum Abschluss für die „guten Fragen“ (350).

Beschreibung der thematischen Nennungen

Die Symbole beziehen sich auf die zuvor dargestellten abgeleiteten Auswertungskategorien.

S ham Häusliches Anregungsmilieu

Für die Interviewte hat eine intakte Familie große Bedeutung für ihre Entwicklung. Umso schmerzlicher vermisst sie einen Vater als Unterstützer in ihrer Kindheit (27) und die mögliche Unterstützung durch ihre schon ausgezogenen erwachsenen Schwestern (36). Ihr ist bewusst, dass ihre alleinerziehende Mutter ihren Verpflichtungen als Erziehungsberechtigte nach Kräften nachkommt. So nimmt sie wahr, wie stark ihre Mutter durch die Nebentätigkeit als Putzfrau zeitlich eingeengt und trotzdem aber bereit ist, ihr *elterliches Engagement* durch Lehrergespräche, Elternabende oder beabsichtigte Gremienarbeit in der Schule wahrzunehmen (133, 187, 188, 189, 228). Diese Unterstützung schätzt die Schülerin aber als wenig hilfreich ein, da sie der Mutter auf Grund ihres zu kurzen Schulbesuchs (drei Jahre Grundschule in der Türkei) keine Beratungskompetenz in Bezug auf ihr Schulleben an einem deutschen Gymnasium zutraut (64). Die Besuche der Mutter in der Schule

werden von der Tochter ebenso als wenig erfolgversprechend eingeschätzt, da ihre Mutter die deutsche Sprache nach ihren Erfahrungen nur sehr eingeschränkt beherrscht (64, 173). Sie entmutigt deshalb die Mutter, sich stärker einzubringen, da ihr deren Besuche in der Schule peinlich sind (131, 152, 190, 202), insbesondere dann, wenn sie bei Eltern-Lehrer-Gesprächen übersetzen muss (207) und die Gefahr besteht, dass Lehrkräften die vermutliche Inkompetenz der Mutter bei Bildungsfragen deutlich wird.

Aus diesen Gründen nimmt die Interviewte die Bereitschaft der Mutter zu direkter inhaltlicher *Lernunterstützung* als nicht aussichtsreich wahr (63), kann sich aber auf die mehrfach betonte emotionale Unterstützung und die Bereitstellung finanzieller Mittel verlassen (86). So hat die Mutter sie trotz knapper Mittel mit Mobilfon und Computer ausgestattet und zugesagt, bei Bedarf an Nachhilfe alles zu ermöglichen (86, 93, 96, 98).

Die *Eltern-Kind-Interaktion* wird von der Befragten als ambivalent erfahren. Einerseits ist sie sich der emotionalen Zuneigung und des Willens zu finanziellem und schulischem Engagement der Mutter sicher und kommuniziert hier offen mit ihr (86, 171), andererseits bezeichnet sie sich selbst als jemand, der am liebsten für sich alleine ist und nicht über seine Probleme sprechen möchte (152 ff). Auf Grund ihres Wissens- und Kommunikationsvorsprungs traut sie sich besser als ihrer Mutter zu, ihre Lebens- und Lernsituation einzuschätzen und versucht, die Mutter vor gut gemeintem, aber wenig Erfolg versprechenden Engagement zu bewahren (131ff, 189).

Das *sozial-emotionale Klima* in der Mutter-Kind-Familie wird von der Interviewten als nicht gänzlich zufriedenstellend erfahren. Trotz der aufopfernden Unterstützung der Mutter (97) in emotionaler und begrenzt finanzieller Hinsicht fühlt sie sich recht einsam und vermisst einen liebevollen Vater (27). An ihrer Mutter schätzt sie, dass diese aus der schmerzlichen Erfahrung mit dem väterlichen gewaltsamen Erzwingen von Verhaltenskonformität in der Familie gelernt hat und ihr einen großen Entscheidungsspielraum bei schulischen und weltanschaulichen Fragen zubilligt (82, 310). So nimmt sie erleichtert wahr, dass die Mutter ihr jeglichen Schulerfolg wünscht, nicht aber möchte, dass die Tochter sich selbst zu sehr unter Druck setzt (81, 89). Ebenso ent-

spannend wirkt auf sie die mütterliche Haltung zur Frage, ob sie sich für oder gegen das Kopftuchtragen entscheiden soll. Die Mutter lässt die Entscheidung darüber ganz allein bei ihr (310).

S mo Motivation

An ihrer Motivation, einen möglichst hohen Bildungsabschluss zu erreichen, hegt die Interviewte keinen Zweifel. Sie ist sich zwar ab und zu unsicher, ob sie ihr selbst gestecktes Ziel, ihren „Traum“ Abitur, erreichen kann, macht aber ihren unbedingten Willen deutlich, „Tag und Nacht zu üben (und zu lernen“ um „diese Schule zu schaffen“ (59, 146). Bei Lerndefiziten, wie z.B. im Fach Englisch, steigt sie hochmotiviert in die Arbeit ein und möchte „unbedingt“ gut werden (217).

S be Bildungserwartungen der Eltern

Obwohl die Mutter der Interviewten wegen ihrer geringen Bildung und nicht vorhandenen Ausbildung der Schulentwicklung ihrer Tochter recht hilflos gegenübersteht, spürt diese ihre Erwartungen, sich besonders als Frau (78) und sozial Unterprivilegierte (94) mit Hilfe eines möglichst hohen Schulabschlusses zu emanzipieren und sich in der Gesellschaft höher zu positionieren. Der Stolz der Mutter auf eine Tochter, die es alleine schon bis in die Mittelstufe des Gymnasiums geschafft hat, ist der Tochter bewusst (83). Am deutlichsten wird der Tochter die Bildungserwartung der Mutter durch ihre „unbegrenzten“ finanziellen und kommunikativen Hilfsangebote (vgl. ‚Häusliches Anregungsmilieu‘) bei tatsächlich sehr begrenzten Ressourcen.

S soku Sozialökonomischer Status/kulturelles Kapital

Die Befragte stellt einen engen Zusammenhang zwischen ihrer familiären Herkunft aus der Türkei und ihren Bildungschancen in Deutschland her. Sie ist zwar in Deutschland geboren, bezeichnet aber ihre Familie als „Gastarbei-

terfamilie“ (18) in der dritten Generation mit Herkunftsort XXX in der Türkei (15). Sie ordnet ihre Familienmitglieder in die soziale Hierarchie ihres Lebensumfeldes ein: Der Großvater arbeitete als Hilfsarbeiter in der Textilindustrie; Mutter und Großmutter sind später nach Deutschland nachgezogen und sind ohne Ausbildung und qualifizierten Beruf. Der Probandin ist bewusst, unter welcher schwierigen Bedingungen ihre Mutter lebt (41). Sie ist alleinerziehend (38), bezieht Harz IV und geht einem Nebenerwerb als Putzfrau nach (40), der sie zeitlich stark belastet (42). Sie verfügt weder über einen türkischen noch deutschen Schulabschluss, da sie nach dreijährigem Schulbesuch in der Türkei die Schule abbrechen musste und der Familie nach Deutschland folgte (20). Die Interviewte macht den Großvater für die mangelnde schulische und berufliche Qualifikation ihrer Mutter verantwortlich, da er in Deutschland nicht für den Schulbesuch seiner Tochter sorgte, sondern sie im Alter von 11 oder 12 Jahren seiner Frau für Hausarbeiten zuwies und so die Schulpflicht unterlief (77, 180 ff). Sie macht ihm darüber hinaus den Vorwurf, aus traditioneller patriarchalischer Sicht die Ausbildung seiner Tochter nicht ernst genommen zu haben (78, 183). Das verantwortungslose und brutale Verhalten des eigenen Vaters ist nach ihrem Empfinden für die Probandin nach wie vor eine schwere psychische Belastung, die ihr Verhalten auch heute noch negativ beeinflusst (27). Nach ihrer Erinnerung übte er ständig körperliche Gewalt gegenüber der Mutter, den beiden älteren Schwestern und ihr aus und verließ die Familie, als die Probandin sechs Jahre alt war (24, 29). Über seine schulische Ausbildung, seinen Beruf und seinen Verbleib ist der Interviewten nichts bekannt (24). Die älteste Schwester führt nach Einschätzung der Probandin als Rückkehrerin in die Türkei ein glückliches Familienleben (33), die ältere Schwester ist selbstständig und lebt alleine (35). Sie selbst lebt mit der Mutter in einem Haushalt (36) und begreift sich der Mehrheit der Mitschülerinnen und Mitschüler (den „Normalen“, 94) als nicht zugehörig. Ihre Freundinnen sind bevorzugt russischer und türkischer Herkunft (328), sie legt aber Wert auf die Aussage, nichts gegen ihre deutschen Freunde zu haben (330, 336, 341 ff).

S sp Sprachgebrauch

Die Interviewte nimmt die Sprachkompetenz ihrer Mutter in Deutsch als sehr defizitär wahr. Sie stellt fest, dass die Mutter sich damit nur schwer verständigen kann (173 ff) und ihr Anliegen nur bei großem sprachlichen Wohlwollen des deutschen Gesprächspartners erkennbar ist (175). Zu Hause kommuniziert sie mit ihrer Mutter in Türkisch und Deutsch und mit ihren Schwestern, als sie noch in der Familie lebten, nur auf Deutsch.

S sv Selbstvertrauen

Mut, schwankendes Selbstvertrauen und einen starken Willen, das Ziel „Abitur“ zu erreichen, kennzeichnen die Interviewpartnerin. Im Rückblick auf ihre bisherige Schulzeit weist sie darauf hin, dass sie schon während der Grundschulzeit den Wunsch entwickelte, das Gymnasium zu besuchen (49). Ihr „Traum“ wurde realisiert, als sie entgegen der Grundschullehrerempfehlung, die auf Realschule lautete, die Anmeldung ans Gymnasium durchsetzte (58). Dem Gutachten der Grundschullehrerin spricht sie eine korrekte Einschätzung ihrer damaligen schlechten Leistungen zu, verweist dann aber auf ihren besonderen Fleiß und ihre außerordentlichen Anstrengungen, die sie es bis in die Mittelstufe haben schaffen lassen (59). Sie verhehlt nicht ihren Stolz darauf (46) und macht deutlich, dass sie trotz Schwächen in zwei Fächern „diese Schule schaffen“ und das Abitur ablegen will (59, 146). Im Unterricht sieht sie sich selbst „ein bisschen ausgeschlossen“ (105) und mit geringerem Selbstvertrauen ausgestattet, wenn Mitschüler sie auslachen (297) und einige Lehrkräfte zu streng mit ihr sind (109) und ihr zu verstehen geben, dass sie das Ziel „Abitur“ vielleicht doch nicht erreicht (113). Sie bezeichnet sich selbst als sehr religiös und plant, das Kopftuch zu tragen, zögert aber noch den Zeitpunkt hinaus, weil sie sich noch nicht genügend Selbstbewusstsein zutraut, um ablehnende Bemerkungen zu ertragen (247). Bei Konflikten mit Mitschülern beschreibt sie sich selbst als eher zögerlich, ihre Rechte durchzusetzen (138) und möchte Lehrkräfte, die Mutter und/oder die Schulsozialarbeiterin nicht in die Konfliktklärung mit einbeziehen (159, 161). Sich selbst

beschreibt die Interviewte als eher zurückgezogen, als „für (sich) allein in ihrem Zimmer eingeschlossen. Also als ... sehr eingeschlossen“ (154).

S sk Selbstkonzept

Die Befragte verfügt in einem Punkt über ein klares Selbstkonzept: Sie will ihre Schulzeit am Gymnasium unter allen Umständen mit dem Abitur abschließen (49). Dass sie überhaupt das Gymnasium besucht und nicht, wie laut Schulgutachten empfohlen, die Realschule, geht laut ihrer Selbstbeschreibung auf ihre Entscheidung und Initiative zurück (82). Sie ist sich ihrer Defizite bewusst, versucht diese aber durch Fleiß, Ausdauer und selbst organisierte Nachhilfe zu kompensieren (212). Sie weiß um die beschränkten sprachlichen, finanziellen und kulturellen Möglichkeiten ihrer Mutter und verlässt sich bei der Einschätzung ihrer Lernsituation auf sich selbst (134, 203). Den Lehrkräften, den Mitschülerinnen und Mitschülern sowie der Schule begegnet sie mit Zurückhaltung, da sie sich nicht vollständig angenommen fühlt und auf Grund ihres schwankenden Selbstbewusstseins bei Konflikten mit Verletzung ihres Selbstwertgefühls rechnet (138). Sie definiert sich selbst als eher schüchtern und zurückgezogen lebend (153) und nimmt die Gesprächsangebote der Schule und der Mutter zur Verbesserung ihrer Situation nicht an (159). Sie macht überaus deutlich, dass die Verantwortung für ihren Lernprozess und Schulerfolg allein bei ihr liegt und nicht bei der Schule, den Lehrkräften oder ihrer Mutter. Auf der Suche nach einer klareren Identität hat sie sich ihrer Religion stärker zugewandt und fühlt sich bereit, kraft eigener Entscheidung das Kopftuch zu tragen (257), um sich „wohler zu fühlen“ (261), erwartet aber möglicherweise Diskriminierung und Fragen von Lehrern und Mitschülern (246, 248, 316). Ihre Zerrissenheit macht sie deutlich, indem sie diese Entscheidung wieder in Frage stellt (300) und erst nach Abschluss der Schule erwägt, das Kopftuch zu tragen und sich für ihren eigenen Weg, auch gegen den Widerstand anderer, zu entscheiden (305). Der Religion weist sie bei Zweifeln an ihrer Zukunft eine stabilisierende Funktion zu (322).

S I/sv Lehrkraft-Schüler-Verhältnis

Die Interviewte ist sich unsicher, wie sie die Lehrkräfte einschätzen soll. Sie fühlt sich „ein bisschen ausgeschlossen“ aus dem Klassenverband (105) und beteiligt sich aus Angst vor Bloßstellung durch Mitschüler nicht am Unterrichtsgespräch. Sie bezeichnet zwei oder drei Lehrkräfte als zu streng, weil diese Zweifel am Schulerfolg der Schülerin durchscheinen lassen (113). Sie unterstellt diesen ausdrücklich keinen Rassismus (112, 117), ist sich aber unsicher, ob deren Haltung vielleicht mit ihrem Status als Ausländerin zusammenhängen könnte (118). Sie empfindet Hänseleien durch Mitschüler als belastend, wendet sich zur Abhilfe aber nicht an Lehrkräfte, weil sie deren Einschätzung fürchtet. Sie stellt selbst fest, dass die Lehrkräfte ihre Beschwerde als sachlich nicht gerechtfertigt und eher als ein Problem ihrer Selbsteinschätzung ansehen könnten (140).

S su Schule

Die Schule als Organisationsform zur Selbstqualifikation wird von der Interviewten zwiespältig erlebt. Einerseits ist sie stolz darauf, das Gymnasium schon bis zur Mittelstufe erfolgreich bewältigt zu haben und ihr Traumziel, das Abitur, voraussichtlich erreichen zu können. Andererseits beschreibt sie sich als jemand, der „nicht zu dieser Schule passt“ (121), nicht zu den „Normalen“ gehört und sich in der Klassengemeinschaft wegen Hänseleien durch wenige Mitschüler nicht wohlfühlt (122, 129). Abmildernd beschreibt sie dann wieder eine Form der Zugehörigkeit, nämlich ihre Freundschaften mit anderen deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern und solchen mit ausländischer Herkunft (122, 330). Den vorhandenen Möglichkeiten, ihre Situation und Befindlichkeit in der Schule zu verbessern, misst sie nur geringe Wirkung bei. So hält sie ihre Mutter davon ab, sich für ihre Interessen an der Schule einzusetzen, und möchte Probleme lieber alleine regeln (133), weil ihr die mütterliche Präsenz in der Schule peinlich ist (205). Den Lehrkräften traut sie keine entschiedene Vertretung ihrer Interessen zu, da sie deren abwägende

Art verunsichert (138, 141), die Schulsozialarbeiterin kommt für sie als Vertrauensperson, die Verschwiegenheit zusichert, auch nicht in Betracht (159)

H us Selbstorganisiertes Unterstützungssystem

Die Befragte weiß sich bei auftretenden Lernproblemen zu helfen. So verweist sie auf die beim Jobcenter beantragte Nachhilfe für die Fächer Englisch und Mathematik, in denen die Probandin Einzelunterricht wünscht (213).

O ei Eigeninitiative

Die Befragte macht zwar keine konkreten Angaben zum Anmeldevorgang zur Schulform Gymnasium, zeigt aber durch ihre Hinweise („das ist allein meine Entscheidung“ 82), dass sie die treibende Kraft bei dieser Entscheidung war. Sie „wollte einfach aufs Gymnasium“, es „war son Wunsch von (ihr), son Traum“ (49, 58). Dem Grundschulgutachten gesteht sie auf Grund ihrer schlechten Leistungen in der Grundschule eine korrekte Empfehlung für die Realschule zu, ignoriert aber diese Empfehlung und lässt sich am Gymnasium anmelden. Bei Leistungseinbrüchen weiß sie sich durch die Organisation von Nachhilfe, finanziert durch das Jobcenter, zu helfen (213).

A Akzeptanz und Anerkennung

Obwohl in Deutschland geboren und aufgewachsen, sieht sich die Interviewte nicht in der Mitte der Gesellschaft angekommen. Schulische Werte, das gesellschaftliche Aufstiegsszenario und die bildungsbezogene Emanzipation der Frau sind ihr vertraut und werden akzeptiert, ihre materiell bescheidene familiäre Position und ihre Herkunft aus einer zerbrochenen Immigrantenfamilie und die damit einhergehende mangelnde gesellschaftliche Anerkennung werden diffus wahrgenommen. Sie macht deutlich, dass sie auf volles Verständnis für ihre Entwicklungsprobleme nur bei einer türkischen Freundin

rechnen kann, „die vielleicht das gleiche wie ich erlebt hat, statt mit einer Deutschen, die nichts davon weiß, nicht weiß, wie sich das anfühlt“ (344).

ID Identität

Die Interviewte ist noch auf der Suche nach einer gefestigten Identität (vgl. ‚Selbstkonzept‘ und ‚Akzeptanz und Anerkennung‘). Sie beschreibt sich selbst als zunehmend religiös und sucht im Glauben Zuversicht (322).

Kommentar zum Verhalten des Interviewers

Sowohl Tonfall wie Fragetechnik und Antworten weisen von Anfang an und auch im weiteren Verlauf des Interviews auf eine sich steigernde gegenseitige Sympathie von Fragendem und Antwortender hin. Dies geht sogar so weit, dass der Interviewer der Interviewten Komplimente machen kann, ohne damit seine distanzierte Haltung aufzugeben oder die Probandin durch zu viel Nähe zu kompromittieren. Ganz im Gegenteil erschließt er damit Informationen, die ein tieferes Verständnis für die Zuschreibung von Bedeutungen für den Lernprozess der Befragten ermöglichen. Im Laufe des Interviews hält er sich grob an die Leitfragen des Fragenkatalogs für die Bereiche I und II und verzichtet auf die Bearbeitung von Bereich III, der die Eigeninitiative der Schülerin in den Mittelpunkt stellt.

3.6.10 Kommentar zum Interview 5b

Beschreibung der Dynamik des Interviewverlaufs

Die im ersten Interview der Interviewten stark ausgeprägte Mitarbeitsbereitschaft ist auch in diesem Interview zu spüren. Die Möglichkeit, mit einem einfühlsamen, Verständnis für ihre Probleme signalisierenden und aus ihrer Sicht einem ihrer Ethnie und Kultur Angehörigen zu sprechen, wird weidlich ausgenutzt. Das Interview ist vom Textkorpus her das umfangreichste der

Serie und der Sprechanteil der Interviewten liegt im Vergleich zum Interviewer bei über 70%. Der Interviewer knüpft direkt an den Bereich II des Interviewleitfadens an, in dem die Rolle der Familie in der Schule Thema ist. Die Befragte gibt umfangreiche und gut durchdachte Antworten, insbesondere bei Fragen, die ihre Beziehung zu Lehrkräften, Mitschülerinnen und besonders Mitschülern angehen. Ihr ist besonders wichtig, ihre eigene Position innerhalb der Schulgemeinschaft zu verorten. Dabei sind ihr erfahrene Diskriminierung und Hänseleien besonders berichtenswert. Sie stellt die für diese Untersuchung wichtige Beziehung ihres schulischen Leistungsvermögens zu diesen Einflussfaktoren her und beschreibt deren positive und negative Auswirkungen auf ihre Lernfähigkeit, ohne dass der Interviewer durch Ad-Hoc-Fragen nachsetzen muss, um klare Bedeutungszuschreibungen zu erlangen. Im Bereich III des Leitfadens, der darauf abzielt, elterliche Hilfe und Eigenständigkeit bei der Lernentwicklung des Schülers/der Schülerin in Beziehung zu setzen, gibt die Probandin differenzierte Einblicke in die Dissonanz von Fremd- und Selbstwahrnehmung und macht Vorschläge für eine Verbesserung der Bedingungen für erfolgreiches Lernen für sich und andere.

Beschreibung der thematischen Nennungen

Die Symbole beziehen sich auf die zuvor dargestellten abgeleiteten Auswertungskategorien.

S ham Häusliches Anregungsmilieu

Die Interviewpartnerin misst ihrer Familie keinen besonderen Stellenwert in schulischen Angelegenheiten bei (19). Da der Vater die Familie verlassen hat, sieht sie nur in der Mutter diejenige, von der sie *elterliches Engagement* erwarten kann. Ihre Hilfe besteht laut Wahrnehmung der Tochter in allgemeiner Unterstützung, wie Schulmaterialien finanzieren oder „besorgen, was halt fehlt“ (23).

Inhaltliche *Lernunterstützung* erwartet sie nicht, da nach ihrer Einschätzung der mütterliche Bildungsstand dazu nicht ausreicht (26). Die Interviewte erin-

nernt sich an die regelmäßige Teilnahme der Mutter an Elternsprechtagen, behauptet zwar, dass die Mutter selbstständig mit den Lehrern auf Deutsch kommunizieren kann, schränkt dieses aber wieder ein mit dem Hinweis, dass ihre Mutter manches in der Schule nicht versteht und deshalb auf ihre Erklärungen und ihre Übersetzungstätigkeit angewiesen ist (51).

Aus der Sicht der Tochter gestaltet sich die *Eltern-Kind-Interaktion* für sie positiv. Die Mutter interessiert sich ernsthaft für das Fortkommen in der Schule (66) und die Befragte schätzt das entspannte Verhalten ihrer Mutter nach Gesprächen mit Lehrkräften, denn unabhängig davon, ob die Informationen positiv oder negativ sind, erlebt sie ihre Mutter als „ganz lässig, locker... ganz offen und klar... nicht so streng“ (69, 152), die sie nicht anschreit, „anmeckert“ oder bestraft (74) sondern ihr im Rahmen ihrer Möglichkeiten Hilfestellung gibt (78). Bei schulischen Anrufen zu Hause empfindet sie ihre eigene Reaktion als „ganz normal“. Selbst bei negativen Informationen habe sie „keine Angst“ (132).

Das *sozial-emotionale Klima* zu Hause stellt sich ebenso positiv für sie dar. Wenn ein Eltern-Lehrer-Gespräch über Leistungsabfall in der Schule ansteht, informiert die Schülerin die Mutter vorsorglich über Vorfälle und Hintergründe, um sie vor unangenehmen Überraschungen zu bewahren (164). Bei zu erwartenden positiven Informationen gibt sie keine Hinweise, damit die Mutter eine „angenehme Überraschung“ erlebt und „stolz und glücklich“ ist (168, 170). In geradezu einer Umkehrung der familialen Fürsorge vermeidet die Tochter, dass die Mutter über ihre Probleme mit Mitschülern und empfundener Diskriminierung informiert wird, weil sie verhindern möchte, dass ihre Mutter sich sorgt und traurig ist (288).

S mo Motivation

Die Interviewte sieht sich selbst als in ihrer Motivation schwankend. Einerseits reagiert sie auf Lernschwierigkeiten und abfallende Leistungen mit Eigeninitiative, indem sie Lehrkräfte anspricht, zu Elterngesprächen mitkommt und sich selbst Nachhilfe organisiert (vgl. ‚Selbstkonzept‘), andererseits

macht sie neben selbst zu verantwortenden Gründen (91, 111, 117) das diskriminierende Verhalten ihrer Mitschüler und teilweise das wenig engagierte Lehrerverhalten (308, 409) verantwortlich für ihre Motivationsschwankungen (vgl. ‚Schule‘).

S be Bildungserwartungen der Eltern

S soku Sozialökonomischer Status/kulturelles Kapital

Für die Interviewte wird der geringe Bildungsstand der Mutter als einschränkend, ihr Aussehen und ihre Kleidung vor anderen an der Schule als peinlich empfunden (253). Ebenso ordnet sich die Probandin und ihre Mutter wegen des Fehlens von prestigeträchtigen Job, Haus und Auto ganz unten auf der sozialökonomischen Skala ein (255).

S sp Sprachgebrauch

Für die Interviewte stellen die geringen Sprachkenntnisse der Mutter in Deutsch ein Problem dar. Bei Eltern-Lehrer-Gesprächen ist sie deshalb zumeist anwesend und versucht, der Mutter sprachlich und inhaltlich zu helfen (50, 51, 146).

S sv Selbstvertrauen

Die Befragte sieht sich als „halt nicht so selbstbewusst“. Sie kann die verletzenden Bemerkungen anderer nicht leicht abschütteln und nicht sagen „Ach, sollen die sagen, was sie wollen. Ich weiß wer ich bin“ (208). Sie beschreibt sich selbst so: „...bei jeder Kleinigkeit, wenn die sich lustig über mich machen, über mich lachen oder meine Freunde, dann bin ich schon sehr stark verletzt. Das ist mein Problem“ (209 ff). Ihre Reaktionen auf empfundene Beleidigungen betrachtet sie als mit der Zeit veränderlich. Als sie jünger war,

schätzte sie sich als aggressiv ein, jetzt „bin ich eher eine Person, die dann nach der Schule sich so zurückzieht, darüber nachdenkt, aber nicht aggressiv wird“ (231). Indirekt ausgegrenzt und in ihrem Selbstwertgefühl gemindert fühlt sie sich durch mögliche Reaktionen ihrer Mitschüler auf das Erscheinungsbild der Mutter. Kopftuch, sehr dunkle Haut und „nicht den besten Job und nicht das beste Auto und das beste Haus“ (255) können ihrer Einschätzung nach zu diskriminierenden Äußerungen führen. Deshalb versucht sie, die Mutter von Schulbesuchen abzuhalten (252).

S sk Selbstkonzept

Gespräche mit den Lehrkräften haben eine hohe Bedeutung für die Interviewte. Sie sieht in ihnen eine Möglichkeit, durch die Rückmeldung der Lehrkräfte ihre eigene Situation distanzierter zu sehen, die Perspektive der Lehrkräfte nachvollziehen zu können, dann ihre Einschätzung der Situation neu zu justieren und damit ihr schwankendes Selbstvertrauen zu stabilisieren und ihre häufige Verunsicherung zu mildern. Sie wünscht ihre Teilnahme an Eltern-Lehrer-Gesprächen ausdrücklich (142), um einerseits Missverständnisse bei der Übermittlung der Lehrerinformation durch die Mutter an sie zu vermeiden und andererseits die Bewertung ihrer Leistungen durch die Lehrkräfte aus erster Hand zu erfahren (138). Treten Lernprobleme auf oder hat die Schülerin den Eindruck „die Lehrerin hat einen schlechten Eindruck von mir“, so geht die Befragte sogar so weit, Lehrkräfte direkt anzusprechen, ihre Probleme zu schildern und auch auf ihre Eigeninitiative bezüglich einer selbstorganisierten Nachhilfe hinzuweisen (174 ff). Weniger bedeutsam ist der Interviewten die Information der Mutter über ihre Schwierigkeiten im Umgang mit ihren Mitschülern (185, 280). Von einigen fühlt sie sich wegen ihrer Religion, ihrer Moscheebesuche mit Kopftuch und ihrer religiösen Vorschriften gemobbt (187). Da sie sich selbst als introvertiert und „mehr für mich so“ (190) beschreibt, die nicht mit anderen darüber redet, legt sie keinen Wert auf Hilfe von der Mutter und möchte ihre Angelegenheiten, trotz des Gefühls stigmatisiert, ausgeschlossen und verletzt zu sein, lieber selber regeln (205). Sie hält Informationen nur über Unterricht, Noten, Sozialverhalten und Ar-

beitsverhalten an Eltern für angemessen, nicht aber Berichte über die konfliktreichen Beziehungen zu Mitschülern (279 ff). Von den Lehrkräften erwartet sie mehr Engagement bei der Aufdeckung von Fehlverhalten bei Mitschülern (297), um Diskriminierung und Mobbing zu verhindern. Insgesamt sieht sie die Lehrkräfte in der Pflicht, durch mehr Mitgefühl, mehr Zeit und mehr Verständnis, Empathie und Initiative bei der Gesprächsanbahnung für ein besseres Schulklima zu sorgen (316 ff, 335). Sie selbst sieht sich nach zögerlicher Abwägung (324) nicht in der Rolle der das Gespräch Suchenden, weil sie weder als Petzende (304) noch als Mitleid Erheischende (330) angesehen werden will. Sie befürwortet stark eine ausführliche Information der Lehrkräfte über die familiäre Situation ihrer Schülerinnen und Schüler, damit sie bei Lern- und Entwicklungsproblemen mehr Verständnis für ihre Schülerinnen und Schüler aufbringen können (353). Hierbei erwartet sie von den Lehrkräften, dass diese die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler in den Fokus nehmen, ihre/seine Lernschwierigkeiten diagnostizieren und individuell zugeschnittene Hilfen und Nachhilfetipps geben (365). Die Interviewte wünscht sich, dass Schule und Eltern in Zukunft stärker mit einander kommunizieren (376 ff, 381, 398). Für sie sind aber nicht die Lehrkräfte das Problem, die durch zu hohe Erwartungen, mangelndes Verständnis, nicht ausreichende Empathie und Mitgefühl den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler behindern, sondern das Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler (386). Ihr „größter Wunsch ist natürlich, dass die Schüler aufhören mit der Mobberie, nicht nur mir gegenüber, sondern gegenüber allen anderen“ (411).

S I/sv Lehrkraft-Schüler-Verhältnis

Die Interviewte betrachtet Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften als eine Möglichkeit, „Ungewissheiten“ und unterschiedliche Wahrnehmungen von Lehrkräften und ihr selbst abzuklären und Lösungen zu finden (85). Sie hat bereits gute Erfahrungen damit gemacht. So wertet sie es als für ihr Leistungsvermögen in der Schule förderlich, dass während einer persönlichen Lebenskrise durch die Gespräche von Mutter und Klassenlehrerin das Verständnis der Lehrkräfte für ihre Situation erhöht wurde und sie, als Reaktion

auf die gesteigerte wohlwollende Aufmerksamkeit, sich daraufhin wieder stärker in den Unterricht einbringen konnte (95). Damit einhergehend entwickelte sie ihrerseits Verständnis für die vorherige aus ihrer Sicht negative Reaktion der Lehrkräfte, konnte diese als unzutreffende Projektion ihrer Ängste identifizieren und sich damit psychisch stabilisieren (112, 117, 127). Von den Lehrkräften erwartet sie, dass diese mehr Empathie entwickeln, dazu „mehr Mitgefühl, mehr Zeit, mehr Verständnis“ (316, 318) und sich ein realistischeres Bild von Schülern machen, um deren diskriminierendes Verhalten zu sanktionieren (296).

S su Schule

Das Leben in der Schule wird von der Interviewten als ambivalent wahrgenommen. Wenn sie bemerkt, dass ihre Beteiligung im Unterricht und damit ihre Leistungen – z.B. auf Grund familiärer Probleme – abfallen, sie sich einsam und unverstanden fühlt und die kritischen Rückmeldungen der Lehrerin auf ihr selbsteingestandenes freches Verhalten deutlich werden, dann beschreibt sie sich selbst als mit „Hass“ auf die Lehrerin reagierend (112, 113) und unterstellt ihr, dass sie sie vom Unterrichtsgeschehen ausschließen, sie nicht verstehen will und überhaupt „nicht wollte, dass ich auf die Schule gehe“ (117). Sie reflektiert darüber, ob diese Unterstellung zutreffend ist und akzeptiert Gespräche zwischen Mutter und Lehrkraft zur Klärung des Sachverhalts. Dem Ergebnis der Gespräche schreibt sie eine große Bedeutung zu, denn diese führen nach Darstellung der unterschiedlichen Beweggründe für Schülerinnen- und Lehrerinnenhandeln zu einer Klärung und einer wiedergewonnenen positiven Einstellung zu einander (87, 125, 127). Von ihr selbst initiierte Gespräche geben ihr über den metakommunikativen Aspekt hinaus auch die Gelegenheit, bei Verständnisschwierigkeiten mit dem Unterrichtsstoff, die Lehrkräfte darauf hinzuweisen und bessere Lernstrategien zu erproben oder Nachhilfe zu organisieren (178).

H us Selbstorganisiertes Unterstützungssystem

Die Interviewte sorgt selbst für die Einrichtung von Nachhilfestunden und sichert die Finanzierung durch das Jobcenter (179).

O ei Eigeninitiative

Bei Lernschwierigkeiten wendet sich die Befragte selbstständig an die Lehrkräfte, um sie darauf hinzuweisen und für Hilfe zu sorgen (182).

A Akzeptanz und Anerkennung

Die Interviewte sieht sich in die deutsche Gesellschaft nur gering integriert (241, 248.) Sie fühlt sich in der Schule bei ihren Mitschülerinnen akzeptiert, bei wenigen Mitschülern aber stark diskriminiert und in ihrer Akzeptanz am Gymnasium durch Lehrkräfte latent bedroht (117). Sie hat die schulischen Werte verinnerlicht und kämpft um ihren Schulerfolg.

ID Identität

Die Interviewte wurde zwar am Schulort geboren, definiert sich aber selbst mehrfach als Ausländerin (241, 248). Sie fühlt sich sozial, religiös, kulturell und durch ihre Hautfarbe ausgegrenzt und diskriminiert. Sie verweist auf den dunklen Teint ihrer Mutter und die mehrfache rassistisch motivierte Diskriminierung in der städtischen Öffentlichkeit, bei der ihre Mutter als „Neger“ oder „Schwarze“ bezeichnet wurde (266).

Kommentar zum Verhalten des Interviewers

Der Interviewer kann auf die im ersten Interview gelegte Vertrauensbasis zur Interviewpartnerin aufbauen. Dies erlaubt ihm, auf metakommunikative Bemerkungen und Warm-Up-Elemente zu verzichten. Er konzentriert sich sogleich auf die inhaltlichen Hauptfragen der Bereiche II und III des Leitfadens

und erhält ergiebige Antworten. Durch seine geschickte Art, manche Aussagen der Befragten zu wiederholen und verkürzt auf den Begriff zu bringen, steigt bei dieser das Gefühl, richtig verstanden zu werden. Ihre Mitteilungsbereitschaft zu gut bedachten und differenzierten Antworten steigt dadurch an. Missverständnisse treten nicht auf und der Interviewer gibt in der Ausklangphase der Probandin das Gefühl, nicht nur ernst genommen worden zu sein, sondern auch einen Beitrag zur Verbesserung des Lernens in der Schule geleistet zu haben.

3.7 Auswertungsstufe III (nach Untersuchungskategorien)

Die Auswertung der Interviews führt unvermeidlich zu Redundanzen, da bestimmte Interviewpassagen mehreren Untersuchungskategorien zugeordnet werden können.

3.7.1 Häusliches Anregungsmilieu

3.7.1.1 Elterliches Engagement und Lernunterstützung

Welche Bedeutung messen Schülerinnen und Schüler dem *häuslichen Anregungsmilieu* in Bezug auf ihren Schulerfolg bei?

Zusammenfassung

In allen zehn Interviews wird deutlich, dass die Interviewten nicht nur die unterschiedliche Stärke des *elterlichen Engagements* und der *Lernunterstützung*, sondern auch deren positive Wirkung auf ihre schulische Entwicklung anerkennend wahrnehmen. Sie äußern sich positiv über das Bemühen der Eltern, ihren Verpflichtungen zur Information und der Teilnahme an Elternges-

sprachen nachzukommen und wertschätzen deren aktive Rolle bei der Unterstützung ihres Lernprozesses. Selbst in Familien, wo auf Grund der Abwesenheit des Vaters die Erziehungsarbeit allein bei der Mutter liegt, oder bei mangelnder sprachlicher Kompetenz in Deutsch sowie eines niedrigen schulischen Ausbildungsstands bei einem oder beiden Elternteilen, wird deren Bemühen um Begleitung des Lernprozesses – wenn auch mit kritischen Einwänden – geschätzt. Alle Schülerinnen und Schüler bescheinigen ihren Eltern, unabhängig von ihrer ausreichenden oder prekären ökonomischen Lage, wenn nötig, für bezahlte Nachhilfe zu sorgen. Da, wo familiäre Netzwerke und Freunde existieren, werden diese genutzt, um Defizite zu kompensieren oder besondere Lernfortschritte zu erzielen. Alle Interviewten berichten, dass ihre Eltern in mehr oder weniger engem Gesprächskontakt mit ihren Kindern und der Schule stehen und ihren Lernprozess begleiten.

Trotz der durchgehend positiven Wahrnehmung des *elterlichen Engagements und der Lernunterstützung* zeigen sich doch Abstufungen in den zehn Interviews. Diese beziehen sich insbesondere auf die Qualität der inhaltlichen Unterstützung und die Intensität des elterlichen Engagements.

Für **Interviewpartner 1** sind die Eltern nicht nur anregend, sondern auch unterstützend.

IPm: Meine Familie unterstützt mich sehr in der Schule, ähm, und ja, sagen halt, wie lang ich noch lernen soll. Und sie wissen auch, ob ich gelernt hab oder nich; kontrollieren mich ab und zu und meine Eltern, denk ich, nich, dass ich in der Schule gut wer (Interview 1b, Zeile 16).

Er sieht sie ebenso als hilfreiche Problemlöser, die sich aktiv um die Verbesserung der Leistungen ihres Sohnes bemühen.

IPm: Da gehen meine Eltern halt hin, wenn sie Zeit haben. Dann sprechen die halt mit den Lehrern, wo ich manchmal Probleme hab, und dann holen die sich Tipps bei denen, wie man das unterstützen kann, also... (1a, 120).

Bei Lernschwierigkeiten werden die durch sprachliche Unzulänglichkeit in Deutsch begrenzte Hilfe des Vaters und die qualifiziertere Hilfe der Mutter

positiv akzeptiert. Der Unterstützungswille der Eltern bei der Finanzierung von Nachhilfe wird vom Interviewten mehrfach positiv herausgestellt und die Übereinstimmung im Streben nach beruflicher Höherqualifikation hervorgehoben.

IPm: Ja, sie wollen das. Für die ist das ja kein Problem, sie wollen, dass ich später einen guten Job hab. Für die ist das ja nich schlimm, sie wollen ja, dass ich das mache (1a, 100).

Interviewpartnerin 2 sieht ihre Eltern ebenfalls als engagierte, verlässliche Unterstützer, die durch Nachhilfebeschaffung und Finanzierung sowie Kauf von Lehr- und Lernmitteln umfassend zu helfen bereit sind. Aus ihrer Sicht tun sie

IPw: Ja, eigentlich alles. Wenn ich Hilfe brauch, besorgen sie mir ne Nachhilfe, kaufen halt eben Bücher und um zu lernen (1b, 20).

Der Interviewten ist bewusst, dass ihre Eltern durch den frühen Schulabbruch der Mutter in der Türkei und die späte Emigration des Vaters nach Deutschland sprachlich und inhaltlich nur sehr begrenzt in der Lage sind, ihr zu helfen. Umso mehr erkennt sie die hohe Unterstützungsbereitschaft und tätige Hilfe der Eltern an und dies trotz deutlich wahrgenommener relativer Hilflosigkeit der Eltern bei Schul- und Bildungsfragen.

I: Versteh ich Dich richtig, Mama und Papa können Dich selbst nicht unterstützen, was Schule angeht?

IPw: Genau, vielleicht könnten sie mich halt unterstützen. Ähm, mein Vater, wenn er mir helfen könnte, wär das gut, aber wenn es nicht geht, dann geht es nicht. Aber natürlich würd ich mich freuen, wenn er das machen würde.

I: Aber er kann es nicht, weil er nicht die Bildung...

IPw: Genau (betont).

I: ...hat, aber dafür sagt er „Ich bezahle oder...

IPw: Genau (betont).

I: ...kuckt, wer dir helfen kann.

IPw: Ja (2a, 93).

Sie ist darüber informiert, dass der Vater regelmäßig an Elternsprechtagen teilnimmt und dass ihre Eltern von sich aus Lehrkräfte kontaktieren, wenn ein Gesprächsanlass vorhanden oder Lernschwierigkeiten beseitigt werden sollen. Sie fasst zusammen:

„Eigentlich ist bis jetzt alles so wie ich möchte. Also ich bin ganz zufrieden mit mein Eltern. Nur, eigentlich gibt's nichts; ich bin ganz zufrieden damit, bin sehr zufrieden (2a, 90).

Die **Interviewpartnerin 3** beschreibt das *elterliche Engagement*, das sich allerdings nur auf die Mutter bezieht, als sehr hilfreich. Bei abfallender Lernleistung kann sie sich nach ihrer Darstellung darauf verlassen, dass die Mutter auf ihr soziales Netzwerk, auf verwandtschaftliche Hilfe und Unterstützung durch Freundinnen zurückgreift.

IPw: Also wenn's um die Schule geht, sagt wer mal, wenn ich mal schlechtere Noten hab, dann versucht gleich Hilfe für mich zu besorgen, dann spricht sie mit manchen, sie hat auch mehrere Freund.., die dabei helfen können, sie hat auch mehrere Freundinnen, die auch an die Uni gehen, dann ruft sie die an und ob sie vielleicht mir helfen könnten, ja, und dann kriech ich manchmal auch Hilfe (3a, 90).

Die Mutter wird von der Befragten, da der Vater die Familie verlassen hat, als alleinige Ansprechpartnerin für die Schule gesehen und der Tochter fällt auf, dass die Mutter häufig Gespräche mit der Schule initiiert, um den Leistungsstand der Tochter in Erfahrung zu bringen. Ebenso registriert die Tochter, dass die Mutter regelmäßig an Elternsprechtagen teilnimmt.

Braucht die Interviewte Lernunterstützung, so betrachtet sie ihre älteren Schwestern als hilfreiche Stütze.

IPw: Also ich hab auch Geschwister, die mir helfen können. Also, ähm, ich hab, ähm, eine Schwester, die ist 15, geht in die 9.; von ihr lern ich auch mal

mehr, wir unterhalten uns zu Hause mehr auch über die Schule, dann erzählt sie mir auch was sie machen, und dann hab ich noch eine 20jährige Schwester, die kennt auch halt das Ganze, hat sie auch durchgemacht und falls wenn ich Fragen habe, kann sie mir auch dabei helfen (3a, 25).

Interviewpartner 4 sieht in seinen Eltern eine emotionale Stütze für seinen Schulerfolg. Er macht keine genaueren Angaben zur Art und Weise dieser Lernunterstützung, sondern meint:

IPm: Irgendwie kümmern sich drum, dass ich gute Noten kriege (4a, 32).

Er verweist aber auf deren Bemühen, falls nötig, seine ältere Schwester zur Hilfe zu aktivieren oder Nachhilfe zu finanzieren. Ebenso erwähnt er seine zweite Schwester und den Bruder, auf die er sich als Ratgeber verlassen kann.

IPm: Mein Bruder und meine Schwestern helfen mir dabei (4a, 47).

Das elterliche Engagement für die Schule beschränkt sich nach seiner Wahrnehmung auf die regelmäßigen Gespräche an Elternsprechtagen, die von seinem Vater wahrgenommen werden. Er selbst betrachtet seine Situation als

IPm: Alles gut so wie es ist (4a, 128),

obwohl aus seiner Sicht in seinem Elternhaus keine entwickelte Gesprächskultur existiert.

I: Du schätzt, dass für die Eltern Deine Schule sehr wichtig ist? Du sollst einen Beruf lernen, Dein Abitur machen. Redest Du zu Hause über die Schule? Was Du hier so machst?

IPm: Eigentlich nicht so.

I: Warum?

IPm: Die fragen halt nicht so nach.

I: Das verstehe ich jetzt nicht. Du sagst, die Schule ist für Deine Eltern ganz wichtig?

IPm: Ja, also, die fragen mich nicht nach den einzelnen Tagen oder so (5), also insgesamt so (4a, 65).

Bei Problemen empfindet er die Hilfe seiner Eltern bei Verschlechterung seiner Leistungen (mündliche Teilnahme am Unterricht, Hausaufgaben) als unterstützend und weist auf die Mut machende Einstellung der Eltern bei solchen Gesprächen hin

IPm: Nein. Also die helfen mir, dass ich besser mitmachen bin (4b, 60).

Für **Interviewpartnerin 5** hat eine intakte Familie große Bedeutung für ihre Entwicklung. Umso schmerzlicher vermisst sie einen Vater als Unterstützer in ihrer Kindheit und die mögliche Unterstützung durch ihre schon ausgezogenen erwachsenen Schwestern. Ihr ist bewusst, dass ihre alleinerziehende Mutter ihren Verpflichtungen als Erziehungsberichtigte nach Kräften nachkommt. So nimmt sie wahr, wie stark ihre Mutter durch die Nebentätigkeit als Putzfrau zeitlich eingeengt und trotzdem aber bereit ist, ihr elterliches Engagement durch Nachhilfefinanzierung, Lehrergespräche, Elternabende oder beabsichtigte Gremienarbeit in der Schule wahrzunehmen.

IPw: Ja. sie hat gesagt, „Wenn es um die Schule geht, egal was is, ich ermöglich, versuch es zu ermöglichen“ (5a, 97).

und

IPw: Sie sagt „Egal, wie viel das kostet, Nachhilfe, wenn du Nachhilfe brauchst, besorg ich dir eine, privat oder Gruppennachhilfe, egal, Hauptsache, du kommst voran und strengst dich nicht zu viel an“ (5a, 86).

Was die Teilnahme an Gremienarbeit in der Schule angeht, hat die Probandin wegen des Engagements ihrer Mutter Bedenken.

IPw: Ja, wenn es Elternsprechtage gibt, dann ist sie auch immer da, aber so Tätigkeiten wie Elternrat oder so was, da macht se nich mit. Würde sie ger-

ne. Ich sag dann immer „Eh, lass das. Deine Deutschkenntnisse sind eh nicht gut“. Ja (5a, 187).

Diese Unterstützung schätzt die Interviewte aber als wenig hilfreich ein, da sie der Mutter auf Grund ihres zu kurzen Schulbesuchs (drei Jahre Grundschule in der Türkei) keine Beratungskompetenz in Bezug auf ihr Schulleben an einem deutschen Gymnasium zutraut.

IPw: Ja, sie unterstützt mich natürlich, aber psychisch, dass sie mir so, sich mit mir hinsetzt und mir irgendwas beibringt, weil, sie weiß selber nichts. Ihr Deutsch ist auch nicht so ganz OK, ja; sie war nur in der 3.Klasse. Bis zur dritten Klasse ist sie zur Schule gegangen, und dann musste sie ja hier herziehen und irgendwas war, dass sie nicht angenommen wurde, weil sie Ausländerin ist (5a, 62).

Die Besuche der Mutter in der Schule werden von der Befragten ebenso als wenig erfolgversprechend eingeschätzt, da ihre Mutter die deutsche Sprache nach ihren Erfahrungen nur sehr eingeschränkt beherrscht.

IPw: Ja, also sie kann sich schon verständigen, aber ist schwer. Sie schafft es, irgendwas zu erklären, man versteht sie auch, aber nicht so, (2) also schon schwer.... (5a, 173).

Sie entmutigt deshalb die Mutter, sich stärker zu engagieren, da ihr deren Besuche in der Schule peinlich sind, besonders dann, wenn sie bei Eltern-Lehrer-Gesprächen übersetzen muss und die Gefahr besteht, dass ihren Lehrerinnen und Lehrern die vorhandene Inkompetenz der Mutter bei Bildungsfragen deutlich wird. Aus diesen Gründen nimmt die Probandin die Bereitschaft der Mutter zu direkter inhaltlicher Lernunterstützung als nicht aussichtsreich wahr, kann sich aber auf die mehrfach betonte emotionale Unterstützung und die Bereitstellung finanzieller Mittel verlassen.

3.7.1.2 Eltern-Kind-Interaktion

Wie nehmen Schülerinnen und Schüler die Interaktion mit ihren Eltern wahr?

Zusammenfassung

Kein Interviewpartner und keine Interviewpartnerin empfindet die Interaktion mit den Eltern als belastend und/oder den Lernfortschritt behindernd. Trotz Nachfrage des Interviewers erwähnt niemand elterliche Strafen als Erziehungsmittel bei schlechten Leistungen. Wird in einem Fall der Gebrauch des Mobilfons eingeschränkt, wird dies als hilfreiche Maßnahmen zur Verhaltenskorrektur im Hinblick auf bessere Noten verstanden. Ganz im Gegenteil kommunizieren Eltern und Kindern durchgängig offen, vertrauensvoll und häufig miteinander. Nur ein Proband weist auf die eingeschränkte Kommunikation mit seinen Eltern hin, empfindet diesen Zustand aber als angenehm, da er seinem Unwillen zu kommunizieren entgegenkommt und elterliche Unterstützung trotzdem gegeben ist. Mehrere Probanden machen deutlich, dass sie keinen Grund sehen, irgendeine Information aus der Schule zu verheimlichen. Bei zwei Probandinnen, deren Mütter nach Einschätzung ihrer Töchter weder in Deutsch sprachlich kompetent noch informiert genug sind, um die schulischen Probleme ihrer Töchter einordnen und lösen zu können, werden Informationen zurückgehalten, um sie nicht in peinliche Situationen zu bringen, die ihre vermutete Hilflosigkeit offenbaren könnte. Hier liegt eine Umkehrung des Fürsorgeprinzips zwischen Kindern und Eltern vor.

Aus der Sicht von **Interviewpartner 1** scheint die Eltern-Kind-Interaktion ungestört und verlässlich zu funktionieren und von gegenseitigem Vertrauen und Offenheit geprägt zu sein. Er tauscht sich mit den Eltern über Probleme rechtzeitig aus und vertraut auf deren Hilfe. Er sieht keinen Grund, mit Informationen zurückhaltend zu sein.

I: Dann gibt's ja nichts, was Du vor den Eltern verheimlichst?

IPm: Nein, eigentlich nich (1a, 179).

Des weiteren stellt er dar, dass er auf wohlwollende Unterstützung rechnen kann.

IPm: Ja, die fragen halt wies läuft, gibt's Probleme? Noten? Ich sag denen halt, wenn ich Arbeiten schreibe, und dann, wenn ich z.B. schlechte Arbeiten schreibe, dann sagen die, nächstes Mal wird es besser, nächstes Mal wird's n bisschen mehr, ja (1a, 74).

In Bereichen, die er selbst durchschauen und nach eigener Einschätzung regeln kann, wünscht er keine Information der Schule an die Eltern.

Nehmen Lehrkräfte Kontakt zu den Eltern auf, so erlauben diese die Teilnahme des Interviewten am Gespräch, vorausgesetzt, die Lehrkraft stimmt zu. Telefonieren Lehrkräfte mit den Eltern, so erlauben diese, dass der Sohn das Gespräch mithört. Der Interviewte selbst stellt dar, wie er Eltern vor Eltern-Lehrer-Gesprächen über mögliche Problemfelder informiert oder vorarbeitet, so dass diese keine unerwarteten Enttäuschungen erleben müssen.

IPm: Wenn ich weiß, was passiert ist, dann sag ich, dann sag ich ihr das halt. Wenn ichs nich weiss, dann kommt dann halt dieses Bauchgrummeln (1b, 125).

Bei zu erwartenden schlechten Leistungen:

I: Ja, das is dann sehr übel, das zu sagen. Da hat man halt Angst, dass die Eltern dann enttäuscht sind von allem und deswegen versuch ich schon, bevor das passiert jetzt, mich davor schon anzustrengen (1b, 134)

Die *Eltern-Kind-Interaktion* zu Hause wird von der **Interviewpartnerin 2** als intakt und nicht angstbesetzt beschrieben. Sie nimmt das häusliche Gesprächsklima als nach allen Seiten offen wahr und bespricht schulische Angelegenheiten nicht nur mit Vater und Mutter, sondern auch mit dem älteren Bruder. Sie kommuniziert

IPw: (e)igentlich mit allen. So mit meinem Bruder, mit meiner Mutter, mein Vater, meinem kleinen Bruder, also, mit dem sprech ich nich, aber halt jedem, mit mein Eltern (2a, 30).

Bei Lernschwierigkeiten schätzt sie die gelassene Reaktion beider Elternteile, besonders des Vaters.

IPw: Er reagiert ganz normal. Falls schlechte Noten sind, sagt er „Lern bisschen mehr“ und sonst nichts, also „Lern n bisschen mehr. Wenn Du Nachhilfe brauchst, besorg ich Dir Nachhilfe“. Ja, meine Mutter reagiert genauso. Die sagt „Lern bisschen mehr. Schreib gute Noten“. Ansonsten sagt sie auch nicht viel. Sie möchte nich so viel Druck machen, weil, ja, weil sie find das au nich gut (2a, 34).

Die Eltern-Kind-Interaktion wird von ihr selbst in einem möglichen Konfliktfeld wie bei Gesprächen in der Schule als harmonisch dargestellt.

I: Wie ist es für Dich, wenn die Eltern in der Schule sind?

IPw: Es ist für mich ganz normal (2b, 50).

und sie vertraut auf die Korrektheit der elterlichen Berichte über sie nach Elternsprechtagen.

Bei Nachfragen nach der *Eltern-Kind-Interaktion* verfällt die **Interviewpartnerin 3** in einen resignierenden Tonfall, da sie kaum Kontakt zu ihrem Vater hat. Die Eltern leben seit ihrer Geburt getrennt. Sie beschreibt das Verhältnis zu ihrer Mutter als sehr gut, artikuliert die hohe Wertschätzung ihrer Hilfe und nimmt die mütterliche Verantwortungsbereitschaft als psychologische Stütze wahr.

I: Und unterstützt sie Dich schulisch?

IPw: Ja, da ist eigentlich auch die Wichtigste, die das macht. Für mich (3a, 85).

Sie sieht keinen Grund, der Mutter schulische Informationen zu verheimlichen; lediglich der Zeitpunkt der Mitteilung hängt von taktischen Erwägungen, wie der Laune der Mutter, ab.

IPw: Also, so was über Schule zu verheimlichen hab ich eigentlich nichts, aber außer halt, wenn man halt was Schlechtes hat, also ne schlechte Note, oder so, dann überlegt man sich das erst, sollt ich das sagen, halt, ob das en guter Zeitpunkt ist meiner Mutter zu sagen, oder soll ich erst mal abwarten, wenn sie gut gelaunt ist (3b, 212).

Das Gesprächsverhalten der Mutter nach Lehrerkontakt wird von ihr unterschiedlich wahrgenommen. Einerseits hat sie den Eindruck, dass die Mutter ihr hier etwas verheimlichen könnte, andererseits schreibt sie den Gesprächen mit ihrer Mutter und deren Auswirkungen auf das Lehrerverhalten eine für sie positive Wirkung zu, denn sie hat die Erfahrung gemacht, dass Lehrkräfte sie danach im Unterricht häufiger wahrnehmen. Die Befragte empfindet die Reaktionen der Mutter nach Elterngesprächen sowohl bei kritischen Tönen als auch bei Lob als unterstützend und angemessen. Wird nach Bestrafung gefragt, so antwortet sie:

IPw: Nein (gedehnt), nein. Halt nur nach nem Elternsprechtage, wenn sie was Schlechtes gehört hat, dann versucht sie zu sagen, halt dass ich mich verbessern sollte, oder dass ich mir mehr Mühe geben sollte.

I: Aber ne Bestrafung gibt's nich?

IPw: Nein (betont) (3b, 50).

Die Kommunikationssituation bei Elternsprechtagen wird folgendermaßen eingeschätzt:

IPw: Erst so beängstigend, wenn man alleine so da sitzt ist alles still im Raum und dann beginnt der Lehrer und dann denkt man so, kommen jetzt schlimme Wörter raus, na, oder kommt was Gutes raus halt, man bekommt einfach Panik. Also so was spür ich einfach. Aber nachdem wir dann rausgehen, bin ich eher erleichtert und wenn ich dann meine Mutter angucke, dann, ja, sagst sie entweder „Ja, bemüh Dich“ oder sie sagt „Ja, gut weiter so“. Sie muntert mich auf (3b, 128).

Die Interviewte besteht aber deutlich darauf, dass sie von ihrer Mutter über das Ergebnis von Eltern-Lehrer-Gesprächen informiert werden sollte und würde bei mangelnder Bereitschaft der Mutter die Initiative zu einem Gespräch ergreifen.

IPw: Na ja, also...man muss..., man is ja auch neugierig. Würde sie nich auf mich zukommen und versuchen zu erzählen, würd ich sie schon ansprechen und fragen, worum es ging, aber halt es geht um mich und da muss sie mir doch Bescheid geben, worum es ging, was gesagt wurde (3b, 177).

Der **Interviewpartner 4** empfindet die Eltern-Kind-Interaktion als recht eingeschränkt. Er berichtet, dass die Eltern selten mit ihm über Schule reden und sich nicht für einzelne Ereignisse im Schulalltag interessieren.

I: Du schätzt, dass für die Eltern Deine Schule sehr wichtig ist? Du sollst einen Beruf lernen, Dein Abitur machen. Redest Du zu Hause über die Schule? Was Du hier so machst?

IPm: Eigentlich nicht so.

I: Warum?

IPm: Die fragen halt nicht so nach.

I: Das verstehe ich jetzt nicht. Du sagst, die Schule ist für Deine Eltern ganz wichtig?

IPm: Ja, also, die fragen mich nicht nach den einzelnen Tagen oder so, also insgesamt so (4a, 66).

Das Verhalten der Eltern bei schlechten Noten wird nicht als bestrafend empfunden. Ganz im Gegenteil nimmt der Interviewte wahr, dass die Eltern ihn nach Gesprächen über Leistungsabfall aufmuntern.

I: Nach so einem Gespräch, wie verhalten sich Deine Eltern Dir gegenüber? Wirst Du bestraft oder...?

IPm: Nein. Also die helfen mir, dass ich besser mitmachen bin.

I: Bisschen deutlicher. Die helfen Dir, die unterstützen Dich? Wie sieht das aus?

IPm: Die kümmern sich mehr da drum (4b, 58).

Die Eltern-Kind-Interaktion wird von der **Interviewpartnerin 5** als ambivalent erfahren. Einerseits ist sie sich der emotionalen Zuneigung und des Willens zu finanziellem und schulischem Engagement der Mutter sicher und kommuniziert hier offen mit ihr:

IPw: Sie sagt „Egal, wie viel das kostet, Nachhilfe, wenn du Nachhilfe brauchst, besorg ich dir eine, privat oder Gruppennachhilfe, egal, Hauptsache, du kommst voran und strengst dich nicht zu viel an“ (5a, 86).

Andererseits bezeichnet sie sich selbst als jemand, der am liebsten für sich alleine ist und nicht über seine Probleme sprechen möchte. Auf Grund ihres Wissens- und Kommunikationsvorsprungs traut sie sich besser als ihre Mutter zu, ihre Lebens- und Lernsituation einzuschätzen und bemüht sich, die Mutter vor gut gemeintem, aber wenig Erfolg versprechenden Engagement zu bewahren.

Bei Problemen mit Mitschülern, wenn die Probandin sich gehänselt fühlt, reagiert sie folgendermaßen:

IPw: Ja, ich sag immer, „Hört auf“ oder so, aber so was sag ich nicht meiner Mutter, weil dann macht sie sich Sorgen, dann will sie halt mit paar Lehrern sprechen darüber, dann sag ich, „Nee, lieber lass es. Ich klär das schon alleine“ (5a, 131).

Aus der Sicht der Tochter gestaltet sich die Eltern-Kind-Interaktion für sie im Rückblick tendenziell positiv. Die Mutter interessiert sich ernsthaft für das Fortkommen in der Schule und die Befragte schätzt ihr entspanntes Verhalten nach Gesprächen mit Lehrkräften, denn unabhängig davon, ob die Informationen positiv oder negativ sind, erlebt sie ihre Mutter als

IPw: (g)anz lässig, locker, auch wenn es, ähm, negative, ähm, Punkte gibt, dann ist sie ganz offen und klar. Also, sie ist jetzt nicht so streng, dass, wenn ich halt nicht so gut bin in der Schule, oder wenn mal was falsch gelaufen ist, dass sie mich dann irgendwie so anschreit oder anmeckert oder Hausarrest gibt. So was gibt's bei uns nicht (5b, 69).

Bei schulischen Anrufen zu Hause empfindet sie ihre eigene Reaktion als „ganz normal“. Selbst bei negativen Informationen habe sie „keine Angst“.

I: Wie ist das, wenn sich Lehrer/Lehrerinnen an Deine Eltern wenden? Du sagst, dies Jahr kam es noch gar nicht vor. Wenn Deine Lehrerin zu Hause anruft, wie ist das für Dich?

IPw: Dann ist, Negatives, ne, dann ist eigentlich ganz normal. Ich habe keine Angst, (3) auch wenn es mal schlecht ist (5b, 128).

3.7.1.3 Das sozial-emotionale Klima

Wie empfinden die Schülerinnen und Schüler das sozial-emotionale Klima in ihren Familien?

Zusammenfassung

Nach Darstellung aller Befragten empfinden sie die Beziehung zu ihren unmittelbaren Familienmitgliedern als gut. Niemand fühlt sich innerhalb der Kernfamilie unglücklich. Stattdessen wird das Klima als warm, unterstützend, wohlwollend und offen beschrieben. Einige Interviewte zeigen so viel Empathie für und Zuneigung zu ihre/n Eltern, dass sie sich in der Schule besonders anstrengen, um ihren Eltern Freude zu bereiten und sie vor Enttäuschungen zu bewahren. Sie fühlen sich in ihrer Familie entspannt, akzeptiert und aufgehoben. Die Familie scheint nach ihrem Empfinden ein angstfreier Ort zu sein, in dem sie gestützt und aufgemuntert werden. Lediglich Interviewpartnerin 5 leidet unter der Situation, einen gewalttätigen Vater zu haben, der die Familie schon früh verlassen hat. Die Beziehung zur alleinerziehenden Mutter wird dagegen als sehr positiv beschrieben. Emotionale Stabi-

lisierung, Hilfe und Unterstützung und besonders das Zugeständnis, in eigener Verantwortung über die eigene Zukunft entscheiden zu können und auch eine religiöse Identität zu entwickeln, werden von der Probandin als Ermutigung und mit Stolz empfunden.

Das *sozial-emotionale Klima* erscheint dem **Interviewpartner 1** als warm, unterstützend, wohlwollend und offen. Selbst Erziehungsmaßnahmen wie Handyverbot bei übermäßiger Nutzung werden als sinnvolle Verhaltenskorrektur durch die Eltern akzeptiert und nicht als Bestrafung empfunden.

Die deutlich ausgeprägte Erwartungshaltung seiner Eltern bezüglich seines schulischen Erfolgs verunsichert den Probanden nicht. Er nimmt die Zuneigung und Unterstützung seiner Eltern (vgl. *Elterliches Engagement*) in vielen Facetten wahr und bemüht sich, sie durch schulische Anstrengungen und Erfolge, besonders an Elternsprechtagen zu erfreuen.

IPm: Also, meist, wenn es was Schlimmes ist, möchte ich das ja nicht so gerne, aber wenn es was Gutes ist, dann ist es ja schön, wenn meine Eltern das auch wissen.

Ihm liegt daran, die Eltern vor Enttäuschungen zu bewahren bzw. durch positive schulische Rückmeldungen zu erfreuen. Bei schlechten schulischen Leistungen fürchtet der Proband um eine Verschlechterung des guten sozial-emotionalen Klimas.

I: Ja, das ist dann sehr übel, das zu sagen. Da hat man halt Angst, dass die Eltern dann enttäuscht sind von allem und deswegen versuche ich schon, bevor das passiert jetzt, mich davor schon anzustrengen (1b, 134).

Das *sozial-emotionale Klima* in ihrer Familie beschreibt die **Interviewpartnerin 2** als entspannt. Sie fühlt sich akzeptiert und aufgehoben

I: Wie fühlst Du Dich, wenn Du zu Hause über Schule erzählst? Wie geht es Dir?

IPw: Ganz OK. Also, nich schlimm

I: Nich schlimm.

IPw: Nee.

I: Prima. Was meinst Du damit „Nich schlimm“?

IPw: Das ich jetzt so ängstlich bin, Angst hab oder so, ganz locker (2a, 80).

Sie empfindet ihr Verhältnis zu den Eltern als so positiv, dass Eltern alles über Schule erfahren sollen.

I: Wenn Du Dir die Schule noch mal ankuckst, was sollten Deine Eltern wissen? Und was sollten sie überhaupt nicht wissen, was mit der Schule zu tun hat?

IPw: Da muss ich überlegen. (5), fällt mit grad nix ein, also alles. Sie solln alles wissen (2a, 233).

Und sie äußert sich insgesamt wiederholt als sehr zufrieden mit ihrer Situation.

IPw: Eigentlich ist bis jetzt alles so wie ich möchte. Also ich bin ganz zufrieden mit mein Eltern. Nur, eigentlich gibt's nichts; ich bin ganz zufrieden damit, bin sehr zufrieden (2a, 90).

Durch die zögerliche Beantwortung und den traurigen Tonfall bei Fragen nach dem *sozial-emotionalen Klima* weist die **Interviewpartnerin 3** auf emotionale Defizite in der Familie hin. Sie berichtet, dass ihre Eltern Probleme in ihrer Beziehung haben und getrennt leben. Der Vater ist ihr erst seit kurzem bekannt. Sie bemerkt, dass sie kaum Kontakt zu ihm hat und infolgedessen auch kaum Informationen über ihn vorhanden sind. Nach ihrer Darstellung lebt sie konfliktfrei mit Mutter und Schwestern seit ihrer Geburt in häuslicher Gemeinschaft und schätzt die emotionale und schulische Unterstützung ihrer Schwestern. Sie beschreibt ihre Mutter als voller Wohlwollen, als ruhig, entspannt, geduldig und hilfreich durch ihre Unterstützung.

IPw: Nein, also meine Mutter ist eher nicht böse. Sie ist eher geduldig und wenn dann etwas schief läuft bei mir, dann versucht sie erst immer zu reden. Da ist doch eher geduldig, da ist sie eher ruhig.

Proband 4 macht keine detaillierten Aussagen zum sozial-emotionalen Klima in der Familie. Für ihn ist

IPm: Alles gut so wie es ist (4a, 128).

Das Verhalten der Eltern wird nicht als bestrafend empfunden. Ganz im Gegenteil nimmt der Interviewte wahr, dass die Eltern nach Gesprächen über Leistungsabfall ihn aufmuntern und ihn auffordern, die Defizite selbst zu beheben.

Das *sozial-emotionales Klima* in der Mutter-Kind-Familie wird von der **Interviewpartnerin 5** als nicht gänzlich zufriedenstellend erfahren. Trotz der aufopfernden Unterstützung der Mutter in emotionaler und begrenzt finanzieller Hinsicht, fühlt sie sich recht einsam und vermisst einen liebevollen Vater.

IPw: Ähm, ich weiß nicht, er ist, als ich sechs Jahre alt war, kurz vor meiner Einschulung einfach halt weggegangen. Das war schon ne schwere Zeit. Kann ich immer noch nicht so richtig verkraften, ähm, fällt mich schon schwer, ohne Vater, aber (3) ich hab, also er hat uns vieles angetan, hat uns immer geschlagen und war schon keine schöne Kindheit (5a, 24).

An ihrer Mutter schätzt sie, dass diese aus der schmerzlichen Erfahrung mit dem väterlichen gewaltsamen Erzwingen von Verhaltenskonformität in der Familie gelernt hat und ihr einen großen Entscheidungsspielraum bei schulischen und weltanschaulichen Fragen zubilligt.

IPw: Ja, schon, ähm, also sie zwingt mich jetzt nicht, diese Schule zu schaffen, weil das ist allein meine Entscheidung, aber sie unterstützt mich dabei und sie ist auch schon sehr stolz auf mich, dass ich das schon bis zur 8. Klasse geschafft hab (5a, 81).

Ebenso entspannend wirkt auf sie die mütterliche Haltung zur Frage, ob sie sich für oder gegen das Kopftuchtragen entscheiden soll. Die Mutter lässt die Entscheidung darüber ganz allein bei ihr.

IPw: Sie is religiös nich streng, sie is eigentlich überhaupt nich streng ...bei mir. Sie sagt, „Deine Entscheidung“. Ähm, weil sie hat das auch gesehen bei meinem Vater und, ähm, halt so sehr gezwungen hat, irgendwas zu tun, was wir nich wollten, uns geschlagen hat, wenn wir irgendwas falsch gemacht haben und das möchte sie jetzt nicht bei mir auch machen. Meine Geschwister tragen kein Kopftuch, aber ich habs...

I: ...für mich entschieden (5a, 310).

Wenn ein Eltern-Lehrer-Gespräch über Leistungsabfall in der Schule ansteht, informiert die Probandin die Mutter vorsorglich über Vorfälle und Hintergründe, um sie vor unangenehmen Überraschungen zu bewahren

IPw: Wenn es negativ, also ein negatives Gespräch gibt, dann sag ich ihr „Ja, pass mal auf, so und so, ich hab dies gemacht, und da, sie werden über meine Noten reden“ und dann erklär ich ihr auch, warum es so ist, oder wenn es gut ist, dann, ja, dann sag ich das manchmal nicht. Dann will ich, dass sie so sich halt überrascht. Also bei negativen Gesprächen sag ich ihr das schon voraus, dass es um ein negatives Gespräch geht, aber wenn's positiv ist, dann eher nich. Oder sag ich halt, die Lehrerin möchte mit Dir reden.

I: Damit sie dann stolz ist, glücklich ist ...?

IPw: Ja (5b, 159).

In geradezu einer Umkehrung der familialen Fürsorge vermeidet die Tochter, dass die Mutter über ihre Probleme mit Mitschülern und empfundener Diskriminierung informiert wird, weil sie verhindern möchte, dass ihre Mutter sich sorgt und traurig ist.

IPw: Ja (2), ähm (2), Probleme (2), ähm, von den Schülern oder mit Personen, die Probleme sollte sie nicht wissen, muss sie nich wissen, aber Probleme, die wirklich die Schule betreffen, so, ähm, Unterricht, Noten, ähm, So-

zialverhalten, Arbeitsverhalten, sowas sollte sie wissen, muss sie auch wissen. Irgendwann wird sie's eh erfahren im Zeugnis, ja (5b, 279).

3.7.2 Motivation

Als wie stark motiviert betrachten sich Schülerinnen und Schüler?

Zusammenfassung

Keine Schülerin und kein Schüler bezeichnet sich selbst als unmotiviert oder überfordert und unter dem Lerndruck am Gymnasium leidend. Hinweise auf Lerndefizite und Schwierigkeiten im Zusammenleben mit den Mitschülerinnen und Mitschülern werden zwar gegeben, diese führen aber in der Selbstbeschreibung nicht zu einer Demotivierung, sondern verstärken sogar den Willen, das Ziel ‚Abitur‘ zu schaffen. Die positive Erwartungshaltung der Eltern scheint bei allen ein wichtiger extrinsischer Faktor für die Selbstmotivierung zu sein, da sich die Probanden von den elterlichen Zielen für ihre Kinder, nämlich das Gymnasium erfolgreich abzuschließen, nicht distanzieren, sondern diese voll akzeptieren oder es sogar in einem Fall selbst in die Hand nehmen, sich am Gymnasium anzumelden. Gespräche mit Lehrkräften im Beisein von Eltern werden zwar z.T. als unangenehm empfunden, deren Informationsgehalt zur Verbesserung der Noten aber als sinnvoll betrachtet.

Interviewpartner 1 empfindet z.B. die elterliche Haltung und deren Verhalten als durchgängig motivierend. Er beschreibt elterliche Erwartungen bereits als internalisiert und formt sie zu eigenen Zielvorgaben bezüglich Schulerfolg und Berufsorientierung um.

IPm: Also meine Eltern findens sehr wichtig, ähm, dass ich gut in der Schule bin, um später einen guten Job zu haben. Ich möchte im Büro oder so (1a, 14).

Nach Darstellung des Probanden erzeugen schlechtere schulische Leistungen weder Schuldgefühle noch Frustration, sondern werden durch Trost,

aufbauende emotionale Begleitung und allgemeine Lerntipps der Eltern als überwindbar und motivierend empfunden.

Er weist darauf hin, dass seine Eltern den Lernprozess begleiten, ihm Empfehlungen zur Dauer seiner Anstrengungen geben, sich über Erfolg und Intensität seines Lernprozesses informieren und ab und zu eine moderate Kontrolle ausüben. Er fühlt sich von seinen Eltern über die Ergebnisse von regelmäßigen Elternsprechtagen und die mit den Lehrern abgestimmten Verbesserungsvorschläge gut informiert. Ebenso nimmt er die Ermutigung der Eltern wahr, weiter erfolgreich zu lernen und setzt diese um. Er nimmt positiv auf, dass seine Eltern nach themenorientierten Gesprächen mit den Lehrkräften ihm über Positives und Negatives berichten und Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten weiterleiten. Er erkennt das der Situation angepasste Steuerungsverhalten der Eltern bei nachlassenden oder schlechten Schulleistungen, ordnet die Sanktionen als unangenehm aber notwendig ein (vgl. Interview Nr. 1, 102) und versucht, seine Lernleistung zu steigern.

Interviewpartnerin 2 äußert sich nicht explizit zur eigenen Motivation. Sie lehnt zwar die direkte Beteiligung an Eltern-Lehrer-Gesprächen ab, stuft aber die Rückmeldung durch ihre Eltern als hilfreich und damit motivierend ein.

Interviewpartnerin 3 kennzeichnet sich durch ihre Äußerungen als hoch motiviert. Sie möchte die Schule nicht nur mit dem Abitur abschließen, sondern einen guten Schulabschluss erreichen.

IPw: Also, die Schule hat sehr große Bedeutung für mich. Sie ist der einzige Weg, der überhaupt meine Zukunft retten kann. Also später wird mir niemand helfen, außer die Schule. Deswegen möchte ich sehr gern mit nem guten Abi abschließen. Halt wegen guten Job haben, besseres Leben (3a, 12).

Sie hat hohe Berufserwartungen an sich selbst und fasst ein Studium der Medizin oder Architektur ins Auge.

IPw: Da kann ich mich noch gar nicht entscheidn. Also mal entscheid ich mich für Medizin, mal für Architektur, weiß ich auch nicht mehr (3a, 105).

Extrinsische Impulse werden von der Interviewten als positiv motivierend wahrgenommen. So empfindet sie Gespräche mit Mutter und Lehrkraft, bei denen auf Defizite hingewiesen wird, als so motivierend, dass sie bei ihr zu Verhaltensänderungen, nämlich zu mehr Beteiligung im Unterricht und einer intensiveren Bearbeitung der Hausaufgaben, führen.

I: Wie wirken sich die Gespräche auf Deine schulischen Leistungen aus? Wirst Du besser? Oder?

IPw: Also, eher besser. Dann krieg ich, dann werd ich so gestuppt und dann komm ich dazu, mich öfter zu melden und in den Hausaufgaben, wenn ich was vergessen habe, setz ich mich auch hin und versuch das zu machen. Es hat ne gute Wirkung auf mich (3b, 86, 88).

Die Probandin beschreibt, wie diese extrinsische Motivation so weit internalisiert wird, dass sie in eine intrinsische umschlägt, die ihr dann erlaubt, durch Willensanstrengung kontinuierlich am Unterricht teilzunehmen

I: Ändert sich Dein Gefühl oder Dein Verhalten Deinen Lehrern/Lehrinnen durch solche Gespräche?

IPw: Also nein, aber wenn man sagt, dass ich mich selten melde, dann versuch ich, dann bekomm ich so, halt so ne Motivation und dann versuch ich mich öfter zu melden, aber wenn ich im Unterricht sitze, versuch ich, auch wenn es nich richtig ist, mich zu melden, halt, zwing ich mich also zu (3b, 95).

IPw: Also im Unterricht bin ich eher, ehrlich zu sagen, auch ein bisschen zurückgezogen. Da bin ich mir nicht sicher, ob das richtig ist oder falsch, halt, wie gesagt, versuch ich, das trotzdem zu sagen.

I: Du versuchst Dich zu beteiligen?

IPw: Ja (3b, 163).

Interviewpartner 4 gibt sich sehr zurückhaltend, wenn es um Bedeutungszuschreibungen oder gar Selbstbeschreibungen geht, betont aber die Bedeutung des Schulerfolgs für seinen späteren beruflichen Erfolg.

I: Erzähl mal, wie wichtig ist die Schule für Dich?

IPm: (2) Ganz wichtig (betont). Mit dem Beruf später. Ganz wichtig für mich. (ernsthaft) (4a, 18).

Auch wenn ihm Gespräche insgesamt unangenehm sind, werden extrinsische Motivation durch Lehrerkritik und Elternratschläge vom Probanden positiv aufgenommen. Nach Selbsteinschätzung strengt er sich im Unterricht mehr an,

I: Und wie wirken sich dann diese Gespräche auf Deine schulischen Leistungen aus?

IPm: Ich versuch's dann mehr.

I: Dadurch wird es dann besser.

IPm: Ja (4b, 70, 72).

und versucht, seine Schüchternheit generell zu überwinden.

I: OK. Wenn Du Dir etwas wünschen könntest, um in der Schule bei Leistungen erfolgreicher zu sein, was wäre das?

IPm: (lange Pause) Ähm, ich würde gerne mündlich mehr mitmachen, wenn mündlich jetzt nicht so gut (4b, 195).

Interviewpartnerin 5 lässt keinen Zweifel an ihrer Motivation aufkommen, einen möglichst hohen Bildungsabschluss zu erreichen. Sie ist sich zwar ab und zu unsicher, ob sie ihr selbst gestecktes Ziel, ihren „Traum“ Abitur, erreichen kann, macht aber ihren unbedingten Willen deutlich, „Tag und Nacht zu üben (und zu) lernen“ um „diese Schule zu schaffen“.

IPw: Ja, eigentlich schon, ich war auch nicht so gut, war überhaupt nicht gut, aber, ähm, (Name unverständlich) und ich wollte aufs Gymnasium. Ich hab

gesagt, ich werd dann Tag und Nacht üben lernen, aber ich will diese Schule schaffen. Abitur (5a, 56).

Ihre Beständigkeit bei der Verfolgung ihres Bildungsziels zeigt sich auch an ihrer Darstellung, wie sie die Schullaufbahnpflicht ,Realschule‘ ignoriert hat und sich selbst am Gymnasium in Begleitung ihrer Mutter anmeldet.

IPw: Ja, ich hatte eigentlich eine Realempfehlung, also Realschulempfehlung, und (2), ähm, ich hatte so, son Gefühl, dass ich aufs Gymnasium, ich weiß nicht, ich wollt einfach aufs Gymnasium, war son Wunsch von mir, son Traum, und dann (2), ja (3). Aber ich hatte immer son Zweifel, dass ich das nicht schaffe, jetzt bin ich schon in der achten Klasse und einigermaßen gut (5a, 46).

Bei Lerndefiziten, wie z.B. im Fach Englisch, steigt sie hochmotiviert in die Arbeit ein und möchte „unbedingt“ gut werden.

I: Hast Du schulisch Probleme?

IPw: Ja, nur in zwei Fächern, Mathe und Englisch und geht schon einigermaßen gut (resignierend).

I: Was machst Du dagegen?

IPw: Ich krieg jetzt, bekomm jetzt Nachhilfe, ähm, Einzelunterricht. Das bezahlt Jobcenter. Ja, und wir haben jetzt schon ein Antrag gestellt, wenn die zustimmen, dann fang ich nächste Woche schon so an. Mathe und Englisch.

I: Ja, Du willst doch so gut in Englisch werden.

IPw: Ja, unbedingt (5a, 208).

Die Interviewte sieht sich trotz ihres energisch verfolgten Ziels selbst als in ihrer Motivation schwankend. Einerseits reagiert sie auf Lernschwierigkeiten und abfallende Leistungen mit Eigeninitiative, indem sie Lehrkräfte anspricht, zu Elterngesprächen mitkommt und sich selbst Nachhilfe organisiert (vgl. Selbstkonzept), andererseits macht sie neben selbst zu verantwortenden Gründen (91, 111, 117) das diskriminierende Verhalten ihrer Mitschüler und

teilweise das wenig engagierte Lehrerverhalten (308, 409) für ihre Motivationschwankungen verantwortlich.

3.7.3 Bildungserwartungen der Eltern

Welche Bildungserwartungen nehmen die Schülerinnen und Schüler in welcher Stärke bei ihren Eltern wahr?

Zusammenfassung

Alle Interviewten spüren, dass ihre Eltern großen Wert auf den Schulerfolg ihrer Kinder am Gymnasium legen. Sie erkennen dies z. T. daran, dass die elterliche Unterstützung in den gegebenen zumeist engen familiären finanziellen und bildungsmäßigen Grenzen vorbehaltlos angeboten wird und dass Eltern unterschiedliche Motive haben, ihren Kindern Schulerfolg zu wünschen. Diese reichen von Stolz auf das eigene Kind über zu erwartende berufliche Erfolge bis hin zur Verbesserung von innerfamiliären Beziehungen durch Bildung und finanzielle Absicherung.

Für den **Interviewpartner 1** sind die elterlichen Erwartungen an ihn klar erkennlich. Der Interviewte spürt die ausgeprägte Erwartung seiner Eltern in Bezug auf seinen Schulerfolg deutlich.

IPm: Also meine Eltern findens sehr wichtig, ähm, dass ich gut in der Schule bin, um später einen guten Job zu haben. Ich möchte im Büro oder so (1a, 14).

Zumeist empfindet er die Erwartungen als motivierend (vgl. ‚Motivation‘), manchmal aber auch als belastend, wenn fehlender Schulerfolg zu Enttäuschungen bei den Eltern führen könnte. Wenn schlechte Noten mitzuteilen sind, empfindet er stärkeren Druck.

IPm: Ja, das ist dann sehr übel, das zu sagen. Da hat man halt Angst, dass die Eltern dann enttäuscht sind von allem und deswegen versuch ich schon, bevor das passiert jetzt, mich davor schon anzustrengen (1b, 134).

Er wendet dies also positiv, indem er durch vorausseilenden Fleiß den drohenden Leistungsabfall zu verhindern sucht, um damit die Erwartungen der Eltern weiterhin erfüllen zu können.

Interviewpartnerin 2 nimmt die Erwartungen der Eltern differenziert wahr. Einerseits spürt sie die Bedeutung von Schulerfolg stark.

IPw: Es bedeutet schon viel. Weil, das ist sozusagen meine Zukunft später. Also spielt schon große Rolle (2a, 15).

Andererseits betrachtet sie die Reaktion der Eltern auf schlechte Noten als angemessen moderat und wohlwollend zurückhaltend; sie sieht die Bereitschaft zur Organisation und Finanzierung von externen Lernhilfen als Hinweis auf deren unausgesprochene Bildungserwartungen an und nimmt die Werthaltung der Mutter, nicht zu viel Druck auf die Tochter ausüben zu wollen, weil sie Druck als Erziehungsmittel ablehnt, positiv zur Kenntnis. Die ausgesprochenen Bildungserwartungen der Eltern machen ihr deutlich, wie wichtig den Eltern ihr schulischer Erfolg ist.

I: Und da machen Dein Mutter, Dein Vater alles für Dich? Geld ist unwichtig?

IPw: Ja, genau (betont). Aber, (gedehnt) doch. Eigentlich ist Geld unwichtig für meine Eltern. Sie sagen ja, ähm, „Hauptsache, Du schaffst Dein Abi, Du bist gut in der Schule“ und das (unverständlich) für meine Eltern ganz wichtig (2a, 107).

Laut der wiedergegebenen Empfindungen von **Interviewpartnerin 3** liegen stark ausgeprägte Bildungserwartungen beider Elternteile an sie vor, indem die Eltern explizit die Wichtigkeit eines Schulabschlusses am Gymnasium betonen.

IPw: Also, genauso wie es eigentlich mir wichtig is. Sie wollen halt, ähm, dass ich nur Erfolg habe, dass ich keine Probleme habe, die sie grade haben, sie wollen halt auch stolz auf mich sein, sagen können, dass ich gut angekommen bin, z.B. wenn sie nicht mehr bei mir sind, damit sie sich keine Sorgen mehr um mich machen (3a, 55).

Sie nimmt sensibel wahr, dass die Eltern sich von einer guten Schul- und Berufsausbildung ihrer Tochter eine Vermeidung von Beziehungsproblemen, wie sie sie selbst haben, erhoffen. Ebenso spürt die Tochter die Erwartungen der Eltern, als soziale Aufsteiger auf eine schulisch und beruflich erfolgreiche Tochter stolz sein zu können. Auch liegt ihnen die Fürsorge für die Zukunft der Tochter am Herzen, die selbstständig und sorgenfrei leben soll.

Interviewpartner 4 nimmt wahr, dass seine Eltern einen erfolgreichen Schulabschluss wünschen und dafür bereit sind, ihn zu unterstützen.

IPm: Die wollen, dass ich es erreiche, also.

I: Erzähl mal.

IPm: Irgendwie kümmern sich drum, dass ich gute Noten kriege (4a, 30).

Auch wenn nicht viel über die Schule zu Hause gesprochen wird, empfindet er den Stellenwert von Schule in der fünfköpfigen Familie als hoch.

I: Die Schule spielt ne wichtige Rolle zu Hause?

IPm: Ja (4a, 54).

Obwohl die Mutter von **Interviewpartnerin 5** wegen ihrer geringen Bildung und nicht vorhandenen Ausbildung der Schulentwicklung ihrer Tochter recht hilflos gegenübersteht, spürt diese ihre Erwartungen, sich vor allem als Frau und sozio-kulturell Unterprivilegierte mit Hilfe eines möglichst hohen Schulabschlusses zu emanzipieren und sich in der Gesellschaft höher zu positio-

nieren. Sie nimmt Bezug auf das Verhalten ihres Großvaters, die Mutter der Schulpflicht in Deutschland zu entziehen.

IPw: Ja, aber damals gab's die glaub ich..., also ich weiß es nicht, aber da ist irgendwas vorgefallen, und mein Opa hat sich auch nicht, darum nicht so gekümmert; hat halt gesagt, dann bleibst du halt bei deiner Mutter. Ja, und da war sie zu Haus.

I: Dann hat sie keine Schule besucht. Aber für Deine Mutter ist das sehr wichtig, dass Du auf die Schule gehst, oder?

IPw: Ja, schon, ähm, also sie zwingt mich jetzt nicht, diese Schule zu schaffen, weil das ist allein meine Entscheidung, aber sie unterstützt mich dabei und sie ist auch schon sehr stolz auf mich, dass ich das schon bis zur 8. Klasse geschafft hab (5a, 75).

Der Stolz der Mutter auf eine Tochter, die es alleine schon bis in die Mittelstufe des Gymnasiums geschafft hat, ist der Tochter gegenwärtig. Am deutlichsten wird der Tochter die Bildungserwartung der Mutter durch ihre „unbegrenzten“ finanziellen und kommunikativen Hilfsangebote (vgl. ‚häusliches Anregungsmilieu‘) bei tatsächlich sehr begrenzten Ressourcen.

3.7.4 Sozialökonomischer Status und kulturelles Kapital

Wie sehen Schülerinnen und Schüler ihren sozialökonomischen familiären Status und in wie weit erkennen sie, welches kulturelle Kapital die Familien mitbringen oder aber vermissen lassen?

Zusammenfassung

Die Interviewten verfügen nicht alle über präzise Informationen, was Herkunft, Schulabschlüsse, Berufsausbildung, Einkommen u. s. w. ihrer Familienmitglieder angeht. In Fragebögen und Interviews werden in Bezug auf die schulische Laufbahn der Eltern drei Mal ‚Hauptschulabschluss‘, zwei Mal ‚Realschulabschluss‘ (in der Türkei und Deutschland erworben) und fünf Mal ‚kein Schulabschluss‘ genannt. Was die Berufsausbildung angeht, werden

von den Befragten nur drei Berufe erwähnt: ‚Arzthelferin‘, ‚Schlosser‘ (in der Türkei erworben) und ‚Krafffahrzeugmechaniker‘ (in Deutschland erworben). Alle weiteren sieben Elternteile verfügen nach Auskunft ihrer Kinder über keine abgeschlossene Berufsausbildung. Die im Augenblick von den Vätern ausgeübten Tätigkeiten sind nach Kenntnis der Kinder ‚Kranfahrer‘, ‚Fabrikarbeiter‘ und zwei Mal ‚Autohändler‘; als von den Müttern ausgeübte Tätigkeiten werden ‚Arzthelferin‘, ‚Kellnerin‘, ‚Putzfrau‘ und zwei Mal ‚Hausfrau‘ genannt. Alle Interviewten beschreiben ihre Eltern als sehr unterstützungsbereit (vgl. ‚Häusliches Anregungsmilieu‘), erkennen aber die begrenzten oder nicht vorhandenen Kompetenzen, sie in ihrer Schullaufbahn zu beraten. Insbesondere bei der Kommunikation der Eltern in deutscher Sprache (vgl. ‚Sprachgebrauch‘) empfinden sie deren eingeschränkte Fähigkeiten, Herausforderungen in der Schule sprachlich zu meistern, als hinderlich bis peinlich. Bis auf eine Probandin empfinden die Interviewten sich selbst nicht als gesellschaftlich isoliert, sondern im Gegenteil als akzeptiert bis hin zu voll integriert (vgl. ‚Identität‘). Nach Ansicht der Interviewten sind es eher die älteren Geschwister in den Familien, die, wenn sie ebenfalls das Gymnasium besuchen, ihr Orientierungswissen und ihre schulische Fachkompetenz einbringen können. In einigen Fällen ist das familiäre Netzwerk (Studierende, akademisch ausgebildete Freundinnen) Ersatz für das fehlende oder defizitäre kulturelle Kapital der Eltern.

Interviewpartner 1 ordnet seine Eltern in das Arbeiter- (Vater) und Angestelltenmilieu (Mutter) ein. Er hat vage Vorstellungen von der schulischen Qualifikation seines Vaters (in der Türkei erworben) und klare Vorstellungen von der Qualifikation seiner Mutter (Realschulabschluss). Über das unterschiedliche Ausmaß der Fähigkeiten beider, ihn schulisch zu unterstützen, ist er sich im Klaren.

IPm: Also auf der Grundschule, als ich auf der Grundschule war, da konnten sie mir helfen, also aufm Gymnasium, da wurd's ein bisschen schwerer, eigentlich komm ich ganz gut klar, und sonst, wenn ich mal Probleme hab, dann geh ich manchmal zur Nachhilfe (1a, 27).

Er zeigt, dass er anhand seiner eigenen schulischen Entwicklung am Gymnasium die Reichweite des kulturellen Kapitals seiner Eltern einschätzen und den Zusammenhang von schulischer Bildung und beruflicher Positionierung erkennen kann.

IPm: Also meine Eltern findens sehr wichtig, ähm, dass ich gut in der Schule bin, um später einen guten Job zu haben. Ich möchte im Büro oder so (1a, 15).

Interviewpartnerin 2 kann die soziale Position ihrer Eltern in der Gesellschaft verorten. Sie weist auf den Schulabbruch ihrer Mutter in Klasse 7 in der Türkei hin, beschreibt die spätere Emigration und erkennt den Zusammenhang zwischen dieser Biografie, ihrer Rolle als Hausfrau und den defizitären Sprachkenntnissen in Deutsch.

I: Wenn Du schulische Unterstützung brauchst, könn Dir Deine Eltern, Dein Vater, Deine Mutter, Dir schulisch helfen?

IPw: Nich wirklich, weil mein Bruder schon. Aber meine Eltern nich so, weil meine hat jetzt auch kein (schwer zu verstehen) in der Türkei bis zur 7. Schule, bis zur 7.Klasse und dann hat sie abgebrochen und mein Vater is sehr spät hier hergekommen und sein Deutsch ist nich so, wie sag ich ma meins, oder mein Bruder, ja, die könn mir nich so richtig helfen. So bei kleinen Sachen schon, aber bei so großen Sachen nich wirklich (2a, 41)

Sie weiß von der späten Emigration ihres Vaters nach Deutschland und schätzt seine Sprachkenntnisse im Vergleich zu ihren eigenen als defizitär ein. Sie beschreibt seinen niedrigen sozialen Status anhand seiner beruflichen Tätigkeit als Fabrikarbeiter, der in Nachtschicht beschäftigt ist.

Sich selbst betrachtet die Probandin bei Lernschwierigkeiten nicht als informations- und hilflos, sondern sie greift auf ein soziales Netzwerk (Familie, Freunde) zurück und organisiert mit ihren Eltern zusammen qualifizierte Nachhilfe.

Interviewpartnerin 3 kennt den sozioökonomischen Status der Eltern nur unvollständig: Der Vater wurde in der Türkei geboren, ist selbstständig und repariert Autos in eigener Werkstatt. Über seine Bildungskarriere liegen ihr keine Informationen vor, da sie ihn erst vor kurzem kennengelernt hat. Die Mutter ist in Deutschland geboren, hat einen Realschulabschluss erworben und arbeitet als Kellnerin.

Soweit **Interviewpartner 4** weiß, sind beide Eltern in der Türkei geboren und leben seit rund 30 Jahren in Deutschland. Die Mutter ist Hausfrau und ist in der Türkei zur Schule gegangen, der Vater hat einen deutschen Erweiterten Hauptschulabschluss erworben, eine Automechanikerlehre abgeschlossen und arbeitet als Autohändler. Die 21 und 22 Jahre alten Schwestern studieren, der 16jährige Bruder besucht dasselbe Gymnasium. Eine Schwester und der Bruder leben noch in der Familie.

Interviewpartnerin 5 stellt einen engen Zusammenhang zwischen ihrer familiären Herkunft aus der Türkei und ihren Bildungschancen in Deutschland her. Sie ist zwar in Deutschland geboren, bezeichnet aber ihre Familie als Gastarbeiterfamilie in der dritten Generation. Sie ordnet ihre Familienmitglieder in die soziale Hierarchie ihres Lebensumfeldes ein: Der Großvater arbeitete als Hilfsarbeiter in der Textilindustrie; Mutter und Großmutter sind später nach Deutschland nachgezogen und sind ohne Ausbildung und qualifizierten Beruf. Der Probandin ist bewusst, unter welchen schwierigen Bedingungen ihre Mutter lebt. Sie ist alleinerziehend, bezieht Harz IV und geht einem Nebenerwerb als Putzfrau nach, der sie zeitlich stark belastet. Sie verfügt weder über einen türkischen noch deutschen Schulabschluss, da sie nach dreijährigem Schulbesuch in der Türkei die Schule abbrechen musste und der Familie nach Deutschland folgte. Die Probandin macht den Großvater für die mangelnde schulische und berufliche Qualifikation ihrer Mutter verantwortlich, da er in Deutschland nicht für den Schulbesuch seiner Tochter sorgte, sondern sie im Alter von 11 oder 12 Jahren seiner Frau für Haus-

arbeiten zuwies und so die Schulpflicht unterließ. Sie macht ihm darüber hinaus den Vorwurf, aus traditioneller patriarchalischer Sicht die Ausbildung seiner Tochter nicht ernst genommen zu haben.

IPw: Ich find's schon schade, dass, als ich hierhergekommen (4), ist, dann denke ich so, warum könnt es nicht anders laufen, warum is se nich zur Schule gegangen, warum hat mein Opa nichts dagegen gemacht? Zu der Zeit gab's nich so (5)...ja (resignierend). Da war schon die Väter so „Mädchen, bleib mal zu Hause“. Deswegen, is schon traurig (5a, 179).

Das verantwortungslose und brutale Verhalten des Vaters ist nach dem Empfinden der Befragten nach wie vor eine schwere psychische Belastung, die ihr Verhalten auch heute noch negativ beeinflusst. Nach ihrer Erinnerung übte er ständig körperliche Gewalt gegenüber der Mutter, den beiden älteren Schwestern und ihr aus und verließ die Familie, als die Befragte sechs Jahre alt war.

IPw: Ähm, ich weiß nicht, er ist, als ich sechs Jahre alt war, kurz vor meiner Einschulung einfach halt weggegangen. Das war schon ne schwere Zeit. Kann ich immer noch nicht so richtig verkraften, ähm, fällt mich schon schwer, ohne Vater, aber (3) ich hab, also er hat uns vieles angetan, hat uns immer geschlagen und war schon keine schöne Kindheit (5a, 24).

Über seine schulische Ausbildung, seinen Beruf und seinen Verbleib ist der Interviewten nichts bekannt. Die älteste Schwester führt nach Einschätzung der Befragten als Rückkehrerin in die Türkei ein glückliches Familienleben, die ältere Schwester ist selbstständig und lebt alleine. Sie selbst lebt mit der Mutter in einem Haushalt und begreift sich der Mehrheit der Mitschülerinnen und Mitschüler, den „Normalen“, nicht zugehörig.

IPw: Nich so, also wir leben von Hartz IV, weil meine Mutter is ja Putzfrau und davon kann man ja nich so richtig leben. Aber ich bekomm schon alles, was ich will. Ich hab ein Laptop, ein Handy, aber mir geht es nicht so wie bei den Normalen, die ein Haus haben...(5a, 91).

Ihre Freundinnen sind bevorzugt russischer und türkischer Herkunft, sie legt aber Wert auf die Aussage, nichts gegen ihre deutschen Freunde zu haben.

Für die Interviewte wird der geringe Bildungsstand der Mutter als einschränkend, ihr Aussehen und ihre Kleidung vor anderen an der Schule als peinlich empfunden. Ebenso ordnet die Interviewte sich und ihre Mutter wegen des Fehlens eines prestigeträchtigen Jobs, eines Hauses und Autos ganz unten auf der sozialökonomischen Skala ein.

IPw: Weil meine Mutter (2), die ist auch mehr schwarz, also nicht gänzlich schwarz, sondern eher bräunlicher, ähm, und dadurch, dass sie Kopftuch trägt, will ich manchmal eher nicht, dass sie auch zur Schule kommt, mich abholen, oder so. Dann fühl ich mich halt immer ausgeschlossen, weil meine Mutter halt nicht den besten Job hat und nicht das beste Auto und das beste Haus. Meine anderen Klassenkameraden schon. Dann fühl ich mich bisschen komisch (5b, 250).

3.7.5 Sprachgebrauch

Wie nehmen Schülerinnen und Schüler den Gebrauch der deutschen und türkischen Sprache in ihren Familien und durch ihre Eltern wahr und welche Bedeutung messen sie diesem bei der Förderung ihres Schulerfolgs bei?

Zusammenfassung

Bis auf zwei Interviewte, deren eine Mutter über einen deutschen Realschulabschluss verfügt und deren andere in Deutschland geboren ist, beschreiben alle die deutschen Sprachkenntnisse ihrer Eltern als mehr oder weniger defizitär. Die Einschätzungen schwanken dabei zwischen Aussagen, die Vätern oder Müttern bescheinigen, im Alltag in Deutsch ganz „gut klar“ zu kommen und Aussagen, die deren Sprachkenntnisse in Deutsch als nicht ausreichend beschreiben, so dass sie die Übersetzungs- und Interpretationshilfe ihrer Kinder benötigen, um bei Gesprächen z.B. in der Schule Missverständnisse zu vermeiden und sich klar ausdrücken zu können. Väter und Mütter sind aus Sicht der Kinder unterschiedlich kompetent. Die mehr oder weniger entwi-

ckelten Sprachkompetenzen in Deutsch finden sich bei zwei Müttern und einem Vater, alle anderen haben nach Wahrnehmung ihrer Kinder erhebliche Schwierigkeiten, sich in Deutsch verständlich zu artikulieren. Bemerkenswert ist, dass die Interviewten mit ihren Geschwistern in der Familie ausnahmslos Deutsch sprechen und mit den Eltern je nach Sprachkompetenz zwischen Türkisch und Deutsch wechseln. Eine Befragte berichtet vom ausgeprägten Spracherziehungskonzept ihrer Mutter, die auch in der Familie auf Deutsch als Kommunikationsmittel besteht, um die sprachliche Integration ins deutsche Umfeld und die Erweiterung der Sprachkompetenz zu fördern. Aussagen zur Erhaltung ihrer sprachlichen Fähigkeiten in Türkisch machen die Interviewten bis auf eine nicht. Diese weist darauf hin, dass sie bei den regelmäßigen Verwandtschaftsbesuchen in der Türkei Schwierigkeiten habe, ihre Verwandten zu verstehen und sich zu verständigen. Kein Interviewter äußert sich über die Qualität der Sprachbeherrschung in Türkisch bei den Eltern. Zum Teil fällt es den Interviewten schwer, sich mit ihren Eltern, egal ob in Türkisch oder Deutsch, über diffizilere Sachverhalte in der Schule zu verständigen. Dies könnte als Hinweis auf das Fehlen von Systemkenntnissen und eines elaborierten Codes auch in Türkisch gewertet werden, da von den zehn Elternteilen fünf über keinen Schulabschluss und sieben über keine Berufsausbildung verfügen.

Interviewpartner 1 ist sich der Auswirkungen der unterschiedlichen sprachlichen Qualifikation seiner Eltern in Deutsch und seiner eigenen in Türkisch bewusst. Er schätzt das sprachliche Niveau des Vaters in Deutsch als nicht hoch ein,

IPm: (j)a, also für den normalen Gebrauch reicht das schon halt, natürlich manchmal Fehler, ist doch normal, aber eigentlich kommt er da klar (1a, 45).

spricht mit ihm meist auf Türkisch, obwohl er dies nur in Grenzen beherrscht und kann deshalb schulische Probleme nur eingeschränkt mitteilen. Über die Schule spricht er zu Hause...

IPm: (e)her mit meiner Mutter, weil meine Mutter kann halt besser Deutsch als mein Vater, mit meinem Vater rede ich ja normalerweise türkisch. Ich kann halt nicht Türkisch perfekt, ich kann zwar fließend, aber ganz gut, das in der Schule ein bisschen schwerer zu erklären (1a, 88).

Im Gegensatz dazu sieht er seine Mutter als sprachlich kompetent genug an, sich in Beruf, Gesellschaft und Schule in Deutsch auszudrücken und zu positionieren. Der Zusammenhang zwischen mütterlichem Realschulabschluss und erworbener Sprachkompetenz in Deutsch ist ihm klar. Aussagen über seine eigene Sprachkompetenz liegen nicht vor.

Interviewpartnerin 2 wertet die Sprachkenntnisse des Vaters in Deutsch als umgangssprachlich hinreichend, gemessen an ihren Kenntnissen in Deutsch aber als defizitär.

IPw: ... und mein Vater ist sehr spät hier hergekommen und sein Deutsch ist nicht so, wie sag ich ma, meins, oder mein Bruder, ja, die können mir nicht so richtig helfen. So bei kleinen Sachen schon, aber bei so großen Sachen nicht wirklich (2a, 46).

Sie weiß um die bessere Kommunikationsfähigkeit des Vaters in Deutsch im Vergleich zur Mutter und erfährt ihn als bevorzugten Ansprechpartner der Schule.

Ihre Einschätzung seiner sprachlichen Fähigkeiten bei Gesprächen mit und in der Schule erscheint zwiespältig: sie bezeichnet seine deutschen Sprachkenntnisse zwar als ausreichend. Auf die Frage, ob sie gut seien, antwortet sie mit:

IPw: Eigentlich schon, aber nicht so richtig, so wie zum Beispiel wie bei mir, so zum Beispiel mit der Grammatik und sonst so, aber sonst so spricht er eigentlich ganz OK (2a, 67),

Sie äußert sich darüber in der Form sehr zögerlich und z.T. einschränkend und versucht, diese explizite Kritik an der väterlichen Sprachkompetenz in Deutsch dann aber wieder abzuschwächen, indem sie mehrmals und betont

deutlich auf seine doch hinreichenden sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch hinweist.

Sie betrachtet die Sprachkenntnisse der Mutter in Deutsch trotz Volkshochschulzertifikat als noch defizitärer.

IPw: Die sind jetzt grad nich so gut. Zwar war sie in der Volkshochschule, um Deutsch zu lernen, sie hat auch en Zertifikat und so bekommen, Grammatik ist sie gut, nur halt mit der Aussprache nicht so wirklich, s klingt halt eben so türkischmäßig (2a, 71).

In der Rückschau stellt sie fest, dass Gespräche über Schule zu Hause bevorzugt in Türkisch, manchmal auf Deutsch geführt werden.

Sprachlich sieht sich **Interviewpartnerin 3** sich in mehreren Welten bewegend, allerdings mit einer klaren Option für Deutsch als Umgangs- und Bildungssprache. Türkisch wird nach eigener Aussage nur unvollständig beherrscht und macht im Urlaub in der Türkei mütterliche Sprachunterstützung nötig. Nach Wahrnehmung der Tochter spricht die Mutter gut Deutsch und hat ein klares, konsequent durchgehaltenes und auch artikuliertes Sprachbildungskonzept für sie und ihre Geschwister: Zu Hause wird ausschließlich Deutsch gesprochen, damit die sprachliche Integration in Schule und Gesellschaft besser gelingt.

IPw: Sie ist halt hier geboren und (unverständlich) zu Hause wird sowieso auch nur Deutsch gesprochen, obwohl sie Türkin ist, das mag eigentlich nicht. Deswegen achtet sie auch mehr auf die Schule. Sie sagt, sie spricht zu Hause nur Deutsch, damit man sich erweitern kann.

I: Ach, das ist ja interessant. Also zu Hause wird Deutsch gesprochen...

IPw: ...damit wir uns erweitern können. Deswegen kenn ich mich mit Türkisch nicht so sehr aus. Ein bisschen nur. Wenn wir in der Türkei z.B. im Urlaub sind, da brauch ich immer Unterstützung von meiner Mutter, da frag ich sie nach Wörtern und was das überhaupt heißt (3a, 149).

Der Nachteil des Verlusts der Herkunftssprache für die Tochter wird von der Mutter wie der Tochter bewusst in Kauf genommen, um die Chancen auf schulischen und beruflichen Erfolg in der deutschen Gesellschaft zu steigern.

Interviewpartner 4 spricht mit seiner Mutter nur Türkisch, mit seinem Vater und seinen Geschwistern Deutsch. Der Proband wechselt die Sprache je nach Inhalt, Anlass und Adressat.

Interviewpartnerin 5 nimmt die Sprachkompetenz ihrer Mutter in Deutsch als sehr defizitär wahr. Sie stellt fest, dass die Mutter sich nur schwer verständigen kann und ihr Anliegen nur bei großem sprachlichem Wohlwollen des deutschen Gesprächspartners erkennbar ist.

IPw: Ja, also sie kann sich schon verständigen, aber ist schwer. Sie schafft es, irgendwas zu erklären, man versteht sie auch, aber nicht so, (2) also schon schwer.... (5a, 173).

Zu Hause kommuniziert sie mit ihrer Mutter in Türkisch und Deutsch (Fragebogen) und mit ihren Schwestern, als sie noch in der Familie lebten, nur auf Deutsch (Fragebogen).

Für die Interviewte stellen die geringen Sprachkenntnisse der Mutter in Deutsch ein Problem dar. Bei Eltern-Lehrer-Gesprächen ist sie deshalb zumeist anwesend und versucht, der Mutter sprachlich und inhaltlich zu helfen.

IPw: Ähm, da war am Elternsprechtag. Das war noch letztes Jahr. Ähm, da war ich natürlich dabei, weil, ähm, versteht paar Sachen meine Mama nicht. Und da hab ich ihr halt geholfen. Aber sie kann sich eigentlich schon selber mit der Lehrerin verständigen (5b, 49).

Über die Hilfe für die Mutter und die Verhinderung von Missverständnissen hinaus erkennt die Interviewte noch einen weiteren Vorteil: Sie erlebt ihre Lehrerin als zugewandt und freundlich und erklärt sich dies mit der veränderten Rolle in einem persönlichen Gespräch.

IPw: Ähm, weil es könnte auch sein, dass meine Mutter halt irgendwas missversteht, ähm, (3) weil ihre Deutschkenntnisse sind ausreichend, also nicht gut, ausreichend und wenn ich dabei bin, ähm, dann merk ich auch, dass die Lehrerin vielleicht ganz anders ist, eigentlich, aber nur jetzt so in der Schule, in der Klasse manchmal rumschimpft, weil das ihr Job ist oder so. Ja (5b, 144).

3.7.6 Selbstvertrauen

Wie stark schätzen Schülerinnen und Schüler ihr Selbstvertrauen ein und in welchem Zusammenhang sehen sie dieses mit ihrem Schulerfolg?

Zusammenfassung

Die Interviewten verfügen in Bezug auf ihren erwünschten Schulabschluss ‚Abitur‘ über ein solides Selbstvertrauen. Niemand zweifelt ernsthaft daran, diesen Abschluss zu erreichen. Bis auf eine Interviewte zeigen alle eine gewisse Gelassenheit, sogar Stolz und z.T. Zufriedenheit mit ihren Leistungen und ihrer Situation an der Schule. Sie sind selbstbewusst genug, um ihre Defizite zu sehen und trauen sich zu, diese durch eigene Anstrengung oder mit externer Hilfe zu beheben. Ihre Leistungen bezeichnen sie als „gut“, „normal“, „mittelmäßig“ und „klarkommend“. Von Eltern und Schule erwarten sie konstruktive Hilfe, wenn nötig. Diskriminierung in Gesellschaft und Schule durch Lehrkräfte und Mitschüler wird artikuliert und z.T. als das Selbstvertrauen beeinträchtigend empfunden. Besonders eine Schülerin leidet stark unter dem Gefühl, aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen zu sein und von Lehrkräften als nicht ins Gymnasium passend empfunden zu werden. Sie selbst ist von Selbstzweifeln geplagt und gleichzeitig von außerordentlichem Bestreben erfüllt, das „Abitur zu schaffen“.

Interviewpartner 1 äußert sich gelassen und mit gefestigtem Selbstvertrauen zur Bewältigung schulischer Aufgaben. Im Rückblick auf den Übergang von der Grundschule zum Gymnasium und damit abnehmender fachlicher

schulischen Unterstützung durch die Eltern, verweist er auf seine Fähigkeit, die zunehmenden Anforderungen am Gymnasium durch eigene Anstrengung und Inanspruchnahme von Nachhilfe gemeistert zu haben.

IPm: Ja, also, wenn ich ganz große, also jeder hat mal en Ausrutscher, ich immer große Probleme hab, z.B. in Latein, das kann ich halt nicht so gut, da hab ich mir Nachhilfe genommen, und dann wird's auch besser (1a, 95).

Er beschreibt, wie es ihm durch vermehrte Anstrengung und Erhöhung seiner Arbeitszeit in den unteren Klassen der Mittelstufe gelungen ist, Klassenarbeiten und Hausaufgaben im Wesentlichen erfolgreich zu bewältigen.

IPm: Also eigentlich hab ich's noch immer hingekriegt mit den Arbeiten, also wir schreiben, ich glaub, wir haben noch nie drei Arbeiten in ner Woche geschrieben, das kommt nur ganz selten, sonst kann man halt durchs Wochenende für die nächste Arbeit lernen. Und die Hausaufgaben, na ja, das dauert halt manchmal länger, manchmal länger, kommt halt drauf an (1a, 148).

Der Schüler stellt sich durch seine Äußerungen und beschriebenen Handlungen als recht selbstbewusst dar. Bei der Frage, wie oft elterliche Intervention nötig sei, verweist er auf die dauerhafte Zufriedenheit der Lehrkräfte mit seinen Leistungen.

IPm: Also eigentlich ziemlich selten. Meine Lehrer warn eigentlich immer zufrieden mit mir, nur dieses Jahr nen bisschen nachgelassen, und dann halt immer nur von Elternsprechtag zu Elternsprechtag (1b, 47).

Er sieht sich als zukünftig qualifiziert und flexibel genug an, um auch einen Wechsel in ein Arbeitsverhältnis in der Türkei für möglich zu halten.

IPm: Also, vielleicht, wenn ich später vielleicht einen guten Job in der Türkei bekommen könnte, könnte auch sein, dass ich in die Türkei ziehen will (2b, 181).

Es stellt für ihn kein Problem dar, sich zu seinem Migrationshintergrund zu bekennen. Ganz im Gegenteil erwartet er von der Institution Schule, sich über seinen Status zu informieren, mögliche Defizite, die sich aus dem Mig-

rationshintergrund ergeben könnten, wahrzunehmen und mit kompensatorischen Maßnahmen für gerechte Leistungsmessung und Lernerfolg zu sorgen.

IPm: Ähm, sie sollten halt wissen, welchen Migrationshintergrund ich habe, ähm, ob meine Eltern Türkisch oder Deutsch angehörig sind. Sonst brauchen die eigentlich nichts zu wissen.

I: Warum sollten sie das mit dem Migrationshintergrund wissen?

IPm: Zum Beispiel, damit sie mich..., wenn sie merken, dass ich in Deutsch z.B. nich so gut bin, dass die das halt mir sagen können, dass das vielleicht dadurch kommt, dass ich zu Hause mehr türkisch rede, oder so.

I: Ach, Du meinst, sollen die Lehrer Dich mit diesem Wissen besser verstehen?

IPm: Ja.

I: Dich unterstützen, helfen, weil Du nen Migrationshintergrund hast?

IPm: Ja (1b, 150).

Geht es um weitere Informationen aus seinem Privatleben für die Schule, so lehnt er diese selbstbewusst ab.

I: Warum, glaubst Du, ist es wichtig, dass die Schule nichts Privates weiß?

IPm: Weil sie das nichts angeht. Das ist ja mein...hat nichts mehr mit der Schule zu tun.

I: OK. Wofür sollten sich Lehrer bei Schülern interessieren? Was denkst Du?

IPm: Für meine Schulnoten.

I: Für Deine schulischen Leistungen. Und sonst?

IPm: Eigentlich nichts (2b, 220).

Was ihre Schulleistungen anbetrifft, so schätzt sich **Interviewpartnerin 2** in ihren Leistungen als mittelmäßig ein und identifiziert Lernprobleme nur in wenigen Fächern.

IPw: Ähm, also nicht so ganz gut, aber es geht halt. Also normal, sag ich jetzt mal, nur en paar Fächer, so z.B. Mathe, bin ich nich so sehr, Französisch nich wirklich. Ansonsten in allen anderen Fächern ist eigentlich alles OK (2a, 204).

Fragt der Interviewer nach einer Gesamteinschätzung ihrer Leistungen und ihrer Situation in der Schule, so ist sie mit sich zufrieden.

IPw: Eigentlich ist bis jetzt alles so wie ich möchte (2a, 90)

Bei Schwierigkeiten beschreibt sich die Befragte als recht couragiert. Sie wartet nach Elternsprechtagen den elterlichen Bericht ab, um danach auf die Eltern zuzugehen und ein Nachgespräch über Verhaltens- und Leistungseinschätzung aus Lehrersicht zu führen.

I: Redest Du mit Deinen Eltern, bevor sie in die Schule gehen und mit Deinen Lehrern sprechen?

IPw: Nein, ich rede wenn, dann nach dem Gespräch mit meinen Lehrern.

I: Was besprecht Ihr?

IPw: Wie mich der Lehrer empfindet. Was der Lehrer über mich gesagt hat (2b, 53).

Interviewpartnerin 3 hat hohe Erwartungen an sich selbst. Sie möchte sehr gern mit einem guten Abiturdurchschnitt abschließen und sieht sich selbst als gute Schülerin.

IPw: Also, die Schule hat sehr große Bedeutung für mich. Sie ist der einzige Weg, der überhaupt meine Zukunft retten kann. Also, später wird mir niemand helfen, außer die Schule. Deswegen möcht ich sehr gern mit nem guten Abi abschließen. Halt wegen guten Job haben, besseres Leben.

I: Du bist hier auf dem Gymnasium, welche Klasse?

IPw: Achte.

I: Wie schätzt Du Dich ein?

IPw: Hmm, Schon, denke ich, gut.

I: Ja?

IPw: Ja (betont). Ja. Ja (3a, 12).

Trotz teilweise widriger familiärer Bedingungen zu Hause sieht sie keine Probleme, bei Lernschwierigkeiten Hilfe selbst zu organisieren.

IPw: Zu Hause? Ja (resigniert). Komm ich auch gut klar mit. Also ich hab auch Geschwister, die mir helfen können. Also, ähm, ich hab, ähm, eine Schwester, die ist 15, geht in die 9.; von ihr lern ich auch mal mehr, wir unterhalten uns zu Hause mehr auch über die Schule, dann erzählt sie mir auch was sie machen, und dann hab ich noch eine 20jährige Schwester, die kennt auch halt das Ganze, hat sie auch durchgemacht und falls wenn ich Fragen habe, kann sie mir auch dabei helfen (3a, 24).

Ihren eigenen Schulerfolg stellt sie nicht in Frage und traut sich zu, Medizin oder Architektur als Berufsziel anzustreben (3a, 105).

Eine Einschränkung ihres Selbstvertrauens zeigt sich allerdings bei anstehenden Konfliktgesprächen mit Lehrern und/oder dem Schulleiter, wenn es um empfundene Diskriminierung bei der Notenvergabe geht.

IPw: ... wenn's um Noten geht, dann seh ich schon, um wen es geht und dann kriegt man eher schlechte Noten, weil man Ausländer ist. Also das merkt man schon bei einigen Lehrern (3a, 194).

IPw: Dagegen tun kann ich ja eigentlich nichts, aber man könnte mal drauf ansprechen oder zum Schulleiter gehen, vielleicht was machen, ob man was dran ändern kann. Könnst man den Lehrer vielleicht mit dem Schulleiter ansprechen und dann halt etwas klären, damit die nicht mehr so rassistisch auf einen wirken.

I: Hast Du das schon mal probiert?

IPw: Nein, hab ich nicht. Um ehrlich zu sein, traue ich mich das auch gar nicht.

I: Aber Du würdest gerne...

IPw: Aber ich würde es gerne, ja.

Auf Nachfrage stimmt sie dem Interviewer zu, dass man sich bei nach ihrer Ansicht rassistisch motivierter Diskriminierung ohnmächtig fühlt, weiß sich aber zu helfen.

IPw: (...) Also wenn's Arbeiten zurück gibt, dann regen sich die meisten immer auf, dann kommen wir in Gruppen, so die Ausländer z.B., zusammen, und ja, der hat uns doch nur schlecht gemacht, weil wir Ausländer sind, hat uns schlecht benotet, weil wir Türken sind, vielleicht, weil die uns nicht leiden können, dann kommt schon so was, (2) in, (3), ja, (2), so Öffentlichkeit, (2) ja, und dann sprechen wir unsere Eltern drauf an, dann meinen sie, es ist nicht fair, und dann telefonieren die Mütter z. B. und dann versuchen wir was zu klären, aber das bringt meistens auch nichts (leise) (3a, 241).

Interessant ist ihre Reaktion auf die Frage des Interviewers, was man gegen die weit verbreitete Diskriminierung von „Ausländern“ in Deutschland tun könne. Ihr Lösungsvorschlag:

IPw: (5) Obwohl, es könnte auch daran liegen, dass wir vielleicht nicht genug Respekt zeigen. Vielleicht denken die auch, wir sind Ausländer, wir tun alles, was wir wollen, ja, vielleicht sollten wir einfach mehr Respekt zeigen, ja, mehr höflicher klingen, vielleicht könnte das ja auch was bringen (3a, 258).

Für sich selbst schließt sie eine Benachteiligung im Unterricht wegen ihres Migrationshintergrundes aus (3b, 77) und beurteilt ihre eigene Situation an der Schule als insgesamt positiv,

IPw: Sonst läuft eigentlich alles gut (3a, 291).

denn sie verfügt über genügend Selbstvertrauen, um ihr eigenes Handeln selbstkritisch einzuschätzen und ihre Defizite zu benennen. Für sie bedeutet

die Unterstützung ihrer Mutter, dass sie sich ihres Selbstbildes als einer im Großen und Ganzen erfolgreichen Schülerin sicher sein kann. Deshalb beteiligt sie sich im Unterricht auch dann, wenn sie nicht sicher ist, ob ihre Beiträge positiv oder negativ bewertet werden.

IPw: Um die Noten? Ja, und da kommt es auf das Fach an. Aber wenn ich vielleicht in einem schlechten Fach meine Mutter aufgerufen wird, dann macht mir das schon Panik, aber meine Mutter kann sich auch schon vorstellen, wie ich halt bin und Deswegen weiß sie das auch. Also im Unterricht bin ich eher, ehrlich zu sagen, auch ein bisschen zurückgezogen. Da bin ich mir nicht sicher, ob das richtig ist oder falsch, halt, wie gesagt, versuch ich, das trotzdem zu sagen.

I: Du versuchst Dich zu beteiligen?

IPw: Ja (3b, 159).

Interviewpartner 4 sieht für sich keinerlei Probleme in der Schule. Nach seiner Aussage kommt er so gut klar, dass noch keine außerplanmäßigen elterlichen Besuche in der Schule nötig wurden (118, 121). Seine Schulleistungen schätzt er als so gut ein, dass bisher noch keine externe Hilfe wie Nachhilfe nötig wurde.

I: Brauchst Du oft Unterstützung?

IPm: Eigentlich nich, wir kriegen ja genug Unterstützung in der Schule.

I: Du brauchst zu Hause keine Unterstützung?

IPm: Noch nich (4a, 48).

Er spürt keine Form von Diskriminierung auf Grund seines selbst wahrgenommenen türkischen Migrationshintergrunds und empfindet sich von den Lehrern und dem Schulsystem als gleich behandelt.

I: (...) Hast Du das Gefühl, dass Du hier anders behandelt wirst, weil Du Ausländer bist?

IPm: Nein (4a, 123).

Er charakterisiert seine Situation als „Alles gut so, wie es ist“ (128) und betrachtet das kurze Interview als umfangreich genug, damit „alles geklärt“ werden konnte (130).

Das Selbstvertrauen des Interviewten ist nur in einigen Bereichen ausgeprägt. Was die schulischen Leistungen insgesamt angeht, sieht er für sich keine Probleme. Im Bereich der mündlichen Beteiligung und der Selbstdisziplin zur Erledigung der Hausaufgaben aber erkennt er Defizite bei sich (33, 35, 37, 65). Er bestätigt die Vermutung des Interviewers, in der Schule zu schüchtern und zurückhaltend zu sein (37). Bei Lehrer-Elterngesprächen ohne sein Beisein hat er zwar ein ungutes Gefühl, was das Ergebnis angeht (116), ansonsten aber sieht er darin kein Problem für sich.

I: Was würdest Du an der Schule geändert haben, wenn Du könntest?

IPm: Alles gut so wie es ist.

I: Würdest Du, hast Du noch irgendwas, was ich vergessen hab?

IPm: Alles geklärt (4a, 126).

Mut und Selbstvertrauen und einen starken Willen, das Ziel „Abitur“ zu erreichen, kennzeichnen die **Interviewpartnerin 5** in Bezug auf ihr schulisches Engagement. Im Rückblick auf ihre bisherige Schulzeit weist sie darauf hin, dass sie schon während der Grundschulzeit den Wunsch entwickelte, das Gymnasium zu besuchen. Ihr „Traum“ wurde realisiert, als sie entgegen der Grundschulempfehlung, die auf ‚Realschule‘ lautete, die Anmeldung am Gymnasium durchsetzte. Dem Gutachten der Grundschullehrerin spricht sie eine korrekte Einschätzung ihrer damaligen schlechten Leistungen zu, verweist dann aber auf ihren besonderen Fleiß und ihre außerordentlichen Anstrengungen, die sie es bis in die achte Klasse haben schaffen lassen. Sie verhehlt nicht ihren Stolz darauf und macht deutlich, dass sie trotz Schwächen in zwei Fächern „diese Schule schaffen“ und das Abitur ablegen will.

IPw: Ja, ich hatte eigentlich eine Realempfehlung, also Realschulempfehlung, und (2), ähm, ich hatte so, son Gefühl, dass ich aufs Gymnasium, ich weiß nicht, ich wollt einfach aufs Gymnasium, war son Wunsch von mir, son Traum, und dann (2), ja (3). Aber ich hatte immer son Zweifel, dass ich das nicht schaffe, jetzt bin ich schon in der achten Klasse und einigermaßen gut.

I: Wer hat Dir die Empfehlung gegeben für die Realschule?

IPw: Meine Grundschullehrerin.

I: Und fandest Du die Einschätzung richtig?

IPw: Ja, eigentlich schon, ich war auch nich so gut, war überhaupt nich gut, aber, ähm, (Name unverständlich) und ich wollte aufs Gymnasium. Ich hab gesagt, ich werd dann Tag und Nacht üben, lernen, aber ich will diese Schule schaffen. Abitur (5a, 46).

Im Unterricht sieht sie sich selbst „ein bisschen ausgeschlossen“ (105) und mit geringerem Selbstvertrauen ausgestattet, wenn Mitschüler sie auslachen (297) und nach ihrem Empfinden einige Lehrkräfte zu streng mit ihr sind (109) und ihr zu verstehen geben, dass sie das Ziel „Abitur“ vielleicht doch nicht erreicht (113). Sie bezeichnet sich selbst als sehr religiös und plant, das Kopftuch zu tragen, zögert aber noch den Zeitpunkt hinaus, weil sie sich noch nicht genügend Selbstbewusstsein zutraut, um ablehnende Bemerkungen zu ertragen (247). Bei Konflikten mit Mitschülern beschreibt sie sich selbst als eher zögerlich, ihre Rechte durchzusetzen (138) und möchte Lehrkräfte, die Mutter und/oder die Schulsozialarbeiterin nicht in die Konfliktklärung mit einbeziehen (159, 161). Sich selbst beschreibt die Schülerin als eher zurückgezogen, als „für (sich) allein in ihrem Zimmer eingeschlossen. Also als ... sehr eingeschlossen“ (154).

Die Interviewte sieht sich in Bezug auf ihre Mitschüler und Mitschülerinnen als „halt nicht so selbstbewusst“ (5b, 207). Sie kann die verletzenden Bemerkungen anderer nicht leicht abschütteln und nicht sagen „Ach, sollen die sagen, was sie wollen. Ich weiß wer ich bin“ (5b, 208). Sie beschreibt sich selbst so:

IPw: ... bei jeder Kleinigkeit, wenn die sich lustig über mich machen, über mich lachen oder meine Freunde, dann bin ich schon sehr stark verletzt. Das ist mein Problem (5b, 209).

Ihre Reaktionen auf empfundene Beleidigungen betrachtet sie als mit der Zeit veränderlich. Als sie jünger war, schätzte sie sich als aggressiv ein, jetzt „bin ich eher eine Person, die dann nach der Schule sich so zurückzieht, darüber nachdenkt, aber nicht aggressiv wird“ (5b, 231). Indirekt ausgegrenzt und in ihrem Selbstwertgefühl gemindert, fühlt sie sich durch mögliche Reaktionen ihrer Mitschüler auf das Erscheinungsbild der Mutter. Kopftuch, sehr dunkle Haut und „nicht den besten Job und nicht das beste Auto und das beste Haus“ (5b, 255) können ihrer Einschätzung nach zu diskriminierenden Äußerungen führen. Deshalb versucht sie, die Mutter von Schulbesuchen abzuhalten (5b, 252).

3.7.7 Selbstkonzept

In wieweit sehen sich Schülerinnen und Schüler in der Lage, ihre Fähigkeiten zu erkennen, sie einzusetzen und Lernkonzepte zu entwickeln, um ihr Ziel ‚Abitur‘ zu erreichen und welchen Faktoren messen sie dabei besondere Bedeutung bei?

Zusammenfassung

Alle fünf Befragten verfügen über Selbstkonzepte, die sich nach Selbstwahrnehmung, Realitätsangemessenheit, Komplexität des Denkens, und Reflexionsniveau unterscheiden.

Interviewpartner 1 sieht sich selbst als aktiv Steuernder und Planender im Mittelpunkt des elterlichen Interesses. Er schreibt sich selbst die Fähigkeit zu, Belastungen zu erkennen und durch flexible Verteilung seiner Energien erfolgreich zu bewältigen. Er betrachtet sich als motiviert und zielgerichtet arbeitend und versucht, den Informationsfluss von Schule zu Eltern und umgekehrt so zu beeinflussen oder gar zu steuern, dass Ängste und Verunsicherungen minimiert, Motivationsaufbau und Stimulierung des Lernprozesses

bei ihm unterstützt werden. Er legt großen Wert auf möglichst viel Selbstbestimmung bei der Gestaltung seiner schulischen Verpflichtungen und gibt der Schule Anregungen, Lernprozesse so zu gestalten, dass der Eigeninitiative von Schülerinnen und Schülern mehr Raum gegeben wird. Von Lehrkräften erwartet er Zurückhaltung in Bezug auf Informationen über das Privatleben von Schülerinnen und Schülern und mehr Engagement bei der Diagnose von Lernschwierigkeiten sowie zielgerichtete Verbesserungsvorschläge.

Interviewpartnerin 2 weiß zwar um die Bedeutung von Schule für ihre Zukunft, verfügt aber über kein zusammenhängendes Konzept. Sie benennt nur punktuell Wirkungsfaktoren, die ihren Schulerfolg steigern können. Dazu zählen die Forderung nach mehr Nachhilfe und die große Bereitschaft, auch private und familiäre Informationen an die Lehrkräfte weiterzugeben, damit diese, hoffentlich angemessen und schonend für die Schülerin, Kontakt mit den Eltern aufnehmen können, um Lernprobleme zu besprechen. Eine unmittelbare Beteiligung an Lehrer-Eltern-Gesprächen lehnt sie ab und möchte lieber die Lehrereinschätzung durch ihre Eltern gespiegelt bekommen.

Interviewpartnerin 3 sieht sich trotz mütterlicher und schwesterlicher Unterstützung als alleinstehend an, die mit Hilfe der Schule ihren Weg gehen muss. Sie akzeptiert das Sprachintegrationskonzept ihrer Mutter, auch zu Hause nur Deutsch zu sprechen und beschreibt, wie sie sich selbst um Unterstützung bei Lernschwierigkeiten bemüht. Sie betrachtet die Lehrkräfte als ihr wohlgesonnene, sie in ihrem Leistungsstreben unterstützende Akteure ihres Schullebens und Schulerfolgs (vgl. ‚Lehrkraft-Schüler-Verhältnis‘). Gesprächen mit Mutter und Lehrkräften misst sie eine beträchtliche Bedeutung in Bezug auf die Steigerung ihrer Motivation und ihres Schulerfolgs bei (86, 88, 95, 150, 165), beansprucht aber, diese nach ihren Interessen zu beeinflussen. So wägt sie differenziert ab, unter welchen Bedingungen sie an Gesprächen teilnehmen will oder auch nicht (138 ff), kalkuliert die psychischen Folgen einer unmittelbaren Teilnahme im Gegensatz zu einer mittelbaren (143) und entscheidet sich tendenziell für eine mittelbare Teilnahme (153). Sie sieht sich selbst im Mittelpunkt schulischer und elterlicher Bemühungen (179) und besteht auf der Informationspflicht der Mutter ihr gegenüber (180).

Informationen über schulische Angelegenheiten und ihren Leistungsstand gibt sie dosiert an die Mutter weiter (186) und scheut auch nicht den Konflikt mit ihr über das Ausmaß der Information. Bei privaten Problemen spricht sich die Befragte, wenn zwingend nötig, für die gezielte Information nur des Klassenleiters aus. Zur Vermeidung von Problemen befürwortet sie eine Weiterentwicklung der Gesprächskultur zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften und eine stärkere Würdigung von außerschulischen Aktivitäten zur Steigerung ihrer Motivation.

Interviewpartner 4 verfügt nur über ein rudimentäres Konzept. Seine Präsenz bei Eltern-Lehrer-Gesprächen ist ihm nicht nur nicht wichtig, sondern er möchte sie vermeiden, um unangenehmer Kritik aus dem Wege zu gehen. Er legt Wert darauf, dass sich Informationen von der Schule an die Eltern ausdrücklich nur auf Noten beziehen und umgekehrt nichts Privates an Lehrkräfte mitgeteilt wird. Eine erweiterte Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule durch Gespräche und Telefonate lehnt er als überflüssig ab und verweigert im Gespräch mit dem Interviewer jegliche Reflexion über die Wirkung von Elementen eines Selbstkonzepts in Bezug auf eine Leistungssteigerung. Von den Eltern erwartet er, bei Lernschwierigkeiten Nachhilfe organisiert zu bekommen. Er verweist auf seine ihn zufriedenstellenden guten Leistungen, die eine Veränderung seiner Einstellung zu Schule und Eltern überflüssig machen.

Interviewpartnerin 5 leitet aus ihrer äußerst starken Motivation, mit dem Abitur abzuschließen, und ihrer prekären Lebenssituation die Elemente eines Lernkonzeptes ab, die ihr ermöglichen sollen, die erwarteten Leistungen zu erbringen. Sie bescheinigt sich selbst Mut bei der Wahl und Anmeldung zur Schulform Gymnasium, ohne die Schullaufbahneempfehlung dafür erhalten zu haben und ist stolz darauf, es bis zur achten Klasse geschafft zu haben. Bei empfundener Missachtung oder vermuteter Ablehnung durch Lehrkräfte spricht sie diese direkt an, schildert ihre Probleme und weist auf ihre selbstorganisierte Nachhilfe hin. Eltern-Lehrer-Schüler-Gespräche werden von ihr nicht nur wegen der sprachlichen Defizite ihrer Mutter in Deutsch ausdrücklich begrüßt. Sie möchte vielmehr aus erster Hand über die Lehrereinschät-

zung ihrer Leistungen informiert werden. Treten Konflikte mit Mitschülern auf, so regelt sie diese möglichst selbst, da sie ihrer Mutter keine wirkungsvolle Hilfe zutraut. Sie befürwortet eine ausführliche Information der Lehrkräfte über ihre familiäre Situation, damit diese bei Lern- und Entwicklungsproblemen mehr Verständnis aufbringen können (353). Hierbei erwartet sie von den Lehrkräften, dass diese sie in den Fokus nehmen, ihre Lernschwierigkeiten diagnostizieren und individuell zugeschnittene Hilfen und Nachhilfetipps geben (365). Die Schülerin wünscht sich, dass Schule und Eltern in Zukunft stärker mit einander kommunizieren. Da die Interviewte sich auf sich alleine gestellt sieht und von ihrer Mutter und ihrem sozialen Umfeld nur sehr begrenzt Unterstützung erwarten kann und sich auch noch unsicher und nicht akzeptiert fühlt, wendet sie sich ihrer Religion stärker zu und zieht daraus seelische Stärkung, um den Anforderungen der Schule besser zu genügen.

Interviewpartner 1 schreibt sich selbst die Fähigkeit zu, auf schwankende Belastungen (z.B. mehrere Klassenarbeiten in einer Woche, Hausaufgaben nach Nachmittagsunterricht) mit Anpassung seines Arbeitseinsatzes erfolgreich zu reagieren.

IPm: Also eigentlich hab ich's noch immer hingekriegt mit den Arbeiten, ... kann man halt durchs Wochenende für die nächste Arbeit lernen. Und die Hausaufgaben, na ja, das dauert halt manchmal länger, manchmal länger, kommt halt drauf an (1a, 148).

Er sieht sich als Planenden im Mittelpunkt seines eigenen und des elterlichen Interesses und möchte selbst entscheiden, welche Informationen an seine Eltern fließen sollen und welche nicht.

IPm: Z.B., wenn man seine Hausaufgaben drei Mal vergessen hat, dann sollte man, z.B. mal zum Nacharbeiten muss, sollten das meine Eltern nicht mitbekommen (1a, 173).

Der Bewältigung schulischer Aufgaben begegnet der Interviewte mit ausgeprägten realitätsangemessenen Konzepten: Er misst dem Ergebnis von Leh-

rer-Eltern-Gesprächen für sein zukünftiges Handeln erhebliche Bedeutung bei und reagiert auf Elternrückmeldung selbstständig mit angemessenem Lerneinsatz, um sich zu stabilisieren oder zu verbessern (73). Er reflektiert positive wie negative Rückmeldungen mit Distanz und gibt Lehrkräften nicht die Schuld bei schlechten Leistungen, sondern sucht eigene Verbesserungsstrategien (79). Er akzeptiert lernbezogene Rückmeldungen und legt Wert darauf, dass insbesondere positive Informationen von Lehrkräften an Eltern fließen (87), damit er seinen Eltern eine Freude über die Erfolge ihrer Erziehungsanstrengungen machen kann.

IPm: Also z.B. wenn die halt sagen, ich bin halt gut in der Schule, dann mach ich halt so weiter und wenn ich schlecht bin, dann versuch ich halt, mich ein bisschen mehr anzustrengen.

I: Ändert sich Dein Gefühl oder Dein Verhalten den Lehrern gegenüber durch solche Gespräche?

IPm: Also, eigentlich, wenn ich nich schlecht bin, hab ich keine Probleme mit den Lehrern; deswegen ändert sich kein Verhalten mit den Lehrern, sondern halt meine Schulleistung.

I: Also, Du sagst, dann geb ich mehr Gas, muss ich an mir arbeiten, ist aber nicht der Lehrer dran schuld (1b, 73).

Die Teilnahme an Lehrer-Eltern-Gesprächen sieht er allerdings zwiespältig. Bei schlechten Leistungen hat er Bedenken teilzunehmen, da er sich nicht gerne Vorwürfen aussetzen möchte (97). Andererseits aber sieht er die Notwendigkeit, sich dem Gespräch auszusetzen, um eine Chance auf Verbesserung zu haben (109). Zu enge Kontakte zwischen Lehrern und Eltern versucht er zu vermeiden (113), um seinen individuellen Handlungsspielraum und seine begrenzte Autonomie zu wahren. Diese zeigen sich deutlich, wenn ein Leistungseinbruch droht; dann strebt er danach, durch prophylaktisches Lernen Eltern vor Enttäuschungen zu bewahren (135), um ihre Zuneigung und Unterstützung nicht zu gefährden. Der Interviewte sieht sich im Zwiespalt zwischen dem Streben nach Eigenständigkeit und Kontrolle der schulischen Informationen für seine Eltern und andererseits zwischen der Notwendigkeit

elterlicher Kontrolle und Erhaltung des Erwartungsdruck, um gute Leistungen zu erzielen (140), entscheidet sich aber im Zweifel für Eigenständigkeit.

I: Schön. Wenn Du mal über die Situation, wenn die Eltern in die Schule kommen, nicht reden kannst, wenn Du weißt, da ist was Bestimmtes passiert, wie machst Du das dann? Oder meine schulischen Leistungen sind schlecht, o Gott!

IPm: Ja, das ist dann sehr übel, das zu sagen. Da hat man halt Angst, dass die Eltern dann enttäuscht sind von allem und deswegen versuch ich schon, bevor das passiert jetzt, mich davor schon anzustrengen.

I: Was denkst Du, sollten Eltern über Dinge wissen, die in der Schule passieren, die Dich betreffen und welche schulischen Dinge sollten sie eher nicht wissen?

IPm: Ja, das ist halt so ein... Ja, wenn meine Eltern das wissen, dann wäre das für mich besser, aber ich will das eigentlich nicht, obwohl das für mich besser ist, weil, wenn meine Eltern das wissen, dann sagen sie mir das halt, dass ich mich mehr anstrengen soll, und wenn meine Eltern das nicht wissen, gibt's keinen Ärger, aber ich verbesser mich auch nicht. Aber meistens will ich das trotzdem nicht (145,147).

Der Befragte äußert sich klar zu Ausmaß und Inhalt von Eltern-Lehrer-Kontakten: er möchte keine persönlichen und familiären Informationen an Lehrkräfte weitergeleitet haben (151, 202, 208, 214), außer, wenn sie zur besseren Lerndiagnostik taugen, zum Verständnis für Lernschwierigkeiten bei ihm und bei Lehrkräften sowie zu Verbesserungsvorschlägen für ihn und seine Eltern führen.

I: Was glaubst Du, sollten Lehrer über ihre Schüler wissen?

IPm: Ähm, sie sollten halt wissen, welchen Migrationshintergrund ich habe, ähm, ob meine Eltern Türkisch oder Deutsch angehörig sind. Sonst brauchen die eigentlich nichts zu wissen.

I: Warum sollten sie das mit dem Migrationshintergrund wissen?

IPm: Zum Beispiel, damit sie mich..., wenn sie merken, dass ich in Deutsch z.B. nicht so gut bin, dass die das halt mir sagen können, dass das vielleicht dadurch kommt, dass ich zu Hause mehr türkisch rede, oder so.

I: Ach, Du meinst, sollen die Lehrer dich mit diesem Wissen besser verstehen?

IPm: Ja.

I: Dich unterstützen, helfen, weil Du nen Migrationshintergrund hast?

IPm: Ja (1b, 148).

IPm: (...) Familiäre Probleme sollten ja, müssen ja die Lehrer nicht wissen, halt nur, weshalb ich vielleicht schlechter in der Schule bin; z.B. dass mich mein Bruder stört, oder sowas. Was in die Schule sich einbezieht.

I: Und Du meinst, private Sachen von der Familie sollte die Schule nicht wissen? Versteh ich Dich da richtig?

IPm: Ja (betont) (1b, 202).

Er erwartet von Lehrkräften, sich nur für schulische Angelegenheiten, Noten, Leistungen zuständig zu fühlen (218, 227), Privates aber nicht in Erfahrung bringen zu wollen (214). Seine Erwartungen an Lehrkräfte erweitert er noch dahingehend, dass diese sich, sollten bei ihm Lernschwierigkeiten auftreten, von selbst an seine Eltern und ihn wenden, um Verbesserungsvorschläge zu machen (231, 235). Ebenso macht er einen Vorschlag, wie Lehrkräfte am effektivsten und für ihn schonendsten Kontakt mit den Eltern aufnehmen können.

I: Wie könntest Du Dir die Zusammenarbeit, das Zusammenwirken von Eltern, Lehrern und Schule vorstellen, damit Du Dich in der Schule wohler fühlst und bessere Leistungen erzielst?

IPm: Tja, dass die, wenn meine Noten schlechter werden, meine Eltern kontaktieren und sagen, wie sie mir helfen können.

I: Wie soll das gehen? Sollen sie sich öfter sehen, öfter treffen? In Konferenzen oder hast Du ne Idee?

IPm: Also ich denk, also wenn meine Noten nicht schlecht sind, also gut sind, dann brauch ich halt nicht, und wenn beispielsweise sie sind schlecht, dann könnten die mal meine Eltern anrufen. Ich denke, dass dafür nicht extra eine Konferenz abgehalten werden muss. Man kann auch einfach meine Eltern anrufen und sagen, vielleicht, wie ich mich verbessern kann.

I: Also die unkomplizierten Wege, einfach anrufen, telefonisch. Wenn es drauf ankommt, sollte der Kontakt sofort hergestellt werden.

IPm: Ja (1b, 228).

Die weiteren Vorstellungen des Interviewten zur Erreichung besserer Schulleistungen gehen über das persönliche Umfeld hinaus. Er macht detaillierte Verbesserungsvorschläge für das Schulleben, die folgende Bereiche tangieren: Pausenaktivitäten, Kreativstunden, frei gestaltete schülergelenkte Stunden, Sportaktivitäten, Ausstattung, Freiräume für Schülerentscheidungen, Kritikstunden, Gruppenarbeit, Einzelarbeit (247-296).

Interviewpartnerin 2 schreibt der Schule als Sozialisations- und Qualifikationsinstanz eine große Bedeutung zu. Sie sieht ihre Zukunft weitgehend beeinflusst durch die Institution Schule und ihren eigenen Schulerfolg. Für sie

IPw: ... bedeutet (es) schon viel. Weil, das ist sozusagen meine Zukunft später. Also spielt schon große Rolle (2a, 15).

Trotz dieser klaren Zukunftsorientierung entwickelt sie auch auf gezielte Nachfrage hin keine Vorstellungen oder Erwartungen zur Verbesserung ihrer Lernsituation (118). Lediglich Randphänomene wie zu schnelles Lerntempo im Unterricht und mangelnde Lockerheit der Lehrkräfte werden moniert (243, 239).

Die Schule als Institution erscheint ihr ansonsten in allen Aspekten als akzeptabel.

I: Wie würdest du Schule gestalten, wenn Du könntest?

IPw: Spaßig. Dass der Unterricht halt eben locker is, ja (3) halt eben spaßig, lockerer halt ebenso, dass wir en bisschen..., dass Lehrer lockerer sind, nicht so streng, mein ich halt ebenso, kein „Mach dies, lern Vokabeln“, son bisschen lockerer, alles en bisschen langsamer angehen. Aber ansonsten is alles gut (2a, 239).

Die Interviewte misst dem direkten Gespräch mit den Eltern vor Elternsprechtagen keine große Bedeutung bei (53), sondern verfährt nach eigenem Plan.

I: Wärst Du gern bei den Gesprächen dabei?

IPw: Nein, eigentlich nicht.

I: Warum?

IPw: Weil ich gerne von meinen Eltern hören möchte, wie die Lehrer über mich geredet haben.

I: Könnte das helfen, oder hindert das eher?

IPw: Es hilft eher (2b, 42).

Sie gesteht der Schule zu, über häusliche Probleme in der Familie informiert zu sein, damit die Lehrkräfte pädagogisch angemessen reagieren können und erwartet von den Lehrern, bei ihren Auskünften an die Eltern auch deren Erziehungsmaßstäbe in Betracht zu ziehen (68). Sie vertritt die Meinung, dass die Schule gut über die familiären Verhältnisse informiert sein muss, um bei ihren Maßnahmen Schaden von den Kindern abzuwenden.

IPw: Ich finde es wichtig, dass meine Eltern alles, was mit der Schule zu tun hat, wissen.

I: Was, glaubst Du, sollten Lehrer über ihre Schüler wissen?

IPw: Ob sie zu Hause Probleme haben oder ob die Eltern streng sind, was die Schule angeht.

I: Wie gut sollten Lehrer die Schülerfamilie, ihre möglichen Probleme kennen?

IPw: Gut. Damit sie nicht sofort bei jeder Sache anrufen. Es könnte ja sein, dass die Eltern dann streng werden.

I: Warum, glaubst Du, ist das wichtig?

IPw: Da die Lehrer dann eventuell netter mit den Eltern reden (2b, 59).

Zusätzlich erwartet die Probandin von der Schule, ein besseres Nachhilfeangebot zur Leistungssteigerung anzubieten (89).

Interviewpartnerin 3 schreibt der Schule eine sehr große Bedeutung für ihre Zukunft zu (12). Sie sieht sich selbst zukünftig als alleine in der Gesellschaft dastehend, ohne Hilfe von anderen und auf sich selbst zurückgeworfen, sowohl bei der Rollenfindung in der Gesellschaft wie auch bei der Er kämpfung beruflichen Erfolgs (14). Sie weist deshalb der Schule wiederholt (14) außerordentliche Bedeutung zu, um ihren Platz in der Gesellschaft zu finden und sieht in ihr die einzige Sozialisations- und Qualifikationsinstanz, die ihr ein besseres Leben als jetzt und einen qualifizierten Beruf ermöglichen kann.

IPw: Also, die Schule hat sehr große Bedeutung für mich. Sie ist der einzige Weg, der überhaupt meine Zukunft retten kann. Also später wird mir niemand helfen, außer die Schule. Deswegen möchte ich sehr gern mit nem guten Abi abschließen. Halt wegen guten Job haben, besseres Leben (3a, 12).

Ohne Frage akzeptiert sie schulische Unterstützung, um in ihrem Bildungsprozess nicht auf sich selbst zurückgeworfen zu sein.

I: Brauchst Du schulische Unterstützung?

IPw: Ja, eigentlich schon. Also, dann fühl ich mich eher besser, wenn ich nicht alleine auf einem Weg bin (3a, 52).

Ihre Empathie in Bezug auf ihre Schwestern lässt sie deren Belastung erkennen und nur, wenn nötig, wendet sie sich an sie wegen Unterstützung

(101). Sie entwickelt eine anspruchsvolle berufliche Perspektive, indem sie beabsichtigt, Medizin oder Architektur zu studieren (105). In Bezug auf ihre sprachliche Qualifikation folgt sie dem Konzept ihrer Mutter: Sie wägt die Vor- und Nachteile von Deutsch als alleiniger Sprache zu Hause ab und entscheidet sich trotz Nachteilen bei Besuchen in der Türkei für Deutsch.

I: Und Mama spricht gut Deutsch?

IPw: Sie ist halt hier geboren und (unverständlich) zu Hause wird sowieso auch nur Deutsch gesprochen obwohl sie Türkin ist, das mag eigentlich nicht. Deswegen achtet sie auch mehr auf die Schule. Sie sagt, sie spricht zu Hause nur Deutsch, damit man sich erweitern kann.

I: Ach, das ist ja interessant. Also zu Hause wird Deutsch gesprochen...

IPw: ...damit wir uns erweitern können. Deswegen kenn ich mich mit Türkisch nicht so sehr aus. Ein bisschen nur. Wenn wir in der Türkei z.B. im Urlaub sind, da brauch ich immer Unterstützung von meiner Mutter, da frag ich sie nach Wörtern und was das überhaupt heißt.

I: Und ist das wirklich unangenehm?

IPw: Ach, so in der Türkei ist das schon unangenehm, aber hier brauch ich das sowieso nich. Im Alltag wird sowieso nur Deutsch gesprochen. Deswegen hab ich das auch nicht nötig (3a, 148).

Melden Lehrkräfte bei der Mutter einen Gesprächswunsch an, so reagiert sie zuerst mit Verunsicherung, entscheidet sich aber dann für selbstständiges Handeln, indem sie die betreffende Lehrkraft anspricht, um den Sachverhalt in Erfahrung zu bringen oder gar zu klären.

I: Wenn Deine Lehrkräfte und Lehrer sagen, „Ich möchte gerne mit Deiner Mutter reden“, wie fühlst Du Dich dann?

IPw: Erstmal, soll... äh, ja (3), da hab ich kurz Panik, worum es eigentlich gehen könnte, ob ich was falsch gemacht habe, da meint sie, ja es ist nichts Schlimmes. Man muss sie nur mal um was ansprechen, dann ises OK (3a, 169).

Die Art und Weise, wie sie mit persönlichen Informationen umgeht, weist darauf hin, dass sie gelernt hat, die Wirkung von Informationen auf Dritte einzuschätzen und ihren eigenen Persönlichkeitsraum zu schützen. Persönliche Geheimnisse werden nicht an Familienmitglieder, insbesondere nicht an die Mutter, weitergegeben (177). Was die Schule betrifft, macht sie Reformvorschläge, die sich auf zwei Bereiche beziehen: Eröffnung von Möglichkeiten zur Leistungssteigerung durch selbstgesteuerte Arbeitsgruppen und zusätzliche Vortragsmöglichkeiten (185) und den Abbau von Diskriminierung und Rassismus in der Schule (187, 190).

IPw: Also zum Unterricht hätt ich mehr Selbstarbeits..., mehr Vorträge, damit man sich vielleicht verbessern könnte, ne Chance zu haben und so, und eher an die Lehrer würd ich mal sagen, einige Lehrer, die sind rassistisch, also so was hat man auch nich nötig, so was hätt ich au nich gerne, also jeder hat eine Religion, jeder kann auch ne andere Hautfarbe haben, ich find, also man sollte trotzdem respektiert werden, so weil man Ausländer (schwer verständlich) sind.

I: Kennst Du hier Fälle? Hast Du das Gefühl, dass Du diskriminiert wirst?

IPw: Das Gefühl hab ich nicht immer, aber, aber wenn's um Noten geht, dann seh ich schon, um wen es geht, und dann kriegt man eher schlechte Noten, weil man Ausländer ist. Also das merkt man schon bei einigen Lehrern (3a, 184).

Dabei misst sie den Gesprächen mit Lehrern und Schulleitung besondere Bedeutung zur Klärung der Sachverhalte bei, zeigt aber gleichzeitig Hemmungen, die vorhandenen Konfliktklärungsinstrumente zu nutzen. Dies gilt besonders für empfundene Diskriminierung bei der Leistungsbewertung (200, 203, 236, 238).

I: Und was würdest Du dagegen tun?

IPw: Dagegen tun kann ich ja eigentlich nichts, aber man könnte mal drauf ansprechen oder zum Schulleiter gehen, vielleicht was machen, ob man was dran ändern kann. Könnst man den Lehrer vielleicht mit dem Schulleiter an-

sprechen und dann halt etwas klären, damit die nicht mehr so rassistisch auf einen wirken.

I: Hast Du das schon mal probiert?

IPw: Nein, hab ich nicht. Um ehrlich zu sein, traue ich mich das auch gar nicht.

I: Aber Du würdest gerne...

IPw: Aber ich würde es gerne, ja.

I: Weil es Fälle gibt, wo Du sagst, Du kriegst ne schlechte Note?

IPw: Ja, das beeinflusst auch unser Zeugnis, unsere weitere, unsere weitere Schulgänge, auch (3a, 198).

Auf Nachfrage des Interviewers, was man als diskriminierter Ausländer in Deutschland gegen Diskriminierung tun könne, reflektiert sie über das Verhalten von Ausländern und deren nach ihrer Wahrnehmung freizügige Umgangsformen und macht den verhaltenen Vorschlag, zur Minderung alltäglicher Diskriminierung der autochthonen Bevölkerung mit mehr Höflichkeit und Respekt zu begegnen.

IPw: (5) Obwohl, es könnte auch daran liegen, dass wir vielleicht nicht genug Respekt zeigen. Vielleicht denken die auch, wir sind Ausländer wir tun alles, was wir wollen, ja, vielleicht sollten wir einfach mehr Respekt zeigen, ja, mehr höflicher klingen, vielleicht könnte das ja auch was bringen (3a, 258).

Für sich selbst kann die Probandin in der Schule keine Ausgrenzung erkennen.

I: ... Als was siehst Du Dich? Siehst Du Dich eher als diesen Ausländer, den man schlecht benoten muss, oder...

IPw: Nein, (3) so sehe ich mich eigentlich nicht. Wenn's um die Schule geht, da hab ich eigentlich, da hab ich nicht das Gefühl, ich bin Ausländerin, da bin ich Mensch wie jeder andere, auch ganz gleich, dafür es sollte jeder gleich behandelt sein.

I: Und wenn ich Dich frage, was bist Du? Deutsch, Bürgerin deiner Stadt, türkisch?

IPw: Ich würde einfach sagen, ich bin ein Mitglied der Schule (lacht). Also, eher zu sagen, ja, auch Bürgerin, aber jetzt keine, um so zu sagen, du bist Ausländer, du musst hier rauskommen, so was bin ich nicht (3a, 213)!

Was ihre Selbstverortung in der Schule und die Vorstellungen und Lernstrategien zum erfolgreichen Lernen angeht, verfügt die Interviewte über ein differenziertes Wertesystem und Repertoire. Sie betrachtet die Lehrkräfte als ihr wohlgesonnene, sie in ihrem Leistungsstreben unterstützende Akteure ihres Schullebens und Schulerfolgs (vgl. „Lehrkraft-Schüler-Verhältnis“). Gesprächen mit Mutter und Lehrkräften misst sie eine beträchtliche Bedeutung in Bezug auf die Steigerung ihrer Motivation und ihres Schulerfolgs bei (86, 88, 95, 150, 165), beansprucht aber, diese nach ihren Interessen zu beeinflussen. So wägt sie differenziert ab, unter welchen Bedingungen sie an Gesprächen teilnehmen will oder auch nicht (138 ff), kalkuliert die psychischen Folgen einer unmittelbaren Teilnahmen im Gegensatz zu einer mittelbaren (143) und entscheidet sich tendenziell für eine mittelbare Teilnahme (153). Sie sieht sich selbst im Mittelpunkt schulischer und elterlicher Bemühungen (179) und besteht auf der Informationspflicht der Mutter ihr gegenüber (180). Informationen über schulische Angelegenheiten und ihren Leistungsstand gibt sie dosiert an die Mutter weiter (186) und scheut auch nicht den Konflikt mit ihr über das Ausmaß der Information.

IPw: ...Würde sie nich auf mich zukommen und versuchen zu erzählen, würd ich sie schon ansprechen und fragen, worum es ging, aber halt es geht um mich und da muss sie mir doch Bescheid geben, worum es ging, was gesagt wurde (3b, 177).

Wenn aus ihrer Sicht nötig, wendet sie sich direkt an Lehrkräfte, um sich das Zustandekommen von Bewertungen erklären zu lassen (197) oder um der Lehrkraft Vorschläge zu machen, mit welchen Zusatzleistungen sie ihre Noten verbessern kann.

I: Suchst Du auch mal das Gespräch mit den Lehrern selbst? Dass Du sagst „Ich möchte mal mit Ihnen was klären“ oder „Lassen Sie uns mal...“?

IPw: Nicht immer.

I: Aber wenn mal...?

IPw: ... aber wenn mal, dann sprech ich sie darauf an, wenn's z.B. um ne Note geht, auch ich vielleicht nen Vortrag halten kann, oder, ähm, die Mappe abgeben kann, z.B. da versuch ich auch Sachen zu finden, wo ich noch Bonuspunkte bekommen kann, solche Sachen, da frag ich sie auch (3b, 193).

Eine Begrenzung der Informationen, die von der Schule an das Elternhaus fließen, ist ihr wichtig. Sie befürwortet, dass Eltern über den Leistungsstand ihrer Kinder informiert werden sollten (204, 206), nicht aber über jedes Detail. Für sich selbst sieht sie ein Vertrauensverhältnis zur Mutter als gegeben an, so dass sie nichts Wesentliches verheimlichen muss (209). Was den Informationsfluss vom Elternhaus an die Schule angeht, legt sie Wert auf eine kontrollierte Informationspolitik des Elternhauses.

IPw: Ähm, ja ..., also meistens ist das ja so, wenn man Probleme hat, kann man sich nicht auf das Unterricht konzentrieren, dann denken sie sich ja, sie hat sich gar nich beteiligt, jetzt ne 6 oder ne 5 z.B., halt Probleme hat, sollte man eher sagen halt, paar Probleme. Mit dem Klassenlehrer könnte man das schon klären, wenn's um..., wenn sie so was weiß, dann hat sie das auch im Hinterkopf halt, die Problematik, dann ist es auch normal, dass sie sich nicht konzentrieren kann (3b, 215).

Nur solche Informationen wie Krankheit oder Umzug sollten an Lehrkräfte weitergegeben werden, die die Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen, damit die Lehrkräfte angemessen verständnisvoll auf die verminderte Leistungsfähigkeit reagieren können.

IPw: Halt man sollt jetzt nur, allgemein sollten sie nur wissen, dass man Probleme hat. Also man muss sich ja nich vorstellen und die ganzen Probleme aufzählen, sondern halt nur, dass sie im Kopf behalten, dass man zur Zeit nich gut is, oder so. Also sagen wir z.B. mal beim Umzug, also wenn man vor in an, in ein anderes Haus einzieht z.B., da ist man ja auch beschäf-

tigt. Man räumt die Sachen ein, und kann die Hausaufgaben z.B. nicht zusammenfinden. Halt in solchen Fällen sollte man vielleicht ausnahmsweise, vielleicht doch Verständnis haben und sagen, ähm, wenn man die Hausaufgaben nicht hat, gleich loslegen und sagen, ähm, ja, „Jetzt kriegst Du ein Strich“, sondern halt eher Verständnis erwartet man schon vom Lehrer in solchen Fällen (3b, 225-235).

Bei privaten Problemen spricht sich die Interviewte für die gezielte Information nur des Klassenleiters aus (248). Bei privaten familiären Problemen lehnt sie die Informierung des Klassenleiters oder der Schule ab (261). Was Lehrkräfte bei Schülerinnen und Schülern interessieren darf, ist für sie klar: Nur was Lernleistung und Wissenstand angeht, soll im Blick der Lehrkräfte sein.

I: (...) aber die privaten familiären Probleme gehen den Lehrer...?

IPw: ...nichts an.

I: So meinst Du das. OK. Wofür sollten sich Lehrer bei Schülern interessieren?

IPw: Ich find, einfach nur am Wissen, an ...(6) halt, ja, nur an den Leistungen des Schülers, würd ich sagen.

I: Wofür sollten sich Lehrer bei Schülern interessieren? Du meinst, nur die schulischen Angelegenheiten ...?

IPw: Ja (betont) (3b, 260).

Von ihrer Seite erwünscht wäre, dass die Lehrer sich noch für außerschulische Aktivitäten wie ehrenamtlichen Einsatz, Erteilung von Nachhilfe, erfolgreiche Teilnahme an Sprachwettbewerben, Engagement in Sportvereinen oder organisierte Hilfen für Mitbürger interessieren (271-276). Zur Verbesserung des Schulklimas und zur Erzielung besserer Leistungen schlägt sie eine Intensivierung der Gesprächskultur an der Schule vor (280). Sie sieht den Schulalltag als nicht so problembeladen an, als dass nicht Schülerinnen und Schüler die Gesprächsinitiative selbst in die Hand nehmen könnten (281, 283, 285). Eigeninitiative und die Probleme selbst zu lösen versuchen, statt auf Lehrerreaktionen zu warten, ist ihre Empfehlung (281, 285).

I: Wie könntest Du Dir die Zusammenarbeit, das Zusammenwirken von Lehrern, Eltern und Schule vorstellen, damit Du Dich an der Schule wohlfühlst und bessere Leistungen hast?

IPw: Viel zu vieles braucht mer eigentlich gar nich, also ne kleines Gespräch. Also ich find, wenn schon, sollte der Schüler versuchen, mit den Lehrern alleine klarzukommen, ohne dass die Lehrer erstmal eintreten müssen. Halt, ich find, ja, zum Thema Schule, da gibst es auch nich so heftige Sachen, wo man nicht halt selber den Lehrer ansprechen kann. Also ich find, erst sollte man das selber versuchen (3b, 277).

Der Schule schlägt sie vor, zur Leistungssteigerung für Schülerinnen und Schüler die Vertretungsstunden durch Wiederholung des Lernstoffs zur Vorbereitung auf Klassenarbeiten effektiver zu nutzen und nach Fachunterricht Kurzinfos und Rückfragemöglichkeiten einzuplanen, um nicht Verstandenes zu klären (318, 314).

Dem **Interviewpartner 4** ist sein Schulerfolg sehr wichtig. Durch Wiederholung der Aussage (22) und besondere Betonung ist hier, im Gegensatz zu seinen sonstigen, ruhig gegebenen Antworten sein emotionales Engagement für seine Schullaufbahn erkennbar.

I: ... Erzähl mal, wie wichtig ist die Schule für Dich?

IPm: (2) Ganz wichtig (betont). Mit dem Beruf später. Ganz wichtig für mich. (ernsthaft) (4a, 19).

Er beabsichtigt zu studieren und Autoingenieur zu werden (24).

Ein klares Selbstkonzept lässt sich an Hand der wenigen Aussagen des Interviewten kaum erkennen. Er schreibt seiner Präsenz bei Eltern-Lehrer-Gesprächen keine besondere Bedeutung zu, denn er kann nicht einschätzen, ob ihm dies helfen würde, seine Leistungen in der Schule zu verbessern (127). Er macht aber deutlich, dass ihm seine Anwesenheit bei solchen Gesprächen unangenehm ist.

I: Wärs Du gern bei dem Gespräch dabei gewesen?

IPm: Eigentlich nicht.

I: Warum nicht?

IPm: Weil ich das dann so direkt mitgekriegt hätte.

I: Und was hätte es mit Dir gemacht? Hätte es Dir geholfen oder hätte es Dich gewundert?

IPm: Weiß ich nich genau (4b, 121).

Was die Informationspolitik der Schule gegenüber seinem Elternhaus angeht, so möchte er die Information ausdrücklich nur auf die Mitteilung der Noten begrenzt sehen (142, 177). Privates wie Hobbies und andere Freizeitbeschäftigungen sollen nicht Gegenstand von Gesprächen sein. Ebenso ist er sich unsicher, ob mehr Informationen über die Familie seinen Lehrkräften helfen könnten, ihn besser zu fördern (167, 171). Insgesamt lehnt er eine erweiterte Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule durch mehr Gespräche und Telefonate als überflüssig ab (184). Wenn unbedingt nötig, sieht er die Eltern in der Pflicht, bei Leistungsabfall für Nachhilfe zu sorgen (194).

I: Nur schulische Leistungen sollten den Lehrer interessieren, nix Privates. Bist Du der Meinung?

IPm: Ja (betont).

I: Wie könntest Du Dir die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrer und Schule vorstellen? Wie könnte es perfekt laufen, dass die Eltern mit der Schule, den Lehrer zusammenarbeiten?

IPm: Weiß nich.

I: Weiß Du nicht. Mehr Kontakt? Mehr sehen, mehr telefonieren?

IPm: Eigentlich brauch man das nich.

I: Und damit Deine schulischen Leistungen besser werden, was kann man da machen?

IPm: Im Notfall Nachhilfe.

I: Wer sollte das denn organisieren?

IPm: Die Eltern (4b, 175).

Interviewpartnerin 5 verfügt in einem Punkt über ein klares Selbstkonzept: Sie will ihre Schulzeit am Gymnasium unter allen Umständen mit dem Abitur abschließen und beschreibt dies als „son Wunsch von mir, son Traum (49)“. Dass sie überhaupt das Gymnasium besucht und nicht, wie gemäß Schulgutachten empfohlen, die Realschule, geht nach ihrer Selbstbeschreibung auf ihre Entscheidung und Initiative zurück (82). Sie ist sich ihrer Defizite bewusst, versucht diese aber durch Fleiß, Ausdauer und selbst organisierte Nachhilfe zu kompensieren.

IPw: ... ich war auch nich so gut, war überhaupt nich gut, aber, ähm, (Name unverständlich) und ich wollte aufs Gymnasium. Ich hab gesagt, ich werd dann Tag und Nacht üben lernen, aber ich will diese Schule schaffen. Abitur (5a, 56, 212).

Sie weiß um die beschränkten sprachlichen, finanziellen und kulturellen Möglichkeiten ihrer Mutter und verlässt sich bei der Einschätzung ihrer Lernsituation auf sich selbst (134, 203) Den Lehrkräften, den Mitschülerinnen und Mitschülern sowie der Schule begegnet sie mit Zurückhaltung, da sie sich nicht vollständig angenommen fühlt und auf Grund ihres schwankenden Selbstbewusstseins bei Konflikten mit Verletzung ihres Selbstwertgefühls rechnet (138). Sie definiert sich selbst als eher schüchtern und zurückgezogen lebend (153) und nimmt die Gesprächsangebote der Schule und der Mutter zur Verbesserung ihrer Situation nicht an.

I: Habt ihr an dieser Schule eine Schulsozialarbeiterin? Und hast Du mit ihr mal geredet?

IPw: Nein.

I: Und warum machst Du das nich?

IPw: Äh, ne, (3) ich, ich trau mich nich; da möchte ich auch nich, dass...(5a, 159).

Sie macht sehr deutlich, dass die Verantwortung für ihren Lernprozess und Schulerfolg allein bei ihr liegt und nicht bei der Schule, den Lehrkräften oder ihrer Mutter. In ihrer Entwicklung fühlt sie sich besonders durch das Verhalten ihrer Mitschüler behindert.

IPw: Ich fühl mich ein bisschen ausgeschlossen, weil, wenn ich jetzt mich in der Klasse melde, irgendwas sagen möchte, dann lachen die Schüler mich aus, irgendwas falsch sage oder so, deswegen traue ich mich nicht. Paar Lehrer sind dann auch so streng, so, ich weiß nicht, kommt mir so vor. Aber nur zwei, drei.

I: Was denkst Du, warum die das machen?

IPw: Ich will jetzt nicht sagen, dass es Rassismus, glaube ich nicht (betont), aber die sagen schon, dass ich das vielleicht nicht schaffe auf dieser Schule und das es schon traurig ist.

I: Und Du sagst, die sagen das, weil Du Ausländerin bist, oder Türkin bist, oder?

IPw: Weiß ich nicht, ich kanns nicht wissen, aber ich will jetzt nicht sagen, die sagen das nur, weil ich Ausländerin bin, (3) könnte sein. Weiß ich nicht.

I: Du fühlst Dich ausgebremst. Von Schülern wie von Lehrern. Warum? Passt Du nicht zu dieser Schule?

IPw: Ja, ich bin ja nicht die einzige Ausländerin, ich hab ja auch Freunde hier, beste Freunde, und nur so paar Jungs, die mich nerven. Ja, das stört mich schon.

Auf der Suche nach einer klareren Identität hat sie sich ihrer Religion stärker zugewandt und fühlt sich bereit, kraft eigener Entscheidung das Kopftuch zu tragen (257), um sich „wohler zu fühlen“ (261), erwartet aber möglicherweise Diskriminierung und Fragen von Lehrern und Mitschülern (246, 248, 316). Ihre Zerrissenheit macht sie deutlich, indem sie diese Entscheidung wieder in Frage stellt (300) und erst nach Abschluss der Schule erwägt, das Kopftuch zu tragen und sich für ihren eigenen Weg, auch gegen den Widerstand ande-

rer, zu entscheiden (305). Der Religion weist sie bei Zweifeln an ihrer Zukunft eine stabilisierende Funktion zu.

IPw: Ja, ich gehe Samstag und Sonntag zur Moschee, ähm, wenn ich mir die Geschichten höre, ähm, wen ich mir, ähm, die Übersetzung vom Koran, also, ich weiß das, irgendwie, nich so, unbeschreiblich, ohne Religion, keine Ahnung, wenn ich jetzt fünf Mal am Tag bete, ja und, das gibt mir so ne Unterstützung, beim Beten, dass ich die Schule schaffe, dass ich gute Noten schreibe, ja (5a, 318).

Gespräche mit den Lehrkräften haben eine hohe Bedeutung für die Schülerin. Sie sieht in ihnen eine Möglichkeit, durch die Rückmeldung der Lehrkräfte ihre Situation distanzierter zu sehen, die Perspektive der Lehrkräfte nachvollziehen zu können, dann ihre Einschätzung der Situation neu zu justieren und damit ihr schwankendes Selbstvertrauen zu stabilisieren und ihre häufige Verunsicherung zu mildern. Sie wünscht ihre Teilnahme an Eltern-Lehrer-Gesprächen ausdrücklich (142), um einerseits Missverständnisse bei der Übermittlung der Lehrerinformation durch die Mutter an sie zu vermeiden und andererseits die Bewertung ihrer Leistungen durch die Lehrkräfte aus erster Hand zu erfahren (138). Treten Lernprobleme auf oder hat die Befragte den Eindruck „die Lehrerin hat einen schlechten Eindruck von mir“, so geht sie sogar so weit, Lehrkräfte direkt anzusprechen, um ihre Probleme zu schildern und auch auf ihre Eigeninitiative bezüglich einer selbstorganisierten Nachhilfe hinzuweisen.

IPw: Ja (3), das war vor paar Wochen so. Ähm (2), ich kam mit dem Unterricht, also mit dem Stoff nicht mit. Ich hatte Schwierigkeiten. Ich hab mich im Unterricht nicht beteiligt. Die Lehrerin hatte einen schlechten Eindruck von mir, natürlich, und dann hab ich ihr auch gesagt „Pass ma auf, so und so, ich komm nich mit. Ähm, wir kümmern uns schon darum, dass ich ne Nachhilfe bekomme, weil ich das sonst allein nich schaffe, ja“.

I: Also, Du suchst schon das Gespräch?

IPw: Ja (5b, 174).

Weniger bedeutsam ist der Interviewten die Information der Mutter über ihre Schwierigkeiten im Umgang mit ihren Mitschülern (185, 280). Von einigen fühlt sie sich wegen ihrer Religion, ihrer Moscheebesuche mit Kopftuch und ihrer religiösen Vorschriften gemobbt (187). Da sie sich selbst als introvertiert und „mehr für mich so“ (190) beschreibt, die nicht mit anderen darüber redet, legt sie keinen Wert auf Hilfe von der Mutter und möchte ihre Angelegenheiten, trotz des Gefühls, Opfer, ausgeschlossen und verletzt zu sein, lieber selber regeln (205).

IPw: ... wenn ich halt mit Kopftuch bin, dann (3), ich weiß nich, die gucken mich dann komisch an, die sagen so ..., die machen sich halt lustig, so komische Wörter, Begriffe sagen die dann so. Is nich nett.

I: Du fühlst Dich ... als was fühlst Du Dich?

IPw: Na, ausgeschlossen, Opfer.

I: Warum fühlst Du Dich so ausgeschlossen und als ein Opfer?

IPw: Ja, weil, ich bin halt nich so selbstbewusst, dass ich dann sage „Ach, sollen die sagen, was sie wollen. Ich weiß, wer ich bin.“ Deswegen, bei jeder Kleinigkeit, wenn die sich lustig über mich machen, über mich lachen oder über meine Freunde, dann bin ich schon sehr stark verletzt. Das ist mein Problem (5b, 200).

Sie hält Informationen nur über Unterricht, Noten, Sozialverhalten und Arbeitsverhalten an Eltern für angemessen, nicht aber Berichte über die konfliktreichen Beziehungen zu Mitschülern (279 ff). Von den Lehrkräften erwartet sie mehr Engagement bei der Aufdeckung von Fehlverhalten ihrer Mitschüler (297), um Diskriminierung und Mobbing zu verhindern. Insgesamt sieht sie die Lehrkräfte in der Pflicht, durch mehr Mitgefühl, mehr Zeit und mehr Verständnis, Empathie und Initiative bei der Gesprächsanbahnung für ein besseres Schulklima zu sorgen.

IPw: Manche Lehrer haben ja einen schlechten Eindruck von mir. Denen würd ich dann gern schon meine Meinung sagen, wie ich mich in der Schule fühle, warum ich mich im Unterricht nicht beteilige wegen, ähm, gewisse Personen, sag ich ma, und wenn ich mich halt nich melde, gibt's auch Gründe,

dass ich vielleicht wirklich nicht am Unterricht, also diesen Stoff manchmal nicht versteh, oder so, dass (4) die mir vielleicht helfen könnten oder so.

I: Versteh ich Dich richtig, meinst Du das so, dass die Lehrer mehr Mitgefühl ...?

IPw: Genau.

I: ...mehr Zeit ...?

IPw: Ja.

I: ... mehr Verständnis ...?

IPw: Ja (5b, 307).

I: ... Wie könnten Lehrer und Schüler besser miteinander klarkommen? Wie könnte das aussehen?

IPw: Wenn die Lehrer mehr Verständnis zeigen, mehr, also, sich in die Lage der Schüler hineinversetzen (3), ja (5b, 333).

Sie selbst sieht sich nach zögerlicher Abwägung (324) bei solchen Konflikten nicht in der Rolle der das Gespräch Suchenden, weil sie weder als Petzende (304) noch als Mitleid Erheischende (330) angesehen werden will. Sie befürwortet stark eine ausführliche Information der Lehrkräfte über die familiäre Situation ihrer Schülerinnen und Schüler, damit sie bei Lern- und Entwicklungsproblemen mehr Verständnis für ihre Schülerinnen und Schüler aufbringen können (353). Hierbei erwartet sie von den Lehrkräften, dass diese die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler in den Blick nehmen, ihre/seine Lernschwierigkeiten diagnostizieren und individuell zugeschnittene Hilfen und Nachhilfetipps geben (365). Die Interviewte wünscht sich, dass Schule und Eltern in Zukunft stärker mit einander kommunizieren,

IPw: ... weil, wenn es da Probleme gibt, da sollte sie es wissen, ja, und schulisches, wenn es, ähm, also wenn ich jetzt in einem Fach, einem bestimmten Fach, in dem Fach jetzt, der die Lehrerin unterrichtet oder so, ähm, dass ich da halt nicht gut bin und sie mir dann vielleicht Hilfen zeigen könnte, eine Nachhilfe empfehlen könnte, ja.

I: OK. Wie könntest du Dir die Zusammenarbeit, das Zusammenwirken von Eltern, Lehrern, Schule vorstellen, damit Du in der Schule gute Leistungen erzielst?

IPw: Dass die Eltern und die Lehrer mehr Kontakt haben.

I: Öfter miteinander kommunizieren?

IPw: Ja.

I: Wie könnte das aussehen?

IPw: Ja, dass die Lehrerin, ähm, oder halt die Mutter, der Vater mal anruft und die Neuigkeiten erzählt, dass kann, bestimmte Neuigkeiten, ich weiß jetzt nicht so, familiärisch, psychisch, schulisch ...

I: Also besseren Austausch zwischen Lehrern und Schülern?

IPw: Genau (5b, 363)

Für sie sind aber nicht die Lehrkräfte das Problem, die durch zu hohe Erwartungen, mangelndes Verständnis, nicht ausreichende Empathie und Mitgefühl den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler behindern, sondern vor allem das Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler.

IPw: ... Meine Probleme sind eigentlich überhaupt nicht mit den Lehrern, sondern mit den Schülern, glaub ich mal. Deswegen möchte ich jetzt nicht, dass die Schüler sich lustig machen. Es gibt (2) ja paar so welche Leute, welche sich so cool fühlen, wenn die jemanden auslachen, oder so (5b, 386).

Ihr „größter Wunsch ist natürlich, dass die Schüler aufhören mit der Mobberie, nicht nur mir gegenüber, sondern gegenüber allen anderen“ (5b, 411).

3.7.8 Lehrkraft-Schüler/-innenverhältnis

Wie bedeutsam ist Schülerinnen und Schülern ihr pädagogisches Verhältnis zu ihren Lehrkräften in Bezug auf ihren Schulerfolg?

Zusammenfassung

Für die Interviewten hat die pädagogische Beziehung zu ihren Lehrkräften einen hohen Stellenwert in Bezug auf ihr Fortkommen in der Schule. Die Aspekte dieses Bezugs werden aber unterschiedlich gewichtet.

Eine Befragte weicht dabei durch Hervorhebung anderer Aspekte von ihren Mitinterviewten ab. Ihre Selbstzweifel, ihre noch nicht gefestigte Identität und ihre Unsicherheit im Umgang mit ihren Mitschülern strahlen auch auf ihr Verhältnis zu den Lehrkräften aus. Sie führen zu einer Verunsicherung, die sie an der Anerkennung ihrer Person und ihrer Leistung durch die Lehrkräfte häufig zweifeln lässt. Erst durch Lehrkräfte initiierte Gespräche führen nach Einschätzung der Schülerin zu einer Klärung, die dann motivierend wirkt und damit zu einer Leistungssteigerung führt. Sie fühlt sich nicht stark genug, solche Gespräche einzufordern, um Missverständnisse zu klären, hat aber ein starkes Bedürfnis nach Gesprächskontakt und emotionaler Stützung, vermisst diese bei ihren Lehrkräften und wünscht sie sich für die Zukunft.

Alle anderen Interviewten sind sich einig, dass ihre Lehrkräfte sie bis auf wenige Ausnahmen gerecht behandeln und ihren Lernprozess so unterstützen, dass sie bessere Leistungen erzielen. Die Wertschätzung schwankt dabei zwischen einer sachlich rationalen Anerkennung dieses Verhaltens (Interviewter 1) einerseits und ausdrücklicher Dankbarkeit für geäußerte konstruktive Kritik (Interviewte 3) andererseits, die zu einem Motivationsschub führen.

Kein Interviewter nimmt bei Leistungsschwächen Zuflucht zu Schuldzuweisungen an die Lehrkräfte, sondern sucht ganz im Gegenteil nach Erklärungen in seinem unzureichenden oder ineffektiven Lernverhalten.

Sehr dezidiert und einmütig lehnen die Interviewten Informationen durch Lehrkräfte an die Eltern ab, die ihre persönliche Lebensführung angehen und nach ihrer Einschätzung keinen Bezug zu Lernverhalten und Schule haben. Sie unterscheiden recht genau, zwischen ‚privat‘ und ‚schulisch bedeutsam‘ und bestehen auf Erhaltung und Erweiterung ihres individuellen Entscheidungsspielraums, auch dann, wenn dies möglicherweise nicht zu verbesserten Leistungen in der Schule führt.

Gewünscht und z.T. geradezu gefordert wird, dass Lehrer Fingerspitzengefühl bei Umfang und Form zeigen, wenn sie Eltern informieren und dass sie z. B. informiert darüber sein sollten, wenn ein Migrationshintergrund vorliegt, um durch pädagogische Maßnahmen Nachteile zu vermeiden.

Für eine Interviewpartnerin fehlt es bei einigen Lehrern an Respekt für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Für sich selbst kann sie keinerlei Diskriminierung feststellen, schreibt aber diesen Lehrern eine „rassistische“ Grundhaltung zu, die dazu führt, dass sie „Ausländer“ als Gruppe schlechter benoten.

Der **Interviewpartner 1** zeigt ein wenig emotional ausgeprägtes, rationales Verhältnis zu Lehrkräften. Er wertet positiv, dass seine Lehrerin die Eltern bei Leistungsabfall kontaktiert und registriert deren hilfreiche Verbesserungsvorschläge.

IPm: (...) in der achten Klasse wurde ich halt bisschen schlechter. Danach hat meine Lehrerin meine Mutter angerufen, um mit ihr zu besprechen, wie ich wieder besser werden kann (1b, 38).

Er sieht Lehrkräfte als neutrale Bewerter, nicht als Objekt für Schuldzuweisungen bei eigenen schlechten Leistungen (79) und erwartet von ihnen gezielte Unterstützung bei möglichen Defiziten, resultierend aus dem Migrantenumfeld.

IPm: Ähm, sie sollten halt wissen, welchen Migrationshintergrund ich habe, ähm, ob meine Eltern Türkisch oder Deutsch angehörig sind. ... wenn sie merken, dass ich in Deutsch z.B. nicht so gut bin, dass die das halt mir sagen können, dass das vielleicht dadurch kommt, dass ich zu Hause mehr türkisch rede, oder so.

I: Ach, Du meinst, sollen die Lehrer dich mit diesem Wissen besser verstehen?

IPm: Ja.

I: Dich unterstützen, helfen, weil Du nen Migrationshintergrund hast?

IPm: Ja (1b, 149).

Ebenso verlangt er Verständnis von Lehrkräften, wenn ihn familiäre Belastungen (ein störender Bruder) daran hindern, seine Hausaufgaben zu erledigen (204). Der Interviewte lehnt aber dezidiert Informationen für und Einmischung durch Lehrkräfte in Privates/Familiäres ohne Bezug zu einer Leistungsverbesserung ab (214,220, 227) und erwartet von den Lehrkräften, Eltern bei Lernschwierigkeiten zu informieren und Verbesserungsvorschläge zu machen (231, 235).

I: Warum, glaubst Du, ist es wichtig, dass die Schule nichts Privates weiß?

IPm: Weil sie das nichts angeht. Das ist ja mein...hat nichts mehr mit der Schule zu tun.

I: OK. Wofür sollten sich Lehrer bei Schülern interessieren? Was denkst Du?

IPm: Für meine Schulnoten.

I: Für Deine schulischen Leistungen. Und sonst?

IPm: Eigentlich nichts.

I: Ob Du Ärger zu Hause hast, Unterstützung zu Hause hast? Ob Du Sport treibst?

IPm: Ich denk mal, Sport, das hat ja nich viel mit dem Unterricht in der Schule zu tun. Deswegen brauchen sie das nicht zu wissen.

I: Ausschließlich schulische Angelegenheiten, Noten, Leistungen in der Schule?

IPm: Ja (1b, 213).

Von den Lehrkräften erwartet er, dass sie mit Augenmaß vorgehen, wenn es um Elterninformationen geht.

IPm: Also ich denk, also wenn meine Noten nicht schlecht sind, also gut sind, dann brauch ich halt nicht, und wenn beispielsweise sie sind schlecht, dann könnten die mal meine Eltern anrufen. Ich denke, dass dafür nicht extra eine Konferenz abgehalten werden muss. Man kann auch einfach meine Eltern anrufen und sagen, vielleicht, wie ich mich verbessern kann (1b, 235).

Die zahlreichen Vorschläge zur Änderung des Schullebens zeigen, dass der Befragte mehr individuelle Entscheidungsspielräume für Schülerinnen und Schüler wünscht.

IPm: ... z.B. eine Stunde in der Woche kreatives Irgendwas, z.B. wo man seinen Fähigkeiten einsetzen, z.B. die Fähigkeiten eines Kindes rausfinden kann, so kreativer Malunterricht, wenn Sportunterricht, dass man sich selber mal was aussuchen kann.

I: Du möchtest individueller entscheiden?

IPm: Ja, z.B. eine Stunde pro Woche dürfen sich die Schüler aussuchen, was sie machen, halt z.B. malen, spielen, sich kennenlernen, oder nen Ausflug machen, um sich besser zu verstehen (1b, 247).

I: Wie könnte ein solches Zusammenwirken aussehen zwischen Lehrer und Schüler, um zu entscheiden, damit Du Deine Stunde kriegst, damit die Pause besser wird?

IPm: Vielleicht sollte die Schule, der Schulleiter sagen, ja, überall, in jeder Klasse gibt es halt Stimmen, wo man entscheiden kann, also man kann dann was vorschlagen, wie viele Schüler das möchten halt, damit was geändert wird (1b, 266).

Für **Interviewpartnerin 2** sind Lehrkräfte gerechte Beurteiler (34) und notwendige Informanten der Eltern (55), denen sie auch kritische Bemerkungen bei Elternsprechtagen nicht übel nimmt. Wird sie befragt, ob sich ihr Gefühl oder ihr Verhalten gegenüber den Lehrern durch solche Gespräche ändert, so hat sie einen klaren Standpunkt:

IPw: Nein. Ich finde es wichtig, dass meine Eltern wissen, wie ich in der Schule bin. Auf meine Lehrer bin ich nicht sauer (2b, 28).

Sie gibt aber keine Antwort auf die Frage, warum sie nicht selbst an Lehrkräfte herantritt, um Informationen zu erhalten.

Interviewpartnerin 3 akzeptiert Lehrkräfte als Gesprächspartner und Helfer bei der Abklärung von Problemen, auch wenn zuerst vor dem anstehenden Gespräch eine starke Verunsicherung einsetzt.

IPw: Erstmal, soll... äh, ja (3), da hab ich kurz Panik, worum es eigentlich gehen könnte, ob ich was falsch gemacht habe, da meint sie, ja es ist nichts Schlimmes. Man muss sie nur mal um was ansprechen, dann ises OK (3a, 167).

Andererseits nimmt sie einige Lehrkräfte als rassistisch wahr, die Mitschülerinnen und -schüler auf Grund von Religion und Hautfarbe diskriminieren (187, 189). Besonders bei der Notenvergabe sieht sie eine kollektive Diskriminierung der türkischen Schülerinnen und Schüler durch schlechtere Noten (196, 244). Sie verlangt von Lehrkräften mehr Respekt für und Gleichbehandlung von Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Abkunft (190).

IPw: ... die Lehrer würd ich mal sagen, einige Lehrer, die sind rassistisch, also so was hat man auch nich nötig, so was hätt ich au nich gerne, also jeder hat eine Religion, jeder kann auch ne andere Hautfarbe haben, ich find, also man sollte trotzdem respektiert werden, so weil man Ausländer (schwer verständlich) sind.

I: Kennst Du hier Fälle? Hast Du das Gefühl, dass Du diskriminiert wirst?

IPw: Das Gefühl hab ich nicht immer, aber, aber wenn's um Noten geht, dann seh ich schon, um wen es geht, und dann kriegt man eher schlechte Noten, weil man Ausländer ist. Also das merkt man schon bei einigen Lehrern (3a, 186).

In Bezug auf sich selbst sind Lehrkräfte für die Interviewte rational, gerecht und umsichtig handelnde Personen. Aus ihrer Sicht reagieren sie auf elterliche Kritik positiv, indem sie Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnen, sich am Unterricht stärker zu beteiligen (64) und sie sorgen für gleiche Chancen auf Beteiligung (76), indem sie abwägen, wer auf Grund von nachgewiesenem Wissen nicht so oft eine Chance auf Beteiligung bekommen sollte (75) und wer aus unterschiedlichen Gründen eine weitere Chance verdient (76). Eine Benachteiligung im Unterricht auf Grund ihres Migrationshintergrunds schließt die Interviewte für sich deutlich und wiederholt aus (78, 80, 82).

IPw: Also, wenn sie..., also ich hab..., also ich vermute mal, wenn sie über meine Note gesprochen haben, dann versucht mich meine Lehrerin nach dem Gespräch öfter dranzunehmen. Weil, meistens also erzähl ich meiner Mutter, wenn ich mich im Unterricht melde, dann werd ich nicht drangenommen. Also es kann ja sein, dass die Lehrer mich sehen, aber manchmal denk ich, sehen sie mich nich oder sie wollen mich nich drannehmen, und sag ich das eher und danach erzählt sie das vielleicht der Lehrerin und dann, danach versucht sie halt das zu klären, sagt, dass ich mehr, öfter drangenommen werden soll, aber vielleicht auch, wenn ich mich nicht melde und das weiß, dass ich mehr drangenommen werden soll.

I: Was denkst Du, warum nimmt Dich Dein Lehrerin oder Lehrer nicht dran?

IPw: Also, bei den meisten, also denk ich mal jetzt, entweder nimmt sie mich nich dran, weil sie weiß, dass ich das kann, oder vielleicht versucht sie, anderen die Chance zu geben.

I: Aber das hat nichts damit zu tun, dass Du...

IPw: Nein (betont).

I: ...Migrationshintergrund..

IPw: Nein.

I: ...hast?

IPw: Nein, das nicht (3b, 62).

Sie schreibt der Kritik der Lehrkräfte sogar ein motivierendes Element zu (112), um sich zu verbessern und zweifelt nicht an der Berechtigung der Kritik (92, 106, 111). Sie geht sogar so weit, in den meisten Fällen den Lehrkräften für konstruktive Kritik zu danken (113) und beschreibt ihre Reaktion auf Kritik nach Eltern-Lehrkraft-Gesprächen wie folgt:

IPw: ... aber wenn man sagt, dass ich mich selten melde, dann versuch ich, dann bekomme ich so, halt so ne Motivation und dann versuch ich mich öfter zu melden, aber wenn ich im Unterricht sitze, versuch ich, auch wenn es nicht richtig ist, mich zu melden, halt, zwing ich mich also zu.

I: ...dich zu beteiligen?

IPw: Ja.

I: Aber dass jetzt die Lehrerin die doofe Kuh ist für Dich, das gibt es nicht?

IPw: Nein.

I: Kannst du sagen, wie das kommt?

IPw: Wie ich mich melde, oder?

I: Nein, so dass Dein Verhalten Deinen Lehrerinnen und Lehrern gegenüber nicht verändert?

IPw: Nein, das tut es sich nicht. (...).

I: Die Situation ist auch, dass Du irgendwie denkst, die hat Recht, die Lehrerin.

IPw: Ja (betont). Ja, da geb ich den auch Recht. Das ist nicht schlimm, wenn sie mir sagen, dass ich mich nicht melde, sorgen sie auch damit, dass ich was dafür tue. Also...da dank ich ihnen auch meistens.

I: ...ist nicht böse Absicht?

IPw: Nein (betont) (3b, 92).

Was die Information von Lehrkräften über ihr persönliches Umfeld und sie selbst angeht, vertritt die Interviewte die Meinung, dass

IPw: ... sie nur wissen (sollten), dass man Probleme hat. Also man muss sich ja nicht vorstellen und die ganzen Probleme aufzählen, sondern halt nur, dass sie im Kopf behalten, dass man zur Zeit nicht gut ist, oder so. Also sagen wir z.B. mal beim Umzug, also wenn man vor in an, in ein anderes Haus einzieht z.B., da ist man ja auch beschäftigt. Man räumt die Sachen ein, und kann die Hausaufgaben z.B. nicht zusammenfinden. Halt in solchen Fällen sollte man vielleicht ausnahmsweise, vielleicht doch Verständnis haben und sagen, ähm, wenn man die Hausaufgaben nicht hat, gleich loslegen und sagen, ähm, ja, „Jetzt kriegst Du ein Strich“, sondern halt eher Verständnis erwartet man schon vom Lehrer in solchen Fällen (3b, 225).

Bei sehr persönlichen und familiären Problemen spricht sich die Befragte für eine striktere Informationskontrolle aus.

IPw: Na ja, also ich finde also zu dem Thema ‚Problem‘, da würde ich sagen, eigentlich nur der Klassenlehrer. Die ganzen Sachen sollte man den Lehrern nicht erzählen (3b, 247).

Ebenso wird ein kontinuierlicher Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus mit dem Hinweis abgelehnt, nur bei wirklich ernststen Problemen in Kontakt zu treten (304).

IPw: Ich finde einfach nur, wenn's um was, wenn's um ein großes Thema geht, würde ich sagen. Ansonsten halt nicht. Also nicht, dass die jetzt jede Woche mal anrufen oder so halt ...

I: Nur bei großen, irgendwelchen ...?

IPw: Ja (3b, 303).

Interviewpartner 4 sieht das Verhältnis zu seinen Lehrkräften als eigentlich kaum kommentierenswert an.

I: Du kommst in der Schule gut klar, versteh ich, es gibt keine Probleme. ... Hast Du das Gefühl, dass Du hier anders behandelt wirst, weil Du Ausländer bist?

IPm: Nein.

I: Was würdest Du an der Schule geändert haben, wenn Du könntest?

IPm: Alles gut so wie es ist (4a, 121).

Erst auf genauere Nachfrage durch den Interviewer ist der Interviewte bereit, sich weiter gehend zu äußern. Auf die Frage, ob Eltern-Lehrkraft-Gespräche mit für ihn kritischen Inhalten sich auf die schulischen Leistungen und sein Verhältnis zu den Lehrkräften auswirken, antwortet er:

IPm: Ich versuch's dann mehr.

I: Dadurch wird es dann besser.

IPm: Ja.

I: OK (ermüdet). Ändert sich Dein Verhalten den Lehrern gegenüber, wenn sie sagen „Ali war ganz schlecht“?

IPm: Eigentlich nicht.

I: Du sagst, die Lehrer haben Recht?

IPm: Ja (gedehnt), kommt auf die Lehrer an (4b, 70).

Lediglich durch eine Lehrkraft fühlt er sich ungerecht behandelt.

Stehen Gespräche mit Lehrkräften in Gegenwart der Eltern an, so sieht sich der Interviewte einerseits psychischem Druck ausgesetzt und ist froh, diesem ausweichen zu können, empfindet aber andererseits die Anwesenheit der Eltern in der Schule als für ihn nicht belastend.

I: ... Wie ist das für Dich, wenn sich Lehrer/Lehrerinnen an Deine Eltern wenden?

IPm: Ja, das is bisschen blöd, wenn ... dann...

I: Dann fühlst Du Dich schlecht?

IPm: Ja, dann denkt man, hat was Schlimmes gemacht, oder...was ähnliches. (...)

I: Warst Du schon mal bei einem Gespräch dabei?

IPm: Ich sollte eigentlich am Dienstag, aber da war ich krank. ... Die Lehrerin hat gesagt, wenn ich kann, soll ich mitkommen. Aber ich konnte nicht. Ich hatte keine Zeit. Deswegen ist meine Mutter allein gegangen.

I: Und wie war's für Dich?

IPm: Ich hab auf meine Mutter gewartet, damit sie mir das erzählt.

I: Und mit Bauchweh?

IPm: Ja, bisschen. ...

I: Wärs Du gern bei dem Gespräch dabei gewesen?

IPm: Eigentlich nicht.

I: Warum nicht?

IPm: Weil ich das dann so direkt mitgekriegt hätte.

I: Und was hätte es mit Dir gemacht? Hätte es Dir geholfen oder hätte es Dich gewundert?

IPm: Weiß ich nich genau.

I: Wie ist es für Dich, wenn Deine Eltern an der Schule sind?

Ipm: Egal.

I: Dir macht das nichts?

IPm: Nein.

Über weite Strecken des Interviews äußert sich der Interviewte nicht zu den möglichen Auswirkungen eines engen oder weiten Kontakts zwischen ihm und den Lehrkräften und auch den Eltern. Wenn es aber um den Austausch von Informationen geht, ist er in der Lage, klare Grenzen zu ziehen. Seinen Eltern gesteht er lediglich das Wissen um seinen Leistungsstand zu (142), seine Lehrer und Lehrerinnen sollen nichts aus seinem persönlichen oder familiären Umfeld erfahren.

IPm: Ich denke, das brauchen sie nicht wissen, dass man Playstation spielt, also private Sachen eher nicht.

I: Was ist für Dich privat?

IPm: Was ich zu Hause mache, also. ...

I: Wofür sollten sich Lehrer bei Schülern interessieren? Was für ein Interesse sollte ein Lehrer an Dir haben?

IPm: Ähm, sollten nur am Unterricht, ... an den Noten.

I: Nur schulische Leistungen sollten den Lehrer interessieren, nix Privates. Bist Du der Meinung?

IPm: Ja (betont) (4b, 155).

Betrachtet der Befragte seine schulischen Defizite – er würde sich gerne stärker mündlich im Unterricht beteiligen -, so misst er der Beziehung zu seinen Lehrkräften und deren pädagogische Möglichkeiten, seine Beteiligungschancen zu erhöhen, keine vorstellbare Wirkung bei. Er schreibt es sich vielmehr selbst zu, durch eigene Anstrengung seine mündlichen Noten verbessern zu müssen (197, 201).

I: Damit das funktioniert, was müsste die Schule da machen? Was müsste es geben, damit Du mündlich mehr teilnimmst?

IPm: Die Schule kann ja eigentlich gar nichts dafür.

I: Da kannst Du was machen, meinst Du?

IPm: Ja.

I: Und was könnte die Schule machen, damit Deine Leistungen besser werden?

IPm: Eigentlich machen die ja schon alles richtig.

I: Du sagst, die Schule tut ihre Pflicht sehr gut.

IPm: Ja (4b, 199).

Die **Interviewpartnerin 5** ist sich unsicher, wie sie die Lehrkräfte einschätzen soll. Sie fühlt sich „ein bisschen ausgeschlossen“ aus dem Klassenverband (105) und beteiligt sich aus Angst vor Bloßstellung durch Mitschüler nicht am Unterrichtsgespräch. Sie bezeichnet zwei oder drei Lehrkräfte als

zu streng, weil diese Zweifel am Schulerfolg der Probandin durchscheinen lassen (113). Diesen unterstellt sie ausdrücklich keinen Rassismus (112, 117), ist sich aber unsicher, ob deren Haltung vielleicht mit ihrem Status als Ausländerin zusammenhängen könnte.

IPw: Ich fühl mich ein bisschen ausgeschlossen, weil, wenn ich jetzt mich in der Klasse melde, irgendwas sagen möchte, dann lachen die Schüler mich aus, irgendwas falsch sage oder so, deswegen traue ich mich nicht. Paar Lehrer sind dann auch so streng, so, ich weiß nicht, kommt mir so vor. Aber nur zwei, drei.

I: Was denkst Du, warum die das machen?

IPw: Ich will jetzt nicht sagen, dass es Rassismus, glaube ich nicht (betont), aber die sagen schon, dass ich das vielleicht nicht schaffe auf dieser Schule und dass es schon traurig ist.

I: Und Du sagst, die sagen das, weil Du Ausländerin bist, oder Türkin bist, oder?

IPw: Weiß ich nicht, ich kanns nicht wissen, aber ich will jetzt nicht sagen, die sagen das nur, weil ich Ausländerin bin, (3) könnte sein. Weiß ich nicht (5a, 105).

Sie empfindet Hänseleien durch Mitschüler als belastend, wendet sich zur Abhilfe aber nicht an Lehrkräfte, weil sie deren Einschätzung fürchtet. Sie stellt selbst fest, dass die Lehrkräfte ihre Beschwerde als sachlich nicht gerechtfertigt und eher als ein Problem ihrer Selbsteinschätzung ansehen könnten. Ihre Unsicherheit in Bezug auf ihre Einschätzung von Lehrerreaktionen und auf ihre Chancen, durch Lehrergespräche ihre Situation in der Klasse zu verbessern, wird deutlich, wenn sie danach gefragt wird, ob sie das Lehrergespräch bei Konflikten suchen würde.

IPw: Ähm, traue ich mich nicht.

I: Warum?

IPw: Vielleicht werden die sagen, das stimmt nicht, das ist nur deine Selbsteinschätzung, aber ...

I: Sie haben mehr Macht und dann kriegst Du vielleicht Ärger, meinst Du?

IPw: (zögerlich) Ja (5a, 138).

Die Interviewte betrachtet Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften als eine Möglichkeit, „Ungewissheiten“ und unterschiedliche Wahrnehmungen von Lehrkräften und ihr selbst abzuklären und Lösungen zu finden (85). Sie hat bereits gute Erfahrungen damit gemacht.

IPw: Ähm, es gab ja jetzt nicht so viel Gespräche halt mit der Lehrerin, aber, ähm, manchmal gibt's halt so Ungewissheiten, dass meine Lehrerin irgendwo so was falsch denkt oder so, und dann, ähm, also sucht sie Kontakt mit meiner Mama, ja, und dann klärt sich das halt auf und dann ises gut (5b, 83)

So wertet sie es als für ihr Leistungsvermögen in der Schule förderlich, dass während einer persönlichen Lebenskrise durch die Gespräche von Mutter und Klassenlehrerin das Verständnis der Lehrkräfte für ihre Situation erhöht wurde und sie, als Reaktion auf die gesteigerte wohlwollende Aufmerksamkeit, sich daraufhin wieder stärker in den Unterricht einbringen konnte.

IPw: Ja, also ich hatte letztes Jahr, ähm, paar Probleme, aber das war mehr familiär, hat nichts mit meiner Mutter zu tun sondern mehr mit meinem Vater, ähm, und dann war ich halt auch abwesend in der Schule, hab mich kaum gemeldet, meine Noten wurden schlechter, und da haben sich dann meine Mutter und meine Klassenlehrerin zusammengesetzt, haben darüber geredet und die haben halt auch Verständnis gezeigt, die Lehrer (5b, 95).

IPw: Ähm, (4) also ich hab mich, das war auch letztes Jahr, dieses Jahr gibt's nicht so viel Neues, ähm, mit meiner Klassenlehrerin nicht so gut verstanden und nach einem Gespräch mit meiner Mutter, warum ich so, ehrlich gesagt, ein bisschen frech zu ihr bin, hat sich das so aufgeklärt und jetzt versteh ich mich gut mit meiner Lehrerin. Ein Glück (5b, 100).

Damit einhergehend entwickelte sie ihrerseits Verständnis für die vorherige aus ihrer Sicht negative Reaktion der Lehrkräfte, konnte diese als unzutref-

fende Projektion ihrer Ängste identifizieren und sich damit psychisch stabilisieren.

IPw: Ja, weil ich hab mich immer so halt einsam gefühlt in der Klasse, ähm, dass ich nicht verstanden wurde, worden war, ähm, wenn ich Probleme hatte, oder so. Dann dacht ich immer, die Lehrerin schließt mich aus, ähm, versteht mich eh nicht, und kam und dann hat ich so, so en bisschen Hass gegenüber sie.

I: Warum hattest Du die Gefühle, weil Du...?

IPw: Ja, aber nich nur dewegen; weil ich ja auch nich gut war in der Schule und hat sich das dann so entwickelt, dass ich dann dachte, dass (2) sie nicht wollte, dass ich auf die Schule gehe, weil das, ich weiß nich, das war halt so ein ... so, ja, so ein (unverständlich) ... ähm.

I: Bauchgefühl. Weil das so ein Gefühl, wo Du dachtest ...?

IPw: Ja, (3) ja.

I: Nich an die Schule ...?

IPw: Ja.

I: Und das hat sich alles zum Guten geklärt?

IPw: Ja (betont) (5b, 109).

Von den Lehrkräften erwartet sie, dass diese mehr Empathie entwickeln, dazu „mehr Mitgefühl, mehr Zeit, mehr Verständnis“ (316, 318) und sich ein realistisches Bild von ihren Mitschülern machen, um deren diskriminierendes Verhalten zu sanktionieren (296). Lehrer sollten wahrnehmen,

IPw: ... dass einige Schüler nicht so nett sind oder so brav sind wie sie denken, ähm, und dass sie mal, wirklich irgendwann mal was dafür tun (5b, 295).
und ihr die Chance geben, ihre Probleme besser zu artikulieren.

IPw: Manche Lehrer haben ja einen schlechten Eindruck von mir. Denen würd ich dann gern schon meine Meinung sagen, wie ich mich in der Schule fühle, warum ich mich im Unterricht nicht beteilige wegen, ähm, gewisse Personen, sag ich ma, und wenn ich mich halt nich melde, gibt's auch Gründe,

dass ich vielleicht wirklich nicht am Unterricht, also diesen Stoff manchmal nicht versteh, oder so, dass (4) die mir vielleicht helfen könnten oder so.

I: Versteh ich Dich richtig, meinst Du das so, dass die Lehrer mehr Mitgefühl ...?

IPw: Genau.

I: ...mehr Zeit ...?

IPw: Ja.

I: ... mehr Verständnis ...?

IPw: Ja (5b, 307).

3.7.9 Schule

Welchen Stellenwert hat die Institution „Schule“ bei Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ihre Erwartungen, mit dem Abitur abzuschließen?

Zusammenfassung

Für alle Interviewten hat die Schule eine außerordentliche Bedeutung auf dem Weg zu beruflicher Qualifikation und gesellschaftlicher Anerkennung. Bis auf eine Interviewte, die die Schule einerseits als zwingend notwendige Herausforderung für eine Verbesserung ihrer zukünftigen Lebensbedingungen ansieht und andererseits ihre Situation als ambivalent und konfliktbelastend erlebt, zeigt sich eine durchgängige Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen und den Leistungen der Institution Schule. Die Interviewten beschreiben resümierend ihre Situation als „eigentlich alles O.K.“, „läuft eigentlich alles gut“, „eigentlich machen die schon alles richtig“ und „die Schule tut ihre Pflicht sehr gut“ bis hin zu Dankbarkeit für konstruktive Kritik der Lehrkräfte. Die Kritik an der Schule bezieht sich in einem Fall auf als rassistisch empfundene Lehrer, die bei der Leistungsbeurteilung Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ungerecht benoten, auf mangelnde Lockerheit der Lehrkräfte im Unterricht und bei Probandin 5 auf mangelnde Empathie und Zuwendung bei Spannungen in der Klassengemeinschaft. Kein Schüler und

keine Schülerin fühlt sich auf Grund des Migrationshintergrunds persönlich diskriminiert. Die Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf Forderungen nach mehr Förderunterricht, erweiterten Möglichkeiten der individuellen Leistungspräsentation, selbstbestimmten schülerorientierten Arbeitsformen und verstärktem Einschreiten von Lehrkräften bei Konflikten und Diskriminierung unter Schülerinnen und Schülern (Probandin 5). Die Interviewten fühlen sich mehrheitlich selbst verantwortlich für ihren Lernfortschritt.

Interviewpartner 1 äußert sich nicht direkt aus seiner Sicht zur Schule als Ort der Qualifizierung, macht aber deutlich, dass seinen Eltern und damit auch ihm ein erfolgreicher Schulabschluss „sehr wichtig“ ist.

IPm: Also meine Eltern findens sehr wichtig, ähm, dass ich gut in der Schule bin, um später einen guten Job zu haben. Ich möchte im Büro oder so (1a, 14).

Interviewpartnerin 2 antwortet nur zögerlich und mit Unsicherheit auf die Frage, ob Schule verändert werden müsse, um ihr eine bessere Entfaltung und Leistungssteigerung zu ermöglichen.

IPw: Ija (gedehnt), also (2) die Schule an sich (2) vielleicht nich so. Aber (2) man kann nich alles so auf einmal. Das wär eigentlich auch gut, (2) aber, ansonsten (3), ja, also (2) wenn, würd man irgendwas ändern, würd ich sagen, würd ich sagen, dass man eben nicht alles so auf einmal, so, (unverständlich) so alles hintereinander, so n bisschen lockerer, aber (gedehnt), ja (2a, 118).

Sie reflektiert ihr Verhältnis zur Schule als positiv stabil. Auch wenn sie sich in einigen Fächern als nicht sehr erfolgreich beschreibt, sieht sie keine Beeinträchtigung ihrer sie selbst zufriedenstellenden Position durch schlechte Noten (207). Sie sieht ihren Leistungsstand als

IPw: ... nicht so ganz gut, aber es geht halt. Also normal sag ich jetzt mal, nur en paar Fächer, so z.B. Mathe bin ich nich so sehr, Französisch nich wirklich. Ansonsten in allen anderen Fächern ist eigentlich alles OK (2a, 204).

Auf die Frage, ob sie Grundsätzliches an der Schule anders gestalten würde, zielt ihre Antwort statt auf inhaltliche oder strukturelle Veränderungen eher auf Atmosphärisches.

IPw: Spaßig. Dass der Unterricht halt eben locker is, ja (3) halt eben spaßig, lockerer halt ebenso, dass wir en bisschen..., dass Lehrer lockerer sind, nicht so streng, mein ich halt ebenso, kein „Mach dies, lern Vokabeln“, son bisschen lockerer, alles en bisschen langsamer angehen. Aber ansonsten is alles gut (2a, 243).

Das Verhältnis zur Schule und den Lehrkräften ist aus Sicht der Schülerin unbelastet und erzeugt keine negativen Gefühle. Selbst bei möglicher Kritik durch Lehrkräfte unterscheidet sie zwischen berechtigter und unberechtigter Kritik und projiziert eigene Frustrationen nicht auf Lehrkräfte.

IPw: ... Ich finde es wichtig, dass meine Eltern wissen, wie ich in der Schule bin. Auf meine Lehrer bin ich nicht sauer.

I: Kannst Du sagen, wie das kommt?

IPw: (keine Antwort)

I: Wie ist es für Dich, wenn sich Lehrer/Lehrinnen an Deine Eltern wenden?

IPw: Ganz normal (2b, 33).

Ihre konkreten Verbesserungsvorschläge zur Leistungssteigerung bei Schülerinnen und Schülern zielen nur auf eine einzige Strukturveränderung,

IPw: (d)ass es Förder gibt oder Nachhilfe, in der Schule, wo Lehrer Schüler helfen (2b, 89).

Die Schule als Ort der Qualifizierung hat für **Interviewpartnerin 3** herausragende Bedeutung und wird als einzig möglicher Weg zur persönlichen Entwicklung und Vorbereitung auf Studium und Beruf gesehen.

IPw: Also, die Schule hat sehr große Bedeutung für mich. Sie ist der einzige Weg, der überhaupt meine Zukunft retten kann. Also später wird mir niemand helfen, außer die Schule. Deswegen möchte ich sehr gern mit nem guten Abi abschließen. Halt wegen guten Job haben, besseres Leben (3a, 12).

Um bessere Leistungen zu erzielen, schlägt die Interviewte vor, Unterrichtsformen wie Schülervorträge und schülergeleitete Arbeitsgruppen zu favorisieren, um damit Schülerengagement und Selbstverantwortung zu steigern.

IPw: Also zum Unterricht hätt ich mehr Selbstarbeits..., mehr Vorträge, damit man sich vielleicht verbessern könnte, ne Chance zu haben und so ... (3a, 184).

Die Erwartungen an die Lehrkräfte und die Schulleitung werden klar artikuliert, nämlich gegen als rassistisch empfundene Lehrkräfte vorzugehen (187, 189) und im Falle von Diskriminierung bei der Notenvergabe zu reagieren, zu klären, für Gleichbehandlung zu sorgen und zu helfen (206).

IPw: ... an die Lehrer würd ich mal sagen, einige Lehrer, die sind rassistisch, also so was hat man auch nich nötig, so was hätt ich au nich gerne, also jeder hat eine Religion, jeder kann auch ne andere Hautfarbe haben, ich find, also man sollte trotzdem respektiert werden, so weil man Ausländer (schwer verständlich) sind (3a, 186).

Auf die Nachfrage, ob die Interviewte auf Fälle von Diskriminierung gestoßen ist, antwortet sie abwägend.

IPw: Das Gefühl hab ich nicht immer, aber, aber wenn's um Noten geht, dann seh ich schon, um wen es geht, und dann kriegt man eher schlechte Noten, weil man Ausländer ist. Also das merkt man schon bei einigen Lehrern.

Und was würdest Du dagegen tun?

IPw: Dagegen tun kann ich ja eigentlich nichts, aber man könnte mal drauf ansprechen oder zum Schulleiter gehen, vielleicht was machen, ob man was dran ändern kann. Köntt man den Lehrer vielleicht mit dem Schulleiter ansprechen und dann halt etwas klären, damit die nicht mehr so rassistisch auf einen wirken (3a, 194).

Sie selbst sieht sich in der Schule nicht als diskriminierte Ausländerin, sondern fühlt sich akzeptiert und gleich behandelt.

I: ... Als was siehst Du Dich? Siehst Du Dich eher als diesen Ausländer, den man schlecht benoten muss, oder...

IPw: Nein, (3) so seh ich mich eigentlich nich. Wenn's um die Schule geht, da hab ich eigentlich, da hab ich nich das Gefühl, ich bin Ausländerin, da bin ich Mensch wie jeder andere, auch ganz gleich, dafür es sollte jeder gleich behandelt sein.

I: Und wenn ich Dich frage, was bist Du? Deutsch, Bürgerin der Stadt, türkisch?

IPw: Ich würde einfach sagen, ich bin ein Mitglied der Schule (lacht). Also, eher zu sagen, ja, auch Bürgerin, aber jetzt keine, um so zu sagen, du bist Ausländer, du musst hier rauskommen, so was bin ich nich (3a, 213)!

Die Interviewte hebt von sich aus und ohne besondere Anregung durch den Interviewer hervor, dass die Schule solche Möglichkeiten, Probleme in vertrauensvoller Umgebung artikulieren zu können, öfter anbieten sollte, um das Gefühl der Ausgrenzung zu mindern und das Verständnis für Migrantenbiografien zu erhöhen.

IPw: (5) Also, ums allgemein zu sage, fand ich's nett, dass es so eine Veranstaltung in der Schule auch gibt. Ich hab mich auch sehr gefreut, dass man endlich mit jemandem reden kann, der uns versteht, also, es hat mich echt sehr gefreut.

I: Das sollte man mehr machen.

IPw: Das sollte man öfter machen. Ich find's sehr schön, dass man halt so nicht ausgegrenzt wird, wirklich mit jemandem redet, der uns versteht und sich auch in unsere Lage reinversetzen kann.

I: ... Und sonst?

IPw: Sonst läuft eigentlich alles gut (3a, 280).

In Bezug auf die Selbstverortung in der Schule und die Angebote und Verhaltensweisen der Lehrkräfte schreibt die Probandin der Schule eine eher fördernde Wirkung zu. Sie fühlt sich auf Grund ihres türkischen Migrationshintergrunds nicht diskriminiert, sondern gleichbehandelt. So sieht sie im Verhalten der Lehrkräfte, andere Schülerinnen und Schüler bei Wortmeldungen phasenweise zu bevorzugen, ein durchaus nachvollziehbares und pädagogisch gerechtfertigtes Handeln.

IPw: Also, bei den meisten, also denk ich mal jetzt, entweder nimmt sie mich nich dran, weil sie weiß, dass ich das kann, oder vielleicht versucht sie, anderen die Chance zu geben.

I: Aber das hat nichts damit zu tun, dass Du...

IPw: Nein (betont).

I: ...Migrationshintergrund..

IPw: Nein.

I: ...hast?

IPw: Nein, das nicht (3b, 74).

Ebenso registriert die Schülerin das Bemühen der Lehrkräfte, sie durch positive Kritik zu besseren Leistungen zu motivieren und akzeptiert dies nicht nur, sondern ist den Lehrkräften auch dafür dankbar.

I: Die Situation ist auch, dass Du irgendwie denkst, die hat Recht, die Lehrerin?

IPw: Ja (betont). Ja, da geb ich den auch Recht. Das is nich schlimm, wenn sie mir sagen, dass ich mich nich melde, sorgen sie auch damit, dass ich was dafür tue. Also...da dank ich ihnen auch meistens.

I: ...is nicht böse Absicht?

IPw: Nein (betont) (3b, 111).

Bei Nachfragen zu ihrer Identität definiert sie sich zuerst als Mitglied der Schulgemeinschaft und danach als „ganz normale Bürgerin meiner Stadt“ (3b, 332).

Für den **Interviewpartner 4** ist die Schule der Ort der Selbstqualifikation, an dem er gerecht beurteilt und behandelt wird. Fragt der Interviewer nach dem Stellenwert von Schule für ihn, so betont er:

IPm: (2) Ganz wichtig (betont). Mit dem Beruf später. Ganz wichtig für mich. (ernsthaft) (4a, 21).

Für sich selbst sieht er keine Anzeichen von Diskriminierung und betrachtet Schule als einen Ort, an dem alles so gut organisiert und eingerichtet ist, dass es keiner Verbesserung bedarf.

I: ... Hast Du das Gefühl, dass Du hier anders behandelt wirst, weil Du Ausländer bist?

IPm: Nein.

I: Was würdest Du an der Schule geändert haben, wenn Du könntest?

IPm: Alles gut so wie es ist.

Selbst wenn es um von ihm gewünschte Leistungssteigerung bei Beteiligung am Unterricht geht, erwartet er keine strukturelle oder persönliche Unterstützung durch die Lehrkräfte, sondern sieht die Verantwortung bei sich.

I: ... Wenn Du Dir etwas wünschen könntest, um in der Schule bei Leistungen erfolgreicher zu sein, was wäre das?

IPm: (lange Pause) Ähm, ich würde gerne mündlich mehr mitmachen, wenn mündlich jetzt nicht so gut...

I: Damit das funktioniert, was müsste die Schule da machen? Was müsste es geben, damit Du mündlich mehr teilnimmst?

IPm: Die Schule kann ja eigentlich gar nichts dafür.

I: Da kannst Du was machen, meinst Du?

IPm: Ja.

I: Und was könnte die Schule machen, damit Deine Leistungen besser werden?

IPm: Eigentlich machen die ja schon alles richtig.

I: Du sagst, die Schule tut ihre Pflicht sehr gut?

IPm: Ja (4b, 195).

Im System ‚Schule‘ sieht er keine Notwendigkeit, etwas zu reformieren. Für ihn „machen die schon alles richtig“ (206). Er bestätigt, dass die Schule ihre Pflichten sehr gut erfüllt (208).

Die Schule als Organisationsform zur Selbstqualifikation wird von der **Interviewpartnerin 5** zwiespältig erlebt. Einerseits ist sie stolz darauf, das Gymnasium schon bis zur Mittelstufe erfolgreich bewältigt zu haben und ihr ‚Traumziel‘, das Abitur, voraussichtlich erreichen zu können. Andererseits beschreibt sie sich als jemand, der „nicht zu dieser Schule passt“ (121), nicht zu den „Normalen“ gehört und sich in der Klassengemeinschaft wegen Hänseleien durch wenige Mitschüler nicht wohlfühlt (122, 129). Abmildernd beschreibt sie dann wieder eine Form der Zugehörigkeit, nämlich ihre latenten Freundschaften mit anderen deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern und solchen mit ausländischem Hintergrund, die sie als angenehmer empfindet (Fragebogen, 122, 330).

IPw: Ich fühl mich ein bisschen ausgeschlossen, weil, wenn ich jetzt mich in der Klasse melde, irgendwas sagen möchte, dann lachen die Schüler mich

aus, irgendwas falsch sage oder so, deswegen traue ich mich nicht. Paar Lehrer sind dann auch so streng, so, ich weiß nicht, kommt mir so vor. Aber nur zwei, drei (5a, 105).

I: Warum hast Du denn keine deutschen Freunde?

IPw: Hab ich, aber wir sind uns nicht so sehr eng. Wir machen zwar irgendwas, aber jetzt nicht so, wie mit einer türkischen Freundin, oder so.

I: Wie kommt das?

IPw: Ähm, vielleicht, also, ich weiß, dass bei mir so, vielleicht verstehen die mich nicht so, wenn ich irgendwas erzähle über meine Religion, über mich selber, dann sagen sie „Hä“? Dann kann ich mich lieber mit einer türkischen Freundin verstehen, die vielleicht das gleiche wie ich erlebt hat, statt mit einer Deutschen, die nichts davon weiß, nicht weiß, wie sich das anfühlt (5a, 335).

Den vorhandenen Möglichkeiten, ihre Situation und Befindlichkeit in der Schule zu verbessern, misst sie nur geringe Wirkung bei. So hält sie ihre Mutter davon ab, sich für ihre Interessen an der Schule einzusetzen, und möchte Probleme lieber alleine regeln (133), weil ihr die mütterliche Präsenz in der Schule peinlich ist (205).

I: Was ist peinlich.

IPw: Ja, halt dass meine Mutter nicht so gut Deutsch kann. Dann ist dann noch die Lehrerin da, und ich muss das dann übersetzen, dann ist das ein bisschen peinlich für mich.

Den Lehrkräften traut sie keine entschiedene Vertretung ihrer Interessen zu, da sie deren abwägende Art verunsichert (138, 141) und die Schulsozialarbeiterin kommt für sie als Vertrauensperson, die Verschwiegenheit zusichert, auch nicht in Betracht (159).

Das Leben in der Schule wird von der Interviewten als ambivalent wahrgenommen. Wenn sie bemerkt, dass ihre Beteiligung im Unterricht und damit ihre Leistungen – z.B. auf Grund familiärer Probleme – abfallen, sie sich einsam und unverstanden fühlt und die kritischen Rückmeldungen der Lehrerin

auf ihr selbsteingestandenes freches Verhalten deutlich werden, dann beschreibt sie sich selbst als mit „Hass“ auf die Lehrerin reagierend (112, 113) und unterstellt ihr, dass sie sie vom Unterrichtsgeschehen ausschließen, sie nicht verstehen will und überhaupt „nicht wollte, dass ich auf die Schule gehe“ (117).

IPw: Ja, weil ich hab mich immer so halt einsam gefühlt in der Klasse, ähm, dass ich nich verstanden wurde, worden war, ähm, wen ich Probleme hatte, oder so. Dann dacht ich immer, die Lehrerin schließt mich aus, ähm, versteht mich eh nich, und kam und dann hat ich so, so en bisschen Hass gegenüber sie.

I: Warum hattest Du die Gefühle, weil Du...?

IPw: Ja, aber nich nur dewegen; weil ich ja auch nich gut war in der Schule und hat sich das dann so entwickelt, dass ich dann dachte, dass (2) sie nicht wollte, dass ich auf die Schule gehe, weil das, ich weiß nich, das war halt so ein ... so, ja, so ein (unverständlich) ... ähm.

Sie reflektiert darüber, ob diese Unterstellung zutreffend ist und akzeptiert Gespräche zwischen Mutter und Lehrkraft zur Klärung des Sachverhalts. Dem Ergebnis der Gespräche schreibt sie eine große Bedeutung zu, denn diese führen nach Darstellung der unterschiedlichen Beweggründe für Schülerinnen- und Lehrerinnenhandeln zu einer Klärung und einer wiedergewonnen positiven Einstellung zu einander (87, 125, 127).

IPw: Ähm, es gab ja jetzt nich so viel Gespräche halt mit der Lehrerin, aber, ähm, manchmal gibt's halt so Ungewissheiten, dass meine Lehrerin irgendwo so was falsch denkt oder so, und dann, ähm, also sucht sie Kontakt mit meiner Mama, ja, und dann klärt sich das halt auf und dann ises gut (5b, 83).

Von ihr selbst initiierte Gespräche geben ihr auch die Gelegenheit, bei Verständnisschwierigkeiten mit dem Unterrichtsstoff, die Lehrkräfte darauf hinzuweisen und bessere Lernstrategien zu erproben oder Nachhilfe zu organisieren (178).

IPw: Ja (3), das war vor paar Wochen so. Ähm (2), ich kam mit dem Unterricht, also mit dem Stoff nicht mit. Ich hatte Schwierigkeiten. Ich hab mich im Unterricht nicht beteiligt. Die Lehrerin hatte einen schlechten Eindruck von mir, natürlich, und dann hab ich ihr auch gesagt „Pass ma auf, so und so, ich komm nich mit. Ähm, wir kümmern uns schon darum, dass ich ne Nachhilfe bekomme, weil ich das sonst allein nich schaffe, ja“.

I: Also, Du suchst schon das Gespräch?

IPw: Ja (5b, 174).

3.7.10 Selbst organisierte Unterstützungssysteme

In welcher Form werden Schülerinnen und Schüler selbst aktiv, um ihre schulischen Defizite auszugleichen und ihre Leistungen zu steigern?

Zusammenfassung

Kein Interviewter muss auf Lernunterstützung verzichten. Soweit die Eltern dazu in der Lage sind, wird deren finanzielle Hilfe angenommen oder die staatlichen und schulischen Nachhilfeangebote beantragt. Ebenso greifen die Interviewten, wenn sie schul- und studienerefarene Geschwister oder Freunde und Bekannte aus dem familiären Umkreis haben, auf deren Expertise zurück. Bis auf Interviewpartner 4 ergreifen die Schülerinnen und Schüler auch selbst die Initiative, um Lerndefizite auszugleichen.

Bei Lernproblemen wird **Interviewpartner 1** selbst aktiv und organisiert sich erfolgreich Nachhilfe. Er verweist auf den dann einsetzenden Lernerfolg.

IPm: Ja, also, wenn ich ganz große, also jeder hat mal en Ausrutscher, ich immer große Probleme hab, z.B. in Latein, das kann ich halt nicht so gut, da hab ich mir Nachhilfe genommen, und dann wird's auch besser (1a, 93).

Bei Leistungsabfall in der Schule sieht sich **Interviewpartnerin 2** nicht als hilflos, sondern organisiert aus ihrem sozialen Umfeld heraus qualifizierte Nachhilfe.

IPw: Ich hab, ähm, von meiner Mama, deren Freundins Tochter, ähm, sie war auch hier auf der Schule, die hat auch Abitur gemacht, ja, wir besorgen halt öfters bei ihr die Nachhilfe, also, sie ist so unsere Nachhilfelehrerin (2a, 24).

Ebenso weist sie darauf hin, dass ihr älterer studierender Bruder als häufige und verlässliche Hilfe zur Verfügung steht.

IPw: Er hilft mir eigentlich viel. Zeit kann er nicht so wirklich haben, weil er selber schulische, er muss selber viel lernen. Ansonsten hilft er mir eigentlich schon so (2a, 269).

Bei Lernschwierigkeiten greift **Interviewpartnerin 3** auf die Hilfe ihrer 15- und 20jährigen Schwestern zurück. Beide besuchen weiterführende Schulen (Gymnasium, Berufsbildende Schule).

IPw: Also ich hab auch Geschwister, die mir helfen können. Also, ähm, ich hab, ähm, eine Schwester, die ist 15, geht in die 9.; von ihr lern ich auch mal mehr, wir unterhalten uns zu Hause mehr auch über die Schule, dann erzählt sie mir auch was sie machen, und dann hab ich noch eine 20jährige Schwester, die kennt auch halt das Ganze, hat sie auch durchgemacht und falls wenn ich Fragen habe, kann sie mir auch dabei helfen (3a, 25).

Interviewpartner 4 weist darauf hin, dass er bei eventuellen Lernschwierigkeiten auf ein familiäres Unterstützungssystem zurückgreifen kann. Seine älteren Schwestern an derselben Schule sind mit den Unterrichtsinhalten und dem System vertraut (57, 61). Falls nötig kann er auch auf elternfinanzierte Nachhilfe zurückgreifen (64). Seine Eltern sind für ihn Ansprechpartner.

IPm: Die würden mich zu meiner Schwester schicken: Die hat ja schon alles gemacht, die studiert ja. Die war auch auf dieser Schule.

I: Wenn Deine Schwester keine Zeit hätte?

IPm: Dann die andere Schwester.

I: Würden sie für Dich auch bezahlen, würden sie auch für Dich Nachhilfe besorgen?

IPm: Würden die schon (4a, 57).

Interviewpartnerin 5 weiß sich bei auftretenden Lernproblemen zu helfen. So verweist sie auf die beim Jobcenter beantragte Nachhilfe für die Fächer Englisch und Mathematik, in denen die Probandin Einzelunterricht wünscht.

IPw: Ich krieg jetzt, bekomm jetzt Nachhilfe, ähm, Einzelunterricht. Das bezahlt Jobcenter. Ja, und wir haben jetzt schon ein Antrag gestellt, wenn die zustimmen, dann fang ich nächste Woche schon so an. Mathe und Englisch (5a, 212).

Da ihre Mutter in Deutsch sprachlich relativ hilflos und mit dem Schulsystem nicht vertraut ist, wird die Interviewte selbst aktiv und weist die betreffende Lehrkraft auf ihre Initiative hin.

IPw: ... ich kam mit dem Unterricht, also mit dem Stoff nicht mit. Ich hatte Schwierigkeiten. Ich hab mich im Unterricht nicht beteiligt. Die Lehrerin hatte einen schlechten Eindruck von mir, natürlich, und dann hab ich ihr auch gesagt „Pass ma auf, so und so, ich komm nich mit. Ähm, wir kümmern uns schon darum, dass ich ne Nachhilfe bekomme, weil ich das sonst allein nich schaffe, ja“ (5b, 174).

3.7.11 Eigeninitiative

Auf welche Art und Weise ergreifen Schülerinnen und Schüler die Initiative, um ihre Lernbedingungen zu verbessern und ihre Leistungen zu steigern?

Zusammenfassung

Die von den Befragten beschriebenen Formen der Eigeninitiative sind je nach Problemfeld und Interessenlage unterschiedlich. Interviewpartner 1 wird dann aktiv, wenn seine Leistungen abzusinken drohen. Um dies zu verhindern, intensiviert er seine Lernaktivität. Er möchte damit seine Eltern vor Enttäuschungen bewahren. Die Interviewpartnerinnen 2 und 3 suchen von sich aus das Gespräch mit den Eltern, um die Informationen nach Elternsprechtagen mit ihrer Selbsteinschätzung abzugleichen. Vermutet man Formen von Diskriminierung bei der Notenvergabe, so werden Eltern aktiviert, um sich bei Lehrkräften und/oder Schulleitung zu beschweren. Bei anstehenden Besuchen der Eltern in der Schule sucht Interviewpartner 4 das Gespräch mit ihnen und bereitet sie darauf vor. Interviewpartnerin 5 hat sich kraft eigener Entscheidung und entgegen der Schullaufbahnpfehlung der Grundschule am Gymnasium anmelden lassen. Treten Lernschwierigkeiten auf, so besorgt sie sich Nachhilfe, klärt die Finanzierung und wendet sich selbstständig an Lehrkräfte, um den Sachverhalt mitzuteilen. Bei Konflikten mit Mitschülern hindert sie ihre Mutter daran, in der Schule vorstellig zu werden und versucht, das Problem selbst in den Griff zu bekommen.

Interviewpartner 1 beschreibt sich als jemand der „es noch immer hingenkriegt (hat) mit den Arbeiten“ (1a, 148), der sich selbst als gut organisiert betrachtet und auch behauptet, punktuell hohe Belastungen in den Griff zu bekommen. Er kritisiert die Neigung von Lehrkräften, trotz Ganztagsunterricht umfangreiche Hausaufgaben zu geben und macht Verbesserungsvorschläge auch in den Bereichen Kommunikation und Unterrichtsorganisation.

IPm: ... Und die Hausaufgaben, na ja, das dauert halt manchmal länger, manchmal länger, kommt halt drauf an. Also z.B. wenn man bis halb vier

Schule hat, dann soll man ein bisschen weniger Hausaufgaben aufgeben, die zu morgen sind (1a, 152).

Was den Umgang der Schule mit Informationen an die Eltern angeht, plädiert der Interviewte für eingeschränkte Informationen, wenn es sich um Sachverhalte handelt, die er gerne selbst mit der Schule bzw. den Lehrkräften klären kann.

IPm: Z.B., wenn man seine Hausaufgaben drei Mal vergessen hat, dann sollte man, z.B. mal zum Nacharbeiten muss, sollten das meine Eltern nicht mitbekommen. Ist schon lange her, dass ich zum Nacharbeiten musste, in der sechsten Klasse. Komme eigentlich gut mit den Hausaufgaben klar (1a, 173).

Sein Vorschlag zur Unterrichtsorganisation und Verbesserung des Unterrichtsklimas bezieht sich nur auf zwei Aspekte:

IPm: ... Gruppenarbeit. Und ab und zu, wenn der Lehrer was an die Tafel schreibt, dann sollte man ja auch reden können, wie man kann doch reden und gleichzeitig abschreiben. Dann schimpfen die Lehrer. Und sonst z.B. das Basketballfeld (1a, 189).

Dem Befragten liegt viel am Erhalt einer guten Beziehung zu seinen Eltern und er möchte ihre Erwartungen nicht enttäuschen. Er beschreibt sein Lernverhalten bei drohendem Leistungsabfall als Bemühen, durch prophylaktisches Lernen ein absehbares schlechtes Ergebnis zu verhindern, um seine Eltern vor Enttäuschung zu bewahren. Eine Verschlechterung seiner Noten fürchtet er.

IPm: Ja, das is dann sehr übel, das zu sagen. Da hat man halt Angst, dass die Eltern dann enttäuscht sind von allem und deswegen versuch ich schon, bevor das passiert jetzt, mich davor schon anzustrengen (1b, 134).

Interviewpartnerin 2 sucht nach Elternsprechtagen aktiv die Rückmeldung der Eltern zum Abgleich der Information.

I: Redest Du mit Deinen Eltern, bevor sie in die Schule gehen und mit Deinen Lehrern sprechen?

IPw: Nein, ich rede wenn, dann nach dem Gespräch mit meinen Lehrern.

I: Was besprecht Ihr?

IPw: Wie mich der Lehrer empfindet. Was der Lehrer über mich gesagt hat.

I: Warum redet Ihr?

IPw: Weil es mich neugierig macht (2b, 51).

Interviewpartnerin 3 empfindet die Notenvergabe an die Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund als Gruppendifferenzierung. Sie beschreibt, wie sie zusammen mit anderen Schülerinnen und Schülern die Eltern aktivieren, um sich bei der Schule zu beschweren.

IPw: ... Also wenn's Arbeiten zurück gibt, dann regen sich die meisten immer auf, dann kommen wir in Gruppen, so die Ausländer z.B., zusammen, und ja, der hat uns doch nur schlecht gemacht, weil wir Ausländer sind, hat uns schlecht benotet, weil wir Türken sind, vielleicht, weil die uns nicht leiden können, dann kommt schon so was, (2) in, (3), ja, (2), so Öffentlichkeit, (2) ja, und dann sprechen wir unsere Eltern drauf an, dann meinen sie, es ist nicht fair, und dann telefonieren die Mütter z.B. und dann versuchen wir was zu klären, aber das bringt meistens auch nichts (leise) (3a, 241).

Ein von ihr selbst gesteuerter Informationsfluss zwischen Schule, Elternhaus und Schülerin ist der Interviewten wichtig. Steht ein Gespräch der Lehrkräfte mit der Mutter an, so befragt sie die Mutter bezüglich der anstehenden Themen und ist die Mutter nach dem Gespräch nicht genügend mitteilungsbereit, so ergreift die Tochter die Initiative zu einem Gespräch.

I: Redest Du mit Deiner Mutter, bevor sie in die Schule geht?

IPw: Also meistens schon, aber nicht immer. Also, ich frag sie dann, warum, und sie sagt entweder „Weiß ich noch nicht“ oder sie sagt halt so, worum es geht, so. Und das war's halt.

I: Was besprecht Ihr da?

IPw: Ja, sie sagt erst nur halt, wenn es um die Note geht, dann sagt sie „Mal sehen was ich alles zu hören hab“, und dann kommt sie zurück und dann reden wir halt.

I: Warum redet Ihr?

IPw: Na ja, also...man muss..., man ist ja auch neugierig. Würde sie nicht auf mich zukommen und versuchen zu erzählen, würd ich sie schon ansprechen und fragen, worum es ging, aber halt es geht um mich und da muss sie mir doch Bescheid geben, worum es ging, was gesagt wurde (3b, 168)

Interviewpartner 4 wird dann aktiv, wenn eine Einladung der Eltern zum Gespräch in die Schule erfolgt und informiert seine Eltern über mögliche Problemfelder.

I: Redest Du mit Deinen Eltern bevor sie in die Schule gehen und mit Deinen Lehrern sprechen?

IPm: Ja.

I: Erzähl mal, was besprecht Ihr?

IPm: Die Situation, warum sie rufen, meine Mutter ruft, was ich gemacht hab.

I: Du bereitest sie ein bisschen vor?

IPm: Ja (4b, 132).

Bei Konflikten mit Lehrkräften werden die bekannten Möglichkeiten der Problemlösung durch Beschwerden und Gespräche mit der Schulsozialarbeiterin und den Beratungslehrkräften aber nicht genutzt (92, 94, 96).

Interviewpartnerin 5 macht zwar keine konkreten Angaben zum Anmeldevorgang zur Schulform Gymnasium, zeigt aber durch ihre Hinweise („das ist allein meine Entscheidung“) (82), dass sie die treibende Kraft bei dieser Entscheidung war. Sie „wollte einfach aufs Gymnasium“, es „war son Wunsch von (ihr), son Traum“ (49, 58). Sie übernimmt in ihrem schulischen Streben sowohl Verantwortung für sich selbst als auch für ihre Mutter.

IPw: ... also sie zwingt mich jetzt nicht, diese Schule zu schaffen, weil das ist allein meine Entscheidung, aber sie unterstützt mich dabei und sie ist auch schon sehr stolz auf mich, dass ich das schon bis zur 8. Klasse geschafft hab (5a, 81).

Den Grundschullehrkräften gesteht sie wegen ihrer schlechten Leistungen in der Grundschule eine korrekte Empfehlung für die Realschule zu, ignoriert aber diese Empfehlung und lässt sich am Gymnasium anmelden. Bei Leistungseinbrüchen weiß sie sich durch die Organisation von Nachhilfe, finanziert durch das Jobcenter, zu helfen.

IPw: ... Ja, und wir haben jetzt schon ein Antrag gestellt, wenn die zustimmen, dann fang ich nächste Woche schon so an. Mathe und Englisch (5a, 213).

Stehen Konflikte mit Mitschülern an, so spricht sie diese darauf an und versucht, sie ohne die Hilfe ihrer Mutter zu lösen.

IPw: Ja, ich sag immer, „Hört auf“ oder so, aber so was sag ich nicht meiner Mutter, weil dann macht sie sich Sorgen, dann will sie halt mit paar Lehrern sprechen darüber, dann sag ich, „Nee, lieber lass es. Ich klär das schon alleine“ (5a, 131).

Bei Lernschwierigkeiten wendet sich die Probandin selbstständig an die Lehrkräfte, um sie darauf hinzuweisen und für Hilfe zu sorgen (182).

IPw: Ja (3), das war vor paar Wochen so. Ähm (2), ich kam mit dem Unterricht, also mit dem Stoff nicht mit. Ich hatte Schwierigkeiten. Ich hab mich im Unterricht nicht beteiligt. Die Lehrerin hatte einen schlechten Eindruck von mir, natürlich, und dann hab ich ihr auch gesagt „Pass ma auf, so und so, ich

komm nich mit. Ähm, wir kümmern uns schon darum, dass ich ne Nachhilfe bekomme, weil ich das sonst allein nich schaffe, ja“.

I: Also, Du suchst schon das Gespräch?

IPw: Ja (5b, 174).

3.7.12 Akzeptanz und Anerkennung

Wie aufgenommen und anerkannt sehen sich die Interviewten auf dem Hintergrund ihres eigenen und familiären Wertesystems, ihres kulturellen Kapitals, ihres sozialökonomischen Status, ihrer religiösen Orientierung und Praxis an der Schulform ‚Gymnasium‘, um nach ihrer Einschätzung eine erfolgreiche Schülerin bzw. ein erfolgreicher Schüler zu werden?

Wo empfinden sie Ablehnung oder sehen Schwierigkeiten, ihr Potential voll auszuschöpfen?

Zusammenfassung

Das Gefühl, als Mitglied der Schulgemeinschaft akzeptiert zu werden und Anerkennung für Haltung und Leistung zu bekommen, ist unterschiedlich ausgeprägt. Den Probanden 1 bis 4 ist gemeinsam, dass sie sich in der Schule angenommen fühlen und sie als ‚ihre‘ Schule erleben. Der Grad der Identifikation mit der Schule ist dabei abhängig von der erspürten Akzeptanz, alle aber betonen die Zufriedenheit mit ihrer Situation und ihren Leistungen. Bei Nachfragen nach Problemen oder notwendigen Veränderungen werden Resümees wie „Eigentlich ist bis jetzt alles so, wie ich möchte“ oder „Alles gut so, wie es ist“ gegeben. Veränderungen werden nur in zwei Fällen angemahnt: einmal bei der vermuteten Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durch als rassistisch empfundene Lehrkräfte und von Probandin 5, die von den Mitschülerinnen und besonders den Mitschülern mehr Toleranz einfordert und von den Lehrkräften, die für ein freundlicheres Klassenklima sorgen sollen sowie sehr viel mehr Empathie zeigen und Unterstützung anbieten sollen. Sie selbst sieht sich als weitgehend nicht akzeptiert und in ihren Leistungen kaum anerkannt an.

Interviewpartner 1 beschreibt sich als jemand, der die Schule mit ihrem Wertesystem weder als fremd noch als nicht vereinbar mit seiner Einstellung betrachtet. Für ihn ist sie Mittel zum beruflichen Erfolg und gesellschaftlichen Aufstieg, die - so wie sie ist - ohne Veränderungsvorschläge akzeptiert werden kann. Auf die Frage des Interviewers, „ob die Schule irgendwie richtig gemacht ist“ und „ob (er) irgendwas an der Schule ändern würde, wenn (er) könnte“ (142), antwortet er mit

IPm: Eigentlich nicht, nein (1a, 145).

Der Interviewte nennt keine weiteren Aktionsfelder wie Lehrer- oder Schulleitungsverhalten, in denen er sich nicht anerkannt oder behindert sieht, sein Ziel ‚Abitur‘ zu erreichen. Er wurde hier geboren und wuchs hier auf. Obwohl er sich eindeutig eine türkische Identität zuschreibt (vgl. ‚Identität‘), erwähnt er weder Spannungen noch Friktionen im Zusammenleben mit seinen autochthonen Mitschülerinnen und Mitschülern. Seine Vorstellungen zu schulischem Erfolg (vgl. ‚Selbstkonzept‘), sein hohes Maß an Selbstregulierung (vgl. ‚Schüler-Lehrer-Verhältnis‘) und seine ausgeprägte intrinsische Motivation (vgl. ‚Motivation‘) weisen darauf hin, dass er die geltenden schulerfolgsbezogenen und gesellschaftlichen Werte akzeptiert und internalisiert hat, und, ohne sich verbiegen zu müssen, die Schule als ein ihm günstiges Handlungsfeld sieht.

Interviewpartnerin 2 äußert sich nicht eindeutig auf die Frage, ob sie sich in der Schule angenommen fühlt und was an der Schule zu ändern sei, um sich wohlfühlen und erfolgreich zu lernen. Konkrete Probleme werden nicht angesprochen, die Zufriedenheit mit den schulischen Bedingungen aber klar ausgesprochen.

IPw: Ija (gedehnt), also (2) die Schule an sich (2) vielleicht nich so. Aber (2) man kann nich alles so auf einmal. Das wär eigentlich auch gut, (2) aber, ansonsten (3), ja, also (2) wenn würde man irgendwas ändern, würd ich sa-

gen, würd ich sagen, dass man eben nicht alles so auf einmal, so, (unverständlich) so alles hintereinander, so n bisschen lockerer, aber (gedehnt), ja (2a, 118).

Was ihre Gefühle bei Gesprächen über Schule angeht, beschreibt sich die Probandin als nicht belastet. Sie fühlt sich

IPw: Ganz OK. Also, nich schlimm.

I: Nich schlimm.

IPw: Nee.

I: Prima. Was meinst Du damit „Nich schlimm“?

IPw: Das ich jetzt so ängstlich bin, Angst hab oder so, ganz locker (2a, 82).

Wird sie gefragt, ob sie Hilfe und Unterstützung benötigt, um ihre Ziel zu erreichen, antwortet sie:

IPw: Eigentlich ist bis jetzt alles so wie ich möchte (2a, 90).

Interviewpartnerin 3 betrachtet sich in der deutschen Gesellschaft und in der Schule als angekommen und angenommen.

Auf die Frage des Interviewers, ob sie sich eher als Ausländerin sieht, die in der Schule schlechter benotet wird, gibt sie eine eindeutige Antwort.

IPw: Nein, (3) so seh ich mich eigentlich nich. Wenn's um die Schule geht, da hab ich eigentlich, da hab ich nich das Gefühl, ich bin Ausländerin, da bin ich Mensch wie jeder andere, auch ganz gleich, dafür es sollte jeder gleich behandelt sein.

I: Und wenn ich Dich frage, was bist Du? Deutsch, Bürgerin Deiner Stadt, türkisch?

IPw: Ich würde einfach sagen, ich bin ein Mitglied der Schule (lacht). Also, eher zu sagen, ja, auch Bürgerin, aber jetzt keine, um so zu sagen, du bist Ausländer, du musst hier rauskommen, so was bin ich nich!

I: Wenn du Dich vorm Spiegel siehst...

IPw: Da bin ich Axxxx. (betont, lacht)

I: ...siehst Du dann einen Typ, was nicht in diese Gesellschaft reingehört?

IPw: Nein (gedehnt), da seh ich nichts (3a, 216).

Gleichwohl empfindet sie die Notengebung mancher Lehrkräfte in Bezug auf die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als ungerecht und diskriminierend.

IPw: ... wenn's um Noten geht, dann seh ich schon, um wen es geht, und dann kriegt man eher schlechte Noten, weil man Ausländer ist. Also das merkt man schon bei einigen Lehrern (3a, 194).

Rückblickend betrachtet sich die Schülerin als weitestgehend integriert (vgl. ‚Identität‘). Die Schule sieht sie nicht als Problemfeld an, in dem sie sich auf Grund ihres Migrationshintergrunds besonders bewähren muss. Bekommt sie von den Lehrkräften nicht immer Gelegenheit, sich zu beteiligen, so führt sie das nicht auf diskriminierendes Verhalten zurück, sondern auf nachvollziehbare pädagogische Abwägungen der Lehrkräfte.

IPw: Also, bei den meisten, also denk ich mal jetzt, entweder nimmt sie mich nich dran, weil sie weiß, dass ich das kann, oder vielleicht versucht sie, anderen die Chance zu geben.

I: Aber das hat nichts damit zu tun, dass Du...

IPw: Nein (betont).

I: ...Migrationshintergrund..

IPw: Nein.

I: ...hast?

IPw: Nein, das nicht (3b, 74).

Wird die zu Interviewende um eine Gesamteinschätzung von Anpassungsproblemen in ihrer Schule gebeten, so sieht sie keinen zwingenden Handlungsbedarf.

IPw: ... ich find, ja, zum Thema Schule, da gibst es auch nich so heftige Sachen, wo man nicht halt selber den Lehrer ansprechen kann. Also ich find, erst sollte man das selber versuchen.

I: Also, wie könnte es, Du findest wie die Schule ist OK? Mit den Möglichkeiten ...?

IPw: Mm, Mm (zustimmend) (3b, 283).

Für **Interviewpartner 4** gibt es nach eigener Einschätzung „keine Probleme“ (122). Er hat auch nicht das Gefühl, anders behandelt zu werden, weil er ‚Ausländer‘ ist (4a, 124) und Nachfragen nach Änderungswünschen an der Schule werden kurz und knapp mit „Alles gut so, wie es ist“ (4a, 128) beantwortet.

Obwohl in Deutschland geboren und aufgewachsen, sieht sich **Interviewpartnerin 5** nur in Bezug auf wenige Aspekte in der Mitte der Gesellschaft angekommen und in der Schulgemeinschaft akzeptiert.

Das gesellschaftliche Aufstiegsszenario und die bildungsbezogene Emanzipation der Frau sind ihr vertraut und werden gelebt. Sie beschreibt am Beispiel ihrer Mutter, deren Vater einen Schulbesuch in Deutschland verhindert hatte und die Schulpflicht unterlief, wie eingeschränkt und z.T. hilflos diese ist, wenn es um Orientierung in der Gesellschaft und Verfolgung der eigenen Interessen geht. Auf Grund dieser Erfahrung lässt die Probandin keine Zweifel an ihrem Aufstiegswillen, Kampf um Anerkennung und Stolz über das Erreichte aufkommen.

IPw: ... ich wollt einfach aufs Gymnasium, war son Wunsch von mir, son Traum, und dann (2), ja (3). Aber ich hatte immer son Zweifel, dass ich das nicht schaffe, jetzt bin ich schon in der Mittelstufe und einigermaßen gut (5a, 48).

und

IPw: Ich hab gesagt, ich werd dann Tag und Nacht üben, lernen, aber ich will diese Schule schaffen. Abitur (5a, 58).

In Bezug auf die Lehrkräfte und deren Anerkennung ihrer Person und Leistung nimmt sie eine zwiespältige Haltung ein.

Einerseits äußert sie Zweifel an der Bereitschaft der Lehrkräfte, sie als Person und auf Grund ihrer Leistungen anzuerkennen und sie in ihrem Bestreben, das Abitur zu erreichen, zu unterstützen.

IPw: Ich fühl mich ein bisschen ausgeschlossen, weil, wenn ich jetzt mich in der Klasse melde, irgendwas sagen möchte, dann lachen die Schüler mich aus, irgendwas falsch sage oder so, deswegen traue ich mich nicht. Paar Lehrer sind dann auch so streng, so, ich weiß nicht, kommt mir so vor. Aber nur zwei, drei.

I: Was denkst Du, warum die das machen?

IPw: Ich will jetzt nicht sagen, dass is Rassismus, glaub ich nicht (betont), aber die sagen schon, dass ich das vielleicht nicht schaffe auf dieser Schule und dass es schon traurig is (5a, 105).

Andererseits schätzt sie die Bereitschaft der Lehrkräfte, bei Lernschwierigkeiten auf die Mutter und sie zuzugehen und im Gespräch zusammen eine Lösung zu finden.

IPw: Ähm, (...) manchmal gibt's halt so Ungewissheiten, dass meine Lehrerin irgendwo so was falsch denkt oder so, und dann, ähm, also sucht sie Kontakt mit meiner Mama, ja, und dann klärt sich das halt auf und dann ises gut (5b, 84).

und

IPw: ... also ich hab mich (...) mit meiner Klassenlehrerin nicht so gut verstanden und nach einem Gespräch mit meiner Mutter, warum ich so, ehrlich gesagt, ein bisschen frech zu ihr bin, hat sich das so aufgeklärt und jetzt versteh ich mich gut mit meiner Lehrerin. Ein Glück.

I: Warst Du denn frech?

IPw: Ja, ein bisschen.

I: Wie kam das?

IPw: Ja, weil ich hab mich immer so halt einsam gefühlt in der Klasse, ähm, dass ich nich verstanden wurde, worden war, ähm, wen ich Probleme hatte, oder so. Dann dacht ich immer, die Lehrerin schließt mich aus, ähm, versteht mich eh nich, und kam und dann hat ich so, so en bisschen Hass gegenüber sie.

I: Warum hattest Du die Gefühle, weil Du...?

IPw: Ja, aber nich nur dewegen; weil ich ja auch nich gut war in der Schule und hat sich das dann so entwickelt, dass ich dann dachte, dass (2) sie nicht wollte, dass ich auf die Schule gehe, weil das, ich weiß nich, das war halt so ein ... so, ja, so ein (unverständlich) ... ähm.

I: Bauchgefühl. Weil das so ein Gefühl, wo Du dachtest ...?

IPw: Ja, (3) ja.

I: Nich an die Schule ...?

IPw: Ja.

I: Und das hat sich alles zum Guten geklärt?

IPw: Ja (betont).

I: Jetzt ist das Verhältnis zu der Lehrerin wieder gut?

IPw: Ja, ... (5b, 100).

Von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern fühlt sie sich ausgegrenzt,

IPw: ... weil halt bestimmte Schüler mich mobben, oder wegen mein Aussehen oder meiner Religion, ähm, sich lustig darüber machen, gibt's auch, aber ich bin nicht so eine Person, die das halt den Eltern (2) so damit darüber redet. Ich bin mehr für mich so.

I: Du sagtest „wegen meinem Aussehen, wegen meiner Religion“?

IPw: Aussehen (2) is jetzt nich so stark, aber wenn ich mal, sagen wir mal so, draußen mit Kopftuch gesehen werde, weil ich auf dem Weg zur Moschee

bin, oder so. Ähm, Religion, wenn die sich über Gott lustig machen oder, ähm, dass wir kein Schweinefleisch essen, und so Kleinigkeiten.

I: Du sagtest „Aussehen“. Wie siehst Du denn aus?

IPw: Eigentlich normal, aber wenn ich halt mit Kopftuch bin, dann (3), ich weiß nich, die gucken mich dann komisch an, die sagen so ..., die machen sich halt lustig, so komische Wörter, Begriffe sagen die dann so. Is nich nett.

I: Du fühlst Dich ... als was fühlst Du Dich?

IPw: Na, ausgeschlossen, Opfer (5b, 186).

Sie macht ihre Einschätzung deutlich, dass sie auf volles Verständnis für ihre Entwicklungsprobleme nur bei einer ‚türkischen‘ Freundin rechnen kann, die möglicherweise Ähnliches erlebt hat, statt mit einer ‚deutschen‘ Mitschülerin, die das Problem der Ausgrenzung nicht kennt und die emotionalen Folgen nicht nachvollziehen kann.

I: Wenn Du um Dich herum guckst, hast Du dann auch so genannte deutsche Freunde?

IPw: Deutsch jetzt nich, aber ich hab russische Freunde, aber mehr türkische, weil, ich versteh mich mit den mehr, oder. Aber ich bin nich, so mit Deutschen will ich nich zu tun haben, nur türkische, so bin ich nich.

I: Aber es gibt keine Freunde, Freundinnen um dich herum, die keinen Migrationshintergrund haben, die Deutsche sind, sogenannte Deutsche sind. Du bist ja auch Deutsche, Bürgerin Deiner Stadt, Du weißt, wie ich meine. Warum hast Du denn keine deutschen Freunde?

IPw: Hab ich, aber wir sind uns nich so sehr eng. Wir machen zwar irgendwas, aber jetzt nich so, wie mit einer türkischen Freundin, oder so.

I: Wie kommt das?

IPw: ... vielleicht verstehn die mich nich so, wenn ich irgendwas erzähle über meine Religion, über mich selber, dann sagen sie „Hä“? Dann kann ich mich lieber mit einer türkischen Freundin verstehn, die vielleicht das gleiche wie

ich erlebt hat, statt mit einer Deutschen, die nichts davon weiß, nicht weiß, wie sich das anfühlt (5a, 340).

Das Gefühl der Ausgrenzung wird nach Darstellung der Tochter noch verstärkt, wenn ihre Mutter in der Schulöffentlichkeit auftritt.

IPw: Weil meine Mutter (2), die ist auch mehr schwarz, also nicht gänzlich schwarz, sondern eher bräunlicher, ähm, und dadurch, dass sie Kopftuch trägt, will ich manchmal eher nicht, dass sie auch zur Schule kommt, mich abholen, oder so. Dann fühl ich mich halt immer ausgeschlossen, weil meine Mutter halt nicht den besten Job hat und nicht das beste Auto und das beste Haus. Meine anderen Klassenkameraden schon. Dann fühl ich mich bisschen komisch (5b, 250).

und

IPw: Also viele Afrikaner werden ja auch, also wurden, und jetzt manchmal werden die auch voll als Schwarze, Neger oder so bezeichnet und meine Mutter manchmal sogar auch (5b, 264).

Ihre materiell bescheidene familiäre Position und ihre Herkunft aus einer zerbrochenen Immigrantenfamilie und die damit einhergehende mangelnde gesellschaftliche Anerkennung nimmt sie deutlich wahr und fühlt sich in der Klassengemeinschaft noch zusätzlich ausgegrenzt.

IPw: (...) wir leben von Hartz IV, weil meine Mutter is ja Putzfrau und davon kann man ja nicht so richtig leben. (...) mir geht es nicht so wie bei den Normalen, die ein Haus haben (5a, 91)

3.7.13 Identität

Welche Identitäten schreiben sich Schülerinnen und Schüler zu?

Zusammenfassung

Explizite Aussagen zur Identität und damit Selbstverortung in Schule und Gesellschaft liegen nicht von allen Befragten vor. Die verwertbaren Selbstbe-

schreibungen zeigen allerdings erhebliche Unterschiede. Interviewpartner 1 sieht sich zwar im Besitz eines deutschen Passes, definiert sich aber ohne jeden Selbstzweifel als türkisch. Sowohl seine familiäre wie auch seine kulturelle und religiöse Bindung werden von ihm als intakt und selbstverständlich beschrieben und geben ihm die Sicherheit, sich selbst „eher als Türke“ zu definieren, der aber als deutscher Staatsbürger in Deutschland lebt und seine Ausbildungsinteressen selbstbewusst und aktiv ohne Beeinträchtigungen umsetzt. Interviewpartnerin 3 leitet ihre Identität nicht so sehr aus familiären oder verwandtschaftlichen Bindungen ab, sondern bezieht sich auf ihr schulisches und kommunales Umfeld. Sie sieht sich zu allererst als anerkanntes Mitglied der Schulgemeinschaft, dann erst als Bürgerin der Stadt Delmenhorst und nicht als Ausländerin. Ein starker Bezug zur Herkunftskultur ihrer Eltern oder der Türkei als Ort der Emigration wird von ihr nicht mehr hergestellt. Im Gegensatz dazu leitet Interviewpartnerin 5 ihre Identität aus Negativverfahren in ihren Beziehungen zu anderen ab (vgl. ‚Akzeptanz und Anerkennung‘). Sie fühlt sich nicht als Bürgerin ihrer Stadt, nicht als anerkanntes Mitglied ihrer Schulgemeinschaft, nicht als respektierte Muslima, die ihren Glauben unbehelligt leben kann, nicht als eingebettet in eine intakte Familien- und Verwandtschaftsstruktur, nicht als materiell vergleichbar mit Mitschülerinnen und Schülern ausgestattet und über ihre Mutter mit dunklerer Hautfarbe nicht gesellschaftlich akzeptiert. Sie bezeichnet sich wiederholt als Ausländerin und Opfer.

Interviewpartner 1 ist sich seiner Identität sicher. Er sieht sich als Türke mit türkischen Eltern, eingebettet in den türkischen Familienverband in Deutschland und über seine Großeltern in der Türkei (167), aber mit deutschem Pass.

IPm: Ich fühl mich nich als Deutscher, sondern eher als Türke.

I: Warum?

IPm: Meine Eltern sind Türken, meine ganze Familie ist türkisch. Deswegen fühl ich mich nicht als Deutscher. Ich hab halt nur nen deutschen Pass. Aber ich fühl mich soweit türkisch (1b, 163).

Er gibt religiöse Bezugspunkte für seine Identität an (170) und weist auf deren Bedeutung, auch als Mittel der Abgrenzung für ihn, hin (187). Durch das deutsche Umfeld und die christliche Religion sieht er seine Identität nicht beeinträchtigt. Auf die Frage, ob er sich durch Weihnachtstrubel und christlichen Gottesdienst in seinem persönlichen und schulischen Lebensbereich beeinflusst sieht, weist er dies zurück.

IPm: Also, nein (betont). Das stört mich ja nicht. Ähm, sie können ja machen, was sie wollen. Kann mir ja egal sein (1b, 187).

Er behauptet von sich, sowohl in einem deutschen wie türkischen Umfeld leben zu können und kann sich ein Berufsleben in Deutschland wie auch in der Türkei vorstellen.

IPm: Also, vielleicht, wenn ich später vielleicht einen guten Job in der Türkei bekommen könnte, könnte auch sein, dass ich in die Türkei ziehen will (1b, 180).

Interviewpartnerin 2 macht keine Angaben zu ihrer Identität

Interviewpartnerin 3 sieht sich vor allem als gleichberechtigtes und akzeptiertes Mitglied der Schulgemeinschaft (222, 225), danach als Bürgerin ihrer Stadt, aber nicht als Ausländerin, die Ausgrenzungen in der Schule zu spüren bekommt (222, 223, 225). Sie betont ihre Bedeutung als zu respektierendes Individuum mit allen Rechten (227) und hebt hervor, dass sie der deutschen Gesellschaft zugehörig ist (230). Trotzdem verweist sie auf Ausgrenzung in manchen Fällen außerhalb der Schule (232).

Bei Nachfrage nach ihrem türkischen Migrationshintergrund als identitätsstiftendes Kriterium bezieht sie diesen Hinweis nicht auf sich.

Den Ausländerstatus schreibt die Befragte eher öffentlich wahrnehmbaren Gruppen zu, die durch ihre Hautfarbe und ihr als abweichend empfundenenes Verhalten von der Mehrheit der Einwohner unterscheidbar sind.

IPw: ... wenn ein Schwarzer z.B. vorbeiläuft oder wenn die was tun, was z. B. da sind sie eher ... noch lauter; die reden noch bisschen schneller und so. Dann gucken die anderen die so an und denken „Ja, sei doch ruhig“ oder so. Aber ich find das eigentlich ganz normal halt. Jeder spricht laut, jeder kann doch reden. Halt nur, weil die schwarz sind, sehe ich dort keinen Unterschied. Jeder Mensch ist gleich, jeder hat das Recht auf alles, was jeder andere hat (3b, 344).

Interviewpartner 4 trifft keine Aussagen zu seiner Identität.

Interviewpartnerin 5 ist noch auf der Suche nach einer gefestigten Identität (vgl. ‚Selbstkonzept‘ und ‚Akzeptanz und Anerkennung‘). Sie beschreibt sich selbst als ausgegrenzt und zunehmend religiös und sucht im Glauben Orientierung und Zuversicht.

IPw: Ja, ich gehe Samstag und Sonntag zur Moschee, ähm, (...) wenn ich jetzt fünf Mal am Tag bete, ja und, das gibt mir so ne Unterstützung, beim Beten, dass ich die Schule schaffe, dass ich gute Noten schreibe, ja (5a, 318).

Die Probandin wurde zwar in ihrem Wohnort geboren, definiert sich aber selbst mehrfach als Ausländerin (241, 248).

I: Als was fühlst Du Dich denn, was bist Du? Bürgerin Deiner Stadt?

IPw: Ausländer.

I: Als Ausländerin.

IPw: Ja (5b, 239).

Sie fühlt sich sozial, religiös, kulturell und durch ihre dunklere Hautfarbe ausgegrenzt und diskriminiert. Zur Bestätigung verweist sie auf den dunklen Teint ihrer Mutter und die mehrfache rassistisch motivierte Diskriminierung, bei der ihre Mutter als „Neger“ oder „Schwarze“ bezeichnet wurde (266).

I: Du fühlst Dich ...als was fühlst Du Dich?

IPw: Na, ausgeschlossen, Opfer (5b, 186).

4 Deskriptive Ergebnisse der Untersuchung

Das Anliegen der Studie ist es, ansatzweise zu klären, ob Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund **sich selbst als Gestalter ihrer Schulkarriere begreifen**, in welchem Umfang sie dabei die **Faktoren für eine erfolgreiche Schulkarriere wahrnehmen und benennen können** und welchen **Spielraum sie im Bezugsfeld Eltern-Schule-Schülerin/Schüler für eigenes Handeln** sehen, um in **Zusammenarbeit mit ihren Eltern ihren Schulerfolg steigern** zu können.

4.1 Zusammenarbeit mit den Eltern

Wendet man sich dem zuletzt genannten Komplex, der **Zusammenarbeit mit den Eltern**, zu, so ist zuerst danach zu fragen, wie die Schülerinnen und Schüler das Potential ihrer Eltern überhaupt einschätzen, ihnen bei der Steigerung ihres Schulerfolgs behilflich sein zu können. Nehmen sie elterliches Engagement in der Schule wahr und ist es nach ihrer Einschätzung auch hilfreich? Bekommen sie Lernunterstützung ermöglicht und betrachten sie diese als tatsächlich wirkungsvoll? Werden die Gespräche, die übrigen Interaktionsformen mit den Eltern, als eher unterstützend oder eher hindernd für ihre Motivation zu lernen, angesehen? Stellt die Familie bei Konflikten oder Schwierigkeiten in der Schule einen emotionalen Rückzugsraum dar,

um sich gestärkt neuen schulischen Herausforderungen zu stellen und, besonders bedeutsam, sind die Eltern sprachlich und inhaltlich kompetent genug, ihren Kindern Unterstützung zu gewähren, wenn diese in Lernschwierigkeiten geraten oder schulisches Orientierungswissen benötigen?

Die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich des elterlichen Engagements und des Umgangs miteinander in den Familien fallen überraschend positiv aus, zeigen aber in Bezug auf die inhaltliche und sprachliche Kompetenz der Eltern, helfen zu können, eine skeptische Haltung der Kinder:

In allen zehn Interviews wird deutlich, dass die Interviewten nicht nur die unterschiedliche Stärke des *elterlichen Engagements und der Lernunterstützung*, sondern auch deren positive Wirkung auf ihre schulische Entwicklung anerkennend wahrnehmen. Sie äußern sich wohlwollend über das Bemühen der Eltern, ihren Verpflichtungen zur Information und der Teilnahme an Elterngesprächen nachzukommen und wertschätzen deren aktive Rolle bei der Unterstützung ihres Lernprozesses. Selbst in Familien, wo auf Grund der Abwesenheit des Vaters die Erziehungsarbeit allein bei der Mutter liegt, oder bei mangelnder sprachlicher Kompetenz in Deutsch sowie eines niedrigen schulischen Ausbildungsstands bei einem oder beiden Elternteilen, wird deren Bemühen um Begleitung des Lernprozesses – wenn auch mit kritischen Einwänden – geschätzt. Alle Befragten bescheinigen ihren Eltern, unabhängig von ihrer ausreichenden oder prekären ökonomischen Lage, wenn nötig, für bezahlte Nachhilfe zu sorgen. Alle Befragten berichten, dass ihre Eltern in mehr oder weniger engem Gesprächskontakt mit ihren Kindern und der Schule stehen und ihren Lernprozess begleiten.

Trotz der durchgehend positiven Wahrnehmung des elterlichen Engagements und der Lernunterstützung zeigen sich aber doch Abstufungen. Diese beziehen sich insbesondere auf die Qualität der inhaltlichen Unterstützung und die Intensität des elterlichen Engagements.

Betrachtet man die Beziehung zwischen den Generationen näher, so fällt auf, dass diese ebenfalls weitgehend positiv dargestellt wird, denn keine Befragte und kein Befragter empfindet die *Interaktion mit den Eltern* als belastend und/oder den Lernfortschritt behindernd. Trotz Nachfrage des Interviewers erwähnt niemand elterliche Strafen als Erziehungsmittel bei schlechten Leistungen. Ganz im Gegenteil kommunizieren Eltern und Kindern durchgängig offen, vertrauensvoll und häufig miteinander. Nur ein Interviewter weist auf die eingeschränkte Kommunikation mit seinen Eltern hin, empfindet diesen Zustand aber als angenehm, da er seinem Unwillen, allzu viel verbal zu kommunizieren, entgegenkommt und elterliche Unterstützung trotzdem gegeben ist. Mehrere Interviewte machen deutlich, dass sie keinen Grund sehen, irgendeine Information aus der Schule zu verheimlichen. Bei zwei Befragten, deren Mütter nach Einschätzung ihrer Töchter weder in Deutsch sprachlich kompetent noch informiert genug sind, um die schulischen Probleme ihrer Töchter einordnen und lösen zu können, werden Informationen zurückgehalten, um sie nicht in peinliche Situationen zu bringen, die ihre vermutete Hilflosigkeit offenbaren könnte. Hier liegt eine Umkehrung des Fürsorgeprinzips zwischen Kindern und Eltern vor.

Auch die Beziehungen zu ihren übrigen unmittelbaren Familienmitgliedern werden von den Interviewten als gut empfunden. Niemand fühlt sich innerhalb der Kernfamilie unglücklich. Stattdessen wird das *Klima* als warm, unterstützend, wohlwollend und offen beschrieben. Einige Befragte zeigen so viel Empathie für und Zuneigung zu ihren Eltern, dass sie sich in der Schule besonders anstrengen, um ihren Eltern Freude zu bereiten und sie vor Enttäuschungen zu bewahren. Sie fühlen sich in ihrer Familie entspannt, akzeptiert und aufgehoben. Die Familie scheint nach ihrem Empfinden ein angstfreier Ort zu sein, in dem sie gestützt und aufgemuntert werden. Lediglich eine Interviewte leidet unter der Situation, einen gewalttätigen Vater zu haben, der die Familie schon früh verlassen hat. Die Beziehung zur alleinerziehenden Mutter wird dagegen als sehr positiv beschrieben. Emotionale Stabilisierung, Hilfe und Unterstützung und besonders das Zugeständnis, in eigener Verantwortung über ihre Zukunft entscheiden zu können und auch eine

religiöse Identität zu entwickeln, werden von der Befragten als Ermutigung und mit Stolz empfunden.

Die bisherige durchgängig positive Einschätzung elterlicher Unterstützung für den eigenen Lernprozess wird von einer skeptischen Haltung abgelöst, wenn es um den *sozioökonomischen Status* der Eltern und deren *kulturelles Kapital* geht, dass sie einbringen können, um ihren Kindern Schulerfolge leichter zu ermöglichen.

Die Interviewten verfügen nicht alle über präzise Informationen, was Herkunft, Schulabschlüsse, Berufsausbildung, Einkommen etc. ihrer Familienmitglieder angeht. Der Hälfte der Befragten ist aber bekannt, dass ihre Eltern keinen Schulabschluss vorweisen können. Was die Berufsausbildung angeht, werden von den Befragten nur drei Berufe erwähnt. Alle weiteren sieben Elternteile verfügen nach Auskunft ihrer Kinder über keine abgeschlossene Berufsausbildung. Alle Interviewten beschreiben ihre Eltern als sehr unterstützungsbereit (vgl. ‚Häusliches Anregungsmilieu‘), erkennen aber die begrenzten oder nicht vorhandenen Kompetenzen, sie in ihrer Schullaufbahn zu beraten. Insbesondere bei der Kommunikation der Eltern in deutscher Sprache (vgl. ‚Sprachgebrauch‘) empfinden sie deren eingeschränkte Fähigkeiten, Herausforderungen in der Schule sprachlich zu meistern, als hinderlich bis peinlich. Bis auf eine Probandin empfinden die Interviewten sich selbst nicht als gesellschaftlich isoliert, sondern im Gegenteil als akzeptiert bis hin zu voll integriert (vgl. ‚Identität‘). Nach Ansicht der Interviewten sind es eher die älteren Geschwister in den Familien, die, wenn sie ebenfalls das Gymnasium besuchen, ihr Orientierungswissen und ihre schulische Fachkompetenz einbringen können. In einigen Fällen ist das familiäre Netzwerk (Studierende, akademisch ausgebildete Freundinnen) Ersatz für das fehlende oder defizitäre kulturelle Kapital der Eltern.

Wie schon oben angesprochen wird von den Schülerinnen und Schülern die mangelnde *Beherrschung der deutschen Sprache* bei ihren Eltern als hinderlich bei der Unterstützung in der Schule empfunden. Bis auf zwei Schülerinnen, deren eine Mutter über einen deutschen Realschulabschluss verfügt

und deren andere in Deutschland geboren ist, beschreiben alle Interviewten die deutschen Sprachkenntnisse ihrer Eltern als mehr oder weniger defizitär. Die Einschätzungen schwanken dabei zwischen Aussagen, die Vätern oder Müttern bescheinigen, im Alltag in Deutsch ganz „gut klar“ zu kommen und Aussagen, die deren Sprachkenntnisse in Deutsch als nicht ausreichend beschreiben, so dass sie die Übersetzungs- und Interpretationshilfe ihrer Kinder benötigen, um bei Gesprächen z.B. in der Schule Missverständnisse zu vermeiden und sich klar ausdrücken zu können. Väter und Mütter sind aus Sicht der Kinder unterschiedlich kompetent. Die mehr oder weniger entwickelten Sprachkompetenzen in Deutsch finden sich bei zwei Müttern und einem Vater, alle anderen haben nach Wahrnehmung ihrer Kinder erhebliche Schwierigkeiten, sich in Deutsch verständlich zu artikulieren. Bemerkenswert ist, dass die Interviewten mit ihren Geschwistern in der Familie ausnahmslos Deutsch sprechen und mit den Eltern je nach Sprachkompetenz zwischen Türkisch und Deutsch wechseln. Zum Teil fällt es den Interviewten schwer, sich mit ihren Eltern, egal ob in Türkisch oder Deutsch, über diffizilere Sachverhalte in der Schule zu verständigen. Dies könnte als Hinweis auf das Fehlen von Systemkenntnissen und eines elaborierten Codes auch in Türkisch gewertet werden, da von den zehn Elternteilen fünf über keinen Schulabschluss und sieben über keine Berufsausbildung verfügen.

Alle Teilnehmer an der Studie spüren, dass ihre Eltern großen Wert auf den Schulerfolg ihrer Kinder am Gymnasium legen. Sie erkennen dies z. T. daran, dass die *elterliche Unterstützung* in den gegebenen zumeist engen familiären finanziellen und bildungsmäßigen Grenzen vorbehaltlos angeboten wird und dass Eltern unterschiedliche Motive haben, ihren Kindern Schulerfolg zu wünschen. Diese reichen von Stolz auf das eigene Kind über zu erwartende berufliche Erfolge bis hin zur Verbesserung von innerfamiliären Beziehungen durch Bildung und finanzielle Absicherung.

Fasst man die Aussagen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Unterstützungspotential ihrer Eltern zusammen, so bescheinigen sie ihnen, das in ihren Grenzen Mögliche zu tun: Eltern engagieren sich für sie, indem sie den Kontakt zur Schule halten; sie sorgen für die Möglichkeit, Nachhilfe und

andere Formen von Lernunterstützung in Anspruch zu nehmen; sie gestalten ein familiär positiv empfundenenes Interaktionsklima nicht nur zwischen Eltern und Schülerin bzw. Schüler, sondern zwischen allen Familienmitgliedern. Geht es aber darum, ihren Kindern inhaltliche oder fachliche Hilfe zu geben bzw. Orientierungswissen zu vermitteln, so haben die Schülerinnen und Schüler erhebliche Zweifel an der Kompetenz ihrer Eltern. Diese Zweifel werden noch verstärkt, wenn es um die sprachliche Verständigung zwischen Schule und Elternhaus geht. Die Diskrepanz zwischen elterlicher Fürsorge im familiär-emotionalen Bereich und mehr oder weniger ausgeprägtem Unvermögen, fachliche Unterstützung zu gewähren, wird noch verstärkt durch die von den Probanden deutlich wahrgenommenen *Bildungserwartungen der Eltern*.

Fazit: Elternarbeit, die das Ziel hat, Eltern zu qualifizierten Beratern und Helfern ihrer Kinder zu machen, würde durch die erforderlichen Lehrerbesuche in den Familien erhebliche schulische Ressourcen binden und Eltern zusätzlich belasten. Wie die Untersuchung zeigt, tun die Eltern aus Sicht der Kinder schon ihr Bestes, indem sie für eine unterstützende familiäre Atmosphäre sorgen und ihre Erwartungen an ihre Kinder artikulieren. Schulische Unterstützung ist vermutlich effektiver, wenn sie die Beratungsangebote für Schülerinnen und Schüler weiter ausbaut und individualisiert und damit die Eigenverantwortung für den Lernprozess bei den Schülerinnen und Schülern stärkt.

4.2 Schule und Lehrkräfte

Wendet man sich dem nächsten Bezugsfeld **Schule** und besonders dem **Verhalten von Lehrkräften** zu und fragt danach, was die Schule aus Sicht der Interviewten ‚falsch‘ oder ‚richtig‘ macht, so zeigen deren Äußerungen, welche außerordentliche Bedeutung die Schule für sie auf ihrem Weg zu beruflicher Qualifikation und gesellschaftlicher Anerkennung hat.

Bis auf eine Interviewte, die die *Schule* einerseits als zwingend notwendige Herausforderung für eine Verbesserung ihrer zukünftigen Lebensbedingun-

gen ansieht und andererseits ihre Situation als ambivalent und konfliktbeladen erlebt, zeigt sich eine durchgängig relative Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen und den Leistungen der Institution Schule. Die Interviewten beschreiben resümierend ihre Situation als „eigentlich alles O.K.“, „läuft eigentlich alles gut“, „eigentlich machen die schon alles richtig“ und „die Schule tut ihre Pflicht sehr gut“ bis hin zu Dankbarkeit für konstruktive Kritik der Lehrkräfte. Die Kritik an der Schule bezieht sich in einem Fall auf als rassistisch empfundene Lehrer (s. u.), auf mangelnde Lockerheit der Lehrkräfte im Unterricht und bei einer Probandin auf mangelnde Empathie und Zuwendung bei Spannungen in der Klassengemeinschaft. Kein befragter Schüler und keine befragte Schülerin fühlt sich auf Grund des Migrationshintergrunds persönlich diskriminiert. Die Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf Forderungen nach mehr Förderunterricht, erweiterten Möglichkeiten der individuellen Leistungspräsentation, selbstbestimmten schülerorientierten Arbeitsformen und verstärktem Einschreiten von Lehrkräften bei Konflikten und Diskriminierung unter Schülerinnen und Schülern. Die Interviewten fühlen sich mehrheitlich selbst verantwortlich für ihren Lernfortschritt.

Für die Interviewten hat die *pädagogische Beziehung zu ihren Lehrkräften* einen hohen Stellenwert in Bezug auf ihr Fortkommen in der Schule. Die Aspekte dieses Bezugs werden aber unterschiedlich gewichtet.

Eine Schülerin weicht dabei durch Hervorhebung anderer Aspekte von ihren Mitinterviewten ab. Ihre Selbstzweifel, ihre noch nicht gefestigte Identität und ihre Unsicherheit im Umgang mit ihren Mitschülern strahlen auch auf ihr Verhältnis zu den Lehrkräften aus. Sie führen zu einer Verunsicherung, die sie an der Anerkennung ihrer Person und ihrer Leistung durch die Lehrkräfte häufig zweifeln lässt. Erst durch Lehrkräfte initiierte Gespräche führen nach Einschätzung der Befragten zu einer Klärung, die dann motivierend wirkt und damit zu einer Leistungssteigerung führt. Sie fühlt sich nicht stark genug, solche Gespräche einzufordern, um Missverständnisse zu klären, hat aber ein starkes Bedürfnis nach Gesprächskontakt und emotionaler Stützung, vermisst diese bei ihren Lehrkräften und wünscht sie sich für die Zukunft.

Alle anderen Interviewten sind sich einig, dass ihre Lehrkräfte sie bis auf wenige Ausnahmen gerecht behandeln und ihren Lernprozess so unterstützen, dass sie bessere Leistungen erzielen. Die Wertschätzung schwankt dabei zwischen einer sachlich rationalen Anerkennung dieses Verhaltens einerseits und ausdrücklicher Dankbarkeit für geäußerte konstruktive Kritik andererseits, die zu einem Motivationsschub führt.

Kein Interviewter nimmt bei Leistungsschwächen Zuflucht zu Schuldzuweisungen an die Lehrkräfte, sondern sucht ganz im Gegenteil nach Erklärungen in seinem unzureichenden oder ineffektiven Lernverhalten.

Sehr dezidiert und einmütig lehnen die Interviewten Informationen durch Lehrkräfte an die Eltern ab, die ihre persönliche Lebensführung angehen und nach ihrer Einschätzung keinen Bezug zu Lernverhalten und Schule haben. Sie unterscheiden recht genau, zwischen ‚privat‘ und ‚schulisch bedeutsam‘ und bestehen auf Erhaltung und Erweiterung ihres individuellen Entscheidungsspielraums, auch dann, wenn dies möglicherweise nicht zu verbesserten Leistungen in der Schule führt.

Gewünscht und z.T. geradezu gefordert wird, dass Lehrkräfte zukünftig Fingerspitzengefühl bei Umfang und Form zeigen, wenn sie Eltern informieren und dass sie z. B. informiert darüber sein sollten, wenn ein Migrationshintergrund vorliegt, um durch pädagogische Maßnahmen Nachteile zu vermeiden.

Aus der Sicht einer Schülerin fehlt es bei einigen Lehrkräften an Respekt für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Für sich selbst kann sie keinerlei Diskriminierung feststellen, schreibt aber diesen Lehrern eine „rassistische“ Grundhaltung zu, die dazu führt, dass sie „Ausländer“ als Gruppe schlechter benoten.

Fragt man danach, wie *aufgenommen* und *anerkannt* oder aber *abgelehnt* sich die Interviewten auf dem Hintergrund ihres eigenen und familiären Wertesystems, ihres kulturellen Kapitals, ihres sozialökonomischen Status, ihrer

religiösen Orientierung und Praxis an der Schulform ‚Gymnasium‘, fühlen, um nach ihrer Einschätzung eine erfolgreiche Schülerin bzw. ein erfolgreicher Schüler zu werden, so lassen sich erhebliche Unterschiede feststellen:

Vier Interviewten ist gemeinsam, dass sie sich in der Schule angenommen fühlen und sie als ‚ihre‘ Schule erleben. Der Grad der Identifikation mit der Schule ist dabei abhängig von der erspürten Akzeptanz, alle aber betonen die Zufriedenheit mit ihrer Situation und ihren Leistungen. Bei Nachfragen nach Problemen oder notwendigen Veränderungen werden Resümees wie „Eigentlich ist bis jetzt alles so, wie ich möchte“ oder „Alles gut so, wie es ist“ gegeben. Veränderungen werden nur in zwei Fällen angemahnt: einmal bei der vermuteten Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (s. o.) durch als rassistisch empfundene Lehrkräfte und von einer anderen Befragten, die von den Mitschülerinnen und besonders den Mitschülern mehr Toleranz einfordert und von den Lehrkräften, die für ein freundlicheres Klassenklima sorgen sollen sowie sehr viel mehr Empathie zeigen und Unterstützung anbieten sollen. Sie selbst sieht sich in ihrer peer-group als weitgehend nicht akzeptiert und in ihren Leistungen kaum anerkannt an.

Resümiert man die Aussagen zu Schule und Lehrkräften, so werden beide keineswegs als eine ‚feindliche‘ Gegenwelt zur eigenen empfunden. Bei aller Vorsicht, bei einem so geringen Sample generalisierende Vermutungen zu wagen, kann man doch feststellen, dass Schülerinnen und Schüler die Schule als eine Institution begreifen, die zwar noch verbesserungswürdig ist, aber durchaus hilft, die eigenen Lebensziele zu realisieren. Bei ihren Vorschlägen zur Steigerung des eigenen Lernerfolgs wägen sie allerdings differenziert ab, in wieweit solche erwarteten Bemühungen der Schule ihre Autonomie und Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigen könnten.

4.3 Leistungsorientierung und Gestaltungsspielraum für eigenständiges Handeln

Der dritte Komplex der Untersuchung kann Antwort auf die Frage geben, wie weit sich Schülerinnen und Schüler selbst als **Gestalter ihrer Schulkarriere** sehen, welchen **Faktoren** sie **besondere Bedeutung** beimessen und welchen **Handlungsspielraum** sie sich selbst zuschreiben.

Selbstzweifel an der *Motivation*, das Abitur erreichen zu wollen, bestehen bei keiner Schülerin und keinem Schüler. Niemand bezeichnet sich selbst als unmotiviert oder überfordert und unter dem Lerndruck am Gymnasium leidend. Hinweise auf Lerndefizite und Schwierigkeiten im Zusammenleben mit den Mitschülerinnen und Mitschülern werden zwar gegeben, diese führen aber in der Selbstbeschreibung nicht zu einer Demotivierung, sondern verstärken sogar den Willen, das Ziel ‚Abitur‘ zu schaffen. Die positive Erwartungshaltung der Eltern scheint bei allen ein wichtiger extrinsischer Faktor für die Selbstmotivierung zu sein, da sich die Probanden von den elterlichen Zielen für ihre Kinder, nämlich das Gymnasium erfolgreich abzuschließen, nicht distanzieren, sondern diese akzeptieren oder es sogar in einem Fall selbst in die Hand nehmen, sich am Gymnasium anzumelden.

Die schulische Zukunft erscheint den Schülerinnen und Schülern nicht als bedrohlich, denn bis auf eine Interviewte verfügen alle Interviewten über ein solides *Selbstvertrauen*. Niemand zweifelt ernsthaft daran, den Abschluss ‚Abitur‘ zu erreichen. Fast alle zeigen eine gewisse Gelassenheit, sogar Stolz und z.T. Zufriedenheit mit ihren Leistungen und ihrer Situation an der Schule. Sie sind selbstbewusst genug, um ihre Defizite zu sehen und trauen sich zu, diese durch eigene Anstrengung oder mit externer Hilfe zu beheben. Ihre Leistungen bezeichnen sie als „gut“, „normal“, „mittelmäßig“ und „klarkommend“. Von Eltern und Schule erwarten sie konstruktive Hilfe, wenn nötig. Diskriminierung in Gesellschaft und Schule durch Lehrkräfte und Mitschüler wird artikuliert und z.T. als das Selbstvertrauen beeinträchtigend empfunden. Besonders eine Schülerin leidet stark unter dem Gefühl, aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen zu sein und von Lehrkräften als nicht ins Gymnasium passend empfunden zu werden. Sie selbst ist von Selbstzweifeln ge-

plagt und gleichzeitig von außerordentlichem Bestreben erfüllt, das „Abitur zu schaffen“.

Das gefestigte Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten bei der Mehrheit der Befragten spiegelt sich in den Selbstzuschreibungen wieder, wenn nach der eigenen *Identität* gefragt wird. Die Selbstverortungen zeigen ein breites Spektrum. Ein Befragter definiert sich ohne jeden Selbstzweifel als türkisch. Sowohl seine familiäre wie auch seine kulturelle und religiöse Bindung werden von ihm als intakt und selbstverständlich beschrieben und geben ihm die Sicherheit, sich selbst „eher als Türke“ zu definieren, der aber als deutscher Staatsbürger in Deutschland lebt und seine Ausbildungsinteressen selbstbewusst und aktiv ohne Beeinträchtigungen umsetzt. Eine andere Mitschülerin leitet ihre Identität nicht so sehr aus familiären oder verwandtschaftlichen Bindungen ab, sondern bezieht sich auf ihr schulisches und kommunales Umfeld. Sie sieht sich zu allererst als anerkanntes Mitglied der Schulgemeinschaft, dann erst als Bürgerin ihrer Stadt und nicht als Ausländerin. Im Gegensatz dazu leitet eine andere Probandin ihre Identität aus Negativerfahrungen in ihren Beziehungen zu anderen ab (vgl. ‚Akzeptanz und Anerkennung‘). Sie fühlt sich nicht als Bürgerin ihrer Stadt, nicht als anerkanntes Mitglied ihrer Schulgemeinschaft, nicht als respektierte Muslima, die ihren Glauben unbehelligt leben kann, nicht als eingebettet in eine intakte Familien- und Verwandtschaftsstruktur, nicht als materiell vergleichbar mit Mitschülerinnen und Schülern ausgestattet und über ihre Mutter mit dunklerer Hautfarbe nicht gesellschaftlich akzeptiert. Sie bezeichnet sich wiederholt als „Ausländerin“ und „Opfer“.

Will man einen Eindruck davon gewinnen, welchen **Gestaltungsspielraum** Schülerinnen und Schüler ausfüllen und für sich beanspruchen und welche **Faktoren** sie für besonders wichtig halten, um bessere Leistungen zu erzielen, so hilft die Auswertung der mehr oder weniger konzisen Selbstkonzepte weiter, die in den Interviews durchscheinen.

Allen Interviewten ist gemeinsam, dass sie sehr sensibel mit dem Bereich von Nähe und Distanz zu ihren Eltern umgehen und klare Vorstellungen von

Ausmaß und Richtung des Informationsflusses zwischen Schule, Eltern und ihnen selbst haben.

Ein Interviewter sieht sich selbst als aktiv Steuernder und Planender im Mittelpunkt des elterlichen Interesses. Er schreibt sich selbst die Fähigkeit zu, zu erkennen, was seinen Lernprozess fördert und versucht, den Informationsfluss von Schule zu Eltern und umgekehrt so zu beeinflussen oder gar zu steuern, dass Ängste und Verunsicherungen minimiert, Motivationsaufbau und Stimulierung des Lernprozesses bei ihm unterstützt werden. Er legt großen Wert auf möglichst viel Selbstbestimmung bei der Gestaltung seines Schulalltags und erwartet von Lehrkräften Zurückhaltung in Bezug auf Informationen über das Privatleben von Schülerinnen und Schülern.

Sind die Eigeninitiative, das Reflexionsniveau und die Selbstwahrnehmung nicht sehr ausgeprägt, das Vertrauensverhältnis zu der oder den Erziehungsberechtigten aber stabil und belastbar, so verschiebt sich das erwünschte Interaktionsmuster.

Dies wird deutlich bei einer anderen Interviewten, die zwar um die Bedeutung von Schule für ihre Zukunft weiß, aber über kein zusammenhängendes Konzept verfügt. Sie benennt nur punktuell Wirkungsfaktoren, die ihren Schulerfolg steigern können, zeigt aber eine große Bereitschaft, auch private und familiäre Informationen an die Lehrkräfte weiterzugeben, damit diese, hoffentlich angemessen und schonend für die Schülerin, Kontakt mit den Eltern aufnehmen können, um Lernprobleme zu besprechen. Eine unmittelbare Beteiligung an Lehrer-Eltern-Gesprächen lehnt sie ab und möchte lieber die Lehrereinschätzung durch ihre Eltern gespiegelt bekommen.

Für eine weitere Befragte ist eine gelingende Kommunikation zwischen Eltern, Schule und ihr selbst eine wesentliche Voraussetzung, um die Schule mit dem Abitur abzuschließen. Deshalb misst sie Gesprächen mit Mutter und Lehrkräften eine beträchtliche Bedeutung in Bezug auf die Steigerung ihrer Motivation und ihres Schulerfolgs bei, beansprucht aber, diese nach ihren Interessen zu beeinflussen. So wägt sie differenziert ab, unter welchen Bedingungen sie an Gesprächen teilnehmen will oder auch nicht, kalkuliert die

psychischen Folgen einer unmittelbaren Teilnahme im Gegensatz zu einer mittelbaren und entscheidet sich tendenziell für eine mittelbare Teilnahme. Sie sieht sich selbst im Mittelpunkt schulischer und elterlicher Bemühungen und besteht auf der Informationspflicht der Mutter ihr gegenüber. Informationen über schulische Angelegenheiten und ihren Leistungsstand gibt sie dosiert an die Mutter weiter und scheut auch nicht den Konflikt mit ihr über das Ausmaß der Information. Bei privaten Problemen spricht sich die Schülerin, wenn zwingend nötig, für die gezielte Information nur des Klassenleiters aus. Zur Vermeidung von Problemen befürwortet sie eine Weiterentwicklung der Gesprächskultur zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften.

Eine dazu gegensätzliche Position vertritt ein anderer Schüler. Seine Präsenz bei Eltern-Lehrer-Gesprächen ist ihm nicht nur nicht wichtig, sondern er möchte sie vermeiden, um unangenehmer Kritik aus dem Wege zu gehen. Er legt Wert darauf, dass sich Informationen von der Schule an die Eltern ausdrücklich nur auf Noten beziehen und umgekehrt nichts Privates an Lehrkräfte mitgeteilt wird. Eine erweiterte Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule durch Gespräche und Telefonate lehnt er als überflüssig ab und verweigert im Gespräch mit dem Interviewer jegliche Reflexion über die Wirkung von Elementen eines Selbstkonzepts in Bezug auf eine Leistungssteigerung. Er verweist auf seine ihn zufriedenstellenden guten Leistungen, die eine Veränderung seiner Einstellung zu Schule und Eltern überflüssig machen.

Für die letzte Interviewpartnerin der Untersuchungsreihe käme diese Kommunikationsverweigerung einer Beeinträchtigung ihres Lernfortschritts gleich, denn Eltern-Lehrer-Schüler-Gespräche werden von ihr nicht nur wegen der sprachlichen Defizite ihrer Mutter in Deutsch ausdrücklich begrüßt. Sie möchte vielmehr aus erster Hand über die Lehrereinschätzung ihrer Leistungen informiert werden. Sie befürwortet eine ausführliche Information der Lehrkräfte über ihre familiäre Situation, damit diese bei Lern- und Entwicklungsproblemen mehr Verständnis aufbringen können. Hierbei erwartet sie von den Lehrkräften, dass diese sie in den Blick nehmen, ihre Lernschwierigkeiten diagnostizieren und individuell zugeschnittene Hilfen und Nachhilfetipps ge-

be. Die Befragte wünscht sich, dass Schule und Eltern in Zukunft stärker mit einander kommunizieren.

Resümierend kann man über das Kommunikationsverhalten und den diesem zu Grunde liegenden Konzepten sagen, dass sie bis auf einen Interviewten Kommunikation zwischen der Schule, ihnen selbst und den Eltern einen hohen Stellenwert beimessen. Die Form und Intensität allerdings wird individuell bestimmt, orientiert sich dabei durchaus an den selbst gestellten Lernzielen und sucht eine Balance zwischen Selbstbestimmung und notwendiger Anpassung.

Fazit: Wenn die Schule das Bestreben ihrer Schülerinnen und Schüler nach besseren Ergebnissen ernst nehmen will, müssen Gesprächsangebote weg von den standardisierten Formen (Elternsprechtage, Elternabende) und hin zu individualisierten Formen (Einzelberatung, Gruppenberatung nur für Schülerinnen und/oder Schüler, gezielte Gesprächsangebote) eingeführt bzw. erweitert werden.

Betrachtet man die von den Schülerinnen und Schülern gewünschten Verbesserungen in den schulischen Angeboten, so variieren die *Vorschläge zur Steigerung der Leistung* zwischen Forderungen nach mehr Eigenständigkeit und persönlicher Unterstützung.

So wird einerseits großen Wert auf möglichst viel Selbstbestimmung bei der Gestaltung von schulischen Verpflichtungen gelegt und der Schule Anregungen gegeben, Lernprozesse so zu gestalten, dass der Eigeninitiative von Schülerinnen und Schülern mehr Raum gegeben wird. Konkretisiert wird dieses durch die Forderung nach stärkerer Würdigung von außerschulischen Aktivitäten zur Steigerung der Motivation, durch erweiterte Möglichkeiten der individuellen Leistungspräsentation, durch selbstbestimmte schülerorientierte Arbeitsformen und ein Angebot an individualisiertem Förderunterricht.

Andererseits ist der Wunsch nach professioneller Hilfe durch die Lehrkräfte deutlich spürbar, indem mehr Engagement von Lehrerinnen und Lehrern bei der Diagnose von Lernschwierigkeiten sowie zielgerichtete individualisierte Verbesserungsvorschläge zu Lernstrategien sowie Tipps zu Nachhilfeangeboten gefordert werden. Bei einer in ihrer Persönlichkeit noch nicht gefestigten Schülerin ist ein starkes Bedürfnis nach Gesprächskontakt und emotionaler Stützung vorhanden. Sie vermisst diese bei ihren Lehrkräften und wünscht sie sich für die Zukunft. Ebenso liegt ihr daran, durch verstärktes Einschreiten von Lehrkräften bei Konflikten und Diskriminierung unter Schülerinnen und Schülern, Hilfe zu bekommen, um in einem entspannten Klassenklima lernen zu können.

Schülerinnen und Schüler verlassen sich aber nicht nur auf Angebote der Schule sondern werden auch *selbst aktiv*, um ihre schulischen Defizite auszugleichen und ihre Leistungen zu steigern.

Keiner und keine ist dabei auf sich allein gestellt und muss auf *Lernunterstützung* verzichten. Soweit die Eltern dazu in der Lage sind, wird deren finanzielle Hilfe angenommen oder die staatlichen und schulischen Nachhilfeangebote beantragt. Ebenso greifen die Interviewten, wenn sie schul- und studienereifere Geschwister oder Freunde und Bekannte aus dem familiären Umkreis haben, auf deren Expertise zurück.

Die Eigeninitiative von Schülerinnen und Schülern zeigt sich noch in anderen Bereichen und ist je nach Problem und Interessenlage unterschiedlich. So wird ein Schüler dann aktiv, wenn seine Leistungen abzusinken drohen. Um dies zu verhindern, intensiviert er seine Lernaktivität. Andere suchen von sich aus das Gespräch mit den Eltern, um die Informationen nach Elternsprechtagen mit ihrer Selbsteinschätzung abzugleichen. Vermutet man Formen von Diskriminierung bei der Notenvergabe, so werden Eltern aktiviert, um sich bei Lehrkräften und/oder Schulleitung zu beschweren. Bei anstehenden Besuchen der Eltern in der Schule sucht man das Gespräch mit ihnen und bereitet sie darauf vor. Eine Schülerin hat sich kraft eigener Entscheidung und entgegen der Schullaufbahneempfehlung der Grundschule am Gymnasium anmel-

den lassen. Treten Lernschwierigkeiten auf, so besorgt sie sich selbst Nachhilfe, klärt die Finanzierung und wendet sich selbstständig an Lehrkräfte, um den Sachverhalt mitzuteilen.

Fasst man die Äußerungen zu den Bereichen ‚Verbesserungsvorschläge an die Schule‘, ‚Selbstorganisierte Unterstützungssysteme‘ und ‚Eigeninitiative‘ zusammen, so zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler sehr wohl in der Lage sind, sich in ihrer Lernentwicklung zu verorten, in begrenztem Maße dem System Schule Vorschläge zur Verbesserung des Lernangebots zu machen und selbst aktiv werden, um Lerndefizite auszugleichen oder das Lernen behindernde Bedingungen zu verbessern.

Fazit: Schülerinnen und Schüler sollten mehr Gelegenheit bekommen, gehört zu werden, um die Unterrichtsbedingungen am Lernort und das Unterrichtsangebot ihren individuellen Interessen gemäß zu optimieren.

4.4 Resümee

Die Ergebnisse dieser Untersuchung stehen unter dem Vorbehalt, dass sie sich nur auf eine sehr schmale Datenbasis stützen. Insgesamt zehn Interviews reichen nicht aus, um tragfähige Generalisierungen oder Typisierungen vornehmen zu können. Lediglich generalisierende Vermutungen können angestellt werden, die Anregung zu weiterführenden qualitativen und quantitativen Untersuchungen geben können.

Rekurriert man auf die Ausgangsfrage der Untersuchung, wie Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund zu „schülerorientierter Elternarbeit“ stehen und in welchem Maße sie sich als Gestalter ihrer eigenen Schulkarriere sehen, so überwiegen die positiven Einschätzungen die negativen.

Nach Ansicht der Interviewten machen die Eltern in ihren Grenzen fast „alles richtig“.

Obwohl der sozialökonomische Status gering, das kulturelle Kapital beschränkt und die Sprachkompetenz in Deutsch eingeschränkt sind, sorgen sie durch ihre emotionale Zugewandtheit, ihren unbedingten Unterstützungswillen sowie ihre positive Erwartungshaltung in Bezug auf schulische Erfolge ihrer Kinder bei diesen für eine ausgeprägte Aufstiegsorientierung. Diese äußert sich in der Übernahme von Eigenverantwortung, hoher Motivation, Selbstständigkeit und teilweise Stolz auf die erreichten Schulleistungen. Väter und Mütter nehmen je nach Familienkonstellation unterschiedliche Rollen ein und folgen keinem patriarchalischen oder matriarchalischen Muster.

Nach Ansicht der Interviewten ist die Schule eine Institution, die die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler im Wesentlichen erfüllt.

Sie handelt weitgehend gerecht, bietet gut organisierte Lernchancen und bemüht sich um Akzeptanz und Anerkennung. Das Verhältnis von Schülerinnen und Schülern zu Lehrkräften wird mehrheitlich als entspannt und produktiv angesehen. Kritisch gesehen werden als rassistisch eingestuftes Lehrerverhalten bei der Benotung. Die Verbesserungsvorschläge zeigen, dass in Bezug auf Beratung und Individualisierung von Unterricht und Leistungsmessung mehr Veränderungsbereitschaft der Schule gefordert wird. In Bezug auf die Kontakte zwischen Schule und Eltern bestehen je nach individueller Einstellung klare Erwartungen: „Schülerorientierte Elternarbeit“ durch die Schule soll die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder in Betracht ziehen, wenn die Schule Kontakt mit Eltern aufnimmt.

Schülerinnen und Schüler begreifen sich bereits in erheblichem Maße als verantwortungsbewusste Gestalter ihrer Schulkarrieren.

Schaut man zurück auf die starke Motivation, das solide Selbstvertrauen, die entwickelten Selbstkonzepte, die Eigeninitiative und die reflektierten unterschiedlichen Identitäten bei den meisten Schülerinnen und Schülern, so ist ersichtlich, dass die Schule als Hebel zum gesellschaftlichen Aufstieg begriffen und genutzt wird. Schülerinnen und Schüler sind bereits interessengelei-

tete Mittler zwischen Schule und Elternhaus, auf die bei einer beabsichtigten Intensivierung von Elternarbeit Rücksicht genommen werden muss. Der türkische Migrationshintergrund wird nur in wenigen Aspekten als den schulischen Erfolg beeinträchtigend gesehen und spielt bis auf einen Fall damit eine geringe Rolle. Bedeutsamer sind die individuellen, sozioökonomischen und kulturellen Faktoren, die einen Schulerfolg beeinflussen können, bei diesen Schülerinnen und Schülern aber eine starke Aufstiegsorientierung auslösen und die Verantwortung für den eigenen Lernprozess befördern. Die Religion als Orientierungsmuster wird höchst unterschiedlich wahrgenommen. Die meisten Schülerinnen und Schüler zeigen eine Indifferenz. Nur bei einer Schülerin wird die Hinwendung zum Islam in einer pubertären Krisensituation als Orientierungshilfe genannt.

4.5 Empfehlungen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zur Erhöhung ihrer Erfolgschancen

Will man die Zusammenarbeit zwischen Schule, Eltern und Schülerinnen und Schülern optimieren, so sind Kommunikationswege zu wählen, die die individuellen Interessen und Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern in Form und Inhalt berücksichtigen.

Will man die Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schülern steigern, so sind individuelle Gesprächs- und Beratungsangebote auszuweiten und zu differenzieren.

5 Ausblick

Ruft man sich die weitgehend positive Einstellung von Schülerinnen und Schülern zu Schule und Lehrkräften und ihr Zutrauen in die eigenen Kräfte zum Aufstieg durch Bildung in Erinnerung, so kontrastiert dies mit den doch eher defizitär ausgerichteten Erwartungen des Forschenden. Statt, wie erwartet, sich zu beklagen und das Versagen von Schule anzuprangern, sehen diese Schülerinnen und Schüler ihre Chancen innerhalb der Institution Schu-

le gegeben und dringen ‚lediglich‘ auf pragmatische Verbesserungen. Diese wohlwollende Einstellung mag z. T. durch die Organisationsformen der besuchten Gymnasien und deren Bildungs- und Erziehungsangebote befördert worden sein. Die betreffenden Gymnasien werden als Offene Ganztagschulen geführt, die neben fachlich orientierten Angeboten Wert auch auf sozial-integrative Veranstaltungen legen. Darüber hinaus stehen Beratungslehrkräfte und z.T. Sozialpädagogen für präventive Maßnahmen und individuelle Intervention wie auch Beratung zur Verfügung. Einzelne Lehrkräfte haben einen türkischen Migrationshintergrund.

Bedeutsamer als diese möglichen spezifischen Einflussfaktoren scheint aber ein Trend zu sein, der sich durch zwei aktuelle Untersuchungen belegen lässt: Die steigende Wertschätzung von Schule und das stärker artikulierte Bedürfnis nach qualifizierter Beratung für Eltern.

Die Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach vom März 2015 zum Thema „Was Eltern wollen“ hat diese zu ihren Informations- und Unterstützungswünschen zu Bildung und Erziehung befragt und kommt zu dem Ergebnis, dass „Lehrer (...) erste Ansprechpartner in Bildungs- und Erziehungsfragen (sind) und das höchste Vertrauen (genießen)“ (Vodafone 2015, 7). Rund 70% aller Eltern teilen diese Meinung. Die Studie beschreibt bei allen Eltern eine steigende Unsicherheit in Erziehungsfragen. „In Bezug auf Bildungsfragen sind es jedoch primär Eltern aus sozial schwächeren Schichten, die verunsichert sind und die eigene Unterstützung ihrer Kinder als unzureichend betrachten“ (Vodafone 2015, 3): Sie aber wünschen sich einen besonderen Schulerfolg ihrer Kinder. Von allen Eltern hält „mehr als ein Viertel (27%) (...) das bestehende Informationsangebot für nicht ausreichend, wobei sich insbesondere Eltern mit einfacher Schulbildung (41%) ein breiteres Angebot wünschen. Zwei Drittel aller Eltern (62%) möchten, dass Informationsangebote an Schulen ausgebaut werden.“ (Vodafone 2015, 7).

Die Studie „Große Vielfalt, weniger Chancen“ der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, ebenfalls vom März 2015, kommt zu einem ähnlichen Ergebnis.

Sie konzentriert sich auf Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. „Die Studie zeigt, dass Eltern mit Migrationshintergrund milieuübergreifend ein großes Interesse am Bildungserfolg ihrer Kinder haben (...). Gerade in der Schule sehen diese Eltern jedoch den eigenen Migrationshintergrund als Hürde bezüglich der Bildungspartizipation für sich und ihren Nachwuchs, besonders diejenigen aus den sozial schwächeren Milieus. Die Studienergebnisse verdeutlichen außerdem, dass ein oftmals defizitär geprägter Blick auf Menschen mit Zuwanderungsgeschichte dazu führt, deren Potenziale zu verkennen. Die Stärken von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wie beispielsweise Mehrsprachigkeit, z.T. ausgeprägte Leistungsorientierung und hohe Flexibilität, werden im Bildungssystem immer noch zu wenig gefördert. Eltern aller Milieus wünschen sich daher eine grundlegende Sensibilisierung der Bildungsinstitutionen gegenüber kultureller Vielfalt sowie Informations- und Unterstützungsangebote vor allem an Schulen (...)“ (Barz 2015, 5).

Will die Bildungspolitik diesem Wunsch der Eltern nachkommen, so muss die Schule mit zeitlichen Ressourcen und Qualifizierungsangeboten ausgestattet werden, die es Lehrkräften ermöglichen, Beratung oder besser Elternarbeit nicht als nachrangigen und belastenden, sondern als wesentlichen Teil ihrer Tätigkeit zu sehen. Würden dann noch die Empfehlungen der Schülerinnen und Schüler, die aus dieser Untersuchung abgeleitet werden können, in die Elternarbeit integriert werden, so bestünde Hoffnung auf eine den Schulerfolg der Kinder steigernde Wirkung. „Schülerorientierte Elternarbeit, welche die Kinder als gleichwertige Partner einbezieht, ist der Weg zu diesem Ziel“ (Sacher 2009, 29).

6 Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung** 2014: Bildung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann
- Barz, H.**, 2015, Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Essen, Düsseldorf: Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung Deutschland
- Bauch, P. A. & Goldring, E. B.**, 1995, Parent involvement and school responsiveness. In: Educational Evaluation & Policy Analysis, 17, 1-21
- Becker, R.**, 2011, Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS-Verlag Orbis
- Beveridge, S.**, 2005, Children, families and schools. Developing partnerships for inclusive education. London
- Blumer, H.**, 1973, Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgemeinschaft Bielefelder Soziologen (Hrsg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Band I, (S. 80-145). Reinbek: Rowohlt
- BMBF** (Hrsg.), 2007, Bildungsforschung Band 14, Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Bonn
- Bronstein, P. et al.**, 1994, Fathering after separation or divorce: Factors predicting children's adjustment. In: Family Relations, 43 (4), 469-479
- Diefenbach, H.**, 2010, Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag
- Diefenbach, H.**, 2011, Die Nachteile von Jugendlichen aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Jugendlichen – eine geschlechtsspezifische Betrachtung. Wiesbaden: VS-Verlag
- El-Mafaalani, A./Tobrak, A.**, 2011, Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. St. Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
- Esser, H.**, 2000, Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2, die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt am Main
- Flick, U., Kardorff, E. v., & Steinke, I.**, 2000. Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S.13-30). Reinbek: Rowohlt
- Glaser, B.G. & Strauss, A. L.**, 1967, The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine
- Gruehn, S.**, 2000, Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann
- Hattie, J.**, 2012, Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning. New York: Routledge
- Hattie, J. A. C.**, 2009, Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Oxon: Routledge
- Helfferrich, C.**, 2004, Die Qualität qualitativer Daten. Wiesbaden: VS-Verlag
- Helmke, A., Schrader, F., & Hosenfeld, I.**, 2004, Elterliche Unterstützung und Schulleistungen ihrer Kinder. In: Bildung und Erziehung, 57, 251-277
- Jeynes, W., H.**, 2011, Parental Involvement and Academic Success, New York: Routledge
- Keith, P.B./Keith, T. Z.**, 1993, Does Parental Involvement Influence the Academic Achievement of American Middle School Youth? In: Smit, F. et al. (Hrsg.): Parental involvement in education. Nijmegen, pp. 205-209
- Köcher, R.**, 2011, Bildungsambitionen von Eltern aus verschiedenen sozialen Schichten. Ergebnisse einer Befragung von Eltern mit Kindern im Alter von 3 bis 18 Jahren im Auftrag von Vodafone Stiftung Deutschland, <http://www.vodafone-stiftung.de/presseinfomodul/detail/144.html>, 12.10.2011
- Köller, O., Möller, J., Möller, J.**, 2013, Was wirkt wirklich? Einschätzung von Determinanten schulischen Lernens. In: Schulmanagement-Handbuch, Band 145, München: Oldenbourg

- Lafranchi, A.**, 2001, Schulerfolg durch Kooperation zwischen Migranteneltern und Schule. In: S. Rüegg (Hrsg.): Elternmitarbeit in der Schule Erwartungen, Probleme, Chancen. Bern, S.23-34
- Lamnek, S.**, 1995, Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz PVU
- Legutko, R.S.**, 1998, Family effect on rural high school students' postsecondary decisions. In: Rural Educator, 20 (2), 11 - 14
- Leiprecht, R. Lutz, H.** 2014: Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.) (2014): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach im Taunus: Wochenschau
- Leiprecht, R.**(Hrsg.), 2006, Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag
- Leiprecht, R.**, Sozialisierung in der Migrationsgesellschaft und die Frage nach der Kultur. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 62. Jahrgang, 49-50/2012
- Lingen-Ali, U.**, 2012, ‚Islam‘ als Zuordnungs – und Differenzierungskategorie. In: Sozial Extra – Zeitschrift für Soziale Arbeit, 9/10, 24-27
- Marjoribanks, K.**, 2002, Family and school capital.
- Mattingly, D. J., Prislun, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L. & Kayzar, B.**, 2002, Evaluating evaluations: The case of parental involvement programs. Review of Educational Research, 72 (4), 549 - 576
- Mayring, P.**, 2002, Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz
- Mayring, P.**, 2008, Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz
- McBride, B. A. & Linn, H.**, 1996, Parental involvement at prekindergarten. In: Journal of Education for Students Placed at Risk, 1 (4), 349-372
- Merkle, T./Wippermann, C.**, 2008, Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Meyer, H.**, 2004, Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor
- Muller, C.**, 1998, Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. In: Sociology of Education, 71 (4), 336-356
- Neubauer, E. C., Krumm, V., Astleitner, H.**, 1989, Die Kooperation von Eltern und Lehrern im Lichte empirischer Untersuchungen, Salzburg
- OECD** (Hrsg.), 2001, Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA
- Pfaller-Rott, M.**, 2010, Migrationsspezifische Elternarbeit beim Transitionsprozess vom Elementar- zum Primarbereich. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin
- Pongratz, L. A.**, 2004, Subjektivität und Gouvernementalität. In: Hafenecker, B. (Hrsg.), Subjektdiagnosen, 25-38. Wochenschau Verlag
- Portes, A. & MacLeod, D.**, 1996, Educational progress of children and immigrants. The roles of class, ethnicity, and school context. In: Sociology of Education, 69 (4), 255 -275
- Reinders, H.**, 2012, Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen - Ein Leitfaden. München: Oldenbourg
- Sacher, W.**, 2008, Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Sacher, W.**, 2009, Elternarbeit schülerorientiert. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Vodafone Stiftung Deutschland** (Hrsg.), 2015, Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland
- Wild, E. & Lorenz, F.**, 2009, Familie. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, 235 – 259. Berlin: Springer
- Wilson, T.P.**, 1973, Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsge-

meinschaft Bielefelder Soziologen (Hrsg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Band I, (S. 54-79). Reinbek: Rowohlt

Wippermann, K. & Wippermann, C. & Kirchner, A., 2013, Eltern-Lehrer-Schulerfolg. Stuttgart: Lucius & Lucius

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung, <http://qualitative-research.net/fqs>; 08.09.2004