

Migration und schulischer Misserfolg italienischer Kinder

Migrationsforschung

Band 1

herausgegeben von

Georg Auernheimer & Wassilios Baros

Klaus-Dieter Reetz

**Migration und schulischer Misserfolg
italienischer Kinder**

verlag irena regener berlin

Dissertation der Universität Köln
Tag der mündlichen Prüfung: 19.01.2006
Referenten: Prof. Dr. Georg Auernheimer, Prof. Dr. Hans-Joachim Roth

© 2007 by verlag irena regener
lehderstr. 61, d – 13086 berlin
<http://www.regener-online.de>

Alle Rechte vorbehalten, auch die der fotomechanischen Wiedergabe und der Speicherung in elektronischen Medien.

Printed in Germany

ISBN 978-3-936014-10-5

Inhalt

1	Einführung	11
1.1	Problemstellung und Forschungsinteresse	11
1.2	Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen.	14
1.3	Begriffsklärung	19
2	Empirische Forschung zur Problematik des schulischen Misserfolgs bei italienischen Migrantenkindern – Exemplarische Darstellung von zwei qualitativen Studien	24
2.1	Sonderpädagogischer Ansatz: Eingliederungsprozesse und schulische Sozialisation	25
2.2	Modernisierungstheoretischer Ansatz: Kulturelle Transformations- leistungen und Schulerfolg	30
2.3	Zusammenfassende Betrachtung.	36
3	Theoretische Grundlagen und empirische Vorgehensweise.	39
3.1	Theoretische Einbettung.	39
3.2	Fragestellungen	40
3.3	Subjektwissenschaftliche Empirie.	41
3.4	Projektaufbau	43
4	Die Fallstudien.	45
4.1	Familie Bertozzi	45
4.1.1	Biographie der Eltern	45
4.1.2	Zur aktuellen Situation der Familie.	47
4.1.3	Enrico	49
4.1.3.1	Erster Kontakt	49
4.1.3.2	Biographie und Schulverlauf	50

4.1.4	Familienerziehung	51
4.1.4.1	Zum Erziehungskonzept der Eltern	52
4.1.4.2	Häusliche Lernumwelt und innerfamiliäre Förderung des Kindes	54
4.1.5	Problemdefinition	56
4.1.5.1	Der schulische Misserfolg Enricos aus der Sicht des Lehrers	56
4.1.5.2	Der schulische Misserfolg Enricos aus der Sicht der Eltern	58
4.1.6	Problembewältigungsstrategien und Konsequenzen	62
4.1.6.1	Vor der Problemerkennung	62
4.1.6.2	Problemerkennung und -bewertung	63
4.1.6.3	Problemverarbeitungsprozesse	64
4.1.7	Die Eltern-Lehrer-Mediation als Möglichkeit pädagogischer Interventionsarbeit	68
4.2	Familie Dezza	77
4.2.1	Biographie der Eltern	77
4.2.2	Zur aktuellen Situation der Familie	79
4.2.3	Bruno	80
4.2.3.1	Erster Kontakt	80
4.2.3.2	Biographie und Schulverlauf	82
4.2.4	Familienerziehung	85
4.2.4.1	Zum Erziehungskonzept der Eltern	85
4.2.4.2	Häusliche Lernumwelt und innerfamiliäre Förderung des Kindes	87
4.2.5	Problemdefinition	89
4.2.5.1	Der schulische Misserfolg Brunos aus der Sicht des Lehrers	89
4.2.5.2	Der schulische Misserfolg Brunos aus der Sicht der Eltern	91
4.2.6	Problembewältigungsstrategien und Konsequenzen	93
4.2.6.1	Vor der Problemerkennung	93
4.2.6.2	Problemerkennung und -bewertung	95
4.2.6.3	Problemverarbeitungsprozesse	97
4.3	Familie Schiavetti	100
4.3.1	Biographie der Eltern	101
4.3.2	Zur aktuellen Situation der Familie	103
4.3.3	Maria	104
4.3.3.1	Erster Kontakt	104
4.3.3.2	Biographie und Schulverlauf	105
4.3.4	Familienerziehung	106
4.3.4.1	Zum Erziehungskonzept der Eltern	106
4.3.4.2	Häusliche Lernumwelt und innerfamiliäre Förderung des Kindes	108
4.3.5	Problemdefinition	111
4.3.5.1	Der schulische Misserfolg Marias aus der Sicht der Lehrerin	111
4.3.5.2	Der schulische Misserfolg Marias aus der Sicht der Eltern	112

4.3.6.	Problembewältigungsstrategien und Konsequenzen	114
4.3.6.1	Vor der Problemerkennung	114
4.3.6.2	Problemerkennung und -bewertung	115
4.3.6.3	Problemverarbeitungsprozesse	116
4.3.7	Das argumentative Rückkoppelungsgespräch als Möglichkeit pädagogischer Interventionsarbeit	120
5	Vergleichende Darstellung und Diskussion der Ergebnisse im Theoriebezug	128
5.1	Entstehungsbedingungen von Konflikten zwischen Elternhaus und Schule	128
5.1.1	Informative Distanz	128
5.1.2	Unterschiedliche Erwartungshaltungen	130
5.1.3.	Intra- und Inter-Rollen-Konflikte im familiären und schulischen Umfeld	133
5.1.3.1	Rollenkonflikte der Eltern	134
5.1.3.2	Rollenkonflikte der Lehrer	137
5.2	Perspektivendivergenz: Schulversagen aus der Sicht der Beteiligten (Lehrer und Eltern)	140
5.2.1	Problemdefinitionen der Lehrer: Das Lehrerurteil	140
5.2.2	Problemdefinitionen der Eltern: Reaktionen auf das Urteil der Lehrer	141
5.3	Problembewältigungsmuster der Eltern und Konsequenzen	141
5.3.1	Konsens: Das Lehrerurteil wird nicht als Bedrohung erlebt	141
5.3.1.1	Personalisierung des Problems	141
5.3.1.2	Konfliktvermeidungsstrategie: Herstellung einer Beziehungsharmonie mit der Schule	142
5.3.1.3	Interessendivergenz: Der Widerspruch zwischen kindbezogenen Interessen und den Lebensinteressen der Eltern	142
5.3.2	Aktiver Widerstand: Das Lehrerurteil wird als Bedrohung erlebt . . .	143
5.3.2.1	Entkräften des Lehrerurteils	143
5.3.2.2	Inanspruchnahme externer/professioneller Hilfe	146
5.4	Perspektiven für die Praxis	147
	Literatur	152

Anhang	166
A1 Methoden.....	166
1. Methodologie	166
2. Fragestellungen	167
3. Datengewinnung und -auswertung	169
3.1 Zu den Datenerhebungsverfahren.....	169
3.1.1 Qualitatives Interview	169
3.1.2 Teilnehmende Beobachtung	170
3.2 Zu den Auswertungs- und Interpretationsverfahren	170
3.2.1 Die sozialpsychologische Rekonstruktion	170
3.2.2 Das argumentative Rückkoppelungsgespräch.....	173
3.2.3 Das methodische Vorgehen im Überblick.....	175
4. Kontaktaufnahme und Auswahl der Familien	176
5. Phasen der Forschungsarbeit	179
6. Zur Fallbeschreibung	182
A2 Transkriptionszeichen	185
Sachregister	186

Für Tjar, Aura und Shewa

Zur Realisierung meines wissenschaftlichen Vorhabens war ich auf die Unterstützung vieler Personen und Institutionen angewiesen: Vor allem bin ich den Schülern, Eltern und Lehrern verbunden, die einen langen Atem hatten und mir Interesse und Wohlwollen entgegenbrachten. Die Idee zu diesem Projekt ist im Rahmen der Förderinitiative des italienischen Konsulats entstanden.

Namentlich bedanke ich mich bei Frau Prof. Dr. Wilhelmine M. Sayler, die mein Forschungsvorhaben anregte und die ersten Planungsschritte begleitete. Dank gebührt weiterhin Herrn Prof. Georg Auernheimer, der sich der Mühe unterzog, meine Arbeit im Rahmen des Promotionsverfahrens zu begutachten. Ferner bedanke ich mich bei Herrn Prof. Dr. Hans-Joachim Roth für die Übernahme der Zweitbegutachtung.

Herrn HD. Dr. Wassilios Baros möchte ich besonders danken, für seine kreativen und kritischen Anregungen bei der Realisierung dieser Arbeit; Frau Laura Berutto und Herrn Bruno Pompanin für die Übersetzungsarbeiten sowie Frau Brigitte Weber und Herrn Manfred Reinartz für das mühevollen Korrekturlesen.

1.1 Problemstellung und Forschungsinteresse

Spätestens seit den internationalen und innerdeutschen Vergleichsstudien PISA-O (2001)/E (2002) und IGLU (Bos et al. 2003) rückt die schulische Problematik von Schülern mit Migrationshintergrund ins Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit. Bemerkenswert ist dabei, dass der bildungspolitische Diskurs die Tendenz hat, die strukturellen Schwächen des deutschen Schulsystems weitgehend auszuklammern und den förderbedürftigen ausländischen Schüler wieder in den Vordergrund bildungspolitischer Reaktionen rückt. Maßnahmen, die darauf abzielen, die schulische Situation von Kindern mit Migrationshintergrund (in der Regel kompensatorische Maßnahmen) zu verbessern, ohne die Struktur des deutschen Bildungssystem in Frage zu stellen und zu verändern, zeigten bereits in der Vergangenheit wenig Wirkung. Als Beleg für die Wirksamkeit bisheriger pädagogischer Fördermaßnahmen können mangels systematischer Effektivitätsstudien (Herwartz-Emden 2003) nur bildungsstatistische Daten herangezogen werden: So lässt sich die nach wie vor prekäre Lage ausländischer Kinder und Jugendlicher¹ im deutschen Schulsystem lediglich an Parametern schulischen Misserfolgs wie mangelnde Schulreife, Sitzenbleiber, Sonderschüler oder Schulabgänger/-absolventen ohne Schulabschluss und den damit verbundenen Zuweisungsqouten wiedergeben.

Bildungsstatistische Realität

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes besuchten im Schuljahr 2002/03 in Deutschland rund 961.000 Kinder und Jugendliche mit einem ausländischen Pass die allgemeinbildenden Schulen. Das sind 10% aller Schülerinnen und Schüler der BRD. 67.435 Schüler/innen besaßen die italienische Staatsangehörigkeit (mit 7% die höchste Quote aus EU-Länder). Ca. 24% aller Schulanfänger des Schuljahres 2002/2003, die wegen mangelnder Schulreife den Schulkindergarten besuchten,

1 Ausländer sind in den vom Statistischen Bundesamt und der Kultusministerkonferenz veröffentlichten Statistiken definiert als Personen, die einen ausländischen Pass haben. Das macht auch die Schwierigkeit deutlich, Schüler mit Migrationshintergrund statistisch zu erfassen. Neuere Untersuchungen (PISA; IGLU), die das Kriterium der Zuwanderung mindestens eines Elternteils zugrunde legen, kommen zu dem Ergebnis, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ein Drittel der jugendlichen Population Deutschlands ausmachen (vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu 2005, S. 11).

waren Schüler ausländischer Herkunft (Statistisches Bundesamt Wiesbaden: telefonische Angaben Dezember 2004). Das Risiko, im Verlauf der Schulzeit nicht versetzt zu werden, ist für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zwei bis dreimal so hoch wie für deutsche (diese Angaben beruhen auf Stichprobendaten der PISA-E-Studie [zu den Erhebungskriterien vgl. Schümer et al. 2002, S. 203f.]). 9,1% aller Absolventen des Schuljahres 2001/2002 waren ohne Schulabschluss. Von den Schülern mit ausländischem Pass verließen 19,5% die allgemeinbildenden Schulen ohne Schulabschluss, aber nur 8,2% der deutschen Schüler (vgl. KMK 2004).

Die anhaltende Schulproblematik bei Migrantenkindern spiegelt sich besonders in den Zuweisungsqouten in bildungsmäßig tiefere Schultypen der Sekundarstufe I und der Zahl sonderpädagogischer Maßnahmen wieder: im Jahr 2002 wurden 495.000 Schüler (davon 68.000 mit ausländischem Pass) mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet (429.000 in Sonderschulen; davon waren 68.000 – 15,8% – Schüler mit ausländischem Pass. Im Förderschwerpunkt Lernen waren es insgesamt 231.100 Schüler, davon 44.400 mit ausländischem Pass).

Kinder italienischer Herkunft stellen in diesen Statistiken einen unverhältnismäßig hohen Prozentsatz der Kinder, die Sonderschulen besuchen. Und das, obwohl die italienische Migrantengruppe in der öffentlichen Meinung als besonders gut integriert gilt (u.a. Granato 1994) oder sogar, wie Lanfranchi (1993) für süditalienische Migranten in der Schweiz feststellt, als assimiliert.

Die alarmierende Bildungssituation von Kindern mit italienischem Hintergrund wurde schon Mitte der 80er Jahre diskutiert (vgl. Boos-Nünning 1990b) und häufig mit nationalspezifischen Erklärungsmodellen wie Pendelmigration, geringe Bildungsaspirationen bei den Eltern oder Distanz zu staatlichen Institutionen begründet (vgl. u.a. Boos-Nünning/Karakasoglu 2005). Ein wesentlicher Indikator für Bildungsbenachteiligung ist der Besuch einer Sonderschule mit dem Schwerpunkt Lernen (vgl. Boos-Nünning 1990b; Kornmann/Neuhäuser 2001). Nach Angaben der Kultusminister-Konferenz für das Jahr 2002 besuchen im Bundesdurchschnitt 5,3% der italienischen Schüler Sonderschulen mit diesem Schwerpunkt (im Vergleich dazu andere EU-Mitgliedstaaten – z.B. in Deutschland insgesamt 2,1% der Kinder, in Griechenland 3,2% und in Spanien 2,5%), jedoch nur 6,1% Gymnasien (in Deutschland insgesamt 38,7%, in Griechenland 11% und in Spanien 15,6%). In manchen Bundesländern (u.a. Bayern und Baden-Württemberg) besuchen mehr Kinder und Jugendliche mit italienischer Staatsangehörigkeit Sonderschulen als Gymnasien. Deshalb kommt Thränhardt (1998, 2003) zu dem Schluss, dass das schlechte Abschneiden italienischer Kinder und Jugendlicher mit den Förderkonzepten dieser Bundesländer zusammenhängen könnte.

Erklärungsansätze

Die systematische Benachteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen im deutschen Bildungssystem ist offensichtlich (vgl. u.a. Nauck/Diefenbach/Petri 1998; Hunge/Thränhardt 2001; Bos et al. 2004). Aber wie lassen sich solche Benachteiligungen erklären? Sieht man sich die einschlägige Literatur zum Thema Migration und schulischer Misserfolg an, so stößt man auf eine unüberschaubare Vielfalt von möglichen Faktoren und Bedingungen, die zum schulischen Misserfolg von Migrantenkindern beitragen können. Der Erkenntnisgewinn früherer Studien (zu einer kritischen Bestandaufnahme der frühen Migrationsforschung siehe Boos-Nünning 1983; Bender-Szymanski/Hesse 1987) konzentriert sich vornehmlich auf isolierte kindzentrierte Deutungsmuster, defizitäre familiäre Sozialisationsbedingungen von Migranten oder aber auf ihre Migrationsbiographie und hier insbesondere auf den Einfluss des Einreisalters auf den Bildungserfolg der Kinder. Diese aus einer eher begrenzten Forschungsperspektive gewonnenen Erkenntnisse bestimmten nicht nur die öffentliche Diskussion bis in die 90er Jahre, sondern hatten und haben aufgrund ihrer Individualisierungstendenz die schulische Förderpraxis weitgehend einseitig auf kompensatorische Maßnahmen beschränkt (vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu 2005).

Neuere wissenschaftliche Studien sind weiter gefasst, beschränken sich aber in der Regel auf eine von drei Hauptdeterminanten schulischen (Miss)erfolges: den Schüler, das familiäre oder das (außer)schulische Lernumfeld. Analysen zu den Auswirkungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und bildungspolitischer Entscheidungen auf den Schulerfolg kommen eher selten vor (vgl. hierzu Rüesch 1999; Kronig et al. 2000; Lanfranchi 2002; Kornmann 2003).

Betrachtet man exemplarisch einige Forschungsschwerpunkte, so werden – grob skizziert – auf der personalen Ebene in erster Linie die Persönlichkeitseigenschaften (soziales Verhalten, kognitive Kompetenzen, Motivation etc.) und das Selbstbild des Schülers als zentrale Kriterien für den schulischen Erfolg/Misserfolg angesehen (vgl. u.a. Roebers et al. 1998). Dabei spielt die Sprachkompetenz auf unterschiedlichen Erklärungsebenen eine entscheidende Rolle: Einen hohen Erklärungswert für die soziale Integration im Allgemeinen (u.a. Esser 1990) und für den schulischen Erfolg im Besonderen haben offensichtlich die Beherrschung der deutschen Sprache und die Sprachkompetenz (Gogolin 1987; 2001; Reich 2001; Reich/Pörnbacher 1995). Lanfranchi hingegen hebt in seinen Studien (1993; 1999) die familialen Voraussetzungen, die Transformationsleistungen und die Unterstützungsarbeit des Elternhauses besonders hervor. Andere Autoren suchen die empirischen Belege für schulischen Erfolg bzw. Misserfolg im Entscheidungsverhalten (Kristen 1999) der Eltern, in deren fehlender Informiertheit (Uçars 1996) bzw. in deren Distanz zum deutschen Schulsystem (Kornmann 1998) oder aber in der kooperativen Zusammenarbeit bzw. in den Kooperationsproblemen

zwischen Elternhaus und Schule (Schirmacher 1990; Rüesch 1999). Auf der schulinternen Ebene sind Unterrichtsqualitäten und Lernbedingungen in der Schule hervorzuheben, die entscheidend von der Lehrerkompetenz (Helmke/Weinert 1998; Kronig 2003), den Leistungserwartungen der Lehrer (Jungbluth 1994) und der Lehrer-Schüler-Interaktion beeinflusst werden. Auf der Ebene des Schulsystems und der schulorganisatorischen Vorgaben wären zu nennen: die negativen Auswirkungen der ethnischen Ungleichbehandlung (Kristen 2002) aufgrund der frühen Sortierung in anregungsärmere Schulformen (Hovestadt/Klemm 2002), die Mechanismen der institutionellen Diskriminierung (Bommes/Radtke 1993; Gomolla/Radtke 2000; 2002), die nicht mehr zeitgemäße nationalstaatlichen Ausrichtung ("monolingualer Habitus") der Schulen (Gogolin 1987; 2001) und die Art und Weise, in der in den Schulen Deutsch vermittelt wird (u.a. Reich/Roth 2002; Gogolin 2003).

Dass trotz dieser z.T. weitreichenden und vielfältig erforschten Bedingungsfaktoren und den hieraus abgeleiteten Erklärungsansätzen das theoretische Wissen über Migration und seine Auswirkungen auf die Schulbildung immer noch gering ist (Gogolin 2000), könnte u.a. darin begründet sein, dass in vielen Studien nach wie vor die Dynamik der komplexen Lebenswirklichkeit unterschätzt wird und infolgedessen die Prozesse schulischen Misserfolgs oft aus einer künstlich eingeeengten, monokausalen Wissenschaftsperspektive heraus betrachtet werden, in der menschliches Leben in einem scheinbar voraussetzungsfreien Raum auf wenige isolierte Merkmale reduziert wird, deren Analyse zu reliablen, validen und allgemeingültige Antworten führen soll; in der Hoffnung, dass die Summe der Einzelergebnisse das gesamte Phänomen erklären könnte.

Konsequenterweise richtet sich der Fokus meiner Arbeit auf eine bisher weitgehend vernachlässigte Untersuchungsperspektive, und zwar auf das subjektive Erleben der vom schulischen Misserfolg betroffenen Kinder, ihrer Eltern und Lehrer¹: Ein solches Vorgehen ist nicht darauf ausgerichtet, in erster Linie anschauliche Typisierungen zu produzieren, sondern versucht, die subjektiven Wirklichkeitskonstrukte der Beteiligten in ihrer sozialen Vermitteltheit, ihren subjektiven Handlungsprämissen und Lebensinteressen zu erfassen.

1.2 Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen

Zentrales Thema meiner Studie sind die aktuelle Lebenssituation von Migranten und die möglichen Auswirkungen von Migration auf die Schulbildung ihrer Kinder. Der methodische Zugang erfolgt über Alltagstheorien der Befragten. Persönliche

1 Mit Ausnahme der Textbeiträge von realen Gesprächspersonen wird – der besseren Lesbarkeit wegen – die maskuline Sprachform verwendet. Selbstverständlich stehen alle infrage kommenden Textpassagen für eine geschlechtsneutrale Zuordnung.

Alltagstheorien dienen im Allgemeinen als plausible Deutungsmodelle, in die beobachtetes Verhalten eingeordnet werden kann und aus denen Handlungsstrategien abgeleitet werden können. Sie gewähren durch ihre komplexitätsreduzierende Funktion zwar die Handlungsfähigkeit des Einzelnen, wirken andererseits aber auch als Informationsverarbeitungsfilter, durch den die Selektivität der Problemwahrnehmung gesteuert und die Haltung und die Entscheidungen der Subjekte beeinflusst werden (vgl. u.a. Kelly 1955, Laucken 1974; Keup 1976. Heider 1977; Hurrelmann/Wolf 1986). Dabei ist zu berücksichtigen, dass gängige theoretische und empirische Ansätze zu Alltagstheorien keinen angemessenen methodischen Zugang im subjektwissenschaftlichen Sinne bieten, weil sie entweder nur einzelne Aspekte eines Handlungsvollzuges, wie z.B. eigenschaftstheoretische Ansätze, erfassen (vgl. Hofer 1969) oder, wie die attributionstheoretischen Ansätze, ihre Beobachtungsperspektive auf Dispositionen und kognitive Urteilsmechanismen einengen, ohne die Funktion von Alltagstheorien in konkreten Interaktionssituationen zu beachten (vgl. Weiner 1975). Soziologische Ansätze (vgl. u.a. Mead 1968) beschäftigen sich zwar mit den Prozessen sozial und kulturell definierter und konstruierter Wirklichkeiten, aber nicht auf einer individuellen Ebene, sondern auf der Grundlage universeller Basisregeln der Kommunikation und Interaktion. Offen bleibt selbst bei handlungstheoretischen Ansätzen (vgl. Groeben/Scheele 1977) die Frage, aus welchen subjektiven Prämissen der Einzelne seine Handlungsintentionen ableitet. Einen solchen Zugang zu den erlebten Wirklichkeiten von Schülern, Eltern und Lehrern – in dem der Mensch als Subjekt seines Handelns verstanden wird – ermöglicht die subjektwissenschaftliche Psychologie (vgl. Holzkamp 1983; 1993).

Die methodische Relevanz von Alltagstheorien im Allgemeinen lässt sich beispielhaft aus den folgenden Gesprächsausschnitten ableiten:

"Wissen Sie, die Lehrer glauben, die italienischen Mütter verstehen nicht, also lassen sie unsere Kinder die Klasse wiederholen. 'Es ist besser, sie wiederholen, weil sie Italiener sind'. Immer sagen die, dass wir Italiener sind. Ist das ein Grund?" (Aussagen einer italienischen Mutter)

"Ich denke, dass die italienischen Kinder deshalb mehr schulische Schwierigkeiten als andere haben, wegen ihres sehr heißen Temperamentes. In der Schule verstehen sie diesen Charakter nicht. Italienische Kinder verhalten sich eben anders, sie sind lebhafter, sagen auch mal, was nicht gefällt. Das macht auf die Lehrerin keinen guten Eindruck. Dafür werden sie bestraft ... Es liegt nicht an den schulischen Leistungen." (Aussagen eines italienischen Vaters)

"Die hätten etwas menschlicher sein sollen, etwas toleranter. Sie hätten unser Problem verstehen müssen, das Problem, das wir haben, das Problem der Sprache, der Mentalität. Sie hätten gegenüber uns Ausländern etwas toleranter und verständnisvoller sein können." (Aussagen einer italienischen Mutter)

"Die Eltern wollen es einfach nicht wahrhaben, dass ihr Kind enorme schulische Schwierigkeiten hat ... Das ist nicht nur ein Problem des Kindes oder seiner nationalen Herkunft, son-

dern eine Sache der Familie ... viele kümmern sich einfach nicht um die schulischen Belange." (Aussage einer Grundschullehrerin)

"Bruno versteht einfach vieles nicht, kann dem Unterricht nicht folgen, langweilt sich, stört den Unterricht. Ständig muss ich ihm Sonderaufgaben übertragen. Aber das ist keine Lösung, ich kann mich nicht nur um ihn kümmern. Ich hab' alles versucht, aber wenn die Eltern nicht mitziehen, nicht verstehen wollen, dass Schule nicht am Schultor endet, dann entstehen eben Schwierigkeiten." (Aussage eines Hauptschullehrers)

Diese Gesprächsausschnitte lassen erkennen, dass Eltern und Lehrer für die Erklärung des schulischen Misserfolgs unterschiedliche Alltagstheorien heranziehen und verschiedene Standpunkte vertreten, die nicht nur eine Quelle für Verständigungsprobleme zwischen den Erziehungsinstanzen sind, sondern die auch Ausgangspunkt von Konflikten sein können. Für meine Untersuchung lässt sich anhand solcher Alltagstheorien nicht nur der individuelle Zugang der untersuchten Personen zum schulischen Problem ableiten, sondern sie eröffnen auch die Möglichkeit, eine differenzierte Betrachtung und Erklärung des schulischen Misserfolgs aus den unterschiedlichen Problemperspektiven der an der schulischen und familiären Sozialisation Beteiligten und ihrer konfliktträchtigen Kommunikation vorzunehmen. Diese subjektwissenschaftliche Perspektive soll sich aber nicht in der Suche nach subjektiven Motiven des individuellen Handelns erschöpfen, sondern gesellschaftliche Vorgaben einschließen, sofern sie für die Befragten relevant sind.

Für meine Arbeit lassen sich demnach folgende zentrale Fragen formulieren:

- Welchen Einfluss haben die familiäre und die schulische Lernumwelt auf die Lernmotivation und die schulischen Leistungen des Kindes?
- Wie nehmen die Beteiligten (Eltern, Schüler und Lehrer) den schulischen Misserfolg wahr und wie gehen sie mit ihm um?
- Welche Auswirkungen hat schulischer Misserfolg auf die psychosoziale Situation der Kinder und auf das gesamte innerfamiliäre Beziehungsgefüge?
- Wie gestaltet sich die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule und welche Konfliktpotentiale lassen sich dabei beobachten?
- Welche Interventions- und Präventionsmaßnahmen lassen sich aus den Forschungsergebnissen ableiten?

Bei der Beantwortung dieser Fragen ist zu berücksichtigen, dass der Forschungsgegenstand – die Lebenswirklichkeit der Befragten – bereits kommunikativ strukturiert und interpretierte Realität ist. Deshalb sollten soziale Prozesse aus der subjektiven Sicht der Befragten analysierbar sein; nur so können die wesentlichen Aspekte dieser Realität erfasst werden. Aus diesem Grunde sind Forschungsmethoden zu wählen, die einerseits dieses komplexe Geschehen hinreichend erfassen und die andererseits menschliches Handeln in seiner Dynamik, Individualität und Geschichtlichkeit berücksichtigen. Diese Voraussetzungen könnten qualitative Forschungsmethoden erfüllen. Die in diesem Zusammenhang zu beantwortende Frage lautet: Gewährleisten die gängigen hermeneutischen Verfahren eine Pas-

sung zwischen Fragestellung, Forschungsgegenstand und Methode? Die Antwort darauf wird in Kap. 2 gegeben.

In Kap. 3 wird das vorliegende Projekt kurz skizziert und ein innovativer Zugang zum Problemfeld Migration und Schule vorgestellt, der sowohl meinem Forschungsinteresse entsprechend die Analyse der subjektiven Wirklichkeitskonstrukte der vom schulischen Misserfolg betroffenen Kinder, ihrer Eltern und Lehrer in ihrer sozialen Vermitteltheit, ihren subjektiven Handlungsprämissen und Lebensinteressen ermöglicht, als auch den Ansprüchen des pädagogischen und interkulturellen Forschungsfeldes gerecht wird.

Der methodologische Rahmen der vorliegenden empirischen Untersuchung bildet die subjektwissenschaftlich-interpretative Psychologie. Ihr Erkenntnisgegenstand ist die Analyse von Handlungszusammenhängen und Kontexten, in denen diese Tätigkeiten stehen, und aus welchen die Personen ihre jeweiligen Handlungsvorsätze subjektiv als logische bzw. vernünftige Konsequenzen ableiten (Kempf 1992). Die methodische Umsetzung dieses subjektwissenschaftlichen Ansatzes wird durch das textinterpretative Verfahren der sozialpsychologischen Rekonstruktion (Kempf/Baumgärtner 1999) und das argumentative Rückkoppelungsgepräch (Baros/Reetz 2002) als Geltungsbegründungs- und Interventionsverfahren erreicht. Durch diese methodischen Verfahren können sowohl die Anforderungen der pädagogischen Forschung (Berücksichtigung des Subjektstandpunktes, Verbindung zwischen Theorie und Praxis [vgl. Llaryora 1994]) als auch die Eigenheiten des interkulturellen Forschungsfeldes (Differenzen zwischen Sprache und veränderter Lebenspraxis in der Migration [Auernheimer 1994] und unterschiedliche Interpretationshintergründe [Herwartz-Emden 2000]) berücksichtigt werden.

Für die methodisch interessierten Leser ist im Anhang dieses Buches ein ausführlicher Methodenteil angefügt.

Anhand qualitativer Einzelfallstudien werden in Kap. 4 die Rahmenbedingungen (Lebens- und Migrationsgeschichte der Eltern, aktuelle Migrationssituation der Familie, Migrationsalltag) für den schulischen Misserfolg italienischer Migrantenkinder sowie mögliche Quellen dafür (innerschulische, außerschulische oder personale Bedingungen) ermittelt. So werden die je spezifischen Problemsichten und Bewältigungsstrategien der Befragten in einen strukturellen Zusammenhang (Fallbeschreibungen) gebracht. Die Einzelfallstudien eröffnen die Möglichkeit, sich intensiver mit einer Vielfalt relevanter Untersuchungsmerkmale beschäftigen zu können, um dadurch nuancenreichere und komplexere Ergebnisse zu erzielen (vgl. Witzel 1989, S. 239) und ein ganzheitliches und realistisches Bild sozialer Wirklichkeit darzustellen (Lamnek 1995, S. 5). Durch diese netzwerkartige Einbindung von relevanten Problemfeldern und Lebensbereichen in ein Textgefüge mit jeweils unterschiedlichen Gesprächskonstellationen (Lehrer, Eltern, Schüler) werden Zusammenhänge (Wechselwirkungen, Erwartungen, Interessen- und Pers-

pektivendivergenzen) bzw. Barrieren (d.h. Themen, die nicht oder nur verzerrt von den Betroffenen wahrgenommen werden) zwischen den Systemen deutlich. Die aus den erhobenen Daten gewonnenen Erkenntnisse werden als Grundlage für die jeweilige Interventionsplanung genutzt. Intervention wird als ein nach begründbaren Regeln ablaufender rationaler Beratungsprozess zwischen Interpreten und Interpretierten verstanden. Grundlage dieses Beratungsprozesses sind die im Laufe des gesamten Forschungsprozesses geleisteten Interpretationen. Sie werden zum Gegenstand eines Diskurses mit den Betroffenen gemacht, der einen wechselseitigen Lehr-Lernprozess ermöglicht, in dem gemeinsames Erfahrungswissen aufgebaut und verantwortete Aufklärung stattfinden kann. Dadurch wird die Möglichkeit geschaffen, bereits im Forschungsverlauf einen Perspektivenwechsel im Sinne von Prämissenerweiterung für die Beteiligten (Forscher und Betroffene) herbeizuführen, auf deren Grundlage eine gemeinsame Problemlösungsstrategie entwickelt werden kann.

Die Interventionsmethoden unterscheiden sich aufgrund ihres unterschiedlichen sozioökologischen Bezugsrahmens (Elternhaus und Schule und die interpersonale Beziehung innerhalb des Familiensystems). Die durchgeführten Interventionen – in Fallstudie 1 (Familie Bertozzi) eine Eltern-Lehrer-Mediation und in Fallstudie 3 (Familie Schiavetti) ein argumentatives Rückkoppelungsgespräch – dienten dazu, die Rahmenbedingungen für eine effektive Förderung der Kinder in Elternhaus und Schule zu schaffen.

Das Leitmotiv für die Interventionen bestand darin, die Selbstbestimmung der Betroffenen (Kinder, Eltern und Lehrer) zu berücksichtigen und ihre aktive Mitarbeit zu gewinnen. In Fallstudie 2 (Familie Dezza) waren weder die Eltern noch die beteiligten Lehrer bereit, das Interventionsangebot anzunehmen. Aus diesem Grunde endet sie mit der Darstellung und der Analyse der Problemlösungsversuche der Beteiligten.

Im folgenden Kap. 5 werden die empirischen Befunde der Einzelfälle vergleichend zueinander in Beziehung gesetzt und im Theoriebezug diskutiert. Durch die Einbeziehung von Handlungs- und Konflikttheorien eröffnet sich die theoretische Erfassung wesentlicher Aspekte der Lebenssituation der Befragten sowie deren Handlungsmöglichkeiten, -einschränkungen und -widersprüchen. Darüber hinaus wird so eine strukturelle Verallgemeinerung der empirisch gewonnenen Ergebnisse möglich, d.h. typische, theoretisch verallgemeinerbare Konflikt- oder Problemkonstellationen z.B. zwischen Elternhaus und Schule können herausgearbeitet werden. Die Gründe, die jemand für sein Handeln hat, erschöpfen sich aber nicht in subjektiven Motiven, sondern schließen gesellschaftliche Vorgaben ein, d.h. durch die kontextuelle Analyse werden nicht nur unterschiedliche Standpunkte der Befragten (Kinder/Eltern/Lehrer), sondern auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen expliziert. Damit können die Wirklichkeitskonstrukte der Befragten in ihrer

sozialen Vermitteltheit, d.h. in ihrem Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Vorgaben und subjektivem Handeln modelliert werden.

Im Resultat der Analyse werden umweltbezogene und personenbezogene Präventionen zur Förderung von Migrantenkindern im Schulalltag vorgestellt.

1.3 Begriffsklärung

Mit dem Ziel, bestimmte methodische und praktische Forschungsschritte verständlich zu machen, müssen zentrale Begriffe wie schulischer Misserfolg, Kultur und Konflikt erörtert werden. Dabei soll nicht nur deren praktische Bedeutung für die vorliegende Fragestellung herausgearbeitet und ihre analytische Brauchbarkeit für eine subjektbezogene empirische Forschung geklärt werden, sondern auch der theoretische Bezugsrahmen und die Klarlegung und Begründung meiner wissenschaftlichen Position deutlich werden.

Schulischer Misserfolg

Die Schule definiert und klassifiziert Schulleistungen in einem institutionell vorgegebenen Bezugsrahmen, der durch das Lehrerurteil konkretisiert, d.h. umgesetzt und vollzogen wird (vgl. Brusten/Hurrelmann 1976, S. 14). Schulerfolg und Schulversagen drücken aus, ob die Leistungen eines Schülers den festgesetzten Mindestanforderungen der Schule entsprechen oder nicht (vgl. hierzu u.a. Tiedemann 1975; Krapp 1976). Dabei werden Schulleistungen an dem Erreichen der im Lehrplan fixierten Lernziele gemessen und in Abhängigkeit von sozialen Bezugsnormen (Durchschnittsleistungen einer Schulklasse) bestimmt (vgl. Gaedike 1974, S. 46).

Eine solche Definition führt jedoch zu einer einseitigen Personalisierung des Problems: Schulversagen wird auf individuelle Besonderheiten des Schülers (z.B. Lernverhalten, Begabung) zurückgeführt. Der im Zusammenhang mit der Feststellung von Sonderschulbedürftigkeit verwendete Begriff Lernbehinderung legt nahe, dass die Problemursachen ausschließlich in den individuellen Leistungseigenschaften der Lernenden zu suchen seien. Dies wird in folgender Definition von Lernbehinderung deutlich: "Schüler mit deutlichen Intelligenzrückständen, bei denen ein erhebliches Lern- und Leistungsveragen und nicht altersgemäß entwickeltes Sozialverhalten feststellbar ist, oder Schüler mit generalisierten Lernstörungen, bei denen die Aufnahme, Speicherung und Verarbeitung von Lerninhalten nicht in altersentsprechender Weise erfolgt" (KMK 1983, S. 13). Lern- und Leistungsveragen werden dabei auf neuropsychologische und psychosoziale Merkmalskonstellationen in der Schülerpersönlichkeit reduziert bzw. auf kognitive (Fähigkeitsniveau, Informationsentnahme und -verarbeitung, Lernstrategienutzung etc.), motivationale (Anstrengungsbereitschaft und Fähigkeitsattributionen)

oder soziale Dispositionen (Anpassungsverhalten) zurückgeführt (vgl. u.a. Keller 1993).

Weitgehend unberücksichtigt bei dieser individuumszentrierten Betrachtungsweise bleiben die aktuellen Lerninteressen, -bedürfnisse und -intentionen des Schülers, die im Zusammenhang mit spezifischen familiären, schulischen oder gesellschaftlichen Bedingungen stehen. Dies können soziale, interaktionsbedingte, aber auch kulturelle und institutionelle Einflüsse sein.

Schulisches Scheitern ausschließlich aus dieser Perspektive zu betrachten, wie es der institutionell fixierte Begriff Lernbehinderung nahelegt, stellt eine unzulässige Vereinfachung der Problematik dar und führt dazu, dass der Handlungsspielraum für pädagogische Interventionen enorm eingeschränkt wird. Eine differenziertere Betrachtungsweise lässt der Begriff Schulschwierigkeiten oder Schulschwäche zu (vgl. Wocken 1980), der den schulischen Misserfolg nicht individuell zuschreibt, sondern ihn als den gescheiterten Lernprozess eines Schülers beschreibt.

In Anlehnung an Kobi (1975), Sander (1980), Reinartz/Sander (1982) sowie Sturny (1984) spricht Strasser dann von Schulschwierigkeiten, wenn "aufgrund ungünstiger innerschulischer, außerschulischer oder personaler Bedingungen eine Diskrepanz zwischen Lern- und Anpassungsleistungen des Schülers und den lokal-spezifischen schulischen Anforderungen auftritt, so daß die Entwicklung des Schülers wegen Misserfolgserlebnissen und Überforderung einen ungünstigen Verlauf nehmen kann, wobei aber begründete Hoffnung besteht, daß der Schüler mit gezielten Maßnahmen die Kulturtechniken erlernen und später selbständig in der Berufswelt und Gesellschaft leben kann" (1987, S. 14).

Diese Definition eröffnet eine Perspektive, die sowohl die individuellen als auch die außerindividuellen (familiären, schulsystembezogenen, aber auch interaktionsbezogenen) Bedingungen berücksichtigt. Weiterhin ermöglicht sie eine systematische Analyse des Wirkgefüges zwischen Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen im Zusammenhang mit dem schulischen Integrationsprozess von Kindern mit Migrationshintergrund.

Kultur

Ich verstehe Kultur als Ergebnis und Prozess der aktiven Auseinandersetzung der Individuen mit ihrer sich wandelnden Umwelt und ihrer materiellen Situation. Sie stellt ein Deutungs-, Bewertungs- und Handlungsangebot für die Alltagspraxis der Individuen dar, das zwar an die jeweils vorgefundene Tradition anknüpft und auf realen und objektiven Gegebenheiten beruht, jedoch aufgrund der sich ständig verändernden Lebensbedingungen in einem dialektischen Prozess durch die Menschen transformiert bzw. immer wieder neu ausgehandelt wird, damit die Funktion von Kultur als Orientierungssystem aufrechterhalten werden kann (vgl. Auernheimer 1990, S. 112).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass kulturelle Orientierungsmuster mit der jeweiligen Lebenspraxis korrespondieren und aufgrund historischer Gruppenerfahrungen ausgebildet werden (vgl. Auernheimer 1995, S. 162). Dadurch wird die individuelle Veränderbarkeit der Orientierungsmuster deutlich. Bei einer solchen diskursiven Auseinandersetzung muss allerdings bedacht werden, dass die Verhandelbarkeit der kulturellen Bedeutungen immer auch von Machtkonstellationen abhängig ist (vgl. Gramsci 1967).

Das kulturelle Wissen ist somit weder als ein identisches Produkt zu verstehen, das von einer Generation auf die nächste übertragen wird (vgl. Nieke 1995, S. 44), noch ist davon auszugehen, dass Kultur in sich homogen sei (Bildung von Migrantenkulturen [Alaluf 1989], kulturelle Unterschiede zwischen einzelnen gesellschaftlichen Schichten [Clarke et al. 1979, S. 40f.]).

Eine Orientierungsfunktion kann Kultur aber nur dann haben, wenn die Individuen mit den kulturellen Bedeutungen einen persönlichen Sinn verbinden. Hieraus ist abzuleiten, dass die persönliche und die gesellschaftliche Bedeutung von Kultur nicht deckungsgleich sein können. Diese "Unzeitgemäßheit" zwischen persönlichem Sinn und gesellschaftlicher Bedeutung von Kultur umschreibt Leontjew (1982, S. 144ff.) mit dem Begriff der Entfremdung. Die Entfremdungsproblematik bekommt in der kulturellen Übergangssituation, in der sich Migranten befinden, einen besonderen Stellenwert. Viele kulturelle Bedeutungen der traditionellen Herkunftskultur sind für eine Konkretion von Sinn im Migrationsalltag nicht mehr geeignet, d.h. Migranten müssen mit den kulturellen Bedeutungen einen neuen persönlichen Sinn verbinden. Daher lassen sich traditionell artikulierte Lebensweisen nicht ohne weiteres als traditionelle Orientierungsmuster interpretieren. Damit wird auch deutlich, dass der Moment der Neuorientierung sowohl für die Migranten selbst als auch für den Betrachter Irritationen mit sich bringt.

Für die Problemstellung meiner Arbeit leiten sich aus dieser Erkenntnis folgende zentrale Aspekte ab: Die in einem Forschungsprozess erfassten Selbstausslegungen der Migranten stellen kein Abbild der Realität dar. Die Frage, inwieweit das Handeln von Migranten (z.B. Erziehungseinstellungen und -praktiken) tatsächlich traditionellen Deutungsmustern folgt oder ob es sich um veränderte persönliche Sinnggebung kultureller Bedeutungen handelt, kann nur vom Standpunkt der Betroffenen aus beantwortet werden. Allein aus der Außenperspektive betrachtet, kann es leicht zu kulturalistischen Deutungen und ethnischen Zuschreibungen kommen. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass Selbstdeutungen der Migranten nicht immer auch das Moment der Reflexion über Sinnggebungsprozesse beinhalten. Den Betroffenen sind Veränderungen kultureller Bedeutungen oft nicht bewusst. Alltagskulturen können für sie den Charakter des Selbstverständlichen und Unreflektierten haben. Gerade die Unreflektiertheit dieser Alltagsmuster kann bei interkulturellen Kontakten zu Irritationen, Missverständnissen oder gar Konflikten führen (vgl. Auernheimer 2004, S. 624).

Konflikt

Nach Deutsch (1976) bezeichnet der Begriff Konflikt das Aufeinandertreffen verschiedener, miteinander unvereinbarer Handlungstendenzen. Diese unvereinbaren Handlungstendenzen oder Ziele können sowohl innerhalb einer Person (intrapersonaler Konflikt) als auch zwischen verschiedenen Akteuren (sozialer Konflikt) auftreten.

Beim intrapersonalen Konflikt wird nicht vordergründig der psychische Aspekt, sondern die soziale Kontextbezogenheit des inneren Konflikts untersucht (vgl. Mertens 1974), der seine Quelle im Intra- und Inter-Rollen-Konflikt haben kann. Für die Untersuchung können somit mögliche Konflikthanlässe innerhalb einer Rolle und zwischen unterschiedlichen Rollen (z.B. in der Erziehungs- und Berufsrolle der Eltern) analysiert werden.

Dahrendorf (1961) verweist in seiner Definition auf die soziale Kontextbezogenheit gesellschaftlicher Beziehungen und Prozesse. Seine zentrale These lautet, dass der Ursprung sozialer Konflikte in den Herrschaftsverhältnissen zu suchen sei (vgl. ebd., S. 214), die zu einem Verteilungskampf führten, der sich auf der individuellen Ebene durch unterschiedliche Bedürfnisse, Erwartungen und Konkurrenzstreben in Verteilungskonflikten konkretisiere. Mit Hilfe dieser Definition lassen sich mögliche Konflikthanlässe untersuchen, die von interkulturellen Beziehungen ausgehen können und die durch Machtasymmetrie, Status- und Ungleichheit sowie von Wohlstandsgefälle gekennzeichnet sind (vgl. Auernheimer 2004, S. 623). Diese Dominanz müsste sich in besonderem Maße im Gesellschaftsbereich Schule widerspiegeln, da in den schulstrukturellen Rahmenbedingungen eine asymmetrische Beziehungskonstellation vorgegeben ist: "Macht stützt sich auf ungleiche Verfügbarkeit über Ressourcen unterschiedlicher Art" (Auernheimer 2004, S. 623) (z.B. auf den institutionellen Status, auf soziale Beziehungen oder auf den Zugang zu Informationen).

Bühl (1976, S. 29) bezieht in seine Definition auch die Auseinandersetzung um Werte und Ziele ein. Er geht davon aus, dass nicht alle Konflikte auf Verteilungskonflikte um knappe Güter oder Zwangsmittel zurückgeführt werden können: Konflikte können auch dann entstehen, wenn es zu unterschiedlichen Bewertungen dieser Güter kommt. Unter dem Kriterium des Wert- und Zielkonfliktes lassen sich unterschiedliche Erziehungsvorstellungen und -praktiken in den schulischen und familiären Lernumwelten dahingehend analysieren, inwieweit sie z.B. zu Beziehungsstörungen zwischen den unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen führen.

Soziale Konflikte spielen sich nach Galtung (1998, S. 136) nicht nur auf der Ebene der Sachfragen ab, die den Konflikthalt ausmachen, sondern immer auch auf der Ebene der Einstellungen der Parteien (zum Konflikt und zueinander) und auf der Ebene ihres Verhaltens. Zwischen diesen drei Seiten des Konflikts bestehen Wech-

selwirkungen: Haben beispielsweise Migranteneltern negative Einstellungen zur deutschen Schule entwickelt, kann dies zu Verhaltenweisen wie z.B. Schuldzuschreibungen oder Fremdethnisierungen führen. Dies kann eine Verschlechterung der Beziehung zwischen den Konfliktparteien zur Folge haben, was wiederum eine sachliche Auseinandersetzung mit den eigentlichen Konfliktursachen zusätzlich erschwert.

Rubin et al. (1994, S. 5) sprechen von einem Konflikt, wenn eine wahrgenommene Divergenz von Interessen, Gefühlen und Ansichten zwischen den Akteuren vorliegt. Diese Definition stellt insofern eine Perspektivenerweiterung dar, als die Autoren den Aspekt der Willensunterschiede und der subjektiven Empfindungen der Konfliktparteien deutlicher herausarbeiten. Rubin et al. befassen sich mit der Frage, welche Situationen oder Erfahrungen die Parteien zu der Auffassung veranlassen können, dass ihre jeweiligen Interessen unvereinbar seien. Sie gehen davon aus, dass eine Interessendivergenz oft infolge einer Erfahrung von Benachteiligung (relative Deprivation) wahrgenommen wird. Eine solche Erfahrung kann z.B. dann entstehen, wenn die andere Partei ein gegebenes Versprechen bricht. Über die Erfahrung von relativer Deprivation hinaus nennen Rubin et al. noch zwei weitere Anhaltspunkte, aus denen eine Partei Schlüsse über eine Interessendivergenz ziehen kann: aus den Äußerungen der anderen Partei über ihre tatsächliche Beweggründe und aus einem Mangel an Vertrauen in die andere Partei.

Für meine Untersuchung könnten damit latente Konflikte eingeordnet werden, die auf divergierende Erwartungen zwischen Elternhaus und Schule zurückzuführen sind: Die Erweiterung des Konfliktbegriffes um das Kriterium des subjektiven Erlebens sozialer Situationen (Wahrnehmung, Bewertung, kognitive und emotionale Verarbeitung) lässt die Analyse von konfliktauslösenden Konstellationen bereits in einer frühen Phase zu und ermöglicht damit die Ableitung pädagogisch-präventiver Maßnahmen zur Sensibilisierung der Beteiligten und zur Förderung produktiver Konfliktbearbeitung (vgl. Saylor 1987).

Eine weitere für die Konfliktanalyse im Überschneidungsbereich Elternhaus und Schule entscheidende Beobachtungsperspektive ist die intentionelle Ebene. Nach Kempf (1993, 1995) entstehen viele Konflikte dadurch, dass die Beteiligten die Intentionen des jeweils anderen nicht kennen. Bei einer solchen Perspektivendivergenz werden "die eigenen Handlungen von den damit verbundenen Intentionen her interpretiert ..., die gegnerischen Handlungen jedoch von ihren Wirkungen (das heißt von der Behinderung der eigenen Zielerreichung) her, (dabei) besteht auf beiden Seiten eine Tendenz zur Wahrnehmung des Konfliktes als Konkurrenz-situation" (Kempf 1997, S. 661f.; vgl. auch Jones/Davis 1965, S. 219 ff.).

Empirische Forschung zur Problematik des schulischen Misserfolgs bei italienischen Migrantenkindern – Exemplarische Darstellung von zwei qualitativen Studien

Zum Thema Migration und schulischer Misserfolg gibt es eine unüberschaubare Vielfalt wissenschaftlicher Befunde, die in unterschiedlichen Forschungszusammenhängen und mit jeweils unterschiedlichen Methoden gewonnen wurden.¹ Selbst eine Darstellung nur der bedeutsamsten Ergebnisse dieser Studien würde aufgrund des breiten Spektrums lediglich fragmentarisch ausfallen können.

Darüber hinaus würde eine Präsentation einzelner Ergebnisse ohne Berücksichtigung des jeweiligen konkreten Untersuchungskontextes (z.B. Methodenauswahl, Stichprobe, interpretativer Ansatz) einer vorbehaltlosen Übernahme der wissenschaftlichen Befunde gleichkommen, die aufgrund der fehlenden Vergleichsgrundlage Gefahr laufen könnte, Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten herzustellen, die faktisch nicht existieren.

Sinnvoller für die Begründung und Verdeutlichung der gewählten wissenschaftlichen Verankerung meiner Arbeit ist die vergleichende Betrachtung zweier qualitativer empirischer Untersuchungen und ihrer Ergebnisse.

Im Folgenden werden die beiden Fallstudien von Allesandra Cavalli-Wordel (1987) und Andrea Lanfranchi (1993) exemplarisch vorgestellt und diskutiert, die sich mit der Schulproblematik italienischer Migrantenkinder auseinandersetzen.

1 Exemplarisch werden im Folgenden einige Forschungsarbeiten zum Thema Migration und Schule vorgestellt, welche sich mit den unterschiedlichen Faktoren beschäftigen, die für den geringen Bildungserfolg von Migrantenkindern verantwortlich sein könnten. Die Darstellung erfolgt thematisch geordnet: *Bilingualismus*: Kulturspezifischer Spracherwerb: Gotowos (1979), Hollenweger (1996, S. 11ff.); Interdependenz der Entwicklung von Erst- und Zweitsprache: Fthenakis et al. (1985); Gogolin (1987, S. 26ff.). *Soziale Integration und Persönlichkeitsentwicklung*: Schirmacher (1990). *Soziokulturelle Faktoren – außerschulische Lernbedingungen*: Glumpler (1996). *Schul- und Bildungsaspiration der Eltern*; *Kulturelle Unterschiede bezüglich der Erziehungsvorstellungen*: Walz (1980, S. 15ff.). *Distanz der Migranten zum deutschen Schulsystem, soziale Benachteiligung*: Kornmann (1998, S. 55ff.). *Schulexterne Faktoren: Persönlichkeitseigenschaften der Eltern und Kinder*: Roebers et al. (1998, S. 723ff.). *Migration als Problemlage*: Leenen et al. (1990, S. 753ff.). *Schulische Lernbedingungen, Schulorganisatorisch- politische Faktoren*: Auernheimer et al. (1996). *Soziale Ungleichheit und Bildung*: Alba et al. (1994, S. 209ff.). Gomolla/Radtke 2000, S. 321ff.). Gogolin (2002, S. 263ff.).

Für die Auswahl dieser Arbeiten war entscheidend, dass sie aus einer systemischen Perspektive (vgl. Dörner 1976; Bronfenbrenner 1981) bei ähnlicher Fragestellung sehr unterschiedliche qualitative und interpretative Ansätze wählen. Die vergleichende Betrachtung erfolgt primär unter methodischen Gesichtspunkten. Analysiert werden die den beiden Studien zugrundeliegenden methodischen Zugänge hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen. Darüber hinaus soll die Relevanz dieser Ansätze für die Realisierung situationsadäquater pädagogischer Interventionen untersucht werden.

2.1 Sonderpädagogischer Ansatz: Eingliederungsprozesse und schulische Sozialisation

Die Studie von Alessandra Cavalli-Wordel ist im Rahmen der Förderinitiative des italienischen Konsulats Ende der 80er Jahre aus der pädagogischen Praxis heraus entstanden. Ihr methodischer Betrachtungsansatz wurde bis Mitte der 90er Jahre in ähnlichen Studien aufgegriffen.¹

Cavalli-Wordel untersucht in ihrer Arbeit sechs süditalienische Immigrantenfamilien, deren Kinder aufgrund von Leistungsrückständen und/oder Verhaltensauffälligkeiten entweder vor der Überweisung in eine Schule für Lernbehinderte standen oder aber diese Schule bereits besuchten (1987, S. 38).

Im Unterschied zu herkömmlichen Studien, die nur einzelne Fragmente menschlichen Deutens und Handelns berücksichtigen, versucht sie, Wechselwirkungsfaktoren innerhalb des familiären und schulischen Kontextes zu identifizieren, die den schulischen Misserfolg der Kinder determinieren könnten. Die Autorin geht in ihrer "Dokumentation der Eingliederungsprobleme und -prozesse" (ebd., S. 45) von der Annahme aus, dass die von ihr untersuchten italienischen Familien bereits im Herkunftsland unter einer soziokulturellen Hypothek (historisch-kultureller Hintergrund und sozioökonomisch niedriger Status) litten, die sich in der Aufnahmegesellschaft aufgrund der neuen kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen und den hieraus entstehenden Handlungszwängen in besonderem Maße negativ auf die schulische Sozialisation der Kinder auswirke. Die in der Hei-

1 Vgl. z.B. Ziegler (1995). Die Arbeit von Ziegler greift die Gedankengänge von Cavalli-Wordel auf und hebt die besondere Bedeutung der auseinandergebrochenen familialen Sozialisation hervor, die eine häufige Ursache des Schulversagens italienischer Kinder sei. Anzumerken ist, daß diese Arbeit durch die Überbewertung des kulturell-historischen Hintergrundes in die theoretische Nähe zum in der Migrationsforschung vielfach kritisierten sozialisationstheoretischen Ansatz von Schrader et al. gerät. Der ihrer Abhandlung zugrundeliegende Kulturbegriff ist nicht nur statisch, sondern auch einseitig: Ziegler spricht den Migranten die Möglichkeit ab, sich aktiv zu den gesellschaftlichen Bedingungen und zu ihrer Biographie zu verhalten und mit kulturellen Traditionen einen neuen persönlichen Sinn zu verbinden, also Kultur neu zu leben und ggf. in ihre aktuelle Lebenspraxis zu transformieren. Kurzum: Die Veröffentlichung von Ziegler präsentiert im Grunde längst überholte Argumentations- und Deutungsmuster sowie theoretische Ansätze und Herangehensweisen.

mat verinnerlichten Deutungs- und Handlungsmuster der Eltern bestimmen nach Auffassung der Autorin die Sozialisationsbedingungen der Kinder.

Ziel ihrer Untersuchung ist nicht nur der Versuch, diese Eingliederungsprobleme und -prozesse von italienischen Migranten zu beschreiben (vgl. ebd.) und die Frage zu beantworten, ob ein "Zusammenhang zwischen Sonderschulbedürftigkeit und italienischer Herkunft von Sonderschülern" (ebd., S. 44) besteht, sondern auch, Wege aufzuzeigen, wissenschaftliche Befunde mit den Erfordernissen praktisch-pädagogischen Handelns zu verbinden und damit die "Informationsgrundlage für ausländerpädagogisches Handeln" (ebd., S. 2) zu erweitern. Mit dieser handlungsbezogenen Perspektive versucht Cavalli-Wordel, geeignete Instrumente zur pädagogischen Förderung von Migrantenkindern zu entwickeln.

Ihr Wissenschaftsverständnis orientiert sich an der entwicklungsorientierten Forschung. Deren Grundgedanke, eine erkenntnisbezogene Haltung mit veränderungsbezogener Einflussnahme auf die Erziehungswirklichkeit zu verbinden, führt sie dazu, aus ihrer eigenen pädagogischen Praxis heraus Forschung zu betreiben. So versucht sie, neben der schulischen Förderung der Kinder und der sozialpädagogischen Betreuung aller Familienmitglieder, wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen; und dies im ständigen Wechsel zwischen Erkenntnisbildung und sonderpädagogischer Handlung.

Um die Dynamik und Subjektivität personaler Faktoren und damit auch die Subjektivität der Alltagswelt der Betroffenen erfassen und verstehen zu können, wählt Cavalli-Wordel in Anlehnung an Glumpler (1985) die qualitative Methode der biographischen Einzelfallanalyse (vgl. Cavalli-Wordel 1987, S. 37). Dabei bedient sie sich unterschiedlicher Techniken der Datenerhebung: offener, dialogischer Interviews mit den Eltern (vgl. ebd., S. 41), nichtstandardisierter, teilnehmender Beobachtungen sowie Gespräche mit Lehrern, die "zur Überprüfung des Aussagewertes der von den Familien gelieferten Informationen" (ebd., S. 42) dienen. Die Vorgehensweise "ist vergleichbar mit der der Ethnologen und Kulturanthropologen ..., die eine weitgehend unbekannte Kulturgruppe mit Hilfe teilnehmender Beobachtung ohne systematischen Beobachtungsplan erforschen" (ebd.). Die teilnehmende Erfassung der subjektiven Wirklichkeit der Migranten und die hieraus abgeleitete Erkenntnisbildung erfolgt bei Cavalli-Wordel aber nicht unvoreingenommen, wie es der ethnographisch-deskriptive Ansatz vermuten ließe, sondern auf der Grundlage bereits vorhandener empirischer Ergebnisse der Migrationsforschung. Die Basis ihres methodischen Zugangs bilden Untersuchungskategorien aus unterschiedlichen sozialisationstheoretischen Ansätzen, die im Rahmen der Forschung über bikulturelle und bilinguale Erziehung abgeleitet wurden: Identifikationsprobleme und Anpassungsschwierigkeiten aufgrund der neuen Anforderungen im Aufnahmeland, Einreisealter, Anwesenheitsdauer im Aufnahmeland, kulturelle Unterschiede, linguistische Kompetenz, Kommunikati-

onsmöglichkeiten, Erfahrungen in der neuen Umwelt und die Konfrontation mit den Bezugsgruppen; die soziale, politische und ökonomische Lage der Migranten; Persönlichkeitsmerkmale und die Biographie der Individuen (vgl. ebd., S. 17).

Neben diesem ethnologischen Ansatz, mit dem die Autorin die subjektive Wirklichkeit der Migranten erfassen will, versucht sie, im Sinne eines handlungsorientierten Ansatzes über die Diagnose der individuellen Belastungen (Lern- und Verhaltensstörungen) der Migrantenkinder (vgl. ebd., S. 43f.) individuell angemessene pädagogische bzw. sonderpädagogische Interventionen abzuleiten und die Kinder adäquat schulisch zu fördern. Entsprechend ihrer These, dass der Zweitspracherwerb einen entscheidenden Einfluss auf den schulischen Erfolg der Migrantenkinder habe, erhielten die Kinder in der Regel eine "kompensative Sprachförderung ... zur Verbesserung der schulischen Fähigkeiten" (ebd., S. 42).

Auf der Grundlage protokollierter Entwicklungsverläufe wurden die pädagogischen Maßnahmen evaluiert. Dabei verfolgt die Autorin das Prinzip des ergebnisorientierten Optimierens, d.h. die Ergebnisse haben Rückwirkungen auf die weitere Interventionsplanung und führen somit zur Optimierung bzw. Modifizierung der sonderpädagogischen Maßnahmen (vgl. ebd., S. 44).

Aus den Ergebnissen ihrer sechs Fallstudien lässt sich die Grundlage für ein Erklärungsmodell zur Erfassung von Determinanten des schulischen Misserfolgs von Migrantenkinder ableiten.

Ergebnisse:

Die Autorin fühlt sich in ihrer These bestätigt, dass die von ihr untersuchten Migrantenfamilien bereits im Herkunftsland durch ihre Schichtzugehörigkeit benachteiligt waren. Dies manifestiert sich aufgrund der fehlenden oder geringen Schulbildung der Eltern in deren mangelnder sprachlicher und kognitiver Kompetenz. So konnten sie weder ihrer gesellschaftlichen Funktion gerecht werden noch die Fähigkeit entwickeln, ihre Kinder auf die entsprechenden Anforderungen der Gesellschaft hin zu sozialisieren (vgl. ebd., S. 168). Neben dem dominanten Einfluss der Schichtvariablen hebt Cavalli-Worde (S. 186) den historisch-biographischen Hintergrund der Migranten hervor, die durch die kulturellen Besonderheiten Süditaliens entscheidend sozialisiert und dadurch bereits zu Benachteiligten im eigenen Land geworden waren (kulturelle Hypothek). In der Migration werden diese schon im Heimatland bestehenden Belastungen durch die bilinguale und bikulturelle Lebenssituation der Familien noch verstärkt. Fehlende bzw. inadäquate Orientierungsmuster führten zu Missverständnissen und Misstrauen, prägten den Lebensalltag der Migranten. Die Autorin stellt resümierend fest, dass sich die Familien zwischen "Modernität und Traditionalismus", zwischen "Atheismus und Fetischismus", zwischen "Aberglauben und Rationalität", zwischen "Bewußtem und Unbewußtem" bewegen (vgl. ebd., S. 146).

Die diskrepanten und zum Teil diskriminierenden Erfahrungen der Eltern spiegeln sich in deren inkonsequenten Erziehungspraktiken, bedeutungsentleerten Verhaltensmustern und/oder dem überholten Rollenverständnis wider, die keine Orientierungsgrundlage für die Kinder böten und damit eine entscheidende Ursache für das Schulversagen italienischer Kinder bildeten. Nicht frei von Widersprüchen seien auch die Verbindungen zwischen Elternhaus und Schule: Während die Sonderschulüberweisung "vom Aufnahmeland als angemessene Antwort auf die Probleme der Migrantenkinder verstanden und angeboten wird, wird sie von den Betroffenen als diskriminierende Maßnahme aufgefasst" (ebd., S. 186). Alle Familien schrieben in diesem Sinne den schulischen Misserfolg ihrer Kinder externen Ursachen zu. Häufig akzeptierten sie das Problem als Schicksal und zeigten kaum Eigeninitiative zur Verbesserung der schulischen Situation ihrer Kinder.

Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass das Misstrauen gegenüber Institutionen abgebaut und eine Vertrauensbasis dann aufgebaut werden könnte, wenn es gelänge, nicht nur die Lernbedingungen der Kinder zu verbessern, sondern die Eigeninitiative der Familien durch familienorientierte Interventionen zu stärken. Zur Überwindung der aufgezeigten Probleme schlägt die Autorin einen weiten Bogen, der von der institutionellen Hilfe durch einen übergeordneten Informations- und Koordinationsdienst, über die Frühförderung des Kindes bis hin zu schulbegleitenden Maßnahmen, curricularen Veränderungen des Unterrichtes und der Verbesserung der Aus- und Fortbildung von Lehrern reicht.

Kritische Bemerkungen:

Die Untersuchung von Cavalli-Wordel lässt sich nicht eindeutig einem theoretischen Modell zuordnen. Ihr Konzept folgt scheinbar sowohl der Kulturdifferenz- als auch der Modernisierungsdifferenzhypothese (vgl. ebd., S. 145), wenn sie von kulturell und sozialisationsbedingten Deutungs- und Handlungsmustern der italienischen Migrantenfamilien ausgeht, die zur Konfrontation mit den fremden Bedeutungs- und Deutungssystemen und den strukturell bedingten neuen Anforderungen des Aufnahmelandes führen müssen.

Cavalli-Wordel nimmt mittels der biographischen Einzelfallanalyse eine möglichst breite Erfassung von Einzelfaktoren vor, die sich auf den schulischen Misserfolg von Migrantenkindern auswirken könnten. In der Beleuchtung der unterschiedlichen Einflussfaktoren, die im Dialog mit den Befragten erfasst werden, liegt die Stärke ihrer Untersuchung. Allerdings zeigt sich, dass der gewählte ethnographisch-deskriptive Methodenansatz den Forschungsgegenstand und damit den Erkenntnisgewinn auf die subjektiv bewussten (manifesten) Sinnstrukturen beschränkt: Ein übergeordneter, gemeinsamer theoretischer Nenner wird zu Gunsten der deskriptiven Erkenntnishaltung nicht entwickelt. Dadurch vermeidet Cavalli-Wordel eine zu abstrakte Verallgemeinerung des alltäglichen Lebens,

bleibt aber in ihren Interpretationen letztendlich bei der Umschreibung von Selbstauslegungen der Befragten.

Sie nutzt das Datenmaterial nicht zur Generierung von Kategorien, sondern verwendet ein bereits erprobtes Analysemodell, das die unterschiedlichen individuellen, familiären und schulischen Einflussebenen berücksichtigt.

Gleichwohl erfolgen ihre Umschreibungen einseitig unter einer ausgewählten Interpretationsfolie. So greift Cavalli-Wordel z.B., wie bereits erwähnt, auf die determinierende Macht der kulturellen und historischen Hypothek der Migranten zurück, die sie bereits im Heimatland zu Verlierern gemacht habe, um individuelle Versuche der Familienmitglieder, mit den strukturell bedingten neuen Anforderungen fertig zu werden, zu untersuchen. Andere Bedingungen, die für die Handlungsintentionen der Migranten (mit-)bestimmend sein könnten, diskutiert sie kaum. Dadurch wird zwar die Systematisierung und Einordnung der gewonnenen Informationen vereinfacht, die Subjektivität der Betroffenen jedoch kann nicht mehr unvoreingenommen erfasst werden. Anders ausgedrückt: Durch die Nutzung vorgefertigter Kategorien für die Auswertung des Datenmaterials schränkt Cavalli-Wordel im Grunde das analytische Potential ihres gewählten theoretisch-methodischen Ansatzes ein, welches von seiner Grundintention her darin besteht, mit Hilfe textimmanenter Kategorien eine möglichst unvoreingenommene Abbildung der subjektiven Wirklichkeit der Migranten zu erreichen.

Ebenso problematisch ist der Versuch der Autorin, durch den Rückgriff auf vorgefertigte Kategorien ihre Ergebnisse und Interpretationen im Sinne einer Validierung abzusichern. Es stellt sich dabei die Frage, inwieweit diese Vorgehensweise die Probleme der Geltungsbegründung (vgl. Terhart 1995) in der ethnographisch-deskriptiven Variante der qualitativen Forschung aufhebt bzw. reduziert.

Mit der gewählten handlungsorientierten Forschungsperspektive erfährt der deskriptiv-ethnographische Methodenansatz in der Arbeit von Cavalli-Wordel dennoch eine Erweiterung: Von einer reinen Erkenntnisbildung geht sie zu einer anwendungsbezogenen Forschungsvariante über, in deren Mittelpunkt die Entwicklung handlungsrelevanter pädagogischer Maßnahmen steht. Die bewusste Einflussnahme auf die betroffenen Kinder und Eltern wird allerdings aus der Expertenperspektive des Forschers und Praktikers vorgenommen: Die aus dem Forschungsprozess abgeleiteten Hypothesen werden nicht zum Gegenstand eines Dialoges mit den Betroffenen gemacht, um deren Handlungsintentionen aufzuschlüsseln, sondern münden relativ unreflektiert und über die Köpfe der Individuen hinweg in Interventionsmaßnahmen, die anschließend hinsichtlich ihrer Effektivität überprüft werden. Es handelt sich hierbei um einen unvermittelten Übergang von der Dateninterpretation zur Intervention (vgl. Terhart 1995, S. 385). Auf diese Weise findet keine Aufklärungsarbeit im gemeinsamen Dialog statt, die eine ausgehandelte neue Praxis zum Ziel hätte. Damit wird weder die

Chance genutzt, die Veränderungsmotivation bei den Betroffenen zu erhöhen, noch wird die Möglichkeit in Betracht gezogen, den Dialog als Modus der Geltungsprüfung (ebd., S. 385) zu verwenden. Die Intervention nimmt somit mehr oder minder den Charakter einer Belehrung an.

2.2 Modernisierungstheoretischer Ansatz: Kulturelle Transformationsleistungen und Schulerfolg

Lanfranchi untersucht Zusammenhänge zwischen Schulversagen und sozialen Lebensbedingungen von Immigrantenkinder. Dabei geht er von der Theorie des sozialen Immobilismus der süditalienischen Gesellschaft aus, nach der die in der "partikulär-feudalistischen Herkunftskultur" entwickelten sinnstiftenden Deutungs- und Handlungsmuster die Lebenslagen von Immigrantenfamilien auch in der "universal-anonymen" Aufnahmegesellschaft bestimmten. Diese soziokulturellen Ausgangsbedingungen (Lanfranchi 1993; S. 97) hätten somit auch einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung von Schulleistungsschwächen der Kinder, da die "tradierten Entscheidungskriterien" der Immigranten den "Restrukturierungsanforderungen der postmodernen Gesellschaft" nicht mehr genügten. Hieraus leitet Lanfranchi seine Fragestellung ab, wie Immigrantenfamilien mit diesen "gesellschaftlichen Übergängen fertig werden und wie sie ihre Strukturen so transformieren können, daß Wandel möglich ist" (ebd., S. 254).

Der Autor versucht, in Anlehnung an Oevermann (1991) aufzuzeigen, wie aus alten Wirklichkeitskonstrukten der Familien neue entstehen können und welche Bewältigungspotentiale die Familienmitglieder mobilisieren können. Daraus leitet Lanfranchi die Grundannahme ab, dass sich die Schulschwäche von Immigrantenkinder nicht verkürzt auf Defizite des einzelnen Schulkindes (intellektuelle Einschränkungen, psychosoziale Belastungen) zurückführen lässt, sondern nur in einem umfassenden Lebenszusammenhang analysiert werden kann. Für den schulischen Erfolg sei die Tatsache entscheidend, wie Familien mit gesellschaftlichen Umbrüchen fertig würden und ob es ihnen gelänge, die notwendigen Strukturtransformationsleistungen zu erbringen (vgl. Lanfranchi 1993, S. 258).

Die methodologisch-theoretische Grundlage seiner Arbeit (ebd., S. 105ff.) bilden die qualitativen Forschungsansätze der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1973; Strauss 1994) und der objektiven Hermeneutik (Oevermann et al. 1979; Oevermann 1981; ders. 1988). Dabei bedient sich Lanfranchi der Verfahren der familienbiographischen sowie ethnographischen Fallrekonstruktion und der Typenbildung (Hildenbrand 1983; ders. 1991).

Analysiert werden in theoriebildender Absicht die familienbiographischen Strukturen dreier süditalienischer Familien, die mit dem Phänomen der Schulschwäche

von Immigrantenkinder in Verbindung gebracht werden, um mögliche Einflussfaktoren auf die schulische Entwicklung der Kinder herausarbeiten zu können.

Die Auswahl der Familien erfolgte nach folgenden Kriterien: Die Familien sollten in den wichtigsten Sozialdaten minimal, die Kinder hinsichtlich des Schulerfolges maximal kontrastieren (vgl. Lanfranchi 1993, S. 121ff.).

Ergebnisse:

Aus seiner familienbiographischen Rekonstruktion entwickelt Lanfranchi drei Familientypen: traditional-vorwärtsgewandte, traditional-sklerotisierte und traditional-rückwärtsgewandte Familien (vgl. ebd. S. 270).

Gemeinsam ist allen drei Typen die traditionale Grundorientierung der Deutungs- und Handlungsmuster. Da die übergreifenden Sinninterpretationssysteme des partikular-feudalistischen Heimatlandes in der modernen universalistisch orientierten Aufnahmegesellschaft nicht mehr zur Verfügung stünden, müssten die Familien mit diesen gesellschaftlichen Umbrüchen fertig werden. Die Konfrontation der tradierten Lebensverlaufsmuster mit den neuen Weltanschauungen verlangt nach Lanfranchi von den Familien einen anderen Umgang mit dem Traditionalen. Der Unterschied zwischen den drei Familientypen liegt in der Art und Weise, wie die Familien mit diesen gesellschaftlichen Umbrüchen umgehen (vgl. ebd.), d.h. wie sie "zwischen Bewahren der Traditionen (Orientierung nach Innen) und Zulassen von Innovationen (Öffnung nach Außen) balancieren ... können" (ebd., S. 272).

Von dieser "Restrukturierung der tradierten Handlungsschemata in Richtung innovativer, vorwärtsgewandter und autonomiebezogener Denk- und Handlungsmuster" (ebd., S. 271), die die neuen Wirklichkeitskonstrukte bestimmten, hänge letztendlich auch der schulische Erfolg von Immigrantenkinder ab:

"Es macht einen Unterschied, ob eine Familie ... davon ausgeht, *dass das schulische Geschehen im Wesentlichen davon abhängt, wie die Familie mit Lehrerinnen und Lehrern kommuniziert, wie sie ihren Kindern beisteht und wie sie im Falle von Schwierigkeiten Hilfen organisiert*, – oder ob sie sich von folgenden Wirklichkeitskonstrukten leiten läßt: 'Ausländer sind von vornherein diskriminiert; wie auch immer ich mich verhalte, kann ich an der Schulsituation meiner Kinder nichts ändern, weil die äußere Umwelt unvorhersagbar, unkontrollierbar und unbeeinflussbar ist'" (ebd., S. 271).

Während der traditional-vorwärtsgewandte Familientypus dazu in der Lage ist, Situationen einer neuen kulturellen Umwelt neu zu definieren und in die verschiedenen Alltagsbereiche zu integrieren, weist das zuletzt genannte Deutungsmuster auf einen Familientypus hin, der die schulische Wirklichkeit nur beschränkt erfasst, weil er entscheidende Strukturtransformationen aufgrund seiner familienbiographischen Hypothek nicht erbringen kann.

Nach Lanfranchi basieren die Wirklichkeitskonstrukte des traditional-sklerotisierten Typus auf heteronomie- statt auf autonomiebezogenen Schemata (vgl. ebd., 241). Spezifisch für diesen Familientypus sei,

"... dass sie familienzyklisch auf die *Phase der frühen Elternschaft* eingefroren ist. Darin liegt die Fallspezifität gegenüber der allgemeinen Spezifität sizilianischer Familien, nämlich, daß sich die Siciliano *aus der Entwicklung im Familienzyklus ausgeklinkt haben*. Daher scheint mir der Begriff *Sklerotisierung* als Schrumpfung oder Verkrustung der weiteren Entwicklung angebracht zu sein" (ebd., S. 230).

Da die traditional vorgegebenen Lebenslaufmuster unhinterfragt weiter handlungsleitend für diese Familien seien, könnten letztere auch keine adäquaten Entscheidungen treffen, keine effizienten Lösungsstrategien einleiten. Demzufolge wirke sich das "sklerotisierende Milieu" negativ auf die schulische Entwicklung der Kinder aus: "Nicht selten landen die Kinder dieses Familientypus in Lernbehindertenklassen ..." (ebd., S. 271), ohne dass sie sich gegen diese Separationsmaßnahmen wehren könnten.

Traditional-rückwärtsgewandte Familien seien ebenfalls nicht in der Lage, "... divergierende Orientierungsmuster in eine autonome Lebenspraxis zu vereinen" (ebd., S. 271). Darüber hinaus zeige sich bei diesen Familien ein rückwärtsorientierter Wandel, der sich darin manifestiere, dass traditional-starre Strukturen (z.B. Verständnis von Familienleben, konservative Rollenverteilung innerhalb der Gattenbeziehung (vgl. ebd., S. 205) aufrechterhalten werden.

Die Schulschwierigkeiten und Förderresistenzen der Kinder der beiden letzten Familientypen stimmten weitgehend überein. Ein entscheidender Unterschied zwischen ihnen liege lediglich in der Art und Weise, wie sie sich gegen die Sonderschuleinweisung wehren: Während der sklerotisierte Familientypus resignativ die Sonderschuleinweisung erdulde, zeigten sich bei dem rückwärtsgewandten Familientypus Aktivitäten gegen die Separationsmaßnahmen der Schule (vgl. ebd., S. 272).

Aus seiner Analyse leitet Lanfranchi das Ergebnis ab, dass für die psychische Stabilität der Immigrantenfamilien und für den schulischen Erfolg ihrer Kinder entscheidend sei, wie die Familien mit gesellschaftlichen Umbrüchen fertig würden und ob es ihnen gelänge, Strukturtransformationsleistungen zu erbringen (vgl. ebd., S. 258). Die Kenntnis der spezifischen Stellung der Migrantenfamilie im Wanderungsprozess und ihrer Strukturformationen bzw. -transformationen eröffnet nach Meinung des Autors einen Zugang zum Verständnis der schulischen Probleme von Migrantenkindern und bietet eine Grundlage für das pädagogisch-therapeutische Handeln. Der Interventions- und Präventionsschwerpunkt pädagogischer, beratender und therapeutischer Tätigkeit muss sich seiner Ansicht nach auf die Bildung und Förderung solcher Strukturtransformationsleistungen beziehen, sowohl auf familiärer als auch auf schulischer Ebene:

"Solche Transformationen sollen von der jeweiligen Fallstruktur der Familie und den lokal-spezifischen Merkmalen der Schule ausgehen ... Ziel solcher Transformationen soll sein, dass sich die Schule ihrer real existierenden, multiethnischen Klientel annähert und umgekehrt, dass die multiethnische Klientel mit der Schule vernetzt wird ... " (ebd., S. 272).

Vorbedingung für eine erfolgreiche Intervention sei, dass zunächst auf die spezifische Stellung der Familie im Wanderungsprozess eingegangen wird. Erst auf der Grundlage dieser Diagnose könnten weitere Maßnahmen je nach Entwicklungsstand der Strukturtransformation abgeleitet werden.

Kritische Bemerkungen:

Lanfranchi geht in seiner Studie von einem modernisierungstheoretischen Ansatz aus und konstatiert ein Modernitätsgefälle zwischen der Herkunftskultur der Migranten und der Aufnahmegesellschaft: "Grob vereinfacht und verallgemeinert kann man sagen, daß die Familie in Italien und insbesondere im Mezzogiorno nicht die sozialen Wandlungen erfahren hat, die 'bei modernen Kleinfamilien' in urbanen, zentraleuropäischen Gesellschaften vor sich gegangen sind" (ebd., S. 78). "Insbesondere im Süden gleicht die Familie – auch wenn sie als Kleinfamilie wohnt – immer noch den grossfamiliären Verbänden in bäuerlichen vorstaatlichen Gesellschaften ... " (ebd., S. 81). "Die patrimonialherrschaftliche und feudalistische Tradition vergangener Jahrhunderte ... hat sich in einer Geisteshaltung des zynischen Pragmatismus und der Schlaumeierei als Lebensform niedergeschlagen" (ebd., S. 87).

Mit der Theorie des sozialen Immobilismus der süditalienischen Gesellschaft verknüpft er die Annahme, dass die in der partikular-feudalistischen Herkunftskultur entwickelten sinnstiftenden Deutungs- und Handlungsmuster (Wirklichkeitskonstrukte) die Lebenslagen von Immigrantenfamilien auch in der universal-anonymen Aufnahmegesellschaft bestimmen. Der Autor geht von der Annahme aus, dass die tradierten Entscheidungskriterien den Restrukturierungsanforderungen der post-modernen Gesellschaft nicht mehr genügen, so dass die soziokulturelle Hypothek dann zu Orientierungsproblemen der Migranten und demzufolge auch zu Schulleistungsschwächen bei den Kindern führen kann, wenn die Migranten keine entsprechenden Transformationsleistungen erbringen. Lanfranchis Hypothese lässt sich allerdings nur aufrechterhalten, wenn man die Lebenswelt Süditaliens nach einseitigen und zum Teil überholten alltagstheoretischen Modellen wie Familien-ehre, spirito di famiglia (familiäre Haltung) und Patronage (ebd., S. 92f.) begreift und rekonstruiert, zudem die biographische Ausgangslage der Familien als Interpretationsfolie für das aktuelle Deuten und Handeln der Migranten zugrundelegt und gleichzeitig einen hohen Modernisierungsgrad in allen Lebensbereichen im Aufnahmeland unterstellt (kritisch hierzu vgl. Bukow/Llaryora 1988, S. 24f.).

Problematisch ist auch die Gleichsetzung von Tradition mit Rückständigkeit und die Nicht-Berücksichtigung des je persönlichen Sinns, den Migranten mit Tradition verbinden (vgl. Auernheimer 1994, S. 37). Eine zentrale Rolle bei den alltagsweltlichen Orientierungen von Migrantenfamilien spielten Wirklichkeitskonstrukte. Dabei geht Lanfranchi von einem konstruktivistisch-dialektischen Wirklichkeitsbegriff aus und versucht, der sozialen Vermitteltheit von Wirklichkeitskonstrukten Rechnung zu tragen (vgl. Lanfranchi 1993, S. 118). Betrachtet man allerdings den methodischen Zugang, so zeigt sich auch hier der starke Bezug zur Vergangenheit. Demnach manifestieren sich Ergebnisse menschlicher Sinnbildungsprozesse in Geschichten. In diesem Sinne bilde die Vergangenheit die Voraussetzung für das aktuelle Handeln. Die Funktion, die die Familiengeschichten für das Alltagsleben der Migranten hätten, könne somit in der biographischen Ausgangslage der Familie gefunden werden (vgl. Hildenbrand 1990, S. 228f.), in Familiengeschichten, in denen die Struktur einer Familie sich verdichtet ausdrücke (vgl. Hildenbrand/Jahn 1988, S. 204). Insofern hätten insbesondere Familiengeschichten nicht nur eine entscheidende Bedeutung für die soziale Konstruktion von Wirklichkeit, sondern böten auch einen methodischen Zugang zu den spezifischen Familienstrukturen und Sinnbildungsprozessen.

Lanfranchi orientiert sich am historischen Modell der Familientherapie, welches mittels einer ethnographisch-systemorientierten rekonstruktiven Einzelfallanalyse vor allem die Vergangenheit der Familie über mehrere Generationen hinweg analysiert, um mögliche dysfunktionale familienstrukturelle Bindungen an frühere Generationen, die aktuell wirksam seien, aufzudecken (Vgl. Levant 1984, S. 80f.; auch Booszormenyi-Nagy 1987). Es ist sicher unumstritten, dass die bisherigen Erfahrungen der Migranten für deren aktuelle Lebenspraxis handlungsleitend sein können (vgl. Auernheimer 1991, S. 52; ders. 1994, S. 41). Zu fragen ist allerdings, inwieweit die willkürlich festgelegte Ursprungsfamilie noch heute funktionalen Einfluss auf die jeweilige Lebenssituation und -orientierung der Migranten hat und ob die Mehrgenerationenperspektive allein den Erklärungsanspruch des Autors für das jetzige und künftige Handeln der Betroffenen wissenschaftlich halten kann. Dies ist zumindest in der Absolutheit und in der zeitlichen Dimension (über fünf Generationen) fraglich: Bewältigungsstrategien und Verhalten der Migranten erscheinen mehr oder minder als Folge gegebener, durch die Familiengeschichte bedingter systemimmanenter Eigenschaften (vgl. Baros 2001, S. 60f.). Für den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn ist die Berücksichtigung der Vergangenheit nur insofern relevant, als diese lebensgeschichtlichen Erfahrungen die gegenwärtige Situation mitbestimmen.

Lanfranchis methodischer Ansatz weist deutliche Parallelen zum therapeutischen Fallverstehen auf (vgl. Lanfranchi 1993, S. 8). Die Berücksichtigung der therapeutischen Perspektive bietet die Möglichkeit, eine engere Beziehung zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Dieser Vorteil wird allerdings durch den von

Lanfranchi gewählten methodisch-theoretischen Analyseansatz wieder zurückgenommen. Die objektive Hermeneutik (in Lanfranchis Arbeit flankiert von der Grounded Theory) geht von einem erkenntnistheoretischen Standpunkt aus, fordert eine strikte Trennung zwischen Theorie und Praxis und beansprucht, ein "für die Soziologie allgemein geltendes forschungslogisches Programm" zu realisieren (Oevermann et al. 1979, S. 354). Folglich vermeidet Lanfranchi zwar die inhaltliche Nähe zwischen Forschung und Intervention, beansprucht aber gleichzeitig das Privileg, bei der Formulierung von Interventionsmaßnahmen eine vermittelnde Haltung zwischen Theorie und Praxis einzunehmen.

Gegenüber dem Ansatz von Cavalli-Wordel stellt Lanfranchis Studie insofern eine methodische Erweiterung dar, als die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen im Vordergrund steht. Mit Lanfranchis methodischem Instrumentarium der objektiven Hermeneutik wird im Unterschied zum ethnographisch-beschreibenden Ansatz ein gänzlich anderer Interpretationsgegenstand zugrundegelegt. Die Analyseperspektive richtet sich nicht mehr auf die phänomenale Beschreibungsebene und den Nachvollzug subjektiver Relevanzen, sondern auf die Dechiffrierung latent vorhandener, den Akteuren aber unbewusster Sinnstrukturen. Unbewusst im Sinne universaler Möglichkeitsbedingungen von Handeln: "Somit wird aus dem Gegebenen Nicht-Gegebenes erschlossen, und verborgen wirkende Struktur- und Sinnzusammenhänge werden dechiffriert" (Lanfranchi 1993, S. 104).

Lanfranchi benutzt die subjektive Ebene allerdings nur zum Zwecke der Datenproduktion und versucht, aus dem Datenmaterial mittels hermeneutischer Operationen universale Möglichkeitsbedingungen (objektive Sinnstrukturen) zu rekonstruieren, die unabhängig von den subjektiven Intentionen der Befragten existieren. Als Prototyp eines objektiv hermeneutischen Verfahrens hebt Lanfranchi die Kriminalistik hervor: "In einem aufsehenerregenden Artikel über Möglichkeiten zur Bestimmung von Tätertypen kommt Oevermann (1985) – nach der sequentiellen Analyse einiger kriminalpolizeilicher Protokolle – zu folgenden vereinfacht ausgedrückten Ergebnissen: Diejenigen Kriminalbeamten arbeiten paradoxerweise am erfolgreichsten, die sich von den naheliegenden Hypothesen zu Sinnerschließung von Details über ein bestimmtes Delikt distanzieren können und in der Lage sind, unwahrscheinliche und dennoch mit dem Fall konsistente Lesearten zu produzieren" (ebd., S. 114f.).

Lanfranchi geht von der Annahme aus, dass die subjektiven manifesten und latenten Sinnstrukturen erst dann erfasst werden können, wenn die objektiven Sinnstrukturen rekonstruiert worden sind (vgl. ebd., 1993, S. 107). Es wird offensichtlich, dass diese Methodenwahl explizit der sozialen Wirklichkeit der Betroffenen und damit deren subjektiven Intentionen im Forschungsprozess nur eine marginale Bedeutung beimisst. Erst in einem weiteren Analyseschritt werden die erfassten objektiven Sinnstrukturen mit den tatsächlichen Entscheidungen der Fa-

milien verglichen. Daraus lässt sich ableiten, dass in der objektiven Hermeneutik "gerade nicht das Subjekt als sinnkonstitutionsrelevant angesehen (wird), sondern der latente Sinn wird als Resultat objektiver Bedeutungsstrukturen betrachtet, die eben nicht aus subjektiven Bewußtseinsleistungen resultieren, sondern diese erzeugen" (Hitzler/Honer 1992, S. 17f.).

Damit lassen sich nach Ansicht des Autors mögliche Deformationen bei den Migrantenfamilien erkennen. Dennoch bleibt die Frage offen, auf welcher Grundlage und anhand welcher Kriterien Normalität und damit auch Abweichung festgestellt werden können, zumal die Betroffenen vom Interpretationsprozess völlig ausgeschlossen werden und eine wissenschaftliche Validierung der Interpretationen lediglich über den Forscherkonsens stattfindet. Implizit wird ein Normalitätsmodell unterstellt, das erst Resultat der Untersuchung sein kann (vgl. Terhart. 1983, S. 162ff.). Außerdem birgt die Forderung der objektiven Hermeneutik an den Interpreten, sich von vornherein auf sogenannte Normalformen (etablierte Handlungs- und Lösungspotentiale) festzulegen, ohne zu überprüfen, ob den von der Norm abweichenden Handlungen bisher unbekannte 'neue' strukturelle Regeln zugrunde liegen, die Gefahr einer subsumtionslogischen Anlage der Untersuchung (vgl. Reichertz/Schröer 1994, S. 71). Darüber hinaus wird in der Arbeit von Lanfranchi nicht deutlich, wie wissenschaftliche Erkenntnisse nach den Prinzipien der objektiven Hermeneutik für pädagogische Interventionen genutzt werden können. Wie können z.B. die aus der Forscherperspektive erkannten Blockaden der Migrantenfamilien aufgelöst werden, damit sich eine neue Ordnung mit revidierten und funktionalen Wirklichkeitskonstrukten entwickeln kann, ohne die Betroffenen zu bevormunden? Wie können pädagogisch-therapeutische Prozesse im Sinne eines herrschaftsfreien Diskurses mit den Betroffenen überhaupt stattfinden, wenn man das handelnde Subjekt bei der Erkenntnisgewinnung ausklammert und sein Handeln lediglich als Begleiterscheinung struktureller Bedingtheit deklariert? (vgl. Reichertz 1986; ders. 1988).

2.3 Zusammenfassende Betrachtung

Im Vergleich der Studien von Cavalli-Wordel und Lanfranchi ist deutlich geworden, dass beide Forschungsansätze unterschiedliche methodische Möglichkeiten zur Erkenntnisgewinnung schaffen und dadurch nicht nur die Ergebnisse der wissenschaftlichen Bemühungen beeinflussen, sondern letztendlich auch bedeutsame Konsequenzen für die pädagogisch-therapeutische Arbeit haben (Erkenntnisverwendung).

Cavalli-Wordel geht von einem ethnographisch-deskriptiven Ansatz aus, wohingegen Lanfranchi sich weitgehend an einer strukturalistisch-rekonstruktiven Varian-

te der interpretativen Sozialforschung orientiert, die man auch als theoretische Alternative zum ethnographisch-deskriptiven Ansatz betrachten kann.

Durch die Verwendung vorgefertigter Kategorien schränkt Cavalli-Wordel auf der einen Seite das Potential eines rein ethnographisch-deskriptiven Ansatzes ein, alltagssoziologische Phänomene aus der sozialen Lebenswelt authentisch zu erfassen. Dadurch wird der Prozess der Erkenntnisgewinnung stark reduziert. Auf der anderen Seite versucht sie aber, durch einen veränderungsorientierten Ansatz die Erkenntnisverwendung in den Mittelpunkt ihrer Forschungsarbeit zu stellen. Lanfranchi hingegen begrenzt seinen systemisch-familientherapeutischen Ansatz, der einen starken praktischen Zugang zur Problematik eröffnen könnte, durch eine Forscherperspektive, die, geleitet durch die objektive Hermeneutik, eine klare Trennung zwischen Theorie und Praxis postuliert. Beide Studien operieren somit letztendlich mit methodischen Mischformen, die nicht nur eine methodische Reflexion erschweren, sondern auch unterschiedliche methodische und praktische Implikationen zur Folge haben.

Cavalli-Wordel gibt die Entwicklung einer übergeordneten Theorie zugunsten einer datennahen Deskription und eines starken Praxisbezugs auf. Dadurch werden zwar viele Fragen aufgeworfen und spezielle Merkmale der Schulproblematik von Kindern mit Migrationshintergrund detailliert wiedergegeben, bedauerlicherweise aber kann dieser erweiterte Forschungsraum wegen des theoretischen Defizits nicht für einen größeren Erkenntnisgewinn genutzt werden. So bleiben viele Fragen offen, die erst im Rahmen einer Sekundäranalyse aufgegriffen und beantwortet werden könnten.

Vom Anspruch geleitet, Theorien von konzeptioneller Allgemeinheit und Reichweite zu generieren, gerät in Lafranchis Arbeit die Erkenntnisverwendung (pädagogisch-therapeutische Einflussnahme) in den Hintergrund. Er scheint in erster Linie darauf bedacht zu sein, durch sein methodisches Vorgehen strukturelle Grenzen eines Tatbestandes festzustellen, d.h. die Fragestellung verengt sich auf die Suche nach Universalien, die auf alle Menschen zutreffen sollen, unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu Gesellschaft und Kultur. Terhart (1995, S. 386f.) spricht in einem anderen Zusammenhang von Regeln der sozialen Interaktionsgrammatik, gleichsam einem Regelapparat.

Durch die vorgenommene Typisierung mussten die theoretischen Beschreibungen komplexer Migrationsereignisse stark abstrahiert werden, was wiederum dazu geführt hat, dass der eigentliche Sachverhalt (Migration und schulischer Misserfolg) aus dem Blickfeld gerät. Die Vernachlässigung des Subjektstandpunktes ist die unmittelbare Folge des von der objektiven Hermeneutik angestrebten hohen Abstraktionsgrades der Interpretationen. Der Prozess der Rückkoppelung der im Forschungsprozess gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis (Formulierung von Impulsen und konkreten Interventionsvorschlägen) erscheint dadurch kaum möglich.

Während also bei Cavalli-Wordel die offenen Punkte in einer Sekundäranalyse intensiv bearbeitet werden müssten, wäre bei Lanfranchi ein erneuter Zugang zum Primärmaterial erforderlich, um die Fragen, die durch das reduktionistische Theoriemodell der objektiven Hermeneutik und die darauf aufbauende Typisierung ausgeblendet wurden, neu aufgreifen und beantworten zu können.

Die methodischen Ansätze und wissenschaftlichen Zugänge der beiden Autoren bieten nur begrenzte Analysemöglichkeiten: Während die von Cavalli-Wordel gewählte ethnographisch-deskriptive Methode zur Erfassung manifester Kommunikationsinhalte eine Entsprechung zwischen Sprache und Weltanschauung unterstellt und dadurch mögliche Differenzen zwischen Sprache und veränderter Lebenspraxis nicht erfassen kann (vgl. Auernheimer 1994, S. 37), geht Lanfranchi aufgrund seiner methodologischen Grundposition (objektive Hermeneutik) von der Existenz subjektlos wirkender Strukturen aus, was bei der Analyse latenter, in den manifesten Inhalten des Textes verborgener Sinnstrukturen zur Annahme eines gemeinsam geteilten Interpretationshintergrundes (Universalien) führt. Damit kann dieser Ansatz den Besonderheiten einer interkulturellen Forschungskonstellation nicht gerecht werden (vgl. Herwartz-Emden 2000, S. 53ff.).

Theoretische Grundlagen und empirische Vorgehensweise

3.1 Theoretische Einbettung

Um einen validen Zugang zu den Forschungsfeldern Migration und Schule zu erhalten, in dem der Subjektstandpunkt aller Beteiligten in den Mittelpunkt der Analyse rückt, ihre subjektiven Formen der Realitätsbewältigung und deren Funktion für den Einzelnen herausgearbeitet werden können, bedarf es einer entsprechenden theoretischen und empirischen Grundlage. Dies wird durch den methodologischen Ansatz der subjektwissenschaftlich-interpretativen Psychologie erreicht, der die Subjektivität des Menschen zum Kern seines Forschungsinteresses macht. Dieser Ansatz beschränkt sich aber nicht nur auf die Beschreibung individueller Subjektivität, sondern analysiert, "wie individuelle Subjektivität gesellschaftlich hervorgebracht wird" (Kempf 1992). D.h. die subjektwissenschaftlichen Herangehensweise berücksichtigt, dass die Konstruktion subjektiver Wirklichkeiten nicht beliebig ist, sondern immer unter vorgegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu betrachten ist, die für den Einzelnen Prämissen seines Handelns darstellen. Eine Analyse des Forschungsgegenstandes würde demnach auf einer verkürzten Prämissenlage erfolgen, wenn die subjektiven Handlungsgründe nicht in ihrer gesamtgesellschaftlichen Vermitteltheit berücksichtigt werden. Im Sinne des von Holzkamp (1993) entwickelten und herausgearbeiteten Begründungsdiskurs werden diese allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen für das konkrete Handeln der Subjekte nicht – wie bei unabhängigen Variablen – unmittelbar, sondern nur insofern bestimmend, als sie zu deren Handlungsprämissen werden. Charakteristisch für Handlungsbegründungen ist, dass sie nur vom Standpunkt des Subjekts her rekonstruierbar sind (vgl. Holzkamp 1993, S. 7). Um den subjektiven Sinnhorizont der Migranten verstehen zu können, muss der Forschungsstrategie ein Subjektmodell zugrunde gelegt werden, welches den Menschen nicht auf die Rolle des Erkenntnisobjekts reduziert, d.h. den Menschen nicht als passives reaktives, durch die Umwelt weitgehend determiniertes und kontrolliertes Wesen zu betrachten sucht, sondern als reflektierendes Subjekt in den Forschungsprozess mit einbezieht (Holzkamp 1972, S. 15).

3.2 Fragestellungen

Subjektwissenschaftliche Psychologie wird in dieser Studie im Sinne einer empirischen Wissenschaft genutzt, die sich nicht des nomologisch-deduktiven Erklärungsschemas bedient, sondern auf der Basis eines intentionalen Erklärungsmodells die Aufstellung und empirische Überprüfung von Hypothesen über Prämissen menschlichen Handelns ermöglicht (Kempff 1999).

Ausgehend vom Prinzip der Offenheit im Forschungsprozess (vgl. Hoffmann-Riem 1980, S. 343) wird auf eine Hypothesenbildung zu Beginn der empirischen Arbeit verzichtet. Dementsprechend findet die Festlegung bzw. Bildung von Kategorien nicht im Vorfeld der Untersuchung statt, sondern wird aus dem erhobenen Datenmaterial abgeleitet (Glaser/Strauss). Diese Offenheit des Forschungsprozesses bedeutet aber nicht die prinzipielle Ausklammerung theoretischen Wissens im Sinne einer naiv-induktivistischen Haltung des Forschers, sondern besagt, dass die aus dem theoretischen Wissen deduzierten Annahmen und Fragestellungen einen vorläufigen Charakter haben. Daraus folgt, dass das theoretische Vorwissen nicht in Form einer falsifikatorischen Strategie, sondern als Orientierungsrahmen im Forschungsprozess genutzt wird. Auf diese Weise können empirisch gewonnene Daten strukturiert und eingeordnet werden, ohne die Relevanzstrukturen der Befragten zu überdecken (Blumer 1954; Glaser/Strauss 1998). Das für meine Studie relevante Vorwissen umfasst eigene schulpsychologische Erfahrungen mit schulischen Problemen von Kindern mit Migrationshintergrund (im Rahmen wissenschaftlicher Projekte der Stadt Köln und der Universität zu Köln) sowie Erkenntnisse aus Gesprächen mit Schülern, Eltern, Lehrern, Sozialarbeitern, Psychologen und Lehrern im Vorfeld dieser Studie.

Der Fokus der wissenschaftlichen Analyse richtet sich auf folgende Grundfragen:

- Wie nehmen die Beteiligten (Eltern, Schüler und Lehrer) den schulischen Misserfolg wahr und wie bewältigen sie das Problem?
- Wie gestaltet sich die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule und welche Konfliktpotentiale lassen sich dabei beobachten?
- Welche Auswirkungen hat schulischer Misserfolg auf die psychosoziale Situation der Kinder, auf das gesamte innerfamiliäre Beziehungsgefüge und die Zukunftspläne der Familie?

sowie auf folgende Themenschwerpunkte:

- Biographie und aktuelle Situation der Familie
- Migrationssituation und Schule
- Subjektive Erklärungsmuster über mögliche Bedingungshintergründe für das Schulversagen
- Umgang mit dem schulischen Misserfolg und Konsequenzen

3.3 Subjektwissenschaftliche Empirie

Datenerhebungsverfahren

Versucht man, subjektive Gründe bzw. Begründungen für das Handeln einer Person zu erfassen, muss der Forschungsprozess so angelegt sein, dass "Handlungsgründe 'empirisch' erfassbar in Erscheinung treten, also eine spezifische intersubjektive Kommunikationsform der Nachfrage, Problematisierung, Bestätigung" (*Holzkamp* 1987, S. 29) möglich wird. Aus diesem Grunde werden Untersuchungsinstrumente gewählt, die sowohl eine erzählungs- als auch eine verständnisgenerierende Funktion haben: das qualitative Interview und die teilnehmende Beobachtung.

Das qualitative Interview berücksichtigt das Erzählprinzip und die damit verbundene Bedeutungsstrukturierung durch den Erzählenden und bietet so einen methodischen Zugang zur Erfassung sozialer Wirklichkeiten des Individuums.

Im Unterschied zum qualitativen Interview bietet die teilnehmende Beobachtung die Möglichkeit, zentrale Muster sozialer Zusammenhänge auf der Handlungsebene herauszuarbeiten. Insofern werden beide Forschungsmethoden in der vorliegenden Untersuchung ergänzend angewendet. Durch diese Methodenkombination wird die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der auf der Analyse des Interviewmaterials basierenden Interpretationen erhöht. (*Hildenbrand* 1984, Kurseinheit 2, S. 36ff).

Auswertungs- und Interpretationsverfahren

Zur empirisch-interpretativen Erfassung menschlichen Handelns im Zusammenhang mit der schulischen Situation von Migrantenkindern wurde das Verfahren der sozialpsychologischen Rekonstruktion angewendet (*Kempf/Baumgärtner* 1996); ein Verfahren, das eine Öffnung zur Empirie im subjektwissenschaftlichen Sinne bietet und damit die Möglichkeit eröffnet, nicht nur objektive Bedeutungsstrukturen zu rekonstruieren (wie beispielsweise die objektiven Hermeneutik), sondern auch die Regeln erfasst, nach denen Migranten ihre Wirklichkeit konstruieren und mit deren Hilfe sie ihre Lebensrealität bewältigen. Es lässt sich grundsätzlich auf jede Art von Kommunikation anwenden (*Kempf* 1991; *Kempf/Palmbach* 1994; *Baros* 2001, *Baros/Reetz* 2002). Methodologisch betrachtet, basiert die sozialpsychologische Rekonstruktion auf unterschiedlichen kommunikationsanalytischen Verfahren, die durch eine gemeinsame theoretische Konzeption miteinander verbunden sind. In Anlehnung an die theoretischen Grundvorstellungen von *Watzlawick et al.* (1967) und *Schulz von Thun* (1981) lässt sich menschliche Kommunikation auf verschiedenen, systematisch aufeinander aufbauenden Ebenen der Verständnisbildung analysieren:

- Auf der Ebene des *logischen Verstehens* konzentriert sich die Analyse auf den informativen Charakter der Äußerungen im Text.
- Bei der Analyse auf der Ebene *des psychologischen Verstehens* werden die interaktive Dynamik der Kommunikation sowie metakommunikative und pragmatische Aspekte berücksichtigt. Damit können über den manifesten Gehalt eines Textes hinausgehende Aspekte der Kommunikation analysiert werden. Dieser über einen tiefenhermeneutischen Analyseschritt ermittelte latente Gehalt der Kommunikation bestimmt die Perspektive, unter welcher die Subjekte manifeste Kommunikationsinhalte interpretieren.
- Auf der Ebene *des soziologischen Verstehens* wird der exterritorialisierte Gehalt der Kommunikation untersucht und der Versuch unternommen, die subjektiven Gründe zu entschlüsseln, die dazu führen, dass bestimmte Themen ausgeblendet werden.

Die kontextuelle Analyse in meiner Studie beschränkt sich nicht auf den vorliegenden Text und die während des Gespräches wahrgenommenen Informationen, sondern erweitert die Betrachtungsperspektive auf möglichst alle Kontexte, die für das Verständnis eines Textes relevant sind.

Mit der Einführung des argumentativen Rückkoppelungsgespräches (Baros/Reetz 2002) wird der Ansatz der sozialpsychologischen Rekonstruktion mit dem Ziel erweitert, die im Laufe des gesamten Forschungsprozesses geleisteten Interpretationen in einem weiteren Schritt zum Gegenstand eines Diskurses mit den Betroffenen zu machen. Dieser Diskurs hat den Charakter einer argumentativen Geltungsbegründung von Interpretationen (vgl. Terhart 1981, S. 769ff.) und zielt auf die Herstellung einer symmetrischen Beziehung der Beteiligten ab. Die Interpretationen des Forschers werden nicht als wissenschaftliche Wahrheiten, sondern als von beiden Seiten argumentationszugängliche Thesen präsentiert.

Zentraler Gedanke der argumentativen Geltungsbegründung ist die Aufhebung der Trennung zwischen Interpretation und Intervention. Dadurch wird zum einen die Möglichkeit geschaffen, bereits im Forschungsverlauf einen Perspektivenwechsel im Sinne von Prämissenerweiterung für die Beteiligten (Forscher und Betroffene) herbeizuführen, und zum anderen, mit Hilfe der aus dem Argumentationsprozess gewonnenen neuen Erkenntnisse den hermeneutischen Zirkel weiterzuführen.

Das argumentative Rückkoppelungsgespräch beinhaltet folgende Phasen:

1. Festlegung des Interpretationsgegenstands
2. Erkenntnisse aus der bisherigen Analyse den Betroffenen verfügbar machen
3. Argumentieren und Fortsetzen des hermeneutischen Zirkels

Der Daten- und Erkenntnisgewinnungsprozess ist, dem gewählten qualitativen Ansatz folgend, explizit zirkulär und dynamisch organisiert, d.h. Erhebung und Auswertung der Daten finden parallel statt.

3.4 Projektaufbau

Die empirische Untersuchung wurde im Zeitraum zwischen Juni 1996 und Januar 2002 durchgeführt. Insgesamt wurden mit 20 italienischen Familien, die ihre Bereitschaft erklärt hatten, an der Untersuchung teilzunehmen, Gespräche geführt. Die Kontakte zu ihnen wurden durch schulpsychologische und soziale Dienste, Schulämter und das italienische Konsulat hergestellt. Für die Auswahl der Fälle/Familien waren folgende Kriterien ausschlaggebend:

- *Schulschwäche* im Sinne der in Kap. 1 vorgenommenen Definition
- *Alter der Kinder*: Die Kinder sollten mindestens neun Jahre alt sein, weil sie in diesem Alter nach Evans/Sullivan (1993, S. 67ff.) in der Lage sind, sich an der Suche nach und der Analyse von Problembedingungen zu beteiligen.
- *Geschlecht der Kinder*: In der Untersuchung sollten nach Möglichkeit Jungen und Mädchen gleichermaßen berücksichtigt werden.
- *Inanspruchnahme professioneller Hilfe durch die Eltern*: Um ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher Bewältigungsmechanismen des schulischen Misserfolgs seitens der Betroffenen erfassen zu können, wurden in die Analyse sowohl Familien einbezogen, die italienische Beratungsinstitutionen aufgesucht hatten (z.B. Caritasverband, italienisches Konsulat) als auch solche, die sich mit ihrem Anliegen an deutsche Einrichtungen (z.B. schulpsychologische Dienste) gewandt hatten.

Die Entscheidung, die Studie auf drei italienische Familien zu konzentrieren, erfolgte aus forschungsmethodischen Gründen: Durch Fallvergleich und die ständige Suche nach Gegenbeispielen (Glaser/Strauss) konnten bereits während der Erhebungsphase relevante Schlüsselkategorien und Extreme herausgearbeitet werden, die sich in den ausgewählten drei Familien widerspiegeln. Diese extremen Fälle zeigen unterschiedliche charakteristische Verlaufsformen schulischen Misserfolgs auf, bilden also eine große Bandbreite der im Untersuchungsfeld tatsächlich vorhandenen Vielfaltigkeit und Komplexität ab. Dieses methodische Vorgehen zielt auf strukturelle Verallgemeinerung ab, d.h. es werden typische, theoretisch verallgemeinerbare Konflikt- und Problemkonstellationen beschrieben und analysiert.

Die problemzentriert-fokussierten Analysen der Familien fanden folgendermaßen statt: Mit der Familie Schiavetti wurden von 1996 bis 1998 zwei Familiengespräche, drei Einzelgespräche mit dem Kind, sechs Elterngespräche und vier Rückkopplungsgespräche geführt. Die Gespräche mit der Familie Dezza fanden in dem

Zeitraum von 1997 bis 1999 statt: drei Familiengespräche, vier Einzelgespräche mit dem Kind und sieben Elterngespräche. Die Interviews mit der Familie Bertozzi entstanden von 1999 bis 2002: zwei Familiengespräche, sechs Gespräche mit den Eltern, zwei Einzelgespräche mit dem Kind sowie vier Treffen im Rahmen der Eltern-Lehrer-Mediation und ein Nachgespräch.

Die Ergebnisse werden in Fallbeschreibungen zusammenfassend dargestellt, wobei besonders der Bezug zum Primärmaterial berücksichtigt wird. Zahlreiche originale Gesprächsausschnitte dienen dem besseren Verstehen der Interpretationen. Der Aufbau der Fallstudien (Kap. 4) orientiert sich an folgenden Themenkomplexen:

- Biographie und aktuelle Situation der Familie
- Familiales und schulisches Leben aus der Sicht des Schülers
- Elterliche Erziehungsstile und Förderung des Kindes in der Familie
- Problemdefinition von Eltern und Lehrern
- Problembewältigungsstrategien und Konsequenzen
- Intervention (Konzeption und Durchführung)

4.1 Familie Bertozzi

Erster Besuch bei Familie Bertozzi

Die Familie Bertozzi wohnt am Rande einer Großstadt in einem Altbauviertel, in dem überwiegend Migranten unterschiedlicher Nationalitäten leben.

Herr B. (45 J.) und Enrico (12 J.) begrüßen mich an der Haustür und bitten mich, im Wohnzimmer auf dem Sofa Platz zu nehmen. Nachdem einige Höflichkeiten ausgetauscht wurden, erscheint Enricos Mutter (41 J.), die sich in der Küche aufgehalten hatte, mit ihrer dreijährigen Tochter Maria. Frau B. grüßt etwas verlegen und setzt sich in die äußerste Ecke des Wohnzimmers neben dem großen Wohnzimmerschrank auf einen kleinen Hocker. Während Herr B. neben mir auf dem Sofa Platz nimmt, setzt sich Enrico auf den Teppich vor uns und lauscht scheinbar interessiert dem Gespräch.

Nachdem ich kurz mein Anliegen erläutert habe, erkundige ich mich nach der aktuellen Situation der Familie. Der folgende Gesprächsverlauf wird überwiegend von Herrn B. bestimmt, während Frau B. meist zustimmend, selten korrigierend in das Gespräch eingreift.

4.1.1 Biographie der Eltern

Herr B. stammt aus der Region Bari. Dort verbrachte er seine Kindheit und Jugend. Durch den unerwartet frühen Tod seines Vaters änderte sich die Lebenssituation der Familie dramatisch. Herr B. war zu diesem Zeitpunkt zehn Jahre alt. Die zunehmende materielle Not zwang ihn, früher, als er es sich persönlich gewünscht hatte, für die Familie zu sorgen und neben der Schule verschiedene Nebenjobs auszuüben. Dieses für Herrn B. charakteristische Pflichtbewusstsein im Sinne einer bedingungslosen Loyalität seinen Familienangehörigen gegenüber beschreibt er im Interview mit folgenden Worten: "... unsere Mentalität ... wir denken nicht, das ist mein Geld und das ist dein Geld, sondern einfach so .. ich bin arbeiten gegangen und habe mein Geld gespart, damit meine Schwestern ihre Mitgift bekommen und heiraten können".

Mit vierzehn Jahren verließ er die Schule, um eine Stelle in der Konditorei seines Onkels anzunehmen, wo er vier Jahre lang arbeitete. Zurückblickend schildert Herr B. diese Zeit als besonders belastend, weil er eine Arbeit verrichten musste, die mit seinen eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen nicht im Einklang stand. Er fühlte sich ausgebeutet und ungerecht behandelt.

Herr B.: *"Ich bezog wegen Kleinigkeiten Prügel. Oft habe ich mir gedacht, warum bin ich verdammt, hier zu arbeiten. Wäre mein Vater nicht gestorben, .. hätte mich niemand zwingen können. Mein Vater hätte für mich gekämpft. Vom frühen Tod meines Vaters haben die anderen profitiert. Es war ein Martyrium, das hat mich fürs Leben geprägt."*¹

Kurz vor seinem 18. Lebensjahr kommt es zu einem Bruch mit der Verwandtschaft. Herr B. erfährt durch Zufall, dass er jahrelang erheblich weniger Lohn erhalten hatte als alle anderen Angestellten seines Onkels:

Herr B.: *".. ich hab gesagt: 'ich will auch mehr Geld, wie die anderen. Du hast Häuser am Meer und ich .. ich lauf in kaputten Schuhen. (Pause) Wenn ich nicht mehr Geld bekomme, dann muss ich woanders gehen.' ... Dann hat der Onkel nur gesagt: 'Ja, wenn Du woanders hingehst, dann bist Du auch für mich als Verwandter gestorben. .. Das sagt mein Onkel so, so als würd ich fremdgehen. Und da hab ich entschieden: 'Weißt Du was, (laut) dann gehe ich nicht fremd .. dann gehe ich aus Italien weg. .. Ich fahre nach Deutschland. Ich geh auf eine Baustelle. (zornig) Ich werd Steine schleppen. Und ich werd malochen wie ein Hund, aber mit Euch will ich nichts mehr zu tun haben.'"*

Diese Begebenheit sei für sein weiteres Leben von entscheidender Bedeutung gewesen. Noch am selben Tag nahm Herr B. Kontakt mit seinem älteren Bruder auf, der zu dieser Zeit bereits in Deutschland lebte und arbeitete. 1975 verlässt Herr B. Italien mit der Absicht, in zwei Jahren genug Geld zu verdienen und zu sparen, um eine finanzielle Basis für ein besseres Leben zu schaffen. Aus diesen geplanten zwei Jahren wurden ungeplante vierundzwanzig.

Als angelernte Arbeitskraft arbeitet Herr B. seit 20 Jahren bei verschiedenen Firmen im Decken- und Innenausbau. Dazwischen liegen Jahre der Arbeitslosigkeit und Phasen krankheitsbedingter Einschränkungen, die sein Leben in Deutschland sehr erschweren.

Herr B.: *"Ich hatte mich gut eingelebt, aber dann holte mich die Vergangenheit wieder ein. (wütend) Wie ich behandelt wurde von meinem Onkel, von diesem einzelnen Onkel. Es war grauenhaft. Trotzdem wollt ich unter keinen Umständen wieder nach Italien zurückkehren. (traurig) Ich hatte ja auch keinen Grund zurückzukehren. Meine Verwandten hätten triumphiert, wenn ich wieder angekrochen wäre. Ich bin durch diese Geschichte ein bisschen labil geworden. Durch die Hilfe meines Arztes, .. wir haben ein Verhältnis wie Vater und Sohn, .. bin ich über diese Situation hinweggekommen."*

Die extreme Beziehungskonstellation zu den Verwandten belastet Herrn B. bis heute. In einer langjährigen psychotherapeutischen Behandlung versucht er, die traumatischen Erlebnisse zu verarbeiten.

1 Die Transkription folgt weitgehend der Darstellung in Hildenbrand 1984, 2. Kurseinheit, S. 47. Erklärungen s. Transkriptionszeichentabelle im Anhang.
Die kursiv gesetzten Gesprächspassagen wurden aus dem Italienischen übersetzt.

Die Biographie von Frau B. weist viele Parallelen zu der ihres Mannes auf. Sie stammt ebenfalls aus Bari. Auch ihre Kindheit wird durch den frühen Tod des Vaters geprägt. Bereits im Alter von zehn Jahren muss sie in einer Schneiderei aus-
helfen und zum Unterhalt ihrer fünfköpfigen Familie beitragen:

Frau B.: *"In dieser Zeit habe ich meine Mutter gehasst, weil ich sah, wie die anderen Kinder spielten und ich nicht. Ich ging zur Schule, machte die Hausaufgaben, und dann war ich gezwungen, dahin zu gehen. Ich war gezwungen."*

Auf Verlangen ihrer Mutter muss Frau B. mit 15 Jahren die Mittelschule verlassen, um die Familie finanziell stärker unterstützen zu können. Sie erhält eine Ausbildung als Schneiderin und arbeitet bis zum Zeitpunkt ihrer Auswanderung nach Deutschland in der Konfektion.

Festzuhalten bleibt, dass Frau und Herr B. ihre Auswanderungsentscheidung als einen Befreiungsakt von unbefriedigenden und krankmachenden sozialen Beziehungen im Herkunftsland erlebt haben. Die Auswanderung scheint für sie Teil einer Strategie zur Bewältigung von kritischen Lebenssituationen zu sein.

In der weiteren Analyse ist zu überprüfen, inwieweit diese extremen Erlebnisse der Eltern in der vormigratorischen Phase die sozialen Beziehungen der Familie aktuell beeinflussen und inwieweit ihre Sozialisationserfahrungen noch heute eine handlungsleitende Funktion in ihrem Lebensalltag haben.

4.1.2 Zur aktuellen Situation der Familie

Die Familie Bertozzi wurde 1987 gegründet. Enrico kam 1988 zur Welt. Bis zu seinem 5. Lebensjahr lebte er mit seiner Mutter in Italien. 1993 kam es zur Zusammenführung der Familie in Deutschland.

In den ersten drei Jahren stand für die Eltern die materielle Absicherung der Familie im Vordergrund. Aus diesem Grund arbeitete Frau B. bis zur Geburt ihres zweiten Kindes als Schneiderin. Während dieser Zeit wurde Enrico tagsüber von einer Tagesmutter betreut.

Seit der Geburt Marias arbeitet Frau B. nicht mehr. Im Vordergrund stehen nun das Familienleben und die Erziehung der Kinder. Mit der veränderten Prioritätensetzung in der Lebensgestaltung der Familie geht auch eine veränderte Lebenseinstellung einher, die – wie den Worten von Herrn B. zu entnehmen ist – zu einer stärkeren Abgrenzung vom Lebensstil der Landsleute führt:

Herr B.: *"(bestimmt) Heut leben und nicht nur für die Zukunft sparen. Im Gegensatz zu allen unseren Landsleuten, die für ein besseres Leben irgendwann in Italien sparen und sparen. Ja, am Anfang waren wir auch so .. man will sich (h) eine Wohnung anschaffen .. man sieht nur dieses Ziel vor sich, aber dann .. Enrico war tagsüber immer bei Fremden, ... er weinte oft, wenn er zu seiner Pflegemutter ging ... das*

ist kein Familienleben. (Pause) wir sahen uns kaum noch. (Pause) Ich kann sagen, ich habe gelebt .. ich bin vielleicht anders als die anderen italienischen Familien, die versuchen, das Geld zu sparen, um ein Haus in Italien zu kaufen. Ich sag mir immer, wir sollen lieber leben. Was soll ich hier bleiben, nur um Geld zu sparen? Wenn ich gespart habe .. in 20 Jahren dann bin ich 60, dann habe ich zwar ein Haus stehen, aber ich hab das Leben nicht gehabt .. und (h) ... ich will was vom Leben haben."

Vergleicht man diese Äußerungen jedoch mit der aktuellen Lebensgestaltung der Familie, so fällt auf, dass sie – bis auf die regelmäßigen Urlaubsaufenthalte in der Heimat – ein eher bescheidenes, zurückgezogenes Leben führt.

Herr B.: "Ich habe keinen Reichtum, aber ich habe eine glückliche Familie. Das ist mir sehr, sehr wichtig. Alles andere ist für mich unwichtig. .. Wenn ich unser Leben mit dem Leben *meiner Verwandten in der Heimat vergleiche, die sind zwar reich, aber nicht glücklich*. (Pause) *Wir sind bescheiden, leben für uns, aber wir leben, was ich bei den anderen nicht erkennen kann*."

Die Handlungs- und Orientierungsmuster im Migrationsalltag der Familie werden offensichtlich durch die Fixierung auf das innerfamiliäre Leben bestimmt. Die Eltern pflegen weder zu italienischen Landsleuten noch zu Deutschen enge Kontakte.

Die schulische Situation des Kindes scheint einen entscheidenden Einfluss auf die aktuelle Rückkehrorientierung der Eltern zu haben. Auf die Frage, ob in der Familie über Remigrationsabsichten gesprochen wird, antwortet Herr B. zunächst zögerlich:

Herr B.: "Nein, wir sprechen nicht darüber, aber wenn ich meine Rente bekomme ..."

Frau B.: "*Ja, Du meinst so, aber ich weiß nicht, ob Du das auch so willst*. (ironisch) *Wenn er in Rente geht .. Also ich denke, dass es für uns alle in Italien besser wäre. Und jetzt (h) diese ganzen Probleme mit Enrico .. Wissen Sie, wenn wir schon früher zurückgekehrt wären, hätten wir jetzt kein Problem*."

Herr B.: "*Ja, ich würde auch nach Italien gehen ... Aber nur, wenn ich dann weiß, dass ich ein vernünftiges Leben führen kann, also nicht kämpfen, um zu überleben*. (Pause) *Und wegen diesen Verwandten in meiner Heimat will ich nicht zurück*. (h) *Und ich sehe auch, wie sich dort alles so verändert hat. Wir werden dort mit vielen Dingen nicht mehr zurecht kommen*."

Frau B.: "*Seitdem uns die Lehrer gesagt haben, dass Enrico in die Sonderschule muss, ist das für mich fast wie entschieden. Wir sollten zurückgehen, damit unsere Kinder eine gute Zukunft haben. Denn wir wollen nicht, dass das auch unserer Kleinen passiert*."

Herr B.: "Für mich sind auch die Kinder und die Familie das Wichtigste. (trotzig) *Wir werden alles versuchen mit der Schule, wir werden kämpfen und ...*"

Frau B.: "(unsicher) *Ja, und wenn er doch auf die Sonderschule muss?*"

Herr B.: "Dann geht es ab nach *Italien*. Ich bin bereit, für meine Kinder alles zu opfern."

Bisher schien eine Rückkehr nach Italien kein wichtiges Familienthema zu sein. Die gesamte Lebensgestaltung der Familie war auf einen Verbleib in Deutschland ausgerichtet. Erst seit der drohenden Sonderschulüberweisung und der damit antizipierten negativen Folgen für Enricos schulische Entwicklung wird die Rückkehr

zum zentralen Familienthema. Dabei zeigen die zitierten Äußerungen der Eltern deutlich, dass sie diesbezüglich unterschiedliche Vorstellungen haben: Während Herr B. nach wie vor ein Leben in Deutschland favorisiert und auf mögliche Reintegrationshindernisse im Fall einer Remigration verweist, äußert Frau B. ihre Absicht, nach Italien zu ziehen, damit ihre Kinder dort eine bessere schulische Erziehung erhalten.

4.1.3 Enrico

4.1.3.1 Erster Kontakt

Enrico ist bei unserem ersten Kontakt zwölf Jahre alt und besucht die dritte Klasse einer Grundschule. Er ist schlank und altersentsprechend groß. Seine Haltung ist eher abwartend. Unaufgefordert sagt er keinen Ton. Mit leiser Stimme beantwortet er höflich und knapp meine Fragen. In Situationen, in denen er sich unbeobachtet fühlt, wirkt er abwesend und in sich versunken.

Während des Interviews besteht zwischen Vater und Sohn ein ständiger Blickkontakt. Herr B. dominiert die Interviewsituation. Meine Versuche, Enrico in das Gespräch mit einzubeziehen, werden durch das direktive und abschirmende Verhalten des Vaters fast unmöglich gemacht. Häufig versucht er, stellvertretend für seinen Sohn Fragen zu beantworten. Dabei bleibt sein Umgangston aber immer freundlich.

Die folgenden Gesprächsausschnitte beziehen sich auf das Freizeitverhalten Enricos und beinhalten Informationen über seine familiäre und schulische Situation. Da Enrico sich auch nach einer längeren Annäherungs- und Gewöhnungsphase in den Interviews sehr zurückhaltend und ängstlich verhielt, gibt es nur wenige direkte Aussagen des Kindes.

Auf die Frage, mit wem er am liebsten spielen würde, antwortet Enrico spontan: "Mit meiner Schwester, mit der kann ich am besten spielen, und mit meinen Eltern spiele ich auch oft." Einen Freund habe er erst seit kurzem. Es sei ein Kind aus der Nachbarschaft, mit dem er sich auch ab und zu verabreden würde. Aber dazu habe er nicht immer Lust. Lieber würde er mit seinem Vater und seiner Mutter etwas unternehmen. Auf die Schule angesprochen, schaut er Hilfe suchend zunächst seinen Vater an. Erst als dieser ermunternd von seiner eigenen Schulzeit erzählt, beginnt auch Enrico zaghaft zu reden:

Enrico: "(sehr leise) Ich bin gern zur Schule gegangen, aber mit dem neuen Lehrer .. ich weiß nicht. (Pause) Er beachtet mich nicht."

I: "Was meinst Du? Hast Du das Gefühl, er behandelt Dich ungerecht?"

Enrico: "Ja, ... wenn ich etwas weiß, dann komm ich nicht dran. Nur wenn ich nichts weiß, dann holt er mich an die Tafel. (Pause) Ja ... und da lachen mich alle aus ... (traurig) Die mögen mich dort nicht. (..), (...) Ich bekomme auch immer schlechte Noten, auch wenn ich etwas richtig mache, ... immer schlechte Noten. (Pause) Aber mir ist das jetzt auch egal."

I: "Warum ist es Dir jetzt egal?"

Enrico: "Ich (mhm) bin ... ja, ich bin ja sowieso der Schlechteste."

I: "Wie kommst Du darauf, ... Du würdest der Schlechteste in der Klasse sein?"

- Enrico: "Das sagen, (mhm) das sagen alle. (Pause) Ich glaub .. alle sind froh, wenn ich nicht mehr in der Klasse bin, glaub ich!"
- I: "Was müsste sich denn ändern, damit Dir die Schule wieder Spaß macht?"
- Enrico: "Frau Geisler (seine frühere Lehrerin), die müsste wieder zurückkommen. Die war immer nett zu mir .. und hat sich um mich gekümmert, ... dann werd ich auch wieder gute Noten haben."

Diese Gesprächsausschnitte zeigen zum einen, dass Enrico in seinem sozialen Umfeld eher isoliert ist. Anerkennung und Zuwendung erfährt er scheinbar nur im familiären Umfeld. Ein Beleg dafür könnte seine Vorliebe sein, seine Freizeitaktivitäten weitgehend innerhalb des familiären Binnenraums zu gestalten. Gleichzeitig schränkt Enricos Fixierung auf die Familie die Möglichkeiten für soziale Kontakte mit Gleichaltrigen stark ein.

4.1.3.2 Biographie und Schulverlauf

Enrico wurde in Italien geboren und lebte dort bis zu seinem 5. Lebensjahr mit seiner Mutter zusammen, während sein Vater sich in Deutschland aufhielt und arbeitete. Die körperliche und geistige Entwicklung verlief nach Aussagen der Mutter normal. Im Alter von vier Jahren erlitt Enrico durch einen Fahrradunfall einen Bruch seines rechten Unterarms, der zu einer Einschränkung der Händigkeit führte. Diese körperliche Behinderung hatte eine verlangsamte Schreibfertigkeit und ein undeutliches Schriftbild zur Folge.

Enrico besuchte zwei Jahre lang den Kindergarten in Italien. Die Eltern betonen, dass er sich im Kindergarten wohlfühlte, dass er keine Probleme hatte.

1993 holt Herr B. seine Frau und seinen Sohn nach Deutschland. Trotz intensiver Bemühungen können die Eltern für ihren damals fünfjährigen Sohn keinen Kindergartenplatz finden. Die Betreuung des Kindes übernimmt in dieser Zeit eine italienische Tagesmutter.

1995 wird Enrico eingeschult. Den Beginn seiner Schulzeit und die damit verbundenen Umstellungsprobleme muss Enrico weitgehend alleine meistern, da beide Eltern tagsüber berufstätig sind und sich nicht um seine schulischen Belange kümmern können. Erschwerend kommt hinzu, dass Enrico bei seiner Einschulung keinerlei Deutschkenntnisse hat, da in der Familie ausschließlich italienisch gesprochen wird und aufgrund der fehlenden Außenbezüge kaum Gelegenheit besteht, die deutsche Sprache zu erlernen. Das Sprachproblem des Kindes zu Beginn der Schulzeit beschreibt der Vater wie folgt:

Herr B.: "(vorwurfsvoll) *Enrico hat zwei Jahre verloren, weil er nach Deutschland kam .. und konnte die deutsche Sprache nicht. Enrico sprach kein Wort Deutsch, gar nichts. Das habe ich den Lehrern gesagt: 'Hören Sie mal zu, .. ich möchte Enrico hier einschulen, aber er spricht kein Deutsch. Wenn es Probleme geben sollte, dann kann ich ihn auch in die italienische Schule schicken.'* Die Lehrer haben daraufhin gesagt: *'Machen Sie sich keine Sorge, Enrico kommt bei uns auch weiter.'*"

(..), (...) ja, (h) im ersten Jahr haben die mir aber dann gesagt, dass Enrico wahrscheinlich ein Jahr wiederholen muss, weil er durch die fehlende Sprache nicht mitgekommen ist."

Aufgrund seiner geringen Deutschkenntnisse und der damit verbundenen Lernschwierigkeiten wiederholt Enrico auf Empfehlung seiner Lehrerin und mit Einverständnis der Eltern die erste Klasse. Eine von den Eltern vorgeschlagene außerschulische Fördermaßnahme hält die Lehrerin zu diesem Zeitpunkt für kontraproduktiv, da sie wegen des hohen Zeitaufwandes für Enrico eher eine zusätzliche Belastung bedeuten würde. In der Folgezeit erhalten die Eltern von der Lehrerin positive Rückmeldungen, die bei ihnen den Eindruck hinterlassen, Enrico sei ein guter Schüler. Erst mit Enricos Versetzung in die dritte Klasse und dem damit verbundenen Lehrerwechsel kommt es nach Aussage der Eltern zu einer dramatischen Veränderung der schulischen Situation ihres Kindes.

Herr B: "Das Problem fing damals an, als Enrico einen neuen Lehrer bekam, den Herrn W., .. der sagte: 'Also, .. ich wollte Enrico auf die Sonderschule schicken, gehen Sie da mal hin, zur Sonderschule. Sehen Sie sich mal die Schule an.' (Pause) Der Lehrer sagte nur, dass Enrico dem Unterricht nicht mehr folgen könnte, er würde praktisch da nur sitzen und sich das Ganze anschauen. Das war die einzige Begründung. Da habe ich gesagt: (entrüstet) 'Nein, ich werde Enrico nicht da hinschicken.' Es bleibt dabei. Enrico lassen wir erst einmal weiterlaufen und dann sehen wir weiter. Ja, und so ist Enrico in der dritten Klasse."

Die Eltern haben entschieden, sich gegen den Vorschlag des Lehrers zur Wehr zu setzen. Darüber hinaus haben sie sich im Zusammenhang mit der Nichtversetzung Enricos beim italienischen Konsulat über eine mögliche schulische Unterstützung durch das Co.As.Sc.It¹ informiert.

Enrico besucht weiterhin die Grundschule. Dies empfinden die Eltern als einen persönlichen Erfolg gegenüber der deutschen Schule. Der Lehrer hat allerdings weiterhin die Absicht, das Verfahren zur Überprüfung der Sonderschulbedürftigkeit einzuleiten.

4.1.4 Familienerziehung

Im Folgenden wird das familiäre Lebens- und Lernumfeld Enricos aus der Sicht der Eltern beleuchtet. Die Erkenntnisse dienen als Grundlage für die weitergehenden Analysen der schulischen Entwicklung des Kindes. Dabei wird von der Grundannahme ausgegangen, dass die Entwicklungsbedingungen in der Familie (z.B. Familienklima, Interaktions- und Kommunikationsmuster) Auswirkungen auf

1 Das Co.As.Sc.IT ist ein Organ des italienischen Konsulates, das sich mit den Schulproblemen italienischer Kinder beschäftigt.

das Selbstkonzept und die soziale Kompetenz des Kindes haben (vgl. Filipp 1978; Fend et al. 1978).

4.1.4.1 Zum Erziehungskonzept der Eltern

In einer längeren Interviewsequenz werden zunächst die Erziehungsvorstellungen und -ziele von Enricos Eltern dargestellt:

Herr B.: *"Wir machen in der Erziehung von Enrico und Maria keinen Unterschied. Wir erziehen beide gleich. (mhm) .. Ich höre manchmal italienische Eltern sagen, Jungen kann man mehr an der langen Leine lassen, ... da passiert nichts, der ist ja ein Junge."*

Frau B.: *"Nein, das stimmt nicht. Beide haben die gleichen Freiheiten."*

Herr B.: *"Genau. Wir sind keine Sizilianer, bei denen die Jungen einen höheren Wert haben, oder auch nicht wie die Türken .. Bei den Türken, ... wenn ein Junge auf die Welt kommt, wird er vorgezogen ... Auch bei den Sizilianern ist das so."*

Frau B.: *"Bei uns ist das aber nicht so. Wir versuchen, beide mit den gleichen Methoden und gleichen Rechten zu erziehen."*

Herr B.: *"Wichtig ist für uns, dass Enrico seinen Pflichten nachgeht ... Ich sage ihm: 'Enrico, Deine Pflichten sind, in die Schule zu gehen, pünktlich zu sein, auch wenn Du nach Hause kommst, Dich zu benehmen, die Mutter nicht zu ärgern. Dann kriegst Du von mir alles, was Du willst.' So ungefähr läuft es. (Pause) Wir sind immer für die Kinder da. Meine Frau hat gekocht, wenn Enrico aus der Schule kommt, ist alles geregelt. Er braucht nicht mit dem Schlüssel um den Hals herumlaufen ... Abends um halb neun, neun Uhr sage ich: 'Enrico, es ist Zeit, ins Bett zu gehen. Du hast morgen Deine Pflichten in der Schule, wie ich auch meine Pflicht habe, zur Arbeit zu gehen.' Ja, und bei Maria versuchen wir dasselbe zu machen, ... dass sie in den Kindergarten geht."*

Diese Aussagen der Eltern verdeutlichen, dass ihre Erziehungsvorstellungen nicht auf der Basis einer beiden Geschlechtern gleichermaßen zugestandenen Selbständigkeit beruhen, sondern im Grunde auf eine rigide Kontrolle der Aktivitäten Enricos und Marias abzielen. Verstärkt wird dieser Eindruck durch ihr Erziehungslitbild, welches auf Anpassung und Konsens ausgerichtet ist und ihrem Bedürfnis nach starkem innerfamiliären Zusammenhalt entgegenkommt.

Für die Eltern ist die Familie ein Ort emotionaler Geborgenheit. Jedoch ist dieses elterliche Bedürfnis nach engem Familienzusammenhalt gepaart mit einer eher rigiden Regelhandhabung und einem Rückzug in den familiären Binnenraum:

Herr B.: *"Ja, ... und wir versuchen natürlich immer, soviel wie möglich zusammen zu sein. (..), (...) Samstags gehen wir zusammen einkaufen, sonntags gehen wir zusammen spazieren in die Stadt. (Pause) Jetzt könnte einer natürlich denken, die Kinder, die rausgehen, sind selbständiger. Das kann sein, dass sie selbständiger sind. (Pause) Aber Enrico will nicht rausgehen ... Ich sage zu Enrico: 'Gehe nach draußen und spiele mit'. Er sagt: 'Nein, warum sollte ich denn?' (Pause) Enrico hat jetzt ein Klavier, ein Keyboard geschenkt bekommen. Er spielt Keyboard, dann liest er ... Wir kümmern uns um unsere Kinder, aber wir lassen ihnen auch die Freiheit, selbst zu entscheiden."*

Frau B.: "(bedauernd) *Ja, leider ist das unser Charakter, zumindest mein Charakter. Wenn er in der Schule ist, bin ich immer in Sorge. Um Gottes Willen, jetzt kommt er den Weg zurück. Es regnet, er hat keine Kopfbedeckung. Ich mache mir sehr viele Sorgen. Ich möchte gar nicht so sein... Ich bin da sehr problematisch.*"

Herr B.: "(fällt ihr ins Wort.) *Ja, sie macht sich große Sorgen um die Kinder. Wenn Enrico sagt: 'Mama, ich gehe Fußball spielen', schon denkt sie, er könnte hinfallen, sich verletzen. Sie zieht es vor, dass Enrico bei uns bleibt und Fernsehen guckt, mit dem Keyboard spielt, ... mit dem Computer spielt.*"

Bei der Analyse des innerfamiliären Interaktionsgefüges zeigt sich, dass sich die Familienmitglieder in einer Atmosphäre wechselseitigen Respekts begegnen. Gleichzeitig gelingt es ihnen aber nicht, eine Balance zwischen ihrem Bedürfnis nach Geborgenheit in der Familie und ihren individuellen Autonomiebestrebungen zu halten. Der starre, bis ins Kleinste festgelegte Tagesablauf; das besorgte, überbehütende Verhalten der Eltern ihren Kindern gegenüber sowie die Überbetonung des familiären Zusammenhalts bis hin zur sozialen Isolierung (sozialer Rückzug ins innerfamiliäre Milieu) hängen sicherlich mit eigenen Beziehungs- und Erziehungserfahrungen der Eltern zusammen (ohne Vater aufzuwachsen, finanzielle Not, Ausbeutung durch Verwandte etc.). Zwar versuchen sie, die fehlenden Außenbezüge durch familienzentrierte Tätigkeiten zu kompensieren. Die Intensität der familiären Interaktionen, die hohe Beziehungsdichte zwischen den Familienmitgliedern und die starke Emotionalität des familiären Milieus lassen aber wenig Spielraum für eigene Aktivitäten und können dem wachsenden Differenzierungsbedürfnis von Kindern kaum gerecht werden. Damit bleibt eine im Wesentlichen durch das dialektische Ergänzungsverhältnis von emotionaler Verbundenheit und individueller Autonomie der Familienmitglieder bestimmte Entfaltungsmöglichkeit ungenutzt (Simon/Stierlin 1984, S. 160). Die Eltern fördern bewusst oder unbewusst Abhängigkeiten und schränken notwendige Erfahrungen selbständigen Handelns ihrer Kinder mit Gleichaltrigen ein (vgl. u.a. König 1974, S. 120ff.; Schneewind 1991, S. 164ff.), so dass sozial kompetentes Verhalten – hier verstanden als "die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen" (Hinsch/Weigelt 1991, S. 39) – weder erlebt noch eingeübt werden kann. Kinder mit einem solchen Erfahrungshintergrund reagieren in ihrem Sozialverhalten häufig mit Rückzug und mit Vermeidung sozialer Kontakte und Beziehungen (vgl. u.a. Parker/Asher Psychological Bulletin 102/3; Rubin /Mills 1988, S. 916ff.; Rubin et al. 1988, S. 237ff.; Coie et al. 1990, S. 17ff.; Salisch v. 1991, S. 1); ein Verhalten, das bei Enrico stark ausgeprägt ist.

Trotz dieses eher ungünstigen familiären Beziehungs- und Erziehungskontextes entstehen offensichtlich keine offenen Eltern-Kind-Konflikte. Dies mag darin begründet liegen, dass Enrico sich durch den von den Eltern ausgeübten Konformi-

tätsdruck bereits an die familiären Normen angepasst hat und seine eigenen Bedürfnisse nach Eigenständigkeit nicht artikulieren kann.

Das Sanktionsverhalten der Eltern übt einen weiteren negativen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung Enricos aus:

Frau B.: *"Ich bin strenger."*

Herr B.: *"Ja, wenn sie sagt: 'Enrico, Du darfst das nicht. Enrico komm, Du darfst das jetzt nicht.' Und dann sage ich: 'Komm, lass ihn mal jetzt.' ... Enrico sagt: 'Komm Papa, ich möchte mal wenigstens doch Fußball gucken mit Dir.' Und sie sagt: 'Nein, Du gehst ins Bett, Du musst morgen in die Schule.' Dann sage ich: 'Komm, laß ihn doch einmal.' Dann versuche ich immer, ein bisschen zu locken."*

Frau B.: *"(genervt) Ich habe dann das Problem mit Enrico. Er will dann morgens nicht aufstehen, ... aber mein Mann lässt alles zu."*

Herr B.: *"Wenn Enrico Fußball guckt, will er morgens nicht aufstehen, und dann gibt's Probleme, aber da kann ich nicht streng sein."*

Frau B.: *"Er sagt dann: 'Ich hab Kopfschmerzen.' Dann sag ich: 'Komm, Du hast keine Kopfschmerzen. Ab in die Schule.'"*

Dieses inkonsequente Verhalten der Eltern könnte neben dem starken Konformitätsdruck in der Familie und der überbehütenden elterlichen Haltung eine weitere Ursache für das sozial unsichere Verhalten Enricos sein und möglicherweise seine schulischen Leistungen beeinflussen. Das Schwanken der Eltern in ihrem Erziehungsverhalten unter Verletzung der von ihnen aufgestellten Regeln – ein Eltern-teil ordnet etwas an, das von dem anderen wieder aufgehoben wird – kann sich äußerst ungünstig auf das Selbstvertrauen von Enrico auswirken (vgl. Rogner 1979), da er sich nicht auf eine feste Erziehungshaltung der Eltern einstellen kann (vgl. Coopersmith 1967, S. 206).

4.1.4.2 Häusliche Lernumwelt und innerfamiliäre Förderung des Kindes

Enrico führt mich auf Aufforderung seines Vaters in sein Zimmer. Bevor ich in den Raum eintrete, sammelt er hastig einige auf dem Boden herumliegende Schulhefte ein und legt sie in seine Schultasche. Zögerlich und etwas verlegen zeigt er mir danach eine Sammlung von Videokassetten, die besonders sorgfältig auf einem großen Regal angeordnet sind. Bevor ich ihn nach dem Inhalt der Videobänder fragen kann, läuft er ohne etwas zu sagen in die Küche hinüber. Seine Abwesenheit gibt mir Gelegenheit, das Zimmer näher zu betrachten. Der kleine, mit nicht zusammenpassenden Möbelstücken ausgestattete Raum wirkt auf den ersten Blick recht ungemütlich. Dieser Eindruck verstärkt sich durch die penible Anordnung von Spielzeugen, Kuscheltieren, Comicheften und sonstigen Gegenständen. In einer Ecke des Zimmers steht eine Nähmaschine und liegen Nähutensilien herum, so dass man annehmen kann, dass der Raum nicht ausschließlich als Kinderzimmer genutzt wird.

Enricos Vater betritt das Zimmer. Mit einer ausholenden Bewegung zeigt er auf das Regal mit den Videobändern und weist nicht ohne Stolz lobend auf den Ordnungssinn seines Sohnes hin. Ohne meine Reaktion abzuwarten, fährt er fort, mir die Hobbys seines Sohnes aufzuzählen: Er spiele gerne am Computer und verbringe damit einen großen Teil seiner Freizeit. Außerdem sammle er Bilder von italienischen Fußballspielern, die er säuberlich in ein Album sortiere und aufbewahre. Erst in einem zweiten Anlauf gelingt es mir, einige Fragen zur häuslichen Lernsituation Enricos und zu seinem Freizeitverhalten zu stellen.

Auf die Frage, inwieweit die Eltern Enrico bei den Schulaufgaben helfen, gibt der Vater an, dass sie dabei eher eine moralisch-unterstützende Funktion hätten, da sie sich im deutschen Schulsystem nicht so gut auskennen würden, und fährt fort:

Herr B.: *"Aber meistens macht er die Schulaufgaben alleine ... Wir helfen ihm, soweit wir es können .. aber ich denke, das ganze Üben darf auch nicht zuviel werden, er wird in der Schule schon genug gefordert. (Pause) Ich denke aber auch, dass die schulische Erziehung Aufgabe der Schule ist .. das wird nichts, wenn Eltern sich in die Schule einmischen und umgekehrt genauso."*

Diese Argumentation steht zum einen im Einklang mit dem Erziehungsverhalten der Eltern, fürsorglich jede Belastung von Enrico fernzuhalten. Zum anderen korrespondiert sie mit ihrem Aufgabenverständnis bzw. mit ihren Erwartungen, dass Lernförderung allein Aufgabe der Schule sei. Inwieweit hier eine Rechtfertigungs- und Entlastungsstrategie der Eltern für ihr eigenes Handeln vorliegt, wird im Kontext der Problemdefinitionen und Problemlösungsstrategien näher betrachtet.

Enrico wird von den Eltern als ein in sich gekehrtes, ruhiges Kind beschrieben, das in seiner Freizeit am liebsten mit seiner kleinen Schwester spiele, die er abgöttisch liebe. Seine wenigen Kontakte zu Gleichaltrigen beschränkten sich auf einen deutschen Schulkameraden. Herrn Bertozzis Aussagen über das Freizeitverhalten seines Sohnes lassen seine Freude darüber erkennen, dass Enrico lieber mit seiner Familie zusammen sein möchte als mit anderen Kindern draußen zu spielen:

Herr B.: *"Er kommt aus der Schule sofort nach Hause. Er spielt selten draußen mit anderen Kindern. Er ist lieber zu Hause, guckt Fernsehen oder spielt mit dem Computer, macht Hausaufgaben, aber ... dass er jetzt sagt, ich will auf die Straße .. nein! Er spielt und spricht lieber mit mir .. Und er sieht natürlich auch, dass ich mich sehr darüber freue, wenn er hier mit uns ist. Er ist ein braver Junge. Und er weiß, er kriegt von mir alles, was er will, wenn er sich anständig benimmt."*

Enricos soziale Kontakte sind überwiegend auf den engen Familienkreis begrenzt. Der außerfamiliäre Erlebnis- und Erfahrungsraum beschränkt sich fast ausschließlich auf die Schule. Zwar werden Kontakte mit Gleichaltrigen von den Eltern nicht direkt verboten, es ist jedoch anzumerken, dass sie durch subtile Methoden (materielle oder soziale Verstärker) versuchen, Enricos Freizeitverhalten zu beeinflussen und ihn an die Familie zu binden.

Festzuhalten bleibt: Der soziale Rückzug in den familiären Binnenraum und die fehlende Förderung sozialer Beziehungen zu Gleichaltrigen führt zu einer erheblichen Einschränkung der sozialen Lernmöglichkeiten (Coie et al. 1990, S. 17ff.). Für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes kommt erschwerend hinzu, dass Enrico sich in der Altersspanne der mittleren Kindheit befindet, die in der Fachliteratur als entscheidend für die Identitätsentwicklung des Heranwachsenden beschrieben wird. In dieser Phase werden Erfahrungen gesammelt, die nur im Umgang mit Gleichaltrigen erlebt werden können (Freundschaft, Gefühl der Zu-

gehörigkeit in den peer-groups, Zuneigung, Nähe, verlässliche Unterstützung). Werden diese Erfahrungen und Lernmöglichkeiten in dieser sensiblen Phase versäumt, lassen sie sich später nur schwer kompensieren (vgl. u.a. Furman/Robins 1985, S. 41ff.). Längsschnittuntersuchungen zeigen, dass soziale Isolierung in der Kindheit nicht nur sozial unsicheres Verhalten fördert, sondern auch einen Prädiktor für das Auftreten von Minderwertigkeitsproblemen bis hin zur Depression darstellen kann (vgl. Rubin/Mills 1988, S. 916ff.). Rubin et al. (1990) weisen darauf hin, dass sozial unsicheres Verhalten von den Eltern oft als eine vorübergehende, sich von selbst gebende Erscheinung in der kindlichen Entwicklung angesehen wird und eine notwendige Interventionen deshalb meist zu spät oder gar nicht in Betracht gezogen wird.

4.1.5 Problemdefinition

4.1.5.1 Der schulische Misserfolg Enricos aus der Sicht des Lehrers

Enricos Lehrer hatte sich trotz der Einwilligung der Eltern erst nach mehreren telefonischen Kontakten bereit erklärt, Informationen über die Schulschwierigkeiten des Schülers – wie er es ausdrückte "im begrenzten Umfang" – weiterzugeben.

Im ersten Gespräch bemängelt der Lehrer die unzureichenden Leistungen Enricos in den Fächern Deutsch und Mathematik und kritisiert dessen unselbständige Arbeitshaltung. Enrico sei rasch entmutigt, wirke verkrampft und ängstlich. Die Arbeitsanweisungen verstehe er oft nicht, sein Arbeitstempo sei extrem langsam. Am Unterricht beteilige er sich nur, wenn er aufgefordert werde, sonst beobachte er das Geschehen in der Regel eher teilnahmslos. Disziplinarische Schwierigkeiten gebe es mit Enrico nicht. Er sei ein ganz ruhiges Kind.

Aufgrund seiner intellektuellen Leistungsfähigkeit sei Enrico kaum in der Lage, allein durch Fleiß die vorhandenen Lerndefizite auszugleichen. Um die dringend nötige Förderung des Kindes zu ermöglichen, beabsichtige er, ein Sonderschul-aufnahmeverfahren¹ einzuleiten, da eine Verbesserung der Schulleistungen Enricos in der Regelschule – zumindest in absehbarer Zeit – ausgeschlossen sei:

1 Seit August 1995 hat sich die schulrechtliche Situation für das gemeinsame Lernen von behinderten und nichtbehinderten Schülern in Nordrhein-Westfalen geändert (Inkrafttreten der VO-SF). Generell können behinderte Kinder und Jugendliche auch in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, wenn die erforderlichen personellen und sachlichen Voraussetzungen an der jeweiligen Schule erfüllt sind und der Schulträger zustimmt. In den allgemeinen Schulen der Sekundarstufe I und II können allerdings behinderte Schüler nur unterrichtet werden, wenn die Behinderung zielgleiche Unterrichtung zulässt. Zudem wurde das alte Sonderschul-aufnahmeverfahren (SAV) durch ein stärker personbezogenes Verfahren zur Ermittlung des individuellen Förderbedarfs und die anschließende Entscheidung über den Förderort unter Einbeziehung der Erziehungsberechtigten abgelöst (vgl. hierzu VO-SF 95, S. 496).

Lehrer: "(mhm) Ich sehe keine Möglichkeiten für Enrico, das Klassenziel zu erreichen. Zumal seitens der Eltern kaum eine Unterstützung erfolgt ... Ich erwarte von den Eltern, dass sie mitarbeiten, sich um die Hausaufgaben kümmern, ... die Elternsprechtage und Elternabende besuchen. (bedauernd) Aber Enricos Eltern lassen das einfach so laufen. Sie kümmern sich weder um die Hausaufgaben, ... noch erscheinen sie an Elternsprechtagen oder Elternabenden. Aber so ist das oft ... ausländische Familien gehen einfach davon aus ... die Schule, das ist Sache des Lehrers (..), (zögerlich) Ich denke im Vordergrund steht das Geldverdienen, und dann haben sie meist keine Zeit mehr für ihre Kinder. (Pause) Ich finde es schade, (..), ... aber in einer so großen Klasse kann ich kaum so individuell auf Enrico eingehen, wie es nötig wäre ... und wie gesagt, von den Eltern kommen in dieser Richtung auch keine Ansätze ... leider, wenn ihr Einsatz ein bisschen größer wäre, vielleicht ..."

I.: "Und was für Möglichkeiten sehen Sie jetzt?"

Lehrer: "Ich finde, die Sonderschule wäre angemessen. (Pause) Aber als ich die besseren Fördermöglichkeiten der Sonderschule erwähnte, gab sich Herr Bertozzi ganz erstaut und erbost. (Pause) Ich verstehe seine Reaktion nicht ... Ich glaube, er hat all die Jahre gar nicht begriffen, was für seinen Sohn auf dem Spiel steht."

Es fällt auf, dass der Lehrer das Schulversagen auf Eigenschaften des Schülers zurückführt, auf die unzureichende kognitive Leistungsfähigkeit Enricos, also auf eine personenzentrierte Ursache und auf äußere Einflüsse, die sich allerdings einseitig nur auf die besondere Lebenslage der Familie Bertozzi beziehen. Seiner Meinung nach würden sie aufgrund ihrer starken, einseitigen Orientierung an ihrem Migrationsprojekt und am materiellen Erfolg die schulische Förderung des Kindes vernachlässigen. Die Aussage: "Aber so ist das oft ... ausländische Familien haben ... (zögerlich) Ich denke im Vordergrund steht das Geldverdienen und dann haben sie meist keine Zeit mehr für ihre Kinder" zeigt, dass der Lehrer nur unzureichende Kenntnisse über das konkrete Familienleben besitzt. Dies wird deutlich, wenn man die Aussagen der Eltern heranzieht (vgl. Kap. 4.1.1), in denen sie die Erziehung ihrer Kinder als erste Priorität in ihrem Leben bezeichnen.

Zu einer anderen Deutung kommt der Lehrer, als er eine weitere mögliche Ursache für den schulischen Misserfolg Enricos benennt: das sozial unsichere Verhalten des Schülers. Hier sei nicht die Vernachlässigung der elterlichen Erziehungspflichten ein möglicher Grund, sondern das überfürsorgliche Verhalten der Eltern, welches zur Unselbständigkeit des Kindes geführt habe. Als Beleg führt der Lehrer Beobachtungen an, die er nicht nur häufig in der Unterrichtssituation, sondern auch außerhalb des Unterrichts gemacht habe:

Lehrer: "Enrico wird von seinen Eltern fast täglich zur Schule gebracht und auch wieder abgeholt ... Sie verstärken das unsichere Verhalten durch ihre ständige Kontrolle .. und in der Unterrichtssituation zeigt sich das so .. also, wenn er wieder einmal etwas nicht verstanden hat, dann versucht er, sich ständig bei den Mitschülern oder bei mir zu vergewissern, ob er die Aufgabe auch richtig verstanden habe ... Das geht denen natürlich unheimlich auf die Nerven .. Das habe ich oft genug beobachtet. (Pause) Ich habe mal so ein Soziogramm angefertigt, ... ich habe ge-

fragt: 'Mit welchen Kindern möchtet ihr am liebsten an einem Tisch sitzen?' Meinen Sie, einer hätte Enrico gewählt? Das Gleiche zeigt sich auch beim Sport."

I.: "Können Sie mir Gründe nennen?"

Lehrer: "Er wirkt auf die Mitschüler einfach unattraktiv, .. er weckt kein Interesse bei den anderen Schülern. (Pause) Er erinnert mich an ein Mauerblümchen, wie bestellt und nicht abgeholt ... Aber das hat natürlich langfristig Folgen ... Er kommt immer mehr in eine Außenseiterposition, die dazu führt, dass er sich noch mehr zurückzieht und Kontakte meidet ... Das ist ein Teufelskreis. (Pause) Ich denke, in einer kleineren Gruppe, die sich auf einem ähnlichen Leistungsstand befindet, könnte man sich intensiver um Enrico kümmern."

Auffallend, und in dieser Form auch in mehreren Gesprächspassagen zu beobachten, ist die Art und Weise, wie die Eltern die Äußerungen des Lehrers zum Sozialverhalten ihres Kindes interpretieren:

Herr B.: *"Der Lehrer sagte zu mir wortwörtlich: 'Herr Bertozzi .. Enrico ist brav und sitzt ruhig an seinem Platz, auch mit anderen Schülern spricht er nicht.' Er sitzt bestimmt so vor dem Lehrer den ganzen Tag, macht seine Sachen, guckt sich den Lehrer an und lässt sich nicht stören. Er will den direkten Kontakt zu seinem Lehrer. Ich glaube, der Lehrer müsste mit ihm zufrieden sein."*

Dieses inhaltliche Missverständnis zwischen Herrn B. und dem Klassenlehrer offenbart auf eine sehr anschauliche Weise, dass beide Parteien von divergenten subjektiv-kognitiven Deutungsmustern (Junker 1976, S. 13) ausgehen: Während der Lehrer die fehlende soziale Initiative Enricos bemängelt und dessen Unselbstständigkeit zum Ausdruck bringt, fasst der Vater die zurückhaltende Art seines Sohnes als eine im schulischen Kontext erforderliche Tugend auf. Für sein aktuelles Erziehungsverständnis scheinen traditionelle, auf seinen eigenen Schulerfahrungen beruhende Vorstellungen wie Disziplin, Bravheit, Achtung vor dem Lehrer bestimmend zu sein. Dabei geht Herr B. offensichtlich von einer Übereinstimmung der eigenen Erziehungsziele mit denen der Schule aus. Man kann sich daher die große Verwunderung des Vaters vorstellen, wenn derselbe Lehrer die Sonderschule als Problemlösung vorschlägt, denn für das elterliche Verständnis ist Sonderschulbedürftigkeit eher verbunden mit störendem und aggressivem denn mit unauffälligem und bravem Verhalten.

Insgesamt lässt sich festhalten: Die Problemdefinition des Lehrers zeichnet sich durch externe Attributionen aus, die die Persönlichkeit des Kindes und das familiäre Umfeld als Ursache für dessen schulischen Misserfolg lokalisieren. Diese einseitige Ursachenzuschreibung von Schulversagen scheint die vom Lehrer vorgesehenen Förderungsmöglichkeiten, hier reduziert auf administrative Lösungsszenarien (Sonderschulüberweisung), zu legitimieren.

4.1.5.2 Der schulische Misserfolg Enricos aus der Sicht der Eltern

In der elterlichen Problemdefinition lassen sich zwei Argumentationsmuster erkennen: Zum einen bemängeln Herr und Frau B. die unzureichenden Bemühun-

gen des Klassenlehrers, auf die individuelle Lernsituation Enricos einzugehen. Zum anderen führen sie die Leistungsdefizite Enricos, im Unterschied zu den Deutungen des Lehrers, nicht auf intellektuelle Einschränkungen, sondern auf körperliche Beeinträchtigungen als (Mit-) Ursache zurück.

Aus der Sicht der Eltern ist das Problem so entstanden:

Herr B.: *"Es begann alles schon bei der Einschulung .. Ich habe zur Lehrerin, ... damals hatte Enrico noch eine Lehrerin, .. gesagt: 'Hören Sie mal zu, ich möchte Enrico hier einschulen, aber er spricht kaum Deutsch.' Grund war, dass es keinen Kindergartenplatz mehr gab. Ich habe dann gesagt: 'Wenn es Probleme geben sollte, dann versuche ich, dass Enrico woanders in die Schule kommt. Ob es hier ist oder woanders, oder in eine italienische Schule ...'. Die sagte: 'Machen Sie sich keine Sorgen, Enrico kommt bei uns auch weiter.' Von daher darf man nicht der Familie die Schuld geben oder dem Jungen, dass er noch nicht Deutsch sprechen konnte. Wir müssen auch ein bisschen den deutschen Staat zur Verantwortung ziehen, .. wenn wir uns in dieser Situation vorgefunden haben."*

Frau B.: *"Ja, richtig ... aber da war der persönliche Kontakt mit der Lehrerin ... Wir konnten uns auf diese Lehrerin verlassen. Wir waren damals beide berufstätig und konnten selten zu den Schulsprechstunden, ... ja, und da hat uns Frau F. mit ihren Kindern besucht. (Pause) Sie ist immer sehr nett gewesen und versicherte immer wieder, wir sollten uns keine Sorgen machen. Und dann kam dieser Wandel. Mit dem neuen Klassenlehrer fing alles an."*

Die positive Einstellung der Eltern zu der Lehrerin und die damit verbundene Überzeugung, Enrico sei in der Schule gut aufgehoben, lassen sich auf Erfahrungen zurückführen, die Herr und Frau B. zu Beginn der Schulkarriere ihres Sohnes gemacht haben.

Zum einen ist die gute persönliche Beziehung der Eltern zur Lehrerin zu erwähnen, und zum anderen die Zuversicht der Lehrerin, Enrico könnte trotz fehlender Deutschkenntnisse die Lernziele der deutschen Regelklasse erreichen. Die Lehrerin ging nach Aussage der Eltern von der Annahme aus, dass der direkte Umgang mit einer Sprache die beste Methode sei, um sie zu erlernen. Dieses Vertrauen in die natürliche Sprachlernentwicklung des Kindes verhinderte aber offensichtlich eine planvolle und strukturierte Förderung der Zweitsprache, d.h. eine entscheidende Grundlage für den Bildungserfolg des Kindes wurde nicht geschaffen (vgl. Reich/Roth 2002).

Eine weitere Erklärungsperspektive für die Entwicklung des schulischen Misserfolgs eröffnet sich bei der Betrachtung der elterlichen Reaktionen auf das Verhalten der Lehrerin: In der Anfangsphase beteiligen sich die Eltern nicht an der schulischen Erziehung, sondern überlassen dies weitgehend der Klassenlehrerin, der sie mit Sympathie und Vertrauen begegnen. Mit dieser Haltung geht die Erwartung der Eltern einher, dass auftretende schulische Probleme von der Lehrerin aufgefangen und gelöst werden (können).

Gerade dieses Sich-Verlassen auf die Lehrerin führt dazu, dass die Eltern Informationsdefizite aufbauen, die eine realistische Einschätzung der schulischen Lernanforderungen und Leistungsmöglichkeiten ihres Kindes verhindern. Dadurch sind sie weder in der Lage, das entstehende Lernproblem Enricos frühzeitig zu erkennen, noch entsprechende Förderressourcen zu aktivieren.

Umso größer ist daher das Entsetzen der Eltern, als sie durch den neuen Lehrer zwei Jahre nach der ersten Nichtversetzung erfahren, dass Enrico das Klassenziel ein zweites Mal nicht erreichen wird:

Herr B.: "(sehr leise) *Ja, da hat sich alles geändert. (verzweifelt) Ich hab zu dem neuen Lehrer gesagt: 'Wenn Sie mal einen Satz auf Deutsch sagen, dann habe ich Probleme, ... ich muss erst mal alles ins Italienische übersetzen und dann wieder ins Deutsche. Das ist ein großes Problem für mich, obwohl ich schon lange in Deutschland lebe ... Und für Enrico ist es auch so.' Aber trotzdem geht das relativ schnell, aber für den Lehrer ist das nicht schnell genug. Er sagt: 'Das muss schneller gehen. Ich kann nicht immer Enrico nachlaufen'.* (empört) *So hat er das genau gesagt. Aber ein Lehrer muss auch Rücksicht nehmen auf solche Schüler, und das macht er nicht. Das werfe ich ihm vor. Er schaut nur, dass er mit dem Unterricht vorankommt.*"

I.: "Haben sie mit ihm darüber gesprochen?"

Herr B.: "*Ja, ich wollte ihm meine Meinung sagen, aber es kam nicht dazu. Er hat mir Vorwürfe gemacht. Ich verstehe den Lehrer nicht. Wir würden alles der Schule überlassen .. wir würden uns um unser Kind nicht kümmern. Ich hatte den Eindruck .. er wollte uns klar machen, Enrico hat ein schlechtes Elternhaus, das an der Schule nicht interessiert ist. Wie sich Deutsche eben so italienische Familien vorstellen ..* (wütend) *Das war etwas, was ich nicht akzeptierte und mir nicht erklären konnte. Ich wurde fast verrückt.* (Pause) *Dann habe ich mir gesagt, du musst für deine Familie kämpfen. Ich habe immer wieder versucht, mit dem Klassenlehrer Kontakt aufzunehmen, ihn umzustimmen, ich war bereit, ihn abends einzuladen und zu zeigen, wie wir leben. Das Ziel war .. mir zu helfen, aus diesem Schlamassel herauszukommen. Aber seine Antwort war immer: 'nein'. Der wollte mit mir nicht reden. Er sagte: 'Wir haben unsere Pflicht getan.' So eiskalt! Er war nur noch ein Bürokrat.*"

Die Eltern sind der Überzeugung, dass die schulischen Probleme Enricos auf die mangelnde pädagogische Kompetenz des Lehrers zurückzuführen sind. Dabei gehen sie offensichtlich von einer Erziehungsvorstellung aus, wonach der Lehrer nicht nur sachliches Wissen und schulische Fertigkeiten zu vermitteln hat, sondern auch eine konkrete Erziehungsaufgabe (Vermittlung von Wertvorstellungen und Verhaltensstandards) erfüllen sollte (vgl. Tausch/Tausch 1979).

Im Unterschied zur Argumentation des Lehrers, nach der Enrico aufgrund seiner intellektuellen Fähigkeiten nur unzureichende schulische Leistungen erbringe, gehen die Eltern davon aus, dass ihr Sohn ein sehr intelligentes und aufgewecktes Kind sei. Als Beleg dafür führen sie seine Bildersammlung an, die er mit viel Fleiß und Ausdauer gesammelt und katalogisiert habe, sowie seine Vorliebe für Computerspiele (vgl. Kap. 4.1.3).

Die vom Lehrer diagnostizierte Leistungsschwäche führen die Eltern auf körperliche Beeinträchtigungen zurück:

Frau B.: *"Und das Komische war, die ersten ein, zwei Schuljahre hat er keine Brille gehabt und dann fragten wir ihn: 'Enrico, siehst Du richtig?' Wir hatten das Problem verstanden, dass er wahrscheinlich nicht sah, was auf der Tafel stand."*

Herr B.: "Dann gab es noch das Problem der Schrift. Es gibt das Problem des Armes. Er kann natürlich nicht so schreiben, wie ein Kind, das einen normalen Arm hat ... Warte, ich muss das jetzt erklären. Der Lehrer hat gesagt: 'Enrico schreibt nicht sehr gut Deutsch, ist ein bisschen unordentlich.'"

I.: "Die Rechtschreibung oder die Schönschreibung?"

Herr B.: "Die Schönschreibung. Dann habe ich gesagt: 'Okay, Herr W. (Lehrer), darüber kriegen Sie jetzt eine Antwort.' Da bin ich zum Orthopäden gegangen. Der hat Enrico untersucht, und ich hab auch für dieses Schreiben bezahlen müssen, zwanzig Mark. Der Arzt hat gesagt: 'Ich geb Ihnen schriftlich, dass Enrico nicht so schnell wie die anderen schreiben kann.' (Der Vater ahmt jetzt den Lehrer nach) 'Enrico ist zu langsam, Enrico ist langsam im Schreiben.' 'Oh, sag ich, 'Enrico ist zu langsam. Ich hab ein Schreiben von Dr. C., dass Enrico eine Behinderung hat.' Und was sagt der Lehrer? 'Nein, das muss schneller gehen. Ich kann nicht immer Enrico nachlaufen'. Darauf ist ein Brief gekommen, Enrico wär behindert, aber muss in die Sonderschule als Behinderter. Also eine Behinderung im Arm ist keine Behinderung im Kopf."

Einen Grund für das Nicht-Mitkommen im Unterricht sehen die Eltern darin, dass Enrico aufgrund seiner körperlichen Einschränkungen nicht schnell genug sei. Sie führen seine schwachen Schulleistungen auf die fehlende motorische Grundgeschwindigkeit der Arm-Handbewegung sowie auf die in den ersten Schuljahren nicht erkannte Fehlsichtigkeit des Kindes zurück.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Eltern versuchen, die Argumente des Lehrers zu entkräften und damit die Basis seines Lösungsvorschlags, Enrico in die Sonderschule zu "überweisen", in Frage zu stellen. Sie verlegen das schulische Problem in den Kompetenzbereich eines Mediziners, erzielen durch seine Diagnose die fachliche Unterstützung ihrer Sicht und rechtfertigen so ihre bisherigen Bemühungen, eine Förderung Enricos in der Regelschule zu ermöglichen.

Die unterschiedlichen Problemdefinitionen offenbaren, dass die Parteien (Elternhaus und Schule) sowohl unterschiedliche Rollenerwartungen an den jeweils anderen als auch Wahrnehmungsdifferenzen bezüglich der Ursachen für den schulischen Misserfolg Enricos haben.

Es wird deutlich, dass sich beide Seiten bei ihren Ursachenzuschreibungen auf externe Einflussfaktoren beziehen, den eigenen Anteil an der Entstehung und Reproduktion des Problems jedoch aus ihren Betrachtungen ausschließen.

4.1.6 Problembewältigungsstrategien und Konsequenzen

Um die Bewältigungsversuche der Beteiligten zu bestimmten Zeitpunkten besser beschreiben und analysieren zu können, wird ein Phasenmodell entwickelt, welches das Belastungserleben, die Belastungsverarbeitung und die verschiedenen Problemlösungsbemühungen seitens der Beteiligten im jeweiligen konkreten situativen und zeitlichen Kontext wiedergibt (vgl. Lazarus 1981, S. 213ff.; Lazarus/Folkman 1984; Rothbaum et al. 1982).

Mit der ersten Phase "Vor der Problemerkennung" soll in Anlehnung an Dörner (2002, S. 78ff.) jener Augenblick gekennzeichnet werden, in dem die schulischen Schwierigkeiten des Kindes von den Eltern noch nicht als Problem wahrgenommen und bewertet werden.

4.1.6.1 Vor der Problemerkennung

Obwohl das Kind die sprachlichen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Einschulung nicht erfüllt, gehen Lehrer und Eltern zunächst von der Annahme aus, Enrico könne sich die notwendigen Kenntnisse im Schulbetrieb aneignen. Eine zusätzliche individuelle Förderung findet in dieser Anfangsphase nicht statt. Auftretende Leistungsdefizite werden von der Lehrerin zwar zunächst toleriert, ihre Leistungsbeurteilung orientiert sich aber nicht an der üblichen Klassennorm, sondern an den individuellen Fortschritten des Kindes, so dass ihre wohlmeinenden und motivierenden Worte: "Er hat schon Fortschritte gemacht" im Verhältnis zu seinen eigenen Leistungsmöglichkeiten zu sehen ist. Diese mehrdeutige Aussage über die Leistungen des Kindes wird von den Eltern offensichtlich so interpretiert, dass Enrico nach Einschätzung der Lehrerin ein guter Schüler sei. Dies hat zur Folge, dass das Thema Schule und die damit verbundene familiäre Unterstützung im Leben der Familie Bertozzi nicht die Relevanz besitzt, die nötig gewesen wäre, um die schulischen Schwierigkeiten als Problem wahrnehmen und bewerten zu können. Erste Signale und Warnzeichen werden von den Eltern nicht als solche erkannt.

Dieser Umgang mit der schulischen Problematik (sich zurückhalten, in der Kommunikation mit den Lehrern bloß nichts falsch machen) stellt aus der Sicht der Eltern vermutlich den Versuch dar, das Beste für ihren Sohn zu erreichen, wird jedoch vom neuen Lehrer als Zeichen ihres Desinteresses an den schulischen Bildungsbemühungen gedeutet (vgl. Kap. 4.1.5.1).

Lehrer: "Das ganze Lernumfeld dieser Familie scheint nicht zu stimmen. Die schulischen Schwierigkeiten ihrer Kinder nehmen sie entweder überhaupt nicht zur Kenntnis oder nur geschönt wahr. Das kann natürlich auch daran liegen, dass sie andere Schulerfahrungen gemacht haben. (...) Ich will es nicht verallgemeinern, aber ich glaube, einige Migranten neigen dazu, in ihrem Leben die Prioritäten allein auf das Geldverdienen zu setzen. Das geht zu Lasten der Erziehung. Und wir sollen dann alles ausgleichen."

Es wird deutlich, dass der Lehrer seine Entscheidung, die bis dahin tolerierte Ausnahmesituation Enricos (Ausländerbonus) zu beenden, vor dem Hintergrund defizitärer Zuschreibungen auf der Grundlage eigenkultureller Deutungsmuster rechtfertigt (kulturelle Unterschiede, Sozialisationsmängel, fehlende Unterstützung durch das Elternhaus). Hinzu kommt, dass der Lehrer eine angemessene Förderung Enricos aufgrund der gegebenen schulischen Rahmenbedingungen (Klassengröße) für unrealistisch hält. Diese Neu-Einschätzung der schulischen Situation führt zu einer veränderten Beurteilungsgrundlage und zu segregierenden Fördervorschlägen: Die Sonderschule bietet nach Ansicht des Lehrers eine bessere Möglichkeit, Enrico individuell zu fördern.

Die bisherige Analyse zeigt deutlich, dass die Beteiligten von unterschiedlichen Perspektiven ausgehen und die schulischen Schwierigkeiten Enricos jeweils anders definieren. Problematisch und einer Lösung hinderlich ist dabei die Tatsache, dass die Absichten der Beteiligten dem jeweils anderen nicht bekannt sind. Man muss im vorliegenden Fall sogar von einer verdeckten Perspektivendivergenz ausgehen, da Lehrer und Eltern die Handlungsprämissen und Intentionen der jeweils anderen Partei verborgen bleiben (vgl. Baros 2004, S. 214). Erschwerend kommt hinzu, dass die möglichen unterschiedlichen kulturellen Orientierungsmuster (vgl. Bender-Szymanski 2001, S. 64f.) zwischen Lehrer und Eltern aufgrund der verdeckten Perspektivendivergenz nicht reflektiert werden können. Dadurch können auch die jeweiligen Interpretationen der Parteien nicht in ihrer Geltung für diese Situation relativiert werden und es wird eine Voraussetzung für das Zustandekommen von Kooperationsproblemen oder Konflikthanlässen geschaffen. Die eigentliche Schulproblematik gerät dabei immer mehr in den Hintergrund.

4.1.6.2 Problemerkennung und -bewertung

Erst die Einschätzung des Lehrers und sein Vorschlag, Enrico auf die Sonderschule zu überweisen, führen dazu, dass die schulischen Schwierigkeiten von den Eltern als Problem empfunden werden. Als Problem sehen sie jedoch weniger den gescheiterten Lernprozess ihres Kindes an sich, sondern vielmehr die Folgen des schulischen Misserfolgs, nämlich die drohende Sonderschulüberweisung und die daraus resultierenden negativen Konsequenzen für die Familie (Rufschädigung, soziale Diskriminierung).

I.: "Sie sagten in unserem letzten Gespräch, die eigentlichen Belastungen fingen erst mit dem neuen Lehrer an. (Pause) Wörtlich sagten Sie: 'Der Lehrer meint, Enrico sei nicht in der Lage, seine Schule (die des Lehrers) erfolgreich zu absolvieren'. ... Da klang sehr viel Verletzlichkeit an und Sie fuhren fort: 'Das war eine Katastrophe für die ganze Familie.' ... Wie waren ihre ersten Gefühle und was dachten Sie in diesem Augenblick?"

Beide: "Es war ein Schock."

Herr B.: "Wir sind fast verrückt geworden. (Pause) Wir leiden alle darunter. Ich bin labil geworden und meine Frau auch. Es war eine schwere Zeit. Wir waren ... sehr de-

pressiv und verunsichert ... Meine Frau hat ihre Selbstsicherheit verloren. Sie war drauf und dran ... sie hat immer gesagt: 'Wenn es so weitergeht, hau ich ab.'

Frau B.: *"Ja, es überstürzte sich plötzlich alles, wir wußten zunächst keinen Rat. (Pause) Es war furchtbar, dass ich mich in einer solchen Situation vorfand; dass Enrico in die Sonderschule sollte, war furchtbar."*

Hieraus lässt sich auch die panische Reaktion der Eltern erklären: Mit den schulischen Schwierigkeiten konnten die Familienmitglieder scheinbar leben, es bestand kein Handlungsbedarf. Erst die mögliche Sonderschuleinweisung wird von ihnen als bedrohlich erlebt und in den Gesprächen als Katastrophe für die ganze Familie dargestellt. Die Furcht der Eltern vor einer Schädigung des Ansehens der Familie führt in der Folgezeit zu extremen emotionalen Belastungen, die nicht nur ihren Lebensalltag einschränken, sondern auch pathogene Folgen haben. Dabei wird offensichtlich, dass weniger die Bedingungen (Migration, schulischer Misserfolg) als solche pathologisierend sind, sondern vielmehr entscheidend ist, wie sich die Familienmitglieder zu diesen Bedingungen verhalten, d.h. welche (subjektiven) Erwartungen die Beteiligten damit verknüpfen (vgl. Holzkamp 1983).

4.1.6.3 Problemverarbeitungsprozesse

Die Wahrnehmung von Barrieren, die die Lebensentwürfe der Familie existentiell beeinflussen könnten, führt zu einer anderen Form der Problemverarbeitung: Unmittelbar nach der Problemerkennung und der damit verbundenen Neubewertung der schulischen Situation als Bedrohung dominiert eine Art Verhaltensblockierung. Das plötzliche, unvorhergesehene Ereignis wirkt wie ein Schock auf die Familienmitglieder, lähmt jede mögliche Aktivität. Eine panikartige, chaotische Stimmung; Gefühle der Angst und Unsicherheit bestimmen ihre ersten Reaktionen. Um möglichen Verletzungen und Diskriminierungen vorzubeugen, schotten sich die Eltern von der Außenwelt ab und versuchen, familienintern ("Wir müssen zusammenhalten") Lösungen zu finden. Im Falle einer Sonderschulüberweisung würde Frau B. sogar erwägen, mit ihren Kindern nach Italien zu ziehen. Dabei würden sie eine Fragmentierung der Familie durch den arbeitsbedingten Verbleib von Herrn B. in Kauf nehmen. Wenn man berücksichtigt, dass die Sicherung des Familienlebens zentrale Priorität in der Lebensgestaltung der Familie hat, zeugt diese Bewältigungsstrategie von ihrer großen Verzweiflung.

Diese defensiven Bewältigungsstrategien (sozialer Rückzug und Abschottung des Familienlebens) scheinen nur kurzfristig eine Entlastung für die Familienmitglieder zu bringen, mittelfristig verstärken sich jedoch die Verlustängste und die Hilflosigkeit (vgl. Laux/Weber 1990).

Beide: *"Es war furchtbar."*

Frau B.: *"Plötzlich stürzte alles auf uns ein, (Pause) was sollten wir machen? Wir wußten zunächst keinen Rat. Furchtbar, Enrico sollte in die Sonderschule kommen, undenkbar."*

Herr B.: *"Das hat uns fast verrückt gemacht. Es war eine schwere Zeit. Wir waren sehr depressiv und verunsichert. (Pause) Meine Frau hat gesagt: 'Wenn es so weitergeht, hau ich ab'."*

I.: *"Was haben Sie unternommen, um aus dieser scheinbar unlösbaren Situation herauszukommen? Haben Sie Rückhalt bei Verwandten und Bekannten gesucht und gefunden? Kam von außen Hilfe?"*

Herr B.: *"(traurig) Nein, da kam nichts. Da kam von außen nichts. Nur meine Frau .. ich ward lediglich von meiner Frau unterstützt. Und ich hab sie auch unterstützt."*

Die Tatsache, dass die Familie selbst bei einem solchen (zumindest von ihr so empfundenen) kritischen Lebensereignis sozialen Rückhalt nicht im Verwandten- und Bekanntenkreis sucht, wird vor dem Hintergrund der früheren Erfahrungen der Eltern (vgl. Kap. 4.1.1.) verständlicher. Deren negative Erlebnisse in ihren Herkunftsfamilien (Autonomieeingriffe, soziale Kontrolle und Verpflichtungsgefühle) bestimmen auch aktuell ihr soziales Verhalten, welches durch Abgrenzung und Abschottung des Familienlebens gekennzeichnet ist. Dadurch können sie zwar eine mögliche Stigmatisierung durch Außenstehende verhindern, nehmen sich allerdings auch die Möglichkeit, über das Problem mit anderen sprechen und emotionale Unterstützung finden zu können.

Nach dem eher panikartigen Rückzug ins familiäre Leben versuchen die Eltern, ihre Ängste mit professioneller Hilfe zu bewältigen, um so ihr Familienleben wieder stabilisieren und sich dem schulischen Problem ihres Kindes zuwenden zu können.¹

Herr B.: *"Wir waren beide in psychiatrischer Behandlung. Wir haben neuen Mut geschöpft. Und dann haben wir versucht, auch das schulische Problem zu lösen. Ich sagte zu meiner Frau: 'Laura, mach Dir keine Sorgen, ich schaffe das. Ich schaffe es, dass Enrico nicht in die Sonderschule geht'."*

Obwohl die Ursache des schulischen Misserfolgs beim Lehrer gesehen wird, haben die Eltern einen stark ausgeprägten Glauben an die eigene Wirksamkeit; an die Fähigkeit, die schulische Situation in die Hand nehmen und verändern zu können.

Zu fragen ist an dieser Stelle, ob die Zuversicht von Herrn B., die Situation positiv beeinflussen zu können, auf einer realistischen Basis eigener Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten beruht oder einem naiven Optimismus (Schwarzer 1993) folgt, allein durch eigene Problemlösungsversuche die schulische Situation Enricos verbessern zu können.

Festzuhalten bleibt, dass die elterlichen Bemühungen im Grunde nur darauf abzielen, die Sonderschulüberweisung Enricos abzuwenden. Die Bewertung des Problems und die Fokussierung der Bewältigungsstrategien auf die Verhinderung der Sonderschulüberweisung werden vor dem Hintergrund der Problemdefinition der

1 Nach Untersuchungen von Laireiter (1993) und Röhrle (1994) wird professionelle Hilfe eher von Personen in Anspruch genommen, die über keine günstigen sozialen Ressourcen oder Stützsysteme verfügen.

Eltern (vgl. Kap. 4.1.5.2) verständlicher: Nach ihrer Überzeugung sind Enricos schulische Schwierigkeiten nicht auf eine Lernbehinderung aufgrund unzureichender Leistungsfähigkeit und sozialer Inkompetenz (Problemdefinition des Lehrers, Kap. 4.1.5.1) zurückzuführen, sondern eine Folge körperlicher Beeinträchtigungen und fehlender Deutschkenntnisse. Somit findet eine Art Umetikettierung (re-labeling) oder Umdeutung (reframing) statt, d.h. das Problem wird aus einer anderen Sicht bzw. auf eine andere Grundlage betrachtet (vgl. u.a. Watzlawick et al. 1992, S. 116ff.).

Herr B.: "Aber ich glaub, alles wieder in den Griff zu bekommen mit Enrico durch meine Sturheit. Ich werd nicht nachgeben. Er gehört einfach nicht dahin."

Entscheidend ist in den Augen der Eltern, die drohende Sonderschulüberweisung mit allen Mitteln zu verhindern: Man müsse nur lange genug durchhalten und alles versuchen, um den Lehrer von der Richtigkeit der eigenen Problemsichtweise zu überzeugen. Sie nehmen sogar institutionelle Hilfe in Anspruch (Pädagogen, Mediziner), in der Erwartung, dass die Experten aufgrund ihrer formellen Kompetenz und wissenschaftlichen Autorität die eigene Position unterstützen und die des Lehrers schwächen. Die folgenden Interviewausschnitte zeigen jedoch, dass diese Strategien lediglich zu einer Verhärtung der Positionen zwischen den Beteiligten führen:

Frau B.: "*Mein Mann hat dann versucht, den Lehrer zu überzeugen, dass Enrico kein Sonderschüler ist.*"

Herr B.: "*Wir haben den Lehrer aufgesucht, und ich habe gesagt: 'Kommen Sie, Herr W., besuchen Sie uns. Sehen Sie sich Enricos Zuhause an. Sieht so das Elternhaus eines Sonderschülers aus?' Er hat gar nicht reagiert. Er wollte mich nicht verstehen. (Pause) Für ihn stand schon alles fest. Er wollte mich praktisch nur überzeugen, dass Enrico nicht in seine Schule gehört. Daraufhin habe ich zu dem Lehrer gesagt: 'Wenn er eines Tages in der Gosse landet, sind Sie daran schuld.' Trotzdem waren wir sogar bereit, uns die Sonderschule anzusehen.*"

Die Aussage des Lehrers zeigt deutlich, wie unterschiedlich die Beteiligten diese Situation wahrnehmen und interpretieren:

Lehrer: "Erst versuchte es Herr Bertozzi mit Schmeicheleien, dann mit Vorwürfen: 'Er habe alles getan, jetzt sei es an mir, etwas zu unternehmen'; und am Ende waren es nur noch Drohungen. (Pause) Mein Versuch, Herrn Bertozzi klar zu machen, dass Enrico auf einer Sonderschule besser gefördert werden könnte, scheiterte schon im Ansatz. Zwar wollten sie sich die Sonderschule einmal ansehen, aber ich hatte nicht den Eindruck, dass ich sie überzeugt hatte. Der Vater wollte eine Lernstörung bei seinem Sohn einfach nicht anerkennen."

Der Versuch der Eltern, Hilfe beim Lehrer zu suchen und zu finden, scheitert, weil die Art der erwarteten Hilfe – Verhinderung der Sonderschulüberweisung – der Absicht des Lehrers entgegensteht. Es kommt zwar zu der Übereinkunft, dass die Eltern die Sonderschule zunächst einmal besuchen und sich informieren, aber beide Parteien verfolgen dabei verdeckt eine gegensätzliche Zielsetzung: Der Lehrer

hofft, dass die Eltern vor Ort durch die Experten von der Notwendigkeit der Sonderschule überzeugt werden können. Die Eltern verbinden mit dem Besuch der Sonderschule die Hoffnung, von den Sonderschullehrern eine Bestätigung ihrer persönlichen Sichtweise zu bekommen und damit den Lehrer zur Revision seines Urteils bewegen zu können.

Da beide Parteien ihre intendierten Ziele verfehlen und kompromisslos an ihren Problemlösungsstrategien festhalten, kommt es in der Folgezeit zu einer konfrontativen Auseinandersetzung, die zu einer Eskalation und Problemverschärfung führt.

Lehrer: "Im Prinzip verliefen die letzten Gespräche immer ähnlich: Herr Bertozzi wollte nicht einsehen, dass Enrico schon allein vom Lerntempo, ... er benötigt einfach mehr Zeit als alle anderen Schüler, aber das ist es ja nicht nur ... Auf einer Sonderschule könnte er seinen Fähigkeiten entsprechend gefördert werden. Aber Herr Bertozzi wollte eine Lernstörung bei seinem Sohn einfach nicht sehen. Er fing immer wieder damit an, dass Enrico aus einem guten Elternhaus komme und seine schulischen Schwierigkeiten auf sprachliche und körperliche Einschränkungen zurückzuführen seien ... Ich habe dann vorgeschlagen, ein Sonderschulaufnahmeverfahren einzuleiten, damit die Sonderschulbedürftigkeit überprüft werden könnte. Da wurde Herr Bertozzi sehr persönlich. Er warf mir vor, ich würde Enrico im Unterricht nicht genügend berücksichtigen, würde ihn immer benachteiligen. Zum Schluss wollte er sich bei der Schulaufsicht beschweren und drohte mit gerichtlichen Schritten. Dann habe ich mir gesagt, auf dieser Basis mit Enricos Vater zu diskutieren hat keinen Zweck. (Pause) Ich habe dann zwar noch versucht, mit Frau Bertozzi telefonisch Kontakt aufzunehmen, aber jedesmal hat sie es abgelehnt, mit mir zu sprechen und verwies mich an ihren Mann. Ich glaube, Herr B. scheint mittlerweile die ganze Familie zu kontrollieren und zu bevormunden. Unter diesen Umständen sehe ich mich außerstande, noch etwas in dieser Richtung zu unternehmen."

Da der Lehrer nicht bereit ist, weiter zu diskutieren, wenn er permanent beschuldigt wird, gestalten sich die Eltern-Lehrer-Gespräche immer schwieriger. Es entsteht ein Kommunikationsmuster, das das Machtungleichgewicht zwischen den Beteiligten verdeutlicht. Die Eltern versuchen, die Kommunikation mit dem Lehrer aufrechtzuerhalten, können aber den Kommunikationsfluss nicht steuern, weil der Lehrer sich auf seine institutionell verliehene Autorität (Macht) zurückzieht.

Unreflektiert von beiden Parteien bleibt der eigene Anteil am Problem. Ihre Problemdefinitionen und Bewältigungsstrategien dienen in erster Linie der Stützung der eigenen Position. So bleiben Enricos schulische Probleme ungelöst, denn eine Lösung in seinem Sinne scheint wegen der gefühlsmäßigen Verstrickungen der beteiligten Parteien und der Kommunikationsbarrieren zwischen ihnen nicht mehr möglich zu sein.

4.1.7 Die Eltern-Lehrer-Mediation als Möglichkeit pädagogischer Interventionsarbeit¹

Bevor eine gezielte Intervention im familiären und schulischen Umfeld erfolgen kann, müssen die Rahmenbedingungen geklärt und so gestaltet werden, dass Enricos legitimer Anspruch auf schulische Förderung und damit auf eine besondere Unterstützung durch alle Beteiligten überhaupt realisiert werden kann. Daraus leitet sich die wichtigste Priorität in den zu erarbeitenden Interventionsschritten ab, nämlich die Verbesserung der Lehrer-Eltern-Interaktion (vgl. hierzu Fisher/Brown 1996). Deshalb wurde eine Eltern-Lehrer-Mediation durchgeführt, denn die Mediation ist ein geeignetes Interventionsinstrument, wenn – wie im vorliegenden Fall – das Positionsdenken beider Parteien durchbrochen werden muss, um die Voraussetzungen für die Erarbeitung angemessener Problemlösungen schaffen zu können.

In einer Mediation wird jene Form der Konfliktvermittlung vorgenommen, die sich weniger mit Konflikthalten an sich, sondern vielmehr mit den Interaktionsregeln der Konfliktparteien befasst und ihnen zur konstruktiven und eigenständigen Konfliktlösung verhilft (vgl. Besemer 1997). Aufgabe der Mediation ist es, Kommunikationsmuster so zu verändern, dass eine *sachliche* Einigung zwischen beiden Konfliktpartnern möglich wird (vgl. Duss-von Werdt 1998).

Folgende Analyseergebnisse waren für die Durchführung der Mediation mit den Eltern und dem Lehrer von entscheidender Bedeutung:

- Beide Seiten sind im Grunde an einer Förderung des Kindes interessiert.
- Sie nehmen aber aufgrund einer Perspektivdivergenz die den Lösungsversuchen des jeweils anderen zugrundeliegenden Intentionen nicht wahr.
- Die fehlende Kooperation zwischen Elternhaus und Schule und das Positionsdenken beider verhindern die Erarbeitung einer gemeinsamen Lösungsstrategie.
- Das Bemühen, gemeinsam eine Lösung für Enricos schulische Probleme zu erarbeiten, tritt aufgrund der aufgebauten Kommunikationsbarrieren zunehmend in den Hintergrund.

Die Aufgabe des Mediators bestand zunächst darin, im Dialog mit den Konfliktparteien einen Prozess der intersubjektiven Verständigung in Gang zu setzen, in dem alle Beteiligten

- die Bereitschaft zeigen, ihre subjektive Sicht und ihre subjektiven Handlungsgründe und -wünsche offenzulegen und gleichzeitig die individuelle Begründet-

1 Die methodische und inhaltliche Darstellung der praktischen Arbeit kann nur exemplarisch und in Ausschnitten erfolgen.

heit der Deutungs- und Handlungsmuster des anderen anzuerkennen (Auflösung der Perspektivendivergenz),

- sich der kontraproduktiven, nicht intendierten Folgen ihres eigenen Handelns bewusst werden und
- die Bereitschaft zeigen, nach tragfähigen, beide Seiten zufriedenstellende Lösungen zu suchen.

Den Prozess der Konfliktlösungsfindung zu begleiten, war eine weitere Aufgabe des Mediators.

Die Mediation erfolgte in sechs Phasen:

1. Zielvereinbarung und Bestimmung der Gesprächsregeln
2. Sammlung der zu behandelnden Themen und Aufbau einer tragfähigen Kommunikationsstruktur zwischen den Konfliktparteien
3. Konfliktbearbeitung
4. Konkretion kontraproduktiver Auswirkungen
5. Suche nach alternativen Lösungen, Klärung und Analyse von Zielperspektiven
6. Kognitive Vorbereitung der Umsetzung der Lösungsvorschläge

Erste Phase: Zielvereinbarung und Bestimmung der Gesprächsregeln

Vor dem ersten Zusammentreffen der Parteien wurde in Einzelgesprächen ihre Bereitschaft überprüft, an einer Eltern-Lehrer-Mediation teilzunehmen. Obwohl der Lehrer zunächst Bedenken äußerte, erklärte er sich im Interesse Enricos zur Teilnahme bereit. Nachdem auch die Eltern ihre Teilnahmebereitschaft erklärt hatten, konnten ein gemeinsamer Termin und der Ort der ersten Mediationssitzung festgelegt werden.

Bei dieser Sitzung musste Frau B. aus gesundheitlichen Gründen absagen. Das Treffen fand in einem für therapeutische Zwecke ausgestatteten Raum (Wohnort des Mediators) statt. Das Gespräch war geprägt durch eine angstfreie und verständnisvolle Atmosphäre.

In der ersten Sitzung stand die Schaffung günstiger Ausgangsbedingungen für den Mediationsprozess im Vordergrund. Dazu gehörten die Bemühungen um den Aufbau einer vertrauensvollen, kooperativen Gesprächsatmosphäre, die Klärung der Erwartungen der Beteiligten an das Verfahren und an den Mediator, die Darstellung des Mediationsverfahrens (Grundprinzipien und Aufgaben der Mediation) und die Vereinbarung wesentlicher Rahmenbedingungen der Mediationssituation (z.B. der organisatorische und zeitliche Ablauf der Sitzungen, aber auch Kommunikationsregeln wie aussprechen lassen, zuhören, verletzendes Äußerungen und Beleidigungen unterlassen etc.).

Zweite Phase: Sammlung der zu behandelnden Themen und Aufbau einer tragfähigen Kommunikationsstruktur zwischen den Konfliktparteien

Während in der ersten Phase wichtige Rahmenbedingungen der Mediation geklärt wurden, ging es in der zweiten darum, jene inhaltlichen Bereiche auszuwählen und festzulegen, die von allen Beteiligten als regelungsbedürftig angesehen wurden (themenbezogene Phase der Mediation).

In der Praxis hatte der Mediator beiden Parteien nochmals seine Unparteilichkeit versichert und sie gebeten, ihre jeweilige Problemsicht darzustellen. Diese Aussagen wurden vom Mediator in Abstimmung mit dem jeweils Vortragenden ohne Wertungen protokolliert und visualisiert.

In diesem Stadium der Mediation ist es wichtig, den Beteiligten deutlich zu machen, dass es nicht darum geht, einer Partei recht zu geben oder aber die Problemdefinitionen als richtig oder falsch zu bewerten, sondern darum, die unterschiedlichen Perspektiven zu einer Neuorientierung zu nutzen. Der Grundgedanke besteht darin, dass jede Problemdefinition, jeder Lösungsversuch wichtige Informationen darüber enthält, wie effektive Bewältigungsstrategien bzw. konstruktive Lösungsalternativen aussehen könnten. Aus diesem Grunde sollten unkontrollierte Diskussionen zwischen den Parteien in dieser Phase unterbunden werden, da sie in der Regel zu Bewertungen führen, die die jeweils betroffene Partei dazu veranlassen, sich ständig zu rechtfertigen. Diese automatisierten Verhaltensroutinen und Gewohnheiten verdeutlicht folgender Gesprächsausschnitt aus der ersten Mediationssitzung:

Herr. B.: "Doch sie hätten es anders machen können ... Nein, ich hatte keine Macht, von der Schule hätte die Lösung ausgehen müssen ... und überhaupt, bevor man eine Familie in so eine Situation bringt, muss man sich erst mal überzeugen, ob das Kind überhaupt dahingehört und wie überhaupt die Familiensituation ist ... Ja, auch ich glaube, dass die Sonderschule für manche Kinder nicht zu vermeiden ist."

Lehrer: "Herr Bertozzi, ich habe den Vorschlag gemacht, nachdem ich alle anderen Möglichkeiten ausgeschlossen habe. Ich habe Sie zu einem Gespräch eingeladen, ich habe Ihnen die schulische Situation dargestellt, aber von Ihrer Seite keine Unterstützung erfahren."

Herr B.: "Unterstützung? Wir hätten von Ihnen Unterstützung erwartet. Das einzige, was von Ihnen kam, war die Sonderschule .. "

Lehrer: "Wenn ich nur einmal den Eindruck gehabt hätte, ja, die Familie steht dahinter, ich meine ... arbeitet an den schulischen Problemen Enricos – aber da war ja nichts."

Zunächst ging es darum, Konflikthanlässe gemeinsam zu eruieren und Spezifika der Konflikte der Beteiligten herauszuarbeiten. An dieser Stelle war es wichtig, herauszustellen, dass mögliche Konflikte zwischen Eltern und Lehrern neben Risiken auch Chancen in sich bergen, und dass es darauf ankommt, *wie* Konflikte bewältigt werden.

Den thematischen Schwerpunkt bildeten Konflikte, die im Zusammenhang mit der fehlenden Kooperation zwischen Elternhaus und Schule standen.

Ausgangssituation: Die vorliegenden Forschungsergebnisse hatten gezeigt, dass die bisherigen Konfliktstrategien der Parteien darauf ausgerichtet waren, die eigene Position zu verteidigen (vgl. Rubin et al. 1994). Um eine kooperative Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule zu erreichen, war es wichtig, dass sich Eltern und Lehrer zunächst um eine wechselseitige Verständigung und Annäherung der Standpunkte bemühten. Dieser Verständigungsprozess sollte durch eine gezielte Reflexion der eigenen Erwartungen an den anderen am Beispiel einer konkreten Konfliktsituation in Gang gesetzt werden, um die unvereinbaren Erwartungen der Akteure zu erhellen und argumentationszugänglich zu machen.

Dritte Phase: Konfliktbearbeitung¹

In dieser Phase ging es darum, die tieferliegenden subjektiven Interessen und Handlungsintentionen der Konfliktparteien herauszuarbeiten und ihnen bewusst zu machen. Damit wurde ein Prozess eingeleitet, der das wechselseitige Respektieren und Verstehen der Handlungsgründe des Gegenübers zum Ziel hatte und Voraussetzungen dafür schaffen sollte, die bestehende Perspektivendivergenz zwischen den Parteien aufzuheben.

Es war wichtig, den Parteien vor Augen zu führen, dass ihr Verhalten in einer bestimmten Situation nicht hinreichend von außen erklärbar ist, weil die Motive und Intentionen für den jeweils anderen verdeckt bleiben, wenn sie nicht in einem partnerschaftlichen Dialog offengelegt werden.

Um interindividuelle Unterschiede in der Verarbeitung von sozialen Informationen verdeutlichen und erklären zu können, wurde ein heuristisches Informationsverarbeitungsmodell adaptiert, das sich an die Erklärungsmodelle von Dodge (1985 S. 73ff.) und Hinsch & Pfungsten (1991) anlehnt:

Jede soziale Situation wird von den Beteiligten in bestimmter Weise wahrgenommen und kognitiv und emotional weiterverarbeitet. In der Regel führen diese Verarbeitungsvorgänge zu beobachtbarem Verhalten (ergriffene Konfliktlösungsmaßnahmen). Das Verhalten wiederum bewirkt Veränderungen in der Umwelt (Reaktionen der Gegenpartei), die eine neue soziale Situation herbeiführen und die wieder vom Individuum wahrgenommen werden. Die hieraus resultierenden Konsequenzen werden (kognitiv und emotional verarbeitet) als Erfahrungen gespeichert. Die damit verbundene Bewertung der Handlungsergebnisse kann zu einer Weiterführung der bisherigen Strategie oder aber zu einer Neudefinition der

1 Die Darstellung muss sich aufgrund des komplexen Datenmaterials auf einige wenige praxisorientierte Hervorhebungen dieses Prozesses beschränken.

Konfliktsituation führen, die wiederum eine Veränderung der Konfliktstrategie bewirken kann.

Die aus diesen Modellen für die praktische Arbeit abgeleitete inhaltliche und methodische Vorgehensweise zielte darauf ab, dass Eltern und Lehrer in die Lage versetzt werden,

- eigenes und fremdes Verhalten zu analysieren, daraus resultierende Verhaltensmuster zu *erkennen* und besser *verstehen* zu können,
- konkurrierende, sich gegenseitig ausschließende Standpunkte zu erkennen und
- konstruktive, eine Konfliktlösung ermöglichende Strategien zu entwickeln (Konfliktprophylaxe).

Im konkreten Falle wurden folgende Themen herausgearbeitet und für den weiteren Konfliktbearbeitungsprozess als Fragen formuliert: Wie ist es zu den Kommunikationsstörungen zwischen Eltern und Lehrern gekommen? Welche Rolle spielt das differente Rollen- und Aufgabenverständnis der Erziehungsinstanzen (Generalisierung von Erwartungen; vgl. hierzu Kap. 4.1.2)? Haben die damit verbundenen Erwartungsdivergenzen Konsequenzen für das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule? Wie werden die damit verbundenen Erwartungsenttäuschungen kognitiv und emotional von den Beteiligten verarbeitet und welche Verhaltensweisen leiten sie hieraus ab?

Exemplarisch sollen hier zwei in den Mediationsgesprächen geäußerte Thesen der Beteiligten zum Thema "Fremdbilder und eigenkulturelle Selbstverständlichkeiten im Zusammenhang mit den divergierenden Erwartungshaltungen des Aufgaben- und Rollenverständnisses in der Erziehungsarbeit der Akteure" wiedergegeben werden, die die unterschiedliche Wahrnehmung und kognitive Bewertung der Beziehungssituation besonders verdeutlichen sowie Reaktionen auf nicht intendierte Folgen ihres Verhaltens aufzeigen.

Während der Lehrer das passive Verhalten der Eltern aus der Außenperspektive als geringes Interesse an der schulischen Erziehung ihres Kindes interpretiert und das Motiv für ihr Verhalten in ihren Lebensprioritäten sucht:

"Ja, ich weiß, Sie haben keine Zeit, aber andere Eltern müssen auch arbeiten ... Wenn man sich vorrangig um die Schaffung einer finanziellen Basis für die Familie kümmert, das geht natürlich zu Lasten der schulischen Förderung des Kindes ... Aber Sie haben nie Interesse gezeigt ... Sie haben sich erst mit mir in Verbindung gesetzt, als ich Ihnen mitteilte, dass ich mich um die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs für Enrico kümmern wollte",

wird diese passive Haltung gegenüber der Schule von Herrn Bertozzi selbst als ein Vertrauensbeweis in die Erziehungskompetenz des Lehrers gesehen:

"Wir greifen in die schulischen Dinge nicht ein, denn die Lehrer wissen am besten, was für Enrico gut ist .."

und im Gegenzug das Verhalten des Lehrers als Vertrauensmissbrauch interpretiert:

"Das haben wir geglaubt ... Wir haben uns immer bemüht, fair zu sein .. aber da haben wir wohl einen Fehler gemacht. Es ist nichts Gutes passiert. (Pause) Und dann sagen Sie einfach, wir würden uns nicht um unser Kind kümmern. Sie kennen mich doch gar nicht. Sie haben uns nie besucht. Und dann, das mit der Sonderschule."

Hier wird deutlich, dass beide Parteien nach wie vor auf ihrer Position beharren und Schwierigkeiten haben, sich in die Sichtweise des anderen hineinzusetzen: Da beide die Position des anderen als defizitär wahrnehmen und bewerten, sehen sie auch nicht die Notwendigkeit, sich dem Standpunkt des anderen anzunähern. Mögliche Gemeinsamkeiten und Berührungspunkte werden völlig ausgeblendet. Beide Parteien fühlen sich offensichtlich mit dem schulischen Problem allein gelassen. Die Erwartungen, die sie an den jeweils anderen stellen, wurden enttäuscht. Um

- die Fähigkeit der Beteiligten zu fördern, sich in die Perspektive des anderen hineinzusetzen, und Unvereinbarkeiten, die mit dem eigenen Deutungs- und Bedeutungssystem zusammenhängen, zu erkennen,
- die Wirkung des eigenen Verhaltens auf den anderen zu erleben,
- den eigenen Anteil am Konflikt zu reflektieren und die Selbstreflexion des eigenen Deutens und Handelns zu fördern sowie
- alternative Lösungen zu entwickeln,

wurde in einem weiteren Schritt ein Rollentausch in Form eines Rollenspiels vorgenommen und unter Zuhilfenahme des Informationsverarbeitungsmodells durchgespielt. Im Rollenspiel konnten hypothetische Problemlösungen kritischer Situationen simuliert werden (vgl. u.a. Taylor/Schneider 1989, S. 174ff.). Auf diese Weise wurde den Akteuren die Möglichkeit eröffnet, bewusst und gezielt die eigenen Verhaltensweisen und deren Auswirkungen auf die jeweils andere Partei zu betrachten und zu erleben.

Typische Fragen in diesem Zusammenhang waren: "Wenn Sie beide in die Rolle des anderen schlüpfen würden, wie hätten Sie gehandelt, was wären Ihre Reaktionen gewesen und welche Schlussfolgerungen hätten Sie hieraus gezogen?"

Die folgenden bilanzierenden Worte der Akteure zeigen, welche Fortschritte sie bezüglich der Reflexion eigenen und fremden Handelns gemacht haben:

Lehrer: "Ich hätte uns beiden mehr Mut gewünscht, offen miteinander zu reden ... Ja, besonders über scheinbar Selbstverständliches ... Die Missverständnisse begannen, als man nicht mehr miteinander gesprochen hatte."

Herr B.: "Ich hätte nachfragen, immer wieder nachfragen sollen und nicht alles so einfach laufen lassen und hoffen, dass schon nichts passiert... Ich habe mich lange Zeit versteckt, weil ich einfach glaubte, der Lehrer wird es schon richtig machen ... natürlich, wenn ich der Lehrer gewesen wäre ... vielleicht wäre ich auch wütend, wenn sich Eltern nicht kümmern ..., aber trotzdem fand ich es falsch, als von oben

bestimmt wurde, Enrico soll auf die Sonderschule ... das macht einen klein und hilflos ... ja, man fühlt Ohnmacht und Wut ..."

Lehrer: "Es ist mir erst in unseren gemeinsamen Gesprächen bewusst geworden, wie viele Klischees ich bedient habe. Es ist zu einfach, Missverständnisse nur auf Kulturunterschiede zurückzuführen ... das habe ich besonders beim Rollentausch gemerkt ... wie sich Herr Bertozzi gefühlt haben muss... Ich glaube, wir haben beide lange Zeit nur das gesehen, was wir sehen wollten ... aus meiner Perspektive erschien das nicht falsch, glaube ich ... aber sicher einseitig ... man macht es aber oft unreflektiert oder besser unbewusst. (Pause) Ja, zum Schluss habe ich die Äußerungen von Herrn Bertozzi nur noch als einen persönlichen Angriff wahrgenommen."

Durch das Erleben der nicht intendierten kontraproduktiven Folgen des eigenen Handelns (Erkenntnis, den Beziehungskonflikt mit verursacht zu haben) und die Anerkennung der subjektiven Handlungsgründe des anderen (damit verbunden die Relativierung des eigenen Standpunktes) erschloss sich den Akteuren nicht nur ein neuer Zugang zum Problemfeld Schule; zu den Vorzügen einer Kooperation, sondern es löste auch eine Rückbesinnung auf die gemeinsamen Aufgaben aus, Spannungen in der Beziehung zwischen Elternhaus und Schule zu lösen und sich dem primären Problem der schulischen Förderung Enricos zuzuwenden.

Vierte Phase: Konkretion kontraproduktiver Auswirkungen

Die Parteien wurden aufgefordert, die von ihnen ursprünglich als angemessen angesehenen Lösungsvorschläge gedanklich weiter zu entwickeln. Dies hatte den Charakter eines kontrafaktischen Durchspielens der Zukunft. Die Einstiegsfragen dabei lauteten: "Wie würde sich das schulische Problem weiterentwickeln, wenn die Lösungsstrategie X umgesetzt worden wäre, und welche möglichen Konsequenzen würde dies für alle Beteiligten nach sich ziehen?"

Zur Demonstration dessen (kontrafaktisches Durchspielen von Zukunftsszenarien) wird im Folgenden ein kurzer Gesprächsausschnitt wiedergegeben:

Mediator: "Herr W. (Lehrer), ich komme noch mal auf Ihren Vorschlag zurück, Enrico auf die Sonderschule zu schicken. Wie würde sich Ihrer Meinung nach (an beide Parteien gerichtet) das schulische Problem Enricos weiterentwickeln? Welche Konsequenzen hätte es für Enrico, die Eltern und den Lehrer?"

Lehrer: "Ich habe nur das Wohl Enricos im Auge. Ich glaube, unter den augenblicklichen Bedingungen würde er langfristig seine schulischen Defizite in einer Sonderschule aufholen können; er hätte eines Tages die gleichen Chancen wie ein Hauptschüler, er könnte einen Beruf erlernen ... davon bin ich überzeugt ... und ich glaube, Herr Bertozzi, wenn Sie in aller Ruhe diesen Vorschlag betrachten, ist diese Lösung, wenn sie das Interesse Ihres Sohnes im Vordergrund sehen, ist diese Lösung eine gute Möglichkeit, Enrico zu fördern, ohne dass er überfordert wird. (Pause) Ein Verbleib im jetzigen Klassenverband würde von uns allen enorme Anstrengungen voraussetzen; und die Erfolgchancen wären m.E. nur gering."

Herr B.: "Nein, ich glaube, Enrico würde in so einer Schule untergehen; er ist kein Kämpfer, dort überleben nur Kämpfer. Das ist meine Meinung ... unsere ganze Familie, unsere Zukunft wäre in Gefahr ... Ich würde alles tun, um Enrico und uns diese

Schande zu ersparen; und ich bin überzeugt, mit mehr Zuwendung Ihrerseits und mehr Unterstützung unsererseits würde Enrico es schaffen. Es sollte jedenfalls noch ein Versuch gemacht werden."

Zwar präferieren die Parteien in dieser Mediationsphase nach wie vor ihre eigenen Lösungsvorschläge; die in dieser fiktiven Situation reflektierten kontraproduktiven Auswirkungen scheinen aber sowohl beim Lehrer als auch bei Herrn Bertozzi Tendenzen auszulösen, auch alternative Lösungen in Betracht zu ziehen. Auf dieser Grundlage konnten in der darauffolgenden Phase gemeinsam Lösungsalternativen gesucht werden.

Fünfte Phase: Suche nach alternativen Lösungen, Klärung und Analyse von Zielperspektiven

Die Suche nach Problemlösungsansätzen wurde mit der Frage an beide Parteien eingeleitet: "Welche alternativen Lösungen könnten Sie sich vorstellen bzw. wären geeignet, die schulische Situation Enricos zu verbessern?"; um dann in einem weiteren Schritt die kurz- und langfristigen Konsequenzen sowie mögliche Vor- und Nachteile der verschiedenen Möglichkeiten zu diskutieren und letztere auf ihre Erfolgswahrscheinlichkeit hin zu beurteilen.

Die von Herrn Bertozzi favorisierten Lösungsvorschläge orientierten sich im Wesentlichen am Verbleib Enricos in der Regelschule mit einer zusätzlichen Förderung in Schule und Elternhaus. Seine Argumentation kann man in der These zusammenfassen, dass das Normalitätsverständnis von Lehrern zu eng gefasst sei und vorschnell dazu führe, Auffälligkeiten zu definieren, zu individualisieren und als sonderpädagogischen Förderbedarf zu deklarieren. Der Lehrer versucht klarzustellen, dass seine Entscheidungsgrundlage nicht ein zu eng gefasstes Normalitätsverständnis sei, sondern sich an den objektiven Leistungen Enricos im Vergleich zu seinen Mitschülern orientiere, eine Vergleichsgrundlage, die den Eltern nicht zur Verfügung stehe. Aus seiner Sicht gäbe es zur sonderpädagogischen Förderung keine Alternative. Eine kompensatorische Unterstützung, wie sie in den Vorschlägen von Herr Bertozzi anklänge, reiche nicht aus, um die schulischen Defizite Enricos beheben zu können. Ein Kompromiss zwischen den unterschiedlichen Lösungsvorschlägen könnte nach seiner Überzeugung aber in dem Gedanken liegen, ein integratives Förderangebot in einer Regelschule (im Sinne einer Integrationsklasse) zu realisieren.

Die vertiefte Auseinandersetzung mit der These, dass die Praxis der Lehrer, Schüler mit Lerndefiziten und Verhaltensauffälligkeiten in die Sonderschule zu schicken, in erster Linie den Interessen der Schule und der Lehrer diene, nicht aber denen der betroffenen Schüler, mündete letztendlich in einen von beiden Seiten getragenen Kompromiss. Beide Parteien akzeptierten Herrn Bertozzis Vorschlag: "Enrico verbleibt zunächst im Klassenverband und wird in der Regelschule geför-

dert" unter dem Vorbehalt des Lehrers: "Die Entscheidung über den Förderort muss mit Zustimmung der Eltern nach einer noch zu bestimmenden Zeit erneut gefällt werden, falls die geplanten Maßnahmen nicht greifen". Dabei wurden folgende Zielvorstellungen formuliert:

An oberster Stelle steht die Verbesserung der Beziehung zwischen Eltern und Lehrer durch intensivere Kontakte, geleitet durch gegenseitiges Vertrauen und eine bessere Abstimmung in Erziehungsfragen. Dies soll insbesondere erreicht werden durch

- Herstellung eines entwicklungsfördernden Lernklimas, das durch eine stärkere Integration Enricos in den Klassenverband erreicht werden soll;
- Überprüfung, welche pädagogischen Maßnahmen für eine Förderung Enricos in der Regelschule noch ausgeschöpft werden können;
- in Absprache mit dem Lehrer Einzelförderung und Hausaufgabenbetreuung durch einen Mitarbeiter der Co.as.it.,
- Öffnung der Familie nach außen, damit Enrico in vielen verschiedenen Lebensbereichen selbständig Erfahrungen sammeln kann.

Sechste Phase: Kognitive Vorbereitung der Umsetzung der Lösungsvorschläge

Nachdem zwischen den Beteiligten ein Konsens über die inhaltliche Ausrichtung und die Reihenfolge der Interventionsmaßnahmen erzielt worden war, wurde in einer abschließenden Phase der Realitätsgehalt der Ziele kognitiv überprüft. Dieses Vorgehen ermöglicht eine Differenzierung der groben Zielperspektiven, deckt widersprüchliche Konsequenzen auf und lässt eine Überprüfung des Realitätsgehaltes der Lösungsvorschläge auch in Bezug auf vorhandene Fähigkeiten der Beteiligten zu (vgl. Kanfer 1979). Wieder mit Blick auf die Zukunft wurden folgende Fragen behandelt: "Wer würde diese Lösung wie unterstützen (Ziel: Klärung der Kapazitäten zum Erreichen der Ziele)?", "Was würde sich verändern, wenn die Lösungsstrategie X umgesetzt werden würde?", "Welche Konsequenzen würden sich daraus ergeben (Ziel: Berücksichtigung der Auswirkungen auf andere Lebensbereiche)?"

Die in der Mediation herausgearbeiteten Problemlösungsansätze und Zielperspektiven dienten als Grundlage für die weiteren Interventionsschritte: Präzisierung der Ziele und konkrete Vorgehensweise, Planung und Durchführung der erarbeiteten Interventionsmaßnahmen im schulischen und familiären Umfeld.

Die Umsetzung dessen konnte im Rahmen meiner Forschungsarbeit nicht geleistet werden. Aus diesem Grunde wurde mit Einverständnis der Betroffenen für die Fortführung des Interventionsprozesses und die ergebnisorientierte Evaluation dieser Maßnahmen eine Betreuungsalternative gesucht und gefunden.

4.2 Familie Dezza

Erster Besuch bei Familie Dezza

Der Weg zu Familie Dezza führt in eine Kleinstadt im Osten Nordrhein-Westfalens. Die Wohnung der Familie liegt mitten in einer Einkaufsstraße. Das Haus wird noch von drei weiteren italienischen Familien bewohnt. Frau D. begrüßt mich herzlich und zieht mich in zupackender Art in die 'gute Stube' der Familie. Mein erster Blick fällt auf die großformatigen Heiligenbilder an den Wänden. Frau D. scheint meine Frage zu errahnen: "Ja, das sind unsere Schutzheiligen, die stehen uns in dieser schweren Zeit bei." Im Wohnzimmer begrüßen mich Herr D., ein stiller, introvertiert wirkender Mann (43 J.), und Bruno (13 J.), der sich etwas verlegen vom Sofa erhebt und mir zum Gruß die Hand gibt. Silvana (12 J.), Brunos Schwester, ist nicht anwesend.

Die Gesprächsatmosphäre wird durch die temperamentvolle und besitzergreifende Art von Frau D. dominiert, während Herr D. und Bruno eher eine zurückhaltende, beobachtende Haltung einnehmen. Nachdem ich auf dem großen Sofa Platz genommen habe, erkundigt sich Frau D., ob ich den Weg ohne weiteres gefunden hätte und fährt, ohne meine Antwort abzuwarten, fort: "Wir haben im Allgemeinen keine Probleme, nie Probleme gehabt. Aber jetzt, diese unselige Schule, Gott steh uns bei, können wir Tag und Nacht nicht mehr schlafen." Da ich bereits im Vorfeld der Untersuchung in mehreren Telefongesprächen mein Ansinnen ausführlich erläutert habe, beschränke ich mich auf ein paar einleitende Worte, die das wissenschaftliche Vorgehen skizzieren und verbinde sie mit meiner Bitte, das Gespräch auf Tonband aufzeichnen zu dürfen.

Die verwendeten Gesprächsauschnitte spiegeln einen Zeitraum von fast zweieinhalb Jahren wieder. Das erste Gespräch fand kurz nach dem Sonderschulaufnahmeverfahren statt, während die letzten Gespräche nach der Einreichung der Klage vor dem Verwaltungsgericht 'wegen der Einweisung in eine Schule für Lernbehinderte' geführt wurden.

4.2.1 Biographie der Eltern

Herr und Frau D. kommen aus der sizilianischen Stadt Messina. Eine Kindheit im landläufigen Sinne hatte Frau D. nach eigener Einschätzung nie. Bis zu ihrer Hochzeit musste sie ihre Geschwister betreuen und die anfallenden häuslichen Arbeiten verrichten, da ihre Eltern Gelegenheitsarbeiten nachgingen.

Frau D.: "Ich war für meine Geschwister Mutter und Vater zugleich ... und die Schule war Nebensache; die konnte ich besuchen, wenn nichts zu tun war. (Pause) Mit 15 Jahren wurde ich verheiratet ..., aber das war üblich. (verbittert) Vom Leben selbst hatte ich nicht viel mitbekommen."

Während Frau D. offen und gefühlsbetont auf ihre Kindheit zurückblickt, spricht Herr D. sehr nüchtern in einer ruhigen und distanzierten Art von seiner Vergangenheit in Italien. Nur kurz geht er auf seine Jugendzeit ein, die in seinen Augen nicht anders verlief wie die vieler Kinder in Süditalien:

Herr D.: "(h) *Neben der Schule musste man arbeiten gehen, um ein wenig die Familie zu unterstützen. (stolz) Aber trotzdem haben mir meine Eltern ein Studium ermöglicht ... Mit 19 habe ich dann meine Frau geheiratet.* (den Blick auf seine Frau ge-

richtet): *Ja, wir wollten unbedingt heiraten und da war es mit dem Studium zu Ende. (Pause) Bauingenieur wollte ich werden. Aber daraus wurde nichts; ich musste erst einmal für uns beide sorgen. (Pause) Mein sehnlichster Wunsch ist es, dass Bruno die Laurea absolviert, aber das ist ja wohl in weite Ferne gerückt, (zögerlich) seit es dieses Problem mit der Schule gibt."*

Wie in vielen südlichen Orten Italiens gab es auch in Messina für die frisch verheirateten Eheleute kaum Arbeitsmöglichkeiten. Aus diesem Grund entschlossen sie sich, nach Deutschland zu emigrieren.

Frau D.: *"Wir standen vor einer schwierigen Entscheidung, entweder in Italien in Armut leben oder unser Glück in Deutschland zu suchen. (Pause) Wir haben uns noch im Jahr unserer Hochzeit, 1976, für eine Emigration entschieden, aber uns immer die Möglichkeit der Rückkehr offengehalten."*

Während Herr D. die Auswanderungsentscheidung nur mit der finanziellen Situation der Familie begründet und diesen rationalen Aspekt mit dem Migrationsziel verbindet, durch ökonomische Mittel seine gesellschaftliche Stellung in Italien nach der Rückkehr im positiven Sinne verändern zu können, war für Frau D. darüber hinaus die Möglichkeit entscheidend, die einengenden familiären Bindungen in Italien verlassen zu können, um Raum für eine individuelle, von ihren Eltern unabhängige Lebensgestaltung zu schaffen.

Am Anfang der Migration ist die emotionale Befindlichkeit von Herrn D. geprägt durch ein Gefühl des Verlustes und der Unsicherheit: Verlustängste, die sich darauf beziehen, in der Heimat etwas zurückgelassen zu haben, was durch nichts ersetzt werden kann ("Wissen Sie, nicht nur meine Verwandten und Freunde habe ich zurückgelassen, sondern mein Herz ist in meiner Heimat geblieben"), und den Wunsch, dem Neuen und Fremden mit etwas Sicherem und Vertrautem entgegenzutreten: "Wir versuchen, unsere Sprache, Traditionen und Gewohnheiten beizubehalten." So klammert er sich an den Gedanken, dass der Aufenthalt in Deutschland ein zwar notwendiges, aber vorübergehendes Übel ist – ein Übel, das in Kauf genommen werden muss, damit eine glückliche und erfolgreiche Rückkehr nach Italien und ein schöneres Leben dort möglich werden. Für Herrn D. ist der Verbleib in einer als bedrohlich empfundenen Umwelt nur möglich, weil für ihn die Rückkehr jederzeit realisierbar erscheint. Seine Unsicherheit und Sorgen drücken sich in seinen Erinnerungen an die erste Zeit in Deutschland aus:

Herrn D.: *".. wir sind sofort nach Deutschland gekommen und haben gearbeitet ... nur gearbeitet. Wir wollten ein Ziel erreichen, viel Geld in Deutschland verdienen und dann in Italien ein schönes Leben führen. In der ersten Zeit habe ich mich angepasst und bin dem Rat meiner Eltern gefolgt: 'Du sollst nicht so viel reden, sei freundlich zu anderen Leute, ... und mach nie mit anderen Leute etwas, was man mit uns auch nicht machen sollte.' ... Ja, daran habe ich mich gerade in der Anfangszeit gehalten. (leise) Bin also ... wir sind also immer arbeiten gegangen ... haben nie Zank mit Leuten gehabt. Habe aber immer versucht, Probleme zu vermeiden."*

Während Herr D. schweren Herzens seine Heimat verlässt und sich zögerlich den neuen Bedingungen und Anforderungen anpasst, scheint seine Frau gegenüber Neuem offener zu sein: "Ich mache ganz neue Erfahrungen, lerne Menschen kennen und gewinne mehr Freiheit." Sie sieht die Migration nicht als Bedrohung, sondern als Chance für ihre persönliche Entwicklung: "Ich wollte endlich ein anderes Leben führen und frei entscheiden können."

Herr D. verknüpft in seinen Erinnerungen die Anfangsphase der Migration mit Entbehrungen und Demütigungen. Besonders bedrückend ist für ihn der Umstand, dass er seiner Familie zuliebe die Ausbildung als Bauingenieur nicht abschließen konnte und nun in der Fremde als einfacher Arbeiter ohne Sprachkenntnisse in seinen Augen minderwertige Arbeit verrichten und um das Überleben kämpfen muss.

4.2.2 Zur aktuellen Situation der Familie

Die aktuelle Zufriedenheit der Dezzas mit ihrer Migrationssituation ist mit zwei Ereignissen verbunden: dem Einstieg in die Selbständigkeit (1986 übernahmen sie eine Tankstelle in der Nähe ihres Wohnortes) und der Geburt ihrer Kinder nach zehn Jahren Ehe.

Frau D.: "Wir sind jetzt beide so 22 Jahre verheiratet ... ja, so ungefähr .. und wir haben die ersten neun Jahre keine Kinder bekommen ... (stolz) nach zehn Jahre ist mein Sohn gekommen ... ja, ... die Freude war groß, das können Sie sich vorstellen. Erst jetzt waren wir eine Familie. Ein Jahr später haben wir ein Mädchen bekommen ... Silvana."

Auch nach der Geburt der Kinder wird das Familienleben den geschäftlichen Belangen untergeordnet. Beide Elternteile arbeiten in dem neuen Geschäft: "Unsere Kinder wurden auf der Tankstelle groß."

Betrachtet man den Alltag der Familie, so scheint trotz des finanziellen Erfolges auch die aktuelle Situation durch die geschäftlichen Aktivitäten der Eltern bestimmt zu sein. Mit dieser zunehmenden Konzentration auf den Beruf geht eine Vernachlässigung anderer Lebensbereiche einher, was zu Lasten der Lebensqualität aller Familienmitglieder geht:

Frau D.: "... als die Kinder klein waren, haben wir sicher viel gearbeitet ... aber Probleme hatten wir wenige ... ja, Bruno hat mal gesagt: 'Du Mama, Du hast zuviel gearbeitet ... Papa immer gearbeitet ... Ihr unternimmt zu wenig mit uns' (Pause) aber wir haben ihnen alles mögliche gegeben ... wir konnten unser Ziel nur durch viel Arbeit erreichen und da mussten alle mithelfen .. verstehen Sie?"

Herr D.: "(fast entschuldigend) *Aber für uns haben wir nicht viel ausgegeben.*"

Frau D.: "(nachdenklich) Man kann natürlich denken .. vielleicht war dies oder das falsch ... das hätte man anders machen können ... Kinder werden vielleicht später mal sagen ... vielleicht haben wir nicht genug unternommen, wer weiß, was sie den-

ken? Aber eines Tages werden sie uns dankbar sein. Sie werden nicht aus finanzieller Not ihre Heimat verlassen müssen."

Ein intensiveres Familienleben (mehr Zeit für gemeinsame Unternehmungen und soziale Kontakte) wird von den Eheleuten zwar als Ideal postuliert, in der aktuellen Situation aber eher als Hindernis für die Erreichung des Migrationsziels wahrgenommen. Die wenigen sozialen Aktivitäten der Familie werden durch Frau D. gestaltet. Dadurch hat sie, wenn auch nur in einem beschränkten Umfang, die Gelegenheit, Kontakte mit Freunden und Verwandten zu pflegen und sich so der Hektik des Geschäfts- und Familienlebens zu entziehen, während Herr D. ununterbrochen auf sein Migrationsziel hinarbeitet. Seine Entbehrungen kompensiert er durch den finanziellen Erfolg, der sich vorwiegend in dem in Italien erworbenen Haus und dem Unternehmerstatus in Deutschland manifestiert und der ihn in den Augen der Zurückgebliebenen seiner Meinung nach aufwertet.

4.2.3 Bruno

4.2.3.1 Erster Kontakt¹

Bruno ist bei unserem ersten Gespräch 13 Jahre alt und besucht die 5. Klasse in einer Hauptschule. Er ist groß und muskulös gebaut. In der Gesprächssituation wirkt er zunächst desinteressiert und leicht genervt. Andererseits signalisieren das unruhige, nervöse Spiel mit dem Kugelschreiber und die wippenden Bewegungen mit den Füßen seine innere Anspannung. Seine teils misstrauische, teils trotzig Haltung weicht mit zunehmender Vertrautheit einem eher zugewandten und offenen, sehr impulsiven Verhalten.

Ich bat Bruno zunächst, über seinen Alltag, seine Freunde und die Familie zu sprechen; gab Themen vor, die in den vorausgegangenen Familiengesprächen bereits angesprochen worden waren.

Bruno: "Ja, und wenn ich aus der Schule bin, dann gibt es was zu essen. (Pause) Ja, manchmal hat meine Mutter was vorgekocht oder meine Tante hat gekocht. Ja .. und dann bin ich draußen (h) mit meinen Kumpels unterwegs. (Pause) Ja, ... Probleme? (h) meine Eltern wollen, dass ich zu Haus was mach."

I.: "Was sollst Du denn zu Hause tun?"

Bruno: "Ja, z.B. irgendwie Aufgaben im Haushalt. (Pause) Ja, aber es wird nicht gesagt, das musst Du tun, da sind Deine Aufgaben, ... ja, was getan werden muss .. wird getan. (Pause) Ja, ich kann viel selbst entscheiden. Und für die Arbeiten im Haushalt ist eher meine Schwester zuständig ... sie ist eben ein Mädchen ..."

I.: "Und gibt es da schon mal Krach?"

Bruno: "Nein, da gibt es keine Probleme ... Was meiner Mutter nicht gefällt, (h) dass ich nach der Schule mit den Kumpels unterwegs bin... (genervt) Ja, und dann, dann kommt immer das: 'Du wärst in der Schule viel besser, wenn Du nicht mit Deinen Freunden zusammen hängst' ... Ja, das gibt dann Krach., dann knallt es schon

1 Um Zusammenhänge für den Leser klarer (verständlicher) und übersichtlicher darstellen zu können, bleiben die folgenden Ausführungen auf wesentliche Themen beschränkt und folgen nur dort einer chronologischen Abfolge, wo Entwicklungstendenzen aufgezeigt werden sollen.

mal. Mein Vater nicht, der ist ruhig, aber meine Mutter: 'Wir schicken Dich nach Italien zurück.' (h) Aber die beruhigt sich auch wieder."

I.: "Wenn ich Dich richtig verstehe, dann sind Deine Eltern Dir gegenüber sehr nachsichtig, während bei Deiner Schwester andere Regeln gelten."

Bruno: "Ja, wenn ich zu spät nach Haus komm, ist das o.k; aber bei meiner Schwester sind sie härter. (Pause) Da gibt's dann echt eine Krise, das kann tagelang anhalten."

Brunos Äußerungen machen deutlich, dass der familiäre Alltag durch die berufsbedingte Abwesenheit der Eltern geprägt ist. Dadurch eröffnen sich für ihn Handlungsspielräume, die ihm die Verfolgung eigener Interessen erleichtern. Während seine Schwester stärker im Haushalt eingebunden, durch die im selben Haus lebende Tante einer stärkeren Kontrolle unterzogen ist, gelten für Bruno scheinbar andere familieninterne Regeln; Regeln, die selbst bei unerwünschtem Verhalten toleranter ausgelegt werden.

Obwohl Bruno seinen Alltag spontan und selbstbestimmt gestalten und einen Großteil seiner Freizeit seinen Freunden widmen kann, vermisst er einerseits die Geborgenheit im Elternhaus und erlebt andererseits die Laissez-faire-Haltung seiner Eltern als Benachteiligung:

I.: "An wen kannst Du Dich wenden, wenn Du mal Probleme hast?"

Bruno: "(h) Wenn ich Probleme hab .. ist meine Mutter nicht zu erreichen ... ja, und meinem Vater sind meine Probleme egal, glaube ich. (Pause) Meine Schwester, (h) zu der gehe ich. Die sagt mir, mach das oder das oder pass auf, also die ist echt super. Also .. zu den Freunden hab ich auch Vertrauen, aber nicht so viel wie zu meiner Schwester, weil Freunde, ja ... wie soll ich sagen, ... auch nicht immer ehrlich sind oder was weitersagen."

Aus diesem kurzen Gesprächsausschnitt wird deutlich, dass Bruno im familiären Umfeld lediglich seine Schwester als Ansprechpartner und Vertrauensperson hat. Diesen Umstand nimmt er zwar als gegeben hin, bewertet aber zugleich die Abwesenheit der Eltern als Zurücksetzung oder Nichtbeachtung seiner Person.

Betrachtet man den aktuellen schulischen Kontext, so zeigt sich eine beklemmende Situation, die durch die drohende Sonderschulüberweisung geprägt ist:

I.: "Und für die Schule arbeiten? Hausaufgaben?"

Bruno: "(h) Ja ... im Moment brauche ich das nicht, weil die Lehrer warten ja nur, dass ich zur Sonderschule gehe."

I.: "Heißt das, dass der Lehrer Dich nicht mehr unterrichten will?"

Bruno: "Ja ... überhaupt nicht! (..), (...) dann hab ich einen Tag da gesessen, dann noch einen. Ich habe sechs Stunden in der Klasse gehockt. Die haben mir keine Arbeitsblätter gegeben, aber ich konnt (h) machen, was ich wollte. Dann haben die anderen den Lehrer gefragt: 'Was ist mit dem los?', und der Lehrer sagt: 'Der braucht nicht mitmachen, der bleibt nicht hier', und nachher wussten alle, dass ich auf die Sonderschule komme, .. die haben sich zwar nicht getraut .. aber man kann es merken, die dachten, ich wär zu blöd für die Hauptschule."

I.: "Haben sich die Lehrer immer so verhalten?"

Bruno: "Nein, seit meine Mutter sich bei einem Rechtsanwalt erkundigt hatte. Sie sagte: 'Wir werden alles dafür tun, damit Du nicht auf die Sonderschule kommst, alles.' Ich glaube, die Lehrer haben damit nicht gerechnet. (Pause) Ja ... dann fing es in der Schule an. Ich glaube, die wollen mich nicht mehr da haben."

Die diskriminierenden Praktiken des Lehrers in Form von pädagogischer Ausgrenzung und sozialer Isolation machen deutlich, dass Bruno auch im schulischen Umfeld in eine Außenseiterposition geraten ist, die ihn immer mehr in die Rolle des Benachteiligten treibt, der sich sein Recht erkämpfen muss. Mit der Inanspruchnahme rechtlicher Mittel, um die Sonderschulüberweisung zu verhindern, erlebt Bruno zwar familiäre Solidarität, gleichzeitig aber wird er immer weiter in eine Abseitsstellung gedrängt.

4.2.3.2 Biographie und Schulverlauf

Bruno wird 1986 in Deutschland geboren. Seine frühkindliche Entwicklung verlief normal; von den Eltern wurden keine Risikofaktoren oder Auffälligkeiten genannt. In den ersten Jahren nach Brunos Geburt (seine Schwester wird ein Jahr später geboren) ist Frau D. stundenweise berufstätig. Sie konzentriert sich in dieser Zeit stärker auf die Erziehung ihrer Kinder. Eine Änderung in der Familienorganisation tritt ein, als Bruno vier Jahre alt wird. Da Herr D. auf die Hilfe seiner Frau nicht länger verzichten kann, entschließen sich die Eheleute, Bruno und seine Schwester in einem Kindergarten unterzubringen. Die nachmittägliche Betreuung der Kinder ist durch die Schwester von Frau D. gewährleistet, die im selben Haus wohnt. Bruno besucht zwei Jahre lang bis zur Einschulung einen städtischen Kindergarten. Rückblickend hebt Frau D. die Tatsache besonders hervor, dass die Erzieherinnen mit dem Temperament Brunos nicht zurechtkamen:

Frau D.: *"Ständig riefen die Leute vom Kindergarten an. Bruno hat dies oder das getan. Mehrmals musste ich Bruno vom Kindergarten abholen, weil er sich nicht beruhigen konnte, nach mir schrie, den Kindergärtnerinnen nicht gehorchte oder wütend auf andere Kinder losging."*

Auf mögliche Auffälligkeiten im familiären Umfeld geht Frau D. nur kurz mit dem Hinweis ein: "Er war eben ein richtiger Junge".

In Brunos Erinnerungen ist diese Zeit geprägt durch Verlusterfahrungen und die Befürchtung, die emotionale Zuwendung seiner Mutter zu verlieren:

Bruno: "Ich war oft so sauer, ... wenn ich meine Mutter gebraucht hab, ja, dann war sie nicht da, die war ständig bei der Arbeit. Ich hab damals geglaubt, meine Mutter hat mich vergessen... Das war damals (..), (...) ich wollte nicht allein sein, meine Mutter hat mir erzählt, dass ich immer wütend auf sie war und geschimpft hab ... ich glaube ... ich hab sie (..), (...) heute vermiss ich das nicht so sehr ... jetzt ... bin ich froh, wenn ich allein (..), (...), dann kann ich praktisch so mehr machen."

Brunos oppositionelles Verhalten kann als Versuch verstanden werden, die Aufmerksamkeit seiner Eltern zu gewinnen, die seiner Meinung nach immer mehr nachlässt. Er versucht, mit der für ihn ambivalenten Situation fertig zu werden, auf der einen Seite Freiräume zu nutzen und auf der anderen Seite die von ihm gewünschte emotionale Nähe zu seinen Eltern (wieder-) herzustellen.

Auch aus den Gesprächen mit den Eltern geht hervor, dass Bruno als Kind unter der Abwesenheit seiner Mutter gelitten hat. Die Tatsache, dass sie zeitlich nicht mehr in der Lage sind, ihrem Sohn die auch von ihnen gewünschte Zuwendung geben zu können, scheint die Eltern emotional zu belasten. Durch Zugeständnisse und Versprechungen versuchen sie, mit diesem Widerspruch in ihrem Erziehungsverhalten fertig zu werden:

Frau D.: "Bruno weinte oft, weil ich nicht zu Hause war. Ja, er war zu dieser Zeit sehr anhänglich und klammerte. Vielleicht habe ich ihn da ein bisschen zu sehr verwöhnt; und auch wenn ich mal zornig war, konnte ich ihm nicht lange böse sein. Ja, ich hab ihn dann auch verwöhnt. Ja, so sind Mütter ... aber er hat sich schon daran gewöhnt."

Die Schulzeit ist für Bruno mit großen Irritationen verbunden, die größtenteils mit der institutionell vorgegebenen Beziehungsstruktur (Lehrer-Schüler) und der starken Reglementierung des Unterrichts zusammenhängen. Er erlebt zwei sehr unterschiedliche Erfahrungs- und Lernumwelten, die des Elternhauses und die der Schule. Zur Bewältigung seiner Unsicherheit im schulischen Umfeld greift Bruno auf in der Familie erprobte Lösungsmuster zurück: Er versucht, die Zuwendung und Anerkennung des Lehrers durch provokantes, aggressives Verhalten zu gewinnen:

Bruno: "Ja, und die erste Zeit kam ich auch mit der Lehrerin nicht klar. Die sagt, ich würd immer stören und nicht aufpassen. Aber ich war nur etwas langsam und habe nicht immer gleich alles verstanden. (Pause) Ja, ich hab dann bei den anderen gefragt, wie's geht. (h) Ich glaub, die Lehrerin hatte was gegen mich gehabt, die hat mir nie geholfen .. war immer gleich beleidigt ... ja, und von meinen Eltern kam auch wenig, .. o.k. drei plus ... eins konnten sie noch erklären .. aber sonst nichts .. Ja, und dann war es so: Bruno passt nicht auf, pennt oder der macht Unsinn und trägt sich nicht mit den anderen."

Der Versuch Brunos, die strenge Reglementierung in der Schule durch sozial auffälliges Verhalten zu durchbrechen, löst einen Teufelskreis aus: Je mehr er mit regelwidrigen Mitteln um Anerkennung ringt, desto weiter gerät er in die Rolle des Abweichlers und desto weniger findet er soziale Anerkennung. Es kommt immer häufiger zu sozial unerwünschtem Verhalten: Regelverstöße, Prügeleien mit den Mitschülern, Verweigerung der Mitarbeit. Bruno verliert den Anschluss an den geforderten Lernstoff, negative Bewertungen nehmen zu. Die Lehrerin sieht die Homogenität der Klasse gefährdet, Brunos schulische Leistungen genügen den

Leistungsanforderungen der Klasse nicht. Er muss auf Anraten der Lehrerin die Klasse wiederholen:

I.: "Was haben Deine Eltern dazu gesagt, als es hieß: Bruno muss die Klasse wiederholen?"

Bruno: "Ja, ich glaube, der Lehrerin war ich nur lästig, die hat sich nicht um mich gekümmert ... (zornig) Aber meine Eltern hat das nicht interessiert, die haben das gesagt, was die Lehrerin wollte ... ja, ich wär noch zu verspielt, und er ist doch ein Junge, der nur (..), (...) Ja, und dann sagte die Lehrerin, Bruno kommt nicht mit, und dann bin ich sitzengeblieben und meine Eltern waren damit einverstanden."

Die Zurückstufung mit Einverständnis der Eltern ist für Bruno nicht nur ein weiterer Vertrauensbruch, sondern auch ein Beleg dafür, dass die Erwachsenen ihn ablehnen. Er fühlt sich ungeliebt und lästig. Anerkennung und Selbstbestätigung sucht und findet er bei seinen Freunden, denen er sich in der Folgezeit vermehrt zuwendet.

I.: "Einverstanden?"

Bruno: "(lächelnd) Ja, sie dachten .. ich komm in die Klasse von meiner Schwester und die könnte mir dann helfen. Aber das klappte nicht. Sie kam in eine andere Klasse ... Aber ich hab dann mit meiner Schwester Hausaufgaben gemacht und die neuen Lehrer waren auch besser. Das hat dann geklappt. (Pause) Aber dann habe ich oft gefehlt. (h) Ja .. ich hatt' keine Lust mehr, bin dann sehr viel mit den Freunden .. gewesen .. ja, und meine Schwester hat mir die Entschuldigungen geschrieben. Ja, und dann kam das heraus und es gab großen Krach."

I.: "Wie reagierten Deine Eltern auf Deine schulischen Schwierigkeiten? Machten Sie Druck?"

Bruno: "Nein, keinen Druck, aber sie sagten, ich würd zuviel mit den Jungs zusammen sein, .. das liegt nur an meinen Freunden, mit denen ich Tag und Nacht zusammen wär. Die haben dann verboten, mich mit den Kumpels zu treffen .. Ja, dann hab ich es heimlich gemacht. (h) Bin nicht zur Schule gegangen. (Pause) Wir waren dann oft in der City, haben die neuen Videos angesehen und Musik gehört... Wir haben alles mögliche gemacht. Als alles rauskam .. waren sie sauer. Und es gab oft Streit, aber geändert haben sie nichts."

I.: "Was meinst Du: Geändert haben sie nichts?"

Bruno: "Sie waren einfach nicht da, sie waren bei der Arbeit. (Pause) Es ging immer nur ums Geschäft. (..), (...) Ja und auf der anderen Seite konnt ich machen was ich wollte ... wenn ich Probleme hatt' ging ich eben zu meiner Schwester: Sie sagt mir, ob das richtig ist oder nicht. Auch wenn die Lehrer mich mal nach Hause geschickt haben und sagten, wir möchten mal mit deinen Eltern sprechen, ja .. dann hieß es immer wieder, ja, wir müssen mal mit den Lehrern sprechen, aber das war's dann .. die waren ja ständig mit der Arbeit beschäftigt."

Obwohl die Hoffnung der Eltern, dass beide Kinder in einer Klasse unterrichtet werden, sich nicht erfüllte, verliefen die folgenden Schuljahre aus Brunos Sicht problemlos. Die ungünstigen sozialen und emotionalen Bedingungen im familiären Umfeld veränderten sich nicht.

Die Schwierigkeiten, die zu den aktuellen Problemen führten, fingen nach Brunos Meinung in der Hauptschule an.

Bruno: "In der Hauptschule bin ich dann noch mal sitzengeblieben, und dann ist alles schief gegangen. Dann haben die Lehrer zu meinen Eltern gesagt, es wäre besser, wenn eine Überprüfung gemacht wird. Erst später haben meine Eltern erfahren, dass das für die Sonderschule war. Plötzlich sollte ich zur Sonderschule ... Jeden Tag, in der Schule und zu Hause nur noch dieses Thema. Meine Mutter ist nur noch unterwegs, zu den Rechtsanwälten, Beratungsstellen, Ärzten; es geht nur noch um die Sonderschule ... und wenn es passieren würde, dann sagen die anderen: 'Och, guck mal da, der ist auf der Sonderschule, guck mal der, wie doof der ist und so, ja die denken, der ist behindert ... Nichts ist mehr normal, meine Mutter wurde krank und wir hocken nur noch zusammen und überlegen, was geschehen soll. Wir bekommen kaum noch Besuch und besuchen auch selbst keine Leute mehr, denn meine Eltern wollen nicht, dass alle erfahren, dass ich auf die Sonderschule gehen soll. Das einzige, was ich mir im Moment wünsche, ist, dass die Familie wieder normal wird, keine Probleme ..."

Aus Brunos Beschreibung wird deutlich, dass die von den Lehrern vorgeschlagene Sonderschulüberweisung von den Familienmitgliedern nicht als eine mögliche individuelle Förderstrategie angesehen wird, sondern vielmehr als Stigmatisierung der ganzen Familie. Diese Befürchtung verändert schlagartig ihr Leben und fokussiert alle Aktivitäten darauf, die Umschulung in die Sonderschule zu verhindern und mögliche soziale Ausgrenzungen zu vermeiden.

4.2.4 Familienerziehung

4.2.4.1 Zum Erziehungskonzept der Eltern

Ihre negativ bewerteten Sozialisationserfahrungen scheinen einen wesentlichen Einfluss auf das aktuelle Erziehungskonzept von Frau und Herrn D. auszuüben:

Frau D.: "Ich war mit 15 Jahren schon verheiratet. Bis zum 15. Lebensjahr habe ich nichts von meinem Leben gehabt. Ich hatte nur Pflichten; musste gehorchen ..."

Herr D.: "Ja ... wenn ich es richtig erinnere, dann haben meine Eltern immer gesagt: Gehorche, red nicht so viel; sei zu den anderen freundlich, ... ich sollte nie mit anderen Leute etwas machen, was man mit mir auch nicht machen sollte ... Ja, ich will nicht sagen, dass früher alles schlecht war ... ich denke, es ist auch heute noch wichtig, zu anderen freundlich zu sein und die Achtung vor anderen zu haben, .. aber ..."

Frau D.: "Ja, heute ist das alles anders ... wir geben unseren Kindern viel mehr Freiheit, wir vertrauen unseren Kindern sehr. Das war bei unseren Eltern ganz anders, das hatten wir als Kinder nicht. Für meine Kinder wünsche ich mir, dass sie ..."

Herr D.: "Wir sind nicht mehr so streng wie unsere Eltern. Und alle sind gleich, Mädchen und Jungs haben die gleichen Möglichkeiten und Freiheiten."

Frau D.: "... also sie sollen hilfsbereit und gerecht sein ... (Die Mutter weist auf Bilder mit religiösen Motiven) .. Gott beschützt uns .. wir glauben .. es liegt alles in Gottes Hand."

Herr D.: "Ja, ja ... der Mensch denkt und Gott lenkt ..."

Frau D.: "Ja, aber ich meine ... natürlich muss man das Leben auch in die eigene Hand nehmen. Um seine Wünsche und Ziele erreichen zu können."

Die kritische Distanzierung der Eltern von ihrer eigenen Erziehung, welche auf Konformität und starres Festhalten an Konventionen ausgerichtet war, mündet in eine erzieherische Haltung, die großen Wert auf Werte wie Autonomie und Selbstständigkeit legt. Sie favorisieren Erziehungspraktiken, die die Kinder dazu befähigen sollen, sich mit ihrer Umwelt konstruktiv auseinanderzusetzen zu können. Dieses stärker auf die Selbstverwirklichung des einzelnen ausgerichtete Erziehungsideal sollte aber nicht zu einer egozentrischen Haltung führen, sondern – im Sinne ihrer religiösen Überzeugung – den notwendigen Erziehungsaspekt der sozialen Reversibilität (vgl. Tausch/Tausch, 1979, S. 25f.) beinhalten und damit die Verantwortung und Achtung für den anderen Menschen zum Ausdruck bringen.

Aus den bisherigen Aussagen lassen sich für die weitere Analyse der Erziehungspraktiken und des Problemlösungsverhaltens der Eltern folgende Fragestellungen ableiten: (Wie) werden die formulierten hohen Erziehungsideale in der Praxis umgesetzt? Welche handlungsbestimmende Funktion haben die Erziehungsleitlinien in der elterlichen Erziehungspraxis?

Bevor diese Fragen beantwortet werden, wird zunächst noch das subjektive Familienbild der Eltern dargestellt:

Frau D.: "Wir sind eine Familie, in der sich alle wohlfühlen sollen; ein bisschen ausgehen, ein normales ruhiges Leben führen und in schwierigen Situationen zusammenhalten."

Herr D.: "Ja, wir machen Gemeinsames, aber jeder kann sich auch gut selbst beschäftigen, und wichtig ist gegenseitiges Vertrauen .. wissen Sie, wir haben Vertrauen zu unseren Kindern .. ich lasse mal eine Mark hier und dort liegen .. aber sie haben nie geklaut ..."

Frau D.: "*.. Ja, aber ich meine mehr, wir können uns auf sie verlassen, sie erledigen auch ihre Aufgaben. Silvana hilft sehr viel im Haushalt und meine Schwester ist jederzeit für die Kinder zu erreichen, sie wohnt ein Stock über uns. Die Kinder sind also auch in unserer Abwesenheit versorgt ... Aber auf der anderen Seite brauchen sie auch ihre Freiheit. Ich spreche aus eigener Erfahrung, was es bedeutet, wenn man als Kind in Abwesenheit der Eltern das Haus hüten muss .. ja, wir haben Verständnis, dass sich die Kinder ausleben, sie müssen ihre Freiheit haben.*"

Aus der Sicht der Eltern ist das Familienleben gekennzeichnet durch eine starke emotionale Verbundenheit der Familienmitglieder bei gleichzeitig gewährter Autonomie, die für jedes Familienmitglied günstige individuelle Entfaltungsmöglichkeiten bietet. Wenn jedoch Brunos Beschreibung des familiären Alltags zum Vergleich herangezogen wird, stellt sich heraus, dass beide Seiten die Qualität des innerfamiliären Beziehungsgefüges unterschiedlich wahrnehmen und bewerten. Dies lässt darauf schließen, dass die elterliche Darstellung des Familienlebens

nicht die aktuellen Gegebenheiten wiedergibt, sondern eher einem Wunschdenken folgt.

4.2.4.2 Häusliche Lernumwelt und innerfamiliäre Förderung des Kindes

Frau D. weist mit einer einladenden Handbewegung auf Brunos Zimmer und bittet mich, einzutreten. An den Wänden hängen Bilder mit religiösen Motiven. Der etwas abgedunkelte Raum erinnert so im ersten Moment an einen meditativen Ort, aber nicht an ein Jugendzimmer. "Bilder von Schutzheiligen, ja ... Gott beschützt uns ... wir glauben ... es liegt alles in Gottes Hand", kommentiert Frau D. lächelnd die Bilder. Erst auf den zweiten Blick erkennt man Brunos Leidenschaften und Hobbies: Elektronische Geräte, Musikkassetten und Fahrradteile liegen verteilt im Raum. Von diesem Gesamteindruck beeinflusst, gilt meine erste Frage dem Thema religiöse Orientierung im Erziehungsalltag:

I.: "Sie haben in unserem letzten Gespräch gesagt, dass Sie besonderen Wert darauf legen, dass Ihre Kinder sich 'selbständig und frei im Leben bewegen' können, dass sie aber dabei die Verantwortung für andere Menschen nicht außer acht lassen sollten. (Pause) Eine christliche Pflicht, die mich an die Nächstenliebe erinnert ... welche Bedeutung hat Ihr Glaube in Ihrer Erziehungspraxis?"

Frau D.: *"Ja, ich denke schon eine große Rolle, aber natürlich ist es heute nicht mehr so wie früher."*

Herr D.: *"Ja, wir sind keine Konservativen, ... laufen nicht immer zur Kirche."*

Frau D.: *"Als die Kinder noch klein waren, sind wir oft gemeinsam zur Kirche gegangen... heute stelle ich immer noch eine Kerze in der Kirche auf und bete, dass Bruno es schaffen wird, und ich weiß auch, dass Bruno noch betet; er glaubt an Gott und die Hilfe der Schutzheiligen. Ich glaube, das gibt ihm Kraft gerade in so einer Zeit. (Pause) Natürlich verliert sich im Alltag so manches, aber in der Not ... greift man sicherlich darauf zurück."*

Herr D.: *"Ja, der Mensch denkt und Gott lenkt, ... aber man muss für ein besseres Leben auch etwas tun."*

Das Ausmaß und die Bedeutung kirchlicher und religiöser Bindungen im Erziehungsalltag der Familie lässt sich weniger an einer strikten Umsetzung religiöser Sollvorstellungen und kirchlicher Verhaltensnormen in Erziehungspraktiken erkennen, sondern eher an einer verinnerlichten Form von Gläubigkeit, die als eine Art psychologisch-kognitive Bewältigungsstrategie angesehen werden kann und die sich in dem Glauben der Eltern äußert, scheinbar ausweglose Situationen durch den Beistand der Schutzheiligen bewältigen zu können.

I.: "Ich möchte auf Ihre Aussage zurückkommen, dass der christliche Glaube Ihnen einen Halt bietet, ... dass man aber für ein besseres Leben selbst etwas tun muss. Wie zeigt sich das im Alltag?"

Frau D.: *"Es ist nicht immer ganz leicht .. es allen recht zu machen. Aber wenn mein Mann und ich von morgens bis abends arbeiten müssen und erst spät nach Hause kommen, dann ist die Einigkeit in der Familie ganz wichtig. Dann erwarten wir, dass jeder mithilft ... Sehen Sie, wir haben so jung geheiratet und haben gedacht, wir werden viel arbeiten, damit wir alles für unsere Kinder machen können. Man kann natürlich heute denken, vielleicht war dies oder das falsch ... das hätte man anders*

machen können, ... die Kinder werden vielleicht später mal sagen, wir haben nicht genug unternommen ..."

I.: "Sprechen Sie über solche Dinge mit Ihren Kindern? Haben die Verständnis, dass .."

Frau D.: *"Ja, manchmal. Wir halten es schon für wichtig, das, was Bruno oder Silvana möchten, zu berücksichtigen .. aber bis zu einem gewissen Punkt, denn sie sind noch Kinder, und sie können nicht alleine entscheiden."*

I.: "Wo sehen Sie die Grenzen?"

Herr D.: *"Grenzen .. , wenn es um den Aufbau unserer Zukunft geht, dann können Kinder nicht so weit blicken. Sie wollen alles sofort haben. Dann muss man ihnen klar machen, dass nicht alles auf einmal geht."*

Frau D.: *"Als die Kinder klein waren, haben wir sicher viel gearbeitet ... dann kamen Vorwürfe: 'Ihr unternimmt zu wenig mit uns' ... aber wir haben alles gegeben ... Urlaub in Italien gemacht ... Für einige Zeit, ja. Ja, es war so, da sagte Bruno: 'Mama, Du vernachlässigst uns.' Aber nur für einige Zeit .. Kinder sind sehr sensibel, und sie brauchen auch die Zuwendung der Eltern. Aber ich denke, sie werden uns später dankbar sein."*

Die Aussagen der Eltern pendeln zwischen der Erkenntnis: Wir dürfen unsere Kinder nicht vernachlässigen, und der Hoffnung, dass die Kinder später den Grund für manche Entbehrung verstehen werden. Die Eltern erkennen zwar, dass die Bedürfnisse der Familienmitglieder nicht komplementär aufeinander abgestimmt sind und drücken ihr Verständnis für die Bedürfnisse der Kinder nach emotionaler Zuwendung und für deren Erwartungen (z. B. gemeinsame Unternehmungen) aus, ordnen dies aber ihren eigenen Migrationszielen unter.

Die Kinder sind offensichtlich weder an innerfamiliären Entscheidungsprozessen beteiligt noch können sie nachvollziehen, welche Wertigkeit für die Eltern das Berufsleben für die Erreichung ihrer Migrationsziele hat. Gleichwohl erwarten die Eltern von ihnen Solidarität und Unterstützung, um das gemeinsame Migrationsziel zu erreichen.

Konflikthanlässe in der Familie entstehen zum einen dadurch, dass die Familienmitglieder das Ausmaß der emotionalen Nähe und Zuwendung zueinander unterschiedlich wahrnehmen. Zum anderen führt die berufsbedingte Abwesenheit der Eltern zu einer Einschränkung der gemeinsamen entwicklungsfördernden Freizeitaktivitäten, was Bruno als Desinteressiertheit der Eltern interpretiert (vgl. Kap. 4.2.3).

Zwar sehen es die Eltern als wichtiges Erziehungsziel an, dem Kind individuelle Entfaltungsmöglichkeiten und Autonomie zu gewähren, dennoch unterstützen sie durch ihre tatsächliche praktische Erziehung Bruno bei der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz nicht. Ein wesentlicher Widerspruch in ihren Erziehungspraktiken besteht darin, dass sie Bruno auf der einen Seite viele Freiheiten gewähren, auf der anderen Seite aber versuchen, seine außerfamiliären Aktivitäten und Kontakte zu kontrollieren:

- I.: "Wie reagieren Sie, wenn Bruno trotz Ermahnungen zu spät kommt oder sich nicht an Verbote hält und sich mit den Freunden trifft?"
- Frau D.: "Wenn mein Sohn oder meine Tochter sich schlecht benehmen und sich nicht an Abmachungen halten ... dann werden sie auch bestraft ... nicht geschlagen ... Sie wissen schon .."
- Herr D.: "Ja, dann geht meiner Frau schon mal das Temperament durch, da ähneln sich beide: Mutter und Sohn."
- Frau D.: "Ja, aber wir vertragen uns auch sehr schnell."
- I.: "Und bleibt es bei dem Verbot?"
- Frau D.: "Es ist schlimm, wenn er mit diesen Kindern rumzieht, aber was soll ich machen? ... Er kriegt uns immer wieder rum, er ist eben ein Junge, und den kann man nicht festbinden."

Das inkonsequente, in sich widersprüchliche elterliche Erziehungsverhalten kann vor dem Hintergrund dessen verstanden werden, dass die Eltern sich in einem Zielkonflikt befinden: Sie gehen von hohen Erziehungszielen und -idealen aus, deren praktische Umsetzung sich jedoch angesichts der fehlenden zeitlichen Ressourcen als unrealistisch erweist. Ihre berufsbedingte Abwesenheit führt dazu, dass – auch von ihnen selbst erkannte – Bedürfnisse der Kinder nicht befriedigt werden können. Trotzdem scheinen sie ihr passives Erziehungsverhalten akzeptabel zu finden und gehen sogar davon aus, dass sie durch ihre Erziehungsmethoden zur angemessenen Förderung ihres Sohnes beitragen. Sie sind sich jedoch der kontraproduktiven Folgen nicht bewusst: Die zugestandenen Freiheiten führen ohne unterstützende Erziehung nicht zur Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz bei Bruno, sondern zu einer verstärkten Ich-Bezogenheit (vgl. Piaget 1966, S. 182).

4.2.5 Problemdefinition

4.2.5.1 Der schulische Misserfolg Brunos aus der Sicht des Lehrers¹

Im ersten Gespräch geht der Lehrer auf die schwierige Beziehung zwischen Schule und Elternhaus ein:

- Lehrer: "Frau Dezza ist eine sehr explosive Erscheinung .. ich habe Mühe, mich klar und verständlich auszudrücken, weil man einfach nicht dazu kommt, sie in ihrem Über-eifer zu unterbrechen ... solche Gespräche verlaufen sehr konfrontativ ... aber selbst wenn ich versuche, ein gewisses Verständnis für ihre Situation (gemeint sind die Lebensumstände der Familie, K.-D. R.) aufzubringen, fühlt sie sich ständig angegriffen und missverstanden. Sie verteidigt sich, bevor ich überhaupt meine Sicht der Dinge vorbringen kann ... Ich habe immer den Eindruck, Bruno steht vor mir, der verhält sich genauso, fühlt sich immer gleich angegriffen und reagiert ag-

1 Aufgrund des anhängigen verwaltungsgerichtlichen Verfahrens gestalteten sich die Bemühungen, Gespräche mit Brunos Klassenlehrer zu führen, als äußerst schwierig. Erst über das zuständige Schulamt und mit Einverständnis des Schulleiters kamen Gespräche zustande, auf deren Grundlage die folgende Analyse und Darstellung basiert.

gressiv (...) Wenn ich mit Frau Dezza über Brunos unangemessenes Verhalten in der Klasse und anderen Mitschülern gegenüber spreche, dann kommt die klassische Entschuldigung: (nachahmend) 'Bruno wird von den anderen Kindern provoziert, ... Sie verstehen ihn nicht' und endet immer in der Aussage: 'Er reagiert eben mit seinem italienischen Temperament'. (ironisch) Immer sind es die anderen, die sich falsch verhalten oder aber ihn nicht genügend unterstützen."

Auffällig ist, dass der Lehrer in seiner Problemerkklärung zunächst nicht – wie erwartet – mit den Leistungs- und Verhaltensbeschreibungen des Schülers beginnt, sondern mit der Darstellung von dysfunktionalen Kommunikationsabläufen zwischen Schule und Elternhaus. Man kann also davon ausgehen, dass die aktuelle Eltern-Lehrer-Interaktion auch die Problemdefinition des Lehrers überlagert. Dies wird im weiteren Verlauf des Gespräches deutlicher, wenn der Lehrer mit seiner Beschreibung der Lehrer-Eltern-Kommunikation Parallelen zu den möglichen Ursachen des problematischen Verhaltens des Kindes zieht. Er weist auf die Neigung der Mutter hin, anderen Personen eine feindselige Absicht zu unterstellen und dann unangemessen zu reagieren. Das aggressive Verhalten des Schülers resultiert letztendlich aus den dysfunktionalen familiären Interaktionsmustern, die der Schüler für sein Problemlöseverhalten in der Schule adaptiert und imitiert habe: "Beschreibt man die Mutter, erklärt sich das Verhalten des Kindes... Ich habe immer den Eindruck, Bruno steht vor mir."

Lehrer: "Wissen Sie, solche Problemschüler .. wie Bruno gibt es viele. Die sind nicht dumm, kommen aber mit einem sehr problematischen Sozialverhalten und erheblichen Leistungsdefiziten zu uns. (Pause) Wir versuchen zwar, die verschütteten Möglichkeiten der Kinder auszugraben, aber es nützt wenig, wenn weder der Schüler noch die Eltern motiviert sind mitzuhelfen. (Pause) Bruno hat nie gelernt, sich anzupassen und allgemeine Regeln des sozialen Umgangs zu beachten ... Wenn ich ihn zurechtweise, dann rastet er aus, (h) wird aggressiv und pöbelt rum. Da muss ich aufpassen, dass nicht alles aus dem Ruder läuft ... (h) Und im Unterricht, ohne meine Hilfe arbeitet Bruno überhaupt nicht, macht die Hausaufgaben nicht. (Pause) Ich vermute, dass in seiner Erziehung einiges schief gelaufen ist. Wissen Sie, man muss Kindern Grenzen setzen. Die Eltern .. Aber wo sind die Eltern? Die arbeiten von morgens bis abends, kümmern sich nicht um die schulischen Belange, haben aber auf der anderen Seite hohe Erziehungsansprüche, ohne die entsprechenden Gestaltungsmöglichkeiten und Ressourcen bereitzustellen. Das sollen dann die Lehrer machen. (..), (...) Bei Bruno kann ich keine Verbesserungen erkennen ... und berücksichtigt man das negative häusliche Lernmilieu, dann sollte man zumindest in der schulischen Erziehung ein ... an Brunos Leistungen angepasstes Lernumfeld schaffen, also ... eine Schule mit geringeren Leistungsanforderungen, kleinerer Lerngruppe, die eher auf sein soziales Verhalten eingehen kann und seinen schulischen Möglichkeiten entspricht; und das ist nun mal nur in einer Sonderschule möglich, ... das hätte bereits in der Grundschule geschehen müssen, da werden diese Schüler einfach mitgeschleppt – aber das Problem verschleppt."

Die Etikettierung: "Wissen Sie, solche Problemschüler .. wie Bruno gibt es viele" enthüllt die Sicht des Lehrers. Gegenstand seiner Aufmerksamkeit und Grundlage

seiner Problembeurteilung ist das Verhalten des Schülers, das die von der Schule gesetzten Normen verletzt und die Normalitätserwartungen des Lehrers nicht erfüllt. Zurückliegende Erziehungsfehler in der familiären Sozialisation, verbunden mit der besonderen Disposition des Schülers haben nach Ansicht des Lehrers Rahmenbedingungen geschaffen, die zu dem heutigen Verhaltens- und Leistungsbild Brunos geführt hätten, sich aktuell in der Unterrichtssituation durch aggressives Verhalten, Nichtbeachtung von Umgangsregeln und Leistungsverweigerung manifestierten und Auswirkungen auf Brunos schulische Leistungen haben würden. Aus dieser Problemdeutung leitet der Lehrer die notwendigen Konsequenzen ab: Bruno wird als sonderschulbedürftig eingestuft, da eine angemessene Förderung in der Regelschule nicht möglich sei.

4.2.5.2 Der schulische Misserfolg Brunos aus der Sicht der Eltern

Auch in den Erklärungsansätzen der Eltern ist die Tendenz zu erkennen, mögliche Ursachen für die schulischen Schwierigkeiten ihres Kindes außerhalb ihres Verantwortungsbereiches anzusiedeln. Von ihrer eigenen Betroffenheit versuchen sie sich zu distanzieren, indem sie ihr Problem als allgemeines Schicksal von Migrantenkindern beschreiben:

Frau D.: *"Wir hatten Vertrauen zu den Lehrern, wir waren von Italien gewohnt, dass die Lehrer wichtige Personen sind, ... die für die schulischen Angelegenheiten zuständig sind. Aber hier sollen die Eltern alles machen. Die Lehrer hier haben eine andere Mentalität. (Pause) Seit wir das Problem mit der Schule haben, habe ich mich bei anderen Eltern erkundigt. Viele haben das Problem, sind unzufrieden mit der Schule und dem Schulsystem und wie die Lehrer hier funktionieren ... Die ausländischen Kinder kommen mit so einer Schule nicht klar, vielleicht kommen die deutschen Kinder besser klar, ... vielleicht hängt es auch von der Mentalität ab."*

Herr D.: *"Ausländer werden benachteiligt!"*

Frau D.: *"Ja, warum wählen sie nicht eine Ausländerin für die Klassenvertretung? Warum tun sie es nicht? Weil sie unter sich bleiben wollen. Sie lassen es dich spüren, dass du Ausländerin bist."*

Herr D.: *"Wir sind weder schwarz noch gelb – wir sind Italiener, Europäer, wir sollten mehr Informationen bekommen, egal ob Deutsche oder Italiener. (Pause) Nicht nur nach Gesetzen handeln, sondern Herz zeigen, man sollte mehr die pädagogischen Möglichkeiten nutzen und besser mit der Familie umgehen, viel früher etwas sagen, damit etwas getan werden kann."*

Die Eltern wehren sich gegen die Tendenz des Lehrers, das schulische Problem ihres Kindes zu individualisieren und ziehen in erster Linie strukturelle Bedingungen des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems als Ursachen dafür heran. Dabei sprechen sie von kollektiver Benachteiligung und Ungleichbehandlung von Migranten (-kindern). In einem weiteren Argumentationsschritt richten sie ihre Kritik an den deutschen Lehrer und sein Aufgaben- und Rollenverständnis. Insbesondere bemängeln sie seine fachliche und menschliche Inkompetenz in Bezug auf die besondere Problematik von Kindern mit Migrationshintergrund.

Frau D.: *"Ja, die Schule ist wie eine Familie, man muss sich wohlfühlen .."*

Herr D.: *"Auch wenn diese Lehrer Pädagogik studiert haben, wissen sie nicht, wie man mit Kindern aus anderen Ländern umzugehen hat, denn es ist nicht so, dass die Kinder mit den Lehrern zurecht kommen müssen, sondern die Lehrer müssen mit den Kindern klar kommen. Sie haben keine blasse Ahnung von Pädagogik, sie schaffen erst diese Probleme."*

Frau D.: *"Ja, so ist es. Sie lassen sie spüren, dass sie gar nichts sind. Man muss Verständnis und Einfühlungsvermögen für die Problematik ausländischer Schüler haben und sie nicht vor der Klasse bloßstellen, wenn sie sich anders verhalten. Die Unterstützung von den Lehrern fehlt. Die dürfen nicht auf die Kinder böse sein, auch wenn die Eltern kein Interesse haben. Sie dürfen es nicht die Kinder spüren lassen."*

Herr D.: *"Das ist in Italien anders, da helfen nicht nur die Lehrer, sondern auch die Mitschüler. Die Lehrer hier haben kein Interesse an ihrer Arbeit, die denken, das ist Sache der Eltern. Die beziehen das Gehalt und fertig."*

Aus der Sicht der Eltern sind deutsche Lehrer weder sensibilisiert noch geschult, die besondere Lebenssituation von Migrantenkindern verstehen und die damit verbundenen Probleme lösen zu können. Diese mangelnde Vertrautheit mit fremdkulturellen Sichtweisen und Handlungen führe zu einer Reihe von Missverständnissen und Konflikten, was wiederum eine konstruktive Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule zusätzlich erschwere.

Frau D.: *"Brunos Lehrer hat eine falsche Meinung von Ausländern, denn wir sind nicht alle gleich. Wir haben unseren Sohn nicht schlecht erzogen. Vielleicht hat die Schule oder der Lehrer ja selbst Probleme, die wir nicht kennen ..."*

Herr D.: *"Ich glaube, der Schulleiter hat nicht kapiert, dass Bruno ein guter Junge ist. Vielleicht hat er recht – viele italienische und ausländische Eltern haben mit ihren Kindern Probleme. Aber wir sind ja nicht alle gleich."*

Frau D.: *"Wissen Sie, der Lehrer sagt, er soll Probleme mit anderen Kindern haben, weil er so temperamentvoll ist – obwohl er ein normales, italienisches Temperament hat, und ich habe immer gesagt, das ist der Charakter von meinem Sohn – der Lehrer versteht Bruno nicht. Er hat ihn in der Schule isoliert und er hat gesagt: Bruno soll doch die Schule wechseln, man wollte ihn nicht haben. Wenn Bruno wirklich andere Kinder oder Lehrer bedroht, dann kann ich das verstehen, aber bei Gott, ich schwöre, er hat keinen Grund, so etwas zu sagen. Bruno ist ein guter Mensch."*

Die Eltern werfen dem Lehrer vor, er neige zu unstatthaften Verallgemeinerungen in seinen Beurteilungen. Er beschreibe aus seiner eigenkulturellen Perspektive heraus italienische Familien, ohne deren tatsächliche Lebenssituation zu berücksichtigen. Der Ethnisierung/Kulturalisierung des schulischen Problems durch den Lehrer begegnen die Eltern mit zwei gegenläufigen Argumentationsmustern. Auf der einen Seite beugen sie einer möglichen kollektiven Stereotypenzuschreibung vor, indem sie – in Abgrenzung zu den eigenen Landsleuten – einräumen, dass es tatsächlich italienische Familien gibt, die den Klischeevorstellungen des Lehrers entsprechen. Von diesen versuchen sie sich aber deutlich zu distanzieren. Auf der anderen Seite heben sie die Differenz zwischen den Kulturen hervor und weisen auf Mentalitätsunterschiede hin, die der Lehrer nicht verstehen könne: "das ist Brunos italienisches Temperament, aber das hat nichts mit Aggressivität zu tun".

Auf dieser Grundlage kritisieren die Eltern nicht nur fremdes Handeln, sondern legitimieren gleichzeitig ihr eigenes Tun und Lassen. Nach ihrer Ansicht wird den Migranten der Zugang zu entscheidenden bildungspolitischen Instrumenten (z.B. Elternpartizipation an Schulen) verwehrt. Die gesellschaftliche Ausgrenzung von Migranten und die restriktive Aufklärungs- und Informationspolitik der Schule nähmen den Eltern den Handlungsspielraum und damit die Möglichkeit, frühzeitig bei schulischen Problemen ihrer Kinder Hilfe und Unterstützung in Anspruch zu nehmen und damit die Bildungserfolge ihrer Kinder zu vergrößern.

Vergleicht man die Problemdefinitionen des Lehrers und der Eltern, so kann festgehalten werden, dass die deutlichen Divergenzen in den jeweiligen Argumentationsmustern auf unterschiedliche Interessen und Erwartungshaltungen der Beteiligten schließen lassen. Die Intentionen der Parteien bleiben für die jeweils andere verdeckt, da ein offener, partnerschaftlicher Dialog zwischen ihnen bisher nicht stattgefunden hat. Somit basieren ihre Erklärungsversuche lediglich auf eigenen Beobachtungen und Deutungen und können folglich nur Teilaspekte des Problems wiedergeben. Diese Erklärungsversuche mögen aus der jeweiligen Perspektive gut begründet sein, bieten jedoch aufgrund ihrer Einseitigkeit keine effektive Grundlage für eine Lösung des Problems, sondern tragen zur dessen Reproduktion bei.

4.2.6 Problembewältigungsstrategien und Konsequenzen

Aufgrund der bisherigen Erkenntnisse kann davon ausgegangen werden, dass Brunos schulischer Misserfolg weder ein plötzliches noch ein unabwendbares, schicksalhafteres Ereignis ist, sondern das Resultat eines sich allmählich vollziehenden Entwicklungsprozesses, in dessen Verlauf zwar verschiedene Handlungsspielräume und -möglichkeiten zur Förderung des Kindes gegeben waren, die aber nicht genutzt wurden. Die Gründe dafür liegen zum einen in dem unzureichenden Informationsaustausch zwischen Lehrer und Eltern und zum anderen in Konflikten zwischen ihnen, die aus ihrer durchgängigen Perspektiven- und Interessendivergenz resultieren.

4.2.6.1 Vor der Problemerkennung

Als eigentliches Problem sieht der Lehrer Brunos soziales Verhalten im Unterricht, das von den schulischen Normvorstellungen abweicht und das von ihm als sozial inkompetent und aggressiv angesehen wird.

Im Unterschied zu den Experten (Kindergärtnerin und Lehrer), die von Trotzverhalten sprechen, interpretieren die Eltern Brunos Verhalten nicht als eine Verhaltensstörung, sondern als ein erwünschtes Zeichen von Charakterstärke ("Temperament eines italienischen Jungen"). Aus dieser subjektiven Perspektive

betrachtet kann das Ausbleiben jeglicher erzieherischer Maßnahmen seitens der Eltern in dieser Phase darauf zurückgeführt werden, dass sie das vom Lehrer als aggressiv bewertete Verhalten ihres Sohnes nicht als Problem gesehen haben. Dies wird verständlich, wenn man berücksichtigt, dass es in der italienischen Kultur keine 'Trotzphase' gibt. Dort ist man eher geneigt, die entwicklungsbedingte Anhäufung von Konflikten als ein erwünschtes Zeichen der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes anzusehen (vgl. Perrez et al. 1985, S. 99).

Eine weitere mögliche Erklärung für das Nicht-Eingreifen der Eltern könnte in deren Erwartungshaltung gegenüber der Schule liegen. Dabei gehen Eltern und Lehrer von einem unausgesprochenen Konsens hinsichtlich der erzieherischen Aufgaben aus, die von Elternhaus und Schule zu erfüllen sind. Im Grunde handelt es sich aber um einen Scheinkonsens: Aus der Lehrerperspektive erscheint das Nicht-Eingreifen der Eltern als Desinteresse an den schulischen Belangen; aus der Elternperspektive wird das Verhalten des Lehrers als Zeichen für fehlendes Engagement und mangelndes Einfühlungsvermögen in die besondere Situation von Migrantenkindern verstanden. Es wird offenbar, dass die gegenseitigen Erwartungen beider Seiten nicht erfüllt werden. Infolgedessen sehen sie sich dazu veranlaßt, anzunehmen, dass zwischen ihnen eine Interessendivergenz besteht. Das vom Lehrer beschriebene aggressive Verhalten der Mutter ist in diesem Zusammenhang eher als eine Reaktion auf die von ihr erlebte Benachteiligungserfahrung (relative Deprivation) zu verstehen und weniger als eine Persönlichkeitsdisposition, wie die Aussagen des Lehrers unterstellen. Ein weiterer Faktor, der die Eltern dazu veranlaßt haben könnte, von einer Interessendivergenz auszugehen, ist die Tatsache, dass sie dem Lehrer und der Schule allgemein nicht mehr vertrauen:

Herr D.: *"Nein, wir hatten eigentlich kein Problem, denn die Lehrer von Bruno waren immer in Ordnung. Aber später gab es Probleme."*

I.: *"Aus welchem Grunde?"*

Frau D.: *"Es war, ... wir hatten einfach zuviel Vertrauen. Wir hörten auf die Lehrer. Wir waren von Italien her gewohnt, dass der Lehrer eine wichtige Person darstellt und er die Probleme der Kinder erkennt und behebt. Wir haben gedacht, es sei so auch in Deutschland. Das war es aber nicht. Die haben eine andere Mentalität, was das Verstehen der Kinder betrifft, ich glaube, die können mit der italienischen Mentalität nicht umgehen."*

Aus den Aussagen der Eltern werden ihre Erwartungen an die Schule deutlich:

Frau D.: *"Wenn Bruno große Probleme mit der Schule gehabt hätte .. warum hat man uns das nicht schon in der Grundschule gesagt .. warum ist Bruno immer weitergekommen? Sie haben nie Antwort gegeben .. haben nie gesagt, dass Bruno Probleme hat."*

I.: *"Sie meinen, die Lehrer haben Ihnen nie gesagt, dass Bruno große Schwierigkeiten in der Schule hat?"*

Frau D.: *"Ja, es gab keinen Grund .. sie haben nie gesagt, Bruno stört oder macht dies oder das .. nie. Die Lehrerin hat immer gesagt: 'Er macht bei mir keine krummen Dinge."*

Er verhält sich gut.' Aber Bruno wurde immer versetzt. Erst nach dem vierten Schuljahr in der Hauptschule hatte er überall Fünfen im Zeugnis."

Herr D.: *"Hätte die Schule uns rechtzeitig informiert, wie es ihre Pflicht gewesen wäre, hätten wir vor Jahren schon etwas unternehmen können .. dann hätten wir ihn auf eine private Schule geben können."*

Im Mittelpunkt der retrospektiven Betrachtung stehen die Versäumnisse der Schule, die als stellvertretender Problemlöser nicht erwartungsgemäß gehandelt habe.

Eine andere Interpretationsmöglichkeit für die passive Haltung der Eltern eröffnet sich, wenn Brunos Aussagen mit herangezogen werden (vgl. Kap. 4.2.2):¹

Bruno: "Meine Eltern hat das nicht interessiert, die meinten nur, ja, er ist noch zu verspielt, er ist doch ein Junge ... ich bin sitzengeblieben und meine Eltern waren damit einverstanden. Die haben nur an ihr Geschäft gedacht ..."

Dies unterstellt, dass das elterliche Verhalten aus einem egoistischen Motiv heraus erfolgt sei; ein Motiv, das Bruno zu den beruflichen Lebensprioritäten seiner Eltern in Beziehung setzt und das auch in der Problemdefinition des Lehrers angeführt wird. Auf der Grundlage der empirischen Daten jedoch weist die fehlende Initiative der Eltern eher auf ein Verdrängen des Problems (Nicht-Erkennen-Wollen) hin, auf ein Ignorieren in einer Art Vogel-Strauß-Haltung (Wheeler/Janis 1980, S. 21), um die bisherige Migrationsstrategie beibehalten zu können.

4.2.6.2 Problemerkennung und -bewertung

Die folgenden Aussagen der Eltern spiegeln in besonderer Weise sowohl ihr eigenes Empfinden als auch ihre Bewertung des schulischen Problems wider:

I.: "Ist Ihnen vorher schon einmal gesagt worden, dass Bruno Schwierigkeiten hat .. in der ersten bis vierten Klasse?"

Frau D.: "Nein .. wir haben keine Probleme gehabt .. die Leistung war in Ordnung."

I: „Wann haben Sie erfahren, dass Bruno Schwierigkeiten hat?"

Frau D.: "Ja, im März, er war in der fünften Klasse, vorher hat der Lehrer Bruno noch gelobt .. es gab keine Schwierigkeiten und im nächsten Gespräch .. also nach Ostern .. ja, Bruno kommt nicht mehr mit, er kann Englisch nicht so gut und Mathe .. da war alles schon vorbei, was sollten wir noch machen."

Herr D.: *"Ja, dann haben sie gesagt, Bruno müsste einen Test machen, damit wir sehen können, wo Ihr Sohn Schwierigkeiten hat und er besser gefördert werden kann."*

Frau D.: *"Wenn sie von Anfang an gesagt hätten: 'Schauen Sie mal, wir werden Ihren Sohn in die Sonderschule schicken müssen', dann hätten wir darauf reagiert. Aber wenn man mit einem redet und einem das Gefühl gibt, man will seinem Sohn helfen, und*

1 An dieser Stelle soll nochmals darauf hingewiesen werden, daß die Vergleichsanalyse nicht der Intention folgt: Wer sagt die Wahrheit, wer hat Recht, sondern sich an den subjektiven Bildern und Erfahrungen der Beteiligten orientiert, um ihre Intentionen und Handlungen besser verstehen und mögliche Interventionsschritte ableiten zu können. Bei der Darstellung der unterschiedlichen Perspektiven geht es darum, durch das Aufeinanderbeziehen von unterschiedlichen Kontexten (Innenperspektiven und Beobachtungen) zuverlässigere Interpretationen abzuleiten.

dann lässt man uns unterschreiben, damit eine besondere Untersuchung durchgeführt werden kann, das ist schlimm."

Herr D.: *"Ja, wir haben ihnen vertraut und sind hintergangen worden, sie wollten auch nicht mehr darüber reden."*

Erst mit dem Urteil der Sonderschulbedürftigkeit ihres Kindes realisieren die Eltern, dass Brunos schulische Probleme existentiell bedeutsam für ihre Zukunftspläne werden könnten. Erst diese potentielle Gefährdung ihres Migrationsplans führt dazu, dass sie den schulischen Misserfolg ihres Sohnes als Problem wahrnehmen und bewerten.

Obwohl eine Übereinstimmung zwischen Elternhaus und Schule in der Absicht besteht, Bruno pädagogisch zu fördern, sind die Mittel, mit denen beide Seiten das Ziel erreichen wollen, unterschiedlich. Darin liegt wohl auch der Schlüssel zum besseren Verständnis des elterlichen Verhaltens. Ein mündiger Umgang mit dem Sonderschulüberprüfungsverfahren war ihnen in ihren Augen nicht möglich, da aufgrund der mangelhaften Aufklärung durch die Lehrer die Begutachtungsproblematik nicht transparent gemacht und damit das intendierte Ziel der Schule – die Rekrutierung von Sonderschülern – nach Meinung der Eltern verschleiert wurde. So war der Beschluss des Schulamtes zur Sonderschuleinweisung für die Eltern keine pädagogisch sinnvolle Entscheidung, sondern nur ein Verwaltungsakt zum Nachteil ihres Kindes.

Herr D.: *"Es gab keine Veranlassung für diese extreme Maßnahme. Es gab sie absolut nicht. Eine Tragödie, eine peinliche Angelegenheit. Das kann man nur mit ausländischen Kindern machen."*

Frau D.: *"Wir fühlen uns wie in einem Tunnel der Depression, und ich hab mich hängen lassen. Es ist eine Schande ... eine zu große Niederlage."*

Frau D.: *"Wir hätten vielleicht nicht unterschreiben sollen (Sonderschulaufnahmeverfahren, K.-D. R.), und Bruno hätte die Lehrerin und die Klasse wechseln sollen. Er hätte früher wechseln sollen, schon nach den ersten Tagen, nachdem wir gemerkt hatten, dass er mit der Lehrerin nicht klar kam, denn in den ersten Monaten ging er gerne zur Schule. Dann wollte er nicht mehr hin, weil er sich mit der Lehrerin nicht verstand."*

Herr D.: *"... wir waren so mit unserer Arbeit beschäftigt, wir haben die Probleme nicht erkennen können ... weil sie uns den wahren Grund verschwiegen haben, sie haben uns reingelegt."*

Die deutlich erkennbare starke emotionale Betroffenheit der Eltern hängt vermutlich damit zusammen, dass sie zum einen mit dieser erwartungswidrigen Entscheidung der Schule nicht nur negative Auswirkungen für Bruno, sondern für die ganze Familie antizipieren. Zum anderen haben sie den Eindruck, durch ihre Zustimmung zur diagnostischen Überprüfung der Leistungsfähigkeit ihres Kindes im Grunde den Weg zur technokratischen Lösung des schulischen Problems erst geebnet und auf diese Weise auch die Kontrolle über dessen weitere Schulkarriere verloren zu haben.

4.2.6.3 Problemverarbeitungsprozesse

Die Problemverarbeitung der Familie Dezza ähnelt in der Anfangsphase jener der Familie Bertozzi: Die Familienmitglieder versuchen, die emotionalen Spannungen, den aktuellen Ärger und die Ohnmachtsgefühle zunächst im innerfamiliären Umfeld zu verarbeiten:

Frau D.: *"Das kam für uns plötzlich, und als ich diese Ungerechtigkeit sah, wurde ich ganz nervös. Ich konnte mich nicht mehr konzentrieren ... Das war eine Sache, die uns schwer getroffen hat. Jetzt haben sie unsere Familie durcheinander gebracht ... unser ganzes Dasein auf den Kopf gestellt. Jetzt sind wir eine verzweifelte Familie, weil wir nicht wissen, wie wir dieses Problem lösen können."*

Herr D.: *"... ja, das hat unsere ganze Familienatmosphäre verändert, alles, denn bis dahin waren wir ruhige und ausgeglichene Menschen ... All diese Dinge und diese Wut, all das ist in der letzten Zeit aufgekommen. Einer fühlt sich ausgeschlossen, wirklich ausgeschlossen. Sie werden fragen, warum gibt es niemanden, der Ihnen hilft? Du fühlst dich ausgeschlossen, verbittert, verängstigt, du fühlst dich unwohl, versuchst dich zu verstecken ... wirklich. Da ist nur die Familie ... in der man Halt sucht."*

Dem ersten Schock und den panikartigen Reaktionen folgt ein Gefühl der Ausweglosigkeit und Resignation. Außerfamiliäre Kontakte werden in dieser Zeit eher als störend erlebt und daher gemieden. Im Unterschied zur Familie Bertozzi ist diese Desorientierungsphase bei der Familie Dezza relativ kurz und nicht so intensiv:

Frau D.: *"Dieses Problem hat uns so viel Schaden zugefügt, sowohl moralisch als auch materiell ... Wir haben alles daran gesetzt, dass unsere Kinder einmal ein besseres Leben haben .. haben Tag und Nacht gearbeitet ... es tut uns Leid, dass Bruno schulisch hängen geblieben ist."*

Herr D.: *"Ja. Wir haben gedacht, dass sie bis zum Diplom kommen."*

Frau D.: *"Aus familiären Gründen musste mein Mann die Schule abbrechen, weil wir geheiratet haben. Aber er sagte immer, bevor ich sterbe, will ich nur eins vom Herrgott, er soll mir gewähren, dass Bruno den Universitätsabschluss macht, und dann kann ich am gleichen Tag sterben."*

Herr D.: *"Er schafft das nicht mehr ... Jetzt ist es zu spät .. die Lehrer hätten uns früher informieren müssen."*

Die Eltern bringen hier zum ersten Mal ihre Enttäuschung darüber zum Ausdruck, dass ein für sie wichtiges Migrationsziel, nämlich die erwünschte Hochschulausbildung ihres Kindes, durch einen eventuellen Sonderschulbesuch unmöglich geworden sei.

Frau D.: *"Ich habe mit dem Lehrer, mit dem Rektor gesprochen .. aber der will sich unser Problem nicht anhören ... unsere Familiensituation interessiert ihn nicht (...) Wäre das ein Problem von uns Eltern gewesen, wenn wir erkannt hätten, dass er nicht in der Lage war, diese Schule zu besuchen, hätten wir andere Initiativen ergriffen und andere Dinge getan."*

Es wird deutlich, dass die Eltern ihren Anteil an der Entstehung und Verschärfung des Problems aus ihren Betrachtungen ausschließen; sie thematisieren lediglich

die durch die Versäumnisse der Schule und die Unzuverlässigkeit der Lehrer heraufbeschworene Sonderschulüberweisung.

Die Erkenntnis, dass das Migrationsziel, der ganzen Familie ein besseres Leben zu ermöglichen, nur zum Teil erreicht worden ist, wenn Bruno die Sonderschule besuchen muss, führt dazu, dass die Eltern emotionale und soziale Unterstützung nur noch im engsten Familienkreis suchen. Soziale Kontakte zu Verwandten und Bekannten werden stark eingeschränkt. Mit diesem Rückzug geht eine Umorganisation des familiären und beruflichen Lebens einher (die Mutter bleibt zu Hause, versorgt die Kinder). Die folgenden Äußerungen zeigen, dass diese Abschottungsstrategie nicht nur der emotionalen Stabilisierung der Familienmitglieder dienen soll, sondern auch darauf abzielt, einer möglichen Stigmatisierung vorzubeugen:

Frau D.: *"Das Schlimme war, wir waren mit unserem Problem allein, wir konnten doch nicht zu den Leuten sagen: 'Bruno ist vielleicht behindert im Kopf. Wir haben das Problem erst ganz allein in der Familie, mit meinem Mann, meiner Tochter und meinem Sohn besprochen. Es war eine schwere Zeit .. wir konnten nicht nach Italien .. wir haben zwar telefoniert, aber wir konnten doch nicht über das Problem etwas sagen.'"*

Herr D.: "Wenn sie den italienischen Eltern erklären, dass ihr Kind auf die Sonderschule geht .. dann sagen die: 'Ah, .. das sind die Bescheuerten.' Verstehen Sie, das betrifft die ganze Familie."

Frau D.: *"Diese Sonderschule ist keine Hilfe; wenn Bruno auf die Sonderschule geht, denken alle, er ist behindert. Er kriegt keine Arbeit und dies und das .. Eine Freundin von mir ist mit einem deutschen Mann verheiratet, die versteckt ihre Zeugnisse von der Sonderschule. Sie sagt: 'Was soll ich meinen Kindern erzählen?' – welche Schande .. Bruno wird das nicht passieren, er wird auf der normalen Schule bleiben."*

Herr D.: *".. Ja, und die anderen Kinder würden sich lustig machen. Nehmen wir an, Sie haben einen Bruder, einen Neffen oder einen Cousin und morgen hört man, dass dieser Cousin oder Bruder einen Überfall gemacht hat und im Gefängnis gelandet ist. Auch Sie leiden darunter, nicht nur Ihr Bruder. Die ganze Familie leidet darunter. Sonderschule ist eine peinliche Angelegenheit und verletzt die Ehre der Familie ..."*

Die Abschottungsstrategie der Eltern erweist sich als eine ineffektive Bewältigungsform (vgl. hierzu *Voydanoff* 1983), sie führt nicht zur gewünschten emotionalen Entlastung, sondern zu einer Beeinträchtigung ihres Wohlbefindens.

Frau D.: *"Erst dann, wenn diese Situation zu Ende ist, werde ich befreit sein. Noch wird es nicht ruhig werden. Noch ist die Situation unbeweglich. Eine Tragödie, eine peinliche Angelegenheit. Sie kann unser ganzes Leben verändern. (Pause) Ich weiß nicht, wie wir zurückkehren können. (Pause) Wir waren früher frei und aufgeschlossen, man feierte immer zusammen; aber jetzt .. (...) In meiner Not habe ich mich dann an die Schule gewandt. Die wollten aber gar nicht darüber sprechen. Dann habe ich mich mit einer früheren Arbeitskollegin getroffen; die hat mir geraten, einen Rechtsanwalt einzuschalten und gegen den Bescheid des Schulamtes zu klagen. Ja, und dann fing die Lauferei an: Termin beim Rechtsanwalt, zur Ärztin, um ein gesundheitliches Gutachten zu erstellen, mit dem Psychologischen"*

Dienst zu sprechen, um ein Gegengutachten machen zu lassen. Das Problem hat unser ganzes Leben auf den Kopf gestellt."

Die Gewißheit, nach Italien zurückzukehren und dort aufgrund ihrer materiellen Erfolge in der Migration soziale Anerkennung zu gewinnen, hatte den Eltern einen wichtigen Rückhalt gegeben, um in schwierigen Zeiten durchzuhalten. Würden sie sich mit ihrem Anliegen gegenüber der Schule durchsetzen, so bliebe auch ihr ursprüngliches Migrationsziel bestehen. Nur dieser Erfolg würde aus ihrer Sicht die notwendige soziale Anerkennung in der Heimat gewährleisten, während eine Niederlage das Scheitern eines der wichtigsten Migrationsziele bedeuten würde, nämlich die erfolgreiche schulische Karriere ihres Sohnes. Bestärkt durch das Rückzugsverhalten des Lehrers versuchen die Eltern, ihre Interessen mit allen Mitteln durchzusetzen. Sie erheben zunächst Einspruch gegen den Beschluss der Schulbehörde und hoffen, durch eine Klage vor dem Verwaltungsgericht gegen das Schulamt zu ihrem Recht zu gelangen.

Beim letzten Gespräch besucht Bruno die 6. Klasse der Hauptschule und hofft mit seinen Eltern auf ein für ihn positives Gerichtsurteil. Nach der Ablehnung des Einspruches vor dem Bezirksamt scheint jedoch eine stärkere Unsicherheit bezüglich des möglichen Prozessausganges eingetreten zu sein. Aus den Elterngesprächen während dieser Wartezeit lassen sich weitere Problembewältigungsstrategien ableiten, die Rationalisierungsversuche beinhalten und mögliche Notfalllösungen vorbereiten.

Frau D. versucht, durch ein positives Beispiel einen optimistischen Ausblick auf Brunos schulische Zukunftsperspektive zu geben und damit die Richtigkeit der Lösung zu bekräftigen:

Frau D.: *"Andere Familien haben ihre Kinder einfach für ein Jahr nach Italien geschickt, aber man muss das Problem hier lösen. Wir versuchen, dass Bruno auf der normalen Schule bleibt, auch wenn er keinen Abschluss bekommt. Dann hat er später immer noch die Möglichkeit, auf einer privaten Schule sich weiterzubilden. Aber wer weiß, es liegt in der Hand Gottes, vielleicht, wenn er auch die Hauptschule ohne Abschluss verlässt, in Italien zum Militär geht, kann er vielleicht doch noch zur Hochschule ... Mein Cousin hat es auch so geschafft ... Bruno hat einen guten Willen, und ich glaube, er wird es schaffen. Wenn er etwas größer ist, wird es besser gehen. Auch er wird verstehen, was er in der Situation machen muss, was er entscheiden muss und wie er weiter kommen kann. Vielleicht kann er das alles nachholen, was er versäumt hat, wenn er weiter lernen will."*

Frau D. geht unausgesprochen von der Erwartung aus, dass das Gericht in ihrem Sinne entscheiden wird. Mögliche Schwierigkeiten rationalisiert sie durch positive Beispiele. Ihre optimistische Grundhaltung (vgl. Kap. 4.2.1) bestärkt sie prinzipiell in der Überzeugung, dass das ursprüngliche Migrationsziel erreicht werden kann, d.h. dass Brunos schulische und berufliche Zukunft trotz der aktuellen Schwierigkeiten nicht gefährdet sei. In den Aussagen von Herrn D. lassen sich hingegen

Strategien erkennen, die auf eine Veränderung der Lösungsbemühungen und des ursprünglichen Migrationsentwurfs schließen lassen. Sein argumentatives, handlungsleitendes Reden dient der emotionalen und kognitiven Vorbereitung möglicher Handlungsveränderungen und -rechtfertigungen (vgl. hierzu Aschenbach 1983).

Herr D. *"Nein, ob es nun klappt oder nicht, (Pause) wir können ja nur abwarten und hoffen, dass unser Gutachten das Gericht überzeugt, wenn nicht ... überlegen wir uns, hier zu bleiben. Mein Sohn ist hier geboren, ... inzwischen bin ich Ausländer hier und Ausländer in Italien. (Pause) Und dann, der Mensch denkt und Gott lenkt .. Vielleicht haben wir die Möglichkeit, etwas selbständig aufzubauen, vielleicht was Eigenes für ihn selbst. Wir sind immer dazu bereit. Mehr als das können wir nicht tun."*

Herr D. versucht, einen weiteren Kontrollverlust bei einer negativen Situationsentwicklung zu verhindern, indem er eine mögliche Änderung seines Migrationszieles ins Auge fasst: Verbleib in Deutschland, Reduktion der schulischen Ambitionen und Aufbau einer beruflichen Perspektive für Bruno.

Aufgrund des schwebenden Gerichtsverfahrens lehnten die Eltern und die beteiligten Lehrer mein Interventionsangebot ab. Dem Prinzip der Freiwilligkeit folgend, endet der Fall der Familie Dezza deshalb mit der Darstellung und Analyse der Problemlöseversuche der Beteiligten.

4.3 Familie Schiavetti

Herrn S. (45 J.) und Frau S. (42 J.) lerne ich bei einem meiner Besuche des Sozialdienstes des Caritasverbandes kennen. Ihre lockere, humorvolle und aufgeschlossene Art machen es mir leicht, Zugang zu ihnen zu finden. Die Schiavettis stammen aus Neapel. Ihre Kinder Alberto (21 J.), Bruno (19 J.), Carlo (18 J.) und Maria (12 J.) sind in Deutschland geboren, "aber alles waschechte Neapolitaner", wie Herr S. strahlend betont. Im weiteren Verlauf unseres Gespräches erfahre ich, dass Maria schulische Schwierigkeiten hat, dies aber, wie Frau S. zugleich betont, nicht als Problem angesehen wird: "Sie kann halt, was sie kann." Nachdem ich mein wissenschaftliches Interesse bekundet habe, erklären sich die Eltern zu weiteren Gesprächen bereit und vereinbaren mit mir einen ersten Gesprächstermin.

Erster Besuch bei Familie Schiavetti

Die Schiavettis wohnen in einer unter Denkmalschutz stehenden ehemaligen Arbeitersiedlung (Vierfamilienhäuser aneinandergereiht mit kleinen, individuell gestalteten Vorgärten) einer rheinischen Großstadt. Die Namensschilder an den Hausklingeln weisen auf italienische Mitbewohner hin.

Bei meinem ersten Besuch sind zunächst nur die Eltern und Maria anwesend. Nach einer herzlichen Begrüßung setzen wir uns an einen großen, ovalen Wohnzimmertisch. Während Frau S. Kaffee serviert, kommt die folgende, ungekürzt wiedergegebene Gesprächspassage zustande, die das familiäre Leben der Schiavettis, die Atmosphäre, die bei ihnen herrscht, am besten wiedergibt:

- Frau S.: (zu Maria gewandt) *"Geh und wasch Dir die Hände. Du warst draußen. Geh schnell."*
- Herr S.: *"Geh schnell, Du warst im Keller, geh und wasche Dich."*
- Frau S.: (lachend) *"Diese Herren sind von der Polizei!"*
- I.: *"Nein, nein, das stimmt nicht ... Deine Mutter schwindelt."*
- Herr S.: *"Die hat keine Angst, ... furchtbar. Die ist furchtbar, diese Tochter."* (im Hintergrund läuft eine italienische Unterhaltungssendung im Fernsehen)
- Frau S.: (Bruno, der zweitälteste Sohn, kommt zur Tür herein) *"Das ist der zweite, Bruno. (Pause) Alberto, der Älteste, schläft. Er ist von der Arbeit gekommen, der arme Junge. (Dann laut) Weckt ihn auf. Um Viertel vor Sieben hat er ein Treffen. Geht ihn wecken, denn er muss weg, der Alberto."*
- I.: *"Wäre es möglich, den Fernseher auszumachen?"*
- Frau S.: *"Schalte den Ton ab. Die Sendung geht jetzt gleich zu Ende. Ah, Roberta, Francesca, meine Nachbarinnen .."*

Wie auf ein Stichwort erscheinen neue Gesprächsteilnehmer, reihen sich zwanglos ins Familiengeschehen ein und beteiligen sich nahtlos an dem Gespräch: Schule, Neapel, Schule. Zu meinem Erstaunen wird das schulische Thema entgegen meinen bisherigen Erfahrungen nicht als Familiengeheimnis behandelt. Offen wird gesprochen, argumentiert und durchaus konträr diskutiert. Ungeordnet strömen unterschiedliche Kommentare parallel an mein Ohr und auf das Tonband. Ich erkenne sehr schnell, dass dieses Gespräch für mich mehr der teilnehmenden Beobachtung dient und bedeutsame Aspekte der Alltagswirklichkeit der Familie Schiavetti wiedergibt. Gleichzeitig muss ich aber auch feststellen, dass die stellenweise chaotisch anmutenden Kommunikationsstrukturen die Grenzen meiner Aufnahmefähigkeit erreichen. Aus diesem Grunde wurden weitere Gespräche im engeren Familienkreis vereinbart.

4.3.1 Biographie der Eltern

Das Leben von Herrn und Frau S. war von frühester Kindheit an von Armut geprägt. Dennoch scheinen die lebensfrohe Einstellung und die Fähigkeit, selbst in schwierigen Situationen eine optimistische Grundhaltung zu bewahren, ihren Alltag zu bestimmen:

- Herr S.: *"Wir waren ja immer unterwegs. Die Mädchen (mit Blick auf seine Frau) hatten es da schon schlechter; die durften nur in Begleitung raus. (Pause) Darüber könnte man einen Roman schreiben. (..), (...) Anstatt zur Schule bin ich Glocken läuten gegangen, so aus Spaß; oder wir sind Fenchel klauen gegangen."*
- I.: *"Und Ihre Eltern?"*
- Herr S.: *"Unsere Eltern? Was wußten die schon. Erst wenn der Lehrer fragte: 'Ist Ihr Sohn krank?', (herzhaft lachend) dann musste ich rennen ... und mein Vater mit dem Gürtel hinterher."*
- Frau S.: *"Ja, früher war alles strenger. (Pause) Wir Mädchen durften nicht allein zu einem Fest gehen. Dann waren wir immer in Begleitung der Mutter."*
- I.: *"Und welche Bedeutung hatte Schule für Sie?"*
- Frau S.: *"Ich bin bis zur ersten Klasse Mittelschule gegangen."*
- Herr S.: *"Und ich bis zur dritten Klasse Grundschule."*
- I.: *"Warum haben Sie bereits mit der dritten aufgehört?"*
- Herr S.: *"Na ja, weil ich nicht mehr zur Schule ging."*

Frau S.: "Er ging nicht zur Schule. Er lief immer davon!"

Herr S.: *"Es ist nicht so, dass ich es nicht schaffte. Ich hatte keine Lust. Ich weiß nicht."*

I.: "Und die Eltern, haben die das akzeptiert?"

Frau S.: (spricht dazwischen) *"Von wegen, sie gaben Schläge (...) Unsere Eltern hatten keine Schulausbildung. Wenn ich nicht zur Schule gehen wollte, nahm mich mein Vater zur Seite und sagte mir, ich sollte in Mathe mehr üben, und obwohl er es selbst nicht konnte, kriegte ich Kloppe, weil ich nichts verstand. Er aber wollte, dass wir lernten, aber er konnte uns nicht helfen ..."*

Herr S.: *"Erst beim Militärdienst habe ich erst richtig Schreiben gelernt. Aber als kleiner Junge habe ich schon angefangen zu arbeiten. Auf dem Bau, als Verputzer. (Pause) Wir waren eine große Familie (fünf Geschwister, zwei Schwestern und drei Brüder), da mussten alle ran."*

Während Herr S. seine Kindheit und Jugendzeit in seiner geliebten Stadt Neapel verbringt, ist für seine Frau diese Lebensphase durch Migrations- und Remigrationserfahrungen geprägt.

Frau S.: *"In den ersten Jahren war es so, dass mein Vater fast immer in Deutschland gearbeitet hat. Meine Mutter hat uns aufgezogen. Wir hatten nicht viel, aber dadurch, dass mein Vater uns Geld schickte, ging es uns nicht schlecht. (Pause) Mit zwölf Jahren bin ich mit meiner Mutter und meinen Geschwistern nach Deutschland gekommen. (Pause) Sie wissen ja, mein Vater war zunächst alleine in Deutschland und hat uns immer Geld geschickt. (Pause) Dann kam plötzlich nichts mehr. Da hat meine Mutter gesagt, wir fahren nach Deutschland. Papa war geschockt (erzählt sie ganz belustigt) ... Aber nach drei Jahren sind wir alle wieder zurückgekehrt."*

Obwohl Frau S. in der Anfangsphase ihres Aufenthaltes in Deutschland mit Schwierigkeiten und Belastungen konfrontiert wird – sie hat kaum Kontakte zu Gleichaltrigen, meist ist sie aufgrund der berufsbedingten Abwesenheit der Eltern allein zu Hause und muss den Haushalt führen –, schildert sie die Auswanderung und das Leben in der Migration als ein abenteuerliches und einmaliges Erlebnis. Während man als Beobachter dazu neigen könnte, diese Lebensumstände als sehr belastend für ein zwölfjähriges Mädchen zu interpretieren, betrachtet Frau S. diese Zeit als Weichenstellung für ihre persönliche Entwicklung, da sie in Deutschland der elterlichen Kontrolle und Bevormundung – zumindest zeitweise – entfliehen konnte.

Auf die Zeit ihrer Remigration blickt Frau S. mit gemischten Gefühlen zurück. Einerseits ist die Freude groß, ihr Neapel und die Menschen dort wiederzusehen, andererseits erlebt sie vor dem Hintergrund ihrer Migrationserfahrung verstärkt die soziale Kontrolle in ihrer familiären Umgebung und die damit verbundene Bevormundung:

Frau S.: *"Als ich meinen Mann kennenlernte, musste er, um mich zu sehen, in mein Elternhaus kommen ..."*

Herr S.: *"Ja, ich weiß noch, die ganze Familie war anwesend ... und besonders deine Großeltern mochten mich nicht."*

Frau S.: "Ja, sie wollten, dass ich einen anderen heirate."

Herr S.: "*Ja, dann haben wir uns schnell entschlossen, (scherzhaft) bevor sie noch mit einem anderen verkuppelt wird, nach Deutschland zu gehen.*"

1973 wandern beide nach Deutschland aus. Unterkunft finden sie zunächst bei Verwandten. Während Herr S. als angelernte Arbeitskraft bei einem großen Energieunternehmen unterkommt (in dieser Firma ist er mittlerweile 23 Jahre), findet Frau S. eine Anstellung in einer Wäscherei. Noch im selben Jahr findet ihre Hochzeit statt.

Seit der Geburt ihres ersten Sohnes geht Frau S. verschiedenen Reinigungstätigkeiten nach, die ihr nach eigenen Aussagen mehr Flexibilität geben, um ihren Haushalt besser organisieren zu können. Nach drei Söhnen wird 1984 Maria als viertes Kind der Familie geboren.

4.3.2 Zur aktuellen Situation der Familie

Ihr ursprüngliches Migrationsziel (die materielle Absicherung ihres Lebens und die Rückkehr nach Italien) haben die Schiavettis nicht aus den Augen verloren, aber zeitlich verschoben:

Frau S.: "*In den ersten Jahren war es nicht einfach, Geld zu verdienen, den Haushalt zu führen und die Kinder zu versorgen. (..), (...) Wir haben versucht, zu sparen, aber wir mussten ja auch leben.*"

Herr S.: "*Ja, es hat uns sehr viel Zeit gekostet, aber das Leben darf nicht zu kurz kommen. (Pause) Wenn wir alt sind, ist es für viele Dinge zu spät, das muss man jetzt tun, (&) aber wir haben trotzdem noch etwas Geld zur Seite gelegt und haben uns ein Haus und eine Wohnung in Italien gekauft und vermietet.*"

Frau S.: "*Ja, aber ich muss schon das Geld für die Familie zusammenhalten ... (stöhnend) Die Söhne geben zwar ein Teil ihres Geldes ab, aber sie verlangen auch viel und mein Mann ist auch sehr großzügig.*"

Dass sie die erwünschte Rückkehr bis zum heutigen Tag nicht realisieren konnten, ist ihrer Ansicht nach aber auch dadurch zu erklären, dass sie im Prinzip zwei Lebensziele verfolgen. Einerseits möchten sie ihre finanzielle Situation so gestalten, dass sie eine langfristige Verbesserung ihrer Lebensbedingungen in ihrer Heimat erreichen. Andererseits sind sie nicht bereit, auf die Befriedigung ihres aktuellen Bedürfnisses nach einem erfüllten Leben in der Gegenwart zu verzichten. Diese Sowohl-als-auch-Strategie könnte in den lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Eltern begründet liegen und dem Motto folgen, auch in der größten Not das Leben zu genießen und nicht nur fernen Zielen nachzujagen: "Das Leben kann man nicht planen, man muss es nehmen, wie es kommt ... aber spontan reagieren ... In unserer Familie wurde der nächste Tag geplant, aber nicht das ganze Leben."

Charakteristisch ist die optimistische Grundhaltung und Lebenseinstellung der Schiavettis. Sie nutzen die verschiedenen Möglichkeiten sozialer Unterstützung:

Herr S.: *"Ich bin nach Deutschland gekommen nicht gegen meinen Willen, sondern mit Herz und Verstand. (Pause) Ich war guter Dinge. Aber es ist nicht alles so gelaufen, wie ich dachte ... Ich habe Geld verdient, ... aber mein Herz wollte verkümmern. Denn hier fragt dich keiner: 'Wie geht es', du musst seh'n, wie du weiterkommst. So läuft das ... (lachend) Ja, und meine Kontakte mit den Landsleuten sind für das Herz, die mit den Deutschen für den Kopf."*

Frau S.: *"Ja, wissen Sie, Maria hat, durch unsere Kontakte mit unseren Landsleuten hier, die Möglichkeit, Italienerin zu bleiben."*

Durch die bewusste Steuerung ihres Kontakt- und Freizeitverhaltens versuchen die Schiavettis, die räumliche Distanz zur Heimat und die fehlende sozial-emotionale Nähe zu den Einheimischen im Aufnahmeland zu kompensieren: Während sich die Kontakte zu Deutschen in der Regel auf den Arbeitsbereich, auf Kontakte mit der Schule etc. beschränken, konzentriert sich ihre Suche nach sozial-emotionaler Unterstützung auf das subkulturelle Milieu.

4.3.3 Maria

4.3.3.1 Erster Kontakt

Maria ist ein sehr ernst wirkendes und für ihr Alter relativ kleines, belebtes Kind. Dieser Eindruck wird durch ihre schwerfälligen und bedächtigen Bewegungen noch unterstrichen. Auffallend und im Kontrast zu der offenen und überschwänglichen Haltung der übrigen Familienmitglieder wirkt Maria sehr zurückhaltend und in sich gekehrt, wobei man nicht unbedingt von Schüchternheit¹ sprechen kann, da sie bereitwillig und ohne erkennbare Scheu, aber eher emotionslos auf meine Fragen eingeht.

Da Frau S. den vereinbarten Termin (das erste Einzelgespräch mit Maria) vergessen hatte, musste Maria bei meiner Ankunft erst von einer Nachbarin abgeholt werden. Entschuldigend erklärt mir Frau S., dass Maria sich oft bei ihrer "zweiten Familie" aufhalten würde.

Das Interview mit Maria gestaltet sich recht schwierig, da sie mitten im Satz immer wieder auf die italienische Sprache zurückgreift. Darauf angesprochen, teilt sie mir mit, dass sie, obwohl sie in Deutschland aufgewachsen sei, immer erst in der italienischen Sprache denke und dann übersetze; dabei passiere es ihr oft, dass sie den Satz in der deutschen Sprache beginne und in der italienischen beende. Darüber würde sich die Lehrerin oft aufregen, das wäre auch mit ein Grund dafür gewesen, dass sie bereits in der Grundschule vorübergehend Nachhilfeunterricht erhalten habe.

Die von der Mutter erwähnte Zweitfamilie nehme ich zum Anlaß, Marias alltägliche außerschulische Situation zu thematisieren:

I.: "Maria, Deine Mutter sagte mir vorhin, dass Du Dich gerne bei den Nachbarn aufhalten würdest ..."

1 Marias zurückhaltende Art ist nach eingehender Analyse nicht unter dem Persönlichkeitsbegriff Schüchternheit bzw. sozialer Gehemmtheit (vgl. Problemdefinition des Lehrers) zu subsumieren, sondern weist eher die Merkmale sozialen Desinteresses auf. Diese Schlussfolgerung liegt nahe, da Maria weder den Wunsch äußert, Kontakte aufnehmen zu wollen, noch in einem Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt (ambivalentes Kontaktverhalten) steht, wie es bei sozial gehemmten Kindern zu beobachten ist (vgl. Asendorpf 1989).

- Maria: "Ja, Tante, .. äh, nicht meine richtige Tante .. *wenn die Schule aus ist, gehe ich zu ihr .. meistens .. sie haben einen großen Hund, mit dem gehe ich oft spazieren, wenn meine Eltern nicht zu Hause sind.*"
- I.: "Bist Du oft allein zu Hause?"
- Maria: "Ja, manchmal."
- I.: "Was machst Du in Deiner Freizeit? Hast Du Freunde, mit denen Du was unternimmst?"
- Maria: "*Ja, meine Schulfreundin, (h) aber ich spiele auch allein (..), (...) meine Mutter will, dass ich (h) mehr mit den anderen Kindern spiele. (ärgert) Ständig macht sie mir Vorschläge, was man alles unternehmen kann. Immer gehen wir zu irgendwelchen Treffen. Nie kann ich das machen, was ich will.*"
- I.: "Das nervt Dich?"
- Maria: "*Ja, ich (h) gehe lieber mit Tasso (Hund der Nachbarin) spazieren.*"
- I.: "Stört es Dich, wenn Deine Eltern ständig Deine freie Zeit bestimmen?"
- Maria: "Meine Eltern (h) verstehen das nicht. *Die sagen immer, wir Schiavettis müssen zusammenhalten und alles zusammen machen ... Das ist gut für die Familie. (Pause) Aber meine Brüder dürfen alles, und ich muss immer tun, was meine Eltern wollen.*"

Marias Schilderungen ist zu entnehmen, dass ihre Eltern sehr darauf bedacht sind, ihre Freizeit mit ihr zu verbringen. Dabei wird allerdings aus der Perspektive Marias deutlich, dass nicht die Erfüllung ihrer Wünsche und Bedürfnisse im Vordergrund der elterlichen Bemühungen steht, sondern deren Vorstellungen davon, was für Maria wünschenswert sei. Vordergründig leistet sie keinen Widerstand, empfindet dies aber als Einengung ihrer Möglichkeiten bei der Gestaltung ihrer Freizeit und ihrer Beziehungen und versucht, dieses Defizit in Abwesenheit der Eltern durch den Aufbau eines kompensatorischen Milieus (bei ihrer Zweitfamilie und in der Schule) auszugleichen, zu dem die Eltern keinen Zugang haben.

Die selbstbestimmte Freizeitgestaltung in Abwesenheit der Eltern (die Möglichkeit, sich zurückzuziehen, alleine etwas unternehmen zu können) ist ein Grund dafür, dass es nicht zu offenen Konflikten mit den Eltern kommt. Andererseits wird dadurch eine Scheinharmonie aufgebaut, die die Diskrepanz zwischen den elterlichen Interessen und denen des Kindes verdeckt.

Offen bleibt zunächst, welche Funktion das sozial auffällige Verhalten des Kindes für seine Lebensbewältigung hat, ob Maria soziales Desinteresse an den Tag legt, weil sie tatsächlich kein Interesse an sozialen Kontakten hat, oder aber ob sie durch ihre demonstrative Ungeselligkeit nur ihren Unmut über die permanente elterliche Reglementierung ihrer Freizeit und ihrer Kontakte artikuliert.

4.3.3.2 Biographie und Schulverlauf

Mit der Geburt ihrer Tochter reduziert Frau S. ihre beruflichen Aktivitäten auf ein Minimum und konzentriert sich auf die Erziehung Marias. Allerdings zwingt die finanzielle Situation der Familie sie, früher als geplant (Maria ist zu diesem Zeitpunkt zwei Jahre alt), wieder mitzuverdienen. Die berufsbedingte Abwesenheit

der Mutter habe jedoch nach Aussagen der Eltern keinerlei negative Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes gehabt. Die Einbeziehung sozialer Netzwerke für Erziehungs- und Betreuungsaufgaben in dieser Phase habe nicht nur einen direkten praktischen Nutzen gehabt, sondern entspreche auch ihren Lebensvorstellungen von Gemeinschaft und Solidarität. Diese Art der Familienerweiterung diene auch dem sozialen Lernen der Kinder. Kontakte mit anderen Bezugspersonen erweitern die häusliche Beziehungsstruktur und bieten neue Lern- und Handlungsmöglichkeiten für die Kinder. Dies nennen die Eltern als ein wichtiges Ziel bei der Familienerziehung.

Im Alter von drei Jahren kommt Maria in einen italienischen Kindergarten. Ausschlaggebend für diese Entscheidung war die Absicht der Eltern, Maria im Hinblick auf eine mögliche Rückkehr auf ein Leben in Italien vorzubereiten. Den Kindergarten durchläuft Maria ohne besondere Probleme, jedoch beobachten die Eltern kurz nach der Einschulung erste Anzeichen sozial auffälligen Verhaltens – eine Art sozialen Rückzug: Maria scheint sich weniger für andere Kinder zu interessieren, spielt lieber allein und ist in sich gekehrt. Die Eltern nehmen diese "ungesellige" Art des Kindes zum Anlaß, verstärkt Kontakte zu arrangieren:

Frau S.: *"Die Kleine war immer etwas behäbig .. wissen Sie .. ja, wie soll ich sagen, nicht ängstlich, aber irgendwie schwerfällig. Das ist wohl ihre Natur. Anfangs fiel uns das gar nicht auf, aber seit sie zur Schule geht, verstärkt sich das .. Man musste sie immer antreiben, sonst würde sie vor dem Fernseher sitzen und eine Sendung nach der anderen in sich reinziehen ... wir haben sie, soweit es geht, immer mitgenommen, dafür gesorgt, dass sie mit Kindern Kontakt bekommt ..."*

Schon zu Beginn der Schulzeit erweist sich die auf das zukünftige Leben in Italien ausgerichtete Erziehungsstrategie der Eltern (vgl. Kap. 4.3.4) für die Eingliederung Marias in die deutsche Schule als hinderlich. Die notwendigen Anpassungsleistungen, das intensive Erlernen der deutschen Sprache (durch zusätzlichen Sprachunterricht), um erfolgreich am Unterricht teilnehmen zu können, und die gleichzeitige Aufnahme des Lernstoffes überfordern Maria. Am Ende des ersten Schuljahres erfüllt sie nach dem Urteil ihrer Lehrerin nicht die notwendigen Lernvoraussetzungen für das zweite Schuljahr und verbleibt auf Anraten der Lehrerin und mit Einverständnis der Eltern in der ersten Klasse. In der Folgezeit zeigt Maria eine deutliche Verbesserung in ihren Schulleistungen – außer im Fach Deutsch.

4.3.4 Familienerziehung

4.3.4.1 Zum Erziehungskonzept der Eltern

In den folgenden Gesprächsausschnitten thematisieren die Eltern den besonderen Stellenwert von Solidarität in ihrer Lebensgemeinschaft. Der enge Zusammenhalt in der Familie sei das bestimmende Charakteristikum des Familienlebens:

Frau S.: *"Einige haben eine Familie und essen zusammen. Die Kinder werden versorgt, ansonsten geht einer da hin, einer dort hin. Bei uns ist das anders. Nehmen wir an, einer wird krank, dann kümmern wir uns um ihn .. oder die Mutter ist alt, ich muss mich um sie kümmern. Wir schließen sie nicht im Altersheim ein .. verstehen Sie."*

Herr S.: *"Ja, wir haben unsere Kinder so erzogen .. Leben ist ein Geben und Nehmen. Da hat sich nichts geändert .. aber natürlich muss man sie auch darauf vorbereiten, selbständig ihr Leben in den Griff zu kriegen; aber sie müssen auch wissen, wo sie herkommen."*

Frau S.: *"Es ist so, in jeder Familie läuft es natürlich anders. Bei uns ist es so, wir machen alles gemeinsam. Ja, .. auch große Dinge entscheiden wir gemeinsam ... die Freizeitinteressen der Söhne sind natürlich schon anders. Sie sind erwachsen. Ja, früher war es so, da durfte man nichts ohne die Eltern tun. Heute gehen meine Söhne ihren eigenen Weg. Das ist normal."*

Den bisherigen Äußerungen der Eltern ist zu entnehmen, dass die Loyalität der Familienmitglieder untereinander vor der Befriedigung individueller Interessen steht. Als Ausgleich für diese Anpassungsleistung bietet der familiäre Schonraum für jeden Einzelnen sozial-emotionale Geborgenheit und materielle Sicherheit. Dieses Prinzip findet sich auch im Erziehungskonzept wieder:

Herr S.: *"Ja, natürlich war früher auch nicht alles gut, aber man hat zusammengehalten .. Wir haben den Eltern vom Blick der Augen abgelesen .. aber verstehen Sie richtig, der familiäre Zusammenhalt ist für uns nicht einfach Tradition, er ist notwendig in einer fremden Umgebung und für eine gute Rückkehr. Da kann nicht jeder machen was er will."*

Frau S.: *"Die Kinder heute verlieren diese Werte. Wir achten zwar darauf, dass unsere Kinder Familienwerte bewahren, ... natürlich ist es nicht mehr so wie früher, man darf seine Augen auch nicht dem Neuen verschließen (...) Kinder brauchen auch eine gewisse Freiheit."*

I.: *"Gilt das für Ihre Söhne und Ihre Tochter gleichermaßen?"*

Herr S.: *"Im Prinzip ja, wir denken da nicht so traditionell wie unsere Eltern ... aber bei Maria ist es etwas anderes."*

Frau S.: *"Sie braucht mehr Unterstützung, weil sie so einen schwierigen Charakter hat, nicht, weil sie ein Mädchen ist."*

Die Eltern gehen davon aus, dass Familienerziehung auf solidarisches Handeln ausgerichtet sein muss, erkennen aber auch, dass die individuelle Autonomie nicht zu kurz kommen darf. Mehr oder weniger scheint ihnen bewusst zu sein, dass eine starke emotionale Bindung der Familienmitglieder untereinander bei gleichzeitiger erlebter individueller Autonomie die Voraussetzung für den Zusammenhalt der Familie ist (vgl. Olson/McCubbin 1982, S. 49). Dabei folgen sie nach eigenen Aussagen in ihrer Erziehungshaltung nicht traditionellen Erziehungseinstellungen, sondern persönlichen Interessen. Bei der Erziehung Marias achten die Eltern daher bewusst darauf, ihre Tochter stärker in das Migrationsprojekt einzubinden. Gleichzeitig sind sie mit Rücksicht auf ihre Rückkehrabsicht bestrebt, die außerschulische Lebens- und Lernumwelt des Kindes bewusst zu bestimmen.

4.3.4.2 Häusliche Lernumwelt und innerfamiliäre Förderung des Kindes

Marias Kinderzimmer ist ein kleiner Raum, der an das Schlafzimmer der Eltern angrenzt und der aufgrund seiner Größe eher an einen begehbaren Schrank erinnert. Dieser Eindruck wird durch die fehlende Tür bestärkt. Außer einem Kinderbett und einer kleinen Regalwand, die ungeordnet einige Stofftiere und Bücher beherbergt, ist das Zimmer recht schmucklos. Wie ich später von Frau S. erfahre, spielt Maria, "wenn sie einmal zu Hause ist und nicht bei den Nachbarn herumhängt", meistens in der Küche. In der Küche haben die Eltern für Maria in einer kleinen Nische auch einen Arbeitsplatz eingerichtet, an dem sie ihre Schulvorbereitungen und Hausaufgaben erledigen kann.

Bei der folgenden Charakterisierung des Familienalltags und der familien-spezifischen Lernumwelt Marias wird deutlich, dass die Eltern versuchen, Situationen zu schaffen, in denen Maria modellhaft die Heimatkultur kennenlernen und nacherleben kann. In dieser Erziehungsstrategie sehen sie eine Möglichkeit, Maria auf eine Rückkehr nach Italien vorzubereiten. Im intraethnischen Lebenskontext sollen Kommunikations- und Beziehungsstrukturen aufgebaut werden, in denen Maria Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen machen und dadurch sozial kompetentes Verhalten erlangen kann:

- Frau S.: "Wir haben sie gleich in die Casa Italia (italienischer Kindergarten) geschickt ... wegen der Sprache und der Kultur .. wissen Sie .."
- Herr S.: "Natürlich hat sich vieles geändert. Heute sind die Kinder viel freier .. aber das heißt nicht, dass die Tradition nicht mehr gilt .. unsere Kinder kennen ihre italienische Herkunft .."
- Frau S.: "*Ja .. das ist eine Sache der Erziehung .. das fängt mit der Familie an, Gemeinsamkeiten pflegen, die Freizeit gestalten mit Landsleuten ..*"
- Herr S.: "*... dabei behält sie die Nähe zur Heimat, lernt ihre Kultur .. die Sprache .. wenn wir dann wieder zurückkehren, wird .. ist sie vorbereitet ... wir versuchen schon, dass Maria einmal ihr Leben selbst aufbauen kann ..*"
- Frau S.: "*Sehen Sie, wenn sie mal groß ist .. Hausfrau, Mutter, dann soll sie die Möglichkeit haben, wenn sie sich von ihrem Mann trennt, aus eigener Kraft zu leben und auszukommen.*"
- I.: "Aber ein selbstbestimmtes Leben setzt doch voraus, dass Maria auch ihre eigenen Wege geht."
- Herr S.: "*Sehen Sie, Maria ist wie eine Muschel, verschlossen .. aber drinnen sitzt eine Perle. Also muss man sie öffnen .. das kann sie nicht allein ... Also nehmen wir Maria überall mit, zu den Nachbarn oder wenn wir unsere gemeinsamen Feste in der Kirchengemeinde feiern ... das hat schon eine gewisse Tradition.*"
- Frau S.: "*Wissen Sie, unsere Söhne sind, wie wir, offen und umgänglich, aber bei Maria muss man immer wieder nachhelfen, sie ist eigenwillig und stur .. Sie haben ja gesehen, wir sind eine große Familie. Maria ist noch jung, muss noch lernen ... und Jüngere müssen natürlich noch auf die Eltern hören, wir helfen ihr, wo wir können.*"

Es ist jedoch fraglich, inwieweit die kindbezogenen Interessen der Eltern mit den tatsächlichen Interessen und Bedürfnissen des Kindes übereinstimmen. Insofern kann die beabsichtigte Vermittlung von Erziehungszielen impliziter Natur (für das zu erlernende Verhalten) in Form elterlichen Modellverhaltens (Modellpersonen)

nicht funktionieren, da eine Identifikation mit ihnen aufgrund mangelnder Interessenübereinstimmung nicht stattfindet (vgl. hierzu Damon 1989).

Maria äußert mehrfach ihre Unzufriedenheit, erlebt das Verhalten ihrer Eltern als Bevormundung, fühlt sich in ihren Bedürfnissen (die Möglichkeit, sich zurückzuziehen, alleine zu sein oder ohne die Eltern etwas zu unternehmen) nicht ernst genommen. Aus ihrer Perspektive erscheint die elterliche Erziehung zur Förderung von Selbstbestimmung wie eine Zwangsmaßnahme.¹ Sie passt sich den elterlichen Geboten (sich mit italienischen Kindern zu treffen, mit den Eltern gemeinsame Freizeitaktivitäten zu unternehmen etc.) an, d.h. sie legt eine defensive Verhaltensstrategie an den Tag, um Auseinandersetzungen mit ihren Eltern zu vermeiden.

Maria: *".. die schleppen mich zu allen möglichen Leuten, das nervt .. aber wenn ich nicht mit will, dann gibt es Ärger und das kann ich nicht ausstehen. Alle (ihre Eltern und ihre Brüder, K.-D. R.) sagen mir immer, was ich machen soll; sie geben mir Rat-schläge. Ja .. also ich denke erst darüber nach, ja und dann komme ich auch auf das gleiche Ergebnis wie meine Mutter .. dann sagt sie: 'Du musst das so und so machen, und weil ich das nicht schnell mache, macht sie das selbst ... meine Mutter behandelt mich immer wie ein kleines Kind.'"*

Maria wird kaum gefordert, vieles wird ihr abgenommen. Die einengenden Verhaltensweisen der anderen Familienmitglieder führen dazu, dass Maria im innerfamiliären Umfeld kaum Initiativen ergreift.

Frau S: *"Maria ist einfach so. Sie ist stur, ist ein liebes Kind, aber sehr zurückhaltend. Wir versuchen, ihr immer zu helfen, wir fordern sie immer auf. Wir wollen, dass sie aktiver und selbständiger wird. Wir helfen ihr. Wir sagen, was sie tun muss, denn von alleine macht sie nichts. Keine Hausaufgaben, sie hilft nicht immer, sie macht einfach von alleine nichts. Manchmal spricht sie mit uns überhaupt nicht. Sie ist ungesellig (verlegenes Lachen), sie sitzt immer so teilnahmslos rum. Aber so ist sie eben."*

Die Eltern bemühen sich zwar die Selbständigkeit ihrer Tochter zu fördern, erreichen aber durch ihre Erziehungspraktiken das Gegenteil: Sie unterstützen ein eher angepasstes, reaktives Verhalten. Marias passive Haltung, die von der Mutter als Ungeselligkeit beschrieben wird, stellt jedoch weniger eine Charaktereigenschaft des Kindes dar, wie die zitierten Äußerungen nahe legen; sie ist vielmehr als Reaktion auf die erlebten Einschränkungen der eigenen Handlungsmöglichkeiten zu verstehen:

Maria: *"Ich mache gar nix, ich habe keine Lust, was zu machen. Ich kann machen, was ich will, das bringt nichts. Ich sage nichts und habe meine Ruhe. Denn ... ich weiß, was sie immer sagen werden. Ich kenne das."*

1 Held (2000, S. 88) weist in einem anderen Zusammenhang auf eine Paradoxie hin: Erzieher sehen in der Regel den äußeren Zwang als eine natürliche Voraussetzung für die spätere Selbstbestimmung der Schüler an.

Die Äußerungen der Eltern, ihre Tochter sei ungesellig und schüchtern, lassen sich auch durch das selbstbestimmten Freizeitverhalten Marias außerhalb der Familie relativieren.

Konkrete Unterstützung in schulischen Angelegenheiten bekommt Maria selten. Sie führt dies auf die eingeschränkten Hilfsmöglichkeiten der Eltern zurück:

Maria: *"Bei uns arbeiten alle .. Meine Brüder sind selten zu Hause, und meine Eltern können mir nicht helfen, weil sie nicht so gut Deutsch sprechen. Wenn ich aus der Schule komme, gibt's was zu essen, dann geht meine Mutter meistens wieder arbeiten und ich zu den Rossis (Nachbarn), führe den Hund aus".*

I.: "D.h., Du musst selbst klar kommen. Und was passiert, wenn es schlechte Noten gibt?"

Maria: *"Ja, das klappt schon einigermaßen .. und wenn nicht, meine Eltern sind da nicht so streng."*

I.: "Du kommst also aus der Schule und dann ... machst du die Schulaufgaben?"

Maria: *"Die mach ich später."*

I.: *".. und was sagen Deine Eltern?"*

Maria: *"Die sind nicht so streng .. und ich glaube, das ist auch egal .. meine Eltern sind da nicht so streng."*

Zieht man die Aussagen der Eltern hinzu, so stellt man fest, dass sie die schulischen Probleme ihrer Tochter zwar erkennen und im Gespräch offen thematisieren, jedoch keine Konsequenzen daraus ziehen.

Herr S.: *"Sie denkt nicht daran, sofort nach Hause zu kommen und die Hausaufgaben zu machen. Sie geht dann zur Nachbarsfamilie und rennt mit deren Hund stundenlang herum. Ich glaube, es liegt daran."*

Frau S.: *"Wenn ich dann sage, 'Maria, hast Du die Hausaufgaben gemacht?' Ja, ja, ich habe sie gemacht", aber sie vertrödelt die ganze Zeit."*

Herr S.: *"Sie ist viel zu verspielt. Sie ist kein schlechtes Mädchen, nein, nein .. nur die Probleme mit den Hausaufgaben .."*

I.: "Und wie läuft es im Moment mit der Schule?"

Frau S.: "Ja, das weiß ich nicht. Mir hat man gesagt: 'Geht'."

Herr S.: *"Wissen Sie, sie ist stur, ihre Brüder wollen ihr helfen .. aber sie haben keine Lust mehr, weil die Kleine stur ist, lässt sich nicht helfen."*

Selbst Rückmeldungen der Lehrer über die Schulschwäche Marias veranlassen die Eltern nicht dazu, konkrete Schritte zur Förderung ihrer Tochter einzuleiten.

Maria: *"... aber ich habe eher Streß, wenn meine Eltern beim Lehrer waren."*

I.: "Was passiert?"

Maria: *"Sie sind böse auf mich, meine Mutter schreit und sagt, dass ich in der Schule mehr aufpassen soll."*

I.: "Und wie reagierst Du?"

Maria: *"Ich ärgere mich; die sagen dann immer, ich soll mich mehr anstrengen; aber sie vergessen das auch sehr schnell ... Nichts, bis zum nächsten Mal ... sie laufen ständig in die Schule .. aber nichts."*

Sanktionen materieller oder sozialer Art bleiben aus: "Aber wir schlagen sie nicht ... wir lieben sie und tun das alles nur zu ihrem Besten, das sage ich ihr und sie

versteht .. denke ich". Es wird zwar kein Leistungsdruck ausgeübt, aber es werden auch keine Leistungsanreize gegeben. Es bleibt bei Appellen.

4.3.5 Problemdefinition

4.3.5.1 Der schulische Misserfolg Marias aus der Sicht der Lehrerin

Mein erstes Gespräch findet in einer freundlichen und spannungsarmen Atmosphäre während einer Freistunde der Klassenlehrerin statt. Das kooperative Verhalten des Kollegiums dieser Hauptschule war im Laufe meines Forschungsvorhabens eine erfreuliche Ausnahme, da in der Regel – nicht zuletzt aufgrund der zum großen Teil verhärteten Fronten zwischen Elternhaus und Schule und/oder aus gerichtstaktischen Gründen – Gespräche nur unter großen Schwierigkeiten und in einem sehr begrenzten Umfang möglich waren.

Die Lehrerin beschreibt einige Persönlichkeitsmerkmale Marias und geht auf deren aus ihrer Sicht auffällige Sozialverhalten ein:

Lehrerin: "Ja, wie soll ich Maria beschreiben? Äußerlich ... sie ist immer tadellos gekleidet, wie eine Prinzessin, aber unnahbar und verschlossen, so als habe sie niemanden nötig. (Pause) Ich habe den Eindruck, alles, was mit der Schule zusammenhängt, interessiert sie nicht, ja .. das drückt sich auch in ihrem sozialen Verhalten aus, sie wirkt irgendwie überheblich... Vielleicht ist der Ausdruck zu stark, vielleicht tue ich ihr Unrecht; denn bei den Mitschülern ist sie trotz ihres desinteressierten, ja, ungeselligen Verhaltens durchaus beliebt. (Pause) Es erstaunt mich auch immer wieder, dass Maria bei Sozialwahlen¹ recht gut abschneidet. Aber auch da zeigt sich, dass sie zwar von vielen Kindern gewählt wird, ... sie selbst nennt aber nur ihre Freundin. (Pause) Wenn ich meinen Eindruck von ihr zusammenfassen sollte, würde ich sagen: Eine plausible Erklärung wäre: Sie will nicht mitmachen, weil sie glaubt, sie habe es nicht nötig; und das betrifft nicht nur ihr soziales Verhalten, das betrifft ihre Lernhaltung und ihr Interesse an der Schule."

Marias soziales Verhalten in der Schule wird von der Lehrerin als Verweigerungshaltung bewertet und als Provokation empfunden. Interessant und für die weitere Analyse aufschlussreich sind die Ergebnisse des von der Lehrerin durchgeführten Soziogramms (Moreno 1954). Demnach hat Maria kaum Interesse an sozialen Kontakten zu Mitschülern. Unverständlich erscheint der Lehrerin, dass die Mitschüler in einer relativ hohen Anzahl Sympathie für Maria empfinden. Da Maria weder Ablehnung noch Ausgrenzungen (vgl. hierzu auch die Aussagen von Maria) im Klassenverband erlebt, kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler die Sicht der Lehrerin nicht übernommen haben. Die Erkenntnis, dass Maria im Klassenverband große Beliebtheit genießt, scheint aber die Bereitschaft der Lehrerin, ihr Urteil zu revidieren und die Verantwortlichkeit für die schulischen Schwierigkeiten nicht nur primär in der Person des Kindes zu suchen, nicht zu beeinflussen:

1 Die Lehrerin führt jedes Schulhalbjahr einen soziometrischen Test durch. Als Bewertungsgrundlage dient die quantitative Auswertung der Antworten der Schüler auf die Frage: "Mit wem möchtest Du befreundet sein bzw. Deine Freizeit verbringen?"

Nicht die Rollenbeziehung zwischen Lehrerin und Schülerin wird als mögliche Ursache des Problems angeführt, sondern das erwartungswidrige Verhalten der Schülerin, die mangelnde soziale Anpassung an das schulische Regelsystem, der Verstoß gegen unterrichtsbezogene Verhaltensstandards bestimmen die Argumentation der Lehrerin:

Lehrerin: "Warum ich auf Desinteresse schließe? Als Maria zu uns kam, dachte ich zunächst, sie sei ängstlich, aber mittlerweile habe ich festgestellt, dass sie eher gelangweilt ist. Vielleicht glaubt sie, es ist nicht nötig mitzuarbeiten, weil sie bald wieder nach Italien zurückkehrt ... Sie beteiligt sich beispielsweise nicht am Unterricht. Dabei hätte sie es bitter nötig. Sprachlich ist Maria sehr schlecht, ständig vermischt sie deutsche und italienische Wörter. Das hat natürlich auch auf andere Fächer Auswirkungen. Dabei könnte sie es schaffen, sie ist nicht dumm, aber sie stellt sich so an ... Also, sie wirkt ständig abwesend. Ich muss sie ständig ermahnen aufzupassen. Nicht, dass sie schwätzt, aber sie scheint nicht in der Schule zu sein, sondern ganz woanders ... Maria hält sich an keine Regeln, sie kommt oft zu spät und ohne ihre Hausaufgaben in die Schule. (Pause) Also irgendwie komme ich nicht an Maria heran; ... sie will sich nicht helfen lassen ... ist einfach zu stur. Und das Ergebnis sehen Sie ja."

Aus der Sicht der Lehrerin könnten die Rückkehrabsichten der Familie einen negativen Einfluss auf die Anstrengungsbereitschaft Marias und ihre schulischen Leistungen haben. Die Alternative, nach Italien zurückkehren zu können, löse bei der Schülerin den Glauben aus, sie müsse sich nicht anstrengen. Bestärkt fühlt sich die Lehrerin in ihrer Beurteilung durch die Schwierigkeiten der Eltern die notwendigen schulischen Unterstützungsleistungen zu erbringen bzw. durch ihr fehlendes Interesse an der deutschen Schule.

Lehrerin: "Aber trotzdem merke ich, da passiert nicht viel. Entweder können sie sich nicht durchsetzen oder sie glauben, die deutsche Schule ist für ihre Tochter nicht so wichtig, wenn sie eh nach Italien zurückkehren. (Pause) Sie hatten dies angedeutet; ursprünglich wollten sie Maria auch auf eine italienische Schule schicken; das hat aber, glaube ich, wegen der Entfernung nicht geklappt. (Pause) Aus all den Fakten schließe ich, dass es besser wäre, wenn Maria eine besondere Betreuung in einem schulischen Umfeld erhält, in dem eine intensivere pädagogische Unterstützung möglich ist. Dann kann sie auch noch einen Schulabschluss schaffen."

4.3.5.2 Der schulische Misserfolg Marias aus der Sicht der Eltern

Die Eltern scheinen sich mit ihrer die Ursachen des Schulversagens personalisierenden Argumentation im Einklang mit den Erklärungen der Lehrerin zu befinden:

Herr S.: *"Ja, ich muss der Lehrerin recht geben, sie arbeitet nicht mit. Ich habe es ein paar Mal versucht, mit ihr zu arbeiten, aber es ist immer das Gleiche; sie lässt sich nicht helfen, ja .. stur ... das Schlimmste ist Mathematik und Rechtschreibung."*

Frau S.: *"Ja, sie versucht mitzukommen, aber sie schafft es nicht. Die Lehrerin sagte uns beim letzten Mal, dass sie zu sehr zurückliegt. Sie hat Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache und mit dem Schreiben auf Deutsch, in Mathe und im Diktat, in al-*

lem. Sie sagt, dass sie zu weit zurück ist, und sie arbeitet nicht mit .. will nicht .. hat sie gesagt."

I.: "Ich höre hier zwei Begründungen heraus: Will Maria nicht oder kann sie nicht ... Wenn ich das richtig heraushöre, dann zweifeln Sie (Frau Schiavetti) daran, dass Maria nicht will .."

Frau S.: "*Ja, das denke ich. Wenn man nicht versteht, verliert man nach und nach auch das Interesse, wenn man sieht, dass man nicht versteht. Ich habe der Lehrerin auch gesagt: Vielleicht kommt meine Tochter auch sehr nach mir. Ich war auch schwer von Begriff.* (Pause) *Ich sage: Sie kann halt, was sie kann."*

Herr S.: "*Ja, das ist schon richtig, aber Du kennst unsere Tochter, sie kann auch stur sein.* (Pause) *Wissen Sie, ihre Brüder wollen ihr helfen .. aber sie haben keine Lust mehr, weil die Kleine sich nicht helfen lässt* (Pause) *Nun gut, wenn sie dann aber nicht anders kann, dann kriege ich auch die Nerven nicht."*

In ihrer Problemdefinition führen die Eltern zwar die mangelnden schulischen Leistungen – ähnlich wie die Lehrerin – auf individuelle Schwächen Marias zurück. Die jeweiligen Erklärungskonzepte jedoch weisen Unterschiede auf. Während die Lehrerin ausschließlich motivationale Faktoren wie fehlende Anstrengungsbereitschaft, das Nicht-Wollen und die Interesselosigkeit der Schülerin für das Schulversagen verantwortlich macht, gehen die Eltern von einer generellen mentalen Störung aus, d.h. von einem Nicht-Können aus Begabungsmangel. Mögliche Einflussfaktoren, die aus sozialen Beziehungen und familiären oder schulischen Umständen ableitbar wären, werden nicht genannt. Folgerichtig stimmen die Eltern trotz der unterschiedlichen Begründungsprämissen der Problemlösung der Lehrerin zu, dass Maria in der Sonderschule besser aufgehoben sei.

Frau S.: "*Aber wir denken auch (wie die Lehrerin, K.-D. R.): Jetzt kann man sie nicht einfach so versetzen, d.h. man kann sie versetzen, aber wenn alle Kinder eine Eins haben und sie eine Sechs, fühlt sie sich nicht wohl."*

Herr S.: "*Ja, vielleicht ist es besser, wenn sie ...*"

Frau S.: "*Ja, wenn sie es nicht schafft, dann schafft sie es nicht. Wenn sie dieses Jahr sitzen bleibt, nächstes Jahr sitzen bleibt, ich hab schon verstanden, dass sie schwer begreift. Aber was soll ich machen? Soll ich sie umbringen? Begreift nicht, fertig? Auch wenn sie die Regelschule nicht schafft, gibt es keine Probleme, weil sie trotzdem unsere Tochter ist."*

Es ist allerdings nicht zu erkennen, ob die Eltern die mögliche Sonderschuleinweisung als eine sinnvolle Maßnahme für ihre Tochter ansehen:

Herr S.: "*Ja, meiner Ansicht nach muss sie nichts Besonderes werden, um Gottes Willen, irgend etwas. Was weiß ich? Sie muss ihr Leben bestreiten können,* (Pause) *und dabei werden wir ihr helfen."*

Frau S.: "*Sie wird mit uns nach Italien zurückkehren. Das haben wir schon lange vorbereitet. Da wird es keine Probleme geben."*

Vergleicht man diese Zukunftsvorstellungen der Eltern mit den Aussagen der Lehrerin, so wird deutlich, dass beide Parteien mit der Sonderschulüberweisung Marias unterschiedliche Vorstellungen verbinden. Die Lehrerin geht aufgrund des Begabungspotentials davon aus, dass die Schülerin unter entsprechenden schuli-

schen Rahmenbedingungen eine bessere pädagogische Förderung erhalten kann, die auch einen erfolgreichen Abschluss der Schule nicht ausschließen würde. Die Eltern hingegen nehmen an, dass Marias Problem mit pädagogischen Mitteln nicht gelöst werden kann. Ihr schulischer Misserfolg wird von ihnen als nicht veränderbar angesehen; als eine unabwendbare Tatsache, mit der man leben muss und kann. Ihre Erziehungsvorstellungen sind somit auf andere Ziele bezogen und mit anderen Fähigkeiten und Kenntnissen verbunden, die Maria ihrer Meinung nach für ein Leben in Italien benötigt. Dementsprechend sind auch die Themen, über die sich die Eltern Gedanken machen, nicht die mögliche Sonderschuleinweisung oder ein möglicher Erfolg in der Schule, sondern der Zusammenhalt der Familienmitglieder und die Verwirklichung ihres Migrationszieles.

4.3.6. Problembewältigungsstrategien und Konsequenzen

4.3.6.1 Vor der Problemerkennung

Bereits bei der Einschulung erlebt Maria, dass ihre sprachlichen Kenntnisse der veränderten Lernsituation nicht gerecht werden, ihr dadurch nicht nur der Zugang zum schulischen Wissen erschwert wird, sondern dass auch ihre kommunikativen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt sind. Obwohl dieses Problem von der Grundschullehrerin recht bald erkannt wird, werden weder von ihr noch von den Eltern zusätzliche Fördermaßnahmen ergriffen bzw. eingeleitet:

Frau S.: "Maria hatte, als sie in die Schule kam, Probleme. (Pause) Die Lehrerin (Grundschullehrerin) meinte, dass Maria nur sehr schlecht Deutsch verstehe. Ja ..."

Herr S.: "Ja, sag es ruhig ... sie meinten damals, das liegt daran, dass Maria einen italienischen Kindergarten besucht hat."

Frau S.: "Aber ich glaube nicht daran. (Pause) Das kann nicht sein; unsere Söhne, die hatten einen deutschen Kindergarten besucht und auch am Anfang Probleme. Aber später sind sie gut gewesen, und wir hatten zunächst gehofft, dass es bei Maria genauso wird."

Interessant ist die Reaktion, die die Mitteilung der Lehrerin bei den Eltern auslöst. Nicht die sprachlichen Probleme Marias werden von den Eltern thematisiert, sondern die von der Lehrerin vermutete Ursache, die einseitige muttersprachliche Förderung in der italienischen Kindertagesstätte. Kritisch anzumerken ist, dass diese Vermutung der Lehrerin nicht zutreffen kann, da in der betreffenden Kita z.Z. der Datenerhebung vorwiegend Deutsch gesprochen wurde. Erst 2002/03 wurde auf ein zweisprachiges Modell umgestellt.

Im Mittelpunkt der elterlichen Reaktion stehen die Rechtfertigung des eigenen Vorgehens und die Abwehr von Schuldzuschreibungen seitens der Lehrerin. Aus der Sicht der Eltern liegt die Ursache der schulischen Schwierigkeiten nicht in ihrer Erziehungsstrategie, sondern in der Persönlichkeit ihrer Tochter begründet. Gleich-

wohl erleben sie die Startschwierigkeiten nicht als besorgniserregend, da sie von einer vorübergehenden schulischen Schwäche Marias ausgehen, weil sie Ähnliches seinerzeit bei der Einschulung ihrer Söhne erlebt hätten. So ist es nicht verwunderlich, dass mögliche sprachliche Fördermaßnahmen ausbleiben. Schwerwiegender ist für die Eltern die Tatsache, dass Maria in dieser Entwicklungsphase deutliche kommunikative Rückzugstendenzen im familiären Umfeld zeigt. Diese auffällige Verhaltensveränderung wird von ihnen als Desinteresse an sozialen Aktivitäten beschrieben. Dem versuchen sie dadurch entgegenzuwirken, dass sie für Maria verstärkt soziale Kontakte im intraethnischen Kontext aufbauen. Diese Passivität in sozialen Situationen wird im Laufe des Schuljahres auch von der Lehrerin beobachtet und den Eltern zurückgemeldet. Die Lehrerin räumt zunächst ein, dass Marias Verhaltensauffälligkeiten eine Folge ihrer "eingeschränkten kommunikativen Möglichkeiten aufgrund der sprachlichen Defizite in der Unterrichtssprache Deutsch" sein könnten. Im Zusammenhang mit der bevorstehenden Versetzung revidiert die Lehrerin allerdings ihre Beurteilung am Ende des Schuljahres und geht nach Schilderung der Eltern nun von einer sozialen Inkompetenz des Kindes aus. Sowohl das sozial auffällige Verhalten als auch die schulischen Leistungen veranlassen die Klassenlehrerin zu dem Vorschlag, Maria solle die erste Klasse wiederholen.

Die Möglichkeit, dass das Rückzugsverhalten Marias auch eine Reaktion auf die starke Bevormundung im familiären Umfeld und die negativen schulischen Erfahrungen sein könnte, dass ihrem auffälligen Verhalten ein Selbstverteidigungsmechanismus zugrunde liegen und somit das soziale Desinteresse bzw. inkompetente Sozialverhalten eine Schutzfunktion für sie haben könnte, wird nicht in Betracht gezogen.

Mit ihrer Bereitschaft, der Klassenwiederholung zuzustimmen, verbinden die Eltern die Hoffnung, Maria würde in einer besseren Klassenzusammensetzung (d.h. in einer Klasse, die einen höheren Anteil italienischsprechender Kinder aufweist) günstigere Integrationsbedingungen haben. Diese Hoffnung scheint sich in den folgenden Schuljahren zu erfüllen.

Herr S.: *"Maria hatte nach der Klassenwiederholung keine Schwierigkeiten mehr in der Grundschule gehabt."*

Nach Aussagen der Eltern habe sich Maria, seit sie in der neuen Klasse sei, sozial-emotional besser integriert und zeige deutliche Verbesserungen in ihren schulischen Leistungen.

4.3.6.2 Problemerkennung und -bewertung

Eine Veränderung in der Wahrnehmung und Bewertung der schulischen Situation ihrer Tochter lässt sich bei den Schiavettis erst infolge der Leistungsbeurteilung der Hauptschullehrerin feststellen.

Frau S.: "Frau G. (Hauptschullehrerin, K.-D. R.) sagte, Maria müsste Privatunterricht haben, sonst müsste sie die Klasse wiederholen."

I.: "Und was hielten Sie davon?"

Frau S.: "Wenn wir jemanden finden, warum nicht? Aber wo sollten wir jemanden finden?"

Herr S.: "Wir haben dann alle versucht, Maria zu helfen."

Mit der Beurteilung der Hauptschullehrerin scheint allerdings auch die Überzeugung der Eltern, die schulischen Probleme würden sich von alleine lösen, brüchig zu werden. Die Aussage der Lehrerin führt offensichtlich zu einer Änderung ihrer bisherigen abwartenden Haltung: "Sie wird es schon alleine schaffen" zu "Maria schafft es nicht allein, sie benötigt familiäre Unterstützung". Marias Situation wird von den Eltern nach wie vor nicht als bedrohlich wahrgenommen, sondern als eine Herausforderung an den familiären Solidaritätspakt. Dennoch scheinen die Unterstützungsversuche der Eltern nicht mit dem Glauben an die eigene Wirksamkeit verbunden gewesen zu sein, da sie bereits nach den ersten Misserfolgen ihre Förderungsbemühungen einstellen:

Herr S.: *"Sie kommt und sagt: 'Papa, was soll ich machen?' Ich hab ihr tausendmal etwas gesagt, aber ich kriege das nicht rein. Da habe ich auch keine Lust mehr. (Pause) Ihre Brüder wollen ihr helfen ... aber sie haben keine Lust mehr, weil die Kleine stur ist, lässt sich nicht helfen. Ja, und wie soll da eine fremde Person (die Lehrerin, K.-D. R.) mit Maria umgehen?"*

4.3.6.3 Problemverarbeitungsprozesse

Bemerkenswert ist, dass mit der Neubewertung der schulischen Situation Marias weder ein grundsätzlicher Einstellungswandel der Eltern gegenüber der deutschen Schule verbunden ist noch eine Kritik an der pädagogischen Leistung der Lehrer. Beziehen wir uns noch einmal auf die Aussage von Herrn S.: "Aber es hat wenig genutzt. Sie ist zu stur, sie lässt sich nichts beibringen", so lässt sich neben der nach wie vor personenbezogenen Ursachenzuschreibung eine negative Einschätzung der eigenen Einflussmöglichkeiten erkennen: "Unsere Arbeit ist gescheitert, weil unsere Tochter nicht mitmacht". Aus dieser Perspektive lassen sich die Aussagen der Eltern eher in Richtung einer kollektiven Entlastungsstrategie interpretieren; kollektiv deshalb, weil durch diese einseitige Problemzuschreibung nicht nur die Lehrer entlastet werden, sondern auch die Eltern ihr Nicht-Handeln begründen.

Betrachtet man das schulbezogene Unterstützungspotential der Familie aus der Sicht Marias, so verstärkt sich dieser Eindruck. Durch die eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten und die berufliche Abwesenheit der Familienmitglieder hätten die Hilfsangebote nur moralischen Charakter gehabt. In der Regel beschränkten sich die Reaktionen der Eltern auf Appelle und Ermahnungen. Eine gezielte Unterstützung bei den schulischen Aufgaben fand nach Marias Angaben nicht statt.

Marias Schilderungen decken sich mit den Eindrücken der Lehrerin. Wenn man die Problemdefinition der Lehrerin heranzieht, so sind Marias Eltern in Interaktionssituationen sehr offen, verständnisvoll und gegenüber Anregungen aufgeschlossen. Allerdings stünden nach den Erfahrungen der Lehrerin die tatsächlichen Handlungen der Eltern im Widerspruch zu ihren Absichtserklärungen. Zwei Motive führt die Lehrerin zur Erklärung dessen an: "Entweder fehlen ihnen die Möglichkeiten zu helfen, oder die deutsche Schule hat keinen hohen Stellenwert in der Familie, weil sie wieder nach Italien zurückkehren wollen." Interessant sowohl für die weitere Analyse der Problemlösungsstrategien als auch für mögliche Interventionen ist hierbei, dass die Lehrerin zwar bei den Eltern die Bereitschaft, Maria zu unterstützen, vermisst, selbst aber auch keine unterstützenden Maßnahmen ergreift und ebenfalls einseitige Schuldzuweisungen vornimmt (hierzu vgl. auch Kap. 4.3.4).

Zieht man noch einmal Marias Aussagen zu den konkreten schulischen Unterstützungsleistungen ihrer Eltern heran und vergleicht sie mit der ersten Hypothese der Lehrerin, so decken sich beide Ausführungen in der Feststellung, dass den Eltern die (intellektuellen) Möglichkeiten fehlen die notwendigen Hilfestellungen zu geben. Wenn aber ein Ungleichgewicht zwischen Ressourcen und Anforderungen besteht, so ist zu fragen, warum die Schiavettis keine fremde Hilfe in Anspruch nehmen. Eine mögliche Antwort könnte in dem zweiten von der Lehrerin genannten Motiv gefunden werden, das im Zusammenhang mit den Rückkehrabsichten der Familie steht. Unter Berücksichtigung der Kontextinformationen aus Kap. 4.3.3 kann man erkennen, dass die Schiavettis stringent Erziehungsziele realisieren, die darauf abzielen, das zukünftige Leben Marias in der Heimat vorzubereiten.

Hieraus kann der Schluss gezogen werden, dass das Interesse der Eltern bei Kontakten mit der Lehrerin nicht der gemeinsamen Suche nach Interventionsmöglichkeiten gilt, um die schulischen Probleme Marias zu lösen, sondern der Aufrechterhaltung eines konfliktfreien Verhältnisses zur Schule. D.h., die Verhaltensweisen der Eltern stellen Formen einer Situationsbewältigung (demonstriert wird Übereinstimmung mit der Lehrerin) dar, dienen aber nicht der Lösung der eigentlichen Probleme. Zu dieser Entlastungsstrategie könnte auch die folgende Uminterpretation der Ursachenzuschreibungen gehören:

- Frau S.: *"Marias Noten wurden dann immer schlechter. Sie wollte nicht mehr zur Schule gehen, kam mit der Lehrerin nicht klar .. hatte einfach keine Lust mehr."*
- Herr S.: *"Was sollten wir tun? Wir konnten ja nicht ständig kontrollieren was sie macht (...) Wenn ich nicht zur Schule gehen wollte, bekam ich Klöße, aber bei Maria hilft das nicht, die wird dann immer bockiger, und was sollen wir der Lehrerin noch sagen?"*
- Frau S.: *"Nun gut, wenn sie dann aber nicht versteht, kriege ich auch die Nerven nicht. Aber ich schrei das Mädchen nicht an, dann muss man der Kleinen anders helfen."*
- I.: *"Wie müsste man Ihrer Meinung nach Maria helfen?"*
- Frau S.: *"Ich habe der Lehrerin gesagt, sie kommt nach mir, ich war auch schwerfällig, habe nicht alles kapiert, bin sitzengeblieben und dann nicht mehr hingegangen"*

(...) Ja, und daraufhin sagte die Lehrerin, es wäre besser, wenn Maria auf die andere Schule geht."

Herr S.: *"(nachdenklich) Es ist besser, wir lassen sie in Ruhe, sie kapiert nicht mehr, das ist ihre Natur ..."*

I.: *"Sie wären mit einer Versetzung in die Sonderschule einverstanden?"*

Herr S.: *"Was sollen wir tun? ... Wenn wir der Lehrerin Vorwürfe machen, dann müssten wir uns selbst Vorwürfe machen."*

Mit der Zuspitzung des schulischen Problems und der Erkenntnis der Eltern, dass mit ihren bisherigen Konfliktvermeidungsstrategien das gute Interaktionsklima zwischen Elternhaus und Schule nicht mehr aufrechterhalten werden kann, kommt es offensichtlich zu einer Umdeutung des Verhaltens Marias, von einem "Sie will nicht" zu einem "Sie kann nicht". Der schulische Misserfolg wird jetzt aufgrund der eingeschränkten intellektuellen Möglichkeiten des Kindes als etwas Schicksalhafteres interpretiert. Durch die Umbenennung erfährt das Verhalten Marias auch eine Uminterpretation (Relabeling). Es wird nicht mehr als Problem gesehen, sondern als unveränderbare Tatsache, die eine Intervention deshalb mehr oder weniger sinnlos erscheinen lässt (vgl. Watzlawick et al. 1992, S. 116ff.; Weeks/L'Abate 1985, S. 84ff.).

Frau S.: *"Auch wenn sie die Regelschule nicht schafft, gibt es keine Probleme, weil sie trotzdem unsere Tochter ist. (Pause) Ja, meiner Ansicht nach muss sie nichts Besonderes werden, um Gottes Willen, irgend etwas. Was weiß ich?"*

Herr S.: *"Ich denke, wenn sie einmal verheiratet ist, was soll sie tun? Sie kriegt dann Kinder ..."*

Frau S.: *"(ganz laut und resolut) Ja, das ist schon richtig, aber wir müssen auch etwas für sie tun. (Pause) Wir haben eine ganz andere Idee. (Der Vater will dazwischenreden.) Sei jetzt still. Stellen Sie sich vor, sie findet einen Mann, mit dem sie sich nicht versteht. Wenn sie dann auseinandergehen, muss sie aus eigener Kraft leben und auskommen."*

Herr S.: *"(ungeduldig) Mein Wunsch ist es, etwas in Italien aufzubauen. Vielleicht ein Hotel, das war schon immer unser Traum. Dann könnte Maria dort arbeiten."*

Frau S.: *"Ja, kein Problem ... Wir sind immer dazu bereit, ihr zu helfen."*

Diese Umdeutung des schulischen Problems in eine unabwendbare Tatsache erleichtert die Begründung der bisherigen Erziehungshaltung und der Ziele der Eltern:

- Das scheinbar Unabänderliche wird akzeptiert, und es werden berufliche Zukunftsalternativen für Maria im Herkunftsland gesucht. Diese Suche stellt allerdings keine direkte Reaktion auf die mögliche Sonderschuleinweisung dar, sondern ist bereits Bestandteil der elterlichen Migrationsstrategie.
- Eine schulbezogene Förderung des Kindes im häuslichen Umfeld braucht nicht stattzufinden, da es nach Ansicht der Eltern keine Hoffnung auf eine positive Veränderung geben kann.
- Durch die Anerkennung der schulischen Beurteilung wird nicht nur die Lehrerin in ihrer pädagogischen Kompetenz bestätigt, sondern auch die bisherige Erziehungsstrategie der Eltern legitimiert.

Abschließend lässt sich festhalten:

Die einseitige Ausrichtung und Fixierung der familiären Erziehungspraktiken auf den Rückkehrplan wirken sich auf die schulische Förderung des Kindes kontraproduktiv aus. Die familiären Kontakt- und Interessenfelder, die fast ausschließlich im intraethnischen Milieu liegen, haben wenige Berührungspunkte mit der Schule. Die Freizeit Marias wird in hohem Maße durch die familiäre Anforderungs- und Bedingungsstruktur kanalisiert und reglementiert, so dass selbstbestimmte Kontakte und Tätigkeiten nur in temporalen Grenzen möglich sind, d.h. in Abwesenheit der Eltern. Die Folge davon ist, dass es nicht nur zwischen den Lebenswelten Familie und Schule, sondern auch innerhalb der Lebenswelt Familie zu einer Trennung von Leben und Lernen kommt.

In der Problemdefinition der Lehrerin werden Ursachen, die mit Besonderheiten der Lehrer-Schüler-Interaktion zusammenhängen, völlig ausgeblendet. So konzentrieren sich ihre Problemlösungsversuche einseitig auf Verhaltensänderungen des Kindes, die dessen unerwünschtes Verhalten aber nur verstärken.

Im schulischen Umfeld legt Maria ein eher reaktives und vermeidendes Verhalten an den Tag: sporadisches Fernbleiben vom Unterricht, desinteressiertes Verhalten und fehlende Hausaufgaben. Zieht man Marias Aussagen zum schulischen Interaktionsverhalten heran: "Das geht alles sehr schnell ... das ist wie zu Hause, wenn ich es nicht sofort schnalle, bin ich die Doofe ... ich halt mich zurück .. aber die gibt nicht auf, ständig nörgelt sie an mir herum .. wenn ich mal später in die Schule komme, muss ich zum Rektor .. sie lässt mich nicht in Ruhe", so stellt man fest, dass die Schule für Maria immer mehr zu einem Ort des Misserfolgs wird. Das unentschuldigte Fernbleiben und die mangelnde Beteiligung könnten somit auch eine Reaktanz (eine Art Selbstverteidigungsmechanismus gegen den schulischen Misserfolg) auf fehlende schulische Erfolgserlebnisse sein, d.h. ein Versuch Marias, Autonomie zu erlangen bzw. zu bewahren. Reaktanz tritt speziell dann auf, wenn der Handlungsspielraum einer Person und ihre Möglichkeiten zu freien Entscheidungen durch Druck von außen eingeschränkt werden (vgl. Brehm 1966).

Dass Maria trotz Sanktionen und Androhung von Ausgrenzung (Sonderschule) ihr Verhalten nicht ändert, könnte daran liegen, dass das familiäre Umfeld schulischen Misserfolg nicht missbilligt. Im Rückgriff auf sozial-kognitive Lerntheorien kann man schlussfolgern, dass die angedrohten negativen Folgen als eher unwichtig für die eigene Person eingeschätzt werden und damit weniger handlungsleitend für Maria sind (vgl. Bandura 1986, S. 312).

Dass die Lehrerin Marias abweichendes Verhalten nicht als eine Art Problembewältigung betrachtet, kann man aus ihren Reaktionen schließen: Einberufung der Eltern in die Schule und Meldung an das Schulamt. Pädagogisches Arbeiten ist für die Lehrerin nur möglich, "wenn das Kind auch will". Damit verlässt sie jedoch ihr

pädagogisches Argumentationsfeld und übernimmt eine eher verwaltungsorganisatorische (administrative) Aufgabe: die Kontrolle von normgerechtem Verhalten und die Sanktionierung bei Normabweichungen. Die Folge einer solchen Problem-sicht ist, dass die eigentlich notwendige pädagogische Hilfestellung nicht sinnvoll erscheint und die Ausgrenzung Marias aus dem Klassenverband als einzige Handlungsalternative angesehen wird.

4.3.7 Das argumentative Rückkoppelungsgespräch als Möglichkeit pädagogischer Interventionsarbeit

Die im Laufe des Forschungsprozesses erarbeiteten Interpretationen werden in einem weiteren Schritt zum Gegenstand eines Diskurses mit den Betroffenen gemacht. Ein geeignetes Instrument dafür sind argumentative Rückkoppelungsgespräche. Zentraler Gedanke solcher Gespräche ist die Aufhebung der Trennung zwischen Interpretation und Intervention. Dabei werden zwei Ziele verfolgt:

- Die Validierung der im Forschungsverlauf geleisteten Interpretationen im Dialog mit den Betroffenen und
- die Erarbeitung und Durchführung erster Interventionsschritte.

Im Folgenden stelle ich exemplarisch Passagen der Rückkoppelungsgespräche mit Marias Eltern (insgesamt drei) und die daraus gewonnenen Erkenntnisse dar. Aus dem umfangreichen Datenmaterial habe ich nur die Bereiche herausgegriffen und ausführlich dargestellt, die mir – mit Blick auf den interessierten Leser – besonders bedeutsam erschienen. Aus diesem Grund werden die Phasen, die den eigentlichen Interventionsprozeß wiedergeben ausführlich dargestellt und zum besseren Nachvollziehen der Interpretationen mit Gesprächsausschnitten aus dem zweiten und dritten Gespräch ergänzt. Die Validierungsphase der Interpretationen mit den Eltern (erste Phase) wird nur thesenartig und auf das vorgestellte Interventions-thema bezogen wiedergegeben.

Phasen der Rückkoppelungsgespräche

Die Gespräche mit den Eltern fanden statt, nachdem das Einverständnis Marias und der Lehrerin vorlag, ihre Problemsichten im Vorfeld einer möglichen Intervention weiterzugeben.

Erste Phase: Festlegung des Themenschwerpunktes: Die innerfamiliäre Förderung Marias

Festzuhalten aus der bisherigen Analyse des familiären Erziehungsumfeldes ist, dass

- die Erziehungspraktiken der Eltern einseitig auf das Migrationsprojekt ausge-

richtet sind,

- das tatsächliche Erziehungsverhalten der Eltern kaum Platz dafür lässt, dass ihr Kind eigene Ziele individuell gestalten kann, obwohl sie in ihren Erziehungsvorstellungen die Bedeutung von Selbständigkeit und Autonomie für die Entwicklung ihrer Tochter anerkennen;
- die Eltern befürchten, die Autonomiebestrebungen Marias könnten nicht nur den familiären Zusammenhalt gefährden, sondern auch eine Bedrohung für die Realisierung ihres Remigrationsvorhabens darstellen.

Deshalb wird angenommen, dass die zwanghafte Kohäsion¹ im Sinne einer Einbindung Marias in das Migrationsprojekt entscheidend dazu führt, dass der familiäre Erziehungskontext für Maria keine hinreichenden Entwicklungsbedingungen bietet, um die notwendige Handlungskompetenz zur Bewältigung ihres Migrations- und Schulalltags zu erlangen.

Zweite Phase: Erkenntnisse aus der bisherigen Analyse werden den Betroffenen verfügbar gemacht

Mit der kurzen Zusammenfassung wichtiger Aspekte des elterlichen Erziehungskonzepts wird der Versuch unternommen, den Eltern die eigenen Lebensentwürfe, Überzeugungen und subjektiven Bewältigungsstrategien wieder bewusst und verfügbar zu machen und durch andere Perspektiven (Beobachtungen und Erkenntnisse der Forscher, Aussagen Marias, der Klassenlehrerin) zu ergänzen. Prinzipiell kann keine Perspektive Überlegenheit beanspruchen. Entscheidend für den Verstehensprozess ist es, bestehende Diskrepanzerfahrungen aufzunehmen und zu reflektieren; mit dem Ziel, bereits durch die kognitive Beschäftigung mit anderen Perspektiven den Handlungsspielraum der Beteiligten zu erweitern und Problemlösungsalternativen zu entwickeln.

Im folgenden Gespräch wird die Aufmerksamkeit der Eltern auf ihre erzieherischen Fähigkeiten gelenkt, um ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass ihren Handlungen zwar gut gemeinte Intentionen zugrunde liegen, ihr Verhalten jedoch häufig kontraproduktive Folgen für die Entwicklung ihrer Tochter haben könnte:

- I.: "Ich möchte noch einmal einige Dinge zusammenfassen, die wir beim letzten Gespräch herausgearbeitet haben. (Pause) Nun haben Sie Ihre eigenen Erfahrungen mit der Erziehung Ihrer Kinder gemacht, mit den Schwierigkeiten, das Richtige tun und das Beste für Ihre Kinder zu wollen. (Pause) Sie haben bereits bei der Erziehung Ihrer Söhne erlebt, wie schwierig es ist, gemeinsame Lebensinteressen, eigenständige, individuelle Wünsche und Interessen in Einklang zu bringen. Sie

1 Neidhardt (1975, S. 167) unterscheidet bei einer Kohäsion zwei familienstabilisierende Richtungen: eine zwanglose Kohäsion, die die Familienmitglieder durch eine hohe Zufriedenheit mit dem Familienleben zum Verbleib motiviert, und eine zwanghafte Kohäsion, die den Zusammenhalt dadurch 'gewährleistet', daß die einzelnen Familienmitglieder im Falle einer Trennung besondere Nachteile befürchten müssen oder erleben.

haben gelernt, dass Erziehung, will man bestimmte Erziehungsziele erreichen, planvoll und konsequent durchgeführt werden muss. Ihre Entscheidung, Maria so zu fördern, dass eine Rückkehr nach Italien für Sie leicht und problemlos wird, ist für mich nachvollziehbar und verständlich. Könnten Sie sich aber auch vorstellen, dass gerade diese – aus Ihrer Perspektive durchaus verständliche und sicherlich für die Zukunft Marias auch nützliche Förderung – für das Leben in der Migrationssituation und hier speziell im Schulalltag auch Nachteile mit sich bringen kann?"

Frau S.: *"Wir haben immer versucht, Maria so weit es ging zu fördern ... Wir haben nicht über Einzelheiten gesprochen, aber Maria kennt unseren Wunsch, zurückzukehren ..."*

Herr S.: *"Nein, Herr R. (Interviewer) meint, ob wir sie nicht mehr für das Leben hier in Deutschland hätten vorbereiten müssen, die schulischen Probleme zu spät erkannt haben ... wir haben das getan, was wir für notwendig hielten ..."*

Frau S.: *"Ja, in der Schule, das ist was anderes ... aber was hätten wir machen sollen; sie ist so wie sie ist .. es ist keine Schande, dem einen macht es Gott leicht ..."*

Herr S.: *"(lachend) dem anderen macht er Probleme."*

Es wird deutlich, dass Herr S. die Frage zwar aufnimmt und sehr schnell auf den thematisierten Zusammenhang zwischen familiärer Erziehung und dem schulischen Problem Marias eingeht; dennoch findet die von mir nahegelegte Sichtweise keine Zustimmung. Beide Elternteile führen den schulischen Misserfolg Marias nach wie vor auf ihre individuellen Eigenschaften zurück und berücksichtigen ihren eigenen Anteil an der Entstehung und Entwicklung des schulischen Problems dabei nicht.

Dritte Phase: Reflexion widersprüchlicher Argumentations- und Handlungsmuster und Problematisierung möglicher kontraproduktiver Folgen des eigenen Problembewältigungsverhaltens

Um von den automatisierten, eingeschliffenen Denk- und Handlungsmustern zur Entwicklung neuer Lösungsalternativen übergehen zu können, werden in einem weiteren Schritt die unterschiedlichen Sichtweisen argumentativ überprüft und mögliche Handlungshindernisse abgebaut. Als Einstieg thematisiere ich die Sozialisationserfahrungen der Eltern und versuche, auf dieser Grundlage mit ihnen gemeinsam eine Perspektivenerweiterung herbeizuführen und damit eine neue Bewertungsbasis zu schaffen.

Der Vorteil dieser Vorgehensweise besteht darin, dass dadurch eine mögliche Beziehung zwischen dem heutigen Erziehungsverhalten der Eltern und ihrer Biographie offengelegt und eine stärkere Sensibilisierung für die Problemperspektive Marias erreicht werden kann. Die Schiavettis sollen durch die Reflexion der eigenen Kindheitserfahrungen Differenzen zwischen ihren aktuellen kindbezogenen Erziehungsstrategien und den tatsächlichen Interessen ihrer Tochter erkennen.

I.: *"Sie haben beide sehr anschaulich Ihre eigene Jugend- und Schulzeit geschildert, wie wichtig Ihnen Ihre Unabhängigkeit war; dass Sie versuchten, Ihren eigenen Weg zu gehen, um, sooft es ging, der elterlichen Kontrolle und Bevormundung zu*

entfliehen. Gleichzeitig schilderten Sie den vergeblichen Versuch Ihrer Eltern, Ihnen den Wert einer guten Schulbildung näher zu bringen."

Frau S.: *"Ja, ja, ich verstehe Sie. Die Eltern haben es versucht, aber helfen konnten sie uns nicht."*

Herr S.: *"Maria hat es besser. Wir kümmern uns um sie. Sie soll es später einmal nicht so schwer haben wie wir."*

I.: *"Ja, ich denke auch, man kann Ihren Eltern eine gute Absicht unterstellen. Aber es geht mir auch um die Bedürfnisse des Kindes. Was würden Sie sagen, wenn Maria eines Tages sagen würde: 'Liebe Eltern, ich möchte meinen eigenen Weg gehen, mehr Verantwortung für mich selbst übernehmen?'"*

Herr S.: *"Ja sicher, vielleicht erdrücken wir Maria mit unserer Art, vielleicht hat sie ja ganz andere Interessen ... Manchmal habe ich auch den Eindruck, ihre Sturheit ist nur ein Protest ..."*

Frau S.: *"Es ist wohl der Wunsch aller Eltern, dass ihre Kinder solange wie möglich im Haus bleiben. Maria ist die Jüngste, für sie ist ein gutes Zuhause wichtig."*

Herr S.: *"Ja, das sehe ich auch so. Nur der familiäre Zusammenhalt bringt in der Fremde Sicherheit. Alleine geht man unter. Ja, und dafür muss man auch Opfer bringen, kann nicht alles machen was man will. Das Leben ist ein Geben und Nehmen."*

Obwohl Frau S. in den Aussagen zu ihrer Kindheit (vgl. Kap. 4.3.1) immer wieder betont, dass sie sehr unter der familiären Bevormundung gelitten und in der Abwesenheit der Eltern Freiräume gesucht habe, sieht sie offensichtlich keine Parallelen zwischen den eigenen Autonomiebestrebungen und Marias Situation und Verhalten. Hierin ist ein Moment der Abwehr zu sehen. Vermutlich blendet Frau S. dieses Thema in ihrer Argumentation aus, weil sie andernfalls auch ihre aktuelle Erziehungshaltung in Frage stellen und auf alternative Sichtweisen und Erziehungskonzepte eingehen müsste, die ihren persönlichen Handlungsmotiven zuwiderlaufen könnten. Die Gründe für diese Thematisierungsabwehr konnten in diesem Zusammenhang zunächst nicht weiter erhellt werden, weil nicht ganz deutlich wurde, welche funktionalen Bedingungen diesem Widerstands-Phänomen (Wittmann/Wittmann 1986, S. 217ff.) zugrunde lagen (z.B. Beharrungstendenzen, Angst vor Veränderungen, sekundärer Gewinn oder Reaktanz, um sich der Möglichkeit zur freien Entscheidung vor Eingriffen von außen zu bewahren).

Im Unterschied dazu ist bei Herrn S. eine Verunsicherung zu erkennen, die ihn zu neuen Schlüssen und auch zu einer Neubewertung seiner Problemsicht führt. Um dies zu unterstützen und mögliche Gründe für die Thematisierungsabwehr bei Frau S. zu erhellen, konfrontiere ich die Eltern noch einmal mit der Aussage von Herrn S. zur familiären Erziehungssituation. Dabei geht es nicht darum, mögliche Versäumnisse in der Vergangenheit aufzuzeigen, sondern darum, mögliche Zukunftsszenarien zu beleuchten:

I.: *"Herr Schiavetti, Ich möchte noch einmal auf Ihre Äußerung zurückkommen. Sie sagten, glaube ich: 'Vielleicht erdrücken wir Maria mit unserer Art.' Könnte es nicht sein, dass es für den familiären Zusammenhalt und die vertraute Nähe gut sein könnte, wenn z.B. jedes Familienmitglied auch Freiraum für eigene Dinge bekommt, sich zurückziehen kann? Bekommt der Zusammenhalt in der Familie sonst*

nicht etwas Zwanghaftes, und erreicht man damit nicht genau das Gegenteil? Ich habe bei Maria den Eindruck, dass sie genau dieses Bedürfnis nach Selbständigkeit und Selbstbestimmung auch sucht. Genau wie Sie es in Ihrer Jugend auch gemacht haben."

Herr S.: *"Ja natürlich waren wir mit den Eltern nicht immer einverstanden ... und ich kann mir vorstellen, dass es Maria auch so geht, obwohl sie nie etwas sagt."*

Frau S.: *"Ja, aber Maria ... das ist eine ganz andere Situation. Als wir noch Kinder waren, konnten sich unsere Eltern kaum um uns kümmern. (Pause) Ich weiß nicht, was passiert, wenn wir sie einfach so laufen lassen würden? Sie käme gar nicht zu-recht, sie ist doch ohne uns hilflos und ... es gibt viele Beispiele, dass Familien auseinanderfallen, wenn jeder seinen eigenen Weg geht."*

Während sich Herr S. recht gut in die Situation seiner Tochter hineinversetzen kann, beharrt seine Frau auf ihrem bisherigen Standpunkt und versucht, ihre Erziehungspraktiken zu rechtfertigen, indem sie die Unselbständigkeit und Hilflosigkeit Marias als Gründe für ihr fürsorgliches Verhalten benennt. Gleichzeitig deutet sie aber auch auf Beweggründe ihres Widerstandes hin, nämlich auf Befürchtungen, dass Maria möglicherweise eigene Wege gehen und sich von der Familie immer mehr entfernen könnte. Damit wird auch deutlich, dass sich für sie individuelle Autonomie und emotionale Verbundenheit gegenseitig ausschließen. Dies sind Überzeugungen, die eine konstruktive Veränderung ihres Erziehungsverhaltens offensichtlich verhindern.

Im weiteren Verlauf des Gespräches werden die Eltern in hypothetischer Form mit möglichen Auswirkungen ihrer kontrollierenden Erziehungshaltung auf die Eltern-Kind-Beziehung konfrontiert. Durch kontrafaktisches Durchspielen der Zukunft sollen die Eltern dazu angeregt werden, sich verstärkt mit den Beweggründen ihres Handelns auseinanderzusetzen. Darüber hinaus sollen weitere Gründe für ihre Widerstandsängste gegenüber möglichen Veränderungen gesucht werden.

I.: *"Ja, könnte es nicht sein, dass es Maria schwerfällt zu sagen: 'Mama, Papa, ich möchte lieber etwas anderes unternehmen, ohne euch.' Dann könnte ihr zurückhaltendes Verhalten auch ein Ausdruck von Widerstand, gegen die von den Erwachsenen aufgestellten Anforderungen, sein."*

Herr S.: *"Ja, es könnte sein, vielleicht trägt es zu ihrem bockigen Verhalten bei."*

I.: *"Das betrifft m. E. sowohl Marias Verhalten in der Familie als auch ihr Verhalten in der Schule. (Pause) Was würde Ihrer Meinung nach passieren, wenn Maria mehr Verantwortung für ihr Leben übernehmen würde, selbstbestimmt ihre Freizeit planen könnte?"*

Herr S.: *"Meine Frau hat die Befürchtung, dass Maria sich genauso wie unsere Söhne für ein Leben in Deutschland entschließen könnte, obwohl sie hier alleine kaum zu-rechtkommen würde."*

Frau.S.: *"Ja, du denkst doch auch so ... wir haben bei den Söhnen zu wenig gemacht. (Pause) Wir haben ja nicht gedacht, dass unsere Rückkehr so lange dauert ... das Leben ging weiter ... wir konnten sie nicht einsperren und sagen, wartet, bis wir zurückkehren, verstehen Sie ...?"*

Herr S.: *"Wissen Sie, am Anfang war es ziemlich schwer ... alles kam zusammen: Kinder, Arbeit .. wir hatten natürlich immer Italien vor Augen ... Ja, das bleibt nicht aus,*

sie sind ihren eigenen Weg gegangen, wir wollten sie ja auch zur Selbständigkeit erziehen und jetzt müssen wir uns nicht darüber wundern."

Frau S.: *"Bei Maria haben wir das anders gemacht."*

I.: "Wenn ich Sie richtig verstanden habe, dann ist Ihre Erziehungshaltung, d.h. die enge Anbindung Marias an Ihr Leben, aus der Befürchtung heraus entstanden, Sie könnten Maria bei zu viel Freiheit verlieren .. eine Erfahrung, die Sie mit Ihren Söhnen gemacht haben."

Es wird deutlich, dass die Rückbesinnung der Eltern auf traditionelle Erziehungspraktiken bei der Erziehung Marias nicht Ausdruck einer traditionellen Erziehungseinstellung ist, sondern das Ergebnis von Erfahrungen, die sie bei der Erziehung ihrer Söhne in der Migration gemacht haben. Die Erkenntnis, dass die Förderung von Selbständigkeit und das Unterstützen von Autonomiebestrebungen nicht nur den familiären Zusammenhalt gefährden, sondern auch einen Kontrollverlust über die Lebensentwürfe und Zukunftspläne der Kinder bedeuten könnte, weist auf den sekundären Gewinn hin, den die Eltern aus dem Praktizieren rigider Erziehungsmethoden ziehen.

Aus diesen ihren Erfahrungen heraus wird verständlich, warum die Eltern ihre Erziehungspraktiken als angemessen und sinnvoll erachten und mögliche Veränderungen als bedrohlich empfinden. Gleichzeitig werden sie aber auch mit den nicht intendierten Folgen ihres Handelns konfrontiert:

I.: "Aber könnte nicht gerade diese aus Ihren Erfahrungen gut begründete Erziehungsstrategie dazu führen, dass Maria sich nicht verstanden fühlt, in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeengt wird und sich dagegen auflehnt? Muss man sich nicht wohlfühlen, um sich in der Familie auch geborgen zu fühlen; und könnte es nicht sein, dass Sie durch Ihr Verhalten genau das erreichen, was Sie verhindern wollen; nämlich, dass Maria sich von der Familie stärker abzugrenzen versucht?"

Herr S.: *"Vielleicht haben Sie recht, vielleicht nehmen wir ihr viele Aufgaben, die sie selber erledigen könnte, ab. (Pause) Es könnte sein, dass sie sich eingeengt fühlt, aber trotzdem: Maria ist sehr unselbständig, man muss ihr helfen."*

Frau S.: "Ja, was Sie sagen, klingt alles sehr logisch, aber wir haben ja unsere Erfahrungen gemacht, mit unseren Söhnen ... Sie verstehen."

Vierte Phase: Abbau von Widerständen und gemeinsame Suche nach adäquaten Lösungsstrategien

Eine Wendung erfährt das Gespräch erst, als Marias Gefühle im Zusammenhang mit der schulischen Beurteilung der Lehrerin artikuliert werden.

I.: "Nach dem Urteil der Lehrerin war Maria sehr traurig, ich habe sie gefragt, 'woran denkst Du, wenn Du tatsächlich die Schule wechseln müsstest?' Sie sagte sinngemäß: 'Ich versuch, nicht dran zu denken. Es ist nicht gut gelaufen; aber wenn ich jetzt die Schule wechseln muss, ich weiß nicht, es fängt doch alles wieder von vorne an, ich verliere meine Freundinnen, und ob ich mit den Lehrern besser klar komme, ich weiß nicht.' Ich hatte das Gefühl, sie hatte Angst, war sehr betroffen und fühlte sich alleingelassen. Hat sie sich Ihnen gegenüber ähnlich geäußert?"

- Frau S.: "(sichtlich besorgt) *Nein, sie hat nie etwas gesagt, nie ... Wir lieben Maria, wir würden nie etwas tun, was ihr schaden könnte, nie ...*"
- Herr S.: "*Aber es ist auch schwierig, mit ihr darüber zu reden. Wenn ich ihr sage, was die Lehrerin wieder gesagt hat, dann wird sie immer bockig.*"
- Frau S.: "*Das kannst Du so nicht sagen, vielleicht haben wir ihr zuwenig Gelegenheit gegeben, ihre Meinung zu sagen; wir haben immer gedacht, sie fühlt sich auf der Schule nicht wohl.*"

In diesen Äußerungen der Eltern sind erste Ansätze zu erkennen, Sachverhalte selbst zu thematisieren, die bei ihnen vorher eher Widerstand auslösten. Darüber hinaus zeigt sich, dass der Versuch, blinde Flecken in der Eltern-Kind-Beziehung anzusprechen, dazu führt, dass ein, wenn auch noch nicht hinreichender, so doch notwendiger, Schritt in Richtung eines Perspektivenwechsels gemacht wird, nämlich das Erkennen und Reflektieren möglicher persönlicher Anteile am schulischen Problem.

Damit die Eltern aber neue Lösungsperspektiven entwickeln können, ist es wichtig, dass sie ihre bisherigen Ansichten über die Ursachen der Schulproblematik ihres Kindes mit anderen Beobachtungen und Erfahrungen stärker verknüpfen. Im nächsten Gesprächsausschnitt wird aus diesem Grund die verdeckte Perspektivendivergenz zwischen Eltern und Lehrerin ansatzweise problematisiert:

- I.: "Für mein Verständnis möchte ich Ihre Sichtweise des schulischen Problems und das der Lehrerin noch einmal genauer klären. Frau Schiavetti, ich glaube, Sie sprachen von einer relativ harmonischen Beziehung zwischen Ihnen und der Lehrerin und von einer weitgehenden Übereinstimmung Ihrer Erziehungsziele."
- Frau S.: "*Ja, Frau F. (Klassenlehrerin) hat uns überzeugt, dass es besser wäre, wenn Maria eine andere Schule besucht, in der sie besser zurechtkommt.*"
- I.: "Hat sie Ihnen auch die Gründe genannt, warum es besser wäre?"
- Herr S.: "*Wir waren uns einig, Maria ist überfordert.*"

Die Eltern gehen nicht direkt auf das angesprochene Verhältnis ein, erklären auch nicht, ob eine Werte- und Zielübereinstimmung in Erziehungsfragen zwischen ihnen und der Lehrerin vorliegt, sondern gehen sofort zur vorgeschlagenen Lösung des schulischen Problems über. Deshalb spreche ich noch einmal die unterschiedlichen Sichtweisen an, die die Eltern und die Lehrerein haben, und versuche, den Eltern die bestehende Perspektivdivergenz bewusst zu machen:

- I.: "Wenn ich Sie richtig verstanden habe, so meinen Sie, dass Marias Möglichkeiten für die jetzige Schule nicht ausreichen .. und als Grund führten Sie an, dass Maria etwas schwerfällig sei, schlecht lernen könne, weil ihre Lernfähigkeit eingeschränkt sei."
- Frau S.: "*Ja, Maria hat die gleichen Probleme, wie ich sie früher hatte. Ich habe auch sehr schlecht verstanden und war sehr langsam im Lernen. Mir fehlten einfach die Möglichkeiten – verstehen Sie?*"
- I.: "Es ist richtig, Maria hat große Probleme, gute Schulleistungen zu erzielen, aber ich habe die Klassenlehrerin so verstanden, dass Maria durchaus besser sein könnte, wenn sie nur wollte. D.h. die mangelhaften Schulleistungen sind in ihren Augen

in erster Linie auf den fehlenden Willen Ihrer Tochter zurückzuführen. Also, die Lehrerin geht nicht davon aus, dass Maria nicht die Lernfähigkeit besitzt, um in der Regelschule zu bestehen."

Herr S.: *"Maria will nicht? ... Das haben wir früher auch angenommen, aber uns hat die Lehrerin gesagt, 'Maria kann die Schule nicht bestehen, sie ist zu schwach' ... so habe ich sie verstanden."*

I.: *"Sie ist zu schwach in ihren Schulleistungen, aber die Lehrerin vertritt die Meinung, dass durchaus die Möglichkeit besteht, das schulische Problem auch in der Regelschule zu lösen."*

Herr S.: *"Wovon hängt es ab? Ich glaube nicht, dass wir dieses Problem alleine lösen können?"*

Frau S.: *"Wir haben oft mit der Lehrerin gesprochen. Sie ist sehr nett. Aber ich wüßte nicht, wie wir das schaffen können."*

I.: *"Zunächst hängt es von Ihrer und Marias Bereitschaft ab, mitzuwirken. Dann müssten wir mit der Lehrerin sehr intensiv über Möglichkeiten nachdenken, Maria in der Klasse und zu Hause zu unterstützen (...) Könnten Sie sich vorstellen, mit Maria und der Klassenlehrerin darüber zu sprechen?"*

Die Ausführungen der Eltern weisen auf ihre Bereitschaft hin, sich auf alternative Lösungsstrategien einzulassen, die eine Revision ihres bisherigen Standpunktes voraussetzen würden. Im weiteren Verlauf des Gespräches stellen sie sich Fragen, die der Dramaturgie eines inneren Dialoges folgen: Haben wir etwas übersehen, ist etwas versäumt worden, hätte ein frühzeitiges Einschreiten Erfolg gebracht? Durch die Möglichkeit der nachträglichen Selbstbeobachtung wächst bei den Eltern die Zuversicht, künftige Problemsituationen selbst meistern zu können.

Abschließend lässt sich festhalten: Die neuen Erkenntnisse stellen für die Gesprächsteilnehmer insofern eine Perspektivenerweiterung dar, als in den Rückkoppelungsgesprächen weitere Gründe für die Thematisierungsabwehr erhellt und argumentationszugänglich gemacht werden konnten. Darüber hinaus konnten auch die unterschiedlichen Standpunkte offengelegt und bewusst gemacht werden, die aufgrund der verdeckten Perspektivendivergenz zwischen den Beteiligten eine konstruktive Auseinandersetzung mit der schulischen Problematik Marias verhinderten.

Gegen Ende der Rückkoppelungsgespräche erklärten sich die Eltern bereit, Gespräche mit allen Beteiligten zu führen und die Suche nach konkreten adäquaten Lösungen gemeinsam fortzusetzen.

Vergleichende Darstellung und Diskussion der Ergebnisse im Theoriebezug

In den Einzelfallbeschreibungen wurden die individuellen Verläufe negativer Schulkarrieren von Migrantenkindern unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Lebenslagen und sozialen Kontexte im Spannungsfeld zwischen familiärer Lebenswelt und Schule rekonstruiert und sichtbar gemacht. Um die Ähnlichkeiten der Fälle und die Unterschiede zwischen ihnen verdeutlichen zu können, werden im Folgenden ihre empirischen Befunde vergleichend miteinander in Beziehung gesetzt und unter konflikttheoretischen Gesichtspunkten diskutiert, wobei die Fälle unter einer Vielzahl von Perspektiven verglichen werden können. Verschiedene Perspektiven führen dabei zu jeweils unterschiedlichen Gruppierungen und Typologien (vgl. Gerhardt 1991, S. 35).

Die Vergleichsperspektiven meiner Studie orientieren sich an den in den Einzelfallanalysen herausgearbeiteten empirisch begründeten Kategorien (Glaser/Strauss). Besonders fokussiert werden die familiären und schulischen Lernumwelten der Kinder sowie die Kommunikationsstrukturen und -konflikte zwischen Elternhaus und Schule. Darüber hinaus werden die spezifischen Problemsichtweisen und charakteristischen Bewältigungsformen der Beteiligten verglichen und deren Auswirkungen auf die Schulkarriere des jeweiligen Kindes aufgezeigt.

5.1 Entstehungsbedingungen von Konflikten zwischen Elternhaus und Schule

5.1.1 Informative Distanz

Elternhaus und Schule stellen zwei Erziehungssysteme mit unterschiedlichen Strukturen und Prinzipien dar. Dieses aus der institutionellen Trennung entstehende Nebeneinander der beiden Systeme lässt sich aus dem rechtlich festgelegten Verhältnis des individuellen Erziehungsrechtes der Eltern zum institutionellen staatlichen Erziehungsanspruch ableiten: "Die Pflege und Erziehung des Kindes sind natürliche Rechte der Eltern und die zuvorderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft" (Grundgesetz Art. 6.2). "Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates" (Grundgesetz Art. 7.1).

Um den dieser Trennung impliziten Verständigungs- und Kooperationsproblemen zwischen Elternhaus und Schule entgegenwirken zu können, rief das Bundesverfassungsgericht in einer Grundsatzentscheidung zur Zusammenarbeit auf: "Das Grundgesetz hat die Schule nicht zur ausschließlichen Staatsangelegenheit erklärt. Der Staat trifft sich hier mit anderen Erziehungsträgern in der Aufgabe, das Kind bei der Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit innerhalb der Gemeinschaft zu unterstützen und zu fördern ... Diese gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule ... läßt sich nicht in einzelne Kompetenzen zerlegen. Sie ist in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen" (Förderstufenurteil des Bundesverfassungsgerichtes aus dem Jahre 1971, zitiert nach Keck 2001, S. 9). Eine solche Verantwortungsgemeinschaft und, damit verbunden, eine gemeinsame Erziehungsarbeit von Eltern und Lehrern setzt voraus, dass ein wechselseitiger und möglichst gleichberechtigter Informationsaustausch zwischen Elternhaus und Schule stattfindet. Aufgrund des rechtlich vage formulierten Handlungsrahmens bleibt die Umsetzung dieses Kooperationsaufrufes aber weitgehend der Eigeninitiative und Selbstverpflichtung der beiden Erziehungsinstanzen überlassen.

Zieht man die Ergebnisse der Interaktionsanalyse zwischen Elternhaus und Schule aus dem empirischen Teil meiner Arbeit heran und vergleicht sie mit den Anforderungen, so zeigt sich, dass es den Beteiligten nicht gelingt, diese Unbestimmtheit der Interaktionswege durch Eigeninitiative bestimmter zu machen. Dadurch kommt es bereits im Vorfeld des schulischen Misserfolgs zu einem strukturellen Informationsdefizit bzw. zu einer "informativen Distanz" (Oevermann 1974, S. 541) zwischen den Erziehungssystemen.

Da beide Seiten nicht dazu bereit sind bzw. nicht über die Mittel verfügen, um die institutionell bedingten Kommunikationsbarrieren zu überwinden, bleibt das interne Erziehungsgeschehen in Familie und Schule für den jeweils anderen mehr oder weniger intransparent. So haben die Lehrer nur vage Vorstellungen vom familiären Hintergrund der Schüler, und die Eltern sind mit den schulischen Anforderungen nicht vertraut. Das daraus resultierende Problem besteht darin, dass entscheidende Merkmale der familiären und der schulischen Situation für den jeweils Handelnden nicht unmittelbar zugänglich sind. Das fehlende Wissen über Struktur und Funktion des jeweils anderen Erziehungssystems wird durch Wissen ergänzt, welches auf eigenkulturellen Deutungsmustern beruht. Die hieraus abgeleiteten Annahmen über den jeweils anderen bestimmen in der Folgezeit nicht nur das Bild, das Eltern und Lehrer wechselseitig voneinander haben, sondern auch die Erwartungen an den jeweils anderen. Dadurch entstehen neue Konflikthanlässe und es werden Bedingungen geschaffen, die das Entstehen von manifesten Konflikten wahrscheinlicher machen (vgl. hierzu Giegel 1998, S. 9ff.).

5.1.2 Unterschiedliche Erwartungshaltungen

In den Selbstaussagen der Beteiligten (Eltern und Lehrer) bleiben gesellschaftliche Widersprüche und Konflikthanlässe unberücksichtigt. Konflikte, die ihre Wurzeln darin haben, werden auf einer interpersonellen Ebene ausgetragen. Entscheidend beeinflusst wird dieser Vorgang durch die unterschiedlichen Erwartungshaltungen von Eltern und Lehrern an den jeweils anderen.

Wie bereits bei der Erläuterung des Konfliktbegriffes (Kap. 1) dargelegt, sprechen Rubin et al. (1994, S. 5) von einem sozialen Konflikt, wenn unvereinbare Erwartungen zwischen den Parteien vorliegen, die auch als solche wahrgenommen werden. Erwartungen stellen dabei mehr oder weniger präzise Vorstellungen über einen Sollzustand dar und können auf unterschiedlich reichhaltiger Wissensgrundlage beruhen, unterschiedlich realistisch sowie unterschiedlich starr und/oder flexibel sein (vgl. Kanfer et al. 1996, S. 181).

Die von den Parteien wahrgenommene Unvereinbarkeit kann sich in Interessengegensätzen, unterschiedlichen normativen Auffassungen und Rollenvorstellungen niederschlagen. Wenn die Parteien allerdings weder die unterschiedlichen Erwartungen des jeweils anderen kennen noch infolge einer verdeckten Perspektivdivergenz sich der tatsächlichen Unvereinbarkeit ihrer Erwartungen bewusst sind, spricht man von einem latenten Konflikt. Der Übergang von einem latenten Konflikt in einen manifesten wird wahrscheinlicher, wenn

- Erfahrungen einer Benachteiligung gemacht werden, z.B. wenn ein Versprechen gebrochen wird (relative Deprivation),
- das Vertrauen in die andere Partei gestört ist oder
- eine der Parteien ihre Sicht der Dinge offenlegt und damit die Unvereinbarkeit offensichtlich wird (Rubinet al. 1994, S 7).

Betrachtet man die Fallstudien unter dieser konflikttheoretischen Perspektive, so wird deutlich, dass eine wesentliche konfliktauslösende Konstellation durch die divergierenden Erwartungen von Elternhaus und Schule entsteht. Bereits in einer sehr frühen Phase der Eltern-Lehrer-Beziehung werden Erwartungsdiskrepanzen im Rollen- und Aufgabenverständnis¹ der Erziehungssysteme deutlich, die die Wahrnehmung und Bewertung der schulischen Situation beeinflussen. Beide Parteien definieren die rechtlich vorgegebene sinnvoll aufeinander bezogene Erziehungsarbeit anders: Die Eltern weisen den Lehrern die alleinige Verantwortung für die schulische Erziehungsaufgabe zu, sich selbst aber eher eine passive Rolle. Exemplarisch dafür ist die Äußerung von Herrn Bertozzi: "Ich denke aber auch, dass die schulische Erziehung Aufgabe der Schule ist .. das wird nichts, wenn Eltern sich in die Schule einmischen und umgekehrt genauso". Das Sich-Nicht-Einmi-

1 Zum kulturspezifischen Rollen- und Aufgabenverständnis aufgrund von anderen Normen und Wertorientierungen vgl. Auernheimer 2004, S. 622.

schen-Wollen macht noch einmal deutlich, dass die Eltern von einer klaren Trennung zwischen familiärer und schulischer Erziehung ausgehen. Diese Erwartungen kollidieren mit dem pädagogischen Selbstverständnis der befragten Lehrer, das von einer Aufgabenteilung und gemeinsamer Erziehungsarbeit ausgeht. Die Familien sollen die Erziehungsarbeit der Schule unterstützen bzw. ergänzen: "Ich erwarte von den Eltern, dass sie mitarbeiten, sich um die Hausaufgaben kümmern, ... die Elternsprechtage und Elternabende besuchen". Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, daß auch die Lehrer von einseitigen Forderungen an die Eltern ausgehen und Aufgaben verteilen, die im Prinzip eine Partizipation der Eltern an der schulischen Erziehungs- und Unterrichtsarbeit nicht fordern, sondern die Trennung der bestehenden Kompetenzbereiche (Systemgrenzen) wahren und das bestehende asymmetrische Machtgefälle aufrechterhalten.

Halten wir also fest: Konflikthanlässe ergeben sich aus der fehlenden Verzahnung der beiden Erziehungsinstanzen als Folge der institutionell bedingten informativen Distanz. Unzureichende Kommunikation führt zu Informationsdefiziten, die durch die Übertragung von tradiertem Wissen verstärkt werden. Die damit verbundenen wechselseitigen generalisierten Erwartungen¹ werden nicht hinterfragt, da beide selbstverständlich davon ausgehen, dass ein gemeinsamer Deutungshorizont hinsichtlich des Aufgaben- und Rollenverständnisses vorliegt. Auf der Grundlage dieses gegenseitigen Vertrauens² kommt es zu einem Scheinkonsens. Durch die verdeckte Perspektivendivergenz bleibt die auf dem Scheinkonsens konstruierte Wirklichkeit für die wechselseitigen Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse der schulischen und familiären Erziehungswelt seitens der Beteiligten bestimmend. Die auf diesem unausgesprochenen Konsens beruhende Kooperation kann als ein entscheidender Grund dafür angesehen werden, dass das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule von den Eltern zunächst als sehr harmonisch und kooperativ empfunden wird. Dadurch wird auch verständlich, dass der schulische Misserfolg als ein plötzliches, unvorhersehbares Ereignis erlebt wird.

Deshalb wird in der Migrationsforschung häufig die These aufgestellt, dass die Erwartungen, die beide Seiten aneinander haben, in erster Linie auf unterschiedliche

- 1 Da spezifische Vorerfahrungen und eine bestimmte Vertrauensgrundlage zwischen Elternhaus und Schule fehlen, ein interpersonales Vertrauen aber nur auf Grundlage persönlicher Erfahrungen der Beteiligten (Lehrer und Eltern) in Interaktionen entstehen kann (Luhmann), greifen die Beteiligten auf generalisierte Erwartungen zurück (die Personifizierung der Schule durch die Eltern bewirkt, dass deren Erwartungen an das System Schule primär auf die Lehrer gerichtet sind). Die generalisierten Erwartungen von Eltern und Lehrern beruhen auf Vertrauen in die Verlässlichkeit historisch entwickelter sozialer Interaktionsmuster und Konventionen, die in neuartigen Situationen handlungsleitende Relevanz besitzen. Die damit verbundene Reduktion von Komplexität vereinfacht das Umweltbild und erweitert damit die Handlungsmöglichkeiten (vgl. Luhmann 2000, S. 26ff.). Den Vorgang der Generalisierung von Erwartungen durch Vertrauen beschreibt Luhmann auf der Grundlage lerntheoretischer Ansätze wie folgt: "Vertrauensurteile verallgemeinern Erfahrungen, dehnen sich auf andere 'ähnliche' Fälle aus und stabilisieren in dem Maße, als sie sich bewähren, eine Indifferenz gegen Unterschiede" (ebd., S. 31; vgl. hierzu auch Rotter 1967).
- 2 Vertrauen ist eine wesentliche Voraussetzung für die Koalitionsbildung zwischen Elternhaus und Schule (vgl. Deutsch 1962; Lieberman 1964).

Sozialisationserfahrungen der Eltern und der Lehrer zurückzuführen seien. Diese Argumentation greift allerdings zu kurz, da sie Versäumnisse seitens der deutschen Schule im Umgang mit Migrantenkindern außer Acht lässt.

Meine Analyse zeigt, dass die Erwartungen der Eltern in einem entscheidenden Maße durch unvollständige und/oder mehrdeutige Botschaften aus der Schule beeinflusst werden. Kennzeichnend hierfür ist:

- Die zeitliche Gewährung von Sonderkonditionen (Ausländerbonus) durch das Absenken der Lernanforderungen für den ausländischen Schüler im Vergleich zu seinen deutschen Mitschülern (Familie Bertozzi).
- Der Bezugsgruppenvergleich: Die leistungsbezogene Bewertung findet zwar in Bezug zu den Mitschülern statt, die Anforderungen sind aber aufgrund des hohen Anteils schwacher Schüler im Klassenvergleich missverständlich (Familie Schiavetti).

Die so entstandene Scheinsicherheit der Eltern führt dazu, dass sie Signale, die auf ein Schulversagen ihrer Kinder hindeuten, übersehen. Wichtige Informationen über den Leistungsstand des Kindes werden nicht richtig eingeordnet und Gegenmaßnahmen nicht rechtzeitig eingeleitet. Erst wenn die Erwartungen mit den aktuellen Erfahrungen nicht mehr in Einklang gebracht werden können, die Andersartigkeit und Widersprüchlichkeit virulent wird, wenn also Erwartetes mit in der Realität Vorfindbarem nicht übereinstimmt, manifestiert sich der Konflikt.

Aus der Lehrerperspektive betrachtet, bilden die enttäuschten Kooperationserwartungen der Institution deutsche Schule an die Migranteneltern im Sinne einer gemeinsamen Erziehungsarbeit eine wesentliche konfliktauslösende Konstellation: Die weitgehende Vermeidung von Kontakten mit der Schule seitens der Eltern, ihr Sich-Nicht-Beteiligen an der schulischen Erziehungsarbeit interpretieren die Lehrer als Desinteresse an den schulischen Belangen: "Aber die Eltern lassen das einfach so laufen, die gehen davon aus, dass der Lehrer sich um alles kümmert ... Von den Eltern ist kaum eine Unterstützung zu erwarten". Da die Lehrer die mit dem Verhalten der Eltern verbundenen Intentionen nicht hinterfragen, greifen sie notwendigerweise auf Interpretationsmuster zurück, die z.T. auf unreflektierten Alltagstheorien und Deutungsmustern beruhen: Die Eltern neigten dazu, schulische Schwierigkeiten zu tolerieren, solange die von ihnen antizipierten Folgen ihre eigene Lebensplanung (Migrationsprojekt, Lebensprioritäten) nicht tangierten. Aufgrund der vorliegenden verdeckten Perspektivendivergenz wird das Nicht-Eingreifen der Eltern als einseitige Aufkündigung des gemeinsamen Erziehungsauftrages interpretiert. Damit wird im Sinne des Konflikt-Spiralen-Modells von Pruitt und Rubin (1994, S. 7) der Wechsel von der kooperativen zur kompetitiven Konfliktaustragung vorbereitet und der Konflikt in einen autonomen Prozess verwandelt (vgl. Kempf 1993). Für die Eltern lassen sich zwei wesentliche Faktoren

herausarbeiten, die sie dazu veranlassen, von Interessendivergenzen zwischen ihnen und der Schule auszugehen. Dabei lassen sich zwei Ebenen unterscheiden:

Eine subjektive Ebene: Die generalisierten Erwartungen führen zu der Annahme, dass der andere (Lehrer) Situationen ähnlich deutet und dementsprechend auch handelt. In der konkreten Situation gehen die Eltern davon aus, dass der Lehrer allein für die schulische Förderung ihres Kindes zuständig sei. Diese Erwartung wird enttäuscht und damit in den Augen der Eltern ein Vertrauensbruch begangen: "Wir hatten Vertrauen zu den Lehrern, wir waren von Italien gewohnt, dass die Lehrer wichtige Personen sind, ... die für die schulischen Angelegenheiten zuständig sind... ja, am Anfang haben sie uns geholfen ... aber wir wurden getäuscht ... er konnte sich nicht in die Situation unseres Sohnes hineinversetzen ... der Lehrer hat nichts unternommen ... er hat gesagt, er könne sich nicht nur um unseren Sohn kümmern und die anderen Schüler vernachlässigen". Diese Erfahrung veranlasst die Eltern dazu, anzunehmen, dass der Lehrer andere Interessen vertritt, die mit ihren eigenen nicht vereinbar sind. Die Eltern fühlen sich nicht nur getäuscht, sondern auch benachteiligt. Dies hat zur Folge, dass ihre Unsicherheit wächst: "Man kann sich auf den Lehrer nicht mehr verlassen". Das blinde Vertrauen geht in Misstrauen über. Dadurch bekommt die Beziehung zwischen Eltern und Lehrern eine neue, negative Qualität; sie wird zum zentralen Konfliktgegenstand (vgl. Kempf 2000).

Eine objektive Ebene: Eine weitere Bedingung, die die Eltern dazu veranlasst, anzunehmen, dass die Schule andere, den eigenen entgegengesetzte Interessen vertritt, liegt vor, wenn die Lehrer Aussagen über tatsächliche Intentionen und Aufgaben der Schule machen: "Ich kann mich in einer so großen Klasse nicht so individuell auf einen schwachen Schüler eingehen, wie es nötig wäre ... man kann sich nicht ständig und ausschließlich nur mit einem Schüler beschäftigen und die anderen vernachlässigen ... eine bessere Förderung wäre in diesem Falle nur in der Sonderschule möglich". Die Eltern nehmen aufgrund dieser Äußerungen (hinsichtlich der begrenzten Fördermöglichkeiten ihres Kindes in der Regelklasse) eine Unvereinbarkeit von Interessen wahr. Die Aussagen der Lehrer in Verbindung mit der Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit führen bei den Familien zu einer Einstellungsänderung gegenüber der deutschen Schule. Mit diesem Urteil antizipieren sie Folgen, die ihren Lebensinteressen und Zukunftsperspektiven zuwiderlaufen (vgl. Kap. 5.2.2).

5.1.3. Intra- und Inter-Rollen-Konflikte im familiären und schulischen Umfeld

Interpersonale Konflikte haben auch eine soziale Komponente; insbesondere dann, wenn Rollen gesellschaftlich vordefiniert und mit gesellschaftlichen Rollen-

erwartungen verbunden sind. Zu einem Intra-Rollen-Konflikt kommt es, wenn diese gesellschaftlichen Erwartungen an die Ausgestaltung der Rolle nicht mit den individuellen Vorstellungen und Interessen des jeweiligen Rollenträgers übereinstimmen. Ein Inter-Rollen-Konflikt resultiert aus dem Aufeinanderprallen verschiedener, miteinander unvereinbarer Rollen und besteht also in einer Auseinandersetzung zwischen verschiedenen sozialen Rollen.

5.1.3.1 Rollenkonflikte der Eltern

Bei den Eltern lassen sich Zielkonflikte sowohl zwischen Familien- und Berufsrolle (Inter-Rollen-Konflikte) als auch innerhalb ihrer Erziehungsrolle (Intra-Rollen-Konflikte) beobachten, die mit ihren konkreten Lebensumständen und subjektiven Relevanzsetzungen zusammenhängen.

Für die untersuchten Familien ist es charakteristisch, dass das zentrale Ziel ihrer Migration, das Wohlergehen ihrer Familie zu sichern und erfolgreich in das Heimatland zurückzukehren, nur sehr vage ist. Mit diesem übergeordneten Ziel verbinden sie mehr oder weniger explizit formulierte Teilziele: die Verbesserung der ökonomischen Situation, die Sicherung einer beruflichen Perspektive für ihre Kinder, die Stärkung des Familienzusammenhalts. Die Erreichung des zentralen Ziels wird in erster Linie von materiellen Bedingungen abhängig gemacht. Die Folge davon ist, dass in allen Familien das Familienleben den beruflichen oder geschäftlichen Belangen zunächst untergeordnet wird. Die Konzentration auf die materielle Existenzsicherung und die damit verbundene berufsbedingte Abwesenheit beider Elternteile führt zu einer Vernachlässigung wesentlicher Familienaufgaben und anderer außerfamiliärer Lebensbereiche.

Die Versuche der Eltern, ihre sozialisationsbezogenen Aufgaben temporär Stellvertretern zu übertragen – von der Suche nach professioneller Unterstützung (Familie Bertozzi) bis hin zu Unterstützung aus dem Verwandten- (Familie Dezza) und Bekanntenkreis (Familie Schiavetti) – führen zwar dazu, dass die Eltern ihren bisherigen Lebensalltag sorgloser aufrechterhalten können. Im Grunde verschärfen sich jedoch ihre inneren Konflikte, die wiederum zur Quelle für die Entstehung von sozialen Konflikten zwischen den Familienmitgliedern werden.

Wie die Eltern damit umgehen, hängt sehr stark von ihren jeweiligen subjektiven Hypothesen über Entstehung, möglichen Verlauf und Veränderbarkeit dieses Konfliktes ab. Zwar erkennen die Eltern (in allen untersuchten Familien), dass die Verbesserung der finanziellen Lebensbedingungen der Familie zu Lasten der emotionalen Bindung und des sozialen Zusammenhalts der Familienmitglieder geht. Dennoch bewerten sie diesen grundlegenden Widerspruch unterschiedlich:

- In der Familie Bertozzi wird die Konfliktlösung in der Ausbalancierung der sich widersprechenden Teilziele gesehen. Durch die Veränderung des bisherigen

Rollenkonzepts wird eine Anpassung des innerfamiliären Organisationsniveaus an die Bedürfnisse und Interessen der Familienmitglieder erreicht. Frau B. gibt z.B. ihre beruflichen Aktivitäten auf und konzentriert sich stärker auf die familiären Beziehungen und auf die Erziehung ihrer Kinder, während Herr B. weiterhin für die familialen Außenbezüge und die Existenzsicherung der Familie zuständig ist.

- Auch in der Familie Schiavetti gilt die ganze Aufmerksamkeit der Eltern der materiellen Absicherung der Familie. Sehr früh erkennen sie aber auch, dass dieses Ziel kein unveränderbarer Fixpunkt ihres Lebens sein soll: "In den ersten Jahren war es nicht einfach, Geld zu verdienen, den Haushalt zu führen und die Kinder zu versorgen. Wir haben versucht zu sparen, aber wir mussten ja auch leben ... Ja, es hat uns sehr viel Zeit gekostet, aber das Leben darf nicht zu kurz kommen. Wenn wir alt sind, ist es für viele Dinge zu spät, das muss man jetzt tun". Die Erfahrung der Eltern, dass sich weder die geplante Rückkehr noch die Erreichung des gewünschten materiellen Wohlstandes schnell realisieren lassen (vgl. Kap. 4.3.2), macht ihnen auch die Widersprüche ihrer bisherigen Lebensgestaltung bewusst, d.h. dass das in die Zukunft vertagte Ziel des Wohlbefindens nicht nur vom materiellen Erfolg ihres Migrationsprojektes abhängt, sondern auch von der Zufriedenheit der Familie in der Gegenwart: "Wenn wir alt sind, ist es für viele Dinge zu spät, das muss man jetzt tun". Diese Erkenntnis führt aber weder zu einer Veränderung der Aufgabenverteilung noch zur Revidierung des bisherigen Rollenkonzeptes wie im Falle der Familie Bertozzi, sondern lediglich zu einer vorübergehenden Reduzierung der beruflichen Aktivitäten von Frau S. Ein Motiv mag darin begründet liegen, dass die Eltern überzeugt davon sind, die Einbeziehung sozialer Netzwerke für Erziehungs- und Betreuungsaufgaben fördere die soziale Kompetenz ihres Kindes (vgl. Kap. 4.3.3.2).
- Ganz anders nimmt Familie Dezza diese Situation wahr: Zwar thematisieren auch sie die Überbetonung des beruflichen Lebensbereiches und zeigen Verständnis für die situationsspezifischen Bedürfnisse und Erwartungen der Kinder; ihre Prioritätensetzung jedoch verändern sie nicht, da sie zwischen ihren unterschiedlichen Zielen keine Unvereinbarkeiten wahrnehmen. Offensichtlich erkennen die Eltern die möglichen Folgen des kontradiktorischen Verhältnisses der Teilziele zunächst nicht, so dass sie eine tiefgreifende Reorganisation der bisherigen Familienpraxis nicht für notwendig erachten (vgl. Kap. 4.2.2). Auch wenn sie durchaus sehen, dass die Bedürfnisse und Interessen der Familienmitglieder nicht komplementär aufeinander abgestimmt sind, so formulieren sie das Problem dennoch lediglich aus der elterlichen Interessenperspektive heraus. Konfrontiert werden sie mit dem innerfamiliären Zielkonflikt erst durch die Aussagen des Lehrers. Auffällig ist, dass die Eltern das aktuelle schulische Problem ihres Kindes nicht auf einen Zielkonflikt zwischen Berufs- und Familienrolle zurückführen, sondern in den Verantwortungsbereich der Schule verlagern (vgl. Kap. 4.2.5.2).

Widersprüche im familiären Erziehungssystem und deren Auswirkungen auf die Sozialisationsbedingungen der Kinder

Der Aufbau einer positiven emotionalen Eltern-Kind-Beziehung sowie die Bereitstellung eines erfahrungsfördernden Entwicklungskontextes ist für die Vermittlung von personalen Grundqualifikationen (Belsky 1984, S. 85) – soziale Kompetenz, Eigenständigkeit und emotionale Sicherheit – besonders in der frühkindlichen Entwicklungsphase vom Arrangement des primären und des sekundären Entwicklungskontextes (Bronfenbrenner 1979, S. 845ff.) im familiären Umfeld abhängig. Vor diesem Hintergrund soll ein zentraler Aspekt im häuslichen Erziehungsumfeld herausgegriffen werden, der ein hohes Konfliktpotential im familiären Alltag in sich birgt, die Diskrepanz zwischen elterlichen Erziehungsvorstellungen und Erziehungspraktiken.

Bei der Analyse der elterlichen Erziehungseinstellungen und -ziele lässt sich eine Verschiebung der Erziehungsprioritäten feststellen: von traditionellen, normorientierten Erziehungswerten (Anpassung, Unterordnung, Kontrolle familieninterner Regeln und Verpflichtungen) weg bis hin zu Werten, die die individuelle Entwicklung und die legitimen Bedürfnisse der Kinder nach Autonomie und Selbstverwirklichung berücksichtigen.

Betrachtet man allerdings den Erziehungsalltag und vergleicht die proklamierten Ziele mit der Praxis, so wird deutlich, dass die Sollvorstellungen in keiner der Familien umgesetzt wurden (vgl. hierzu Baros 2001, S. 183ff.; Baros/Reetz 2002, S. 1). Die traditionelle Ausrichtung der Erziehungspraktiken beruht auf sehr unterschiedlichen handlungsleitenden Prämissen:

- So haben die lebensgeschichtlichen Erfahrungen von Herrn und Frau Bertozzi einen entscheidenden Einfluss auf ihr überbehütendes Verhalten, das jedes autonome Bestreben des Kindes unterdrückt, die Lernumwelt einseitig familienorientiert determiniert und so zu einer starken Abhängigkeit führt, die wenig Gelegenheit zu selbständigem Handeln und Lernen zulässt. Obwohl die Subjektivität des Kindes nicht zur Geltung kommt, entsteht kein Beziehungskonflikt zwischen Eltern und Kind, da Enrico seine Bedürfnisse nicht artikuliert.
- Im Unterschied dazu zeigt sich bei Familie Dezza eher eine Laissez-faire-Erziehungshaltung, die nicht frei von Widersprüchen ist. Der Erziehungsstil ist zwar durch geringe Lenkung und wenig Dirigismus (vgl. Tausch/Tausch 1979, S. 243ff.) und die Gewährung von uneingeschränkten Freiheiten geprägt, begünstigt aber die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten des Kindes nicht, da die notwendige Orientierungshilfe und die soziale Nähe der Eltern fehlen. Bruno erlebt die aus der Überbetonung des beruflichen Lebensbereiches bedingte Abwesenheit der Eltern als Vernachlässigung seiner Person und seiner Interessen. Die scheinbar unvereinbaren Bedürfnislagen des Kindes (Suche nach sozialer Nähe) und der Eltern (Streben nach materiellem Erfolg) führen zu immer

wiederkehrenden Konflikten im Erziehungsalltag.

- Während man bei den Familien Bertozzi und Dezza eher von einer unreflektierten, unbewussten Erziehungsstrategie ausgehen kann, werden die Erziehungspraktiken der Familie Schiavetti sehr bewusst geplant, ausgeführt und kontrolliert. Die Familienerziehung ist auf das Ziel ausgerichtet, die Rückkehrpläne der Familie zu unterstützen. Die Erfahrungen des Kindes beschränken sich ausschließlich auf den intraethnischen Lernkontext. Es könnte sein, dass auch in diesem Fall das Erziehungsverhalten sehr stark durch eigenkulturelle Praktiken und Denkweisen, die die Eltern im Verlauf ihrer eigenen Sozialisation aufgenommen haben, bestimmt ist. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass die Strategie eher von Erfahrungserfahrungen beeinflusst wird, die die Eltern in der Migration gemacht haben: Der Erziehungsgedanke, den älteren Söhnen Raum für individuelle Entfaltungsmöglichkeiten zu geben, führte aus der Sicht der Eltern zu einer Schwächung des familiären Zusammenhalts und zur Gefährdung des Migrationsziels. Das von Maria in Anwesenheit der Eltern gezeigte passiv-apathische Verhalten (Desinteresse an jenen sozialen Kontakten, die von den Eltern angebahnt werden) kann als Protest gegen die aufgrund der zwanghaften Kohäsion erlebte Einengung des eigenen Entscheidungs- und Handlungsspielraums verstanden werden. Gleichzeitig vermeidet Maria durch ihr angepasstes Verhalten einen offenen Konflikt mit den Eltern.

Die im familiären Umfeld erprobten Verhaltensweisen werden von den Kindern auch im schulischen Interaktionskontext als Problemlösungsstrategien eingesetzt. Die Auswirkungen dieses von den Lehrern als sozial inkompetent klassifizierten Verhaltens zeigen sich dort besonders in leistungsthematisch orientierten sozialen Situationen, in denen die Kinder aufgrund von sozialen Vergleichs- und Bewertungsprozessen negative Erfahrungen machen (vgl. Kap. 5.1.3.2). Dadurch wird die Schule für diese Kinder zu einem Ort mit erhöhter Auftrittswahrscheinlichkeit sozialer Abwertungserlebnisse (vgl. Schwarzer 1981). Langfristig lösen die als sozial inkompetent eingestuft Verhaltensweisen der Schüler einen Teufelskreis aus: Fehlverhalten (passives, destruktives bzw. angstreduzierendes Verhalten) wird von der sozialen Umwelt mit zunehmender Ablehnung bzw. Nicht-Beachtung beantwortet (vgl. u.a. Petermann/Petermann 1996). Diese Zurückweisungen verstärken das beanstandete Verhalten der Kinder, verhindern ihre soziale Integration in den Klassenverband und schränken ihre Lernentwicklung unmittelbar ein (vgl. Haeberlin et al. 1999, S. 154ff.).

5.1.3.2 Rollenkonflikte der Lehrer

Die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz hat unterschiedliche gesellschaftliche Aufträge zu erfüllen. Einerseits soll sie durch pädagogische Prozesse die Persönlichkeit des Schülers aufbauen und gleichzeitig durch Vermittlung gesellschaftlich vorgegebener Werte, Normen und Verhaltensweisen einen Bei-

trag zur Reproduktion der Gesellschaft leisten (vgl. Fend 1974). Andererseits soll sie durch disziplinarisch-administrative Prozesse den Zugang zu Schul- und Berufslaufbahnen steuern und rechtfertigen (vgl. Holzkamp 1992, S. 2ff.). Die mit diesen Aufträgen verbundenen widersprüchlichen Erwartungen der Gesellschaft an das Erziehungssystem Schule konkretisieren sich auf der Ebene von Individuen in Rollenkonflikten der Lehrer.

Die Einbeziehung des gesellschaftlichen Kontextes in die Konfliktanalyse macht deutlich, dass es bereits Konfliktanlässe gibt, die außerhalb der Person des Lehrers angesiedelt sind. Ob aus diesen objektiv gegebenen Anlässen manifeste Konflikte entstehen und wie diese verlaufen, hängt im Wesentlichen davon ab, ob der Lehrer die widersprüchlichen Erwartungen, die an seine Person herangetragen werden, erkennt, und welche Position er aufgrund seiner eigenen Überzeugungen und Werthaltungen einnimmt.

Im Mittelpunkt der Auswertung und Interpretation der Lehrerinterviews stand die Frage: Wie gehen die Lehrer mit den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler um?

Eine pädagogisch verantwortbare Förderung ausländischer Schüler setzt nach Ansicht der befragten Lehrer eine Binnendifferenzierung des Unterrichts voraus, um die Lernmöglichkeiten dieser Schüler nachhaltig verbessern zu können. In der pädagogischen Praxis wird dieses Postulat allerdings nur in der Einschulungssituation umgesetzt: Zur Überwindung von Sprachschwierigkeiten werden ausländische und deutsche Kinder in der Regel gemeinsam alphabetisiert. Die Alphabetisierung ist an eine zeitliche Gewährung von Sonderkonditionen für die als förderungsbedürftig eingestuften Schüler mit Migrationshintergrund gekoppelt. Diehm/Radtke (1999, S. 152) sprechen in solch einem Fall auch von positiver Diskriminierung. Die Einschränkung und Vereinfachung des Lernpensums sowie die Herabsetzung des Lernniveaus dienen dazu, die von den Lehrern wahrgenommenen bzw. erwarteten Defizite der Schüler zu kompensieren (vgl. hierzu Jungbluth 1994, S. 117). Die individuelle Beurteilung der Schüler wird in dieser Phase als pädagogisch sinnvoll angesehen, weil die gruppennormorientierte Beurteilung in den Augen der Lehrer nur negative Konsequenzen für die Schüler mit sich bringe und sie eher demotiviere. Die nicht intendierte Wirkung dieses Vorgehens ist allerdings, dass bei den Eltern eine optimistische Erwartungshaltung aufgebaut wird, die in der Folgezeit die Entstehung von Konflikten zwischen Eltern und Lehrern begünstigt (vgl. Kap. 5.1.3).

Die gezielte Förderung dieser Schülerpopulation in der Einschulungssituation geht jedoch in der Folgezeit in eine Haltung der Lehrer über, die als ignorierende Toleranz, d.h. Nichtbeachtung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen (Diehm/Radtke 1999, S. 152) bezeichnet werden kann. Ausgangspunkt für diesen Perspektivenwechsel ist die Erkenntnis, dass die gewählten pädagogischen Interventionen im

regulären Schulalltag nicht zum gewünschten Erfolg führten (Lernfortschritte blieben aus, und die schulischen Defizite würden, gemessen an der Klassennorm, größer) (vgl. Schwarzer 1980, S. 12).

Der gescheiterte Lernprozess führt zu einer Rückbesinnung auf ein Homogenitätsmodell, welches von einem konservativen Verständnis von Chancengleichheit (vgl. Heid 1988) ausgeht und den Lernerfolg durch Gleichbehandlung aller Schüler erreichen will. Schulerfolg wird wieder an die persönliche Leistungsfähigkeit der Schüler gebunden und die Legitimation schulischer Entscheidungen auf deren Leistungsdispositionen zurückgeführt (vgl. Holzkamp 1992, S. 3).

Unter diesen administrativ vorgegebenen Rahmenbedingungen entfalten die Lehrer ihr pädagogisches Handeln, welches einem grundsätzlichen Aufgaben- und Rollenkonflikt unterliegt. Der Anspruch des Lehrers auf individuelle Förderung der Schüler durch pädagogische Prozesse in "relativer Autonomie" (Klafki, 1989, S. 22) ist häufig mit den gesellschaftlichen Forderungen an die Schule (Qualifikation und Selektion nach dem Leistungsprinzip) nicht in Einklang zu bringen. Dies führt zu einem Widerstreit zwischen persönlichen Interessen und gesellschaftlichen Anforderungen (vgl. hierzu Furck 1961; Henting v. 1969; Schwark et al. 1991). Auswirkungen hat dieser innere Konflikt der Lehrer zunächst auf deren handlungsleitende Alltagstheorien, die wiederum ihren Niederschlag in der pädagogischen Praxis finden: Pädagogische Prozesse werden – wie Holzkamp (1992, S. 1) betont – von formierenden, disziplinären Prozessen durchdrungen. Die Bewältigung dieser inneren Konflikte bleibt wiederum nicht ohne Auswirkungen auf die Interaktion zwischen den Beteiligten (Schüler-Lehrer-Eltern).

Die "Reduktion des pädagogischen Umgangs auf leistungsthematische Gehalte" (Mollenhauer 1972, S. 75)

- führt dazu, dass die Unterrichtsprozesse durch formelle, schuladministrative Aufgaben gekennzeichnet sind: "Taxierung, Sortierung und Selektion" (Brusten/Hurrelmann 1976, S. 14). Das Nicht-Mitkommen der betroffenen Schüler rückt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Langsames Arbeitstempo, unselbständige Arbeitshaltung und geringe Auffassungsgeschwindigkeit sind mit den Leistungsanforderungen der Schule bzw. mit einer effizienten Lernstoffvermittlung nicht vereinbar (vgl. Ulich/Mertens 1973, S. 99ff.) und werden sanktioniert. Kommunikative Rückzugstendenzen (vgl. Kap. 4.1.4, u. Kap. 4.3.5) der Schüler werden von den Lehrern einseitig als Zeichen für Interesselosigkeit, Aggressivität, Missachtung sozialer Regeln oder als Anpassungsverweigerung interpretiert (vgl. Kap. 4.2.4). Dabei bleiben jedoch die Handlungsintentionen der Schüler (z.B. Selbstbehauptungsversuche gegen den schulischen Druck durch offenen oder verdeckten Widerstand) unberücksichtigt. Infolge dieses einseitigen Problemverständnisses der Lehrer konzentrieren sich die Interventionsmaßnahmen auf den Schüler: Verringerung des Anforderungsniveaus durch Klassenwiederholung und letztlich der Wechsel in die Sonderschule.

- führt dazu, dass die Versagenserlebnisse und die unangenehmen schulischen Interaktionsprozesse für die Schüler zunehmen. Die Reaktionen der Lehrer verstärken die ineffektiven Bewältigungsstrategien der Schüler: Aus dem "förderbedürftigen ausländischen Schüler" wird ein "Problemschüler". Mit der Klassifizierung als Problemschüler verstärkt sich die soziale Kontrolle der Lehrer, die für den Verlauf der schulischen Karriere von zentraler Bedeutung ist, da sie eine Realität schafft, die dazu tendiert, sich zu bestätigen; d.h. im Sinne einer Self-Fulfilling-Prophecy (vgl. Merton 1963, S. 158) wird die zugesprochene Rollen mehr und mehr vom betroffenen Schüler übernommen.
- erleben die Eltern als Vertrauensmissbrauch und Benachteiligung: "Unsere Kinder haben nicht gelernt, das Wohlwollen der deutschen Lehrer zu wecken ... ja, am Anfang haben sie uns geholfen ... aber wir wurden getäuscht ... er konnte sich nicht in die Situation unseres Sohnes hineinversetzen ... der Lehrer hat nichts unternommen ... er hat gesagt, er könne sich nicht nur um unseren Sohn kümmern und die anderen Schüler vernachlässigen". Dieses erwartungswidrige Verhalten der Lehrer führt nicht nur zu einer Verunsicherung der Eltern, sondern stellt auch eine weitere wesentliche konfliktauslösende Konstellation in der Beziehung zwischen Elternhaus und Schule dar (vgl. Kap. 5.1.2).

5.2 Perspektivendivergenz: Schulversagen aus der Sicht der Beteiligten (Lehrer und Eltern)

5.2.1 Problemdefinitionen der Lehrer: Das Lehrerurteil

Die Problemdefinitionen der Lehrer sind durch ein Wechselspiel zwischen der Rechtfertigung des eigenen Handelns und der Kritik am Handeln des anderen (Schüler und/oder Eltern) gekennzeichnet und haben eher den Charakter einer einseitigen Ursachenzuschreibung. Der Lehrer sieht entweder den einzelnen Schüler (individuumorientierte Ausrichtung der Attribution) und/oder die Eltern (umweltbezogene Ausrichtung der Attribution) als (Mit-)Verursacher des schulischen Problems. Eine Bereitschaft zur Kritik an der eigenen pädagogischen Arbeit – geschweige denn zur Modifikation der eigenen Vorgehensweise und Methoden – konnte bei keinem der befragten Lehrer festgestellt werden; deren retrospektive Betrachtungen, Problemdefinitionen und Bewertungen zielen fast ausschließlich auf die nachträgliche Legitimation ihres Urteils und ihrer eigenen Praxis ab (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 49).

Aus den Alltagstheorien der Lehrer über die Verhaltens- und Leistungsschwierigkeiten ihrer Schüler lassen sich drei zentrale Argumentationslinien hervorheben:

- Das sozial inkompetente Verhalten der Kinder (Beispiel Enrico) in der Schule sei eine Folge der überbehütenden elterlichen Erziehungspraktiken, die autonomes und selbständiges Verhalten verhinderten, was wiederum Auswirkungen auf das Leistungsverhalten des Schülers habe (vgl. Petermann/Petermann 1996).

- Das aggressive Verhalten der Kinder im schulischen Kontext sei im Wesentlichen auf den dysfunktionalen Interaktionsstil in der Familie (vgl. hierzu Rotter et al. 1972; Bandura 1977) zurückzuführen (Beispiel Bruno).
- Die Schulumüdigkeit und das soziale Desinteresse der Schüler seien auf migrationsspezifische Faktoren (z.B. Rückkehrabsicht der Eltern, soziale und wirtschaftliche Situation von Migrantenfamilien: vgl. Auernheimer 2004, S. 624) begründet (Beispiel Maria).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den Problemdefinitionen der Lehrer dieses Fehlverhalten einseitig personalisiert, auf die defizitären Sozialisationsbedingungen der Schüler zurückgeführt und als Ursache für den schulischen Misserfolg betrachtet wird. Als Hauptursache wird die defizitäre familiäre Erziehungs- und Lebenswelt angesehen und den Eltern so direkt oder indirekt die Verantwortung für den schulischen Misserfolg zugewiesen.

5.2.2 Problemdefinitionen der Eltern: Reaktionen auf das Urteil der Lehrer

Auch für die Problemdefinitionen der Eltern sind die Rechtfertigung des eigenen Handelns und die Bewertung fremden Handelns charakteristisch. Ihre Attributionen sind im Wesentlichen als Reaktionen auf die Schuldzuschreibungen und auf das Urteil der Lehrer zu verstehen. Dabei hängt die Art und Stärke dieser Reaktionen in hohem Maße davon ab, ob

- die Beurteilung des Lehrers im Widerspruch zu den eigenen Erwartungen und Erkenntnissen steht und
- die antizipierten Folgen des vom Lehrer gefällten Urteils ihren Lebensinteressen und Zukunftsperspektiven zuwiderlaufen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich erklären, warum die Urteile und Erklärungsmuster der Lehrer, die in allen drei Fällen Sonderschulbedürftigkeit unterstellen und deutliche Schuldzuschreibungen enthalten, von den Familien Bertozzi und Dezza als Bedrohung empfunden werden und bei den Eltern heftige Gegenreaktionen auslösen, während sie von der Familie Schiavetti eher als Entlastung erlebt werden.

5.3 Problembewältigungsmuster der Eltern und Konsequenzen

5.3.1 Konsens: Das Lehrerurteil wird nicht als Bedrohung erlebt

5.3.1.1 Personalisierung des Problems

In den Problemdefinitionen der Familie Schiavetti und der Lehrerin lässt sich eine große Übereinstimmung hinsichtlich ihrer personenbezogenen Ursachenzuschrei-

bungen erkennen. Der schulische Misserfolg wird in erster Linie auf Charaktereigenschaften des Kindes zurückgeführt.

Dennoch unterscheiden sich Eltern und Lehrerin in den von ihnen antizipierten Möglichkeiten einer pädagogischen Einflussnahme. Während die Lehrerin die schulische Überforderungssituation für das Kind durch einen Wechsel in eine Schulart mit geringeren Leistungsanforderungen zu überwinden versucht, betrachten die Eltern die Leistungsschwäche ihrer Tochter als unabwendbare Folge einer faktisch gegebenen Restriktion (intellektuelle Einschränkung) und sehen kaum Möglichkeiten einer pädagogischen Förderung im schulischen Umfeld (vgl. Kap. 4.3.5).

5.3.1.2 Konfliktvermeidungsstrategie: Herstellung einer Beziehungsharmonie mit der Schule

Im Unterschied zu den anderen Familien übt Familie Schiavetti keine Kritik am Handeln der Lehrerin: "Was soll die Lehrerin tun? Wenn wir der Lehrerin Vorwürfe machen, müssten wir uns selbst Vorwürfe machen" (vgl. Kap. 4.3.4). Das Urteil der Lehrerin wird deshalb nicht als Bedrohung erlebt, weil es weder zu einer Revision der bisherigen elterlichen Migrationsstrategie führt noch ein Hindernis für die Realisierung der individuellen Interessen der Eltern darstellt (vgl. Kap. 4.3.4). Darüber hinaus fühlen sich die Eltern in ihren bisherigen Erziehungsbemühungen bestätigt (Konzentration auf die Erziehung im intraethnischen Milieu), die weitgehend unabhängig vom schulischen Erfolg ihres Kindes erfolgen und eine berufliche Zukunftsperspektive für Maria in der Heimat ermöglichen sollen (vgl. Kap. 4.3.6.2). Vor dem Hintergrund dieser Interpretation wird auch verständlich, warum die Bewältigungsversuche der Eltern weniger darauf ausgerichtet sind, die Problemlösungsversuche der Lehrerin in Frage zu stellen und die Sonderschulüberweisung zu verhindern, sondern eher darauf abzielen, das konfliktfreie Verhältnis zur Schule aufrecht zu erhalten und gleichzeitig das kompensatorische Erziehungsmilieu im familiären Umfeld weiter auszubauen und rückkehrorientierte Erziehungsziele und -praktiken stärker mit einzubinden.

5.3.1.3 Interessendivergenz: Der Widerspruch zwischen kindbezogenen Interessen und den Lebensinteressen der Eltern

Die Eltern gehen von einer gemeinsamen Interessens- und Bedürfnisstruktur aller Familienmitglieder aus (vgl. Kap. 4.3.4.1), obwohl sie – vom Standpunkt des Kindes aus betrachtet – nur ihre eigenen Interessen durchzusetzen versuchen (vgl. Kap. 4.3.3.1). Autonomes, selbstbestimmtes Verhalten wird von ihnen als eine Bedrohung für den engen Familienzusammenhalt empfunden. In dem Bestreben der Eltern, Maria (durch Reglementierungen der Freizeitaktivitäten) noch enger in ihre persönliche Lebensplanung einzubinden, lösen sie bei ihrer Tochter eine Form des

inneren Widerstandes aus, nämlich den Versuch, sich durch demonstrative Ungeelligkeit der totalen Vereinnahmung durch die Eltern zu entziehen (vgl. Kap. 4.3.4). Marias auffällige Reaktion darauf interpretieren die Eltern wiederum als Verstocktheit. Indem die Eltern die zwanghafte Kohäsion verstärken, fördern sie nicht nur die sozialen Rückzugstendenzen des Kindes, sondern verstärken auch dessen Neigung, Konflikten aus dem Wege zu gehen. Dadurch werden jene sozialen Voraussetzungen eingeschränkt, unter denen Maria ihre eigenen Lebensinteressen vertreten und durchsetzen könnte (vgl. Holzkamp 1979, S. 26ff.).

5.3.2 Aktiver Widerstand: Das Lehrerurteil wird als Bedrohung erlebt

Wird das Lehrerurteil als Bedrohung ("Familienkatastrophe" und "Tragödie")¹ wahrgenommen und bewertet, dann lassen sich Bewältigungsstrategien beobachten, die primär darauf ausgerichtet sind, die antizipierten Folgen des Lehrerurteils für die Familie abzuwehren. Die Eltern sind in dieser Phase des Konfliktes davon überzeugt, dass eine weitere Kooperation mit der Schule ihren eigenen Interessen zuwiderlaufen würde.² Im Vordergrund ihrer Bemühungen steht nun der Versuch, die Kontrolle über die schulischen Belange des Kindes zurückzugewinnen, d.h. dessen weitere schulische Entwicklung wieder selbst zu bestimmen. Ihre Strategien zielen nun nicht mehr auf Verständigung, sondern auf Konfrontation ab, um die eigene Position zu stärken. Nicht mehr die schulische Förderung des Kindes steht im Mittelpunkt der Bemühungen, sondern die Abwehr der Sonderschuleinweisung auch gegen den Widerstand der Schule durchzusetzen. Der Konflikt nimmt damit einen stärker kompetitiven Verlauf. Charakteristisch ist das Bemühen der Eltern, das erwartungswidrige negative Urteil des Lehrers durch Gegenattraktionen zu entkräften und den eigenen Handlungsspielraum durch Inanspruchnahme externer Hilfe zu erweitern. Ähnlich wie in den Problemdefinitionen der Lehrer lässt sich die Neigung zu einseitigen, das komplexe Geschehen reduzierenden, Erklärungsmustern erkennen.

5.3.2.1 Entkräften des Lehrerurteils

Ziel der Eltern ist es, ihre eigene Position dadurch zu stärken, in dem sie

1. die Erziehungskompetenz des Lehrers in Frage stellen,
2. stereotypisierende Fremdbilder in der Ursachenzuschreibung der Lehrer aufdecken,

1 McCubbin und Fingley definieren eine Familienkatastrophe als "eine plötzliche und extreme Lebensbedrohung, die mit einem Gefühl von Hilflosigkeit, Zersetzung, Zerstörung und Verlust einhergeht" (McCubbin/Fingley 1983, S. 220, zitiert in Schneewind 1991, S. 122).

2 Interessant ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, daß die Lehrer bereits zu einem früheren Zeitpunkt von einer einseitigen Aufkündigung des gemeinsamen Erziehungsauftrages durch die Eltern sprechen und damit den bestehenden, sich manifestierenden Konflikt zwischen Elternhaus und Schule zu einem autonomen Prozess deklarieren (vgl. Kap. 5.1.2).

3. auf eigenkulturelle Spezifika und traditionelle Erziehungsideale zurückgreifen sowie
4. die Ungleichbehandlung von Minderheiten thematisieren.

1. Die Infragestellung der Erziehungskompetenz des Lehrers

Die Fokussierung der elterlichen Problemsicht auf Versäumnisse der Schule und auf die Unzuverlässigkeit des Lehrers kann als Reaktion auf die Schuldzuschreibungen der Lehrer gesehen werden. Durch Gegenattributionen wird versucht, das Verantwortlichkeitsverhältnis umzukehren. Das Einfühlungsvermögen der Lehrer in die spezifischen Problemlagen von Migrantenkindern wird in Frage gestellt und die Ursachen des schulischen Misserfolgs ihrer Kinder in der fachlichen und sozialen Inkompetenz der Lehrer gesucht.

Frau D.: "Sie hätten menschlicher sein sollen, das Problem mit der Sprache, mit der Mentalität." (vgl. Kap. 4.2.4)

Herr D.: "Auch wenn diese Lehrer Pädagogik studiert haben, wissen sie nicht, wie man mit Kindern umzugehen hat, denn es ist nicht so, dass die Kinder mit den Lehrern zu recht kommen müssen, sondern die Lehrer müssen mit den Kindern klar kommen." (vgl. Kap. 4.2.4)

Herr B.: "... Aber der Lehrer muss Rücksicht nehmen auf solche Schüler, und das macht er nichtDas ist so, als wenn der Straßenbahnfahrer nur den Fahrplan einhält, die Fahrgäste aber stehen lässt." (vgl. Kap. 4.1.5)

Im Mittelpunkt der elterlichen Argumentation steht das fehlende Einfühlungsvermögen der Lehrer in die kulturelle Andersartigkeit (Mentalität und Sprache) und in die migrationsspezifische Lebenssituation der Kinder sowie deren fehlende Unterstützungsbereitschaft, weil sie den Lernerfolg an zeitlichen Vorgaben festmachen und darauf bedacht seien, lediglich den reibungslosen Ablauf des Schulunterrichts zu gewährleisten.

2. Aufdeckung stereotypisierender Fremdbilder in der Ursachenzuschreibung der Lehrer

Um die Ursachenzuschreibungen der Lehrer, das familiäre Umfeld habe einen entscheidenden Einfluss auf den schulischen Misserfolg ihrer Kinder, argumentativ zu entkräften, greifen die Eltern die aus ihrer Sicht unzulässige Realitätsverzerrung im Urteil der Lehrer auf:

Herr D.: "Ich glaube, der Schulleiter hat nicht kapiert, dass Bruno ein guter Junge ist. Vielleicht hat er recht. Viele italienische Eltern haben mit ihren Kindern Probleme. Aber wir sind ja nicht alle gleich." (vgl. Kap. 4.2.4).

Herr B.: "... Ich hatte den Eindruck, er (der Lehrer) wollte uns klar machen, Enrico hat ein schlechtes Elternhaus, das an der Schule nicht interessiert ist. Wie eben italienische Familien in seinen Vorstellungen so sind. Das mag für die eine oder andere Familie stimmen, aber bei uns ist es anders ..." (vgl. Kap. 4.1.4).

Das stereotype Fremdbild der Lehrer von der repressiven italienischen Familienkultur (Migrantenkinder wüchsen unter eingeschränkten Sozialisationsbedingungen auf) spiegele nicht das Bild der Familien wider, sondern verweise auf die negativen Einstellungen zu bzw. die unreflektierten, klischeehaften Vorstellungen der Lehrer von Migrantenfamilien.

3. Rückgriff auf eigenkulturelle Spezifika und traditionelle Erziehungs-ideale

Die Eltern haben ein starkes Interesse daran, zu beweisen, dass die Lehrer in ihren Beurteilungen von falschen Prämissen ausgehen. In ihren Äußerungen über die von den Lehrern als sozial inkompetentes Verhalten klassifizierten Auffälligkeiten ihrer Kinder (Enricos sozial unsicheres Verhalten behindere eine effiziente Vermittlung des Schulstoffes und Brunos sozial-destruktives Verhalten störe den Unterrichtsablauf) lassen sich zwei Argumentationsmuster erkennen:

- Das vom Lehrer als aggressiv bewertete Verhalten wird von den Eltern als ein entwicklungsbedingtes, erwünschtes Zeichen italienischen Nationalcharakters (Familie Dezza) angesehen: "... Wissen Sie, der Lehrer sagt, er soll Probleme mit anderen Kindern haben, weil er so temperamentvoll ist; obwohl er ein normales, italienisches Temperament hat; und ich habe immer gesagt: 'Das ist der Charakter von meinem Sohn'." Dabei wird die eigenkulturelle Perspektive strategisch zur Durchsetzung eigener Interessen eingesetzt. Diehm/Radtke (1999, S. 84) sprechen in diesem Zusammenhang von situationaler Ethnizität (vgl. hierzu auch Krever 1981; Bukow/Llaryora 1988, S. 61ff.).
- Das zurückhaltende Verhalten Enricos, welches der Lehrer als soziale Unsicherheit und Initiativlosigkeit bezeichnet, wird von den Eltern als eine im schulischen Kontext erforderliche Tugend angesehen (Familie Bertozzi): "Der Lehrer sagt zu mir wortwörtlich: '... Enrico sitzt ruhig an seinem Platz, auch mit anderen Schülern spricht er nicht.' Er sitzt bestimmt so vor dem Lehrer den ganzen Tag, macht seine Sache, guckt sich den Lehrer an und lässt sich nicht stören. Er will den direkten Kontakt zu seinem Lehrer. Das ist Respekt vor dem Lehrer. Wir haben auch immer Respekt vor dem Lehrer gehabt. Der Lehrer ist in Italien eine Respektperson."

4. Thematisierung der Ungleichbehandlung von Minderheiten

In ihren Problemdefinitionen führen die Eltern gesellschaftliche und schulpolitische Restriktionen als Beweis für die kollektive soziale Ungleichbehandlung von Minderheiten im Allgemeinen und von Schülern mit Migrationshintergrund im Besonderen an. Eine solche institutionelle Diskriminierung kann als Ergebnis sozialer Prozesse beschrieben werden, die verortet in institutionellen Vorgaben und Mechanismen eine Ungleichbehandlung ausdrückt (vgl. Bommers/Radtke 1993, S.

483ff.; Gomolla/Radtke 2000). Die Eltern benennen drei Faktoren, die den schulischen Misserfolg provozieren:

- Schlechte Aufklärungs- und Informationspolitik: "Ausländer werden benachteiligt ... Wir sind weder schwarz noch gelb; wir sind Italiener, Europäer, wir sollten mehr Informationen bekommen; egal, ob Deutsche oder Italiener" (vgl. Kap. 4.2.4). "Wir müssen auch ein bisschen den deutschen Staat zur Verantwortung ziehen, wenn wir uns in dieser Situation vorgefunden haben. Wir wußten damals nichts, sind nicht aufgeklärt worden, was passieren kann ... mit dem Sitzenbleiben, der Sonderschule" (vgl. Kap. 4.1.4).
- Fehlende Partizipationsmöglichkeiten im schulischen Umfeld: "Sie lassen es dich spüren, dass du Ausländerin bist. Die (deutschen Eltern, K.-D. R.) rufen sich gegenseitig an, informieren sich, und du bist ausgeschlossen. Wie ein Schatten sitzt du neben ihnen" (vgl. Kap. 4.2.5).
- Kollektive Diskriminierung und Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund durch fehlende interkulturelle Unterrichtsmethoden: "Viele haben das Problem (schulischer Misserfolg, K.-D. R.), sind unzufrieden mit der Schule und dem System und wie die Lehrer funktionieren. Die ausländischen Schüler kommen mit so einer Schule nicht klar, vielleicht die deutschen Kinder ... vielleicht hängt es von der Mentalität ab ... " (vgl. Kap. 4.2.5).

5.3.2.2 Inanspruchnahme externer/professioneller Hilfe

Eine weitere Kooperation mit der Schule – als Möglichkeit, das schulische Problem ihrer Kinder zu lösen – scheidet für die Eltern aus, weil ihre Einwirkungschancen auf das Lehrerurteil durch den Rekurs der Lehrer auf bestehende Gesetze und Erlasse gering sind. Auf den Rückzug der Lehrer in ihre rechtlich abgesicherte Schulsphäre reagieren die Eltern mit direkter Konfrontation. Die bestehende ungleiche Verfügbarkeit über Ressourcen (Machtasymmetrie) versuchen sie dadurch auszugleichen, dass sie verstärkt Koalitionen im sozialen Umfeld mit Unbeteiligten (professionelle Hilfe) suchen. Die Eltern versprechen sich davon, dass die Entscheidung des Lehrers infolge der professionellen Beratung und Begutachtung (Erstellung von Gegengutachten, ärztliche Atteste, Inanspruchnahme von rechtlicher Unterstützung) zu ihren Gunsten zurückgenommen werden kann. Sie stärken damit ihre Position und erzwingen durch die gerichtliche Auseinandersetzung einen Machtgleich. Zugleich hat die Inanspruchnahme externer, professioneller Hilfe für sie eine entscheidende belastungslindernde Funktion: Sie wenden sich mit ihren Problemen an anonyme Berater und sind nicht darauf angewiesen, Hilfe und sozialen Rückhalt im engen Verwandten- und Bekanntenkreis zu suchen. Ein Rückgriff auf das informelle Selbsthilfepotential im direkten Lebensumfeld der Familie würde in den Augen der Eltern negative soziale Auswirkungen haben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten (Feedbackreaktionen der Konfliktparteien, Kap. 5.3): Die Attributionsstrategien beider Seiten verdeutlichen das Wechselspiel der Parteien, jeweils Kritik am Handeln des anderen zu üben und das eigene Handeln zu rechtfertigen. Da die Kommunikationswege aufgrund der Machtasymmetrie einseitig zugunsten der Schule determiniert sind und die Lehrer von dieser Macht insofern Gebrauch machen, als sie sich in ihre rechtlich abgesicherte Schulsphäre zurückziehen, können die gegenseitigen Attributionen nicht durch einen Diskurs als Regulativ zur Gestaltung guter sozialer Beziehungen genutzt werden (vgl. Heckhausen 1989, S. 396f.). Dadurch werden nicht nur entscheidende Wege zur Konfliktlösung versperrt, sondern auch vorhandene Vorbehalte und Meinungen über die jeweils andere Partei bestätigt und verfestigt. Dieser Prozess verdeutlicht den Eltern ihre unterlegene Position und verstärkt ihr Gefühl der Ablehnung und Diskriminierung.

Die Strategien der Eltern eröffnen andererseits die Möglichkeit, – zumindest kurzfristig – unabhängig von der Reaktion der Lehrer den Konflikt individuell zu bearbeiten und die Spannungen zu reduzieren, die durch den dauerhaften Zustand der relativen Deprivation entstanden sind, führen jedoch langfristig zu einer Reproduktion der Probleme und Konflikte.

5.4 Perspektiven für die Praxis

Im Sinne einer pädagogischen Intervention stellt sich die Frage, wie man durch Bereitstellung von Wissen nicht nur Verständnis für die schulische Problematik von Migrant*innenkindern wecken, sondern darüber hinaus den Betroffenen alternative Handlungsmöglichkeiten eröffnen kann. Aus meiner Arbeit lassen sich erste Konsequenzen für die Praxis ableiten: Eine systematische Analyse schulischer Probleme und der mit ihnen verbundenen Konfliktsanlässe muss die unterschiedlichen Entstehungsebenen von Schulschwäche (Schüler, Elternhaus, Schule, gesellschaftliche Rahmenbedingungen) und ihre Beziehungen zueinander berücksichtigen.¹

Aus diesem Grunde habe ich zwei Interventionsstrategien vorgestellt und umgesetzt, die auf unterschiedlichen sozioökologischen Ebenen ansetzen:

- die Eltern-Lehrer-Mediation (vgl. Kap. 4.1.7) und
- das argumentative Rückkoppelungsgespräch mit Eltern und Experten (vgl. Kap. 4.3.7).

1 Bronfenbrenner hat in seinem Konzept der Ökologie der menschlichen Entwicklung auf den Einfluss von ineinander verschachtelten Lebensbereichen auf die individuellen und familiären Lebensvollzüge hingewiesen und mit dem ökosystemischen Modell auch den theoretischen Hintergrund für die Interaktion von Systemen (Mikro-, Meso-, Eso- und Makrosysteme) geliefert.

Während beim argumentativen Rückkoppelungsgespräch mit den Eltern (Familie Schiavetti) die interpersonale Beziehung innerhalb des Familiensystems im Mittelpunkt steht, wird bei der Eltern-Lehrer-Mediation (Familie Bertozzi) der Fokus auf einen größeren sozioökologischen Bezugsrahmen gelegt (Elternhaus-Schule) und das Zusammenspiel von innerfamiliären und außerfamiliären Einflüssen auf die schulische Entwicklung des Kindes stärker thematisiert. Im Sinne interkulturellen Lernens nimmt die Eltern-Lehrer-Mediation nicht nur eine konfliktpädagogische Perspektive ein (kritische Reflexion von Fremdbildern und eigenkulturellen Selbstverständlichkeiten), sondern eröffnet auch die Möglichkeit der Begegnung der Parteien mit dem Ziel, zum besseren Verständnis anderer Identitätsentwürfe und kultureller Andersartigkeit zu gelangen (vgl. Auernheimer 2001, S. 9ff.).

Mit diesen Interventionsansätzen wird nicht nur die wechselseitige Beziehung zwischen Theorie und Praxis (Alltagstheorien und wissenschaftlichen Erkenntnissen), d.h. die handlungsleitende Funktion von wissenschaftlichen Theorien für die Praxis (und umgekehrt) demonstriert, sondern auch die Zusammenarbeit der Beteiligten bei der Problemformulierung und Zielbildung unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Interessen verdeutlicht (vgl. Kanfer et al. 1996, S. 109). Konkret wird damit die Möglichkeit eröffnet, das schulische Problem in Form eines *gemeinsamen Definitionsprozesses* mit den Beteiligten zu analysieren. Darüber hinaus werden unterschiedliche Perspektiven im Dialog offengelegt und argumentationszugänglich gemacht, mit dem Ziel, auf einem höheren Erkenntnisniveau gemeinsame Problemlösungsstrategien zu entwickeln und Konflikte konstruktiv zu wenden.

Die Ergebnisse meiner Studie lassen – über die Interventionsstrategien hinaus – die Formulierung von präventiven Maßnahmen zu. Es handelt sich um umweltbezogene sowie um personenbezogene Präventionsvorschläge, die eine Veränderung des Schulalltags anstreben.

1. *Umweltbezogene Präventionen* zielen darauf ab, dem Entstehen von Problemen und Konflikten durch Umgestaltung der Rahmenbedingungen entgegenzuwirken (vgl. Kempf 1993). Fokussiert man umweltbezogene Präventionen auf die bildungs- und gesellschaftspolitische Dimension der Schulproblematik von Migrantenkindern und bezieht man Erkenntnisse meiner Studie in die Überlegungen mit ein, so drängt sich der Gedanke der integrativen Förderung auf, die Voraussetzungen für eine gezielte Förderung von leistungsschwachen Schülern schaffen könnte. Dies bedeutet auch, dass sich die Präventionsvorschläge bewusst nicht nur auf die Bildungssituation von Migrantenkindern und -jugendlichen beziehen. Diese werden zwar laut den Ergebnissen der Lernleistungsstudien (Vgl. Deutsches PISA-Konsortium/Baumert 2000; Bos 2003) in ihren Bildungschancen aufgrund der unzureichenden Förderbedingungen (z.B. Zweitspracherwerb) und der frühen Selektion im deutschen Schulsystem in be-

sonderer Weise benachteiligt. Gleichwohl attestieren die o.g. Studien (PISA, IGLU) dem deutschen Schulsystem, dass seine mangelnde Integrationsfähigkeit dazu führt, dass auch immer mehr deutsche Schüler aus dem sog. schulernen Milieu von der "Schwäche des Schulsystems" betroffen sind. Die Umsetzung eines solchen integrativen Ansatzes setzt jedoch bildungspolitische Entscheidungen voraus und erfordert eine Umstellung bislang gültiger Prämissen (struktureller, inhaltlicher und methodischer Art):

- *Flexibilisierung der Schuleingangs¹- und Schulübergangsphasen:* Bildung, die die individuelle Förderung und Integration des Schülers fokussiert, muss sowohl die subjektive Eigenleistung des Schülers als auch seine unterschiedlichen Kontextbedingungen berücksichtigen. Integration als Leben und Lernen in heterogenen Klassenverbänden setzt voraus, dass das im deutschen Schulsystem angelegte Homogenitäts- und Sanktionsprinzip (Zurückstellung von Kindern in Schulkindergärten oder Nichtversetzung und Überweisung von Schülern in Sonderschulen, die den Homogenitätsansprüchen der Schulorganisation nicht entsprechen) aufgehoben wird. Voraussetzung wäre eine Umgestaltung der Schuleingangsstufe, um die Einschulung aller schulpflichtigen Kinder eines Jahrganges zu ermöglichen. Soll die Heterogenität der Lerngruppen nicht als Belastung, sondern als Bereicherung des Schulalltags genutzt werden, muss das Unterrichtsangebot den individuellen Leistungsvoraussetzungen, dem Lerntempo und der Lebenswelt der Kinder gerecht werden. Das setzt bei den Lehrern eine diagnostische Kompetenz voraus, mit der die individuellen Förderbedürfnisse der Schüler ermittelt und negative Entwicklungstendenzen frühzeitig erkannt werden. Auf dieser diagnostischen Grundlage sollen in einem weiteren Schritt individuelle Förderpläne erstellt werden (vgl. personenbezogene Präventionen). Deren erfolgreiche Umsetzung ist aber nicht nur abhängig von der Binnendifferenzierung des Unterrichts, sondern auch von der Eliminierung der administrativen Auslesemechanismen Versetzen und Sitzenbleiben. Integration im erweiterten Sinne (Inklusion) bedeutet auch, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinbildenden Schule zu fördern (vgl. Kronig et al. 2000, S. 203ff.). Die ausgrenzenden Folgen der im deutschen Schulsystem früh erfolgenden Auslese kann durch strukturelle Veränderungen (jahrgangsübergreifende Klassen, Ausbau integrierender Gesamtschulen) vermindert werden. Als Vorbild kann hierbei das in den internationalen Schulvergleichsstudien oft zitierte Bildungssystem der skandinavischen Länder dienen (vgl. u.a. Ratzki 2003, S. 23ff.).

1 Erste Ansätze einer Flexibilisierung der Schuleingangsstufe sieht das Rahmenkonzept der Landesregierung von NRW für das Schuljahr 2005/06 vor (vgl. Landesregierung von NRW: Rahmenkonzept zur "Stärkung von Bildung und Erziehung" 2004).

Eine Reform schulischer Lernmöglichkeiten würde aber unvollständig bleiben, wenn sie nicht auch Auswirkungen auf das Verständnis von Lernen hätte: Zu fragen wäre in diesem Sinne, wie der Erfahrungsraum, vom Standpunkt der Schüler aus betrachtet, in den Lernprozess mit einbezogen werden kann und ob Schwierigkeiten des Lernens nicht (auch) Schwierigkeiten des Lehrers widerspiegeln.

2. *Personenbezogene Präventionen:* Mit Blick auf die Lernumfelder von Migrantenkindern können aus der komparativen Analyse der Fallstudien methodische Zugänge für die prophylaktische Arbeit des Lehrers abgeleitet werden:
 - *Sensibilisierung und Erweiterung der pädagogischen Handlungskompetenz* der Lehrer in Bezug auf interkulturelle Interaktionssituationen (lehrerbezogene Prävention). Ausgehend von der Erkenntnis, dass Alltagstheorien eine wichtige handlungsleitende Funktion für das professionelle Handeln der Lehrer haben, muss der erste Schritt einer Prävention die Bewusstmachung und Explikation dieser Theorien sein. Dabei ist die Offenlegung individueller Verarbeitungsprozesse von interkulturellen Interaktionssituationen eine notwendige Voraussetzung, um eine bewusste und gezielte Praxisreflexion in Form eines Diskurses mit den Lehrern in Gang setzen zu können. Dieser Diskurs kann in unterschiedlichen Kontexten stattfinden, z.B. in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen oder in Qualitätszirkeln. Die Einbeziehung von wissenschaftlichen Erkenntnissen soll dann den notwendigen Prozess der Perspektivübernahme einleiten. Die Auseinandersetzung mit den eigenen subjektiven Theorien und die Vermittlung von wissenschaftlich fundiertem Wissen haben zum Ziel, das handlungsleitende Alltagswissen der Lehrer zu differenzieren und gegebenenfalls so zu verändern, dass eine Erweiterung ihrer Handlungskompetenz erzielt werden kann (Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten, Erhöhung der diagnostischen Kompetenz). Gleichzeitig dient dieser Präventionsschritt als Erkenntnis- und Arbeitsgrundlage für die Entwicklung pädagogisch prophylaktischer Maßnahmen im Klassenzimmer (Einübung neuer Handlungsmöglichkeiten und Unterrichtsstrategien) und in der Elternarbeit (Aufklärung zum besseren Umgang mit Eltern).
 - *Förderung sozialen Lernens – Entwicklung von sozialer Kompetenz.* Eine frühzeitige und gezielte Förderung sozialen Lernens könnte auch die Interaktions- und Beziehungsgestaltung in der Schule positiv verändern und damit den Integrationsprozess speziell von Schülern mit Migrationshintergrund nachhaltig verbessern. Entsprechende Maßnahmen könnten darüber hinaus der Personalisierung von Problemen und, damit verbunden, der Stigmatisierung und Selektion von Migrantenkindern vorbeugen. Dies sollte daher nicht als Zusatzprogramm für Migrantenkinder mit Schulschwierigkeiten konzipiert werden, sondern für alle Schülern und Lehrern gleichermaßen, weil dadurch die Bereitschaft zu gegenseitiger Anerkennung (auch im Sinne einer

Kompetenz zum konstruktiven Umgang mit kulturellen Unterschieden) gestärkt werden kann.¹

Geht man vom Standpunkt des Lernsubjektes aus, so müssten ihm Freiräume zur Mitgestaltung des Unterrichts (Einfluss auf Inhalte, eigene Problematisierungen ohne schuldisziplinäre Bewertungen in einem "erfahrungsoffenen Klima" [Roth 1994, S. 116]) geschaffen werden. Für die Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler selbst lässt sich der Ansatz von *Gogolin* (2002, S. 263ff.) integrieren, wonach die Mehrsprachfähigkeit von Migrantenkindern als besondere Ressource zu berücksichtigen sei.

Somit wird kooperatives Lernen möglich, das in Anlehnung an Holzkamp nur als Vereinbarung der Beteiligten verstanden werden kann; mit dem Ziel, gemeinsam eine Lernproblematik zu verfolgen² und diese mit expansivem Lernen³ zu bewältigen. Eine solche Unterrichtsgestaltung setzt allerdings voraus, dass gezielt Druck- und Zwangsmuster als Strategien sozialer Verhaltenskontrolle zugunsten positiver Interaktionsmuster abgebaut werden.

Die aus meinen wissenschaftlichen Erkenntnissen abgeleiteten Interventions- und Präventionsvorschläge sind nicht die einzigen und müssen – mit Watzlawick gesprochen – nicht einmal die besten sein. Sie sind jedoch geeignet, den Dialog zwischen den Beteiligten zu fördern und bieten ihnen die Möglichkeit, ihr handlungsleitendes Alltagswissen so zu erweitern oder aber zu verändern, dass sie in schwierigen pädagogischen Situationen sicherer handeln können.

Auch bin ich mir bewusst, dass es im Hinblick auf die weitere Forschung noch viele offene Fragen gibt. So wäre – um nur einen Aspekt zu nennen – zu untersuchen, welche Rolle die Interkulturalität in den didaktischen Konzepten der deutschen Schulen spielt. Wenn man davon ausgeht, dass die Berücksichtigung von Interkulturalität als allgemeinem didaktischem Prinzip kaum realisiert wurde (vgl. Roth, 2000), halte ich es im Sinne einer interkulturellen Didaktik für notwendig, Handlungsmuster und Bedingungen im Unterricht zu identifizieren, die zu einer Verbesserung der Bildungserfolge von Migrantenkindern beitragen könnten.

- 1 An dieser Stelle wird der Versuch unternommen, eine Alternative zur herkömmlichen Unterrichtsgestaltung zu skizzieren, die, wenn auch nur partiell, Möglichkeiten sozialen Lernens für den Schüler bereitstellt.
- 2 "Die Intentionen (zum expansiven Lernen; K.-D. R.) stecken nicht schon in den Anforderungen, sondern müssen als ein selbständiger Entscheidungsakt des Subjekts hinzukommen, wenn aus Lernanforderungen auch Lernaktivitäten werden sollen. Genauer: Das Lernsubjekt muß *Gründe* haben, die Lernanforderung als seine Lernintention, oder – wie wir uns ausdrücken – als *seine Lernproblematik* zu übernehmen" (Holzkamp 1992, S. 5).
- 3 "Defensives Lernen ist also in einem außengesteuert und sachentbunden. Genau umgekehrt ist die Begründungskonstellation bei *expansivem* Lernen: Hier steuere ich meine Lernaktivitäten nicht primär an äußeren Anforderungssituationen, sondern an den sachlichen Notwendigkeiten, die sich für mich aus dem Prozess des Eindringens in den für mich 'problematischen', d.h. partiell noch unzugänglichen Lerngegenstand ergeben" (Ebd., S. 7).

Literatur

- Alaluf, M. (1989). Herkunftskultur und Migrantenkultur. In: Hohman, M.; Reich, R. (eds.), Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster: Waxmann, S. 59-74.
- Alba, R. D.; Handl, J.; Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, S. 209-237.
- Aschenbach, R. (1983). Reichen die methodischen Mittel der Naturwissenschaften für eine kulturwissenschaftliche Psychologie aus – Zur Kontroverse um Erklären und Verstehen. In: Sozialpsychologie und Gruppendynamik 4, S. 23-37.
- Asendorpf, J. (1989). Soziale Gehemtheit und ihre Entwicklung. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Auernheimer, G. (1990). Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Auernheimer, G. (1991). Methodische Aspekte zur Situation von Jugendlichen ausländischer Herkunft. In: Jugend und Gewalt. Hearing des Jugendamtes der Stadt Frankfurt am Main am 9. und 10. Sept. 1991, S. 49-59.
- Auernheimer, G. (1994). Struktur und Kultur. Über verschiedene Zugänge zu Orientierungsprobleme und -strategien von Migranten. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/40, S. 29-42.
- Auernheimer, G. (1995). Interkulturelle Erziehung – eine bisher unterschätzte Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: Willmann, B. (ed.), Bildungsreform und vergleichende Erziehungswissenschaften. Aktuelle Probleme – historische Perspektiven. Münster, New York: Waxmann, S. 148-172.
- Auernheimer, G. (2001). Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration. In: Auernheimer, G. (ed.), Migration als Herausforderung für pädagogische Interventionen. Interkulturelle Studien, Bd. 7. Opladen: Leske & Budrich, S. 9-18.
- Auernheimer, G. (2002). Kultur, Lebenswelt, Diskurs – drei konkurrierende Konzepte. In: Tertium Comparationis, 8, S. 93-103.
- Auernheimer, G. (2004). Interkulturelles Lernen und Handeln In: Sommer, G.; Fuchs, F. (eds.), Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt und Friedenspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz PVU, S. 620-630.
- Auernheimer, G.; von Blumenthal, V.; Stübiger, H.; Willmann, B. (1996). Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster, New York (Waxmann).
- Bandura, A. (1977). Social learning Theory, Englewood Cliffs; Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Baros, W. (2001). Familien in der Migration: eine qualitative Analyse zum Beziehungsgefüge zwischen griechischen Adoleszenten und ihren Eltern im Migrationskontext. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Baros, W. (2004). Konfliktbegriff, Konfliktkomponenten und Konfliktstrategien. In: Sommer, G.; Fuchs, A. (eds.), Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt und Friedenspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz PVU, S. 208-220.
- Baros, W.; Reetz, K.-D. (2002). Sozialpsychologische Rekonstruktion und empirische Migrationsforschung. In: conflict & communication online, Vol. 1, No 2/2, S. 1-15.
- Beisenherz, H.G. (1981). Soziale Typisierung durch Schüler im Zusammenhang mit Leistungsdifferenzierung. In: Haußer, K. (ed.), Modell schulischer Differenzierung. München: Urban & Schwarzenberg, S. 65-78.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. In: Child Development, 55, S. 83-96.
- Bender-Szymanski, D. (2001). Konflikt als Chance für Entwicklung? In: G. Auernheimer, G.; van Dick, R.; Petzel, T.; Wagner, U. (eds.), Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske & Budrich, S. 63-97.
- Bender-Szymanski, D./Hesse, H.G. (1987). Migrationsforschung. Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht. Köln: Böhlau.
- Bergold, J. B.; Breuer, F. (1987). Methodologische und methodische Probleme bei der Erforschung der Sicht des Subjekts. In: Bergold, J. B.; Flick, U. (eds.), Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen: Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis (14), S. 20-27ff.
- Berichte der Tagung, organisiert von der italienischen Botschaft und dem Co.As.Sc.It. In Bonn über das Thema: "Sonderprogramm für schulischen Erfolg". Bonn 5./6.12.1992.
- Besemer, C. (1997). Mediation. Vermittlung in Konflikten (4. Aufl.). Königswald: Stiftung gewaltfreies Leben.
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory. In: American Sociological Review 14, S. 3-10.
- Bommes, M.; Radtke, F.-O. (1993). Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 481-497.
- Boos-Nünning, U. (1983). Die Zukunft der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Kinder. In: Soziologische Revue 6, S. 129-139.
- Boos-Nünning, U. (1990). Eingliederungsprobleme bei behinderten ausländischen Kindern. In: Speck, O.; Martin, K. R. (eds.), Sonderpädagogik und Sozialarbeit: Handbuch der Sonderpädagogik. Berlin: Marhold, S. 556-573.
- Boos-Nünning, U./Karakasoglu, Y. (2005). Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Booszormenyi-Nagy, I. (1987). Foundations of contextual therapy. New York: Brunner; Mazel.
- Bos, W., et al. (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schulleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos, W.; Lankes, E.-M.; Penzel, M.; Schwippert, K.; Valtin, R.; Walther, G. (2004). IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Brehm, J. W. (1966). A Theory of psychological reactance. New York: Academic Press.

- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. In: *American Psychologist*, 34, S. 844–850.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Brusten, M.; Hurrelmann, K. (1976). *Abweichendes Verhalten in der Schule* (3. Aufl.). München: Juventa.
- Bühl, L. (1976). *Theorie sozialer Konflikte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bukow, W.-D./Llaryora, R. (1988). *Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten* (2. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Cavalli-Wordel, A. (1987). *Schicksale italienischer Migrantenkinder: Eine Fallstudie zur Schul- und Familiensituation*. Weinheim: Studienverlag.
- Clarke, J. et al. (1979). *Jugendkultur und Widerstand*. Frankfurt/M.: Syndikat.
- Coie, J. D.; Dodge, K. A.; Kupersmith, J. B. (1990) Peer group behavior and sociometric status. In: Asher, S. R.; Coie, J. D. (eds.), *Peer Rejection in Childhood*, S. 17-59.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, London: Freeman.
- Dahrendorf, R. (1961). *Gesellschaft und Freiheit*. München: Piper.
- Damon, W. (1989). *Die soziale Welt des Kindes*. Stuttgart: Suhrkamp.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In: Jones, M.R. (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Nebraska Press.
- Deutsch, M. (1976). *Konfliktregelung. Konstruktive und destruktive Prozesse* München: Reinhardt.
- Deutsches PISA-Konsortium/Baumert, J., et al. (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium: *PISA 2000-O. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen Leske & Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium: *PISA 2000-E. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen Leske & Budrich.
- Diehm, I.; Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration: eine Einführung*. Stuttgart, Berlin; Köln: Kohlhammer.
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dörner, D. (2002). *Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen* (15. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Duss-von Werdt, J. (1998). Paarkonflikte in der Mediationspraxis. In: *Familiendynamik* 2, S. 117-128.
- Esser, H. (1990). Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher. In: Esser, H.; Friedrichs, J. (eds.), *Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 127-146.
- Evans, H. L.; Sullivan, M. A. (1993) Children and the use of self-monitoring, self-evaluation, and self-reinforcement. In: Finch, A. J.; jr./W.M. Nelson III, jr. W.M.; Ott E, S, (eds.), *Cognitive-behavioral procedures with children and adolescents. A practical guide*. Boston: Allyn & Bacon, S. 67-89.
- Fend, H. (1974). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H.; et al. (1978). *Projekt: Sozialisation von Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. Projektbeschreibung*. Weinheim: Beltz.

- Filipp, S. H. (1978). Meßmöglichkeiten von Selbstkompetenz bei 10-16jährigen (Gutachten). Arbeitsbericht der Projektgruppe "Sozialisation von Selbstkompetenz und Sozialkompetenz". Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung. Philipp, S.H. (1984). Selbstkonzept – Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta .
- Fisher, R.; Brown, S. (1996). Gute Beziehungen (2. Aufl.). Frankfurt/M.: Campus-Verlag
- Fthenakis, W. et al. (1985). Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen und Linguisten. München: Hueber.
- Fuchs-Heinritz, W. (1999). Soziologische Biographieforschung: Überblick und Verhältnis zur Allgemeinen Soziologie. In: Jüttemann, G.; Thomae, H. (eds.), Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim, Basel: Beltz, S. 3-23.
- Furck, C. L. (1961). Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Furman, W.; Robins, P. (1985). What` s the point? Issues in the selection of treatment objects. In: Schneider, B.; Rubin, K. H.; Ledingham, J. (eds), 'Children's peer relations and dysregulation'. New York, S. 41-54.
- Gaedike, A.-K. (1974). Determinanten der Schulleistung. In: Heller, K. (ed.), Leistungsbeurteilung in der Schule. Göttingen: Quelle & Meyer, S. 46-93.
- Galtung, J. (1998). Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen: Leske & Buderich.
- Gerhardt, U. (1991). Gesellschaft und Gesundheit. Begründung der Medizinsoziologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Giegel, H.-J. (1998). Gesellschaftstheorie und Konfliktsoziologie. In: H.-J. Giegel H. J. (ed.), Konflikt in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9-28.
- Glaser, B.G.; Strauss, A.L. (1973). The Discovery of Grounded Theory – Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1998). Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Glumpler, E. (1985). Schullaufbahn und Schulerfolg türkischer Migrantenkinder. Hamburg: Rissen.
- Glumpler, E. (1996). Ausländische Kinder. Ein Fall für die Sonderschule? In: Arbeitskreis Integrative Lehrerinnenausbildung (eds.), Aspekte intergrativer Pädagogik und Didaktik. Aachen: Mainz.
- Götte, R. (1979). Meßinstrumente zur Erfassung häuslicher Lernumwelt von Kindern. In: Zeitschrift für empirische Pädagogik 3, 95-120.
- Gogolin I. (1987). "Muttersprache": Zweisprachigkeit. Sprachliche Bildungsvoraussetzungen der Kinder aus ethnischen Minderheiten. In: Pädagogische Beiträge 12, S. 26-30.
- Gogolin, I. (2000). Minderheiten, Migration und Forschung. Ergebnisse des DFG Schwerpunktprogrammes FABER. In: I. Gogolin, I.; Nauck, B. (eds.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogrammes FABER. Opladen: Leske & Budrich, S. 15-35.
- Gogolin, I. (2001). Die Verantwortung der Grundschule für Bildungserfolge und -misserfolge. In: Forum Bildung (ed.), Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Lebensalltag. Opladen: Leske & Budrich.
- Gogolin, I. (2002). Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (ed.), Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske & Budrich, S. 263-279.

- Gogolin, I. (2003). Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschlägen. In: G. Auernheimer, G. (ed.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske & Budrich, S. 33-50.
- Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2000). Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: I. Gogolin, I.; Nauck, B. (eds.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogrammes FABER. Opladen: Leske & Budrich, S. 321-341.
- Gomolla, M.; Radtke, F.O. (2002). Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske & Buderich.
- Gotowos, A.E. (1979). Sprache und Interaktion griechischer Migrantenkinder in der BRD bzw. Berlin. Berlin: Diss.
- Gramsci, A. (1967). Philosophie der Praxis. Eine Auswahl. Frankfurt/M.: Fischer.
- Granato, M. (1994). Bildungs- und Lebenssituation junger Italiener. Bielefeld: Bertelsmann.
- Groebe n, N.; Scheele, B. (1977). Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopff.
- Haeberlin, U.; Bless, G.; Moser, U.; Klaghofer, R. (1999). Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Heckhausen, H. (1989). Motivation und Handeln (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 34/1, S. 1-17.
- Heider, F. (1977). Psychologie der interpersonalen Beziehungen. Stuttgart.
- Heinze, Th.; Klusemann, H.W. (1979). Ein biographisches Interview als Zugang zu einer Bildungsgeschichte. In: Baacke, D.; Schultze, Th. (eds.), Aus Geschichten lernen. München: Juventa, S. 195-201.
- Held, J. (1985). Subjektbezogene Forschungsverfahren für die Berufspraxis. Marburg: VA & G.
- Held, J. (2000). Lernen aus der Perspektive des "Subjekts". Der Lernbegriff bei Klaus Holzkamp. In: Funke, E. H.; Rihm, T. (eds.), Subjektsein in der Schule? Eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzkamps. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinghardt, S. 82-99.
- Helmke, A.; Weinert, F.E. (1998). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (ed.), Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 71-176.
- Henting v., H. (1969). Systemzwang und Selbstbestimmung (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Herwartz-Emden, L. (2000). Datenerhebung und Datenanalyse: das Forschungsprojekt FAF-RA. In: Herwartz-Emden, L. (ed.), "Einwandererfamilien. Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation". In: IMIS-Schriften Band 9, Osnabrück, S. 53-83.
- Herwartz-Emden L. (2003). Einwanderungskinder im deutschen Bildungswesen. In: Cortinak, K. S.; Baumert, S.; Leschinsky, J.; Mayer, K.U.; Trommer, L. (eds.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek b. Hamburg: Rowolth, S. 661-709.
- Hildenbrand, B. (1983). Alltag und Krankheit. Ethnographie einer Familie. Stuttgart: Klett.
- Hildenbrand, B. (1984). Methodik der Einzelfallstudie. Kurseinheit 2: Theoretische Grundlagen, Erhebungs- und Auswertungsverfahren, vorgeführt an Fallbeispielen. Fernuniversität Hagen.

- Hildenbrand, B. (1984). Methodik der Einzelfallstudie. Kurseinheit 3: Theoretische Grundlagen, Erhebungs- und Auswertungsverfahren, vorgeführt an Fallbeispielen. Fernuniversität Hagen.
- Hildenbrand, B. (1990). Geschichtenerzählen als Prozess der Wirklichkeitskonstruktion in Familien. In: System Familie 3, S. 227-236.
- Hildenbrand, B. (1991). Alltag als Therapie – Ablöseprozesse Schizophrener in der psychiatrischen Übergangseinrichtung. Bern: Huber.
- Hildenbrand, B.; Jahn, W. (1988). "Gemeinsames Erzählen" und Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion in familiengeschichtlichen Gesprächen. In: Zeitschrift für Soziologie 3/17, S. 203-217.
- Hinsch, R./Weigelt, M. (1991). Konzeption des GSK und allgemeine Vorgehensweise. In: U. Pfingsten, U.; Hinsch, R. (eds.), Gruppentraining sozialer Kompetenz (2. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU, S. 39-43.
- Hitzler, R.; Honer A. (1992). Hermeneutik als kultursoziologische Alternative. In: Kultursoziologie 2, S. 15-23.
- Hofer, M. (1969). Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers – Dimensionale Untersuchung zur impliziten Persönlichkeitstheorie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hoff, E.-H. (1989). Datenerhebung als Kommunikation: Intensivbefragung mit zwei Interviewern. In: Jüttemann, G. (ed.), Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundlagen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder (2. Aufl.). Heidelberg: Asanger, S. 161-186.
- Hoffmann-Riem, C. (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32, S. 339-372.
- Hollenweger, J. (1996). Fremd (-sprachigkeit) in der Schule. In: Schneider, H. (ed.), Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit der Sonderpädagogik? Luzern: Edition Schweizerische Znetralstelle für Heilpädagogik, S. 11-32.
- Holzkamp, K.. (1964). Theorie und Experiment in der Psychologie. Berlin: Walter de Gruyter.
- Holzkamp, K. (1972). Kritische Psychologie. Frankfurt/M.:Fischer
- Holzkamp; K. (1979). Zur kritisch-psychologischen Theorie der Subjektivität II: Das Verhältnis individueller Subjekte zu gesellschaftlichen Subjekten und die frühkindliche Genese der Subjektivität. In: Forum Kritische Psychologie 5, Argument Sonderband 41, S. 7-46.
- Holzkamp, K. (1983). Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M.: Campus.
- Holzkamp, K. (1987). Verkennung von Handlungsbegründungen als empirische Zusammenhangsannahme in sozialpsychologischen Theorien: Methodische Fehlorientierung infolge von Begriffsverwirrung. In: Forum Kritische Psychologie 19, S. 23-58.
- Holzkamp, K. (1992). Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie, Wien.
- Holzkamp, K. (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus.
- Honer, A. (1994). Einige Probleme lebensweltlicher Ethnographie. Zur Methodologie und Methodik einer interpretativen Sozialforschung. In: Schröer, N. (ed.), Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 90-98.
- Hovestadt, G.; Klemm, K. (2002). Schulleistungen in Deutschland: Internationales Mittelmaß und innerdeutsche Leistungspreizung. In: Rolff, H. G., et al. (eds.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 12. Weinheim: Juventa, S. 51-74.

- Hunger U./Thränhardt, D. (2003). Der Bildungserfolg von Einwandererkindern in den Bundesländern. Diskrepanzen zwischen PISA-Studie und den offiziellen Schulstatistiken. In: Auernheimer, G. (ed.), Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske & Budrich, S. 51-77.
- Hurrelmann, K.; Wolf, H. K. (1986). Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter: Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim, München: Juventa.
- Jones, E.E./Davis, K.E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In: Berkowitz, L. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol.2. New York: Academic Press, S. 219-266.
- Jungbluth, P. (1994). Lehrererwartung und Ethnizität. Innerschulische Chancendeterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40/1, S. 113-125.
- Junker, H. (1976). *Konfliktberatung in der Schule*. München: Kösel.
- Kanfer, F.H. (1979). Self-management: Strategies and tactics. In: Goldstein, A. P.; Kanfer, F. H. (eds.), *Maximizing treatment gains: Transfer enhancement in psychotherapy*. New York: Academic Press; S. 185-224.
- Kanfer, F.H.; Reinecker, H.; Schmelzer D. (1996). *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für klinische Therapie* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Karmann, G. (1987) *Humanistische Psychologie und Pädagogik. Psychotherapeutische und therapieverwandte Ansätze; Perspektiven für eine integrative Pädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinghardt.
- Keck, R.W. (2001). Eltern und Lehrer als Erziehungspartner in der Schule. In: R.W. Keck, R. W.; Kirk, S. (eds.), *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen – Erfahrungen – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 1-17.
- Keller, G. (1993). Das Lern- und Arbeitsverhalten leistungsstarker und leistungsschwacher Schüler. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 40, S. 125-129.
- Kelly, J.G. (1955). *Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Kempf, W. (1991). Transkulturelle Verständnisbildung als Methodenproblem. In: Kempf, W., (ed.), *Verdeckte Gewalt*. Hamburg: Argument.
- Kempf, W. (1992). Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden in der psychologischen Forschung. In: *Forum Kritische Psychologie*, 29, S. 89-108.
- Kempf, W. (1993). Argumentative Konfliktbearbeitung. *Diskussionsbeiträge der Projektgruppe Friedensforschung* Nr. 24, Konstanz.
- Kempf, W. (1993). Konflikteskalation durch autonome Prozesse. In: Kempf, W.; Frindte, W.; Sommer, G.; Spreiter, M. (eds.), *Gewaltfreie Konfliktlösungen*. Heidelberg: Asanger, S. 53-69.
- Kempf, W. (1995). Aggression, Gewalt und Gewaltfreiheit. *Diskussionsbeiträge der Projektgruppe Friedensforschung* Konstanz. Konstanz, Nr. 30.
- Kempf, W. (1997). Soziale Konflikte. In: J. Straub, J.; Kempf, W.; Werbik, H. (eds.), *Psychologie. Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 655-671.
- Kempf, W. (1999). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Konkretem in der subjektwissenschaftlichen Forschung. In: Straub, J.; Werbik, H. (eds.), *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung im interdisziplinären Diskurs*. Frankfurt/M.: Campus, S. 93-109.

- Kempf, W. (2000). Gewaltursachen und Gewaltdynamik. In: ÖSFK (ed.), *Konflikt und Gewalt: Ursachen – Entwicklungstendenzen – Perspektiven*. Studien für europäische Friedenspolitik. Bd. 5, Münster: Agenda, S. 44-65.
- Kempf, W.; Baumgärtner, U. (1996). Sozialpsychologische Rekonstruktion als textinterpretatives Verfahren. *Diskussionsbeiträge der Projektgruppe Friedensforschung Konstanz*, Nr. 30.
- Kempf, W.; Palmbach, U. (1994). Sozial-psychologische Rekonstruktion massenmedialer Einflußnahme. In: Kempf, W. (ed.), *Manipulierte Wirklichkeiten*. Medienpsychologische Untersuchungen der bundesdeutschen Presseberichterstattung im Golfkrieg. Münster: LIT, S. 28-46.
- Keupp, H. (1976). *Abweichung und Alltagsroutine*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Keupp, H. (1992). Das Subjekt und die Psychologie in der Krise der Moderne: Chancen post-moderner Provokationen. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 3-4/16, S. 17-41.
- Klafki, W. (1989). Gesellschaftliche Funktion und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In: Braun, K.-H.; Müller, K.; Odey, R. (eds.), *Subjektivität – Vernunft – Demokratie*. Analysen und Alternativen zur konservativen Schulpolitik. Weinheim: Beltz, S. 4-33.
- KMK (1983(Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1983): *Bericht über Bedingungen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von lernbehinderten und nicht-behinderten Kindern / Schülern in allgemeinbildenden Schulen*. Bonn.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [2004] *Ausländische Schüler und Schulabsolventen 2002/2003*) Bonn.
- Kobi, E. E. (1975). *Die Rehabilitation der Lernbehinderten*. München: Reinhardt.
- König, R. (1974). Abhängigkeit und Selbständigkeit in der Familie. In: König, R.: *Materialien zur Soziologie der Familie*. Köln 2, S. 120 –130.
- Kornmann, R. (1998). Wie ist das zunehmende Schulversagen bei Kindern von Migranten zu erklären und zu beheben? In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 67, S. 55-68.
- Kornmann, R.: Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In: Auernheimer, G. (ed.), *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: Leske & Budrich, S. 81-95.
- Kornmann, R.; Neuhäuser, E. (2001). Zum Schulversagen bei ausländischen Kindern und Jugendlichen in den Jahren 1998 und 1999. In: *Die neue Sonderschule*. 46/5, S. 337-349.
- Krapp, A. (1976). Bedingungsfaktoren der Schulleistung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 23, S. 91-109.
- Kreuer, B. (1996). Kulturstandards als Mittel der Selbst- und Fremdrelexion in interkulturellen Begegnungen. In: A. Thomas, A. (ed.), *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, S. 147-164.
- Kristen, C. (1999) *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand*. Mannheim: Arbeitspapier Nr. 5. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54/3, S. 534-552.

- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6/1, S. 126-141.
- Kronig, W.; Haeberlin, U.; Eckhart, M. (2000). Immigrantenkinder und schulische Selektion. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Laireiter, A. (Hrsg.) (1993). Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. Konzepte, Methoden und Befunde. Bern: Huber.
- Lamnek, S. (1995). Qualitative Sozialforschung. Bd. 2. Methoden und Techniken (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Landesregierung von NRW (2004). Rahmenkonzept zur "Stärkung von Bildung und Erziehung". Düsseldorf.
- Lanfranchi, A. (1993). Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern. Opladen: Leske & Budrich.
- Lanfranchi, A. (1999). Bedingungen des Schulerfolgs – Die Bedeutung der Elternarbeit. In: M. Geyer/B. Heckendorn (Hrsg.): Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Bern: Lehrmittel- und Medienverlag, S. 147-159.
- Lanfranchi, A. (2002). Schulerfolg von Migrantenkindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen: Leske & Budrich.
- Laucken, U. (1974). Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart: Klett.
- Laux L.; Weber, H. (1990). Bewältigung von Emotionen. In: Scherer, K. R. (ed.), Psychologie der Emotionen. Göttingen: Hogrefe, S. 560-629.
- Lazarus, R. S.; Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- Lazarus, R. S.; Launier, R. (1981). Streßbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, J. R. (ed.), Streß, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern: Huber, S. 213-259.
- Leenen, W. R.; Grosch, H.; Kreydt, U. (1990). Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit "bildungserfolgreichen" Migranten der Zweiten Generation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36/5, S. 753-771.
- Leontjew, A. N. (1982) Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Levant, R. F. (1984). Family therapy. A comprehensive overview. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lieberman, B. (1964). I-trust: A notion of trust in three-person games ant international affairs. In: Journal Conflicts, 8.
- Llaryora, R. (1994). Zur Kooperation von Pädagogik und Soziologie am Beispiel multikultureller Studien. In: Roth, H.-J. (ed.), Integration als Dialog. Interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 35-51.
- Luhmann, N. (2000). Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität (4. Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Markard, M. (1985). Projekt "Subjektentwicklung in der frühen Kindheit" – Begründung eines Antrags auf Gewährung einer Sachbeihilfe als Hauptförderung durch die DFG. In: Argument-Sonderband; AS 132, S. 72-101.

- McCubbin, H. I.; Figley, C. R. (1983). Bridging normative and catastrophic family stress. In: H.I. McCubbin/C.R. Figley (eds.), *Stress and family*. Vol. 1: Coping with normative transitions. New York 1983, S. 218-228, zitiert in: Schneewind, K. (1991). *Familienpsychologie*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, S. 122.
- Mead G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mertens, W. (1974). *Erziehung zur Konfliktfähigkeit. Vernachlässigte Dimension der Sozialisationsforschung*. München: Ehrenwirth.
- Merton, R. K. (1963). The Self-Fulfilling Prophecy. In: Petersen, W.; Matza, D. (eds.), *Social Controversy*. Belmont, S. 157-165.
- Mischel, W. (1968) *Personality and Assessment*. New York: Wiley.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorie zum Erziehungsprozess*. München: Juventa.
- Moreno, J. L. (1954). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. Köln: Westdeutscher Verlag.
- Moser, H. (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg im Preisgau: Lambertus.
- Nauck, B.; Diefenbach, H.; Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44/5, S. 701-736.
- Neidhardt, F. (1975). Systemtheoretische Analyse zur Sozialisationsfähigkeit der Familie. In: Neidhardt, F. (ed.), *Frühkindliche Sozialisation*. Stuttgart: Enke, S. 162-187.
- Nieke, W. (1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*. Opladen: Leske & Budrich.
- Oevermann, U. (1974). Die falsche Kritik an der kompensatorischen Erziehung. In: *Neue Sammlung* 14, S. 537-568.
- Oevermann, U. (1981). Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Frankfurt/M.: Manuskript.
- Oevermann, U. (1988). Eine exemplarische Fallrekonstruktion zum Typus versozialwissenschaftlicher Identitätsformation. In: Brose, H. G.; Hildenbrand, B. (eds.), *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*. Opladen: Leske & Budrich, S. 243-286.
- Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Dohm, S. (ed.), *Jenseits der Utopie*. Frankfurt/M: Suhrkamp, S. 267-338.
- Oevermann, U.; Allert, T.; Konau, E.; Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer 'objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslologische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H. G. (ed.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* Stuttgart: Metzler, S. 352-434.
- Olson, D. H.; McCubbin, H. I. (1982). Circumplex model of marital and family systems. V: Application to family stress and crisis intervention. In: McCubbin, H. I.; Cauble, A. E.; Patterson, J. M. (eds.), *Family stress, coping and social support*. Springfield: Thomas, S. 48-68.
- Parker, J.; Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? In: *Psychological Bulletin* 102/3, S. 357-389.
- Perrez, M.; Minsal, B.; Wimmer, H. (1985). Was Eltern wissen sollten. Eine psychologische Schule für Eltern, Lehrer und Erzieher. Salzburg: Müller.

- Petermann, U.; Petermann, F. (1996). Training mit sozial unsicheren Kindern. Einzeltraining Kindergruppen, Elternberatung (6. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Piaget, J. (1966). Psychologie der Intelligenz (2. Aufl.). Zürich, Stuttgart: Klett.
- Pruitt, D.G.; Rubin, J.Z. (1986). Social Conflict, Escalation, Stalemate and Settlement. New York: McGraw-Hill.
- Ratzki A. (2003). Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich. In: Auernheimer, G. (ed.), Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske & Budrich S. 23-31.
- Reich, H.H. (2001). Sprache und Integration. In: K. J. Bade, K. J. (ed.), Integration und Illegalität in Deutschland. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien.
- Reich, H.; Pörnbacher, U. (1995). Zur qualitativen Entwicklung des muttersprachlichen Ergänzungunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutsch lernen 2, S. 136-159.
- Reich, H.H.; Roth, H.-J. (2002) in Zusammenarbeit mit Inci Dirim, Jens Normann Jorgensen, Gudula List, Günther List, Ursula Neumann, Gesa Sieber-Ott, Ulrich Steinmüller, Frans Teunissen, Ton Vallen und Vera Wurning: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reichertz, J. (1986). Probleme qualitativer Sozialforschung. Frankfurt/M.: Campus.
- Reichertz, J. (1988). Verstehende Soziologie ohne Subjekt? Die objektive Hermeneutik als Metaphysik der Strukturen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2, S. 207-222.
- Reichertz, J.; Schröer, N. (1994). Erheben, Auswerten, Darstellen. Konturen einer hermeneutischen Wissenssoziologie. In: Schröer, N. (ed.), Interpretative Sozialforschung – Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 56-84.
- Reinartz, A.; Sander, A. (1982). Schulschwache Kinder in der Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Roebbers, C. M.; Mecheril, A.; Schneider, W. (1998). Migrantenkinder in deutschen Schulen. Eine Studie zur Persönlichkeitsentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44/5, S. 723-736.
- Röhrle, B. (1994). Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung. Weinheim: Beltz PVU.
- Rogers, C. R. (1972a). Die nicht-direktive Beratung. München: Kindler.
- Rogers, C. R. (1972b). Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München: Kindler.
- Rogers, C. R. (1982). Meine Beschreibung einer personenzentrierten Haltung. In: Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie 1, S. 75-79.
- Rogner, J. (1979). Zusammenhänge zwischen elterlichen Erziehungsstilen und Angstbewältigung. In: Psychologische Forschungsberichte aus dem Fachbereich 3 der Universität Osnabrück. Bericht Nr. 14 ("Entwicklungsbedingungen von Angst und Angstabwehr"). Osnabrück.
- Roth, H.-J. (2000). Allgemeine Didaktik. In: Reich, H. H.; Holzbrecher, A.; Roth, H.-J. (eds.), Fachdidaktik Interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske & budrich, S. 11-48.

- Roth, H.-J. (1994). Interkulturelle Erziehung und Sprachförderung von Migrantenkindern in der Grundschule – ein Überblick für die Unterrichtsgestaltung. In: *Lernen in Deutschland* 2, S. 115-118.
- Rothbaum, F.; Weisz, J. R.; Schneider S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two process model of perceived control. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 42, S. 5-37.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. In: *American Psychologist*, 35, S. 1-7.
- Rotter, J. (1954). *Social learning and clinical psychology*, Engelwood Cliffs: Printice-Hall.
- Rotter, J. B.; Chance, J. E.; Phares, E. J. (1972). *Applications of social learning theory of personality*. New York: Holt, Rinehart & Winsten.
- Rubin, J.Z.; Pruitt, D.G.; Kim, S.H. (1994). *Social Conflict – Escalation, Stalemate and settlement*. New York: McGraw-Hill.
- Rubin, K.H.; Hymel, S.; Mills, R. (1988). Sociability and social withdrawal in childhood: Stability and outcomes. In: *Journal of personality* 57/2, S. 237-255.
- Rubin, K.H./LeMare, L./Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. S. 217-249.
- Rubin, K.H./Mills, R.S. (1988). The many faces of social isolation in childhood. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 6, S. 916-924.
- Rüesch, P. (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung* Zürich: Orell Füssli.
- Salisch v., M. (1991). *Kinderfreundschaften, Emotionale Kommunikation im Konflikt*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Sander, A. (1980). Schulschwäche. In: *Sonderpädagogik* 2/10, S. 95-97.
- Sayler, W. M. (1968). *Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Sayler, W. M. (1987). *Bausteine zur interkulturellen Erziehung Saarbrücken-Fort Lauderdale: Breitenbach Publisher*.
- Schatzman, L.; Strauss, A. L. (1973). *Field Research – Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs: Printice-Hall.
- Scheele, B.; Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.
- Schirmacher, A. (1990). *Lernbehinderte ausländische Schüler*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schneewind, K. (1991). *Familienpsychologie*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Schümer, G.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (2002). Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernen. In: Baumert, J. et al. (eds.): *PISA 2000 – Länder der BRD im Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich, S. 203-218.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen*, Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Teil I, Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen.
- Schulz von Thun, F. (1981) *Miteinander reden. 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Schwark, W.; Weiß, W.; Regelein, S. (1991). Beurteilen und Benoten in der Grundschule: Bestandsaufnahme und Anregungen für die Praxis. München: Ehrenwirth.
- Schwarzer, Ch. (1980). Gestörte Lernprozesse. München: Kösel.
- Schwarzer, R. (1991). Schulangst in Beziehung zur Klassenstufe und Schulart. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 28, S. 1-6.
- Schwarzer, R. (1993). Defensiver und funktionaler Optimismus als Bedingungen für Gesundheitsverhalten. In: Zeitschrift Gesundheitspsychologie 1, S. 7-31.
- Sève, L. (1978). Marxistische Analyse der Entfremdung. Frankfurt/M.: Verlag Marxistische Blätter.
- Sève, L. (1983). Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M.: Verlag Marxistische Blätter.
- Simon, F.; Stierlin, H. (1984). Die Sprache der Familientherapie. Ein Vokabular. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Statistisches Bundesamt Wiesbaden (2004): Telefonische Auskunft.
- Strasser, U. (1987). Schulschwierigkeiten. Entstehungsbedingungen, pädagogische Ansätze, Handlungsmöglichkeiten. Luzern: Schweizerische Fachstelle für Heilpädagogik.
- Strauss, A. L. (1994). Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München: Fink.
- Sturny, G. (1984). Die Schulung Lernbehinderter in der Schweiz. Luzern: Schweizerische Fachstelle für Heilpädagogik.
- Tausch, R. (1973). Gesprächstherapie (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Tausch, R.; Tausch M. (1979). Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person (9. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Taylor, S. E.; Schneider, S. K. (1989). Coping and the simulation of events. In: Sozial Cognition 7, S. 174-194.
- Terhart, E. (1981). Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: Zeitschrift für Pädagogik 27/5, S. 769-793.
- Terhart, E. (1983). Schwierigkeiten (mit) der 'Objektiven Hermeneutik'. In: Garz, D.; Kraimer, K. (eds.), Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt/M.: Scriptor Verlag, S. 156-175.
- Terhart, E. (1995). Kontrolle von Interpretationen: Validierungsprobleme. In: König, E.; Zedler, P. (eds.), Grundlagen qualitativer Forschung; Bd. 1, Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 373-397.
- Thränhardt D. (1998). Inklusion und Exklusion: Die Italiener in Deutschland. In: Alborino, R.; Pölzl, K. (eds.), Italiener in Deutschland: Teilhabe oder Ausgrenzung. Freiburg: Lambertus, S. 15-46.
- Tiedemann, J. (1975). Kognitives Grundschulversagen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 7, S. 289-298.
- Uçars, A. (1996). Benachteiligt: Ausländische Kinder in der deutschen Schule. Eine empirische Untersuchung zur Lage der türkischen Kinder in der Schule für Lernbehinderte. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Ulich, D.; Mertens, W. (1973). Urteile über Schüler (Zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik). Weinheim, Basel: Beltz.

- (VO-SF) Verordnung über Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den schulischen Förderort. Vom 22. Mai 1995 (SGV.NRW.223); GA-BI.NV.I Nr. 6/95.
- Voydanoff, P. (1983). Unemployment: Familystrategies for adaption. In: Figley, C. R.; McCubbin, H. I. (eds.), *Stress and the family*, Vol. 2: Coping with catastrophe, New York: Brunner. Marzel, S. 90-102.
- Walz, H.D. (1980). Zur sozialen und kulturellen Situation der Gastarbeiterbevölkerung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Erfahrung des "Gast"-landes. In: *Praxis Deutsch*. Sonderheft, S. 15-18.
- Watzlawick, P.; Beavin, J. H.; Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Communication. A Study of Interactal Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York: Norton & Company.
- Watzlawick, P.; Beavin, J. H.; Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber.
- Watzlawick, P.; Weakland, J. H.; Fisch, R. (1992). *Lösungen. Zur Therapie und Praxis menschlichen Wandels* (5. Aufl.). Bern: Huber.
- Weber, M. (2003). Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske & Budrich.
- Weeks G.R.; L'Abate, L.: (1985). *Paradoxe Psychotherapie*. Stuttgart: Enke.
- Weiner, B. (1975). *Die Wirkung von Erfolg und Misserfolg auf die Leistung*. Stuttgart: Huber.
- Wheeler, D. D.; Janis, I. L. (1980). *A practical guide for making decisions*. New York: Free Press .
- Wilke, S. (1992). *Die erste Begegnung. Eine konversations- und inhaltsanalytische Untersuchung der Interaktion im psychoanalytischen Erstgespräch*. Heidelberg: Ansanger.
- Wittmann, L.; Wittmann, S. (1986). Widerstand als Chance. Zur Rekonzeptualisierung des Widerstandsbegriffs in der Verhaltenstherapie. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie*, 34, S. 217-233.
- Witzel, A. (1989). Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (ed.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundlagen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (2. Aufl.). Heidelberg: Asanger , S. 227- 255.
- Wocken, H. (1980). Schulschwäche, Schulversagen, Schulbehinderung. Zur begrifflichen Differenzierung von Schulschwierigkeiten. In: *Sonderpädagogik* 3/10, S. 119-125.
- Ziegler, D. (1995). Zwischen Familientradition und Schulversagen: zur Bildungssituation der zweiten Generation süditalienischer Arbeitsmigranten in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M.: Haag & Herchen.

A1 Methoden

1. Methodologie

Um den subjektiven Sinnhorizont der Migranten verstehen zu können, muss der Forschungsstrategie ein Subjektmodell zugrundegelegt werden, welches den Menschen nicht auf die Rolle des Erkenntnisobjekts reduziert, d.h. den Menschen nicht als passives reaktives, durch die Umwelt weitgehend determiniertes und kontrolliertes Wesen zu betrachten sucht, sondern als reflektierendes Subjekt in den Forschungsprozess mit einbezieht (Holzkamp 1972, S. 15), d.h. das die Asymmetrie zwischen Forscher und Erforschten im Sinne einer dialogorientierten Vorgehensweise soweit wie möglich zu überwinden hilft.

Ziel meiner Arbeit ist es, einen Zugang zu den erlebten Wirklichkeiten der Beteiligten (Lehrer, Eltern und Schüler) zu bekommen, um auf diese Weise deren subjektive Handlungsprämissen aufschlüsseln zu können. Bei der Untersuchung von Handlungsprämissen ist es eine Grundvoraussetzung, den Forschungssubjekten bei ihren Handlungen Vernunft im weitesten Sinne zu unterstellen, d.h. sie als Subjekte ihres Handelns zu verstehen. Dieses Prinzip legt den Grund für die Entscheidung, "ob der andere als 'Mitsubjekt' anerkannt oder aus dem Bereich intersubjektiver Mitmenschlichkeit ausgegrenzt wird, so daß nicht mehr seine Gründe, sondern nur noch die fremdgesetzten Bedingungen für sein Verhalten interessieren" (Holzkamp 1987, S. 26f.).

In Anlehnung an den von Holzkamp (1993) entwickelten und herausgearbeiteten Begründungsdiskurs gehe ich davon aus, dass zur präzisen Rekonstruktion der Vermittlung zwischen Gesellschaftsstruktur und Individuum eine Analyse der subjektiven Handlungsgründe des Einzelnen und seiner subjektiven Lebensinteressen erforderlich ist. Subjektive Handlungsgründe meinen die generelle Vermittlungsebene zwischen gesellschaftlichen Bedingungen einerseits und individueller Lebenstätigkeit andererseits. Die allgemeinen gesellschaftlichen Bedeutungen werden für das konkrete Handeln der Subjekte nicht, wie bei unabhängigen Variablen, unmittelbar, sondern nur insofern bestimmend, als sie zu deren Handlungsprämissen werden. Charakteristisch für die Handlungsbegründungen ist, dass sie

nur vom Standpunkt des Subjekts her rekonstruierbar sind (vgl. Holzkamp 1993, S. 7).

Die stärkere Einbeziehung der Betroffenen auch bei der Erarbeitung von Interventionsstrategien unterstreicht das handlungsleitende Interesse meiner Arbeit. Dabei gehe ich von der methodologischen Grundannahme aus, dass die unterschiedlichen Tätigkeitsanforderungen und Zielvorstellungen von Wissenschaft und Praxis nicht vermischt werden sollen. Eine erkenntnisbezogene Haltung im Forschungsprozess darf aber ein kooperatives Verhältnis zwischen Theorie und Praxis nicht ausschließen: Theorien sollten nicht nur Verhalten erklären, sondern auch eine Grundlage für praktisches Handeln liefern. Die Berücksichtigung ihrer handlungsleitenden Funktion ist eine notwendige Voraussetzung dafür, dass wissenschaftliche Erkenntnisse nicht zum Selbstzweck werden.

2. Fragestellungen

Ausgehend vom Prinzip der Offenheit im Forschungsprozess (vgl. Hoffmann-Riem 1980, S. 343) wird auf eine Hypothesenbildung zu Beginn der empirischen Arbeit verzichtet. Dementsprechend findet die Festlegung bzw. Bildung von Kategorien nicht im Vorfeld der Untersuchung statt, sondern wird aus dem erhobenen Datenmaterial abgeleitet (Glaser/Strauss). Diese Offenheit des Forschungsprozesses bedeutet aber nicht die prinzipielle Ausklammerung theoretischen Wissens im Sinne einer naiv-induktivistischen Haltung des Forschers, sondern besagt, dass die aus diesem theoretischen Wissen deduzierten Annahmen und Fragestellungen einen vorläufigen Charakter haben. Daraus folgt, dass das theoretische Vorwissen nicht in Form einer falsifikatorischen Strategie, sondern als Orientierungsrahmen im Forschungsprozess genutzt wird. Auf diese Weise können empirisch gewonnene Daten strukturiert und eingeordnet werden, ohne die Relevanzstrukturen der Befragten zu überdecken (Blumer 1954; Glaser/Strauss 1998). Dieses Vorwissen umfasst eigene schulpsychologische Erfahrungen mit schulischen Problemen von Kindern mit Migrationshintergrund im Rahmen wissenschaftlicher Projekte der Stadt Köln und der Universität zu Köln sowie Erkenntnisse aus Gesprächen mit Schülern, Eltern, Lehrern, Sozialarbeitern, Psychologen und Lehrern im Vorfeld dieser Studie.

Im Folgenden nenne ich die Grundfragen, auf welche sich der Fokus der wissenschaftlichen Analyse richtet, sowie allgemeine Fragen für die thematische Orientierung der Untersuchung.

Grundfragen

- Wie nehmen die Beteiligten (Eltern, Schüler und Lehrer) den schulischen Misserfolg wahr und wie bewältigen sie das Problem?

- Wie gestaltet sich die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule und welche Konfliktpotentiale lassen sich dabei beobachten?
- Welche Auswirkungen hat schulischer Misserfolg auf die psychosoziale Situation der Kinder, auf das gesamte innerfamiliäre Beziehungsgefüge und die Zukunftspläne der Familie?

Fragen zur thematischen Orientierung

Biographie und aktuelle Situation der Familie

- Welchen Einfluss haben lebensgeschichtliche Erfahrungen der Eltern auf ihre aktuelle Lebenssituation und ihre Denk- und Handlungsmuster?
- Wie hat sich die Familie bisher mit den verschiedenen Lebensereignissen auseinandergesetzt?
- Wie ist der Familienalltag organisiert, und welche unterstützenden Orientierungen werden von den Eltern an die Kinder weitergegeben?
- Welche Phantasien, Erwartungen und Zielsetzungen hat die Familie bezüglich ihrer zukünftigen Lebensumstände?

Migrationssituation und Schule

- Welchen Stellenwert hat der Lebensbereich Schule innerhalb der familiären Lebensgestaltung (Einstellung, Erwartungen an die Schule, Fördermöglichkeiten etc.)?
- Welche Einstellungen haben die Eltern zu Erziehung im Allgemeinen und zur deutschen Schule im Besonderen?
- Wie wurden und werden die Kinder im familialen und schulischen Lernumfeld gefördert?
- Welches sind die Vorstellungen und Erwartungen der Eltern in Bezug auf Schulleistungen, schulische Karriere und berufliche Zukunft ihrer Kinder?

Subjektive Erklärungsmuster für mögliche Gründe des Schulversagens

- Worauf führen Eltern und Lehrer den schulischen Misserfolg der Kinder zurück?
- Welche Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede lassen sich in ihren jeweiligen Erklärungsmustern erkennen?

Umgang mit dem schulischen Misserfolg und Konsequenzen

- Welche Möglichkeiten sehen die Eltern, die schulische Situation ihrer Kinder zu beeinflussen? Welche Strategien werden umgesetzt?
- Werden Unterstützungssysteme aktiviert? Nehmen die Eltern professionelle Hilfe in Anspruch? Welche Rolle spielt das soziale Umfeld (Verwandte, Bekannte, Freunde) der Familie bei der Bewältigung des Problems?
- Wie verändert der schulische Misserfolg der Schüler die Kommunikationsstrukturen zwischen Elternhaus und Schule sowie die Einstellungen der Eltern zur deutschen Schule?

3. Datengewinnung und -auswertung

Der Daten- und Erkenntnisgewinnungsprozess ist, meinem qualitativen Ansatz entsprechend, explizit als ein zirkulärer dynamischer Prozess organisiert, d.h. Erhebung und Auswertung der Daten finden parallel statt. Das hat zum einen den Vorteil, dass bereits erarbeitete Interpretationen im Forschungsverlauf durch Hinzuziehung neuen Datenmaterials konkretisiert oder gegebenenfalls revidiert werden können. Zum anderen entstehen aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse neue Aspekte und Forschungsfragen, die die thematische Grundlage für die Fortsetzung des Datengewinnungsprozesses bilden.

3.1 Zu den Datenerhebungsverfahren

Versucht man, subjektive Gründe bzw. Begründungen für das Handeln einer Person zu erfassen, muss der Forschungsprozess so angelegt sein, dass "Handlungsgründe 'empirisch' erfassbar in Erscheinung treten, also eine spezifische intersubjektive Kommunikationsform der Nachfrage, Problematisierung, Bestätigung" (Holzkamp 1987, S. 29) möglich wird. Aus diesem Grunde werden Untersuchungsinstrumente gewählt, die sowohl eine erzählungs- als auch verständnisgenerierende Funktion haben.

3.1.1 Qualitatives Interview

Das qualitative Interview berücksichtigt das Erzählprinzip und die damit verbundene Bedeutungsstrukturierung durch den Erzählenden und bietet einen methodischen Zugang zur Erfassung sozialer Wirklichkeiten des Individuums:

"Erzählungen sind Ausdruck selbst erlebter Erfahrungen, d.h. wir greifen immer dann auf sie als Mitteilungsmedium zurück, wenn es darum geht, Eigenerlebtes einem anderen nahezu-bringen. Insofern kann also von Erzählen als 'elementarer Institution menschlicher Kommunikation', als alltäglich eingespielter Kommunikationsform gesprochen werden" (Schütze 1987, S. 77).

Neben dem inhaltsbezogenen Informationsaustausch bietet die Gesprächssituation günstige Bedingungen für die Herstellung einer symmetrischen Beziehung zwischen Forscher und Forschungssubjekt an. Symmetrie wird hier nicht verstanden als eine Legalisierung von Unterschieden, im Sinne einer sozialen Symmetrie, sondern in dem Sinne, "daß sich die Mitforscher als unreduzierte Subjekte in die Situation einbringen können" (Held 1985, S. 29) – und somit ein wechselseitiger Lehr-Lern-Prozess ermöglicht wird, in dem ein gemeinsames Erfahrungswissen aufgebaut und gemeinsam verantwortete Aufklärung stattfinden kann.

Darüber hinaus können qualitative Interviews im natürlichen Umfeld der Befragten stattfinden, sind somit näher an der zu analysierenden Realität, weil sie sich durch eine alltagsnahe Gesprächssituation auszeichnen. Im Unterschied zum all-

täglichen Gespräch werden qualitative Interviews allerdings bewusst und mit einer konkreten wissenschaftlichen Zielsetzung durchgeführt.

Ausgehend von der Annahme, dass der Informationsgewinn im Forschungsprozess abhängig ist von der Offenheit und Flexibilität des intersubjektiven Verständigungsrahmens, werden folgende Kriterien zur Verbesserung der Beziehungen zwischen den Akteuren berücksichtigt:

- Offenlegung der Interessen und Erwartungen beider am Forschungsprozess Beteiligten (Forscher und Betroffene).
- Flexible Gestaltung der Gesprächssituation, damit "das kommunikative Regelsystem des Forschungssubjektes in Geltung" (Hoffmann-Riem 1980, S. 347) bleibt.

3.1.2 Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung bietet im Unterschied zum qualitativen Interview die Möglichkeit, zentrale Muster sozialer Zusammenhänge auf der Handlungsebene herauszuarbeiten. Insofern werden beide Forschungsverfahren in ergänzender Weise angewendet (vgl. Hildenbrand 1984, Kurseinheit 2, S. 36ff.). Das hat gegenüber einem sich ausschließlich auf Interviewtexte stützenden Vorgehen den Vorteil, dass der gesamte Kontext der Gesprächssituation erfasst und in die Interpretation des sprachlichen Datenmaterials einbezogen wird. Darüber hinaus können beobachtete Ereignisse während der Interviews thematisiert und von den Forschungssubjekten reflektiert werden.

Durch diese Methodenkombination wird die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der auf der Analyse des Interviewmaterials basierenden Interpretationen erhöht. Gleichzeitig können auf der Grundlage von Beobachtungen gewonnene Interpretationen durch Hinzuziehung von Interviewdaten intersubjektiv überprüfbar gemacht werden (Hildenbrand 1984, Kurseinheit 2, S. 39).

3.2 Zu den Auswertungs- und Interpretationsverfahren

3.2.1 Die sozialpsychologische Rekonstruktion

Die Analyse erfolgt mit Hilfe des textinterpretativen Verfahrens der sozialpsychologischen Rekonstruktion (Kempf/Baumgärtner 1996); ein Verfahren, welches nicht nur die Möglichkeit eröffnet, objektive Bedeutungsstrukturen zu rekonstruieren (wie z.B. bei der objektiven Hermeneutik), sondern auch die Regeln erfasst, nach denen Migranten ihre Wirklichkeit konstruieren und mit deren Hilfe sie ihre Lebensrealität bewältigen. Das Verfahren kann das grundsätzlich auf jede Art von Kommunikation angewendet werden (Kempf 1991; Kempf/Palmbach 1994). In der Migrationsforschung wurden die methodologischen Grundlagen der sozialpsychologischen Rekonstruktion erstmals in der Studie zur Lebenssituation von Mig-

rantenfamilien von Baros (2001) adaptiert und durch das argumentative Rückkoppelungsgespräch (Baros/Reetz 2002) erweitert.

Methodologisch betrachtet, basiert die sozialpsychologische Rekonstruktion auf unterschiedlichen kommunikationsanalytischen Verfahren, die durch eine gemeinsame theoretische Konzeption miteinander verbunden sind. Dem Primat des Gegenstandes vor der Methode folgend, zielt dieser Ansatz auf eine integrierende Methodologie ab, die sowohl quantitative als auch qualitative Methoden zu verbinden sucht. Er geht von den Prinzipien einer subjektwissenschaftlich verstehenden Psychologie aus und ermöglicht durch die Integration handlungstheoretischer sowie kommunikationstheoretischer Ansätze eine systematische Analyse menschlicher Kommunikation auf unterschiedlichen Ebenen.

In Anlehnung an die theoretischen Grundvorstellungen von Watzlawick et al. (1967) und Schulz von Thun (1981) lassen sich verschiedene Ebenen der Verständnisbildung bei der Analyse kommunikativer Bedeutungsgehalte unterscheiden:

- *Logisches und intentionales Verstehen*

Auf der Ebene des logischen und intentionalen Verstehens (vgl. Baros 2001, S. 164) wird zunächst der Report-Aspekt herausgearbeitet; mit dem Ziel, die im Text vorhandenen möglichen Bedeutungsgehalte (worüber wird gesprochen und was wird darüber gesagt) zu erfassen (manifeste Gehalt der Kommunikation). Darauf aufbauend kann der Frage nachgegangen werden, was der Sender tatsächlich mitteilen will. Dieser intentionale Teil der Aussage ist nicht explizit dem Text zu entnehmen. Die Intention kann erst durch einen tiefenhermeneutischen Analyseschritt aus der interaktiven Dynamik der Kommunikation, die aus dem Spannungsverhältnis von gemeintem und aufgenommenem Sinn entsteht und durch den Command- und Parade-Aspekt der Kommunikation gesteuert wird, erschlossen werden.

- *Psychologisches Verstehen*

Auf der Ebene des psychologischen Verstehens wird der zu analysierende Text als Interaktionsfigur betrachtet und die interaktive Dynamik der Kommunikation systematisch untersucht. Die Analyseperspektive liegt zum einen auf dem Command-Aspekt – bezogen auf den externen Kontext, in dem die Kommunikation stattfindet (wie wird eine Information mitgeteilt und wie sprechen die Kommunikationspartner miteinander?) – und zum anderen auf dem Parade-Aspekt, der sich auf die Intentionen und Interessen der Kommunikationspartner bezieht und eine Antwort auf die Frage sucht: Welche Antwort wird dadurch herausgefordert?

Um zu den nichtsprachlichen bzw. im Text nicht oder nur verzerrt dargestellten Themen zu gelangen, wird in einem weiteren tiefenhermeneutischen Analyse-

schritt die Frage nach dem latenten Gehalt der Kommunikation gestellt: Welchen (impliziten) Regeln (folgt) die durch den Text repräsentierte Konstruktion subjektiver Wirklichkeit (Kempf/Baumgärtner 1996, S. 7)? Diese Regeln konstituieren sich seitens der Individuen nicht beliebig, sondern sind in den sozialen Gegebenheiten selbst verankert (vgl. Baros 2001, S. 166). "Die impliziten Regeln, nach welchen die Wirklichkeit konstruiert wird, stellen die psychodramatische Form des Textes dar, in der die Art und Weise zum Ausdruck kommt, wie die gesellschaftliche Entfremdungsproblematik durch diese Wirklichkeitskonstruktion bewältigt wird" (Kempf/Baumgärtner 1996, S. 14). Mit der Rekonstruktion dieser subjektiven Entfremdungsdramen (der persönlichen Bewältigungsformen der objektiven Entfremdung), die den latenten Inhalt der Kommunikation ausmachen, wird die Perspektive bestimmt, unter welcher die Subjekte manifeste Kommunikationsinhalte wahrnehmen, "d.h. bestimmte Bedeutungen aufnehmen, während andere Bedeutungen (und sogar Tatsachen) ausgeblendet werden und aus dem Gesichtsfeld verschwinden" (ebd. S. 3).

- *Soziologisches Verstehen*

Auf der soziologischen Ebene des Verstehens wird die Kommunikation als Abwehrfigur betrachtet. Um den exterritorialiserten Gehalt der Kommunikation bestimmen zu können, muss bei der Analyse des Textes auf Elemente geachtet werden, die aufgrund der gesellschaftlichen Entfremdung vom Subjekt nicht oder nur verzerrt thematisiert werden. Der Begriff Thematisierungsabwehr im Ansatz der sozialpsychologischen Rekonstruktion bezieht sich weder auf persönliche Dispositionen der Subjekte noch auf Verdrängungs- oder Abwehrmechanismen im Sinne der Psychoanalyse, sondern auf den sozialen Charakter einer Kommunikation. "Die Kategorie der Entfremdung analysiert" – nach Kempf in Anlehnung an Sève (1978; 1983) – "das grundlegende Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, dem sich die Subjekte nicht entziehen können und zu dem sich die Subjekte – wie auch immer – verhalten müssen" (Kempf 1991, S. 126). Aufgrund dieses dialektischen Gegensatzes zwischen Individuum und Gesellschaft ist die subjektive Logik des Handelns der Subjekte mit der objektiven gesellschaftlichen Logik nicht deckungsgleich. Nach Leontjew (1982) benennt der Entfremdungs-begriff die Unzeitgemäßheit zwischen persönlichem Sinn und gesellschaftlicher Bedeutung.

Der Versuch der Individuen, sich selbst als Subjekte des eigenen Handelns zu verstehen, ist zugleich ihr subjektiver Versuch, die objektive Entfremdungsproblematik zu bewältigen. Die Gründe der Thematisierungsabwehr lassen sich dann über die tiefenhermeneutische Frage analysieren: Welchen sekundären Gewinn ziehen die Subjekte aus dieser Abwehr (z.B. Rechtfertigung des eigenen Handelns, Kontrollerwartungen bezüglich der schulischen Situation)? Unter welchen subjektiven

Prämissen erleben die Individuen das Ausblenden bestimmter Bedeutungen aus ihrem Bewusstsein als subjektiv notwendig?

Eine entscheidende Innovation im Ansatz der sozialpsychologischen Rekonstruktion ist – im Unterschied zu psychoanalytisch orientierten textinterpretativen Verfahren – die systematische Einbeziehung externer Kontexte. Damit wird die Möglichkeit eröffnet, den Interpretationsspielraum einzugrenzen und die spekulativen Elemente, die den tiefenhermeneutischen Analyseschritten immanent sind, zu vermindern. Über diesen Effekt der Geltungsbegründung von Interpretationen hinaus wird durch die Hinzuziehung externen Kontextes der Informationsgewinn erhöht.

In meiner Arbeit bleibt die kontextuelle Analyse nicht auf die im Text enthaltenen oder während des Gespräches wahrgenommenen Informationen beschränkt, sondern stellt eine erweiterte mikro- und makroskopische Betrachtungsmöglichkeit dar:

- Mit der individuumszentrierten Analyse kann u.a. die Beschreibung von Problemen, das jeweilige subjektive Kontrollkonzept und die Rechtfertigung des eigenen Handelns aus der Sicht des Befragten herausgearbeitet werden.
- Durch die makroskopische Perspektive können soziale Systeme (z.B. Elternhaus, Schule, Arbeitsplatz) in die Interpretation des Forschers einbezogen werden. Diese netzwerkartige Einbindung von relevanten Problemfeldern und Lebensbereichen in ein Textgefüge mit jeweils unterschiedlichen Gesprächskonstellationen (Lehrer, Eltern, Schüler) lässt Zusammenhänge (Wechselwirkungen, Erwartungen, Interessen- und Perspektivendivergenzen) zwischen den Systemen bzw. deren Fehlen deutlich werden. Hieraus lassen sich weitere Hypothesen über Zusammenhänge von Handlungsweisen im Rahmen sozialer Gefüge herausarbeiten und vermutete kontextuelle Verflechtungen empirisch überprüfen. Dieser Dialog zwischen den Texten kann durch eine vertikale Analyse erweitert werden, indem relevante Themen zu unterschiedlichen Zeitpunkten wiederholt angesprochen werden. Damit können mögliche Veränderungen über die Zeit festgehalten werden. Die Einbeziehung externen Kontextes in den Interpretationsprozess erfolgt auf allen Ebenen der Verständnisbildung.

3.2.2 Das argumentative Rückkoppelungsgespräch

Mit der Einführung des argumentativen Rückkoppelungsgesprächs (Baros/Reetz 2002) wird der Ansatz der sozialpsychologischen Rekonstruktion mit dem Ziel erweitert, die im Laufe des gesamten Forschungsprozesses erarbeiteten Interpretationen in einem weiteren Schritt zum Gegenstand eines Diskurses mit den Betroffenen zu machen. Dieser Diskurs hat den Charakter einer argumentativen Geltungsbegründung von Interpretationen (vgl. Terhart 1981, S. 769ff.). Das zugrundeliegende Validierungskonzept hebt sich insofern von Modellen argumenta-

tiver Validierung¹ (dialogisch-konsensische Validierungskriterium) ab, als es nicht die Einigung zum Kriterium der Wahrheitsfindung², sondern den Prozess des Gebrauchs von Argumenten betont, die an bestimmte Regeln gebunden sind und den hermeneutischen Zirkel fortsetzt, in dem die Erkenntnisse im Sinne theoriegenierender Forschung³ über den thematisierten Untersuchungsgegenstand weiterentwickelt werden.⁴ Dieser Argumentationsprozess geht weder als Bevormundung der Betroffenen vonstatten noch verfolgt er das Ziel einer reibungslosen kommunikativen Einigung, sondern ist als ein nach begründbaren Regeln ablaufender rationaler Beratungsprozess zwischen Interpretenden und Interpretierten (Terhart 1981, S. 786) und insofern auch als eine innovationserzeugende Praxis zu verstehen.

Das Verfahren der argumentativen Geltungsbegründung von Interpretationen zielt auf die Herstellung einer symmetrischen Beziehung der Beteiligten ab. Die am Anfang bestehende Asymmetrie, die auf dem Informationsvorsprung des Forschers beruht, wird in einem zweiten Schritt dadurch relativiert, dass beide Seiten in einen Argumentationsprozess im Sinne eines gemeinsamen Lernprozesses eintreten. Dabei werden die Interpretationen des Forschers nicht als wissenschaftliche Wahrheiten, sondern als von beiden Seiten argumentationszugängliche Thesen präsentiert.

Zentraler Gedanke im Konzept der argumentativen Geltungsbegründung ist die Aufhebung der Trennung zwischen Interpretation und Intervention. Dadurch wird zum einen die Möglichkeit geschaffen, bereits im Forschungsverlauf einen Perspektivenwechsel im Sinne von Prämissenerweiterung für die Beteiligten (Forscher und Betroffene) herbeizuführen, und zum anderen mit Hilfe der im Argumentationsprozess gewonnenen Erkenntnisse den hermeneutischen Zirkel weiterzuführen.

Das argumentative Rückkoppelungsgespräch beinhaltet folgende Phasen:

Festlegung des Interpretationsgegenstands: Ausgangspunkt sind Interpretationen (Begründungsmusterhypothesen) zu Themenbereichen, die für die For-

- 1 Im Konzept der kommunikativen Validierung wird versucht, die Geltungsfrage durch das Prinzip der Verständigung und Einigung zwischen Interpretierten und Interpretenden zu lösen (vgl. Heinze/Klusemann 1979, S. 195f.), wobei der Begriff Einigung auch keine Übereinstimmung bedeuten kann.
- 2 Kommunikative Validierung vergewissert sich der Gültigkeit interpretativ gewonnener Forschungsergebnisse dadurch, daß sie eine dialogische Absicherung aus der Eigenperspektive der Interpretierten vornehmen lässt (vgl. Scheele/Groebe 1988, S. 49; Wilke 1992, S. 334).
- 3 „.... kommunikative Validierung darf, konsequent realisiert, lediglich dasjenige als validiert ansehen, was dem Bild des Interpretierten von sich selbst entspricht“ (Terhart 1981, S. 790).
- 4 Kritisch ist anzumerken, dass das dialogisch-konsensische Validierungskriterium die wissenschaftlichen Möglichkeiten begrenzt, wenn Forschung nicht über das hinausgehen könnte oder dürfte, was die Interpretierten selbst schon von sich bzw. über ihr gesellschaftliches Umfeld wussten oder zu wissen meinten (vgl. Bergold/Breuer 1987, S. 20ff.). Darüber hinaus könnten Interpretationen auch dann Gültigkeit haben, wenn die Betroffenen sie ablehnten (vgl. Moser 1995, S. 67), bzw. trotz Zustimmung keine Gültigkeit besitzen, wenn diese z.B. im Sinne sozialer Erwünschtheit zustande kommt (vgl. Honer 1994, S. 90).

schungssubjekte selbst Probleme und/oder Widersprüche in ihrer Lebenslage und Realitätsbewältigung darstellen.

Erkenntnisse aus der bisherigen Analyse den Betroffenen verfügbar machen: Bereits erarbeitete Interpretationen werden den Subjekten offengelegt, und zwar nicht als (end-)gültige Resultate, sondern als Vermutungen bzw. vorläufige Hypothesen, die aus einer Reihe von Analyseschritten und Überlegungen entstanden sind. Wichtig ist dabei, den Subjekten deutlich zu machen, dass es nicht darum geht, die Wahrheit zu finden, sondern Erlebnisweisen und Erlebniswelten auszutauschen und somit die eigenen Standpunkte zum Gegenstand der Kommunikation zu machen.

Argumentieren und Fortsetzen des hermeneutischen Zirkels: Das Präsentieren von Erkenntnissen aus der wissenschaftlichen Analyse dient als Anstoß für den eigentlichen Argumentationsprozess, in welchem alle Beteiligten die Möglichkeit haben, zu den Interpretationen des anderen Stellung zu nehmen. Dieser Prozess zielt nicht vordergründig auf Konsensbildung ab; vielmehr sollen die Voraussetzungen geschaffen werden, die eine argumentative Überprüfung auch unterschiedlicher Sichtweisen ermöglichen.

3.2.3 Das methodische Vorgehen im Überblick

Das methodische Vorgehen lässt sich in einem mehrstufigen Analysemodell darstellen, das von einer ersten Orientierung über die Makro- und Mikro-Analyse des internen und externen Kontextes der Kommunikation schließlich zur Herausarbeitung der durch den Text repräsentierten Regeln sozialer Wirklichkeitskonstruktion führt:

Grobanalyse:	Aufbereitung des gewonnenen Datenmaterials durch mehrmaliges Lesen des Textes und Anfertigung von Memos; Suche nach Themenbereichen, die für den Befragten zentral sind (Analyse des Report-Aspektes unter Berücksichtigung des internen und externen Kontextes der Kommunikation);
Systematisierung:	schrittweise methodische Zuordnung jedes einzelnen Textteiles zu relevanten Themenkomplexen;
Kategorisierung:	Aufstellung eines Rasters für die Datenselektion, offenes Kodieren (vgl. <i>Strauss</i> 1994, S. 94ff.), Nutzung der Ergebnisse dieser Auswertungsphase zur Präzisierung der Fragestellungen;
Hypothesenformulierung:	Generierung von Daten, Aufstellung von Arbeitshypothesen aus dem Datenmaterial;

Validierung:	Modifizierung bzw. Revidierung der Hypothesen aufgrund des hinzugewonnenen Datenmaterials;
Fokussierung:	Hervorhebung relevanter Kategorien, axiales Kodieren (ebd., S. 94ff.) zur genaueren Erfassung relevanter Bereiche des Untersuchungsphänomens;
Zusammenfassung:	Überprüfung der Hypothesen und Absicherung der vorgenommenen Interpretationen im Gesamtmaterial;
Nachbereitung:	Sichtung und Integration problembezogener Daten im theoretischen Zusammenhang; theoretisches Kodieren; Vorbereitung der Daten für die fallvergleichende Analyse.
Argumentatives Rückkoppelungsgespräch:	Alle im Forschungsprozess geleisteten Interpretationen werden zum Gegenstand eines Argumentationsprozesses zwischen den beteiligten Personen gemacht (Geltungsbegründung von Interpretationen). Die Einbeziehung der Befragten in den Interpretationsprozess bedeutet aber nicht, dass der professionell Forschende sich inhaltlich auf die Seite des Mitforschers schlagen muss, sondern hat den Zweck auch unterschiedlicher Sichtweisen argumentativ zu überprüfen. Die im Diskurs gewonnenen Erkenntnisse dienen im Sinne eines zirkulären Forschungsprozesses zum einen der Fortsetzung des hermeneutischen Zirkels (ergebnisorientiertes Optimieren im Forschungsprozess) und zum anderen als Grundlage für eine pädagogisch-psychologische Interventionsarbeit (Austausch zwischen Theorie und Praxis).

4. Kontaktaufnahme und Auswahl der Familien

Kontakte zu italienischen Familien wurden überwiegend durch folgende Institutionen hergestellt:

- Schulpsychologischer Dienst
- Psychologische und soziale Dienste für Familien aus Italien, Spanien und ehem. Jugoslawien
- Schulämter und italienisches Konsulat

Folgende Kriterien waren für die Auswahl der Fälle ausschlaggebend:

- *Schulschwäche: Kinder, die im Sinne der vorgenommenen Definition* (vgl. Kap. 1)

von *Schulproblemen* betroffen sind.

- *Alter der Kinder:* Um eine aktive Teilnahme der Kinder am Forschungsprozess zu ermöglichen, sollten die entwicklungsbedingten Grenzen bezüglich ihres Artikulations-, Selbstbeobachtungs-, Selbstevaluationsvermögens berücksichtigt werden. Aus diesem Grunde sollten sie mindestens neun Jahre alt sein. Kinder in diesem Alter sind nach Evans/Sullivan (1993, S. 67ff.) in der Lage, sich an der Suche nach und der Analyse von Problembedingungen zu beteiligen. In der konkreten Interviewsituation galt die Maxime, die Subjektivität der Interviewten in dem Maße zur Geltung zu bringen, wie sie sich artikulieren konnten und wollten. Dies galt in besonderem Maße für die interviewten Kinder (vgl. hierzu Markard 1985, S. 76).
- *Geschlecht der Kinder:* Um eine einseitige Zusammensetzung der Fälle zu vermeiden, sollten in der Untersuchung nach Möglichkeit Jungen und Mädchen gleichermaßen berücksichtigt werden.
- *Inanspruchnahme professioneller Hilfe durch die Eltern:* Im Rahmen der Voruntersuchung ließ sich feststellen, dass sich italienische Eltern mit dem Problem des schulischen Misserfolges ihres Kindes an verschiedene Institutionen wandten. Um ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher Bewältigungsmechanismen erfassen zu können, wurden in die Analyse sowohl Familien einbezogen, die italienische Beratungsinstitutionen aufgesucht hatten, (z.B. Caritasverband, italienisches Konsulat) als auch solche, die sich mit ihrem Anliegen an deutsche Einrichtungen (z.B. Schulpsychologische Dienste) gewandt hatten, weil von diesen Eltern je unterschiedliche Problemdefinitionen und Bewältigungsformen des schulischen Misserfolges erwartet wurden. Dabei wird erwartet, dass sich Eltern in ihren Problemdefinitionen und Bewältigungsformen des schulischen Misserfolges unterscheiden (vgl. Fallauswahl nach der Minimierungs- und Maximierungsmethode Glaser/Strauss 1998, S. 62ff.).

Ziel meiner Studie ist es nicht, Repräsentativität im herkömmlichen Sinn anzustreben, vielmehr steht die Untersuchung individueller Schulverlaufsformen am Beispiel einzelner Familienschicksale im Vordergrund.

Die empirische Untersuchung wurde zwischen Juni 1996 und Januar 2002 durchgeführt. Insgesamt habe ich mit 20 italienischen Familien Gespräche geführt, die ihre Bereitschaft erklärt hatten, an der Untersuchung teilzunehmen. Durch diese für eine qualitative Untersuchung relativ große Stichprobe konnte eine große Vielfalt der Problemkonstellationen erfasst und mögliche Problemursachen aufgedeckt werden.

Durch die Analyse des Datenmaterials wurden Ähnlichkeiten und Unterschiede der Familien hinsichtlich folgender Aspekte erfasst: Schulbiographie des Kindes, elterliche Erziehungsstile, Förderung des Kindes in der Familie, Problemdefinition der

Eltern und Lehrer, Problembewältigungsstrategien und daraus resultierende Folgen.

Die Entscheidung, sich bei der problemzentriert-fokussierten Analyse und damit auch bei der Darstellung der Ergebnisse aus den Fallanalysen auf drei italienische Familien zu konzentrieren, erfolgte forschungsmethodisch aus folgenden Gründen:

Durch Fallvergleich und ständige Suche nach Gegenbeispielen (Glaser/Strauss) konnten bereits während der Erhebungsphase relevante Schlüsselkategorien und Extreme gefunden werden, die sich in den ausgewählten drei Familien widerspiegeln. Diese extremen Fälle zeigen unterschiedliche, charakteristische Verlaufsformen schulischen Misserfolgs auf, bilden also eine große Bandbreite der im Untersuchungsfeld tatsächlich vorhandenen Vielfältigkeit und Komplexität ab. Dieser der Grounded Theory von Glaser und Strauss zugrundeliegenden Logik folgend, ist nicht die Anzahl der Fälle entscheidend, sondern, welche Typen und Varianten es gibt. "Nicht, wie oft eine Variante oder ein Typus auftritt, ist das Ziel der Arbeit (auch das Seltene kann sozial signifikant sein), sondern welche es gibt, wie sie im Kontrast zueinander aussehen, wie sie durch die Kontraste ein Spannungsfeld bilden, eine Typologie, ein Repertoire. Der dies Vorgehen unterstützende theoretische Gedanke lautet: Soziale Prozesse oder Konstellationen kommen in jeder Gesellschaft nur in überschaubarer Varianz vor" (Fuchs-Heinritz 1999, S. 9).

Dieses methodische Vorgehen zielt auf strukturelle Verallgemeinerung ab, d.h. es werden typische, theoretisch verallgemeinerbare Konflikt- und Problemkonstellationen herausgearbeitet und analysiert.

Die Komplexität der Thematik erforderte qualitative Studien mit Längsschnittcharakter. Diese ermöglichen es, die schulische Problematik einzelner Kinder und die Problembewältigungsstrategien der Familien unter Berücksichtigung des externen Kontextes (z.B. die intersystemische Beziehung zwischen Elternhaus und Schule) über einen längeren Zeitraum hinweg systematisch zu analysieren. Gleichzeitig dient eine solche Vorgehensweise dazu, mögliche Veränderungen in der Problemsicht der Betroffenen zu erfassen und erneut zum Gegenstand der Analyse zu machen.

Die problemzentriert-fokussierten Analysen der ausgewählten Familien fanden folgendermaßen statt: Mit der Familie Schiavetti wurden von 1996 bis 1998 zwei Familiengespräche, drei Einzelgespräche mit dem Kind, sechs Elterngespräche und vier Rückkoppelungsgespräche geführt. Die Gespräche mit der Familie Dezza fanden von 1997 bis 1999 statt: drei Familiengespräche, vier Einzelgespräche mit dem Kind und sieben Elterngespräche. Die Interviews mit der Familie Bertozzi entstanden zwischen 1999 und 2002: zwei Familiengespräche, sechs Gespräche mit den Eltern, zwei Einzelgespräche mit dem Kind sowie vier Treffen im Rahmen der Eltern-Lehrer-Mediation und ein Nachgespräch.

5. Phasen der Forschungsarbeit

1. Phase: Planung

Die Planungsphase dient dazu, grundlegende Voraussetzungen für den Forschungsprozess zu schaffen. Sie umfasst die Festlegung der Arbeitsschwerpunkte, die damit verbundenen Ziele sowie die zeitliche Ausrichtung des Forschungsprozesses. Darüber hinaus werden zur Vorbereitung der Datenerhebungsphase die aus dem Vorwissen abgeleiteten Arbeitshypothesen bzw. Kernfragen in Form eines Themenkataloges als grobes heuristisches Orientierungsraster (Vororientierung) ausgearbeitet und während der Interviewphase vor dem Hintergrund der Problemlage Migration und Schule als Gesprächsimpulse genutzt (vgl. Witzel 1989, S. 236f.).

2. Phase: Vorbereitung der Gespräche und erste Kontakte

Zunächst wurde den potentiellen Gesprächspartnern von einer ihnen vertrauten Person mein Forschungsanliegen vorgetragen und ihre Bereitschaft zur Mitarbeit geklärt.

Danach nahm ich telefonisch Kontakt mit den italienischen Eltern auf, die ihre Bereitschaft erklärt hatten, an dem Forschungsprozess teilzunehmen, und vereinbarte einen ersten Gesprächstermin mit ihnen. Ein Teil der Interviews musste mit Hilfe italienischer bzw. italienischsprechender Dolmetscher stattfinden, da einige meiner Gesprächspartner ihre Gedanken und Gefühle lieber in italienischer Sprache ausdrücken wollten. Die Auswahl der Dolmetscher erfolgte nicht nur nach sprachlichen und kommunikativen Gesichtspunkten, sondern auch aufgrund ihrer nachgewiesenen fachlichen Kompetenz (zur Problematik von Intensivbefragungen mit zwei Interviewern vgl. Hoff 1989, S. 161ff.).

Die Gespräche mit den Familien fanden ausnahmslos in der häuslichen Atmosphäre der Befragten statt (vgl. hierzu auch 2.2.1). Solche Interviews unter natürlichen Bedingungen sind zunächst so angelegt, dass sie als eine "ausführliche, der Alltagskommunikation angenäherte Unterhaltung" (Hildenbrand 1984, Kurseinheit 2, S. 43) bezeichnet werden können. Neben vielen Vorteilen (vertraute Umgebung, natürliches Umfeld) ergaben sich allerdings hieraus auch negative Begleitumstände: So waren z.B. bei einigen Erstgesprächen nicht nur – vereinbarungsgemäß – die Familienmitglieder, sondern auch Verwandte und Bekannte anwesend, die ebenfalls zum Thema Schulischer Misserfolg Stellung beziehen wollten. Diese ungeplanten Zusammensetzungen lieferten jedoch interessante Erkenntnisse hinsichtlich der Informationsverarbeitung zwischen den Familienmitgliedern und deren individuellen Formen der Problembearbeitung. In der Regel wurde es den Eltern überlassen, ob ihre Kinder beim ersten Gespräch anwesend waren oder nicht. Die Folgeinterviews bestanden aus gemeinsamen Familiengesprächen und getrennten Gesprächen sowohl mit den Eltern als auch mit den Kindern.

3. Phase: Erstgespräch

Eine grundlegende Voraussetzung für den effektiven Verlauf des Forschungsprozesses und für die Bereitschaft der Befragten, sich auf intensive Gespräche einzulassen und über einen längeren Zeitraum eine aktive Rolle zu übernehmen, ist der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Forscher und Befragten.

Ein wichtiges Instrument zur Vertrauensbildung war neben der prinzipiellen beziehungsfördernden Grundhaltung die Schaffung von Transparenz hinsichtlich des Forschungszieles und der Rahmenbedingungen des Forschungsverlaufes für die Befragten.

Eine positive Gesprächsatmosphäre sollte durch eine beziehungsfördernde Handlungsgrundhaltung auf den Basisvariablen Kongruenz, Akzeptanz und Empathie erreicht werden. Aus diesem Grunde war es naheliegend, die Gesprächsführung nach dem zentralen Konzept von *Rogers* (1972a; 1972b; 1982, S. 75ff.; vgl. hierzu auch Tausch 1973, S. 15) auszurichten. Die im Konzept von Rogers enthaltenen therapeutischen Prinzipien wurden im Sinne eines erfahrungsbezogenen, interaktiven Handlungskonzeptes verwendet (vgl. Karmann 1987, S. 281).

Während der Datenerhebung ging es zunächst nicht schwerpunktmäßig um eine problembezogene Informationssammlung, sondern darum, einen ersten Überblick über die Migrationssituation, den Familienalltag und die Erziehungswirklichkeit der Familien zu erhalten. In dieser Phase versuchte ich, dem offenen Erzählen den Vorrang zu geben. Dabei dienten die im Vorfeld der Untersuchung konzipierten offenen Fragen als Gesprächsanstöße. Eine gezieltere Vorgabe der Themenschwerpunkte war in der Regel nicht nötig, da die Eltern den Interviewer als Experten für schulische Probleme ansahen und sich durch ihre Teilnahme am Forschungsprozess Lösungen erhofften (vgl. Schatzman/Strauss 1973, S. 27ff.).

Abgeschlossen wurden diese Erstgespräche mit einer kurzen Rückmeldung aller Beteiligten über das soziale Interaktionsklima in der Gesprächssituation. Damit konnten eventuelle hinderliche Bedingungen reflektiert und Anregungen der Betroffenen für den weiteren Verlauf der Gespräche eingeholt werden. Im Anschluss daran wurden weitere Termine vereinbart.

Die von den Befragten in den Erstgesprächen selbst angesprochenen Problembeispiele lassen sich in folgende situative und kontextuelle Aspekte einteilen: Biographie der Familie, Migrationssituation und schulische Situation der Kinder.

4. Phase: Nachbereitung des ersten Interviews und Vorbereitung der Folgeinterviews

In einem ersten Schritt wurden die auf Band aufgenommenen Daten transkribiert sowie die Beobachtungsprotokolle und die ersten theoretischen Notizen angefertigt.

Dabei wurde die von Hildenbrand (1984, Kurseinheit 3, S. 13ff.) vorgeschlagene Systematisierung angewendet: In den Beobachtungsnotizen wurden zunächst die beobachteten Ereignisse chronologisch dargestellt; im Anschluss daran theoretische Notizen angefertigt, d.h. aus dem Beobachteten Interpretationen, Schlussfolgerungen und erste Hypothesen generiert und festgehalten. In die methodischen Notizen wurden schließlich nachträgliche Beobachtungen des Beobachters eingefügt, d.h. kontrolliert und überprüft wurden: der Ablauf der Beobachtungen, die Verfolgung und Erreichung der gesteckten Ziele sowie die Einhaltung der Strategien und Taktiken während der Datenerhebung durch die Interviewer. Darüber hinaus wurde festgelegt, wie weiter vorgegangen werden sollte.

Nach dieser Aufbereitung der Daten wurden die Texte im Gesamtzusammenhang gelesen, um einen ersten Überblick zu erhalten. Wichtig war hierbei, die Alltagstheorien der Befragten zur Schulproblematik im Zusammenhang mit ihrer Migrationssituation zu eruieren. Zu diesem Zweck wurden Themenschwerpunkte entsprechend der Relevanzsetzungen der Befragten aus dem erhobenen Material entwickelt. Damit wurde eine erste Kategorisierung und Gliederung des Datenmaterials erreicht (offenes Kodieren bei Glaser/Strauss), und es wurden erste Hypothesen generiert. Danach wurden die im Vorfeld der empirischen Untersuchung formulierten Hypothesen überprüft und ggf. modifiziert. Die neuen Hypothesen stellten den Orientierungsrahmen für die nächsten Interviews dar. Auf dieser Grundlage wurde im Folgeinterview eine stärkere Problemfokussierung angestrebt.

5. Phase: Folgegespräche

In den Folgegesprächen wurden bestimmte Themen fokussiert, die für die Befragten wichtig waren bzw. für sie besondere Problembereiche (z.B. Umgang mit der Schule, Sonderschulüberweisung etc.) darstellten. Diese problemzentrierte Gesprächsstruktur leitete eine Konkretisierungsphase des Forschungsprozesses ein, in der neue Themenschwerpunkte gewonnen werden sollten.

Zur Einführung in die zentralen Themenschwerpunkte des aktuellen Interviews wurden die wichtigsten Aspekte und Erkenntnisse aus den vorherigen Gesprächen nach Themenbereichen zusammengefasst. Ein offener Interviewleitfaden diente als Orientierungshilfe für die Interviewer und darüber hinaus als Gesprächsanregung. Damit wurde einerseits die aktive Mitarbeit der Befragten gefördert. Andererseits konnten sich diese zu den vorläufigen Interpretationen des Interviewers äußern (Validierung). Auf diese Weise wurden die aus dem Datenmaterial abgeleiteten Hypothesen aus verschiedenen Perspektiven (Vater, Mutter, Schüler, Lehrer) überprüft.

Den Abschluss bildeten erneut ein kurzes Feedback aller Gesprächsteilnehmer über die gemeinsame Arbeit und die Weichenstellung für die folgenden Gespräche.

6. Phase: Nachbereitung der Interviews

Dieser Prozess folgte zunächst den bereits für die 3. Phase beschriebenen Schritten, wurde aber ergänzt durch den systematischen Vergleich von Textstellen anhand der bereits gefundenen Kategorien. Darüber hinaus diente er der Präzisierung des Kategorienschemas auf der Grundlage von neuen Themenschwerpunkten. Damit verbunden war die Konkretisierung der vorläufigen Hypothesen aufgrund des neuen Datenmaterials.

7. Phase: Das argumentative Rückkoppelungsgespräch

Im argumentativen Rückkoppelungsgespräch wurden die Interpretationen zum Gegenstand eines Diskurses zwischen den am Forschungsprozess beteiligten Personen gemacht. Dieses Gespräch diente sowohl der Geltungsbegründung der Interpretationen als auch der Erkenntnisverwendung (Ableitung und Planung weiterer pädagogischer und psychologischer Interventionen).

6. Zur Fallbeschreibung

Nach Abschluss der Gesprächs- und Analysephase folgte die zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse in Form von Fallbeschreibungen. Dabei wurde in besonderer Weise auf den Bezug zum Primärmaterial geachtet. Zahlreiche originale Gesprächsausschnitte dienen dem besseren Verstehen der Interpretationen. Die Fallbeschreibungen in Form von Einzelfallstudien haben den Status eines Forschungsansatzes: "Tatsächlich geht es in der qualitativen Fallstudie besonders darum, ein ganzheitliches und nur damit realistisches Bild der sozialen Welt zu zeichnen" (Lamnek 1995, S. 5). "Der zentrale Vorteil der Fallanalyse besteht darin, sich durch die Beschränkung auf ein Untersuchungsobjekt oder relativ weniger Personen intensiver mit mehr Untersuchungsmaterialien beschäftigen zu können, um dadurch nuancenreichere und komplexere Ergebnisse zu bekommen" (Witzel 1989, S. 239).

Die Darstellung der Fallstudien orientiert sich an folgenden Themenkomplexen:

- *Biographie und aktuelle Situation der Familie*

Aufgrund der ersten Grobanalysen des Datenmaterials zeigte sich, dass sich bestimmte lebensgeschichtliche Erfahrungen der Eltern in ihren aktuellen Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmustern widerspiegeln und damit für die Fragestellung dieser Arbeit von zentraler Bedeutung sind. Aus diesem Grunde wurde im Laufe der Forschungsarbeit die Entscheidung getroffen, die Dokumentation (Darstellung und Diskussion) der Fälle mit relevanten Phasen der Familienbiographie zu beginnen. In der biographischen Selbstpräsentation rekapitulierten die Eltern entscheidende Phasen ihrer Kindheit und Jugend, die eigene Famili-

enentwicklung und die aktuelle Alltagssituation sowie Migrationsgründe und -erfahrungen.

- *Familiales und schulisches Leben aus der Sicht des Kindes*

In diesem Teil der Fallstudien wird neben der Darstellung der vorschulischen Entwicklung und der Schulbiographie der Versuch unternommen, aus der Perspektive des Kindes das familiäre und schulische Leben zu betrachten.

- *Elterliche Erziehungsstile und Förderung des Kindes in der Familie*

In diesem Themenkomplex werden zentrale Aspekte der Lebens- und Lernumwelt des Kindes aus der Sicht der Eltern dargestellt: der familiäre Entwicklungskontext, die Wahrnehmung des erzieherischen Alltags und mögliche Einflüsse auf die schulischen Leistungen. Die Erkenntnisse dienen als Grundlage für die weitergehenden Analysen der schulischen Entwicklung des Kindes. Dabei wird von der Grundannahme ausgegangen, dass die Entwicklungsbedingungen in der Familie (z.B. Familienklima, Interaktions- und Kommunikationsmuster) nicht nur Auswirkungen auf die Selbstkompetenz des Kindes haben, sondern auch mitentscheidend für die Nutzung seiner außerfamiliären Entwicklungsmöglichkeiten (soziale Kompetenzen) und somit für den schulischen Erfolg sein könnten.

- *Problemdefinition von Eltern und Lehrern*

Bei der Betrachtung der jeweiligen Problemsicht von Eltern und Lehrern werden deren subjektive Problemtheorien (Problemwahrnehmung, -bewertung, Ursachenzuschreibungen und Kontrollüberzeugungen) zum schulischen Misserfolg herausgearbeitet. Damit werden die antizipierten Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten offengelegt und nachvollziehbar gemacht.

- *Problembewältigungsstrategien und Konsequenzen*

In diesem Themenbereich richtet sich der Fokus auf die Entwicklungsstadien der Problemlösungsbemühungen der Beteiligten (Eltern und Lehrer). Aus den zugrundeliegenden Auswahlkriterien der Bewältigungsstrategien (wahrgenommene Restriktionen, individuelle Interessen, Handlungsressourcen und Handlungskompetenzen) werden mögliche Gründe offengelegt, warum die jeweiligen Bemühungen nicht zu einer Lösung des schulischen Problems beitragen.

- *Interventionsvorschläge (Konzeption und Durchführung)*

Die Interventionen – in Fallstudie 1 (Familie Bertozzi) eine Eltern-Lehrer-Mediation und in Fallstudie 3 (Familie Schiavetti) ein argumentatives Rückkoppelungsgepräch – dienten dazu, die Rahmenbedingungen für eine effektive Förderung der Kinder in Elternhaus und Schule zu schaffen.

Wichtiges Leitmotiv bei der Durchführung der Interventionen war es, die Selbstbestimmung aller Betroffenen (Kinder, Eltern und Lehrer) zu respektieren und ihre

aktive Mitarbeit zu gewinnen. In der 2. Fallstudie (Familie Dezza) waren weder die Eltern noch die beteiligten Lehrer bereit, das Interventionsangebot in Anspruch zu nehmen. Aus diesem Grunde endet diese Studie mit der Darstellung und der Analyse der Problemlösungsversuche der Beteiligten.

A2 Transkriptionszeichen

..	= kurze Pause
...	= mittlere Pause
(Pause)	= lange Pause
mhm	= Pausenfüller
(h)	= Formulierungshemmung, Drucksen
<u>sicher</u>	= auffällige Betonung
(Lachen)	= Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen bzw. Sprechweisen, Tonfall, die Charakterisierung steht vor den entsprechenden Stellen und gilt bis zum Äußerungsende
&	= auffälliger schneller Anschluss
(..), ...	= unverständlich

Sachregister

- Alltagstheorien 14ff., 132, 139f., 148, 150, 181
Ansatz, ethnographisch-deskriptiver 26, 28f., 36f.
Attribution 19, 58, 140f., 143f., 147
Ausländerbonus 63, 132
Autonomie 53, 65, 86, 88, 107, 119-125, 136, 139
- Begründungsdiskurs 39, 166
Beobachtung, teilnehmende 26, 41, 101, 170
Bewältigungsstrategien, ineffektive 140
Bezugsgruppenvergleich 132
- Deprivation, relative 23, 94, 130, 147
Desinteresse, soziales 104f., 115, 137, 141
Deutungsmuster
- eigenkulturelle 63, 92, 129, 137
- fremdkulturelle 92
Diskriminierung
- positive 138
- institutionelle 14, 145
Distanz, informative 128f., 131
- Eltern-Lehrer-Mediation 18, 44, 68ff., 178, 183
Entfremdung 21, 172
Entwicklungskontext 136, 183
Erwartungen
- generalisierte 72, 131, 133
- unvereinbare 71
- widersprüchliche 130, 138
Erziehung
- familiäre 47, 51-56, 58, 82, 85-90, 106-111, 129, 135f.
- schulische 49, 55-58, 59, 72, 89f., 111
- Erziehungsauftrag 132, 143
Erziehungspraktiken 28, 86ff., 109, 119f., 124f., 136f., 140
Erziehungsvorstellungen 22, 24, 52, 60, 86, 114
Erziehungsziele 58, 88f., 108, 117, 122, 126, 136, 142
Ethnizität, situationale 145
- Familienkatastrophe 143
Förderung, integrative 75, 148
Fremdbilder, stereotypisierende 143ff.
- Geltungsbegründung 17, 29, 42, 173f., 176, 182
Grundqualifikation, personale 136
- Hermeneutik, objektive 30, 35-38, 41, 170
Hermeneutischer Zirkel 42, 174ff.
Homogenitätsmodell 139
- Inklusion 149
Integration, soziale 13, 24, 137, 149f.
Interessendivergenz 23, 93f., 133, 142f.
Inter-Rollen-Konflikt 22, 133f., 140
Intervention 16ff., 20, 27-37, 42, 44, 56, 68, 76, 95, 117f., 120, 138f., 147f., 151, 167, 174, 176, 182ff.
- Interview
- qualitatives 41, 169f.
- problemzentriertes 181
Intra-Rollen-Konflikt 134

Kohäsion

- zwanghafte 121, 137, 143
- zwanglose 121

Konflikt

- latenter 23, 130
- intrapersonaler 22
- interpersonaler 130, 133
- manifester 129f., 138
- sozialer 22, 130, 134

Konfliktbegriff 22f.

Konflikt-Spiralen-Modell 132

Konfliktaustragung

- kooperative 132
- kompetitive 132, 143

Kultur 19ff., 25, 37, 94, 108

Lernbehinderung 19f., 66

Lernen

- expansives 151
- interkulturelles 148
- defensives 151
- kooperatives 151
- soziales 106, 150f.

Lernvoraussetzungen, heterogene 138

Machtasymmetrie 22, 146f.

Mediation 68ff., 76

s. a. Eltern-Lehrer-Mediation

Milieu, intraethnisches 108, 115, 119, 142

Modell, ökosystemisches 147

Partizipation 93, 131, 146

Perspektivendivergenz, verdeckte 18, 23, 63, 68f., 71, 126f., 130ff. 140, 173

Prävention

- personenbezogene 19, 148, 150f.
- umweltbezogene 19, 148ff.

Psychologie, subjektwissenschaftlich-interpretative 17, 39

Reaktanz 119, 123

Rekonstruktion, sozialpsychologische 17, 41f., 170-173

Relabeling 66, 118

Reversibilität, soziale 86

Rollenkonzept 135

Rückhalt, sozialer 65, 146

Rückkoppelungsgespräch, argumentatives 17f., 42f., 120, 127, 147f., 173f., 176, 178, 182f.

Rückzug, sozialer 52f., 55, 64f., 98, 106, 143

Schulleistung 19, 56, 61, 106, 126, 168

Schulschwäche 20, 30, 33, 43, 110, 147, 176

Self-Fulfilling-Prophecy 140

Sonderschulbedürftigkeit 19, 26, 51, 58, 67, 96, 133, 141

Soziogramm 57, 111

Spezifika, eigenkulturelle 144f.

Subjektmodell 39, 166

Thematisierungsabwehr 123, 127, 172

Toleranz, ignorierende 138

Validierung

- argumentative 173f.
- kommunikative 174

Verhalten, sozial kompetentes 53, 108

Verhaltensstrategien, defensive 109

Verstehen

- logisches 42, 171
- psychologisches 42, 171
- soziologisches 42, 172

Wirklichkeitskonstrukte 14, 17, 19, 30-36, 172

Zielkonflikt 22, 89, 134f.

Ilhan Kizilhan**"Ehrenmorde"****Der unmögliche Versuch einer Erklärung
Hintergründe – Analysen – Fallbeispiele**

(Friedens- und Demokratypsychologie, Bd. 4). 2006. 143 S., brosch., 3 Abb. und 1 Tab.,
€ 26,80, ISBN 3-936014-08-6.

Alljährlich werden weltweit mindestens 5.000 Mädchen und Frauen im Namen der Ehre ermordet – dies besagt der Weltbevölkerungsbericht der UNO aus dem Jahr 2005. Die tatsächliche Zahl der Fälle jedoch liegt wohl eher zwischen 10.000 und 100.000. Diese so genannten Ehrenmorde treten zwar häufig in islamisch geprägten Ländern auf, beschränken sich jedoch nicht auf diese und sind kein religiöses, sondern ein soziales Phänomen.

Auch in Europa werden wir immer wieder durch die Medien mit Ehrenmorden konfrontiert, die sich sowohl im Herkunftsland als auch in der Migration ereignen: Menschen töten Menschen, weil sich jemand, meist eine Frau, nicht an tradierte Normen und Verhaltensregeln gehalten hat.

Diese Formen von Gewalt sind rational und emotional kaum zu verstehen, und es ist nicht möglich, eine monokausale Erklärung für die Taten zu finden. Es mag auch sein, dass es ob ihrer Ungeheuerlichkeit keine Erklärungen gibt, die uns irgendwie befriedigen könnten. Und vielleicht wollen wir ja auch gar keine Erklärungen, da solch archaisches Verhalten prinzipiell abzulehnen ist. Um jedoch verhindern zu können, dass Ehrenmorde immer wieder geschehen, ist es unabdingbar, sich diesem so wenig rational fassbaren Gegenstand auf rationaler Grundlage zu nähern.

Dies tut der Autor: Er analysiert die Hintergründe des Phänomens unter historischen, politischen und psychologischen Aspekten, um mögliche wissenschaftlich fundierte Erklärungen dafür finden zu können und diskutiert zahlreiche aktuelle Fallbeispiele ebenso wie Modelle zur Prävention. Es geht ihm nicht darum, dem europäischen Denken "fremd" erscheinende Gruppen mit ihren spezifischen Werten und Normen oder die Religion von Menschen zu verurteilen oder in Misskredit zu bringen – im Gegenteil, er appelliert an uns alle, zu versuchen, die Probleme der Migranten zu verstehen, die einen mühevollen Prozess der Geschichtsverarbeitung durchleben, der sich so gänzlich von unseren Erfahrungen im Westen unterscheidet.

verlag irena regener berlin
lehderstr. 61
d – 13086 berlin

fon/fax: #49-30-42 85 67 62
www.regener-online.de
eMail: verlag@regener-online.de