

# **„Wie eine andere Welt“**

Eine Grounded Theory-Studie zur Frage der Teilhabe von Eltern  
an schulischer Kommunikation  
am Beispiel von RealschülerInnen

Inauguraldissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
einer Dr. phil.,

vorgelegt im Fachbereich 02 Sozialwissenschaften, Medien und Sport  
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

von

Sabine Rech  
aus Simmern

2006

# „Wie eine Andere Welt“

## **Eine Grounded Theory Studie zur Frage der Teilhabe von Eltern an schulischer Kommunikation am Beispiel von RealschülerInnen**

### *Gliederung*

|  |          |
|--|----------|
| <b>Einleitung</b>  | <b>1</b> |
| <b>I Zur pädagogischen Relevanz der Thematik: Familie und Schule</b>         | <b>9</b> |
| 1.1 Familie, Schule, Gesellschaft  |          |
| 1.2 Differenzen zwischen familiärer und schulischer Lebenswelt               | 11       |
| 1.3 Schulischer und familiärer Habitus                                       | 13       |
| 1.4 Das Verhältnis von Elternhaus und Schule                                 | 15       |
| 1.4.1 Elternhaus und Schule: Gegenseitige Erwartungshaltungen                | 17       |
| 1.4.2 Vernetzung familiärer und schulischer Lebenswelt                       | 19       |
| 1.5 Entstehungszusammenhang und Fragestellung der Untersuchung               | 22       |
| 1.5.1 Angrenzende Themenbereiche, die nicht ausführlich behandelt werden     | 29       |
| 1.6 Zum aktuellen Stand der Forschung: Familie und Schule                    | 36       |
| 1.6.1 Eltern und SchülerInnen als aktive Gestalter schulischer Sozialisation | 38       |
| 1.6.2 Elternpartizipation  | 40       |
| 1.6.3 Motivation der Elternpartizipation                                     | 41       |
| 1.6.4 Sozialstatus als Determinante für Schulerfolg                          | 42       |
| 1.6.5 Soziale Netzwerke und Bildungserfolg                                   | 43       |
| 1.7 Aufbau der Arbeit  | 45       |

|             |  |           |
|-------------|--|-----------|
| <b>II.</b>  | <b>Sozialsysteme Familie und Schule:<br/>Systemisch-ökologische Basistheorien als sozialwissenschaftliches<br/>Paradigma</b>       | <b>48</b> |
| 2.1         | Vorbemerkung: Systemische Ansätze in den Sozialwissenschaften  |           |
| 2.2         | Systemische Ansätze in der Entwicklungspsychologie   | 50        |
| 2.3         | Mikrosysteme Familie und Schule: Der ökologische Ansatz Bronfenbrenners  | 52        |
| 2.4         | Die Systemtheorie Luhmanns – Vorbemerkung  | 54        |
| 2.4.1       | Die Familie als Kommunikationssystem   | 58        |
| 2.4.2       | Die funktionelle Frage der Familie moderner Gesellschaften   | 60        |
| 2.4.3       | Die Differenzierungsfrage des Sozialsystems Familie  | 62        |
| 2.5         | Institutionalisierung von Erziehung und Bildung:<br>Bildungssystem – Schule – Unterricht   | 64        |
| 2.5.1       | Das formale Organisationssystem Schule   | 66        |
| 2.5.2       | Unterricht als organisiertes Interaktionssystem  | 68        |
| 2.6         | Wiedereinführung operativ produzierter Differenzen:<br>Die System-Umwelt-Differenz von Familie und Schule                          | 70        |
| 2.6.1       | In- und Outputbeziehungen von Familie und Schule   | 74        |
| 2.7         | Jugendliche in und zwischen zwei Systemen: Im Spannungsfeld<br>der Differenzen   | 76        |
| <br>        |  |           |
| <b>III.</b> | <b>Der Stellenwert des Kindes im Sozialsystem Familie:<br/>Familiengeschichtliche Entwicklung und neue Generationenbeziehungen</b> | <b>79</b> |
| 3.1         | Kind und Familie – Vorbemerkungen  |           |
| 3.2         | Familie als Untersuchungsgegenstand  | 80        |
| 3.3         | Die vorindustrielle Familie: Kinder als Garanten für Haus- und Hoferhalt   | 83        |
| 3.4         | Auswirkungen der Industrialisierung: Kinder als ökonomische Sicherung  | 84        |
| 3.5         | Familienrealität der Nachkriegszeit Deutschlands: Die bürgerliche Familie  | 86        |
| 3.6         | Die Kernfamilie als Idealmodell: Vater, Mutter, Kind(er)   |           |
| 3.7         | Pluralisierung familialer Lebensformen und Kinderwunsch  | 87        |
| 3.7.1       | Kinderwunsch im Zeitalter von Individualbiographien  | 88        |
| 3.7.2       | Karriere versus Kinderwunsch   | 89        |
| 3.7.3       | Das Kind als Sinnstifter und Glücksbringer der Familie   | 90        |

|            |  |            |
|------------|--|------------|
| 3.8        | Erziehungsziele und Eltern-Kind-Beziehungen in der modernen Familie  | 91         |
| 3.8.1      | Der Wandel im Generationenverhältnis: Die „neuen“ Generationenkonflikte  | 95         |
| 3.8.2      | Konflikte zwischen Eltern und Jugendlichen als Folge des sozialen Wandels  | 97         |
| 3.9        | Zusammenfassung und Ausblick   | 98         |
| <b>IV.</b> | <b>Die Schule als Lebenswelt Jugendlicher: Auswirkungen des modernen Generationenverhältnisses auf den Schulalltag</b>       | <b>102</b> |
| 4.1        | Die Bedeutung des Bildungswesens in der Jugendphase  |            |
| 4.2        | Schule als Lebenskontext Jugendlicher  | 104        |
| 4.3        | Autonomie und Eigenverantwortung Heranwachsender in Schule und Unterricht  | 106        |
| 4.4        | Zum Wandel des Generationenverhältnisses in der Schule   | 110        |
| 4.4.1      | Beziehungen im Alltag des Schullebens: Lehrkräfte und SchülerInnen   | 112        |
| 4.4.2      | Die Eltern-SchülerInnen-Beziehung: Schule im Kontext des Elternalltags   | 116        |
| 4.4.3      | Fazit und Ausblick auf die Kernfrage der Arbeit: Schule als Kommunikations- und Handlungsbereich von Eltern und SchülerInnen | 120        |
| <b>V.</b>  | <b>Zur Fragestellung des empirischen Teils dieser Arbeit</b>   | <b>121</b> |
| 5.1        | Konkretisierung der Fragestellung  |            |
| 5.2        | Begriffliche Einordnung: Lebenswelt und Inklusion  | 124        |
| 5.2.1      | Die Lebenswelt als Realität des Menschen   | 125        |
| 5.2.2      | Der Begriff der Inklusion als Teilhabe an Kommunikation  | 128        |
| 5.2.3      | Inklusionsleistungen von Eltern und Jugendlichen: Rollenerwartung und Kommunikation in den Systemen Familie und Schule       | 129        |
| 5.2.4      | Inklusionsbedingungen der modernen Gesellschaft: Bedeutungszunahme des Bildungssystems                                       | 131        |
| 5.3        | Ziel der Untersuchung und Abgrenzung zu themenverwandten Analysen  | 133        |
| 5.4        | Elternpartizipation als Inklusionsleistung   |            |
| 5.4.1      | Der Inklusionsbegriff für diese Arbeit: Die Teilhabe der Eltern an schulbezogener Kommunikation                              | 136        |
| 5.4.2      | Die Inklusion der schulbezogenen Kommunikation: Bezugspunkte von Familie und Schule  | 138        |

|   |   |            |
|---|---|------------|
| 5.5                                       | Ebenen der Erforschung des Gegenstandes Schule und Familie:<br>Symbolischer Interaktionismus und Systemtheorie als theoretische Grundlage<br>der Datenanalyse | 140        |
| 5.6                                       | Methodische Operationalisierung systemtheoretisch gewonnener Erkenntnisse:<br>Verstehen als Voraussetzung der Interpretation von Kommunikation                | 143        |
| 5.6.1                                     | Verstehen als Beobachtung von Systemen  | 145        |
| 5.6.2                                     | Das systemtheoretische Verstehen am Beispiel von Datenmaterial  | 147        |
| <b>VI. Methodischer Ansatz der Studie</b> |   | <b>152</b> |
| 6.1                                       | Vorbemerkung zum Forschungsprozess  |            |
| 6.2                                       | Methodologische Vorannahmen: Theoretische Konzeptionalisierung<br>und interpretativ-methodischer Zugang systeminterner Handlungsabläufe                       | 153        |
| 6.3                                       | Zielgruppe: RealschülerInnen der achten Klassenstufe und ihre Eltern  | 155        |
| 6.4                                       | Das Theoretische Sampling als Auswahlverfahren  | 158        |
| 6.4.1                                     | Kriterien bei der Auswahl der Jugendlichen  | 160        |
| 6.4.2                                     | Die Eltern der Jugendlichen als Interviewpartner  | 162        |
| 6.5                                       | Methoden der Datenerhebung  | 164        |
| 6.5.1                                     | Befragung von Jugendlichen: Wissenschaftliche Bedeutung, Möglichkeiten<br>und Grenzen   | 167        |
| 6.5.2                                     | Aufsätze von SchülerInnen als Ausgangsmaterial der Untersuchung   | 170        |
| 6.5.3                                     | Handlungsmodelle von Eltern im Umgang mit Schule  | 173        |
| 6.5.4                                     | Die Durchführung der Datenerhebung in der Schule: Selektivitätsrelevante<br>Prozesse bei der Auswahl des Themas   | 178        |
| 6.5.5                                     | Die Datenerhebung bei den Eltern: Das problemzentrierte Interview   | 184        |
| 6.6                                       | Die Grounded Theory als qualitative Forschungsmethode   | 187        |
| 6.6.1                                     | Idee und Zielsetzung der Grounded Theory  | 188        |
| 6.6.2                                     | Induktive versus deduktive Theorie  | 190        |
| 6.6.3                                     | Die Grounded Theory als verstehende Tätigkeit   | 192        |
| 6.7                                       | Das Vorgehen nach der Grounded Theory   | 193        |
| 6.7.1                                     | Das Auswahlverfahren: Theoretical Sampling  | 195        |
| 6.7.2                                     | Kodieren als zentrale analytische Arbeit  | 196        |
| 6.8                                       | Möglichkeiten, Kritik und Grenzen der Methode   | 197        |
| 6.9                                       | Forschungsprotokoll   | 199        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>VII. Fallrekonstruktion der Interviews und Aufsätze</b>  | <b>201</b> |
| 7.1 Auswertung der Daten nach der Grounded Theory: Analysebeispiel eines Elterninterviews   |            |
| 7.1.1 Der Erzählimpuls für das Elterninterview – Ein Interpretationsversuch   | 202        |
| 7.1.2 Das Benennen von Phänomenen beim offenen Kodieren   |            |
| 7.1.3 Das Paradigmatische Modell im Prozess des axialen Kodierens   | 210        |
| 7.1.4 Der Einsatz von Diagrammen  | 213        |
| 7.2 Zentrale Aspekte um die Auseinandersetzung mit dem Schulalltag in der Familie aus Sicht von Eltern und SchülerInnen             | 216        |
| 7.2.1 <i>Sorgen und Ängste</i> , die durch die „Andere Welt“ bei Eltern hervorgerufen werden  | 218        |
| 7.2.2 Der Umgang mit <i>Verantwortung</i>   | 227        |
| 7.2.3 <i>Belastungen</i> , mit denen die Familie konfrontiert wird  | 232        |
| 7.2.4 <i>Enttäuschungen</i> , die Eltern ständig erleben  | 240        |
| 7.2.5 <i>Distanzierung</i> von schulischen Gegebenheiten, die als familienfremd erscheinen  | 244        |
| 7.3 Die Integration der generierten Hauptkategorien:<br>Eine theoretische Skizze zur Frage der Inklusionsvorgänge im System Familie | 247        |
| 7.3.1 Resümierender Überblick   | 252        |
| 7.3.2 Empirische Modellierungen der Distanzierung vom Schulalltag   | 254        |
| 7.3.3 Die „Andere Welt“ als Konstruktion einer System-Umwelt-Differenzierung von Familie und Schule                                 | 264        |
| 7.3.4 Prozessuale Aspekte zur Konsequenz der elterlichen Distanzierung vom Schulalltag  | 267        |
| 7.3.5 „Der rote Faden“ der Elterngeschichte – Eine theoretische Skizze zur Differenzierung der Sozialsysteme Familie und Schule     | 272        |
| 7.4 Die Analyse der Aufsätze von jugendlichen SchülerInnen: Der Schulalltag im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher   | 279        |
| 7.5 Der Umgang mit dem Schulleben in der Familie aus Sicht der SchülerInnen   | 280        |
| 7.5.1 Schule als eigene Lebenswelt jugendlicher SchülerInnen  | 285        |
| 7.5.2 „ <i>Die Schule ist die Sache der SchülerInnen</i> “<br>Die Übernahme eines eigenen lebensweltlichen Bereiches                | 285        |

|  |   |            |
|--|---|------------|
| 7.5.3  | <i>„Im eigentlichen Sinn liegt es bei mir, ob ich für die Schule mehr oder weniger lerne“</i>   |            |
|  | Die handelnde Auseinandersetzung mit der selbstständigen Bewältigung von Inhalten der Lebenswelt Schule                                   | 286        |
| 7.5.4  | <i>„Jeder Mensch sollte zum Teil sich selbst überlassen sein [...] aber Eltern müssen für ihre Kinder da sein, wenn sie sie brauchen“</i> |            |
|  | Die Perspektive der zunehmenden autonomen Lebensbewältigung   | 290        |
| 7.5.5  | <i>„Vor Lehrern hat man mehr Hemmungen zuzugeben, wenn man was nicht kann“</i>  |            |
|  | Die Differenzierung zwischen Leistungsprinzip in der Schule und Humanitätsprinzip in der Familie  | 288        |
| 7.6  | Zur logischen Verknüpfung der generierten Phänomene   | 295        |
| 7.7  | Schule als „Eigene Lebenswelt“ von Jugendlichen – Schule als „Andere Welt“ für Eltern: Eine Vergleichsanalyse                             | 299        |
| 7.8  | Der „rote Faden“ der Geschichte von jugendlichen SchülerInnen   | 300        |
| <b>VIII. Die Schule als „Andere Welt“ – Eine Abschlussdiskussion</b> |   | <b>302</b> |
| <b>Transkriptionszeichen</b>   |   | <b>321</b> |
| <b>Literatur</b>   |   | <b>322</b> |
| <b>Websites</b>  |   | <b>342</b> |

## Einleitung

Bereits seit Beginn ihres Bestehens steht die Schule im Mittelpunkt gesellschaftlicher Kritik und wird durch ihr Handeln für gesellschaftliche Zu- und Missstände verantwortlich gemacht. Ständige Reformbereitschaft, Umstrukturierung von Lehr- und Lernplänen und schließlich die Forderung von Qualitätsprogrammen sollen dazu beitragen, auf nationaler und internationaler Ebene konkurrieren zu können. Die moderne und ökonomisch orientierte Leistungsgesellschaft, die nach ausgezeichneten Ergebnissen in Form möglichst hoher Schulabschlüsse verlangt, fordert zum „Wettrüsten“ auf: Besser und schneller lautet die Devise, unter deren Aufruf schließlich ein Leistungsdruck entsteht, der in seinem Ausmaß die Mauern der institutionell-organisierten Schule überschreitet: Familien mit ihren Kindern als SchülerInnen sind die Betroffenen, die das Szenario mitleben müssen. Die gesellschaftliche Ebene auf der ein Bildungsnotstand propagiert wird, lässt den Umgang mit dem Schulalltag in der Familie jedoch mehr und mehr in den Hintergrund geraten<sup>1</sup>.

Unter Beachtung dieses Aspektes sollen die folgenden Überlegungen und schließlich die Fragestellung der *Teilhabe von Eltern an schulischer Kommunikation* verortet werden.

Mit der vorliegenden Studie möchte ich somit einen kontrastierenden, weniger leistungsbezogenen Einblick gewähren. Es soll dabei weder die Ausbildung von LehrerInnen unter die Lupe genommen werden, noch Lehr- und Lernmethoden erörtert werden. Im Verlauf dieser Arbeit geht es primär um die familieninterne „Verarbeitung“ des Schulalltags, um das, was Eltern von jugendlichen SchülerInnen innerhalb der Familie hinsichtlich des Schullebens ihrer Kinder berührt.

Es muss betont werden, dass auch in dieser Arbeit Schulleistungen und die Bedeutung der Bildungszertifikate nicht ganz ausgeschlossen werden, dies liegt bereits in der Natur der Sache. So stellen sowohl Eltern als auch SchülerInnen diesen Aspekt meist in den Vordergrund, wenn sie über Schule reden. Dennoch soll die Untersuchung, die hinsichtlich der Fragestellung durchgeführt wurde ihren Schwerpunkt auf den weiter oben beschriebenen Gesichtspunkt und damit auf schulische Angelegenheiten, die außerhalb der Frage nach Schulleistungen in der Familie verarbeitet werden müssen. So sind es vor allem zwei Bezugslinien, welche die Fragestellung dieser Arbeit rahmen und in meinen Augen ein umfassenderes Bild von

---

<sup>1</sup> Selbstverständlich gibt es zahlreiche aktuelle Studien zur Frage sozialer Ungleichheit und Schulerfolg, zur Frage des Zusammenhangs von Schulleistung und Elternhaus usw., die jedoch alle überwiegend den Leistungsaspekt fokussieren (vgl. insbesondere die PISA-2000-Studie).



Familien- und Schulalltag abgeben, als dies eine auf Sozialisationsforschung gestützte oder entwicklungs- und schulpsychologisch orientierte Untersuchung leisten kann: Der erste Bezug wird zu der veränderten Bedeutung der Institution Schule im 21. Jahrhundert hergestellt, der nächste Bezug, der sowohl mit einem Wandel des Stellenwerts des Kindes wie auch einem Wandel in den Generationenbeziehungen einhergeht<sup>2</sup>, betrifft die veränderte Familienstruktur.

Einen ersten Eindruck geben die folgenden Aussagen von Eltern zum Thema *Einbeziehung des Schulalltags in das alltägliche familiäre Geschehen* wieder. Sie beeindrucken durch die zentralen Inhalte, die sich als Hilflosigkeit und Ohnmacht präsentieren. Parallel hierzu wird Unzufriedenheit über schulische Belange ausgedrückt.

Die Darstellung ist mir deswegen wichtig, weil bereits jetzt das starke Interesse von Eltern am Schulleben ihrer Kinder deutlich wird und somit gegenteiligen Thesen gegenübersteht:

*„Ich steck da immer in so einem Konflikt [...], soll ich mich da mehr einklinken oder nicht?“*

- *„Ich denk auch: Rabenmutter, lässt deine Kinder total hilflos [...]“*
- *„...haben wir vom ersten Schuljahr bis heute Probleme, die natürlich auch nach Hause gebracht werden [...]“*
- *„Ich krieg die Krise, ich kann ihr nicht helfen [...]“*
- *„Wir wollen ja schon das Beste, das streben wir an!“*
- *„Sie sind dann eben noch Kinder [...]“*
- *„Ich habe mir Gedanken drum gemacht [...], dass die Kinder besser zurecht kommen [...]“ „...Vielleicht mache ich mir auch zu viele Gedanken!“*
- *„Alles, was in der Schule läuft, da haben wir ja keinen Einfluss drauf [...]“*

Umgekehrt geht es schließlich auch um die Frage, wie SchülerInnen die Teilnahme der Eltern an ihrem schulischen Leben empfinden, was sie sich hinsichtlich dieser wünschen und was sie ablehnen.

Vor allem die Beschäftigung mit dem *Übergang* des heranwachsenden Individuums in dieses neue Sozialsystem stößt ebenso wie die sich daran anschließenden Jahre der Schulzeit und die damit verbundene Bewältigung eines für die weitere Biographie relevanten Lebensabschnittes in Pädagogik, Psychologie und Soziologie immer wieder auf ein ausgeprägtes Forschungs-

---

<sup>2</sup> Vgl. hierzu z. B. die Überlegungen von du-Bois-Reymond, M. 1998.

teresse. Wesentliche Ursache hierfür ist der „Wandel“ vom Kind zum *Schulkind*, das mit Beginn der Schulpflicht ein Terrain betritt, das sich vom bisherigen sozialen Lebenskontext in erheblichem Maße unterscheidet.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Kindern und Jugendlichen als SchülerInnen im Schulsystem<sup>3</sup> stellt sich, wenn auch nicht hinreichend, so doch zumindest (insbesondere durch die entwicklungspsychologische Forschung) als ausgiebig abgehandelt dar. So wird der Schulbesuch mit seinen Auswirkungen unter den Aspekten der Sozialisation, der Intelligenzentwicklung und der Entstehung eines Selbstkonzeptes des jungen Menschen untersucht. Es werden soziale Voraussetzungen und deren Bedeutungen für das Erreichen von Schulzielen analysiert und psycho-soziale Folgen erörtert.

Immer wieder aber wird in älteren wie auch in neueren Untersuchungen die Verbindungslinie zwischen Kindheits-, Jugend- und Schulforschung unterbrochen und eine Differenzierung zwischen den Welten, in denen die Entwicklung Heranwachsender stattfindet, aufrecht erhalten. So interessiert sich die Kindheits- und Jugendforschung für medienwirksame Phänomene, die verstehende Schulforschung konzentriert ihren Blick auf den Heranwachsenden als SchülerIn und vernachlässigt dabei den jungen Menschen in seinen komplexen Weltbezügen. Damit reproduziert sich in einem erheblichen Teil der Schultheorie und der empirischen Schulforschung die eigenlogische Ausdifferenzierung und Systemrationalisierung der Institution Schule.

Der Stand der Forschung hinsichtlich der Interdependenzen schulischer und außerschulischer Lebensrealität zeigt eine erhebliche Spannweite, die sich aber überwiegend auf Fragen familiärer Lebensbedingungen, elterlicher Erziehungsstile oder die Umgangsformen zwischen Eltern bzw. Lehrkräften und Heranwachsenden bezieht. Momente, wodurch ein Zusammenwirken der Lebenswelten Elternhaus und Schule die inneren Beziehungsstrukturen jeder Lebenswelt verändert werden, fallen bei solchen Analysen bisher aber wenig ins Gewicht.

Wenngleich sich vor allem im vergangenen Jahrzehnt erste Ansätze herausgebildet haben, die den Zusammenhang familiärer und schulischer Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ins Blickfeld rücken<sup>4</sup>, ist dennoch ein Mangel an qualitativen Studien auszumachen, die sich mit der Beziehung Familie und Schule beschäftigen. Vielmehr spezialisieren sich solche Untersu-

---

<sup>3</sup> Wenn im Verlauf dieser Arbeit von Schule, definiert als soziales System, die Rede ist, so impliziert dies die unmittelbare Umwelt von SchülerInnen im Sinne eines „Mikrosystems“ (siehe Teil II), welches Eingang in das Sozialsystem Familie findet. Auch das übergeordnete Bildungssystem mit seiner Aufgabe der Vermittlung gesellschaftlicher Einflüsse (gesteuert von epochalen und kulturellen Rahmenbedingungen) dringt indirekt als „Exosystem“ in das Familiengeschehen ein, findet aber hier keine weitere Beachtung.

<sup>4</sup> U. a. Büchner 1996; Helsper 1993; Helsper/ Bertram 1999)

chungen auf die Analyse des Einflusses sozioökonomischer familialer Lebenslagen, also auf sozial begründete Bildungschancen der heranwachsenden Generation. Dabei geht es überwiegend um die Messung von Faktoren wie *sozioökonomische Voraussetzungen* oder das *kulturelle Kapital*, also Herkunftsbedingungen, die Eltern ihrem Kind auf dessen Schullaufbahn mitgeben können und die sich durch die damit verbundenen Kompetenzen der Eltern zu Gunsten der schulischen Förderung des Kindes auswirken. Neuere Untersuchungen zum Zusammenhang von Elternhaus und Schule oder Analysen hinsichtlich des komplexen Zusammenhangs von Familie und Schule finden sich hingegen eher selten.

Alarmierende Ergebnisse von Studien über die Folgen der familiären Voraussetzungen für die Schule, die es bereits zu Zeiten reformpädagogischer Ansätze der 1960er Jahre gegeben hat<sup>5</sup>, und die auf Grund der sozio-strukturellen Veränderungen der Gesellschaft das sozialwissenschaftliche Interesse hervorgerufen haben, produzieren mit der Veröffentlichung ihrer Ergebnisse Schlagzeilen, die einen Zusammenhang zwischen „versagenden Eltern“ und „schwachen SchülerInnen“ proklamieren. Inzwischen wird den Eltern eine umfassende erzieherische Funktion abgesprochen, und Eltern schulpflichtiger Kinder werden in ihrer Erziehungssituation allgemein so dargestellt, als können sie ihrer Verantwortung nicht mehr hinreichend nachkommen, was schließlich zur Übergabe dieser Aufgabe an die Institution Schule führe.

Darstellungen von Untersuchungen, die als Ursache des „Funktionsverlustes“ der Familie Konkurrenten wie gesellschaftlich organisierte Erziehungs- und Lehrinstitutionen sehen, haben jedoch inzwischen vielfach an Kraft verloren, da Erziehungs- und Sozialisationsfunktionen des Elternhauses erwiesenermaßen weiterhin den Grad höchster Priorität im Leben des Kindes einnehmen. Somit hat – hervorgerufen durch postmoderne Gesellschaftsstrukturen<sup>6</sup> – wohl lediglich eine funktionelle Veränderung bzw. eine Auslagerung bestimmter Funktionen, die Familie zuvor übernommen hat, stattgefunden: Die Familie stellt weiterhin den sozialen Hintergrund dar, den Schule nicht bieten kann, die Schule wiederum fängt den immer komplexer werdenden Bildungsbereich auf, dessen Inhalt durch Eltern nicht mehr abgedeckt werden kann.

Eine weitere These ist die der mangelnden oder übertriebenen elterlichen Beteiligung am Schulgeschehen, die hierin eine problematische Form des Zusammenspiels von Familie und Schule sieht<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> U.a. Rolf 1997, 15 ff.

<sup>6</sup> Vgl. Beck/ Beck-Gernsheim 1991.

<sup>7</sup> Vgl. u.a. Combe/ Helsper 1994, Hurrelmann/ Wolf 1986, Fend 1997, 214.

Das komplexe Interdependenzverhältnis zwischen Elternhaus und Schule, dessen Betrachtung Eingang in diese Arbeit findet, nimmt inzwischen einen wesentlichen Stellenwert in Untersuchungen zur Bildungsforschung ein und räumt – besonders in jüngeren Studien – dem *familiären Kontext* von SchülerInnen durchaus eine hohe Beachtung ein. Jedoch bleibt von der Bildungs- und Sozialisationsforschung eher unbeachtet, wie sich das Zusammenwirken von Elternhaus und Schule auf das Verhältnis von Eltern zu ihren Kindern und schließlich auch auf die psychosoziale Entwicklung Heranwachsender<sup>8</sup> auswirkt. Zwar existieren Untersuchungen hinsichtlich der Veränderung familiärer Strukturen, die durch die Einschulung des Kindes hervorgerufen werden<sup>9</sup>, wie Eltern und Jugendliche aber die Schulzeit gemeinsam durchlaufen, welche Strategien der Bewältigung sie entwickeln, welchen Belastungen sie dabei ausgesetzt sind und wie die jeweiligen Beziehungsmuster dadurch beeinflusst werden, solche Darstellungen sind nur spärlich und als explizite Darstellung in qualitativer Auswertung erst recht nicht auszumachen<sup>10</sup> und wären wünschenswert.

Sowohl für innerfamiliäre Handlungsprozesse wie auch für die „Produktivität“ des Bildungssystems Schule stellt das Verhältnis zwischen Eltern und jugendlichen SchülerInnen jedoch unbestritten ein wesentliches Moment dar. Dazu gehört sowohl die *offensichtliche und organisierte Partizipation* (Teilnahme an Elternabenden, Kontaktaufnahme mit Lehrkräften, Kontrolle und Förderung der Schulleistungen usw.) zum einen, wie aber auch die mehr *latente und hintergründige Partizipation* (Interesse an der Schule, emotionale Empathie für das Kind, Motivations- und Demotivationsursachen usw.) zum anderen.

Bereits in einer Studie aus dem Jahre 1973 hat Fend<sup>11</sup> auf einen zentralen Beleg hingewiesen, der die Bedeutung der Eltern hervorhebt: Eltern stellen besonders bei der Entwicklung des „Leistungs-Selbst“ von SchülerInnen einen wesentlichen Faktor dar. Sie wirken als wichtige *Ko-Konstrukteure* bei der Definition der Leistungsfähigkeit ihrer Kinder und gehören bei der Verarbeitung schulischer Leistungsinformationen zur wichtigsten sozialen Stütze. Dabei befinden sich Eltern eines Schulkindes stets in der Komplexität einer Doppelaufgabe: Einerseits müssen sie ihre Kinder dazu bringen, ihr Bestes zu geben, müssen also die Lernbereitschaft ihrer Kinder maximieren, andererseits obliegt ihnen aber gleichzeitig die Aufgabe, psychische Folgen in Form von „seelischen Schäden“ durch Leistungsdruck oder negative Leistungsinformation zu vermeiden.

---

<sup>8</sup> Vgl. Fend 1997.

<sup>9</sup> Z. B. Duvall 1977; Filipp 1981.

<sup>10</sup> Vgl. dazu u. a. Krüger u. a. 2000, 9 ff.

<sup>11</sup> Vgl. Fend et al. 1976, 354 ff.

Die Ausprägung der Elternbeteiligung wie auch der Grad der Akzeptanz derselben auf SchülerInnen erfährt im Laufe der zu absolvierenden Schuljahre eine quantitative wie qualitative Verschiebung. So lässt sich für die ersten Schuljahre der Primarschulzeit ein oft sehr ausgeprägtes unterstützendes Verhalten der Eltern feststellen, was wohl überwiegend durch die für beide Seiten erstmalige Situation einer längeren häuslichen Trennung von familiären Bedingungen unter dem Aspekt der *Unfreiwilligkeit* zu erklären ist. Die zunehmende Routinisierung dieser Situation, der Schulbesuch als Alltagserlebnis und die sich ausweitende Selbstständigkeit der SchülerInnen führen dann jedoch zu einer veränderten Elternbeteiligung, da schulische Bildungslaufbahn, beruflicher Status und Sozialprestige bewusst miteinander in Verbindung gebracht werden<sup>12</sup>. So wird Eltern und jugendlichen SchülerInnen immer mehr bewusst, dass in modernen Industriegesellschaften die Sicherung beruflicher Privilegien zunächst nur über die Instanz Schule gewährleistet ist, was zu einer verschärften Kontroll- und Erwartungshaltung seitens der Eltern und zu einem Leistungsdruck seitens der SchülerInnen führen kann. Grund sind die bevorstehenden Zeugnisse, die einen „Berechtigungscharakter“ für die weitere Karriere darstellen. Auch eigene schlechte Schulerlebnisse der Eltern, Zeitmangel und Überforderung durch Lehrinhalte oder Erziehungsaufgaben können sich eher als demotivierender denn als förderlicher familiärer Hintergrund auswirken.

Jugendliche, die sich während ihrer mindestens neunjährigen Schulpflicht<sup>13</sup> in einer wesentlichen Phase der Humanentwicklung<sup>14</sup> befinden, entwickeln während dieser Zeit ein Selbstkonzept, gestalten ihr Leben zunehmend autonom und entfalten verstärkt ein Interesse an außerfamiliären und außerschulischen Lebenskontexten. Die Beteiligung und das Einmischen der Eltern empfinden sie oftmals als überflüssig und kontrollierend. So ergibt sich als eine erste These auf Grund der Ergebnisse der Untersuchung dieser Arbeit Folgendes: Gerade SchülerInnen höherer Klassenstufen (v. a. männliche Jugendliche) vermeiden, wenn es nicht um fachbezogenes Nachfragen geht, den intensiven Informationsaustausch schulrelevanter Themen mit den Eltern.

Der Weg, den Eltern und Kinder gemeinsam während der mindestens neunjährigen Schullaufbahn bestreiten müssen, zeigt bei SchülerInnen sowie deren Eltern individuell unterschiedliche Motivations-, Bewältigungs- und Partizipationsstrategien. Wie Inhalte des Schul-

---

<sup>12</sup> Z. B. Combe/ Helsper 1994.

<sup>13</sup> Dies gilt für Deutschland sowie die meisten westeuropäischen Länder und umfasst ein Stundenkontingent von ca. 20.000 Std.

<sup>14</sup> Vgl. hierzu Oerter 1998, 277 ff und Oerter/ Dreher 1998, 277 ff.

systems in das Familiensystem Eingang finden und in welcher Ausprägung das Familienleben vom Schulleben mitbestimmt wird, hängt neben anderen Ursachen erheblich von den schulischen Eigenerfahrungen und Einstellungen der Eltern sowie dem jeweiligen Stellenwert der Schule ab. So fällt die familiäre Interaktion in Bezug auf Schule in den Familien recht unterschiedlich aus, SchülerInnen führen den Schulalltag je nach Bedingungen mehr oder weniger in die Familie ein. Hier eine ausgeglichene Atmosphäre zu schaffen, ein kooperatives Verhältnis zwischen Familie, SchülerInnen und Schule, würde letztlich Voraussetzungen bieten, eine erfolgreiche Bewältigung der Schulkarriere zu ermöglichen<sup>15</sup>. Dass dies mehr eine Ideologie als eine strategisch erreichbare Umsetzbarkeit darstellt, zeigt der Verlauf unterschiedlicher Modelle<sup>16</sup>.

Der offensichtliche Zusammenhang der Instanzen Familie und Schule wird durch den gesamten Verlauf dieser Arbeit reflektiert. Theoretisch knüpft diese Arbeit zum Zusammenhang von familiären und schulischen Lebenswelten an unterschiedliche Forschungstraditionen an: So vollzieht sich zunächst ein *modernisierungstheoretischer* Bezug, der Diagnosen zu veränderten Familienformen<sup>17</sup> und dem Stellenwert des Kindes innerhalb der Familie ebenso wie die Individualisierung der kindlichen und jugendlichen Biographie stellt. Des Weiteren werden *zivilisationstheoretische* Bezüge mit ihren Thesen zum Wandel familialer Umgangsformen und Verhaltensstandards berücksichtigt, die zeigen, dass Erziehungsziele und Erziehungsstile in den letzten Jahren eine Veränderung erfahren haben<sup>18</sup>.

Eine Verbindung dieser unterschiedlichen Forschungstraditionen gelingt durch den Bezug zu einem Gesamtkonzept, das sich an einer komplexen Modellierung orientiert, wie sie in der *sozialisationstheoretisch* und der *sozialökologisch* orientierten Forschung zu Grunde gelegt wird. Gesellschaftliches Aufwachsen und die Entwicklung der Individuen in der Gesellschaft werden demnach konzeptionell als *Mehrebenenmodell* dargestellt<sup>19</sup>. Dieses bezeichnet eine mehrdimensionale Theoriekonstruktion, die relevante Einflussphären im Hinblick auf die Person-Kontext-Beziehungen benennt und sie auf verschiedenen Ebenen lokalisiert (Mikro-, Meso- und Makroebene). Hierbei werden objektive und subjektive Faktoren der Persönlich-

---

<sup>15</sup> So wird innerhalb der Untersuchungen der PISA-Studie solchen Länder (etwa Kanada, Frankreich, Belgien) u. a. besonders deswegen Bildungserfolg im Schulsystem zugewiesen, da dort die Elternpartizipation einen erheblichen Anteil am Schulgeschehen ausmacht (vgl. Pressemitteilung des BMBF vom 04.07.2003).

<sup>16</sup> Vgl. z. B. Brücher 1985 und Melzer 1985.

<sup>17</sup> Ausführlich bei Peuckert 1999.

<sup>18</sup> Z. B. du Bois-Reymond 1998.

<sup>19</sup> U. a. Bronfenbrenner 1981.

keitsentwicklung berücksichtigt und ebenso die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt betont.

Die Analyse der lebensweltlichen Bedingungen von jugendlichen SchülerInnen findet schließlich auf *systemtheoretischer* Basis statt. Somit erfolgt hier primär die Untersuchung der Prozesse in den beiden Bereichen Familie und Schule, die nach dem systemökologischen Ansatz als Mikrosysteme bezeichnet werden<sup>20</sup> und in der Systemtheorie als zwei von vielen gesellschaftlichen Systemen zählen: Familie und Schule. Einflüsse des gesellschaftlichen Strukturwandels auf der Makroebene können dabei jedoch ebenso wenig unberücksichtigt bleiben wie regionale Bedingungsfaktoren auf der Mesoebene.

Begrifflich werden „Jugendliche Lebenswelten“ in dieser Studie in Anlehnung an sozialökologische Forschungstraditionen als mikrosoziale Umgebung der Jugendlichen und unmittelbar erlebte Umwelt mit direkten zwischenmenschlichen Interaktionen definiert.

---

<sup>20</sup> Siehe S. 59, Abb. II.1: Lebenswelten der Kindheit und Jugend.

# I. Zur pädagogischen Relevanz der Thematik: Familie und Schule

## 1.1 Familie, Schule, Gesellschaft

Das Schulsystem Deutschlands beinhaltet in seiner institutionellen Verfasstheit einen verpflichtenden Schulbesuch für Kinder und Jugendliche, der sich auf mindestens neun Jahre erstreckt und damit einen Zeitaufwand von ca. 20.000 Unterrichtsstunden<sup>21</sup> im Leben des Heranwachsenden erfordert. Die Zeit, die Kinder heute im Haushalt ihrer Eltern verbringen und damit die Familie als Lebenswelt erfahren, erstreckt sich auf einen ungleich längeren Zeitraum<sup>22</sup>, zeigt aber in einem wesentlichen Entwicklungsabschnitt des Heranwachsenden einen parallelen Verlauf zum Schulbesuch.

Mit den gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen haben sich spätestens seit den sechziger Jahren sowohl Erziehungsinhalte als auch das Erziehungsverhalten der Eltern deutlich verändert. Die Gleichberechtigung des Kindes gegenüber seinen Eltern, der herrschaftsfreie Diskurs<sup>23</sup> zwischen Eltern und Kind hat Einzug in Erziehungskonzepte gehalten und die Beziehung zwischen Eltern und Kindern von einer pädagogischen Basis auf personale und individuelle Aspekte verlagert. Mit Debatten um die Effektivität oder Ohnmacht solcher Erziehungsstile ist die Erziehung in der Familie inzwischen zum öffentlichen Verhandlungsgegenstand geworden. Die Familie als wichtiger Lebensraum des Kindes verliert dadurch zunehmend ihre Anerkennung<sup>24</sup>.

Die Anforderungen an die Erziehungskapazität der Familie steigen um so mehr, je stärker ihnen die ambivalente Funktion der Begleitung durch das Schul- und Berufslebens einerseits, die Rolle der emotionalen und dadurch entlastenden Gegenwelt zur Rationalität und Leistungsorientierung des außerfamiliären Lebenskontextes andererseits auferlegt wird.

Das alltägliche Zusammenleben in der Solidargemeinschaft Familie, die gleichzeitig individuelle wie auch kollektive Reproduktionsinstanz ist, bleibt vom schulischen Alltag des Kindes nicht unberührt. Als *individuelle Reproduktionsinstanz* dient sie der psychisch-physisch-

---

<sup>21</sup> Hier muss von sehr unterschiedlichen, jedoch eher gering variierenden Zahlen je Bundesland und Schulart ausgegangen werden, die durch die unterschiedlichen Feiertage bzw. Nachmittagsunterricht zustande kommen. Die angegebene Zahl von 20.000 Unterrichtsstunden entstammt dem Beitrag Hildeschmidts (1998, 990).

<sup>22</sup> Inzwischen ist der Anteil volljähriger Kindern in Familien mit zwei Elternteilen auf fast 30 %, in den Einelternfamilien auf ca. 40 % gestiegen (vgl. BMFSFJ 1998, 35).

<sup>23</sup> Die Entwicklung hierhin wird im zweiten Teil dieser Arbeit ausführlich dargestellt.

<sup>24</sup> Vgl. Cyprian/ Franger 2001, 11 ff.



geistigen Regeneration ihrer Mitglieder und der Befriedigung von individuellen Interessen und Bedürfnissen jedes Einzelnen. Als *kollektive Reproduktionsinstanz* bewältigt sie die gesellschaftlichen Basisprobleme, wozu die biologische Reproduktion ebenso zählt wie die „Bereitstellung“ von Arbeitskräften, die soziale Platzierung und die Sozialisation gesellschaftlicher Mitglieder.

Die individuellen und kollektiven Reproduktionsfaktoren, die das Verhältnis von Familie und Familienumwelt<sup>25</sup> bezeichnen, unterliegen einem je spezifischen sozialhistorischen Umfeld. Damit bewegt sich die Institution Familie in einem *gesellschaftlichen Wirkfeld* und wird in Form und Funktion bis in ihre Binnenstruktur, deren kleinste Einheit die familientypische Kommunikation darstellt, von der Gesellschaft mitbestimmt. Im Gegenzug wirkt sie aber ebenso durch die Wahrnehmung der ihr zugeordneten Funktionen auf die Gesellschaft zurück. Aktuelle Prognosen der demographischen Entwicklung mit einem Rückgang der Geburtenzahlen und der daraus entstehenden Probleme<sup>26</sup> verdeutlichen dies ebenso wie die Zunahme an außerfamiliären Erziehungshilfen.

Diese Entwicklung in ihrem Verlauf zu einer hochgradig funktionell differenzierten Gesellschaft hat das Verhältnis der Familie zu ihren außerfamiliären Bereichen, z. B. der Schule, grundlegend verändert. Mehr und mehr wird der Familie eine Mittlerrolle zwischen Kind und gesellschaftlicher Umwelt, zwischen emotionaler und leistungsorientierter Schul- und Berufswelt zugeschrieben.

So wie sich seit jeher kontinuierlich die gleiche aber auch unterschiedliche Fragestellungen auf die beiden großen gesellschaftlichen Bereiche „Familie“ und „Schule“ in ihrer je eigenen Struktur bezogen haben, deren Erziehungs- und Bildungsfunktionen analysieren und den gesellschaftlichen Wandel mit seinen Auswirkungen auf diese Funktionen beschreiben, so hat inzwischen in der Einsicht einer übergeordneten Funktionseinheit auch der *Bedeutungszusammenhang* beider Instanzen an Interesse gewonnen.

Je mehr die Frage eines möglichen Attraktivitäts- oder eines drohenden Funktionsverlustes der Familie zum Thema sozialwissenschaftlicher Beobachtungen wird, um so mehr geraten *Zusammenhänge von Außenbeziehungen der Familie zu anderen sozialen Gesellschaftsbereichen*, sog. „Netzwerke“<sup>27</sup> der Familie in den Mittelpunkt des sozialwissenschaftlichen Interesses.

---

<sup>25</sup> Eine ausführliche systemische Einordnung von Familie und Schule folgt in Teil III.

<sup>26</sup> Vgl. BMBF 2005.

<sup>27</sup> Z. B. Wagner 2002, 227 ff.

ses. Mit der Institutionalisierung der Bildung und der zunehmenden Bedeutung von Bildungszertifikaten für den individuellen sozialen Status innerhalb der Gesellschaft hat sich die Schule schließlich zu einer, wenn nicht *der* wichtigsten familiären „Ko-Instanz“ im Leben des Heranwachsenden und damit eben auch seiner Familie entwickelt.

Neben Krisenbeschreibungen von Familie und Schule, die sich seitens der Familie auf hohe Scheidungsquoten, Gewalt, Vernachlässigung von Kindern u. ä., seitens der Schule auf fragliche Qualitätsstandards, antiquierte Bildungs- und Unterrichtsmethoden usw. beziehen, richtet die aktuelle Forschung ihren Blick auf die Frage der Vernetzung von Familie und Schule<sup>28</sup>. Dabei geht es einmal um die Frage, in welchem gesellschaftlichen Zusammenhang das Verhältnis von Elternhaus und Schule zu interpretieren ist, andererseits auch um den Ist-Zustand des Funktionszusammenhangs, also die tatsächlich mögliche und vorhandene Kooperation beider Institutionen bzw. um die Entwicklung von Realisierungsstrategien. Die Einrichtung der Ganztagschulen in Deutschland steht hierfür stellvertretend.

Familie und Schule, die soziologisch betrachtet zwei unterschiedliche gesellschaftliche Institutionen mit je eigener Struktur, spezifischer Funktion und einer typischen Eigendynamik darstellen, haben in modernen Gesellschaften eine zentrale Position im Bereich Erziehung und Sozialisation Heranwachsender eingenommen. Im Grunde besteht kein Zweifel mehr daran, dass durch gegenwärtige und zukünftige Entwicklungen unserer Gesellschaft beiden Institutionen für die erwähnten Funktionsbereiche ein fast gleichberechtigter Charakter zuzuordnen ist.

## **1.2 Differenzen zwischen familiärer und schulischer Lebenswelt**

Ich möchte die Darstellung des Verhältnisses von Familie und Schule absichtlich mit deren Differenzen beginnen, um hierdurch einmal mehr die Leistungen zu betonen, die durch kooperative Zusammenarbeit erforderlich werden, zum anderen aber auch, um auf bereits bestehende Zusammenhänge beider Instanzen hinzuweisen.

Schon der Philosoph Hegel, zu Beginn des 19. Jahrhunderts als Leiter eines Gymnasiums tätig<sup>29</sup>, beschreibt die Schule in seinen Nürnberger Reden als einen *besonderen sittlichen Zu-*

---

<sup>28</sup> Z. B. Melzer 1987.

<sup>29</sup> Vgl. Fend 1997, 78.

*stand*, als eine Verweilstätte der besonderen Art mit eigenem Stoff und Gegenstand, eigenem Recht und Gesetz, die Schule als *Intermedium* zwischen Familie und Gesellschaft, die verbindend zwischen beiden Welten wirkt<sup>30</sup>. Eine ähnliche Darstellung findet sich bei Flitner<sup>31</sup>, der von der Schule als einer familiären und gesellschaftlichen „Zwischenwelt“ spricht.

Beide Darstellungen weisen auf die bestehenden Differenzen, gleichermaßen aber auch auf Zusammenhänge zwischen den Instanzen Familie und Schule hin, ein Kontrast, der in allen wissenschaftlichen Untersuchungen zu diesem Thema Interesse findet.

Der Familie werden im Gegensatz zur Schule Eigenschaften des persönlichen Verhältnisses, der Zuneigung und Liebe zugeschrieben. Familie wird damit zur *natürlichen* Einrichtung, das Kind ist innerhalb der Familie einzigartig und unauswechselbar<sup>32</sup>. Die Familie erfüllt ihren Sozialisations- und Erziehungsauftrag durch ein *besonderes Kooperations- und Solidaritätsverhältnis*, das einer spezifischen Rollenstruktur unterliegt. Abgesehen von einer im Grundgesetz verankerten Zuständigkeit und Pflicht, ihre Kinder zu erziehen, bedarf es keiner Professionalität, die elterliche Erziehungsaufgabe<sup>33</sup> ausführen zu dürfen.

Die Schule hingegen ist eine bildungsvermittelnde und leistungsorientierte Institution, die den heranwachsenden Menschen auf Erwartungen der Gesellschaft vorbereitet (was die Familie jedoch ebenso erreichen möchte), wo die Bedeutung des Individuums der Sachlichkeit des Gemeinwesens, der Disziplinierung der Heranwachsenden auf die Realitätswelt weichen muss, und die persönliche Anerkennung von Personen als SchülerInnen letztlich nur durch entsprechende Leistungsbereitschaft erfolgt. Zwar gibt es auch bei positivem sozialen Verhalten von SchülerInnen und SchülerInnen anerkennende Maßnahmen seitens der Schule (erwähnt sei hier ausschließlich die sog. „Kopfnote“, durch die das Verhalten des Kindes beurteilt wird), doch auch diese stellt nur eine *symbolische Anerkennung* des Heranwachsenden dar, die, wie alle anderen Noten auch, eine Bewertung auf Grundlage eines festgelegten Notenschlüssels ist<sup>34</sup>.

Die Schule als definiertes und explizites System aus Zielen, der Unterricht mit seinen darauf abgestimmten Inhalten und Methoden zur Umsetzung dieser Ziele ist eine curricular geleitete,

---

<sup>30</sup> Ebd., zit. nach Heydorn/ Koneffke 1975, 217 ff.

<sup>31</sup> Flitner 1989.

<sup>32</sup> Vgl. Kramer/ Helsper 2000, 205.

<sup>33</sup> Vgl. Nave-Herz 1994.

<sup>34</sup> Vgl. hierzu auch Oerter 1998, 290.

professionalisierte und bürokratisch organisierte Organisation. Hier übernimmt fachlich und pädagogisch ausgebildetes Personal den Auftrag von Bildung und Erziehung.

Trotz der Ähnlichkeiten in erzieherischen und sozialisatorischen Funktionen von Familie und Schule bestehen Divergenzen, die auf Entwicklungsphasen in kindlichen und jugendlichen Lebensräumen einen nicht unerheblichen Einfluss haben. Die Schule löst den jungen Menschen aus seiner Familie heraus und leitet gewissermaßen eine *doppeldeutige* Funktion von Eltern ein: Als soziales System der Familie stehen die emotionale Nähe und das absolute Vertrauen im Vordergrund (von Ausnahmen soll hierbei abgesehen werden), als „Schulkindfamilie“ müssen Ordnung und Erwartungen der Schule berücksichtigt werden. Diese Inhalte lassen sich weder seitens der beteiligten Individuen noch der Systeme an sich ohne Widerspruch vereinbaren, da auf individueller Ebene für Kinder und Eltern die emotionale Ausstattung der Familie unverzichtbar ist, die Forderungen der Schule dies aber oftmals zu bedrohen scheinen. Auf Ebene der Institutionen Familie und Schule hingegen besteht eine gegenseitige Anspruchs- und Erwartungshaltung (siehe in diesem Kapitel 1.2.1), die aber auf der anderen Seite den Übergriff von einem in das andere System meist nicht duldet, da jede Instanz ihre Autonomie aufrecht zu erhalten bestrebt ist<sup>35</sup>.

### 1.3 Schulischer und familiärer Habitus

Im Rahmen der im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Abgrenzungsproblematik wird verständlich, warum das Verhältnis von Familie und Schule entscheidend vom Aufeinandertreffen der jeweiligen Systemstrukturen bzw. Kulturen beider Instanzen abhängt. Die Auswirkungen dieses *Passungsverhältnisses* können sowohl zwischen Kind und Schule als auch zwischen Eltern und Schule festgestellt werden<sup>36</sup>.

Das Kind gelangt mit Eintritt ins Schulleben in den Schnittpunkt der Systeme Familie und Schule. Es ist wechselseitigen Einflüssen und Beeinflussungen dieser beiden unterschiedlichen Instanzen ausgesetzt<sup>37</sup>. Als zentrale Institution spielt die Schule für die individuelle Entwicklung des Kindes eine erhebliche Rolle, da durch die schulische Sozialisation eine Über-

---

<sup>35</sup> Oerter 1998, 201.

<sup>36</sup> Vgl. Kramer/ Helsper 2000, 203, 204; Oerter 1998, 290.

<sup>37</sup> Ausführlich bei Ulich 1989.

windung der „Kindheitsidentifikationen“ (Erikson 1977) erreicht wird und das kulturelle Niveau gegenüber der Herkunftsfamilie verbessert werden kann.

Die indirekte Konfrontation der Eltern mit Schulkultur und –habitus kann im normativen Sinne als *kritisches Lebensereignis* bezeichnet, die Einschulung, da sie die ganze Familie betrifft, als *Familienentwicklungsaufgabe* angesehen werden<sup>38</sup>.

Auch wenn die Schule durch ihre Universalitätsorientierung eine spezifischen Lebensform, wie sie z. B. in der Familie vorherrscht, nicht erreichen kann, so ist es für Eltern im Sinne der generativen Transformation und kulturellen Vergleichbarkeit dennoch entscheidend, wie Schule pädagogisch handelt und welche Werte und Zielvorstellungen sie verfolgt.

Ihrem kulturellen und habituellen Niveau entsprechend bemühen sich Eltern innerhalb ökologischer Rahmenbedingungen und soweit dies realisierbar ist, die „passende“ Schule für ihr Kind zu finden. Nachdem sie zuvor über die Auswahl der Grundschule beraten haben<sup>39</sup>, beginnt nach Vollendung der Primarschulzeit die Suche nach der passenden weiterführenden Schule, die partiell natürlich auch vom zuvor erbrachten Leistungsergebnis des Kindes abhängig ist. Im Rahmen eines kulturellen und habituellen „Passungsverhältnisses“<sup>40</sup> gerät in Kreisen bildungsambitionierter Familien *die* Schule in die engere Auswahl, die atmosphärisch zur Familie und deren kultureller Ordnung bzw. ihrem Selbstverständnis passt<sup>41</sup>.

Familien, die auf Grund ihres Milieus, bzw. das ihres sozialen und regionalen Raumes keine Schulwahlmöglichkeit haben, erreichen das entsprechende Passungsverhältnis mehr oder weniger zufällig, was bei antagonistischer habitueller Ausformung von Familie und Schule dann zu einer eher abstoßenden Haltung der Familie gegenüber der Schule führt. Somit entspricht der gezielten *Platzierung* des Kindes in die passende Schulkultur die entgegengesetzte Wirkung einer *Deplatzierung* bei entsprechenden Fremdheitsverhältnissen zwischen Familie und Schule.

Durch die Schule als typische Mittelschicht-Institution wird das Feuer des „Fremdheitsgefühls“ besonders der unteren sozialen Schichten geschürt, da sich gerade für diese Elterngruppe Barrieren auftun, die scheinbar unüberwindbar sind. Hierzu gehört u. a. das Problem, den

---

<sup>38</sup> Vgl. Duvall 1977; Filipp 1981.

<sup>39</sup> Vgl. Petzold 1991.

<sup>40</sup> Kramer/ Helsper 2000, 203, 204.

<sup>41</sup> Vgl. Kalthoff 1997.

Kindern bei weiterführenden Lernprozessen Hilfestellung zu geben oder die Angst, ein höherer Bildungsstand der Kinder könne diese der eigenen Familie entfremden<sup>42</sup>.

Cohen (1986) hat das „Passungsverhältnis“ von Elternhaus und Schule einer Ordnung unterzogen, die durch Milieu, familiäre Lebensform, Habitus und Schulkultur hergestellt wird und entweder als homologe Kopplung, transformatorische Ergänzung, diskrepante oder sogar „feindliche“ Abstoßung verlaufen kann.

#### 1.4 Das Verhältnis von Elternhaus und Schule

Der Zusammenhang zwischen Bewältigungsformen schulischer Anforderungen („Schulerfolg“) und sozialer Herkunft ist inzwischen durch Bildungsstatistik und schichtspezifische Sozialisationsforschung hinreichend belegt<sup>43</sup>. Der Bildungserfolg und damit die beruflichen und gesellschaftlichen Lebenschancen junger Menschen werden sehr stark durch das Verhältnis und dem Zusammenwirken von Familie und Schule geprägt. Dabei gestaltet sich bereits diese Kooperation abhängig zum Beispiel vom Sozialstatus der Eltern<sup>44</sup>.

So unterschiedlich die Realisierung der Bewältigung gemeinsamer gesellschaftlicher Aufgaben von Familie und Schule ist, so verschieden sind auch Ansichten über die Möglichkeiten des Zusammenwirkens beider Instanzen. Die Gesamtsituation des Verhältnisses Familie und Schule weist in eine dichotome Richtung, wobei eine immer deutlichere Trennung der beiden Funktionsbereiche festzustellen ist, da besonders die Schule – neben den nicht zu vernachlässigenden außerfamiliären Instanzen *Konsummarkt* und *Medien* – das Zeitbudget der Familie immer mehr für sich in Anspruch genommen hat. Die einst primär im familiären Bereich stattfindenden Aktivitäten sind in ihrem zeitlichen Umfang mehr und mehr in die Schule verlagert worden. Die dadurch stattfindende Strukturverschiebung kann im familiären Binnenbereich zu einer Gefährdung der familienkulturellen Bestandteile führen<sup>45</sup>.

Auch äußeren Einflüssen –so der gestiegenen Anzahl berufstätiger Väter *und* Mütter oder allein erziehender Elternteile –kann diese Kluft zwischen Familie und Schule zugeschrieben

---

<sup>42</sup> Vgl. Schäfers 1998, 126 ff. Hierzu gehört wohl auch das Phänomen, dass Kinder aus gehobenen sozialen Schichten häufiger einen höheren Schulabschluss anstreben als ihre sozial benachteiligten MitschülerInnen, selbst wenn ihre Leistungen nicht höher sind, als die von Kindern, deren Eltern aus Bildungsgrundschichten stammen.

<sup>43</sup> Vgl. hierzu auch 1.4 (2.) in diesem Kapitel.

<sup>44</sup> Engel/ Hurrelmann (1989) haben hierzu eine ausführliche Darstellung erstellt.

<sup>45</sup> Z. B. Tyrell 1987, 59 ff.

werden, da hierdurch neue zeitlich-organisatorische Aspekte die schulische Betreuung des Kindes im Elternhaus verhindern. Die „Funktionsverschiebung“ besonders der traditionellen Mutterrolle innerhalb der Familie verhindert oder reduziert oftmals die Möglichkeit einer ausgeprägten Partizipation am Schulleben des Kindes, Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben der Familie werden an die Schule abgegeben. Debatten um Tendenzen der Destabilisierung und des Funktionsverlustes der Familie bis zur Aufhebung typischer familiärer Aufgaben<sup>46</sup> markieren einen solchen Trend.

Solchen Kernaussagen einer funktionsorientierten Familiensoziologie kann entgegengestellt werden, dass der beschriebene Funktionsverlust der Familien wohl eher als Funktionsneuerung angesehen werden kann. Eine differenziertere Betrachtung des Verhältnisses von Familie und Schule zeigt, dass durch die allgemeine Pädagogisierung der Kindheits- und Jugendphase den Familien gerade von den „konkurrierenden“ Instanzen Kindergarten und Schule neue Aufgaben zugewiesen werden. Der Umgang mit Schulstress oder die emotionale Verarbeitung schlechter Schulnoten stehen hierfür nur beispielhaft<sup>47</sup>.

Auf der anderen Seite kann zwischen Familie und Schule aber auch die Tendenz einer *Interpenetration* festgestellt werden, was sich ebenso problematisch darstellt wie das zuvor dargestellte Dilemma der gegenseitigen „Entfremdung“.

Spätestens beim Versuch der Einflussnahme der einen auf die andere Instanz stellt sich die Frage, inwieweit Familie in das Geschehen der Schule bzw. Schule in das der Familie eingreifen kann, soll und darf, welchem Anspruch gegenseitige *Erwartungshaltungen* gerecht werden (können). Auf der einen Seite stehen Aufforderungen an die Schule, sich stärker um die familiären Belange ihrer SchülerInnen zu kümmern bzw. an die Eltern, mehr Mitspracherecht bei schulischen Entscheidungen gegenüber Konflikten im Rahmen der gegenseitigen Kompetenzanerkennung einzufordern<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> Z. B. Beck/ Beck-Gernsheim 1991. Der durch die Autoren angesprochenen Individualisierungsthese mit ihren Auswirkungen im Sinne eines Familienverlustes ist jedoch entgegenzuhalten, dass es Eltern heutzutage auf Grund eines relativ ausgeglichenen ökonomischen und zeitlichen Budgets (was wiederum an der Ausgliederung der Produktionsfunktion aus der Familie liegt) ihrer Erzieherrolle eher nachkommen können, als dies zu der zum Vergleich herangezogenen „goldenen Familienzeit“ der 60er Jahre möglich war (e. A.).

<sup>47</sup> Vgl. Schäfers 1998, 135.

<sup>48</sup> Vgl. Melzer 1987, Holtappels 1994, 21 ff.

Bilanzierend kann an dieser Stelle bereits ein Wandel der Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule festgestellt werden, der sich sowohl auf die qualitative wie auf die quantitative Ausweitung schulischer Erziehungs- und Sozialisationsbeteiligung bezieht<sup>49</sup>.

Auf qualitativer Seite muss dabei auf den schon erwähnten Bedeutungszusammenhang von Bildung und Ausbildung hingewiesen werden, der letztlich die soziale Positionierung des Individuums in der modernen Gesellschaft vornimmt. Der Lebenserfolg des Menschen hängt dadurch nicht mehr von besonderen Verwandtschaftsbeziehungen ab, sondern unterliegt den individuellen Bildungsbemühungen jedes Individuums, die jedoch nicht ohne eine veränderte Bildungswahrnehmung der Eltern verlaufen<sup>50</sup>.

Weiterhin hat sich aber gleichzeitig der Stellenwert von Erziehungs- und Sozialisationsleistungen der Institution Schule erhöht, was einer anderweitigen gestiegenen Bedeutung des Arbeitsmarktes zuzurechnen ist: Inzwischen sind viele Frauen, denen einst primär die Aufgabe der Kindererziehung und -betreuung zukam, berufstätig<sup>51</sup>. Das führt zu einer Verlagerung der Funktionsbereiche Erziehung und Sozialisation von der Familie auf die Schule.

#### **1.4.1 Elternhaus und Schule: Gegenseitige Erwartungshaltungen**

Das problematische Zusammenspiel von Eltern und Schule kann besonders dann beobachtet werden, wenn es um gegenseitige Erwartungshaltungen geht. Vor allem unter dem Bewusstsein, dass in der Schule Vorentscheidungen für die weitere Lebensperspektiven von Kindern getroffen werden, bringt Eltern dazu, ihre Erwartungen an die Institution Schule relativ hoch anzusetzen.

Petzold (1991) verweist in seiner Untersuchung über die Einschulung des ersten Kindes auf Ergebnisse, die zeigen, dass inhaltliche Erwartungen der Eltern an die Schule meist schon vor der Einschulung des Kindes recht präzise durchdacht sind. Häufig, so Petzold, informieren

---

<sup>49</sup> Auf die Bildungsfunktion soll an dieser Stelle verzichtet werden, da diese Funktionsübertragung von der Familie auf die Schule bereits sehr früh zu datieren ist und mit der allgemeinen Schulpflicht ihre gesetzliche Verankerung erlangt hat.

<sup>50</sup> So haben sich die Erwartungen, die Eltern an den Bildungsabschluss ihrer Kinder haben, in den letzten Jahrzehnten deutlich erhöht, der mittlere Abschluss und die Hochschulreife sind zu gleich prominenten Wünschen geworden. Dennoch unterscheiden sich die Schulabschlusswünsche der Eltern erheblich je nach deren eigenem Bildungs- und Berufshintergrund (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 351 ff).

<sup>51</sup> 1996 waren in Deutschland zwei Drittel aller Mütter, deren jüngstes Kind zwischen 6 und 14 Jahre alt war, erwerbstätig. Die Erwerbstätigenquote ist somit in den alten Bundesländern zwischen 1972 und 1996 von 44 auf 62 Prozent gestiegen. Die Zeit der Nicht-Erwerbstätigkeit beschränkt sich inzwischen auf die Familienphase, in der die Kinder noch nicht schulpflichtig sind (Angaben des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1997, 109 ff).



sich Eltern (Mütter mehr als Väter) durch verschiedene Quellen, z. B. Meinungen anderer Eltern, zu Fragen von Lehrinhalten und ihrer Gewichtung, den Aspekten der Leistungsorientierung der jeweiligen Schule usw. Diese Leistungsorientierung zeigt sich auch im Ansehen der schulischen Lehrinhalte, wobei Väter die Fächer Lesen, Schreiben und Rechnen, aber auch den Sportunterricht für besonders relevant halten. Solche Erwartungen werden dann auch an den Lehrer oder die Lehrerin gerichtet, die nach Ansicht der Väter für einen raschen Leistungsfortschritt verantwortlich sind<sup>52</sup>. Müttern von Schulkindern ist hingegen die zwischenmenschliche Beziehung von Lehrkräften und Kindern sehr wichtig, sie fordern Verständnis der LehrerInnen für das Kind als Person, sein Sozialverhalten der Gruppe und den individuellen familiären Hintergrund des Kindes<sup>53</sup>.

Erwartungen seitens der Schule an das Elternhaus werden vor allem vor dem Hintergrund von Disziplinierungs- und Motivationsproblemen gesehen, bzw. einer unzureichenden Leistungsbereitschaft seitens der SchülerInnen erhoben. So fordert die Schule<sup>54</sup>, die Familie müsse sich mehr um die Schaffung von Voraussetzungen ihrer Kinder kümmern, die eine ordnungsgemäße Beschulung zulassen. So seien Lehrkräfte auf Grund ihrer fachlichen Aufgabe mit diesem zusätzlichen pädagogischen Problem überfordert, wenn die notwendige familiäre Unterstützung fehle. Inhaltlich entspricht dies einer Entlastung der Schule durch eine emotional stabilisierende Familienumwelt<sup>55</sup>, eine Forderung, die angesichts der Debatten der „kriselnden“ Familie jedoch absurd erscheint. Die Stabilität eines familiär fundamentalen Erziehungshintergrundes bewegt sich auf dünnem Eis, und so wird der Schule in Umkehrung der eben genannten Auflage an die Familie die Rolle als Familienersatzinstitution zugeordnet<sup>56</sup>.

---

<sup>52</sup> Diese Leistungserwartung an die Schule kann sich (als problematische Form des Zusammenspiels von Familie und Schule) in einem familiären Leistungsdruck fortsetzen. So konnte in zahlreichen Studien dann eine Störung der Eltern-Kind-Beziehung nachwiesen werden, wenn die Leistungserwartungen der Eltern an ihre Kinder angstfördernde Folgen hatten (vgl. u. a. Helmke 1980; Hurrelmann/ Wolff 1986; Nittel 1992).

<sup>53</sup> ebd.

<sup>54</sup> Vgl. Giesecke 1996.

<sup>55</sup> Kramer/ Helsper 2000, 201, 202.

<sup>56</sup> Vgl. Böhnisch 1999, 25.

## 1.4.2 Vernetzung familiärer und schulischer Lebenswelt

Die stetigen Diskussionen über „Krisenzustände“ von Familie und Schule haben bereits in der Vergangenheit zu Reformüberlegungen zwecks besserer Vernetzung der beiden Instanzen geführt. Eine rechtliche Basis jedoch haben solche Ansätze besonders in den letzten Jahren erhalten. Nie war die Elternmitsprache am Schulgeschehen ähnlich breit verankert wie heute. Die Innovation des rheinland-pfälzischen Schulgesetzes steht beispielhaft hierfür: Mit der neunten Schulgesetz-Novelle vom 10. Januar 1996 wurde das Gesetz von 1974 um einen wesentlichen Aspekt erweitert. Der neu hinzu gekommene Paragraph 1a „Eltern und Schule“ soll Eltern die individuelle und kollektive Mitwirkung am Schulleben ihrer Kinder ermöglichen. Somit sind Eltern seit diesem Zeitpunkt auch verfassungs- und schulrechtlich in die Belange von Schule eingebunden und können Entscheidungen in Sachen Schule zum Wohle des Kindes eigenverantwortlich treffen. Die in diesem Paragraphen ebenfalls festgelegte Möglichkeit der Unterrichtsteilnahme<sup>57</sup> von Eltern stellt einen weiteren Schritt dar, zumindest die lokale Distanz zwischen Elternhaus und Schule zu überwinden.

Bedingungen wie formale bzw. gesetzliche Hintergründe, welche die Option der Elternpartizipation am Schulgeschehen bieten und der oben erwähnte Gesetzeserlass, der das Erziehungsrecht der Eltern mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule quasi gleichstellt, führen nicht unbedingt zur Realisierung deren sachlichen Inhaltes, da sowohl der Besuch der Ganztagschule als auch beispielsweise die Unterrichtsteilnahme der Eltern oder die elterliche Einwirkung auf das schulische Leistungsverhalten des Kindes quasi freiwillige Angelegenheiten der Erziehungsberechtigten sind, die rechtlich nicht eingefordert werden können.

Ebenso birgt die emotionale Teilnahme, Motivation und Einstellung der Eltern zum Thema Schule eine Freiheit, die durch rechtliche Beschlüsse nicht hervorgebracht werden kann. Inhalte des Paragraphen 1 a müssen somit zunächst als Idealvorstellung betrachtet werden, deren Ziel die gegenseitige Unterstützung zur Reduktion bestehender Überforderungen<sup>58</sup> beider Systeme darstellt.

Wird die Institution Schule den „neuen“ Familienbedingungen (wie weiter oben beschrieben) angepasst und, z. B. durch die Einrichtung von Ganztagschulen, der zeitliche Aufenthalt der Kinder und Jugendlichen im außerfamiliären sozialen Bereich Schule erheblich erweitert, so

---

<sup>57</sup> Diese Möglichkeit besteht nur in der Primarstufe und Sekundarstufe I (vgl. Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz vom 10.01.1996).

<sup>58</sup> Vgl. Giesecke 1996, 267 ff.

muss die Frage aufgeworfen werden, ob und inwieweit die These der Aufhebung von Familienfunktionen nun doch aufrecht erhalten werden kann. Diese Diskussion soll hier jedoch nicht eröffnet werden.

Elterliches und schulisches „Zusammenwirken“, wie es gerade heute im Rahmen der Diskussion um eine „Krise“ beider Instanzen verstärkt gefordert wird, ist also mehr eine notwendige als eine selbstverständliche Folge der aktuellen Diskussionen. Zwischen Schule und Elternhaus scheint ein unüberwindbarer Antagonismus zu bestehen, der eine vertrauensvolle und partnerschaftliche Zusammenarbeit nahezu ausschließt. Vielen Eltern fehlt heute mehr denn je die Verbindung zu Schule und Unterrichtsgeschehen.

Trotz ihrer *funktional spezifischen Aufgaben* mit jeweils unterschiedlicher Ausprägung und Schwerpunktgestaltung hat ein gestörtes Miteinander der beiden Instanzen einen wohl eher destruktiven Charakter auf die jeweiligen Ziel- und Leitvorstellungen von Familie und Schule. Der Sachverhalt, der aufzeigt, warum der Schulalltag mehr oder weniger angemessen in das Familienleben integriert wird, unterliegt zweifellos einer unvollständigen Transparenz. Thesen von der „Künstlichkeit“ der schulischen Lebenswelt, der Trennung der Schule von der Realität, einer hochgradigen Bürokratisierung, die den Widerspruch zwischen Individuum und Gesellschaft geradezu fördert<sup>59</sup>, sind nur einige der zu erwähnenden Ursachen einer eher unbefriedigenden Beziehungskonstellation der beiden Instanzen.

Das Verhältnis von Familie und Schule ist durch Spannungen und gegenseitige Anforderungen und Anspruchshaltungen aber auch Grenzziehungen bestimmt. Die Schule löst Kinder aus ihren Familien heraus und ersetzt, bzw. erweitert die Sozialisationswirkung der Familie durch ihren spezifischen sozialisatorischen Einfluss. Tyrell (1985, 1987) spricht etwa von einer *Herauslösung* des Kindes aus dem familiären Sozialisationskontext. So wird der weitreichende schulische Erziehungsanspruch aus familiärer Sicht oftmals als „unzulässiger Übergriff“ angesehen, gegen den es sich abzugrenzen gilt<sup>60</sup>.

---

<sup>59</sup> Lenhardt (1984) radikalisiert die Zweifel an der These, die entscheidende Bedeutung des Bildungswesens liege in dessen Sozialisationsleistung, indem er dem zentralen Motive Marx und Webers (der moderne Kapitalismus institutionalisiert Individualität als Freiheit von den materialen, gesellschaftlichen und kulturellen Restriktionen traditioneller Formen der Vergesellschaftung, diese Freiheit bedeute aber zugleich, dass der Einzelne über seine Lebensbedingungen autonom nicht mehr verfügen kann) als Ansatz für seine Darstellung der Schule als (staatlich) bürokratische Großorganisation folgt. Das Individuum, so Lenhardt, könne so in seiner Rolle nicht aufgehen, es unterliege schließlich in seinem Verhalten solchen gesellschaftlichen Organisationen, eine Entwicklung der Gesellschaft, die einen Widerspruch zwischen Individuen und Sozialstruktur schafft und, so Lenhardt, in der Schule ihre Fortsetzung findet.

<sup>60</sup> Vgl. Tyrell 1985, 1987: Gesichtspunkte zur institutionellen Trennung von Familie und Schule.

Wie bereits mehrfach erwähnt wurde, sind Familie und Schule in ihrem Anliegen, ihren Funktionen und damit ihren bestimmten Aufgabengebieten autonom. Obwohl damit ein relativ unabhängiges Handeln jeder Seite in Erscheinung treten mag, so kann selbst im Falle einer idealtypischen Konstellation, nämlich dann, wenn beide Instanzen ihren Aufgaben zielorientiert gerecht werden, nicht darauf verzichtet werden, gegenseitige Unterstützung und Ergänzung zu leisten. Gerade aber, wenn Sinngehalte der modernen Familie diskutiert<sup>61</sup> und die Schule auf Grund konkurrierender Informationsmöglichkeiten in ihrem Handeln und Nutzen kritisiert und hinterfragt wird, besteht die Forderung nach einer stabilen Austauschbeziehung zwischen Familie und Schule zur „Kompensation“ gegenseitiger Mängel<sup>62</sup>.

Allein der Aspekt der zeitlichen Verweildauer von Kindern und Jugendlichen in beiden Institutionen zeigt einen unausweichlichen Zusammenhang innerhalb der Biographie des Heranwachsenden. Was für den prolongierten Aufenthalt im Elternhaus gilt, lässt sich auch für den Schulbesuch feststellen: Das Institut für praxisorientierte Sozialforschung *ipos* zeigt in einer Untersuchung von 1999, dass 75 % vor allem der Jugendlichen, die bei beiden Elternteilen aufgewachsen sind, erst nach ihrem 19. Lebensjahr aus dem Elternhaus ausziehen<sup>63</sup>. Andererseits verbringt die heranwachsende Generation in Deutschland etwa ein Drittel des Tages in der Schule<sup>64</sup>. Durch längere Bildungs- und Ausbildungszeiten beträgt der Aufenthalt in Bildungsinstitutionen heute ca. ein Viertel der gesamten Lebenszeit, eine Situation, die wiederum das spätere Verlassen des Elternhauses bedingt.

Diese temporalen Ausprägungen führen also zu einer nahezu parallelen Mitgliedschaft des Individuums in Familie und Schule im ersten Lebensquartal. Als soziale Nahräume für Kinder und Jugendliche zeichnen sich beide Instanzen somit durch einen relativ dauerhaften Bestand sozialer Beziehungen aus, was unweigerlich zu erheblichen Berührungspunkten führt, die aber nicht als Einheit beider Teilsysteme, sondern durchaus als Differenz zwischen ihnen zu deuten sind und das Verhältnis zwischen Schule und Familie durch einen „geteilt-gemeinsamen“ Sozialisationsauftrag spannungsreich gestalten.

Sowohl Familie als auch Schule sind angesichts dieses gemeinsamen Erziehungs- und Sozialisationsauftrages am Kind und Jugendlichen durch gegenseitige Erwartungs- und Anspruchshaltung geprägt. Eine eindeutige Grenzziehung zwischen beiden Systemen kann jedoch nicht

---

<sup>61</sup> Z. B. Tyrell 1988; Beck/ Beck-Gernsheim 1991.

<sup>62</sup> Z. B. Giesecke 1996.

<sup>63</sup> Vgl. Bundesministerium FSFJ 2002, 124.

<sup>64</sup> Cyprian 2001, 168.

eindeutig verlaufen, da trotz der Differenzen ein – und sei es nur zeitliches – Zusammentreffen in dieser wichtigen persönlichen Entwicklungsphase nicht ausgeschlossen werden kann. Unterschiede auf inhaltlicher bzw. auf funktioneller Basis zwischen Familie und Schule bleiben selbstverständlich bestehen, sonst würden beide Instanzen ihren Wert und ihre Aura verlieren. Mit anderen Worten: Familie kann das nicht leisten, was Schule kann, und umgekehrt. Dies ist zweifellos einzusehen.

## 1.5 Entstehungszusammenhang und Fragestellung der Untersuchung

Über Familie als „naturgemäße“ und Schule als „formal organisierte“ Erziehungsinstanz lässt sich wie oben geschildert ein großer Bogen über das sozialwissenschaftliche Forschungsinteresse spannen. Eingebettet in den historischen Esprit jeder Zeitepoche ergeben sich unterschiedlichste Zugänge, die Besonderheiten jeder Institution an sich und ihre Zusammenhänge und Differenzen zu analysieren.

Das Verhältnis beider Instanzen zueinander, ihre eng miteinander verbundenen Funktionen im Bereich der Erziehung und Sozialisation junger Menschen führen zu scheinbar uneingrenzba- ren Anknüpfungspunkten, von denen sich die wesentlichen wissenschaftlichen Analysen den modernen gesellschaftlichen Strukturen anschließen. Die meisten Untersuchungen haben sich inzwischen auf Bereiche verlagert, die der Erklärung von *Statusreproduktion* bzw. *Status- transformation* dienen, die soziale Integration und Individuation Heranwachsender analysieren<sup>65</sup>, auf familiäre und schulische Aufgabenerfüllung eingehen<sup>66</sup> und schließlich einer in Frage gestellten Interpenetration beider Institutionen Rechnung tragen. Diese Liste ließe sich ausgiebig fortsetzen, würde aber trotz des inhaltlichen Themenreichtums der miteinander verwobenen Untersuchungsbereiche unausweichlich zu Überschneidungen führen.

Die Beschäftigung mit dem Thema Familie und Schule bedarf folglich der inhaltlichen Reduktion. Hieraus ergibt sich jedoch eine diffizile Aufgabe, die sich in sozialwissenschaftlichen Bereichen immer wieder auftut, da angrenzende Fragestellungen das Untersuchungsgesche-

---

<sup>65</sup> Die schulische Sozialisations- und Integrationsleistung eröffnet dem Individuum neue Individualisierungsmöglichkeiten, die die Familie in ihrem spezifischen Milieu nicht mehr bieten kann (vgl. Krappmann/ Oswald 1995).

<sup>66</sup> Wobei es fraglich ist, ob das Konstrukt einer solchen reziproken Ergänzung tatsächlich realisierbar ist (vgl. Lüscher 1997).

hen beeinflussen würden. So musste ich mich als Forscherin schließlich auch der Aufgabe stellen, eine möglichst klare Entscheidung im Hinblick auf die Forschungsfrage zu treffen.

In diesem Sinne entstand und entwickelte sich diese Arbeit: Sie ist zunächst konstituiert als ein allgemeines Forschungsinteresse an den Institutionen Familie und Schule, erfährt während der Arbeit aber eine Konkretisierung und Weiterentwicklung. Diesem Verlauf liegt schließlich auch die Entscheidung für die systemtheoretische Einordnung von Familie und Schule sowie die Auswertungsmethode nach der *Grounded Theory*<sup>67</sup> zu Grunde, die ein solches entwickelndes Vorgehen prädestiniert.

Familie und Schule als Lebenswelten bilden dabei den primären, umfassenden Interessenbereich, aus dem heraus sich schließlich die eingrenzende Betrachtung von Beziehungskonstellationen der Akteure Eltern und Kinder bzw. Eltern und jugendliche SchülerInnen im kommunikativen Zusammenhang konkretisiert. Dieser spezielle Untersuchungsbereich, der nicht zuletzt durch den erlebten „Praxisschock“<sup>68</sup> in meinem ersten Unterrichtsjahr seine Profilierung erhielt, bezieht sich auf die Inklusion der schulbezogenen Kommunikation in das System Familie sowie die Reflexion dieser Inklusion durch Eltern und Jugendliche als SchülerInnen. Diese eher allgemeine Umschreibung gewinnt ihre Fokussierung schließlich durch die Betrachtung der *Irritation familiärer Kommunikation durch schulische Kommunikation*. Damit wird unter systemtheoretischer Betrachtung ein bestimmtes Verhältnis der Systeme Familie und Schule angesprochen, das aber auch auf Grundlage der methodischen Analyse die Besonderheit thematisiert, welche die emotionale Einmaligkeit von Familie anspricht, die vor allem im biologisch begründeten Charakter der Eltern-Kind-Konstellation zu finden ist. Diese Besonderheit familiärer Beziehungsmuster bleibt von externen Einflussfaktoren, wie es im einleitenden Kapitel bereits angedeutet wurde, selbstverständlich nicht unberührt. Der „familienexterne“ Schulalltag wird dabei von den Eltern zwar persönlich nie direkt miterlebt. Er wird aber als weitere Lebenswelt der Jugendlichen durch deren direkte oder indirekte Information in die Familie integriert.

Man kann im Allgemeinen davon ausgehen, dass Eltern sich so weit in das Schulgeschehen integrieren, wie sie glauben, dass es ihren Kindern nützt. Problematisch wird es nur dann, wenn Eltern der Umgang mit Schule aus bestimmten Gründen nicht leichtfällt und sie ihre

---

<sup>67</sup> Glaser/ Strauss 1998.

<sup>68</sup> So hatte ich in meinem ersten Unterrichtsjahr vielfach den Eindruck, dass Schule mit ihren Anforderungen auf eine eher gleichgültige Elternschaft trifft, wobei ich die Gründe hierfür zunächst nicht ausmachen konnte.

Unsicherheit oder Ablehnung der Schule gegenüber auf ihre Kinder übertragen. Dann gestaltet sich der Schulalltag für alle Beteiligten als eine schwierige Herausforderung, die es zu bewältigen gilt.

Auch Heranwachsende erfahren diese unterschiedlichen Beziehungsstrukturen, die einerseits ihren jeweils typischen Charakter durch spezielle Handlungen in Familie und Schule erhalten, andererseits jedoch ineinander übergehen und eine wechselseitige Beeinflussung ausüben. Hieraus entstehen seitens der Jugendlichen als Kinder ihrer Eltern, zugleich aber auch SchülerInnen der Institution Schule Erwartungen an ihre Eltern, ihnen entsprechende Unterstützung zu geben oder ihnen das selbstständige Handeln als „Schul-Insider“ zu überlassen.

Die von mir im Feld erlebten Erfahrungen reduzieren sich weitgehend auf die von SchülerInnen erfahrene Lebenswelt Schule. Nur äußerst selten steht ein Gespräch mit SchülerInnen oder Eltern stellvertretend und umfassend für die tatsächliche familiäre Situation zum Thema Schule. Dennoch hat selbstverständlich auch diese anteilmäßige „Feldforschung“ in nicht unerheblichem Maße dazu beigetragen, als Moment des „echten Lebens“ (Glaser 1998, 230) ein Vorverständnis zu produzieren. Dieses enthält noch keinen eindeutigen wissenschaftlichen Charakter, erlaubt jedoch durch das Eintauchen in die Lebens- und Handlungssphäre einer sozialen Welt, die sich von der eigenen Lebenswelt (als Lehrerin) unterscheidet, einen informativen Anteil wesentlicher Inhalte dieser Lebenswelt. Die gleichzeitig vollzogene Distanzierung zu dieser Welt stellt hingegen eine notwendige Voraussetzung dar, einer sich generierenden Theorie nicht einschränkend im Wege zu stehen<sup>69</sup>.

Die den meisten wissenschaftlichen Untersuchungen zu Grunde liegenden Abhandlungen der Beziehungskonstellation von Eltern und deren Kinder als SchülerInnen thematisieren überwiegend die Elternpartizipation am Schulleben durch *indirekte Wirkungsmechanismen*, etwa die Voraussetzungen, die Eltern ihren Kindern mitgeben<sup>70</sup>, oder aber *direktes* Einwirken der Eltern auf Schulmotivation und Schulleistungen ihrer Kinder (durch Hausaufgabenkontrolle, Organisation von Nachhilfeunterricht, Motivations- und Sanktionsmechanismen etc.), vernachlässigen aber meines Erachtens die wesentliche Grundlage der gemeinsamen Bewältigung des Schulalltags sowie latente Motivations- oder Demotivationsgründe von Müttern und Vätern, die eine selbstverständliche Teilhabe an schulbezogener Kommunikation oftmals verhindern und dadurch zum Problem für Eltern und Kinder werden. Zu schnell entsteht dadurch

---

<sup>69</sup> Vgl. Glaser/ Strauss 1998, 229 ff.

<sup>70</sup> Vgl. hierzu die Darstellung angrenzender Themen in diesem Kapitel (1.4, Nr. 2).

ein falscher Eindruck der Elternbeteiligung am schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag, die Besonderheiten der institutionsspezifischen Beziehungen werden schließlich außer Acht gelassen.

Bei näherem Hinsehen –das hat unter anderem die Analyse der durchgeführten Interviews mit Eltern gezeigt– kann der weit verbreiteten These einer mangelnden Verantwortungsübernahme der Eltern gegenüber dem Schulleben ihrer Kinder aber oftmals widersprochen werden. Das augenscheinliche Zurückziehen der Eltern aus schulischen Belangen stellt meist keine primäre Verhaltenskonstellation nur der Sache wegen dar, die von vornherein besteht, sondern ist vielmehr eine reaktiv Folge aus diversen Gründen<sup>71</sup>. So ist es möglich, dass Vater und/oder Mutter sich offensichtlich nie direkt um Schulangelegenheiten ihrer Kinder kümmern, im Interview zum Thema Schule aber durchaus Betroffenheit, Ängste, Sorgen oder eine positive und zufriedene Stimmungslage erkennbar sind. Diese Art der „stillen“ Beteiligung darf keinesfalls unbeachtet bleiben. Sie bildet die Grundlage jeden weiteren Handelns der Eltern und bleibt schließlich auch den Kindern dieser Eltern nicht verborgen, sondern bestimmt vielmehr auch deren Einstellung zu Schule und deren Anforderungen.

Bei der Suche nach Gründen für ein bestimmtes Elternverhalten und -handeln in Sachen Schule können vielfältige Ursachen gefunden werden. Sie reichen von eigenen guten oder schlechten Schulerfahrungen der Eltern und einer damit verbundenen Übertragung auf das Schulleben des Kindes bis hin zur Frage der Möglichkeit oder Unmöglichkeit fachlich ausgerichteter Hilfestellung für schulische Angelegenheiten. Ein vorschnelles Urteil, welches das Desinteresse der Eltern am Schulleben des eigenen Kindes bescheinigt, kann durch die Vielfalt der zuvor erwähnten Hintergründe somit meist abgeschwächt oder gar ausgeräumt werden.

Die theoretische Perspektive der „fehlenden“ Elternpartizipation am Schulalltag ist innerhalb der pädagogischen Forschung nicht neu, sie gehört inzwischen vielmehr zur Entwicklung eines Programms, welches die „kriselnde“ Schule entlasten und durch eine „Re-Familialisierung“ ihrer lehrtätigen Aufgabe übergeben soll. In vielen reformpädagogischen Ansätzen ist diese Forderung aber bisher kaum fruchtbar geworden, auch wenn, wie nachfolgend erwähnt, die Möglichkeit der Elternmotivation durch juristische Maßnahmen ergriffen wurde (auf die Problematik dieser Option sei später noch hingewiesen).

---

<sup>71</sup> Vielfach haben Eltern in den Interviews von Überforderung durch sachliche Inhalte oder zeitlichen Handicaps durch eigene berufliche Tätigkeit berichtet, wodurch ihr eigentlich gewünschter schulbegleitender „Einsatz“ reduziert werden muss. Schlechten Erfahrungen in der eigenen Schulzeit zufolge lassen sie schließlich eine distanzierte Haltung gegenüber dem Schulverlauf ihres Kindes einnehmen.



Neuere Bestrebungen der *Qualitätsentwicklung* im Schulsystem werfen –neben sachlich-fachlich orientierter Lehr- und Lernplanreform- Fragen der Kooperationsmöglichkeiten zwischen Elternhaus und Schule auf. Welcher Grad der Elternpartizipation am Schulgeschehen ist erforderlich? Wie sieht ein ergänzendes, unterstützendes Eltern-Schul-Verhältnis aus? Kann sich eine optimale Verbindung zwischen beiden Instanzen auf Grund der erwähnten jeweiligen Funktionsspezifität überhaupt ansteuern lassen?

Da sowohl Familie als auch Schule inhaltlich eine „Funktionsverschiebung“ erfahren haben, und die Erwartungen der einen an die andere Instanz nicht unbedingt im Einklang stehen, erscheint die Beantwortung dieser Fragen besonders schwierig. Besonders durch die schulische Inanspruchnahme des familiären Zeitbudgets über etwa ein Drittel des Tages (mit zunehmender Tendenz), die das Familienklima und das Erziehungsverhalten in nicht unerheblichem Maße beeinflusst, lassen sich beide Bereiche aber kaum voneinander trennen.

Im Verlauf dieser Arbeit sollen nun Interdependenzen und Abgrenzungen der *alltäglichen Lebenswelten Familie und Schule* nicht nur anhand der Partizipation von Eltern am Schulleben ihrer Kinder, sondern ebenso der „alltägliche“ Umgang mit Schule innerhalb der Familie expliziert werden. Der Begriff der „Elternpartizipation“ erhält innerhalb dieser Arbeit seine Bedeutung im Sinne des *Erlebens von Schulalltag in der Familie* und grenzt sich dadurch deutlich vom Begriff der organisierten Partizipation, den u. a. Melzer (1997, 299 ff) verwendet, ab. Beteiligungsformen der Eltern am Schulleben ihrer Kinder, wie sie zum Beispiel durch die Teilnahme an Elternsprechtagen, Sprechstundenbesuch der Lehrer usw. gegeben sind, fließen selbstverständlich in meiner Deutung des Partizipationsbegriffes mit ein, werden aber eher zurückhaltend und nicht explizit angesprochen.

Im Rahmen eines so definierten Partizipationsbegriffes interessieren insbesondere die zunächst latenten Hintergründe der Elternbeteiligung am Schulleben. So lassen sich sehr verschiedene Gründe der Motivation beschreiben sowie Ängste, die einer solchen Beteiligung im Wege stehen.

Dieser Aspekt lässt dann die Frage aufkommen, wie Schule mit ihrem *universalistischen* Beziehungsgefüge<sup>72</sup> in einen Handlungsablauf integriert werden kann, wo Beziehungen spezifisch und einmalig in ihrer emotionalen Ausprägung und von *partikularistischer* Natur sind.

---

<sup>72</sup> Vgl. Oerter 1998, 277.

Es ist anzunehmen, dass beide Beziehungsarten innerhalb der Familie zu einer neuen Konstellation führen, in der Eltern als solche eben auch „Schulkindeltern“ sein müssen, die die schulbezogene Kommunikation in ihr tägliches Handeln einbeziehen. Wie dies gelingen kann und welche Probleme diese Inklusion aufwirft, soll anhand einer Analyse von Elterninterviews im Forschungsteil dieser Arbeit dargestellt werden.

Des Weiteren zielt die Studie darauf ab, Jugendliche im Umgang mit dem Thema Schule in der Familie zu konfrontieren, sie in ihrer dichotomen Rolle als *Kind ihrer Eltern* und *Schulkind in einer straff organisierten Institution* zu erleben. Sie befinden sich in einem Systemgefüge, das sich nicht immer vereinbaren, sicherlich aber dennoch verbinden lässt. Mit der Bewältigung dieser Verbindung, die nicht zu verhindern ist, geraten Kinder und Jugendliche dann in einen Identitätskonflikt, der sie überfordern oder sogar misslingen kann.

Besonders interessant wird die Fragestellung hinsichtlich der durchgeführten Untersuchung, da sich die Erhebung auf eine Kohortengruppe Jugendlicher bezieht, die geradezu mit einer Reihe von neuen Erfahrungsbereichen sowie der Auseinandersetzung der einen mit der anderen Umwelt konfrontiert wird. Dabei erhält sowohl das Elternhaus wie auch die Institution Schule eine neue Bedeutung im Rahmen von Erziehung und Sozialisation. Viele weitere Lebensbereiche wie peer-group, Medien usw. im Leben der Jugendlichen treten nun oftmals fast gleichberechtigt neben Elternhaus und Schule. Somit entsteht eine Welt, in der sich Heranwachsende neu orientieren und zurechtfinden müssen.

Die „Überschneidung“ der zentralen Sozialisationsinstanzen Familie und Schule, die Eltern und ihre Kinder erleben, soll innerhalb dieser Arbeit durch die Betrachtung intrafamiliären Interaktionsgeschehens mit seinen typischen Bedeutungs- und Wertstrukturen hinsichtlich der Behandlung des Themas „Schule“ untersucht werden. Es geht mir dabei weniger um die bewusste Einflussnahme der Eltern auf die durch Noten messbaren Schulleistungen ihrer Kinder (dies wird in aktuellen umfangreichen Studien meines Erachtens zur Zeit ausgiebig getan), sondern viel mehr um unterschiedliche Beteiligungs- und Motivationsstrukturen der Eltern. Die Analyse der Partizipation von Eltern am Schulleben ihrer Kinder kann dabei nur als *eine* Möglichkeit unter vielen gesehen werden, beide Systeme im Zusammenhang zu betrachten<sup>73</sup>.

Mit der einführenden Darstellung einer inhaltlich und zeitlich sehr bedeutsamen Lebensphase des sich entwickelnden Individuums trifft man bei einer Analyse des Lebensabschnitts

---

<sup>73</sup> Siehe hierzu die unter 1.4 behandelten *angrenzenden* Themen. Die Liste derer ist aber hier noch lange nicht zu Ende, soll aber aus hier vorherrschenden themenimmanenten Gründen nicht vervollständigt werden.

„Schulzeit“ unweigerlich auf ein ständiges Interaktionsgeschehen zwischen Eltern und ihren schulpflichtigen Kindern, das neben dem intrafamiliären natürlich auch den schulthematischen Kontext behandelt.

Kinder werden durch die Schule aus dem familiären Sozialisationsprozess herausgelöst und in Bahnen schulischen Erziehungs- und Bildungsanspruches gebracht. Trotz bestehender Grenzbeziehungen beider Instanzen wird auch das Thema Schule in den Familienalltag integriert. Dieser schulische Anteil am Familienleben ist aber nicht nur ein Erziehungsprozess, der durch verbale Belehrung oder Befehl versucht, ein bestimmtes und gewünschtes Schulziel zu erreichen. Darüber hinaus wirkt sich jedes Verhalten der Eltern auf das ihrer schulpflichtigen Kinder aus, für das Beispiel im Rahmen dieser Arbeit also auch, wie Eltern über Schule und Lehrer reden und ebenso, wie sie nonverbal am Schulleben ihrer Kinder partizipieren.

Seitens der Kinder und Jugendlichen werden sämtliche Aktionen und Reaktionen, also der Umgang mit Schule wie zuverlässiges Lernen und Handeln, Freude oder Frust auf die Schule, Be- oder Nichtbeachtung der elterlichen Interventionen usw. durch bestimmte Interaktionsinhalte zumindest teilweise ausgelöst. Die Familie stellt in diesem Zusammenhang folglich eine –wie auch immer– beteiligte Umwelt dar und wird auf unterschiedlichste Art und Weise ins Schulgeschehen einbezogen.

Durch die Funktionsdifferenzierungen der Institutionen Familie und Schule haben Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben, die einst primär von der Familie übernommen wurden, in zunehmendem Maße zusätzlich auch außerfamiliären Charakter angenommen. Sie sind inzwischen weitreichend auf außerfamiliäre Einrichtungen übertragen worden, die gesellschaftliche Funktionen ausüben. Eine solche gesellschaftliche Funktionseinrichtung ist die Schule, die durch die Wahrnehmung der ihr zugeordneten Funktionen die Handlungsbereiche von Eltern offensichtlich verändert hat. Dennoch stehen die Lebenswelten Familie und Schule in dichtem Bezug zueinander: Familie hat als primäre Sozialregion wesentliche Aufgaben für das organisierte Schulsystem zu erfüllen, die sich auf Vorbereitungs-, Begleit- und Stützleistungen beziehen. In Familien fließt der schulische Frustrationsexport ab<sup>74</sup>, er muss hier verarbeitet werden, so dass Bedingungen und Ansprüchen der Schule entsprochen werden kann. Familie hat demzufolge Anpassungsleistungen an die Schule zu erbringen, die im Rahmen der alltäglichen Familienaufgaben nicht unbedingt einer Selbstverständlichkeit entsprechen.

---

<sup>74</sup> Vgl. Tyrell 1982.

Die Frage, wie Eltern am Schulleben ihres Kindes teilhaben und wie sie diesen Anteil in ihre familiären Handlungen aufnehmen und die oben genannten Leistungen bewältigen, soll damit ebenso Gegenstand der hier vorliegenden Studie sein wie die Frage nach der Beurteilung der SchülerInnen als Kinder ihrer Eltern auf diese aktive bzw. passive Partizipation der Eltern. Im Verlauf der mit den Eltern geführten Interviews wird deutlich, dass zum einen ganz unterschiedliche Ausprägungen der elterlichen Partizipation vorherrschen und weiterhin die Art der Motivation, Schule miterleben und das Schulleben des Kindes zu verfolgen viele Facetten aufzeigt. Die Teilhabe der Eltern am Geschehen des Systems Schule und die Integration dieser familienexternen Lebenswelt in die Elternrolle verläuft von Fall zu Fall recht unterschiedlich hier Gemeinsamkeiten festzustellen und letztlich eine These zu formulieren, unterliegt der jeweiligen wissenschaftlichen Intention.

### **1.5.1 Angrenzende Themenbereiche, die nicht ausführlich behandelt werden**

Die Mehrdimensionalität des Themas Familie und Schule gestattet es aus forschungsökonomischen Gründen nicht, *alle* Bereiche einzubeziehen, die an die hier gestellte zentrale Frage angrenzen. Auf viele tangierende Bereiche, die auf unterschiedliche Art und Weise das Verhältnis von Familie und Schule ansprechen und damit auch das Thema *elterliche Partizipation* enthalten, kann deshalb nur in andeutender Form hingewiesen werden, um den Verstehenskontext zu gewährleisten.

Dies bedeutet aber nicht, dass die ausgeschlossenen Bereiche unerheblich oder nebensächlich für das Interesse dieser Arbeit sind. Vielmehr fließen sie in die Abhandlung der Untersuchung ein und gestalten somit das Verständnis der Analyse. Ohne den entsprechenden Hintergrund solcher Bereiche, die hier immer wieder angesprochen werden, würde insbesondere die gewählte Forschungsmethode ihre Basis nicht erhalten. Einige der eng verwandten Themen wurden bereits in der Einleitung angesprochen. Die folgenden thematischen Grenzgebiete schienen mir jedoch besonders wichtig und werden hier nun dargestellt:

- 1) *Das Verhältnis von Familie und Schule auf rechtlicher Grundlage: Öffentlicher versus privater Erziehungsauftrag*

Eine Analyse des Verhältnisses von Familie und Schule kann zunächst auf der Rechtsgrundlage von Gesetzen und Verordnungen des Bundes und der Länder erfolgen, wobei hier insbe-

sondere die *Artikel 6* (Schulwesen) und *7* (Ehe und Familie) des *Grundgesetzes* als verbindliche Grundlage gelten. Dieser Verfassungsrang des Verhältnisses zwischen Elternhaus und Schule besteht in Deutschland bereits seit der Weimarer Republik.

Dabei tritt bereits an dieser Stelle durch das garantierte Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder (Art. 6 II GG) einerseits und die Regelung über die Staatshoheit über das Schulwesen (Art. 7 I GG) andererseits eine Kontroverse zwischen privatem und öffentlichem Erziehungsauftrag auf: Die Pflege und Erziehung des Kindes als natürliches Recht der Eltern und ihnen zuvörderst obliegende Pflicht wird eingeschränkt durch die „Überwachung“ dieser Aufgabe durch die staatliche Gemeinschaft. Folglich muss sich das Erziehungsrecht der Eltern einer staatlichen Mitwirkung und Kontrolle hieran stellen. Das Grundgesetz macht damit deutlich, dass Elternhaus und Schule eigenständige verfassungsrechtliche Legitimationsquellen und eigenen Dispositionsbereiche darstellen, die zu gegenseitigen Eingriffen nicht befugt sind.

Ditton (1987) nennt zudem das sogenannte Förderstufenurteil des Bundesverfassungsgerichtes vom 06.12.1972, welches den verfassungsmäßigen Rahmen absteckt, in dem sich nachgeordnete rechtliche Regelungen bewegen müssen. Das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes vom 07.12.1972 mit der wohl wichtigsten Passage, der *„gemeinsame(n) Erziehungsaufgabe von Familie und Schule, welche die Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat“* (ebd., 6), verlangt ein *„sinnvolles Zusammenwirken der beiden Erziehungsträger“* und legt eindeutig fest, dass es nicht in der Intention des Grundgesetzes liegt, durch die oben erwähnten Artikel 6 und 7 die Erziehungsbereiche Familie und Schule als getrennte Institutionen hervorzubringen, die beziehungslos nebeneinander existieren und wirken. Vielmehr wird die Kooperation der beiden Instanzen verfassungsmäßig herausgefordert, wenngleich das Urteil nicht so weit konkretisiert ist, dass es die spezifische Zusammenarbeit bestimmen könnte. So bleibt den einzelnen Bundesländern (im Sinne des Grundgesetzes) auf der Basis ihrer Kulturhoheit die Aufgabe, den jeweiligen rechtlichen Rahmen differenziert abzustecken. Die Mitwirkungs-, Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsaufgabe an schulischen Belangen, die Eltern zugestanden wird, kann demnach von Bundesland zu Bundesland sehr abweichend ausfallen<sup>75</sup>.

Der Anspruch der Eltern auf Partizipation an schulischen Angelegenheiten wird heute nach allgemeinem Rechtsverständnis unter den Gesichtspunkten des Grundrechtes an der Mitges-

---

<sup>75</sup> Vgl. Ditton 1987, 6 ff

taltung der Erziehung und der Verantwortung für die Erziehung der Kinder sowie der Möglichkeit moderner und offener Mitbestimmung der Eltern an der Schule realisiert. Mitwirkungsformen, wie sie bereits in den 50er Jahren von den Bundesländern eingeräumt wurden, fanden in den 60er Jahren zumeist in den jeweiligen Länderschulgesetzen ihre Normierung<sup>76</sup>.

## 2) *Familiäre Kontextbedingungen als Erklärungsmodell für schulischen Kompetenzerwerb und Bildungserfolg*

Mit der in Leistungsgesellschaften zunehmenden Bedeutung des Zusammenhangs von Schulabschluss und Erfüllung bestimmter Leistungsforderungen als Qualifizierung für die Berufsfindung haben in den letzten Jahren – nicht zuletzt auf Grund der Konkurrenzentwicklung auf einem globalisierten Arbeitsmarkt – Studien zu Leistungsvergleichen auf nationaler wie internationaler Basis an Beachtung gewonnen und –dem Vorbild wirtschaftlicher Unternehmen folgend- zu einem Prozess kontrollierter *Qualitätsentwicklung*<sup>77</sup> im Unterrichtsbereich geführt. Die als „Bildungskatastrophe“ diagnostizierten Ergebnisse von TIMSS<sup>78</sup>, die die Leistungsfähigkeit und Qualität des deutschen Bildungssystems in Frage gestellt haben, wurden durch Ergebnisse von PISA 2000<sup>79</sup> nur noch bestätigt. Das deutsche Schulsystem, dem eine aktuelle schulpolitische und schulpädagogische Debatte um die Verstärkung der Autonomie der Einzelschule, der Veränderung der Aufgaben von Schulleitung, Schulaufsicht und Schulverwaltung anlastet, ist dadurch wieder einmal ins Licht der Öffentlichkeit geraten. Schule ist gegenwärtig somit einerseits mit veränderten ökonomischen Systemimperativen konfrontiert, die ein ökonomisch effektives und finanzierbares Bildungswesen verlangen<sup>80</sup>, andererseits mit politischen und *soziokulturellen Wandlungsprozessen der Lebenswelt* und damit auch dem Strukturwandel von Kindheit und Jugend.

Im Zentrum solcher Untersuchungen zum Thema Schule stehen Beschreibungen und Analysen von schulisch erworbenen Kompetenzen, Schulerfolg und Schulversagen. In diesem Zusammenhang werden individuelle Lernvoraussetzungen überprüft und schulische Leistungserfolge mit bestimmten Sozialisationsvoraussetzungen in Verbindung gebracht. Die zentrale These der schichtspezifischen Sozialisationsforschung besagt, dass gesellschaftliche Bedin-

---

<sup>76</sup> Vgl. Witjes, W./ Zimmermann, P. 2000, 221 ff.

<sup>77</sup> Zur „Pädagogischen Qualitätsentwicklung“ vgl. Kempfert/ Rolff 2000.

<sup>78</sup> „Third International Mathematic and Science Study“ (z. B. Bos/ Baumert 1999 Baumert/ Lehmann v. a. 1997).

<sup>79</sup> „Programme for international student assessment“ (vgl., Deutsches PISA-Konsortium, 2001).

<sup>80</sup> Ein Problembereich, den der ehemalige Bundespräsident Roman Herzog in seiner Rede zum „Aufbruch in der Bildungspolitik“ (1997) angedeutet hat.

gungen familiärer Sozialisation an der Bedeutung unterschiedlicher schichtspezifischer Determinanten sichtbar werden. Untersuchungen über schichtspezifische Determinanten des Schulerfolges reduzieren sich dabei im Allgemeinen auf die eher leicht messbaren globalen soziologischen Indikatoren für die Qualität dieser Unterschiede, etwa den sozioökonomischen Status der Eltern, die Schichtzugehörigkeit der Familie, definiert über den Beruf der Eltern, Schulbildung und Einkommen der Eltern, aber auch äußerliche Merkmale wie die Wohnsituation usw.<sup>81</sup>

Bereits 1973 hat Krapp (108 ff) im Rahmen seiner Untersuchungen den Zusammenhang zwischen sozialer Schicht, kognitiver Leistungsfähigkeit, Schulstatus und Schulerfolg erhärtet. Neben vielen weiteren Untersuchungen zu diesem Thema wurden solche Befunde in der international vergleichenden PISA 2000-Studie bestätigt<sup>82</sup>. Als bisher umfassendste, differenzierteste und weitreichendste internationale Vergleichsuntersuchung zum Leistungsstand von SchülerInnen am Ende der Sekundarstufe I wurden unter anderem die Zusammenhänge unterschiedlicher Bedingungsfaktoren untersucht und neben den schulspezifischen vor allem die kontextbezogenen, also familiären, sozioökonomischen und institutionellen Faktoren und ihr Einfluss auf schulische Leistungen einbezogen.

Übereinstimmend wird dem sozialen Status, der *sozioökonomischen Lage* der Familie in allen Untersuchungen einen größeren Einfluss auf den Schulbesuch und Schulerfolg zugewiesen, als dem Familienstand und der Familienstruktur, wobei diese beiden Komponenten selbstverständlich eine zusätzliche Bedeutung haben<sup>83</sup>.

In der vorliegenden Arbeit interessieren jedoch nicht Lern- und Leistungsergebnisse als Folge ausreichender oder unzureichender elterlicher Beteiligung, also der Zusammenhang von Elternpartizipation und Zeugnisnoten. Aussagen über den schulischen Leistungsstand der SchülerInnen-Stichprobe waren jedoch nahezu selbstverständlicher Inhalt jedes Interviews, so dass sich Passagen hierzu in den Aussagen der Interviewpartner wiederfinden lassen. Die Thematisierung von Leistungsanforderung und Leistungsstand der Jugendlichen durch die befragte Personengruppe ist dem Aspekt anzusehen, der Schule und SchülerInnen überwiegend über diese Inhalte definiert.

---

<sup>81</sup> Vgl. Sauer, Gamsjäger 1996, 144 ff.

<sup>82</sup> Die Analysen von PISA, die sich u. a. auf herkunftsbedingte Disparitäten sozialer Art konzentrieren, zeigen deutlich, dass die familiären Lebensverhältnisse, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, wichtige kulturelle und soziale Ressourcen darstellen, die zwar nicht den Bildungsweg vom Kindergarten an festlegen, wohl aber mehr oder weniger vorzeichnen. Es werden Ko-Varianten mit Bildungsaspirationen, Bildungsbeteiligung, erbrachten Schulleistungen, Bildungsabschlüssen und schließlich auch den Lebensplänen und Lebenschancen Heranwachsender deutlich (vgl. PISA 2000, 323 ff).

<sup>83</sup> Bofinger 2001, 299.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass weder der sozioökonomische Status der Eltern noch deren Bildungsniveau als Grundlage individueller Lernvoraussetzungen oder Indikatoren für schulische Verarbeitungsprozesse des Heranwachsenden innerhalb dieser Arbeit einen primären Stellenwert erhalten. Selbstverständlich entstammen nicht alle an der Untersuchung beteiligten Jugendlichen der gleichen sozialen Herkunft, ausschlaggebend für die vorliegende Untersuchung ist jedoch lediglich die gleiche Voraussetzung der Einnahme eines „Doppelstatus“ Kind und SchülerInnen bzw. der Doppelrolle als Vater oder Mutter eines solchen Kindes.

Zusammenhänge von Elternpartizipation und sozioökonomischem Status zu Schulleistungen sollen damit nicht vollkommen ausgeschlossen werden. Ich möchte solche Korrelationen in dieser Arbeit jedoch nicht in den Mittelpunkt stellen, da vor allem der Begriff der Elternpartizipation hier einen ganz anderen Stellenwert einnimmt und das Hinzuziehen von Schulnoten meines Erachtens eine mögliche, aber nicht hinreichende Komponente der erfolgreichen Zusammenarbeit der Instanzen Familie und Schule darstellt. Des Weiteren muss bemerkt werden, dass die Determinante der zu erklärenden Merkmale *Schulleistung*, *Lernmotivation* usw. nur selektiv und nicht erschöpfend durch Erfassung des innerfamiliären Bereiches bzw. der sozioökonomischen Stellung der Familie erklärt werden kann. Außerdem ist Schulleistung multipel determiniert, wodurch Umwelt- und genetische Faktoren ebenso Einfluss nehmen<sup>84</sup>. Eltern beeinflussen die Schulleistung ihrer Kinder also nicht nur direkt durch ihr Verhalten, ihre Erwartungen oder ihre Einstellung zur Schule, sondern ebenso indirekt durch die Einwirkung auf die Motivationsentwicklung des Kindes sowie durch ihre genetischen Bedingungen, die sich insbesondere auf die Intelligenz auswirken dürften<sup>85</sup>.

### 3) *Eltern und Schulleistungsentwicklung: Partizipation der Eltern durch Leistungserwartung und Leistungsdruck*

Als eine Form der familiären „Partizipation“ wird immer wieder auf die Erwartungshaltung der Eltern bezüglich formaler schulischer Lernergebnisse und des erhofften Schulabschlusses hingewiesen. Noten und Zeugnisse als Berechtigung für die weitere schulische oder berufliche Entwicklung und die Schule als Instanz der Statusreproduktion bilden die Basis der elterlichen Motivation für das Drängen auf eine erfolgreiche schulische Laufbahn ihrer Kinder.

---

<sup>84</sup> Helmke u. a. 1991, 2.

<sup>85</sup> Vgl. Plomin 1988.



Diese Art der Beteiligung von Eltern an der Schullaufbahn ergibt sich nicht zuletzt aus dem Leistungsprinzip der Industriegesellschaften, welches die Steuerungsgröße zur Verteilung materieller und immaterieller Güter darstellt und als solche vorgegeben wird. Die Allokationsfunktion der Schule übernimmt dieses Prinzip in nahezu adäquater Form, indem sie durch Vergabe qualifizierender Zeugnisse als Mechanismus der Berufswahl und der entsprechenden Position auf dem Arbeitsmarkt wirkt.

Der allgemeine Wunsch nach einer angemessenen Schulkarriere des eigenen Kindes kann allerdings bis zur Ausprägung eines Leistungsdrucks durch die Eltern führen, dem Kinder und Jugendliche nicht mehr gewachsen sind, zumal wenn im Vorfeld die Auswahl der weiterführenden Schule über die Leistungsmöglichkeiten des Kindes hinausgeht. Verwandelt sich die elterliche soziale Stütze innerhalb schulischer Leistungsinformationen zu einem reinen „Selbstzweck“ leistungsfixierter Orientierung und wird das eigene Kind nur über seine schulischen Leistungen „bewertet“ und geliebt<sup>86</sup>, dann kann eine evt. bestehende negative schulische Leistungskarriere von SchülerInnen auch in einer Identitätskrise des jungen Individuums enden. Durch zahlreiche Studien konnten psychosoziale Folgen und Ausprägungen einer Leistungsangst als Folgen eines problematischen Zusammenspiels von Familie und Schule nachgewiesen werden<sup>87</sup>.

Ähnlich wie die Leistungserwartungen der Eltern hat auch die *Auswahl* der Schule eine enorme Bedeutung. Was bereits beim selektiven Vorgehen der Grundschulwahl festzustellen ist, nimmt seinen weiteren Verlauf bei der Wahl der weiterführenden Sekundarstufe. Hierbei richten sich Kriterien wiederum nach Anforderungen des Arbeitsmarktes. Mit der Aussicht einer besseren beruflichen Position bei höherem Schulabschluss tendieren viele Eltern dazu, ihr Kind mindestens einer Schule mit dem Ziel des Sekundar-I-Abschlusses („Mittlere Reife“) zuzuordnen<sup>88</sup>. Schulempfehlungen der Grundschule werden inzwischen von Eltern oft nicht mehr beachtet.

---

<sup>86</sup> So hat Menzemer (1981) in einer Untersuchung zum „Leiden an Schule“ folgende SchülerInnenaussage notiert: „...*Ich bin zu Hause aber nur so viel wert, wie die Noten, die ich kriege...*“ (ebd. 169).

<sup>87</sup> Vgl. u. a. Hurrelmann/ Wolf 1986; Nittel 1992; Helmke 1983.

<sup>88</sup> Die im Rahmen meiner Untersuchung durch einen Elternfragebogen erhobenen quantitativen Daten ergaben, dass Eltern sich für ihr Kind mindestens einen dem eigenen Schulabschluss entsprechende schulische Qualifizierung wünschten. In den meisten Fällen jedoch tendierten Mütter und Väter dazu, für ihr Kind einen Schulabschluss zu erhoffen, der höherwertig als der eigene ist. Solche Entscheidungen sind jedoch – besonders bei den Müttern – deswegen als relativ anzusehen, da diese aus Gründen des Geburtenjahrganges (in ländlichen Gebieten erhielt der Schulabschluss der weiblichen Bevölkerung einen eher sekundären Stellenwert) und der infrastrukturellen Möglichkeiten (lange Anfahrten zu den entlegenen Gymnasien) oftmals selbst „nur“ den Volks- bzw. Hauptschulabschluss erreicht haben.

Der Charakter des schulischen Arrangements, das seine zentrale Ausrichtung auf die Vergabe von Berechtigungen, der Vermittlung segmentierter, überwiegend kognitiver Lerninhalte und einer impliziten Erzeugung von Anpassungshaltungen gelegt hat, erzeugt aber Problembelastungen nicht nur bei SchülerInnen, sondern ebenso bei Eltern und Lehrern, wobei Eltern ihre familiären Inhalte wie Liebe, Geborgenheit, Vertrauen usw. trotz schulischer Einflüsse und Anforderungen aufrechterhalten möchten, und Lehrer als Pädagogen trotz ihres Auftrages und des schultypischen Interaktionsprozesses sowie den Leistungsergebnissen auch den Menschen im Schüler sehen müssen.

#### *4) Organisierte, parlamentarische Mitbestimmung der Eltern am Schulgeschehen*

Neben den „individuellen“ Kontakten (Elternsprechtage, Sprechstundenbesuch beim Lehrer, Benachrichtigung der Eltern durch Anrufe oder Briefe), bei denen es um individuelle Interessen des Lehrers oder der Eltern geht, lässt sich eine weitere Kooperationsform zwischen Elternhaus und Schule nennen, die als „parlamentarische Mitbestimmung“ (Melzer 1997, 305) bezeichnet und auf zwei Ebenen dargestellt werden kann. Auf einer höheren Ebene ist festzustellen, dass das demokratisch ausgerichtete politische System Deutschlands in seine bildungspolitischen Planungen dem Grundsatz entsprechend auch Eltern als berücksichtigungswürdige und mitbestimmende Faktoren zulässt. Für Westdeutschland kann seit den 70er und 80er Jahren eine durch politische Veränderungen (besonders der SPD-regierten Bundesländer) erfolgte Ausweitung der Einbeziehung von Eltern in den schulischen Bereich festgestellt werden. Die Möglichkeit der Partizipation von Eltern wird durch Schulmitwirkungsgesetze erweitert und somit die Option der Elternmitarbeit und das Informationsrecht der Eltern gestärkt. Als historische Entwicklung haben die Möglichkeiten selbstständiger Äußerung und Organisation, aber auch die des Protestes, wie sie im gesamten demokratisch-politischen System als praktizierte Mitbestimmung nicht mehr wegzudenken sind, dadurch auch in der Bildungspolitik Einzug gehalten. Auch im Bildungsbereich besteht eine Nachfrageorientierung, ein „Marktverhältnis“ (Fend 1982, 464) zwischen dem Anspruch des Bürgers (hier also der Eltern) und dem, was Regierung und Verwaltung anbieten<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> Fend (1982) weist am Beispiel der Entstehung der Kooperativen Gesamtschule Nordrhein-Westfalens auf die Gefahren hin, die durch eine solche neue Form der Partizipation entstehen können: Nicht mehr Wissenschaftler und Fachleute sind die ausschlaggebenden Entscheidungsträger bildungspolitischer Maßnahmen, sondern die weltanschaulich motivierte Grundposition der Bürger.

Für die Subebene Schule selbst gibt es Beteiligungs- und Mitwirkungsregeln, die Eltern die direkte Möglichkeit der Beteiligung geben. Im Rahmen des Grundsatzes „Eltern haben das Recht und die Pflicht, an der schulischen Erziehung ihrer Kinder mitzuwirken“ (§ 32 Abs. 1 SchulG)<sup>90</sup>, wird den *Elternvertretungen* durch unterschiedliche Formen die Beteiligung an der Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule ermöglicht (§ 33 SchulG). Weiterhin erfolgt eine Mitgestaltung der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der Schule durch *Schulelternbeiräte* (§ 35 SchulG), *Bezirkseleternbeiräte* (§ 36 SchulG) und den *Landeseleternbeirat* (§ 37 SchulG), welche Eltern auf der entsprechenden Ebene gegenüber den Schulen, der Schulverwaltung und der Öffentlichkeit vertreten<sup>91</sup>.

Die Grenzen dieser organisierten Mitwirkungsmöglichkeit werden in Deutschland aber klar durch die übergeordneten rechtlichen und organisatorischen Gremien gezogen. So liegt die Zuständigkeit für Gesetzgebung und Administration des Schulwesens und damit auch die inneren Schulangelegenheiten wie Ziele und Inhalte des Unterrichts bei den Bundesländern.

Um ein „Mehr“ an organisierter und rechtlich fundierter Mitwirkung der Eltern muss es dann nicht gehen, so Melzer (1987), wenn eine Überwindung der bestehenden *Asynchronität* zwischen familiären und schulischen Sozialisations- und Erziehungsbemühungen erreicht werden kann. Dann komme es a priori durch einen ausgeprägten Kontakt zu einer umfangreichen Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule<sup>92</sup>.

## **1.6 Zum aktuellen Stand der Forschung: Familie und Schule**

Auch wenn die Schule in den letzten Jahrzehnten die Stellung einer zentralen Organisation im Verlauf des Kindheits- und Jugendalters erreicht hat und damit das Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen wesentlich beeinflusst, wird auf der Ebene der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Kindheit, Jugend und Schule weiterhin eine Differenzierung zwischen *Kindheits- und Jugendforschung* auf der einen und *Schulforschung* auf der anderen Seite vorgenommen. Der Zusammenhang der parallel verlaufenden Lebens- und Erfahrungsabschnitte Familie, Schule, Gleichaltrigengruppe usw. stellt jedoch einen Verbund einer kontextuell beeinflussten Entwicklung junger Menschen dar, der eindeutig nicht zu separieren ist.

---

<sup>90</sup> Siehe übereinstimmend auch die letzte Fassung des Landesgesetzes über die Schulen in Rheinland-Pfalz (1997).

<sup>91</sup> Vgl. Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz 1997, 50-63.

<sup>92</sup> Vgl. hierzu Melzer 1987. Er sieht in den traditionellen Partizipationsformen, wie sie zuvor für Rheinland-Pfalz kurz dargestellt wurden, eine minderwertige Qualität gegenüber ausgeprägter Interaktions- und Innovationsprozesse zwischen Eltern und Schule.

Tatsächlich gibt es zur Zeit viele Untersuchungen, die sich in annähernder Weise mit dem Interdependenzverhältnis zwischen Elternhaus und Schule beschäftigen, doch beziehen sich diese überwiegend auf die Zusammenhänge von sozialstrukturellen Merkmalen und Bildungschancen, sozialer Herkunft und Schulleistung<sup>93</sup> oder direkter, organisierter Partizipation der Eltern am Schulgeschehen.

So liegt von Krüger u. a. (2000) zwar eine Analyse vor, die sich mit dem Interesse der Eltern an den schulischen Belangen ihrer Kinder beschäftigt, doch werden hierbei ausschließlich zwei charakteristische Dimensionen identifiziert, wovon sich eine auf das schulische Anspruchsniveau der Eltern (ohne eine ausschließliche Orientierung an benoteten Leistungsergebnissen) bezieht, die andere auf den Grad der elterlichen Leistungsorientierung bei gleichzeitig mangelnder Unterstützungsbereitschaft<sup>94</sup>. Beide Dimensionen werden dann wiederum in Abhängigkeit von sozialstatistischen und familial-strukturellen Merkmalen analysiert. Das „elterliche Interesse“ am Schulleben des eigenen Kindes wird hierdurch eher aus einem eingeschränkten Blickwinkel betrachtet.

Eine Erweiterung des Themas *Elternhaus und Schule* soll nun mit der vorliegenden Untersuchung erreicht werden, wobei ich mich innerhalb der Arbeit auf ein eher unspezifisches *Verhältnis zwischen Familie und ihren (Schul-)Kindern* beziehen werde, das weitgehend ungeachtet des soziostrukturellen Hintergrundes der Familie verläuft<sup>95</sup>. Die damit erreichte Erweiterung ist meines Erachtens notwendig, da sich in vielen Untersuchungen zum Verhältnis von Familie und Schule oftmals nur unterschwellig eben auch die elterliche „Teilnahme“ am Schulgeschehen verbirgt und andere Aspekte in den Vordergrund geraten.

Im Folgenden werden nun die am häufigsten untersuchten Teilbereiche des übergeordneten Themas „Familie und Schule“ dargestellt. Auch wenn hier eine vollständige Darlegung des aktuellen Wissenschaftsstandes nicht erreicht werden soll, so zeigen sich bereits in dieser reduzierten Auswahl Schwerpunkte, die in der einschlägigen Wissenschaft bisher überwiegend behandelt werden: Elternhaus und Schule als primäre bzw. sekundäre Sozialisationsinstanz, organisierte Partizipation am Schulgeschehen sowie schließlich Sozialstatus und soziales Netzwerk als Determinante für Bildungserfolg.

---

<sup>93</sup> U. a. PISA 2000, 2001, 323 ff; Kemmler 1976, 236 ff; Helmke u.a. 1991, 1 ff.

<sup>94</sup> Krüger u. a. 2000, 55 ff.

<sup>95</sup> Selbstverständlich kann der mikrostrukturelle Kontext, den Familie für das Aufwachsen und die Bewältigung des Schulalltags Jugendlicher bietet, nicht außer Acht gelassen werden, nur ist es nicht primäres Ziel meiner Untersuchung, direkte Zusammenhänge hierzu herzustellen.

### 1.6.1 Eltern und SchülerInnen als aktive Gestalter schulischer Sozialisation

Neueren Erkenntnissen der Sozialisationsforschung zufolge stehen Familie und Schule, wie im 2. Kapitel noch ausführlich dargestellt wird, als primär bzw. sekundär an der Entwicklung des Menschen beteiligte Instanzen nicht alleine, sondern zusammen mit anderen Systemen eines komplexen Entwicklungsmodells in Interaktion. Ein makrosozialer Kontext unterwirft dabei alle beteiligten Systeme einem ständigen Wandlungsprozess. Die Beteiligten, für die Relevanz dieser Arbeit also Eltern, SchülerInnen und Lehrkräfte, sind solchen Veränderungsprozessen auf makrosozialer Ebene aber nicht passiv ausgeliefert, sondern übernehmen als „Entwicklungssubjekte“ durchaus eine gestaltende Funktion<sup>96</sup>. Die Realität wird somit in produktiven Verarbeitungsprozessen auch von den beteiligten Individuen konstruiert.

Die traditionelle Sichtweise, die Eltern und SchülerInnen eine untergeordnete Rolle innerhalb schulischer Kommunikationsprozesse zugeschrieben hat, lässt nun in diesen Bereich die Möglichkeit aktiver Beteiligung aller Akteure deutlich werden. Melzer macht sozialisationsbezogene Entwicklungstrends hierfür verantwortlich<sup>97</sup>: Die Schule, der innerhalb einer arbeitsweltorientierten Leistungsgesellschaft eine zunehmende Bedeutung zukommt, da sie eine gesellschaftliche Statuspositionierung des Einzelnen via Berechtigung für entsprechende berufliche Tätigkeit vornimmt (*Allokation*), hat neben diesem Wandel der Bedeutungszuschreibung auch eine veränderte Rollendefinition von Eltern, SchülerInnen und Lehrern erfahren. Das Streben nach immer höheren Schulabschlüssen der Jugendlichen seitens ihrer Eltern ist ein Indiz dafür. Bei der Frage<sup>98</sup> nach der Erwartung des Schulabschlusses ihrer Kinder gaben 50% der Eltern die Hochschulreife als wünschenswert an, bei Eltern, die selbst das Abitur haben, liegt dieser Wert sogar bei 91% (westdeutsche Bundesländer).

Die allgemeine Tendenz der zunehmenden Individualisierung<sup>99</sup> in allen gesellschaftlichen Bereichen führt jedoch dazu, dass das Bestreben nach erfolgreicher Bewältigung der Schullaufbahn bzw. dem Erreichen eines möglichst hohen Schulabschlusses nicht im Kollektiv,

---

<sup>96</sup> Was innerhalb der entwicklungspsychologischen Theoretisierung den modernen, heute in überwiegender Mehrheit angesehenen *interaktionistischen* Konzeptionen entspricht (vgl. Montada 1998, 7 ff), die als gemeinsame Variante „Mensch“ und „Umwelt“ als in ständigem Austausch befindliche Teilsysteme beschreiben, die sich gegenseitig beeinflussen. Mensch und Umwelt bilden ein Gesamtsystem, das beide aktiv verändern können. Die Veränderungen und Aktivitäten des einen Teilsystems verursachen gleichsam die Veränderung des anderen Teilsystems bzw. des Gesamtsystems, wodurch gewissermaßen ein Rückkopplungseffekt eintritt: die *Transaktion* (Ford/ Lerner 1992).

<sup>97</sup> Melzer 1997, 299 ff.

<sup>98</sup> Vgl. hierzu die Untersuchung von Rolff et al. im „Jahrbuch der Schulentwicklung 1994, S. 16 ff.

<sup>99</sup> U. a. Beck/ Beck-Gernsheim 1994.

sondern in Form konkurrierender Einzelkämpfe erfolgt, wobei jeder auf seinen individuellen Vorteil bedacht ist. Dies hat zur Folge, dass die oben erwähnte Elternpartizipation zunehmend egoistische Form annimmt. Bei der Durchsetzung von Zielen, z. B. innerhalb der Gesamtkonferenzen oder Elternabenden, geht es verstärkt um Vorteile für das eigene Kind<sup>100</sup>.

Fragt man LehrerInnen nach Beweggründen von Elternpartizipation<sup>101</sup>, so fällt das Ergebnis entsprechend aus. In den durchgeführten Interviews der erwähnten Untersuchung nennen Lehrkräfte Motive, die nach ihrer Meinung bei den Gründen der Elternpartizipation im Vordergrund stehen, die sich vorrangig auf das *Interesse an der Schullaufbahn des eigenen Kindes*, das *Interesse an der Schulsituation* und *die Selbstverwirklichung der Eltern*<sup>102</sup> beziehen. Wie die weiter oben gezeigte Einschätzung steht auch hier das Individual- und Partialinteresse der Eltern am eigenen Kind im Vordergrund.

Neben dem intervenierenden Mitwirken der Eltern ist tendenziell jedoch auch der Bedeutungszuwachses jugendkultureller Bereiche auszumachen, wobei die *peers* als tragendes Element der Jugendemanzipation einen wesentlichen Stellenwert<sup>103</sup> und sogar die Funktion einer Sozialisationsinstanz übernehmen. Diese auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen anerkannte, zunehmend dominante Rolle der Gleichaltrigengruppe lässt sich ebenso in der Schule feststellen, wodurch schulinterne Kommunikationsstrukturen geändert und Entscheidungen nur noch im Einklang mit Jugendlichen (in der Rolle als SchülerInnen) getroffen werden können.

Solche Entwicklungen stellen die Dominanz staatlich-bürokratischer Einflüsse in Frage, auch wenn diese noch immer die schulischen Rahmenbedingungen festlegen. Staatlich administrative Vorgaben, die im vergangenen Jahrhundert durchaus noch Gültigkeit hatten, verlieren somit ihre Definitionsmacht und werden durch eine multipolare und somit auf die Kooperation aller am Schulleben beteiligten Personen ersetzt.

---

<sup>100</sup> Solche Aussagen können auch von den beteiligten Eltern der von mir durchgeführten Interviews in wiederholter Weise festgestellt werden.

<sup>101</sup> Vgl. die Ergebnisse der empirischen Untersuchung „Lehrer und Elternpartizipation“ an 13 Schulen in Bielefeld in den Jahren 1980/81 (Melzer 1987, 121 ff).

<sup>102</sup> Melzer 1987, 136.

<sup>103</sup> Melzer 1992, 45 ff.

## 1.6.2 Elternpartizipation

Wenngleich der in den 70er und 80er Jahren in Westdeutschland stattgefundenen Wandel der politischen Kultur neue Möglichkeiten und somit eine neue Qualität der Elternpartizipation hervorgerufen hat, so gestaltet sich die Zusammenarbeit von Familie und Schule auch heute noch immer nicht unproblematisch. Dies liegt unter anderem an Entwicklungen, die kollektive Aktionen durch individuell ausgeprägte Interessenlagen zu randständigen Erscheinungen kaputt gemacht haben.

So treten im Rahmen des Phänomens der Individualisierung sämtlicher gesellschaftlicher Bereiche auch die Akteure der Instanzen Familie und Schule, also u. a. Eltern und LehrerInnen als miteinander konkurrierende Individuen auf, die jeweils auf ihre Ziele und Methoden bedacht sind. Weiterhin trägt die zuvor angesprochene individuelle Interessenlage der Eltern erheblich dazu bei, die Kooperation beider Systeme zu erschweren. Dies geschieht entweder, weil hier Kontroversen jeweiliger Erziehungsziele und -praktiken bestehen, oder aber, weil jede Instanz der anderen ihre spezielle Funktion selbst überlässt und somit eine gewisse Gleichgültigkeit in Gang gerät.

Es ist also nicht verwunderlich, dass die zuvor erwähnten *organisierten, parlamentarischen Mitbestimmungsmöglichkeiten der Eltern* (1.4; 4.) gegenwärtig eine eher unbefriedigende Lage aufweisen. Das Dilemma unzureichender Elternteilnahme an Elternabenden und Elternsprechtagen wird durch klagende Lehrkräfte immer wieder deutlich. Besonders die Klassenleitung hat hierunter zu leiden, da die zu Beginn des Schuljahres anstehenden Wahlen zum Klassenelternsprecher bzw. dessen Stellvertreter auf Grund der geringen Anwesenenzahl zur quälenden Pflichtveranstaltung werden. Bei der Betrachtung aller Schularten im Durchschnitt nimmt nur die Hälfte der Eltern an den für Schule vorgeschriebenen zwei Elternsprechtagen bzw. Elternabenden pro Schuljahr teil<sup>104</sup>. Telefonische, postalische bzw. außerordentliche Sprechstunden-Kontakte oder sogar Hospitationen gibt es eher selten und wenn, dann bei eher negativen Anlässen (Leistungsabfall, Unterrichtsstörungen usw.)<sup>105</sup>.

Die Elternsprechtage dienen als „individuelle“ Kontakte meist ausschließlich zur gegenseitigen Information von Eltern und Lehrern zur persönlichen (Leistungs-)situation des Kindes und vernachlässigen das demokratische Allgemeininteresse der Schulklasse oder gar weiterer

---

<sup>104</sup> Nach meiner und der Erfahrung der Kollegen und Kolleginnen reduziert sich diese Zahl auf maximal ein Viertel der Eltern, wobei gerade die Eltern schwächerer oder problematischer SchülerInnen nicht zu diesem Anteil gehören.

<sup>105</sup> Vgl. Melzer 1997, 299 ff.

Schulangelegenheiten. Die höheren Mitwirkungsebenen, z. B. als Klasseneltern- oder Schulelternsprecher werden von den delegierten, gewählten Eltern zwar eher wahrgenommen, schränken den parlamentarischen Gedanken aber durch ein partikulares Interesse jener Eltern ein, die meist über einen höheren sozialen Status und Bildungsgrad verfügen als die Mehrheit der übrigen Eltern. Im Zentrum stattfindender Elternveranstaltungen geht es diesen Eltern dann ebenfalls nicht mehr um die Vertretung des Allgemeininteresses, sondern im Sinne der Statuspositionierung ihrer Kinder zentral um die Themen „Schulerfolg“ und „Schulabschluss“.

### **1.6.3 Motivation der Elternpartizipation**

Bei dem eher „geringen Entwicklungsstand der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule“ (Melzer 1987, 140) vollzieht sich die Motivation der Eltern, sich am Schulleben zu beteiligen überwiegend auf der Basis individueller Interessen, die zentral die schulische Entwicklung des eigenen Kindes betreffen. Diese Partialorientierung ergibt sich aus dem Wettbewerb um einen möglichst hohen Schulabschluss und letztlich auch den Erwerb eines angemessenen Arbeitsplatzes nach der Schule (siehe auch 1.5.1). Das Interesse der Eltern an der Schule weist somit zwei eingleisige Stränge auf, die einen uneingeschränkten und umfassenden Interaktionsprozess von Familie und Schule geradezu verhindern: Die erste Einschränkung geschieht durch das Individualinteresse am eigenen Kind, die zweite bezieht sich auf die reine Leistungsorientierung.

Ursachen für die Nicht-Beteiligung der Eltern am Schulleben liegen nach Aussage von LehrerInnen<sup>106</sup> in Form zeitlicher Überlastung der Eltern, einem „Angst- oder Unterlegenheitsgefühl“ (Melzer 1987, 140) gegenüber LehrerInnen oder der Schule vor und bestehen weiterhin in der Furcht, das eigene Kind könne durch den elterlichen Einsatz Nachteile erlangen.

Das innerhalb der Untersuchung angenommene allgemeine Desinteresse am Schulgeschehen, das ca. drei Viertel aller Lehrer als Grund mangelnder Motivation nannten<sup>107</sup>, wird dort nicht weiter hinterfragt und unterteilt. Würde dies spezifiziert, so könnten die oben genannten

---

<sup>106</sup> Vgl. die empirischen Untersuchung „Lehrer und Elternpartizipation“ an 13 Schulen in Bielefeld in den Jahren 1980/81 (Melzer 1987, 121 ff).

<sup>107</sup> Die Reihenfolge der Gründe entspricht der Häufigkeit der Nennungen solcher Gründe durch die befragten Lehrer (zeitliche Überlastung: 81%, Unterlegenheitsgefühl: 77,3% und Angst vor negativen Folgen: 50,3%; vgl. Melzer 1987, 140).



Gründe einzeln oder kumuliert auftreten und ein solches allgemeines Desinteresse auslösen. Interessant wäre dann die Fragestellung, inwieweit Eltern bereits durch entsprechende Erfahrung eine Bestätigung ihrer Ablehnungsgründe der Beteiligung erhalten haben.

#### 1.6.4 Sozialstatus als Determinante für Schulerfolg

Vor einer expliziten Darstellung des Forschungsanliegens dieser Arbeit ist es erforderlich, dem Leser in diesem Abschnitt einen zusammenfassenden Überblick der bis dato vorherrschenden Ausprägung des Untersuchungsbereiches „Familie und Schule“ zu geben. Diese Vorschau ist ebenso deswegen nötig, um sowohl die Differenzen als auch ähnliche Ansätze kennen zu lernen. Ich werde eine solche Darstellung vollziehen, obwohl gerade die im Forschungsabschnitt verwendete Methode eher von der Einbeziehung vorab formulierter Theoriekonzepte absieht<sup>108</sup>. Für meine eigene Analyse habe ich von einer Prägung durch vorhandene Theorien Abstand genommen und weitgehend erst nach der Interpretation einen Vergleich vorgenommen.

Das wissenschaftliche Interesse am Zusammenhang zwischen Elternhaus und Schulleben von Kindern besteht nach wie vor überwiegend an Untersuchungen, die nach einer möglichen Verbindung der sozialen Herkunft von SchülerInnen, sozioökonomischer Stellung<sup>109</sup> der Familie und Auswirkungen dieser Bedingungen auf Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen suchen. Mit Hilfe von Daten zur relativen Position der Eltern in einer sozialen Hierarchie, der Verfügung über finanzielle Mittel, Macht und Prestige sollen Ursachen für mögliche Unterschiede des (messbaren) Schulerfolges festgestellt werden.

Obwohl sich die Tatsache eines Zusammenhangs zwischen persönlicher sozioökonomischer Voraussetzung und Schulkompetenz unter der Berücksichtigung einer bis heute entwickelten Arbeits- und Leistungsgesellschaft mit ihrem typischen Schwerpunkt *individuell* erbrachter, ökonomisch verwertbarer Leistung<sup>110</sup> eigentlich widersprüchlich darstellt, bestätigen ältere<sup>111</sup> und aktuelle Studien (z B. PISA 2000) eine solche Verbindung hinreichend.

---

<sup>108</sup> Zur Forschungsmethode siehe Teil VI.

<sup>109</sup> Die sozioökonomische Stellung wird in aller Regel über das Einkommen von Vater und/ oder Mutter ermittelt, da Informationen über soziale Einkommensverhältnisse und soziale Anerkennung anderweitig schwer zugänglich sind.

<sup>110</sup> Hurrelmann 1999, 88.

Als Erklärung individueller Schulleistungsunterschiede ist die Variable „soziale Herkunft“ jedoch eine zu grobe Festlegung<sup>112</sup>, da viele weitere Faktoren wie individuelle Lernvoraussetzungen, Unterrichtsprozesse, Medienumwelt etc. nicht unbeachtet bleiben dürfen.

Bereits einige frühe Untersuchungen der 70er und 80er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts<sup>113</sup> beziehen aus diesem Grunde neben dem sozioökonomischen Status zusätzlich weitere intervenierende Variablen ein, die sich auf kognitive Lernvoraussetzungen, die körperliche Entwicklung des Kindes, schulische Bedingungen usw. als Prädiktoren des Schulerfolges beziehen. Die Varianzanteile dieser unterschiedlichen Variablen und ihre Auswirkungen auf den Schulerfolg weisen jedoch je nach Untersuchung erhebliche Differenzen auf.

Die von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) veranlasste Untersuchung PISA 2000<sup>114</sup> hat als zur Zeit jüngste Studie in diesem Bereich eine Analyse schulisch erworbener Kompetenzen im internationalen Vergleich durchgeführt, die, so die Autoren, besonders ausführlich und umfassend den schulischen Kontext berücksichtigt. Hierbei sei es gelungen, auch die *familiäre Lebenswelt* in die Untersuchung zu integrieren. Wiederum jedoch werden bei PISA die Berührungspunkte zwischen Familie und Schule überwiegend auf den Aspekt des sozioökonomischen Status der Eltern reduziert, hieraus die soziale Herkunft von SchülerInnen festgestellt, um dann schließlich die Folgen für den Lernprozess sowie die Bildungschancen der Kinder abzuleiten.

### **1.6.5 Soziale Netzwerke und Bildungserfolg**

Eine Erweiterung hat diese Festlegung jedoch durch die von Coleman (1996, 99 ff) und Bourdieu (1983, 183 ff) als „kulturelles“ und „soziales“ Kapital bezeichneten Ausprägungen erfahren, die als Kulturgüter (wie Bildungszertifikate und Titel) einerseits, sowie sozial engmaschige Netzwerke andererseits (aktive Verbindung zu Eltern, Verwandtschaft, Nachbarschaft usw.) die Handlungsmöglichkeiten von Personen erweitern und damit die sozioökonomische Stellung der Eltern positiv beeinflussen können<sup>115</sup>.

Colemans Betonung des „sozialen Kapitals“ (also die sozialen Netzwerke) gelangt in eine Richtung, bei der nicht ausschließlich von familiären materiellen Vorgaben ausgegangen

---

<sup>111</sup> U. a. Coleman et al. 1966, Ortmann 1973, Fend 1974, Kleber et al. 1977, Rodax u. Spitz 1978 u. 1982.

<sup>112</sup> Vgl. hierzu Rodax und Spitz 1978.

<sup>113</sup> Z. B. Krapp und Mandel 1973.

<sup>114</sup> PISA steht für „*Programme for International Student Assessment*“.

<sup>115</sup> Deutsches PISA-Konsortium 2001, 326-331.

wird. Coleman zeigt vielmehr auf, dass besonders die Eltern als Umwelt wahrgenommen werden, und der Bildungserfolg des Kindes im Zusammenhang mit der Beziehung der Eltern zur Institution Schule (als elterlichen Begleitprozess) steht. Auch im Rahmen dieser Untersuchung werden *die* Eltern als besonders fördernd für die schulische Entwicklung von SchülerInnen dargestellt, die über entsprechende eigene Bildung i. S. eines ausreichenden Humankapitals verfügen.

In einer weiteren, US-amerikanischen Längsschnittstudie führt Coleman 1982 bessere Schulleistungen auf ein höheres soziales Kapital zurück. Auch danach hat er immer wieder darauf hingewiesen, dass soziales Kapital die Grundvoraussetzung für erfolgreiche institutionelle Bildungsarbeit sei<sup>116</sup>, dass also sowohl die *Verfügbarkeit* sozialer Netzwerke innerhalb der Familie (Eltern und andere Familienmitglieder) als auch ein gewisser *Stil* und entsprechende *Intensität* der Kommunikationsgewohnheiten innerhalb und außerhalb der familiären Umwelt erforderlich seien, um Werte und Ziele erkennen und verwirklichen zu können.

Wenngleich auch Coleman in seiner Untersuchung wiederum einen Zusammenhang zur schulischen Leistungsebene von Kindern herstellt, so kann dennoch durch das Ergebnis dieser Studie die Priorität des außerschulischen Bildungsverständnisses im Elternhaus hervorgehoben werden. Es ist insbesondere die Lebenswelt Familie, welche sich innerhalb nicht-leistungsbezogener Zielüberprüfungen der Bildungsinstitution Schule durch ein entsprechendes Interaktionsgeschehen mit Auswirkung einbringt. Damit wird also einmal weniger der Aspekt der Leistungsfeststellungen via Schulzeugnis hervorgehoben, sondern mehr das Selbstverständnis im Umgang von SchülerInnen mit der Schule (etwa die Lernbereitschaft, das respektierende Verhalten Lehrern und MitschülerInnen gegenüber, das konstruktive Einbringen in das Schulgeschehen usw.) beachtet.

Ob und inwieweit hierfür ein hochwertiger Bildungsabschluss der Eltern ausschlaggebend ist bzw. ein hochrangiges berufliches Prestige eine erhebliche Rolle spielt, bleibt unklar. Vielmehr scheint zumindest allein eine entsprechende bedeutungs- und wertbehaftete Interaktion zwischen Eltern und ihren Kindern in der Hinsicht auf das Schulleben ausreichend für einen positiven Zugang des Kindes zur Schule zu sein.

Die Resultate der Untersuchungen Colemans bestätigen damit auch ältere Theorien, die davon ausgehen, dass Individuen – hier speziell SchülerInnen und ihre Eltern – jeweils Umwelten

---

<sup>116</sup> Ebd.

bilden, die in dauernden Austauschprozessen stehen. Das Bestehen *aktiver Interaktionsprozesse* innerhalb der sozialen Umwelten eines Individuums führt folglich zu einer gegenseitigen Beeinflussung von Einstellungen und Verhalten des Einzelnen. Eine solche Darstellung entspricht sozialwissenschaftlichen Forschungsansätzen, die eine *systemische* Richtung einschlagen und auch entwicklungstheoretisch durchaus fundiert sind.

## 1.7 Aufbau der Arbeit

Bereits nach dieser einführenden Übersicht der Bedeutung und Relevanz des Themas Familie und Schule wird das reziproke und doch partiell antagonistische Verhältnis der Sozialinstanzen deutlich, die einen wesentlichen Einfluss auf die weitere Biographie des jungen Menschen nehmen. Dabei spielt der Einfluss gesellschaftlicher Erwartungen an beide Systeme sowie deren Steuerungsmechanismen<sup>117</sup> eine nicht unerhebliche Rolle.

Die sicherlich nicht unbekanntenen und bereits häufig erwähnten Zusammenhänge von Familie und Schule dienen hier lediglich dem weiteren Verständnis für solche LeserInnen, die zuvor nicht unbedingt mit dem Untersuchungsgegenstand vertraut waren. Hierdurch kann eine gewisse Nähe und Sensibilität für die später dargestellte Interpretation der Daten hergestellt werden.

Das zweite Kapitel bildet die Basis für die systemtheoretische Einordnung von Familie und Schule. Mit dem Anspruch, die komplexen sozialen Phänomene in ihrer Verschränkung zu verstehen, werden Familie und Schule als *soziale Systeme* begriffen. Demzufolge wird eine *systemtheoretische* Perspektive eingenommen. Hierzu dienen die systemorientierten Basistheorien aus Psychologie, Pädagogik und Soziologie als sozialwissenschaftliche Paradigmen. Beispielhaft hierfür stehen in der Entwicklungspsychologie systemische Auslegungen interaktionistischer Entwürfe, die einflussreichen theoretischen Konzeptionen Bronfenbrenners zur Frage menschlicher Entwicklungsökologie und schließlich die Theorie sozialer Systeme Luhmanns. Wenngleich diese theoretischen Ausgangspositionen Differenzen aufweisen, so ist ihnen doch gemeinsam, dass ihr analytisches Potential die moderne Gesellschaft in ihrer funktionalen Differenzierung zu erfassen vermag. Die „Entdeckung“ des gesellschaftlichen Systemzusammenhangs, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll, die aber schließlich

---

<sup>117</sup> Sozialpolitische Maßnahmen, die direkt und indirekt in das Handeln beider Systeme eingreifen, sollen hier nicht weiter ausgeführt werden.

zur Etablierung systemischen Denkens geführt hat, lässt sich dabei weit zurückdatieren auf die fünfziger Jahre des 19. Jahrhunderts<sup>118</sup>.

Die in diesem Kapitel im Mittelpunkt stehende systemtheoretische Darstellung Luhmanns soll schließlich dazu verwendet werden, Familie und Schule als Sozialsysteme einzuordnen. methodische Konzeption zu bilden. Durch diese theoretische Position kann schließlich der Eingang des Schulalltags in den Familienalltag problematisiert werden, was der zentralen Fragestellung der Teilhabe von Eltern am Schulalltag als Rahmentheorie entgegenkommt.

Kapitel III schließlich dient der Darstellung der historischen Entwicklung des Eltern-Kind-Verhältnisses, wobei insbesondere der heutige Stellenwert des Kindes innerhalb der Familie thematisiert wird. Diese Darstellung erreicht im Zusammenhang des außerfamiliären Lebens des Kindes und Jugendlichen deswegen Bedeutung, da solche Veränderungen zum einen wesentliche Auswirkungen auf die Beziehung von Familie und Schule zeigen, zum anderen SchülerInnen in ihrem Umgang mit beiden Institutionen prägen. Das in der Familie akzeptierte autonome Handeln Heranwachsender kann in einer in dieser Hinsicht historisch rückständigen Schulorganisation nicht ohne weiteres vollzogen werden. Beide Instanzen erscheinen dadurch im Sinne ihrer Funktion von Sozialisation und Erziehung<sup>119</sup> widersprüchlich und werden unter anderem deswegen zum Thema.

Fortgesetzt wird die oben erwähnte Problematik im vierten Kapitel der Arbeit. Dieses bezieht sich auf die Auswirkungen des Familienlebens auf den Schulalltag. Dabei gerät die Bedeutung des Bildungswesens in der Jugendphase ebenso in den Mittelpunkt wie das Generationenverhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Ähnlich wie in der Familie möchten Jugendliche das dort erlernte autonome Verhalten nicht aufgeben, was nicht immer dem teilweise antiquierten Anspruch der Institution Schule entgegenkommt.

Im fünften Kapitel möchte ich die eigentliche Fragestellung dieser Arbeit konkretisieren. Durch eine sehr hohe Komplexität der sozialen Aspekte bezüglich des „großen“ Themas wird hier auf die Notwendigkeit einer entsprechenden Einschränkung hingewiesen.

Hierbei wird auch der empirische Erkenntnisweg der Fragestellung erläutert, eine Begriffsdefinition der wesentlichen Bezeichnungen vorgenommen und schließlich die theoretischen und

---

<sup>118</sup> Vgl. von Bertalanffy (1956).

<sup>119</sup> Erziehung soll hier aufgefasst werden als Veranstaltung sozialer Systeme mit dem Ziel, Personen zu verändern. Sie ist damit im Gegensatz zur Sozialisation, die immer auch Selbstsozialisation aus Anlass sozialer Kommunikation darstellt, die kommunikative Veranstaltung selbst (vgl. Luhmann 1987).

methodischen Ansätze zur Erforschung des Gegenstandsbereiches dargelegt. Dies gelingt sehr gut durch das Hinzuziehen beispielhafter Interviewpassagen.

Eine spezifizierte Erläuterung des methodischen Ansatzes der Untersuchung erfolgt in Kapitel VI, das sowohl das Vorgehen und die Auswahl der Datenerhebung (Interviews und Aufsätze) erläutert, wie auch die Auswertung des Untersuchungsmaterials nach der Grounded Theory (Glaser und Strauss).

Die Auseinandersetzung mit dieser methodischen Grundlage erfolgt nach dem Prinzip einer hinreichenden, nicht aber ausführlichen Darlegung. Hierzu steht ausreichende Literatur der Autoren selbst zur Verfügung. Auf Möglichkeiten und Grenzen dieser Methode hinsichtlich ihrer Eignung für die Fragestellung dieser Untersuchung soll jedoch explizit eingegangen werden.

Kapitel VII schließlich bezieht sich auf die Entwicklung des zentralen Phänomens der Untersuchung anhand der empirischen Generierung der Eltern- und SchülerInnendaten.

Die Abschlussdiskussion erfolgt als Resümee, zugleich aber als Anregung für interessierte LeserInnen und Fachkundige, die Forschungsergebnisse dieser Arbeit nicht als abgeschlossen anzusehen, sondern diese als Anknüpfungspunkte für vielfältige weitere Möglichkeiten der Untersuchung des Gegenstandsbereiches zu erkennen.

Ebenso wird an dieser Stelle der Arbeit eine „Übersetzung“ der Analyseresultate ins Systemtheoretische geleistet.

## II. Sozialsysteme Familie und Schule:

### Systemisch-ökologische Basistheorien als sozialwissenschaftliches Paradigma

#### 2.1 Vorbemerkung: Systemische Ansätze in den Sozialwissenschaften

Für die konzeptuelle Erschließung komplexer Gegenstandsbereiche wie Familie und Schule und deren Mitglieder werden in sozialtheoretischer wie entwicklungspsychologischer Perspektive unterschiedliche Theorien herangezogen, um eine Betrachtung dieser sozialen gesellschaftlichen Gruppe aber auch der Entwicklung des Individuums in solchen Gruppen vorzunehmen.

Neben theoretischen Ansätzen wie der Familienentwicklungstheorie, dem Familiendimensionsansatz oder der Familienstresstheorie in der Familienforschung<sup>120</sup> sowie strukturfunktionalistischen, kognitiv-genetischen oder reflexiv-handlungstheoretischen Ansätzen in der Jugendforschung lassen beide Bereiche ein *systemisches Denken* erkennen, wobei sich Kernaspekte dieses Denkansatzes durchaus auch auf alle übrigen theoretischen Modelle übertragen lassen.

Den systemischen Varianten in Pädagogik, Soziologie und Psychologie gemeinsam ist, dass sie *soziale Systeme* und deren *Umwelt-Bezug* in den Vordergrund stellen. Die Systeme werden jeweils in ihren *funktionalen, wechselseitigen* und *aktiven Kommunikationsprozessen* der beteiligten Individuen (in der Systemtheorie auch „Person“ als Adressat sozialer Systeme<sup>121</sup>) zueinander analysiert, und – im Sinne der Modellvorstellung moderner Systemtheorien und des Konzeptes ökologischer Systeme<sup>122</sup> – es wird die wechselseitige Anpassung von Person und Umwelt als psychisches bzw. soziales System an andere Systeme untersucht<sup>123</sup>.

Einer solchen Betrachtungsweise liegen vor allem *interaktionistische Konzeptionen* der Entwicklungspsychologie<sup>124</sup>, der *ökologisch-psychologische Ansatz* Bronfenbrenners<sup>125</sup> sowie die

---

<sup>120</sup> Z. B. Schneewind/ Pekrun 1994.

<sup>121</sup> Vgl. Kneer/ Nassehi, 1997, 156.

<sup>122</sup> Bronfenbrenner (1981) beschreibt –in Anlehnung an das Konzept der biologischen Ökosysteme- die Entwicklung des Menschen mit dem *Konzept der ökologischen Systeme*. Ein System stellt dabei ein von seiner Umwelt abgrenzbares komplexes Gefüge dar, dessen Elemente in gegenseitiger Beeinflussung stehen.

<sup>123</sup> Vgl. Hurrelmann 1999, 55 ff.

<sup>124</sup> Es gibt hierbei mehrere Varianten, denen gemeinsam ist, dass die Teilsysteme Mensch und Umwelt im Austausch stehen und sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Montada 1998, 9).

<sup>125</sup> Vgl. Bronfenbrenner 1981.

*moderne Systemtheorie* Luhmanns<sup>126</sup> zu Grunde. In der somit entstandenen *systemtheoretisch-ökologischen* Perspektive wird die Entwicklung des Individuums in enger Verbindung mit der sozialen und physischen Umwelt gesehen, die sich in einen *sozialen*, alle wesentlichen Bezugspersonen und gesellschaftlichen Institutionen umfassenden, und einen *physikalischen*, den natürlichen Lebensraum und den vom Menschen gestalteten, kulturellen Raum differenziert.

Eine systemisch-ökologische Betrachtung von Familie und Schule soll schließlich auch als sozialwissenschaftliche Perspektive der methodischen Anlage dieser Arbeit vorangestellt werden. Dadurch bietet sich eine geeignete theoretische Orientierung dort, wo es darum geht, das *Alltagshandeln sozialer Systeme als Realität* zu erfassen und die Elemente dieser Systeme, die *sozialen Kommunikationsprozesse*, in ihrem Zusammenhang zu verstehen.

Insbesondere findet dabei die systemtheoretische Einordnung der Familie Beachtung, da aie das Alltagsverständnis von Familie und Schule durch die systemtheoretische Abstraktion nicht nur irritiert, sondern die Beobachterperspektive auch für Prozesse systembedingter Handlungen sensibilisiert.

In den folgenden Abschnitten wird es darum gehen, die systemisch ausgerichteten „Basistheorien“ – angewandt auf Familie als „natürliches“ und Schule als „institutionell-organisiertes“ soziales System – zu verstehen. Dabei entsteht die These der unausweichlichen Interpenetration der Systeme Familie und Schule, und es erschließt und begründet sich der empirische Erkenntnisweg zur Fragestellung dieser Arbeit.

Die Gestaltung des Theorieprozesses soll jedoch im Sinne der Grounded Theory nicht deduktiv-logisch bereits bestehende Theorien verifizieren. Die Absicht liegt also nicht darin, eine ausführliche Interpretation fremderzeugter Daten vorzunehmen, sondern vielmehr auf der Ebene systemisch-ökologischer Betrachtung eine rahmende Einordnung der Institutionen Familie und Schule zu finden, die für die spätere Betrachtung soziale Phänomene von Familie und Schule in ihrer komplexen Natur begreiflich macht und eine Basis des Verstehens bildet. Die Theorieentwicklung dieser Arbeit folgt letztlich nur der Analyse erhobener Daten und ist damit auch deren Produkt.

In diesem Sinne werden zunächst beide Sozialsysteme mit ihren jeweils systemimmanenten Operationen dargestellt und im Rahmen der Theorie sozialer Systeme, die als Wiedergabe der

---

<sup>126</sup> Z. B. Luhmann 1984; Kneer/ Nassehi 1997.



sozialen Wirklichkeit der modernen Gesellschaft in der Wissenschaft allgemeine Anerkennung findet, Abgrenzungen und Interdependenzen beider Instanzen verdeutlicht werden.

Unabhängig von ihrer chronologischen Entwicklung werde ich dabei die Systemtheorie Luhmanns abschließend und sehr ausführlich behandeln, da sie für diese Arbeit als Basis des Verständnisses familiärer und schulischer Vernetzung dient. Dies bedeutet aber nicht, dass systemisch-psychologische bzw. systemtheoretisch-ökologische Ansätze grundlegend differieren. Die ausgiebige Hinwendung zur systemtheoretischen Darstellung Luhmanns erfolgt dabei einmal, um eine vorangestellte Betrachtung von Familie und Schule als Systeme vorzunehmen, zum anderen wird der Ansatz des „re-entry“ (Luhmann 1990, 200) als Wiedereinführung von Differenzen des Systems Schule in das System Familie dazu verwendet, die „Koordination“ beider Systeme zu begreifen.

## **2.2 Systemische Ansätze in der Entwicklungspsychologie**

Die systemische orientierte Entwicklungspsychologie befasst sich gleichermaßen mit der Entwicklung von Personengruppen und der Entwicklung von Individuen in solchen Personengruppen. Damit wird innerhalb der Beziehung von Individuum und Umwelt – anders als z. B. Luhmann (siehe weiter unten) dies tut – das Individuum als „Teilsystem“ erfasst, das zusammen mit seiner Umwelt ein „Gesamtsystem“ bildet.

Dies geschieht vor allem vor einem Hintergrund, der Entwicklung als lebenslangen Prozess erscheinen lässt, also auch über die Phase der Jugend hinaus das Erwachsenenalter und damit die für diese Arbeit interessierenden Individuen Eltern und SchülerInnen betrifft. Das Individuum (in unserem Falle SchülerInnen) gelangt durch seine unterschiedlichen Rollen in verschiedenen Systemen zur Erkenntnis der systemeigenen Grenzen, bzw. der Differenz unterschiedlicher Systeme (Familie und Schule).

Ein solches *systemisches Denken* findet sich vor allem innerhalb der modernen Entwicklungspsychologie, die das Individuum als Teilsystem im Austausch und (insbesondere in den ersten Lebensjahrzehnten) unter der Beeinflussung seiner Umweltsysteme sieht. Diese Betrachtung

unterscheidet sich von drei weiteren prototypischen Theorievarianten der Entwicklung des Menschen, die mal die Umwelt, mal das Individuum selbst als aktive Gestalter anerkennen<sup>127</sup>. Systemische Ansätze, die hier im weiteren Verlauf als relevant angesehen werden, gehen von aktiven Entwicklungssubjekten *und* -kontexten aus, wobei Mensch und Umwelt je Teilsysteme bilden, die sich gegenseitig beeinflussen, verändern und schließlich ein gemeinsames Gesamtsystem bilden. Dabei nehmen nicht nur externe Systeme ihren Einfluss auf ein System, es ist außerdem den Handlungen seiner sogenannten „Subsysteme“ unterworfen, wodurch es zu einer *zirkulären Kausalität* kommt, die sich als wechselseitiger Beeinflussungsprozess von mindestens zwei Personen über eine bestimmte Zeitspanne hinweg analysieren lässt<sup>128</sup>.

Solche modernen *handlungstheoretischen* Paradigmen setzen die Ressourcen des heranwachsenden Menschen, seine eigene Entwicklung zu gestalten und auch Verantwortung hierfür zu tragen, ins rechte Licht und korrigieren damit die Gefahr der extensiven Berücksichtigung von Kontexten der Humanentwicklung, bzw. Ansätze der endogenen Entwicklungspsychologie und psychologische Denkweisen, die den Menschen zum passiven Opfer einer inneren Dynamik gemacht hatten.

Systemisches Denken in der Entwicklungspsychologie impliziert eine komplexe Verschränkung von Individuum und Umwelt, die dazu führt, dass Veränderungsprozesse als gleichzeitig ablaufend angesehen werden. In dieser Hinsicht unterscheidet sich diese Orientierung von früheren Ansätzen, die Aktivitäten und Veränderungen eines Teilsystems als antezedierende Bedingung für die folgende Veränderung anderer Teilsysteme annahm<sup>129</sup>.

Im Falle Familie und Schule bedeutet dies, dass nicht nur die Eltern Einfluss auf die kognitiven Fähigkeiten, den Sprachstil, das Aggressivitätsniveau usw. ihrer Kinder nehmen, sondern Kinder und Jugendliche im Laufe ihres Lebens eine zunehmende Selbstorganisation erreichen. Sie entwickeln problemlösende und interpretative Bewältigungsformen, indem sie nicht nur passive Wirkungopfer darstellen, sondern proaktive und reaktive Wirkungen zeigen, und somit in Prozesse der Gestaltung und Verarbeitung von Schule einbezogen werden können. Interpretativ-konstruktive Komponenten des Umgangs mit Schule weisen darauf hin, dass es sich bei der Bedeutungsverleihung für schulische Lernprozesse wie bei der Selbstlokalisierung

---

<sup>127</sup> So dominieren beim *exogenistischen Entwicklungsmodell* externe Variablen, die alleine die Entwicklung des Menschen beeinflussen, während *endogenistische Theorien* Entwicklung und Entfaltung auf einen biologisch angelegten Plan des Menschen zurückführen. *Selbstgestaltungstheorien* wiederum sehen den Menschen als Gestalter seiner Entwicklung, der selbstreflektierend und erkennend sowohl sich selbst, als auch seine Umwelt modifiziert (vgl. hierzu ausführlich Montada 1998, 7 ff).

<sup>128</sup> Vgl. Schneewind 1998, 133.

<sup>129</sup> Vgl. Montada 1998, 9.

im Rahmen schulischer Leistungsdefinition um soziale Konstruktionsprozesse handelt, um erarbeitete und ausgehandelte Verläufe der Bedeutungsverleihung in einem sozialen Kontext. „Selbstbild“ und „Schulbild“ von Kindern und Jugendlichen sind somit soziale Konstruktionsleistungen, wobei Eltern und Peers neben der Schule als sozialer Kontext in diese Konstruktion eingebunden sind<sup>130</sup>.

Die aktive Rolle des Jugendlichen übersteigt damit Annahmen über die vermittelten wie unmittelbar auf das Kind einwirkenden Sozialisationsbedingungen auf der Ebene der Familie (in psychologischen Untersuchungen häufig das „Familienklima“) und setzt die Einsicht komplexer Modelle mit Berücksichtigung des Individuums und der gesamten Umwelt gegenüber einzelnen bedeutsamen Kausalbeziehungen durch<sup>131</sup>.

### **2.3 Mikrosysteme Familie und Schule: Der ökologische Ansatz Bronfenbrenners**

Die menschliche Entwicklung in Umwelten, zunächst mit Begriffen wie „Lebensraum“ (Lewin, 1936) als vorwiegend subjektive Umweltkomponente und „Setting“ (Barker 1968), als mehr objektive Bedeutung der Umwelt dargestellt, werden von Bronfenbrenner (1981) als *Ökosysteme* bezeichnet<sup>132</sup>. Er beschreibt die Entwicklung des Menschen in Analogie zu biologischen Ökosystemen durch ineinander verschachtelte Systeme, deren Elemente sich wechselseitig beeinflussen. Verändert sich ein Element, so kann dies zur Veränderung aller anderen Elemente führen<sup>133</sup>.

Ähnlich der allgemeinen Systemtheorie findet in ökologischen Ansätzen (Bronfenbrenner 1981) eine Differenzierung sozialer Systeme statt in Mikrosysteme (unmittelbare Systeme, in denen das sich entwickelnde Individuum lebt), Mesosysteme (bestehend aus mehreren Mikro-

---

<sup>130</sup> Vgl. ausführlich hierzu Fend 1997, 3 ff.

<sup>131</sup> Vor allem die frühen Untersuchungen zu Eltern-Kind-Beziehungen, die bis in die siebziger Jahre Anerkennung erhielten, verfolgen eine Sichtweise, die die Familie als Sozialisationsinstanz in einzelnen Dyaden getrennt denkt, wobei Eltern mit bestimmten Interaktions- und Kommunikationsmustern auf die Lebenswelt des Kindes dauerhaft Einfluss nehmen. Immer geht es dabei um die Varianz der kindlichen Entwicklung, wobei die verschiedenen Dimensionen des kindlichen Verhaltens (intellektuelle Leistungsfähigkeit, Ängstlichkeit, Unabhängigkeit usw.) in Relation zu Merkmalen der Eltern gesetzt werden. In vielen Untersuchungen spielten die Persönlichkeitsmerkmale oder auch das Erziehungsverhalten der Eltern eine große Rolle (vgl. Cypran/ Franger 2001, 37 ff).

<sup>132</sup> Vgl. Oerter 1998, 88 ff.

<sup>133</sup> Oerter macht dies an den Beispielen Geburt, Tod oder anderweitiges „Ausscheiden“ eines Familienmitgliedes aus dem Familienverband (z. B. Auszug) deutlich, die alle zur Veränderung des Gesamtsystems führen (ebd.).

systemen, die miteinander ein Gefüge ergeben und durch die vorhandenen Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen Mikrosystemen ein eigenes System bilden), sowie Exosysteme (bestehend aus einem bzw. mehreren Settings, denen das Individuum keine Handlungen vollzieht und dennoch eingebunden ist in die Auswirkungen). Schließlich bezeichnet Bronfenbrenner als Makrosystem eine umfassende Gesamtkultur, die sich aus Übereinstimmungen der Systeme niedriger Ordnung ergibt und demzufolge auch deren Weltanschauung und Ideologien beinhaltet.

Somit kann die *Familie als unmittelbares Nahsystem* und die *Schule als organisierte soziale Einrichtung* den institutionellen Mikrosystemen zugeordnet werden. Sowohl in der Familie als auch in der Schule erfährt das Individuum eine Regelmäßigkeit des Handelns beteiligter Personen und der Sachverhalte. Zeit, Ort und Verhaltensmuster der Beteiligten weisen einen kollektiven und normierten Charakter auf, es besteht ein konkreter Handlungszusammenhang. Mikrosysteme stellen somit einen Ort dar, an dem die Faktoren Lokation, Zeit, physikalische Eigenschaften, Aktivität, Teilnehmer und Rolle der Teilnehmer die Elemente dieses *Settings* konstituieren<sup>134</sup>.

Für Bronfenbrenner steht das sich entwickelnde Individuum im Vordergrund, das sich innerhalb dieser verschiedenen Systeme befindet und dadurch eine differenzierte Vorstellung über seine Umwelt erwirbt und die besonderen Eigenschaften der Umwelt erkennt, um aktiv hieran zu partizipieren. Diese Betrachtungsweise impliziert die menschliche Entwicklung im sozialen Kontext verschiedener Umwelten. Die Verbindung der unmittelbaren Systeme Familie und Schule stellen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Bedeutung im Leben des Heranwachsenden dar<sup>135</sup>.

Abbildung IV.1 zeigt (in Anlehnung an Krüger u. a. 2000, 19) in vereinfachter Form die verschiedenen Einflussbereiche, von denen das Leben Heranwachsender bestimmt wird. Die Bedingungen, die durch Freizeit und Gleichaltrige produziert werden, finden dabei in dieser Arbeit keine explizite Berücksichtigung<sup>136</sup>.

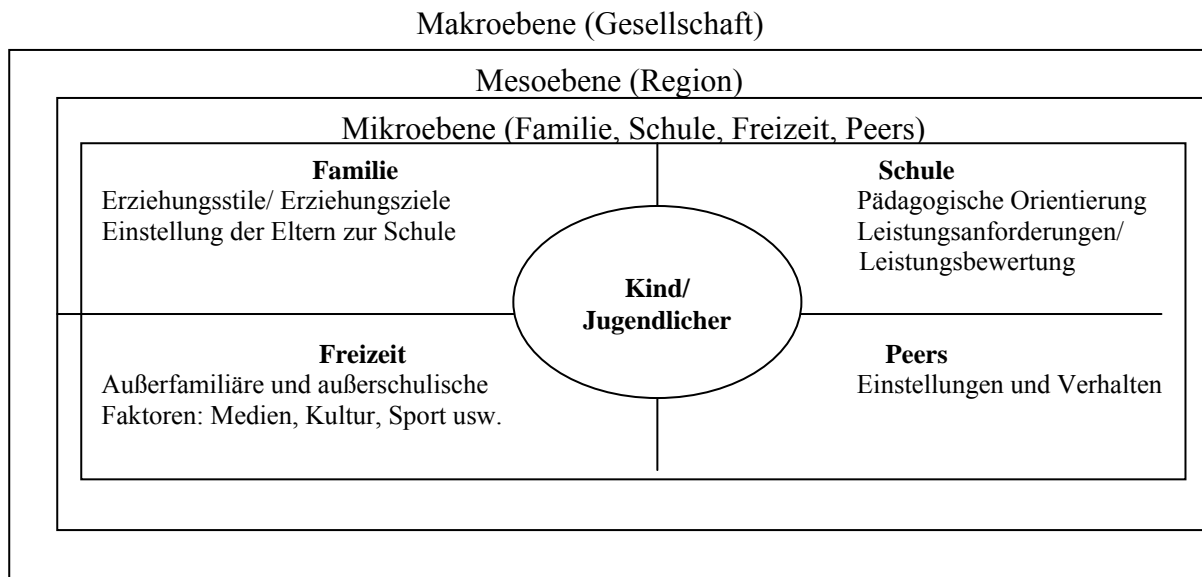
---

<sup>134</sup> Vgl. Oerter 1998, 87 und Hurrelmann 1999, 64 ff.

<sup>135</sup> Die Interpretation Baackes (1993), die an der Theorie Bronfenbrenners orientiert, hier aber nicht weiter ausgeführt werden soll, nimmt eine Einteilung sozialer Umwelten in „Zonen“ vor: Zur ersten Zone gehört demnach die Familie mit ihren emotionalen Bindungen. Die Schule wird als funktionspezifische Einrichtung in die dritte Zone eingeteilt und enthält Kriterien für zweckbestimmtes Handeln und spezielle Rollenmuster (vgl. Hurrelmann 1999, 65).

<sup>136</sup> Vgl. dazu ausführlich Krüger u. a. 2000, 18 ff.

Abb. II.1.: Lebenswelten der Kindheit und Jugend



Gegenstand der Analysen dieser Arbeit ist somit der Einfluss des Systems Schule, das für Jugendliche der postmodernen Gesellschaft zusammen mit der Familie von größter Bedeutung für ihren lebensweltlichen Bezug ist. Weiterhin soll Schule als Institution mit ihren spezifischen Erwartungen und Anforderungen betrachtet und die Beeinflussung der familiären Kommunikation untersucht werden.

## 2.4 Die Systemtheorie Luhmanns – Vorbemerkung

Mit der Darstellung einer systemischen Betrachtung von Familie und Schule konnte die Verbundenheit und gegenseitige Interdependenz dieser unterschiedlichen Systeme umfassend erläutert werden.

Die systemische Betrachtung der modernen Gesellschaft mit Hilfe der Theorie *Luhmanns* soll nun anschließend in ausführlicher Form erfolgen, um Familie und Schule und ihre Bedeutung als *Teilsysteme* dieser Gesellschaft zu begreifen. Innerhalb dieser Theorie wird die Person<sup>137</sup> zum Adressaten unterschiedlichster Kommunikation. Es ist nicht mehr, wie in älteren Gesellschaftsformen, die durch z. B. ständische Zuordnung reduzierte gesellschaftliche Kommuni-

<sup>137</sup> Der Begriff „Mensch“ findet bei Luhmann keinen theoretischen Platz und wird in seiner Ganzheit auf einen durch Kommunikation adressierten Teilbereich einer „Person“ mit Strukturen der Autopoiesis sozialer Systeme reduziert (vgl. Luhmann 1991; Kneer/ Nassehi 1997, 155 ff).

kation, sondern vielmehr die durch Bedarf, Situationslage und funktionsrelevanten Fähigkeiten erforderliche.

Vor dem Einstieg in diese Problematik, die spezifisch der Einordnung der Familie bzw. der Darstellung des Bildungssystems als soziales System dient, soll zunächst eine kurze systemtheoretische Einführung zur Sensibilisierung des allgemeinen systemtheoretischen Verständnisses gegeben werden. Die nachfolgenden Übertragungen auf Familie und Schule als soziale Systeme können so besser nachvollzogen werden<sup>138</sup>.

Die Systemtheorie Luhmanns, die hier zur Darstellung von Familie und Schule als soziale Systeme sowie zum Verständnis der *Besonderheit* des Sozialsystems Familie Anwendung finden soll, begreift soziale Systeme im Unterschied zu anderen Systemtypen (Maschinensysteme, organische oder psychische Systeme) als Systeme mit dem *Letztelement Kommunikation*<sup>139</sup>. Die Kommunikation wird in diesem Zusammenhang als eigenständiger und eigendynamischer Prozess angesehen, der sich von organischen, neuronalen und psychischen Zuständen differenziert.

Auf der Basis von Kommunikation reproduzieren sich soziale Systeme selbst aus den Elementen, aus denen sie bestehen. Sie können daher als autopoietische Systeme angesehen werden, die ihre Selbstreferenz und ihre operative Schließung ihrer Umwelt gegenüber autonom erzeugen. Insofern sind sie radikal geschlossene Systeme, zugleich aber offen für Kommunikationsprozesse ihrer Umwelt. Die Umwelt sozialer Systeme differenziert sich überwiegend in eine gesellschaftsinterne, psychische, organische und ökologische Variante aus. Ihre basale Identität erzeugen soziale Systeme durch *Differenz und Grenzziehung zur Umwelt*, durch spezifische und sinnorientierte Kommunikationsprozesse<sup>140</sup>.

Moderne Gesellschaften, davon geht das systemtheoretische Paradigma aus, differenzieren sich in unterschiedliche *Funktionssysteme*, zum Beispiel in das Wirtschafts-, Wissenschafts-, Rechts-, Medizin- oder Erziehungssystem, die einen jeweils spezifischen Funktionscharakter

---

<sup>138</sup> Diese kurze Erläuterung setzt die Kenntnis des allgemeinen systemtheoretischen Ansatzes Luhmanns, der hier Verwendung findet, als bekannt voraus. Vertiefend dazu z. B. Luhmann 1984; Hohm, 2000 sowie Kneer/ Nassehi 1997 (Hohm gibt wie Kneer/ Nassehi eine verständliche Einführung in die Theorie sozialer Systeme, seine Darstellung weist jedoch in verschiedenen Punkten begründete Differenzen zur Schule Luhmanns auf; vgl. Hohm 2000, 11).

<sup>139</sup> Vgl. Kneer/ Nassehi 1997, 65 ff.

<sup>140</sup> Vgl. Hohm 2000, 57.

besitzen, der von einem anderen Funktionssystem nicht übernommen werden kann<sup>141</sup>, und deren Auflösung nicht ohne gravierende Folgen für die Gesellschaft verlaufen würde<sup>142</sup>.

Soziale Systeme, die sich im Zuge der gesellschaftlichen Evolution gebildet haben und auf die nach dem Universalitätsanspruch<sup>143</sup> der Luhmannschen Theorie alles „Soziale“ zurückgeführt werden kann, lassen sich in fünf „Typen“ differenzieren, wobei die Unterschiede auf der Basis zunehmend abstrakter und gleichzeitig komplexerer Formen der jeweiligen Eigenkomplexität liegen, durch die sie sich reproduzieren<sup>144</sup>. So gibt es *flüchtige* und *organisierte Interaktionssysteme*, *formale Organisationen*, Funktionssysteme im Kontext *nationaler Gesamtgesellschaften* und schließlich die *Weltgesellschaft*, die als alle Interaktions- und Organisationssysteme umfassendes Sozialsystem angesehen werden kann. Die Gesellschaft selbst ist aber weder eine Interaktions-, noch ein Organisationssystem, sondern stellt vielmehr ein System höherer Ordnung dar. „Die Gesellschaft ist mehr als die Summe aller Interaktions- und Organisationssysteme, da in dem Gesellschaftssystem eine Vielzahl von Handlungen auftreten, die nicht von Interaktions- bzw. Organisationssystemen hervorgebracht werden...“ (Kneer/ Nassehi 1997, 43). Eine Abhängigkeit sozialer Systeme untereinander besteht dadurch, dass sie jeweils ohne andere soziale Systeme nicht zu existieren beginnen könnten.

Folglich ist jedes soziale System als Funktionssystem der Gesellschaft für ein anderes System gesellschaftsinterne Umwelt mit Ausnahme seiner selbst. Als Teilsystem reproduziert sich jedes der Funktionssysteme kommunikativ und auf je eine spezifische Art.

Die Besonderheit sozialer Systeme, das wurde zuvor bereits erwähnt, ist ihr Letztelement, die Kommunikation. Insofern sich ihre Reproduktion auf der Basis von Kommunikation vollzieht, müssen sowohl das Bewusstsein psychischer Systeme als auch lebende Systeme oder gar Maschinensysteme als vollkommen differente Systeme betrachtet werden. Sozialen Systemen kann im Sinne dieser Theorie weder die Eigenschaft des Denkens, der Schmerzempfindung noch einer mechanischen Funktion nachgewiesen werden. Es kann jedoch eine Wechselwirkung und Beeinflussung zwischen den genannten Systemen stattfinden, z. B. indem das

---

<sup>141</sup> So ist es nicht möglich, dass das Wirtschaftssystem die Funktionen des Medizinsystems übernimmt, das wissenschaftliche System kann nicht rechtliche Prozesse leiten, allenfalls können diese der Wissenschaft als Untersuchungsgegenstand dienen.

<sup>142</sup> Vgl. Hohm 2000, 43 ff.

<sup>143</sup> Der Universalitätsanspruch hat dabei jedoch keinen Absolutheitsanspruch, sondern besagt lediglich, dass – im Falle der Soziologie – alle sozialen Tatbestände systemtheoretisch interpretierbar sind (vgl. Kneer/ Nassehi 1997, 33).

<sup>144</sup> Eine differenzierte Darstellung hierzu findet sich bei Hohm 2000 (57, 58), der die Unterscheidung Luhmanns in Interaktions-, Organisations- und Gesellschaftssysteme dadurch erweitert.

psychische System seine Eigenkomplexität (z. B. das Verstehen) den sozialen Systemen zur Verfügung stellt<sup>145</sup>.

Operationen sozialer Systeme verlaufen also nicht vollkommen unabhängig vom Menschen: Sowohl organische, neuronale und psychische Aktivitäten bestimmen soziales Geschehen und Kommunikationen. Die Voraussetzung für Kommunikation ist ein Zusammentreffen von mindestens zwei Menschen und damit mehreren organischen, neuronalen und psychischen Systemen, die als Umweltbedingung quasi notwendig sind, um Kommunikation zustande zu bringen. Soziale Systeme sind auf den Menschen mit seinen unterschiedlichen Systemen angewiesen, da sie unersetzliche Umweltbeiträge für Kommunikationsprozesse leisten, die jedoch zum Teil außerhalb der sozialen Systeme stattfinden. Dennoch bildet Kommunikation, die zustande kommt durch die Konstitution von *sozialen Systemen* als eine neue Art von System, einen eigenständigen und eigendynamischen Prozess.

Abb. II.2: Übersicht systemisch-ökologischer Ansätze

| SYSTEMÖKOLOGISCHE ANSÄTZE | Interaktionistischer Ansatz der Entwicklungspsychologie  | Ökologischer Ansatz Bronfenbrenners   | Systemtheoretische Einordnung Luhmanns  |
|---------------------------|--|---|---|
| <i>Kriterien</i>          | Mensch und Umwelt bilden je Teilsysteme, die mit weiteren Teilsystemen das Gesamtsystem ergeben. | Die menschliche Entwicklung findet im System mit seinen in Verbindung stehenden Ökosystemen statt.        | Soziale Systeme sind selbstreferentiell-geschlossen, erhalten und reproduzieren sich mit Hilfe ihres Letztelementes, der Kommunikation. |
|                           | Entwicklungssubjekt (Individuum) und Entwicklungskontext sind aktiv.                             | Das umfassende System ist das Makrosystem, das die Gesamtkultur mit Weltanschauung und Ideologien bildet. | Das Familiensystem als besonderes Sozialsystem besteht nicht aus Menschen, sondern ausschließlich aus Kommunikation.                    |

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite

<sup>145</sup> Vgl. Luhmann 1995, 86 ff.



|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <i>Kriterien</i>                                      | Teilsysteme enthalten „Subsysteme“, wodurch es zu einer zirkulären Kausalität kommt, ein wechselseitiger Beeinflussungsprozess von mindestens zwei Personen, der sich über eine bestimmte Zeitspanne hinweg analysieren lässt. |   | Die Kommunikation der Familie ist spezifisch und grenzt damit alles, was „Nicht-Familie“ ist, von sich ab.   |
| <i>Position des Individuums im Systemzusammenhang</i> | Das Individuum zeigt eine aktive und reaktive Teilnahme am umweltlichen Geschehen. Somit beeinflussen sich Individuum und Umwelt wechselseitig.  | Das sich entwickelnde Individuum steht im Vordergrund, bewegt sich innerhalb verschiedener Systeme und erkennt hierdurch seine Umwelt.  | Der Mensch wird als aus verschiedenen Systemen bestehend betrachtet. Für den Systemzusammenhang Familie ist primär sein Kommunikationssystem ausschlaggebend.  |
| <i>System und Umwelt</i>                              | Das Individuum als Teilsystem besteht aus weiteren Subsystemen. Alle Teilsysteme stehen im Austausch und unter der Beeinflussung ihrer Umweltsysteme.  | Mikro-, Meso-, und Exosysteme sind ineinander verschachtelte Systeme, deren Elemente sich wechselseitig beeinflussen. Verändert sich ein Element, so kann dies zur Veränderung aller anderen Elemente führen. | Jedes soziale System ist selbstreferentiell-geschlossen, gleichzeitig aber offen für Informationen aus seiner Umwelt. Familie vollzieht die operationale Schließung ihres Systems durch familienspezifische Kommunikation. |

### 2.4.1 Die Familie als Kommunikationssystem

Familien zählen zu den ältesten innergesellschaftlichen Institutionen, mit deren Strukturen und Differenzierungsformen sich auch die familiären Funktionen wandeln. Bereits zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts wurde Familie auf der Grundlage einer systemtheoretischen Orientierung betrachtet. Burgess (1926) beschreibt das System Familie als eine *Einheit interagierender Persönlichkeiten*, die Familie wird als *Institution gelebter familiärer Beziehungen* angesehen. Da innerhalb der Familie die verschiedenen Familienmitglieder in unterschiedlichen Lebenszyklen miteinander leben, kommt es zu einer gegenseitigen Entwicklungsbeeinflussung jedes Beteiligten<sup>146</sup>.

Das von Burgess erwähnte Interaktionsgeschehen in der Familie wurde jedoch erst mit der Verbreitung der allgemeinen Systemtheorie auch in den Wissenschaften aufgegriffen, die sich mit Familie beschäftigten. Das Familiensystem wurde fortan als besondere Gruppe angese-

<sup>146</sup> Schneewind 1998, 131.

hen, deren Mitglieder miteinander in Beziehung stehen, diese Beziehungen aufrechterhalten und erkennbar machen durch ihre Kommunikation<sup>147</sup>.

Die allgemeine Systemtheorie versteht unter einem System ein eher unpersönliches Arrangement, losgelöst vom Menschen, der ja seinerseits wiederum aus vielen eigenständigen Systemen besteht. Es fällt nach dieser Betrachtung schwer, Familie als Sozialsystem anzusehen, denn sie zeichnet sich ja – anders als soziale Systeme an sich – gerade durch eine hohe Personenorientiertheit aus, durch eine Art und Weise der Beziehungen, wie sie bei anderen Gruppen nicht vorliegt. Die Familie als Intimsystem enthält damit die spezifische Funktion der gesellschaftlichen Inklusion der Vollperson<sup>148</sup>.

Personen ordnet man im allgemeinen Verständnis durchaus Bewusstsein, Körper und Psyche zu, in der Systemtheorie, das wurde eben angedeutet, bilden diese Bereiche aber selbstständige Systeme. Luhmann unternimmt zur Lösung des Problems „Person“ einen Ausschluss der lebensmäßigen und psychischen Realität der Personen vor, da diese Systeme des Menschen als eigenständige, selbstreferentiell-geschlossene Systeme angesehen werden, die keine kommunikativen Beziehungen zu anderen Systemen eines anderen Menschen (und damit auch zu den Familienmitgliedern) aufnehmen können<sup>149</sup>.

Einzig auf der Ebene der *kommunikativen Realität* soll Familie als ein *autopoietisches*<sup>150</sup> System, ein *Kommunikationssystem* angesehen werden, das sich dadurch reproduziert, dass es fortlaufend Kommunikation an Kommunikation anschließt. „Das Sozialsystem Familie besteht danach aus Kommunikationen und nur aus Kommunikationen, nicht aus Menschen<sup>151</sup> und auch nicht aus Beziehungen zwischen Menschen“ (Luhmann 1990, 197). Die Kommunikation der Familie allerdings läuft über menschliche Instanzen, über konstruierte Adressen, die aus Eltern, Vater, Mutter, Kindern, Enkeln usw. bestehen.

In einer solchen Hinsicht ist das Sozialsystem Familie ein geschlossenes System, das, wie alle anderen geschlossenen Systeme, eigene Operationen nur im Rahmen der systemeigenen Ope-

---

<sup>147</sup> Ebd., 131.

<sup>148</sup> Vgl. zu dieser Problematik ausführlich Luhmann 1990, 196 ff.

<sup>149</sup> Für die Systemtheorie Luhmanns gilt an dieser Stelle die Unmöglichkeit eines unmittelbaren Kontaktes zwischen zwei Bewusstseinsystemen: „Kein Bewusstsein kann mit seinen Operationen an den Gedanken und Vorstellungen eines anderen Bewusstsein anschließen, kein Bewusstsein kann außerhalb seiner Grenzen operieren“ (Kneer/ Nassehi 1997, 67).

<sup>150</sup> Zum Autopoiesisbegriff siehe Kneer/ Nassehi 1997, 47 ff.

<sup>151</sup> Eine Auffassung, die der subjektphilosophischen Betrachtung sozialen Geschehens widerspricht, auf der der Mensch die kleinste Einheit des Sozialen beschrieben und die Gesellschaft als aus Menschen und ihren sozialen Beziehungen bestehendes umfassendes Sozialsystem angesehen wird (vgl. Luhmann 1997, 65).

rationen produzieren und reproduzieren kann und in einem rekursiven Prozess fortlaufend Kommunikation an Kommunikation anschließt. Es besteht schließlich ein Zusammenhang spezifizierter Kommunikationen, die zu allem, was „Nichtfamilie“ ist, eine eigene Grenze aufrecht erhalten<sup>152</sup>.

Die Grenzziehung zwischen dem System „Familie“ und seiner Umwelt bedeutet aber nicht, dass die selbstreferentielle, rekursive Schließung dieses Systems Gesellschaft und Familie endgültig trennt. Vielmehr impliziert dies die Abhängigkeit des Systems Familie von der gesellschaftlichen Umwelt. Indem Familie eine Grenze zu ihrer Umwelt bildet, „kommt es zu einer operativen Einheit von Schließung und Einschließung“ (Luhmann 1990, 198). Die Familie wird somit zu einem sozialen System, das mit weiteren sozialen Systemen das umfassende Sozialsystem Weltgesellschaft bildet. Dieses schließt die Gesamtheit aller Kommunikation und alle anderen sozialen Systeme ein, hat aber als Weltgesellschaft, bzw. als globales autopoietisches Sozialsystem, das sich von den Umwelten der Menschen als psychisch-organische Systeme und der Ökologie kommunikativ abgrenzt, kein Außen im Sinne einer gesellschaftsinternen Umwelt<sup>153</sup>.

#### **2.4.2 Die funktionelle Frage der Familie moderner Gesellschaften**

Nach dieser systemtheoretischen Überlegung, durch die sich Familie als soziales System einordnen lässt, soll nun über die *funktionelle Bedeutung* und damit die Frage der *Notwendigkeit* der Familie in modernen Gesellschaften nachgedacht werden. Dazu ist wiederum eine historische, diesmal jedoch systemtheoretisch orientierte Betrachtung des geschichtlichen Verlaufs notwendig, die den Wandel der Familie des Mittelalters zur Familie der Moderne darstellen soll<sup>154</sup>.

In den Mittelpunkt geraten bei einer solchen Fokussierung zunächst Bedingungen der Familienbildung: Sowohl unter segmentären als auch unter stratifizierten Gesellschaftsbedingungen hatte die Familie die Funktion, die Teilnehmer entsprechenden gesellschaftlichen Teilsystemen zuzuordnen und deren Zukunftsperspektive zu organisieren. Familienbildung der Prämo-

---

<sup>152</sup> Vgl. Fuchs 1999, 80, 81

<sup>153</sup> Vgl. Luhmann 1984, 555

<sup>154</sup> Vgl. Luhmann 1990, 200 ff

derne unterlag damit ausschließlich der ökonomischen Frage der Reproduktionsnotwendigkeit. Familie war *als ökonomische Einheit*, nicht aber als Liebesgemeinschaft konstruiert, was als wesentliches Unterscheidungsmerkmal zur Familie der Modernen anzusehen ist.

Mit dem radikalen Wandel zur modernen bzw. postmodernen Gesellschaft ab dem 16. Jahrhundert haben sich spätestens im 19. Jahrhundert solche Sozialstrukturen durchgesetzt, die sich am Ende eines evolutionären Prozesses als Funktionssysteme durchgesetzt haben. Durch diesen Wandel, der schließlich zu einer Form hochgradiger gesellschaftlicher Differenzierung geführt hat, innerhalb derer sich die wichtigsten gesellschaftlichen Teilsysteme an spezifischen Funktionen orientieren, ist die ökonomische Notwendigkeit sowie die ständische Einschränkung der Familienbildung aufgehoben worden<sup>155</sup>. Die Ausdifferenzierung des klassischen Familiensystems der modernen Kern-, bzw. Kleinfamilie in plurale Lebensformen mit zunehmender Diskontinuität steht stellvertretend hierfür.

Die Familie hat durch diese Änderungen einen Ausschluss aus den gesellschaftserhaltenden Funktionsbereichen erfahren. War das gesellschaftliche Geschehen der Prämoderne noch auf umfassende Funktionsbereiche der Gesellschaft angewiesen, die zum Teil in den Familien vorzufinden waren (man denke hier z. B. an die Zünfte, die als Produktionsinstanz für Güter verantwortlich waren, an Landbewirtschaftung durch die bäuerliche Familie usw.), so ist heute weder das Wirtschafts-, noch das Rechts- oder Gesundheitssystem für seine innere Differenzierung auf die familiäre Segmentierung angewiesen. Diese Funktionsbereiche haben einen von der Familie losgelösten Charakter, ihre Mitglieder orientieren sich zur Erfüllung ihrer spezifischen Aufgabe einzig an den Systemgegebenheiten.

Aus Sicht der Familie kann von einem Funktionswandel gesprochen werden, der bereits im zweiten Teil dieser Arbeit ausführlich erläutert wurde: Während im Mittelalter sowohl Reproduktion, ökonomische Sicherung und Schichtzusicherung ausschließlich familiären Charakter hatten, ist die Familie heute weder für die Reproduktion noch die ökonomische Sicherung, noch für Funktionen wie Erziehung und Sozialisation unabdingbare Voraussetzung<sup>156</sup>. Damit wird eine wachsende Zukunftsunsicherheit deutlich, die selbst auf eines der bisher traditionell zukunftsichersten Funktionssysteme übergegriffen hat: die Familie.

---

<sup>155</sup> Wenngleich man bemerken muss, dass die Partnerfindung nach Aufhebung ständischer Gesellschaftsordnungen weiterhin am jeweiligen Sozialstatus orientiert ist und eine signifikante Abweichung der sozioökonomischen Bedingungen unter den Partnern eher die Ausnahme bildet.

<sup>156</sup> Ausführlich bei Fuchs 1999.

Der Zusammenhang von Gesellschaftsstruktur und Familie kann also heute als vorhandene, nicht aber als bedingende Voraussetzung angesehen werden: Durch den radikalen Wandel der Form gesellschaftlicher Differenzierung werden die wichtigsten Teilsysteme heute durch Orientierung an spezifischen gesellschaftlichen Funktionen gebildet. Keines dieser Funktionssysteme ist aber für seine interne Differenzierung auf familiäre Segmentierung angewiesen<sup>157</sup>. Selbstverständlich muss dies für heutige Verhältnisse anders definiert werden als für die Familie der vorindustriellen Zeit. Variierte früher die Bedeutung des Familienzusammenhaltes nahezu ausschließlich mit der entsprechenden Schichtung des Menschen, so bestimmen heute vielfach ökonomische Gesichtspunkte, adäquate Bildungsabschlüsse der Partner und nicht zuletzt auch der Faktor „Liebe“ die Partnerfindung und den Familienzusammenhalt. Auch gesellschaftlich organisierte Familienleistungen und –anreize dürften die Familienbildung mit beeinflussen.

Die Familie der Moderne unterliegt folglich externen Bedingungen und Möglichkeiten, ist jedoch, wie eben dargestellt, zum Fortbestand der Gesellschaft keine zwingende Voraussetzung mehr. Die multifunktionale Rolle der Familie ist infolge des radikalen Wandels der Form gesellschaftlicher Differenzierung aufgehoben worden, Familie kann nur noch ihrerseits ein Funktionssystem sein<sup>158</sup>.

### **2.4.3 Die Differenzierungsfrage des Sozialsystems Familie**

Ist es zuvor gelungen, Familie als ein soziales System zu beschreiben, das seinerseits geschlossen und eingeschlossen in die Gesamtgesellschaft erscheint, dann stellt sich nun neben der Klärung der spezifischen funktionellen Bedeutung der Familie die Frage, inwieweit Familie, die ja eigentlich keine funktionelle und existentielle Basis für irgendein anderes soziales System darstellt (da sie im großen Differenzierungsschema der Gesellschaft mit rechtlichen, ökonomischen, wissenschaftlichen usw. Funktionsbereichen eigentlich nicht mehr vorgesehen ist)<sup>159</sup>, diese autonome und autopoietische Schließung vollzieht, bzw. ihre eigenständige autopoietische Geschlossenheit in der Gesellschaft erreicht.

---

<sup>157</sup> Vgl. Luhmann 1990, 198 ff.

<sup>158</sup> Vgl. Luhmann 1990, 199 ff.

<sup>159</sup> Luhmann (1990, 200) stellt hier weiterhin die Frage: ...“woran erkennt eine Kommunikation überhaupt, dass sie in die Familie gehört und nicht in die Umwelt?“.

Diese Frage, die letztlich auch schon die spätere Problematik der „Inklusion“ als Teilhabe der Eltern an der Kommunikation des Systems Schule anspricht, soll nun wieder auf der Grundlage der Theorie selbstreferentiell-geschlossener Systeme aufgegriffen werden.

Soziale Systeme werden als selbstreferentiell-geschlossene bzw. autopoietische Systeme angesehen<sup>160</sup>, da sie selbstbezüglich arbeiten, sich durch die fortlaufende Reproduktion ihrer Systemkomponenten, einer spezifischen Kommunikation, immer wieder selbst erzeugen und erhalten. Sie sind operational geschlossen, da sie sich eben durch ihre Spezifität von der Umwelt abgrenzen. Geschlossenheit, das wurde inzwischen deutlich, wird nicht als Gegensatz, sondern als Voraussetzung für die „Offenheit“ des Systems verstanden. Der Begriff der „Offenheit“ hat eine enorme Bedeutung für die Fragestellung und Analyse dieser Arbeit und soll so verstanden werden, als seien Irritationen der einen systemspezifischen Kommunikation durch eine andere möglich und im Falle der Systeme Familie und Schule sogar ständig vorhanden.

Die Familie vollzieht die operationale Schließung ihres Systems durch ihre spezifische Kommunikation und damit durch die familienspezifische Kommunikation ihrer Mitglieder. So wird in der Familie die Organisation des nächsten Tages vorgenommen und z. B. geklärt, wer den Sohn mit dem Auto zum Tennis fährt. Geht es dabei aber um technische Fragen des Autos, die der Vater als Autohändler kommunizieren kann, so handelt es sich dabei nicht um familienspezifische Kommunikation, sondern um das System Arbeitsplatz des Vaters.

Außerhalb der Grenze des Familiensystems können diese familieninternen Inhalte nie funktionell einem anderen Sozialsystem dienen. So kann die Familie mit den ihr eigenen Operationen nicht das Wirtschafts- oder Gesundheitssystem aufrecht erhalten. Wie alle anderen Systeme kann die Familie also nicht außerhalb ihrer eigenen Grenzen operieren oder ihre Operationen zur Verbindung mit einem anderen System benutzen.

Um sich selbst als „System“ zu erkennen, muss das System Familie die operativ produzierte und somit intern zu ihrer Umwelt erzeugte Differenz beobachten, d. h. die ihr typische Kommunikation von der schulischen Kommunikation unterscheiden und damit sowohl ihre systemische Schließung als auch die Einschließung in die Gesellschaft vornehmen<sup>161</sup>. Luhmann bezeichnet diesen Vorgang, bei dem das eigene System in seiner Besonderheit erhalten bleibt, als „Wiedereinführung“ (re-entry) der Umwelt in das eigene System. Diese Wiedereinführung wird an Personen vollzogen und beruht auf der Identität von Personen. Die Folge der Wieder-

---

<sup>160</sup> Luhmann generalisiert das Autopoiesis-Konzept dahingehend, dass für ihn selbstreferentielle Systeme autopoietisch operieren. Die Begriffe Selbstreferenz und Autopoiesis werden somit von ihm gleichermaßen benutzt (vgl. Kneer/ Nassehi 1997, 57 ff).

<sup>161</sup> Vgl. Luhmann 1990, 200.

einführung besteht schließlich in der internen Relevanz des externen und internen Verhaltens der Person.

Im Zusammenhang der Systeme Familie und Schule werden SchülerInnen zum Orientierungsgesichtspunkt in der Familie, mit dem das System seine eigenen Grenzen unterlaufen kann, sie dabei aber nicht aufhebt (→Kommunikation schulspezifischer Inhalte im System Familie). Das Verhalten, das bei SchülerInnen durch die schulspezifische Kommunikation bedingt ist und somit das familienexterne Verhalten darstellt, wird im System Familie als Differenzierung und Abgrenzung zur Umwelt (Schule) interpretiert und familienintern kommuniziert.

## **2.5 Institutionalisation von Erziehung und Bildung: Bildungssystem – Schule – Unterricht**

Die folgende Betrachtung des Bildungs- bzw. Erziehungssystems<sup>162</sup> geht ebenso wie die vorherige Analyse des sozialen Systems Familie von der Hypothese aus, dass die moderne Gesellschaft ein umfassendes Sozialsystem mit primär funktionaler Differenzierung darstellt, in dessen Ordnung *Teilsysteme* in hohem Maße autonom geworden sind. Die Teilsysteme enthalten als Leitkonstante *Funktionen*, die sie für das Gesellschaftssystem zu erfüllen haben. Das Bildungssystem stellt mit seiner gesellschaftlichen Funktion der Bildung und Erziehung eines dieser Teilsysteme dar und erreicht die Grenzziehung zu seiner Umwelt<sup>163</sup> durch die Kriterien lernen/ nicht lernen, besser/ schlechter usw., die spezifisch für dieses System sind und sich aus den Funktionen ableiten lassen.

Mit der Entstehungsphase der funktional differenzierten modernen Gesellschaft als Resultat eines evolutionären Prozesses, der sich auf das 16.–18. Jahrhundert festlegen lässt, hat sich (u. a. durch die Entstehung des Wissenschaftssystems) somit eine *Institutionalisierung* des Lernens ergeben, die in sachlicher Hinsicht zur Ausdifferenzierung eines weiteren *gesellschaftli-*

---

<sup>162</sup> Wenn in diesem und den sich anschließenden Zusammenhängen vom Bildungs- und Erziehungssystem, bzw. von Bildung *und* Erziehung die Rede ist, so wird damit ein System bezeichnet, in dem ein parallel verlaufender Prozess stattfindet, der sich vor allem in der Organisation allgemeinbildender Schulen nicht separieren lässt und als Veranstaltung des Sozialsystems Schule anzusehen ist, spezialisiert auf das Ziel der Veränderung der Person (vgl. hierzu Luhmann 1987, 177 ff).

<sup>163</sup> Die Schule als „Umwelt“ soll im weiteren Verlauf der Arbeit als der Familie systemrelative Umwelt angesehen werden.

chen Teilsystems geführt hat: Dem *Bildungs- und Erziehungssystem* obliegt als Leitkonstante die zentrale Funktion der Bereiche *Bildung* und *Erziehung*, die in Schulen innerhalb des Unterrichts vermittelt wird und deren Inhalte gesellschaftlich-historisch geprägt sind.

Das Bildungs- und Erziehungssystem, das durch die Möglichkeit unterschiedlicher Bildungsabschlüsse theoretisch jede berufliche Option bereit hält, ist für jeden zugänglich geworden, bzw. inkludiert durch den Zugang der Schulpflicht bis zu einer formal festgelegten Altersstufe jedes Individuum. Durch die Auflösung hierarchisch geschichteter Einheiten hat die gesamtgesellschaftliche Platzierungsfunktion des Individuums mittels Funktionssystem seiner Herkunftsfamilie damit ihre Legitimität verloren.

Die individuellen Bildungsbemühungen mit ihrem Erfolg oder Misserfolg sind folglich zum zentralen Kriterium im Prozess gesellschaftlicher Statuszuweisung geworden, ein fortschrittlicher Gedanke moderner Gesellschaften, nach dem der Einzelne nur noch als individueller Mensch in Selbstverantwortung seinen Platz in dieser Gesellschaft finden kann.

Diese rein normative Seite verschleiert jedoch Darstellungen schichtspezifischer Sozialisationsforschung und bildungsstatistischer Ergebnisse: Tatsächlich nämlich besteht ein Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft, wodurch die schulischen und beruflichen Lebens- und Sozialchancen Heranwachsender in deutlicher Abhängigkeit von den familiären Lebensbedingungen verlaufen. Ebenso ins Gewicht fällt hierbei das Verhältnis und das Zusammenwirken der Institutionen Familie und Schule<sup>164</sup>.

Als gesellschaftliches Teilsystem – verwirklicht z. B. durch die Schule als Organisation dieses Teilsystems – spiegelt das Bildungssystem jenes Bild wider, welches sich im Rahmen der sozialen Dimension funktionaler Differenzierung moderner Gesellschaften durch jedes andere System ebenso ergibt: Dem (erwachsenen) Individuum ist die Teilnahme in Form von Leistungs- oder Laienrolle an jedem der vorhandenen Funktionssysteme qua Primärinklusion möglich, wodurch zugleich die Symbolisierung elementarer Chancengleichheit der Individuen deutlich wird.

Andererseits muss jedoch im Kontext der Funktionssysteme auf manifeste und feine Unterschiede besonders auch im Bildungssystem hingewiesen werden. Hier kommt es als Ergebnis der organisationspezifischen Komplementarität von Leistungs- und Laienrollen nicht nur zur Erzeugung der individuellen Freiheit, sondern auch zu forcierten Formen sozialer Ungleich-

---

<sup>164</sup> Vgl. hierzu Engel/ Hurrelmann 1989 und Deutsches PISA-Konsortium, PISA 2000.



heiten der Individuen. In der Schule wird dies an der Differenzierung der Lernmöglichkeiten und Anschlusskarrieren von Gymnasiasten und HauptschülerInnen sehr deutlich und im weit gefassteren Sinne der räumlichen Dimension an territorialen, also nationalen und internationalen Unterschieden des Bildungssystems<sup>165</sup>.

Durch die Funktionen Bildung und Erziehung, die als kommunikative Veranstaltung in den entsprechenden Organisationen des Bildungssystems ablaufen, werden Resultate angestrebt, die auch in anderen Systemen Relevanz haben. So schaffen Bildung und Erziehung die Voraussetzungen für die Mitwirkung in anderen Systemen, wobei seit dem 18. Jahrhundert hierbei überwiegend an berufliche Karrieren gedacht wird. Durch solche Zielsetzungen wird die *Absicht* der Bildung und Erziehung sehr deutlich, weiterhin die Selektion ihrer Themen und die Übertragbarkeit ihrer Resultate. Dem Bildungs- und Erziehungssystem kommen dadurch grundlegende Funktionen zu, die zuvor primär von der Familie zu erfüllen waren, im Zuge zunehmender Bedeutung von Berufskarrieren aber von dieser nicht mehr erfüllt werden können.

Resümierend kann davon ausgegangen werden, dass die zunehmende Komplexität einer Gesellschaft, die umfassender werdende Mobilität der Individuen in ihrer Teilnahme an einer Pluralität sozialer Systeme die Ausdifferenzierung eines Bildungs- und Erziehungssystems erforderlich machen, das in hoch spezialisierter Form auf das Leben außerhalb dieses Systems – überwiegend den Beruf – vorbereitet<sup>166</sup>.

### **2.5.1 Das formale Organisationssystem Schule**

Die Schule, die sich der Typisierung Luhmanns folgend<sup>167</sup> als *Organisation* des gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungssystems einordnen lässt, untergliedert sich in die verschiedenen Schularten auf horizontaler bzw. vertikaler Ebene, also die Primärschule (die Grundschule) und die sich anschließenden weiterführenden Schularten (Haupt-, Real-, Gesamtschulen, Gymnasium usw.).

---

<sup>165</sup> Vgl. Hohm 2000, 46 und Stichweh 1988.

<sup>166</sup> Vgl. Luhmann 1987, 177, 178.

<sup>167</sup> Luhmann 1975 bzw. Kneer/ Nassehi 1997.

Dieses organisierte soziale System stellt ein Handlungssystem dar, das seine Mitglieder an bestimmte Bedingungen knüpft. Auf Seite der Inhaber von Leistungsrollen wird dies in Form von Arbeits- und Beamtenverhältnissen vollzogen, auf Seiten der Laienrollen (SchülerInnen) durch einen bestätigten Antrag der Mitgliedschaft in dieser Schule.

Der Ein- und Austritt sowohl von Leistungs-, als auch Laienrollenträgern ist formell geregelt und unterliegt bestimmten Mitgliedschaftsbedingungen, die jeweils nur durch formal geregelte Beendigungsmöglichkeiten aufgelöst werden. Gleichzeitig orientiert sich auch die Grenzziehung zur Umwelt der Schule durch das Kriterium Mitgliedschaft/ Nicht-Mitgliedschaft, d. h. jedes schulpflichtige Kind, das dadurch der „Zwangsmitgliedschaft“ unterliegt, ist durch einen genehmigten Antrag Mitglied einer bestimmten Schule, für jede Lehrkraft, die einen auf diese bestimmte Schule als Subsystem der Organisation Schule ausgelegten Vertrag hat, besteht die Mitgliedschaft in dieser einen Schule.

Der Austausch von Personen und Stellen innerhalb der Organisationen oder gar die Auflösung von Subsystemen (z. B. die Grundschule in einem kleinen Dorf, da die Anzahl der Schulanfänger dort zu gering ist) kann ohne Identitätsverlust der Organisation verlaufen, das Schulsystem an sich bleibt weiter bestehen.

Die in der Schule bestehenden Handlungsabläufe, die durch ihre Festlegung für Mitglieder und Nicht-Mitglieder dieser Organisation berechenbar sind, haben hoch speziellen Charakter und sind in einer solchen Form eindeutig von den Handlungsabläufen der Umwelt zu unterscheiden<sup>168</sup>. So besteht der *Code* dieses Systems in der *sozialen Selektion*<sup>169</sup>, der Zuweisung von Positionen innerhalb des Systems, die aber ebenso relevant sind für systemexterne Zuweisungen: die Leistungsbeurteilung via Zeugnis. Die Chance, durch die eigenen Kriterien in der sozialen Umwelt der Schule Wirkung und Ansehen zu erzielen, verleiht dem Schulsystem eine einflussreiche Position gegenüber seiner Umwelt, die es aber nur sichern kann, indem das Schulsystem sich auf Erfordernisse seiner Umwelt (z. B. den Arbeitsmarkt) einstellt.

Die bis jetzt durchgeführte etwas ungenaue Differenzierung und Einordnung des Schulsystems in den Bereich der Organisationen lässt sich durch eine weitere Untergliederung des Schulsystems in den Bereich *formaler Organisationen* beheben<sup>170</sup>.

---

<sup>168</sup> Vgl. Kneer/Nassehi 1997, 42 ff.

<sup>169</sup> Vgl. Luhmann 1987, 187.

<sup>170</sup> Auf die etwas ungenaue Differenzierung Luhmanns bei der Typisierung sozialer Systeme wurde bereits in Punkt 3.2 eingegangen. Folglich werde ich auch an dieser Stelle der konkreteren Unterteilung Hohms (vgl. ebd. 2000, 18 ff) folgen.

Als soziale Systeme unterscheiden sich formale Organisationen dadurch, dass sie ihrer Umwelt eine relativ hohe Form von Eigenkomplexität abgewinnen und gleichzeitig ein höheres Maß an kommunikativer Resonanz für diese aufbauen können. Erreicht wird dies durch eine Binnendifferenzierung in Form von Subsystemen (z. B. verschiedene Haupt-, Real-, Gesamtschulen, Gymnasien an unterschiedlichen Standorten) und durch den Aufbau abstrakterer Erwartungsstrukturen, die auch dann die kommunikative Reproduktion mit entsprechenden Funktionen und Leistungen fortzusetzen erlaubt, wenn die Bedingung unmittelbarer interaktiver Anwesenheit nicht vorliegt<sup>171</sup>, bzw. wichtige Systemelemente verändert oder ausgetauscht werden<sup>172</sup>.

Die Abgrenzung zur Umwelt durch Mitgliedschaft/ Nicht-Mitgliedschaft muss also erweitert werden um den Aspekt der *kommunikativen Vernetzung von Entscheidungen*, die an Erwartungsstrukturen orientiert sind<sup>173</sup>.

Formale Organisationen weisen eine komplexe temporale System-Umwelt-Beziehung auf. In der Regel überdauert ihre Eigenzeit die der Interaktionssysteme (in diesem Fall der Unterricht), bleiben aber auf diese angewiesen. Beginn und Ende formaler Organisationen sind an die moderne Gesellschaft mit ihren Funktionssystemen gebunden. Im Unterschied zu organisierten Interaktionssystemen (siehe 3.3.2) steht das systemintern vollzogene Ende bei Beginn der Organisation noch nicht fest. Gleichwohl bedeutet das Ende der formalen Organisation nicht das Ende der sich kommunikativ weiter produzierenden Umwelt.

### **2.5.2 Unterricht als organisiertes Interaktionssystem**

Kommen wir zur letzten „Einheit“ des gesellschaftlichen Bildungssystems: Der Unterricht, der die Grundlage kommunikativen Handelns in diesem Teilsystem bildet, lässt sich als sogenanntes *organisiertes Interaktionssystem* bezeichnen<sup>174</sup>.

Voraussetzung der Teilnahme am Unterricht ist die Mitgliedschaft in einer bestimmten Schule, die, wie oben erwähnt, ein Subsystem des gesamten Schulsystems darstellt. Die Grenzziehung zur Umwelt erfolgt durch Anwesenheit/ Abwesenheit, d. h. Lehrkräfte und SchülerInnen

---

<sup>171</sup> Man denke hier zum Beispiel an gesetzmäßige Erlasse, die das Kultusministerium eines jeweiligen Landes via Rundschreiben an Schulen bekannt gibt.

<sup>172</sup> Z. B. der Wechsel von Schulräten oder Schulleitern.

<sup>173</sup> Ausführlich bei Hohm 2000, 31 ff.

<sup>174</sup> Ich weise hier noch einmal auf den bereits erwähnten Unterschied der Typisierung sozialer Systeme Luhmanns und Hohms hin (siehe auch 3.2 und 3.3.1).

müssen am Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Im Unterricht besteht eine hierarchische Ordnung, Unterrichtsthemen, zeitlicher Ablauf und räumliche Voraussetzungen sind organisiert und, als Voraussetzung eines ordentlichen Ablaufes, von den Mitgliedern einzuhalten.

Beginn und Ende des Handlungsablaufes „Unterricht“ stehen fest, der Unterricht endet täglich nach einer bestimmten Stundenzahl, zu den jeweiligen Ferien sogar für mehrere Wochen, wodurch zwar eine vorübergehende Beendigung der Veranstaltung und räumliche Abwesenheit der Mitglieder stattfindet, das Interaktionssystem aber dennoch kontinuierlich sein kann. Durch bestimmte Vorkehrungen für die Wiederaufnahme der Interaktion werden vergangene und zukünftige Zeithorizonte organisierter Interaktionssysteme erweitert. Für den Unterricht können dies informelle Vereinbarungen sein, die eine Lehrkraft trifft (z. B. vorzeitige, einmalige Beendigung des Unterrichts), oder aber formale Vereinbarungen (Regelung des Schulbeginns nach den Ferien, Bekanntgabe von unterrichtsfreien Tagen wegen Lehrerkonferenzen usw.).

Die Themen des Unterrichts als organisiertes Interaktionssystem beziehen sich zunächst auf die formale Organisation Schule und hierbei auf deren jeweilig schulartspezifisches Subsystem. So werden auf horizontaler Ebene in Grundschulen andere Unterrichtsinhalte behandelt als in weiterführenden Schulen, auf vertikaler Ebene in Gymnasien wiederum anspruchsvollere Themen als in einer Hauptschule. Auf Ebene gleicher Schularten (Grund-, Haupt-, Gesamt-, Realschulen, Gymnasien usw. einer Stadt bzw. eines Bundeslandes) werden je nach Schultyp wenigstens ähnliche Unterrichtsinhalte vorherrschen. Unterschiede bestehen meist nur im Hinblick auf den Grad der Spezifität und Diffusität, der Konkretheit und Abstraktheit bzw. der Determiniertheit und Indeterminiertheit<sup>175</sup>.

Im weiteren Sinne unterliegt das unterrichtsthematische Geschehen dem gesellschaftlichen Teilsystem, dem Bildungssystem. So wird die Thematik des 21. Jahrhunderts wohl kaum ihren Schwerpunkt auf historisch überholte Inhalte setzen, sondern, den gesellschaftlichen Themen und Problemen angepasst, gegenwarts- und zukunftsrelevant ausgerichtet sein. So liegen die vom Bildungssystem gesetzten und im Unterricht behandelten Schwerpunkte unserer Gesellschaft zum Beispiel in den Bereichen neue Medien, Fremdsprachenkompetenz usw., die letztendlich auch der arbeitsmarktorientierten Situation ausgesetzt sind.

---

<sup>175</sup> Ausführlich bei Hohm 2000, 23 ff.

Der Ablauf des Unterrichts in der jeweiligen Klasse, das Verhalten der einzelnen SchülerInnen und Lehrkräfte, die Sitzordnung, der Tafeldienst etc. weisen zwar Unterschiede zum Unterricht anderer Schulklassen auf, müssen aber dennoch der Kategorie organisierter Interaktion zugeordnet werden, da Handlungsabläufe ohne Unterrichtsthema, auch wenn sie im Unterricht vorhanden sind, informeller Natur und daher den *flüchtigen Interaktionssystemen* zuzuordnen sind<sup>176</sup>.

## **2.6 Wiedereinführung operativ produzierter Differenzen: Die System-Umwelt-Differenz von Familie und Schule**

Die Systeme Familie und Schule wurden in den vorangegangenen Abschnitten als selbstreferentiell-geschlossene Sozialsysteme dargestellt, die gleichzeitig offen sind für *Austauschprozesse* mit ihren jeweiligen Umwelten<sup>177</sup>. Diese Anschauung kann sowohl für die Systemtheorie, als auch für alle weiteren systemisch-ökologisch ausgerichteten Theorien als grundlegend angesehen werden.

Wurde Familie in der bisherigen Darstellung als System familiär-intimer Kommunikation begriffen, Schule hingegen als System organisierter und institutioneller Verfasstheit mit schulspezifischen Systemvorgaben, so soll nun die Frage der Austauschprozesse beider sozialen Systeme in den Mittelpunkt gestellt werden.

Das Problem der Unterscheidung von Familie und Nicht-Familie im Sinne von systemzugehörig und systemfremd wurde bereits angesprochen (→2.4.3). Mit der folgenden Erklärung, die den für diese Arbeit relevanten Begriff der Offenheit des Systems Familie für ihr Umweltsystem Schule aufgreift, lässt sich dieser Differenzierungsproblematik entgegenkommen und somit gleichzeitig die „geschlossene Offenheit“ sozialer Systeme erkennen. Der systemtheoretische Ansatz Luhmanns<sup>178</sup>, der sich hier auf die Beobachtung der typischen Differenzierung der Kommunikation des Sozialsystems Familie und der Kommunikation von Schule bezieht, soll hierzu nur aus der Sichtweise von Schule als familiäre Umwelt übertragen werden,

---

<sup>176</sup> Vgl. Hohm 2000, 20 ff.

<sup>177</sup> Vgl. Luhmann 1984 sowie Kneer/ Nassehi 1997, 47 ff. Dieser Ausgangspunkt, durch den eine Unterscheidung von System und Umwelt vorgenommen wird, entspricht der zweiten von drei Phasen der neueren Entwicklungen in der Systemtheorie. Er soll hier trotz eines weiteren Paradigmenwechsels, der Theorie autopoietischer Systeme, Anwendung finden.

<sup>178</sup> Luhmann 1990, 200 ff.

nicht aber umgekehrt. So wird der Prozess des „re-entry“ als Teilhabe von Personen dieses Systems an familienspezifischer Kommunikation nicht untersucht.

Die Differenzierungsfrage zwischen Familie und Schule lässt sich zunächst ganz grob über deren Systemteilnehmer (in der Schule: SchülerInnen und Lehrer, in der Familie: Kinder und Eltern) klären.

Die mehr komplexe und schwierige Frage, die nun aufkommt, ist die des Beobachtens der eigenen familiären Systemgrenzen und damit gleichzeitig das Beobachten einer Umwelt „Schule“. Ein soziales System, das durch seine spezifischen Operationen die Differenzierung zu seiner Umwelt erreicht, bedarf der internen Orientierung, die durch die Differenz von System und Umwelt hergestellt wird. Das System gelangt also nur durch die *Wiedereinführung* der Kommunikationsdifferenzen von den als Umwelt bezeichneten Systemen zur Beobachtung eines eigenen, geschlossenen Systems.

Um dies zu erreichen, und das entspricht der Modernität von Sozialsystemen, muss sich das jeweilige Sozialsystem in der gesellschaftlichen Umwelt selbst beobachten. Da es jedem System aber verwehrt ist außerhalb seiner Grenzen zu operieren, bedarf es einer internen Beobachtung von Systemgrenze und Umwelt. Diese Unterscheidung wird erreicht durch die Einführung sehr begrenzter Ausschnitte der Umwelt in das eigene System, es findet eine „Schließung als Einschließung“ statt (Luhmann 1990, 200, 201). Dieser Prozess des „re-entry“ (Luhmann 1990, 200) wird in sozialen Systemen an *Personen* vollzogen. Das externe und interne Verhalten wird intern relevant, und somit wird auch nicht-familienbezogenes Verhalten in der Familie der Person zugerechnet. Die so entstehende Offenheit eines Systems für die Systeme seiner Umwelt kann durch das System mit seiner autopoietischen Grundeigenschaft aber nur durch eigene Systemoperation und damit ausschließlich *systemintern* hergestellt werden.

Am Beispiel des Sozialsystems Familie<sup>179</sup> soll nun der Vollzug des „re-entry“ des außerfamiliären Systems Schule und die systemrelative Kontaktaufnahme zur Schule exemplifiziert werden. Der Einschluss des Systems Schule vollzieht sich dabei für die Familie durch die Personen, die direkte Teilnehmer *beider* Systeme sind: die schulpflichtigen Kinder der Familie als SchülerInnen. Ihre Systemmitgliedschaft besteht in der Familie durch die biologische Verbundenheit, im gesellschaftlich organisierten Schulsystem durch die verpflichtende Mit-

---

<sup>179</sup> Eine allgemeinere Abhandlung findet sich bei Luhmann 1990, 200 ff.

gliedschaft (Schulpflicht). Als *Person* bilden Jugendliche den Identifikationspunkt ihres *Gesamtverhaltens* (Luhmann 1990, 200) innerhalb und außerhalb der Familie.

Das außerfamiliäre Schulleben mit seiner schulspezifischen Kommunikation wird in das Sozialsystem Familie eingeführt durch das externe und interne Verhalten der Kinder, die zugleich SchülerInnen sind, wobei dieses Verhalten familieninterne Relevanz erreicht, also durch direkte Kommunikation über schulrelevante Ereignisse wie Noten, Ärger mit Lehrern, Wandertage etc., aber auch durch weniger direkte schultypische Verhaltensweisen, die ihre Aneignung im Schulalltag finden (Abneigung gegen Leistungsaufforderungen, Vernachlässigung der Hausaufgaben usw.). Jugendliche als Personen, die zugleich Adressaten für Kommunikation des Systems Schule sind, werden dabei vom beobachteten System Familie konstruiert als Personen mit bestimmtem Verhalten. Dieses Verhalten, das durch andere soziale Systeme wie peers, Sportverein und eben die Schule bedingt wird, beeinflusst durch externe Anforderungen und Bedingungen innerhalb der Familie die Kommunikation, in dem diese als „nichtfamiliäres“ Verhalten bemerkt und kommuniziert wird. Alles, was also eine Person betrifft, ist der Familie für Kommunikation zugänglich. Die Familie ist dadurch imstande, ihr eigenes System gegenüber der Schule zu differenzieren. Die selbstreferentielle Geschlossenheit des Familiensystems wird hierdurch jedoch nicht zerstört, die Systemgrenzen werden nicht aufgehoben. Es findet lediglich eine Beobachtung der Systemdifferenzen statt.

Die Offenheit des Systems Familie für das System Schule (als Umwelt) kann jedoch – laut der Theorie autopoietischer Systeme – nur durch die eigenen Systemoperationen hergestellt werden. So findet in der Familie weiterhin familienspezifische Kommunikation statt, parallel hierzu kann jedoch schulspezifische Kommunikation in der Familie stattfinden. Die Sachverhalte indes bleiben solche der Umwelt, sie können nie Sachverhalte des Familiensystems werden, „*darauf beruht ihre Problematik für den familieninternen Diskurs*“ (Luhmann 1990, 201). So können Eltern schlechte Schulleistungen ihres Kindes durch Sanktionen wie Taschengeldkürzung, Fernsehverbot, evt. auch „Liebesentzug“ bestrafen, gute Leistungen durch entsprechende erweiterte Möglichkeiten und Freiheiten des Kindes. Eine Zertifizierung, wie das System Schule sie in Form von Zeugnissen vornimmt, die Übernahme der Funktionen Allokation oder Selektion auf Grund der erbrachten Leistungen des eigenen Kindes, ist jedoch für das System Familie ebenso absurd wie der Ausschluss aus der Familie<sup>180</sup>.

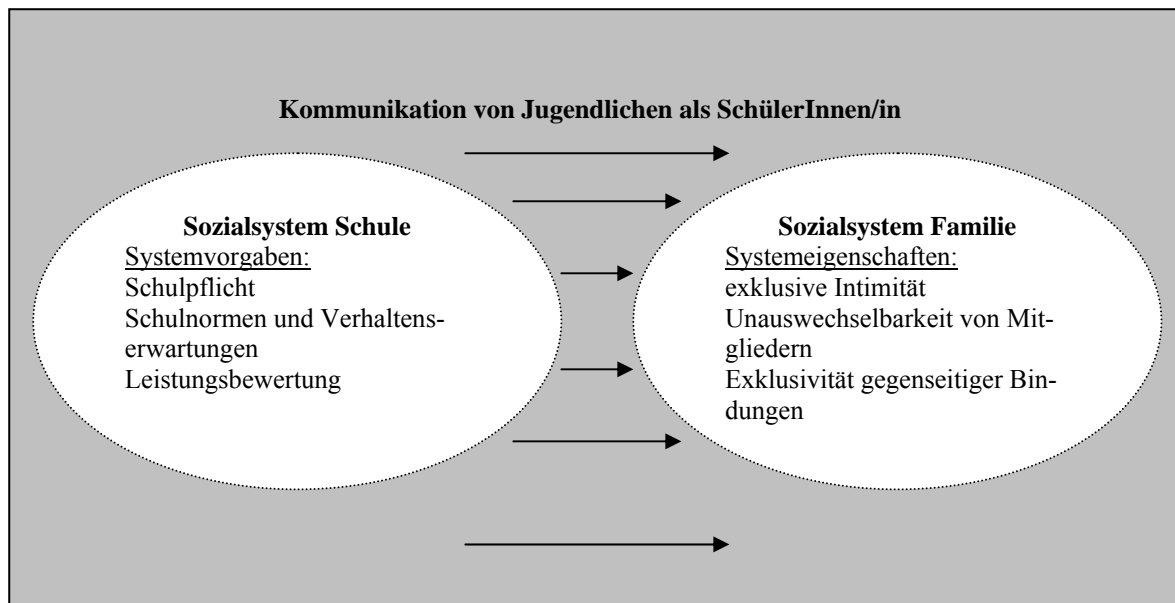
---

<sup>180</sup> Dieser kann zwar von den Eltern durch Nichtbeachtung des Kindes erfolgen, dadurch lässt sich aber weder der biologische Zusammenhang entwerfen, noch würden ähnlich aufgebaute Sanktionsmechanismen die Beziehung der funktionalen Teilsysteme Familie und Schule dazu führen, die Systemgrenze der Familie zu sprengen.

Durch die folgende Abbildung, die Schule als Umwelt der Familie versteht<sup>181</sup>, soll die Komplexität dieses Sachverhaltes auf eine Grundstruktur reduziert werden:

Dabei wird die Schule, wie bereits zuvor mit ihren organisierten Systemvorgaben die Familie, in ihrer emotional-intimen Struktur betrachtet.

Abb. II.3: Wiedereinführung der operativ produzierten Differenz von System und Umwelt



Diese Art der Öffnung des Systems Familie für ein externes, in diesem Falle das Schulsystem, kann in unter einem anderen Betrachtungswinkel ebenso als Prozess der Ablösung Jugendlicher aus der Familie angesehen werden<sup>182</sup>: Jugendliche werden mit dem Auftrag versehen, eigene Erfahrungen in der Welt, in anderen Systemen zu machen. Mit diesem Auftrag sind sie aber gleichermaßen verpflichtet, das „Neue“ in die Familie hereinzuholen, sie sind sozusagen *Delegierte* ihrer Familie. Stierlins Arbeiten (1980) beziehen sich dabei mehr auf Variationen elterlichen Verhaltens im Ablösungsprozess Jugendlicher von der Familie, weisen aber ebenso auf den Zusammenhang scheinbar getrennter Sachverhalte in unterschiedlichen Systemen hin und scheinen sogar für die Aufrechterhaltung des Familiensystems verantwortlich zu sein.

<sup>181</sup> Das „re-entry“ von umweltlicher Kommunikation kann natürlich ebenso im umgekehrten Falle der Schule die Grenze und Differenzierung ihres Sozialsystems verdeutlichen. Hier sind es dann Lehrer und SchülerInnen, deren externe Kommunikation durch die Kommunikation der unterschiedlichsten Systeme bedingt ist (Familie, Kommunalpolitik, Verein, um nur einige aufzuzählen). Diese Position soll aber im weiteren Verlauf auf Grund des thematischen Schwerpunktes keine Beachtung finden.

<sup>182</sup> Vgl. Stierlin 1980.



### 2.6.1 In- und Outputbeziehungen von Familie und Schule

Nachdem nun in diesem, wie auch bereits im ersten Teil dieser Arbeit die systemische Differenzierung von Familie und Schule in ihrer Kommunikation ausführlich erläutert wurde, muss man sich den Besonderheiten der Beziehungen von Familie und Schule, die zuvor als Offenheit bezeichnet wurden, zuwenden und die Frage nach Veränderungen dieser Beziehung auf Grund sich verändernder familiärer Bedingungen<sup>183</sup> stellen. Es ist nach dem bisher Betrachteten als logische Schlussfolgerung anzusehen, dass mit der Veränderung eines auch die Veränderung des anderen Systems stattfindet. Auch wenn zuvor die Existenz von Gesellschaft ohne Familie als möglich erachtet wurde, so hat der Prozess des re-entry doch gezeigt, wie das System Familie mit einem System der gesellschaftlichen Umwelt im Zusammenhang steht. Grundsätzlich kann aus erkenntnistheoretischer Sicht der Systemtheorie davon ausgegangen werden, dass eine systemimplizite Begrenztheit allen Bewusstseins und aller Erkenntnis für jedes System vorliegt: Jedes System erkennt demnach nur das, was es kennt. Darüber hinaus besteht jedoch auch die Option, aus der Sicht des jeweils anderen Systems Lücken des fremden Systems zu erkennen. Dies würde für die Systeme Familie und Schule die Anforderung eines gegenseitigen Beobachtens von Systemschwächen voraussetzen, um gemeinsamen Interessen folgen zu können, die gemeinsamen Zielen entsprechen (z. B. die Erziehung).

Es wurde bereits darauf hingewiesen (vgl. 3.3), dass *Bildungserfolg* als wesentliches Kriterium der Statuszuweisung moderner Gesellschaften im Mittelpunkt des schulischen Lebensabschnittes steht<sup>184</sup>. Unter anderem, auch das wurde bereits erwähnt, hängt dieser Bildungserfolg ebenso von der Beziehung zwischen Familie und Schule ab<sup>185</sup>. Der oben erläuterte Zusammenhang familiärer und schulischer Ziele kann sich sowohl komplementär als auch divergent darstellen, und damit kann auch die Gestaltung der Beziehungen ja nach Familie ganz unterschiedlich ausfallen.

Bei der Analyse solcher Unterschiede muss dann zum Beispiel gefragt werden, welche Gründe dazu führen, dass sich Eltern für die Schule interessieren und engagieren, bzw. warum sie es nicht tun, und weiterhin, in welchen Formen und institutionellen Regelungen das Zusam-

---

<sup>183</sup> Vgl. ausführlich hierzu Teil II dieser Arbeit.

<sup>184</sup> Dies impliziert jedoch nicht, dass alle SchülerInnen bzw. alle Eltern(teile) diesem wesentlichen Ziel gleich nahe stehen. Es soll hier jedoch ungeachtet dieser Tatsache als „Basis“ des schulischen Bildungsweges angesehen werden.

<sup>185</sup> Vgl. Nave-Herz 2002, 253 ff.

menwirken organisiert wird, wie es genutzt wird und wo die gemeinsamen bzw. unterschiedlichen Interessen von Familie und Elternhaus liegen.

Auch wenn relativ wenig empirisch gehaltvolles Material zum Wandel bzw. der Kontinuität in den Beziehungen zwischen Eltern und Schule für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg<sup>186</sup> vorliegt, kann in der Literatur das für das Verhältnis von Elternhaus und Schule für diesen Zeitraum eine relativ kontinuierliche Situation festgestellt werden: Alle empirischen Untersuchungen dieser Zeit beschreiben ein Verhältnis mit vielfältigen Ambivalenzen, die sowohl die Perspektive der Eltern wie auch die der Lehrer(innen) betreffen<sup>187</sup> und besonders durch strukturelle Grundvoraussetzungen<sup>188</sup> dieses Verhältnisses geprägt sind.

Dabei sind die Erziehungsaufgaben von Eltern und Lehrern nicht streng voneinander zu trennen, bewegen und konkretisieren sich aber auf unterschiedlichen Ebenen sowie durch unterschiedliche Aufgaben. Beide sind aber eingebunden in die Verpflichtung, Heranwachsende zu Persönlichkeiten zu bilden, ihre geistigen, seelischen und körperlichen Fähigkeiten zu entwickeln.

Diese pädagogische Arbeitsteilung, bei der sowohl die Schule das Familienleben und damit auch die Eltern-Kindbeziehung nachhaltig beeinflusst, als auch familiäre Interaktionsprozesse die Lernbedingungen Heranwachsender tangieren, führt nicht selten zu systemischen Grenzüberschreitungen (Misstrauen und Konkurrenzdenken beider Instanzen), die die jeweils fremden Systemoperationen stören. Eltern unterliegen auf Grund der zukunftsentscheidenden Bedeutung der Lehrer für ihre Kinder Gefühlen der Abhängigkeit und Ohnmacht, Lehrer hingegen fühlen sich von der Gesellschaft überfordert und zu wenig anerkannt und verweisen bei der Ursachensuche auf Defizite in Leistung und Verhalten der SchülerInnen auf mangelhafte Erziehungsleistungen der Eltern hin.

---

<sup>186</sup> Dieser Zeitabschnitt fällt hier besonders ins Gewicht, da gerade die wirtschaftlichen Veränderungen der 50er und 60er Jahre auch den Stellenwert des Bildungssystems entscheidend verändert haben.

<sup>187</sup> Vgl. Busch/ Scholz 2002, 256 ff

<sup>188</sup> Auf diese verfassungsrechtliche Grundlage wurde bereits hingewiesen (Teil I, 1.4) Schule muss im Rahmen ihrer verfassungsgegebenen Verpflichtung das primäre Recht der Eltern zur Erziehung ihrer Kinder beachten.

## 2.7 Jugendliche in und zwischen zwei Systemen: Im Spannungsfeld der Differenzen

Familie und Schule, die auf der einen Seite in enger Verkopplung zueinander stehen, weisen auf der anderen Seite jedoch, das wurde im ersten Teil deutlich, erhebliche Differenzen auf. Sowohl Familie als auch die Schule geraten über das Kind, das direkt beiden Systemen als Mitglied angehört in Beziehung und nehmen gleichzeitig Einfluss aufeinander. Die Familie legt ihren Schwerpunkt dabei vermehrt auf das zentrierte Eltern-Kind-Verhältnis, Schule konzentriert sich hingegen überwiegend auf ihren universalistischen Anspruch<sup>189</sup>.

Das Verhältnis beider Systeme zueinander beinhaltet dabei mehrere Aspekte. Es muss aber festgehalten werden, dass jede Funktion des einen bzw. des anderen Systems spezifisch ist und von der anderen Seite nicht ersetzt werden kann, weiterhin, dass eine Differenz besteht, die unbedingt aufrechtzuerhalten ist<sup>190</sup>, um die systemrelevanten Operationen, die nur systemspezifisch durchgeführt werden können, nicht zu stören. Die Beziehung zwischen Familie und Schule kann also nicht eine Aufhebung systemspezifischer Funktionalität bedeuten.

Differenzen der unterschiedlichen Systeme – in unserem Falle Familie und Schule –, in denen sich der Heranwachsende während des Verlaufs der Schulpflichtzeit über einen längeren Zeitabschnitt gleichzeitig bewegt, führen zur Beeinflussung der biographischen Entwicklung des Jugendlichen und damit unweigerlich zu einem teilweise schwer zu vereinbaren Spannungsverhältnis. Zwar beziehen sich beide Systeme auf das Individuum, jedoch tut die Familie dies im Zeichen unauswechselbarer Individuen, durch Liebe und auf der Basis der Dauerhaftigkeit biologischer Bande, während der bürokratischen Einrichtung Schule u. a. die Aufgaben der Qualifikation, Selektion und Allokation<sup>191</sup> zufallen.

Aus sozialisationstheoretischer Perspektive bedeutet der Übergang von der Familie zur Schule für jedes Kind, aber auch für dessen Eltern einen wesentlichen Wendepunkt innerhalb der Biographie. Die Schule als etablierte sekundäre Sozialisationsinstanz kann in unserer Gesellschaft nicht umgangen werden. Die Schulpflicht gebietet zum einen den zwangsweisen Besuch dieser Einrichtung, zum anderen müssen spezielle Regeln und Anforderungen innerhalb dieses Systems eingehalten werden<sup>192</sup>. Die in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts oft

---

<sup>189</sup> Systemimmanente spezifische Funktionen zu vertauschen oder beiden Systemen sowohl die individuell-emotionale, als auch die universalistische Funktion zuzumuten, würde den typischen Anspruch an Familie und Schule aufheben und unglaubwürdig machen. Es käme hierdurch zu einer ganz neuen systeminternen Kommunikation, wobei dies gerade für die Familie mit ihren biologischen Banden unmöglich erscheint.

<sup>190</sup> Vgl. Giesecke 1996.

<sup>191</sup> Vgl. Rolff 1997, 9 ff.

<sup>192</sup> Vgl. u. a. Hurrelmann 1999.

zitierten Schlagworte einer „Spaß- und Kuscheleckenpädagogik“, die von pädagogischen Bewegungen zur Überwindung des schulischen Mangels an familiär-lebensweltlichen Hintergründen angestrebt wurden, um die Künstlichkeit der Institution Schule zu kompensieren, haben ihren reformerischen Charakter inzwischen eingebüßt.

Die Anforderungen, die durch beide Systeme an Jugendliche gestellt werden, die sowohl Kinder von Eltern sind als auch SchülerInnen der Institution Schule, können nun zu erheblichen Konflikten und Krisen führen. Jugendliche sind als Personen die Adressaten beider Kommunikationssysteme, und jedes System bedingt und verlangt ein spezifisches Verhalten. Besonders das Bewusstsein der Eltern über die zunehmende Bedeutung qualifizierender Bildungszertifikate führt zu einer auf den Bildungsabschluss zentrierten Interessenwahrnehmung, die über elterlichen Leistungsdruck die emotionale Eltern-Kind-Beziehung unterminiert, was ebenso psychische Folgen für den Heranwachsenden hat<sup>193</sup>, wie eine gewisse Gleichgültigkeit der Eltern gegenüber dem Schulverlauf, die durchaus die weitere Biographie des jungen Menschen belastend tangieren kann.

Aber auch eine Schule, die über ihren Auftrag hinaus zu sehr ins Familienleben einzudringen versucht, verliert an institutional-spezifischem Charisma: Sie ist für SchülerInnen dann nicht mehr als ergänzender Kontrast zum Familienleben zu akzeptieren und zu respektieren.

Mit der zunehmenden gegenseitigen Interpenetration beider Systeme, die ja teilweise im Rahmen der Krisenprognose von Familie und Schule zur „Rettung“ eines gelingenden Sozialisations- und Erziehungsauftrages beider Instanzen sogar propagiert wird, besteht also zunehmend die Gefahr, dass jede Institution ihren typischen Charakter verliert und dadurch unglaubwürdig und verwirrend erscheint, was besonders die Individuation des Heranwachsenden beeinflusst. So erlebt man im Schulalltag eine gewisse Respektlosigkeit gegenüber Anforderungen und Verhaltenserwartungen, da Schule ihre Aura ein Stück weit verloren hat. Andererseits kann die Offenheit von Familie für Schule und umgekehrt gerade dadurch auch zu einer angstfreien kognitiven und sozialen Individualentwicklung führen.

Die Schwierigkeit der Bewältigung dieser Problematik ergibt sich für den jungen Menschen unter anderem durch die bestehenden unterschiedlichen Rollenerwartungen, Norm- und Wertvorstellungen beider Systeme. Das Problem unterschiedlicher Qualitäten besteht in der

---

<sup>193</sup> Vgl. Combe/ Helsper 1994.

Qualität der Beziehungen: auf der einen Seite eine *konvergente* Eltern-Kind-Beziehung, die innerhalb des modernen Erziehungsstils in Familien zur Gleichberechtigung von Eltern und Kindern geführt hat, auf der anderen Seite aber die überwiegend noch bestehende *divergente* LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung<sup>194</sup>, die durch Kurzlebigkeit und Distanz gekennzeichnet ist. In der Schule herrscht nach wie vor ein relativ traditionelles Prinzip der Über- und Unterordnung, eine durch die Gruppengröße dieser Instanz hervorgerufene Anforderung, ein Zustand, der im Vergleich zum familiären Leben einen historisch Rückstand aufweist.

---

<sup>194</sup> Vgl. Melzer 2001, 224.

### III. Der Stellenwert des Kindes im Sozialsystem Familie – Familiengeschichtliche Entwicklung und neue Generationenbeziehungen

#### 3.1 Kind und Familie – Vorbemerkungen

Nach dieser theoretisch-systemischen Einordnung erfolgt nun eine historische Auseinandersetzung mit Veränderungen innerhalb der Beziehungsstrukturen der Familie. So kann erreicht werden, dass die Lebenswelten Familie und Schule und des sich hieraus entwickelnden Verhältnisses zwischen Eltern und ihren Kindern verstanden und Handlungen bzw. Interaktionsabläufe vor einem Hintergrund historischer Entwicklung<sup>195</sup> und mit Blick auf die aktuelle Situation von Familie in ihren äußeren und inneren Veränderungsprozessen betrachtet werden.

Im diesem Kapitel interessiert vor allem der veränderte Stellenwert des Kindes in der Familie sowie Entwicklungen, die im Zuge solcher Veränderungen das Hierarchiegefälle zwischen Eltern und ihren heranwachsenden Kindern minimieren oder sogar aufzuheben scheinen<sup>196</sup>. Dass ein solcher Wandel, der im Verlauf der Nachkriegszeit bis heute die Familie als primäre Sozialisationsinstanz<sup>197</sup> sowie die Kindheits- und Jugendphase als wichtigste Sozialisierungsperiode im menschlichen Leben strukturell verändert hat, bedeutet schließlich auch für den zuvor beschriebenen Zusammenhang von Familie und Schule eine Veränderung.

Die Folgen gesellschaftlichen Wandels für die Familie, welche *sozialstruktureller* und *kultureller* Art sind<sup>198</sup> und von denen hier hauptsächlich die Pluralisierung von Formen des Zusammenlebens, die Erosion „normalbiographischer“ Verläufe, ein veränderter *Stellenwert des Kindes* und *Wandlungen der Generationenbeziehungen* Beachtung finden sollen, liegen in den sozialstrukturellen und personalen Differenzen von vorindustrieller und industrieller Gesellschaft begründet. So haben sowohl die geistige Aufklärung und der Rationalismus, als auch wirtschaftliche und politische Faktoren ihre Auswirkungen gezeigt, Industrialisierung

---

<sup>195</sup> Zur systemtheoretischen Bedeutung historischer Spezifikation und Relativierung des Sozialsystems Familie siehe Teil II.

<sup>196</sup> Z.B. du Bois-Reymond 1998.

<sup>197</sup> Auch, wenn inzwischen andere soziale Bereiche, wie z. B. die Gleichaltrigengruppe, Medien usw. einen enormen Stellenwert am Sozialisationsprozess eingenommen haben.

<sup>198</sup> Reuband (1997, 129, 130) fasst unter der *strukturellen Dimension* im Wesentlichen die objektive Lage und die damit verbundenen funktionalen Erfordernisse innerhalb einer Gesellschaft zusammen, als *kulturelle Dimension* versteht er das Werte- und Normengefüge der Gesellschaft.

und Kapitalismus ebenso ihren Einfluss auf das innerfamiliäre Leben genommen wie Liberalismus, Demokratie und schließlich die Einrichtung des Sozialstaates<sup>199</sup>. Hierdurch wurden insgesamt alle Lebensbereiche stärker differenziert, als dies zuvor der Fall war, besonders in der Familie jedoch zeigen sich Beziehungs- und Funktionsveränderungen.

Im nun folgenden Teil werden die wesentlichen Veränderungen des familiären Bereiches dargestellt, die letztlich auch das Kind in eine zunehmend demokratische und gleichberechtigte Position innerhalb des Familiengeflechts erheben, ihm Mitbestimmungsrechte, Autonomie und Urteilskraft gewährleisten.

Eine vollständige familienevolutionäre Beschreibung an dieser Stelle vorzunehmen, liegt nicht in meiner Absicht und erfordert für den interessierten Leser die Lektüre anderweitiger Autoren<sup>200</sup>. Die hier skizzierten Etappen der Familienentwicklung werden in großzügigen Schritten dargestellt, immer aber unter Beachtung der wesentlichen Veränderungen innerfamiliärer Prozesse und ihrer Auswirkungen auf elterliche und schulische Sozialisation behandelt. Auf die Veränderung der Generationenbeziehungen in der Schule bezieht sich dann ausführlich der sich anschließende III. Teil dieser Arbeit.

### **3.2 Familie als Untersuchungsgegenstand**

Bevor auf historisch bedingte Veränderungen der ältesten sozialen Gruppe der Gesellschaft eingegangen wird, soll auf Probleme und Kontroversen hingewiesen werden, die sich für den Forscher ergeben, wenn die Familie zu einem Untersuchungsgegenstand erhoben wird.

Als Objekt soziologischer Betrachtung ist die Familie unter den verschiedensten Fragestellungen und Forschungsinteressen, mit den unterschiedlichsten Methoden und Theorieansätzen untersucht worden: *“Of all social phenomena, the human family ranks near the top in the frequency and variety of perspectives with which it has been studied. The aim of investigators, their methods and their conclusions vary so widely that an attempt to encompass the whole would produce little but a disjointed catalog.”* (Turner 1970, zit. nach Bösel 1980, 9) Familie

---

<sup>199</sup> Vgl. Gukenbiehl 1979, 104 ff.

<sup>200</sup> Die an dieser Stelle allenfalls angedeutete Darstellung liegt ausführlicher u. a. bei Mitterauer/ Sieder vor: Vom Patriarchat zur Partnerschaft: Zum Strukturwandel der Familie (1977), Eggen, B., Familie der Gesellschaft. Kontinuität und Wandel (1994), Peuckert: Familienformen im sozialen Wandel (1999), Lüscher: Die >postmoderne< Familie sowie Lauterbach: Familie und private Lebensform – oder: Geht der Gesellschaft die Familie aus? (1999).

als Forschungsgegenstand bietet einen Facettenreichtum von Möglichkeiten der Analysen, und man kann Turners Darstellung heute, nach über dreißig Jahren durchaus übernehmen und erweitern: *Today there are no less, but countless possibilities to investigate the human family* (SR). Dies liegt zum einen an einem Forschungsinteresse, welches sich auf die mittlerweile gesellschaftlich akzeptierten und dadurch auch wissenschaftlich erfassbaren, unterschiedlichen äußeren Formen der Familie bezieht, zum anderen an veränderten Interaktionsbeziehungen innerhalb der Familien selbst, den veränderten Binnenstrukturen. Je nach Ausrichtung des Untersuchungsinhaltes können somit Schwerpunkte auf ein rein phänomenologisches Erscheinungsbild der Familie gesetzt oder aber die funktionellen und rollenspezifischen Verlagerungen innerhalb des Familiengeschehens analysiert werden.

Was auch immer im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht, Familie als Gegenstand empirischer Forschung zu erheben bedeutet stets, von der Ohnmacht einer überdauernden Theorie auszugehen, nur Wandel und Veränderungen scheinen sicher zu sein. Bezogen auf die Zusammensetzung dieser Personengruppe können Aussagen über *die* Familie nicht getroffen werden, da Form und Größe dieser Personengruppe variieren. Was der sozialwissenschaftliche Forscher als Familie bezeichnet, hängt nicht zuletzt von dem von ihm bestimmten Untersuchungs- und Problemzusammenhang ab. Nach einem für unterschiedliche Forschungsansätze durchgängigen und allgemeinen, rechtlich oder gesellschaftlich legitimierten Familienbegriff zu suchen, der sich auf eine eingegrenzte, rein äußere Konstellation dieser sozialen Gruppe bezieht (z. B. verheiratetes Paar mit Kind bzw. Kindern), wäre unmöglich. Familie würde dabei unter einer ausgewählten theoretischen Perspektive beschränkt auf *eine* Variante, es herrschte eine besondere Diktion: die „private Lebensform“, wobei die familiäre Lebensform nur eine Teilmenge dieser bildet<sup>201</sup>.

Hintergründe, die eine einheitliche Familientheorie geradezu verhindern, haben ihre Ursache bereits in der Sozialgeschichte der Familie. Allein die Entwicklung des Begriffs „Familie“<sup>202</sup> spiegelt interessante Tendenzen in der Geschichte dieses Sozialgebildes wider. Dabei bereitete die „Definition“ der Familie (im Sinne einer Abgrenzung des zugehörigen Personenkreises) in der historischen Dimension weitaus größere Schwierigkeiten als in der Gegenwart. Wenn heute eine gewisse „Homogenität“ (Mitterauer/ Sieder 1977, 35) von Familienformen festgestellt werden kann, so bezieht sich diese auf eine relativ häufig gelebte familiäre Konstellati-

---

<sup>201</sup> Vgl. Schneider 2002.

<sup>202</sup> Vgl. Mitterauer/ Sieder 1977, 18.



on, die verwandtschaftliche Verhältnisse zwischen Eltern und ihren Kindern voraussetzt und den Familienbegriff auf diesen in einem Haushalt lebenden Personenverband reduziert. Im grundlegenden soziologischen Sinne stellt die Familie eine *Institution* dar, da sie in jeglicher Form bewusst gestaltet oder ungeplant entstanden ist und (relativ)<sup>203</sup> stabile und dauerhafte Muster menschlicher Beziehungen aufweist, die durch die Gesellschaft entweder erzwungen oder aber auf allseits als legitim geltenden Ordnungsvorstellungen basieren.

An anderen Stellen wird der Familie ein Institutionsstatus deswegen zuerkannt, da es sich um eine „Einrichtung“ mit bestimmten Regeln des Arbeitsablaufes handelt und die Verteilung von Funktionen auf kooperierende Familienmitglieder bestimmt werden, wo also eine bestimmte Ordnungsvorstellung herrscht<sup>204</sup>. Von einer *Deinstitutionalisierung* (Tyrell 1988) zu sprechen, scheint angesichts der funktionierenden alternativen Formen familiären Zusammenlebens übertrieben. Vielmehr kommt es zu einer inhaltlichen Verschiebung der institutionellen Familienkriterien, wobei jedoch weiterhin institutionelle Inhalte erfüllt werden.

Auch die innerfamiliären Handlungsabläufe, die zwar typische Ausprägungen haben, unterliegen aktuellen und historischen Gegebenheiten. So werden sich Handlungsabläufe durch externe Bedingungen wie Krieg, Umweltkatastrophen usw. ebenso verändern wie durch Krankheit oder Tod eines Familienteils, Arbeitslosigkeit usw. Eine Übereinstimmung hinsichtlich des internen Familienlebens besteht jedoch dahingehend, dass Familie bis zu einem gewissen Grad die *Konstanz* der in ihr gelebten Beziehungen garantiert, für ihre Mitglieder eine *Exklusivität* besitzt und eine *Solidargemeinschaft* für diese darstellt. Als Gruppe besonderen Typs wird Familie deswegen angesehen, da sie ihre Mitglieder nach Ehe und Filiation rekrutiert, eine nach Geschlecht und Generation differenzierte Rollenstruktur aufweist und in spezifischer Weise institutionalisiert und juristisch reguliert ist<sup>205</sup>.

Für meine Darlegung werde ich, was die Zusammensetzung dieser sozialen Gruppe angeht, den Begriff „Familie“ für das Zusammenleben von Eltern (resp. einem Elternteil) mit mindestens *einem* minderjährigen Kind in einem gemeinsamen Haushalt verwenden. Diese Festle-

---

<sup>203</sup> Eine Theorienbildung bezüglich der Familie als *Institution* stellt sich als schwierig dar, da Familie als eine universelle Einrichtung dem historischen Wandel unterliegt. Somit müssen diachrone und synchron-systematische Aspekte koordiniert werden, wodurch folglich die Frage, was Familie zu einer Institution macht, bisher kaum aufgeworfen wurde (vgl. Tyrell 1978), wengleich Tyrell (1979) der Ehe und Familie eine „institutionelle Dignität“ zuweist. Die Institutionalisierung ergebe sich aus dem „Normalverhalten“ des Erwachsenen, welches Eheschließung und Familiengründung als selbstverständlich erscheinen lässt.

<sup>204</sup> Vgl. Höpflinger/ Debrunner 1994.

<sup>205</sup> Vgl. Melzer 1987, 52.

gung ergibt sich besonders aus den Konstellationen, die ich im Rahmen der qualitativen Erhebungen vorfand und die für die Bevölkerung des Untersuchungsgebietes als repräsentativ angesehen werden können. Somit bestimmt in dieser Arbeit im Wesentlichen das Untersuchungsfeld den Familienbegriff.

Die internen Familienbedingungen der untersuchten Gruppen, von denen quasi ein Ausschnitt der Analyse meiner Fragestellung dient, werden von einer geschichtlichen Etappe geprägt, in der die ökonomische und materielle Versorgung des Einzelnen die Verteilung von Arbeitsplätzen in den Vordergrund geraten lässt, wodurch auch Schule und Bildungsabschlüsse wesentlichen Charakter erhalten. Es ist deshalb davon auszugehen, das Thema „Schule“ im Kontext familienalltäglichen Handelns sehr ausgeprägt vorzufinden, zumal es sich bei der untersuchten Gruppe um Eltern handelt, deren Kinder die Schulpflicht in Kürze vollendet werden haben.

Die Bedeutung des schulischen Alltags für familiäre Kommunikationsabläufe wird um so deutlicher, wenn man die historische Entwicklung familiären Alltagshandelns hinzu zieht.

### **3.3 Die vorindustrielle Familie: Kinder als Garanten für Haus- und Hoferhalt**

Während der deutschen Sprache im späten Mittelalter, teilweise auch noch bis in die frühe Neuzeit hinein eine eigene Bezeichnung für eine soziale Gruppe (bestehend aus Eltern mit ihren Kindern im Sinne einer „Haushaltsgemeinschaft“) fehlte, und die Umschreibung „mit Weib und Kind“ an diese Stelle treten musste, waren soziale familiäre Beziehungen zu dieser Zeit dennoch vorhanden.

Der Umfang einer unter heutigem Verständnis als „Kleinfamilie“ bezeichneten Haushaltsgemeinschaft war zu jener Zeit jedoch ausgiebiger und erstreckte sich auf einen weiteren Personenkreis, der über Eltern und deren Kinder hinausging. Dem Aspekt der Blutsverwandtschaft kam hierbei eine sehr geringe Bedeutung zu. Auf die Grundbedeutung des lateinischen Wortes „familia“ („Haus“) stützend, gehörte zu einer Familie die Gesamtheit der in einem Haus lebenden Personen, z. B. das Gesinde, bestehend aus Dienern, Mägden und Knechten. Kinder und Hausgesinde unterschieden sich dabei in ihrer Stellung im Prinzip nicht, nur waren die Kinder als „liberi“ von Geburt her rechtlich frei. In diesem Sinne wurde als Familie durch das

ganze Mittelalter bis in weit ins 19. Jahrhundert der Großhaushalt mit dem Gesinde bezeichnet<sup>206</sup>.

Struktur und Funktionen der Familien der vorindustriellen Zeit waren eng an die Produktionsweise der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen gebunden. Besonders die vorindustrielle Wirtschaft war überwiegend eine *Familienwirtschaft*, Familien bildeten die Produktionsstätten. Bildung und Erziehung, die sich überwiegend am Handwerk des Hofes orientierten, erfolgten innerhalb der Familie, die sich bereits jetzt entwickelnde „dritte Schule“ (Ipfling 2001, 118), die Realschule, wurde überwiegend vom Bürgertum besucht.

Die vorindustrielle Familienstruktur wurde begünstigt durch die räumliche und soziale Einheit von Wohn- und Arbeitsstätte. Alleinige Voraussetzung für die Entstehung solcher Strukturen waren ausreichende ökonomische Bedingungen, ohne die es oftmals zum Verzicht der eigenen Familiengründung kam. Personengruppen wie Mägde und Knechte eines Hofes, die dies betraf, kamen im sogenannten *Ganzen Haus* unter, welches als typische Sozialform die bäuerliche und handwerkliche Lebensweise bezeichnete<sup>207</sup>.

Für diese bis ins 19. Jahrhundert reichende vorindustrielle Zeit kann eine Partnerwahl festgestellt werden, die ökonomisch begründet und orientiert war, ohne dass die emotionale Basis einer Liebesheirat ausschlaggebende Ursache der Familiengründung war. Dieser Hintergrund war um so wichtiger, als es sozialstaatliche Hilfen bei Arbeitslosigkeit, Krankheit und Alter noch nicht gab. Beck/ Beck-Gernsheim (1994, 6) sprechen in diesem Zusammenhang sicherlich nicht zu Unrecht von der vorindustriellen Familie als „*Notgemeinschaft*“, in der schließlich auch die Geburt der Kinder ausschließlich den Hintergrund der weiteren Bewirtschaftung von Haus und Hof und damit die Versorgung der Alten hatten.

### **3.4 Auswirkungen der Industrialisierung: Kinder als ökonomische Sicherung**

Im 18. und 19. Jahrhundert vollzog sich in den westeuropäischen Ländern ein Wandel zur Industrie- und Demokratiegesellschaft. Bisherige Formen der Wirtschafts- und Arbeitsgemeinschaft gingen verloren und es entwickelte sich ein neues Verhältnis zwischen Arbeitsmarkt und Familie<sup>208</sup>, welches für die meisten Menschen die Trennung von Arbeitsplatz und

---

<sup>206</sup> Mitterauer/ Sieder 1977, 18 ff.

<sup>207</sup> Z. B. Peuckert 1996, 21 ff.

<sup>208</sup> Beck-Gernsheim 1994, 6.

Wohnort zur Folge hatte: Die außerhäusliche Erwerbstätigkeit bildete eine neue Form des Wirtschaftens und ein neues Verständnis von Familienleben.

Unter den zunächst ökonomisch schlechten Bedingungen der unteren sozialen Schichten war auch das *Kind in der Familie nur ein Funktionsträger*, der die wirtschaftliche Versorgung der Familie mit verantwortete. Die allgemeine Not ließ Eltern nicht zögern, ihre Kinder für Billiglöhne in Fabriken arbeiten zu lassen und hob emotionale Aspekte schlichtweg auf. Trat das Familienleben dadurch zunächst in den Hintergrund, so verbesserte es sich im Zuge der fortschreitenden technischen Entwicklung mit der wirtschaftlichen Lage<sup>209</sup>. Bertram (1997, 45) sieht die Überwindung der Weltwirtschaftskrise in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts mit der Folge des „Wirtschaftswunders“ wenige Jahre später und massiver Reallohnsteigerungen als Aufhebung wirtschaftlicher Hemmnisse der Familienentstehungen.

Im späteren Verlauf dieser Entwicklung, als die materielle Not der Vorjahre gelindert und die essentielle Versorgung der Familie auch durch sozialstaatliche Maßnahmen gewährleistet war, ergab sich für die Familie eine besondere Binnenstruktur: Die *exklusive Intimität*, die *Unauswechselbarkeit* und die *Exklusivität gegenseitiger Bindungen*, schließlich auch die Bedeutung des Kindes für die und in der Familie, Voraussetzungen, die Liebe, Intimität und Geborgenheit einmaliger Art darstellen und keineswegs als historisch durchgängige Selbstverständlichkeit zu betrachten sind.

Trotz der zu dieser Zeit noch weitgehend auf die Familie konzentrierten Funktionen wie Erziehung, Bildung und Ausbildung der Kinder muss erwähnt werden, dass bereits zu Beginn des industriellen Zeitalters diese an öffentliche Institutionen abgegeben wurden. Die allgemeine *Schulpflicht*, die Ende des 18. Jahrhunderts eingeführt wurde, tatsächlich aber erst im Laufe des 19. Jahrhunderts alle sozialen Gruppen, Schichten und Stände in den schulischen Bildungs- und Erziehungsprozess einbezog, führte bereits zu diesem Zeitpunkt zu Andeutungen eines „Funktionsverlustes“ der Familie.

---

<sup>209</sup> Bertram 1997, 39 ff.

### 3.5 Familienrealität der Nachkriegszeit Deutschlands: Die bürgerliche Familie

Die Folgen des Zweiten Weltkrieges in Deutschland, die überwiegende Zerstörung materieller Grundlagen und eine katastrophale Ernährungslage der Bevölkerung ließen dem Familienleben in allen vom Krieg betroffenen Staaten eine besondere Wertschätzung zukommen. Es waren vermutlich lange Trennungen der Familienangehörigen, die Not- und Angstsituationen während des Krieges usw., die eine Sehnsucht nach Lebenswerten auslöste und diese Lebenswerte der Familie zusprach.

Bedingungen wie die schlechte ökonomische Lage und Wohnversorgung der deutschen Bevölkerung, die unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg Heirat und Filiation aufschoben, sich in den darauffolgenden Jahren aber deutlich besserten, lösten um 1950 einen regelrechten Heiratsboom aus. Wirtschaftswachstum und rechtlich-politische Einflüsse waren wesentliche Determinanten hierfür<sup>210</sup>.

Innerhalb der Familie entstand ein *solidarisches Binnenverhältnis*, welches auf geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung basierte. Unterstützung fand das sich als Ideal entwickelnde *bürgerliche Familienmodell* mit der nicht-erwerbstätigen Mutter auch in politischen Bereichen. Erst die Studenten- und Frauenbewegung der siebziger Jahre verwarf dieses idealistische Konstrukt und führte neben der Anerkennung der Erwerbstätigkeit von Müttern auch zu innerfamiliären Veränderungen<sup>211</sup>. Die Rolle der Frau, die Mutter *und* Arbeitnehmerin war, erhielt von nun an einen legitimen Charakter, wodurch aber die besondere Präferenzstellung der Familie mit Kindern unter allen Lebenszielen nicht eingeschränkt wurde<sup>212</sup>.

### 3.6 Die Kernfamilie als Idealmodell: Vater, Mutter, Kind(er)

Zwischen 1955 und 1968, dem sogenannten *golden age of marriage* entwickelte sich schließlich jene traditionelle Familienform der *Kernfamilie*, die als historisch einmalige Situation bezeichnet werden muss, damals aber kulturell als Selbstverständlichkeit galt. Bis heute hat dies in Bereichen von Politik, Kirche, aber auch Wissenschaft Auswirkungen, da hierdurch bestimmt wird, welche Arten von Familien als „normal“ oder „abweichend“ bezeichnet und

---

<sup>210</sup> Peuckert 1996, 20.

<sup>211</sup> Vgl. Nave-Herz 2002, 45 ff.

<sup>212</sup> Dies zeigen zahlreiche Umfragen zu diesem Thema (z. B. Nave-Herz 1994).

welche hieraus resultierenden Rechte und Pflichten von rechtlichen und anderen sozialen Institutionen anerkannt werden.

Die Entstehung eines solchen traditionellen Familienmodells, der *Kernfamilie*, kann als Resultat eines langfristigen strukturell-funktionalen Differenzierungsprozesses der Gesellschaft gesehen werden. Ausgehend von diesem idealisierten Familienbild wird häufig die These des Zerfalls oder des Bedeutungsverlustes der Familie angesprochen, was jedoch diesem einseitigen Vergleich zufolge zu relativieren ist. Die Bedeutung der Familie hat sich gesellschaftlichen Bedingungen hingegen und ist stärker durch einen Bedeutungswandel gekennzeichnet, der sich überdies mehr auf die Ehe als auf die Familie bezieht<sup>213</sup>.

Bezeichnend für die Kernfamilie, die von einigen Autoren auch heute noch als das Leitbild bzw. als vorherrschendes Paradigma bezeichnet und, von Parsons um 1950 als *Familientyp der Industriegesellschaft* dargestellt wird<sup>214</sup>, ist eine private Beziehung zwischen Mann und Frau, deren Zusammenleben in einem Haushalt als *Ehepaar mit ihren Kindern* stattfindet.

Die eher geringe Anzahl der Kinder einer Kernfamilie, die Dank medizinisch und wirtschaftlich ausreichender Versorgung eine höhere Überlebensrate hatten als je zuvor, führte dann auch zu einer bis dahin nicht vorhandenen Entwicklung einer gelebten *Kindheitsphase*: Das Kind durfte *Kind* sein und wurde nicht weiter als „kleiner Erwachsener“<sup>215</sup> behandelt.

### **3.7 Pluralisierung familialer Lebensformen und Kinderwunsch**

An die dominierende Stelle moderner Familie der bürgerlichen Industriegesellschaft treten spätestens seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts mehr oder weniger gesellschaftlich anerkannte multiple Muster von Familienformen bzw. Arten des praktizierten Familienlebens. Das gesellschaftliche Familienleitbild der „Kernfamilie“ hat damit ausgedient und ist zudem nur als Ausnahme einer Übereinstimmung anzusehen. Die Tatsache eines „Grundmusters“ von Familie, das über Zeit und Raum gleich bleibt, muss damit zwangsläufig zu einer Relati-

---

<sup>213</sup> Vgl. Nave-Herz 2002, 47.

<sup>214</sup> Bertram 1995, 13.

<sup>215</sup> Mitterauer (1986) verwendet an dieser Stelle den Begriff der „Miniaturausgabe“ des Erwachsenen.

vierung familiensoziologischer Modellvorstellungen und auf sie aufbauender Interpretationen führen<sup>216</sup>.

Im Rahmen pluralisierter Lebensformen scheint nichts notwendig und nichts unmöglich. Einziges Kriterium einer intimen Beziehung ist die Liebe, die aber nicht gleichbedeutend mit Ehe und Familie sein muss, Partnerschaft ist unabhängig von Zusammenleben in Hausgemeinschaften. So sind Liebe, Heirat und Familiengründung nicht länger einer standardisierten Gesellschaftsform unterworfen<sup>217</sup>.

Besonders durch die in unseren westlichen Industriegesellschaften berufliche Ambitionierung, die damit verbundene steigende Verberuflichung und die Individualisierung des weiblichen Lebenszusammenhangs ist das traditionelle Bild der bürgerlichen Kernfamilie in erosive Verhältnisse geraten. Beck/ Beck-Gernsheim (1994) erwähnen in diesem Zusammenhang bereits die modernisierte Kernfamilie als ein reines *Konstrukt* der Familiensoziologie, was quasi einem postfamiliären Zustand entspricht<sup>218</sup>, in dem Kinder lange keine Selbstverständlichkeit darstellen.

### 3.7.1 Kinderwunsch im Zeitalter von Individualbiographien

Familie, so scheint es, hat an Symbolik für die Akteure verloren, die Geburtenquote zeigt seit ca. 1960 eine abnehmende Tendenz<sup>219</sup>. Andere Elemente wie Konsum- und Freizeitverhalten treten in den Vordergrund. Die *postmoderne Familie* ist somit durch eine Destandardisierung der individuellen Biographie weniger strukturiert und zeichnet sich durch eine gewisse Unverbindlichkeit und Flexibilität aus, was nicht zuletzt auch auf der Beziehungsebene der Familienmitglieder Auswirkungen zeigt.

Bertram (1995) beschreibt eine Individualisierung innerfamiliärer Beziehungen, welche gestiegene Anforderungen und Erwartungen an die Partnerschaft enthält. Beide Partner erfüllen in ihrer Beziehung ihre individuellen Vorstellungen der eigenen Biographie, werden zu Ak-

---

<sup>216</sup> Weiterhin muss man sich fragen, ob das Modell der Kernfamilie tatsächlich so funktionierte, wie es Theoretiker darstellten. Tatsache ist, dass heute in Deutschland nur noch eine Minderheit aller Haushalte diese Lebensform aufweist und viele weitere Formen der Privatheit und sozialer Beziehungen bestehen, Folgen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse, die dazu geführt haben, Ehe, Familie und Partnerschaft immer mehr dem Einfluss öffentlicher Kontrolle zu entziehen.

<sup>217</sup> Vgl. Eggen 1994.

<sup>218</sup> Schneider 1994, 21.

<sup>219</sup> Dieser Trend wird in den nächsten Jahren weiter anhalten und wurde in den letzten Jahren nur durch die höhere Geburtenquote ausländischer Mitbürger geringfügig gebremst (Nave-Herz 2002, 53).

teuren ihrer Beziehungsbiographie. Durch die Veränderung der gesellschaftlichen Position der Frau ändert sich auch das typische Rollenverständnis innerhalb einer Paarbeziehung, die Polarisierung der Geschlechtsrollen ist damit aufgehoben und der *Kinderwunsch unterliegt nicht nur der emotionalen Genese, sondern richtet sich verstärkt auch nach der beruflichen Karriere*. Einige Indizien dieser Tendenz sollen hier der Übersichtlichkeit wegen erwähnt werden<sup>220</sup>.

### 3.7.2 Karriere versus Kinderwunsch

Seit Mitte der sechziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts kann für Deutschland eine sinkende Rate von Neugeborenen verzeichnet werden<sup>221</sup>, was nicht nur als eine Folge des Rückgangs dritter und weiterer Kinder anzusehen ist, sondern vielmehr als Geburtenrückgang im Rahmen von Kinderlosigkeit überhaupt. Inzwischen gehört Deutschland zu den Ländern Europas, die höchste Kinderlosigkeit aufweisen, wobei aber die geringe Bewertung der Fertilität als auffälligste Veränderung in den modernen Familienstrukturen ein europaweites Phänomen darstellt<sup>222</sup>.

Zum Thema *Kinderwunsch* zeichnen sich beachtliche Tendenzen ab, die unmittelbar die Individualisierungsthese Bertrams tangieren: Die veränderte Rollenteilung, die besonders unter jüngeren Frauen die Gleichheitserwartung in einer Beziehung, in der „Sie“ eine Berufslaufbahn eingehen kann, zu einem grundlegenden Selbstverständnis werden ließ, hat die traditionelle, „versorgerorientierte“ Partnerschaft in eine unattraktive Position katapultiert. Es dominiert eine Haushaltsform der sog. „Dinks“ („double income, no kid), die sich an der Karriere beider Partner orientiert und wo das Kind keinen Platz mehr findet. Diese Lebensweise lässt sich sicherlich nicht verallgemeinern, sondern bezieht sich überwiegend auf junge, hoch ausgebildete Frauen, die weder auf eine berufliche Karriere noch auf das partnerschaftliche Zusammenleben verzichten wollen<sup>223</sup>. Vor allem für die alten Bundesländer kann der Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Kinderzahl empirisch belegt werden. Circa 40 Prozent der Frauen des früheren Bundesgebietes, die über einen Fachhochschul- oder Hochschul-

---

<sup>220</sup> Die Daten entstammen der amtlichen Statistik des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1998.

<sup>221</sup> Auszunehmen ist hierbei der Wiederanstieg der Geburtenzahl im früheren Bundesgebiet in der zweiten Hälfte der 80er Jahre, der größtenteils Folge des Geburtenbooms der frühen 60er Jahre des 20. Jahrhunderts war (BMFSFJ 1997, 95).

<sup>222</sup> Vgl. Hettlage 2001, S. 52 ff.

<sup>223</sup> Vgl. ebd.



abschluss verfügen, entscheiden sich gegen Kinder, Frauen mit Hauptschulabschluss dagegen führen zum Erhebungszeitpunkt nur zu 21 Prozent einen kinderlosen Haushalt<sup>224</sup>.

Das eigene Aus- und Weiterbildungsbestreben der Eltern bestimmt inzwischen den Kinderwunsch, was einerseits an den gegebenen Rahmenbedingungen liegen kann, die Beruf und Mutterschaft schwer vereinbaren lassen (z. B. fehlende Kinderbetreuungseinrichtungen und unflexible ökonomische Strukturen), auf der anderen Seite lässt dies aber auch vermuten, dass der berufliche Stellenwert im Rahmen der Individualbiographien den des Kinderwunsches aus Karrieregründen verdrängt oder zumindest beeinflusst<sup>225</sup>, was einem „Egozentrismus“ (Dollase 2000, 178) Erwachsener entspricht. Das Aufziehen von Kindern wird zur Belastung, die Wertschätzung von Kindern zeigt eine negative Bilanz<sup>226</sup>.

### **3.7.3 Das Kind als Sinnstifter und Glücksbringer der Familie**

In ähnlicher Weise stellt Bofinger (2001, 297) den Wandel der Familie und Kindheit in Deutschland dar: Wie in den meisten westlichen Industriegesellschaften ist eine zunehmende Individualisierungsausrichtung zu verzeichnen, die den eigenen Lebensstil und die eigene Lebensbiographie in den Mittelpunkt stellt. Als Folge dieser Tendenz haben sich auch Familien- und Erziehungsvorstellungen gewandelt, wodurch die Eltern-Kind-Beziehungen sich zwar immer mehr durch starke emotionale Bindungen auszeichnen, die aber oft mehr den eigenen psychischen Ansprüchen der Eltern dienen, als die psychischen Bedürfnisse der Kinder zu befriedigen.

Die Kindzentrierung, die weiter oben beschrieben als Erweiterung intimen Familienlebens durch Wandlungen vor allem im Bereich von Arbeits- und Berufsprozessen dargestellt wurde, steht nun als spannungsgeladene Situation der Realisierung individueller Lebensziele entgegen, wodurch familiäre Beziehungen störanfälliger und brüchiger werden. Die modernisierte Familie bewegt sich somit in den Ambivalenzen des Kindes als „Mittelpunkt“ bzw. als „Last“

---

<sup>224</sup> BMFSFJ 1998, 96. Das Argument eines zeitlich verschobenen Kinderwunsches kann hierbei vernachlässigt werden, da bei den Frauen zum Zeitpunkt der Befragung 35 bis 39 Jahre alt waren und deswegen nur noch selten Geburten zu erwarten sind.

<sup>225</sup> So erfolgt beispielsweise der Übergang zur Elternschaft immer später und hat sich im Vergleich zu 1980 um ca. 3 bis 4 Jahre nach hinten verschoben, so dass eine Erstgebärende in den alten Bundesländern 1996 ca. 28,3 Jahre alt war (ebd., 97).

<sup>226</sup> Vgl. Dollase 2000.

des Familienlebens<sup>227</sup>, weiterhin des Kindes als *Sinnstifter* und *Glücksbringer*, um die von den Eltern erreichten (beruflichen) Ziele nachzuahmen bzw. selbst nie erreichte Ziele (z. B. höherer Schulabschluss, soziales Prestige usw.) zu verwirklichen.

Ein Kind zu haben, ist somit –von seiner Planung an– zu einem Familienprojekt geworden, das gründlichen Überlegungen und Abwägungen der Eltern unterliegt.

Dass es sich mit der modernen elterlichen Erziehung ähnlich verhält, dass diese mehr geplant denn selbstverständlich verläuft, wird durch die Darstellung der „neuen“ Erziehungsziele im Folgenden deutlich. Einschränkend sei jedoch gesagt, dass dies überwiegend die gehobene Mittelschicht betrifft und damit Eltern, die ihr Erziehungshandeln problematisieren und reflektieren und damit ihrem Erziehungsauftrag ein protoprofessionelles Profil geben<sup>228</sup>.

### **3.8 Erziehungsziele und Eltern-Kind-Beziehungen in der modernen Familie**

Mit Verkleinerung der Familienhaushalte zur Kern- oder Kleinfamilie, sowie der Entstehung der vielen Haushalte allein Erziehender und alternativer Familienformen hat sich ein Trend zur Emotionalisierung der Eltern-Kind-Beziehung entwickelt, der in seinem weiteren Verlauf das Autoritätsverhältnis einer kameradschaftlichen Beziehung weichen ließ. Eine vertiefende Analyse des veränderten Generationenverhältnisses führt zu der Erkenntnis, dass die intimisierten Familienbeziehungen als Folge eines weitgehend enttraditionalisierten und rationalisierten Lebensstils zu werten sind, dem auch seitens der Eltern der Wunsch nach konstanter menschlicher Nähe und familialer Kontinuität entspringt.

Empirische Belege weisen darauf hin, dass besonders dann ein von Harmonie geprägtes Familienklima erreicht wird, wenn Kinder mit ihren beiden Elternteilen gemeinsam in einem Haushalt leben. Ist die Anzahl der Kinder dazu noch eher gering, so begünstigt dies das harmonische Miteinander noch zusätzlich<sup>229</sup>.

Hiermit verbunden ist der Wandel zu einer stärkeren Betonung eines partnerschaftlichen Umgangs zwischen Eltern und Kindern und der Erziehung zur Selbstständigkeit des heranwachsenden Menschen. Traditionelle Erziehungsziele wie Gehorsam, Ehrlichkeit, Sauberkeit müs-

---

<sup>227</sup> Vgl. Kramer/ Helsper 2000, 210.

<sup>228</sup> Vgl. ausführlich zur Protoprofessionalisierung du Bois-Reymond 1998, 104 ff.

<sup>229</sup> Vgl. Brake/ Büchner 1996 bzw. Krüger u. a. 2000, 45 ff.

sen den bindenden Kräften der Eltern weichen, um den Heranwachsenden nicht aus der Familie zu verlieren. Dementsprechend haben sich auch Erziehungspraktiken gewandelt, die nun von einem mehr liberalen und harmonischen Umgangsmuster zwischen Eltern und ihren Kindern geprägt sind<sup>230</sup>. Das gleichberechtigte Kind, das in einem herrschaftsfreien Diskurs mit seinen Eltern Verantwortung innerhalb der Familie übernimmt, wächst mit dem Erziehungsziel der Bildung eines selbstbewussten, persönlichkeitsstarken und kooperativen Menschen auf, der im Einklang mit seinen Mitmenschen von seinen Rechten Gebrauch macht, ebenso aber verantwortungsvoll seine Pflichten erfüllt<sup>231</sup>.

Eltern erwarten von ihren Kindern häufig ein reibungsloses Funktionieren und setzen auf deren Selbststeuerungstätigkeit, um ihre erzieherische Tätigkeit im Sinne von Verboten und Eingriffen zu unterlaufen. Inwieweit Jugendliche durch diese Übertragung der anteiligen Verantwortung zum Gelingen eines angenehmen Familienlebens eine Überforderung erfahren können, woraus sich schließlich ein problematisches Erziehungsverhältnis entwickeln kann, bleibt dahingestellt.

Als Ergebnis allgemeiner gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse haben sich Veränderungen in den familiären Generationen- und Erziehungsbeziehungen verbreitet, die zu einem entspannten und kommunikationsoffenen Verhältnis geführt haben. Beziehungen und Erziehung in der Familie haben sich über die Jahrzehnte verändert, wobei nicht von einer Verschlechterung der häuslichen Interaktion oder einer Lösung von Bindungskraft der Familie ausgegangen werden muss. Vielmehr, das ist bereits weiter oben angeklungen, hat sich ein qualitativer Wandel konstatiert, der eine weiterhin hohe Verbundenheit zwischen den Generationen in der Familie aufzeigt bei einem jedoch gleichzeitig gestiegenen Zugeständnis von Autonomie und Individualität an Jugendliche. Der traditionelle „Befehlshaushalt“, der ausnahmsweise noch besteht, ist einem moderneren „Verhandlungshaushalt“ gewichen, der ein warmes, intimisiertes und kindzentriertes Klima aufweist, in dem innerfamiliäre Konflikte rückläufig sind und Eltern beratende und unterstützende Partner ihrer Kinder darstellen<sup>232</sup>. Zwar kann auch der Einfluss der Gleichaltrigen auf Jugendliche als sehr effektiver Sozialisationskontext dargestellt werden, jedoch ersetzt dieser nicht den elterlichen Einfluss.

---

<sup>230</sup> Vgl. 5. Familienbericht 1994, 83.

<sup>231</sup> Vgl. Münchmeier 1997, 127 ff.

<sup>232</sup> Vgl. du Bois-Reymond 1994 und 1998, sowie Reuband 1997.

Kurz- oder langfristige gesellschaftliche Veränderungsprozesse bleiben wie gesehen nicht ohne Auswirkung auf die Erziehungs- und Beziehungssituation innerhalb der Familie. Diese Erkenntnis ist nicht neu. So soll bereits Sokrates geklagt haben: „Die Jugend liebt heute den Luxus. Sie hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt mehr vor älteren Leuten... Sie widerspricht den Eltern und tyrannisiert die Lehrer“ (Die Zeit, 2004). Sokrates hat sich angeblich viel über das Verhältnis zwischen Alt und Jung ausgelassen, hat die Verlotterung der Sitten, die sich durch ein Zuviel an Freiheit ergebe, ebenso wie die Auflösung der Rollenverteilung zwischen Alt und Jung beklagt<sup>233</sup>.

Auch in den „Theoretischen Schriften“ Wilhelm Flitners (1966) klingt dies bereits an: „Es ist zu erwarten, daß mit fortschreitender Industrialisierung und Demokratisierung der Völker das erzieherische Verhältnis sich in der Gesellschaft anders verteilt... Bei uns hat die innere Ermattung und moralische Dürre der Wiederaufbauzeit nach dem Kriege die Folge gehabt, daß die ältere Generation ihre Erzieherpflicht nicht mehr sehr ernstnimmt“ (Flitner in Erlinghagen 1989, 463).

Obwohl jedoch innerhalb der Familie der zunehmende Trend einer Demokratisierung zwischen Eltern und ihren Kindern besteht, die seit der deutschen Nachkriegsgeschichte ihren Höhepunkt erreicht hat, muss vor einer vorschnellen Modernisierungsthese der Kindheit gewarnt werden, die eine Aufhebung der Generationendifferenzen und eine konfliktfreie Eltern-Kind-Beziehung vorhersagt. Es besteht auch heute oftmals noch immer eine Asymmetrie zwischen Eltern und ihren Kindern, die sich bereits aus anthropologischer Sicht erklärt. Weiterhin gibt es zudem Kinder, die Angst vor ihren Eltern haben, da die physische Gewalt noch immer ein Sanktionsmittel im deutschen Kinderzimmer ist<sup>234</sup>.

Veränderungen von Erziehungszielen und Erziehungsstilen lassen sich also nur partiell beschreiben und zeigen ihre Ausprägung wohl häufiger im späten Kindes- bzw. im Jugendalter, nicht zuletzt deswegen, da jetzt weitere externe Einflussgrößen wie Schule und Gleichaltrige ihren Einfluss nehmen. Des Weiteren bleibt zu bedenken, dass soziokulturelle Rahmenbedingungen den Eltern Kinderschutz und Fürsorge abverlangen. Die rechtliche Verankerung des „Kindeswohles“ sowie die staatlich Überwachung der Einhaltung konzentrieren und determinieren somit die Eltern-Kind-Beziehungen, so dass Verpflichtung einerseits und emotionales

---

<sup>233</sup> Im Falle Sokrates ist es immer schwierig zu beweisen, was tatsächlich gesagt wurde und was nicht, da seine Reden nur aus den Schriften späterer Autoren, vor allem Platon, bekannt sind.

<sup>234</sup> Vgl. Lenz 2001, 16 ff.

elterliches Handeln andererseits nicht mehr eindeutig voneinander differenziert werden können.

Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche den verhandlungsorientierten Erziehungsstil in Familie und Schule selbst fordern, kann einerseits zu der Einschätzung führen, dass das Ziel zur Erziehung selbstbewusster Menschen und die Emanzipation von Kindern in ihrer Familie zumindest teilweise bereits gelungen ist<sup>235</sup>. Dies scheint um so wichtiger, als sich die Bewältigung persönlicher Lebensläufe auf ein autonomes Handeln und selbstständiges Entscheiden konzentrieren und im Bildungs- wie im sich daran anschließenden Erwerbsleben von entscheidender Bedeutung sind. Auf der anderen Seite muss aber ebenso damit gerechnet werden, dass der weitgehend obsolet gewordene traditionelle elterliche Erziehungsstil, der sich am Schema gehorsam/ ungehorsam, artig/ unartig, konform/ abweichend orientierte, als eine Folge von *Rat- und Orientierungslosigkeit der Eltern*<sup>236</sup> einem Erziehungsstil Platz gemacht hat, der die Ansprüche des Kindes stärker berücksichtigt: „...so ergibt sich das Bild einer Nation, die ihre Jugend nicht mehr zu erziehen wagt...“ (Flitner in Erlinghagen 1989, 463).

Dennoch spiegelt sich in den weiter oben beschriebenen Veränderungen die Entwicklung einer Form der Gleichberechtigung der Generationen sowie die Möglichkeit zu selbstständigem Handeln Jugendlicher wider, welche von der jüngeren Generation gefordert, von der älteren akzeptiert und sogar respektiert wird. Wenngleich also bestehende gesellschaftliche Strukturen nicht gänzlich durch Ideale Heranwachsender gestürzt werden können, so trägt der autonome Freiraum doch zumindest dazu bei, konventionell vorgegebene Orientierungsmuster kritisch zu hinterfragen.

---

<sup>235</sup> Andererseits zeigt sich durch die Erosion normalbiographischer Erwerbsverläufe und die Pluralisierung familialer Lebensformen die Tendenz einer nachlassenden Erziehungsleistung bzw. einer Erziehungsunsicherheit von Eltern, wodurch außerfamiliäre Hilfeformen (z. B. Jugendhilfemaßnahmen) in Anspruch genommen werden müssen. Somit ist die erreichte Autorität, die demokratische Beteiligung von Kindern und v. a. Jugendlichen in der Familie wohl nicht nur als angestrebtes Erziehungsziel, sondern vielmehr als Folge des Autoritätsverlustes der Eltern anzusehen (vgl. hierzu u. a. Finger-Trescher 1992).

<sup>236</sup> Vgl. Peuckert 1996, 137 ff.

Abb.III.1: Erziehungsziele und Erziehungsmittel der Vormoderne und Moderne<sup>237</sup>

|                         | Vormoderne  | Moderne   |
|-------------------------|---|---|
| <b>Erziehungsziele</b>  | Bescheidenheit, Fleiß, Bedürfnislosigkeit<br>Sparsamkeit, Zufriedenheit<br>WERTE:<br>Charakterstärke, Übereinstimmung mit den Ansichten und Haltungen der Eltern<br>Einordnung in die vorgegebenen soziale und weltanschauliche Ordnung<br>Moralische Unterscheidungsfähigkeit von Gut und Böse | Kompetenzen, Leistungsfähigkeit<br>Qualifikationen<br>Flexibilität, eigenständige Meinung<br>Fähigkeit zur Eigeninitiative und selbstverantwortlichen Lebensgestaltung<br>Autonomes Gewissen<br>Ethische Reflexionsfähigkeit  |
| <b>Erziehungsmittel</b> | Dorf- und Lebensgemeinschaft als „Erziehungshilfe“<br>Erziehung durch vorgelebtes Leben<br>Klare Sanktionsverhältnisse  | Methodisch geplante Erfahrungen und Lebensräume<br>Erziehung durch Belehrung und Überzeugungsarbeit<br>Erziehung durch gleichberechtigten Beziehungsaufbau, durch Aushandlung und den Austausch bzw. den Entzug von Emotionen |

### 3.8.1 Der Wandel im Generationenverhältnis: Die „neuen“ Generationenkonflikte

Das Verhältnis der Generationen hat sich in den letzten dreißig Jahren epochal gewandelt, was u. a. zu den oben erwähnten Auswirkungen auf erzieherische und sozialisatorische Faktoren innerhalb aber auch außerhalb der Familie geführt hat. Betrachtet man das klassische Konzept des Generationenkonflikts, so galten hier drei Indikatoren als typisch für jugendliche Entwicklungskrisen, wobei neben Konflikten mit der *Wertewelt der Eltern*, der inneren *Wertauseinandersetzungen Jugendlicher* mit Fragen in puncto Moral, Religion oder dem *Konflikt zwischen Askese und Hedonismus* auch die „Orientierung an adoleszenten Gesellungsformen in einer Gesellschaft der Gleichaltrigen zur Neuformulierung intersubjektiv gültiger Regeln und Normen, und zwar deutlich abgesetzt von denen der elterlichen Erwachsenenkultur“ (Wagner-Winterhager 1990, 453), als wesentlich angesehen werden konnten.

<sup>237</sup> Fend 1997, 43.

Die Ursachen traditioneller Generationenkonflikte, wie sie einst durch divergente Lebensauffassungen, Auseinandersetzungen um die Gestaltung des Alltagslebens oder Ablöseprozesse der jüngeren von der älteren Generation vorherrschten<sup>238</sup>, haben besonders in Bereichen von Wertvorstellungen der älteren versus denen der jüngeren Generation eine wesentliche Änderung erfahren. So zeigen neuere Studien zwar weiterhin das Vorliegen heftiger Auseinandersetzungen zwischen der Wertewelt von Jugendlichen und ihren Eltern, jedoch finden solche Auseinandersetzungen heute unter diskursiver Einbeziehung der Elterngeneration statt, so dass dieser Generationenkonflikt schließlich in ein dialogisches Aushandeln der idealen Lebensziele übergeht und Werte und Überzeugungen als gemeinsamer Suchprozess im Vordergrund stehen.

Des Weiteren haben religiöse und moralische Wertfragen längst nicht mehr die Bedeutung wie noch Jahre zuvor. Bezogen sie sich einst auf die Auseinandersetzung zwischen Askese und sexuellen Triebbedürfnissen, so wird heute von Jugendlichen Askese und Disziplin vielmehr in Bereichen schulischer und beruflicher Leistungsanforderung verlangt, um soziale Karrieren zu sichern<sup>239</sup>.

Auch wenn gerade die schulische Leistungsfähigkeit Heranwachsender durch die Veröffentlichung von empirischen Studien (z. B. TIMSS und PISA) mit geradezu niederschmetternden Leistungsergebnissen zu heftiger Verunsicherung führt, entfacht sich innerhalb des Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Jugendlichen in den letzten Jahren ein Generationenkonflikt, der durch die oft überlegene Kompetenz der jüngeren Generation in technischen Wissens- und Kommunikationsbereichen entsteht. Die Jugend ist der „älteren“ Generation im Alltags- und Berufsleben nicht mehr unterlegen, sondern oftmals sogar im Vorteil. Auf Grund der aktuellen Arbeitsmarktsituation ist zu erwarten, dass der Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze hierdurch vorbestimmt ist.

„Neu“ sind ebenso Konflikte, die auf Grund der Frage um Verteilungskämpfe knapper Ressourcen entstehen, wobei diese Konflikte bisher jedoch eher auf politischer Ebene stattfinden und ihren Einzug in das Familienleben bisher nicht gehalten haben, zukünftig aber auch das harmonische Verhältnis, wie es zuvor für den privaten Generationenbereich beschrieben wurde, stören könnten. Betrachtet man die prognostizierte demographische Entwicklung Deutschlands, so werden hier Veränderungen deutlich, die in der zurückgehenden Anzahl junger

---

<sup>238</sup> Ausführlich bei Melzer 2001, 213 ff.

<sup>239</sup> Vgl. Wagner-Winterhager 1990.

Menschen ihre Ursache haben und den bisherigen „Generationenvertrag“ in Gefahr bringen. Dies kann schließlich zu einer ökonomischen Konkurrenzsituation zwischen den Generationen führen, da die Finanzierung der Sozial- und Alterssicherungssysteme nicht mehr gewährleistet werden kann.

Ein insgesamt jedoch eher verbindendes und partnerschaftliches Verhältnis zwischen den Generationen besonders auf der Ebene der Beziehungen in Familie und Schule, welches die Diskrepanz zwischen älterer und jüngerer Generation verringert, führt jedoch nicht zwangsläufig zu einer vereinfachten Identitätsfindung Heranwachsender. Im Zuge der Gleichberechtigung von Jugendlichen und eines gesellschaftlich hochtitulierten juvenilen Lebensstils folgen Erwachsene verstärkt den jugendlichen Idealen und sehen die Möglichkeit, durch die nachfolgende Generation eine Art Verbindung zu aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen zu erreichen. Sie streben selbst einen möglichst langen jugendlichen Habitus an, was zu einer Verwischung der Grenze Jugend/ Erwachsener und schließlich zu einer Orientierungslosigkeit der Jugendlichen führt. Die Folge der Überwindung dieser Unschärfe kann eine extreme stilistische Abgrenzung, etwa im Sinne der Bildung jugendlicher Subkulturen sein<sup>240</sup>.

### **3.8.2 Konflikte zwischen Eltern und Jugendlichen als Folge des sozialen Wandels**

Neben der zuvor beschriebenen Annäherung der Generationen gerade im familiären Bereich, die Kindern ein Ansehen als autonome und gleichberechtigte Partner ihrer Eltern verliehen hat, besteht als Resultat veränderter sozialer Umweltbedingungen auch allzu häufig die Tendenz einer gestörten Eltern-Kind-Beziehung. Grundlegend kann hierfür eine modernisierte Gesellschaft angesehen werden, die soziale Belastungen und Risiken birgt. Ökonomische Belastungen, die ohnehin schon vorhanden sind, werden durch den „Faktor Kind“ weiter verstärkt. Die Notwendigkeit zur Berufstätigkeit beider Elternteile führt dann durch zeitliche und physisch-psychische Anforderungen einerseits zu einer sich auseinander entwickelnden Eltern-Kind-Beziehung, innerhalb derer Vertrauen und Verständnis nicht ausreichend ausgeprägt werden können, andererseits werden Kinder und Jugendliche als belastende „Konsumenten“ im Familiengebilde betrachtet. So führt ein individualisierter Lebenslauf mit einem

---

<sup>240</sup> Vgl. Wagner-Winterhager 1990.



folglich individualisierten Familienzyklus zu einer Familienkonstellation, die den Hintergrund für Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern ihren Kindern gegenüber bildet.

### 3.9 Zusammenfassung und Ausblick

Eine historische Darstellung der familiären Situation mit ihren Auswirkungen auf den intergenerativen Umgangsstil bildet die Grundlage für das Verstehen heutiger innerfamiliärer Handlungen und damit auch die Frage der Einbettung der Lebenswelten Jugendlicher in den Familienalltag. Möchte man solche Inklusionsleistung, die Familie als soziales Interaktionssystem im Umgang mit der Schule zu leisten hat, in ihren komplexen Handlungsstrategien verstehen, so müssen unbedingt die beschriebenen veränderten Generationenverhältnisse innerhalb der Familie einbezogen werden. Hierbei lassen sich mehrere Tendenzen feststellen:

- 1) Die Intimisierung der Familienbeziehungen mit dem Kind als *Sinngeber* und *Wärmesponder* für die Eltern kann als Kompensation von zumeist zweckrationalisierten Arbeitsweltverhältnissen gesehen werden. Konfliktherde, wie ein autoritärer Erziehungsstil der Eltern, werden aus diesem Grunde gemieden, Eltern nehmen alltägliche Diskursanstrengungen und Kompromisshandlungen auf sich, um so Kinder und Jugendliche emotional stärker an die Familie zu binden. In der Familienkommunikation hat eine starke Kindzentrierung die herkömmliche Erwachsenenorientierung verdrängt. Die Rolle als „Identitätsstützen“ in die Kinder dadurch geraten, kann jedoch ebenso eine Überbeanspruchung für Heranwachsende bedeuten.
- 2) Durch den bedeutsamen Stellenwert, den Kinder heute innerhalb der Familie erreicht haben, überlassen Eltern ihren Kindern gleichzeitig relativ früh selbstständige und autonome Handlungsspielräume. Anpassung und Gehorsam als Erziehungsziele werden vom Erziehungsideal der Selbstverwirklichung des jungen Menschen verdrängt, wobei sich auch parallel dazu das Erziehungsverhalten verändert hat. Kommunikative Praktiken haben dadurch gegenüber körperlichen Strafen an Bedeutung zugelegt.
- 3) Eine weitere Tendenz lässt „Erziehung“ zum professionellen Ereignis werden. Die pädagogische Verantwortung wird hierbei aus dem Elternhaus hinaustransportiert in organisierte Einrichtungen. Auswirkungen der Entwicklung zu einer postmodernen Ge-

sellschaft haben damit sowohl Familie als auch Beziehungen der Agenten dieser sozialen Systeme ausschlaggebend verändert: Wo einerseits Familie als Ort kompensatorischen Rückzugs aus einer komplexen und unsicheren Gesellschaft dargestellt und die Prognose zunehmender „privat gelebter“ Generationenbeziehungen in der Familie erhoben wird<sup>241</sup>, besteht auf der anderen Seite die These der steigenden „...Transformation naturwüchsig-familialer Generationenbeziehungen in beruflich organisierte Erziehung...“ (Winterhager-Schmid 2001, 240). Belegend hierfür ist die zunehmende Inanspruchnahme der sozialpädagogischen Kinder-, Jugend- und Familienhilfe<sup>242</sup> und die Projektion eines erheblichen Anteils erzieherischer Aufgaben auf die Schule.

Scheint hier zunächst der Anschein zu bestehen, familieninterne Emotionalität würde durch die Abgabe erzieherischer Aufgaben der Eltern aus der Familie ausgelagert, so lässt sich dies andererseits widerlegen: Die intergenerationale emotionale Sicherheit kann nur noch durch die Familie gewährleistet werden, da diese Instanz trotz der erlebten Modernisierungsprozesse weiterhin die Stabilität biologischer Bande aufweist. Erziehung, die einen Konflikt zwischen den Generationen geradezu herbeiführt, wirkt als Störfaktor innerhalb dieses emotionalen Geschehens, der familiäre Sicherheitsaspekt gerät dadurch in Gefahr. Die Entscheidung, Erziehung überwiegend aus der Familie an organisierte Erziehungsinstanzen abzugeben, ist dann die logische Konsequenz, um Konfliktfälle der Ausnahme angehören zu lassen und die Stabilität des sicheren Familiengebildes zu wahren.

- 4) Gerade durch die zunehmende Bedeutung von Schule als extrafamiliäre Lebenswelt Heranwachsender und Bildungssystem als Sozialstatus zuweisende Institution wird die elterliche Erziehung zunehmend zu einer „schulischen“, da die schulbezogene Einstellung der Eltern von Leistungsorientierung und einem gewissen Anspruchsniveau geprägt ist<sup>243</sup>.

Letztendlich können, wie es auch in der heutigen Familiensoziologie weitgehend akzeptiert ist, Veränderungen im familiären Geschehen nicht reduziert werden auf einen „Funktionsverlust“ der Familie bzw. die Abnahme der gesellschaftlichen Bedeutung von Familie und ihrer

---

<sup>241</sup> Vgl. Lüscher 1997

<sup>242</sup> Vgl. Elfter Kinder- und Jugendbericht 2002

<sup>243</sup> Dieser Leistungsanspruch, der als Erziehungsmoment immer stärker in den Vordergrund gerät, wird im 4. Teil dieser Arbeit noch einmal angesprochen. Vgl. auch Krüger u. a. 2000, 18 ff

Aufgaben, sondern auf eine *funktionale Spezifikation*, die (erzieherische; S.R.) Entlastungen auf der einen, aber (emotionale; S.R.) Intensivierungen auf der anderen Seite zur Folge hat<sup>244</sup>. Als Resultat solcher Entwicklungen kommt eine Arbeitsteilung zwischen familiärer und formal-organisierter Erziehung zustande, die sich in den letzten Jahren in Deutschland zunehmend beobachten lässt: Die Lebenswelt Familie bietet ihren Mitgliedern den intimisierten Privatraum, in dem hedonistische und emotionale Bedürfnisse unter minimaler Konfliktdichte verwirklicht werden können und übergibt die Aufgaben wie Erziehung und Bildung den öffentlichen Erziehungsinstitutionen, wie Schule oder sozialpädagogische Hilfestellen sie darstellen. Es entsteht schließlich eine *Triade der Sozialisations- und Erziehungsleistung*, wobei neben der Familie Akteure wie Lehrer, Erzieher oder Sozialpädagogen die Folgen veränderter Familienverhältnisse und Erziehungsdefizite der Eltern auffangen und die Schule ihrem Bildungsauftrag zur Enkulturation Heranwachsender nachkommt<sup>245</sup>.

Interessant und „neu“<sup>246</sup> an dieser Tendenz, die Eltern eine durchdachte und reflektierende Erziehungseinstellung zuordnet, ist die Inanspruchnahme professioneller Hilfe außerhalb der Familie seitens der Kinder und Jugendlichen selbst. Eigene Befindlichkeiten, Fähigkeiten und Wünsche werden individuell problematisiert und an pädagogische oder psychologische Hilfestellen weitergegeben, wodurch die Erziehung auch durch die Heranwachsenden selbst aus der Familie herausgetragen wird, eine Tendenz, die ebenso unter den Anspruch der Selbstständigkeit subsumiert werden kann.

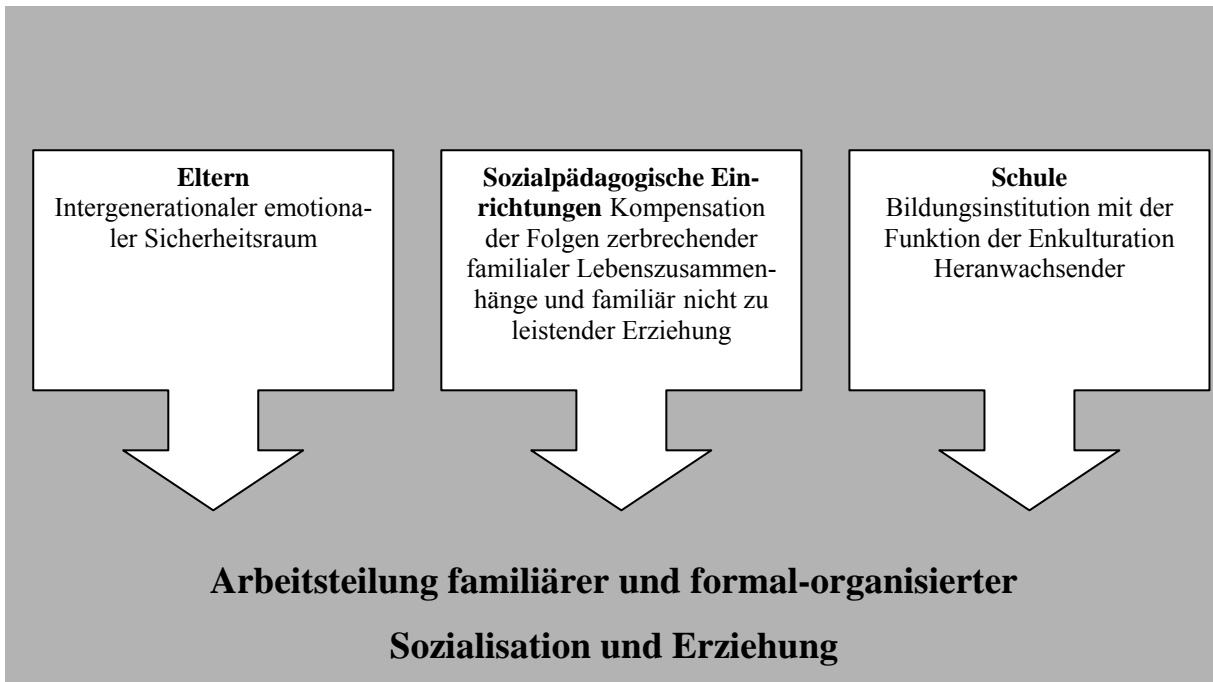
---

<sup>244</sup> Vgl. hierzu Luhmann 1990, 196 ff.

<sup>245</sup> Eine ähnliche Darstellung findet sich z. B. bei Honig 1999 und Winterhager-Schmid 2001.

<sup>246</sup> Vgl. du Bois-Reymond 1998.

Abb. III. 2: Triade der Sozialisation und Erziehung



Autonomieansprüche der Jugend, die u. a. durch den Erziehungsstil der modernen Familie hervorgerufen wurden, finden auch in den meisten anderen gesellschaftlichen Sektoren wie Markt oder Kultur ihren Niederschlag. Die Auswirkungen eines gewandelten Generationenverhältnisses in der Familie bleiben somit auch für die Schule nicht ohne Bedeutung. So besteht eine Diskrepanz zwischen dem partnerschaftlichen Umgang der Eltern mit ihren Kindern auf der einen Seite, dem Interesse der Eltern am schulischen und damit am gesellschaftlichen Erfolg des Kindes andererseits.

Um diesen Erfolg und damit schließlich auch den zukünftigen sozialen Status ihrer Kinder innerhalb der Familie zu sichern, sind Eltern durchaus bereit, die familiäre gegen die schulische Erziehungskultur abzuwägen. Von einer Komplizenschaft zwischen Elternhaus und Schule kann jedoch nicht oder nur in Ausnahmefällen die Rede sein. Pluralisierung und Individualisierung als Bedingungen des Heranwachsens in einer modernen Gesellschaft verhindern geradezu eine lückenlose Übereinstimmung familialer und schulischer Bildungsmilieus. Dies ist weder vorstellbar noch wünschenswert und würde Probleme aufwerfen, wie sie bereits im ersten Teil dieser Arbeit beschrieben wurden.

## **IV. Die Schule als Lebenswelt Jugendlicher:**

### **Auswirkungen des Generationenverhältnisses in der Familie auf den Schulalltag**

#### **4.1 Die Bedeutung des Bildungswesens in der Jugendphase**

Umfassende sozialhistorische Wandlungen wie sie zuvor am Beispiel des Familienlebens dargestellt wurden, haben insgesamt zu einer Neugestaltung des menschlichen Lebenslaufes geführt<sup>247</sup>. Die Welt der Moderne hat das Leben des Menschen zu einem „Lebensprojekt“ werden lassen, wobei der Einzelne ins Zentrum der Verantwortlichkeit seiner Lebensgestaltung gerät, die sowohl gelingen als auch misslingen kann. Gegebene Umstände bilden damit nicht länger den Bezugspunkt der Lebensorganisation, sondern die Entfaltung der eigenen Person und der in dieser angelegten Möglichkeiten, der *Individuation* des Menschen.

Die *Lebensphase Jugend*, die ihren eigenständigen Verlauf in den letzten 100 Jahren genommen hat, auf die aber in aller Ausführlichkeit hier nicht eingegangen werden kann<sup>248</sup>, verlangt vom heranwachsenden Menschen als „Kulturneuling“ (Fend 1997, 38) in besonderem Maße, diese Verantwortung zu übernehmen. Heranwachsende durchleben dabei eine Periode in ihrem Leben, in der sie selbst für ihr eigenes und persönliches Leben herausfinden müssen, was sie sein möchten, und dies versuchen in Einklang mit dem zu bringen, was sie glauben zu sein. Fragen des Lebens, Fragen zu Beruf, Partnerwahl, Politik und Weltanschauung münden schließlich in eine persönliche Position Jugendlicher, in einen Prozess, der als Suche nach der individuell optimalen Lebensrichtung bezeichnet werden kann und den heranwachsenden Menschen von heute mit vielfachen Möglichkeiten und Anforderungen konfrontiert.

So enthält die Welt der Moderne kontextuale Bedingungen und Optionen, die in Form von Umwelten auftreten. Die Entwicklung der Person wird in der modernen Entwicklungspsychologie als Entwicklung im Kontext und durch den Einfluss von Kontextmerkmalen konzeptualisiert. Durch diesen Hintergrund werden entsprechende Entwicklungsräume und Entwicklungsprogramme vorstrukturiert. Im Mittelpunkt der menschlichen pubertären Entwicklungs-

---

<sup>247</sup> Vgl. Kohli 1985.

<sup>248</sup> Vgl. hierzu ausführlich Hurrelmann 1999.

phase steht als Kontext das *Bildungswesen*, welches selbst wiederum nur ein Bestandteil eines umfassenden gesellschaftlichen Kontextes der Moderne darstellt.

Veränderungen im Wirtschaftssektor und der damit einhergehenden Anforderungen an das Bildungswesen können als Ursache der Herausbildung dieser abgrenzbaren und mittlerweile prolongierten Jugendphase im Leben eines Individuums angesehen werden. Technologischer Wandel, Erschließung neuer Energiequellen oder ein sich ausweitender Dienstleistungssektor haben neue Berufspositionen geschaffen, die hohe Qualifikationen erfordern. Nie waren Bildungs- und Ausbildungszeiten so ausgedehnt, ein qualifizierter Schulabschluss so wichtig wie heute<sup>249</sup>. Die Schule hat sich dadurch inzwischen zur größten Institution industrieller Gesellschaften entwickelt, eine Tatsache, die nicht ohne Auswirkungen auf die Biographie des Einzelnen bleiben kann.

Im Fokus des sozialen Wandels der Lebensverhältnisse steht neben der Verschiebung der Sektoren im Beschäftigungsverhältnis, der zunehmenden Verstädterung, dem Rückgang der Kindersterblichkeit und dem damit verbundenen Anstieg der Lebenserwartung auch die *Expansion des Bildungswesens*. Das Bildungswesen spielt als Erfahrungskontext bei der Entwicklung der individuellen Biographie eine besondere Rolle: Die Bildungsinstitution, organisiert in Schule und Unterricht, bietet wie keine andere gesellschaftliche Institution die Möglichkeit für Kinder und Jugendliche, während der ganzen Schulzeit gewissermaßen ein Probehandeln durchzuführen und hierfür entsprechende Rückmeldungen zu erhalten. Die Institution Schule wird somit zum zentralen Erfahrungsfeld bei der Konstruktion individueller Lebensperspektiven, da sie in entscheidenden Phasen der Einmündung von Lern- in Berufsbiographien einen relevanten Hintergrund darstellt<sup>250</sup>.

Vor allem der Anfang und das Ende der Jugendzeit werden in beachtlicher, wenn nicht sogar ausschlaggebender Weise vom Bildungswesen bestimmt: Mit dem Ende der Schul- bzw. Ausbildungszeit und dem Eintritt in das Erwerbsleben endet aus soziologischer Sicht auch die Jugendphase. Da aber Schul- und Ausbildungszeiten heute oftmals einen erheblichen zeitlichen Umfang in Anspruch nehmen, kommt es zu einer prolongierten Zeit der Lebensphase Jugend, die in der Jugendforschung um das 20. bis 25. Lebensjahr als „PostLebensphase Jugend“ bezeichnet wird<sup>251</sup>.

---

<sup>249</sup> Z. B. Rolff 1997.

<sup>250</sup> Vgl. Fend 1997, 42 ff.

<sup>251</sup> Vgl. Zinnecker 1981.

Neben den Gegebenheiten in der modernen Familie addiert sich – im Rahmen der gesellschaftlichen Positionierung des Bildungssystems – für jugendliche SchülerInnen dazu die Nähe zur Statuspassage, die durch die Entscheidung für eine weitere Schulbildung oder die Berufsausbildung definiert wird. Dieser Stellenwert, den Schule durch die Bildungsbemühungen in unserer Gesellschaft in den letzten 40 Jahren mit steigender Tendenz erreicht hat, hat jedoch nicht nur das Bewusstsein der SchülerInnen selbst<sup>252</sup>, sondern ebenso das der Eltern wachsen lassen. Die Ansprüche der Eltern an die schulische Qualifikation und die steigende Bildungserwartung der Eltern hat Erziehung auch zu Hause mit den entsprechenden Inhalten versehen und sie somit zu einer *schulischen Erziehung* werden lassen<sup>253</sup>.

## 4.2 Schule als Lebenskontext Jugendlicher

Neben der Familie ist die Schule eine weitere zentrale Institution, in der Erziehung und Sozialisation der Heranwachsenden stattfindet. Die Bedeutungszunahme der Schule als Sozialisationsort und *soziale Kontrollinstanz* Heranwachsender kann schließlich auf die Verlagerung vom Arbeitskontext auf Bildungsinstitutionen zurückgeführt werden. Diese Entwicklung wurde bereits weiter oben angedeutet, führte im Laufe der letzten 50 Jahre zu einer stark sinkenden Anzahl Berufstätiger im jugendlichen Alter und kommt dementsprechend in einer stark gestiegenen SchülerInnenzahl dieser Altersgruppe zum Ausdruck<sup>254</sup>.

Die Herausbildung und Verlängerung der eigenständigen Lebensphase Jugend sowie die Expansion des Bildungswesens stellen die Schule damit in den Mittelpunkt des Lebensalltags Heranwachsender, die Jugendzeit ist somit zur Schulzeit geworden. Der schulische Lebenskontext kann jedoch nicht ausschließlich durch Leistungserfolge und Anstrengungsintensitäten der SchülerInnen als Voraussetzung für eine günstige *Zuteilung von Sozialchancen* definiert werden, sondern ebenso durch die *soziale Einbettung* des Heranwachsenden innerhalb der Schulklasse: als Sozialisation durch Freundschaften zwischen SchülerInnen genauso wie auf Ebene der Lehrer-SchülerInnen-Beziehung.

---

<sup>252</sup> In eindrucksvoller Weise zeigen dies Erhebungen der Jahre 1990, 1992 und 1995, die innerhalb einer Vergleichsstudie (Fend 1997) durchgeführt wurden: „Schule“ prägt die Lebensvisionen von Jugendlichen (hier: von Siebt- und Neuntklässlern) in entscheidender Weise. So beschreibt eine Schülerin der Klassenstufe 7 einer Realschule das Gefühl „...wir leben ca. 9-10 Jahre nur für die Schule...“ (Fend 1997, 39), eine Neuntklässlerin (Gymnasium) äußert den maßlos übertriebenen Leistungsdruck, unter dem sie steht (ebd.).

<sup>253</sup> Vgl. Busch/ Scholz 2002, 258 ff.

<sup>254</sup> Mitte der 50er Jahre waren ca. 70% der 15-17-Jährigen berufstätig, Mitte der 80er Jahre jedoch nur noch 20% (vgl. Zinnecker 1987, 313).

Der Darstellung der Schule als sozialer Kontext muss im Vergleich zur Familie jedoch einschränkend der zielgerichtete und dadurch formal organisierte Charakter dieser Organisation entgegengehalten werden. Durch die gesellschaftliche Funktion unterliegt das moderne Schulsystem bestimmten Funktionsbestimmungen, die von der Gesellschaft, genauer von den Notwendigkeiten der Integration und Entwicklung des gesellschaftlichen Systems her, gedacht sind<sup>255</sup>. Hieraus ergibt sich ein Dilemma, von dessen Auswirkungen Jugendliche nicht unberührt bleiben: Trotz mehrfacher Reformen und Reformversuche kann die Schule nicht annähernd zu einer Institution mit „familiärem Charakter“ werden<sup>256</sup>.

So stehen sich in der Schule sehr viel extremer als in der Familie zwei Generationen in Form von Lehrern und SchülerInnen gegenüber, wobei die ältere Generation noch dazu als Funktionsträger, SchülerInnen hingegen als Funktionsbestimmte agieren. Weiterhin bietet die Organisation des Schulalltags mit seinen starren Zeiteinteilungen, Rollenverteilungen, Lerninhalten usw. das Gegenteil eines als kind- oder jugendgemäß angesehenen Vorgehens<sup>257</sup>.

Für die subjektive Erfahrung Jugendlicher bedeutet die Einrichtung der gesellschaftlichen „Zweckorganisation“ Schule zunächst, dass sie sich auf die dort entfaltete Dynamik von Anforderungen einlassen müssen, sie kommen nicht um die Einbeziehung der familienexternen Sozialisationsinstanzen für Bildung bzw. Ausbildung herum und sind daran gebunden, sich auf Regeln und Anforderungen einzulassen. Das Maß der jeweiligen Anpassung unterliegt jedoch dem betroffenen Individuum selbst und wird im Jugendalter durch eine typische Balance zwischen Integrationsanforderungen und Individuationsprozessen beeinflusst<sup>258</sup>. Die Schule erhält dadurch einen *Doppelcharakter von Integration und Individuation*, stellt einerseits eine wichtige Instanz für die Integration Jugendlicher in die gesellschaftlichen Strukturen dar, bietet aber gleichzeitig ein herausragendes soziales Bezugssystem, mit dem sich der Heranwachsende individuell auseinandersetzen und dadurch eine eigene Persönlichkeit aufbauen kann. Ein Rahmen von bestimmten Spielregeln, die das Funktionieren der Schule ermöglichen, schränkt die Individuationsmöglichkeiten der Jugendlichen jedoch ein. So werden hier ein hohes Maß an sozialer Anpassung und eine intensive Disziplinierung der eigenen Bedürfnisse gefordert, um einen möglichst reibungslosen Ablauf des Unterrichtsgeschehens zu ermöglichen.

---

<sup>255</sup> Ausführlich bei Rolff, 1997.

<sup>256</sup> Eine solche Schulvariante mit einem „Wohlfühlcharakter“ wie zu Hause war wohl in den 80er Jahren ein erstrebenswertes Ziel der sog. Spass- und Kuscheleckenpädagogik (vgl. kritisch hierzu Kraus 1998).

<sup>257</sup> Vgl. zu dieser Problematik z. B. Schäfers 1998, 126 ff.

<sup>258</sup> Vgl. Hurrelmann 1999, 31 ff.



Der Umgang mit Schule in der Lebensphase Lebensphase Jugend unterscheidet sich deutlich von dem der kindlichen Lebensphase. Ist diese –im günstigen Falle– noch von naiver Akzeptanz, generalisierter Lernbereitschaft und Lenkungsbedürftigkeit gekennzeichnet, so setzt sich der heranwachsende Mensch in der Lebensphase Lebensphase Jugend in ein bestimmtes Verhältnis zu schulischen Gegebenheiten und Anforderungen. Die Bildung eigener Meinungen, die Einnahme individueller Positionen führt zu einem zunehmend selbstständigeren und langfristigerem Planungsverhalten vor allem im Bereich schulischen Lernens, aber auch in der gesamten relativen Einstellung gegenüber der Schule (emotionale Nähe oder Distanz als Identifikation oder Abgrenzung zur Schule) das mehr und mehr von den jugendlichen SchülerInnen selbst in die Hand genommen wird und worauf Eltern im Detail keinen mehr Einfluss nehmen können<sup>259</sup>.

Trotzdem zeigt sich in verschiedenen Untersuchungen<sup>260</sup> zur Verarbeitung schulischer Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen im Selbst einer Person immer wieder, dass diese Erfahrungen in sozialen Beziehungszusammenhängen (vor allem in der Familie) verarbeitet werden. Diese Beziehungszusammenhänge bestimmen mit, welche Bedeutung ihnen zugeschrieben wird und welche Handlungskonsequenzen daraus resultieren.

Ein weiterer Bereich, in dem sich der Umgang mit Schule in der Lebensphase der Lebensphase Jugend intensiviert, ist die *Selbsterfahrung* des Menschen, die in keinem anderen Entwicklungskontext so differenzierte und systematisierte Möglichkeiten der Erfahrungen mit sich selber bietet. Diese Option zur Konstitution des Selbst, die sich in der Schule naturgemäß überwiegend auf Leistungsaspekte konzentriert, ist jedoch nicht für jeden mit der eigenen Persönlichkeitsdynamik gleich leicht zu vollführen.

### **4.3 Autonomie und Eigenverantwortung Heranwachsender in Schule und Unterricht**

Die Individualisierungsthese Becks, so scheint es, wurde auf die Schülerpulte gelegt. Sowohl die für die Untersuchung der vorliegenden Studie durchgeführten Elterninterviews als auch die Aufsätze der SchülerInnen scheinen dies zu bestätigen. Sie zeigen, dass Eltern heute ein weitgehend eigenverantwortliches Handeln ihrer Kinder im Schulgeschehen sehr wichtig ist.

---

<sup>259</sup> Ausführlich wird dies in einer Studie Fends (1996) beschrieben, wobei sich das Verhältnis der jugendlichen Schüler zur Schule überwiegend auf die Lernmotivation und Leistungsbereitschaft bezieht.

<sup>260</sup> Z. B. Fend 1996.

Ähnlich wie zu Hause soll der junge Mensch schon möglichst früh zur Selbstständigkeit erzogen und damit für eine auf Eigenständigkeit und Durchsetzungsfähigkeit gepolte Gesellschaft gerüstet werden.

Die Reichweite der Diskrepanz, die entsteht, um die Verwirklichung eines ausreichenden Individuationsspielraumes zu gewährleisten, ist in gesellschaftlich formal-organisierten Institutionen wie der Schule gewiss ungleich höher, als dies in der Familie der Fall ist. Für beide Institutionen kann jedoch ein ausgewogenes Angebot von Individuationsmöglichkeiten auf der einen und Integrationshilfen auf der anderen Seite schließlich als Ziel einer gelungenen Sozialisation angesehen werden.

Die Schule ist von den historischen Entwicklungen und dem gegenwärtigen Wandel in den generationalen Verhältnissen und Beziehungen ungleich höher betroffen als die Familie. Die einst bruchlosen, staatlich verordneten und mit Mitteln der Sozialdisziplinierung durchgesetzten traditionellen Erziehungsmilieus und Sozialisationsmuster mit dem Anspruch von Pietät und Gehorsam, die bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts vorherrschend waren, mussten ihre Stellung gegen eine jugendkulturell initiierte „Sozialisationszene“ aufgeben, die das Resultat der akzeptierten Verselbstständigung von Heranwachsenden ist.

Somit hat –trotz einer erheblich längeren Verweildauer von Jugendlichen des 21. Jahrhunderts in Elternhaus und Schule– weder die Familie, erst recht aber nicht die Schule ihr sozialisatorisches Gewicht verstärken können. Beide Instanzen müssen sich mit neuen jugendtypischen Milieus abfinden. Die Schule als öffentliche Repräsentantin kultureller Angewiesenheit der Generationen sieht sich dadurch zunehmend mit Eigeninitiationen einer autonomen Jugend konfrontiert, die zwar über einen ausgedehnten Zeitraum öffentliche Schulen besucht, dies jedoch als relativ früh verselbstständigte Heranwachsende, die es grundsätzlich in Frage stellt, im Bildungsbereich auf Erwachsene angewiesen zu sein.

Soziale Erfahrungen, die im Schnittfeld der modernen Familie gemacht werden und weiterhin durch den Umgang mit Gleichaltrigen, der Konfrontation mit Medien usw. entstehen sowie schulische Erfahrungen, in deren Mittelpunkt *Leistung* und *soziale Einbettung* stehen, erreichen im Zeitalter der Modernen einen entscheidenden Stellenwert für die Persönlichkeitsentwicklung des Heranwachsenden und bestimmen in ihrer jeweiligen Konfiguration den besonderen Entwicklungsweg von Jugendlichen. Verantwortlichkeiten und Freiheiten als Folge sozialhistorischer Wandlungen sind im Zuge dieser Entwicklungen bereits im Jugendalter zu wesentlichen Faktoren bei der Lebensbewältigung geworden. Für SchülerInnen, die als Mit-

glied der Familie zur Autonomie erzogen wurden, zeichnet sich in der Schule dann jedoch ein Kontrast zu den familiären Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen ab, den es zu bewältigen gilt. Kann dies nicht geleistet werden und können Jugendliche ihre familiären Erziehungsvoraussetzungen nicht mit den Sozial- und Leistungsanforderungen in der Schule vereinbaren, so sinkt die Möglichkeit, angemessene Individuationsmöglichkeiten auszuschöpfen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Eltern ihre Kinder unzureichend auf die vorherrschende Schulkultur vorbereitet haben oder einer Anpassung an den Schulalltag gar selbst im Wege stehen.

Die im vorausgehenden Kapitel dargestellten historischen Veränderungen des Lebensraumes Familie stellen in eindrucksvoller Weise dar, wie sich mit ihnen auch Bedingungen des Aufwachsens in der Lebensphase Jugend verändert und letztendlich „neue“ Möglichkeiten bzw. Notwendigkeiten der Lebensbewältigung schaffen und damit zu neuen Herausforderungen innerhalb dieser Phase führen. Das Aufwachsen und das Leben von Jugendlichen des 21. Jahrhunderts ist in vielerlei Hinsicht facettenreich geworden und erfordert vom jeweiligen Menschen eigene Entscheidungskraft sowie die Fähigkeit, Zielperspektiven selbst planen und erarbeiten zu können. Zu allen wichtigen Fragen der modernen Lebenswelt müssen sich Heranwachsende als „Kulturneulinge“ ihre persönliche Position erarbeiten. Die einst Sicherheit gebenden sozialen Rahmungen alltäglicher Lebensverhältnisse haben damit ihre Bedeutung verloren<sup>261</sup> und schließlich eine „Akteurperspektive“ hervorgebracht, die Individuen für die Folgen ihres Handelns selbst verantwortlich macht.

Eine zentrale Bedeutung innerhalb der kontextualen Entwicklungs- und Handlungsräume Jugendlicher hat dabei – neben der Familie und der Gleichaltrigengruppe – das Bildungswesen eingenommen, welches *einen* Bestandteil eines umfassenderen Kontextes darstellt. Diese Entwicklung hat zur Herausbildung der *leistungszentrierten Individualität* des Menschen geführt und macht damit auf einen Prozess aufmerksam, der die autonome Handlungsfähigkeit von Jugendlichen geradezu erfordert. Handlungsergebnisse können dabei nicht mehr allein unmittelbar durch gesellschaftliche Schranken, Selektionsmechanismen und sozial ungleich verteilte Ressourcen erklärt werden, sondern sind eben auch Resultat aktiver Lebensbewältigung.

---

<sup>261</sup> Der hier angesprochene Aspekt bezieht sich auf eine standesgemäß kalkulierbare Zukunft, die natürlich auch eine gewisse Stagnation der Entwicklungsmöglichkeiten beinhaltet. Selbstverständlich darf nicht vergessen werden, dass die Unsicherheit damaliger Verhältnisse, die sich bis weit ins 19. Jahrhundert feststellen lässt, auf Grund des mangelhaften medizinisch-naturwissenschaftlichen Fortschritts bestand und sich auf das Überleben direkt auswirkte.

Die Entwicklung des Menschen ist im Verlaufe des sozialhistorischen Prozesses der Individualisierung von Lebensmöglichkeiten überwiegend zu einem Prozess der *Individuation* geworden, an dessen Ende eine selbstverantwortliche und sich selbst entwickelnde Persönlichkeit steht<sup>262</sup>.

Wie die Familie, so unterliegt auch die Schule als Organisation des gesellschaftlichen Bildungssystems<sup>263</sup> Veränderungsprozessen, die ihren Verlauf besonders seit der Nachkriegszeit nehmen. Auf bildungspolitischer Basis erfordert dies eine Rechtfertigung der Institution Schule gegenüber einer Gesellschaft, in der der Bürger in hohem Maße Anforderungen stellt. So kann die Schule ihre Legitimation nur erlangen, indem sie sich dem Interesse und Willen von Eltern hingibt und ihre Schulkultur entsprechend gestaltet. Der Wunsch der Eltern, ihre Kinder in der Familie zu selbstständigen und selbstbewussten Menschen zu erziehen, setzt sich schließlich in der Schule fort, um Heranwachsenden die Voraussetzungen für die Ansprüche einer wettbewerbs- und leistungsorientierten Gesellschaft zu geben<sup>264</sup>. In der Vergangenheit hat diese „klientelorientierte“ Schulpolitik zur Einführung oder auch Verhinderung neuer Schulformen geführt bzw. schulintern zur Neugestaltung des Schullebens<sup>265</sup>.

Ebenso ist die Schule aber auch abhängig von der Zufriedenheit ihres SchülerInnenklientels, das durch Mitspracherechte<sup>266</sup> und den demokratischen Erziehungsgedanken in Familie und Schule seine schulische Biographie mitentscheidet und somit die Wahl der „Wunschschule“ treffen und Kritik an deren Schulprogramm ausüben kann. Die zunehmende Bedeutung der *peers*, die einen Sozialisationscharakter erreicht haben, wurde bereits angesprochen. Hinzu kommt eine Zunahme der Bedeutung einer „präfigurativen Rolle“ (Mead 1973, 97), die sich in anderen gesellschaftlichen Bereichen bereits durchgesetzt hat und die in schulinternen Kommunikationsstrukturen eine gleichberechtigten Verlauf nehmen wird. Das Resultat dieser Entwicklungen umfasst dann schließlich Entscheidungen der hinsichtlich der schulischen Belange, die nur noch im Einverständnis mit den Jugendlichen getroffen werden können.

---

<sup>262</sup> Vgl. Fend 1997, 36. Von der „Individualisierungsthese“ spricht u. a. Beck (1986) in diesem Zusammenhang, der Individuen durch der Lösung aus alten Bindungen (Stände, Bildung, Beruf) eine neue Abhängigkeit (von Bildung, Beruf, Arbeitsmarkt usw.) prophezeit.

<sup>263</sup> Zur systematischen Einordnung von Bildungssystem und Schule siehe Teil IV dieser Arbeit.

<sup>264</sup> Vgl. Münchmeier 1997.

<sup>265</sup> Vgl. Melzer 2001, 220.

<sup>266</sup> Inzwischen haben sich Mitspracherechte von SchülerInnen auch in der Schulverfassung (im Schulgesetz vor allem Abschnitt IV) verstärkend niedergeschlagen. Melzer (2001) hat die SchülerInnenpartizipation im Schulalltag aus einer Analyse von Untersuchungsdaten des Jahres 1996 genauer untersucht (220 ff).

#### 4.4 Zum Wandel des Generationenverhältnisses in der Schule

Der soziale Wandel, dies kann für Familie *und* Schule festgestellt werden, hat die traditionale Machtbalance zugunsten der Eltern weitgehend aufgehoben, wobei jedoch weiterhin eine Machtasymmetrie zwischen jüngerer und älterer Generation besteht<sup>267</sup>. Die generative Differenz kann also nicht *sui generis* durch diesen Wandel als aufgehoben erklärt werden. Nach wie vor ist die nachkommende Generation auf Erfahrungen der Älteren angewiesen, um in der subjektiven Eingebundenheit der jeweils historischen Prozesse die gesellschaftliche Integration bewältigen und Lernprozesse leisten zu können. Hierdurch begründet sich gleichermaßen der Zusammenhang von *generativer Differenz* und *pädagogischen Generationenbeziehungen*. Besonders deutlich wird die generative Unterscheidung nach wie vor in gesellschaftlich organisierten Einrichtungen, z. B. in der Schule.

Erziehung, Sozialisation und Bildung als Vermittlungsprozesse einerseits, Enkulturation und Lernen als Aneignungsprozesse andererseits gehören demnach zum Inhalt der generativen Differenzen, wobei die oben angedeuteten Veränderungen zu einer Minimierung, wenn nicht sogar eine Aufhebung der dominanten Vermittlerstellung Erwachsener gegenüber der nachfolgenden Generation geführt haben.

Das Generationenverhältnis hat über einen Prozess von der „postfigurativen“ Gesellschaft, in der die Erwachsenengeneration die Zukunft der neuen Generation determinierte, über eine „kofiguratives“ Generationenverhältnis, dass der Jugend mehr Autonomie zuschreibt, schließlich eine „präfigurative“ Wendung genommen<sup>268</sup>, wobei die Jugend spätestens seit der „jugendrevolutionären“ Bestrebungen der 60er Jahre in zunehmendem Maße eine gleichberechtigte und sogar gestaltende Kraft innerhalb der Gesellschaft erreicht hat. Thesen von der „kulturernernden Rolle der Jugend“, die im Gefolge der Jugendbewegung das pädagogische Denken um Prozesse in der Lebensphase Jugend beeinflussten und durch eine vitalistische Mystifizierung geprägt waren, müssen jedoch als Überforderung angesehen werden. Ohne einen vorhandenen gesellschaftlichen sozialen Rahmen, der Jugendlichen die Möglichkeit der Selbsterprobung und Selbstkorrektur anhand entsprechender realistischer Rückmeldungen der

---

<sup>267</sup> Der pädagogischer Generationenbegriff soll hier nicht ausführlich diskutiert werden, sondern innerhalb dieser Arbeit als Differenzierung zwischen der älteren Eltern- und Lehrergeneration und der jüngeren Generation der Jugendlichen erfolgen. Zur soziologischen Betrachtung des Generationenbegriffes vgl. Lenz 2001, 16 ff, eine historische Darlegung des Generationenbegriffes in der Pädagogik bietet der Ecarius 2001, 40 ff.

<sup>268</sup> Vgl. Mead 1973.

älteren Generation bietet, kann sich das jugendliche Selbstbild nur schwer konturieren, geschweige denn als Orientierung für eine bestehende Ordnung gelten.

Für die formale Struktur der Schule bedeutet der beschriebene Wandel zwar eine Öffnung für Mitbestimmungs- und Partizipationsmöglichkeiten von SchülerInnen, jedoch lassen sich Unterschiede im Vergleich zur Familie in Bezug auf das Miteinander der hier aufeinander treffenden Generationen feststellen. Diese können ihre Ursachen in der Strukturdifferenz der beiden Institutionen haben, da die Familie eine affektive, die Individualität des Individuums berücksichtigende darstellt, die Schule hingegen funktionell und gruppenorientiert arbeitet und eine universalistische Einrichtung ist. Beziehungskonstellationen, die hier zwischen LehrerInnen und SchülerInnen bestehen, haben eine dementsprechende Struktur, die einen ebenfalls funktionalen Charakter im Rahmen von Lehrplänen und Lernzielen verleihen.

Die Unterscheidung eines Begriffes personaler Generationenzusammenhänge in „Beziehung“ und „Verhältnis“, die auch die in der in Familie und Schule miteinander agierenden Individuen betrifft, nimmt Kaufmann (1997) vor. Verdeutlicht wird hierdurch noch einmal die strukturelle Differenz der beiden Institutionen: Der Begriff des *Generationenverhältnisses* wird aus *makrosoziologischer* Perspektive für Beteiligte verwendet, die einer sozialstaatlich vermittelten Institution angehören und die dort bestehenden Verhältnisse durch den organisierten und rein formalen Charakter zwischen unterschiedlichen Altersklassen und Kohorten, aber auch zwischen Lebenslagen und Schicksalen nicht unmittelbar erfahren. Im Gegensatz dazu dient der Begriff *Generationenbeziehung* der *mikrosoziologischen* Perspektive und bezeichnet sämtliche Beziehungen (Interaktionen) zwischen Angehörigen verschiedener Generationen<sup>269</sup>.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit soll diese Differenzierung nicht weiter berücksichtigt werden und sollen beide Begriffe uneingeschränkt sowohl für die Eltern-Kind-, als auch die Lehrer-SchülerInnen-Beziehung Anwendung finden, da neben den bestehenden Differenzen in diesen Beziehungen ebenso Gemeinsamkeiten existieren, die eine exakte und eindeutige Trennung der Begriffe nach meinem Erachten unmöglich machen.

---

<sup>256</sup> Zum Theoriedilemma der Begriffe „Beziehung“ und „Verhältnis“ in der Lehrer-SchülerInnen-Konstellation vgl. Kaufmann 1997 und Melzer 2001.

#### 4.4.1 Beziehungen im Alltag des Schullebens: Lehrkräfte und SchülerInnen

Der Erziehungs- und Umgangsstil in der Schule ist schon jetzt gekennzeichnet durch eine weichende autoritäre Distanz zwischen Lehrern und SchülerInnen und einem zunehmenden partnerschaftlichen Verhältnis. Das Generationenverhältnis innerhalb der Institutionen Familie und Schule weist jedoch Differenzen auf, die am ehesten struktureller Natur sind. Schule als funktionale und universalistische Einrichtung mit leistungsorientiertem und statuszuweisendem Charakter, didaktischen und methodischen Leistungsvorstellungen kann die emotionale, individuell ausgerichtete Generationenbeziehung nicht leisten. Durch die weiterhin bestehende hierarchische Ordnung innerhalb des LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnisses bestehen innerhalb des Schulsystems gewisse Rückständigkeiten, da sie sich offenbar den allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen nicht zeitgemäß anschließt, eine Tatsache, die schließlich zu einem „neuen“ Generationenkonflikt führen könnte<sup>270</sup>.

Ob und inwieweit die viel diskutierte und inzwischen auch teilweise realisierte SchülerInnenpartizipation die Qualität des Unterrichtes und die schulischen Leitungen von SchülerInnen anhebt, unterliegt diversen Auffassungen<sup>271</sup> und soll hier nicht weiter hinterfragt werden.

„In dem Ton nicht, Herr Z. ...“ – das musste sich kürzlich ein Kollege von einer Hauptschülerin der 9. Klassen in einem recht vorwurfsvollen Ton sagen lassen. Der Kollege hatte die Schülerin zunächst belehrt, da sie wieder einmal mit Verspätung zum Unterrichtsbeginn erschien. Als sie dann auch noch ihr Arbeitsmaterial vergessen hatte, schickte er sie nach Hause, um dieses zu besorgen (die Schülerin wohnt nur wenige Minuten vom Schulgebäude entfernt). Sie kam an diesem Tag nicht wieder zur Schule und kommentierte am nächsten Tag auf die Frage des Kollegen, wo sie denn gestern geblieben sei, mit dem zitierten Hinweis.

Die Sammlung solcher Aussagen von SchülerInnen könnte an dieser Stelle in umfassender Weise erweitert werden. Ich möchte darauf verzichten und mich generell dem Beziehungsmuster zuwenden, welches heute zwischen Lehrern und SchülerInnen besteht. Auf der sachlich-funktionalen Ebene erfüllen Lehrer ihre Aufgabe innerhalb des Lebenskontextes Schule als Funktionäre eines sinnvoll strukturierten und hoch komplexen Systems, verfolgen damit manifeste und latente Ziele für das Funktionieren des modernen Gesellschaftslebens. Ebenso stehen sie gleichzeitig als „ältere Generation“ ihren SchülerInnen auf der Basis einer humanen

---

<sup>270</sup> Vgl. Melzer 2001, 214.

<sup>271</sup> Vgl. z. B. Treiber/ Weinert 1982; Melzer/ Al-Diban 2001.

Beziehung gegenüber, die über die Leistungsbewertung des jeweiligen Heranwachsenden hinausgeht. Professionelles und emotionales Handeln lassen sich dabei oftmals schwer vereinbaren und werden zu Zeiten einer zur Selbstständigkeit und Gleichbehandlung „erzogenen“ Jugend von dieser hinterfragt und kritisiert.

Das oben erwähnte Zitat beinhaltet in anschaulicher Weise die Forderung der jüngeren Generation nach respektvoller Behandlung durch den Erwachsenen, Ermahnungen sollen in einem entsprechenden *Ton* ausgesprochen werden. Der Satz drückt damit eine in erwachsener Weise ausgesprochene Belehrung des Lehrers aus, die darauf hinweist, bestimmte Regeln und Grenzen persönlicher Verletzung einzuhalten. Neben der Hintergehung der altersgemäßen Generationendifferenz findet die funktionelle Differenzierung Lehrer/ SchülerInnen seitens der betroffenen Schülerin hierbei überhaupt keine Beachtung mehr. Die Schülerin organisiert sich selbst und wünscht, Missbilligungen ihrer Ordnungswidrigkeiten in einem ihr angenehmen Umgangston anzumelden, im anderen Falle entscheidet sie selbst über die Einhaltung der ihr auferlegten Regeleinhaltungen. Was im „modernen“ Elternhaus der Beginn einer ausgiebigen Diskussion mit welchem Ergebnis auch immer wäre, hat im formal organisierten System Schule Folgen, die einem Ordnungskatalog entnommen werden (Klassenkonferenz, evt. Schulausschluss für einen Tag etc.).

Das Ungleichgewicht der Erziehungsstile in Elternhaus und Schule, das weiter oben erwähnt wurde, wird hier erkennbar. Während die betroffene Schülerin ihre elternhäusliche Erziehung zur Selbstständigkeit unbeirrt in das System Schule einbringt, reagiert der Lehrer als Vertreter der Institution Schule in mehr traditioneller Weise: Er macht seine „Machtposition“ und die bestehende Generationendifferenz dadurch deutlich, dass *er* den Vorfall so nicht akzeptiert und „schulgerecht“ sanktioniert.

Die Lehrer-SchülerInnen-Konstellation soll in der vorliegenden Abhandlung allein unter dem Gesichtspunkt der Veränderungen von Erziehungsstilen, bzw. des Autoritäts- und Ansehensverlustes der Lehrperson dargestellt werden. Dies schließt die Klärung von Besonderheiten der Begriffe „Beziehung“ und „Verhältnis“ aus, was weiter oben bereits erwähnt wurde. Inwieweit die schulischen Generationenkonstellationen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen auch die Eltern-Kind-Beziehung beeinflussen, wird die Analyse des erhobenen Datenmaterials zeigen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass bereits die strukturellen Bedingungen des Bildungswesens und die Schulorganisation ein familienähnliches Verhältnis zwischen Lehrern und SchülerInnen verhindern. Lehrer staatlicher Einrichtungen haben nicht nur ein oder zwei



SchülerInnen in ihrer erzieherischen Obhut, wie dies in der Familie der Fall ist, und umgekehrt haben auch alle SchülerInnen mehrere Lehrkräfte, so dass die Ausprägung emotionaler Zuwendung und Zuneigung durch solche formalen Bedingungen von vornherein ausgeschlossen werden kann<sup>272</sup>. Die Frage nach einer „persönlichen Beziehung“ kann heute überwiegend durch Zuweisung und Übernahme der Lehrer und SchülerInnen-Rollen konstituiert werden und weist durch die erwähnten Einflussfaktoren inzwischen eine radikale Veränderung auf. So ist das von Nohl zu Beginn des 20. Jahrhunderts bezeichnete „...leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen...“ (Nohl 1933, 22)<sup>273</sup>, soweit es denn bestanden hat, zunächst dem einer bürokratisch organisierten Rollenzuweisung gewichen. Das Entstehen einer besonders emotionalen und familienähnlichen Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die dadurch familiäre Beziehungsmuster beeinflusst, ist nahezu ausgeschlossen. Weiterhin kann dem modernen Lehrer das Ideal eines Berufsethos und mittlerweile wohl auch das einer typischen „Aura“ oftmals abgesprochen werden.

Die Machtdifferenz der Lehrer- und SchülerInnenrolle, im Sinne eines Gefälles von Autorität und Unterordnung, die nur durch eine reziproke Ausübung der Rollen erreicht werden kann und damit das Produkt rollenspezifischen Verhaltens beider Rolleninhaber darstellt, hat in einem weiteren Schritt in den letzten Jahren an Gewicht verloren<sup>274</sup>, so dass weder Lehrern noch SchülerInnen heute die einst typische Rolle zugeschrieben werden kann. Fast kann man davon ausgehen, dass SchülerInnen sich ausschließlich der Unfreiwilligkeit der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung hingeben müssen, indem sie ihre Lehrer als von der Schulverwaltung für zuständig erklärt akzeptieren. Doch selbst hier gibt es inzwischen Möglichkeiten („Mitwirkung der Eltern“) im Bedarfsfalle Abhilfe zu schaffen.

Von einer Asymmetrie in der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung zu sprechen, fällt unter den oben genannten Aspekten schwer. Diese kann nur noch partiell in der Unterwerfung der SchülerInnen gegenüber dem Lehrer zum Zwecke des Unterrichts<sup>275</sup>, wobei selbst dies unter

---

<sup>272</sup> Vgl. dazu Lenz 2001.

<sup>273</sup> Dieses „leidenschaftliche Verhältnis“, mit welchem Nohl vor allem auch die emotionale Qualität des LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnisses und die personelle Ganzheitlichkeit dieser Beziehung anspricht, kann heute in der Schule alleine deswegen nicht mehr erreicht werden, da Unterricht in Zeiten von Kursdifferenzierungen und Wahlpflichtbereichen in vielen Fächern den Klassenlehrer zum Fachlehrer macht, der seine gesamte eigene Klasse als Leitung nur noch wenige Stunden in der Woche selbst unterrichtet und dementsprechend wenig kontinuierlichen Kontakt zu jedem einzelnen SchülerInnen hat. Die Folge ist ein mehr sachlich-geschäftliches Verhältnis zwischen Lehrern und SchülerInnen, die noch dazu einem derzeitigen Lehrermangel mit zahlreichen Vertretungssituationen unterliegt.

<sup>274</sup> Vgl. Lenz 2001, 32 ff.

<sup>275</sup> Vgl. Giesecke 1997.

Beachtung der Veränderungen der Generationenbeziehungen der letzten Jahre in Frage zu stellen ist. Außerhalb des Unterrichtsablaufes besteht inzwischen grundsätzlich eine Gleichrangigkeit zwischen Lehrern und SchülerInnen, eine a priori bestehende Überordnung des Lehrers als „besserer Mensch“ mit den entsprechenden Kompetenzen und Befugnissen kann nicht mehr festgelegt werden.

Als Folge der bürokratischen Massenschule sieht du Bois-Reymond<sup>276</sup> das veränderte personale Verhältnis zwischen Lehrern und SchülerInnen, das beginnend mit Einführung der Schulpflicht, spätestens jedoch seit des nachfolgenden gesellschaftlichen Bildungsbestrebens als kulturelles Gut seinen Verlauf genommen hat. Durch den gesellschaftlich festgelegten Bildungskanon, der inzwischen nationalen und internationalen Vergleichen unterliegt, hat sich das LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis auf die Dimension einer zeitlichen Zweckgemeinschaft reduziert, wobei Lehrkräfte neben fachlich-didaktischen Aufgaben als Vertreter der Bildungsinstitution die Funktion von Selektion und Allokation der SchülerInnen übernehmen<sup>277</sup>.

Im Rahmen der zunehmenden Bedeutung von Bildungsabschlüssen und einer ungünstigeren Arbeitsmarktsituation ist es nicht verwunderlich, dass sich Inhalte der Eltern-Kind-Beziehung und solche der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung in gewisser Weise überschneiden: Lehrer haben das Ziel, SchülerInnen einen Bildungsabschluss zu ermöglichen, Eltern erhoffen sich für ihre Kinder einen möglichst erfolgreichen Schulabschluss. Beide üben somit leistungskontrollierende Funktion aus. Unterschieden werden muss jedoch das funktionale Lehrerinteresse vom emotionalen und fürsorglichen Interesse der Eltern.

Der folgenden Abschnitt soll nun die Konstellation von Eltern und Heranwachsenden aus der Perspektive der Eltern-SchülerInnen-Beziehung beleuchten. Auch diese hat sich im Zusammenhang mit der beschriebenen gesellschaftlichen Bedeutungszunahme von qualifizierten Bildungsabschlüssen (vgl. die Einführung dieser Arbeit sowie Punkt 4.1 und 4.2 dieses Kapitels) in den letzten Jahren gewandelt. So scheinen Erwartungshaltungen der Eltern und deren Interesse an zufriedenstellenden schulischen Leistungen, bzw. die Kontrolle dieser und entsprechende Handlungskonsequenzen zur erfolgreichen Realisierung im Vordergrund der elterlichen Erziehungsfunktion zu stehen.

---

<sup>276</sup> Vgl. du-Bois-Reymond, 1998.

<sup>277</sup> Vgl. Rolff 1997.

Schulische Erfahrungen und die damit assoziierten Erfahrungen im Schnittfeld von Familie und Gleichaltrigen<sup>278</sup> stellen damit auch für Heranwachsende eine wesentliche Bedingung für deren Entwicklungsweg dar. Jugendliche sind durch die Einbindung in diese verschiedenen Sozialsysteme während der Lebensphase Jugend einem umfassenden und beeinflussenden Kontext ergeben, der durch die unterschiedlichen Erwartungen des jeweiligen Systems Beziehungsmuster entsprechend konfiguriert.

#### **4.4.2 Die Eltern-SchülerInnen-Beziehung: Schule im Kontext des Elternalltags**

Im dritten Kapitel dieser Arbeit wurde die Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern überwiegend mit Blick auf ihre allgemeine erzieherische Bedeutung behandelt. Die Eltern-Kind-Generationenbeziehungen sind aber nicht begrenzt auf Inhalte, die das biologisch und emotional geprägte familiäre Geschehen betreffen. Zur Erinnerung: Die systemtheoretische Betrachtung und Einordnung der Familie bzw. ihre Einbettung in eine Gesellschaft mit vielen angrenzenden sozialen Systemen zeigte ja bereits, dass außerfamiliale Ereignisse durch die beteiligten Individuen in das System Familie eingebracht werden und somit eine wechselseitige Beeinflussung stattfindet, da solche extrasystemischen Ereignisse nicht unbemerkt bleiben. Besondere Auswirkungen des schulischen auf das familiär-erzieherische Geschehen zeigen sich dann, auch das wurde bereits erwähnt, wenn Schulleistungen und der Schulabschluss die weitere Biographie der jugendlichen SchülerInnen bestimmen.

Im Folgenden soll nun dargestellt werden, inwiefern die Eltern-Kind-Beziehung durch Schule und Leistungsanforderungen eine *schulische Erziehungskomponente* erfährt, die an den Erwartungen und Vorgaben der Schule ausgerichtet ist. Diese Darstellung zeigt eine inhaltliche Zentrierung der Erwartungshaltung von Eltern bezüglich schulischer Leistungen ihrer Kinder und bietet hierdurch einen ersten Zugang für die weitere Fragestellung dieser Arbeit. Bei der folgenden Darstellung handelt es sich somit um eine exemplarische Vorstellung bereits vorhandener Forschungsbeiträge zu dieser Thematik.

---

<sup>278</sup> Auf die Bedeutung und den Einfluss, den das soziale Feld der Gleichaltrigen auf die individuelle Entwicklung Heranwachsender ausübt, soll in dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden.

Für die *psychosoziale Entwicklung* von Jugendlichen ist die Rolle, die Eltern während dieser zweiten Lebensdekade übernehmen, weitaus wichtiger, als die der Lehrer<sup>279</sup>. Dies gilt insbesondere für die Klärung persönlicher Probleme der Heranwachsenden. So lässt eine Studie über die Beziehung der Eltern zu ihren Kindern eine sehr positive Tendenz erkennen, der Stellenwert der Eltern für ihre Kinder gilt als bedeutsam und wesentlich. Sowohl der Achte Jugendbericht, als auch der Neunte Jugendbericht<sup>280</sup> beschreibt diese positive Funktion der Familie im Leben Jugendlicher: 89 % der Jugendlichen der alten und 91 % der Jugendlichen der neuen Bundesländer finden bei den Eltern Hilfe, wenn sie schwerwiegende Probleme haben. Die Bedeutung der Eltern bleibt auch in zunehmendem Alter der Heranwachsenden auf hohem Niveau bestehen. Besonders dann, wenn es um Schule, Ausbildung und Berufswelt geht, ist das „Modell“ Eltern eher gefragt als das der Gleichaltrigen, die vorzugsweise in Sachen Freizeit, Liebe und Medien konsultiert werden, während Lehrer wohl überwiegend ihrer Kompetenz wegen in fachspezifischen Fragen und nur selten als Vertrauensperson aufgesucht werden.

Im Vergleich zu den Generationenbeziehungen innerhalb der Gesellschaft überhaupt (und damit auch zwischen Lehrern und SchülerInnen) kann somit die psychosoziale Komponente der Eltern-Kind-Beziehung als hochwertiger bezeichnet werden. Hurrelmann (1991) kommt gar zu einer randständigen Einordnung von Lehrern, wenn es um die Bedeutung für die psychosoziale Entwicklung Heranwachsender geht und ermittelt als unmittelbare Bezugspersonen bei persönlichen Problemen Jugendlicher zunächst die Eltern, hierbei vorrangig die Mutter, gefolgt von Freunden und dem Vater, während der Lehrer im unteren Drittel der Nennungen rangiert<sup>281</sup>.

Solche Ergebnisse weisen auf eine durchaus starke Bindung zwischen Eltern und Kindern hin. Dies scheint um so erstaunlicher, als Diskussionen um den äußerlichen und innerlichen Zerfall der Familie sowie der zunehmende Stellenwert familienexterner Faktoren (Peers, Medien, Konsum usw.) zunächst gegenteilige Vermutungen bezüglich der Beziehungsqualität aufkommen lassen. Sieht man die oben erwähnten Beispiele als Belege dafür an, dass das gegenseitige persönliche Interesse von Eltern und ihren heranwachsenden Kindern als einzigartig und weiterhin vorhanden bezeichnet werden kann, so verwundern dieses Interesse und seine daraus folgenden „Maßnahmen“ für die Gestaltung des Familienalltags selbstverständlich

---

<sup>279</sup> Vgl. Melzer 1992; Noack 2001.

<sup>280</sup> Vgl. BMJFFG 1990, 62 ff sowie BMFFSFJ 1994, 47 ff.

<sup>281</sup> Vgl. Hurrelmann 1991.

dann nicht, wenn es um wesentliche Themen geht, die das weitere Leben des eigenen Kindes bestimmen. Das Schulleben mit seinen Forderungen und Auswirkungen auf die weitere Biographie Heranwachsender kann hier durchaus an primärer Stelle genannt werden.

Auswirkungen des gewandelten Generationenverhältnisses zeigen sich neben dem Bestreben der Eltern, mit ihren Kindern ein partnerschaftliches Leben zu führen ebenso im Interesse am gesellschaftlichen Erfolg des Kindes, dessen Basis primär durch einen erfolgreichen Bildungsabschluss und nachfolgender Berufsperspektive entsteht. Die Elternrolle mit ihren typischen Beziehungsinhalten und –qualitäten kann im Hinblick auf die schulischen Anforderungen nicht völlig unterlaufen werden. Mit der Einsicht der Untrennbarkeit von gesellschaftlichen und schulischen Erfolgen sind Eltern deswegen durchaus bereit, die schulische Erziehungskultur der Leistungsforderung in das elterliche Erziehungsgeschehen zu integrieren, und sei es ausschließlich zweckbestimmt zur Erlangung des Bildungszertifikates „Zeugnis“. Die Familie kann folglich nicht ignorieren, dass ihr Kind mit Beginn des Schulbesuchs eine weitere Rolle mit entsprechenden Inhalten übernimmt. Ziele, die durch Schule verfolgt und im Elternhaus dann weiter ausgebaut werden (z. B. Ordnung, Fleiß, kontinuierliche Anstrengung usw.), können jedoch in der Familie zum Konfliktpotential zwischen Jugendlichen und ihren Eltern werden: Sie stören das Beziehungsmuster dort, wo es eigentlich einer emotional ausgeprägten Komponente unterliegt.

Die Eltern-Kind-Beziehung unter Berücksichtigung des Schullebens kann dabei auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. So können sich Eltern ganz allgemein, aber nicht ohne die oben genannten Hintergründe für die Leistungen ihres Kindes interessieren oder erst bei Problemen in der Schule ihre Hilfsbereitschaft signalisieren, etwa wenn Konflikte mit Lehrern oder MitschülerInnen auftreten. Des Weiteren kann es im elterlichen Interesse liegen, das Wohl des Kindes, welches sich nicht ganz unabhängig von der Erfüllung der schulischen Leistungserwartung entwickeln kann<sup>282</sup>, auch in der Schule fortgesetzt zu wissen.

Im Rahmen einer Fragebogenerhebung 1992 kommt Petzold zum Ergebnis, dass Mütter und Väter bereits zu Beginn der Einschulung ihres Kindes eine hohe Erwartungshaltung in Bezug auf die Schulleistungen und die Schullaufbahn ihrer Kinder haben, wobei besonders bei den Vätern die Leistungsorientierung in deutlicher Ausprägung zu registrieren ist<sup>283</sup>. Deutlich wird jedoch auch, dass die Kinder schon bei der Auswahl der Schule, die sie besuchen wer-

---

<sup>282</sup> Vgl. Kötters 2000, 55 ff.

<sup>283</sup> Petzold 1992, 160 ff.

den, eine relativ starke Position erreicht haben, so dass hiermit die Theorie autonomen Handelns, die weiter oben angesprochen wurde, bestätigt werden kann.

Der Lebenskontext Schule und hierbei überwiegend die inhaltlichen Funktionen der Allokation und Selektion durch Leistungsbeurteilung, die Schule zu erfüllen und Eltern zu unterstützen haben<sup>284</sup>, bedingt damit das innerfamiliäre Beziehungsmuster. Die Schulleistungsentwicklung des Kindes steht dabei im Mittelpunkt der „Schulelternrolle“, deren Erfüllung wird zur Bedingung erfolgreicher Erziehung, und Sanktionen richten sich vom Beginn der Schulzeit an der Qualität der schulischen Leistungserfüllung aus: Das Kind hält sich nicht an ihm auferlegte Regeln der Schule und Lehrer, weil es sie selbst für vernünftig hält, sondern, weil es bei Nichtbeachtung mit negativen Folgen seitens der Eltern rechnen muss.

Wie weit Eltern sich mit dem Schulleben ihrer Kinder identifizieren, geht aus der Aussage eines Elternteils im Rahmen einer Längsschnittstudie zum Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie jugendlicher SchülerInnen (Fend 1997) hervor, die Schulangst der Kinder nicht tatsächlich als deren Angst, sondern als Angst der Eltern widerspiegelt, da diese befürchten, ihre Kinder entsprächen nicht den gewünschten Leistungsnormen<sup>285</sup>. Somit findet eine Verarbeitung schulischer Erfolgs- oder Misserfolgserfahrungen von SchülerInnen immer auch auf Ebenen sozialer Beziehungszusammenhänge statt: Schulen, die einen gewissen Erwartungshorizont, ein Aspirationsniveau vorgeben, was man als Mensch sein sollte und sein könnte, definieren dadurch Möglichkeiten der Entwicklung zu einem erfolgreichen<sup>286</sup> Individuum. Je stärker das Ziel eines erfolgreichen Bildungsabschlusses nun auch in der Familie Einkehr findet, um so stärker erhält die Eltern-Kind-Beziehung eine solche Erwartungshaltung, die sich gegensätzlich zu der naturgemäß emotional gefärbten Struktur der elterlichen Zuwendung verhält.

---

<sup>284</sup> Als besondere Belastung für innerfamiliäre Beziehungen nennt Ulich (1989) die „Hilfslehrer-Funktion“ der Eltern, die diese bei der Betreuung der Hausaufgaben ihrer Kinder zu leisten haben. Die Gefährdung der Familie wird dabei als so schwerwiegend gedeutet, dass als einzige Lösung die Abschaffung der Hausaufgaben angesehen wird.

<sup>285</sup> Fend 1997, 212.

<sup>286</sup> Auch wenn dem Bildungswesen weitere Entwicklungsziele zuzuschreiben sind (etwa soziale Kompetenz), so steht das individuelle Erfolgsstreben als Basis für das Bestehen angesichts einer Konkurrenz von „Mitbewerbern“ im Vordergrund.

#### **4.4.3 Fazit und Ausblick auf die Kernfrage der Arbeit: Schule als Handlungs- und Kommunikationsbereich von Eltern und SchülerInnen**

Zusammenfassend kann man nun sagen, dass „Schule“ vom Beginn der Einschulung an als neue Lebenswelt zu einem zentralen Familienthema wird und folglich auch die Eltern-Kind-Beziehung beeinflusst. Kernpunkt der elterlichen Bemühungen ist die bestmögliche Führung und Begleitung ihrer schulpflichtigen Kinder durch die bevorstehenden Schuljahre und somit die Förderung von Entwicklungschancen, die das moderne Bildungssystem bietet. Die gesamte Schullaufbahn erhält für die Familie den Status eines *kritischen Lebensereignisses*. Im Schnittpunkt der beiden Kreise „Familie“ und „Schule“ steht dabei der heranwachsende junge Mensch, der im Rahmen von Erziehung und Bildung den wechselseitigen Beeinflussungsbeziehungen von Eltern und Lehrern unterliegt.

Eltern, die trotz der weiter oben beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen im Regelfalle zur wichtigsten Stütze der Verarbeitung schulischer Leistungsinformationen gehören, sind damit einer schwierigen Doppelaufgabe ausgesetzt: Sie sollen in ihrer zentralen Funktion der Erziehung sowohl das Lernpotential ihrer Kinder maximieren als auch verhindern, dass ihre Kinder durch die Anforderungen der Schule psychisch *überfordert* und bei negativen Leistungsinformationen in ihrem Wohlbefinden beeinträchtigt werden.

Betrachtet man diesen wesentlichen Partizipationsbereich der Eltern am Schulleben ihrer Kinder, so stellt sich die Frage, inwieweit Autonomie und Eigenverantwortung, die Jugendliche unter modernisierten Aufwuchsbedingungen in der Familie inzwischen erreicht haben, tatsächlich in Schule und Unterricht gelebt werden können. Die von Jugendlichen wahrgenommene Beteiligung der Eltern am schulischen Alltag bestimmt die Bedeutung ihres schulischen Handelns durchaus mit. Solche Reaktionen stellen sich überwiegend durch leistungsanspornende und leistungsfordernde Bemerkungen von Eltern ein<sup>287</sup>.

Ob und in wie weit nun die zuvor aufgestellte These autonomer und selbstständiger Handlungsformen Jugendlicher auch für den schulischen Alltag aufrechterhalten werden kann, führt nun als Intervention zum Kern und damit zur zentralen Fragestellung dieser Arbeit. Der Schwerpunkt liegt jedoch nicht alleine auf dieser Überprüfung. Die Frage des autonomen Handelns im schulischen Bereich bildet vielmehr einen Bestandteil bei der Einordnung des Umgangs mit Schule in der Familie.

---

<sup>287</sup> Vgl. Fend 1994, 68 ff.

## V. Zur Fragestellung des empirischen Teils dieser Arbeit

### 5.1 Konkretisierung der Fragestellung

Das durchgängig erkennbare Forschungsinteresse an den gesellschaftlichen Teilsystemen Familie und Schule begründet den wesentlichen Hintergrund einer intensiven Beschäftigung mit dem Zusammenhang beider Systeme. Als Motiv der Forschungstätigkeit und zur Verwendung als Grundlage für eine wissenschaftliche Untersuchung ist die bisweilen von mir erfolgte Darstellung von Familie und Schule jedoch zu unscharf und umfassend und bedarf einer Konkretisierung.

Sowohl für jedes einzelne System als auch für das eng verwobene Verhältnis von Familie und Schule, das dürfte durch die systemtheoretische Darstellung im zweiten Kapitel deutlich geworden sein, besteht eine enorme Komplexität sozial-struktureller Aspekte, so dass eine genau umschriebene Eingrenzung des Forschungsbereiches notwendig ist, um dem methodischen Anspruch zu genügen. Durch die Einschränkung auf zwei grundsätzliche Fragen, welche im Verlauf des Forschungsverfahrens ins Zentrum des Interesses dieser Arbeit geraten sind, wird der erforderlichen Eingrenzung entsprochen.

Die Differenzierung der folgenden Fragestellungen dient zunächst der Übersichtlichkeit, im späteren Verlauf wird jedoch der unmittelbare Zusammenhang beider Fragen deutlich:

- 1) *Wie gestaltet sich der Lebensalltag im Elternhaus unter dem Einfluss einer komplexen Teilhabe an schulbezogener Kommunikation?*
- 2) *Auf welche Weise erfolgt die Inklusion der Kommunikation des formal-organisierten Schullebens in den emotional ausgestatteten Familienalltag und damit die Teilhabe der Eltern an der im Elternhaus geführten schulbezogenen Kommunikation?*

Zum Verständnis muss an dieser Stelle der nun durchgängig benutzte Begriff der „schulbezogenen“ Kommunikation näher bestimmt werden. Die Kommunikation, die im System Schule in umfassender Art und Weise kontinuierlich verläuft, wird für den Untersuchungsanteil der Arbeit auf den Anteil reduziert, der sich auf Inhalte schulischen Alltags bezieht, die Schüle-



rInnen *direkt* betreffen: Leistungsanforderungen und –beurteilungen, LehrerInnen und deren Handeln, MitschülerInnen usw. Ausgeschlossen wird hierdurch Kommunikation, die z. B. auf der Ebene schulisch-organisierter Hierarchien verläuft (etwa zwischen Schulleitung und Kollegium, Schulbehörden usw.). Selbstverständlich kann es durchaus sein, dass auch geringe Anteile der zuletzt genannten Kommunikation in den Familienalltag Eingang finden, z. B. wenn es um Unterrichtsausfall durch Lehrermangel geht. Aber auch dann sind SchülerInnen und Eltern direkt betroffen, weniger jedoch, wenn die Schulleitung Ordnungsmaßnahmen gegenüber einer Lehrkraft ausspricht.

Die oben formulierten Fragen spiegeln unweigerlich zwei Perspektiven wider, wobei die eine die der „Bewältigung“ des Schullalltags innerhalb der Familie, also seitens der Eltern darstellt, die nur über den indirekten Weg des „re-entry“ an schulischer Kommunikation teilhaben, die andere Perspektive sich überwiegend auf die Sichtweise der Jugendlichen bezieht, die ihre Eltern eingebunden in schulische Bedingungen und als Mitverantwortliche für schulische Anforderungen<sup>288</sup> erleben.

Des Weiteren ergibt auf Seite von jugendlichen SchülerInnen eine dritte Frage:

3) *Wie erleben bzw. wie wünschen sich jugendliche SchülerInnen die Partizipation der Eltern an ihrer schulischen Lebenswelt?*

*(Im systemtheoretischen Sinne handelt es sich dabei um die Akzeptanz der Inklusion schulbezogener Kommunikation in die familienspezifische Kommunikation).*

Mit dem Versuch der Klärung dieser Fragen muss man die theoretischen Abhandlungen hinzuziehen, die einmal hinsichtlich der Bedeutungszunahme des Bildungswesens vollzogen wurden, zum anderen als Individuation unter der These einer zunehmenden Autonomie und Eigenverantwortung des jungen Menschen unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen dargestellt wurden (→Kapitel III).

Der Zugriff auf diesen theoretischen Bezug ist für die zentrale Fragestellung dieser Arbeit und für das Anliegen der Untersuchung, Familie und Schule in ihrem noch unklaren *kommunikativen Zusammenhang* zu begreifen unumgänglich.

---

<sup>288</sup> Wie die Interviews mit den Jugendlichen gezeigt haben, steht weniger das Verhältnis zu Lehrerinnen und Lehrern im Mittelpunkt der familiären Auseinandersetzung mit dem Thema Schule, sondern vielmehr Leistungsanforderungen (Hausaufgaben, Lernen, Noten usw.), die von den SchülerInnen zu erbringen sind.

Im Zentrum der Konkretisierung steht die Frage, inwieweit Anteile schulischer Kommunikation als außerfamiliäres Geschehen die familiäre Kommunikation beeinflussen bzw. *irritieren*. Zur Klärung dieser Frage ist es erforderlich, Familie, Jugendliche und Schule einer Zuordnung hinsichtlich ihres Zusammenhangs zu unterziehen, was auf systemtheoretischer Basis im zweiten Kapitel bereits gelungen ist.

Die Unterscheidung und eindeutige Grenzziehung familialer und schulischer Kommunikation innerhalb des Systems Familie kann trotz des hohen Anteils schulbezogener Kommunikation in der Familie eindeutig von der familiären Kommunikation getrennt werden. Hierzu lassen sich die spezifischen Codes isolieren, über die jedes soziale System verfügt.

Die Darstellung der Entwicklung des modernen Generationenverhältnisses von Eltern und Kindern ist besonders durch die Arbeiten von du Bois-Reymond in ihrer empirischen Tragweite durch meine Arbeit nicht überbietbar. Die Analyse im Rahmen meiner Arbeit soll jedoch hinsichtlich der Beziehung Eltern/SchülerInnen/Schule von ihrer sehr allgemeinen Darstellung auf diese Konstellation spezifiziert werden.

Wenn innerhalb dieser Abhandlung immer wieder die Begriffe „Eltern“, „Kinder“ und „SchülerInnen“ verwendet werden, so müssen auch diese weit gefassten Begriffe ab nun in Bezug auf die spätere theoretische Diskussion der Fragestellung eine Eingrenzung erfahren: Personen, deren Handlungen (im Folgenden als *Kommunikation* bezeichnet) hier beobachtet und schließlich analysiert werden, sind – in Anlehnung an Luhmanns systemtheoretische Betrachtung – als *Adressaten von spezifischer Kommunikation der sozialen Systeme Familie und Schule* anzusehen<sup>289</sup>. Der Mensch (Eltern, Kinder, SchülerInnen) wird dadurch von seiner Ganzheit reduziert auf einen bestimmten Teilbereich, für den diese systemeigene Kommunikation relevant ist. Die systemspezifische Kommunikation entscheidet durch ihre Struktur, welche Aspekte der Person angesprochen werden.

Für die Analyse der Daten, die nach der Grounded Theory durchgeführt wird, hat diese begriffliche Einschränkung der InterviewpartnerInnen keine Bedeutung, da diese als verstehende Methode subjektorientiert ist.

Der empirische Erkenntnisweg zur Analyse der oben gestellten Fragen findet auf der Grundlage einer *systemtheoretischen* Betrachtungsweise<sup>290</sup> statt und geht methodologisch von den

---

<sup>289</sup> Vgl. Luhmann 1991.

<sup>290</sup> Siehe hierzu die ausführliche Darstellung im III. Teil dieser Arbeit.

Kommunikationszusammenhängen innerhalb und außerhalb der Sozialsysteme Familie und Schule aus. Dadurch lassen sich die beiden Sozialsysteme Familie und Schule, Ursachen und Bedingungen ihrer Interdependenzen und Abgrenzungen am ehesten in Zusammenhang bringen und schließlich die Offenheit des Systems „Familie“ für das System „Schule“ in angemessener Weise verstehen.

Das *Verstehen* wird gleichsam als methodische Basis für die qualitativ-methodische Erforschung dieser Systemzusammenhänge vorausgesetzt, wobei *soziologisches Verstehen*, *Alltagsverstehen* und *methodisch-wissenschaftliches Verstehen* gemeinsam den Rahmen der Möglichkeiten und Grenzen der wissenschaftlichen Arbeit bilden. Die Methode der Grounded Theory, die im sechsten Teil dieser Arbeit näher vorgestellt wird, geht davon aus, dass ihre methodologische Konzeption kontinuierlich Alltags- und Wissenschaftsverstehen verbindet und das Kriterium für empirische und theoretische Überlegungen darstellt<sup>291</sup>.

## 5.2 Begriffliche Einordnung: Lebenswelt und Inklusion

Familie und Schule sollen in den sich anschließenden Abschnitten ihre Einordnung als *Lebenswelt* erfahren, die primär von der situativen und individuellen Perspektive der Jugendlichen ausgeht, aber auch auf die Sicht der Eltern bezogen wird. Der wissenschaftlichen Uneinigkeit über die Verwandtschaft mit Begriffen wie „Alltagswelt“, „alltägliche Lebenswelt“, „Welt der natürlichen Einstellung“, „alltägliches Gewohnheitshandeln“, „soziokulturellen Umwelt“ usw. soll durch eine Definition entgangen werden, die sich primär auf die Verwendung des Begriffes besonders im empirischen Teil dieser Arbeit richtet.

Bei der Definition des Begriffes der *Inklusion*, die ihre Orientierung an der systemischen Sichtweise Luhmanns findet, wird exemplarisch an den Personen der Systeme Familie und Schule ebenso die *Inklusionsleistung* definiert, die sich innerfamiliär hinsichtlich der funktionssystemspezifischen Kommunikation und Operationen beider Systeme ergibt. Dabei wird beobachtet, in welcher Weise Personen als Adressaten familienspezifischer Kommunikation an der von SchülerInnen in die Familie „wiedereingeführten“ schulbezogenen Kommunikation teilhaben.

---

<sup>291</sup> Die Auseinandersetzung um die Vereinbarkeit von Soziologie und Hermeneutik wird im fünften Kapitel diskutiert (5.6).

Auch wenn die Begriffe im Alltagssprachlichem Sinne durchaus ihre Bedeutung haben, wird man sehr schnell feststellen, dass die Analyse der Daten ein konkretes Verständnis hierfür verlangt. Die Lebenswelt mit der Assoziation eines individuellen Erfahrungs- und Handlungsfeldes als vertrauter Lebensbereich schließt in diesem alltäglichen Verständnis zunächst einmal die komplexen Interdependenzen verschiedener Lebenswelten aus. Meist findet hierbei eine Einschränkung auf die engste und intimste Beziehungsebene statt, die Partnerschaft und Familie als Lebenswelt begreift, oder verschiedene Lebenswelten werden als separat angesehen. Bei dem alltäglich verwendeten Begriff der Inklusion hingegen, verstanden als umfassende und einschließende Komponente vieler Lebensbereiche, werden Überschneidungen der Handlungsabläufe in den verschiedenen Lebensbereichen sehr stark vernachlässigt. Trotz der zunächst anmutenden wissenschaftlichen Eingrenzung der beiden für diese Arbeit relevanten Begriffe wird im Prozess der Datenerhebung und Datenanalyse eine relative Offenheit zugelassen, d. h. es werden nicht speziell solche Daten auserwählt, bei denen ausschließlich diese beiden Komponenten augenscheinlich werden oder solche, bei denen „Lebenswelt“ und „Inklusion“ dem nachfolgenden wissenschaftlichen Verständnis folgen. Diese Großzügigkeit erlaubt eine Vielfalt an Daten und damit eine Erweiterung, die der Entwicklung einer Theorie nur entgegenkommen kann.

### **5.2.1 Die Lebenswelt als Realität des Menschen**

Innerhalb der phänomenologischen Soziologie bildet „Lebenswelt“ den zentralen Begriff, der auch in phänomenologischen beeinflussten Richtungen der Soziologie (Ethnomethodologie, Symbolischer Interaktionismus, Verstehende Soziologie) zunehmend an Bedeutung gewonnen hat.

Husserls Diagnose (1969) bildet den Hintergrund für die wissenschaftsgeschichtliche Zuwendung des Phänomens Lebenswelt. Der Lebensweltbegriff wurde von Husserl in bewusster Abgrenzung gegenüber dem einseitig objektivierenden und rational-quantifizierenden Weltbild der Naturwissenschaften geprägt, der damit den Boden und den Letzthorizont aller höherstufigen Sonderwelten wie Spiel, Traum, religiöse Ekstase, wissenschaftliche Einstellung oder die ästhetische Erfahrung bezeichnete. Dieser grundlegende und umfassende Bereich der Lebenswelt, dem alle Menschen in natürlicher Einstellung angehören, ist auf das *Bewusstsein* des Menschen ausgerichtet. Lebenswelt erhält ihren Sinn von den sinnstiftenden und konstitutiven *Leistungen* des Menschen, wobei der Einzelne mit allen Menschen die unveränderlichen

und universal gegebenen Grundstrukturen der Lebenswelt teilt. Das erkennende Subjekt teilt auf Grund intersubjektiver Verbundenheit seine Lebenswelt bis zu einem gewissen Grade mit anderen Subjekten. Individuelle Verschiedenheit von Lebenswelten ergibt sich dabei im Wesentlichen durch die Teilhabe an unterschiedlichen sozialen Wissensvorräten. Diese Auslegung hat ihre Bedeutung in etwas selbstverständlich Vorausgesetztem und bildet dadurch nicht nur die vorwissenschaftliche Basis allen Wissens, sondern ebenso die Sinngrundlage hierfür<sup>292</sup>.

Der Lebensweltbegriff Husserls, dem es an Eindeutigkeit und klarer Bestimmung fehlt, hat im Zuge der Übernahme durch die Soziologie in seinem Bedeutungsinhalt an Vielfältigkeit und Uneinheitlichkeit zunehmend gewonnen, insbesondere durch die Verknüpfung mit dem *Alltagsbegriff*, der alltäglichen Lebenswelt, auf den jenseits abstrakter wissenschaftlicher Theorien liegenden subjektiv und gruppenspezifisch ausgeprägten Bereich des alltäglichen, weitgehend selbstverständlichen Wissens, Handelns und Erlebens konstruktiv-aktiver Menschen. Diese Alltagswelt umfasst somit den einzelnen Menschen, der relativ unhinterfragt mit anderen im Bereich Familie, Arbeitsleben, Konsum und Freizeit zusammenlebt und Wertvorstellungen, Normen und Gewohnheiten sowie Machtunterschiede und Interaktionsmuster mit ihnen teilt.

Mit einer Lebenswelt-Soziologie, die verstärkt nach Lebensnähe und Konkretheit strebt, wird gleichsam das Verstehen qualitativer Methoden der empirischen Sozialforschung aufgewertet und den Wissenschaften ihr „lebensweltliches Apriori“ (Hitzler/ Eberle 2000, 110) in Erinnerung gebracht.

Wurde der Begriff „Lebenswelt“ in den vorangegangenen Abschnitten eher in allgemeiner Form als *die* Familie und *die* Schule auf Grund ihrer je binären Codierung und der daraus resultierenden Kommunikation als Lebenswelt Familie und Schule betrachtet, so soll er nun im Hinblick auf die Datenanalyse eine Konkretisierung erfahren, die der systemtheoretischen Definition Luhmanns entspricht.

Demnach ist Lebenswelt nicht als existierende gesellschaftliche Sphäre zu konzipieren, sondern „polykontextural je als Resultat von Beobachtungen“ (Kneer/ Nassehi 1997, 143). Dieses Konzept erlaubt es dann auch nicht, „Familie“ und „Schule“ als gesellschaftliche Einheiten oder Lebenswelt zu bezeichnen. Lebenswelt steht bei Luhmann für diejenige vertraute Sphäre,

---

<sup>292</sup> Vgl. Hillmann 1994, 477, 478, bzw. Hitzler/ Eberle 2000, 109 ff.

die einem Beobachter erscheint, wenn er zwischen *Vertrautem* und *Unvertrautem* differenzieren kann<sup>293</sup>. Somit ist die Lebenswelt der einen nicht die der anderen Person, sie ist vielmehr das Resultat der Unterscheidung *vertraut/unvertraut*, die jeder Beobachter aus seiner Perspektive vornimmt. Lebenswelt kann somit überall erscheinen, also innerhalb wie außerhalb der funktionalen gesellschaftlichen Teilsysteme Familie und Schule.

Unter einen so definierten Begriff von Lebenswelt, die als *vertraute Sphäre* verstanden wird und sich einem Beobachter darstellt, sobald er Vertrautes und Unvertrautes vorfindet, lassen sich auch die systeminternen und –externen Handlungen von Familie und Schule ordnen, da sie sich gerade für Jugendliche als solche etablieren. Es sind nicht die Systeme Familie und Schule selbst, die als Lebenswelt angesehen werden können. Vielmehr können die Systeme Familie und Schule sehr wohl durch bestimmte Organisation, Werte und Normen bestimmt werden. Wie Personen dieser Systeme die ablaufenden Handlungen beobachten, erleben und deuten, ist nicht universell. Damit können Lebenswelten nicht als existierende gesellschaftliche Sphären bezeichnet, sondern immer nur je nach Relevanzstruktur und individueller Differenzierung in *vertraut* oder *unvertraut* gedeutet werden. Durch die Differenzierung in *vertraut* und *unvertraut* sind diese Lebenswelten somit ebenso innerhalb als auch außerhalb der funktionalen Teilsysteme der Gesellschaft zu begreifen und bestehen überall dort, wo Kommunikation stattfindet.

Die vertraute Kommunikation im System Familie kann von Kindern als solche ebenso als eine Lebenswelt beobachtet werden, wie der durch spezielle Kommunikation abgrenzbare Raum Schule. In der Familie herrscht zwar grundsätzlich das Prinzip der Generativität, das gleichsam die biologischen Bande und damit das typisch genetisch Vertraute bezeichnet<sup>294</sup>, auch findet ein familienspezifisches intimes und emotionales Miteinander statt, wie es in anderen sozialen Systemen sonst nicht vorzufinden ist. Dennoch gibt es nicht *die* Lebenswelt Familie.

---

<sup>293</sup> Vgl. Kneer/ Nassehi 1997, 142 ff.

<sup>294</sup> In dieser strengen Unterscheidungsform, was Familie und was Nicht-Familie ist, könnte man als binäre Codierung „Generativität“ und „Nicht-Generativität“ ansehen, was dann allerdings die Kinder ausschließen würde, die adoptiert wurden. Für diese Arbeit ist eine solche Definition auch zutreffend und soll in diesem Sinne auch so verwendet werden, wenn es darum geht, wie Eltern das System Schule in die Familie inkludieren: Was auch in der Schule von ihrem Kind als SchülerInnen geleistet wird oder nicht, die biologischen, genetischen Bande sind nicht lösbar (anders als das emotionale und intime Handeln innerhalb der Familie). So ist es Eltern nicht möglich, die Konsequenz zu ziehen: „Du bist nicht mehr mein Kind, weil du schlechte Noten hast.“ Sie können allenfalls entsprechend sanktionieren.

Die Schule hingegen mit ihrer binären Codierung „vermittelbar“ und „nicht vermittelbar“ regelt ihre vertraute Sphäre eben durch diese strikte, allen Beteiligten bekannte Zweiwertigkeit, die dann zu entsprechender Legitimation durch Zeugnisse führt. Welche Relevanz dies jedoch für die Adressaten hat und wie sie sich damit identifizieren, bleibt ein individuelles Geschehen. Auch hier bestimmt die Beobachterperspektive (Jugendliche als Personen des Systems) die Unterscheidung vertraut/unvertraut und damit die Definition der Lebenswelt.

Die funktionssystemspezifische Kommunikation in Familie und Schule kann nach dieser Betrachtung somit von Jugendlichen als *Vertrautes* beobachtet werden, da sie als Personen Teilnehmer an den jeweiligen Kommunikationsprozessen der Systeme sind. Die im empirischen Teil nach der Grounded Theory analysierten Daten von Eltern und Jugendlichen weisen individuelle Relevanzstrukturen der Beobachterperspektive eindeutig auf.

## 5.2.2 Der Begriff der Inklusion als Teilhabe an Kommunikation

Der Begriff der *Inklusion* soll in dieser Arbeit grundlegend dazu verwendet werden, die *Teilhabe*<sup>295</sup> der Eltern (resp. Mutter oder Vater) an schulbezogener Kommunikation zu beschreiben, um damit gewissermaßen eine „Verbindung“ der funktionssystemspezifischen kommunikativen Prozesse der Systeme Familie und Schule zu untersuchen. Diese Teilhabe geschieht überwiegend und alltäglich durch den Vollzug des „re-entry“, der Wiedereinführung schulbezogener Kommunikation in das System Familie und damit der Teilhabe der Eltern an dieser systemfremden Kommunikation<sup>296</sup>. Es ist dabei möglich, dass Eltern das durch Schule beeinflusste Verhalten der Kinder erfassen, also durch direkte Äußerungen der Kinder selbst Informationen über schulische Ereignisse erhalten oder aber schulbezogenes Handeln der Kinder zu Hause wahrnehmen.

Die Differenzierung zwischen den Teilsystemen wird damit durch die funktionssystemspezifische familiäre und schulische Kommunikation gebildet, nicht etwa durch die „Handlungsträger“ Eltern, SchülerInnen, Lehrer. Jedes System betrachtet diese Differenzierung aus seiner Perspektive, so dass die Unterscheidung jeweils andere Inhalte erhält.

---

<sup>295</sup> Dieser Begriff findet eine gleichnamige Verwendung auch in der Systemtheorie Luhmanns (Kneer/ Nassehi 1997, 156).

<sup>296</sup> Letztlich kann diese Wiedereinführung auch als Grundoperation der Modernen im Rahmen einer *Beobachtung zweiter Ordnung* angesehen werden (vgl. Luhmann 1990, 170 ff): Familienmitglieder (hier: die Eltern) beobachten innerhalb des Systems Familie die durch die Kinder wiedereingeführte schulspezifische Kommunikation und leiten diese Beobachtung in eine familiale Kommunikation.

Der Begriff der Inklusion<sup>297</sup> wird in diesem Sinne für die Untersuchung der vorliegenden Daten verwendet. So wird nachfolgend am Beispiel familiären und schulischen Alltags (und damit der systemspezifischen Kommunikation) die oben beschriebene *Teilhabe* illustriert und dem Sachverhalt nachgegangen, inwiefern Eltern als Personen mit unterschiedlichen Rollenerwartungen und damit auch die familiäre Kommunikation durch die schulbezogene Kommunikation irritiert und interpenetriert werden.

### **5.2.3 Inklusionsleistungen von Eltern und Jugendlichen:**

#### **Rollenerwartung und Kommunikation in den Systemen Familie und Schule**

Mit der Einordnung der menschlichen Lebensphase Jugend als Abschnitt einer Entwicklung des jungen Menschen in einem multiplen sozialen Geflecht konnte die herausragende Position gesellschaftlicher Kontexte von Familie und Schule in den vorangegangenen Abschnitten verdeutlicht werden. Als Lebensraum Heranwachsender (neben den Lebensbereichen Freundschaft, Freizeit und Konsum, die hier nicht näher behandelt werden) stehen sie im Mittelpunkt eines Entwicklungsprogramms. Jugendliche bewegen sich damit in sozialen Systemen, die für ihre weitere individualgeschichtliche Perspektive eine wesentliche Bedeutung erhalten. Die Personen „SchülerInnen“, für die in beiden Systemen eine spezielle Kommunikation erfahrbar ist, vereinen – ebenso wie ihre Eltern – durch die Erfüllung unterschiedlicher Rollenerwartungen unterschiedliche Personenanteile in sich: Sie sind Kinder ihrer Eltern und damit als Personen des Systems Familie anzusehen, gleichzeitig sind SchülerInnen des Systems Schule. Die funktionale Differenzierung dieser ungleichen gesellschaftlichen Teilsysteme erfordert funktionsspezifisches und systembezogenes Handeln der teilnehmenden Personen. Damit rufen die Systeme Familie und Schule durch ihre Leitunterscheidungen (in der modernen Gesellschaft sind dies die binären Codes des jeweiligen Systems) bestimmte Kommunikationsinhalte hervor. Die Personen, die ja immer Teilnehmer mehrerer Sozialsysteme sind, beeinflussen und bedingen das Kommunikationsgeschehen im jeweils anderen System. So wird die familienbezogene Kommunikation durch die durch SchülerInnen wiedereingeführte schulbezogene Kommunikation irritiert und umgekehrt.

---

<sup>297</sup> Dass eine Inklusion stattfindet und nicht vollkommen ausgeschlossen werden kann, wurde bereits durch den Begriff der „Wiedereinführung“, („re-entry“) im II. Kapitel der systemtheoretischen Darstellung verdeutlicht.



Bei der Untersuchung des Familien- und Schulalltags müssen diese Systeme durch ihre Autopoiesis Funktionsspezifität trotz des Prozesses des „re-entry“ weiterhin als unterschiedliche Systeme betrachtet werden.

Familie und Schule als Lebensbereiche stellen jeweils spezifische Rollenerwartungen an Jugendliche als Personen (in der Familie: Gehorsam, Selbstständigkeit, Ordentlichkeit usw.; in der Schule: Leistung, Lernen, Fleiß usw.), mit denen sich die Jugendlichen psychisch, sozial und kulturell auseinandersetzen müssen. Andererseits beobachten sich beide Systeme aber ständig durch ihre vernetzte Kommunikation, die als externes Verhalten familienintern auftritt. Der Familie kommt dabei eine erhebliche Bedeutung für den psychischen und physischen Rückhalt der Jugendlichen zu, die als lebenslanger „Umweltvermittler“ (Hurrelmann 1999, 243) wirkt und in diesem Rahmen durch die sozialisatorische Interaktion die Transformation der Impulse und Anforderungen der sozialen und materiellen Umwelt des heranwachsenden Menschen ermöglicht. Kompetenzen, die in der Familie vermittelt werden, bestimmen schließlich auch Handlungen im außerfamiliären gesellschaftlichen Bereich.

Das formal gesteuerte Bildungssystem hingegen übernimmt neben den Aufgaben der Bildungsvermittlung und Sozialisation auch die Funktionen der Auslese und Selektion. Als gesellschaftliche Organisation, die eine zentrale Steuerungsinstanz für gesellschaftliche Integrationsprozesse eingenommen hat, nimmt sie damit den Charakter einer Lebenswelt an, die sowohl Chancen als auch Gefahren für Heranwachsende birgt.

So wie Familie auf ihre gesellschaftliche Umwelt vorbereitet, wirken sich auch Anforderungen, die Schule als zweite wesentliche Lebenswelt Jugendlicher stellt, auf das System Familien und dessen Kommunikation aus und bestimmen diese mit, so dass stets von einem *Rückkopplungsprozess* beider Instanzen auszugehen ist, und Personen dadurch an der spezifischen Kommunikation des jeweils anderen Systems teilhaben, ohne dass die Systeme Familie oder Schule dadurch an Systemspezifität und Differenzierung verlieren oder grundsätzlich verändert werden. Jugendliche haben Zutritt zu beiden, was die Kommunikation unterschiedlicher sozialer Systeme ermöglicht. Sie bringen spezielle und damit systemfremde Kommunikationsinhalte durch ihre (auch non-verbale) Kommunikation in das je fremde System ein.

#### 5.2.4 Inklusionsbedingungen der modernen Gesellschaft: Bedeutungszunahme des Bildungssystems

An dieser Stelle soll bewusst an den Veränderungen des Wandels von segmentären und stratifikatorischen Differenzierungsformen der Gesellschaft<sup>298</sup> zur funktionalen Differenzierung angesetzt werden, um das Prinzip der Inklusion unter Bedingungen der Moderne weitreichend zu verstehen. So kann schließlich von der *universellen Inklusion* gesellschaftlicher Kommunikation auf die mittlerweile notwendige und mögliche Inklusion von schulbezogener Kommunikation im Rahmen der Bedeutungszunahme des Bildungssystems geschlossen werden. Das Bildungssystem und damit die schulbezogene Kommunikation können somit als integraler Bestandteil der familiären Kommunikation verstanden werden. Eine eindeutige Trennung von familiärer und schulischer Kommunikation verliert hierdurch an theoretischer Bestätigung.

Das kommunikative Inklusionsphänomen entspricht auch einer allgemein-gesellschaftlichen Entwicklung: Mit dem Übergang zur funktional differenzierten Gesellschaft ändern sich auch die Möglichkeiten, an gesellschaftlicher Kommunikation zu partizipieren. Personen und die stattfindende Kommunikation werden dadurch nicht nur *einem* Teilsystem zugeordnet, sondern die moderne Gesellschaft verlangt geradezu die gleichzeitige Zugehörigkeit zu verschiedenen Funktionssystemen und damit die Teilnahme an unterschiedlicher systemspezifischer Kommunikation. Damit gilt schließlich der Grundsatz einer umfassenden Inklusion jeglicher Kommunikation anderer Funktionssysteme, durch die jede Person Zugang zu allen diesen Systemen hat und die Kommunikation des einen jeweils in viele andere Systeme inklusiviert wird.

Besonders durch die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, die dem Bildungssystem eine entscheidende Funktion innerhalb der Biographie jeder Person zugeordnet haben, erfordern Bedarf und Situation die Teilhabe von Personen der Systeme Familie und Schule an der jeweils systemspezifischen Kommunikation wie nie zuvor. Dadurch wurde auch die gegenseitige Beeinflussung der beiden Systeme in den letzten Jahren immer mehr verstärkt. Die spezifische Kommunikation des Systems Schule wird durch diese Entwicklung in der Familie an-

---

<sup>298</sup> Unter „segmentärer Differenzierung“ ist hierbei die Ausdifferenzierung der Gesellschaft in gleiche Teilsysteme (Stämme, Dörfer, Familien) zu verstehen, „stratifikatorische Differenzierung“ meint eine Einteilung der Gesellschaft in Schichten (Bauern, Adel, Klerus) und damit eine Unterscheidung in „oben“ und „unten“ (vgl. Kneer/ Nassehi 1997, 141).

teilmäßig kommuniziert: SchülerInnen berichten im Elternhaus über Noten, Hausaufgaben, LehrerInnen usw.

Eltern sind Personen als Adressaten für Kommunikation im Teilsystem Familie. Sie werden dadurch nicht nur mit der familienspezifischen, sondern gleichzeitig mit der schulbezogenen Kommunikation konfrontiert und können somit den Anforderungen der Arbeits- und Leistungsgesellschaft, die nicht nur sie selbst, sondern in zunehmendem Maße auch ihre Kinder betreffen, nicht entgehen. Bildung und Qualifikation müssen als Schlüssel für die weitere Positionierung ihrer nachfolgenden Generation als Gesellschaftsmitglieder innerhalb des soziostrukturellen Gefüges angesehen werden. Kommunikation über die Schule wird folglich gewollt oder ungewollt zum Bestandteil elterlichen Daseins und gelangt auf diesem Wege in den Lebensalltag Familie.

Umgekehrt, auch dies wurde im Vorfeld schon beschrieben, ist die Schule in ihrer Funktion nicht ganz unabhängig von familiärer Kommunikation: Wird die schulbezogene Kommunikation im Elternhaus nur hinreichend kommuniziert, so wirkt sich dies auch auf SchülerInnen als Personen des Systems Schule aus<sup>299</sup>. Damit wird aber nicht etwa das System Schule an sich in seiner funktionsspezifischen Kommunikation gestört, auch bleibt der binäre Code erhalten.

Familie und Schule als Sozialisationsinstanzen greifen also jeweils ineinander über, sind in ihren spezifischen Wirkungen und Auswirkungen nicht ohne Konsequenz für die Beteiligten beider Systeme und bedingen dadurch die Entwicklung des jungen Menschen in seinen verschiedenen Funktionsbereichen.

Dieser Zusammenhang, der im 2. Kapitel dieser Arbeit auf systemtheoretischer Basis rekonstruiert wurde, bildet das zentrale Thema der hier untersuchten Interdependenzen von Familien- und Schulalltag. Das Interesse richtet sich dabei auf die Frage einer möglichen wechselseitigen Beeinflussung familiensystem- und schulsystemimmanenter Kommunikation, die dann als Produkt und damit als *gemeinsamer Gegenstand* in der Interaktion von Eltern und ihren Kindern ihren Niederschlag findet, bzw. auf die Alternative eines innerfamiliären Inter-

---

<sup>299</sup> Ausführlich in der Studie PISA 2000.

aktionsgeschehen, welches weiterhin den familientypischen emotionalen Schwerpunkt aufrecht erhält und die externe Systemebene Schule nicht oder nur teilweise integriert<sup>300</sup>.

### **5.3 Ziel der Untersuchung und Abgrenzung zu themenverwandten Analysen**

Eine Begriffsbestimmung, wie sie soeben charakterisiert wurde, muss durch die relative Offenheit der Beobachtung gegenseitiger Beeinflussung von Familie und Schule in Abgrenzung gegenüber vorliegenden Untersuchungen zu diesem Zusammenhang gesehen werden. Die Differenzierung besteht dabei überwiegend in der Betrachtung beider Systeme als *koexistenzielle Lebensbereiche* und nimmt weniger eine Analyse gezielter Wirkungen und Auswirkungen der einen auf die andere Instanz vor, etwa die Abhängigkeit der schulischen Leistungen vom Sozialstatus der Eltern oder, wie nachfolgend näher erläutert, die Dominanz einer staatlich-bürokratisch organisierten Schule, die eine biopolaren Stellung zum Elternhaus einnimmt.

Einige der bisherigen Untersuchungen zur Konstellation Elternhaus und Schule wurden bereits weiter oben kurz erwähnt (Kapitel I, 1.5.1). Es handelt sich dabei überwiegend um vermutete oder auch erwiesene Kausalzusammenhänge des Leistungsverhaltens oder der Schullaufbahn des Kindes und die Frage, was Eltern auf unterschiedlichen Ebenen zur Bewältigung der schulischen Karriere ihrer Kinder beitragen können und stellt damit mehr eine einseitige Sichtweise dar, die an sozialen und ökonomischen Voraussetzungen ausgerichtet den Schulerfolg von SchülerInnen analysiert.

### **5.4 Elternpartizipation als Inklusionsleistung**

Auf einen Bereich möchte ich wegen der teilweise bestehenden inhaltlich-thematischen Korrelation im Folgenden noch einmal etwas näher eingehen, auch, um die hier vorliegende eigene Untersuchung der *Inklusionsleistung des familiären Interaktionssystems* im Hinblick auf den Schulalltag ihrer Kinder eindeutig davon zu differenzieren: Der Begriff der *Elternpartizi-*

---

<sup>300</sup> Eine vollkommene Separierung von kommunikativen Familien- und Schulhalten konnte zwar schon durch die systemtheoretische Betrachtung ausgeschlossen werden, dennoch möchte ich bezüglich der Fragestellung eine gewisse Offenheit beibehalten, um dies an der später durchgeführten Datenanalyse zu zeigen.

pation und hierbei insbesondere ein *Partizipationsverständnis*, wie es von Melzer (1985, 1997 und 1997) definiert wird, enthält einen sehr viel formaler umschriebenen Charakter der Verbindung von Elternhaus und Schule, als es innerhalb dieser Arbeit der Fall ist. Auch Melzers Verständnis des Zusammenhangs von Familie und Schule ist das eines „bilateralen Interaktionsverhältnisses“ (Melzer 1997, 299), jedoch geht es in seiner wissenschaftlichen Beschäftigung mit diesem Thema überwiegend um die *Qualität* von Partizipation der Eltern am Schulalltag, welche sich besonders seit den 70er und 80er Jahren in Deutschland auf Grund einer veränderten gesellschaftlichen und (schul-)politischen Kultur entwickelt hat<sup>301</sup>.

Melzers Entwicklung einer Theorie hinsichtlich der alltäglichen Lebenswelten Familie und Schule enthält eine Begriffsbestimmung<sup>302</sup>, die sich eine demokratische Grundlage zu Nutzen macht. Er verwendet Elternpartizipation auf zwei Ebenen und schlägt zum einen eine tendenzielle Aufhebung schulischer Entfremdung durch eine gemeinsame Umgestaltung der Lebenswelt Schule vor, zum anderen, gewissermaßen als Emanzipation beider Lebenswelten, die Einbeziehung von Eltern und Lehrer in Lernprozesse der SchülerInnen. Für beide Ebenen würde dies eine Veränderung im Sozialisationsprozess bedeuten, wobei dies eine Beteiligung von Eltern, Lehrern und Heranwachsenden voraussetzt. Der Ansatzpunkt für eine solche Umstrukturierung besteht hierbei an einem veränderten Partizipationsverhältnis von Elternhaus und Schule an dem Sozialisationsprozess Heranwachsender. Bislang wird in immer wiederkehrenden Krisenszenarien eher auf die Kluft zwischen beiden Lebenswelten aufmerksam gemacht und die „Lebensferne, Künstlichkeit und Trennung der Schule von alltäglicher Erfahrung, von lebensweltlichen und familiären Hintergründen...“ (Kramer/ Helsper 2000, 201) beschrieben.

Inwiefern die zunehmende Selbstbezogenheit und Bürokratisierung der Institution Schule eine solche Umgestaltung zulässt, ist eine andere Frage. Mit dem Bildungssystem wird in zunehmendem Maße (spätestens jedoch seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht) festgelegt, was als Bildung zu bezeichnen ist<sup>303</sup>. Die wissenschaftliche Bestimmung sowie die politische Festlegung von Bildungszielen und Realisierungsmöglichkeiten von Erziehungszielen schaffe

---

<sup>301</sup> Diese sozialen Veränderungen sind auch grundlegend für die hier vorliegende Analyse zur Inklusion des Schul- in den Familienalltag und wurden weiter oben ausführlicher erläutert: die Bedeutung der Schule bezüglich gesellschaftlicher Statuspositionierung, die Schulmitwirkungsgesetze der 70er und 80er Jahre sowie eine zunehmende Individualisierung, die auch vor der Schultür nicht halt macht und Eltern sowie SchülerInnen zu Einzelkämpfern werden lässt, um dem schulischen Leistungsstreben gerecht zu werden (vgl. auch Melzer 1997, 299, 300).

<sup>302</sup> Melzer 1987, 97, 98.

<sup>303</sup> Vgl. u. a. Lenhardt 1984.

durch eine versachlichte Sozialstruktur eine immer größere Kluft zwischen schulischen Bedingungen und individuellem Lebensalltag, der Antagonismus zwischen Bürokratie und Individuum führe, so die Kritiker, entgegen einer individuellen Selbstdarstellung zu einer Ver selbstständigung gesellschaftlicher Verhältnisse.

Da Schule somit eine gesellschaftliche Veranstaltung ist und sich im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen befindet, unterliegen die Inhalte dieser Institution dauernd dem allgemeinen gesellschaftlich-politischen Wandel, den Schule aber selbst wiederum beeinflusst. Wenn dem so ist, kann eine Elternpartizipation ohne Umstrukturierung dieser Verhältnisse nicht gelingen. Die von Melzer<sup>304</sup> vorgeschlagene Neudefinition des Verhältnisses von familiärer und schulischer Lebenswelt auf den o. g. zwei Ebenen bezieht sich in ihrer Zielrichtung hauptsächlich auf die Aufhebung der *Entfremdung* durch die Schule. Als von ihm definierte Lebenswelt soll Schule Individualisierungsprozesse ermöglichen statt sie aufzuheben, Individualisierungsinteressen vernetzen, um schließlich über eine Transformation von Partialinteressen zu einem gemeinsamen bildungspolitischen Handeln zu gelangen. Hier, so Melzer, komme eine verstärkte Elternpartizipation zum Tragen.

Auf Grund des erläuterten mangelnden Lebensweltbezuges von Schule, des bestehenden Antagonismus von Familie und Schule im Erziehungs- und Sozialisationsauftrag, unterschiedlicher Verhaltensregeln und Sozialbeziehungen wird ein Konzept vorgeschlagen, das geeignet ist, um z. B. solche Defizite auszugleichen. Melzer spricht dabei von der Option einer *Synchronisierung der Erziehungsmaximen* beider Sozialisationsinstanzen, ebenso schlägt er den Abbau von Entfremdungsmomenten im Lebensweltenensemble vor.

Die Problematik, die sich hieraus ergeben könnte, besteht dann allerdings darin, dass Eltern sich in ihrem erzieherischen Verhalten –im Sinne der Anforderungen von Schule– zu sehr auf Inhalte wie Kognition, Leistung und schulisch vorgegebene Lernprozesse konzentrieren, und Heranwachsende dadurch eine Art *Entfremdung* der sie umgebenden Familienumwelt erfahren<sup>305</sup>. Im umgekehrten Falle könnte sich durch eine nachgeahmte familiäre Situation in der Schule ein Verlust an schulspezifischer „Aura“ entwickeln. Dies würde die Möglichkeiten der besonderen Sozialisationsfunktion dieser Instanz mit berufs- und lebensvorbereitenden Inhalten geradezu verhindern, da die Bedeutung von Disziplin und Leistungsanforderungen verloren ging.

---

<sup>304</sup> Melzer 1987, 196 ff.

<sup>305</sup> Vgl. hierzu auch Grabbe 1983, Melzer/ Neugebauer 1985.

#### 5.4.1 Der Inklusionsbegriff für diese Arbeit: Die Teilhabe der Eltern an schulbezogener Kommunikation

Für die vorliegende Grounded-Theory-Studie kann der Begriff der *elterlichen Partizipation*, wie Melzer<sup>306</sup> ihn verwendet, unter der oben durchgeführten Betrachtung im Bezug auf den Schulalltag quasi als *ein* Bestandteil der familiären Inklusionsleistung angesehen werden, da die Inklusion schulbezogener Kommunikation in den Familienalltag auch die Kommunikation der organisierten Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten, also zwischen Eltern, Lehrern und SchülerInnen umfasst.

Bei der Verwendung eines solchen Inklusionsbegriffes kann das eben erläuterte Partizipationsverständnis, das beispielhaft an Melzers Auslegung dargestellt wurde, letztendlich nur ein Bestandteil sein. Elterliche Beteiligung an Schule im Sinne einer ganzheitlichen Bewältigung, eines Einschlusses des Schulalltags in den Familienalltag und damit schulbezogener Kommunikation in familienbezogene Kommunikation erhält dabei einen völlig neuen Charakter. Ein rein politischer Partizipationsbegriff im Sinne einer Demokratisierung der Lebenswelten Familie und Schule findet hierbei nur beiläufig Berücksichtigung, formale Gesichtspunkte wie Funktionen von Elternbeirat, Elternsprecher etc werden dementsprechend vernachlässigt<sup>307</sup>.

Überdies soll jedoch stärker dem Anliegen nachgegangen werden, die wissenschaftlich einschlägige Literatur, die sich bisher der Darstellung elterlicher Partizipation am Schulgeschehen in der dargestellten Weise genähert hat, zu bereichern. Der *Partizipationsbegriff* im Sinne offensichtlicher und organisierter Teilnahme der Eltern soll dadurch eine Erweiterung auf die *nicht offensichtliche* bzw. *indirekte* Elternbeteiligung erfahren<sup>308</sup> und damit auch die „latente“ Auseinandersetzung der Eltern mit Schule behandeln.

Bei der in dieser Arbeit durchgängigen Verwendung eines wie eben beschriebenen Inklusionsbegriffes kann sowohl am oben dargestellten Partizipationsbegriff wie auch an einer allgemeinen soziologischen Definition der *Teilhabe* bzw. *Teilnahme* im Sinne einer *Beteiligung an* und *Identifikation mit* der Institution Schule, deren Werten und sozial relevanten Kräften

---

<sup>306</sup> U. a. Melzer 1985, 1987, Kramer/ Helsper 2000.

<sup>307</sup> Die Tatsache, dass zwei der interviewten Elternteile die Funktion der (stellvertretenden) Klassenelternsprecher übernommen haben, soll später innerhalb der Datenanalyse ebenso nicht als formal-funktionales Moment gewertet werden, sondern vielmehr im Sinne dieser Arbeit als Inklusionsleistung der Eltern.

<sup>308</sup> Siehe die Definition des Partizipationsbegriffes in diesem Kapitel (5.2).

einer Gesellschaft<sup>309</sup> angeknüpft werden. Danach setzt Partizipation bei den Individuen auch das Erkennen der typischen funktionssystemspezifischen institutionellen Muster der Information, Kommunikation und Herrschaftsstruktur voraus<sup>310</sup> und damit auch das Erkennen der Differenz zu anderen Systemen. Vor diesem Hintergrund wird der Begriff der Partizipation als zentrale Komponente der Entfaltung einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft betrachtet und als solche mit *Demokratisierung*<sup>311</sup> und *Mitbestimmung* in Zusammenhang gebracht.

Wenn Elternpartizipation in einem ähnlichen Sinne als *ein* Aspekt des Verhältnisses von Familie und Schule in den Blickwinkel genommen wird, so ist dies meines Erachtens bislang neben der bildungspolitischen<sup>312</sup> vor allem unter der Perspektive unterschiedlicher pädagogischer Auswirkungen geschehen. Dies betrifft sowohl die Frage der Beteiligung von Eltern am Schulleben, wie umgekehrt die Einflussnahme von Lehrern auf die Familie, inwieweit also der eine in den anderen Bereich eingreifen kann und darf, ohne Legitimitätsgrenzen zu überschreiten<sup>313</sup>. Die bereits angesprochene Debatte um eine verstärkte gegenseitige Bezugnahme auf Grund der proklamierten Krisenerscheinungen beider Instanzen verdeutlicht dies.

Die familiäre Lebenssituation als *Familienstruktur*, die eingebunden ist in gesamtgesellschaftliche Gegebenheiten sozialer Ungerechtigkeiten, bedingt zu einem nicht unerheblichen Teil die *Voraussetzung* einer notwendigen *Partizipation* an gesellschaftlichen Teilsystemen. Dennoch soll sie hier nicht weiter ausgeführt werden, wenngleich die unterschiedlichen sozioökonomischen Facetten und verschiedene Familienkonstellationen von nicht zu vernachlässigendem Charakter für die elterliche Beteiligung an der schulischen Lebenswelt sind. So hat in einer ersten Phase der Forderung nach einem stärkeren Elterneinfluss auf die Schule, auf ein Recht der Eltern an Partizipation am Schulalltag bereits Berthold Otto (1912) immer wieder

---

<sup>309</sup> Z. B. Hillmann 1994, 654.

<sup>310</sup> Ebd.

<sup>311</sup> Obwohl der Demokratiebegriff eng verwoben immer auch im Zusammenhang mit Partizipation steht, werde ich auf umfangreiche Ausführungen des Demokratisierungsbegriffes bewusst verzichten, da dies für den weiteren Verlauf dieser Arbeit unerheblich ist. Gesagt sei lediglich, dass Demokratisierung, verstanden als Voraussetzung des Abbaus und der Reduktion von Herrschaft in allen gesellschaftlichen Bereichen<sup>311</sup>, wozu neben der Politik, Wirtschaft und Kirche auch die *Bildung* zählt, nicht als ein Prozess des Abbaus von Herrschaft zu herrschaftslosen, anarchischen und sich selbst in Ordnung haltenden sozialen Beziehungen des Menschen beschrieben wird, sondern lediglich die alleinige sachliche Legitimation mit ihrer entsprechenden Sozialstruktur aufdecken soll (vgl. u. a. Hillmann 1994, 145).

<sup>312</sup> Hier wäre z. B. das Volksbegehren um die Kooperative Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen zu nennen, welches von erheblicher pragmatischer Bedeutung war und das Verhältnis von Bürgererwartungen und bildungspolitischen Maßnahmen deutlich widerspiegelte (vgl. Melzer 1987, 97).

<sup>313</sup> Vgl. auch Kramer/ Helsper 2000, 207.



betont, dass eine Schulreform ihren Beginn im Elternhaus haben und sämtliche Reformbemühungen zunächst von der Zusammenarbeit der Eltern mit ihren Kindern ausgehen müsse<sup>314</sup>.

Die Institution Schule, die in ihrer professionalisierten und bürokratisch geregelten Strukturiertheit gleichsam eine hierarchische Kommunikation mit dem Elternhaus herstellt und durch ihre funktionalen Ebenen Vermittlung von Bildung und Qualifikation, Erbringung von Leistung (Selektion) und schließlich Erwerb und Vermittlung von Haltungen (Legitimation) zwar noch immer als Selektionsinstanz mit „*monopolartiger Funktion*“ (Hurrelmann 1999, 88) gilt, die Heranwachsende leistungsmäßig gesellschaftlich zumindest vorentscheidend qualifiziert, unterliegt aber weiterhin dem Einfluss von Bedingungen der Herkunftsfamilie. „*Jede Familie beeinflusst durch Unterstützung und Anregung die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder in den Bildungsinstitutionen...*“ (Bourdieu zit. nach Hurrelmann 1999, 88).

#### **5.4.2 Die Inklusion der schulbezogenen Kommunikation: Bezugspunkte von Familie und Schule**

Bevor im Anschluss der methodische Ansatz dieser Studie behandelt wird, soll in diesem Abschnitt vor allem das Ziel verfolgt werden, eine strukturierende Übersicht über den komplexen Sachverhalt des Zusammenhangs der schulischen und der familiären Kommunikation und der damit verbundenen Inklusionsleistung der Familie gegenüber der Schule zu geben. Hierzu ist erneut eine systemtheoretische Erläuterung notwendig. Der Begriff der Inklusion wurde zuvor bereits in seiner inhaltlichen Bedeutung für diese Arbeit besprochen (→ 5.4.1). Als Inklusionsleistung wird demzufolge im weiteren Verlauf der Darstellung der Eingang der schulbezogenen Kommunikation in die familienbezogene Kommunikation verstanden<sup>315</sup>.

Die familienbezogene Kommunikation ist nicht vollkommen losgelöst von der schulbezogenen und umgekehrt. Diese Bezugspunkte der funktionalen Teilsysteme Familie und Schule sind aber stets solche, die die Grenzen zwischen den Systemen nicht sprengen. Der jeweilige binäre Code sorgt für die Schließung des Systems, wobei jeder Wert des Codes immer nur auf den jeweils entgegengesetzten Wert desselben Codes und nie auf externe Werte verweist (etwa der Code vermittelbar/ nicht vermittelbar des Systems Schule).

---

<sup>314</sup> Vgl. Brücher 1985, 193 ff.

<sup>315</sup> Die Funktionssysteme Familie und Schule erzeugen fortlaufend innerhalb ihrer eigenen Grenzen Kommunikation, die als Einheit aus den drei Selektionspunkten *Information*, *Mitteilung* und *Verstehen* synthetisiert wird. Wengleich diese Kommunikation auch ohne Sprache möglich ist und somit Sprachlichkeit kein Kriterium von Kommunikation ist, so verdankt das Kommunikationssystem der Sprache einen hohen Grad der Differenzierung bei gezielter Anschlussfähigkeit (vgl. Kneer/Nassehi 1997, 81 ff).

Die Personen Eltern und SchülerInnen als Adressaten der sozialen Systeme Familie und Schule können nun jeweils teilhaben an schulbezogener und familienbezogener Kommunikation, die das jeweilige Produkt der sozialen Systeme Schule und Familie darstellt.

Im II. Kapitel wurde Kommunikation bereits als *der* Bestandteil des Sozialsystems Familie schlechthin eingeordnet<sup>316</sup>. Das Kommunikationssystem Familie steht dem gesellschaftlich organisierten System Schule nun nicht ausgeschlossen gegenüber, sondern vollzieht einerseits den Kontakt zu dieser Umwelt und ist andererseits, wie alle anderen Kommunikationssysteme, eingeschlossen und damit Vollzug eines gesamtgesellschaftlichen Systems.

Weiterhin ist zu bemerken, dass das soziale System Familie auch dann weiter existiert, wenn bestimmte alternative (einst außersystemische) Handlungen hinzukommen: In der modernen Gesellschaft, die einer zunehmenden Bedeutung von schulischen Leistungen und Schulabschlüssen zur Sicherung des sozialen Status unterliegt, sind dies familiäre Leistungen zur Optimierung dieser Ziele. Mit der Änderung der Bedürfnisse des Systems Familie (Kindern optimale Bedingungen zur Bewältigung des Schulalltags und schulischer Anforderungen zu bieten), die noch keine strukturelle Änderung des Gesamtsystems bedeutet, ist der Fortbestand des Familiensystems möglich, ohne dass Familie zum System Schule wird<sup>317</sup>. Die Eigenkomplexität des Handlungssystems Familie ermöglicht schließlich die Aufrechterhaltung dieses Systems, auch wenn Umweltbedingungen (hier: Zunahme der Bedeutung des Schulsystems) sich wandeln, Familie als autopoietisches System stellt ihren Umweltkontakt zum Bildungssystem ausschließlich mit interner und systemspezifischer Operation her.

Die operative Grenze besteht also in der Spezifität der jeweiligen Kommunikation. Da die *Gesellschaft als Summe aller möglichen Kommunikation* angesehen werden kann, wird diese operative Grenze zwischen Familie und Schule auch dann nicht aufgehoben, wenn die Systemgrenzen durch Handlungsträger, in diesem Falle also durch Personen (Kinder als SchülerInnen), hindurchgehen: Eltern geben die biologische und emotionale Bindung, erziehen aber zugleich wie die Schule als Bildungsinstitution. Die operative Differenz der beiden Systeme bleibt also bestehen, obwohl eine gegenseitige Beeinflussung stattfindet.

Die familienbezogene Kommunikation hat einen ebenso spezifischen binären Code wie die schulbezogene, was grundlegend der Differenzierung funktionaler Teilsysteme der Gesellschaft entspricht. Andererseits überlagern sich systemeigene Inhalte durch das Beobachten

---

<sup>316</sup> An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass Luhmann generell ausdrücklich nicht die Handlungsträger bzw. die Organisationen, die die unterschiedlichen Teilsysteme konstituieren, unterscheidet, sondern lediglich die spezifische Kommunikation, die innerhalb der Teilsysteme abläuft und durch die sich das jeweilige Teilsystem von anderen Systemen differenzieren kann (vgl. Kneer/Nassehi 1997, 139).

<sup>317</sup> In allgemeiner Fassung verwirft Luhmann damit die Annahme, dass soziale Systeme auf spezifische Leistungen notwendig angewiesen sind, um zu bestehen (vgl. Kneer/Nassehi 1997, 38 und Luhmann 1980, 9-71).

des jeweils anderen Systems. Innerhalb der systemtheoretischen Darstellung wurde dieser Sachverhalt bereits mit dem Begriff des „re-entry“ erklärt.

## **5.5 Ebenen der Erforschung des Gegenstandes Schule und Familie: Symbolischer Interaktionismus und Systemtheorie als theoretische Grundlage der Datenanalyse**

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die sozialwissenschaftlichen Paradigmen *Symbolischer Interaktionismus* und *Systemtheorie* als theoretische Grundlage des Untersuchungsgegenstandes bereits ausführlich erläutert. Diese paradigmatische Rahmung dient der Strukturierung theoretischer Teilaspekte, schließt aber eine gegenstandsbezogene und subjektorientierte Offenheit im Umgang mit den Daten nicht aus, sondern dient letztendlich einer Forschungsmethode, die höchsten Anspruch auf das *Entdecken von Theorie* legt. Somit entsteht eine theoretische Konzeptualisierung des Untersuchungsgegenstandes, die durch subjektorientiertes methodisches Vorgehen und eine theoretische Vorstrukturierung inhaltlich ausreichend begründbar ist.

Innerhalb dieses theoretischen Rahmens bezieht sich die vorliegende Analyse konzentriert auf die funktionssystemspezifische Kommunikation des sozialen Systems Familie und die Frage, ob und wie die Anteile schulspezifischer Kommunikation diese familienspezifische Kommunikation irritieren. Dabei geht es überwiegend

- um die *spezifische, durch die Teilhabe an schulbezogener Kommunikation veränderte Kommunikation* im Sozialsystem Familie
- um die *Wahrnehmung der von Eltern dargestellten veränderten Kommunikation* im System Familie durch die Teilhabe an schulbezogener Kommunikation und schließlich
- um die Frage des *role-taking*<sup>318</sup>, welches im spezifischen Zusammenhang dieser Untersuchung eine erweiterte Bedeutung erhält und den Blick auf die Verwendung von schulbezogenen Kommunikationsinhalten in der Familie wendet.

---

<sup>318</sup> Wenngleich der Begriff des *role-taking* von Blumer in einem engeren Rahmen der Sozialisation angesehen wird und sich damit auf die Entwicklung des Individuums zu einer sozial handlungsfähigen und interaktiv kompetenten Persönlichkeit bezieht, so soll dieser Begriff auch für Eltern im Umgang mit Kommunikationsinhalten des Schulalltags verwendet werden, da der Sozialisationsprozess durch das Hinzukommen außerfamiliärer Systeme – die weiterführende Schule – nie als tatsächlich abgeschlossen gelten kann.

Auf die Problematik der Mischung von theoretischem Vorwissen des Forschers bzw. der Forscherin und dem Anspruch eines innovativen Vorgehens bei der Entdeckung der Kategorien und eines bestimmten Phänomens und letztendlich der Entwicklung der Theorie wird im nächsten Kapitel ausführlich eingegangen. Vorab kann jedoch – unter Begründung der Unmöglichkeit des vollkommenen Ignorierens theoretischen Vorwissens – auf die Lösung des Problems zwischen prinzipieller Offenheit und notwendiger theoretischer Strukturiertheit hingewiesen werden: Glaser/ Strauss<sup>319</sup> offerieren eine weitgehende Offenheit im Analyseprozess und appellieren an die Kreativität des Forschers. Einem kreativen Vorgehen in diesem Sinne können theoretische Strukturen zwar dienen, sie stehen der Untersuchung aber nicht als Leitfaden festgefahren im Wege. Kategorien aus bereits bestehenden Theorien können somit zwar ausgeliehen und als Kontextwissen behandelt werden, um die theoretische Sensitivität zu erhöhen, letztendlich aber nicht sie ein Kontrollinstrument für die Bildung einer neu entstehenden Theorie, sondern die empirischen Daten, an denen Kategorien immer wieder auf ihre Validität geprüft werden.

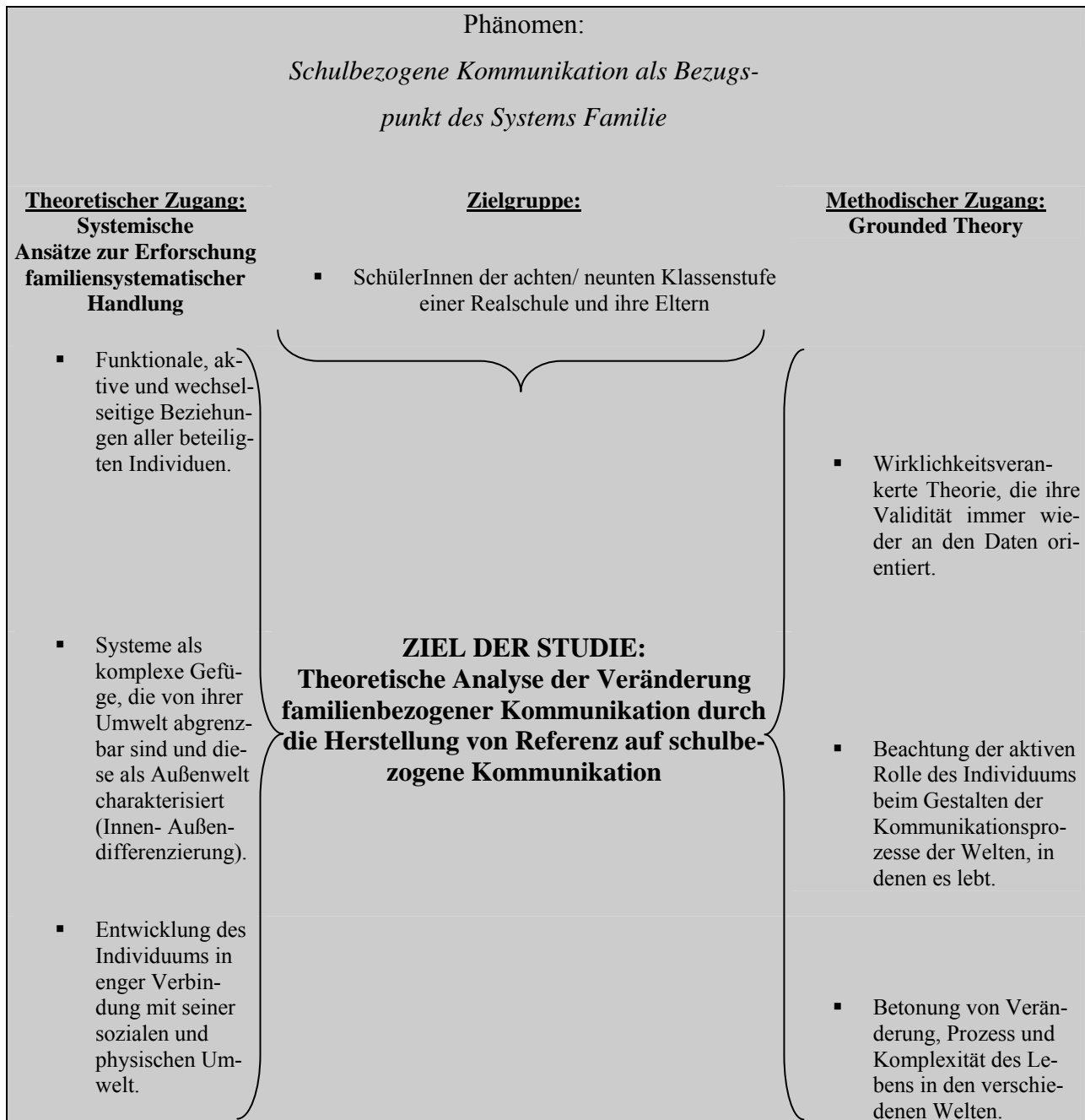
Da sich die Grounded Theory unter anderem durch den Symbolischen Interaktionismus konstituiert hat<sup>320</sup> und systemische Ansätze, wie sie im II. Kapitel erläutert wurden, insgesamt eine realitätsverankerte Betrachtung im kommunikativen Handeln von Individuen zulassen, erscheinen Systemtheorie einerseits und Grounded Theory als Methode andererseits als sich ergänzende Interpretations- und Technikverfahren (*Abb. V.1*). Überdies erscheint mir diese Kombination als Komplettierung zur Verknüpfung mikro- und makroanalytischer Aussagen bei der Datenauswertung. Die Beobachtungsperspektive in Luhmanns Systemtheorie fokussiert überwiegend auf die gesellschaftliche Funktion der Kommunikation, erreicht aber in ihrem Zugriff nicht unbedingt das Auflösungs niveau, welches notwendig wäre, um eine Interaktionssequenz als Realisierung funktionsadäquater Strukturen zu decodieren. Ein solches Auflösungsvermögen kann im Rahmen des Vorgehens nach der Grounded Theory durchaus erreicht werden. Hier tritt der gesellschaftliche Bezug in den Hintergrund, um anhand des Einzelfalls das Textmaterial zu analysieren, um dann zu einer fundierten Theorie sozialer Zusammenhänge zu gelangen.

---

<sup>319</sup> 1998, 56 ff.

<sup>320</sup> Strauss, der von der University of Chicago kam, wurde sehr stark von Schriften der Interaktionisten, zu denen auch H. Blumer gehörte, geprägt, was in nicht unerheblichem Maße die Grounded Theory beeinflusst hat (vgl. Strauss/ Corbin 1996, 9).

Abb. V.1 Theoretische und methodische Annäherung an den Untersuchungsgegenstand



Dies lässt es zu, mit dem Anspruch der Grounded Theory eine gegenstandverankerte Theorie zu entwickeln, die

- Entwicklung und Veränderung menschlicher Handlung berücksichtigt,
- den Menschen als aktiven Gestalter von Interaktionsprozessen ansieht,
- den Prozess, die Variabilität und Komplexität des Lebens betont und schließlich

- durch die Feldforschung das Verstehen des Untersuchungsgegenstandes ermöglicht.

Auf die Problematik des Verhältnisses eines systemtheoretischen Erklärungsmodells und einem methodischen Vorgehen, das „Verstehen“ in den Vordergrund stellt, werde ich im nächsten Abschnitt (→5.5.1) näher eingehen.

## **5.6 Methodische Operationalisierung systemtheoretisch gewonnener Erkenntnisse:**

### **Verstehen als Voraussetzung der Interpretation von Kommunikation**

An dieser Stelle möchte ich auf die Frage der Vereinbarkeit von Soziologie und Grounded Theory<sup>321</sup>, also einer systemtheoretischen Annäherung an den Untersuchungsgegenstand mit einer hermeneutisch ausgerichteten methodischen Vorgehensweise näher eingehen. Mit dem Wissen, dass die Differenzen dieser zwei Kulturen immer wieder zu einer wissenschaftlichen Diskussion geführt haben, erhebe ich in dieser Arbeit nicht den Anspruch, dieses Dilemma zu beseitigen. Ich werde im folgenden Abschnitt aber versuchen, die Möglichkeiten einer Vereinbarkeit scheinbar divergenter Grundsätze darzustellen.

Um in dieser Arbeit einen Zugang zum Untersuchungsgegenstand – der Kommunikation in der Familie und deren Veränderung durch schulbezogene Kommunikation – zu finden, wurde auf systemtheoretischer Grundlage die Familie als soziales System mit Kommunikation als dem Letztelement beschrieben (→vgl. Kap. II, insbesondere 2.4 ff). Für das datenanalytische Vorgehen habe ich die Grounded Theory herangezogen, eine Methode, die das Verstehen von interaktiven Prozessen ermöglicht.

Damit möchte ich vorwegnehmen, dass die an dieser Stelle geleistete „Zusammenführung“ von theoretischem Zugang und methodisch geleiteter Analyse lediglich dem Verständnis und der Einsicht dient, eine solche Theorie-Methoden-Kombination durchführen zu können. Das spätere Vorgehen bei der Analyse der Daten richtet sich ausschließlich nach den Gesetzen der Grounded Theory. Eine „Mischung“ an dieser Stelle würde gegen das methodische Vorgehen verstoßen. Somit dient der systemtheoretische Zugang lediglich der theoretischen der *Einordnung des Untersuchungsgegenstandes*. In der späteren Abschlussdiskussion werde ich dann jedoch eine „Übersetzung“ der Ergebnisse in das Systemtheoretische vornehmen.

---

<sup>321</sup> Zum methodischen Vorgehen nach der Grounded Theory siehe Kapitel VI.

Das Problem stellt sich nun folgendermaßen dar: Die soziologisch-theoretische Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand ist am Objekt und damit an der Gesellschaft orientiert. Die Methode, mit der sie kombiniert wird, geht jedoch vom Subjekt aus. Dies hat bereite Diskussionen unter Soziologen entfacht, auf deren Inhalt hier aber nicht näher eingegangen werden soll. Im Mittelpunkt solcher Diskussionen steht die Frage des *Verstehens*, welches traditionellerweise der Hermeneutik zugeordnet wird, die Texte, sprachlich strukturierte Daten und andere kulturelle Phänomene methodisch kontrolliert. Das Verstehen wiederum scheint mit einer objektiv orientierten Soziologie, die nicht an der Verknüpfung von Einzel-elementen interessiert ist, nicht in Eintracht zu stehen<sup>322</sup>.

Unter den soziologischen Denktraditionen ist es vor allem die von Max Weber (1864-1920), die auf eine Zwischenstellung der Soziologie hinweist: Die Soziologie, so Weber steht zwischen *idiographischen* Wissenschaften, die kulturelle Phänomene interpretieren und verstehen wollen und *nomothetischen* Wissenschaften, die nach allgemeingültigen Gesetze suchen, um Einzelphänomene erklären zu können. Damit beginnt für ihn Soziologie erst dort, wo individuelle Kulturleistungen aufeinander bezogen werden, als *soziale Handlungen* immer auch Adressaten einbeziehen und soziale Wirkungen und gesellschaftliche Ursachen im Blickpunkt haben. Der entscheidende Ausgangspunkt für Weber ist der „subjektiv gemeinte Sinn, den Menschen ihren Handlungen intentional geben“ (Kneer/ Nassehi 1997, 27). Subjektive Handlungssituationen müssen nach einer solchen Darstellung vom Soziologen *verstehend* rekonstruiert werden.

Diese soziologische Denkweise, die eine *verstehende Soziologie* begründet und nach individuellen Erscheinungen fragt, zeigt, dass auch in der Soziologie das wissenschaftstheoretische Problem der Verknüpfung von Einzelementen relevant ist, und somit soziale Handlungen als Wechselwirkungen zum eigentlichen Gegenstand der Soziologie werden. Innerhalb des *systemtheoretischen Paradigmas* nun wird das Denken auf eine Soziologie bezogen, die soziale Handlungen als einzelne Elemente von sozialen Zusammenhängen auffasst. Also erklärt die soziologische Systemtheorie das Verhalten von Einzelnen aus einem jeweiligen System-zusammenhang. Soziale Systeme wie z. B. die Familie oder die Schule organisieren die Gemeinsamkeit des Handelns und geben somit sozialen Prozessen eine Struktur.

---

<sup>322</sup> Vgl. Kneer/ Nassehi 1997, 26 ff.

Durch eine solche Gegenüberstellung fällt es nun nicht schwer, die vermeintliche Divergenz zwischen einer soziologisch-theoretischen und einer verstehend-methodischen Annäherung an den Untersuchungsgegenstand der familiären Kommunikation zu überwinden. Dies gerade auch deswegen, weil Luhmann Kommunikation als eine dreistellige Einheit formuliert, die Information (*was* kommuniziert wird), Mitteilung (das Verhalten, das diese Kommunikation mitteilt) und eben *Verstehen* (was den Anschluss einer neuen Kommunikation sichert und damit die Autopoiesis des Systems gewährt) erfasst. Damit rückt der Verstehensbegriff auch bei Luhmann an eine zentrale Stelle: Ein umfassendes Verständnis von Kommunikation kann nur erreicht werden, wenn alle drei Einheiten berücksichtigt werden<sup>323</sup>.

Es reicht also nicht aus, Kommunikation als Mitteilungshandlung einer Person zu begreifen. Damit wird Kommunikation auf eine Handlung und damit letztlich auf psychische Absichten oder Intentionen des Handelnden reduziert. Das menschliche Bewusstsein kann die Kommunikation aber nicht bewusst herbeiführen und ebenso wenig kausal steuern oder gar determinieren. Es kann also erst dann von Kommunikation gesprochen werden, wenn eine mitgeteilte Information auch verstanden wird. Im Unterschied zu Weber, der sich mit seiner Denktradition auf den subjektiv gemeinten Sinn menschlicher Handlungen bezieht, interessiert sich die Theorie sozialer Systeme ausschließlich für den „rekursiven Zusammenhang selbstreferentiell aufeinander bezogener kommunikativer Ereignisse“ (Nassehi 1997, 138). Der Verstehensbegriff kann als soziologischer Grundbegriff allein lediglich als Bestandteil von Kommunikation, nicht aber als psychisches Geschehen aufgefasst werden.

In diesem Sinne sind soziale Systeme ganz selbstverständlich verstehende Systeme, da die Verstehenskomponente einer der konstitutiven Bedingungen für ihre *Operationsfähigkeit* bildet.

### 5.6.1 Verstehen als Beobachtung von Systemen

Mit diesem operativen Verstehensbegriff ist Verstehen im Luhmannschen Sinne aber noch nicht vollständig erfasst. Ich werde nun näher auf den für diese Arbeit wesentlichen Begriff des *beobachtenden* Verstehens<sup>324</sup> eingehen. Verstehen ist für Luhmann eine besondere Art der *Beobachtung*. Psychische wie auch soziale Systeme sind in der Lage zu beobachten, denn

---

<sup>323</sup> Vgl. Nassehi 1997, 136 ff.

<sup>324</sup> Eine mehr allgemeine Abhandlung hierzu findet sich bei Nassehi 1997, 137 ff. Ich werde mit dem gleichen Begriff auf einer speziellen Grundlage zu dieser Arbeit argumentieren, wenngleich Luhmann den Begriff ursprünglich im Zusammenhang mit pädagogischer Kommunikation eingeführt hat.



beide können *Unterscheidungen* vornehmen. In Luhmanns Terminologie wird Beobachtung als Operation bezeichnet, die aus den beiden Momenten, der Unterscheidung und der Bezeichnung, besteht<sup>325</sup>. Im Sinne des verstehenden Beobachtens müssen nun beide Systeme, also sowohl das beobachtende System als auch das beobachtete System selbstreferentielle und sinnverarbeitende Systeme sein, da sich die verstehende Beobachtung gerade dadurch auszeichnet, dass die eigene System-Umwelt-Differenz wie auch die „fremde“, also die des verstandenen Systems in das eigene System wieder eingeführt wird. Ein anderes System kann somit nur verstanden werden, wenn auch ein Vorverständnis für das eigene System vorhanden ist. Zum besseren Verständnis möchte ich auf den Begriff des „re-entry“ zurückgreifen, der an anderer Stelle in seiner für diese Arbeit relevanten Bedeutung (der Wiedereinführung der System-Umwelt-Differenz von Familie und Schule in das System Familie) bereits hinreichend erläutert wurde (→2.6). Verstehendes Beobachten vollzieht sich sozusagen als *doppeltes* re-entry, wobei nicht nur die Einführung der eigenen System-Umwelt-Differenz in das System vollzogen wird, sondern auch das re-entry des verstandenen Systems<sup>326</sup>.

Für das Beispiel des sozialen Systems Familie lässt sich dies folgendermaßen darstellen: Nicht nur die System-Umwelt-Differenz zum sozialen System Schule wird beobachtet, erkannt und schließlich wiedereingeführt, sondern eben auch das eigene System, die Familie. Das System Familie muss mithin über ein Vorverständnis des eigenen Systems verfügen und „wissen“, dass es dieses und kein anderes System ist, ein Vorgang, der durch die Operationen „unterscheiden“ und „bezeichnen der Unterscheidung“ vollzogen werden kann.

Verstehen ist ein systemrelativer Beobachtungsvorgang, da Systeme untereinander oder zueinander keinen unmittelbaren Kontakt haben. Nur diese Tatsache der füreinander radikalen Intransparenz ermöglicht es einem System, ein anderes zu verstehen. Damit ist gleichermaßen gesagt, dass es kein systemexternes Kriterium für richtiges Verstehen geben kann: „Richtig verstanden ist etwas dann, wenn sich das Verstehen im entsprechenden Kontext bewährt“ (Nassehi 1997, 142) und es dadurch auch an angemessenen Kriterien für methodisch kontrolliertes wissenschaftliches Verstehen scheitern dürfte.

Andererseits dürfte durch diese Ausführung aber auch deutlich geworden sein, dass der systemtheoretische Ansatz, der für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit gewählt wurde,

---

<sup>325</sup> Vgl. hierzu die Abschlussdiskussion, in der die Begriffe ausführlich erläutert werden, sowie Kneer/ Nassehi 1997, 81 ff.

<sup>326</sup> Nassehi 1997, 141 ff.

durchaus mit der Methode der Grounded Theory „harmoniert“, da Verstehen konstitutiv für beide Annäherungen an die Kommunikation im System Familie ist.

### **5.6.2 Das systemtheoretische Verstehen am Beispiel von Datenmaterial**

Die oben durchgeführte theoretische Betrachtung hat eine Transparenz der Gemeinsamkeit von Potentialen der Systemtheorie bei ihrer Perspektive auf soziale Systeme und den Erkenntnisgewinnen verstehender Verfahren wie der Grounded Theory geschaffen. Nach der theoretischen Erarbeitung dieser Gemeinsamkeiten soll hier als Fazit festgehalten werden, dass durch das systemtheoretisch informierte methodische Verfahren (in dieser Arbeit die Grounded Theory) psychische Realitäten und damit Bewusstseinsprozesse nicht untersucht werden können, da diese nicht unmittelbar beobachtbar sind. Es kann vielmehr ausschließlich die beobachtbare Kommunikation analysiert werden. Hierzu liegen für die Untersuchung der familien- und schulbezogenen Kommunikation die Transkripte der Elterninterviews bzw. die Texte der Aufsätze von SchülerInnen vor. Innerhalb dieser Transkripte findet sich Kommunikation in Schriftform, wodurch der Text und damit das Nacheinander kommunikativer Ereignisse und nicht die „echte“ Kommunikation beobachtet werden kann. Somit werden nicht mehr die Kommunikanden, also die sozial handelnden Personen Eltern und Schüler zum Gegenstand der Untersuchung und damit *verstanden*, sondern es ist die Interpretation von Texten, die Kommunikation in koagulierter Form enthalten. Aus systemtheoretischer Perspektive ist Kommunikation nicht als Entäußerung eines Sinns zu verstehen, sondern als selbstreferentieller Selektionszusammenhang, der allein durch eine interpretierende Beobachtung zu beobachten ist. Als soziologisches Verstehen kann damit das Beobachten des Textes als Kommunikation, als soziales Geschehen innerhalb eines sozialen Raums beobachten werden.

Ich möchte den Sachverhalt der systemtheoretisch-hermeneutischen Vereinbarkeit nun am Beispiel des Sozialsystems Familie verdeutlichen. Hierzu werde ich zunächst die oben durchgeführte theoretische Zusammenführung am Beispiel des Sozialsystems Familie konkretisieren, wobei dies noch die Frage nach den Personen inkludiert, die im alltäglichen Sinne ja Kommunikation erst erzeugen.

Anschließend wird das theoretisch Präzisierte mit prägnanten Stellen aus dem Datenmaterial zu belegen sein. Es sei darauf hingewiesen, dass an dieser Stelle noch keine endgültige und festlegende Theoretisierung des Untersuchungsphänomens stattfindet, sondern lediglich die

Möglichkeit der späteren Interpretation der Daten mit hermeneutischem Sinnverstehen aufgezeigt werden soll.

Der Untersuchungsgegenstand, auf den bereits mehrmals hingewiesen wurde, ist einmal die Kommunikation von Eltern hinsichtlich der Differenzierung familiärer und schulbezogener Inhalte, zum anderen die schulbezogene Kommunikation von SchülerInnen im System Schule. Wenn nun nach systemtheoretischer Betrachtung eine verstehende Beobachtung sich ausschließlich auf den Text und damit auf die soziale Dynamik der Kommunikation und ihrer Selbstreferenz richtet, muss man sich fragen, welche Rolle dann noch Menschen, Personen bzw. Individuen (Eltern und jugendliche SchülerInnen) bei der verstehenden Analyse von Texten spielen. Durch die systemtheoretische Herangehensweise wurden sie in die Umwelt sozialer Systeme verlagert, sie verschwinden also selbstverständlich nicht. Da aus systemtheoretischer Sicht ja nicht Menschen kommunizieren, sondern die Kommunikation, ist der Mensch aber scheinbar aus Kommunikation ausgeschlossen. Tatsächlich haben aber Eltern und SchülerInnen als Menschen letztendlich erst *die* Kommunikation erzeugt, die dann als Text zur Untersuchung für diese Arbeit transkribiert wurde. An dieser Stelle muss nun erneut auf den Begriff „Person“ eingegangen werden (→vgl. 2.4), der in der Luhmannschen Systemtheorie ja als Adressat von Kommunikation zugeordnet wird. Anhand des Begriffes Person kehrt das systemtheoretische Kommunikationsverhältnis die alltäglichen Verhältnisse um: Kommunikationen in den Sozialsystemen Familie und Schule sind nicht die Produkte der kommunizierenden Personen, sondern Eltern und SchülerInnen können in diesem Sinne als Produkte der Kommunikation verstanden werden. Sie sind Adressaten der spezifischen Kommunikation in den Sozialsystemen und als solche Konstruktionen dieser sozialen Systeme, mit anderen Worten: erst durch die systemspezifische Kommunikation wird die Person zu der Person, die sie ist. In der Familie wird nach diesem systemtheoretischen Verständnis der Vater oder die Mutter erst durch spezifisch kommunikativ erzeugte Strukturen zu „Vater“ bzw. „Mutter“, während die selbe Person als Adressat in einem anderen System, z. B. im Gesundheitssystem Arzt oder Krankenschwester ist. Personen als Adressaten bestimmter Kommunikation sorgen somit für Formen im sozialen Verkehr und dienen einer „strukturellen Kopplung von psychischen und sozialen Systemen“ (Luhmann 1995, 153).

Zurück zu den Personen, die als Adressaten familiärer Kommunikation das Sozialsystem Familie formen. Wie weiter oben beschrieben wurde, muss das Verstehen kommunikativer Ereignisse auf der Basis des Beobachtens *zweiter Ordnung* ablaufen. Das System Familie muss

also zunächst einmal das eigene System beobachten und damit verstehen, um dann im Rahmen dieser Beobachtung die System-Umwelt-Differenz (u. a. zum System Schule) zu verstehen. Mit den vorliegenden Ausschnitten aus dem Datenmaterial der Elterninterviews lässt sich dieses verstehende Beobachten verdeutlichen. Von besonderer Bedeutung ist dabei die interpretierende Beobachtung des Textes, die nicht die dem Text zu Grunde liegenden Sprecher (die Eltern) interpretieren, sondern die Frage nach den Personen stellt, die durch den Text erzeugt werden. Dies ist der Zugang zur sozialen Wirklichkeit des Systems Familie und der Personen, die Adressaten familiärer Kommunikation sind. So steht bei meiner Analyse vor allem die Frage im Vordergrund, wie sich in diesen Personen und ihren sozialen Präsentationsformen soziale Strukturen im Sinne von Erwartungen des Systems Familie niederschlagen.

Die Texte der Elterninterviews sind dabei nicht als primär-familiäre Kommunikation zu betrachten, da ja nicht Aufzeichnungen im alltäglichen familiären Kommunikationsgeschehen durchgeführt wurden. Es handelt sich vielmehr um die Kommunikation *über* familiäre Kommunikation, die von den Adressaten der Kommunikation des Sozialsystems Familie (den Personen also, deren soziale Präsentation durch diese systemspezifische Kommunikation die der *Eltern* ist) vorgenommen wird. Beobachtet wird dabei die Irritation der familiären Kommunikation, die durch die Teilhabe an schulbezogener Kommunikation entsteht und damit gleichermaßen die System-Umweltdifferenz Familie/Schule.

Die folgenden Interviewausschnitte wurden von mir in drei inhaltlich übereinstimmenden Passagen zusammengefasst:

1) Funktionale, aktive und wechselseitige Kommunikationsprozesse von Personen als Adressaten von Kommunikation

Dieser Aspekt wird innerhalb der Interdependenzen von Familie und Schule überwiegend durch Kommunikationsprozesse zwischen Eltern und LehrerInnen thematisiert oder zeigt den Einsatz und die Beteiligung der Eltern bei fachlichen Schwierigkeiten in den verschiedenen Unterrichtsfächern.

Elternteile kommunizieren in Rahmen der Interviews über familiäre Kommunikation und verdeutlichen, wie schulbezogene Kommunikationsinhalte in die Kommunikation des Systems Familie gelangen. Sie sind dabei sowohl Personen als Adressaten des Systems Familie als auch Personen als Adressaten schulbezogener Kommunikation. Erst durch diese unausweich-

liche „doppelte Adresse“ können Differenzen zwischen System und Umwelt beobachtet werden.

„Mit einigen Lehren kam ich gut klar, überwiegend mit Klassenlehrern habe ich zu tun gehabt“ (Mutter einer Schülerin)

„Ich habe mich insofern daran beteiligt, wenn sie Probleme hatte mit dem Mathelehrer, Deutschlehrer oder sonst[...]dann habe ich immer gesagt, hältst du es für nötig, dass ich mal in der Schule anrufe“ (Mutter einer Schülerin)

„Und wenn er kommt und er braucht Hilfe für Englischvokabeln oder so, klar, das mache ich“ (Mutter eines Schülers)

„Also, das finde ich bei weiterführenden Schulen besonders wichtig, dass die Lehrer ihnen zeigen, wo es lang geht...“ (Mutter eines Schülers)

„Auf der anderen Seite wird in der Familie nach wie vor das fortgeführt, was die Schule eben nicht macht[...]das ist unsere Begleitung durch diese Schulzeit“ (Vater eines Schülers)

## 2) Systemeigene Kommunikation des Systems Familie, die sowohl die systemspezifische Kommunikation als auch Differenzen zur Kommunikation anderer Systeme beobachtet (Innen- Außendifferenzierung bzw. System-Umwelt-Differenz)

Hierbei werden Kommunikationszusammenhänge deutlich, bei denen Eltern als Personen durch kommunikative Prozesse eindeutig *systemeigen* (Familie) und *systemfremd* (Schule) differenzieren. Durch diese Interviewausschnitte, bei denen inhaltlich die Systeme Familie und Schule relevant werden, lassen sich Aussagen über beide Systeme und deren systemspezifische Kommunikation machen.

Die Passagen liefern Beobachtungen über beide Systeme (Familie und Schule) und lassen es deshalb zu, Aussagen über die jeweils systemspezifische Kommunikation machen.

„Probleme in der Schule[...]die werden auch natürlich mit nach Hause gebracht“ (Mutter einer Schülerin)

„Bis auf's zweite Halbjahr, da war sie von einer Zwei auf eine Fünf abgesackt. Und dann habe ich gesagt, Frau K. [Lehrerin für Mathematik], wie kann so etwas denn passieren[...]zu Hause hatten wir nichts verändert“ (Mutter einer Schülerin)

„Aber das sind Arbeiten, das sind Dinge, die wir dann zu Hause nachholen müssen. die Schule selber ist dazu in meinen Augen absolut nicht in der Lage“ (Vater eines Schülers)

*„Also, da habe ich gedacht, hättest du sie (Anm.: die Tochter) besser in die Schule nach S-Stadt gegeben“ (Mutter einer Schülerin)*

3) Beobachtbare Veränderung familienkommunikativer Prozesse im Verlauf der Schul-  
laufbahn

Die Interviewpartner beobachten die Veränderungen der Kommunikation im System Familie, die sich im Verlauf der schulischen Laufbahn ergibt. Diese Beobachtung der Veränderungen, die innerhalb der Interviews beschrieben werden, stützen Aussagen über Veränderungen der schulbezogenen Kommunikation selbst.

*„Diese Ansprechpartner denke ich, haben sie [in der Schule] nicht und das ist das, was ihr wahrscheinlich auch immer so ein bisschen gefehlt hat...“ (Mutter einer Schülerin)*

*„Weil sich die Kinder einfach mehr noch an Regeln orientieren und Regeln einhalten müssen, allein schon für die Schule. Das heißt, sie müssen zum festen Zeitpunkt im Bett sein, sie müssen zu einem bestimmten Zeitpunkt morgens aufstehen“ (Mutter einer Schülerin)*

*„Vorher sind es noch eher Kinder und dann, wenn sie älter werden, dann probieren sie halt aus, wie weit sie gehen können[...] für die Lehrer ist das dann schwieriger“ (Mutter eines Schülers).*

## VI. Methodischer Ansatz der Studie

### 6.1 Vorbemerkung zum Forschungsprozess

Das Ziel dieser Studie kam bereits in der konkretisierten Fragestellung zum Ausdruck: Es besteht im Erreichen einer gegenstandsbezogenen, subjektorientierten Modellierung der *Inklusion von Kommunikation* und damit der Frage der Teilhabe von Eltern, die sowohl als Personen Adressaten von spezifischer Kommunikation des sozialen Systems Familie sind als auch Adressaten schulbezogener Kommunikation. Jedoch wird durch die Teilhabe an schulbezogener Kommunikation das System Familie nicht zum System Schule umfunktioniert, es findet lediglich eine *Irritation familienspezifischer Kommunikation* statt. Letztlich soll die Bildung einer materialen und inhaltlich fundierten Theorie bezüglich der *kommunikativen Beziehungspunkte* (→Kapitel V) der *Systeme Familie und Schule* gelingen.

Bei dieser Betrachtung werde ich nicht auf Beziehungsaspekte der Kommunikation von Personen als Adressaten im System Schule (LehrerInnen, Schulleitung usw.) eingehen. Dazu wäre es erforderlich, z. B. Gespräche im Lehrerzimmer oder im Zimmer der Schulleitung aufzuzeichnen und die transkribierten Texte zu interpretieren. Die kommunikative Operation des Systems Schule wird somit aus dieser Untersuchung ausgeschlossen.

Eine Forschung, die den oben genannten Anspruch erhebt, muss mit ihrer Methode durchgängig an der Sichtweise des Subjektes mit seinen Umwelten orientiert sein. Damit ergibt sich für den Forscher die Herausforderung, sich einem zumindest teilweise unbekanntem Gegenstand zu nähern, um ihn schließlich in angemessener Weise beschreiben und rekonstruieren zu können. Erst diese „entdeckende“ Tätigkeit erlaubt es, ein theoretisches Modell von diesem Gegenstand herstellen zu können.

Die im zweiten Teil dieser Arbeit vollzogene systemtheoretische Betrachtungsweise von Familie und Schule, mit deren Hilfe ein sozialwissenschaftliches Paradigma für die verwendete Forschungsmethode eingeführt wurde, dient als erster Zugang hierzu. Der methodologische Ansatz der *Grounded Theory* (Glaser/ Strauss) bietet einen vorstrukturierten Rahmen, durch den schließlich eine Theoriebildung stattfinden kann. So gelangt man vom *Phänomen* über *Hypothesen* zur *Kategorienbildung* und schließlich einer *Integration* als funktionales Element.

Die Analyse der Daten, die in dieser Arbeit nach der Methode der Grounded Theory erfolgt, entspricht auf empirischer Ebene einem Vorgehen, welches sich der Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung bedient, um theoretisch entwickelte Hypothesen zu überprüfen. Kernstück dabei ist die *Befragungsmethode*, die hierbei einmal in Form von *problemzentrierten Interviews* bei den Elternteilen Anwendung findet (→ 6.4.3), zum anderen als *Aufsätze mit einer vorbestimmten Fragestellung* bei den SchülerInnen (→6.4.2) durchgeführt wurde<sup>327</sup>. Die Elterninterviews sind dabei, das wurde bereits erwähnt, nicht als direkte Kommunikation des Systems Familie zu betrachten, sondern Beobachtungen familiärer Kommunikation, die von den Personen „Eltern“ als Adressaten familiärer Kommunikation vorgenommen wird. Auch bei den Aufsätzen der SchülerInnen handelt es sich nicht um schulische Kommunikation, die ja z. B. die Aufzeichnung der Kommunikation im Unterricht bedeutet hätte, sondern um Kommunikation über Kommunikation, die diesmal von Jugendlichen als Adressaten schulbezogener *und* familienbezogener Kommunikation vorgenommen wird. Die Jugendlichen werden also ebenfalls als zweifache Adressaten befragt. Eine solche Datenerhebung und die Anwendung einer Forschungsmethode, die schließlich der *Generierung einer Theorie* dienen soll, erlaubt schließlich die Analyse sozialen Handelns interagierender Individuen als Arbeitsgegenstand.

## **6.2 Methodologische Vorannahmen:**

### **Theoretische Konzeptionalisierung und interpretativ-methodischer Zugang systeminterner Handlungsabläufe**

Ein Forschungsinteresse mit Blick auf familienspezifische Kommunikation und Handlungsabläufe erfordert einen methodischen Zugang, der interpretativ vorgeht und im Sinne einer interaktionistischen und phänomenologischen Ausrichtung die Wirklichkeit von Familie und Schule erfasst. Es muss also nach einem Ansatz gesucht werden, der auf theoretischer Ebene eine Ergänzung familiensoziologischer struktur- beziehungsweise systemfunktionalistischer Modelle durch interaktionistisch-phänomenologische Betrachtungsweisen vollzieht, auf methodischer Ebene ein qualitatives Verfahren zur Analyse der Daten bietet. In Kapitel V dieser Arbeit (→5.6 ff) wurde die Vereinbarkeit des hier verwendeten theoretischen und methodischen Ansatzes hinreichend diskutiert.

---

<sup>327</sup> Die Problematik der Datenerhebung mit Kindern und Jugendlichen wird im anschließenden Kapitel behandelt (6.4.1).



Ein solch *interpretativer* Zugang zur Entwicklung einer Theorie stellt die Frage nach den sozialen Konstitutionsbedingungen, die durch *systemspezifische Kommunikationsprozesse* gebildet werden in den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses. Die Familie als Lebenswelt, als vertraute Sphäre sowie die alltäglichen Erfahrungen, die Individuen in der Familie machen, alltägliche Kommunikationsprozesse, die Familie zu einer solchen machen, und schließlich außerfamiliär bedingte Kommunikationsinhalte (u. a. durch die Schule) werden von einem interpretativen Zugang mit der Behauptung erfasst, dass nur über Interpretation des Kontextes des kommunikativen Alltags die in dieser Lebenswelt verborgenen familiären Prozesse erschlossen und theoretisch rekonstruiert werden können<sup>328</sup>.

In Auseinandersetzung mit einer empirisch-analytischen Vorgehensweise strukturfunktionalistischer Theoriemodelle plädiert eine interpretative Familiensoziologie für ein Verfahren, das die Evidenz der Theorie nicht durch die Stimmigkeit des Modells, sondern durch die Struktur der Alltagswelt erbringt. Nicht durch den theoretischen Bezugsrahmen werden Probleme fokussiert, Kategorien entwickelt und Hypothesen aufgestellt, sondern Probleme, Kategorien und Hypothesen werden als *Rekonstruktion der dem Alltagshandeln zu Grunde liegenden Typisierungen* erstellt. Dadurch wird nicht etwa auf Theorien verzichtet, sondern vielmehr folgen theoretische Abstraktionen der vorgängigen sinnhaften Struktur des sozialwissenschaftlichen Objektbereiches. Es wird eine Annäherung an eine *erkenntnistheoretische* Position erreicht, durch die auch die Tiefendimension sozialer Bereiche und Kommunikationszusammenhänge erfasst wird.

Diese Überlegungen liegen dem Forschungsansatz meiner Arbeit zu Grunde und entsprechen in ihrem Anliegen der Grundannahme, dass durch die *Generierung einer Theorie aus Datenmaterial* der Weg zu einer Theorie gelingt, „die Zwecke erfüllt, die sie sich selbst gesetzt hat“ (Glaser/ Strauss 1998, 13). Die Analyse qualitativer Daten trägt dann dazu bei, die wesentlichen Elemente der sich entwickelnden sozialwissenschaftlichen Theorie herauszustellen.

Durch eine auf Daten gestützte Theorie, die in der Regel durch eine andere Theorie nicht vollkommen ersetzt werden kann<sup>329</sup>, soll eine möglichst intensive Auseinandersetzung mit der Tiefendimension des Familienlebens und der Einbeziehung schulbezogener in die familien-spezifische Kommunikation erreicht werden, wozu eine Forschungsmethode notwendig ist, die soziale Phänomene in ihrer komplexen Natur zu begreifen versucht.

---

<sup>328</sup> Bösel 1980, 12.

<sup>329</sup> Vgl. Glaser/ Strauss 1998, 14.

### 6.3 Zielgruppe: RealschülerInnen der achten Klassenstufe und ihre Eltern

Die Frage nach dem subjektiven Erleben in der Lebenswelt Familie und Schule bzw. den Kommunikationsprozessen, die hier von Eltern und Jugendlichen als SchülerInnen zu leisten sind, legt es nahe, bei der Analyse die *Reziprozität* dieses Phänomens zu berücksichtigen und somit nicht nur jugendliche SchülerInnen, sondern auch deren Eltern zu befragen. Dieses Vorgehen ist auch deswegen gerechtfertigt, da die Jugendzeit einen wesentlichen Stellenwert im Zuge der Individualentwicklung einnimmt und sich neben den Veränderungen im Eltern-Kind-Verhältnis auch eine Zunahme des Stellenwertes des weiteren sozialen Kontextes ergibt.

Weiterhin erschien es als sinnvoll, bei der Auswahl der befragten SchülerInnen auf eine solche Altersgruppe zurückzugreifen, die sich in einer Phase ihres Lebens befinden, in der die *Selbst- bzw. Identitätsfindung* als Individuum der Moderne im Mittelpunkt steht. Entwicklungspsychologisch wird dieser Prozess nach der Hypothese der *Attachment-Theorie* (Steinberg 1989) beschrieben, wobei sich die affektive Qualität der Familienbeziehungen mit Eintritt der Jugendlichen in die Pubertät verändert und eine zunehmende emotionale Distanzierung der Jugendlichen gegenüber ihren Eltern bewirkt, die in ihrem Verlauf zu sozialer Angst und Depressionen führen kann. Im Gegenzug geht die Attachment-Theorie im Rahmen der *Dämpfungshypothese* jedoch davon aus, dass das Bindungsverhalten dann besonders aktiviert wird, wenn Jugendliche Stressbedingungen ausgeliefert sind. Die emotionale Bindung zu den Eltern wirkt hierbei dämpfend auf die Ängste der Jugendlichen<sup>330</sup>.

Das „Prinzip der Inklusion aller in alle Funktionssysteme“ (Kneer/Nassehi 1997, 159) bedingt für Eltern wie für SchülerInnen als Adressaten der Systeme Familie und Schule die Kommunikation in beiden Situationslagen. Im übertragenen Sinne deutet dies auf die zentrale Rolle des Systems Schule (und damit auch des Bildungswesens) sowohl für Jugendliche als auch deren Eltern hin. Die Lebensphase Jugend, die sich im Rahmen der Veränderungen moderner Gesellschaften profiliert hat, ist im Wesentlichen durch den binären Code „vermittelbar/nicht vermittelbar“ und damit durch Lern- und Leistungsanforderungen des Bildungswesens geprägt, da in diesem Zeitraum die Lernbiographien in Berufsbiographien münden und damit die Konstruktion der persönlichen Lebensperspektive ihren weiteren Verlauf nimmt<sup>331</sup>.

---

<sup>330</sup> Vgl. Oerter/ Dreher 1998, 365 ff.

<sup>331</sup> Vgl. ausführlich zur „Lebensphase Jugend“ Hurrelmann 1999.

Als Vermittler wichtiger Komponenten der Identität von Jugendlichen beeinflusst die Schule in Gestalt der SchülerInnenrolle bzw. der Rolle, die Eltern in diesem Zusammenhang übernehmen, die jeweilige sowie die wechselseitige Kommunikation der beiden Systeme. So müssen sich Jugendliche als Elemente des Bildungssystems an die Codierung dieses Funktionssystems anpassen, um sich dort wohl zu fühlen: Sie müssen die Tendenz des Systems, Leistung als Ergebnis zu erzeugen und zu erhalten durch Leistungserbringung erfüllen.

Eltern hingegen sind in unterstützender Leistung eher die Ko-Akteure dieser Anforderung. Abgesehen von den sozio-ökonomischen Voraussetzungen, die sie bieten können, ermöglichen sie überdies die Verarbeitung von Erfolgen und Misserfolgen ihrer Kinder.

Innerhalb der vorliegenden Untersuchung wird der Schwerpunkt weder auf die aktive Bewältigung von schulischen Lern- und Leistungsanforderungen gesetzt, noch soll direkt auf den Stellenwert der Schule für den Identitätsbildungsprozess eingegangen werden. Die Frage der interpretativen Verarbeitung, der Integration Jugendlicher in das schulische Lernen, findet somit keine Berücksichtigung.

Die Auswahl von Jugendlichen im Alter von 13 bis 15 Jahren, die sich im Untersuchungszeitraum im achten Schuljahr befanden, erfolgte schließlich überwiegend deswegen, da davon ausgegangen werden kann, dass sich spätestens bis zu diesem Lebensalter ein *Gesamtkonzept* von *Leistungsorientierung* und *sozialer Orientierung* innerhalb und außerhalb der Familie eingestellt hat.

Die zentrale Untersuchungsfrage hinsichtlich der Jugendlichen konzentriert sich damit überwiegend auf die subjektive Verarbeitung ungleicher Erziehungs- und Sozialisationsmomente, die Jugendliche einmal in der familiären, primär leistungsunabhängigen Intimbeziehung erleben, ein anderes mal in der Schule, die eine Bewertung der Person auf der Grundlage von Leistungsanforderungen und Leistungsbeurteilungen vornimmt und zertifiziert. Das Vorhandensein dieser unterschiedlichen sozialen Beziehungszusammenhänge<sup>332</sup> wirft dann weiterhin die Frage auf, wie der Lebensalltag in Familie *und* Schule für Eltern und ihre Kinder zu bewältigen ist, bzw. wie die Einbettung der schulbezogenen in die familienspezifische Kommunikation im Kontext der Kommunikation der Schule gelingt.

---

<sup>332</sup> Vgl. zur Familienbeziehung z. B. Fend 1997.

Die Auswahl der Untersuchungsgruppe (und hier insbesondere die der SchülerInnen) unterliegt also zunächst einem *Basiskriterium*, welches theoretische Relevanz für die Ausarbeitung emergenter Kategorien ermöglicht. Zu diesem Basiskriterium gehören die strukturellen Übereinstimmungen der Lebensphase Jugend, ebenso aber die gesellschaftlichen Bedeutungszunahme der Institution Schule, die inzwischen im Rahmen der Etablierung des Bildungswesens in modernen Gesellschaften durch Leistungsbewertung und entsprechende Abschlusszertifikate einen erheblichen Anteil an der sozialen Positionierung des Individuums hat, und der sich sowohl Eltern als auch ihre Kinder zwangsläufig beugen müssen.

Somit besteht eine doppelte Komponente, die das Sample kennzeichnet:

- Es handelt sich bei den befragten Jugendlichen um Individuen, die sich in einer bedeutsamen Phase der Humanentwicklung befinden: die Lebensphase „Jugend“.
- Die Interviewpartner (Eltern und Jugendliche) werden von gesellschaftlichen Phänomenen, der „Welt der Modernen“, repräsentiert als „Umwelt des Aufwachsens“ (Fend 1997, 39) umgeben, die Familie und Schule und damit der intern-institutionellen ablaufenden Kommunikation einen gewissen Auftrag erteilen.

Unter der Voraussetzung einer freiwilligen Teilnahme konnten von den insgesamt 24 SchülerInnen der Klasse, die sich im Zeitraum der Untersuchung in der achten Jahrgangsstufe befanden, schließlich 16 dazu animiert werden, in zwei Unterrichtsstunden einen Aufsatz zu schreiben. Insofern stand im SchülerInnenbereich die Grundgesamtheit der insgesamt zu untersuchenden SchülerInnen bereits vor Abschluss der Untersuchung fest. Dieses Vorgehen weicht damit zwar zunächst von dem des Theoretischen Samplings im Sinne der Grounded Theory ab, unterliegt aber dem Ziel, innerhalb einer relativ *homogenen* Gruppe möglichst viele Vergleiche von konzeptuellen Kategorien und Eigenschaften anzustellen.

Die tatsächliche Auswahl der später herangezogenen Daten zur Analyse war dagegen nicht von vornherein vorbestimmt, so dass trotz des einschränkenden Charakters kein vorab festgelegter Ausschluss bestimmter Personen besteht.

Bei den Eltern vollzog sich die Auswahl – ebenso innerhalb der Grundgesamtheit aller Eltern der oben beschriebenen SchülerInnengruppe – über den Prozess des *theoretical samplings* (→6.4). Hierzu wurden Daten über den Zeitraum des achten Schuljahres hinweg erhoben, so

dass die geführten und schließlich analysierten Interviews auch solche Elternteile berücksichtigen, deren Kinder zu diesem Zeitpunkt bereits in der neunten Klasse waren<sup>333</sup>.

#### 6.4 Das Theoretische Sampling als Auswahlverfahren

Das *Theoretische Sampling*<sup>334</sup> dient dazu, die Tradition zu brechen, alle Interviews auf einmal zu erheben, um sie anschließend relativ unhinterfragt einer Theorie zu beugen, d. h. eine vorhandene Theorie zu verifizieren. Dieses Vorgehen ermöglicht dem Forscher, solche Daten zu erheben, die bereichernd zur Generierung der Theorie beitragen. Der Prozess der Datenerhebung besteht dabei in einer parallel verlaufenden Arbeit von Erhebung, Kodierung und Datenanalyse, um schließlich die Auswahl für die nächste Erhebung zu treffen. Als anfängliche Entscheidung der Datenerhebung dient in diesem Prozess lediglich das *allgemeine Thema* bzw. der *Problembereich* der Untersuchung, nicht bereits bestehende Theorien.

Da es sehr unwahrscheinlich ist, dass ein Forscher ohne jegliche Vorkenntnisse in einen Forschungsprozess einsteigt (er tut dies ja meist vor dem Hintergrund des Interesses und der Erfahrung in einem bestimmten Handlungs- oder Problembereich), dienen gewisse „Grundkenntnisse“ des Untersuchungsgegenstandes als Konzepte und Ansatzpunkte der weiteren Forschung.

Für die vorliegende Arbeit waren die Abläufe des institutionalisierten Schulalltags bekannt, ebenso konnte als selbstverständlich vorausgesetzt werden, dass es Personen wie Eltern, SchülerInnen und Lehrpersonal gibt, die im Rahmen dieser Arbeit als Adressaten der Kommunikation von Familie und Schule verstanden werden. Inwieweit diese Konzepte relevant für das Problem sein können bzw. als Schlüsselkategorie einfließen und schließlich Bedeutung für die Entwicklung der Theorie hatten, stand zu diesem Zeitpunkt jedoch noch nicht fest.

Durch die Beachtung der Offenheit im Umgang mit den bestehenden „Vorkenntnissen“ wird eine theoretische Sensibilität erreicht, die sich auf die Daten konzentriert und eine entsprechend datenbezogene Konzeptualisierung der Theorie zulässt. Bestehende Kenntnisse in Form von Konzepten dienen dem Forscher dann lediglich dazu, seine Daten auf ihre Angemessen-

---

<sup>333</sup> Dieser Sachverhalt spielt jedoch unter der weiter oben aufgeführten Kriterienliste eine sehr untergeordnete Rolle, da davon ausgegangen werden kann, dass sich in den Beziehungen durch den Klassenwechsel keine nennenswerten Veränderungen ergeben.

<sup>334</sup> Vgl. Glaser/ Strauss 1998, 53 ff.

heit und Relevanz zu überprüfen und die weitere Richtung der Datensammlung zu koordinieren.

Nach der organisatorisch bedingten Entscheidung<sup>335</sup>, alle SchülerInnenaufsätze zum gleichen Zeitpunkt schreiben zu lassen, orientierte sich die grundlegende Frage, welche Eltern bei der Datenerhebung berücksichtigt werden sollen am Vorgehen des Theoretischen Samplings: So war es zunächst Zufall, im ersten Elterninterview eine allein erziehende Mutter zu befragen, deren familiäre Situation auch Auswirkungen auf das Schulleben zeigte. Für die zweite Befragung wählte ich dann auf Grund der entwickelten Konzepte und vorläufigen Kategorien bewusst die Mutter einer Schülerin, die ebenfalls getrennt lebte und allein erziehend war. Später erhobene Daten sollten dem Vergleich nicht getrennt lebender Elternteile dienen, wozu wiederum speziell nach solchen Eltern recherchiert wurde.

Die SchülerInnenaufsätze wurden nun *nach* Auswahl und Kodierung der Elterninterviews jeweils ohne Berücksichtigung der Eltern-Kind-Paarkonstellation ausgewertet. Ein allgemeinvergleichender Aspekt zwischen Eltern und SchülerInnen wird allerdings dadurch berücksichtigt, dass die wesentlichen Kategorien, die schließlich innerhalb der Eltern- und SchülerInnendaten generiert werden konnten, miteinander in Verbindung gebracht werden.

Die theoretische Absicht des Theoretical Samplings bestand darin, zunächst möglichst viele unterschiedliche aber vergleichbare Kategorien innerhalb des Elternmaterials zu ermitteln, um dann auch im Bereich der SchülerInnendaten vielfältige Konzepte ermitteln zu können.

Die Offenheit für, und die Suche nach multiplen Eigenschaften, die zur Theoriegenerierung dienen sollen, wird innerhalb dieser Untersuchung durch eine Datenanalyse erreicht, die trotz des zunächst einschränkend erscheinenden Charakters des untersuchten Personenkreises auf die Unterschiede der Personen eingeht und diese Differenzen einer Analyse unterzieht. Auch wenn die untersuchte Gruppe (einmal SchülerInnen, zum anderen Eltern von SchülerInnen) scheinbar eine homogene Struktur aufweist, so ist doch jede Person als kommunizierendes Individuum innerhalb der Systeme Familie und Schule auch individuell anzusehen und ermöglicht ein sehr effektives Forschungsvorgehen, das sich nicht an vorab bestimmten Fragestellungen an das Datenmaterial orientiert.

---

<sup>335</sup> So hielt ich es für sinnvoll, alle SchülerInnen unter gleichen Bedingungen zu befragen und eine ihnen vertrauten Räumlichkeit zu wählen: Das Klassenzimmer. Mehrere Termine konnten selbstverständlich nicht stattfinden, da dies einen zu erheblichen Unterrichtsausfall bedeutet hätte, der Nachmittag schied für die Untersuchung vollkommen aus.

### 6.4.1 Kriterien bei der Auswahl der Jugendlichen

Das Sampling bezog sich von vornherein auf *eine bestimmte* Schulklasse, da hier gemeinsame objektive Kriterien vorausgesetzt werden konnten. Bei der Auswahl der analysierten Daten wurde dann jedoch auf solche Fälle zurückgegriffen, die trotz der Gemeinsamkeiten wie dem Alter (zwischen 14 und 16 Jahren), der Schulart (Realschule) und Klassenstufe (8 bzw. 9), Lerninhalten, LehrerInnen u. a. Differenzen aufwiesen. Diese lagen in Bereichen wie der institutionellen Bildungsvorgeschichte (Wechsel von einer höheren oder niedrigeren Schulart in die Realschule), den familiären Bedingungen (Erziehungsberechtigte sind beide Elternteile oder nur Vater bzw. Mutter), dem beruflichen Status ihrer Erziehungsberechtigten (von der Hausfrau bis zum Selbstständigen) oder der Anzahl der schulpflichtigen Geschwister in dieser Familie.

Diese äußeren Kriterien, die sich erst im Zusammenhang und nach Analyse der Aufsätze einzelner SchülerInnenfälle ergaben, (bei den Elternteilen nach Auswertung des Kurzfragebogens), erlaubten es schließlich, möglichst *kontrastierende* Fälle heranzuziehen.

Es handelt sich somit um eine Auswahl, die nicht zufällig vollzogen wurde, sondern entlang der Methode des „theoretical sampling“<sup>336</sup> verläuft und die Datenerhebung nicht nur auf eine Basis von Konzepten beschränkt, die für eine bestimmte Forschungssituation als bedeutsam erscheinen, sondern gleichsam das Verifizieren von Hypothesen fördert, während sie entwickelt werden. Die Datenerhebung ist damit als *Prozess* anzusehen, der sich parallel zur Auswertung vorhandener Daten erstreckt und einen Wechsel zwischen Erheben und Analysieren darstellt<sup>337</sup>.

Zusammenfassend lassen sich nun folgende Kriterien für die Auswahl der befragten Jugendlichen auführen:

- Die SchülerInnen im Alter von 13 bis 15 Jahren besuchten im Untersuchungszeitraum die 8. bzw. 9. Klassenstufe der gleichen Realschule.

---

<sup>336</sup> Vgl. Strauss/ Corbin 1996 (148 ff); Glaser/ Strauss 1998 (53 ff), die als „Theoretisches Sampling“ den *Prozess* der Datensammlung zur Generierung von Theorien bezeichnen. Der Forscher führt gleichzeitig die Sammlung, Kodierung und Analyse seiner Daten durch und entscheidet dabei, *welche* Daten weiterhin, bzw. *wo* diese gesammelt werden. Hieraus kann schließlich eine Theorie entwickelt werden, die kontinuierlich als Kontrollinstrument der weiteren Datensammlung funktioniert.

<sup>337</sup> Einschränkend muss für die SchülerInnenaufsätze jedoch die gleichzeitige Erhebung dieser betont werden, die sich aus organisatorischen Gründen ergab. Dennoch konnten dann auch unter diesen Daten möglichst kontrastierende zur Analyse herangezogen werden.

- Sowohl der Wohnort der Untersuchungsgruppe als auch die Niederlassung der Realschule befinden sich in einem ländlichen Gebiet.
- Alle Jugendlichen leben mit ihren biologischen Eltern oder zumindest einem biologischen Elternteil in einem gemeinsamen Haushalt.
- Bei den SchülerInnen handelt es sich um Individuen, die sich biographisch in der bedeutsamen Lebensphase „Jugend“ befinden. Das Verhältnis zur Lebenswelt Familie und Schule und der Umgang damit stellt die Jugendlichen unter den Bedingungen der Adoleszenz vor eine besondere Herausforderung.
- Leistungsanforderungen der Institution Schule und entsprechende Bildungszertifikate erhalten spätestens ab der Klassenstufe 8/9 eine besondere Bedeutung für den weiteren schulischen oder beruflichen Lebensweg.
- Es gibt unter den SchülerInnen keine Klassenwiederholer.
- Alle SchülerInnen sind Deutsche.

Bei der Auswahl des Samples blieben die Schulnoten der Jugendlichen, besondere Problemkonstellationen im SchülerInnen-Lehrer- bzw. Eltern-Lehrer-Verhältnis und die beabsichtigte weitere Schul- oder Ausbildungskarriere der Beteiligten unberücksichtigt.

Der erste Zugang zu den jugendlichen Interviewpartnern erfolgte überwiegend durch persönliche Kontakte (in der Schule) oder telefonische Nachfrage. Bei dem Versuch der Durchführung von SchülerInneninterviews zeigte sich eine eher geringe Motivation und in seinem weiteren Verlauf ein mangelhaftes Resultat, da die Jugendlichen nach eigenen sehr kurzen Sprechsequenzen (manchmal nach nur einem Satz) immer wieder durch Nachfrage erneut motiviert werden mussten. Dieses Nachfragen überstieg deutlich den Rahmen eines Leitfadens und somit konnte eine Beeinflussung der Äußerungen der jungen InterviewpartnerInnen nicht mehr ausgeschlossen werden. Die Befragungsmethode wurde schließlich nach 3 Probeinterviews auf eine schriftliche Darstellung umgestellt. Dadurch konnte die Teilnehmerzahl deutlich erhöht werden, was sicherlich aber auch daran lag, dass die Arbeit in der Schule in zwei dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden in jedoch außerunterrichtlicher Atmosphäre unter Anwesenheit der Forscherin anzufertigen war und somit keine häusliche Mehrarbeit für die Jugendlichen bedeutete. Auch hier zeigten sich Unterschiede in der geschlechtlichen Verteilung der TeilnehmerInnen, wobei die Mehrzahl von ihnen Mädchen waren. Der Umfang des Materials liegt bei einer halben bis maximal 2 ½ Seiten, wobei die quantitativ ausführli-



cheren Ausfertigungen wiederum durchweg den weiblichen TeilnehmerInnen zuzuordnen sind.

#### 6.4.2 Die Eltern der Jugendlichen als Interviewpartner

Bei der Grundgesamtheit der Eltern, die für die Untersuchung in Frage kamen, galt zunächst als einziges Kriterium, Elternteil eines bzw. einer der o. g. Jugendlichen zu sein. Damit konnte gewährleistet werden, dass die schulspezifischen Hintergründe der ausgewählten Jugendlichen durchweg übereinstimmten. Die eigene biographische und soziale Anamnese der Eltern, sowie weitere Gegebenheiten (Heimatort, eigene Schulzeit, Familienstand, Kinderzahl etc.), die durch einen Fragebogen erfasst wurden, flossen nicht in den Auswahlkatalog ein, zeigten aber eine deutliche Varianz sehr stark<sup>338</sup>.

Der freiwilligen Teilnahme an den Interviews ging eine Anfrage zur Interviewbereitschaft der Eltern voraus. Diese wurde in den meisten Fällen telefonisch durchgeführt. Es gelang leider nur in einem Fall, den *Vater* eines Schülers für ein Interview zu gewinnen, was wohl die auf dem Land noch weitgehend verbreitete familiäre Rollenverteilung innerhalb der Familie widerspiegelt: Meist ist der Vater vollzeitig beruflich engagiert, die Mutter hingegen geht entweder nur einer Teilzeitbeschäftigung nach oder ist gar nicht berufstätig und fühlte sich deswegen erstens für das Thema Schule mehr verantwortlich als der Vater<sup>339</sup> und konnte zweitens die notwendige Zeit für ein Interview aufbringen.

Die Länge der Interviews, die offensichtlich von dem Stellenwert abhing, den die Eltern dem Gespräch zuwiesen, gestaltete sich von ca. zwanzig Minuten bis zu maximal einer Stunde. Die Interviews wurden von der Forscherin selbst durchgeführt und fanden in allen Fällen bei den Interviewten zu Hause statt. Sie wurden mit dem Tonband aufgezeichnet und anschließend ebenfalls von mir selbst in computergeschriebene Form transkribiert<sup>340</sup>.

---

<sup>338</sup> Eine Tatsache, die sich letztlich als sehr bereichernd darstellte.

<sup>339</sup> Obgleich die telefonischen Anfragen zur Interviewbereitschaft ganz grob das Thema „Verhältnis von Familie und Schule“ ansprachen, gaben die Gesprächspartner, die entweder Vater oder Mutter von den SchülerInnen waren, den Auftrag schon am Telefon in *die* elterlichen Hände, die sich in der Familie überwiegend um die schulischen Angelegenheiten kümmerten: Sofern nicht sowieso nur die allein erziehende Mutter mit der bzw. dem Jugendlichen in einem Haushalt lebte, wurde die Mutter meist als Interviewpartnerin vorgeschlagen oder übertrug sich ihrerseits selbst diese Aufgabe.

<sup>340</sup> Die Transkriptionszeichen werden am Ende dieser Arbeit erläutert.

Das Vorgehen hierfür erfolgte nach dem *Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT)*, welches 1997 von einer Gruppe namhafter Linguisten mit dem Ziel der Vereinheitlichung bestehender Transkriptionssysteme im deutschsprachigen Raum entwickelt wurde<sup>341</sup>. Das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem vereinbart die Möglichkeit einer raschen Erfassung von Daten, einer benutzerfreundlichen Lesbarkeit und einer besseren Auswertung von Korpora der gesprochenen Sprache nach strukturellen, typologischen und pragmatischen Gesichtspunkten. Das GAT dient vor allem der Erforschung von Gesprächen, die als *Alltagsgespräche* geführt werden und nimmt weniger eine Beschreibung von morphosyntaktischer und lautlicher Variation oder nicht-normativen Äußerungen vor.

Da die Untersuchung von vornherein darauf abzielte, Daten von Jugendlichen und ihren Eltern bezüglich des Themas Familie und Schule *vergleichend* zu analysieren, ergab sich aus den eben erwähnten Gründen die Schwierigkeit, möglichst viele solcher Paarkonstellationen zu finden. In die Datenanalyse wurden schließlich 6 auswertbare „Paare“ und somit 12 Fälle einbezogen. Das Datenmaterial, welches keiner Paarbildung im Sinne „Elternteil und Kind“ zugeordnet werden konnte, stellte jedoch bezüglich einer prädestinierenden Analyse in hervorragender Weise die Basis erster theoretischer Erkenntnisse dar<sup>342</sup>.

Durch die erwähnten Einschränkungen, die für die Untersuchung die Möglichkeit besserer Vergleichbarkeit boten, scheint das Feld der Befragten zwar relativ klein, doch bietet sich durch die Kontrastierungsmöglichkeiten eine ausreichend große Variationsbreite.

Die *Abbildung VI.1* zeigt einen Überblick der gebildeten Stichprobe. Die ersten 10 Fälle sind die „Einzelfälle“ der SchülerInnen, zu denen kein Interview von Eltern vorliegt, die aber dennoch analysiert wurden, um entsprechende theoretische Schwerpunkte für die Auswahl der Elterninterviews herauszuarbeiten. Die weiteren Fälle zeigen die 6 Eltern-Kind-Paare, wobei die Elterninterviews zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Prozess der Analyse durchgeführt wurden.

---

<sup>341</sup> Vgl. Selting et. al. 1998.

<sup>342</sup> Es handelt sich hierbei um 10 weitere Aufsätze von SchülerInnen, die den gleichen Erhebungszeitpunkt aufweisen und schließlich dazu verwendet wurden, inhaltliche Schwerpunkte für die weiteren Elterninterviews zu setzen.

Abb. VI.1 Überblick der gebildeten Stichprobe

|     | Name der SchülerInnen | Alter | InterviewpartnerIn<br>(Vater/ Mutter);<br>Familienstand | Alter<br><30<br>30-40<br>>40 | Berufliche Tätigkeit |
|-----|-----------------------|-------|---|------------------------------|----------------------|
| 1.  | Marie-Christin        | 15    |   |                              |                      |
| 2.  | Kim                   | 14    |   |                              |                      |
| 3.  | Cordula               | 14    |   |                              |                      |
| 4.  | Sarah                 | 13    |   |                              |                      |
| 5.  | Christina             | 15    |   |                              |                      |
| 6.  | Marie-Therese         | 14    |   |                              |                      |
| 7.  | Katrin                | 13    |   |                              |                      |
| 8.  | Marina                | 14    |   |                              |                      |
| 9.  | Lisa                  | 13    |   |                              |                      |
| 10. | Tatjana               | 14    |   |                              |                      |
| 11. | Stephanie             | 13    | Mutter; ledig   | 30-40                        | Krankenschwester     |
| 12. | Verena                | 14    | Mutter; geschieden                                      | 30-40                        | Erzieherin           |
| 13. | Annika                | 14    | Mutter; verheiratet                                     | >40                          | Saunameisterin       |
| 14. | Jan                   | 13    | Mutter; verheiratet                                     | 30-40                        | Hausfrau             |
| 15. | Andreas               | 14    | Vater; verheiratet                                      | >40                          | selbstständig        |
| 16. | Peter                 | 15    | Mutter; verheiratet                                     | >40                          | Hausfrau             |

## 6.5 Methoden der Datenerhebung

Die Ansprüche an den Forschungsprozess dieser Arbeit, die zu Beginn dieses Kapitels erläutert wurden, erfordern neben der qualitativen Datenanalyse ebenso ein Erhebungsverfahren, welches die subjektive Sichtweise zu bestimmten sozialen Phänomenen aufzudecken vermag. Bei der Erhebungsmethode, die für diese Arbeit in Anlehnung an das theoriegenerierende Verfahren der „Grounded Theory“ (Glaser/ Strauss 1998; vgl. 5.6) für die Elterninterviews gewählt wurde, handelt es sich um einen Prozess der Datenerhebung, (das „Theoretische Sampling“), der sich als ein paralleles Vorgehen von *Erhebung*, *Kodierung* und *Analyse* der Daten vollzieht, wobei die Entscheidung und Auswahl für weitere Daten während der Analyse getroffen wird. Die Theorie, die sich hierbei entwickelt, bildet gewissermaßen eine Kontrollinstanz dieses Prozesses.

Die Entscheidung, welche Daten zu Beginn des Forschungsprozesses erhoben werden, hängt weitgehend von der allgemeinen Perspektive und dem Thema des Problembereiches ab<sup>343</sup>. Grundsätzliche Eigenschaften und Gegebenheiten des zu untersuchenden Gegenstandsbereiches, die dem Forscher bekannt sind, können ihm dabei als Basiskonzepte dienen<sup>344</sup>. So waren mir gewisse Zusammenhänge zwischen Elternhaus und Schule primär durch meine berufliche Tätigkeit als Lehrerin, aber ebenso durch in diesem Zusammenhang stattfindende Gespräche mit Eltern, Kollegen und SchülerInnen vor Beginn des eigentlichen Forschungsprozesses bekannt. Solche Konzepte, die apriorische theoretische Annahmen hervorrufen können, sind als Ansatzpunkt für die weitere Forschung durchaus zu gebrauchen, auch wenn man zu Beginn ihre Relevanz noch nicht für das Problem einschätzen kann, und der Forschungsprozess in seinem Verlauf weit mehr strukturelle und prozessuale lokale Konzepte liefert.

Weil qualitativ erhobenes Datenmaterial in den Sozialwissenschaften Möglichkeiten bietet, Situationsdeutungen und Handlungsmotive ausgiebig zu erfassen und das Verstehen sozialer Phänomene in den Vordergrund stellt, ist auch die qualitative Auswertung dieser Daten an Verstehensprozessen orientiert.

Für eine empirische Forschung, die hingegen an einer quantitativen Erweiterung ihrer Datenbasis bemüht ist und unter Einsatz multivariater Untersuchungsmodelle und standardisierter Erhebungsverfahren verschiedene Hypothesen prüfen möchte, muss eine breite und tiefe Erforschung sozialer Binnenverhältnisse weitgehend ausgeschlossen werden, da subjektive Einstellungen wie objektive Daten (z. B. über das interne Familienleben, wie Interaktionen und Beziehungen zwischen Familienmitgliedern) gleichermaßen mit Hilfe standardisierter Befragungsverfahren erhoben würden<sup>345</sup>.

Möchte man aber dem Anspruch einer „Tiefenanalyse“ familiärer Verhältnisse gerecht werden, so erfordert dies den Einsatz einer Forschungstradition, die *qualitativen* Methoden der Datenerhebung und –interpretation gegenüber quantitativ-statistischen Analysen den Vorrang gibt. Was also in der Familie hinter den äußerlich wahrnehmbaren Familienstrukturen tatsächlich geschieht, kann nur durch einen interpretativen Forschungsansatz analysiert werden, wo-

---

<sup>343</sup> Aus Gründen der Durchführbarkeit der Datenerhebung innerhalb des angestrebten Zeitraumes (8./ 9. Schuljahr) wurden in dieser Arbeit die SchülerInnenaufsätze zu *einem* Zeitpunkt erhoben, um mit Hilfe der theoretischen Vorannahmen, die aus deren Analyse entstanden, dann schließlich möglichst kontrastierende Daten innerhalb der ersten Elterninterviews zu finden. Die weitere Erhebung der Elterninterviews verlief dann wiederum als zirkulärer Prozess von Erhebung, Kodierung und Analyse.

<sup>344</sup> Vgl. Glaser/ Strauss 1998, 53 ff.

<sup>345</sup> Vgl. Bösel 1980.

bei lediglich eine qualitativ ausgerichtete Herangehensweise systeminterne Abläufe erfasst und Analyse und theoretische Rekonstruktion familiärer Interaktionsmuster nur auf dieser Grundlage gelingen können.

Mit diesen Annahmen wird schließlich auch der in dieser Arbeit eingeschlagene Weg der qualitativen Datenerhebung und -analyse begründet, weil

1. qualitative Daten und deren Analyse eine Grundlage bieten, strukturelle Bedingungen, Konsequenzen, Normen und Abweichung, Prozesse usw. sozialer Systeme zu bestimmen,
2. eine qualitative Forschung die effektivste Methode ist, um den benötigten Typ von Informationen zu erreichen und
3. durch qualitative Forschung eine Analyse bis an die Grenzen des Sachgebietes erreicht werden kann<sup>346</sup>.

Die Bevorzugung einer qualitativen Methode liegt für diese Arbeit im Untersuchungsgegenstand begründet. Würde sich das Forschungsinteresse familiärer Strukturen auf einen anderen Schwerpunkt beziehen, so ist nicht von der Hand zu weisen, dass dann eine quantitative Herangehensweise eine sinnvolle Alternative bildet.

Grundsätzlich ist zu sagen, darauf deuten auch die seit längerer Zeit existierenden Arbeiten integrativer Methoden beider Ansätze hin<sup>347</sup>, dass die Grenzen qualitativer und quantitativer Methoden nicht unüberwindlich sind und sogar Kombinationen beider als sinnvoll erscheinen bzw. die eine für die andere Methode eine unterstützende Ergänzung bieten kann. Insofern kann es je nach Untersuchung nötig sein, beide Arten von Daten zu verwenden, eine Möglichkeit, die besonders dann einen Vorteil bietet, wenn sie sich auf die gleiche Sache beziehen, als Vergleich dienen und dadurch eine Theoriegenerierung vorantreiben<sup>348</sup>.

Für die hier vorliegende Untersuchung wurden vorausgehend Probeinterviews mit Elternteilen durchgeführt, die Sicherheit in der Interviewmethode geben sollten. Diese Eltern hatten Kinder, die der Altersstruktur der in die Untersuchung eingehenden Fälle entsprachen. Ebenso

---

<sup>346</sup> Vgl. Glaser/ Strauss 1998, 26 ff.

<sup>347</sup> Eine detaillierte Auseinandersetzung mit Grenzen und Möglichkeiten von qualitativer oder quantitativer Methode soll hier nicht stattfinden. Ausführlich äußern sich hierzu z. B. Kelle/ Erzberger (2000, 299 ff), die hierbei auch Modelle der Methodenintegration vorstellen, oder Glaser/ Strauss 1998, 24 ff.

<sup>348</sup> Vgl. Glaser/ Strauss 1998, 26.

befanden sich die Kinder dieser Eltern im Untersuchungszeitraum in der 8. Klassenstufe. Die Schularten variierten jedoch und es wurde darauf geachtet, dass es sich nicht um Eltern mit Kindern an der auserwählten Realschule handelte<sup>349</sup>.

Auch mit Jugendlichen des entsprechenden Alters wurden Probeinterviews durchgeführt. Bei diesen Probanden handelte es sich meist um mir bekannte SchülerInnen, zu denen ich nur im außerschulischen Bereich Kontakt habe (etwa durch Freundschaften mit deren Eltern, beim Sport usw.).

### **6.5.1 Befragung von Jugendlichen: Wissenschaftliche Bedeutung, Möglichkeiten und Grenzen**

Die Methode der Datenerhebung, die sich für den Bereich der Elternbefragung als Mittel der Wahl komplikationslos anwenden ließ (vgl. 6.4.3), bereitete bei der Befragung der SchülerInnen erhebliche Probleme. In diesem Abschnitt soll, nachdem die Bedeutung der Befragung von Kindern und Jugendlichen sowie Möglichkeiten der Anwendung besprochen wurden, kurz auf die Ursachen der problematischen Durchführung eingegangen werden.

Bereits seit Anfang der neunziger Jahre bildet die wissenschaftliche Kindheitsforschung einen entscheidenden Zugang für sozial- und erziehungswissenschaftliche Fragen. Grund hierfür ist insbesondere das gestiegene Vertrauen in die Glaubwürdigkeit von Kindern und Jugendlichen<sup>350</sup>. Mit der Möglichkeit, Probleme, Wünsche und Interessen aus der Sicht von Heranwachsenden zu erfassen und diese als Informanten zu verstehen, eröffnet sich ein direkter Zugang zu Erfahrungen, durch die eine Lebensperspektive von Kindern und Jugendlichen rekonstruiert werden kann.

Im deutschsprachigen Raum werden qualitative Verfahren mit Kindern bislang insbesondere zu Fragestellungen der Schulforschung, also des Lebens und Lernens in der Schule, der Kindheitsforschung, zum Beispiel bezüglich des Zusammenhangs von außerschulischen und inner-schulischen Erfahrungen sowie der Sozialisationsforschung im Zusammenhang der Entwicklung als soziale Bildungsgeschichte angewendet.

---

<sup>349</sup> Diese Entscheidung traf ich, um eine etwaige Beeinflussung auszuschließen. Da auch Eltern von HauptschülerInnen bzw. GymnasiastInnen in der Probephase befragt wurden, könnte man eine Abweichung bezüglich der Bedeutung des schulischen Stellenwertes für die Eltern einräumen. Dies fand jedoch zu diesem Zeitpunkt der Untersuchung keine Beachtung.

<sup>350</sup> Vgl. Zinnecker 1996.

Der Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit Heranwachsender in wechselseitiger Abhängigkeit der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt kann dabei am ehesten mit dem Zugang unter einer sozialisierungstheoretischen Perspektive berücksichtigt werden. Hierdurch werden zum einen sämtliche Umweltfaktoren als gesellschaftlich durchdrungen und beeinflusst interpretiert und in ihren Auswirkungen auf die Wahrnehmungsmuster Heranwachsender analysiert, zum anderen können die jungen Menschen als *aktive Subjekte* im Handeln innerhalb ihrer Lebensbereiche begriffen und als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft angesehen werden.

Zur Erforschung der Erfassung und Wahrnehmung Heranwachsender bezüglich des Lebensalltags in den Systemen, in denen sie überwiegend Teilnehmer sind, bieten sich nun verschiedene Methoden, die ebenso unterschiedliche Probleme mit sich bringen<sup>351</sup>. Generell kann jedoch davon ausgegangen werden, dass eine qualitative Methode der Befragung trotz aller Schwierigkeiten den besseren Weg innerhalb der Forschung mit Kindern und Jugendlichen darstellt. Hierdurch können subjektive Lebenserfahrungen, die sich von denen erwachsener Menschen unterscheiden, erfasst und innerhalb des Forschungsprozesses Offenheit für Sinn- und Regelsysteme der Heranwachsenden geschaffen werden.

Als problematisch muss eine qualitative Forschung mit Kindern und Jugendlichen unabhängig von der gewählten Methode deswegen angesehen werden, da vor allem Kinder weniger offen als Erwachsene Auskunft über sich oder ihren unmittelbaren sozialen Lebenskontext geben. Obwohl das reflexive Denken in der Lebensphase Jugend Interviews erleichtert, ergeben sich in dieser Lebensphase Schwierigkeiten und Gefahren, zu sehr in die Intimsphäre der interviewten Jugendlichen einzudringen. Dies scheint auch zumindest eine Erklärung für die sehr spärlich verlaufenden Interviews innerhalb der Datenerhebung dieser Arbeit zu sein: Jugendliche sind im Rahmen ihrer Entwicklung im Begriff, emotionale Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen (z. B. Lehrer) zu erreichen. Dieser Prozess führt unter der weiteren Entwicklungsaufgabe der Identitätssuche schließlich dazu, dass wenig über die eigene Person bzw. die unmittelbaren Bezugspersonen und den direkten sozialen Lebensrahmen geäußert wird<sup>352</sup>.

---

<sup>351</sup> Ausführlich bei Heinzl 1997, 397 ff.

<sup>352</sup> Zum „Jugendalter“ vgl. Oerter/ Dreher 1998, 328 ff.

<sup>352</sup> Hier ist sicherlich die Tatsache von wesentlicher Bedeutung, dass ich als ehemalige Lehrerin der interviewten SchülerInnen noch immer in die Kategorie als „überlegene“ und pädagogisch wirkende Erwachsene eingeordnet wurde und diesen Eindruck trotz aller Bemühungen in der Interviewsituation nicht unterbinden konnte.

Des Weiteren kommt hinzu, dass der innerfamiliäre Themenbereich durch die Befragung Jugendlicher nicht exakt und realitätsgetreu erfasst werden kann. Die Zugehörigkeit zum intensivsten und intimsten Sozialsystem bringt Heranwachsende dazu, familieninterne Angelegenheiten zu verbergen und damit Konflikte zu verharmlosen oder gar nicht zu erwähnen. Von Jugendlichen vorgenommene Stellungnahmen zu Schule, Unterricht und Leistungsanforderungen können aus diesem Grunde durchaus von der Einstellung und Äußerungen der Eltern gefärbt sein.

Das Datenmaterial der Interviews, die anfänglich mit einigen SchülerInnen geführt wurden, wurde auf Grund der oben genannten Problemkonstellation und ihrer zu geringen Ergiebigkeit für den weiteren Forschungsverlauf schließlich nicht zur Auswertung herangezogen<sup>353</sup>. Die Entscheidung der Datenerhebung mit den Jugendlichen fiel letztlich auf ein Verfahren, unter dem die Befragten in schriftlicher Form „über etwas Drittes“ ihre Eindrücke bezüglich der Thematik Familie und Schule schildern konnten und was schließlich einer *inhaltsanalytischen Auswertung* nach der Methode der Grounded Theory unterzogen wurde. Die Jugendlichen erhielten hierzu verschiedene Statements (siehe 6.4.2) von fiktiven SchülerInnen, von denen sie eines auswählen und dazu Stellung nehmen konnten. Erreichtes Ziel hierbei war, dass schließlich doch eigene und persönliche Erfahrungen über ein Anonym in Erfahrung gebracht werden konnten.

Mit dieser Methode wurde somit sowohl die Angst vor dem technischen Einsatz des Diktiergerätes genommen, zugleich aber auch die Situation vermieden, persönlich vor der Interviewerin aus dem eigenen Leben zu erzählen. Damit wird das in der Interviewsituation bestehende und für jugendliche SchülerInnen sicherlich als ungewöhnlich erlebte ungleiche Verhältnis mit generationenspezifischer Zuweisung unterbunden, in der Jugendliche zu kompetenten Experten erklärt werden, die als Informanten die eigene Interpretation ihrer Welt darstellen, der Interviewer hingegen seine Aufgabe als Wissensvermittler abgibt<sup>354</sup>.

---

<sup>353</sup> Die zuvor festgelegte Einschränkung auf eine bestimmte Schulklasse ließ keine weiteren Experimente in dem Sinne zu, dass beliebig viele Wiederholungen der Interviews stattfinden konnten. So ist diese „resignierende“ Haltung meinerseits eher als mögliche Optimierung des Datengewinns innerhalb der SchülerInnenklientel anzusehen.

<sup>354</sup> Hierzu muss erwähnt werden, dass ich weiterhin an diesem Schulzentrum, nicht jedoch in der Realschule als Lehrerin beschäftigt bin. So kann zwar einerseits die Befürchtung der SchülerInnen ausgeschlossen werden, ihre Aussagen hätten Einfluss auf die schulische Leistungsbewertung, andererseits sehen sie in der Person der Autorin und Interviewerin noch immer auch die Lehrerin. Dieser Umstand konnte auch dadurch nicht gemildert werden, dass alle Interviews in häuslicher Umgebung der Jugendlichen geführt wurden.



Da die Zielgruppe durch die Klassenstufe vorab festgelegt war, ergab sich ein Problem hinsichtlich der im eigentlichen Sinne der Grounded Theory verlaufenden prozesshaften Datenerhebung. Auf Grund dieser zeitlichen Einschränkung (die Daten sollten möglichst in einem Zeitraum erhoben werden, da die SchülerInnen sich in der achten bzw. am Beginn der neunten Klassenstufe befanden), wurden die Aufsätze alle zur gleichen Zeit geschrieben. Das hatte auch den weiter oben erwähnten Vorteil, durch eine kollektive Arbeit mehr SchülerInnen zu erreichen.

### **6.5.2 Aufsätze von SchülerInnen als Ausgangsmaterial der Untersuchung**

Aus der Grundgesamtheit der für die Untersuchung in Frage kommenden Jugendlichen der achten Klassenstufe einer Realschule konnten schließlich 16 SchülerInnen (13 Mädchen und 3 Jungen) dafür gewonnen werden, in einem maximalen Zeitrahmen von neunzig Minuten einen Aufsatz zu verfassen<sup>355</sup>. Während der Bewältigung dieser Aufgabenstellung sollten die SchülerInnen über den „Umweg“ der Äußerung einer anonymen Person die eigene Situation bezüglich der Lebenswelt Familie und Schule und ihrem Zusammenspiel reflektieren und über eigene Handlungen und Handlungspläne berichten.

Der Auftrag, der allen SchülerInnen mittels Arbeitsblatt schriftlich vorlag und der zuvor von der Autorin auf Unklarheiten besprochen wurde, lautete dabei wie folgt:

---

<sup>355</sup> Zuvor wurde die schriftliche Einverständniserklärung der Eltern eingeholt, um zu verhindern, dass durch die zwei Unterrichtsstunden umfassende Untersuchung ein Unterrichtsausfall beklagt wurde. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass der ausgewählte Zeitraum der Datenerhebung durch Lehrerausfall an diesem Tag sowieso vertreten werden müsse, so dass das Anfertigen eines Aufsatzes durch die SchülerInnen zumindest eine befriedigende Alternative darstellte.

Die folgenden Aussagen stammen von SchülerInnen der Altersstufen 14 und 15 Jahre.

*Lies dir diese SchülerInnen-Aussagen bitte aufmerksam durch.*

*Überlege, zu welcher Aussage du gerne Stellung nehmen möchtest.*

*Erläutere, warum du gerade diese Aussage gewählt hast.*

*Nun diskutiere die von dir gewählte Aussage 1, 2 oder 3 (z. B. deine Meinung dazu, Pro und Contra etc.).*

1.) A., 14 J.: Meine Eltern sagen, was ich in der Schule und für Schule mache, ist meine Sache. Mit den Folgen muss ich selbst zurecht kommen. Das Thema Schule liegt also in meiner Verantwortung.

2.) P., 15 J.: Ich glaube, meine Mutter macht sich sehr viele Gedanken um den ganzen Schulkram, fragt jeden Tag, was wir so gemacht haben und was wir aufhaben. Sie ist emotional sehr stark mit meinem Schulleben verbunden.

3.) I., 15 J.: Meine Eltern sind für mich da, wenn ich Fragen oder Probleme bezüglich der Schule habe. Sie verstehen meistens meine Probleme und können mir auch im jeweiligen Fach oft weiterhelfen. Dennoch geben sie mir das Gefühl der Selbstständigkeit.

Die Aussagen entstanden bei der Durchführung einer offenen Vorbefragung zum Thema „Schule und Familie“ von SchülerInnen der gleichen Alters- und Klassenstufe wie die der eigentlichen Auswahlgruppe<sup>356</sup>. Die zufällig ausgewählten Jugendlichen sollten ein kurzes Statement auf die Frage „Wie gehen deine Eltern zu Hause mit deinem Schulalltag um?“ abgeben.

Die von den Jugendlichen wahrgenommenen Formen des Umgangs der Eltern bzw. der Mutter oder des Vaters mit dem Thema Schule zu Hause lassen sich letztendlich auf die oben aufgeführten drei Handlungsmodelle reduzieren<sup>357</sup>. Die Jugendlichen berichten vor allem von einem überwiegenden Interesse der Eltern oder Elternteile an einer hinreichenden, in einigen Fällen auch übermäßigen Erfüllung der schulischen Leistungen. Dementsprechend sind die

---

<sup>356</sup> Die Befragung erfolgte – abgesehen von der Altersgruppe – auf einer vollkommen offenen Basis, d. h., es wurden Gelegenheiten innerhalb von mir erteilten Nachhilfestunden ebenso dazu verwendet, wie das Gespräch mit Jugendlichen aus dem näheren Bekanntenkreis oder SchülerInnen, die ich nicht unterrichtete.

<sup>357</sup> Auf eine ausführliche Darstellung hinsichtlich der Auswahl der Handlungsmodelle soll an dieser Stelle verzichtet werden.

kommunikativen Inhalte zu Hause überwiegend solche mit leistungsanspornendem Charakter in verschiedenen Dimensionen, wobei das verbale „Antreiben“ zu größtmöglicher Anstrengung dabei im Vordergrund steht.

Neben den leistungsbezogenen schulischen Aspekten des Elternhandelns tauchten aber auch solche Aussagen auf, die Eltern als Partner der schulisch-sozialen Interaktion (Klassengemeinschaft, Verhältnis zu MitschülerInnen und LehrerInnen) thematisierten.

Ihrer Natur entsprechend sollten die gewonnenen Aussagen ursprünglich der Konzeption des Leitfadens für die SchülerInnen-Interviews dienen. Da diese aber aus der weiter oben beschriebenen Problematik heraus schließlich durch die Aufsatzmethode ersetzt wurde, fanden sie stattdessen die Verwendung als Erzählstimuli für die Datenerhebung in Form von Aufsätzen, um den Jugendlichen den Einstieg in die Thematik zu erleichtern.

Von den insgesamt 18 transkribierten Daten dieses Pre-Tests wurden die oben dargestellten isoliert, da sie als die wesentlich differenzierbaren Möglichkeiten bei der Inklusion der schulbezogenen Kommunikation in die familienspezifische Kommunikation angesehen wurden, unter die sich die übrigen Aussagen einordnen ließen. Wohlgermerkt handelt es sich bei diesen spontanen Äußerungen um subjektive Erfahrungen und Einschätzungen, wie SchülerInnen sie mit dem Thema Schule in der Familie gemacht haben. Für alle Aussagen wurden schließlich nach der Methode der Grounded Theory drei Hauptkategorien entwickelt, die als hervortretende Ereignisse sämtliche Aussagen unter sich subsumieren lassen (6.5.3).

Wer mit den Möglichkeiten und Grenzen der qualitativen Forschung vertraut ist, der wird unmittelbar den einschränkenden Charakter dieses Vorgehens kritisieren. Dabei fallen zwei wesentliche Begrenzungen sofort ins Auge:

- a) Es muss davon ausgegangen werden, dass die Untersuchungsgruppe von den vorgegebenen Handlungsmodellen nicht in der Form abweicht, als sie eine weitere Variante der Inklusionsmöglichkeit aufzeigt<sup>358</sup>. Dies hätte bei einer offeneren Aufforderung

---

<sup>358</sup> In ihrer Darstellung zeigten die Aufsätze, die SchülerInnen zu den Erzählstimuli jeweils verfasst haben, eine großzügige Behandlung des Themas Familie und Schule. In einigen Fällen wurden über das Maß der vorgegebenen Aussage auch authentische Situationen geschildert. In allen Fällen jedoch – und das ist als ein Ziel der Befragung anzusehen – liegt die Begründung der Auswahl der Aussage entweder in einer ähnlichen oder aber einer vollkommen abweichenden Situation in der eigenen Familie.

Somit konnte also erreicht werden, dass die jugendlichen SchülerInnen die Zurückhaltung, die sie in der Interviewsituation zeigten, aufgeben konnten.

(ohne Erzählstimulus) gelingen können, die eine Verflechtung von Schul- und Familienalltag großzügiger behandelt hätte.

- b) Der Umgang der SchülerInnen mit den vorgegebenen Aussagen kann sich hinsichtlich der Interpretation als schwierig gestalten, was sich jedoch bei der tatsächlichen Aufgabenstellung nicht erwiesen hat. Dies lag wohl überwiegend daran, dass Syntax und Semantik in ihrem Niveau einer gleichaltrigen SchülerInnengruppe entstammte und eine inhaltlich weitgehende Abdeckung der Handlungsmodi hinsichtlich der Inklusionsfrage erreicht wurde.

Im Bewusstsein dieser Einschränkungen werden anschließend die drei *Handlungsmodelle*, die aus der Gesamtheit der vorerhobenen Schüleraussagen erarbeitet werden können, auf der methodischen Basis der Grounded Theory interpretiert. Dadurch wird schließlich die vorhandene inhaltliche Breite der Pre-Daten deutlich und somit der zuvor erwähnte einschränkende Charakter teilweise aufgehoben.

Die Erarbeitung dieser Handlungsmodelle erfolgt auf methodischer Ebene den Schritten der Kategorienbildung, die im Rahmen der Grounded Theorie zur Ermittlung eines Hauptphänomens führen. Damit beziehen sich die Handlungsmodelle ausschließlich auf den Inhalt der Erzählstimuli und sollen an dieser Stelle nicht hypothetisch für die später entwickelte Theorie dieser Arbeit stehen<sup>359</sup>.

### **6.5.3 Handlungsmodelle von Eltern im Umgang mit Schule**

Die Kernidee für die Interpretation der oben aufgeführten ausgewählten Erzählstimuli entstammt überwiegend der Tatsache der wesentlichen Bedeutung von Familie und Schule als unmittelbarem Lebenskontext während der pubertären Entwicklungsphase von Jugendlichen, die mit der partiellen Ablösung von den Eltern und der Bewältigung des Schulalltags einhergeht. Die Entwicklung von Handlungsmodellen von Eltern im Umgang mit Schule basiert auf der Sicht von Jugendlichen als Kinder ihrer Eltern und auf der Rolle als SchülerInnen. Dies

---

<sup>359</sup> Ausführlich wird das Vorgehen in diesem Kapitel und 6.7.2 beschrieben, weshalb an dieser Stelle nur eine sehr geringe Präsentation der Entwicklung der jeweiligen Kernkategorie stattfindet. Damit beschränkt sich die Erarbeitung der Handlungsmodelle aus Sicht der SchülerInnen in der Familie auf eine Themenanalyse bzw. Konzeptentwicklung innerhalb der Erzählstimuli. Eine gesonderte Theorie soll hier jeweils nicht entwickelt werden (vgl. zu dieser Vorgehensweise Strauss/ Corbin 1996, 93).

geschieht in einem Rahmen der Entwicklung, der sowohl die gleichzeitige Erfüllung von *Selbstakzeptanz*, eine *autonome Kontrolle* und *Selbstständigkeit*, die *soziale Bindung* als auch die Wahrnehmung und Ausweitung der eigenen *Gestaltungsmöglichkeiten* beinhaltet.

Der junge Mensch wird als bedürfnisgeleitete und selbstreflexive Person in einem Netz sozialer Verflechtungen angesehen, wobei die innere personale Dynamik in der Lebensphase Jugend verstärkt an sozialen Komponenten gewinnt: Es ist für den Jugendlichen nicht mehr ausreichend, nur für sich selber etwas zu sein oder zu können. Vielmehr besteht sein Ziel darin, sich selber in sozialen Gruppen so darzustellen, dass die eigenen Bedürfnisse optimal befriedigt werden. Rückwirkungen seiner Selbstdarstellung in Familie, Schule und der Gruppe der Gleichaltrigen können dann zur Selbsteinschätzung, zur Bestätigung oder Korrektur seines Selbstbildes führen. Im direkten sozialen Umfeld von Familie und Schule können Jugendliche ihre eigenen Kompetenzen erfahren und das eigene Handeln danach auszurichten. Es gibt viele Hinweise<sup>360</sup>, dass durch Rückmeldungen von Seiten der Eltern das schulische Handeln der SchülerInnen sehr deutlich beeinflusst wird.

Um die thematischen Inhalte der oben dargestellten Aussagen von SchülerInnen zu exemplifizieren, so handelt es sich bei diesen Beispielen um Reflexionen Jugendlicher, die umgeben von den Systemen Familie und Schule, die Einbettung schulischen Alltags in das Familiensystem erleben. Der Aspekt, wie Eltern das Schulleben in den Familienalltag aufnehmen, wie sehr sie diesen mit ihren Kindern teilen, gewinnt an psychologischer Bedeutung und bestimmt somit – neben dem eigenen Arrangement mit der Schule – auch die Qualität der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen.

Das schulische Handeln der Jugendlichen bezieht sich dabei überwiegend auf leistungsbezogene Inhalte, wie es auch den beispielhaften Aussagen der SchülerInnen zu entnehmen ist. Dadurch kann die Modifikation des Selbstbildes, das der oder die Jugendliche von sich entwickelt hat, durch den unterschiedlichen elterlichen Umgang mit Schule auf sehr unterschiedliche Weise geschehen und ein Spektrum von einer Leistungsmotivation bis hin zur Leistungsabstinenz, von einer Identifikation mit bis zu einer Ablehnung des Schulalltags reichen<sup>361</sup>.

---

<sup>360</sup> Über die hier vorliegende Untersuchung hinaus z. B. bei Fend 1997.

<sup>361</sup> Vgl. Fend 1997, der überwiegend auf den Kontext des Leistungshandelns, aber auch das Wohlbefinden von SchülerInnen in der Schule eingeht.

Im Folgenden sollen nun für die weiter oben zitierten SchülerInnenaussagen die jeweils zentralen Phänomene, die in dieser Veranschaulichung stellvertretend für sämtliche Aussagen der Datenvorerhebung stehen, herausgearbeitet werden. Dabei kommt das nach der Grounded Theory methodische Vorgehen des offenen und axialen Kodierens zur Anwendung.

## Handlungsmodelle der Eltern aus Sicht von SchülerInnen

### *1. Verantwortungsübertragung*

Eltern übergeben die Verantwortung schulischen Handelns ihren Kindern und ziehen sich damit zunächst aus dem Schulgeschehen zurück. Die Ursachen hierfür können vielfältig sein: So stellt die eigene Hilflosigkeit der Eltern auf erzieherischer oder schulisch-fachlicher Basis ebenso einen Grund dieses Handelns dar wie ein gelungener und unkomplizierter bisheriger Schulverlauf des Kindes, der eine solche Autonomie zulässt.

Die Ausprägung des Anspruchs der Verantwortungsübernahme durch das eigene Kind, der von Eltern konzipiert wird, ist sehr hoch und kann für Jugendliche eine überfordernde Aufgabe bedeuten, die neben der Erfüllung der schulischen Leistungsanforderungen auch im Bereich der Entwicklung des Selbst zu unterschiedlichen Strategien der Bewältigung dieser Position führen kann.

Andererseits ist bei einer solchen Form der Inklusion auch die Möglichkeit des autonomen Handelns Jugendlicher im Sinne gelungener Individuation und Entwicklung einer Leistungsidentität gerade hervorzuheben, was jedoch voraussetzt, dass diese Aufgabe unter den Bedingungen ausreichender schulischer Leistungen, altersgemäßer sozialer Kompetenzen etc. zu leisten ist, unter Bedingungen also, die die Fähigkeit von SchülerInnen voraussetzen, die Eigenverantwortung weitgehend selbst übernehmen zu können<sup>362</sup>.

### *2. Sorge und emotionale Verbundenheit*

Der Aspekt einer im wahrsten Sinne des Wortes *umsorgten* Schulzeit stellt sich als Phänomen dar, das auch in den später erhobenen Elterninterviews immer wieder zum Vorschein kommt. Die Sorgen und Gedanken, die sich Eltern bezüglich der Schule des Kindes machen, bezieht sich in diesem Stadium der Schulzeit mit steigender Tendenz in der Sekundarstufe von Jahr zu Jahr vor allem auf den weiteren Verlauf bis zum Schulabschluss mit entsprechenden beruflichen oder Weiterbildungsperspektiven.

---

<sup>362</sup> Zur Psychologie des Schülerhandelns in Form von Bewältigung schulischer Anforderungen und Persönlichkeitsentwicklung siehe ausführlich Krapp 1992.

Der Grad der Zufriedenheit mit der eigenen schulischen Situation und die Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsmöglichkeiten stehen bei Jugendlichen in engem Zusammenhang mit der sie umgebenden sozialen Umwelt. Wenngleich SchülerInnen dieser Altersstufe durchaus in der Lage sind, ihre eigenen Leistungen und Fähigkeiten in verschiedenen Lernbereichen einzuschätzen, so sind es in erster Linie die Eltern, die das schulische Selbstbild des Jugendlichen korrigieren, verstärkt dann, wenn innerhalb der Familie bestimmte Leistungserwartungen vorherrschen.

Die Sorge der Eltern um schulische Angelegenheiten, die sich bei der Altersstufe der befragten SchülerInnen meist auf Leistungsaspekte und Schulnoten bezieht, überträgt sich folglich auch auf die Jugendlichen selbst, die sich verantwortlich fühlen, den Erwartungen ihrer Eltern zu entsprechen. Eltern sind somit wichtige Ko-Konstrukteure bei der Definition der Leistungsfähigkeit ihrer Kinder. Das Leistungs-Selbst ist damit abhängig von der sozialen Konstruktion, innerhalb derer sich Eltern zusammen mit ihren Kindern mit schulischen Leistungs-Informationen auseinandersetzen, und so ist die innerhalb des aufgeführten Zitats beschriebene Sorge primär nicht die der sich hier äuernden Schülerin, sie ist die Sorge der Mutter, die Bedenken hat, dass ihre Tochter nicht den gewünschten Leistungsnormen entspricht<sup>363</sup>.

Das Interaktionsmuster, an dem Eltern, Lehrern und die Jugendlichen selbst beteiligt sind, macht deutlich, dass die Lebenswelt von Heranwachsenden von komplexen Einflüssen bestimmt ist. Häufig jedoch sind es nicht die objektiven Sachverhalte, sondern die eigenen interpretativen Prozesse von SchülerInnen, die Selbstdefinitionen und sozialen Bewertungsprozesse im Rahmen der externen Einflüsse und Rückmeldungen, die das Selbstbild prägen. Nur wenn sich ein intra-individuelles Profil von eigenen Leistungsfähigkeiten entwickelt hat, sind SchülerInnen in der Lage, sich vor der Gefahr generalisierter Misserfolgzuschreibung durch interindividuelle Vergleiche zu schützen<sup>364</sup>.

### *3. Fürsorge und Erziehung zur Autonomie*

Die dritte Kategorie schließlich bezieht sich auf eine eher offene und „bedarfsorientierte“ Haltung der Eltern gegenüber schulischen Angelegenheiten. Die Betonung elterlicher Fürsorge an dieser Stelle schließt ihr Vorhandensein in den anderen beiden Aussagen selbstverständlich nicht aus, wird dort jedoch subsumiert unter die angegebenen Phänomene.

---

<sup>363</sup> Vgl. hierzu die Studie von Fend (1996).

<sup>364</sup> Zur relativen Deprivation und Bezugsgruppeneffekte im Schulalltag vgl. Fend 1996, 210 ff.

Innerhalb eines auf *soziale Zugehörigkeit* ausgerichteten modernen Familienbegriffs<sup>365</sup>, der über den konstituierten generativen Generationenbegriff hinausgeht, nimmt das verlässliche Zusammenleben der Familie mit einem fürsorglichen Inhalt eine beträchtliche Bedeutung ein. Die Betonung der Sorgebeziehungen als qualitatives Merkmal der generationalen Differenz zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden stellt ein konstitutives Merkmal von persönlich gelebten, privaten Generationenbeziehungen dar. Für die Familie zeichnet sich diese gegenseitige Fürsorge durch ihre Langfristigkeit (über die gesamte Lebensdauer) und verlässliche Zugehörigkeit aus und bietet in dieser Hinsicht eine eindeutige Differenz zu institutionell hergestellten Generationenverhältnissen, bei denen Fürsorge und Sorgebeziehungen in einer Art öffentlichem Verhältnis stehen, das eine emotional affizierte Abhängigkeitsbeziehung nicht beinhaltet.

Über den kategorialen Inhalt eines modernen und inzwischen verbreiteten elterlichen Erziehungsstils zur Autonomie Heranwachsender hinaus beinhaltet die Kategorie neben dem Aspekt des fürsorglichen Handelns jedoch auch die Übertragung selbstständigen Verantwortungshandelns an die Jugendlichen selbst. Dies kann möglicherweise dann zu deren Überforderung führen, wenn sowieso schon Probleme im Umgang mit Schule und Leistungsanforderungen bestehen. Innerhalb der vorliegenden Schüleraussage scheint jedoch eher ein sicherer Umgang mit der Möglichkeit selbstständigen Handelns zu bestehen, was zunächst nicht auf eine überfordernde Situation der Schülerin hinweist.

Das Muster einer frühen Verselbstständigung, welches das Beispiel hergibt, hat sich zur Normalform des Aufwachsens entwickelt. Mit dem kontinuierlichen Zusammenleben im außerfamiliären Kontext sind die Schule, ihre Regeln und Anforderungen zum Inhalt der Lebensbewältigung Jugendlicher geworden.

Der Bildungsstand der Eltern schließlich scheint in diesem Falle die Option der Mithilfe bei schulisch-fachlichen Fragen bzw. der Mitorganisation bei schulischen Angelegenheiten zu bieten. Eine solche Voraussetzung stellt nicht die Regel dar und führt im entgegengesetzten Falle zu einer zurückhaltenden oder gar ablehnenden Position der Eltern gegenüber der Schule. So konnte in Untersuchungen über die soziale Zusammensetzung von Elternbeiräten Eltern aus der Arbeiterschaft ein eher geringes pädagogisches Selbstbewusstsein gegenüber der

---

<sup>365</sup> Winterhager-Schmid (2001, 242) bezieht diesen „modernen“ Familienbegriff überwiegend auf solche Lebens- und Haushaltsgemeinschaften, die inzwischen gesellschaftlich auch ohne verwandtschaftlich begründete Kriterien als Familie akzeptiert werden.



Schule attestiert werden, was dazu führt, dass diese Eltern selten oder überhaupt nicht zu Elternversammlungen erscheinen<sup>366</sup>.

#### **6.5.4 Die Durchführung der Datenerhebung in der Schule: Selektivitätsrelevante Prozesse bei der Auswahl des Themas**

Die Erledigung dieses Arbeitsauftrags durch die teilnehmenden SchülerInnen erfolgte problemlos und motiviert. Alle SchülerInnen befanden sich hierzu in dem ihnen vertrauten Stammklassenzimmer, und die Sitzordnung wurde ohne vorherige Festlegung so eingenommen, wie im „normalen“ Unterrichtsgeschehen. Als Forscherin hielt ich mich weitgehend im Hintergrund und führte keinerlei Kontrollen oder beeinflussende Hinweise durch. Fragen zu Unverständlichkeiten bezüglich der Aufgabe tauchten während der Bearbeitung weder seitens der Autorin noch seitens der SchülerInnen auf. Es entstanden schließlich 16 Niederschriften, die nach einer ersten Sichtung als auswertungsfähig angesehen werden konnten.

Konstruktionen, die durch narrative Methoden entstehen, sind jedoch abhängig von den jeweiligen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Heranwachsenden. Im Allgemeinen ist die orale Kommunikation Jugendlicher durch einen besonderen Sprachstil gekennzeichnet, der in der verbalen Kommunikation stärker als in schriftlichen Äußerungen festzustellen ist. Dieser *Jugendjargon* erfüllt wesentliche Funktionen, die eine Verständigung in der Jugendszene für alle Beteiligten verständlich machen. Der Unterhaltungsgegenstand wird meist kurz und knapp ausgedrückt, oft auch radikal simplifiziert, Erlebniszustände erhalten eine Beschreibung, wie sie (nach Meinung der Jugendlichen) mit der herkömmlichen „Erwachsensprache“ nicht gelingen kann, da sie solche Zustände nicht kennt. Diese von der Erwachsenenwelt abgrenzende Verständigung bewirkt unter den Jugendlichen einmal das Gefühl der Zusammengehörigkeit, zum anderen erhält hierdurch die Äußerung von Emotionen einen leichteren Zugang<sup>367</sup>.

Auf den einschränkenden Charakter bei der Vorgabe durch die drei vorgegebenen Statements wurde bereits hingewiesen (6.5.2). Das Spektrum des inhaltlichen Aussagewertes zeigt dementsprechend eine reduzierte Variationsbreite, die jedoch trotzdem zu einer bestimmten Themenauswahl veranlasste. Dieser selektive Prozess, den die Jugendlichen bei der Auswahl „ih-

---

<sup>366</sup> Vgl. Rolff 1997, 164 ff.

<sup>367</sup> Vgl. Oerter/ Dreher 1998, 373 ff.

res“ Aufsatzinhaltes zu bewältigen hatten, wirft die Frage auf, welcher inhaltliche Schwerpunkt die zentralen Aussagen der Voruntersuchungsgruppe jeweils zum Kriterium der Auswahl einer bestimmten Aussage der SchülerInnen werden ließ, die den Aufsatz anzufertigen hatten.

Die oben aufgeführten Kategorien (6.5.3) der jeweiligen SchülerInnenaussagen wurden bereits hinsichtlich ihres inhaltlichen Bedeutungswertes analysiert. Die Frage, warum die Entscheidung der eigentlichen Untersuchungsgruppe für das eine oder das andere Aufsatzthema gefallen ist, gilt es nun zu differenzieren, ein Vorgang, bei dem zugleich auch eine Gruppierung vorgenommen wird.

Für die Begründung der Themenentstehung und -auswahl steht ein entwicklungspsychologischer Aspekt im Vordergrund, der auf die Einbettung schulischer Aufgabenbewältigung in das soziale Funktionssystem hinweist<sup>368</sup>. Der Umgang mit den schulischen Anforderungen Leistung und Lernen wird im Laufe der Schulzeit immer enger mit der Beziehungsform zu den Eltern verbunden. Wenn man den selektiven Prozess bei der Auswahl einer bestimmten Aussage verstehen möchte, so rückt diese enge soziale Beziehung zwischen Jugendlichen und ihren Eltern in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Eltern von SchülerInnen der untersuchten Altersstufe gehören bei der Bewältigung des Schulalltags zum unmittelbaren Funktionskreis der Persönlichkeit von Jugendlichen, zumal dann, wenn eine starke Identifikation mit den Eltern besteht.

Wenn es darum geht, über den familiären Umgang mit Schule zu berichten, so ist davon auszugehen, dass sich SchülerInnen nach solchen zentralen Gesichtspunkten in den Aussagen richten, die sie mit dem elterlichen Verhalten und damit der sozialen Einbettung in das familiäre Funktionssystem verbinden. Ohne die vorgegebenen Aussagen einer methodisch komplexen Analyse zu unterziehen, kann für jedes der drei Statements eine diesbezügliche Lesart erarbeitet werden mit dem Ziel, durch besondere Merkmale jeder Aussage eine charakteristische Profildarstellung zu erreichen. Dazu dient die Arbeitsanweisung, eine Begründung für die Auswahl der entsprechenden Aussage abzugeben.

---

<sup>368</sup> Vgl. Fend 1997, 130 ff.

1.) **Meine Eltern sagen**, was ich in der Schule und für die Schule mache, ist **meine Sache**. Mit den Folgen **muss ich selbst zurecht kommen**. Das Thema Schule liegt **also in meiner Verantwortung**.

Die erste Aussage impliziert zunächst ein Elternverhalten, bei dem die Eltern offensiv zum Ausdruck bringen, wie das Thema Schule angegangen wird (*sie „sagen“ es*). Dadurch liegt einerseits die Autorität in Händen der Eltern, andererseits wird die Verantwortung letztlich vollends auf das Kind übertragen. Eine schützende Position der Eltern, die auch für negative Folgen eintreten, kommt dabei nicht zum Ausdruck. Somit wird der Annahme, der Umgang mit schulischen Angelegenheiten sei eine freie und freiwillige Entscheidung der Schülerin, widersprochen und es lastet ein hohes Verantwortungspotential auf der Schülerin selbst. Entgegen einer Strategie, bei der SchülerInnen das schulische Handeln mit positiven bzw. negativen Konsequenzen ihrer Eltern verbinden, versuchen Eltern, die das Schulleben nach dem o. g. Handlungsmuster begleiten, schulische Leistungen dadurch zu sichern, dass sie ihre Erwartungen auf ihre Kinder übertragen. Heranwachsende internalisieren somit die Bewältigung schulischer Leistungsanforderungen als moralische Norm, die sie sowohl gegenüber sich selbst als auch zur Erfüllung ihrer Rolle als Kind ihrer Eltern haben.

Die Lesart dieser absoluter erscheinenden Form der Verantwortungsübertragung wird durch die sechs SchülerInnen, die sich für das Bearbeiten des ersten Themas entschieden haben, konzipiert. Begründungen lauten folgendermaßen:

Ich habe mich für das erste Thema entschieden, weil

*„... ich es nicht gut finde, wenn die Eltern sich nicht dafür interessieren, was ihr Kind in der Schule macht...“*,

*„...ich finde, dass es Eltern nicht egal sein sollte, was ihre Kinder in der Schule und für die Schule machen...“*,

*„...wenn man vom eigenen Elternhaus keinerlei Unterstützung im Bereich Schule bekommt, sehe ich in Aussage 1(...) Desinteresse der Eltern...“*,

*„...vielleicht bekommen die Schüler/innen dann noch private Probleme, wenn sie in der Schule nicht gut sind...“*,

*„...ich finde, dass Eltern schon wenigstens ein bisschen wenigstens auf die schulischen Dinge ihres Kindes achten sollten...“*,

*„...meine Eltern sagen, wenn ich eine schlechte Note bekomme, ist es ganz einfach meine Schule (...) manchmal kann ich so viel lernen (...) aber ich verstehe den Stoffe einfach nicht (...) dann würde ich mir wünschen, dass meine Eltern mich verstehen...“*.

Für die Gruppe dieser SchülerInnen steht als zentraler Aspekt der Umgang mit Verantwortung, wobei hier weder eine uneingeschränkte Autonomie im Bereich des schulischen Handelns von den Jugendlichen eingefordert wird noch die vollständige Abgabe der Verantwortung an die Eltern gewünscht ist. Vielmehr wird der *Wunsch einer geteilten Bewältigung des Schulalltags* deutlich, an dem Eltern interessiert und in den sie eingebunden sind.

Die Korrelation des Verlangens nach Interesse und Unterstützung der Eltern ergibt sich dadurch, dass Rückmeldungen über die Ergebnisse der eigenverantwortlichen Lernanstrengung als Information über den Wert der eigenen Person im leistungsorientierten System Schule anscheinend noch nicht ganz übernommen werden wollen, zumal, wenn daraus negative Folgen aus dem System Familie zu erwarten sind. Unterstützen Eltern jedoch das Ziel der größtmöglichen Normerfüllung schulischer Erwartungen, so wird dies als ein Bündnis gegenüber dem außerfamiliären Schulsystem und als eine Art Schutzschild zur Vermeidung eines niedrigen Selbstbewusstseins gesehen, wofür die folgende Aussage eines Schülers beispielhaft steht: „...wenn dann meine Eltern mit mir zusammen gelernt haben und die Arbeit schlecht ausfällt, dann wissen sie wenigstens, dass es nicht meine Schuld ist...“.

Auch für die nächste Aussage sollen aus jedem SchülerInnenbeispiel wieder solche Aspekte dargestellt werden, die zur Auswahl des Statements geführt haben.

2.) **Ich glaube**, meine Mutter macht sich **sehr viele Gedanken** um den ganzen Schulkrum, fragt jeden Tag, was wir so gemacht haben und was wir aufhaben. **Sie ist** emotional sehr stark mit meinem Schulleben verbunden.

Die Lesart dieser Schüleraussage wird vorrangig von der Sorge des Schülers um seine Verantwortung für die Mutter gelenkt. Die Sorgen, die sich die Mutter um Schule macht, werden für den Jugendlichen so offensichtlich, dass das Ziel guter Leistungen und Vermeidung von Problemen in der Schule eng mit dem Ziel verbunden ist, das strebende Ansehen vor der Mutter herzustellen bzw. zu erhalten, was Jugendliche dann wiederum unter einen Erwartungsdruck geraten lässt.

Auch hierfür haben sich sechs SchülerInnen der Untersuchungsgruppe entschieden, weil

„...bei mir war das auch so und damit hat meine Mutter mich unter Druck gesetzt...“,

„...ich finde, dass es wichtig ist, dass sich eine Mutter viele Gedanken um ihr Kind macht (...)  
das Kind sich dadurch oft eingeschränkt oder sogar auch überfordert fühlt...“

„...das kann einem schon auf den Wecker gehen...“

*„...meine Mutter macht sich auch so viele Gedanken um die Schule (...) das wird mir einfach alles zu viel...“*

*„...ich finde es nicht gut, wenn Eltern ihre Kinder damit unter Druck setzen, sich fortwährend Sorgen um die Schule und Hausaufgaben zu machen...“*,

*„...es bei mir zu Hause so ähnlich ist (...) das nervt mich allerdings...“*.

Es wird deutlich, dass alle sechs SchülerInnen die übermäßige Sorge der Eltern um schulische Angelegenheiten nicht als besondere Motivation, sondern vielmehr als Belastung empfinden, die sich zu den Leistungsanforderungen der Schule addiert. Da die Koppelung der Identitätsentwicklung Heranwachsender mit der schulischen Leistungsorientierung einhergeht, stellt sich eine solche Elternhaltung als wenig produktiv dar. Die Verantwortung, das Selbstbild durch eine größtmögliche Leistungserbringung aufrecht zu erhalten wird, zusätzlich durch die Misserfolgsangst vor den Eltern verstärkt. Die Eigenverantwortung für Schulleistungen verdoppelt sich somit um die Fremdverantwortung für das elterliche Wohlergehen.

Die Verbindung, die von einer Schülerin zu der von ihr bearbeiteten Aussage hergestellt wird, bestätigt die Äußerungen ihrer MitschülerInnen, welche übertriebene Elternsorge als „Druck“ empfinden. Sie erzählt die Passage aus einem Buch, dessen authentische Handlung die belastende Schulgeschichte eines Jungen erzählt, dessen Eltern eine ähnliche überbesorgte Haltung zeigten:

*„An einem Abend, bevor er eine Mathearbeit schreiben sollte, die sein Leben entschied, stellte er sich auf einen Fenstersims im dritten Stock und sprang. Seine Eltern fanden ihn am nächsten Morgen tot auf der Wiese...“*.

Für die dritte Aussage entschieden sich schließlich 4 SchülerInnen,

**3.) Meine Eltern sind für mich da**, wenn ich Fragen oder Probleme bezüglich der Schule habe. Sie **verstehen** meistens **meine Probleme** und können mir auch im jeweiligen Fach oft weiterhelfen. Dennoch **geben sie mir das Gefühl der Selbstständigkeit**.

weil:

*„...es bei mir nicht so ist (...) ich finde es besser, wenn die eigenen Elternteile einem helfen können...“*

*„ich finde es gut, dass sie mir immer helfen, wo sie können...“*

*„Wenn ich Probleme habe, helfen sie mir, aber ich habe trotzdem auch das Gefühl der Selbstständigkeit...“*

*„Eltern müssen für ihre Kinder da sein (...) ich meine, eine gewisse Bindung soll schon vorhanden sein“.*

In der Entfaltung dieses elterlichen Handlungsmodells zeigt sich für Jugendliche eine Motivationsstruktur, unter der die Entfaltung eigener Bewältigungsmaßnahmen und Anstrengungen gegenüber schulischen Anforderungen gewährleistet ist und noch dazu von außen gestützt werden kann. Dadurch fühlen sich SchülerInnen frei genug, ihren individuellen Wissensdurst und ihre Lernmotivation von „innen“ heraus zu speisen, sollten die Anforderungen jedoch zu hoch sein, vom Wissen ihrer Eltern zu profitieren.

Wie die Stellungnahmen der Untersuchungsgruppe, die diese Aussage zu ihrem Aufsatzthema gewählt hat zeigt, ist es für einige SchülerInnen von enormer Wichtigkeit, im Hintergrund ihres schulischen Handelns über ein Netz zu verfügen, das nah genug ist, um im Bedarfsfall Probleme aufzufangen, aber weit genug entfernt, um die persönliche Entfaltung und Leistungsmotivation nicht einzuschränken.

#### Fazit:

Obwohl hier zwischen verschiedenen elterlichen Handlungsmodellen unterschieden wird, ergibt sich aus den Aufsätzen der SchülerInnen die Annahme, dass „reine“ Formen des Umgangs mit Verantwortung nicht vorzufinden sind. Vielmehr handelt es sich um Mischformen sowohl der beschriebenen elterlichen Handlungsmodelle als auch von deren Deutung auf Seiten der Jugendlichen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass das hier als drittes Aufsatzthema dargestellte Statement eines Schülers das produktivste und am wenigsten belastende Handlungsmodell darstellt, das Eltern ihren Kindern im Umgang mit Schule bieten können. Mit einer solchen Begleitung des Schulalltags wird das intrinsische Motivationssystem, über das Jugendliche in Form von erfolgsuchenden und selbstwerterhöhenden Motivstrukturen verfügen, am wenigsten behindert. Gleichzeitig entsteht das Gefühl, den Ansprüchen schulischer Anforderungen selbstständig gerecht zu werden und dadurch wiederum ein gestärktes Selbstwertgefühl.

Der folgende Abschnitt wird auf die unterschiedlichen Gründe eingehen, die aufzeigen, warum Handlungsmodelle von Eltern die eine oder andere verstärkte Ausprägung aufweisen.

### 6.5.5 Die Datenerhebung bei den Eltern: Das problemzentrierte Interview

Eine Methodenkombination narrativer, biographischer und leitfadenorientierter Elemente der Interviewtechnik ist mit der problemzentrierten Interviewtechnik von Witzel (1982) gelungen<sup>369</sup>. Diese Technik, als eine Variante des narrativen Interviews, zielt auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität.

Das problemzentrierte Interview ist ein theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert. Spezielle Kommunikationsstrategien, die diskursiv-dialogisch verlaufen und den Befragten als Experten seiner Orientierungen und Handlungen begreifen, zielen einerseits auf die Darstellung der subjektiven Problemsicht, andererseits werden die angeregten Narrationen durch Dialoge ergänzt, die als Resultat ideenreichen und leitfadengestützter Nachfragen sind. Durch die zentrale Eigenschaft der „Problemzentrierung“ und das Nutzen elastischer Konzepte, die in der empirischen Analyse fortentwickelt werden, besteht die Möglichkeit, theoretisches Wissen zu erzeugen. Empirisch begründete Hypothesen, die durch die Analyse des Datenmaterials entstehen, erhärten dieses theoretische Wissen.

Das problemzentrierte Interview lehnt sich weitgehend an das theoriegenerierende Verfahren der „Grounded Theory“ (vgl. *Abb. V.3* und Punkt 5.6 in diesem Kapitel) an, das sowohl die Kritik an einer hypothetico-deduktiven Vorgehensweise einlöst, durch die Daten nur durch ex ante festgelegte Operationalisierungsschritte erfasst werden können, als auch gegen die naiv-induktivistische Position des „soziologischen Neutralismus“<sup>370</sup>, die eine Haltung des Interviewers durch prinzipielle Offenheit gegenüber der Empirie darlegt und theoretisches Vorwissen ausklammert.

Kennzeichnend für diese Interviewform sind die **Problemzentrierung**, die sowohl die Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung fokussiert als auch die Organisation des Erkenntnis- oder Lernprozesses charakterisiert, die **Gegenstandsorientierung**, die die Flexibilität der Methode gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstandes betont sowie die **Prozessorientierung**, die als flexible Analyse des Prob-

---

<sup>369</sup> Vgl. Witzel 1982.

<sup>370</sup> Z. B. Hoffmann-Riem, 1980.

lemfeldes auch und vor allem die Reflexion der Entwicklung des Verstehens seitens des Wissenschaftlers im Interviewinhalt einschließt.

Das problemzentrierten Interviews besteht aus vier Instrumenten:

- Der Kurzfragebogen dient zur Ermittlung der Sozialdaten und entlastet damit das nachfolgende Interview von Fragen, die als Frage-Antwort-Schema aufgebaut sind. Weiterhin können Informationen des Fragebogens den Gesprächeinstieg ermöglichen und vereinfachen.

Wenngleich Witzel vorschlägt, den Fragebogen aus den eben erwähnten Gründen dem Interview vorzuschalten, so wurde er in meiner Untersuchung den Gesprächspartnern jeweils nach der Tonbandaufzeichnung vorgelegt, um den Dialog des Interviews möglichst von den Auswirkungen des Frage-Antwort-Schemas freizuhalten.

- Ein Leitfaden hält die Forschungsthemen als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews fest. Hier können auch Frageideen zur Einleitung einzelner Themenbereiche aus dem gesamten Problembereich und eine vorformulierte Frage zum Gesprächsbeginn enthalten sein.

Weiterhin dient der Leitfaden als Instrument, das die Behandlung der einzelnen Leitfadenelemente innerhalb des Gesprächs kontrolliert.

Unter dem Gesichtspunkt der weiter oben erläuterten Fragestellung konzentriert sich der Inhalt des Leitfadens, der bei Verwendung der Methode der *erzählgenerierenden Kommunikationsstrategie* der Elterninterviews eingesetzt wurde, auf die Schwerpunkte der jeweiligen Art und Weise der Inklusion schulbezogener in familienspezifische Kommunikation sowie das daraus resultierende Verhältnis zwischen Eltern und ihren heranwachsenden Kindern. Ausgehend von dieser Problematik entstand ein Leitfaden, dessen Spektrum von der elterlichen Partizipation am Schulgeschehen bis zur Bewältigung einer „ereignisreichen“ Phase im Leben des heranwachsenden Individuums reicht (siehe *Abb. VI.2*)



**Gesprächseinstieg:** *Ihre Tochter/ ihr Sohn besucht ja jetzt die 8. (9.) Klasse der Realschule. Erzählen Sie doch mal über sich als Vater/ Mutter dieses Schulkindes.*

Wie versteht sich der/ die Befragte im Kontext der Lebenswelt Schule, wie nimmt er/ sie daran teil, welche Besonderheiten entstehen unter diesem Aspekt im Eltern-Kind-Verhältnis?

Die zeitliche Dimension (8./9. Schuljahr; Jugendliche im Alter von 13-15 Jahren) bezweckt die Erschließung wesentlicher biographischer Ereignisse: Das „Erwachsenwerden“, das die Lebensbewältigung in der Moderne ebenso herausfordert, wie die bevorstehende Statuspassage. Trotz dieser temporalen Einschränkung wurde oft auch über die Grundschulzeit erzählt, was sich aber trotzdem als sehr ergiebig erwies, da hier bereits die elterliche Einstellung und der Umgang mit Schule sowie Veränderungen im Laufe der Schulzeit deutlich wurden.

- o **Wie sehen Sie sich Eltern als Mutter/ Vater von SchülerInnen?**
- o **Wodurch entstehen Spannungen und Konflikte im Eltern-Kindverhältnis, die auf die Schule zurückzuführen sind?**
- o **Welche Möglichkeiten der Beteiligung am Schulleben des Kindes werden wahrgenommen?**
- o **Bestehen Erwartungen oder gar Ängste bezüglich der Bewältigung des Schulalltags?**
- o **Die persönliche Sichtweise zur Wertigkeit von Schule und Bildungsabschluss.**
- o **Abschließend die Aufforderung, ein Resümee des Erzählten zu ziehen.**

- Die Tonträgeraufzeichnung erlaubt im Gegensatz zu Gesprächsprotokollen die authentische und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses. Der Interviewer kann sich dadurch ganz auf das Gespräch sowie auf Beobachtungen situativer Bedingungen und nonverbaler Äußerungen konzentrieren.

Innerhalb der Untersuchung dieser Arbeit wurden die Daten nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT)<sup>371</sup> verschriftlicht, wobei die feinen und nonverbalen sprachlichen Details auf Grund ihrer für die Auswertung darstellenden Unerheblichkeit nur in Ausnahmefällen Berücksichtigung fanden. Die Interviewtexte wurden jeweils ohne Dialekt transkribiert, Versprecher wurden ausgeklammert, Wiederholungen jedoch erfasst. In den Interpretationskapiteln (Teil VI) werden die zitierten Stellen aus dem Datensatz jeweils in Anführungszeichen gesetzt und kursiv formatiert.

- Schließlich werden als Ergänzung zur Tonträgeraufzeichnung unmittelbar nach dem Gespräch Postskripte erstellt. Diese enthalten alle Interviewbestandteile, die vom Tonband nicht aufgezeichnet werden können, weiterhin eine Skizze zu Gesprächsinhalten,

<sup>371</sup> Vgl. die Darstellung am Ende dieser Arbeit.

Beschreibungen und Anmerkungen der situativen und nonverbalen Aspekte sowie Schwerpunkte, die der Interviewpartner gesetzt hat.

## 6.6 Die Grounded Theory als qualitative Forschungsmethode

In den folgenden Abschnitten soll die Grounded Theory als wissenschaftlichen Methode bezüglich ihrer Historik, den Zielen und ihrem typischen Interpretationsstil dargestellt werden. Auf eine ausführliche Explikation wird an dieser Stelle jedoch weitgehend verzichtet, da hierzu die (mittlerweile auch in deutscher Sprache vorliegenden) beiden aussagekräftigen Werke der Begründer der Grounded Theory vom interessierten Leser herangezogen werden können<sup>372</sup>. Des Weiteren werde ich bei der analysierenden Auseinandersetzung des Datenmaterials (vgl. Kapitel VII) jeweils noch einmal die wesentlichen Schritte erläutern, die der Grounded Theory zu Grunde liegen, so dass dem Leser die theoretische Verwendung der Methode am praktischen Beispiel der Datenanalyse sehr übersichtlich und verständlich dargelegt wird. Eine konzentrierte Betrachtung der *Vorgehensweise* der Grounded Theory wird – neben einer allgemeinen Abhandlung in diesem Teil – bei dem dargestellten Analysebeispiel im VI. Kapitel dieser Arbeit anhand dieses Beispiels erfolgen. Diese spezifische und explizite Ausführung dient nachhaltig dem Verständnis der Methode.

Als „datenkonzentrierte“ Methode gehört die Grounded Theory, die sich vorwiegend mit den Namen Glaser, Strauss und Corbin in Verbindung bringen lässt, in den USA bereits seit den späten sechziger Jahren zum festen Bestand qualitativer Sozialforschung. Zuvor wurde Forschung innerhalb der Sozialwissenschaften durch hypothetisch-deduktive Theoriebildung beherrscht. Insbesondere beeinflussten die Theorien der „großen Männer“, insbesondere von Weber, Durkheim, von Cooley, Mead und anderen Gelehrten die Entwicklung der Forschung, indem man sich auf die Prüfung dieser Theorien beschränkte.

Mit der Ausgabe der „Entdeckung der Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung“<sup>373</sup> bildete sich eine zu den logico-deduktiven Vorgehensweisen kontrastierende Forschungsmethode, die argumentierte, dass das vorherrschende Hauptgewicht auf Theorieprüfung den Prozess der *Theorieerzeugung* vernachlässige.

---

<sup>372</sup> Vgl. die Literatur bezüglich Grundlagen und Strategien qualitativer Forschung (Strauss/ Corbin 1996 und Glaser/ Strauss 1998).

<sup>373</sup> Die Originalausgabe der Autoren Glaser/ Strauss erschien 1967 unter dem Titel „The Discovery of Grounded Theory – Strategies for Qualitative Research“ beim Verlag Aldine de Gruyter, New York.

Als weiteres Defizit der Sozialwissenschaftsforschung in dieser Periode kann wohl das einer reduzierten Theorie-Praxisverbindung benannt werden. Es herrschte in dominierender Art und Weise eine positivistische Theoriebildung vor, die auf umfassende Interpretationen und Deutungsversuche verzichtete und weit entfernt war von Sozialphänomenen, die sie erklären sollte. Die Grounded Theory als Reaktion gegen diese „Positivismustendenz“ war Teil eines Versuchs, sozialwissenschaftliche Daten stärker aus dem Untersuchungsgegenstand heraus erklären und verstehen zu können.

Während der letzten dreißig Jahre haben die Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss ihre Theorieperspektive für die Forschung in den Sozialwissenschaften weiter entwickelt und durchweg für eine induktive Vorgehensweise von Theorien plädiert, bei der Daten systematisch erhoben und analysiert werden. Mit der induktiven Ausrichtung des Vorgehens der Grounded Theory wurde das reine Verifizieren der „großen Theorien“ damit umfassend revolutioniert und die Möglichkeit der Entwicklung einer angemessenen Erklärung von Sozialphänomenen gegeben. Somit kann die Grounded Theory seit ihrer Verbreitung in den 60er Jahren als die zur Zeit kompletteste qualitative Forschungsmethodenlehre angesehen werden.

Auch in Deutschland findet die Methode seit Erscheinen eines von Glaser und Strauss publizierten Aufsatzes zu diesem qualitativen Forschungsansatz im Jahre 1965 Anerkennung und Anwendung. Inzwischen gehört die Grounded Theory in Deutschland und weltweit zu einer der verbreitetsten Methode der qualitativen Sozialforschung, und kann besonders im Bereich sozialwissenschaftlicher Hermeneutik zum festen Bestand des methodologischen Diskurses gezählt werden<sup>374</sup>.

### **6.6.1 Idee und Zielsetzung der Grounded Theory**

Die *Idee* der Grounded Theory besteht darin, dass eine Gruppe bzw. mehrere soziale Gruppen spezifische soziale Probleme teilen, die nicht notwendigerweise artikuliert werden<sup>375</sup>. Die Theorie, die eine Erklärung solcher Phänomene liefern soll, entsteht aus einem „Feldstudium“ bzw. der systematischen Analyse von unterschiedlich gearteten Daten (Interviews, Bilder etc.)

---

<sup>374</sup> Vgl. ausführlich zur Stellung der Grounded Theory im Kontext qualitativer Sozialforschung bei Hildenbrand, 2000 40 ff.

<sup>375</sup> Vgl. Strauss/ Corbin 1990/ 1996.

die sich auf das zu untersuchende Phänomen beziehen. Sie ist damit zunächst nur eine vorläufige Theorie, deren Bestätigung schließlich aus der Analyse der Daten entwickelt und *begründet* wird. Die Formulierung einer Theorie steht dadurch nicht am Anfang sondern am Ende des Forschungsprozesses. Nicht der Theorietest sondern die Theoriegenerierung ist das vorrangige Ziel der Forschung.

Systematische Datensammlung und Analyse, sowie Erarbeitung einer Theorie stehen folglich in wechselseitiger Beziehung zueinander, wobei am Anfang dieses Prozesses nicht eine Theorie, sondern der Untersuchungsbereich steht. Erst im Forschungsprozess stellt sich dann heraus „...was in diesem Bereich relevant ist...“ (Strauss/ Corbin 1996, 8). Die entstandene Theorie wird dabei ebenso mit dem Begriff „Grounded Theory“ bezeichnet, wie der wissenschaftlich-analytische Weg dorthin.

Das *Ziel* der Grounded Theory besteht darin, eine theoretisch vollständige Erklärung *aus (qualitativ erhobenen) Daten zu generieren*, also die *Entdeckung von Theorie* aus systematisch gewonnenen und analysierten Daten voranzutreiben und schließlich eine Theorie zu erstellen, die den untersuchten Gegenstandsbereich erhellt. Diese liefert dann relevante Vorhersagen, Erklärungen sowie Interpretationen und kann zu weiteren Theorien der jeweiligen Disziplin in Beziehung gesetzt werden, damit zu einer kumulativen Erkenntnisnahme führen und bietet letztlich Möglichkeiten praktischer Anwendung. Damit wird auch der Anspruch erhoben, die Dominanz der Entwicklung rein verifizierender Theorien zu entkräften durch eine aus Daten hervorgebrachte Theorie<sup>376</sup>, die von dem Prozess, in dem sie generiert wird, nicht mehr getrennt werden kann. So können neue Theorien entstehen, und „ausgetretene Pfade“ wissenschaftlicher Orientierung in einem bestimmten Gegenstandsbereich werden verlassen. Anzumerken bleibt an dieser Stelle jedoch, dass es nicht allein Daten sein können, die dazu führen ein Alltagsverständnis zu entwickeln, sondern vielmehr die Phänomene, die dahinterstehen<sup>377</sup>.

---

<sup>376</sup> Glaser/ Strauss betonen hierbei die Überbewertung theorieverifizierender Methoden, die letztlich dazu führen, dass die eigentlichen Konzepte und Hypothesen für den Bereich, der untersucht werden soll, in den Hintergrund geraten (vgl. Glaser/ Strauss 1998, 11 ff).

<sup>377</sup> Siehe hierzu ausführlicher in diesem Kapitel 5.2.1.

| Ziele des problemzentrierten Interviews |   | Theoretische Basis: Grounded Theory |   |
|---|---|-------------------------------------|---|
| o                                       | Möglichst unvoreingenommenes Erfassen individueller Handlungen, subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität | o                                   | Hypothesengenerierendes Vorgehen  |
|   |   | o                                   | Einbeziehen theoretischen Vorwissens  |
|   |   | o                                   | Situationsbezogenheit und Prozesshaftigkeit interpretativer Anteile sozialen Handelns |
| o                                       | Situationsadäquate, flexible und Konkretisierung fördernde Methode  | o                                   | Hinwendung zur Sichtweise der Akteure   |
|   |   | o                                   | Befragte als Experten ihrer Orientierungen und Handlungen                             |
|   |   | o                                   | Kommunikativer Charakter der Datengewinnung   |
|   |   | o                                   | Berücksichtigung der Abhängigkeit vom besonderen Kontext                              |

### 6.6.2 Induktive versus deduktive Theorie

Grounded Theory als Erklärung für ein bestimmtes (soziales) Phänomen wird *induktiv* von dem Phänomen abgeleitet, auf das sie sich bezieht. Diesem Vorgehen liegt eine systematische Datenerfassung und -analyse zu Grunde, aus denen die Theorie *entdeckt*, *entwickelt* und immer wieder an den Daten *überprüft* wird. Folglich stehen Datenerfassung, Analyse und Theoriegenerierung in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander.

Die Formulierung von ex-ante-Hypothesen wird (wie überwiegend im Rahmen qualitativ orientierter Methodologien) beim Vorgehen nach der Grounded Theory vollständig abgelehnt, um zu vermeiden, dass Wissen um bestehende Theorien die Wahrnehmung und die Analyse der Daten beeinflusst und lenkt und weiterhin, dass der Forscher mittels dieser Hypothesen auf bestimmte Aspekte festgelegt wird<sup>379</sup>. Im Hinblick auf das Vorwissen in Form von Hypothesen wird innerhalb der Forschungsstrategie von Glaser und Strauss ausdrücklich die Forderung der Befreiung von Vorwissen Nachdruck verliehen, gleichzeitig auf den Verzicht der

<sup>378</sup> Vgl. Witzel 2000.

<sup>379</sup> Meinefeld (2000, 266 ff) betont dies bei der Darstellung des Gegensatzes quantitativer und qualitativer Methodologie im Umgang mit Vorwissen, wobei die quantitative Vorgehensweise ex-ante-Hypothesen als Notwendigkeit gesehen werden, die als Kontrollinstrumentarium und bewusste Strukturierung des Forschungshandelns im Vordergrund des Prozesses stehen, qualitative Methodologie jedoch die Offenheit des Forschers für das potenziell <<Andere>> (ebd., 267) des Forschungsfeldes als grundlegend ansehen.

Lektüre theoretischer und empirischer Arbeiten zum untersuchten Themenbereich. Eine empirisch fundierte allgemeine Theorie sei vielmehr nur dann zu erwarten, wenn der Forscher seine Kategorien aus den Daten selbst gewinne<sup>380</sup>. Dies schließt jedoch andererseits nicht aus, dass Wissen um einen bestimmten Gegenstandsbereich, welches verständlicherweise sowieso nicht ausgeschaltet werden kann, durch Erfahrung bzw. Lektüre sachrelevanter Literatur durchaus Verwendung finden kann. Der Forscher sollte sogar viel über das untersuchte Gebiet wissen, doch besonders dann, wenn er vorab viel über den Untersuchungsgegenstand weiß, muss er irgendwie typischen charakteristischen Eigenschaften seiner Arbeit entfliehen, die ansonsten eine neue Sichtweise verhindern könnten. Damit stellt *Kreativität* im Forschungsprozess eine unverzichtbare Komponente dar: Vorannahmen sollen durchbrochen und alte Ordnungen durch neue ersetzt werden<sup>381</sup>.

Eine „Grounded“ Theory als Theorie, die induktiv *aus Daten entwickelt* wird, sieht in dem erfolgreichen Verlauf des Forschungsprozesses schließlich eine resultierende Theorie, die zumindest zu dem systematisch analysierten Datensatz tadellos passt. Dieses Anliegen kontrastiert eine Theorie, die deduktiv von einer „Großen Theorie“ abgeleitet wird, die dann ausschließlich falsifiziert wird. *Logisch deduzierte* Theorien stimmen ihr Datenmaterial auf eine bereits vorhandene Theorie ab und schreiben der Interpretation der Daten eine allgemeinere soziologische Bedeutung zu. Des Weiteren erfolgt durch ein deduktives Vorgehen eine Überbewertung der Verifizierung von Theorien, während die Relevanz von Konzepten und Hypothesen über den Bereich, der untersucht werden soll, unterbewertet bleibt<sup>382</sup>.

Die Ableitung theoretischer Erklärungen aus „Großen Theorien“ kann gerade für Erklärungen sozialer Phänomene, die sich aus gesellschaftlichen Ordnungen ergeben, deswegen nicht als sinnvoll angesehen werden, da hier sich hier ein permanenter Wandel vollzieht. Diese gesellschaftlichen „Ordnungen“ besitzen deswegen nur einen passageren Charakter bzw. einen historischen und lokalen Geltungsbereich, der besonders seit dem Aufkommen der Moderne die sozialen Handlungen der Individuen verändert bzw. durch die Menschen selbst verändert wird. Eine Großtheorie mit ihren historisch verankerten Erklärungsansätzen verfolgt jedoch diese Wandlungsprozesse nicht und ist deshalb in der Regel nicht aktuell genug und vom gesellschaftlichen Wandel bereits überholt. Somit dient ein „neuer“ theoretischer Ansatz, der aus aktueller Datenmaterial analysiert wird, dazu, die Beschaffenheit sozialer Ordnung zutref-

---

<sup>380</sup> Vgl. zum Vorgehen der Grounded Theory 5.3.

<sup>381</sup> Vgl. Strauss/ Corbin 1996, 12 ff.

<sup>382</sup> Gleichzeitig wird aber auch betont, dass eine Theoriegenerierung ohne Verifizierung nicht einhergehen kann (vgl. Glaser/ Strauss 1998 12 ff).

fender zu beschreiben und eine realitätsverankerte Theorie zu entwickeln. Die Betonung der Grounded Theory liegt deshalb auf Veränderung und Prozess, bzw. der Variabilität und Komplexität des Lebens<sup>383</sup>.

### 6.6.3 Die Grounded Theory als verstehende Tätigkeit

In Anlehnung an Bewegungen des amerikanischen *Pragmatismus* und des *Symbolischen Interaktionismus* wird die Grounded Theory, die als eine der mittlerweile vollständigsten Forschungsmethodenlehren seit den sechziger Jahren bezeichnet werden kann, wie eine problem-lösende Methode geschildert, die sich mit der Verstehenstätigkeit menschlicher Handlungen befasst. Mit der Grounded Theorie sollen Theorien konstruiert werden, um (sozialwissenschaftliche) Phänomene zu verstehen. Im Hinblick auf die Vorgehensweise der Grounded Theory besteht hier primär die Notwendigkeit, ins Feld zu gehen, „...wenn man verstehen möchte, was geschieht...“ (Strauss/ Corbin 1996, 9).

Das „Verstehen“ von Tun und Handeln der Personen lässt somit einerseits die Sicht des Subjekts in den Vordergrund treten, ermöglicht aber ebenso, soziale Situationen und Handlungszusammenhänge des Alltags zu verstehen. Soziale Situationen beinhalten die *wechselseitige Beziehung* von zwei oder mehr Personen, die als Akteure auf der Grundlage kulturell entwickelter Symbole, mit denen eine bestimmte, kulturell entwickelte Bedeutung verbunden ist, in Interaktion treten.

Unter einem solchen verstehenden Ansatz lassen sich Handlungen in Familie und Schule bzw. in den teilnehmenden Personen selbst, deren Sprache oder anderen typischen Strukturen und Prozessen als Handlungsinstanzen, als Orte der Handlung verstehen.

Personen, in dieser Arbeit Eltern und ihre Kinder, erschaffen sich u. a. durch Familie und Schule die Erfahrungswelt, in der sie leben, Bedeutungen dieser Welten sind schließlich das Ergebnis von Interaktionen. Sie werden durch die von den Personen jeweils situativ eingebrachten selbstreflexiven Momente mitgestaltet. Selbst die Interaktion der Personen mit sich selbst beeinflusst die soziale Interaktion, eine Grundannahme<sup>384</sup>, die in dieser Arbeit schon einmal unter dem Begriff des „re-entry“ (Kapitel II) Bedeutung erhielt.

---

<sup>383</sup> Dies impliziert aber gleichermaßen, dass eine Theorie, die sich auf soziale Phänomene bezieht, stets auf Neue generiert werden muss und auf Grund des raschen gesellschaftlichen Wandels die Theorie von heute nicht mehr der Aussage einer Theorie von morgen entsprechen kann.

<sup>384</sup> Vgl. Denzin 2000, 138 ff.

In dieser theoretischen Orientierung des Verstehens von *Alltag* und *Handlung* eignet sich die Grounded Theory in hervorragender Weise als Methode, die sozialen Zusammenhänge von Familie und Schule als „Welt des Sozialen“ zu erfassen und damit eine Lebensweltanalyse durchzuführen, um eine Rekonstruktion der sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten zu gewinnen.

## 6.7 Das Vorgehen nach der Grounded Theory

Eine Konzeption des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses ist durch die Grounded Theory in sehr umfangreicher Form gegeben. Sie reicht von der grundlegenden Idee des Forschers über die Fragestellung bis hin zum Erstellen eines Ergebnisberichtes.

Nachdem Idee und Fragestellung der Forschung sich entwickelt haben, beginnt die Vorbereitung der Datenanalyse mit einer *Sensibilisierungsphase*, innerhalb der der Forscher durch kurze Besinnung über den eigenen Wissenshintergrund (vorausgehendes Literaturstudium, Erfahrungen im interessierenden Phänomenbereich usw.) ein Bewusstsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten entwickelt sowie die Fähigkeit ausprägt, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden.

Zu Beginn dieses Prozesses steht eine noch eher weite Forschungsfrage. Im Verlauf des Forschungsprozesses wird durch die Auseinandersetzung mit der Analyse der Daten diese theoretische Sensibilität noch weiter entwickelt und die Forschungsfrage mehr und mehr eingegrenzt<sup>385</sup>.

Folgende Fragen können innerhalb der Sensibilisierungsphase an das Datenmaterial gestellt werden:

- Was soll über den Untersuchungsgegenstand herausgefunden werden?
- Sind bereits Themen oder Kategorien (durch die Fragestellung, den Leitfaden o. ä.) als Suchstichwörter vorgegeben?

Theoretische Sensibilität kann durch die Beschäftigung mit unterschiedlichen Quellen erreicht werden<sup>386</sup>: Das Lesen von *Literatur* (Forschungsarbeiten, Biographien, amtliche Dokumente usw.) zählt ebenso dazu wie die *berufliche* und somit praktische *Erfahrung* im Feld,

---

<sup>385</sup> Vgl. Böhm 2000, 475 ff sowie Strauss/ Corbin 1996 25 ff.

<sup>386</sup> Vgl. Strauss/ Corbin 1996, 25 ff.



*persönliche Erfahrungen* als Lebenserfahrungen (Tod, Scheidung usw.) und schließlich der *analytische Prozess* selbst, der während des Forschungsprozesses eine additive Quelle zum Erreichen theoretischer Sensibilität darstellen kann. Ziel dieser Phase ist es, sämtliche Quellen, die den Gegenstand beleuchten und näher bringen, phantasievoll zu nutzen.

Mit der Ausprägung einer Sensibilität für die Bedeutung der Daten wird somit im gesamten Verlauf des Forschungsprozesses Schritt für Schritt schließlich die Einsicht und das Erkennen der Parameter der entstehenden Theorie erreicht.

*Orientierung* bildet die zweite Phase der Vorgehensweise und dient dazu, sich eine Übersicht über den gesamten Text (z. B. ein Interview) zu verschaffen, dem der Text „überflogen“ wird. Es werden Auswertungsabschnitte und eventuell eine Grobgliederung erstellt. Stichwörter am Rand des Textes können dazu dienen, die Grobgliederung thematisch zu kennzeichnen, was die spätere Arbeit erleichtert. Es ist sinnvoll, Überlegungen zur Aufteilung des Textes oder theoretische Ideen bezüglich Inhalt und Aufbau des Textes in kurzen Memos festzuhalten.

Finden sich offensichtlich irrelevante längere Passagen im Text, so können diese (auf der Kopie des Textes) ausgeklammert werden, um die Übersicht zu erleichtern.

In der nächsten Phase geht es darum, den Text explizit durchzuarbeiten und zur *Kodierung* der Daten zu gelangen. Dieser Schritt dient der Erfassung und Bewertung des Textinhaltes. Das Kodieren stellt als zentraler Prozess der Theorieentwicklung eine Vorgehensweise dar, durch die die Daten „...aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden“ (Strauss/ Corbin 1996, 39).

Zunächst wird das Interview oder Ähnliches aufmerksam, jedoch ohne Zielrichtung betrachtet, wobei der Text sorgfältig durchgelesen und wesentliche Schlüsselwörter im Text herausgearbeitet werden. Wichtige Textpassagen werden unterstrichen und ihr Anfang, bzw. Ende markiert. Es folgt eine *thematische Erschließung* der Interviews, die als Überblick und Vorbereitung von Feinanalysen betrachtet werden können. Zu den herausgearbeiteten Themen werden Stichwörter (*Codes*) am Rand des Textes notiert, wobei pro Seite nicht mehr als 3-5 Codes anfallen sollten. Oberbegriffe können helfen, die Vielfalt der Codes zu reduzieren.

Als sinnvoll hat es sich erwiesen, zu jedem neu gebildeten Code oder Stichwort kurze Anmerkungen zu schreiben. Dies kann übersichtlich auf Karteikarten erfolgen.

### 6.7.1 Das Auswahlverfahren: Theoretical Sampling

Anders als beim inspektiven Vorgehen, bei dem bereits Vorkenntnisse eines Falles vorhanden sind, die es erlauben, am Beginn der Untersuchung eine Prä-Konstruktion vorzunehmen, vollzieht sich das Theoretical Sampling als *explorative* Vorgehensweise, wobei erst im Prozess der Untersuchung festgelegt wird, welche Personen und Ereignisse einbezogen werden.

Das Theoretical Sampling ergibt sich aus den Schritten des *Sammelns der Daten*, des *Kodierens* (→6.7.2) und schließlich des *Formulierens theoretischer Memos*, um dann weitere Daten zu erheben, die als Vergleich bisheriger Konzepte und Kategorien dienen.

Ziel des Theoretical Samplings ist eine konzeptuelle Repräsentativität, die möglichst alle Faktoren, Begriffe und Phänomene erfasst, die eine untersuchte Kategorie ausmachen. Um dies zu erfüllen, kann es notwendig sein, auf der Basis des Kodierens und Formulierens von Memos eine weitere Datensammlung vorzunehmen, da das bisher Gefundene weiterer Bestätigung bedarf oder weitere Daten der allgemeinen Gültigkeit der Ergebnisse dienen. Welche Gruppen als nächste in die Untersuchung aufgenommen werden, wird auf der Grundlage der bisherigen Analyse entschieden.

Bei diesem Vorgehen entstehen erste Hypothesen, die dann anhand weiterer Datenanalyse getestet werden können. Es kommt somit ein zirkulärer Prozess zustande, der von der Datenerhebung über das Kodieren und die Analyse zu erneuter Datenerhebung führt, um schließlich eine theoretische Sättigung der Kernkategorie (theoretical saturation) zu erreichen.

Für die vorliegende Arbeit wurde, wie im sechsten Kapitel dargestellt (vgl. 6.4.1 und 6.4.2), bereits vor der Datenerhebung eine bestimmte Gruppe ausgewählt, die aus den SchülerInnen einer Schulklasse und deren Eltern bzw. Elternteilen besteht.

Dies mag im Vergleich zum empfohlenen Vorgehen nach der Grounded Theory zunächst einen einschränkenden Charakter haben, bietet jedoch die Möglichkeit, Menschen in sehr ähnlichen Situationen zu befragen. Innerhalb dieser Gruppe konnte dann nach dem Theoretischen Sampling vorgegangen werden, so dass hierdurch durchaus eine Vielfalt an Vergleichen möglich war.

## 6.7.2 Kodieren als zentrale analytische Arbeit

Das *Kodieren der Daten*<sup>387</sup> stellt beim Vorgehen nach der Grounded Theory einen wesentlichen, wenn nicht sogar den grundlegenden Schritt der Analyse dar, durch den „...die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden ...“ (Strauss/ Corbin 1996, 39). Die drei Haupttypen des Kodierens<sup>388</sup>, die nicht grundsätzlich als streng getrennt voneinander zu unterscheiden sind, sondern zu Beginn wie zum Ende einer Projektphase durchaus ineinander übergreifen können, lassen sich folgendermaßen charakterisieren:

1. Das offene Kodieren ermöglicht durch eine eingehende Untersuchung der Daten das Benennen und Kategorisieren der Phänomene. Dazu werden die Daten analytisch aufgebrochen (broken down analytically), gründlich untersucht und Vergleiche hinsichtlich der Ähnlichkeiten und Unterschiede angestellt. Die entstandenen Konzepte stellen schließlich die Bausteine für ein Modell dar.
2. Axiales Kodieren als integrative Feinanalyse ermöglicht die Bildung von Kategorien mit möglichst dichtem Beziehungsnetz. Dazu werden die Kategorien in ihrem theoretischen Beziehungsnetz ausgearbeitet, präzisiert und schließlich die Beziehungen zwischen den Achsenkategorien und den Konzepten in ihren formalen und inhaltlichen Aspekten hergestellt.  
Fragen nach den ursächlichen Bedingungen, Konsequenzen, Handlungen und Kontextbedingungen dienen der Ermittlung der Beziehungen.
3. Das selektive Kodieren schließlich stellt den Prozess des Auswählens der Kernkategorie dar: Welche Kategorien, Dimensionen, Eigenschaften und Relationen sind für die Konstrukte einer Theorie von Bedeutung? In welcher Beziehung steht die Kernkategorie zu anderen Kategorien? Hierzu werden evt. weitere Kategorien verfeinert, entwickelt und eine Validierung der Beziehungen dieser Kategorien zur Kernkategorie vorgenommen, mit dem Ziel der Integration von Kategorien zu einer Grounded Theory.

Durch das Verschlüsseln bzw. Übersetzen der Daten, wie es im Verlauf der Kodiervorgänge geschieht, gelingt es dem Forscher, mit einem relativ geringen Aufwand der Datenerhebung durch eine umfangreiche Datenanalyse schließlich eine angemessene Theoriebildung zu errei-

---

<sup>387</sup> Vgl. Strauss/ Corbin 1996, 39 ff.

<sup>388</sup> Analysebeispiele zu dem jeweiligen Kodiervorgang in praktischer Anwendung werden im nächsten Kapitel veranschaulicht.

chen. Ermöglicht wird dies durch eine Analyse, die vom Beginn des Forschungsprozesses über das Theoretical Sampling führt und die dauernde Rückkehr zu den Daten einbezieht.

## 6.8 Möglichkeiten, Kritik und Grenzen der Methode

### *Rekonstruktion sozialer Realität*

Möchte man soziale Wirklichkeiten erfassen und erklären, so gelingt dies durch das zirkulär aufgebaute methodische Vorgehen der Grounded Theory am ehesten. Dadurch, dass das Datenmaterial im Mittelpunkt der Untersuchung steht und diese durch die Datenanalyse ihren weiteren Verlauf nimmt, ist gewährleistet, Hypothesen und Theorien zu *konstruieren*, die Handlungssysteme „naturgetreu“ abbilden.

Das für den Forscher anfangs konfus und ungreifbar erscheinende Verfahren der Methode stellt sich während der Arbeit schnell als Systematik dar, die jedoch keinesfalls starren und rigiden Formeln unterliegt. Vielmehr können die Verfahren und Techniken sehr flexibel und den Voraussetzungen der Umstände entsprechend angewandt werden. Somit kann es auch gelingen, mit einem relativ geringen Umfang an Datenmaterial, wie es eine einzelne Forscherin bzw. ein einzelner Forscher oftmals vorliegen hat, die Wirklichkeit zumindest für diese Lebenswelten darzustellen. Was einem großen Forschungsunternehmen selbstverständlich nicht ausreichen würde, macht sich also in kleinstem Forschungsrahmen bezahlt, wie dies übrigens im Bereich qualitativer Untersuchungen meist der Fall ist.

### *Die Grounded Theory – eine naive Methode?*

Durch den Bruch der Grounded Theory mit der alternativen und eher „strengen“ methodologischen Forschung ist sie einer beträchtlichen Menge Kritik unterworfen worden, die überwiegend in der Begründung lag, Grounded Theory sei die Annäherung einer Rückkehr zum einfachen Empirismus, wie Bacon („inductivism Baconian“) ihn als Erneuerung der wissenschaftlichen Analyse zu Beginn des 17. Jahrhunderts präsentierte<sup>389</sup>. Im Gegenteil jedoch stellt die Methodenlehre nach der Grounded Theory eine Auffassung wissenschaftlicher Anfrage dar, die weit von solch einer naiven Methode entfernt und hervorragend dazu geeignet ist, Sozialphänomene abzufragen und zu erklären.

---

<sup>389</sup> Vgl. u. a. Hillmann 1994, 68, 69.

Wenngleich im Zuge des vermehrten Aufkommens methodisch strenger quantitativer Methoden vor allem in der Soziologie qualitative Forschung eine Diskreditierung erfahren musste, da sie im Allgemeinen für exploratorisch und unsystematisch erklärt wurde, so muss immer wieder die Genauigkeit der Realitätsabbildung erwähnt werden, die eine generierende Theorie leisten kann, weil sie sich in engstem Bezug aus und mit den Daten entwickelt. Auf die Bedingungen, wie das methodische Vorgehen nach der Grounded Theory zu einer glaubwürdigen Theorie führt, weisen die Autoren Glaser und Strauss in ihrem Beitrag „Strategien qualitativer Forschung“ (1967/ 1998) ausführlich hin. Für besonders erwähnenswert halte ich hierbei den Aspekt der *komparativen Analyse*, da durch den ständigen Vergleich innerhalb des Datenmaterials Ungenauigkeiten der Daten korrigiert werden können<sup>390</sup>.

### *Hypothesenverzicht als Freiheit des Forschers*

Wenngleich es quasi unmöglich erscheint, ohne Vorwissen in den Forschungsprozess einzusteigen, so muss dennoch betont werden, dass durch die Forderung des Verzichts auf Hypothesen die Voraussetzung für eine interpretative Sozialforschung überhaupt erst geschaffen wird. Diese Forderung der „Unvoreingenommenheit“ des Forschers, der sich möglichst voraussetzungslos auf das Feld einlässt, vernachlässigt allerdings, dass bereits die Auswahl des Feldes, und ich möchte sagen, das gesamte große Thema der Forschungsarbeit aus dem (Vor-)Wissen des Forschers resultieren. Damit muss die Vorstellung der Möglichkeit einer direkten Erfassung sozialer Realität als Idealisierung und gleichzeitig als erkenntnistheoretische Unmöglichkeit angesehen werden<sup>391</sup>.

Die Grounded Theory als *Kunstlehre* eröffnet dem Forscher auf den ersten Blick eine sehr große Freiheit hinsichtlich der Entwicklung einer Theorie, da sich das Grundkonzept als Verzicht auf die Verifizierung bereits vorhandener, „großer Theorien“ versteht und solche Theorien als gegenstandslos betrachtet. Die Untersuchung soll dadurch unabhängig hiervon als jeweils „neues“ Analysefeld angesehen werden. Aus den eben erwähnten Gründen lässt sich einem solchen Anspruch jedoch nur schwer nachkommen. Die Freiheit durch das Lösen von bereits bestehenden Kenntnissen und Einstellungen kann auch dadurch zu einer Belastung führen, dass vorhandenes Wissen als solches im Sinne einer ausschließlichen Information behandelt werden muss.

---

<sup>390</sup> Vgl. Glaser/ Strauss 1998, 228.

<sup>391</sup> Vgl. Meinefeld 2000, 267 ff.

Gerade für die vorliegende Arbeit bleibt jedoch festzustellen, dass im Zuge sich wandelnder gesellschaftlicher und damit auch institutioneller Verhältnisse nichts so vergangen ist wie die Theorie von gestern: Gerade die rasanten gesellschaftlichen Veränderungen, die sich in den letzten Jahren auf die Lebensphase Jugend ebenso ausgewirkt haben wie auf die Familie und sämtliche Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, verleihen der Novellierung bestehender Theorien bezüglich dieser sozialen Verhältnisse zu einer immensen Bedeutung. Auch wenn die Forschungsfrage sich aus einer längeren Beschäftigung mit einem bestimmten Thema, sei es aus beruflichen oder privaten Gründen, ergeben hat, so kann sie aus Aktualitätsgründen im Prinzip einer bereits bestehenden Theorie nicht unterliegen, da die Theorie von gestern das Heute nicht mehr in angemessener Weise wiedergeben kann<sup>392</sup>.

## **6.9 Forschungsprotokoll**

Der zeitlich dimensionalisierte Forschungsprozess dieser Arbeit lässt sich nur ganz grob darstellen, was auf das oben beschriebene Vorgehen der Datensammlung und Datenanalyse ebenso zurückzuführen ist, wie auf die gesamte zirkuläre Arbeitsweise im methodischen Rahmen der Grounded Theory. So lässt sich auch die Überschneidung der einzelnen Arbeitsphasen erklären.

Ein übersichtliches Raster über die ca. dreijährige Untersuchungstätigkeit soll den LeserInnen dennoch gegeben werden, wodurch nicht nur die einzelnen temporalen Abschnitte der Forschung, sondern zusammenfassend auch die einzelnen Arbeitsschritte erkenntlich werden.

---

<sup>392</sup> Die ist im Bereich der Naturwissenschaften vielleicht noch so lange möglich, wie auch hier Umweltbedingungen zu so erheblichen Veränderungen führen, dass eine entwickelte Theorie so aktuell ist, wie der DAX von gestern.

Abb. VI.3 Der Ablauf des Forschungsprozesses

| Arbeitsphasen / Zeitraum   | 2001      | 2002              | 2003        | 2004/2005                 |
|--|-----------|-------------------|-------------|---------------------------|
| <b>1. Vorbereitungsphase</b><br>- Theoretische Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsbereich<br>- Ermittlung des Forschungsstandes<br>- Entwicklung der Fragestellung  | Juli 2001 | bis November 2002 |             |                           |
| <b>2. Konkretisierung des theoretischen Konstrukts: Inklusionsleistung des Familiensystems</b><br>- Sensibilisierung für den Inklusionsbegriff<br>- Theoretische Einordnung des Untersuchungsgegenstandes<br>- Erarbeitung einer Theorieskizze   |           | ab Juni 2002      |             | bis März 2004             |
| <b>3. Datenerhebung (Elterninterviews/ Aufsätze von SchülerInnen)</b><br>- Probeinterviews mit Eltern und SchülerInnen<br>- Problematisierung und Umstrukturierung der Datenerhebung mit SchülerInnen<br>- Transkription der erhobenen Daten<br>- Strukturierung der Daten (Theoretische Memos, Entwicklung erster Kategorien) |           | Februar 2002      |             | bis Juli 2004             |
| <b>4. Offenes Kodieren der Interviews und Aufsätze</b><br>- Vorläufige Datenauswertung und Hypothesenerstellung<br>- Vergabe von Kategorienamen  |           |                   | Januar 2003 | bis April 2004            |
| <b>5. Axiales und selektives Kodieren als Feinanalyse</b><br>- Auswahl der Interviews und Aufsätze („Theoretical Sampling“)<br>- Erarbeitung von Hauptkategorien<br>- Anwendung des Paradigmatisches Modells zur Erschließung der Daten  |           |                   | August 2003 | bis August 2004           |
| <b>6. Theoretisches Schreiben</b><br>- Erschließung der Kernkategorie „Wie eine Andere Welt“<br>- Bestätigung der Kernkategorie durch Integration der erarbeiteten Hauptkategorien<br>- Theoretische Dimensionalisierung der Handlungsstrategien um die Kernkategorie<br>- Anfertigung des Forschungsberichts                  |           |                   |             | Mai 2004 bis Februar 2005 |

## VII. Fallrekonstruktion der Interviews und Aufsätze

### 7.1 Auswertung der Daten nach der Grounded Theory:

#### Analysebeispiel eines Elterninterviews

Die Datenanalyse nach dem Interpretationsstil der Grounded Theory (Glaser/ Strauss 1967/ 1996; Strauss/ Corbin 1990/ 1996; Strauss 1994) erfolgt, wie im vorherigen Kapitel ausführlicher erläutert, nach dem Grundprinzip der Entwicklung eines *kategorialen Deutungsrahmens* für ein bestimmtes Untersuchungsphänomen. An dieser Stelle sollen nun Daten von Eltern und SchülerInnen anhand von Analysebeispielen kodiert werden. Dabei zeichnet sich ein schematisches Vorgehen ab, welches von Beginn dieses Prozesses an unterstützend auf die spätere Theorieentwicklung wirkt.

Das folgende Analysebeispiel wird durchgehend an einem Datenausschnitt eines Elterninterviews präsentiert. Im Mittelpunkt steht dabei die in allen Interviews einführende Frage nach dem *Umgang der Eltern mit dem schulischen Lebensalltag innerhalb des Familienalltags*.

Um das Verständnis der Leserin bzw. des Lesers zu fördern, möchte ich die Arbeitsschritte der Datenanalyse für jede Kodierart veranschaulichen, die auch während der tatsächlichen Datenanalyse nach der Methode der Grounded Theory erfolgt. Der hier als chronologisch dargestellte Ablauf von offenem, axialem und selektivem Kodieren gestaltet sich in der Forschungsrealität als zirkulärer Prozess.

Die eigentliche, hier nicht dokumentierte Analysetätigkeit beginnt jedoch bereits mit dem Notieren von Kode-Notizen, die als anfängliche Namen für bestimmte Ereignisse im Datenmaterial direkt an den Rand der Dokumente geschrieben werden können. Es folgen schließlich weitere Stufen der Ausformulierung, die die entdeckte „Hauptidee“ (Strauss/ Corbin 1996, 54) anschließend immer weiter spezifizieren und bereichern.



### 7.1.1 Der Erzählimpuls für das Elterninterview – Ein Interpretationsversuch

Wie bei den Erzählstimuli, die den 16 SchülerInnen in Form von Statements Gleichaltriger vor der Erstellung ihrer Aufsätze gegeben wurden (→6.5.4) soll nun eine Interpretation für den Gesprächseinstieg, der den Elterninterviews diene, gegeben werden. Dazu wird eine schrittweise Deutung sowohl für den einleitenden Stimulus als auch die Inhalte des Leitfadens vorgenommen. Eine Eingruppierung der verschiedenen Fälle wird im Sinne der Grounded Theory dadurch vollzogen, ähnliche Fälle durch entsprechende oder gleiche Kategorien und deren Analyse zu gruppieren bzw. durch abweichende Kategorien zu differenzieren. Dadurch wird –wie in den folgenden Abschnitten ausführlich beschrieben– nicht der Einzelfall behandelt, sondern eine Theorie anhand von Kategorien und schließlich einer Hauptkategorie entwickelt.

Der Gesprächseinstieg „Ihre Tochter/ Ihr Sohn besucht ja jetzt die 8. (9.) Klasse der Realschule. Erzählen Sie doch mal über sich als Vater/ Mutter dieses Schulkindes.“

#### **Leitfaden**

- **Wie sehen Sie sich Eltern als Mutter/ Vater von SchülerInnen?**
- **Wodurch entstehen Spannungen und Konflikte im Eltern-Kind-Verhältnis, die auf die Schule zurückzuführen sind?**
- **Welche Möglichkeiten der Beteiligung am Schulleben des Kindes werden wahrgenommen?**
- **Bestehen Erwartungen oder gar Ängste bezüglich der Bewältigung des Schulalltags?**
- **Die persönliche Sichtweise zur Wertigkeit von Schule und Bildungsabschluss.**
- **Abschließend die Aufforderung, ein Resümee des Erzählten zu ziehen.**

### 7.1.2 Das Benennen von Phänomenen beim offenen Kodieren

Der Vorgang des „offenen Kodierens“ beginnt mit einer eingehenden Untersuchung der Daten, um im weiteren Verlauf schließlich Phänomene benennen und kategorisieren zu können<sup>393</sup>. Hierzu wird der Text des vorhandenen Datenmaterials satz- und abschnittsweise ana-

<sup>393</sup> Zum Verfahren des offenen Kodierens vgl. Strauss/ Corbin 1996, 44 ff.

lysiert und solchen Ereignissen Namen zugeordnet, die als *Phänomen* hervortreten. Während dieses Vorgangs, der als erster Schritt des Analyseprozesses im Rahmen des offenen Kodierens als *Konzeptualisierung* bezeichnet wird, „...werden die Daten in einzelne Teile aufgebrochen, gründlich untersucht, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen, und es werden Fragen über die Phänomene gestellt, wie sie sich in den Daten widerspiegeln...“ (Strauss/Corbin 1996, 44).

Durch eine *komparative Analyse* (das Vergleichen von Konzepten, die sich offenbar auf ein ähnliches Phänomen beziehen) wird schließlich eine *Klassifikation* von Konzepten erreicht, die eine höhere Ordnung auf abstrakterer Ebene von Konzepten darstellt. Eigenschaften und Dimensionen von Kategorien werden anschließend auf ihre Beziehungen untereinander untersucht und angeordnet.

Das hier illustrierte Analysebeispiel zeigt Konzepte, die als grundlegende Bausteine der Theorie herausgearbeitet wurden. Sie entstammen überwiegend aus Worten und Äußerungen der Informantin selbst. Als „In-Vivo-Kodes“ stellen sie somit eine wichtige Quelle für die Vergabung der konzeptionellen Namen dar<sup>394</sup>.

---

<sup>394</sup> Vgl. Strauss/ Corbin 1996, 50.

Abb. VII.1 Kode-Notiz: Wie wird der Schulalltag in den Familienalltag integriert?

| Interviewpassage  | Kodierung (Konzepte)  |
|---|---|
| <p>Fokus:<br/>Wie wird der Schulalltag in den Familienalltag integriert?</p>  |   |
| <p>„...[...] es ist schon <u>anstrengender</u>(--)<u>es ist für mich persönlich auch schon so'n bisschen belastender</u>, weil ich in so einem <u>Gewissenskonflikt</u> drin stecke(.)<u>ne(.)einerseits habe ich meine Kinder von klein an erzogen, ihren Kram zu machen, für ihren Kram verantwortlich zu sein und erlebe halt an Elternabenden immer wieder</u>(--)<u>du bist die einzige Mutter, die nicht weiß, was abgeht in der Schule</u>(.)...[...]<u>ich steck da immer in so 'nem Konflikt</u> drin(.)<u>soll ich mich da mehr einklinken oder nicht</u>(--)<u>eigentlich denke ich</u>(.)<u>von mir aus gesehen</u>(.)<u>lass sie machen soweit sie alleine klar kommen</u>(.)<u>soweit wie sie mich nicht brauche ist es für mich in Ordnung</u>(---)<u>ja aber als Vergleich zu anderen Müttern</u> denke ich auch(--)<u>Rabenmutter</u>(.)<u>lässt deine Kinder total hilflos</u>...[...]<u>dadurch, dass ich alleine bin</u>(.)<u>bin ich ganz schön gefrustet</u> stellenweise, weil ich immer <u>alleine diesen Kampf</u>[...]ausführen muss...</p> | <p><b>Anstrengung</b> und <b>Belastung</b> werden auf zwei Ursachen zurückgeführt:<br/>1. die Veränderungen, die die weiterführende Schule mit sich bringt und<br/>2. einen <b>Gewissenskonflikt</b> im erzieherischen Handeln (Delegieren von <b>Verantwortung</b> an Kind und Schule)</p> <p>Reflexion der eigenen <b>Beteiligung</b> am Schulleben: Wissen um das, was „abgeht“ in der Schule<br/><b>Hilflosigkeit</b>: Soll ich mich da mehr <b>einklinken</b> oder nicht?</p> <p><b>Von mir aus gesehen</b> und der <b>Vergleich zu anderen Müttern</b> lässt die Frage aufkommen: Bin ich eine <b>Rabenmutter</b>, die ihren Kindern nicht genügend <b>Hilfe</b> bietet?</p> <p><b>Gefrustet</b>, weil <i>alleine</i> mit diesem <b>Kampf</b></p> |

Zu diesem Kodierausschnitt wurden folgende Memos<sup>395</sup> verfasst:

*Anstrengung und Belastung durch die Schule werden in diesem Fall sehr offensichtlich als persönliches Erleben einer Mutter geschildert, während andere Interviewpartner die Belastung mehr indirekt zum Ausdruck bringen oder als „geteiltes Leid“ von Kind und Eltern ansehen.*

*Belastung durch die Schule wird auf zwei Ebenen begründet: einmal durch Veränderungen, die die **weiterführende Schule** mit sich bringt (deutlich wird dies durch Verwendung des Komparativs: anstrengender bzw. belastender), zum andern durch einen **Konflikt**, der in einer differenzierten Haltung zwischen notwendiger und hinreichender bzw. erforderlicher **Unterstützung** schulischer Aktivitäten der Tochter besteht.*

<sup>395</sup> Memos sind schriftliche Analyseprotokolle, die als erste Ergebnisse der Analyse angesehen werden können. Sie „stellen die schriftlichen Formen unseres abstrakten Denkens über die Daten dar...“ (Strauss/ Corbin 1996, 170).

Der erwähnte **Gewissenskonflikt** deutet darauf hin, dass der eigene Erziehungsstil, der im familiären Geschehen seine Anwendung findet, mit dem Erziehungsstil in der Schule konfliktiert. Dadurch tritt gleichzeitig eine erzieherische<sup>396</sup> Unsicherheit auf, wie mit dieser Differenz von Stilen bzw. Zielen der Erziehung umgegangen wird. Auch der Vergleich mit anderen Müttern verursacht ein schlechtes Gewissen („...als Vergleich zu anderen Müttern...“). Dieser **Vergleich** wirft die Frage auf, wie viel **Verantwortung** notwendig ist und wie viel der Tochter in Sachen Schule zugemutet werden kann und führt zur Eigenbeurteilung einer **Rabenmutter**, die von ihren Kindern in schulischen Angelegenheiten die Selbstständigkeit abverlangt, die ihnen auch zu Hause zugestanden und auferlegt wird („...lässt deine Kinder total hilflos...“). Im Rahmen des erzieherischen Handelns entsteht dadurch das Gefühl der **Hilflosigkeit**. **Erziehung** wird persönlich als **Frustration** und **Kampf** erlebt, besonders, weil das erzieherische Handeln nach ihrer **Scheidung** von der interviewten Mutter **alleine** bewältigt werden muss.

Zu beachten ist, dass solche Memos zwar sehr hilfreich sind, aber lediglich als erste Eindrücke der Forscherin anzusehen sind, die als eine Art „Proposition“ Hypothesencharakter haben. Erst im Verlauf der weiteren Konzeptualisierung und im Vergleich mit anderen Daten kann festgestellt werden, wie Phänomene miteinander in Beziehung stehen, ob sie in dieser Form aufrecht erhalten werden können oder ob Konzepte vielleicht einen anderen Namen erhalten sollen, der jeweils zutreffender erscheint.

Des Weiteren weisen solche ersten theoretischen Notizen auch eine Richtung für den Prozess der Datenauswahl auf und für Bereiche, die in den folgenden Interviews untersucht und nachgefragt werden sollen (*Theoretical Sampling*<sup>397</sup>).

Ausgehend von dem theoretischen Memo des oben aufgeführten Beispiels lässt sich als Ergebnis für diese Interviewpassage das zentrale Konzept „Hilflosigkeit“ im erzieherischen Handeln der Mutter herausarbeiten. Die komparative Analyse weiterer Fälle aus dem Bereich der Elterninterviews zeigt, dass sich weitere Konzepte unter „Hilflosigkeit“ einordnen lassen, da sie sich auf ein ähnliches Phänomen beziehen. Diese Klassifikation führt schließlich zu einer Anhebung des Abstraktionsniveaus, wodurch „Hilflosigkeit“ auf einer höheren Ord-

---

<sup>396</sup> Es wird hier absichtlich von „Erziehung“ gesprochen, um noch einmal den Unterschied zu dem vielfach verwendeten Begriff der „Partizipation“ am Schulleben hervorzuheben. Partizipation wird in dieser Arbeit aber nur als Einbettung in das erzieherische Verhalten der Eltern (und dazu gehört eben auch die Betreuung während des Schulverlaufes) angesehen.

<sup>397</sup> Ausführlicher wird auf das Theoretical Sampling im sechsten Kapitel (6.4; 6.7.1) eingegangen.

nung, der *Kategorie* angesiedelt werden kann, die sich als grundlegender Baustein identifizieren lässt. Hierunter können nun verschiedene Konzepte mit ähnlichem Bezugspunkt zusammengefasst werden.

Die Analysetätigkeit ist auch an dieser Stelle als Prozess zu verstehen, wobei diese Arbeit immer wieder durch das Festhalten theoretischer Notizen („Memos“) unterbrochen wird. Das Verfassen von Memos kann, wie es weiter oben in Textform dargestellt wurde, aber auch in Form von Diagrammen als graphische Darstellungen von Beziehungen zwischen Konzepten, Schemata oder anderen Notizen verfasst werden (7.2.1). Dabei variieren Inhalt und Länge der theoretischen Notizen ebenso wie der Abstraktionsgrad je nach Forschungsphase steigt: Beim axialen und selektiven Kodieren ist dieser sehr viel höher als beim offenen Kodieren, das nur erste theoretische, dennoch bereits sensibilisierende Überlegungen und „Auffälligkeiten“ des Datenmaterials widerspiegelt. Mit fortschreitender Analyse werden Memos und Diagramme komplexer: Sie gewinnen an Dichte, Klarheit und Präzision. Innerhalb dieses Prozesses wächst schließlich eine Datenbasis an, die in engstem Bezug zur sozialen Realität die Entwicklung der Theorie vorantreibt.

Mit dem Erstellen von theoretischen Notizen gelingt es der Forscherin bzw. dem Forscher, eine „analytische Distanz“ (Strauss/ Corbin 1996, 170) zum Untersuchungsmaterial einzunehmen. Somit kann ein abstraktes Denken weg von den Daten erreicht werden, um dann wieder zu ihnen zurückzukehren und den Realitätsbezug zum Datenmaterial herzustellen.

Die innerhalb sämtlicher Kodierverfahren angefertigten Memos als schriftliche Analyseprotokolle sind somit für das Anfertigen eines sorgfältigen und glaubwürdigen Forschungsberichtes ebenso unverzichtbar wie für das Ausarbeiten der Theorie<sup>398</sup>.

Das weiter oben herausgestellte Konzept der „Hilflosigkeit“ im Erziehungshandeln kann nun durch Zuordnung von prägnanten Attributen einer analytischen Verfeinerung unterzogen werden. *Eigenschaften* stellen dabei die Charakteristika der Kategorie dar, *Dimensionen* kennzeichnen diese Eigenschaften im Besonderen.

---

<sup>398</sup> Vgl. Strauss/ Corbin 1996, 171 ff.

„Ich steck da immer in so 'nem Konflikt drin(.)soll ich mich da mehr einklinken oder nicht?“

| <u>Kategorie</u>  | <u>Eigenschaften</u>   | <u>Dimensionen</u>   |
|---|--|--|
| <b>H<br/>I<br/>L<br/>F<br/>L<br/>O<br/>S<br/>I<br/>G<br/>K<br/>E<br/>I<br/>T</b><br>im elterlichen erzieherischen Handeln | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bewusste Differenz eigener und schulischer Erziehungsstile und -ziele</li> <li>- Ambivalenz im Erziehungshandeln (zugleich Förderung der Autonomie der Tochter als auch die Angst, eine „Rabemutter“ zu sein)</li> <li>- Vergleich mit anderen Müttern als Mittel der Beurteilung des eigenen Handelns</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- dauerhaft vs. passager (die gesamte Realschulzeit)</li> <li>- als konfligierend empfundenen vs. konfliktfreies Handeln</li> <li>- vergleichende vs. selbstbestimmte Kriterien des Handelns</li> </ul> |

Die neben „Hilflosigkeit“ entwickelten Kategorien dieses Interviews, wie sie oben aufgeführt sind (u. a. Belastung, Verantwortung, Unterstützung etc.) dienen schließlich als weitere Grundlage für das theoretische Sampling und den Fokus, der bei der nächsten Datenerhebung beachtet werden sollte.

Innerhalb dieser Arbeit gestaltete sich das theoretische Sampling zusätzlich dadurch, dass die gefundenen Kategorien zusätzlich auch den „Beobachtungsort“, d. h. typische familiäre Konstitutionen bestimmte, etwa Familien mit mehreren Kindern, allein Erziehende, beruflich Selbstständige usw.

„Hilflosigkeit“ im erzieherischen Handeln wird zunächst als zusammenfassende Bezeichnung ähnlichen Ereignissen und Vorfällen übergeordnet. An einigen Beispielen verschiedener El-

ternaussagen, unter denen Hilflosigkeit ebenfalls festgestellt werden kann, lässt sich zeigen, was dieses Phänomen und seine jeweils differierenden Dimensionalisierungen verdeutlicht. Gleichzeitig soll bei dieser Darstellung das Verfassen der entsprechenden *Kode-Notizen* zu dem Phänomen in Form von *Memos* erfolgen, wie es im gesamten Prozess des Kodierens der Fall ist<sup>399</sup>. *Memos* variieren in ihrer qualitativen und quantitativen Ausprägung je nach Forschungsphase, Absicht und Art des Kodierens sowie nach dem Stil der Forscherin oder des Forschers.

An der frühen Stelle des offenen Kodierens wurde für diese Arbeit für eine erste Orientierung hinsichtlich der entwickelten Kategorien in Form von *theoretischen Notizen*<sup>400</sup> erreicht. Nachdem –das soll hier nicht aufgelistet werden– das Phänomen „Hilflosigkeit“ im erzieherischen Handeln, was sich speziell aus der schulischen Situation ergibt, zunächst in jedem Einzelfall hinterfragt und auf Eigenschaften und Dimensionen untersucht wurde, erfolgte der Vergleich für die Aussagen mehrerer Elternteile, um nach weiteren Eigenschaften und Ausprägungen von „Hilflosigkeit“ zu ermitteln.

Die erstellten *Memos* können zum Zeitpunkt des offenen Kodierens lediglich als erste theoretische Notizen gelten, die sich im fortschreitenden Forschungs- und Analyseprozess weiterentwickeln und konzeptuell an Komplexität gewinnen. Dennoch sind sie für die Forscherin bzw. den Forscher bereits in dieser Phase ein unerlässliches Mittel, das abstrakte Denken über die Daten zu fixieren und einen gewisse analytische Distanz zum Datenmaterial einzunehmen, um daraufhin zu diesem zurückzukehren.

Weiterhin ist es durchaus möglich, dass den in diesem Arbeitsabschnitt herausgefundenen Phänomenen im Laufe der weiteren Beschäftigung mit den Daten eher die Bedeutung einer Bedingung oder eines Kontextes zukommt. Auch zu dieser Differenzierung können die angefertigten *Memos* erheblich beitragen.

---

<sup>399</sup>Die hier zitierten Belegstellen sind im Verlauf durchaus mehrmals zu verwenden. Dadurch zeigt sich der zirkuläre Prozess im Umgang und der Analyse der Daten und es wird die Verwobenheit der Kategorien und Subkategorien auch für den Leser bzw. die Leserin deutlich, die nicht das ausführliche Datenmaterial kennen. Die Belegstellen werden hier ohne Transkriptionszeichen dargestellt, so dass ein flüssiges Lesen gewährleistet ist. Des Weiteren wird darauf verzichtet, die Daten der Erstellung des jeweiligen *Memos* zu kennzeichnen.

<sup>400</sup> Vgl. Strauss/ Corbin 1996, 178 ff.

Das Phänomen „Hilflosigkeit im erzieherischen Handeln“ durch den Einfluss des schulischen Lebensalltags:

*„Für mich jedenfalls ist das heute doch schon ein bisschen schwieriger, dem Kind dann Unterstützung und Hilfe zu geben [...]ich habe Gott sei Dank einen Bekannten, der hat ein Wirtschaftsstudium gemacht. Und zu dem habe ich gesagt, komm hier rüber und mach mit der S. Mathe. Ich krieg die Krise, ich kann ihr nicht helfen. Hinz und Kunz habe ich mobilisiert. Ja, und wegen Englisch dann, da hatte sie auch ihre Probleme mit der Frau – ich weiß nicht wie die heißt – in Englisch kann ich ihr nicht großartig helfen[...]. Ich habe im Osten damals kein Englisch gelernt, da stehe ich jetzt voll auf dem Schlauch. Ich kann die Vokabeln abfragen, aber wenn es darum geht Englisch-Deutsch, Deutsch-Englisch, ich kann es ja dann schon mal gar nicht lesen, dann lacht sie sich kaputt.“*

Memo: Wenn in diesem Interview *Hilflosigkeit* als Phänomen hervortritt, so handelt es sich um eine Form, die sich ausschließlich auf die Unmöglichkeit der schul-fachlichen Hilfestellung zu Hause bezieht. Diese Schulfachlichkeit stellt eine spezifische Eigenschaft dar. Die Hilflosigkeit der Mutter ist dann besonders groß, wenn es um Fächer geht, in denen sie aus bestimmten Gründen nicht ausreichend gebildet ist. Wenn die Möglichkeit besteht, fremde Hilfe in Anspruch zu nehmen, so wird dies getan, was zur Erleichterung führt („*Gott sei Dank*“).

*„Teilweise fühle ich mich da schon ziemlich hilflos und machtlos gegenüber den schulischen Einflüssen, die da von außen auf die Kinder eintreffen. Wenn der J. dann so erzählt mit dem Rauchen und so. Ich meine, wenn er damit anfängt, dann ist es so, dann kann ich es nicht ändern. Also wir rauchen zu Hause nicht und von daher denke ich oder hoffe, dass er es lässt[...]aber wenn es dann Drogen werden oder, also dann hoffe ich nicht, dass er da rein gerät. Ja und ich meine, das fängt ja oft in der Schule an[...]ich denke, wenn sie es wirklich wollen, dann erzählen sie es zu Hause nicht[...]solche Sachen kommen dann zu Hause nicht mehr an[...]da hat man dann als Eltern keinen Einfluss mehr drauf.“*

Memo: *Hilflosigkeit* wird in diesem Fall ausgelöst durch die Angst, dass der elterliche Einfluss durch schulinternes Geschehen (das Verhalten und Handeln der MitschülerInnen) verloren gehen könnte und der Sohn dem Einwirken der Gleichaltrigen ausgesetzt ist, die in der Schule mit ihm zusammen sind. Unter der Bedingung, dass die Eltern unaufgeklärt über bestimmte Vorfälle bleiben (z. B. Drogenkonsum), verstärkt sich das hilflose Gefühl. Im Gegenzug dazu verringert es sich, wenn davon ausgegangen werden kann, dass der Sohn die Elternhausstrukturen („*Wir rauchen zu Hause nicht*“) übernimmt.



*„Wir haben den Vorteil, dass meine Frau wie auch ich, dass wir beide gut ausgebildet sind. Wir sind in der Lage, uns zeitlich mit den Kindern zu beschäftigen, und wir sind auch in der Lage, die Aufgabenstellung der Schule umzusetzen. Das heißt, eigentlich ist das für uns eine runde Situation, die nicht viele haben zu Hause.“*

Memo: Beim Analysieren dieses Datenausschnittes fällt auf, dass die defizitären schulischen Angelegenheiten, die von dem Schüler mit nach Hause gebracht werden, nicht wie in den anderen Fällen zu einem hilflosen Verhalten führen, sondern im Gegensatz dazu eigene Gegebenheiten aktiviert werden. Die Bedingung „gute Voraussetzungen im Elternhaus durch motivierte und fähige Eltern“ führt also zu einer Beseitigung der Hilflosigkeit: Je mehr die Eltern selbst dazu beitragen können, zu Hause die Lücken schulischer Gegebenheiten zu füllen, desto weniger kommt das Gefühl der Hilflosigkeit zu tragen.

Für die Vielzahl der verschiedenartigen Memos, die man während des offenen Kodierens schreiben kann, gibt es praktisch keine Grenzen. Die oben aufgeführten und zunächst sehr einfachen theoretischen Notizen erleichterten im Verlauf der Arbeit die Orientierung der zunächst konfus erscheinenden Datenmasse. Hierdurch können Gedanken für ein weiteres Phänomen offen werden, für neue Kategorien, ihre Eigenschaften, ihre dimensional Abstufungen usw.

Der nachfolgende Prozess des axialen Kodierens verläuft ebenfalls unter der Erstellung von Memos, die nun eine weitere Ordnung und eine Zusammenfügen der analysierten Kategorien ermöglichen, so dass schließlich eine Integration sämtlicher Kategorien erreicht werden kann.

### **7.1.3 Das Paradigmatische Modell im Prozess des axialen Kodierens**

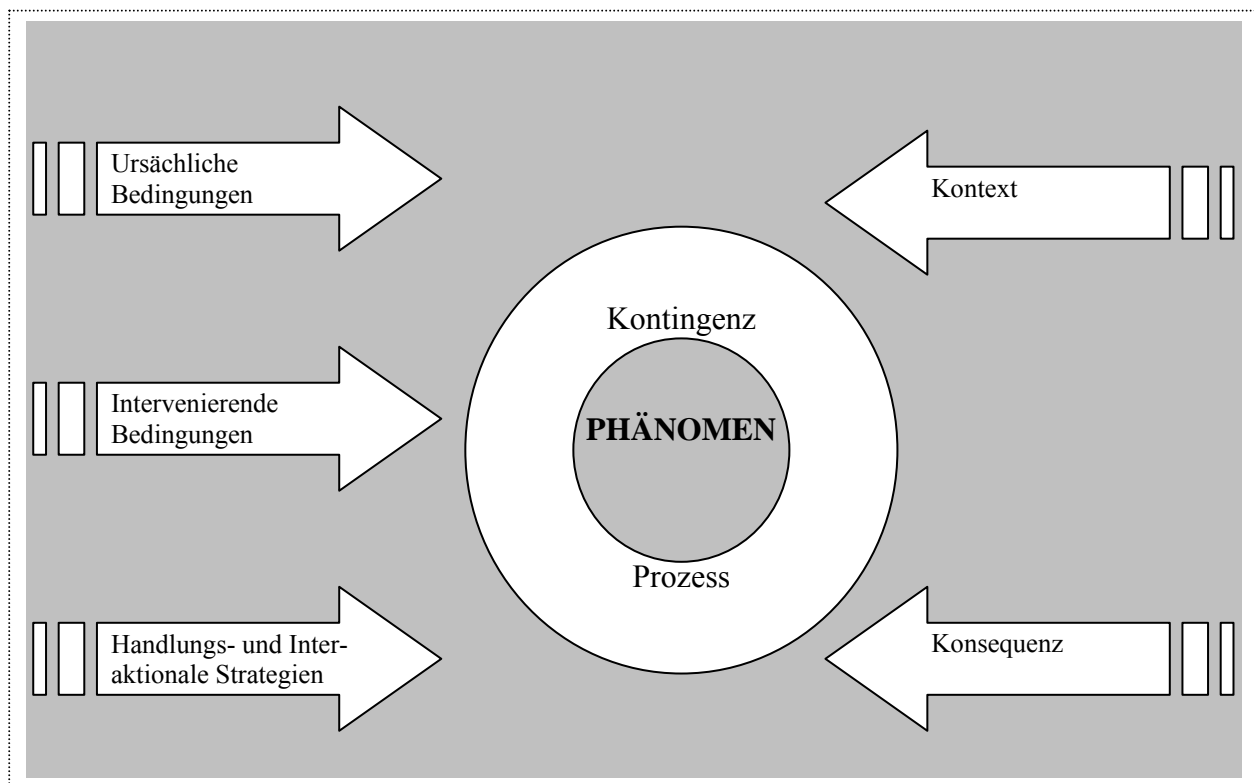
Das Vorgehen des axialen Kodierens wurde bereits in Kapitel VI kurz erwähnt (6.7.2). Zielsetzung des axialen Kodierens ist es, „hypothetische Beziehungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien gemäß dem Paradigma anzunehmen und zu verifizieren“ (Strauss/Corbin 1996, 182). Weiterhin werden bei diesem Vorgang die Eigenschaften von Phänomenen auf ihre Variationen untersucht (den jeweiligen Dimensionen).

Im anschließenden Verlauf des *axialen Kodierens* wird die Kategorie „Hilflosigkeit“ im erzieherischen Handeln mit weiteren wesentlichen und kennzeichnenden Kategorien auf neue

Art zusammengesetzt und verbunden. Am Ende soll eine Interpretation der Daten erzielt werden, die über das bisherige Klassifizieren hinausgeht. Erreicht wird dies, indem *Bedingungen* des Phänomens herausgestellt, der Handlungskontext des Handelns der Individuen ermittelt sowie *intervenierende Bedingungen* und daraus folgende *Handlungen* und *Konsequenzen* herausgearbeitet werden. Diese Arbeit mit den Daten kann zur Erkenntnis führen, dass ein Vorfall, der ursprünglich als Kategorie bezeichnete wurde, sich als Bedingung, Konsequenz usw. eines abstrakteren Phänomens erweist. So hat es sich schließlich auch mit dem hier vorgestellten Phänomen der Hilflosigkeit ereignet, das sich im weiteren Analyseprozess als eine von mehreren ursächlichen Bedingungen für die umfassende Kernkategorie einordnen ließ.

Der hier vorgestellte Untersuchungsabschnitt lässt sich in ein paradigmatisches Modell einordnen, das vereinfacht dargestellt so aussieht<sup>401</sup>:

Abb. VII. 2 Kodierparadigma für sozialwissenschaftliche Fragestellungen im Stil der Grounded Theory



<sup>401</sup> Auf die Definition der einzelnen Begriffe soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Vgl. hierzu Strauss/Corbin 1996, 78 ff.

Die weitere Bearbeitung und Analyse des Datenmaterials innerhalb des axialen Kodierens dient der Verknüpfung der entwickelten Subkategorien mit einer übergeordneten Kategorie. Hierzu wird ein Satz von Relationen aufgestellt (s. o.), der sich auf ein herausragendes *Phänomen* und dessen *ursächliche Bedingungen*, den *Kontext* sowie *intervenierende Bedingungen*, *Handlungs- und interaktionale Strategien* und schließlich *Konsequenzen* bezieht<sup>402</sup>. Mit dieser Vorgehensweise werden die im offenen Kodieren aufgebrochenen Daten auf eine neue Art wieder zusammengefügt und dadurch eine von möglicherweise mehreren verschiedenen Hauptkategorien entwickelt.

Die Zielsetzung dieses Arbeitsschrittes besteht darin, hypothetische Beziehungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien gemäß dem Paradigma anzunehmen und zu verifizieren sowie nach Variationen in den Eigenschaften der Kategorien zu suchen.

Um die (zunächst) hypothetischen Beziehungen der Subkategorien und der dazugehörigen Hauptkategorie zu entwickeln und schließlich zu einer Verifizierung zu gelangen, ist es notwendig und hilfreich, *theoretische Notizen* in Form von *Diagrammen* (7.1.3) anzufertigen. Diese dienen als Erweiterung der im Prozess des offenen Kodierens erstellten Memos durch das Verknüpfen und Entwickeln von Kategorien mit Hilfe *eines paradigmatischen Modells*. So können interkategorialen Beziehungen leicht herausgefunden und eine Systematik bezüglich der komplexen Beziehungsstruktur zwischen den Daten erreicht werden. Dies sichert eine Theorie, die sich durch Dichte und Präzision auszeichnet.

Das axiale Kodieren gestaltet sich sehr komplex, da die analytischen Schritte durchweg simultan ablaufen. Im Wesentlichen ist man mit vier verschiedenen „Aufgaben“ beschäftigt, die den grundlegenden analytischen Verfahren „Stellen von Fragen“ und „Ziehen von Vergleichen“<sup>403</sup> untergeordnet sind:

- 1) *Subkategorien werden zu einer Kategorie hypothetisch in Beziehung gesetzt*. Die Beziehungen zwischen Subkategorie und Phänomen können aus dem zuvor durchgeführten theoretischen Kodieren entwickelt werden.
- 2) *Hypothesen werden anhand der vorliegenden Daten verifiziert*, d. h. man arbeitet in einem zirkulären Prozess und kehrt dadurch immer wieder zu den Daten zurück,

---

<sup>402</sup> Vgl. Strauss/ Corbin 1996, 75 ff.

<sup>403</sup> Ebd., 44.

sucht dort nach Hinweisen und Ereignissen, die die gestellten Fragen bestätigen oder widerlegen.

- 3) Es werden *weitere Eigenschaften und deren dimensionalen Einordnung* der entwickelten Kategorien und Subkategorien ermittelt.
- 4) Es wird nach *Variationen von Phänomenen* gesucht durch den Vergleich von Kategorien und Subkategorien, die verschiedene Muster aufweisen. Solche Hinweise auf Unterschiede innerhalb der Untersuchung sind ein wichtiger Bestandteil, um die später entwickelte Theorie zu festigen<sup>404</sup>.

Das schriftliche Festhalten eines paradigmatischen Modells kann in einem ersten Schritt sehr übersichtlich schematisch dargestellt werden. So lassen sich die jeweiligen Analyseergebnisse vorerst durch einen Satz von Beziehungen systematisch abbilden. Dies soll nun für den oben dargestellten Interviewausschnitt exemplifiziert werden.

#### **7.1.4 Der Einsatz von Diagrammen**

Neben den unterschiedlichen theoretischen Notizen, die bereits im Verlauf des offenen Kodierens entstehen, werden auch während des axialen Kodierens weiterhin Memos über das untersuchte Phänomen verfasst. Dieser Prozess verläuft jedoch spezifischer, indem eingehende Fragen an das Phänomen gestellt werden.

Die zuvor angefertigte erste Notiz zu dem Phänomen Hilflosigkeit im erzieherischen Handeln wird hierbei nicht dargestellt. Bei dieser Art des frühen Dokumentierens wird der Interviewausschnitt auf die oben genannten Bedingungen und Konsequenzen befragt, die zum Auftauchen des Phänomens führen und dies (ähnlich wie beim offenen Kodieren) in theoretischer Notizform festgehalten.

In einem Diagramm lassen sich die Analyseresultate nun zusammenfassend sehr übersichtlich abbilden:

---

<sup>404</sup> Strauss/ Corbin 1996, 86 ff.

Abb. VII.3 Paradigmatisches Modell zum Phänomen „Hilflosigkeit“ im elterlichen Erziehungsverhalten

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Phänomen:</b><br/>Hilflosigkeit</p>   | <p><b>Ursächliche Bedingungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diskrepanz zwischen Erziehung zur Autonomie und kontrollierendem Erziehungsverhalten</li> <li>- negative Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit</li> </ul>  |
| <p><b>Eigenschaften der ursächlichen Bedingungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Differenz elterlicher und schulischer Erziehungsstile und -ziele</li> <li>- festgesetzte negative Erfahrung liegt viele Jahre zurück</li> <li>- Sensibilität für Schulproblematik gegeben</li> <li>- Verantwortung lastet innerfamiliär allein auf der geschiedenen Mutter</li> </ul>                                  | <p><b>Spezifische Dimensionen der Hilflosigkeit:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- anhaltend und kontinuierlich</li> <li>- mit steigender Tendenz</li> <li>- bis zum Schulabschluss aussichtslos im Hinblick auf Änderung</li> <li>- Hilfe von außen erfolgt nicht („allein“) bzw. wird nicht erwartet</li> </ul>   |
| <p><b>Kontext im Umgang mit Hilflosigkeit:</b><br/>Unter Bedingungen, bei denen die Hilflosigkeit im Erziehungsverhalten anhaltend, kontinuierlich und mit steigender Tendenz vorhanden ist und wo eine Änderung vor Schulabschluss und externe Hilfe nicht zu erwarten ist bzw. nicht in Anspruch genommen wird.</p>   |  |
| <p><b>Strategien zur Bewältigung der Hilflosigkeit:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- wird ein „typisches“ Negativbild von Schule und LehrerInnen geschaffen, das eine gewisse Ablehnung aufweist</li> <li>- besteht die Tendenz, die Verantwortung der Tochter zu übertragen</li> <li>- werden schulische Veranstaltungen (z. B. Elternabende) als nutzlos betrachtet und schließlich gemieden</li> </ul> | <p><b>Belegende Textstellen aus dem Datenmaterial:</b></p> <p>„...da kommst du an Lehrer, da ist Hopfen und Malz verloren...“</p> <p>„...ihr Lehrer, ihr könnt mich alle mal[...]ich habe einfach eine Abneigung...“</p> <p>„Ich bin froh, dass die V. gut klar kommt in der Schule und ihr Ding macht[...]und ich lass sie auch jetzt gewähren...“</p> <p>„...an Elternabenden, wo so gar nichts läuft[...]wo die ihr Programm abziehen...“</p> <p>„...da war einfach für mich der Ofen aus...“</p> |

Fortsetzung des Diagramms auf der nächsten Seite

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Intervenierende Bedingungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- überfordernde Erziehungssituation der allein erziehenden Mutter</li> <br/> <li>- Pädagogisches Fachwissen durch den eigenen Beruf als Erzieherin</li> <br/> <li>- Negative Erinnerung an die eigene Schulzeit</li> </ul> | <p>„Mit meinem Mann ist eine andere Geschichte[...]der ist halt nun mal so, trägt wenig zu allem hier bei uns bei...“</p> <p>„Mein Mann der kümmert sich sehr sehr wenig um die Kinder...“</p> <p>„...dann zieh doch zum Papa, ich schaff das hier nicht mehr...“</p> <p>„...durch meine Ausbildung und durch mein Fachwissen, das ich mir angeeignet habe, sehe ich bei Lehrern, wie die den Unterricht gestalten...“</p> <p>„...von daher hab’ ich einfach auch schon eine negative Einstellung auch zur Schule gehabt[...]weil ich einfach eine schlechte Schulzeit hinter mir hatte...“</p> |
|--|---|

Die oben als geordneter Ablauf dargestellte Sequenz von Phänomen, ihrer ursächlichen, kontextualen und intervenierenden Bedingungen und deren Konsequenzen ist so selbstverständlich in der sozialen Realität nicht anzutreffen. Es handelt sich stets um Prozesse, wobei die Konsequenzen von Handlungen immer auch von den Bedingungen eingeholt werden. So können Veränderungen von Bedingungen zu einer entsprechenden Reaktion führen, was wiederum zur Änderung der Konsequenz führt.

Des Weiteren kann die Einordnung eines Phänomens als Bedingung, Konsequenz o. ä. als unrichtig erkannt werden, wie in oben aufgeführtem Beispiel: Im weiteren Verlauf der Untersuchung (siehe das Verfahren des *selektiven Kodierens* im Anschluss im Abschnitt 7.3) wurde die Kategorie „Hilflosigkeit“ durch das systematische In-Beziehung-Setzen mit der Kernkategorie als *Bedingung* angesehen, die unter den weiter gefassten Begriff der „Angst“ im Umgang mit schulischen Alltag subsumiert werden kann. Die „Hilflosigkeit“ der Eltern im Umgang mit dem Schulalltag führt dazu, dass Handlungsstrategien entwickelt werden, die diese Hilflosigkeit zumindest vorübergehend zu kompensieren versuchen.

Nachfolgend soll nun eine erste Darstellung der Auswertungsergebnisse von Elterninterviews gegeben werden. Hierzu wird auf weitere *wesentliche Kategorien* eingegangen, die als zentrale analytische Konzepte angesehen werden können, der Erschließung der Theorie dienen und die dem eigentlichen Untersuchungsphänomen der familiären Inklusion der schulbezogenen Kommunikation aus der Perspektive der Eltern Konturen verleihen sollen.

Die vorgestellten Kategorien sind im Verlauf der Analyse in Bezug auf ihre Subkategorien entstanden, so dass es sich bei der Darstellung –wie dies für die gesamte Präsentation der einzelnen Arbeitsschritte gilt– um ein Resultat eines umfangreichen Arbeitsprozesses handelt.

## **7.2 Zentrale Aspekte um die Auseinandersetzung mit dem Schulalltag in der Familie aus Sicht von Eltern und SchülerInnen**

Individuen und Gruppen –in dieser Arbeit Eltern und SchülerInnen, die gemeinsam als Familie auftreten –interagieren und handeln immer im Zusammenhang bestimmter Ereignisse und Situationen. Die Handlung umfasst den zweckgerichteten und zielorientierten Umgang mit einem Ereignis bzw. Phänomen, seine Bewältigung oder die Reaktion hierauf, wobei das Phänomen unter spezifischen Bedingungen auftritt und einen bestimmten Kontext um sich herum vereint. Die interaktionale Komponente bezieht sich dabei auf das Selbst des Handelnden und auf weitere Interaktionen. Handlung und Interaktion orientieren sich an unterschiedlichen Bedingungen und rufen unterschiedliche Konsequenzen hervor, wodurch sie in einem prozesshaften Verlauf auftreten: Ändern sich die kausalen, kontextualen oder intervenierenden Bedingungen eines Phänomens (7.1.3), so ändern sich auch Handlung und Interaktion mit dem Ergebnis einer neuen Konsequenz.

Um beim oben genannten Beispiel zu bleiben, könnte eine der intervenierenden Bedingungen dadurch zumindest gemildert werden, indem ein neuer Lebenspartner der allein erziehenden Mutter einen Teil ihrer Hilflosigkeit auffängt. Diese Veränderung könnte zur Konsequenz eine erleichternde Erziehungssituation der Mutter bedeuten, wodurch sie ihre Hilflosigkeit durch die Hilfe des neuen Partners reduzieren kann. Andererseits kann hierdurch eine neue kontextuale Bedingung entstehen, die dann wiederum den handelnden Umgang mit dem Phänomen verändern kann. Somit erfolgt die Handlung bzw. Interaktion immer in Beziehung zu ihren Bedingungen und Konsequenzen und wird auf einen solchen prozessualen Verlauf auch untersucht.

An dieser Stelle der Datenanalyse, dem axialen Kodieren, können solche Muster von dimensionalen Ausprägungen in den Ereignissen und Vorfällen, die zu einem bestimmten Phänomen gehören, festgestellt werden. Es lassen sich bereits jetzt zweckgerichtete und untereinander verbundene Handlungs- und Interaktionsabfolgen bezüglich der verschiedenen Phänomene herausarbeiten, die eine (vorläufige) Erklärung elterlichen Handelns im Umgang mit dem Schulalltag liefern.

So konnten innerhalb der Elterninterviews Unterschiede im Umgang mit der Verarbeitung des Schulalltags in der Familie festgestellt werden, die sich je nach Stärke der Belastung durch die Schule, durch die Anzahl weiterer Schulkinder in der Familie usw. ergaben. Es konnten Differenzen in den Ursachen für sowie in der Art des Umgangs und der Kompensation dieser Be-

lastung festgestellt werden. Eigenschaften von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen, die sich auf ein Phänomen beziehen, zeigen während der Arbeit mit den Daten interagierende Zusammenhänge von Ereignissen. So wurde bei den Aussagen der Elternteile deutlich, dass die Belastung durch den schulischen Alltag in sehr unterschiedlicher Weise zum Vorschein kommt und Konsequenzen, die den Beteiligten als solche gar nicht bewusst sind, frühzeitig oder bereits seit einigen Jahren erfolgen, wodurch diese Konsequenzen dann wieder zur Bedingung für den weiteren Umgang mit der Situation werden können usw.

Der nachfolgende Überblick der Analyseergebnisse, der *zentrale Themen* beinhaltet, die auf eine von Seiten der Eltern erlebte Trennung der Lebenswelten von Familie und Schule hindeuten, orientiert sich sprachlich und inhaltlich sehr eng am Datenmaterial und soll den Leser bzw. die Leserin sukzessive an die Ergebnisse des Untersuchungsfeldes *Elternhaus* heranführen, um die hohe Komplexität der hier vorherrschenden sozialen Zusammenhänge zu verstehen. Die analytischen Konzepte, die hierbei entwickelt werden, lassen eine erste Gestalt des Hauptuntersuchungsphänomens der Frage einer Teilhabe familiärer an schulbezogener Kommunikation aus der Perspektive von Eltern und SchülerInnen als Beobachter zustande kommen.

Die hier angeführten Themen umfassen insgesamt solche, die innerhalb des Theoretical Samplings von den ausgewählten Fällen der Elterninterviews und Aufsätzen der SchülerInnen entstanden und jeweils kodiert und interpretiert wurden. Diese aus dem offenen Kodieren gewonnen Indikatoren können nun auf die Themenbereiche global strukturierend dargestellt werden und – nachdem sie auf ihre Handlungsstrategien und interaktionalen Zusammenhänge untersucht wurden – als vorläufige Analyse in den weiteren Prozess einfließen.

Um eine Unterstützung der Indikatoren zu erreichen, können bereits vorhandene Forschungsberichte, veröffentlichte Artikel o. ä. zu einem ähnlichen Untersuchungsbereich auf die selbst analysierten Phänomene bezogen werden. Dabei ist jedoch die Vorsicht geboten, sich nicht vorbehaltlos auf die Interpretationen solcher Forschungsergebnisse zu stützen. Die Analyse muss letztlich immer am eigenen Datenmaterial verifiziert werden können.

Der nachfolgenden Interpretation, die an dieser Stelle bereits einen strukturierenden Charakter aufweist, fehlt es selbstverständlich noch an umfassender Tiefe, die im später ansetzenden Prozess des selektiven Kodierens gelingt.



### 7.2.1 Sorgen und Ängste, die durch die „Andere Welt“ bei Eltern hervorgerufen werden

| <u>Interviewpassage (Eltern)</u>  | <u>Thematische Fokussierung:</u>  |
|---|---|
| <p>„Oder Unterrichtsausfall[...]die einzigen, die darunter leiden müssen, sind natürlich die Schüler, die jetzt ein Voll-Power-Programm bekommen, ich hoffe es zumindest, damit sie zumindest das Schulziel erreichen.“</p> <p>„Alles, was in der Schule läuft, da haben wir ja keinen Einfluss drauf.“</p> <p>„Ach du lieber Himmel, was wird denn das, ja was macht dann der P., so ein Typ wie unser P., wenn da ja keiner tut oder guckt?“</p> <p>„Wenn das nur noch um Leistung geht und alles andere zählt nicht mehr.“</p> <p>„Als Mutter macht man sich ja schon Gedanken und Sorgen, wie es weitergeht und ob es klappt.“</p> <p>„Weil ich was gegen das Gymnasium hier habe[...]wir waren halt nicht von der gehobenen Klasse.“</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Wahrnehmung schulischer Voraussetzungen und Forderungen und deren Konsequenzen</li><li>▪ Gefühl des Ausschlusses und eines Kontrollverlustes elterlichen Einflusses</li><li>▪ Zuschreibung eines schulischen Universalcharakters, wobei individuelle Belange in den Hintergrund geraten</li><br/><li>▪ Sozioökonomische Selbsteinordnung; Deutung der Diskrepanz von eigenem Sozialstatus und vermutetem schulischem Prestige</li></ul> |

Der erste zentrale Aspekt, der ersichtlich wird, wenn Eltern über den Schulalltag sprechen, entspricht im weitesten Sinne Ängsten, die in ihrer Art und Ausprägung sehr unterschiedlich sind, sich aber überwiegend in der Einschätzung der Folgen schulischer Anforderungen und schulisch-organisatorischer Gegebenheiten widerspiegeln. Damit umfasst der gewählte Ausdruck *Sorgen* eine Reihe von Aussagen, die sich auf die authentische Wahrnehmung des schulischen Alltags aus der Sicht der Eltern beziehen, z. B. die Anforderungen, die gerade kurz vor Erreichen des ersten Sekundarabschlusses erfüllt sein müssen, um Jugendlichen eine weitere Perspektive zu bieten, weiterhin die Tatsache, dass Schule in ihrer Selektionsfunktion zur Ungleichheit von Bildungschancen führt und schließlich die zunehmende Distanzierung der Jugendlichen von der bis dahin zentralen Erziehungsinstanz Elternhaus, welche nun zunehmend abgelöst oder sogar ersetzt wird durch außerfamiliäre Systeme.

Diese Aussagen beschreiben grundlegend die offensichtliche Erkenntnis der Eltern hinsichtlich einer Trennung von Elternhaus und Schule, die jedoch nicht als völlige Abspaltung des einen von dem anderen System angesehen werden kann, sondern trotz oder gerade wegen der

Differenzen auf eine gegenseitige Einflussnahme (zunächst die der Schule auf das Elternhaus) hinweist.

Die Frage, wie Sorgen und Ängste in der Familie durch die tägliche Konfrontation mit dem Schulleben entstehen, soll nun einer Mehrebenenanalyse unterzogen werden, um den Verlauf dieses Ereignisses auf Grund seiner weitreichenden Bedingungsfaktoren zu verfolgen. Bedingungen ergeben sich dabei nicht nur im unmittelbaren Umfeld, also der Familie oder der Schule, sondern zeigen eine weitreichende Genese, die von politischen, gesellschaftlichen sowie organisatorischen Umständen abhängt und ihre eigentliche Auswirkung schließlich in der zuvor beschriebenen Handlungs- und Interaktionsfolge des einzelnen Individuums oder einer Gruppe zeigt.

Die Analyse beginnt mit der Betrachtung der gesellschaftlichen Makroebene, die im Sinne einer hochmodernen Leistungsgesellschaft die Vorgaben macht, die schließlich auch schulpolitische Debatten in Gang setzt. Wie bereits im einführenden Kapitel dieser Arbeit dargestellt, sind es international ausgerichtete Leistungsvergleiche von SchülerInnen, die auf nationaler Ebene zur Umstrukturierung von Lehr- und Lernmethoden führen und eine Verschärfung des schulisch ausgerichteten Leistungsgedankens herbeiführen. Am Ende dieses konkurrierenden Leistungsstrebens steht unter dem Einfluss der globalen Ökonomie die wesentliche Frage der sozialen Platzierung, die in Deutschland wie in anderen modernen Gesellschaften letztendlich durch den entsprechenden Beruf bzw. Arbeitsplatz definiert wird. Dieser Einfluss erscheint zunächst als weit entfernt von dem familiär entstehenden Phänomen der Angst, bietet für diese aber eine wesentliche Determinante für den Umgang mit dem Schulleben innerhalb der Familie.

Die internationalen „Vorgaben“ führen auf schulisch-organisatorischer Ebene zum Versuch der Verwirklichung optimaler Lehr- und Lernstrategien, um dem gesellschaftlichen Anspruch gerecht zu werden. So gibt es seit einigen Jahren von Schulen durchgeführte Programme, die zu einer Qualitätsverbesserung und Qualitätssteigerung führen sollen und nach dem Bekanntwerden der Ergebnisse von PISA spezifisch auf die dort dargestellten Defizite ausgerichtet sind. Wenn sich die Einzelschule mit solchen Qualitätsprogrammen<sup>405</sup> zum Erreichen von international angemessenen Standards befasst, so handelt es sich hierbei um eine Schulentwicklung, die darauf abzielt, zumindest theoretisch den Schulerfolg von SchülerInnen zu

---

<sup>405</sup> Vgl. Ackermann/ Wissinger 1998 und Kempfert 2000.

verbessern und erzieherische Wirkungen der Schule zu stärken. Da der Qualitätsbegriff<sup>406</sup> für Schulen in Deutschland noch überwiegend durch gute Leistungen einer möglichst hohen SchülerInnenzahl definiert wird und somit sehr einschränkend auf einen ganzheitlichen Bildungsbegriff wirkt, gehen Inhalte wie soziales Lernen, Kreativität, Originalität, Zusammenhängendes Lernen usw. ebenso verloren wie die individuelle Hilfe auch für leistungsschwächere SchülerInnen, die in anderen Ländern, z. B. im anglo-amerikanischen Raum als selbstverständlich für gute Schulqualität gelten.

Eltern stellen bezüglich ihrer Vorstellung von Schulqualität fest: „*Unterrichtsausfall[...]* die einzigen, die darunter leiden müssen, sind natürlich die Schüler“, ein schulorganisatorisches Defizit, das auf Grund der politischen Debatten für die der Schule übergeordneten Instanzen (Ministerien, Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion) bzw. die Schule selbst einen Sekundärcharakter erhält. Dieser Mangel an Qualität aus Sicht der Eltern wird deswegen als beängstigend empfunden, da sie hierin die Gefahr einer Benachteiligung und Überforderung ihrer Kinder sehen, „*die jetzt ein Voll-Power-Programm bekommen,[...], damit sie zumindest das Schulziel erreichen.*“ Und weil Eltern ihre Funktion innerhalb des Schulalltags klar in eine eher ohnmächtige Position einordnen, wie das folgende Beispiel zeigt:

„*Alles, was in der Schule läuft, da haben wir ja keinen Einfluss drauf, das heißt also, wenn die Kinder morgens in die Schule kommen und sitzen vor einem Lehrer, dann hat über die nächsten fünf Schulstunden oder sechs Schulstunden zumindest mal der Lehrer die Amtshoheit, würde ich mal sagen, das heißt, wenn die Kinder dort tun und machen können, was sie wollen, und auch keine oder wenig Grenzen gezeigt bekommen, dann sind natürlich die Einflussmöglichkeiten der Eltern sehr begrenzt*“,

entsteht das unbefriedigende Gefühl eines vom Schulleben ausgeschlossenen Familienlebens durch den von außen organisierten Schulalltag.

Konkretisiert werden Sorgen, die der schulische Alltag mit sich bringt, durch das Gefühl, *allein* mit den An- und Überforderungen zu sein. Das Phänomen „allein“ hat sich innerhalb der Elterninterviews vielfältig dargestellt. So empfinden Eltern, die durch die Übernahme einer partizipierenden und organisierenden Funktion (z. B. als ElternsprecherIn) den Kontakt zu anderen Eltern gesucht haben, das Gefühl des Alleinseins als Enttäuschung, wenn andere Eltern weniger engagiert sind – „*Da war also das Interesse nicht mehr so groß und[...]* dann verliert man ja irgendwie dann auch die Lust“ – und mehr das Gelingen des Schulverlaufes

---

<sup>406</sup> Eine Eindeutigkeit in der Definition von Qualität im Sinne einer „guten Schule“ kann derzeit – trotz der inzwischen umfangreichen Literatur zu diesem Thema – nicht ausgemacht werden, und es gibt ganz unterschiedliche Ansatzpunkte, Schulqualität zu bestimmen.

ihres eigenen Kindes in den Vordergrund stellen – *„Das sind so Eltern. Jeder ist nur noch mit sich selbst beschäftigt und das finde ich so schlimm[...]es kümmert sich keiner mehr um den anderen“*.

Allein Erziehende vermissen innerhalb der Familie einen Partner, mit dem sie den Ängsten im Umgang mit der Schule gemeinsam begegnen können: *„und dadurch, dass ich alleine bin, bin ich ganz schön gefrustet stellenweise, weil ich immer alleine diesen Kampf Tag für Tag, Abend für Abend ausführen muss“*.

Ganz deutlich wird in der Familie der Umgang reflektiert, den LehrerInnen als Erziehungsbeauftragte mit den eigenen Kindern pflegen. Was zu Hause selbstverständlich in die Betreuung des eigenen Kindes einfließt, wird in der Schule vermisst – *„Ach du lieber Himmel, was wird denn das, ja was macht dann der P., so ein Typ wie unser P., wenn da ja keiner tut oder guckt?“*, und lässt Bedenken bezüglich einer ausreichenden „Versorgung“ des Kindes in der Institution Schule aufkommen. So entsteht ein Gefühl von „hier“ und „dort“, wobei die Familie das „Hier“ ist, wo die Betreuung des eigenen Kindes individuell orientiert verläuft – *„Wenn man mit dem ein bisschen was macht, schreibt der sofort drei Noten besser“* – während die Schule als „Dort“ angesehen wird, wo der Einzelne seiner besonderen Ansprüche entbehren muss und durch die Familie dieses Defizit ausgeglichen werden muss: *„[...]ja was macht dann der P., so ein Typ wie unser P., wenn da ja keiner tut oder guckt, dann muss ich das wohl machen“*.

Eine weitere Distanzierung von der Welt der Schule zeigt sich in Bedenken, dem schulischen Prestige nicht entsprechen zu können. Obwohl die Leistungen und die Bereitschaft von Jugendlichen selbst vielleicht gegeben sind, übernehmen Eltern letztendlich die Zuordnung zu familienangemessenen Verhältnissen, weil sie sich dort eher zugehörig fühlen: *„Wir waren halt nicht von der gehobenen Klasse“*. Eltern nehmen dadurch selbst eine soziale Einordnung vor, die dann je nach Entsprechen oder Nicht-Entsprechen Auswirkungen auf die Wahl der weiterführenden Schule hat. Auch die Vorerfahrung von anderen Kindern der Familie trägt entscheidend dazu bei, welche Schulart gewählt wird. – *„Die Große aus der Ehe vor der S. hatte damals auch den Wunsch auf das Gymnasium zu gehen, hat das dann zwei Jahre gemacht und war aber von den Leistungen her so zurückgefallen, dass wir sie dann runterholen mussten[...]und da habe ich gesagt, das gibt nichts mit der S., sie soll Realschule machen und wenn sie dann halt den Wunsch hat, dass sie weitermachen will, dann kann sie den Abschluss über das Abitur nach der Realschule immer noch machen“*. Es scheint, als empfänden Eltern

dadurch eine weniger beängstigende und für sie selbst sicherere Situation im Umgang mit Schule.

Die grundsätzliche Frage, warum Eltern den Schulalltag, der zu Hause an sie herangetragen wird, mit einem eher besorgten Gefühl verbinden, lässt sich nach dieser Analyse überwiegend auf den Aspekt der Auswirkungen und des Einflusses der Schule auf das Leben des eigenen Kindes erklären. Vorrangig handelt es sich dabei um das, was die Schule verlangt, um ein entsprechendes Zertifikat für die weitere soziale Platzierung in der Gesellschaft zu erhalten. Die Bedenken der Eltern weisen auf eine komplizierte Gestalt hinsichtlich ihrer Entstehung hin, da die Erwartungen an die Jugendlichen nicht allein in der Schule entstehen, sondern ebenso im Elternhaus geprägt werden: *„Also, dass die einen ordentlichen Schulabschluss haben, das will man ja, das ist ja klar. Dass zumindest der Realschulabschluss mal da ist“*. Die gesellschaftlichen Bedingungen, die letztlich beide Institutionen zum Leistungsstreben führen, wurden ja bereits erläutert.

Die elterlichen Ängste in der Begegnung mit dem Schulalltag spiegeln sicherlich auch eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit dieser „anderen Welt“ wider. So wie die Gruppe der Gleichaltrigen, mit denen Jugendliche Umgang haben, von der Familie auf standesgemäßen Umgang<sup>407</sup> „geprüft“ wird, so konstruieren Eltern auch ein Bild von Schule, das hinsichtlich des Sozialprestiges möglichst dem der Familie entsprechen muss. Eltern fühlen sich offensichtlich dort sicherer, wo familienähnliche Verhältnisse zu erwarten sind und wo Differenzen zum eigenen sozialen Stand auszuscheiden scheinen.

Die initiierte Distanz von Elternhaus und Schule, die sich hier auftut, weist auf sehr ambivalente Ursachen hin. So verlangen Eltern einerseits nach der erzieherischen Unterstützung durch die Schule, um die geforderten gesellschaftlichen Erwartungen und Voraussetzungen zu erreichen, zweifeln an der ausreichenden Übernahme dieser schulischen Aufgabe – *„Aber die Schule grundsätzlich hat für uns einen edukativen Charakter, ganz klar, der in meinen Augen viel zu wenig wahrgenommen wird[...]wo wir zu Hause das fortführen dürfen – müssen – sollen, was die Schule eben nicht macht“* – wollen aber andererseits keine großen Differenzen von schulischen Strukturen in ihre familienorientiertes Handeln aufnehmen, da dies befremdend und damit ebenso beängstigend wirkt. Wenn die Schule nicht im Sinne der Eltern handelt, so sind sie *„enttäuscht“*.

---

<sup>407</sup> Auch wenn eine ständische Einordnung heute eher als antiquiertes Kriterium für die Auswahl des Freundeskreises gilt, so möchte ich diesen Begriff hier verwenden, da die untersuchte Gruppe von Eltern und Kindern in einem sehr ländlichen Gebiet zu Hause sind, wo dies durchaus von bedeutender Natur ist.

Die ambivalente Voraussetzung für das Entstehen von Angst im täglichen Umgang mit dem Schulalltag, die sich einmal durch die Eigenerwartung der Eltern hinsichtlich schulischen Handelns ergibt und auf dieser Ebene Defizite aufzuweisen scheint, zum anderen durch die Fremderwartung der Schule an Eltern und Jugendliche schafft die Basis einer kritischen Betrachtung von Schule seitens der Eltern stellt sich jedoch nicht im Sinne einer generell ablehnenden Haltung der Eltern gegenüber der Schule dar, sondern zeugt ebenso von einem verantwortungsbewussten (siehe hierzu ausführlich 7.2.2) Umgang mit dieser Lebenssituation. Ein vorsichtiger Umgang mit Gegebenheiten bedeutet zudem ja auch immer, dass etwas genau beobachtet und bewertet wird.

Ungeachtet dessen bleibt das Dilemma bestehen, dass Eltern eine Weltendifferenzierung in ihrem Familienleben besonders in der Zeit erleben, in der sich ihre jugendlichen Kinder mit den außerfamiliären Welten befassen.

Die einseitige Betrachtung der „Sorge“ von Eltern im Umgang mit dem Schulalltag, die eine abgrenzende Haltung gegenüber der Schule aufzeigt, kann aber auch eine umfassendere Bedeutung erhalten, wenn man einräumt, dass die kritische Betrachtung einer außerfamilialen Instanz, die unbestritten einen wesentlichen Einfluss auf Jugendliche und deren weiteren Lebensweg hat, nicht mehr als gerechtfertigt ist und als Kontrollinstrument schulischen Alltags gelten kann, der ansonsten ausschließlich seinen eigenen institutionellen Bedingungen verlaufen würde.

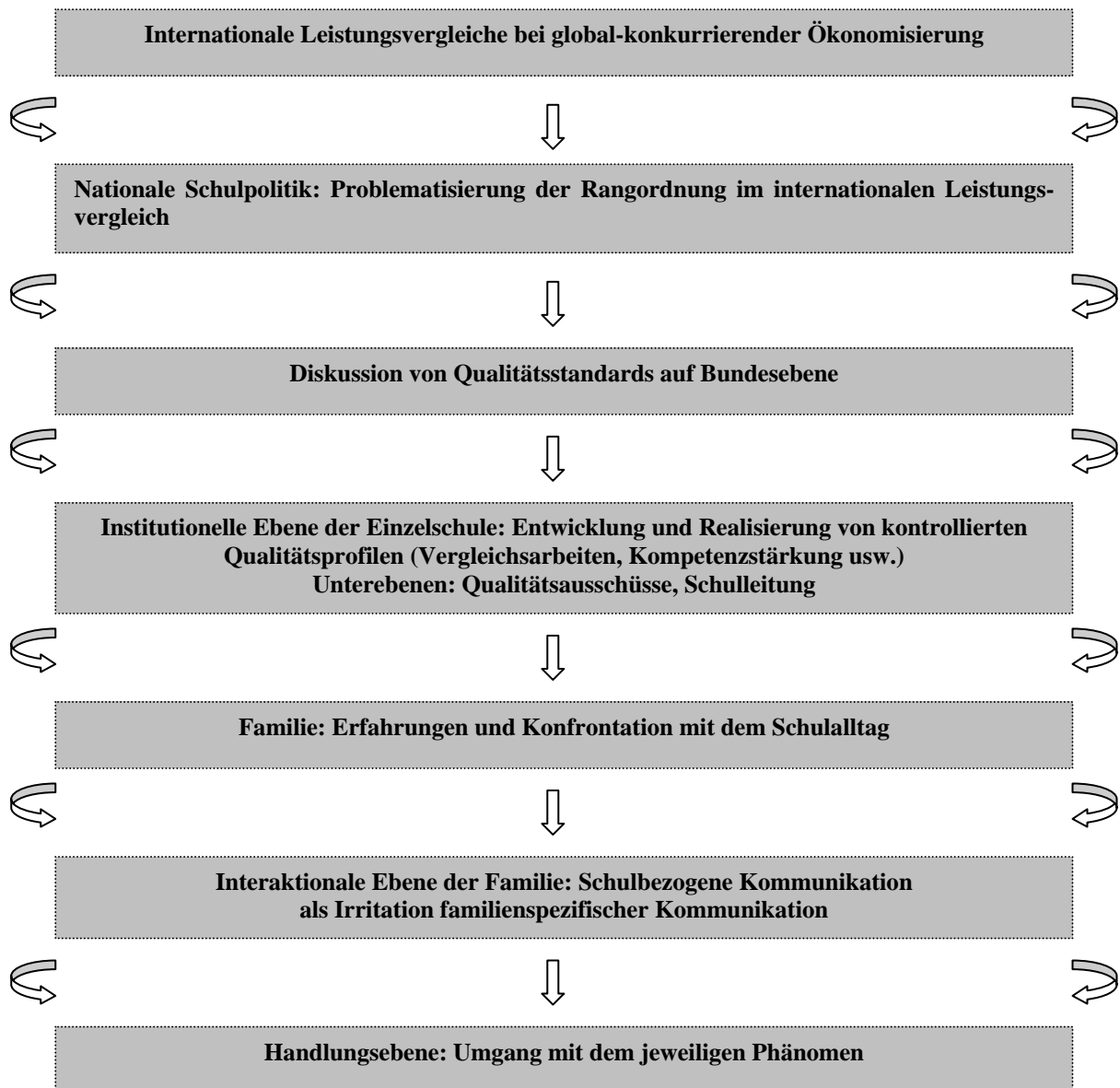
So lässt sich an dieser Stelle die Hypothese aufstellen, dass in der Familie der Schulalltag mit Sorge betrachtet wird, wenn Eltern bewusst wird, dass Schule Auswirkungen auf den weiteren Lebensverlauf ihrer Kinder hat und dadurch eine Unsicherheit in der innerfamiliären Handlung entsteht. Die Sorgen und Ängste von Eltern verstärken sich dann, wenn äußere Bedingungen, z. B. die Organisation des Unterrichtsablaufes in einer nicht ordnungsgemäßen Form verlaufen und der Familie direkt bewusst werden – *„Das war also täglich, fast täglich, dass er dann früher heim kam, also wenigstens mal eine Stunde“* oder wenn Eltern das Gefühl haben, sie seien schulischen Einflüssen ohnmächtig ausgeliefert.

Diese Reflexionen sind zurückzuführen auf die Auseinandersetzung mit den Erwartungen aus der Umwelt, wobei die Familie schulische Handlungen auf eine seitens der Familie kritisch-hilflose Situation hin, die dazu führt, dass Sorgen und Ängste entstehen, die Eltern und ihre Kinder unter einen gewissen (Leistungs-)Druck setzen, damit die zuvor erwähnten gesellschaftlichen und schulischen Rahmenbedingungen erfüllt werden. Innerhalb der Familie führt

dies zu einer übersteigerten Erwartung und Kontrolle, die bei Jugendlichen das Gefühl von Druck und Zwang auslöst: *„Die meisten Eltern fragen so viel nach, weil sie sich Sorgen um ihre Kinder machen, denn wenn man in der Schule schlecht ist, einmal sitzen bleibt oder sogar die Schule wechseln muss, wie es dann später einmal weitergehen soll, welche Arbeit man bekommt. Bei mir war das auch so, dass meine Mutter mich unter Druck gesetzt hat und immer wieder nachgefragt hat. Ich hatte deswegen keine Lust mehr zu lernen. Und ich wurde immer schlechter in der Schule. Das hatte dann die Folge, dass meine Mutter sich noch mehr Sorgen gemacht hat und immer mehr und öfter gefragt hat[...]das ging mir alles total auf die Nerven“* und bei Eltern kontinuierlich die Frage des notwendigen und möglichen Einflusses auf die schulische Situation aufwirft.

Abb. VII.4 Bedingungen, die auf das Phänomen „Sorgen und Ängste im Umgang mit dem schulischen Alltag“ einwirken

### Bedingungsmatrix



Die Ambiguität im Handeln der Eltern, die hierdurch vorprogrammiert ist – „Man muss da immer ein bisschen nachhaken“ einerseits, und „Ich erwarte eigentlich von ihm, dass er selbstständig ist[...]da erwarte ich eigentlich schon selbstständiges Schaffen“, bezieht sich zunächst auf die Frage von *Verantwortungsübernahme* von Eltern versus *Verantwortungsübertragung* der Eltern auf ihre Kinder als SchülerInnen, während sich eine weitere Übertragung der Verantwortung auf Schule und LehrerInnen gerichtet ist „Also das finde ich bei wei-



*terführenden Klassen also bei den höheren finde ich das sehr wichtig, dass die Lehrer ihnen zeigen, wo's lang geht“.*

Das Phänomen der Verantwortung, das nachfolgend einer näheren Betrachtung unterzogen wird, nimmt eine beachtlich große reflexive Kapazität im gesamten Verlauf des Schullebens sowohl bei Eltern als auch deren Kindern in Anspruch. So gibt es weder ein Elterninterview noch einen Aufsatz der SchülerInnen, die diesen Thema nicht ansprechen. In der Mehrzahl der analysierten Fälle kann sogar davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei um das zentrale Thema handelt.

Das thematische Ergebnis, das sich an dieser Stelle hervorhebt, ist die auch im Einzelfall dauernd wechselnde Position bei der Frage, wie viel Verantwortung nötig ist und wer von den Beteiligten sie übernehmen soll. Eltern geraten hierdurch, anders als im Familienleben, wo die Frage der Erziehung zur Selbstständigkeit komplikationslos erscheint – *„Ich habe meine Kinder von klein an erzogen, für ihren Kram verantwortlich zu sein“* – in einen *„Gewissenskonflikt“*.

## 7.2.2 Der Umgang mit Verantwortung

---

### Interviewpassage (Eltern)

### Thematische Fokussierung:

„Gezwungen habe ich sie zu nichts, das war mir immer sehr wichtig, sie konnte entscheiden.“

„Du musst doch wissen, wo du blöd bist.“

„Du kannst dich ja dann in K-Stadt auf dem Bahnhof bewerben, die suchen immer jemanden, das ist nicht das Problem“

„Da muss sie selbst durch, das ist ihre Zukunft.“

„Ich erwarte eigentlich von ihm, dass er selbstständig ist, weil wir vier Kinder haben, und weil ich einfach nicht mehr so nach im gucken kann, wie das in der Grundschule der Fall war.“

„Das ist nicht mehr mein Problem[...]der ist dann 16 und dann muss er das irgendwann ja mal machen.“

„Ich schaffe das auch nicht[...] dann muss er halt eben schon selber[...]das ist eigentlich die Sache von den Schülern.“

„Wenn es Probleme in der Schule gäbe, ich wäre sofort da.“

„Und dann habe ich immer gefragt, hältst du es für notwendig, dass ich mal in der Schule anrufe, dass ich mich mal mit dem Lehrer in Verbindung setze.“

„Ja mit den Schulsachen, da hat man halt auch nicht mehr so viel Einfluss drauf.“

„Wir kommen ja jetzt halt ins Neunte[...]wir müssen uns dann entscheiden.“

- Produktiver Umgang im Sinne einer Erziehung zur Autonomie
- Ausgeprägte Verantwortungstransfer
  
- Bedarfsorientierte Handlungsalternative
- Geringe Mobilisation von persönlichen Ressourcen; passiv-aufgebende Haltung
- Identifikation der Mutter mit dem Schulleben („wir“), dadurch gemeinsame Verantwortungsübernahme

---

Wie zuvor bereits erwähnt, steht die Frage der Verantwortung im Mittelpunkt der schulischen Belangen, die in das Familienleben eingreifen. Bei der Betrachtung der verschiedenen „Verantwortungstypen“, die sich aus den Elterninterviews herauskristallisieren lassen, kann nun die folgende einleitende Hypothese aufgestellt werden:

Um den Umgang mit dem Schulleben innerhalb der Familie möglichst erfolgreich<sup>408</sup> zu bewältigen, werden von Eltern unterschiedliche Strategien angewendet, die sich in jedem Einzelfall an schulischen Vorerfahrungen (eigene oder solche durch weitere Schulkinder in der Familie), aktuellem Schulverlauf (bezüglich Leistungen, LehrerInnen, MitschülerInnen usw.) und der Handhabung mit Verantwortung im außerschulischen Familienleben orientieren.

---

<sup>408</sup> Der Begriff „erfolgreich“ wird an dieser Stelle so verwendet, dass er die vielfältig angeordneten Facetten umfasst, die Eltern zur Bewältigung des Schulalltags ihrer Kinder aufwenden. Die „erfolgreiche Bewältigung“ erlangt hier aber keinesfalls den Charakter einer leistungszentrierten Schullaufbahn.

Dabei fällt auf, dass es bei Eltern drei wesentliche Typisierungen im Umgang mit dem Verantwortungshandeln gibt, die weiter nachfolgend aufgeführt sind und wiederum mit dem empirischen Datenmaterial belegt werden.

Bei der Frage der *Verantwortung* gerät vornehmlich der Aspekt der schulischen Leistungen in den Vordergrund, in Ausnahmen auch das Verhältnis des eigenen Kindes zu LehrerInnen.

Mit der Differenzierung „*bei uns in der Familie*“ und „*schulisch gesehen*“ weisen Eltern deutlich auf die unterschiedliche Handhabung im erzieherischen Umgang der Verantwortung hin. Was sich im „modernen Erziehungshaushalt“<sup>409</sup> nicht mehr als Frage stellt, wird in den letzten Jahren der Schullaufbahn für den Bereich der Bewältigung des schulischen Alltags zum Erziehungsthema, wobei das „richtige Maß“ der Verantwortung, die Eltern für das Schulleben ihrer zur Selbstständigkeit erzogenen Kinder hinterfragen. Beantwortet wird diese Frage vor dem Hintergrund verschiedener Möglichkeiten, wobei die Bezeichnung „Verantwortung“ eine Reihe von Eigenschaften umfasst, die im Rahmen der Feinanalyse dieses Phänomens als unterschiedliche *Strategien* im Umgang mit Verantwortung herausgearbeitet werden konnten:

- **Die produktive Strategie:** Der produktive Umgang mit Verantwortung für das Schulleben seitens der Eltern entspricht dem Bild einer Erziehung zur Selbstständigkeit und Autonomie von Jugendlichen, ohne jedoch das Interesse für schulisches Geschehen aus den Augen zu verlieren und eine gewisse Leistungserwartung zu unterminieren. Es ist zu vermuten, dass diese Art des Umgangs mit Verantwortung vor allem von solchen Eltern ausgeübt werden kann, die eine rigidere Form auf Grund von mindestens zufriedenstellenden Schulleistungen und einer geringen Ausprägung an offensichtlichem Konfliktpotential hinsichtlich schulischer Belange nicht in Anspruch nehmen müssen<sup>410</sup>. Erfolgt der Umgang mit Verantwortung in einem produktiven Rahmen, so lassen sich im Elternhaus insgesamt *liberale Erziehungspraktiken* feststellen, die auch auf das Handeln in Auseinandersetzung mit dem Schulalltag übertragen werden.

Zusätzlich zu diesem Phänomen des liberalen Verantwortungshandelns kommt auch die elterliche Einsicht der Ablösungsphase von Jugendlichen von der Familie. Heranwachsende er-

---

<sup>409</sup> Vgl. ausführlich hierzu Kapitel III dieser Arbeit sowie Krüger u. a. 2000.

<sup>410</sup> Dies lässt sich auch innerhalb der Studie zur Leistungsorientierung der Eltern (Krüger u. a. 2000) feststellen, wobei sich Eltern von Heranwachsenden auf Grund der guten Schulleistungen aus der Regelung schulischer Belange vertrauensvoll zurückziehen. Bei der untersuchten Elterngruppe handelte es sich um solche, deren familiärer Erziehungsstil der eines modernisierten Befehlshaushalt ist (59 ff).

kennen ihre persönlichen Ziele und die Wege zum Erreichen solcher Ziele, die Schule wird nicht mehr nur betrachtet als „*tägliche Aufgabe*“, sondern im Zusammenhang mit der bevorstehenden Statuspassage „*da legt sich wie so ein Schalter um, und dann wissen die auch warum und was sie wollen und so. Das geht einfach ganz schnell*“.

*Produktiver Umgang mit Verantwortung* bedeutet weiterhin, dass die Verantwortung für schulisches Handeln, die weitgehend den Jugendlichen selbst unterliegt, dann aber von den Eltern unterstützend mitübernommen wird, wenn dies für notwendig gehalten wird:

„*Man kann ja auch mal in die Schule kommen und gesagt kriegen, dass alles in Ordnung ist, und wir haben gar keine Probleme, das ist auch ganz angenehm, dadurch habe ich auch ehrlich gesagt keine großartigen Sachen mit der Schule, halte mich eigentlich in vielem sehr zurück, vieles macht dann die A. ganz alleine[...]und wenn's dann gar nicht hin und her klappt, dann setzen wir uns abends oder bzw. dann morgens[...]dann reden wir noch kurz darüber*“.

Durch diese Art des Verantwortungshandelns von Eltern entsteht für Jugendliche die Möglichkeit, auch für den schulischen Alltag ihren individuellen Weg zu finden, der weitgehend frei ist von Druck und Kontrolle, andererseits aber auch einen hohen Grad an Selbstdisziplin von SchülerInnen fordert.

Ein ähnliche Variante, die jedoch eine stärkere „Beaufsichtigung“ des Schulalltags zu Hause erfährt, wird hier als *bedarfsorientiert* dargestellt. Auch dabei besteht ein relativ elternunabhängiger Umgang mit schulischen Belangen innerhalb des Familienlebens, der aber bei entsprechendem Anlass auch in ein kontrollierendes und eingreifendes Handeln der Eltern münden kann.

▪ **Die bedarfsorientierte Strategie:** Während der produktive Charakter des Rückzugs der Eltern aus der Verantwortung des schulischen Handelns von Jugendlichen sich in den meisten Fällen als solche Konstellation gezeigt hat, die gleicher Zeit auch einen geringen schulthematischen Informationsfluss von Jugendlichen aufweist („*Der erzählt auch überhaupt nichts aus der Schule[...]es ist ihm nicht wichtig, das zu erzählen[...]ich wusste nie irgend etwas*“), deren Schulleistungen sowie der Umgang mit Schule problemlos verläuft, wird der bedarfsorientierte Umgang mit Verantwortung von solchen Eltern praktiziert, die über die meisten Vorkommnisse der Schule Kenntnis haben und dann helfend und unterstützend eingreifen, wenn Jugendliche den Bedarf anmelden. Dieser Bedarf bezieht sich nicht nur auf Hilfestellungen, die das Verstehen von Unterrichtsinhalten betrifft, sondern ebenso Unterstüt-

zung einmal im Sinne direkter Partizipation durch die Aufnahme einer Funktion als ElternsprecherIn o. ä. sowie die aktive Mithilfe bei Schulfesten, Ausflügen etc.:

*„Ich bin ja zweiter Elternsprecher, aber ich denke, wenn sie älter werden, dann sollen sie so manche Entscheidungen einfach selber treffen. Ja, wenn jetzt irgendein Grillfest oder so was, wenn sie das wollen, unterstützen tun wir sie auf jeden Fall, wenn irgend etwas gebraucht wird wie letztes Jahr, da haben sie mit der Frau M., da waren sie in – ich weiß nicht, auf jeden Fall sind sie gewandert und haben auch im Zelt dort übernachtet und dann haben wir unseren Hänger zur Verfügung gestellt und dann konnten die Kinder ihr Gepäck da einladen und wir sind dann hingefahren[...]ja, wenn so etwas zu machen ist, helfen wir eigentlich immer gerne[...]obwohl bei den Älteren denk ich so eine gewisse Selbstständigkeit soll da schon kommen und ja ich denke, da kann man als Eltern eigentlich nur noch unterstützen“.* Dieses Beispiel steht stellvertretend für die Divergenz im erzieherischen Handeln der Eltern, dass zwischen von Eltern unterschiedliche Strategien hinsichtlich einer Verantwortungsübertragung und Verantwortungsübernahme verlangt, da die Erziehung zur Autonomie innerhalb der Familie nicht immer mit den Belangen der anderen Lebenswelt Schule zu vereinbaren ist. Produktives Verantwortungshandeln steht jedoch im Gegensatz zu dem nachfolgend definierten übernehmenden bzw. übertragenden Verantwortungshandeln und kann in der überwiegenden Zahl dem analysierten Datenmaterial der SchülerInnen als das gewünschte elterliche Handeln angesehen werden. An dem Beispiel der Aussage einer Schülerin soll dies verdeutlicht werden:

*„Ich finde, Eltern sollten sich nicht zu sehr um die Noten ihrer Kinder kümmern. Natürlich sollten sie sagen, dass sie besser lernen sollten, aber nur, wenn die Noten wirklich schlecht sind. Denn ich denke, dass die Kinder die Verantwortung für ihre Noten tragen. Natürlich sollte das den Eltern nicht ganz egal sein, und sie müssen für Fragen und Problem offen sein, aber sich nicht zu sehr einmischen. Sie sollten das Interesse für ihre Kinder und die Schule zeigen und auch auf Elternsprechtage gehen oder Gespräche mit Lehrern führen. Das finde ich sehr wichtig“.*

▪ **Die übernehmende bzw. übertragende Strategie:** Eltern übernehmen dann die Verantwortung im Sinne von kontrollierendem Handeln selbst sehr stark, wenn die Leistungserwartungen an ihr Kind besonders hoch sind, wenn das Bewusstsein über den Zeitpunkt der Statuspassage in den Vordergrund gerät und – in diesem Zusammenhang – die eigene Schulbildung und berufliche Position einen gewissen Stellenwert einnimmt. Die Kontrolle umfasst

die Schulleistungen des eigenen Kindes dabei ebenso wie den organisatorischen Schulablauf (Freistunden durch Lehrerausfall, Kompetenz von LehrerInnen usw.). Diese Verantwortungsübernahme führt über den kontrollierenden Rahmen hinaus bis zu entscheidenden Maßnahmen, die gerade im Schulabschnitt der weiterführenden Schule von erheblicher Bedeutung sind (Art der weiterführenden Schule, Fächerkombination usw.). Das nachfolgende Beispiel aus dem Datenmaterial der Elterninterviews stellt hierzu einen lebendigen Beitrag dar. Auf die Frage an den Vater eines Schülers, wie den der Schulalltag innerhalb der Familie begleitet wird, antwortet er:

*„Die Hauptaufgabe liegt nicht wesentlich bei mir, sondern wie üblich eigentlich bei meiner Frau, die zu Hause ist und nachmittags die Aufgabenbetreuung macht, Lernziele wieder neu durcharbeitet, Dinge aufarbeitet, Dinge durcharbeitet, die zum Teil noch nicht dran kamen, die zum Teil erwartet werden, dass sie kommen, so dass eigentlich vorgearbeitet wird. Die Aufgaben, die Aufgabenstellungen werden vertieft, weil das einer der Punkte ist, die die Schule heute überhaupt nicht mehr vollzieht, nicht mehr durchführen kann[...] Die Schule selber ist dazu in meinen Augen absolut nicht in der Lage und auch nicht Willens und ich habe den Vorteil wir haben den Vorteil, dass sowohl meine Frau wie auch ich, dass wir beide gut ausgebildet sind, wir sind in der Lage, uns zeitlich mit den Kindern zu beschäftigen und wir sind auch in der Lage, die Aufgabenstellung der Schule umzusetzen[...] Ziel ist eindeutig für uns, und das ist auch so ein Motivationsfaktor unserem Sohn gegenüber, dass er die Weiterbildung machen soll auf jeden Fall nach der Realschule und weil wir ihn aus dem Gymnasium unter ganz bestimmten Aspekten auch rausgenommen hatten“.*

Die als solche bezeichnete „Nacharbeit“ und „Vorarbeit“ von fachlichen Unterrichtsinhalten bringt die individuelle Bemühung um eine ordentliche Schulbildung zum Ausdruck und gilt der Aufgabe, die vom Vater als unvollständig durchgeführte beurteilte Arbeit der LehrerInnen zu vervollständigen bzw. vorzubereiten, so dass die Verantwortung seitens der Eltern in Bereichen übernommen wird, die eigentlich von der Schule zu leisten sind.

Auch die weitere schulische Bildung des Sohnes ist festgelegt *„dass er die Weiterbildung machen soll“*, ohne dass hier zunächst der Wille des Jugendlichen erkennbar ist.

Der Vorwurf an die unzureichende fachliche und erzieherische Arbeit von LehrerInnen und der Vergleich der Schulbildung des Sohnes mit der eigenen (akademischen) Bildung – *„da erinnere ich mich an meine Uni-Zeit“* – führt zu intensiven Beobachtung und Handlung in der Familie.

Der Rückzug aus der Verantwortung mit der Folge der Übertragung dieser auf Jugendliche und LehrerInnen hat mehrere Ursachen. Ähnlich wie im Falle des produktiven Verantwortungshandelns liegt einer der Gründe in der Tatsache, dass die Schulleistungen einem Leistungsbild, das den Eltern diesen Rückzug gestattet. Dadurch erfolgt jedoch gleichzeitig die Übertragung der Verantwortung auf Jugendliche selbst – *„Also, der J., der ist ja der Älteste und im achten Schuljahr und ich erwarte eigentlich von ihm, dass er selbstständig ist, weil wir vier Kinder haben und weil ich nach ihm einfach auch nicht mehr so gucken kann, wie das in der Grundschule war, und da erwarte ich eigentlich auch schon selbstständiges Schaffen“* – und dadurch auch eine Überforderung an diese bedeuten kann.

Die Erziehung zur Selbstverantwortung, die ja im III. Teil dieser Arbeit ausführlich behandelt wurde, beherbergt zwar für Jugendliche die maximale Möglichkeit an Freiheit, kann aber unter Umständen zur Belastung werden, wenn die elterliche Zuwendung und Unterstützung unzureichend ist oder gar fehlt. Im dargestellten Beispiel folgt jedoch wenige Sätze später eine Relativierung dieser Verantwortungsübertragung durch die Mutter: *„Als Mutter macht man sich ja schon Gedanken und Sorgen, wie es weitergeht“*, so dass hier, wie auch in den meisten anderen untersuchten Fällen das Extrem der vollkommenen Verantwortungsübertragung schulischer Belange an Jugendliche nahezu auszuschließen ist.

Auch, wenn die Verantwortung auf die Institution Schule und deren LehrerInnen übertragen wird, um das Familienleben vor einem all zu großen schulischen Einfluss schulischer Angelegenheiten frei zu halten, *„Und darum finde ich es halt besonders schwierig, also das finde ich bei weiterführenden Klassen also bei höheren finde ich das sehr wichtig, dass sie da, dass die Lehrer ihnen zeigen wo's lang geht“*, wird gleichzeitig die elterliche Hilfe angeboten: *„Also es soll schon Unterstützung für die Kinder da sein“*, so dass auch in solchen Fällen eher von Mischtypen gesprochen werden kann.

Abb. VII.5 Eigenschaften des Phänomens Verantwortung die als unterschiedliche Strategien im „Umgang mit Verantwortung“ den schulischen Alltag in der Familie kennzeichnen

| <i>Eigenschaften des Phänomens</i><br><b>VERANTWORTUNG</b><br>(Strategischer Umgang) | <i>Im Rahmen außerschulischer</i><br><i>Erziehungsthemen</i>  | <i>Bei schulthematischen</i><br><i>Erziehungsinhalten</i>   |
|--|---|---|
| <b>Produktiv</b>   | Erziehung zur Verantwortung für den Ablauf des Familienalltags: Übernahme bestimmter Funktionen in Haushalt, Geschwisterbetreuung usw., Beteiligung bei Entscheidungsprozessen wie Kauf von Konsumgütern, Höhe des Taschengeldes, Ausgehzeiten etc. | Lernen als effektiver Entwicklungsfortschritt von Jugendlichen: Erkennen eines Lernzieles für sich selbst als kognitive und soziale Weiterentwicklung (vs Lernen für den Lehrer oder die Eltern). |
| <b>Bedarfsorientiert</b>   | Entfaltungsmöglichkeit des heranwachsenden Individuums innerhalb der Familie mit dem Wissen, einen Rückhalt zu haben.   | Möglichkeit zur selbstständigen Gestaltung des Schulalltags und der Leistungsbewältigung: Elterliche Kontrolle und Handlung: so viel wie nötig, so wenig wie möglich.                             |
| <b>Übertragend</b>   | Familiäre Aufgaben wie Haushalt, Geschwisterbetreuung etc. sind von Jugendlichen zu übernehmen und Konsequenzen aus diesem Handeln zu tragen.   | LehrerInnen und Jugendliche werden für Lehr- und Lernprozesse und deren Folgen verantwortlich gemacht. Bei Problemen wird die Ursache dort gesucht.   |
| <b>Übernehmend</b>   | Erziehung zur Unselbstständigkeit. Meist in Verbindung mit autoritärem Erziehungsstil.  | LehrerInnen und Jugendliche erfüllen die Erwartungen der Eltern nicht, worauf diese auch schulspezifische Funktionen übernehmen.  |

*Verantwortung* als Fokus im Umgang mit dem Schulalltag zu Hause stellt sich somit als reaktive Handlung innerhalb der Familie dar, die je nach Möglichkeiten und Gegebenheiten einer unterschiedlichen Ausprägung unterzogen wird, letztlich aber –im Rahmen des analysierten empirischen Datenmaterials– ein Interesse der Eltern am Schulleben der Jugendlichen aufweist. Warum Eltern den einen oder anderen Typus im Umgang mit der Verantwortung praktizieren, hängt von den Einstellungen, Vorerfahrungen und Zielen ab und kann in vielen Fällen auch als ausweichende Möglichkeit für das Zeichen einer Hilflosigkeit im Umgang mit Schule darstellen.

So hat die Untersuchung gezeigt, dass gerade die befragten Mütter der Jugendlichen, die aus meist sehr ländlichen Gebieten stammen, mit der tatsächlichen fachlich-orientierten Unterstützung überfordert sind, da ihre eigene Schulbildung oftmals auf der Basis eines Haupt-



oder Volksschulabschlusses resultiert. Insgesamt können somit verschiedene Faktoren für den unterschiedlichen Umgang mit Verantwortung ausgemacht werden, die sich in zeitlicher Hinsicht durch die Verantwortung für mehrere Kinder im Haushalt oder Berufstätigkeit äußern, die weitere Perspektive schulischer Bildung ins Auge fassen (Leistungsorientierung) oder auf eine mangelnde Möglichkeit hinweisen, die durch Bildungslücken der Eltern bzw. einem Abweichen der Wissensinhalte von Eltern und der heutigen Bildungsinhalte entstehen.

Insgesamt kann für die vorliegenden analysierten Elterninterviews die Dominanz eines übertragenden Verantwortungshandelns ausgemacht werden, wobei hierunter jedoch auch – wenngleich in geringem Ausmaß – die Variante des produktiven Umgangs mit Verantwortung zählt. Für die überwiegende Anzahl der Fälle lässt sich eine Übertragung der Verantwortung auf die SchülerInnen selber – *wenn du nicht lernst, dann musst du eben da hingehen, so du eben körperlich oder so*“, oder die Institution Schule feststellen – *„sie dient der Grundausbildung für den weiteren Lebensweg“*. Es liegt jedoch für kein Interview ein durchgängiges und homogenes Muster vor, so dass die Frage der Verantwortung als wechselhafte Zuständigkeitsfrage für den gelingenden Ablauf des Schulalltags und der Schullaufbahn angesehen werden muss.

### ***Belastungen, mit denen die Familie konfrontiert wird***

| <u>Interviewpassage (Eltern)</u>   | <u>Thematische Fokussierung:</u>  |
|--|---|
| „Und jetzt ist die Schule halt eben ja schon eine gewisse Härte da, und das gefällt den Kindern natürlich nicht[...]und ich muss immer alleine diesen Kampf Tag für Tag und Abend für Abend ausführen.“          | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aufwuchsbedingungen, die als allein Erziehende durch schulischen Anforderungen verstärkt werden</li> </ul>     |
| „Es ist schon anstrengender und für mich persönlich auch schon belastender geworden.“<br>„Ich krieg das teilweise gar nicht gepeilt. Ich denke, das kann man, wenn man nicht so in eine Arbeit involviert wäre.“ | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Belastung der Mutter durch die Schule</li> <li>▪ Selbstwahrnehmung hinsichtlich der Doppelbelastung</li> </ul> |
| „Weil ich ja auch noch berufstätig bin und eigentlich nur wenig Zeit geblieben ist, sich da intensiv mit der Schule zu befassen.“  |   |
| „Gerade auch in der Pubertät, da ist alles andere auch wichtiger wie die Schule.“  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Psychosozialer Einfluss der Lebensphase Jugend</li> </ul>  |
| „Die Gesellschaft zwingt ja dazu, dass man einen bestimmten Abschluss haben muss, also arbeitest du mit deinem Kind darauf hin, und das ist aber immer so ein Druck auf alle.“                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einflüsse der Makroebene Gesellschaft</li> </ul>   |

Als Belastungen sollen in diesem Zusammenhang zusätzliche Anforderungen und Anstrengungen verstanden werden, die durch den schulischen Alltag über die sonstige Inanspruchnahme von Eltern innerhalb des sozialen Lebensraums Familie hinausgehen und die in der überwiegenden Anzahl der analysierten Fälle in hervortretendem Ausmaß als zentrales Thema im Zusammenhang mit der familiären Bewältigung des Schulalltags genannt wurden.

Dabei handelt es sich meist um als länger andauernd geschilderte Situationen, die durch den schulisch-organisatorischen Ablauf oder schulische Leistungsanforderungen hervorgerufen werden und deren Ende erst mit dem Ende der Schullaufbahn abzusehen sind.

Im Gegensatz zur Grundschulzeit werden Begebenheiten, die mit der weiterführenden Schule zusammenhängen selten in ihrer organisatorischen Dimension (Besorgung von Materialien für den Unterricht<sup>411</sup>, Begleitung zur Schule oder zum Bus etc.), sondern überwiegend in ihrer Beanspruchung, die im Bereich von *beunruhigenden* Gedanken und Verantwortung für einen gelingenden Schulverlauf liegen, thematisiert. Das bedeutet, dass der zuvor beschriebene Bereich der *Verantwortung* unmittelbar mit dem Belastungsfaktor zusammenhängt, in dem Sinne, dass Verantwortung für die Bewältigung des Schulalltags bei Eltern eine Situation der Belastung hervorruft.

Belastungen können insofern als an Eltern von jugendlichen SchülerInnen herangetragene Herausforderungen eines schulische Gelingen dieses Lebensabschnittes definiert werden<sup>412</sup>. Unabhängig von dem tatsächlich realisierbaren Einfluss wird die Bedeutung, die Eltern durch ihren Anteil dem reibungslosen Ablauf des schulischen Alltags zuschreiben, von den meisten Elternteilen als „Zuständigkeit“ empfunden, wobei sie das angemessene Ausmaß dieser Zuständigkeit sowohl in quantitativer wie auch in qualitativer Hinsicht selbst nicht richtig einordnen können. Hieraus lässt sich dann auch der oben geschilderte Umgang mit Verantwortung begründen ,der also vielmehr in einer Unsicherheit denn in geplanter Handlungsabsicht liegt.

---

<sup>411</sup> Hierzu möchte ich einen Grundschulkollegen zitieren, der zu Beginn des Schuljahres von den Eltern der jungen GrundschülerInnen stets die selbe und für Eltern anscheinend wesentliche Frage gestellt bekommt: „Sollen die Kinder zum Sportunterricht Schlappchen oder feste Turnschuhe mitbringen?“ Solche Fragen stellen sich in den weiterführenden Klassenstufen selbstverständlich nicht mehr. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Eltern hierzu nichts mehr zu sagen haben, da SchülerInnen bereits ab der sechsten Klassenstufe solche Dinge selbst entscheiden.

<sup>412</sup> Bereits im einleitenden Teil dieser Arbeit wurden Faktoren wie zum Beispiel der sozioökonomischen Status, das soziale Kapital usw. der Eltern angesprochen, die zwar grundsätzlich Lern- und Leistungsbereitschaft fördern können, nicht aber in jedem Fall einen Kausalzusammenhang hierzu darstellen.

Die Feinanalyse der Kategorie „Belastungen“ ergab ein Bild des Auftretens verschiedener Ursachen, die sehr unterschiedlichen Dimensionen aufwiesen. Grundsätzlich jedoch lassen sich die Aussagen hierzu in drei wesentliche Ausgangssituationen einteilen:

- Die mangelnde **zeitliche Potentiale** der Eltern (hervorgerufen durch Berufstätigkeit, weitere Kinder und Familienmitglieder, die der Zuwendung bedürfen usw.) mit der Konsequenz, sich nicht ausreichend um schulische Belange kümmern zu können, was dann wiederum zu einem belastenden Gedanken unzureichender Unterstützung des eigenen Kindes führt: *„Also der J. ist ja der Älteste und im achten Schuljahr und ich erwarte eigentlich von ihm, dass er sehr selbstständig ist, weil wir vier Kinder haben, und weil ich nach ihm einfach auch nicht mehr so gucken kann, wie das in der Grundschule war. Und da erwarte ich eigentlich schon selbstständiges Schaffen. Es ist halt auch mittags für die Hausaufgaben – da habe ich nicht die Zeit zum Nachgucken und wenn er kommt und er braucht Hilfe für Englischvokabeln oder so, klar das mache ich, aber ansonsten muss er muss er einfach selber arbeiten“.*

Oft hat der Schulalltag zwar große Priorität im alltäglichen familiären Handeln, muss aber hinter beruflichen Aktivitäten der Eltern oder weiteren zu betreuenden Kindern im Haushalt zurückstehen. Als Folge ergibt sich eine Ambiguität im elterlichen Handeln, dass sich einerseits in einer sehr hohen Erwartung an schulische Leistungen der Jugendlichen ausdrückt *„dass er die Weiterbildung machen soll auf jeden Fall nach der Realschule“*, andererseits aber von den Eltern durch weitere Verpflichtungen nicht in ausreichendem Maße unterstützt werden kann *„da erwarte ich eigentlich schon selbstständiges Schaffen“*. Die Perspektive für die erfolgreiche Bewältigung des Schulalltags wird unter der Voraussetzung von Mehrfachbelastungen in die Hände der Jugendlichen selbst gelegt, wobei Eltern dadurch wiederum in die Verlegenheit des Umgangs mit Verantwortung geraten.

- Die durch die **Pubertät** hervorgerufene mangelnde Disziplin der Jugendlichen selbst, die Eltern die Unterstützung nicht gerade erleichtert:

*„Ich bin im Zwiespalt aber ja überwiegend mit den Kinder in Bezug auf Schule. Sagen wir mal so: Ich bin jetzt so zufrieden, es gab Phasen, wo die anstrengender waren, wo der M. auch keine Hausaufgaben gemacht hat, wo er mich dann belogen hat, wo er auch mal eine Unterschrift gefälscht hat. Aber das habe ich dann zum Glück vorzeitig rausgekriegt, bevor er das weitergereicht hat. Das war dann halt eben nicht so berauschend, aber mit ihm konnte ich es halt eben besprechen und das habe ich auch getan und da konnte ich auch mit dem Klassenlehrer drüber reden. An meine Tochter komme ich da gar nicht ran, also da bin ich*

*froh, dass die gut klar kommt in der Schule und ihr Ding macht muss ich sagen. Und ich lasse sie auch jetzt gewähren, sagte ja, dass es eine Phase gab, wo wir nicht miteinander konnten, wo wir viel Zoff hatten“.*

Das Phänomen „im Zwiespalt“ belegt das unterschiedliche erzieherische Handeln, dass sich aufteilt in Erziehungsziele für die Familie einerseits und Erziehungsziele für die Schule andererseits. Die Phase der Pubertät kommt somit eigentlich als drittes Ereignis hinzu, um die Situation der Bewältigung des Schullalltags innerhalb der Familie noch zu erschweren.

Eltern werden folglich im Verlauf der Lebensphase Jugend mit Belastungen konfrontiert, die vielfältig sind, wobei sich die Belastung durch den Schulalltag als überdimensionaler Bereich darstellt.

- Die **gesellschaftliche Erwartung** in Form von Leistungszentrierung, die sich institutionell in der Schule durchgesetzt hat und das Individuum hinter Zertifikaten anonymisiert und letztlich dazu führt, dass auch Eltern und SchülerInnen als Einzelkämpfer eine kooperative Bewältigung des Schulalltags vergessen lässt:

*„Ich bin so wirklich froh, wenn ich mit Schule nichts mehr am Hut habe, weil es immer stressiger wird, also, wie soll ich das jetzt sagen: Weil es immer, also meiner Meinung nach, also ich bin vom Typ her vielleicht auch anders, die Gesellschaft zwingt ja dazu, dass du einen bestimmten Abschluss haben musst, also arbeitest du ja mit deinem Kind dahin, und das ist aber immer so Druck auf alle. Auf die Kinder, auf die Eltern, auf alle so ein Druck finde ich. Also dann denke ich immer, das ist ja echt schlimm, also ich empfinde das als ganz schlimm. Und wenn man dann da sitzt, und das nervt mich dann alles so. Also Elternabende, das hat mich bei meinem ältesten Sohn schon genervt. Und jetzt war ich beim P-Sohn. Dann sitzen Eltern da, die interessiert die Klasse überhaupt nicht, die interessiert nur ihr eigenes Kind, die reden den ganzen Elternabend nichts und zum Schluss wird dann das, was ihr Kind betrifft, das wird dann noch gesagt. Und dafür gehen die auf Elternabende, das hat mich dann so gestört, und dann habe ich gedacht, jeder ist so egoistisch und denkt nur noch, wie mache ich, dass mein Kind keinen Nachteil hat, wie bringe ich das dem Lehrer bei, wie der mit meinem Kind umzugehen hat oder wie schütze ich mein Kind vor irgend etwas. Also, die Leute interessiert nicht mehr, was auch andere Kinder betrifft, also die Erfahrung habe ich gemacht, sondern es kümmert sich jeder nur noch um sich, dass sein Kind nicht irgend einen Nachteil hat“.*

Diese Reflexionen von Eltern sind Auseinandersetzungen mit den Erwartungen aus der gesellschaftlichen Umwelt und weisen auf Befürchtungen der Unvereinbarkeit mit solchen Ansprüchen hin. Selbst wenn es sich bei den für diese Untersuchung ausgewählten Eltern um solche handelt, deren Kinder auf Grund der bisherigen Schulleistungen mit großer Wahrscheinlichkeit den Realschulabschluss erreichen werden, können solche Befürchtungen nicht aufgehoben werden. Dieser Zustand wird letztlich auf der Makroebene erzeugt: Die ökonomisch ausgerichtete Leistungsgesellschaft setzt die Schule unter einen Erfolgsdruck, der schließlich an das Elternhaus weitergegeben wird.

Die elterliche Beschäftigung mit dem und die Begleitung durch den Schulalltag erweist sich somit als bedrückendes Gefühl, wie es im Umgang mit anderen „Jugendwelten“ nicht erkennbar wird. Eine eindeutige Abgrenzung der schulischen von der familiären Lebenswelt kommt in der Betonung „*mit Schule nichts mehr am Hut habe(n)*“ zum Ausdruck. Es gelingt Eltern offensichtlich nicht, diesen Lebensbereich als selbstverständlich und positiv in den Familienalltag zu integrieren. Verursacht wird diese Antiposition dadurch, dass Schule nicht als Bereicherung angesehen wird, sondern einen „*Druck*“ auslöst, weil „*die Gesellschaft zwingt*“.

Die theoretische Bedeutung von „*nichts mehr am Hut habe(n)*“ weist auf eine eindeutige Antiposition gegen eine außerfamiliäre Welt hin, so dass diese sich als technokratische Bezeichnung und als Indikator für die ganz offensichtliche Existenz einer Grenze zwischen Familie und Schule verwenden lässt.

Das thematische Ereignis, das an dieser Stelle mit dem zentralen Thema „Belastungen“ gekennzeichnet wurde, ist offensichtlich ein (gesellschaftlich) vorprogrammiertes Dilemma, das Familie und Schule nicht kooperativ zusammenführt, sondern voneinander entfernt. Andererseits zeigen die um Schule kreisenden belastenden Gedanken der Eltern auch eine Form der unbedingt notwendigen Form der Partizipation von Eltern und die Unmöglichkeit der vollkommenen Übertragung schulischer Angelegenheiten auf die Schule.

Die Teilung des erzieherischen Auftrages zwischen Familie und Schule stellt sich im Rahmen der empirischen Analyse der vorliegenden Daten nicht als Entlastung des Familiensystems dar, sondern als zusätzliche Belastung und schließlich auch als Abgrenzung unterschiedlicher humanitärer Auffassung dar, so dass die elterliche Wahrnehmung „*wenn es nur noch um Leistung geht*“ auf eine rezessive Reduktion des Menschen auf die Figur eines leistungszentrierten und produktiven Trägers gesellschaftlicher Erwartungen verweist.

Da es keinen offensichtlichen Ausweg aus diesem Dilemma gibt und sich jeder „Widerstand“ als Nachteil für den Einzelnen auswirkt, resultieren aus diesem belastenden Zustand bei den Eltern *Enttäuschungen*, da Eltern die Hoffnung auf Erfüllung der gesellschaftlichen Ansprüche nun auf die Institution Schule verlagern. Diese Enttäuschungen entstehen somit durch Erwartungen, die Eltern an Schule und LehrerInnen haben, die schulische Versorgung ihrer Kinder zu gewährleisten, die aber für Eltern in einem nicht befriedigenden Maße erfüllt werden (können).

Es ist sicherlich nicht denkbar, das wurde besonders im ersten und vierten Kapitel dieser Arbeit deutlich, eine Aufgabenteilung zwischen Familie und Schule zu erreichen. Dies verhindert bereits der inhaltliche Auftrag, den die jeweiligen Systeme zu leisten haben. Der hier von Eltern geschilderte Aspekt, unter dem die Schule zur „Last“ wird, weicht allerdings von dem Ziel ab, gemeinsam aber in spezifischer Art und Weise die Entwicklung von Jugendlichen zu fördern, sondern bestätigt vielmehr eine (in dieser Arbeit ausschließlich aus der Elternperspektive betrachtete) Arbeitstrennung.

Ganz deutlich wird jedoch die Unzufriedenheit mit dieser außerfamiliären Lebenswelt, wenn Eltern von *Enttäuschungen* sprechen, die sie im täglichen Schulalltag erleben. So ergibt sich ein weiteres Dilemma bei dem Versuch einer Konstruktion von Gegenseitigkeit.

## 7.2.4 Enttäuschungen, die Eltern ständig erleben

| Interviewpassage (Eltern)   | Thematische Fokussierung:   |
|---|---|
| <p>„Weil sie jetzt auch so in der Pubertät sind und dann wäre das ganz wichtig, dass sie dann einen Lehrer haben, wo sie festen Halt haben[...]und das war halt jetzt auch nicht gegeben.“</p> <p>„Die Schule hat für uns grundsätzlich einen edukativen Charakter, der in meinen Augen viel zu wenig wahrgenommen wird[...]und das müssen wir nach wie vor bei uns zu Hause fortführen.“</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Schule als unterstützende Erziehungsinstanz</li> <li>▪ Grundsätzliche Erwartungen an die Schule, nicht erfüllt werden</li> </ul>   |
| <p>„Ich bekomme leider immer nur – fast immer nur – negative Beispiele.“</p> <p>„Grunddinge, die in der Schule einfach falsch laufen.“</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pauschalisierung durch wiederkehrende Negativbeispiele</li> <li>▪ Bemängelung der organisatorischen Schulstruktur</li> </ul>   |
| <p>„...wo der Unterricht komplett ausgefallen war, von sechs Stunden oder fünf Stunden war dann nur noch eine und auf die hat man großzügiger Weise auch verzichtet.“</p>   |   |
| <p>„Ich war so was von enttäuscht, ich dachte, ach du lieber Himmel, was soll das werden[...]mit dem vielen Unterrichtsausfall.“</p> <p>„Die Lehrer sind in vielen Fällen[...] emotionslos[...]sie sind in vielen Dingen nur spärlich in der Lage, die Schüler psychisch positiv zu beeinflussen.“</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ In-Fragestellung der ganzheitlichen schulischen Bildungs- und Sozialisationsleistung</li> <li>▪ Individueller Einsatz vs. allgemeinem Partizipationsverhalten und Elterninteresse</li> </ul> |
| <p>„Dann hat mein Mann mal versucht, auch mal Elternabende zu machen, also da war die Resonanz nicht sehr groß[...]das Interesse ist nicht mehr so groß an Elternabenden.“</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verlust sozialer Wertorientierung durch schulische Leistungszentrierung</li> </ul>   |
| <p>„Das sind so Eltern. Jeder ist nur noch mit sich selbst beschäftigt und das finde ich so schlimm[...]es kümmert sich keiner mehr um den anderen.“</p>  |   |

Unter dem Oberbegriff „Enttäuschungen“ werden die von Eltern als negativ empfundene Konfrontationen mit der Schule beschrieben, die das Familienleben wiederum belastend beeinflussen und nicht nur einmaligen Charakter haben. Die von Eltern geäußerten Enttäuschungen über den Schulalltag erweisen sich im Rahmen der Analyse als ein aktuelles, gleichsam aber auch andauerndes Thema im Familienleben, was sich durch entsprechende Anspruchshaltungen der Eltern – *„Ich erwarte eigentlich von der Schule“* oder *„dass die Schule nicht nur Wissensvermittler ist, sondern auch Perspektiven aufbaut“* – an die Institution Schule erklären lässt. Die folgende Interviewpassage zeigt ganz deutlich den hohen Anspruch, den Eltern an Schule haben und der wiederum geprägt ist vom Hintergrund der belastenden Situation mit Zukunftsängsten: *„Die Schule sollte eigentlich hier eine Vermittlerposition durchführen, das heißt, sie sollte den Kindern auch chancenorientiert bestimmte Dinge weitervermitteln, was einfach in der Zukunft sich abspielt, wie heute sich – ich sag mal – wirtschaftliche Situationen darstellen und darüber hinaus eben auch den Kindern eben die Möglichkeit offerieren, ein Zukunftsbild sich selber zu gestalten“* .

Da dieser hohe Anspruch an die Schule nicht in dem Maße erfüllt werden kann, erfordert schließlich, *„dass hier ganz stark oder doch einfach sehr stark im Vordergrund das Elternhaus steht, das einfach in der Lage sein muss, zu erkennen, dass Kinder so weit wie möglich schulisch gefördert werden müssen, um einfach den Anforderungen der Zukunft standhalten zu können“*.

Ebenso wie die zuvor beschriebenen „Belastungen“, die in der Familie durch das Schulleben entstehen, sind auch die Ursachen der elterlichen Enttäuschungen vielfältiger Natur. Innerhalb der Analyse der vorliegenden Fälle lässt sich hierbei feststellen, dass es nicht ausschließlich – wie im oben zitierten Beispiel – überwiegend die schulleistungsabhängigen Bedingungen sind, die schließlich in absehbarer Zeit zu einem qualifizierten Schulabschluss führen, sondern um *„Grunddinge, die in der Schule einfach falsch laufen“*. Einschränkend dazu muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass es sich bei den analysierten Elternfällen ausschließlich um Eltern handelt, deren Kinder eine Schulklasse besuchen, die im Untersuchungszeitraum einen erheblichen Unterrichtsausfall durch eine mangelhafte Personalsituation zu beklagen hatten. So können die von den Eltern geäußerten Enttäuschungen zwar auf den ersten Blick durch dieses schulorganisatorische Problem erklärt werden, interessant für den Zusammenhang mit der Untersuchungsfrage sind aber vielmehr umfassendere Hintergründe, die solche Enttäuschungen auslösen und die auch über den Rahmen des aktuellen Schuljahres von den meisten Eltern thematisiert wurden.

Enttäuschungen zeigen sich in der Mehrzahl der Fälle als Resultat einer spannungsgeladenen Verkoppelungs- und Abgrenzungsfrage zwischen den Erziehungsinstanzen Familie und Schule, wobei die Familie auf der einen Seite ihre familientypische Rolle in das erzieherische Handeln aufrechterhalten und auch über familiäre Angelegenheiten hinaus übernehmen möchte – *„die Frage der Schule bei uns in der Familie zu klären“*, auf der anderen Seite aber nach der Unterstützung schulinstitutioneller Erziehungsbeteiligung verlangt: *Dass die Lehrer ihnen zeigen, wo's lang geht“*. Durch die nicht erfüllte Erwartungshaltung der Eltern mit der einhergehenden Enttäuschung erhalten sie eine Differenzierung hinsichtlich der Lebenswelten von Jugendlichen aufrecht<sup>413</sup> und sind der ständigen Unsicherheit *„soll ich mich da mehr einklinken oder nicht“*, *„vielleicht mache ich mir auch zu viele Gedanken“* erlegen.

---

<sup>413</sup> Diese Erwartungshaltung besteht auch umgekehrt seitens der Institution Schule, die von der Familie fordert, mehr für die Voraussetzung der Beschulung von Kindern und Jugendlichen zu leisten, da LehrerInnen mit dem Erreichen dieser Grundvoraussetzung für einen regelbaren Unterrichtsablauf überfordert seien (vgl. Kramer/Helsper 2000, 201)



Die wesentlichen Ursachen, die auslösend sind für die in der Familie erlebten und durch Schule ausgelösten Enttäuschungen lassen sich unter den von Eltern erwähnten Aspekte nun wie folgt gruppieren:

- Die Schule wird einer ihrer **fundamentalen Aufgaben** mit „*edukativen Charakter*“ nicht gerecht, so dass dieser Auftrag den Eltern schließlich zusätzlich angehaftet wird.
- Die **Bezugsperson** LehrerIn steht in einer wesentlichen Lebensphase für Jugendliche nicht in dem Maße zur Verfügung, wie Eltern dies erwarten: „*dann wäre das ganz wichtig, dass sie dann einen Lehrer haben, wo sie festen Halt haben[...]und das war halt jetzt auch nicht gegeben.*“.
- Die **soziale Wertorientierung**, wie sie in der Familie noch vorhanden ist, hat durch die schulischen Strukturen eine egozentrische Wendung im mitmenschlichen Handeln eingenommen, so dass ein gemeinschaftliches Gefühl, wie es im zwischenmenschlichen familiären Handeln vorhanden ist, innerhalb der Schulklasse verloren geht: „*also die sind nur noch mit sich beschäftigt, so dass ihr Kind keinen Nachteil hat, weil ihr Kind soll ja weiterkommen*“.

Ein Versuch, die unterschiedlichen familiär- und schulisch-pädagogischen Prinzipien und Methoden auf einen für alle zufriedenstellenden Nenner zu bringen und somit eine Synthese im Sinne *eines* pädagogischen Auftrages von Familie und Schule zu erreichen, ist als aussichtslos anzusehen und im Rahmen der in den ersten Kapiteln beschriebenen Differenzen der beiden sozialen Systeme auch nicht wünschenswert. Ein solcher Anspruch muss auch sicherlich als absurder und gravierender Denkfehler angesehen werden, da die Schule niemals das leisten kann, was die Familie leistet und umgekehrt. Und obwohl diese Differenzen von Eltern erkannt und aufrechterhalten werden, entstehen Enttäuschungen als offenbar unerfüllte Erwartungshaltung der Eltern. Insofern sind die zum Ausdruck gekommenen Erwartungen der Eltern an die Schule unter einer anderen Perspektive zu betrachten. Innerhalb der analysierten Elterninterviews sind enttäuschte Erwartungen als indirekte persönliche Erfahrungen mit dem Schulalltag zu erfahren, wobei auch das kooperative Handeln mit anderen Eltern beklagt wird: „*Jeder ist nur noch mit sich selbst beschäftigt*“.

Weiterhin fällt im Rahmen der Analyse auf, dass Enttäuschungen dann quasi vorprogrammiert sind, wenn negative Vorerfahrungen vorliegen, die Eltern mit ihrer eigenen Schulzeit verbinden. In vielen Fällen wirkt dieses Erlebnis offenbar so traumatisierend, dass Eltern auch zur aktuellen Schulsituation ihrer Kinder kein positiv gefärbtes Verhältnis aufbauen können

*„Von daher habe ich einfach auch schon eine negative Einstellung auch zur Schule gehabt und ich habe eh zu Lehrern eine negative Einstellung gehabt, wie ich einfach eine schlechte Schulzeit hinter mir hatte[...]in G-Dorf, die Lehrer die haben mich auch geschlagen, ja, also ich habe da ja einiges abgekriegt und von daher dachte ich auch, ihr Lehrer ihr könnt mich alle mal. Ich habe einfach eine Abneigung“.*

Wenn Eltern jedoch erkennen, dass ihre Kinder solche Probleme im Umgang mit dem Schulleben offensichtlich nicht aufkommen, so versuchen sie zumindest, ihnen ein freies und unvoreingenommenes Handeln und Erleben als SchülerInnen zu ermöglichen und somit einen eigenen Weg zu eröffnen. Als Beispiel hierfür steht der Textabschnitt aus dem Interview mit der Mutter einer Schülerin, die ihre negative Schulerfahrung durch das gesamte Gespräch hinweg immer wieder erwähnt und ihre aktuelle Abneigung und ihre Distanzierung gegenüber des Schulalltags ihrer Tochter hierdurch begründet, ihrer Tochter jedoch die Möglichkeit der persönlichen Bewältigung des Schullebens überlässt:

*„Ich bin erstaunt, wie gut die V. (Tochter) mit den Männern da kann, mit denen ich Huddle hatte. Und ich habe auch nie zu ihr was gesagt, du hör mal zu, der ist ja wohl bescheuert oder so. Ich dachte nur für mich, es geht doch“.*

Das Thema „Enttäuschung“ kann zusammenfassend für die im Rahmen dieser Arbeit analysierten Fälle im Sinne einer Nichterfüllung auch solcher Erwartungen bezeichnet werden, die über organisatorische und die oftmals erwähnte partikuläre Interessenwahrnehmung der Eltern mit dem Ziel des Statuserhalts bzw. Statusaufstiegs<sup>414</sup> hinausgeht und somit auch auf den Wunsch einer emotional geprägten Beteiligung und Unterstützung durch die Schule und die weitere Elternschaft verweist. Mit der Nicht-Erfüllung solcher Ansprüche entfernt sich die Familie schließlich von der Schule: Anspruch und Realität führen folglich zu jener Kluft, die die Schule für Eltern als außerfamiliäre Welt erscheinen lässt, der sie über Jahre nicht entrinnen können, zu der sie schließlich aber deutliche eine Distanz aufbauen.

---

<sup>414</sup> Z. B. Kramer/ Helsper 2000

## 7.2.5 Distanzierung von schulischen Gegebenheiten, die als familienfremd erscheinen

| <u>Interviewpassage (Eltern)</u>  | <u>Thematische Fokussierung:</u>  |
|---|---|
| „Da war für mich einfach der Ofen aus, da kommst Du an Lehrer, da ist Hopfen und Malz verloren.“  | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Aufbau einer Distanzhaltung</li><li>▪ Die Differenzierung von Familie Schule: die Schule als „Andere Welt“</li><li>▪ Verarbeitungsproblematik des Schulalltags</li><li>▪ Personale Anonymität zu LehrerInnen, die bewusst nicht aufgehoben wird</li></ul> |
| „Aber man wird irgendwann auch ruhiger, dass man nicht unbedingt etwas anspricht[...]und ich habe ja genug zu tun mit meinen anderen Kindern, mit Hausaufgaben und so.“ |   |
| „Wenn wir Frust haben, das hängt ja auch mit der Schule zusammen [...]weil, das war wie ein Wechsel in eine Andere Welt.“   |   |
| „Ich bin auch froh[...], wenn das mit der Schule endlich ein Ende hat, es steht mir hier.“  |   |
| „Er hatte jetzt auch einen neuen Mathelehrer, den kenne ich überhaupt nicht, ich kann gar nichts sagen[...]ich kenn den Lehrer nicht, ich weiß nicht, wo er herkommt.“  |   |

Das letzte zentrale Thema im empirischen Theoriegebilde der „anderen Welt“ stützt sich auf die individuellen Konsequenzen, die Eltern vornehmen, um eine gewisse Abgrenzung zur Lebenswelt Schule zu erreichen. Im Mittelpunkt dieser Betrachtung steht dabei die Frage, wie Eltern mit den zuvor thematisierten *Enttäuschungen* und *Belastungen* umgehen, welche die tägliche Auseinandersetzung mit dem Schulalltag im familiären Geschehen mit sich bringt und die schließlich zur Distanzierung des einen von dem anderen System führt.

Die Bezeichnung „Distanzierung“ darf aber an dieser Stelle nicht im Sinne einer vollständigen Abwendung vom Verlauf des Schulalltags verstanden werden, es handelt sich vielmehr um Strategien, die zumindest scheinbar eine Erleichterung schaffen, um schulisch bedingten Enttäuschungen und Belastungen widerstehen zu können. Eine absolute Distanzierung kann auch schon deswegen ausgeschlossen werden, da aus dem geäußerten „*Gewissenskonflikt*“ eine offensichtliche Reflexion des Themas Schulleben erkennbar wird und die emotionale Beteiligung sowie elterliches indirektes Engagement hervorgeht.

Distanzierung stellt sich deshalb in diesem Zusammenhang als eine Abgrenzung der familiären von der schulischen Lebenswelt dar, als Ausdruck einer bestehenden Hilflosigkeit der Eltern im Umgang mit Schule kennzeichnet.

Vielfach resultiert die Entfernung von einer direkten Beschäftigung mit dem Thema Schule aus Erfahrungen, die Eltern bereits über mehrere Jahre gemacht haben. So kann es sein, dass eine hoch motivierte Einstellung seitens der Eltern beim Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule durchaus vorhanden war, welches sich dann aber nach kontinuierlichen Negativerlebnissen legt – „*das wird ja dann einfach mit den Jahren weniger*“ und

schließlich in einem herbeigesehnten Finale der Schulzeit endet – „*Ich bin auch froh[...], wenn das mit der Schule endlich ein Ende hat, es steht mir hier.*“

Aus dem Code „*Ich habe mich ja schulisch immer mit unserem D-Sohn beschäftigt und habe irgendwann keine Lust mehr gehabt, mich schulisch zu beschäftigen mit dem P-Sohn. Irgendwann wollte ich das nicht mehr und da habe ich zu meinem Mann gesagt, du machst das jetzt[...]. Ich gehe auf keinen Elternabend mehr, auf keinen Elternsprechtag mehr, also das habe ich jetzt an meinen Mann ganz abgegeben*“ geht eine individuelle Distanzierung der Mutter vom Schulalltag hervor, die gleichzeitig durch eine längere Beteiligung am Schulleben und der Beschäftigung mit der Schule legitimiert wird – „*Ich habe mich ja schulisch immer mit unserem D-Sohn beschäftigt*“. Erkenntnisse aus schulischen Erfahrungen mit dem älteren Sohn führen zu einer selbstreferentiellen Auseinandersetzung mit der Familienumwelt Schule und schließlich zu dem Ergebnis einer individuellen Abgrenzung, innerhalb dieser Familie wird jedoch eine vollständige Loslösung der Eltern vom Schulalltag verhindert.

Diese ständig zirkuläre Anbindung an das Verantwortungsgefühl wird durch den Einsatz einer „Ersatzperson“ für die schulischen Angelegenheiten deutlich – „*und da habe ich zu meinem Mann gesagt, du machst das jetzt*“.

In einem anderen Fall kommt die Separation von Familie und Schule sehr viel deutlicher zum Ausdruck: „*Da war für mich einfach der Ofen aus*“ stellt sich als Indikator für eine radikale Loslösung vom schulischen Geschehen dar. Die Frage Familie *oder* Schule kann durch die bestehende Schulpflicht zwar prinzipiell nicht gestellt werden, es erfolgen jedoch informale und individuelle Strategien dieser Entscheidungsfrage. Wenngleich in diesem Beispiel die Ursache Distanzierung vom Schulalltag auf eine Unzufriedenheit mit LehrerInnen begrenzt wird, so ergibt er sich doch im gesamten Verlauf des Interviews die Formulierung einer lebensweltlichen Divergenz, die schließlich in ihrer Bedeutung Familie und Schule als nicht zu vereinbare Lebenswelten darstellt.

Vereinnahmt von den Eindrücken einer Institution, die scheinbar mit der Lebenswelt Familie kein übereinstimmendes und annähernd adäquates Weltbild erreichen kann, erscheint die Schule den Eltern „*wie eine Andere Welt*“, und bietet sich als Erklärungsmuster für innerfamiliäre Probleme an „*das hängt ja auch mit der Schule zusammen*“.

Die Gewichtung von Belastungen, Ärger und Sorgen scheint das Familienleben so stark zu determinieren, dass das Ende der Schule herbeigesehnt wird. *„Ich bin auch froh[...], wenn das mit der Schule endlich ein Ende hat, es steht mir hier“*. Eine derartige Feststellung weist auf eine Entkräftung hin und ist als Ergebnis permanenter Unzufriedenheit anzusehen und erscheint dem wissenschaftlichen Beobachter als von Elternteilen personifizierte Form eines Abgrenzungsprozesses. Mit der Erwartung des Endes der Schulzeit und der Hoffnung auf eine „Erlösung“ von evidenten Strapazen, die der Schulalltag dem Familienleben auferlegt, ist jedoch eine endgültige Erleichterung nicht zu erwarten, da im Bewusstsein weiterhin die Bedeutung der Schule für den weiteren biographischen Verlauf permanent vorhanden ist.

Die Abwendung auf der einen und das stark ausgeprägte Verantwortungsbewusstsein auf der anderen Seite hebt die Konstruktion von „geteilten“ Lebenswelten hervor: Die Verantwortung kann in diesem Sinne als familiäre Handlung für das Wohlergehen des eigenen Kindes angesehen werden, die „Andere Welt“ *Schule* mit ihren organisatorischen und strukturellen Gegebenheiten scheint dieses Handlungskonstrukt jedoch zu stören.

Zusammenfassend kann nun das Ergebnis der bisherigen Konzeptualisierungsanalyse in einer Hypothese folgendermaßen dargestellt werden: *Je nach dem Grad der Belastung, die Eltern in der täglichen Auseinandersetzung mit dem Schulalltag in der Familien empfinden, ergeben sich unterschiedliche Varianten im Umgang mit dem Schulalltag, die schließlich bis zur persönlichen Distanzierung vom Schulleben reichen.*

Das Modell der „*anderen Welt*“ steht sowohl für das persönliche Erleben der Eltern im Umgang mit der Schulwelt ihrer Kinder wie auch für die Distanz, die sie zum Schulalltag aufzubauen versuchen und weist auf eine scheinbare Unmöglichkeit im Erreichen einer Annäherung der Lebenswelten Familie und Schule hin. Individuelle Vorstellungen und Wünsche der Eltern, die einen solchen unzufriedenstellenden Zustand aufheben könnten werden in Äußerungen wie *„ich würde mir wünschen“* oder *„das habe ich mir anders vorgestellt“* aber durchaus deutlich.

Mit der Entwicklung dieser vier Hauptkategorien, die in einem komplexen Arbeitsprozess aus vielen weiteren Subkategorien schließlich als wesentliche Themen beim Umgang der Eltern mit dem Schulalltag ihrer Kinder entwickelt wurden, kann nun mit der Integration dieser zentralen Themen zur einer Grounded Theory begonnen werden.

Dazu ist es notwendig, eine *Kernkategorie* zu finden, die schließlich als alle anderen Kategorien übergreifend angesehen und die Ausgangsfrage der Inklusion der schulbezogenen Kommunikation umfassend thematisieren kann.

### **7.3 Die Integration der generierten Hauptkategorien: Eine theoretische Skizze zur Frage der Inklusionsvorgänge im System Familie**

Nachdem nun die aus der Datenanalyse zusammengefassten wesentlichen Kategorien gruppiert und ihre Bedeutung durch das empirische Material ersichtlich wurde, soll nun auf dem Weg zu einer gegenstandsverankerten Theorie der Schritt einer Integration dieser Kategorien vollzogen werden, so dass schließlich ein Bild der Realität hinsichtlich der Inklusion, im durchgängig verstandenen Sinne von Teilhabe der Eltern (als Adressaten familiärer Kommunikation) an schulbezogener Kommunikation entstehen kann. An dieser Stelle kommt das prozesshafte und diskursive Wesen der zu entwickelnden Theorie und ihrer Präsentation in Vorschein, d.h. ihre Offenheit, Komplexität, Angemessenheit und theoretische Relevanz.

Im Umgang mit den Daten bedeutet dies, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen: Mit dem im Verlauf der Datenanalyse erreichten Verstehen der Zusammenhänge der tatsächlichen Teilhabe der Eltern an Kommunikationsprozessen des Schulalltags, die durch ihre Kinder als Adressaten schulbezogener Kommunikation in das System Familie gebracht werden, verlasse ich die Ebene einer mit dem Schulsystem verbundenen zu einer mehr offeneren Forscherin, die objektiv die innere logische Konsistenz der bisher konstruierten theoretischen Skizze weiter entwickeln kann. So ist es möglich, das Phänomen *Eltern als Adressaten schulbezogener Kommunikation* auf Grundlage einer logischen Binnenstruktur und den Konturen der materialen Theorie durch ein wesentliches Element der Grounded Theory, der *Integration* zu fundieren<sup>415</sup>.

Die Integration der Kategorien zu einer Grounded Theory kann in mehreren Schritten erfolgen, die miteinander verwoben sind und somit nicht getrennt durchgeführt werden können. Innerhalb dieses Arbeitsprozesses wird die *Geschichte* um die ausgewählte Kernkategorie konzeptualisiert und mit weiteren Kategorien auf der Basis eines Paradigmas systematisch in Beziehung gesetzt. Um die Beziehungen zwischen den Kategorien zu validieren, wird wie-

---

<sup>415</sup> Vgl. Strauss/ Corbin 1996, 96.

derum das empirische Datenmaterial herangezogen. Kategorien, die der weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen, werden aufgefüllt.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Analyse und durch die Bewältigung eines umfassenden und komplexen Arbeitsprozesses – des Kodierens der Daten nach den so genannten sechs C's<sup>416</sup> von Glaser (1978) – kann nun im Rahmen des *selektiven Kodierens* die Integration eines theoretischen Schemas gelingen. Als „Cause“ werden dabei die ursächlichen Bedingungen für das Auftreten des Hauptphänomens der „Anderen Welt“ bezeichnet, „Covariances“ stellen die multiplen Variablen der ursächlichen Bedingungen dar, die Einfluss auf das soziale Phänomen nehmen. Der „Context“ benennt die engen und weiten kontextualen Bedingungen, „Conditions“ sind motivationale und umweltbezogene Handlungseinheiten der Betroffenen, die zu konkreten Folgen, d. h. zur Handlung oder Nicht-Handlung führen, den „Consequences“. Veränderungsmöglichkeiten von Bedingungen durch prozesshafte Entwicklungen schließlich bezeichnet Glaser mit dem Begriff der dynamischen Komponente, „Contingent“, die auf einen Wandel in den Bedingungen durch prozesshafte Entwicklungen hindeutet. Ändern sich also die ursächlichen oder intervenierenden Bedingungen, so kann dies zu neuen Handlungen führen – *„Wenn es Probleme in der Schule gäbe, ich wäre sofort da“*.

Abb. VII.6: Theoretisches Schema zum familiären Umgang mit dem Schulalltag bzw. zur Konstruktion einer „Anderen Welt“ aus der Perspektive der Eltern von jugendlichen SchülerInnen

### Kontextuale Bedingungen (Context)

#### gesellschaftlicher Natur:

Ökonomisch orientiertes Leistungsgesellschaft die der Schule eine Allokations- und Selektionsaufgabe auferlegt

#### individueller Natur:

Mehrfachbelastung durch Familie, Berufstätigkeit, Lebensphase Jugend und Pubertät

### Ursächliche Bedingungen (Causes):

Sorgen und Ängste, die aus den gesellschaftlichen Anforderungen und deren Übertragung auf die Institution Schule entstehen.

Das Bestehen der außerfamiliären Lebenswelt Schule als „Konkurrenzinstanz“.

Angst vor Verlust der familiär geprägten Werte.

### Intervenierende Bedingungen (Covariances):

Enttäuschungen, die als Erfahrungswert dem aktuellen Umgang mit schulisch-verantwortlichem und partizipierendem Handeln entgegenstehen oder es beeinflussen

---

<sup>416</sup> Vgl. Glaser 1978, 72 ff.

Handlungseinheiten der Eltern im Umgang mit dem Schulalltag (Conditions):

Verantwortungsmanagement im Elternhaus auf produktiver, bedarfsorientierter oder einseitig übernehmender/Übertragender Basis

Konsequenzen (Consequences):

Differenzierung de Lebenswelten Familie und Schule bis hin zu einer Distanzhaltung zum schulischen Alltag

Prozesshafte Entwicklungen (Contingent):

Veränderungen hinsichtlich des Verantwortungshandelns  
Relativierung des Familie-Schule-Verhältnisses



**„Eine Andere Welt“  
als Metapher für den familiären Umgang mit dem Schulalltag**

Die zuvor dargestellten zentralen Phänomene, die bisher als „Hauptthemen“ der analysierten Elterninterviews eng am Datenmaterial erläutert wurden, sollen im Folgenden auf einer abstrakteren Ebene präzisiert und als Begründungsgrundlage für die seitens der Eltern vorgenommenen *Differenzierung in zwei Welten* herangezogen werden.

**Ängste und Sorgen**, die Eltern im Zusammenhang mit dem Besuch der weiterführenden Schule entwickeln<sup>417</sup> und die mit dem Erkennen der bevorstehenden sozialen Statuspassage ihrer Kinder einhergehen, lassen sich primär als Bedingung *gesellschaftlicher Makrostrukturen* ansiedeln, die Bildungskarrieren Heranwachsender prädestinieren und schulische Erfolge für einen „erfolgreichen“ weiteren Lebensweg voraussetzen. Die Ängste der Eltern entstehen somit einerseits durch den möglichen *schulischen Misserfolg* ihrer Kinder, da schließlich auch die familiären Bedingungen hierfür verantwortlich gemacht werden können, auf der anderen Seite durch Befürchtungen einer *unzureichenden organisatorischen und persönlichen Versorgung* des eigenen Kindes bei der unausweichlichen Übertragung von Erziehung und Bildung an die Schule. Der konkrete Familienalltag kann einer solchen Realität nicht ausweichen und sieht sich konfrontiert mit Ansprüchen und Anforderungen einer anderen Lebenswelt, die zu Problematisierungen und Störungen des familiären Ablaufs führen können.

---

<sup>417</sup> Die „Entwicklung“ von Ängsten und Sorgen deutet darauf hin, dass es sich hierbei um ein Phänomen handelt, welches die gesamte Schulzeit begleitet, in seiner qualitativen und quantitativen Ausprägung jedoch variiert und gegen Ende der Schullaufbahn aus den erwähnten Gründen der Statuspassage einen Höhepunkt ansteuert.



Innerhalb des untersuchten Themenbereichs zeigen sich die kontinuierlich vorhandenen Ängste der Eltern als ein Problem, wenn nicht sogar als ein Hindernis, die Schule als Bereicherung durch sozialen und kognitiven Wissenszuwachs des eigenen Kindes anzusehen. Mit einer solch problematisierenden Einstellung wird das Schulleben auf eine **Belastung** des familiären Alltagslebens reduziert. Hinzu kommen über die gesellschaftlichen Anforderungen hinaus die auf *individueller Basis* anzusetzenden kontextualen Lebensumstände und –bedingungen, die im Lebensalltag der Eltern zu einer Verschärfung der belastenden Situation führen. So stehen dem Anspruch einer ausreichenden Betreuung von jugendlichen SchülerInnen die Verwirklichung des Selbst der Eltern und gleichermaßen eine ausgewogene Familiensituation gegenüber. Im Unterschied zu den von außen an die Familie herangetragenen gesellschaftlichen Anforderungen treten Belastungen in Form selbst auferlegter schulbezogener Aufträge bei Eltern hervor, die einer innerfamiliären Lösung und Bearbeitung bedürfen.

In diesem Spannungsfeld entsteht schließlich durch die Reflexion eines inhaltlich differenzierten Erziehungshandelns die grundsätzliche Frage des Umgangs mit der **Verantwortung** für Sozialisations- und Erziehungsleistungen, die offensichtlich nicht vom Elternhaus alleine bewältigt werden können und sollen. Der handlungsbezogene Umgang mit Verantwortung begründet sich wiederum im Konflikt der elterlichen Handlungsoffensive und der bewussten Wahrnehmung des schulischen Monopols für die Vergabe von Abschlusszertifikaten. Mit dieser Konfrontation ergibt sich für Eltern die Frage nach dem „richtigen“ Verantwortungshandeln. Da schulisch-unterrichtliche Inhalte den elterlichen Verantwortungsrahmen zu übersteigen scheinen, und die Jugendgeneration unter einem Erziehungsziel der Individualisierung und Autonomie aufwächst, findet auf der konkreten Handlungsebene ein von Fall zu Fall differierender Umgang mit der Verantwortung für den Schulalltag statt, der jedoch in seiner Ausprägung stets hinterfragt bleibt.

Das Phänomen Verantwortung steht bei allen Interviews im Mittelpunkt der elterlichen Auseinandersetzung mit dem Schulalltag und zeigt sich in Form eines differierenden Handlungsmusters, welches das Bewusstsein über die unausweichliche individuelle Übernahme der Verantwortung in einen Gegensatz zu dem reaktiven Ausweichen aus dem aktiven Verantwortungshandeln stellt. Aus dieser scheinbaren Unvereinbarkeit der elterlichen Fürsorge und emotionalen Handelns *„man will ja eigentlich nur das Beste“* entsteht schließlich das Gefühl eines Ausschlusses aus dem schulischen Geschehen. Mit Äußerungen wie *„Ja mit den Schulsachen da hat man ja auch nicht mehr so viel Einfluss drauf“* wird deutlich, wie Eltern eine

Ausgliederung aus dem Schulalltag erleben und gleichermaßen zur Abgabe der Verantwortung veranlasst werden. Der Umgang der Eltern mit diesem Ausschlussignal stellt aber keinesfalls eine erleichternde Situation dar, die Belastungen oder Ängste zu relativieren vermag. Vielmehr kommt es zu in diesem Zusammenhang zu einer weiteren belastenden Situation, die als Resultat der gewollten oder ungewollten Verantwortungsabgabe an eine Institution zusehen ist, die den Erwartungen der Eltern nicht gerecht werden kann.

Wenn von **Enttäuschungen** die Rede ist, so handelt es sich dabei um vor allem um emotionale Aspekte und solche, die eine reflexive Verarbeitung mit dem schulorganisatorischen Alltag betreffen. Dabei wird noch einmal der verantwortungshandelnde Umgang mit den Erwartungshaltungen der Eltern an die Institution Schule in Zusammenhang gebracht. In vieler Hinsicht deutet das Ergebnis der Reflexion auf eine unbefriedigenden Konstellation hin, wobei Konstruktionen schulalltäglichen Handelns als unbeeinflussbar empfunden werden. Damit reduziert sich die Schule für Eltern auf eine auf bürokratische Strukturen begrenzte Institution, die ihre eigenen Kinder aus dem lebensweltlichen Familienkontext zunehmend auslagert und den Schulalltag zum Selbstzweck werden lässt und Familie und Schule eindeutig trennt. Eine eindeutige Sinnbedeutung kann dem Schulalltag dann nicht mehr zugewiesen werden. Die vielfach beschriebene „Krise der Schule“<sup>418</sup> erhält somit ihre Argumentation nicht nur durch die Ausgrenzung spezifischer Selbstanteile der SchülerInnen selbst, sondern ebenso durch den subjektiven Sinnverlust, den Eltern im Umgang mit dem Schulalltag erleben müssen.

Die Verarbeitung und Bewältigung des Schulalltags in der Familie erzeugt unter diesen Umständen bei Eltern das Gefühl der Entfremdung, da familiäres und schulbezogenes Handeln keine Passung zeigen. Dies führt schließlich zur Konsequenz einer **Distanzierung** zu schulischen Angelegenheiten, die von Eltern in unterschiedlicher Ausprägung vollzogen wird. Distanzierung bedeutet in diesem Sinne etwa eine Abwendung von direkter Partizipation, Ablehnung der Übernahme funktioneller Mitwirkungsrollen (etwa als ElternsprecherIn) oder aber im weiteren und allgemeinen Sinne die Entfernung vom Schulalltag durch die „Verteilung“ der Verantwortung. Eine vollständige Distanzierung gelingt jedoch in keinem Fall, da die Familie durch die aufgezeigten parallelen Entwicklungen der ausgedehnten Jugendphase und der Bedeutungszunahme des Bildungssystems quasi unausweichlich in den Schulleben einbezogen wird. Wenngleich eine funktionale Partizipation zu verhindern ist, ist der schulnahe emotionale und auch verantwortungsbezogene Bereich für Eltern unausweichlich.

---

<sup>418</sup> Vgl. z. B. Bietau u.a. 1981.

### 7.3.1 Resümierender Überblick

Die Kernproblematik der Inklusion als Teilhabe der Eltern an schulbezogener Kommunikation liegt systemtheoretisch betrachtet, wie die bisherige Analyse der Hauptkategorien ergeben hat darin, dass die Teilhabe an schulbezogener und damit primär außerfamiliärer Kommunikation nicht von den Eltern selbst gesteuert werden kann. Sie sind unausweichlich als Personen Adressaten der Kommunikation beider Systeme, wobei die Kommunikation sich selbst immer und immer wieder aufs Neue selbst produziert, fortsetzt und dadurch die Systeme in ihrer Existenz aufrecht erhält. Im diesem Sinne ist es für das System Familie nicht möglich, das re-entry anderer Systeme zu vermeiden. Befinden sich im Familiensystem Personen, die ebenso Adressaten schulbezogener Kommunikation sind (SchülerInnen), so ist die Teilhabe an dieser systemfremden Kommunikation vorprogrammiert. Erst mit dem Verlassen des Systems Schule (Ende der Schulzeit) ist damit zu rechnen, dass die familiäre Kommunikation durch die schulbezogene Kommunikation nicht mehr irritiert wird.

Ich möchte an dieser Stelle die systemtheoretische Ebene verlassen und die eben beschriebene Irritation weiter im Sinne der Datenanalyse fortsetzen: Eltern befassen sich mit der Lebenswelt ihrer Kinder nicht nur aus einer Perspektive. Die Betrachtung geht über den leistungsbezogenen und organisatorischen Aspekt der Schule hinaus und mündet in eine humanemotionale Erwartung an die Schule bzw. eine Nichterfüllung dieser Erwartungen, die mit einer Enttäuschung einhergeht. Diese erlebten Enttäuschungen lassen innerhalb des Elternhauses Bewältigungsmethoden entstehen, um eine Erleichterung des zuvor beschriebenen Spannungsverhältnisses herbeizuführen. Diese Strategien zeigen zwar keine einheitliche und völlig kongruente Tendenz, spielen sich aber eindeutig auf unterschiedlichen Dimensionen des Verantwortungshandelns ab. Bisher wurde der Umgang mit Verantwortung von Eltern für den schulischen Alltag ihrer Kinder auf einer Skala von unterschiedlichen „Verantwortungstypen“ eingeteilt, wobei der Hinweis auf das Fehlen eines durchgängigen Typus bereits gegeben wurde. Tatsächlich hat sich der Umgang mit Verantwortung innerhalb dieser Untersuchung als ein sehr wechselhafter Prozess erwiesen, wobei die Art und Weise der Verantwortungsstrategie eine Veränderung überwiegend auf einer zeitlichen Achse des Schulverlaufes andeutet: Während die Anfangszeit der weiterführenden Schule noch sehr stark von einer seitens der Eltern dominierten Verantwortungsübernahme geprägt ist *„Im zweiten und dritten Schuljahr da war ich im Elternbeirat und da haben wir uns auch ziemlich oft getroffen, wo*

*dann jeder auch sagen konnte, wie er sich das vorstellt“*, wandelt sich dies im Verlauf der weiteren Schuljahre zu einem Bild der Verantwortungsabgabe an die Schule und LehrerInnen und an die eigenen Kinder *„Man kann als Eltern eigentlich nur noch unterstützen[...]das wird ja einfach mit den Jahren weniger“*.

Unproblematisch stellt sich der Umgang mit Verantwortung für Eltern nicht dar, was sich durch Doppelrolle der Eltern erklären lässt. Eltern wollen und können auf der Ebene des familiär-sozialen Handlungsfeldes Verantwortung nicht völlig aus ihrer Hand in die der Institution Schule geben, als Eltern von Schulkindern am Ende ihrer ersten weiterführenden Schullaufbahn erfassen sie jedoch die gesellschaftlich definierten Ansprüche an jugendliche SchülerInnen und die Tatsache, dass diese ausschließlich auf schulisch-organisatorische Ebene erreicht werden können.

Diese zentralen Themen, welche die Beschäftigung mit dem Schulalltag im Elternhaus kennzeichnen, bedingen einander und führen schließlich zu einer Distanzierung der Eltern vom Schulalltag. Für Eltern wird die Verschiedenheit von familiärem und schulischen Handeln so unvereinbar, dass sie die Schule als externe, als „andere Lebenswelt“ definieren, auf die sie wenig Einfluss ausüben können. Trotzdem bleibt das schulische Geschehen nach wie vor ganz nah mit dem Familienleben verbunden, so dass nur das Bewusstsein über ein Ende dieser Begegnung mit dem Ende der Schulzeit als erreichbares Ziel Erleichterung verschafft. Bis zu diesem Zeitpunkt kann die Inklusion eher als notwendiges Übel angesehen werden, so dass der Effekt einer Selbstverständlichkeit im Umgang mit dem Schulleben bzw. einer Bereicherung durch den „Weltenzuwachs“ ausbleibt.

Ein wichtiger Aspekt zu einem solchen Exklusionsverhalten soll an dieser Stelle vergegenwärtigt werden, um den einschränkenden Charakter, der hier auf die Teilhabe der Eltern an Schule zu erweitern: So sind es nicht nur Eltern, die eine Abgrenzung zum und Ausgrenzung aus dem schulischen Alltag auf Grund des belastenden Kontextes anstreben, es hat sich auch in vielen Beiträgen der befragten Eltern ein Ausschluss seitens der Schule dargestellt, wobei Eltern den Handlungsablauf von schulischer Seite nicht mehr verstehen und akzeptieren können. Ich möchte dies an einem Fall plausibel machen, dem sachlich nur eine Kleinigkeit zu Grunde liegt, die aber gerade in seiner Auswirkung auf die Distanzierung der betroffenen Mutter zum schulischen Alltag erheblich wirkte:

*„Das war zum Beispiel in Kunst, da sollten sie so ein Steinmännchen machen. Und das sollten sie aber zu Hause machen, und das war gar nicht in der Schule. Ja und dem J-Sohn fiel das dann noch ein mit den Steinen, und da sind wir abends noch raus und haben die Steine gesammelt und haben dann noch geguckt. Ja, die haben sie dann mitgebracht und dann hieß es, also zu Hause fertig machen. Ja und dann hat er also so einen Frosch gemacht, der war auch ganz schön. Aber mit dem Kleber, das hält dann ja auch nicht so gut und dann gab's Spezialisten, die haben ein fertiges Steinmännchen irgendwo her, das war lackiert und die bekamen dann eine gute Note dafür. Also ich das fand das chaotisch und dann wurde das so abgetan, und ich wusste nicht mehr, was ich sagen sollte. Also das war, na ja dann habe ich gedacht, vielleicht mache ich mir auch zu viele Gedanken drum. Dann ist das halt so. Und dann war noch irgendwas mit einem Aufsatz und dann habe ich halt gedacht, vielleicht liegt's an mir. Ich weiß nicht. Na ja, und danach hatten wir auch nie mehr einen Elternstammtisch.“*

Für den Familienalltag bedeuten solche Erfahrungen von Eltern, die sich dem Schulleben gegenüber engagiert zeigen, in erster Linie eine große Enttäuschung von ihrer Vorstellung der konkreten Bereiche schulische Organisation – *„und dann hieß es also, zu Hause fertig machen“* – sowie einer für sie nicht nachvollziehbaren Leistungshonorierung *„die bekamen dann eine gute Note dafür“*. Der Widerspruch zwischen familiärem und schulischem Gerechtigkeitssinn ist nur ein Beispiel des Auseinanderklaffens von Werten und Funktion der beiden Institutionen. Die Folge solcher Differenzierungen, die aus der Infragestellung von familiär geprägten Werten (Gerechtigkeit, Lob für gute Leistung usw.) hervorgeht – *„vielleicht mache ich mir auch zu viele Gedanken drum“* – besteht nicht in der Übernahme oder Akzeptanz schulisch gelebten Alltags, sondern in einer Entfernung der Eltern von dem, *was* mit Schule zu tun hat – *„danach hatten wir auch nie mehr einen Elternstammtisch“*, obwohl das angestrebte Ziel des guten Schulabschlusses das gleiche ist.

### **7.3.2 Empirische Modellierungen der Distanzierung vom Schulalltag**

Um eine Verdeutlichung des zentralen Konzepts der elterlichen Distanzierung zum Schulalltag ihrer Kinder zu erreichen, sollen nun anhand des empirischen Datenmaterials die multiplen Umsetzungsstrategien exemplifiziert und somit auch die Bedeutung des Begriffes Distanzierung erarbeitet werden. Ausgehend von der am Datenmaterial erläuterten inhaltlichen Bedeutung von Distanzierung lässt sich dazu bereits feststellen, dass diese nicht im Sinne einer

unzuverlässigen Elternrolle verstehen lässt. Eine interessante Bedeutung erfährt das Konzept der Distanzierung vor allem deshalb, da es im Verlauf des Schullebens als Prozess der Wendung angesehen werden kann und mit steigender Tendenz bis zum Untersuchungszeitpunkt, zu dem die SchülerInnen die achte bzw. neunte Klassenstufe besuchten, zumindest einen ersten Höhepunkt erreicht hat.

Im Vorfeld dieser Feinanalyse kann durch die bereits vollzogene erste Generierung, die in den vorherigen Abschnitten vollzogen wurde, sowohl die Eigenschaft einer *aktiven* und *passiven* und ebenso einer *internen* und *externen* Verortung der Distanzierung herausgestellt werden: Als *aktive Distanzierung* soll dabei die von Eltern bewusst herbeigeführte Abwendung vom Schulgeschehen verstanden werden, *passiv* bedeutet in diesem Zusammenhang eine als solche empfundene Ausgliederung der Elternbeteiligung seitens der Schule. Als *interne Distanzierung* wird der Abstand zum Schulleben in der Familie angesehen, während die *externe Distanzierung* eine direkte Beteiligung in Form von funktioneller Mitwirkung, Kontakt zu LehrerInnen usw. darstellt.

Abb. VII.7: Eigenschaften des Phänomens „Distanzierung vom Schulalltag“

| <i>Phänomen: Distanzierung</i>   | <b>Aktive Form der Distanzierung</b>  | <b>Passive Form der Distanzierung</b>  |
|----------------------------------|---|--|
| <b>Familieninterne Verortung</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ablehnung der Beschäftigung mit dem Thema Schule</li> <li>- Verantwortungsübertragung an Kind (und Ehepartner)</li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eltern überfordernde Lerninhalte, die eine Lernbeteiligung der Eltern ausschließen</li> <li>- Mangelhafter Informationsfluss bezüglich schulischer Angelegenheiten</li> </ul> |
| <b>Familienexterne Verortung</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Non-Partizipation (Elternsprechtage etc.)</li> <li>- Ablehnung der Übernahme von Funktionen (ElternsprecherIn etc.)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausschluss der Eltern als aktive Partner seitens der Schule</li> <li>- Die Schule als System eigener Regeln und Organisation<sup>419</sup></li> </ul>                         |

<sup>419</sup> Als Beispiel hierfür möchte ich ein Zitat aus einem Interview mit der Vorsitzenden des Bundeselternrates, Frau Renate Hendricks vorstellen, die sich im Rahmen ihrer Tätigkeit als Elternvertreterin intensiv mit den Möglichkeiten der Beteiligung von Eltern am Schulleben beschäftigt hat: „*Ich habe Eltern in wirklicher Not erlebt, in totaler Verzweiflung, weil sie sich nicht erwehren konnten[...]Das Schulsystem sieht Eltern als Partner gar nicht vor. Elternarbeit ist größtenteils eine Alibiveranstaltung, die Eltern ruhig stellen soll. Es gibt in unserer Schule eine Kultur des Miteinanders, der gegenseitigen Beratung, des Vertrauens[...]Die Schule ist ein System, in dem Eltern mit ihren Kindern gemeinsam ums Überleben kämpfen. Und die Lehrer sind die Mächtigeren*“ (aus: Die Zeit Nr. 22).

Auch bei dieser Darstellung wird wieder der unmittelbare Zusammenhang zum *Umgang mit Verantwortung* deutlich, so dass dieses Konzept als strategischer Weg mit dem Ziel der Distanzierung angesehen werden kann.

Der Verlauf der Generierung des Konzeptes Distanzierung aus dem Datenmaterial wird veranschaulichen, dass die Dimensionen „aktiv“ und „passiv“ oftmals im Einzelfall ineinander übergehen oder gegenseitig bedingen.

a) *„Also insofern kann ich ja nur von außen urteilen“*

### **Die Differenzierung von Familie und Schule in ein „Innen“ und „Außen“**

Die Wahrnehmung von Familie als „Innen“ und Schule als „Außen“ zeigt sich als häufigste Vorstellung vieler Eltern, wenn sie über den Schulalltag ihrer Kinder berichten. Diese Differenzierung lässt sich sozusagen als Alltagsverständnis der soziologisch fundierten Grundaussage über die sozialen Systeme (→Kapitel II) bezeichnen. Ohne Berücksichtigung dieser wissenschaftliche Erkenntnis lässt sich die Selbstbeschreibung der Eltern als dominanter Gedanke im Umgang mit Schule beschreiben. Die alltäglich erlebte Präsenz der Kommunikationsprozesse beider Sozialsysteme beeinflusst dabei nicht nur den tatsächlichen Umgang mit dem Schulalltag als familienfremd erlebtes Ereignis, sondern überdies das familiäre Geschehen, indem die Rolle als Vater bzw. als Mutter nicht mehr ausschließlich im Rahmen einer emotional-intimen Beziehung ausgeübt wird, sondern durch die „Doppeladresse“ familiärer und schulbezogener Kommunikation gleichzeitig einbezogen und ausgeschlossen aus dem Schulalltag zu bewältigen ist. Dies bedeutet, dass soziale und kulturelle Elemente aus beiden Sozialsystemen trotz ihrer eindeutigen Differenzierung Berührungspunkte aufweisen.

„*Von außen*“ als Metapher deutet das Gefühl eines Ausschlusses von Eltern aus dem Schulalltag an, „*urteilen*“ beschreibt aber gleicher Zeit eine beobachtende Perspektive, die Eltern gegenüber der Schule einnehmen. Die Zweiteilung von Inklusion und Exklusion, die Eltern durch die Unausweichlichkeit mit der Beschäftigung des Schullebens der eigenen Kinder erleben, löst auf einer emotionalen und verantwortungsbewussten Ebene als Vater oder Mutter ein Gefühl der Verzerrung hinsichtlich ihres Erziehungshandelns aus: Mit dem Verzicht auf eine umfassende Teilhabe am schulbezogenen Kommunikationsprozess entsteht gleichermaßen das schlechte Gewissen, das eigene Kind als SchülerIn allein zu lassen. Eine Transformationsleistung, die schulische und familiäre Gegebenheiten innerhalb der Familie auf eine Ebe-

ne bringt, lässt sich unter den Umständen der auseinanderklaffenden Inhalte und Beziehungsmuster nicht erreichen.

Die Verwendung der konkreten „*Ich kann*“-Aussage deutet eine als solche empfundene Einschränkung der Möglichkeiten einer Beteiligung am Schulleben an. Die Schule wird somit als geschlossenes System erlebt, das lediglich eine Beobachterrolle der Eltern zulässt (somit lässt sich auch das systemtheoretisch eingeordnete „verstehende Beobachten“ hier wiederfinden). Die ursächlichen Bedingungen für das Gefühl des Ausschlusses aus dem schulischen Geschehen und die inhaltliche Bedeutung von „kann“ zeigt dabei unterschiedliche Eigenschaften und Dimensionen: So bezieht sich dieses „können“ überwiegend auf den fachlich-kompetenten Bereich – „*Die wollten mit dem Lehrplan vorankommen[...]und ich krieg die Krise, ich kann ihr nicht helfen[...]Englisch kann ich ihr nicht großartig helfen*“ – oder dem organisatorisch lenkenden Beteiligungsbereich – „*Ja und dann kam das noch mit dem vielen Unterrichtsaußfall, wo wir als Eltern ja also gar nichts dran ändern können*“ – dem Eltern dann hilflos gegenüber stehen.

b) „*Ich bin auch froh[...], wenn das mit der Schule endlich ein Ende hat*“

#### **Reflexion des Schulverlaufs als passageren Bewältigungsphase**

Die Orientierung der Eltern an einem Lebensereignis, dass sie selbst zwar auch aktiv als SchülerInnen erlebt haben, nun aber aus einer vollkommen anderen Perspektive wahrnehmen und verarbeiten müssen, knüpft direkt an den Gedanken einer vorübergehenden Phase im Leben ihrer Kinder an. Die Umschreibung des subjektiven Empfindens „*Ich bin auch froh*“ verweist auf die einseitige Elternperspektive im Hinblick auf das Ende der Schullaufbahn und damit die Hoffnung darauf, aus der zugeordneten Doppelrolle als Eltern von SchülerInnen entweichen zu können. Einer Alternativorientierung, die nicht das Ende der Schule, sondern gerade den aktuellen Verlauf zur Freude annimmt, wird keine Bedeutung eingeräumt und so bleibt die Trennung zwischen Familienwelt und Schulwelt weiter bestehen. Die Hoffnung auf das Ende der Schulzeit überlagert dann selbst die Bedenken „*wie es weitergeht nach der Schule*“, woraus die überdimensionale Belastung durch den Schulalltag deutlich wird.



*„Das habe ich jetzt zum größten Teil abgehakt. Ich bin auch froh, muss ich ganz ehrlich sagen, wen das mit der Schule endlich ein Ende hat. Es steht mir hier. Nicht das jetzt die Realschule in K-Stadt das ist. Überhaupt also. Ich bin so wirklich froh, wenn ich mit Schule nichts mehr am Hut habe, weil es immer, immer stressiger wird, also wie soll ich das jetzt sagen. Weil es immer also meiner Meinung nach, also ich bin vom Typ vielleicht auch anders, die Gesellschaft zwingt ja dazu dass du einen bestimmten Abschluss haben musst. Also arbeitest du ja mit deinem Kind dahin, und das ist aber immer so ein Druck auf alle. Auf die Kinder, auf die Eltern, auf alle so ein Druck finde ich. Also dann denke ich immer, das ist ja echt schlimm, also ich empfinde das als ganz schlimm“.*

Die ursächlichen Bedingungen, die schließlich zur frohen Erwartung des Endes der Schule führen, zeigen ihre Dimensionen wiederum in der Leistungsgesellschaft, die ihre Ansprüche nicht nur in der Schule verortet, sondern seine Ausläufer in das Familienleben transportiert.

Die Weltdeutung, die hier von den Eltern vorgenommen wird, teilt die Lebensbereiche in zwei Teile, wobei der eine (die Familie) anscheinend nur ohne Belastung bestehen kann, wenn der Lebensbereich Schule vorüber ist. Dennoch wird den Ansprüchen von Gesellschaft und Schule nachgegeben, indem darauf hingearbeitet wird, um das zu erreichen, was die Gesellschaft erzwingt.

c) *„Da war einfach für mich der Ofen aus“*

### **Die endgültige Abwendung von schulischen Gegebenheiten**

Mit dieser Äußerung sind Enttäuschungen verbunden, die sich durch die schulische Struktur im Laufe der Jahre ergeben haben und letztlich zur Abwendung von Schule und ihren Gegebenheiten und Handlungsmustern führen. Die Aussage deutet auf einen Verlauf der Distanzierung zur Schule hin, an dessen Ende, um am gewählten Bild der Interviewpartnerin festzuhalten, das finale Erlöschen des Feuers steht, das ursprünglich gebrannt hat.

Somit kann hinsichtlich der elterlichen Beteiligung am Schulleben der Verlauf hin zur Distanzierung beschrieben werden, dessen Ursache innerhalb der analysierten Fälle nicht im Versagen der Jugendlichen als SchülerInnen beschrieben werden kann, sondern, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen.

Die Entwicklung der wesentlichen Kategorie „Distanzierung“, die als Konsequenz der zuvor beschriebenen Phänomene anzusehen ist, führt schließlich zur Konstruktion der „anderen Welt“. Der Grundgedanke ist dabei der einer Entwicklung zu der beschriebenen Distanzhaltung von Eltern zur Schule, die sich in den unterschiedlichen Dimensionen aktiv, passiv, extern und intern darstellt (→7.4.2), die somit nicht von Beginn der Schulzeit an besteht, sondern durch bestimmte Einflüsse geleitet wird. Dieser *prozesshafte Verlauf* vom Beteiligungsanspruch der Eltern bis zum Abschied einer zufriedenstellenden Möglichkeit einer schulischen Beteiligung soll im Folgenden anhand von zwei Beispielen verdeutlicht werden:

*„Aber ich denke, das ist allgemein so, wenn die Kinder mal ins fünfte Schuljahr gehen, dann wird der Abstand größer als in der Grundschule. Da kann man auch mal wenn irgend etwas ist, dann kann man mit dem Lehrer auch mal sprechen. In den weiterführenden Schulen da haben sie ja montags Deutsch und mittwochs Deutsch oder hat die Fächer, ja, und wenn man dann dienstags Zeit hätte, und dann ist der Lehrer gar nicht da“.*

Das Orientierungsmuster an einer Schule, die offen ist für den Austausch mit Lehrern, verliert in den Augen dieser Mutter spätestens nach der Grundschulzeit seine Gültigkeit. Somit hebt sich der Gedanke der gegenseitigen Ergänzung im erzieherischen Handeln im Laufe der Schuljahre durch die Enttäuschung, die Eltern erleben müssen auf. Hinzu kommt eine schulorganisatorische Ebene, die den Abstand zwischen Eltern und Lehrern in der weiterführenden Schule vergrößert und die hier als Indikator für die „Normalität“ dieser zunehmenden Diskrepanz angesehen wird. Obwohl diese Voraussetzungen und damit die Unmöglichkeit einer kontinuierlichen Kontaktherstellung zu den unterrichtenden keine befriedigende Situation darstellt, besteht die Lösung dieses Problems in diesem Falle in einer Akzeptanz der Loslösung von der Schule.

In einem anderen Fall werden die Ursachen der Entfernung vom schulischen Alltag nicht direkt verdeutlicht. Interessant ist aber der beschriebene Bruch, der nach Jahren der intensiven Beteiligung und Beschäftigung mit dem Schulleben des älteren Sohnes mit dem Übergang des jüngeren Sohnes in die weiterführende Schule festzustellen ist:

*„Ich habe mich ja schulisch immer mit unserem D-Sohn beschäftigt und habe irgendwann keine Lust mehr gehabt mich schulisch zu beschäftigen mit dem P-Sohn. Also irgendwann wollte ich das nicht mehr und da habe ich zu meinem Mann gesagt, du machst das jetzt und, natürlich lernen, ja also das ganz Normale, also Vokabeln oder, das mache ich auch schon alles, also das schon. Aber ich gehe auf keinen Elternabend mehr, auf keinen Elternsprechtag mehr, also das habe ich jetzt alles an meinen Mann ganz abgegeben, weil ich das mit unserem D-Sohn, ich war ja zwanzig, als der auf die Welt kam, und mein Mann hat studiert und dann war der ja arbeiten und war nur am Wochenende da und da musste ich das alles tun. Und dann habe ich gesagt, nein, also jetzt beim P-Sohn, Grundschule ja, aber wie es dann weiter ging[...]das habe ich zum größten Teil abgehakt“.*

In beiden Fällen steht nach einer aktiven und engagierten Beteiligung die Abwendung vom Schulalltag im Vordergrund der Bewältigung dieser Lebensphase. Die Art der Auflösung der motivationalen Rolle der jeweiligen Elternteile unterscheidet sich jedoch erheblich: Während im ersten Fall die von außen aufgedrängte Distanzierung seitens der Schule stattfindet, die in ihrem organisatorischen und strukturellen Gebilde keinen Platz für Eltern vorsieht, zeigt der zweite Fall eine reaktive und bewusste Distanzierung von der Lebenswelt Schule. Dabei wird der Beteiligungsinhalt differenziert, so dass innerhalb der Familie eine notwendige Versorgung des Schülers gegeben ist, alles, was darüber hinausgeht jedoch an den Vater delegiert wird.

Die Enttäuschungen, die motivierte Eltern im Umgang mit Schule erleben, führen letztlich zu einem Spannungsverhältnis zwischen den Lebenswelten Familie und Schule. So befinden sich nicht nur SchülerInnen zwischen diesen beiden Systemen, sondern es sind auch Eltern, die schließlich einem unvereinbaren Konfliktpotential erliegen und im Verlauf von Abgrenzungskämpfen den Rückzug vom Schulgeschehen antreten. So, wie SchülerInnen im Verlauf des Schullebens aus den familiären Gegebenheiten herausgelöst werden, so erfahren auch Eltern diesen Separationsprozess. Somit vollzieht sich die Individuation der Jugendlichen durch die Schule gleichermaßen als Trennung von familiären und schulischen Zusammenhängen. Die Perspektive im Sinne einer Ausdifferenzierung von Familie und Schule mit der entsprechenden Funktionsverschiebung in den Erziehungsleistungen ist sicherlich kein neues Thema, erreicht aber in dieser Arbeit durch die dargestellte Sichtweise von Eltern eine andere Dimensi-

on und erweist sich trotz der Akzeptanz der parafamiliären Erziehungsinstanz überwiegend als enttäuschende Situation für Eltern.

Der These das Schule „als das Andere der Familie dadurch immer mehr auch zu einem familiären „Innen“ (Kramer/ Helsper 2000, 207) wird, muss im Rahmen der hier analysierten Fälle widersprochen werden. Die Schule tangiert die Familie zwar aus dem Grunde zunehmend, als sie privilegierte Instanz der Vergabe von unerlässlichen Bildungszertifikaten ist, am Weg dorthin teilzuhaben sehen sich Eltern aber mehr und mehr ausgeschlossen.

Die daraus entstehende Differenzierung in zwei Lebenswelten soll im nächsten Konzept verdeutlicht werden.

d) *„[...]wie ein Wechsel in eine Andere Welt“*

#### **Die Konstruktion der außerfamiliären Lebenswelt Schule**

Eltern, die alltäglich und von systemtheoretischer Wissenschaftlichkeit unberührt ihre Gedankengänge äußern, sprechen von einer Trennung der Lebenswelten Familie und Schule, die insbesondere durch eine mangelnde Einbeziehung in den Schulalltag zum Ausdruck kommt. Im familiären Bereich wirkt sich dies aber nicht nur durch die Tatsache des Gefühls der Machtlosigkeit gegenüber schulischen Angelegenheiten aus, sondern ebenso durch das Verhalten der Jugendlichen in der Familie, die durch den täglichen Schulbesuch eine starke Annäherung und Anpassung an das Sozialsystem Schule erfahren haben. Als Teilnehmer beider Systeme verlieren Jugendliche in den Augen ihrer Eltern damit die Möglichkeit, familiäre Werte und Strukturen aufrecht zu erhalten und werden schließlich durch systemspezifische Kommunikationsprozesse zum „Produkt“ der Lebenswelt Schule.

Fehlt die Basis der Zusammengehörigkeit und Zusammenarbeit zwischen Eltern und LehrerInnen, so stellt sich dies als weiterer Faktor dar, das Alltagsleben Jugendlicher in zwei Welten zu differenzieren. Am folgenden Beispiel wird dieser Sachverhalt sehr deutlich, wobei zu Beginn des Interviewausschnittes auch auf die Veränderung nach der Grundschulzeit hingewiesen wird:

*„Durch den Wechsel von der S-Grundschule zur Realschule das war also wie ein Wechsel in eine Andere Welt[...]da haben sich die Kinder auch grundlegend verändert [...]meine Kinder verhalten sich in der Schule ganz anders als zu Hause. In der Familie kann man miteinander reden und Absprachen treffen, die man in der Regel auch*

*einhält. Bei Lehrern zum Beispiel ist das so, da sagt man was auf dem Elternsprechtag, und der Lehrer macht dann genau was anderes in der Schule. Also nur mal als Beispiel hat mir der Lehrer auf dem Elternsprechtag gesagt, wenn Ihre Tochter ein Problem hat, dann kann sie mich ruhig fragen, dann helfe ich ihr auch weiter, aber in der nächsten Stunde bei ihm dann hat er rumgemeckert, warum die das denn nicht kapiert und so. Das ist ganz anders als in der Familie, weil da kein Miteinander ist, auch bei den Wahlen zum Elternsprecher. Die Eltern kennen sich überhaupt nicht. Ich habe Eltern gewählt, die habe ich noch nie gesehen, die kenne ich gar nicht. So was wie Kleingruppenarbeit das fehlt halt da, wo man sich richtig kennen lernen kann, so was gibt es in der Schule gar nicht. Und die Lehrer die beenden ihre Sprechtag immer Punkt neun, da wird jeder abgefertigt und es kommt gar nicht richtig mal zu einem persönlichen Gespräch wo man dann wirklich mal über Probleme reden kann. Da kommt dann jeder der Reihe nach dran will ich mal sagen, und der Nächste steht schon vor der Tür. Da fehlt halt, na ja, so dass die Kinder sehen, die Eltern und Lehrer arbeiten zusammen, das fehlt halt und das wäre ja mal die Voraussetzung, eine, ja irgendwie eine Verbindung zu schaffen mit der Schule“.*

Die Metapher der „anderen Welt“ beschreibt bildhaft die individuelle Perspektive, welche die befragten Eltern als *Beobachter* und Passivteilnehmer des Schulsystems einnehmen. Die Doppelrolle, die Eltern von SchülerInnen einnehmen, ist gekennzeichnet von einer Paradoxie des sozialen Handelns: Die funktionelle Ebene der Schule mit dem System der Leistungsbeurteilung ist Eltern zwar durchaus bekannt, sie erwarten jedoch im Ablauf des Schulalltags soziale Verhältnisse, wie sie in der Familie gegeben sind – *Das ist ganz anders als in der Familie*“. Der einseitige Versuch der Eltern, eine „*Verbindung*“ zwischen Familie und Schule herzustellen, scheitert.

Der gewählte Ausdruck der „anderen Welt“ beinhaltet somit beides: das *Erkennen* familienfremder Strukturen und Handlungsweisen im Schulalltag und die bewusste *Abgrenzung* von der Lebenswelt Schule – „*Ich will auch jetzt nichts mehr mit der Schule*“ – als Zeichen einer unbefriedigenden Situation, der man aus dem Weg gehen möchte.

Beide Aspekte stellen zentrale Eigenschaften des Phänomens dar. Die „Andere Welt“ steht damit als Ausdruck einer von Eltern vorgenommenen Differenzierung des Lebensalltags, der sich aus den scheinbar unerfüllbaren Ansprüchen des Systems Schule als soziale Lebenswelt ergibt. Die aktive Teilhabe der Eltern an schulbezogenen Kommunikationsprozessen gerät

damit auf einer sozial-integralen Ebene in eine Problematik, die durch den organisatorisch-funktionalen Anspruch der Schule zu erklären ist.

Durch die folgende Kodierungsübersicht sollen weitere Gesichtspunkte des Phänomens verdeutlicht werden:

Konzept: Die Andere Welt als Ausdruck des bewussten Erkennens familiärer und schulischer Lebensweltdifferenzierung und Distanzierung vom schulischen Lebensalltag

| <b>Interviewpassage</b>   | <b>Kodierung (Konzepte)</b>  |
|---|--|
| „Dass die nach anderthalb Stunden Elternabend sagen, so wir sind fertig, ja das <u>bin ich nicht gewöhnt</u> , wenn zu Hause was ist, redet man ja auch mal länger“,  | Vergleichende Perspektive von Schul- und Familienalltag  |
| „Ich bin froh, dass die V. gut klar kommt in der Schule und <u>ihr Ding macht</u> “,  | Abgrenzung von schulischen Angelegenheiten, die durch einen entsprechenden Hintergrund ermöglicht werden   |
| „Ihr Lehrer, ihr könnt mich alle mal“,  | Reaktiv bedingte Distanzierung von institutionellen Teilnehmern des Schullebens  |
| „Ich denke, da kann man als Eltern <u>eigentlich nur noch unterstützen</u> , wenn der Lehrer sagt, kann mal jemand helfen“,   | Gefühl einer neben der Schule „zweitrangigen“ Position im Rahmen der Erziehung des Kindes  |
| „Man spricht dann auch nicht unbedingt etwas an oder, ja dann denkt man, <u>die [Lehrer] werden schon wissen</u> “,   | Bestimmung von Kompetenzverhältnissen, wobei LehrerInnen das „Vorrecht“ gegeben wird   |
| „Das soll dann doch von den Lehrern und Schülern gemacht werden“,   | Die differenzierende Wahrnehmung der eigenen Kinder als SchülerInnen   |
| „Ich finde es auch gut, dass die <u>Selbstständigkeit von den Kindern, die ist ja sehr wichtig, dass sie selbst für sich sorgen müssen</u> “,   | Anerkennung der Lebenswelt Schule als Aufgabenbereich der Kinder selbst zu Gunsten der Entwicklung von Selbstständigkeit   |
| „Ja, mit den Schulsachen, da hat man ja als Eltern auch <u>nicht mehr so viel Einfluss drauf</u> , ich kann immer nur sagen, hast du schon geübt, jetzt mach doch mal, ich denke, <u>mehr liegt auch nicht in meiner Macht</u> “, | „Entmachtung“ elterlichen Einflusses auf Schulangelegenheiten als Beobachtung des eigenen Rückzugs als Eltern  |
| „Lehrer sind in vielen Fällen, was ich beobachten kann, absolut[...]emotionslos während ihres Unterrichts[...]Das ist einfach das Bild, was der <u>Lehrkörper nach außen gibt</u> “   | Weil der Schule eine am Individuum orientierte, emotional ausgerichtete Handlungsfähigkeit abgesprochen wird, erhalten auch die unterrichtenden LehrerInnen eine material-symbolische Bezeichnung.<br>Differenzierung der Lebenswelten durch die Bezeichnung „außen“ |
| „Alle Formen und Diskussionen mit Lehrern auf meine Fragen, auf meine persönlichen <u>Bedürfnisse als Vater</u> werden nur wahrgenommen[...]als Lachnummer“   | Als Eltern unterscheidet man sich so weit von der Schule, dass die persönlichen Anliegen keine Anerkennung finden und somit das Gefühl des Ausgeschlossenenseins entsteht  |

### 7.3.3 Die „Andere Welt“ als Konstruktion einer System-Umwelt-Differenzierung von Familie und Schule

Nach der ausführlichen Darstellung und empirischen Generierung der Hauptkategorie der Untersuchung, das *Verstehen* und die *aktive Steuerung einer Distanzierung vom schulischen Alltag*, ist das Ziel dieses Abschnitts die Bestimmung des integrativen Faktors für alle entwickelten Gesichtspunkte sowie die Integration der Aspekte aus dem bisherigen Analyseprozess um eine Kernkategorie. Die Auswahl und Bestimmung des zentralen Phänomens unterliegt dem Forscher und dient der Verdichtung der Analyseergebnisse um dieses Phänomen, welches zum integrativen Kern der zu generierenden Theorie wird. Die Entscheidung für ein zentrales Phänomen beinhaltet gleicher Zeit den Ausschluss anderer theoretischen Möglichkeiten, die aus den Daten generierbar sind. Dies ist von der Forscherin bei der Entwicklung der Theorie und bei den LeserInnen dieser Arbeit zu berücksichtigen. Das in den Mittelpunkt gestellte und als wichtig erachtete Phänomen wird jedoch als Kernkategorie dieser Untersuchung und dessen theoretische Relevanz für die gesamte empirische Konzeptualisierung und Integration der Daten angesehen.

Das für die Untersuchung als relevant angesehene Phänomen wird anschließend in dem Verfahren des „selektiven Kodierens“ mit anderen Kategorien und Subkategorien in systematisch mittels des Paradigmas in Verbindung gesetzt. So werden Bedingungen, Kontext, Strategien und Konsequenzen herausgearbeitet, die schließlich die Kernkategorie der Untersuchung untermauern. Zudem können weitere Zusammenhänge und Bezüge zwischen den einzelnen Kategorien ausgearbeitet und definiert werden. Die Kernkategorie „muss gewissermaßen die Sonne sein, die in systematisch geordneten Beziehungen zu ihren Planeten steht“ (Strauss/Corbin 1996, 101).

Aus der Analyse der Elterndaten ließ sich eine im Einzelfall strategisch variierende, jedoch allgemein grundsätzliche Haltung der Eltern hinsichtlich des Umgangs mit dem Schulalltag in der Familie feststellen. Diese lässt erkennen, dass Eltern mit dem Lebensereignis Schule täglich konfrontiert werden und diesem auch und gerade im Familienalltag nicht ausweichen können. Die Schwierigkeiten und Herausforderungen, die sie dabei zusätzlich zu allen anderen familiären Ereignissen bewältigen müssen, empfinden sie als „*Belastung*“ und „*Enttäuschung*“. Wenn zunächst eine offene und positive Haltung gegenüber dem Umgang mit Schule vorhanden war, so zeigt sich durch Reflexion dieser belastenden und enttäuschenden Um-

stände im Verlauf der Schulzeit eine Abwendung von der Beteiligung am Schulalltag. Diese *Distanzierung* verläuft überwiegend auf der Grundlage des Umgangs mit Verantwortung, wobei hier unterschiedliche Typen des Verantwortungshandelns existieren (→7.2.2). Der Entwicklung einer ablehnenden Haltung, die schließlich über einzelne schulische Ereignisse und Personenkreise hinaus gegenüber der gesamten Institution Schule aufgebaut wird, steht dem Bewusstsein der hochgradigen Bedeutung und Monopolstellung der Schule gegenüber. Die Vorgaben, welche die Gesellschaft macht und die in der Schule und schließlich auch in der Familie ihren Niederschlag finden, werden letztlich zur bedrohenden Macht, der Eltern ausgeliefert sind. Infolgedessen ergibt sich eine Konstellation, die für alle Beteiligten zu einer Situation führt, die befremdlich und ausschließend wirkt: Auf der einen Seite sind Eltern motiviert, zusammen mit der Schule „*das Beste*“ für ihr Kind zu erreichen und zeigen dem entsprechend auch innerhalb des Familienalltags bezüglich schulischer Anforderungen eine partizipierende unterstützende Haltung, andererseits werden sie aber gerade von der Schule zurückgewiesen, so dass der Eindruck entsteht, sie seien in deren Vorgehen unerwünscht und inkompetent – „*Wenn es mal durchaus passiert, dass er in Mathematik in der Schule es nicht versteht, dann haben wir das spätestens am nächsten Tag bei uns zu Hause geklärt[...]. Und was kriegt das Kind, kriegt in der Schule sofort wieder einen auf den Deckel, weil's nämlich anders gerechnet wird*“ .

Die Chance und Möglichkeit der Eltern, den Schulalltag ihrer Kinder in der von ihnen erwünschten Weise zu begleiten und in den Familienalltag zu inklusivieren, erleben sie als unmöglich. Je nach dem, wie stark die Differenz vom Anspruch auf schulische Begleitung auf elterlicher Seite und als solche empfundene Ausgrenzung auf schulischer Seite vorherrscht, gestaltet sich der Prozess der Distanzierung zum Schulleben in Form einer enttäuschenden, resignierenden, hinnehmenden Haltung oder in stiller Revolution und Wut.

Dadurch, dass die Möglichkeit einer vollständigen Ablösung vom Schulalltag für Eltern ausgeschlossen ist und die Frage der Ablehnung der Schulpflicht sich nicht stellt, versuchen sie, diesen so weit von sich fern zu halten, als dies für das eigene Kind zumutbar und verantwortbar ist. Die Distanzierung zur „anderen Lebenswelt“ Schule kann somit als Ausdruck einer Schonung der familiären Lebenswelt angesehen werden, wobei die Entscheidung im Handeln der Eltern letztlich sicherlich auch vor dem Hintergrund der zeitlichen Absehbarkeit für die Familie ausfällt.

Die eingangs formulierte Frage der Inklusion thematisiert eine solche Prioritätenstellung nicht, sondern geht von dem Schulalltag als normativer Bestandteil im menschlichen Leben



aus, wobei die schulbezogene Kommunikation mehr oder weniger selbstverständlich ihren Eingang in die Familie findet und gewissermaßen dort zum Irritationsfaktor der familiären Kommunikation wird. Die Distanzierung zu einer „anderen Welt“ ist somit als reaktive Bewältigungsform der Eltern auf Umstände zurückzuführen, die den Umgang mit dem Schulalltag prägen. Eltern verlagern damit das Problem der Inklusion nicht auf das eigentliche Vorhandensein eines Schulalltages, sondern vielmehr auf das Vorfinden schulischer Tatsachen und Gegebenheiten, die dem elterlichen Denken und Handeln widersprechen und die offensichtlich keinen reibungslosen Eingang in den Familienalltag finden können.

Das Entstehen einer Distanzierung zur „anderen Welt“ Schule kann aber nicht nur – und damit wird der Darstellung der Analyse der SchülerInnenaufsätze bereits vorgegriffen – als Folge der Unzufriedenheit und Enttäuschung der Eltern über schulische Gegebenheiten angesehen werden oder als „Ausschluss“, den die Schule gegenüber den Eltern vollzieht. Es ist ebenso der Höhepunkt individualisierter Lebensverläufe, der bereits im frühen Jugendalter ansetzt und die Familie zu *einem* von vielen Bereichen der Lebenswelt werden lässt. Die Familie verliert dadurch nicht grundsätzlich ihre spezifische Bedeutung, bedeutet dennoch aber für Jugendliche nicht mehr das Zentrum, sondern muss ihren Platz mit anderen Sozialisationsinstanzen teilen.

Somit geht das zentrale Phänomen der „anderen Lebenswelt“ auch auf einen Ausschluss zurück, den Jugendliche gegenüber ihren Eltern vornehmen, indem sie die Schule als zeitweise wichtigeren Teil ihrer Lebenswelt betrachten (→ vgl. die Abschnitte 7.5 ff).

Zusammenfassend lassen sich für die von Eltern vorgenommene Konstruktion der „anderen Welt“ die folgenden zentralen Eigenschaften hervorheben:

- Die Distanzierung von der Lebenswelt Schule, die ihre Ursachen in unterschiedlichen Begründungen findet.
- Der fehlende Aspekt der positiven Bereicherung des Familienlebens durch den Schulalltag.
- Die familienfremden Handlungen der Schule hinsichtlich Gerechtigkeit und Orientierung am Jugendlichen als Individuum.
- Der dominante Leistungscode in der Schule.
- Die „*verschlossene Tür*“ der Schule, die eine Annäherung der einen an die andere Lebensalltag unmöglich macht.

- Die Entwicklung von Jugendlichen in multiplen Lebensbereichen, durch die der Familie als Lebenswelt nur *einer* von vielen Plätzen zugeordnet wird.

### 7.3.4 Prozessuale Aspekte zur Konsequenz der elterlichen Distanzierung vom Schulalltag

Wenn in diesem Abschnitt der prozessuale Verlauf der elterlichen Distanzierung zum Schulalltag analysiert wird, so wird dadurch gleichzeitig deutlich, dass von einer ursprünglichen Abwendung der Eltern zum Schulalltag nicht die Rede sein kann. Somit handelt es sich um eine *Veränderung* im Umgang mit dem Schulleben, die sowohl im Inhalt von Ereignissen als auch in ihrem zeitlichen Verlauf von Fall zu Fall variiert. Zum Konzept der Distanzierung lassen sich jedoch zwei Gegenpole herausstellen, die im Bereich des *Anspruchs* von Eltern an die Schule und der *Realität* des schulischen Alltags liegen „*das hatten wir uns eigentlich ganz anders vorgestellt*“ und die im Verlauf des Schullebens mit der Annäherung an die entscheidende Finalphase der Schulzeit eine Zunahme erfahren. Beide Aspekte wurden bereits inhaltlich durch die ausgearbeiteten Hauptphänomene (insbesondere der Enttäuschungen durch den Schulalltag) in ihren unterschiedlichen Varianten empirisch generiert (→7.2.1 ff).

Die Vorstellung vom Schulleben der eigenen Kinder mit der einhergehenden Enttäuschung beruht letztlich auf der Erfahrung, die alle Eltern im Rahmen der eigenen durchlaufenen Schulzeit zurückblicken können – „*das war halt bei uns ganz anders*“ –, so dass in vielen Fällen von den Elternteilen auch dies als vergleichender Ansatzpunkt verwendet wird.

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, ereignet sich die Veränderung vom Interesse der intensiven Beteiligung bis zur Distanzierung der Eltern zum Schulalltag insbesondere durch die kontinuierlich erlebten *Enttäuschungen* mit der Schule. Durch die Konfrontation der Eltern mit der zunehmenden Bedeutung der Schule für die soziale Platzierung ihrer Kinder in der Gesellschaft beginnt bereits eine Loslösung von der Identifizierung mit einem schulischen Lebensalltag, der – wie vielleicht noch die Kindergarten- oder Grundschulzeit – einen bereichernden Charakter aufweist, einmal gekennzeichnet durch den kognitiven und sozialen Wissenszuwachs, den Kinder in der Schule erfahren, zum anderen durch ein Verständnis eines gemeinsamen Erziehungsauftrages von Eltern und LehrerInnen. Mit dem Übergang in die weiterführende Schule bzw. spätestens mit der zunehmenden Zentrierung des Schulalltags auf

Schulnoten in den höheren Klassenstufen ändert sich diese positive Erwartungshaltung der Eltern gegenüber der Schule: Der gesellschaftliche Druck, der die Schule als Zielinstitution kontaminiert hat, gerät in den täglichen Ablauf des Familienlebens und löst dort ebenfalls ein neues Verständnis von Schule aus, das jedoch im Widerspruch zu familiären Ansprüchen nicht selbstverständlich hingenommen wird. Die Vorgaben des Bildungswesens verändern somit nicht nur schulinterne Handlung und Kommunikation, sondern verlagern sich auch ins Familienleben. Da hier aber noch weitere, familientypische Belastungen vorliegen (z. B. Berufstätigkeit, Phase der Pubertät, weitere Kinder usw.), wächst der Druck auf Eltern, solchen Anforderungen Stand zu halten.

Teilt man den Verlauf des Prozesses bis zu einer distanzierten Haltung gegenüber dem Schulleben in Verlaufsphasen ein, so lässt sich ein grober Verlauf in drei Phasen feststellen: Die erste Phase der Distanzierung zum Schulalltag ist somit gekennzeichnet durch die **Reflexion der bestehenden Differenzen** zwischen familiärem und schulischem Wertemuster – „*Das ist ganz anders als in der Familie*“. Damit ist sicherlich nicht gemeint, dass Eltern vorher nicht um die Unterschiede wussten, die im familiären und schulischen Handeln bestehen. Die Reflexion dieser Unterschiede liegt vielmehr in einer konkreten Vorstellung der Eltern von der Gestaltung des schulischen Organisation und des Umgangs mit SchülerInnen als junge Menschen. Die Erwartungen von Eltern und Schule an das Ziel der Schulzeit sind dabei eng miteinander verbunden, für Eltern hat dieses Ziel jedoch einen sehr individuellen, für die Schule einen universellen und funktionalen Charakter: Eltern wünschen sich für ihr Kind einen möglichst guten Schulabschluss, um so einen optimalen Einstieg in den weiteren Lebensverlauf zu erhalten, die Schule versucht, Jugendliche im Rahmen von Lehrplänen auf dieses Ziel vorzubereiten.

Der Umgang der Eltern mit dieser Differenz gestaltet sich sehr unterschiedlich und kann im Verlauf der ersten Phase der Distanzierung sowohl nach dem Prinzip des direkten außerschulischen Eingriffs in schulische Angelegenheiten verlaufen, wenn diese unzufriedenstellend erscheinen – „*insofern bleibt uns als Eltern nichts anderes erspart, als das eben begleitend durchzuführen*“ – oder aber in dem Versuch einer kooperativen Teilnahme besonders in Krisenzuständen – „*mein Mann ist ja Klassenelternsprecher, und als das war mit dem vielen Unterrichtsausfall, dann hat er auch mal Elternabende gemacht*“ .

Beide Leistungen zeigen die aktive Auseinandersetzung mit der Lebenswelt Schule und deuten auf den hohen Grad der Übernahme des Stellenwertes schulischer Belange in das Familienleben hin. Mit der Erkenntnis der Differenzen und der damit einher gehenden Einsicht der

häufig erlebten Unwirksamkeit des eigenen Handelns jedoch nimmt besonders der Grad der direkten Partizipation am Schulleben ab, so dass man an dieser Stelle die folgende hypothetische Aussage aufstellen kann:

*Je deutlicher Eltern die Differenz des Schulalltags zum Familienalltag hinsichtlich eines in der Familie gelebten Humanitätsprinzips erkennen und erleben, desto mehr versuchen sie den Belastungen und dem Druck, der durch die Situation in der Schule entsteht auszuweichen, ohne jedoch dabei die Unterstützung ihrer Kinder direkt zu vernachlässigen.*

Das Bestehen einer indirekten Beteiligung, die trotz der Distanzierung weiter bestehen bleibt, wird durch die geäußerten Ängste, Sorgen und Enttäuschen deutlich. Die zentrale Bedeutung der ersten Phase liegt darin, dass negative Erfahrungen in diesem Bereich die ursprünglich offene Bereitschaft der aktiven Teilhabe der Eltern am Schulalltag, die sich in Familie und Schule gestalten kann, die Weichen erstens für die Art und Weise der weiteren Einstellung seitens der Eltern zur Schule stellt und zweitens deren Inhalt und Form der Beteiligung in entscheidender Weise prägt. So ist es nicht der Unterschied allein, der Elternhaus und Schule trennt, es ist vor allem der Umgang mit den Gegebenheiten und der aus Sicht der Eltern zu einer Trennung des Miteinander führt. Vor dem Hintergrund der übermächtigen Bedeutung der Schule – *„Alles, was in der Schule läuft, da haben wir ja keinen Einfluss drauf“* – wird die Differenz als gegebene Realität angenommen und der Rückzug aus zumindest direkten Eingriffen in schulisches Geschehen realisiert.

Der Prozess der Distanzierung der Eltern vom Schulleben setzt sich in einer zweiten Phase fort, die sozusagen als Gefühl einer Zurückweisung von elterlichen Bemühungen um das Gelingen des Schulalltags in Enttäuschungen mündet – *„ich war ja so was von enttäuscht[...]ich dachte, ach du lieber Himmel, was soll das werden“* – und mit solchen Erfahrungen zum Aufgeben weiterer Bestrebungen führt – *„dann verliert man ja irgendwie auch die Lust“*. Die Erfahrung, vom Schulalltag nicht nur durch fehlendes Fachwissen ausgeschlossen zu sein, sondern ebenso durch das Alltagshandeln als erziehende(r) Mutter oder Vater, veranlasst Eltern, vor allem die aktive Beteiligung einzuschränken und schließlich aufzugeben. So ist diese zweite wesentliche Phase im Allgemeinen gekennzeichnet durch Enttäuschungen und kann als aktiver und passiver **Rückzug aus dem schulischen Alltag** verstanden werden. Dem Gefühl der Machtlosigkeit gegenüber der Institution Schule folgt die Sorge, dass Jugendlichen durch die universalen schulischen Gegebenheiten zum einen ein Stück Identität verloren geht,

zum anderen bleibt aber der universal geprägte Anspruch auf das Bildungsziel auch im Elternhaus bestehen. Die hieraus resultierende Erwartungshaltung der Eltern einer individuellen Förderung und Unterstützung ihrer Kinder wird jedoch enttäuscht und erhöht die Distanz zur Schule, da dem elterlichen Eingriff Grenzen gesetzt werden. Somit scheitern Eltern letztlich an dem Gefühl der Hilf- und Machtlosigkeit und beenden diese Phase mit dem Rückzug einer aktiv orientierten Beteiligungsform. Dieses Zurückziehen resultiert nicht zuletzt auch aus der Tatsache, das Jugendlichen dieser Altersstufe ein selbstständiger Umgang mit ihrem Schulalltag zugetraut und zugemutet wird – *„Ich erwarte eigentlich von ihm, dass er selbstständig ist“* – und kann somit nicht nur als Negativentwicklung durch die Enttäuschungen mit der Schule, sondern auch als normativer und moderner Entwicklungsverlauf im elterlichen Erziehungsverhalten angesehen werden. Während das elterliche Verhalten und Handeln zu Hause jedoch noch immer und auch im Jugendalter gekennzeichnet ist durch den protektiven Umgang der Eltern mit ihren Kindern, ergibt sich eine Differenz auf Grund elterlicher Ansprüche einerseits und schulischer Realität andererseits. Obwohl diese System-Umwelt-Differenz der sozialen Systeme Familie und Schule im Grunde genommen die Lebensrealität widerspiegelt, können sich Eltern darauf nicht einlassen, da der elterliche Fürsorgegedanke die zugestandene und erzieherisch gelebte Autonomie der Jugendlichen übertrumpft – *„sie sind dann eben noch Kinder“*.

Während emotional geprägte und fürsorglich ausgerichtete Erziehungsinhalte der Eltern im Wesentlichen weiterhin die Beobachtung des Schulalltags bestimmt, verläuft die dritte Phase bis zu einer weitgehenden der Distanzierung vom Schulleben auf der Basis einer **Umverteilung von Verantwortungsinhalten**. Im Verlauf der Modernisierung von Erziehungsstilen erweitert sich damit die Übertragung von Verantwortung auf die Jugendlichen über den innerfamiliären Bereiche hinaus auf schulische Angelegenheiten. Kinder als SchülerInnen werden dabei von ihren Eltern mit den Ansprüchen der Schul- und Berufswelt konfrontiert und werden dazu herausgefordert, den Weg zu einem gelingenden Ziel selbstverantwortlich zu gehen – *„da erwarte ich halt eigentlich schon selbstständiges Schaffen“* .

Mit dem Rückzug aus schulischen Angelegenheiten ist auch die Abgabe der Verantwortung an LehrerInnen gekoppelt, die auf Grund der zuvor beschriebenen Enttäuschungen und eines Ausgrenzungsgefühls nun herangezogen werden, die Aufgaben der Schulwelt in angemessener Weise wahrzunehmen. Hier ergibt sich ein Zirkulieren innerhalb des Distanzierungsprozesses, da solche Anforderungen in den Augen der Eltern nur unzureichend erfüllt werden *„Aber die Schule grundsätzlich hat für uns einen edukativen Charakter, ganz klar, der in*

*meinen Augen viel zu wenig wahrgenommen wird[...]*wo wir zu Hause das fortführen dürfen“ und eine Zunahme der Enttäuschungen herbeiführt. Dennoch bleibt eine weitgehende Abgabe der Verantwortung an die Schule weitgehend bestehen.

Mit einer solchen Verteilungsstrategie, die Eltern hinsichtlich des Schulalltags vornehmen, erfährt der Aspekt der Ausgrenzung eine Erweiterung, die Eltern zwar offensichtlich selbst hervorrufen, die jedoch ebenso als Resultat der oben beschriebenen Ausgrenzung seitens der Schule beschrieben werden kann. Eltern beschäftigen sich in dieser Phase überwiegend dann mit dem Schulleben, wenn sie die Verantwortung auf Grund der Unzuverlässigkeit der Schule selbst übernehmen und somit die Lücken, die Schule im Umgang mit SchülerInnen aus Sicht der Eltern hinterlässt zu schließen versuchen. Egal, welcher Entwurf des Verantwortungshandelns von Eltern gewählt wird, zeigt sich der Umgang mit dem Schulalltag als ein Umgang mit Bedingungen, die nicht im üblichen Verlauf des Familienalltags integriert werden können und einer „besonderen“ Berücksichtigung bedürfen. Mit der Abgrenzungs- bzw. Differenzierungstendenz, die Eltern ganz deutlich auf der Ebene des Verantwortungshandelns zeigen, streben sie eine Befreiung von dem Gefühl der Belastungen und des Drucks an, das sich mit zunehmendem Schulverlauf einstellt. Da eine solche Befreiung jedoch durch die Eingebundenheit als Mutter oder Vater jedoch nicht vollständig gelingen kann, konstruieren Eltern schließlich zwei Welten, um in einem ausreichenden Abstand die Begleitung ihrer Kinder durch die Schulzeit gewähren zu können. Das konstruierte Bild der „anderen Welt“ ist damit ein Produkt, dass die Distanzierung der Lebenswelt Familie von der Lebenswelt Schule erkennen lässt.

Abb. VII.9: Der prozesshafte Verlauf der Distanzierung vom Lebensalltag Schule

### 1. Phase

Reflexion der bestehenden **Differenzen** zwischen familiärem und schulischem Wertemuster

### 2. Phase

Aktiver und passiver **Rückzug aus dem schulischen Alltag**

### 3. Phase

Distanzierung vom Schulleben auf der Basis einer **Umverteilung von Verantwortungsinhalten**

### 7.3.5 „Der rote Faden“ der Elterngeschichte – Eine theoretische Skizze zur Differenzierung der Sozialsysteme Familie und Schule

Die dominanten Kategorien, welche bisher aus der Analysetätigkeit entwickelt werden konnten, sollen nun um die gewählte Kernkategorie der „anderen Welt“ angeordnet und in den systemtheoretischen Kontext integriert werden. Die Identifikation der Kategorien in der Anordnung des paradigmatischen Musters als Bedingungen, Kontext, Strategien und Konsequenzen erfolgte bereits in der Verdichtung jeder Kategorie, die sowohl am empirischen Material als auch losgelöst vom Datenmaterial festgemacht werden konnten (→7.4). Durch diese Identifikation können sie im wesentlichen als Subkategorien mit paradigmatischen Beziehungen eingeordnet werden.

Die Hauptkonzeptualisierungslinie der Daten, der *rote Faden* der Geschichte, dient der Nachvollziehbarkeit und Transparenz des oben dargestellten Schemas der Hauptkategorien. Das Schreiben der Geschichte stellt für die Forscherin bzw. den Forscher selbst eine effektive Angelegenheit dar, durch die es gelingt, wesentliche, die eigentliche Untersuchungsfrage betreffende Informationen der Daten zu verarbeiten und eine Integration sämtlicher Kategorien zu erreichen. Dabei wird das **zentrale Phänomen** der Untersuchung in einer beschreibenden Geschichte konzeptualisiert und somit das Wesentliche der Datenanalyse, also Auffälligkeiten, Hauptprobleme usw. identifiziert. Hierbei bilden die zuvor dargestellten Hauptkategorien den Rahmen der Geschichte, das heißt, sie konfigurieren als Bedingungen, Handlungen, Kontext die Integration des Schulalltags, wobei die Konsequenzen im elterlichen Handeln in dieser Geschichte auch das Zentralphänomen charakterisieren.

Der Integrationsprozess, wie er schematisch zuvor dargestellt wurde, verläuft auf einer abstrakteren Ebene als das axiale Kodieren. Es handelt sich hierbei um die Auswahl einer **Kernkategorie**, die schließlich mit anderen Kategorien in Beziehung gesetzt wird, um hieraus eine – wenngleich vorläufige – Theorie zu entwickeln. Dies geschieht vor dem Hintergrund der bisherigen Analyse, wobei die entwickelten Kategorien und Subkategorien um die gewählte Kernkategorie „Wie eine Andere Welt“ in einen theoretischen Modellentwurf integriert und auf abstrakterer Ebene zusammengefasst werden.

Auf die Schwierigkeit, unter den kategorialen Einordnungen, deren Entwicklung weiter oben beschrieben wurden, die Kernkategorie als zentrales Phänomen der Geschichte zu finden,

wird grundlegend auch von den Autoren hingewiesen<sup>420</sup>. Es erschien mir bei dieser selektiven Aufgabe als notwendig und sehr hilfreich, immer wieder zu meiner eigentlichen Fragestellung der Untersuchung zurückzukehren und dadurch weitere bedeutsame Phänomene nicht als zentrale Themen, sondern als Zusammenhang anzusehen. So wäre es zum Beispiel auch interessant gewesen, den Einfluss der eignen Schulzeit von Eltern auf die aktuelle Schulsituation des Kindes zu untersuchen. Das Phänomen „eigene Schulzeit“, dem in vielen Elterninterviews durchaus eine relevante Stellung zugesprochen werden kann, wurde als sekundäres Konzept hinsichtlich der Entscheidung eines weiteren dominanten Themas beibehalten und wirkte als intervenierende Bedingung für den elterlichen Umgang mit dem Schulalltag.

Die folgende Darlegung des roten Fadens identifiziert die Geschichte und damit die Perspektive der Eltern<sup>421</sup> und bezieht sich damit auf eine Untersuchungsgruppe, die – anders als die jugendlichen SchülerInnen – nur indirekt am System Schule beteiligt ist, somit also zunächst in einem passiven Status mit einer Lebenswelt konfrontiert wird, die sie selbst in der aktuellen Situation nicht als aktive TeilnehmerInnen des Systems Schule (als SchülerInnen) erlebt. Die Darlegung des roten Fadens ermöglicht es, die zuvor als wesentlich herausgebildeten Kategorien in einer klaren Art und Weise zu ordnen. Mit der Konzentration auf die grundlegenden Aspekte der Geschichte entsteht schließlich eine logische, analytische Linie des Prozessverlaufs (→7.4.4). An dieser Stelle sei noch einmal an die Kernfrage der Untersuchung erinnert, die sich auf die Partizipation der Eltern als Adressaten schulbezogener Kommunikation im Rahmen der familiären Kommunikation bezieht.

Im Anschluss werde ich nun die Geschichte der Eltern in einem *beschreibenden Stil* darlegen, der sich sehr eng an den entwickelten Kategorien orientiert und den „roten Faden“ dieser Geschichte strukturiert.

Durch die Ermittlung und Entwicklung der beschriebenen zentralen Kategorien *Sorgen und Ängste, Umgang mit Verantwortung, Belastungen, Enttäuschungen und Distanzierung* handelt die Hauptgeschichte davon, wie Eltern die schulische Situation für ihr Kind aktuell aber vor allem auch hinsichtlich des weiteren Bildungs- oder Ausbildungswegs einschätzen und wie sie selbst das Schulleben auf unterschiedliche Art und Weise zu „bewältigen“ und „begleiten“

---

<sup>420</sup> Vgl. Strauss/ Corbin 1996, 94 ff.

<sup>421</sup> In Wirklichkeit handelt es sich natürlich nicht nur um eine Geschichte, sondern um mehrere Einzelgeschichten, die eine Zusammenfassung erfahren haben (vgl. dazu Strauss/ Corbin 1996, 97).



versuchen. Der Begriff der *Begleitung* wird hier verwendet, da er in einer ausführlicheren Weise die Elternbeteiligung am Schulgeschehen beschreibt, wie es der Partizipationsbegriff leisten kann, *Bewältigung* deutet auf den Umgang mit **Belastungen** hin, die mit dem Schulalltag zusammenhängen.

Als ursächliche Bedingung für die Entstehung der elterlichen Perspektive, unter welcher der den Schulalltag als eine „Andere Welt“ betrachtet wird, werden **Sorgen und Ängste** angesehen, die mit der täglichen Konfrontation des Schullebens einhergehen. Egal, ob die schulische Biographie der Kinder in der Vergangenheit oder gegenwärtig „normal“ verlief, d. h. ohne Klassenwiederholung, ohne gravierende Leistungseinbrüche, ohne negative Konfrontationen mit Lehrkräften usw., stellt sie einen erheblich belastenden Faktor im familiären Zusammenleben dar, der einerseits durch Sorgen und Ängste der Eltern bei deren Umgang mit Schule bedingt wird, andererseits solche aber auch hervorruft. Der gesellschaftliche Leistungsanspruch manifestiert sich in der Schule als Bildungsinstitution und gelangt über die aktiven TeilnehmerInnen, die Jugendlichen als SchülerInnen, in den Familienalltag. Mit der bewussten Erkenntnis der Eltern hinsichtlich der Differenzen im familiären und schulischen Handeln leitet sich eine erste Phase der Distanzierung vom schulischen Alltag ein, die besonders dann eine Verstärkung erfährt, wenn keine Möglichkeit gesehen wird, als Eltern Einfluss auf dieses Handeln auszuüben.

Das Bewusstsein über die Unmöglichkeit eines vollständigen Ausweichens aus dieser Situation wird zum Gefühl der Ohnmacht gegenüber der Schule: Der Schulalltag, unterscheidet sich aber vom Familienalltag nicht nur in funktioneller Hinsicht und ist in der Familie täglich präsent. Eine „Ablehnung“ der Eltern dieses familienfremden Alltags ist aber unmöglich. Eingebunden in den Schulalltag fühlen sich Eltern einer täglichen, belastenden Auseinandersetzung mit den Schulangelegenheiten ihrer Kinder ausgesetzt, wobei es durch das eben beschriebene ohnmächtige Gefühl gegenüber schulischem Handeln und der Pflicht, im Rahmen des familiär-emotionalen und verantwortungsbewussten Handelns sowie der elterlichen Sorge am Schulleben teilzunehmen zu einem *Spannungsverhältnis* zwischen diesen beiden Positionen kommt. Als eine Antwort auf diesen Spannungszustand entsteht bei Eltern das Gefühl der Belastung, welche die Bewältigung der Anforderungen und Probleme, die der Schulbesuch ihrer Kinder mit sich bringt, bezeichnet. In einem Rahmen von Möglichkeiten und Grenzen der Beteiligung am Schulalltag fällt es Eltern schwer, den richtigen Grad der **Verantwortung** zu finden: Einerseits soll das in allen Fällen vorgefundene familiär erwünschte Erziehungsziel der Selbstständigkeit des Heranwachsenden beibehalten werden, andererseits stellt sich die

schulische Situation oft so unbefriedigend oder gar befremdend dar, dass Eltern über eine *Unterstützung* hinaus eine *kontrollierende* Haltung einnehmen oder die Verantwortung in die Hände der LehrerInnen oder der Jugendlichen selbst abgeben.

Die strategische Bewältigung der unproblematischen wie problematischen Schulkarriere des Kindes erfolgt dabei auf unterschiedlichen Ebenen, wobei auch der Umgang mit den von den Eltern wahrgenommenen Schwierigkeiten variiert. Sie entwickeln entsprechende Strategien, um

- o ihren Kindern eine angemessene Voraussetzung für die weitere Bildungs-, Berufs- und Lebensbiographie zu ermöglichen,
- o die Schullaufbahn an der Seite ihrer Kindern zu unterstützen,
- o ihren Kindern einen größtmöglichen Raum autonomer Entwicklung zu gewährleisten,
- o einen für sich selbst notwendigen emotionalen Abstand zur Schule zu gewinnen.

Die Konzeption einer möglichst erfolgreichen Bewältigung des Schulverlaufes der eigenen Kinder kann sich dabei sowohl durch die Verantwortungsübernahme seitens der Eltern zeigen (Informationsbereitschaft und aktive Handlung im Schulalltag), oder den Rückzug der Eltern aus der Verantwortung für das Schulleben aufweisen, was eine Übertragung der Verantwortung auf alle übrigen Beteiligten zur Folge hat: auf das Kind selbst, dessen LehrerInnen oder allgemeiner der eher anonymen Institution Schule. Die Differenzierung, die sich hier zwischen „aktivem“ bzw. „passivem“ Elternhandeln auftut, sollte jedoch nicht als eine grundsätzliche Unterscheidung verstanden werden, die in jedem Fall andere Ursachen hinsichtlich der familiären Motivation aufweist. Es hat sich vielmehr herausgestellt, dass jede Form des Umgangs mit Verantwortung als ein Schutzmechanismus verwendet wird, um Belastungen möglichst zu vermeiden, die notwendige Teilhabe am Schulgeschehen aber zu gewährleisten. Eltern weisen somit eine Zwiespältigkeit im Handlungszusammenhang der Verantwortungsübernahme bzw. Delegation von Verantwortung auf, hervorgerufen durch das belastende Erleben des Schulalltags.

Strategien, die von Eltern im Umgang mit Verantwortung angewandt werden, sind von Fall zu Fall verschieden. Während in der einen Familie der Zugang zur Schule verstärkt gesucht

wird, z. B. durch direkte Partizipation in Form von Übernahme organisatorischer Funktionen, Gespräche mit LehrerInnen usw., erfolgt im anderen Falle die *Ablehnung* solcher schulischen Strukturen, die sich dem Familienleben und den hier vermittelten Werten zu sehr entgegenstellen. Dieses Exklusionsverhalten äußert sich wiederum in Form einer ausgeprägten Verantwortungsübertragung an Jugendliche und Schule, einem direkten Beteiligungsentzug oder einer defensiven Haltung gegenüber schulischen Handlungen.

Die dargestellte Variation in den Bewältigungsprozessen muss nicht automatisch zu einer strikten Differenzierung in den unterschiedlichen Fällen führen. Vielmehr kann es durchaus sein, dass alle erwähnten (und weitere) Strategien zum Tragen kommen, um ein und das selbe Ziel zu erreichen: zu Ängsten, Belastungen und Enttäuschungen einen Abstand zu gewinnen oder sie in mehr offensiver Haltung anzugehen. Das jeweils angestrebte Ziel setzt somit die Konsequenzen der Eltern in Kraft und scheint sich primär auf eine *Bewältigung der aktuellen Schulsituation* und die *nachschulische Zukunft der jungen Menschen* zu richten, wodurch der nach Hause gebrachte Schulalltag als Prozess angesehen wird, dessen Ende absehbar ist und offenbar rasch herbeigewünscht wird<sup>422</sup>.

Als ein weiteres Hindernis, den Schulalltag als ein willkommenes Ereignis in den Familienalltag aufzunehmen, scheinen sich **Enttäuschungen** in den Weg zu stellen. Die Genese von Enttäuschungen, die damit als intervenierende Bedingungen eine Verstärkung der ursächlichen Bedingungen darstellen, ist von Fall zu Fall dabei ebenso unterschiedlich, wie deren Ausprägung und der tatsächliche Einfluss der Eltern auf den aktuellen Bewältigungsprozess des Schullebens der Kinder. Enttäuschungen lassen sich auf zwar grundsätzlich auch auf schulorganisatorische Ursachen zurückführen, dahinter stehen aber für die Mehrheit der Eltern Bedenken, ihr Kind könne durch solche Ursachen Nachteile im weiteren Bildungs- bzw. Ausbildungsverlauf erhalten. Ganz deutlich wird auch die Bedeutung der Betreuung des eigenen Kindes in der Schule auf emotionaler Basis, die von Eltern durch den ausgeprägten Leistungsgedanken von Schule und anderen Eltern, Unterrichtsausfall usw. als überwiegend nicht ausreichend angesehen wird.

Eltern beobachten und überwachen nicht nur den Schulalltag ihrer Kinder, sie zeigen sich auch emotional beteiligt an Erfolgen und Niederlagen und fällen bei Bedarf weitgreifende Entscheidungen, etwa ob sie selbst oder ihre Kinder die weiterführende Schulart oder Ausbil-

---

<sup>422</sup> Es gab nur einen Fall, der sich hinsichtlich dieser Einstellung von allen anderen unterscheidet „So lange sie wenigstens Schule machen können, sind sie ja beschäftigt, da weiß man, die machen irgend was“ und er insbesondere die schwierige nachschulische Situation der Stellensuche anspricht.

dung bestimmen, ob bei bestimmten schulischen Konflikten aktiver Eingriff (z. B. das Aufsuchen des Lehrers) notwendig ist, oder ob bezüglich der schulischen Leistungen eingegriffen werden muss. Sie ermitteln dabei jeweils, ob die Strategie von familiärer Seite geklärt werden kann, oder ein direkter Kontakt mit der Schule hergestellt werden muss. Weiterhin zeigen alle zur Analyse herangezogenen Interviews, dass Eltern durchaus die Konfrontation mit fachlich-pädagogischen und lehr-, bzw. lerntechnischen Anweisungen der Lehrer suchen, wenn sie der Annahme sind, dass der Erfolg und das Wohlergehen ihrer Kinder von schulischer Seite aus gefährdet sind.

Vor diesem spannungsreichen Bewältigungshintergrund der schulischen Lebenswelt entstehen innerhalb des Familienalltags zentrale Themen, die aus den Gegebenheiten der jeweiligen Bewältigungskrise resultieren. Die Kontroverse, den Schulalltag mit seinen außerfamiliären und belastenden Anteilen einerseits und der Tatsache der direkten Eingebundenheit in diese Strukturen andererseits zum Bestandteil des Familienalltags zu machen, führt bei Eltern zu unterschiedlichen Handlungsformen im Umgang mit dem Schulalltag. Eine affirmative Haltung, welche durch Inklusion der nach Hause gebrachten schulbezogenen Kommunikation als parafamiliären Lebensalltag aufnimmt, lässt sich für keinen der analysierten Fälle feststellen. Vielmehr scheint es, als entwickeln Eltern Strategien, die nötige Eingebundenheit in schulische Angelegenheiten zum Schutz ihrer Kinder aufrecht zu erhalten, gleichzeitig jedoch nehmen sie einen notwendigen Abstand ein, um sich selbst vor den entstehenden Belastungen zu schützen.

Die Folge dieser Abkopplungspraxis zeigt sich in der Konzeption einer elterlichen **Distanzierung** vom Schulgeschehen, die auffällig und ungleich höher ist, als dies im Vergleich zu anderen Entwicklungs- bzw. Sozialisationsmomenten mit denen Eltern in Phasen der Kindheit und Jugend konfrontiert werden der Fall ist. Die Anforderungen und Ereignisse des Schullebens der weiterführenden Schule werden innerhalb der Familie weniger als Bereicherung, z. B. durch einen sozialen und kognitiven Wissenszuwachs im Entwicklungsverlauf jugendlicher angesehen, wie es noch vergleichsweise ausgeprägt in der Kindergarten- oder Grundschulzeit geschieht. Die Form der Distanzierung gestaltet sich auf unterschiedliche Weise, in jedem Fall jedoch spielt die Bedeutung der Schule als Institution der Vergabe von Bildungszertifikaten eine große Rolle: Distanzierung ist einmal die hinnehmende Haltung der Differenzen von Familie und Schule, ohne jedoch Akzeptanz zu sein, ein andermal der revolutionäre Aufstand gegen die Schule, der familienintern zum Tragen kommt, oder allenfalls im Gespräch mit LehrerInnen oder Schulleitung endet.

Es wäre in diesem Zusammenhang interessant, auch solche Fälle zu finden, in denen die Familie direkt und ohne die immense Leistungs- und Erfolgserwartung von der guten Beziehung der Kinder zu ihren Lehrern berichtet oder die sozialisatorischen und bildenden Schulereignissen als unterstützende Ereignissen ansieht, von denen auch Eltern profitieren können. Von einer solchen anerkennenden und positiven Haltung zum Schulalltag kann innerhalb der durchgeführten Untersuchung dieser Arbeit nicht berichtet werden. Hier könnte eine Vergleichsuntersuchung mit alternativen Schularten, die SchülerInnen mehr als Mensch mit seinen Fähigkeiten in den Mittelpunkt stellen (zum Beispiel mit Eltern von Waldorf-SchülerInnen) eine bereichernde Variante darstellen.

Zusammenfassend kann für die Geschichte der Eltern nun folgendes festgestellt werden: Wie sehr der Schulalltag das Familienleben belastet, hängt von den unterschiedlichen Eigenschaften der Lebensumwelt von Eltern und SchülerInnen ab. Hierzu gehören primär sowohl die individuellen Erfahrungen, die Mütter und Väter in der eigenen Schulzeit machen konnten, wie auch die aktuellen Möglichkeiten, das eigene Kind hinreichend zu unterstützen oder die Tatsache, wie selbstständig Jugendliche mit der Bewältigung ihres Schulalltags umgehen, wie sie Erfolge und Niederlagen autonom verarbeiten können.

Weiterhin unterliegt die Verarbeitung schulischer Prozesse innerhalb der Familie der zentralen Bedeutung, die Schule für die weitere Biographie des Jugendlichen hat. Diese Weichenstellung als Zentrum schulischer Bildung und Sozialisation, direkt gekennzeichnet durch eine entsprechende Zertifizierung, die als „Eintrittskarte“ für alle weiteren Bildungs- oder Ausbildungsgang angesehen werden kann, trägt, wie die Studie gezeigt hat, in entscheidender Weise zum familiären Umgang mit dem Schulleben bei. Generell zeichnet sich zwar die Tendenz einer Distanzierung zum Umgang mit dem Schulalltag ab, eine Abwendung vom Thema „Schule“ kann jedoch keinesfalls festgestellt werden.

Als **primäres Thema** der Elterngeschichte wird *Distanzierung vom Schulleben* angesehen, das von Eltern als *Andere Welt* beschrieben wird. Um den restlichen Schulverlauf mit den belastenden Umständen, die damit verbunden sind, gemeinsam zu überstehen, versuchen Eltern den direkten Kontakt mit dem Schulleben weitgehend von sich abzuwenden, ohne jedoch den Schulalltag aus der Familie ausschließen zu können.

Der Grund für den Entschluss, die Kategorie *Distanzierung* und das damit verbundene Zentralphänomen der *Schule als „Andere Welt“* in den Mittelpunkt zu stellen ergab sich aus einer permanenten Verdeutlichung dieses Aspektes in allen Elterninterviews. Jedes Elternteil betonte neben dem Wunsch auf einen möglichst guten und höherwertigen Schulabschluss und einer Einbettung des eigenen Kindes in ein mehr individuell orientiertes Schulleben die Hoffnung, dass das eigene Kind mit den schulischen Anforderungen und Gegebenheiten möglichst alleine zurecht kommt und eine Beteiligung am Schulalltag seitens der Eltern nicht nötig ist.

#### **7.4 Die Analyse der Aufsätze von jugendlichen SchülerInnen:**

##### **Der Schulalltag im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher**

Von größter Bedeutung für die sich anschließende Analyse der Aufsätze<sup>423</sup> von SchülerInnen ist die Konfiguration der sozialen Einbettung in der Schule. Im theoretischen Teil über die zunehmende Prägnanz der Schule für die Lebensphase Jugend und der hiermit verbundenen Entwicklung eines hohen Autonomiegrades (→vgl. insbesondere Kapitel 3 und 4) konnte bereits ein erster Eindruck hinsichtlich der zunehmenden Tragweite des Bildungssystems, aber auch der Schule als Ort der Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender gegeben werden.

Der Wandel in den (Generationen-)Verhältnissen, der sich primär zwischen Eltern und Jugend darstellt, aber auch im Beziehungsmuster schulische Personenverhältnisse Einzug gehalten hat, zeigt sich auch im analytischen Rahmen der Aufsätze von jugendlichen SchülerInnen: Das autonome Handeln und die Möglichkeit freier und eigener Entscheidungen und Realitätskonstruktionen wird für den Bereich des Umgangs mit Schule in besonderer Weise relevant. Somit ergibt sich auch für den Stellenwert, den Schule im Leben eines jungen Erwachsenen einnimmt ein Perspektivenwechsel, wobei die Schule trotz ihrer Monopolstellung für die Vergabe der grundlegenden Bildungszertifikate nur noch *eine* von vielen Lebenswelten ist, in der Jugendliche aufwachsen.

Die Bedeutung, die Jugendliche der Schule anmessen, basiert aber nicht nur auf Lerninhalten und Leistungserbringung, sondern auf einer Schule als dem Ort, der in einer umfassenden Art die Möglichkeit der Kommunikation mit Gleichaltrigen bietet.

---

<sup>423</sup> Die nachfolgend zitierten Beispiele werden hinsichtlich ihrer Grammatik und Interpunktion so dargestellt, wie SchülerInnen sie in den Aufsätzen niedergeschrieben haben. Es wurde zum Zweck einer übersichtlichen und verständlichen Lesart einzig eine Berichtigung von Rechtschreibfehlern vorgenommen.

Die von Eltern und SchülerInnen vorgenommene Konstruktion des Lebensalltags Schule, der schließlich in den Familienalltag Eingang findet, zeigt sich allein schon durch die unterschiedliche Bedeutungszumessung von Eltern und ihren Kindern – *„dass der Lehrer und die Institution Schule nur betrachtet werden von den Schülern, nur betrachtet werden als tägliche Aufgabe, während sie für uns natürlich einen wesentlich höheren Stellenwert zugemessen bekommt“* – woraus sich auch der tägliche Umgang mit dem Schulalltag innerhalb der Familie eher kontrovers gestaltet. So ist die Einordnung des Schulalltags, die von Eltern vorgenommen wird, die der Schule als „Ernst des Lebens“, SchülerInnen hingegen sehen über die Leistungsanstrengung hinaus Schule als Ort der Begegnung mit Gleichaltrigen an.

Bei der Analyse der SchülerInnendaten geht es im Folgenden ausschließlich – was letztlich auch auf die vorgegebenen Aufsatzthemen zurückzuführen ist – schwerpunktmäßig um die Frage, wie sehr Eltern den Lebensalltag Schule miterleben und mitbestimmen. Wie bei der Analyse der Elterndaten konzentriert sich die Untersuchung nicht auf die Leistungserwartung der Schule und die Leistungsmotivation von SchülerInnen, sondern an der Frage, wie viel Beteiligung und Teilhabe der Eltern bei SchülerInnen erwünscht oder verlangt, und damit ebenso, sie sich Familien- und Schulalltag überschneiden sollen. Es kann aber an dieser Stelle bereits vorab gesagt werden, dass Schulleistungen (in Form von Noten) und das Thema „Hausaufgaben“ im Vordergrund der Aussagen der SchülerInnen stehen. Diese Fokussierung erreicht damit eine Übereinstimmung der von Eltern in den Mittelpunkt gestellten schulthematischen Ereignissen.

## **7.5 Der Umgang mit dem Schulleben in der Familie aus Sicht der SchülerInnen**

Es wurde bereits auf die Schwierigkeiten hingewiesen, die im Rahmen der Datenerhebung in der Gruppe der SchülerInnen entstanden sind (→Kapitel 6). Die alternativ durchgeführte Methode, Aufsätze zu vorgegebenen Themen schreiben zu lassen, konnte zwar das Resultat ergiebigeren Materials erreichen, hat aber gleichzeitig zu einer Einschränkung hinsichtlich der Erschließung des Themas jugendlicher Lebenswelten geführt. Es fehlt somit vor allem die Basis empirischen Materials, wo SchülerInnen umfassend und diskursiv auf den Zusammenhang der Lebenswelten Familie und Schule eingehen konnten. Aus diesem Grunde bewegen sich die folgende Interpretation des Aufsatzmaterials der SchülerInnen auf einem eher riskan-

ten Niveau und bedürfen zur Erzielung eines weitreichenderen Effektes einem umfangreicheren empirischen und theoretischen Aufwand.

Wenn nun in diesem Abschnitt die Reflexion im Umgang mit dem Schulalltag zu Hause aus Sicht der SchülerInnen kontrastiert werden soll, dann muss weiterhin darauf hingewiesen werden, dass die Präsentationen der SchülerInnen zu dem vorgegebenen Aussagematerial (→6.5.2) teilweise durch ihren Inhalt ebenfalls einen gewissen Rahmen vorgeben, in dem nur minimale Hypothesen formuliert werden können. Andererseits haben sich innerhalb der Analyse der vorab ermittelten Aussagen der Pilotbefragung von SchülerInnen solche elterlichen Handlungsmodelle herausgestellt, die sich sehr gut im Rahmen einer komparativen Analyse zu den zentralen Aspekten der Elterninterviews verwenden lassen. Zur Erinnerung: Es waren dies *Umgang mit Verantwortung, Sorge und emotionale Verbundenheit* und *Fürsorge und Erziehung zur Autonomie* auf Seiten der Pretest-SchülerInnen (→6.5.2) und die Hauptkategorien *Sorgen und Ängste, Umgang mit Verantwortung, Belastungen, Enttäuschungen und Distanzierung vom Schulleben* auf der Elternseite (→7.2 ff).

Vor dem Hintergrund dieser Einschränkungen und Möglichkeiten sollen nun die Aufsätze der zur Untersuchung herangezogene Gruppe der SchülerInnen hinsichtlich der oben bezeichneten Hauptkategorien analysiert werden. Dies bietet einerseits den Vorteil eines direkten Eltern-SchülerInnen-Vergleichs, zum anderen werden durch die weitgehende Übereinstimmung der Hauptkategorien von Eltern und Jugendlichen keine wesentlichen Aspekte der SchülerInnenaussagen vernachlässigt.

Aus Platzgründen und um eine Wiederholung hinsichtlich methodisch-technischer Exemplifizierung zu vermeiden, wird darauf verzichtet, das Vorgehen der Analyse in der arbeitstechnisch aufgeteilten Ausführlichkeit darzustellen, wie dies für die Auswertung der Elterninterviews getan wurde. Auf wesentliche Aspekte kann dabei selbstverständlich nicht verzichtet werden. Überwiegend werde ich jedoch gezielt auf die zuvor genannten Kategorien eingehen und im empirischen Datenmaterial der SchülerInnenaufsätze nach Ausprägungen dieser Kategorien suchen. So können nicht nur Vorstellungen und Wünsche hinsichtlich des elterlichen Umgangs mit dem Schulalltag festgestellt, sondern auch Abweichungen gegenüber der Elternaussagen verdeutlicht werden



Die Analyse der Aufsätze von SchülerInnen soll nun in zwei Schritten vollzogen werden:

- 1) Zunächst wird eine Untersuchung aller vorhandenen Aufsätze vorgenommen, wobei der Vorgang des theoretischen Samplings (→6.4) im Falle der SchülerInnendaten umgangen wird. Dafür wird insbesondere nach Übereinstimmungen hinsichtlich der innerhalb der Elterndaten generierten zentralen Kategorien gesucht.
- 2) Nach dieser allgemeinen Auswertung erfolgt dann eine Verbindung der generierten Phänomene mit allgemeinen entwicklungspsychologischen Thesen zur Entwicklung des Individuums in der Lebensphase Jugend.

Nach ausgiebiger Überlegung habe ich mich dazu entschlossen, auf eine Gegenüberstellung der Fälle, in denen sowohl das Interview eines Elternteils als auch der Aufsatz dessen Kindes vorliegt, zu verzichten. Die Begründung für diese Entscheidung liegt letztlich darin, dass ein spezifischer Eltern-Kind-Vergleich keine weitere Bereicherung zur Entwicklung bzw. Validierung der generierten Theorie bieten kann. Es wäre eine weitere und umfangreichere Datenerhebung erforderlich, um diesen durchaus interessanten Vergleichsaspekt näher zu beleuchten.

Für die erste Variante wird zunächst authentisches Material zur Belegung des zentralen Phänomens geordnet, um anschließend die wesentlichen Konzepte, die sich aus dem empirischen Material ergeben haben mit ihren Eigenschaften im Rahmen eines Kodierungsübersicht zu erarbeiten.

Die Darstellung der Auswertungsergebnisse beginnt mit einer komparativen Vergleichsanalyse des zentralen Phänomens „Umgang mit Verantwortung“, dass sich bereits in den Elterninterviews als vorherrschendes Thema herausstellte und im Rahmen der Aufsätze von SchülerInnen als Zeichen der Abgrenzung von unterschiedlichen Lebenswelten in den Mittelpunkt der Darstellungen gerät. Weitere zentrale Kategorien, die ebenfalls eine komparative Ausrichtung hinsichtlich der sich im Eltern und SchülerInnen-Vergleich erfahren, da sie für beide Bereiche einen wesentlichen Charakter aufweisen, sind „Unterstützung“ und schließlich als Hauptphänomen die „eigene Lebenswelt Schule“.

Im nächsten Abschnitt wird bereits eine deutliche Annäherung an die von SchülerInnen entwickelte Perspektive hinsichtlich der Bildung einer für Jugendliche wesentlichen Umwelt angezeigt, die schließlich durch die Zentralkategorien validiert werden kann.

### 7.5.1 Schule als Lebenswelt jugendlicher SchülerInnen

Mit der Verarbeitung der in der Jugendphase wesentlichen Lebenswelten Familie und Schule gelingt es Jugendlichen, im Verlauf der Schulzeit der weiterführenden Schule eine relativ klare Differenzierung vorzunehmen, wie dies in der Grundschulzeit<sup>424</sup> noch nicht festgestellt werden kann. So kann davon ausgegangen werden, dass der Schulalltag in der Grundschule zunächst als fremd erscheint, da sich der Sozialisationsprozesses in der Schule von Beginn an durch die Aufgaben, die Schule stellt, von der familiären Sozialisation unterscheidet. In der Familie streben Kinder danach, sich mit den Eltern zu identifizieren und verinnerlichen deren Rollenerwartung. Da der Schulalltag sowohl hinsichtlich der Erwartungen als auch das Verhältnis zu den hier agierenden Autoritätspersonen der gewohnten familiären Einbettung dem Schulkind der ersten Klassenstufen als fremd erscheint, ist das Gefühl der Sicherheit durch die Eltern an der Seite des Kindes für die Bewältigung des Schulalltags von großer Bedeutung – *„In den Klassen vom 1. Schuljahr bis zum 4. sollten die Eltern aber jeden Tag nach der Schule fragen“*.

Dieser kleine Exkurs zum Umgang von Kindern mit der Schule als Lebenswelt während der Grundschulzeit verdeutlicht den Wandel, der sich bis zum Ende der weiterführenden Schulbahn einstellt. Vermutlich ist dieser auf zwei Ursachen zurückzuführen: Zum einen gelingt es SchülerInnen, im Verlauf der Konfrontation mit dem Schulalltag und den damit verbundenen Aufgaben eine Identifikation mit den Wertvorstellungen der Schule und der hier agierenden LehrerInnen zu erreichen und dadurch bereits eine gewisse Selbstständigkeit im Umgang mit dem Schulalltag zu entwickeln. Im Rahmen dieser Entwicklung entsteht das Bild der Eingebundenheit in mehrere soziale Systeme, so dass die Schule für Jugendliche schließlich die Bedeutung als *„meine Schule“* erhält, was auf eine Identifizierung mit dieser Lebenswelt und eine deutliche Abgrenzung zur Lebenswelt Familie verweist.

Ein weiterer Grund hängt mit dieser Entwicklung zusammen, wird aber noch verstärkt durch Veränderungen, wie sie moderne Erziehungsstile des Verhandlungshaushalts (→3.8 ff) mit sich bringen. So trägt die Erziehung zur Selbstständigkeit bei Jugendlichen in erheblicher Weise dazu bei, dass Jugendliche sich in vielen verschiedenen sozialen Bezugssystemen auch ohne ausgeprägte Koordinationshilfen ihrer Eltern bewegen können. Sie folgen damit einer gesellschaftlichen Entwicklung der hochgradigen Differenzierung von Lebensweltbezügen.

---

<sup>424</sup> Vgl. Portmann 1988/ Rolff 1997, S. 131 ff.

Dies wird auch durch die Analyse des empirischen Datenmaterials der SchülerInnen deutlich, dass in quantitativer Hinsicht zwar eher sparsame Äußerungen aufweist, inhaltlich aber eine eindeutige Tendenz im (gewünschten) Umgang mit dem Schulalltag zu Hause verdeutlicht, wobei es keinen signifikanten Unterschied zwischen den befragten Jungen Mädchen erkennen lässt.

Trotz der Tendenz der Entwicklung der Schule als eine dominante und „*eigene*“ Lebenswelt, bestätigt die Analyse des empirischen Material der SchülerInnen, den Wunsch jugendlicher SchülerInnen, die Familie im Hintergrund schulischen Geschehens als Garant der Unterstützung zu erhalten – *„Ich denke, die ideale Lösung ist, dass Eltern sich dann in das Schulische einmischen, wenn ihre Kinder sie brauchen“*, – um die institutionellen Rahmenbedingungen bewältigen zu können. Differenzen von Familie und Schule werden SchülerInnen unter anderem dann bewusst, wenn Anforderungen des Schulsystems und Möglichkeiten der Eltern hinsichtlich der Unterstützung nicht übereinstimmen – *„Meine Mutter kann mir zum Beispiel in Mathe und Englisch nicht helfen. Trotzdem regt sie sich darüber auf, dass ich so schlecht in diesen Fächern bin“*, – so dass sie sich gezwungen sehen, eigens Verantwortung für *„ihre Schule“* zu tragen.

Ganz deutlich wird dennoch auch das selbst gewünschte Autonomiestreben der SchülerInnen zu diesem Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn. So kann im Rahmen des zur Verfügung stehenden Datenmaterials von einem Konsens der „freiwilligen“ Verantwortungsübernahme der Jugendlichen ausgegangen werden. Durch die Einbeziehung einer entwicklungspsychologischen Darstellung im Ablauf von Lebensphasen vollzieht sich innerhalb der *sozialen Reife* eines Menschen die Fähigkeit, soziale Beziehungen eingehen und eigene Fähigkeiten einschätzen zu können. Damit wird der Schulalltag zum Handlungsfeld Jugendlicher, mit dem sie inhaltlich sogar besser vertraut sind, als ihre Eltern (wie durch das obige Beispiel der Aussage einer Schülerin gezeigt hat).

Im Gegensatz zu der innerhalb der Elterninterviews hervortretenden Kategorie der „Distanzierung“ vom Schulleben kann bei den beteiligten RealschülerInnen somit sogar von einer deutlichen Annäherung an diese Lebenswelt gesprochen werden. Die Ursache hierfür liegt sicherlich nicht an den grundsätzlichen schulischen Inhalten und Ansprüchen, sondern vielmehr an der Tatsache, dass die Schule und der damit zusammenhängende Lebensalltag das organisierte Zusammenkommen von Gleichaltrigen in einer Weise impliziert, wie es keine andere Insti-

tution leisten kann. So wird die Schulalltag zum alltäglichen „sozialen Erlebnis“ und ermöglicht in umfassender Weise den jugendkulturellen Austausch.

### 7.5.2 „Die Schule ist die Sache der SchülerInnen“

#### **Die Übernahme eines eigenen lebensweltlichen Bereiches**

Dass Jugendliche Schule als „ihr“ Handlungsfeld ansehen, ist auf die Konfrontation mit dem Schulleben über viele Schuljahre zurückzuführen. Die Schule ist zu einem sozialen Handlungsfeld geworden, in dem Heranwachsende eine Orientierung gefunden haben, die es ihnen erlaubt, im Rahmen ihrer Möglichkeiten ohne ihre Eltern auszukommen. Soziale Interessen und Fähigkeiten stehen innerhalb dieser *eigenverantwortlichen Position* ebenso im Vordergrund wie sozio-kognitive Kompetenzen. Die eigenverantwortliche Position wird im Laufe der Schuljahre durch die Sicherheit im Umgang mit Anforderungen des schulischen Alltags und durch eine allgemein erreichte Selbstständigkeit geprägt. Die schulische Verortung wird dann nicht mehr als Herauslösung aus der Familie empfunden, sondern als **Bereicherung um einen autonom bestimmten Handlungsbereich**, welcher die ganzheitliche Förderung zur Selbstständigkeit des jungen Menschen betrifft – *In der Schule lernt man nicht nur Mathe, Englisch ..., sondern auch, sich ein Ziel zu setzen und es zu erreichen[...]. Das Kind lernt, auf eigenen Beinen zu stehen*“ – und damit auch eine Loslösung vom Elternhaus einleitet.

Die sozialisatorische und entwicklungspsychologische Relevanz dieses Sachverhalts ist für den Entwurf einer eigenen Lebenswelt Schule von enormer Bedeutung. So zeigen sich als Form eines prozesshaften Verlaufs im Umgang mit Schule Veränderungen, die ihre Ursache im biographischen Wandel von der Kindheit in die Jugendphase haben. Dem hier dokumentierten Aspekt des Umgangs mit Schule kann einem qualitativen Umdenken hinsichtlich schulischer Anforderungen und Ereignisse entsprechen. Die Entdeckung, dass die Konfrontation mit dem Schulalltag eigene Grenzen und Möglichkeiten aufzeigt, verändert bei Jugendlichen auch den Umgang mit den elterlichen Vorstellungen – *„Man kann den Eltern nicht immer alles recht machen“* – und führt zur Forderung – *Dem Schüler eine gewisse Verantwortung für seine Schule zu übertragen*“. Der Hinweis „gewisse“ lässt den von Eltern- und SchülerInnenseite wichtigen Aspekt hervortreten, der auf die bei der Analyse der Elterndaten vorgenommene Bezeichnung des „bedarfsorientierten Verantwortungshandelns“ (→7.2.2) hinweist und damit *„zwischen Verantwortung und Desinteresse unterscheidet“*.

Wie bei den Eltern lässt sich also auch bei SchülerInnen keine vollständige des einen von dem anderen Lebensalltag herstellen. Vielmehr findet auf dem Boden des Bestrebens einer selbstständigen Bewältigung des Schulalltags gleichzeitig ein Kompromissversuch zwischen Familien- und Schulleben statt – *„Ich meine, ab und zu sollten Eltern richtig mit ihrem Kind sprechen und fragen, wie es in der Schule so klappt. Die meisten Schüler/innen werden sich aber selbst darum kümmern, dass sie es den Eltern sagen“*.

Der umfassende Weg, den SchülerInnen im Umgang mit dem schulischen Alltag einschlagen, ist eine Entwicklung zu Selbstständigkeit und Selbstverantwortung und entspricht damit einem allgemeinen Bild des Autonomieanspruchs Jugendlicher. Der Zeitpunkt des Verlangens nach eigenständiger Übernahme des Schulalltags variiert innerhalb der Schülerdaten wenig. Die meisten Jugendlichen setzen ihn mit dem Wechsel in die weiterführende Schule an. Als Beispiel hierfür steht das folgende Interview:

*„Eltern sollten also einfach ab und zu nach den schulischen Dingen gucken und mal nach dem Notenstand fragen, aber sonst sollten sie es den Kindern in die Hand geben. Sie sollten es also nicht ganz ihren Kindern überlassen, sondern nur teilweise. In den Klassen vom 1. Schuljahr bis zum 4. sollten die Eltern aber jeden Tag nach der Schule fragen und ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen. Denn das ist der Start in das schulische Leben und dabei brauchen die kleinen Schulkinder Unterstützung“*.

Bei Aufrechterhaltung einer grundsätzlichen Teilhabe am Schulleben werden hier deutliche Grenzen gezogen, ab wann von Jugendlichen eine ausreichende Selbstständigkeit empfunden wird, um im Schulleben auch ohne dominante Mithilfe und Kontrolle zu existieren.

### **7.5.3 „Im eigentlichen Sinn liegt es bei mir, ob ich für die Schule mehr oder weniger lerne“**

#### **Die handelnde Auseinandersetzung mit der selbstständigen Bewältigung von Inhalten der Lebenswelt Schule**

Die autoritative und kontrollierende Position, die Eltern im ersten Lebensjahrzehnt ihrer Kinder durchaus noch einnehmen, weicht im zweiten Lebensjahrzehnt einer kontinuierlich sich vergrößernden **Selbstverantwortung** von jugendlichen SchülerInnen. Dabei wird für Jugendliche die generelle Selbstkontrolle bewusst, mehr oder weniger für die Schule zu tun und da-

mit die Fähigkeit zu entwickeln, in „Verführungssituationen“ (Fend 1997, 341) durchzuhalten, um die überwiegend selbst kontrollierbaren Ziele zu erreichen.

In der Lebensphase Jugend kann aber auch eine Verfestigung der grundsätzlichen Haltung gegenüber schulischen Anforderungen festgestellt werden – *„Ich denke, Schule ist sehr wichtig für das spätere Leben“* –, wodurch die **Verortung von Schule für das Selbst** einer Person und die soziale Bedeutung von schulischen Leistungen einen neuen Stellenwert erhalten. Jugendliche SchülerInnen entwickeln dadurch Ambitionen, durch die sie unabhängig von elterlicher Beteiligung sein und demzufolge auch – *„das Gefühl der Selbstständigkeit“* – erleben wollen. Die Bestrebung zur Entwicklung des Selbst muss als ein Teil im Komplex des Umgangs mit Schule im Alter der Lebensphase Jugend angesehen werden, wobei ebenso die weiteren Bestandteile der sich wandelnden Verflechtungen von Leistungsorientierung und der Entwicklung von sozialen Beziehungsformen eine wesentliche Rolle einnehmen. Alle drei Teile führen dann schließlich dazu, dass Jugendliche den **Lebensalltag Schule getrennt vom familiären Lebensalltag** leben können.

Die Bedeutung des Hinweises *„im eigentlichen Sinn“* verweist bei einer einseitigen Lesart auf die Gefahr, welche der eigenverantwortliche Umgang mit den schulischen Gegebenheiten, die in diesem Fall auf Leistungen reduziert wird, bietet. Die Darstellung einer Schülerin verweist auf diese Zwiespältigkeit zwischen Verantwortungsübernahme im Sinne von autonomem Handeln und dem Gefühl, diesen Herausforderungen nicht gewachsen zu sein: *„Ich glaube, wenn meine Eltern mir nie sagen würden, dass ich was für die Schule tun soll, wären meine Noten ziemlich schnell schlechter, doch irgendwann würde ich selbst daran denken (was ich heute aber auch schon tue), meine Noten zu verbessern“*. Diese Aussage unterstützt eine zweite Lesart und gibt dem Hinweis „eigentlich“ eine weitere Bedeutung: Im Falle des Bedarfes und der Notwendigkeit stehen Eltern unterstützend und helfend an der Seite ihrer Kinder, was von diesen auch gewünscht ist. Damit scheint hinsichtlich des unsicheren Umgangs mit Verantwortung eine Übereinstimmung mit den Elternaussagen vorzuliegen: Sowohl Eltern als auch Jugendliche weisen auf eine Situation hin, die einerseits geprägt ist von der wesentlichen Bedeutung schulischer Angelegenheiten und somit eines umfassenden Verantwortungshandelns bedarf, andererseits auf die noch nicht vollständig gefestigte Selbstständigkeit Heranwachsender, die eine Verantwortungsübernahme der Eltern erfordert. So sind Eltern bei wesentlichen Lebensinhalten ihrer Kinder mit der Frage konfrontiert, wie viel Selbstverantwortung sie ihren Kindern zumuten können (wie die Elternaussage – *„es sind ja noch Kinder“* –

bestätigt), und Jugendliche erkennen ihre Grenzen der Übernahme von Verantwortung, die sich in schulischer Hinsicht gerade in der Form einer disziplinierten Aufgabenbewältigung darstellt.

Andererseits wird von SchülerInnen eine Grenze hinsichtlich der elterlichen Verantwortungsübernahme dann gezogen, wenn sie sich einem elterlichen Anspruch ausgesetzt fühlen, dem sie nicht gewachsen sind. Diese Problematik wurde in der Analyse der Elterninterviews bereits unter der Darlegung des Phänomens „Leistungsdruck“ verdeutlicht, der den externen Bedingungen der Leistungsgesellschaft entstammt und über das Schulsystem in die Familie gerät –

*„Ich finde es gut, wenn Eltern sich um die Schule kümmern. Nur die Eltern dürfen einen nicht unter Druck setzen, denn dann macht man irgendwann gar nichts mehr für die Schule. Die meisten Eltern fragen so viel nach, weil sie sich sorgen um ihre Kinder machen[...]Bei mir war das auch so, dass meine Mutter mich unter Druck gesetzt hat und immer wieder nachgefragt hat. Ich hatte deswegen keine Lust mehr zu lernen und ich wurde immer schlechter in der Schule. Das hatte dann die Folge, dass meine Mutter sich noch mehr Sorgen gemacht hat und immer mehr und öfter gefragt hat. Das ging mir alles total auf die Nerven!“*

Der „Druck“, den die Schülerin beschreibt, beruht also auf einem Hintergrund, der bereits in der Darstellung der analysierten Elterninterviews deutlich wurde, und der sich als Produkt der Faktoren von gesellschaftlicher Leistungszentrierung, schulischen Leistungsvorgaben und schließlich der daraus resultierenden elterlichen Erwartungshaltung darstellt.

Aus der Belegstelle wird der zuvor beschriebene Prozess der Loslösung von elterlicher Verantwortung für schulische Angelegenheiten nachvollziehbar. Das Markante an der Textstelle ist das dualistisch orientierte Modell des Bedarfs und der gleichzeitigen Begrenzung der elterlichen Teilnahme am Schulgeschehen.

**7.5.4** „Jeder Mensch sollte zum Teil sich selbst überlassen sein [...] aber Eltern müssen für ihre Kinder da sein, wenn sie sie brauchen“

#### **Die Perspektive der zunehmenden autonomen Lebensbewältigung**

Lebensverhältnisse, auf die hin Jugendliche erzogen werden, implizieren die Einübung individueller Verantwortung für ihre eigene Schul- und Lebensgeschichte. Dadurch werden auch das Lernverhalten im System Schule sowie der Umgang mit der Einbindung in weitere Sozialsysteme angesprochen, deren Anzahl im Laufe der menschlichen Entwicklung zunimmt. Hier eine für die Entwicklung Jugendlicher konstruktive Balance zu finden, scheint für Eltern wie auch für Jugendliche selbst eine schwierige Gratwanderung darzustellen.

Der Anspruch dieser Schülerin, dass Eltern „für ihre Kinder da sein[sollen; S.R.], wenn sie sie brauchen“ entspricht dem Bild der innerhalb des Elterninterviews analysierten, „bedarfsorientierten“ Umgangs mit Verantwortung und der Fürsorge, die Eltern ihren Kindern entgegenbringen wollen. Bezogen auf die Ausrichtung des schulischen Lebensalltags gestaltet sich dieses Abwägen auf Eltern- wie auf SchülerInnenseite vor dem Hintergrund der Folgen des „richtigen Handelns“ besonders schwierig. So wie Eltern in einen Konflikt geraten, der durch die Differenzen von familiären und schulischen Anforderungen und Ansprüchen an den jungen Menschen hervorgeht, so stehen Jugendliche selbst vor der Herausforderung, beiden Ansprüchen gerecht zu werden. Sie erwarten aber dann elterliche Unterstützung, wenn der Schulalltag sie an die **Grenzen ihrer eigenverantwortlichen Belastbarkeit** bringt. Stellt sich die Abwendung der Lebenswelt Familie hingegen als so evident dar, dass SchülerInnen eine Entfremdung erleben, so nehmen sie dies als Gefahr des Verlustes der familiären Lebenswelt wahr –

*„Es ist mit Sicherheit gut, dem Schüler eine gewisse Verantwortung für seine Schule<sup>425</sup> zu übertragen, da viele Elternteile berufstätig sind und daher auch wenig Zeit haben für Hausaufgaben oder das Lernen für Arbeiten. Diese Kinder werden meist auch sehr schnell selbstständig. Aber wenn ich den Satz höre ‚Es ist mir egal, was du in der Schule und für die Schule machst‘, hat das relativ wenig mit Verantwortung zu tun. Wie muss sich das Kind in dieser Situation mit diesen Eltern fühlen? Es weiß ganz genau, dass es für seine gesamte Schule die Verantwortung hat. Ich finde, dass es zu viel verlangt ist, einem Schüler, egal welchen Alters, so eine Verantwortung zu über-*

---

<sup>425</sup> Auf die besondere Bezeichnung „seine Schule“ werde ich im Verlauf der Datenanalyse von SchülerInnen-Aufsätze noch einmal eingehen, zeigt sich doch hier eine von SchülerInnen vorgenommene Differenzierung von zwei unterschiedlichen Welten.



*tragen[...]Wenn ich mir vorstelle, dass meine Eltern mir so einen Satz an den Kopf werfen würden, würde für mich eine Welt zusammenbrechen“ .*

Der „Zusammenbruch“ der Lebenswelt Familie steht für das Vorherrschen des trotz nach Selbstständigkeit strebenden „humanen Systems“ von Jugendlichen, die in der Phase der Selbstfindung und Selbstentwicklung weiterhin nach Bezugspersonen verlangen, die sie nur in der familiären Lebenswelt finden und die der schulische Alltag nur in Ausnahmefällen bieten kann (etwa bei innerfamiliären Problemen). Die Übernahme der Verantwortung für die Bewältigung des Schulalltages seitens der Eltern stellt sich zwar als durchaus erwünscht dar, darf aber nicht in eine Form von „*Desinteresse*“ umschlagen.

Die Vereinbarung beider Lebenswelten kann zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung also nur dann erreicht werden, wenn hinter dem institutionellen Schulsystem die Familie als humanitäres System steht – *„Die meisten Kinder wollen vielleicht auch die ganze Verantwortung auf sich nehmen, aber die Aufgabe der Eltern ist es, trotzdem hinter ihnen zu stehen“* .

**7.5.5** *„Vor Lehrern hat man mehr Hemmungen zuzugeben, wenn man was nicht kann“*

#### **Die Differenzierung zwischen Leistungsprinzip in der Schule und Humanitätsprinzip in der Familie**

Im ersten Kapitel wurde der zentrale Unterschied, der Familie und Schule im Kontext der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen trennt, bereits ausführlich erörtert. Dazu gehört u. a. die enge und lebenslängliche Eingebundenheit von Individuen auf emotionaler und vertrauensvoller Basis in die Familie und, im Gegenzug dazu, die universalistische und funktional ausgerichtete Organisation der Schule, die das Individuum während der Schulzeit nach seinen Leistungen bewertet und es in die Position als „Einer von vielen“ bestimmt. Dies entspricht auch der Wahrnehmung von Jugendlichen im Schulsystem, die durch offensichtliche und unterschwellige Signale im Schulalltag entsprechende Handlungsweisen zu differenzieren wissen.

Die bewusste Lebensweltdifferenzierung, die Jugendliche als Kinder ihrer Eltern und SchülerInnen des Bildungssystems vornehmen, verlangt von ihnen eine Identitätsfindung, die beiden Systemen entspricht und wo sie als TeilnehmerInnen ihr Handeln „systemgerecht“ zu bestimmen lernen –

*„Ich finde es besser, wenn die eigenen Eltern einem helfen können[...] Bei den Eltern ist das noch mal was ganz anderes. Da kommt man sich nicht so doof vor oder schämt sich“.*

*„Wenn die Eltern was erklären, versteht man es meist besser, als wenn man es von einem Lehrer erklärt bekommt, weil da kann man halt auch mehrmals nachfragen, wenn man es immer noch nicht verstanden hat“.*

Die Aussagen der Jugendlichen bestätigen ihre Fähigkeit des Erkennens und Differenzierens von Handlungsformen in den beiden wesentlichen Lebenswelten Familie und Schule: Als SchülerInnen wollen sie den schulspezifischen autonomen Handlungsspielraum möglichst weiträumig gestalten, geht es aber um eine humanitäre Offenlegung von Unzulänglichkeiten gegenüber schulischen Anforderungen, durch den das Individuum im System Schule als „versagend“ positioniert würde, suchen sie das humanitäre Familiensystemmilieu auf.

Die Problematik, dem Leistungsanspruch gerecht zu werden und gleichzeitig die Unterstützung durch das in der Familie verankerte Humanitätsprinzip zu finden, zeichnet sich im Elternhaus ab, indem Jugendliche verantwortliches Lernen nicht nur mit der Einsicht des eigenen Nutzens, sondern auch hinsichtlich der Anspruchshaltung ihrer Eltern praktizieren – *Ich finde es gut, dass meine Eltern sich so um meine Schulaufgaben kümmern, da ich sonst wahrscheinlich die Schule vernachlässigen würde*“ und somit auch das Elternhaus als leistungsorientierte und –kontrollierende Institution einordnen, die sich durch die Anforderungen der Schule in einer leistungsorientierten Gesellschaft zu solidarisieren scheint. Das zentrale Thema, welches hierbei angesprochen wird, soll im weiteren Analyseverlauf als Kategorie mit der Bezeichnung **Erwartung von Unterstützung durch die Eltern** bezeichnet werden.

Der Umgang mit dem Schulalltag zu Hause zeigt sich allerdings für jugendliche SchülerInnen als ein Balanceakt, der es erfordert, die selbstständige und verantwortungsbewusste Übernahme schulischer Angelegenheiten mit den Ansprüchen von Elternhaus und Schule zu vereinbaren. Dabei wird der Anspruch der Jugendlichen deutlich, Schule als ihre *eigene* Lebenswelt zu betrachten, in denen Eltern allenfalls die Aufgabe einer unterstützenden Funktion zukommt. In diesem Generierungsschritt der Hypothese vom Umgang der SchülerInnen mit der Lebenswelt Schule in der Lebenswelt Familie entsteht die Frage: Auf welchem Grad bewegt sich die Differenzierung von Verantwortungsübernahme der SchülerInnen selbst und Verantwortungsübertragung an die Eltern? Mit anderen Worten: Wie viel elterliche Verantwor-

tungsübernahme lassen jugendliche SchülerInnen hinsichtlich der Bewältigung ihres Schulalltags zu? Als Antwort auf diese Frage wird folgende Hypothese aufgestellt:

*Je unkomplizierter sich der Schulalltag gestaltet und je eher die Leistungserwartungen der Schule durch die jugendlichen SchülerInnen selbst erfüllt werden können, desto weniger verlangen sie nach Teilhabe ihrer Eltern am Schulleben. Der Wunsch nach dem Interesse der Eltern für den schulischen Bewältigungsablauf bleibt jedoch bestehen.*

Ein weiteres zentrale Phänomen, welches durch die oben genannten Aussagen hervortritt, belegt die prinzipielle **Übernahme der Verantwortung** von SchülerInnen für ihren eigenen Schulalltag und damit die Entwicklung einer sozialen und funktionalen Kompetenz. Im Hinblick auf diese Gegebenheit kann das Phänomen „Umgang mit Verantwortung“ wie bei den Eltern als charakterisierend bezeichnet werden, wenn es um die Frage der Verarbeitung des Schulalltags im Familienalltag geht. Die Darstellung der übernehmenden Verantwortungsposition kann dabei für alle befragten jugendlichen SchülerInnen als relevant angesehen werden, da eine abweichende Einstellung trotz der unterschiedlichen Bedingungen der familiären Voraussetzungen (als Kind von alleine Erziehenden, Einzelkind, hinsichtlich des Bildungs- und Berufsstatus der Eltern usw.) nicht vorzufinden war. Dabei lässt sich nicht immer eindeutig bestimmen, ob der jeweilige Umgang mit Verantwortung als Folge oder ursächliches Ereignis bezeichnet werden kann. So ist es zum Beispiel möglich, dass Jugendliche gerade deswegen betonen, die Verantwortung für ihr Schulleben selbst übernehmen zu wollen, weil ihre Eltern dies von ihnen erwarten – *„Meine Eltern sagen, wenn ich eine schlechte Note bekomme, ist es ganz einfach meine Schuld“* – es sich also um die von Eltern zugewiesene Verantwortung für Schulleistungen handelt, oder im entgegengesetzten Sinne Eltern die Verantwortungsübernahme deswegen aufgeben, weil ihre Kinder sie vom Schulleben ausschließen – *„Die Schule ist die Sache des Schülers“*. Da aber in keinem Fall eine eindeutige und strikte Form des Umgangs mit Verantwortung festgestellt werden kann, sondern, darauf wurde bereits im Rahmen der Darstellung des Phänomens Verantwortung der Elternaussagen verwiesen (→7.2.2), jeweils „Mischformen“ vorhanden sind, kann davon ausgegangen werden, dass das gewünschte und praktizierte Verantwortungshandeln dem tatsächlichen individuellen Vorstellungen und Möglichkeiten entspricht.

Zum Bereich der Verantwortung, die Jugendliche für den Schulalltag selbst übernehmen wollen, zählen zunächst die an SchülerInnen herangetragenen spezifischen Aufgaben der Schule

(Hausaufgaben, Prüfungsvorbereitung etc.), aber auch solche Herausforderungen, die den Gegebenheiten der schulischen Lebenswelt entspringen und die Erfüllung von umfangreichen Verhaltenserwartungen, die weitaus konsequenter eingefordert werden als in der Familie: Werden Verhaltenserwartungen von LehrerInnen nicht erfüllt, so bedienen sich die Autoritätspersonen im Schulsystem nicht nur ihrer Erwachsenenrolle, sondern auch den dahinter stehenden institutionellen „Zwangsmittel“, wie z. B. Strafarbeiten, Klassenbucheinträge usw. Solche Maßnahmen können von SchülerInnen umgangen werden, wenn sie den Anforderungen von Schule und LehrerInnen optimal nachkommen. Dies gelingt offensichtlich im Verlauf des Schullebens immer besser, so dass SchülerInnen sich schließlich auch mit den Erwartungen identifizieren können, die der Schulalltag mit sich bringt. In der Lebensphase Jugend gelingt es schließlich, die Schule und den damit verbundenen Schulalltag als eine weitere wesentliche Lebenswelt anzusehen, so dass die Familie in ihrer primären Funktion zwar nicht unterlaufen wird, jedoch hinsichtlich des Schullebens mehr die Rolle einer unterstützenden Instanz im Hintergrund erhält.

Das führt zu einer weiteren These, die sich hinsichtlich der Betrachtung der Elternperspektive zum Schulalltag nicht phänomenal, aber hinsichtlich der Eigenschaften des Phänomens unterscheidet:

*Auch SchülerInnen lassen ein Modell der „anderen Welt“ entstehen, geben dieser anderen Lebenswelt aber im Gegensatz zu der Elternperspektive den Charakter einer Bereicherung für ihr selbstständiges Handeln in einer Welt, zu der Eltern einen nur indirekten Zugang haben.*

Der Schulalltag wird somit neben der Familie zu einer weiteren Lebenswelt, wobei dieser von SchülerInnen als Konstruktion einer akzeptierten lebensweltlichen Einbettung in den familiären wie den schulischen Alltag angenommen wird. Dabei verändert sich die Familieninteraktion in der Art, dass Eltern nicht mehr in jedes außerfamiliäre Geschehen einbezogen werden – *„Also meiner Meinung nach sollten sich Eltern nicht ganz so viel für ihr Kind und dessen Schule engagieren, aber sie sollen es auch nicht ganz allein lassen. Ich meine, so ab und zu können sie schon mal fragen, wie es in der Schule war, aber eigentlich möchte man ja auch zu Hause nicht alles von der Schule erzählen“* – und Schule somit die Möglichkeit bietet – *„mal auf eigenen Füßen zu stehen“*.

Anhand des folgenden Paradigmas werden nun die wesentlichen Aussagen aufgeführt, die repräsentativ für die zentrale Kategorie der **eigenen Lebenswelt Schule** stehen.

**Phänomen:** *Die Schule als eigene Welt von jugendlichen SchülerInnen*

| <b>Interviewpassage</b>  | <b>Kodierung (Konzepte)</b>   |
|--|---|
| „ <u>Ich möchte nicht, dass meine Mutter sich so für mich und meine Schule engagiert</u> “   | Limitierung der aktiven Beteiligung der Mutter an der eigenen Lebenswelt Schule.  |
| „ <u>Es ist mit Sicherheit gut, dem Schüler eine gewisse Verantwortung für seine Schule zu übertragen</u> “  | Positive Wertung der Verantwortungsübernahme für Anforderungen der eigenen Lebenswelt Schule.   |
| „ <u>Ich habe nicht immer unbedingt die Lust dazu, meiner Mutter alles zu erzählen, wie heute in der Schule war</u> “  | Die Abgrenzung des Schulalltags vom Familienalltag; Verarbeitung des Schullebens als „persönliches“ Erlebnis.   |
| „ <u>Ich finde es sehr gut, dass meine Eltern nicht so sehr in meine Schulsachen einmischen, denn so kann ich lernen, Verantwortung zu übernehmen</u> “  | Differenzierung familiärer und schulischer Lebenswelteinhalte;<br>Zielorientiertes Autonomiebestreben.  |
| „ <u>Ich kenne einen Jungen und auch ein paar Mädchen, die wollten sich ihr Leben nehmen, nur weil sie mit dem Schulischen und dem Stress, den die Eltern ihnen machten, nicht zurecht kamen</u> “ | Reflexion des Sachverhalts eines Elternhaus-Schule-„Komplots“;<br>Wahrnehmung der additiven Erwartungshaltung der zentralen Lebenswelten Familie und Schule.                |
| „ <u>Ich denke, dass die Kinder die Verantwortung für ihre schulischen Angelegenheiten selbst tragen sollten</u> “   | Einschätzung der Verantwortungsübernahme von SchülerInnen für Schulangelegenheiten;<br>„Ich denke“ deutet auf eine intern gesteuerte Einstellung zu diesem Sachverhalt hin. |

Dieses Ergebnis, das zunächst aus dem empirischen Datenmaterial analysiert wurde, soll nun in einer theoretischen Übersicht durch das Heranziehen von einschlägiger Literatur dargestellt und präzisiert werden.

Eine Verbindung der entwicklungspsychologischen und soziologischen einschlägigen Literatur und den bisher generierten Thesen zum Verhältnis jugendlicher SchülerInnen zur Schullwelt geschieht im methodischen Sinne der Grounded Theory durch den Wechsel vom induktiven zum deduktiven Denken. Der Einsatz von Literatur<sup>426</sup> als **sekundärer Datenquelle** dient dabei zum Unterstützen, Widerlegen oder Modifizieren eigener Annahmen und dadurch schließlich der Untermauerung der Theoriegenerierung. Im Falle der Analyse von SchülerInnenendaten bietet sich dieses methodische Instrumentarium an, da hierzu –im Gegensatz zum Thema „Eltern im Umgang mit dem Schulalltag“ –eine Vielzahl von wissenschaftlichen Beiträgen älteren wie aktuellen Datums vorliegt<sup>427</sup>.

<sup>426</sup> Vgl. Strauss/ Corbin 1996, 31 ff.

<sup>427</sup> Z. B. du Bois-Reymond 1998.

Mit der Hauptkategorie „Umgang mit Verantwortung“, die aus dem empirischen Material generiert werden konnte und auf Seite der SchülerInnen im Kontext der Phase des Erwachsenwerdens eine zentrale Bedeutung erhält, lässt sich die bisherige Hypothese durch entwicklungspsychologische Thesen verfestigen.

Abb. VII.10: Kodierte Zentralthemen und entwicklungspsychologische Thesen

| Zentrale Themen   | Prägnante Belegstellen   | Entwicklungspsychologische Thesen <sup>428</sup>  |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Übernahme von Verantwortung für den Schulalltag im Rahmen der Entwicklung des „Selbst“.</i></li> <li>• <i>Übergang zur Unabhängigkeit von den Eltern</i></li> </ul> | <p><i>„Ich finde es sehr gut, dass meine Eltern sich nicht so sehr in meine Schulsachen einmischen, denn so kann ich lernen, Verantwortung zu übernehmen“</i></p> <p><i>„Eltern sollten die Schulangelegenheiten den Kindern in die Hand geben“</i></p> <p><i>„Kinder müssen wissen, dass es ihre eigene Zukunft ist, sie haben selbst die Verantwortung für die Zukunft“</i></p>  | <p><u>Dynamischer Interaktionismus:</u><br/>Der aktive Beitrag Jugendlicher zur Entwicklung kompetenten Verhaltens als begünstigender Faktor für die Anpassung des sich entwickelnden Individuums an eine sich verändernde Welt.<br/>Entwicklungsaufgaben: Vorbereitung auf eine berufliche Karriere; sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen; Übernahme der schulischen Arbeitsstruktur.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Wunsch nach elterlicher Unterstützung und Fürsorge</i></li> </ul>   | <p><i>„Ich finde es sehr wichtig, dass Eltern sich um das Schulische kümmern“</i></p> <p><i>„Ich finde es gut, dass meine Eltern mir immer helfen, wo sie können“</i></p> <p><i>„Ich finde es nicht gut, wenn Eltern sich nicht für die Schule ihrer Kinder interessieren“</i></p> <p><i>„Eltern sollten ihre Kinder während der schulischen Laufbahn unterstützen und immer hinter ihnen stehen“</i></p> <p><i>„Die Eltern sollten die Kinder während der schulischen Laufbahn unterstützen und immer hinter ihnen stehen, so ist die Schulzeit auch viel erträglicher“</i></p> | <p><u>Änderung der Qualität der Familienbeziehungen durch schulisch aktivierte Enkulturationsprozesse:</u><br/>Balanceakt zwischen selbstständigem Handeln in der SchülerInnenrolle bzw. zwischen Trennung und Bindung in familiären Beziehungen.</p>   |

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite

<sup>428</sup> Vgl. zu den verschiedenen Konzepten ausführlich Oerter/ Dreher 1998, 310 ff.

|  |   |  |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Die Schule als bedeutungsvolle parafamiliäre Lebenswelt</i></li> </ul> | <p>„Ich denke die Schule ist Sache des Schülers“</p> <p>„Man muss auch mal das Gefühl der Selbstständigkeit haben, also dass die Schule Aufgabe des Schülers ist“</p> | <p><u>Ökologische Perspektive:</u><br/>Die wesentliche Bedeutungszunahme von Schule und peer-group als Umwelten im Leben Jugendlicher;<br/>Abgabe von Sozialisationsaufgaben der Familie an die Schule;<br/>Identitätsbildung durch Loslösung vom Elternhaus, jedoch weiterhin große Bedeutung der Familie für die Entwicklung von Jugendlichen.</p> |
|--|---|--|

## 7.6 Zur logischen Verknüpfung der generierten Phänomene

Durch die globale Datenkonzeptualisierung, die aus den Aufsätzen der SchülerInnen hergestellt werden konnte, kann mit dem theoretisierenden Hintergrund von entwicklungspsychologischen Thesen nun eine integrierende Theorieskizze der Konstruktion der außerfamiliären Lebenswelt Schule generiert werden. Wie bereits bei den Elterninterviews erfolgt dies im Rahmen einer objektiven Analyse, durch welche die Forscherin die bisher bewusst betonte Perspektive der SchülerInnen verlässt mit dem Ziel, die innere logische Konsistenz des bisherigen Theoriebaus zu unterstützen. Um einen Integrationsrahmen der Daten in einer inneren Logik der zentralen Bausteine und deren Inhalte zu präzisieren, wird aus den zentralen Phänomenen um die Lebenswelt Schule eine Begründungsbasis für die Konstruktion der „eigenen Welt“ gestaltet.

Der **Umgang mit Verantwortung** für schulische Angelegenheiten verlagert sich im Verlauf der Schulzeit immer mehr auf SchülerInnen. Die Gründe hierfür liegen zum einen im kognitiven und sozialen Entwicklungsverlauf Heranwachsender, zum anderen zeigt sich, dass schulische Inhalte und Anforderungen nicht von allen Eltern bewältigt werden können, da hierzu entweder das Wissen fehlt oder eine umfangreiche Einbindung in andere Verpflichtungen wie die Betreuung weiterer Kinder in der Familie, Berufstätigkeit usw. besteht. Somit ist die Strategie der *übernehmenden Verantwortung* seitens der jugendlichen SchülerInnen sowohl für die Jugendphase innerhalb des menschlichen Entwicklungsverlaufs bezeichnend als auch für



familiäre Begleitumstände, welche eine Aufteilung von Verantwortung prädestinieren, wobei die Übernahme der Verantwortung durch die SchülerInnen auch ein Resultat der Übertragung seitens der Eltern darstellen kann. Insgesamt stellt sich der konkrete Schulalltag für den jungen Menschen als Ort des „Ausprobierens“ sozialer und fachlicher Kompetenzen dar und initiiert somit auch einen Rückkopplungseffekt auf die Bedeutung der elterlichen Unterstützung: Je mehr Verantwortung durch SchülerInnen selbst übernommen werden kann, desto eher können Eltern den Rückzug aus schulischem Verantwortungshandeln vollziehen.

Das bedeutet aber nicht, dass familientypisches Handeln dabei unterlaufen oder abgelehnt wird.

Am Gegenpol des Autonomieanspruches Jugendlicher bestehen weiterhin individuelle Bedürfnisse nach familiären Leistungen, die weder von der Schule übernommen werden können, noch kann der junge Mensch auf diese verzichten: Es handelt sich um die **elterliche Unterstützung im Sinne eines Humanitätsprinzips**, die im erzieherischen und sozialisationstheoretischen Kontext Jugendlicher einer umfassenden Realität der Lebenswelten Jugendlicher weiterhin vorhanden ist und gefordert wird. Durch diese zweidimensionale Ausrichtung von Abgabe und Übernahme verantwortlichen und fürsorglichen Handelns wird einmal die Selbstständigkeit Jugendlicher gefördert, andererseits besteht aber die Gewissheit eines Schutzraumes im sozialen Geflecht der Familie, das damit vor allem auch einen emotionalen Zuständigkeitsbereich bildet.

Die Konstruktion einer wichtigen und bedeutsamen Umwelt, in der Jugendliche als SchülerInnen einen nicht unerheblichen Anteil in dieser Lebensphase verbringen, stellt sich also nicht nur als Konstrukt wissenschaftlicher Theorien dar, sondern wird von der Familie, aber auch von den Jugendlichen selbst erlebt. Die **Schule als eigene Lebenswelt** erhält somit neben Familie und Peers den bedeutsamsten Charakter im Leben Jugendlicher und dient damit der Findung einer individuellen Position im gesellschaftlichen Sein, die Verortung der Selbstposition im Komplex sozialer Verflechtungen. Da diese Bedeutung sowohl für Jugendliche als auch für Eltern im Prozess einer Bewältigungsphase der Lebensphase Jugend als Übergang angesehen werden muss, ergibt sich auf der konkreten Handlungsebene ein noch nicht selbstverständlicher und gefestigter Umgang mit Verantwortung innerhalb der sich gegenseitig beeinflussenden Lebenswelten.

## 7.7 Schule als „Eigene Lebenswelt“ von Jugendlichen – Schule als „Andere Welt“ für Eltern: Eine Vergleichsanalyse

Die zentralen Themen, die aus dem empirischen Material der SchülerInnenaufsätze generiert und sozusagen im Sinne einer komparativen Analyse den zentralen Kategorien der Elterninterviews unterzogen und zugeordnet werden konnten, weisen schließlich auf Seiten der SchülerInnen auf die ermittelten Hauptphänomene hinsichtlich der Schule als Lebenswelt neben der Familie hin. Der Unterschied im Bereich der Eigenschaften zeigt sich bei SchülerInnen im Vergleich zur elterlichen Auslegung darin, dass Schule als „*eigene*“ Lebenswelt beschrieben wird, die Jugendliche für sich beanspruchen und ihre Eltern aus diesem Stück autonomen Lebens ab- bzw. ausgrenzen. Die weiter oben beschriebene Distanzierung der Eltern aus der schulischen Lebenswelt hängt insofern – neben den weiteren kontextualen Bedingungen – auch mit dem offensichtlichen Autonomiestreben der jugendlichen SchülerInnen zusammen, so dass eine Verbindung zwischen den Eigenschaften Abgrenzung und Distanzierung andererseits besteht. Für diesen Sachverhalt kann die folgende Hypothese aufgestellt werden:

*Wenn jugendliche SchülerInnen bereit und dazu fähig sind, ihr schulisches Handeln selbst zu übernehmen, erwarten sie den Rückzug ihrer Eltern aus dem Schulalltag.*

Gleichzeitig gelingt es ihnen anscheinend jedoch, eine Differenzierung der Inanspruchnahme familiärer und schulischer Leistungen vorzunehmen, so dass sie die Eltern im nur „Bedarfsfall“ bzw. zur emotionalen Unterstützung, z. B. bei Problemen mit LehrerInnen als Partner im Schulalltag konsultieren; schulspezifische Angelegenheiten werden, so weit dies möglich ist, vom Familienalltag getrennt. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zum strategischen Vorgehen der Eltern im Umgang mit der Lebenswelt Schule: Sie erwarten von der Schule ähnliche Bedingungen, wie sie im Familienalltag vorzufinden sind, u. a. eine individuelle Perspektive, Verständnis auf der Ebene des Humanitätsprinzips usw. Finden sie solche Bedingungen nicht vor, so distanzieren sie sich in ablehnender Haltung vom „direkten“ Schulalltag. Die schulische Betreuung der Kinder findet dann allenfalls zu Hause statt.

Zusammenfassend kann die Situation von Eltern und SchülerInnen hinsichtlich der Bewältigung des Schulalltages durchaus unter dem Kriterium einer Differenzierung von Lebenswelten und der Ankopplung an verschiedene Funktionssysteme verglichen werden. Während jedoch Eltern bis zum erwartbaren Ende der Schulzeit ihrer Kinder eine zunehmende Distanzierung von schulischen Angelegenheiten durch kontextuale Bedingungen wie Belastung durch

den schulischen Alltag, Ängste und Sorgen wegen des bevorstehenden Schulabschlusses usw. aufweisen, gelingt es Jugendlichen, die zwar auch durch schulische Erwartungshaltungen und Leistungsdruck belastet werden, den Schulalltag für ihre Entwicklung eigener Verantwortungsübernahme zu nutzen und damit einen hohen Grad an Selbstständigkeit in einem Bereich zu erlangen, der für ihre Eltern nur indirekten Zugang bietet.

Jugendlichen SchülerInnen distanzieren sich im Rahmen ihrer Persönlichkeitsentwicklung und der Konstitution des Selbst-Systems mit zunehmender Reife mehr und mehr von elterlichem Einfluss, da andere Sozialsysteme (z. B. Gleichaltrige) als ausschlaggebend für ihr Handeln angesehen werden. Schule wird somit zu einem Bereich, den Eltern schließlich nur noch am Rande begleiten.

## **7.8 Der „rote Faden“ der Geschichte von jugendlichen SchülerInnen**

Jugendliche SchülerInnen befinden sich in einer Phase der menschlichen Entwicklung, in der sie nach einer Balance zwischen Autonomie und familiärer Unterstützung auf funktionaler und Geborgenheit auf emotionaler Basis bei der Bewältigung des Schulalltags suchen. Der Schulalltag, der als wesentliche weitere Lebensumwelt nun die Umwelt Familie hinsichtlich des Strebens nach Autonomie vermehrt in den Hintergrund rückt, ermöglicht die Identifizierung mit den Anforderungen und Inhalten des schulischen Alltags. Jugendliche wünschen sehr wohl die Autonomie und Verantwortungsübernahme im Rahmen „ihrer“ Schule, fordern aber gleichermaßen die notwendige Hilfe und Aufmerksamkeit ihrer Eltern, wenn sie alleine nicht zurecht kommen. Dieses Bild entspricht dem des verhandlungsorientierten Haushaltes der modernen Familie, der bereits mehrfach angesprochen wurde. Die Forderung nach einem autonomen Umgang mit dem eigenen Schulalltag verweist auf zwei wesentliche Entwicklungslinien der Lebensphase Jugend: Erstens handelt es sich dabei um die Verlängerung dieser Lebensphase, wodurch der Eltern-Kind- und LehrerInnen-SchülerInnen-Kontakt über einen verhältnismäßig langen Zeitraum bestehen bleibt und damit auch hinsichtlich der Altersstufen von Jugendlichen eine Ausweitung erfährt, und zweitens hat die Ausdehnung des Bildungssystems dazu geführt, dass die Schule eine wesentliche lebensweltliche Grundlage für Kinder und Jugendliche darstellt.

Obwohl sich die familiäre Ausgangssituation der einzelnen Jugendlichen sehr unterschiedlich darstellt, kann für den Umgang mit dem Schulleben innerhalb der untersuchten SchülerInnengruppe ein überwiegender Trend zum Wunsch nach größtmöglicher Autonomie im schulischen Handeln festgestellt werden. So zeigen Bedingungen von Haushalten allein erziehender Elternteile, Einzelkindsituationen oder „großfamiliäre“ Verhältnisse ebenso wenig Veränderungen in diesem Wunsch, wie der Umfang oder die Art der Berufstätigkeit von Eltern oder Elternteilen. Voraussetzungen wie Berufstätigkeit, Familienstand und Kinderzahl weisen somit für Eltern auf einen wesentlich höheren Belastungsfaktor, der schließlich in den schulischen Bewältigungsprozessen einfließt, als dies für jugendliche SchülerInnen der Fall ist.

Der Umgang mit dem Schulalltag im Familienalltag stellt sich für Jugendliche als ein Kommunikationsgeschehen dar, in das sie Eltern nicht immer einbeziehen möchten. Sie erkennen die Notwendigkeit der Entwicklung zur Autonomie und sehen in der selbstständigen Bewältigung der schulischen Anforderungen die Möglichkeit, ihren Weg zum Erwachsenwerden in eigener **Verantwortung** zu leisten, so weit und so lange dies möglich ist. Dennoch verliert die Familie gerade in emotional-begleitender Hinsicht nicht an Bedeutung und wird in jedem analysierten Aufsatz der SchülerInnen als **unterstützende und fürsorgende** Lebenswelt gesehen, die man bei Bedarf in Anspruch nimmt und das autonome Handeln damit wieder mit der Familie teilt.

Im Gegensatz zu den befragten Eltern stellt sich die „Andere Welt“ der Schule eher als eine bereichernde Lebenswelt dar, die ihnen die Chance gibt, sich auf das Erwachsenenleben vorzubereiten und verantwortlich etwas „Eigenes“ auf dem Weg dieser Entwicklung behandeln zu können. Das schließt nicht aus, dass auch jugendliche SchülerInnen Belastungen, Sorgen und Ängste innerhalb der Bewältigung des Schulalltags erleben und äußern. Diese sind jedoch noch nicht so sehr auf die Perspektive des „Versagens“ in der Leistungsgesellschaft ausgerichtet, wie dies bei Eltern der Fall ist. Die Ursache hierfür kann wohl in der für SchülerInnen facettenreichen Darstellung des Schulalltags liegen, der mehr zu bieten hat als Noten und Zeugnisse: Hier finden sich täglich Gleichaltrige, die einen jugendkulturspezifischen Erfahrungsaustausch betreiben und gemeinsame Interessen teilen.

## VIII. Die Schule als „Andere Welt“ – Eine Abschlussdiskussion

Auch wenn es durchaus möglich ist, die zuvor analysierten Daten immer weiter „auszubeuten“ (Glaser/ Strauss 1998, 229) und damit zusätzliche interessante Kategorien zu entwickeln oder generierte Konzepte einer andauernden Überarbeitung zu unterziehen, soll die Geschichte und die im Laufe der Datenanalyse entwickelte Theorie an dieser Stelle mit der Einsicht zum Schluss kommen, „*dass ein Manuskript nie vollendet ist*“ (Strauss/ Corbin 1996, 203).

Vor dem Hintergrund der theoretischen sowie der methodischen Konzeption dieser Arbeit werde ich in der folgenden Abschlussdiskussion in einem ersten Schritt die empirischen Ergebnisse mit der eingangs erbrachten systemtheoretischen Darstellung<sup>429</sup> in Verbindung bringen. Somit wird die im „Roten Faden“ der Geschichte beschriebene Situation quasi in die systemtheoretische Begrifflichkeit übersetzt und ebenso meine Position als Interviewerin und Forscherin in den systemtheoretischen Zusammenhang transferiert.

Ein zweiter Schritt soll die innerhalb der Untersuchung ausgeschöpften Möglichkeiten des methodischen Verfahrens anhand einer Ergebnisdiskussion aufgreifen, was schließlich noch einmal zur Ausgangsfrage der Irritation familiärer durch schulbezogene Kommunikation führt.

### 1. Die Irritation familienspezifischer Kommunikation durch schulbezogene Kommunikation

Im einführenden Teil dieser Arbeit wurde deutlich, dass Schule bildungspolitisch und im Rahmen ihres institutionellen und verpflichtenden Charakters eine umfassende Bedeutung erhält, die sich schließlich in einem internationalen Konkurrenzkampf und daher eher in allgemeiner als individueller Betrachtungsweise niederschlägt.

Damit ist aus systemtheoretischer Sicht das umfassende Sozialsystem *Gesellschaft* angesprochen, wobei die Interaktionssysteme Familie und Schule sowie das deutsche Schulsystem als Organisationssystem Bestandteile von Gesellschaft sind. Die Gesellschaft ist demnach die Gesamtheit aller erwartbaren Kommunikationen. Eingang in die Untersuchung dieser Arbeit finden aber nur die Interaktionen als soziale Systeme und hier speziell Kommunikationen im Sozialsystem Familie.

---

<sup>429</sup> Zur Erinnerung: Es war dies die systemische Betrachtung von Familie und Schule aus pädagogischer, psychologischer und systemtheoretischer Sichtweise, wobei der systemtheoretischen Einordnung besondere Bedeutung zukam.

Im Verlaufe des Forschungsprozesses wurde sehr deutlich, dass die Bedeutung des Sozialsystems Schule innerhalb des Sozialsystems Familie einen erheblichen Stellenwert erhält, da schulbezogene Kommunikation unumgänglich die familienspezifische Kommunikation irritiert und beeinflusst. Eltern und ihre Kinder als SchülerInnen werden auch außerhalb des Systems Schule (im System Familie) zu Adressaten dieser systemfremden Kommunikation. Erklärt wurde dies durch Luhmanns Theoretisierung des „re-entry“ (→Kapitel II und V):

Die Bezugspunkte von Familie und Schule wurden durch die inhaltliche Bedeutung des Begriffes „re-entry“ als Teilhabe von Personen des Systems Familie an schulbezogener Kommunikation und dem *Erkennen einer Differenzierung der Systeme Schule und Familie* theoretisch verständlich gemacht. Schule findet somit im Sinne von Irritationen Zugang zur familiären Kommunikation im System Familie.

Kommunikationsirritationen im System Familie, die ja das eigentliche Untersuchungskriterium der Arbeit darstellen, werfen bei der „Übersetzung“ ins Systemtheoretische unweigerlich erneut die Frage des *Verstehens* bzw. *Beobachtens* des Kommunikationsgeschehens auf. Um diesen Sachverhalt zu klären, muss die *Beobachtung erster Ordnung* ebenso wie die *Beobachtung zweiter Ordnung* beachtet werden.

Die hier genau differenzierten Vorgänge der Beobachtung erster und zweiter Ordnung beziehen sich selbstverständlich auch auf die Aufsätze der Jugendlichen (dort handelt es sich um eine *verschriftlichte* Beobachtung der Systeme Familie und Schule) und sollen deswegen an der entsprechenden Stelle bei dieser Abschlussdiskussion nicht noch einmal wiederholt werden. Zentrale Bedeutung erhält lediglich die Einordnung der jeweiligen Beobachterfunktionen und –perspektiven, also die von Elternteilen, Jugendlichen und Interviewerin, die als Personen Adressaten unterschiedlicher Kommunikation sind.

#### *Beobachtung erster Ordnung: Eltern als Adressaten familiärer und schulbezogener Kommunikation beobachten Irritationen*

Der „rote Faden“ der Elterngeschichte formuliert so, wie es die Grounded Theory vorsieht eine Geschichte, deren Konzeptualisierungslinie die Integration sämtlicher dominanter Kategorien um die Kernkategorie ermöglicht. Somit wurden die wesentlichen sozialen Handlungen mittels Filterung und Zusammenfügung der Hauptkategorien aus den Kommunikationsinhalten der Eltern als deren Produkt betrachtet.

Unter systemtheoretischer Betrachtung der ermittelten Analyseergebnisse müssen zunächst einmal die sozialen Systeme neu definiert werden. Soziale Systeme sind auf bestimmte Bedingungen notwendig angewiesen. Sie setzen in ihrer Umwelt mindestens zwei psychische Systeme voraus. Bei den Interviews mit Eltern bildet ein solches soziales System die Forscherin und ein Elternteil. Es wird, wie bereits erwähnt, nicht Familienkommunikation untersucht, sondern Kommunikation über Familie. Somit sind der Erzählimpuls der Interviewerin bzw. die intervenierenden Leitfragen Kommunikation, an die die Kommunikation der Elternteile ansetzt und so fort. Dadurch entstehen mit jedem Interview soziale Systeme. Diese sozialen Systeme enden mit der Interviewsituation, da dann auch die sich fortsetzende Kommunikation endet.

Der kommunizierte Inhalt der Elterninterviews bezieht sich auf das Sozialsystem Familie. Diese Kommunikation kann im Rahmen der Systemtheorie als elterliche Beobachtung von Kommunikation in der Familie bezeichnet werden, eine Beobachtung erster Ordnung. Die Kommunikation innerhalb der Interviews ist Kommunikation über etwas, sie beobachtet im vorliegenden Falle die familienspezifische Kommunikation und deren Irritation durch schulbezogene Kommunikation. Eltern, die ja als Personen Adressaten unterschiedlicher Kommunikation sind, führen dabei zwei für die Beobachtung notwendige Operationen<sup>430</sup> durch: Sie *unterscheiden* die Systeme Familie und Schule bzw. deren systemimmanente Kommunikation, und sie *bezeichnen* diese mit „familiäre“ („*Aber bei uns in der Familie ist das ganz anders...*“) bzw. „schulbezogene“ Kommunikation („*...die Noten, die dann nach Hause gebracht werden...*“).

Bei einer Beobachtung müssen diese beiden Komponenten immer gemeinsam auftreten. Es kann etwas nur bezeichnet und damit beobachtet werden, wenn es von etwas anderem unterschieden wird. Die Beobachtung von den genannten Irritationen ist also die Unterscheidung von Kommunikation des Systems Familie und der Kommunikation des Systems Schule und in diesem Verlauf werden Dichotomien dieser Systeme wie gut/schlecht, gerecht/ungerecht, erfreulich/beängstigend usw. deutlich. Im Rahmen dieser Beobachtung ist es jedoch unmöglich, beide Seiten der Unterscheidung zur gleichen Zeit zu bezeichnen. Zu einem bestimmten Zeitpunkt können also jeweils nur Inhalte der einen (familien-) oder der anderen (schul-) systemspezifischen Kommunikation und entsprechende Zweiwertigkeiten bezeichnet werden. Dies schließt nicht aus, dass mit einer späteren Operation die zuvor nicht bezeichnete Kommunika-

---

<sup>430</sup> Kneer/ Nassehi 1997, 95 ff.

tion bezeichnet wird. So kann also zuerst die familiäre Kommunikation bezeichnet werden und danach die schulbezogene Kommunikation.

Durch die Beobachtung der Kommunikationsinhalte eines anderen Systems (in diesem Fall der Schule) findet kein unmittelbarer Kontakt zu diesem System statt, die Geschlossenheit des sozialen kommunizierenden Systems (Elternteil und Interviewerin) bleibt also erhalten. Die Beobachtung ist vielmehr eine systeminterne Operation. Das System kann seine Umwelt beobachten, indem es über seine Umwelt kommuniziert. Die Kommunikation beobachtet also das, was sie thematisiert und worüber sie informiert. Damit ist eine Selbstbeobachtung jedoch nicht ausgeschlossen, die Kommunikation kann ebenso über das soziale System selbst kommunizieren. So haben Elternteile im Rahmen des Interviews auch über das soziale System „Forscherin/ InterviewpartnerIn“ kommuniziert („*Läuft das Band jetzt*“ oder „*Soll ich noch mehr erzählen*“).

Ohne näher auf die Person „Forscherin“ einzugehen, möchte ich die Personen „Elternteile“ noch einmal auf systemtheoretischer Ebene einordnen: Bei einer solchen Betrachtungsweise kehrt sich die alltägliche Vorstellung von „Person“ um: Personen (Eltern) als Adressaten schulbezogener (und natürlich primär auch familienspezifischer) Kommunikation sind *Produkte* der an sie herantretenden Kommunikation. Ihre soziale Funktionsträgerschaft als Eltern erhalten sie also nicht durch die ontologische Verfassung ihrer „anthropoiden Struktur“ (Nassehi 1997, 139), sondern durch kommunikative Routinen und soziale Zuschreibungen. Eltern als Adressaten familienspezifischer und schulbezogener Kommunikation sind Konstruktionen der Systeme Familie und Schule und werden als Menschen im sozialen Verkehr stets innerhalb dieser (und weiterer, z. B. den Arbeitsplatz) strukturellen Limitationen behandelt. So könnte ein Kind in der Familie seine Mutter nicht mit der Zuschreibung „Lehrerin“ versehen, umgekehrt ist das Kind für die Mutter keine „Schülerin“, sondern die Tochter. Partizipiert die Mutter jedoch im Rahmen des re-entry an schulbezogener Kommunikation, so kann sie durchaus zu ihrer Tochter sagen, „Du bist eine gute Schülerin“.

Die Welt ist damit vorstrukturiert und „produziert“ je nach sozialer Konfiguration unterschiedliche Personen. Psychischen und sozialen Systeme, die ja in der Systemtheorie als streng getrennte Systeme angesehen werden, wird durch Personen eine strukturelle Kopplung ermöglicht, indem sie psychischen Systemen das Verhalten in sozialen Systemen weisen, für soziale Systeme machen sie Menschen als Adressaten von Kommunikation ansprechbar<sup>431</sup>.

---

<sup>431</sup> Vgl. Nassehi 1997, 138 ff.



Welche Bedeutung hat nun dieser Zusammenhang für die interpretierende Beobachtung der Interviewtexte? Es wurde an früherer Stelle bereits erwähnt, dass nicht die einem Text zu Grunde liegenden Sprecher interpretiert werden. Vielmehr ist die Frage zu stellen, welche soziale Realität und welche Personen durch den Text erzeugt werden. Nicht die Person, sondern ausschließlich der Text ist beobachtbar. Somit können soziale Präsentationsformen und soziale Strukturen der Personen, die im Zusammenhang meiner Arbeit als Eltern in den sozialen Kontexten Familie und Schule erscheinen, nur durch den Text verstanden werden.

Greift man das entwickelte zentrale Zentralphänomen *Schule als „Andere Welt“* und die Hauptkategorie *Distanzierung* auf, so interessieren vor allem psychische Systeme<sup>432</sup>, die durch Personen einen Wegweiser für ihr Verhalten in den Sozialsystemen Familie und Schule erhalten. Dass Personen als Adressaten der systemimmanenten Kommunikation zu „Eltern“ werden, wurde ja hinreichend erläutert.

Das System Schule mit seiner systemeigenen Kommunikation ist (durch die noch anstehenden ein bis zwei Schuljahre der in die Untersuchung einbezogenen Jugendlichen der 8. bzw. 9. Klasse) unausweichlicher „Absender“ von schulbezogener Kommunikation für Personen des Systems Familie. Somit kommen auch psychische Systeme dieser Personen, die ja am Verhalten in verschiedenen Sozialsystemen immanent beteiligt sind, nicht um die Reflexion dieser schulbezogenen Kommunikation herum. Nun befinden sich psychische Systeme aber nicht innerhalb, sondern außerhalb des Sozialen, wenngleich soziale und psychische Systeme (durch Personen) verkoppelt sind. Sie besitzen in der Umwelt des Sozialen aber die privilegierte Position, Kommunikation zu irritieren bzw. reizen zu können<sup>433</sup>.

Somit kann man also festhalten, dass das psychische System von Personen (durch entsprechende Kommunikationsinhalte als Eltern konstruiert) die Gedanken produzieren, die als Hauptkategorien wie Belastungen, Sorgen, Ängste, Verantwortung, Enttäuschung bezeichnet wurden und somit schließlich die Vorstellung einer *Distanzierung von schulbezogener Kommunikation* produzieren. Kommuniziert werden diese Gedanken aber nicht durch das Bewusstsein, sondern von der Kommunikation. Das Bewusstsein denkt nur und schreitet von Gedanke zu Gedanke fort. Welche Gedanken das Bewusstsein des Kindes hinsichtlich Schule hat, kann vom psychischen System eines Elternteils allenfalls unterstellt werden, denn was

---

<sup>432</sup> Ich verwende hier absichtlich den Plural, da quasi eine Zusammenfassung aller psychischer Systeme der Eltern als Adressaten schulbezogener Kommunikation gegeben wird, wie es schließlich bei der Kategorisierung durch die Methode der Grounded Theory ebenso geschehen ist.

<sup>433</sup> Die Geschlossenheit des selbstreferentiellen Kommunikationssystems ist also gleichermaßen die Bedingung für die Offenheit für die Irritation durch psychische Systeme.

immer diese denkt, an den Vorstellungen eines anderen Bewusstseinssystems kann das eigene nicht unmittelbar partizipieren.

Beobachtung zweiter Ordnung: Die Forscherin beobachtet die von Eltern bemerkte Irritation familienspezifischer Kommunikation

Keine Beobachtung kann, das wurde weiter oben erläutert, zugleich zwei Seiten einer Unterscheidung bezeichnen (familiäre Kommunikationsinhalte/ schulbezogene Kommunikationsinhalte). Somit kann auch keine Beobachtung im Moment dieser Beobachtung sich selbst beobachten, da sie die gewählte Unterscheidung nicht selbst beobachten kann<sup>434</sup>.

Wie kann aber nun bezogen auf die analytische Tätigkeit meiner Arbeit beobachtet werden, dass eine Unterscheidung und eine Bezeichnung von „familienspezifischer“ und „schulbezogener“ vorliegt? Hierzu ist die Beobachtung zweiter Ordnung notwendig, die mich als Forscherin (als Adressatin der Kommunikation, die durch die Personen Eltern an mich herangetragen wird) zur Beobachterin der elterlichen Beobachtung macht. Damit ist ein zweites System involviert, das den ersten Beobachter beobachtet. Für meine Zwecke soll an dieser Stelle nicht näher auf die Problematik des Beobachtens erster und zweiter Ordnung eingegangen werden, als es im Anschluss getan wird. Wesentlich ist lediglich der Aspekt, die Person der Forscherin einzuordnen und damit das beobachtende Verstehen (→Kapitel V) für die Fragestellung der Untersuchung nachzuvollziehen.

Auch die Beobachtung zweiter Ordnung ist an eigene Unterscheidungen gebunden, die sie aber selbst wiederum nicht beobachten kann. Aber die Beobachtung zweiter Ordnung kann erstens sehen, was das beobachtete System nicht sehen kann. Weiterhin gelangt man mit der Beobachtung zweiter Ordnung zur Ansicht einer polykontexturalen Welt, die über die Zweiwertigkeit der Beobachtung erster Ordnung hinausgeht, wodurch es eine Vielzahl von Unterscheidungen gibt. Eine „richtige“ Beobachtung ist jedoch ausgeschlossen, sie ist immer nur eine Konstruktion, die bei einer anders gewählten Unterscheidung auch anders aussehen könnte.

Die beobachteten kommunizierten Inhalte der Elterninterviews über die Irritation familiensystemspezifischer Kommunikation haben mir als Beobachterin zweiter Ordnung mehr als die Unterscheidung familienspezifisch bzw. zu schulbezogen gezeigt. Meine Beobachtung der elterlichen Beobachtung hat vielmehr dazu geführt, auch das zu beobachten, was nicht von

---

<sup>434</sup> Luhmann gebraucht hierfür den Begriff des „blinden Flecks“, für den jede Beobachtung die eigene Unterscheidung benutzt (Vgl. Kneer/ Nassehi 1997, 100).

den Elternteilen kommuniziert wurde. So wurden die entstandenen Kategorien wie Belastungen, Sorgen und Ängste, Umgang mit Verantwortung und Enttäuschungen zwar inhaltlich von Vater oder Mutter kommuniziert, der Sinn und die Interpretation dieser Kategorien ist aber erst durch mein psychisches System geleistet worden. Und somit ist das Phänomen der „Distanzierung“ vom System Schule auch erst im Kontext der Beobachtung zweiter Ordnung entstanden.

Als „richtig“ oder „falsch“ kann diese Interpretation deshalb jedoch nicht bezeichnet werden, es ist aber nicht auszuschließen, dass ein anderer Beobachter zweiter Ordnung auch eine andere Unterscheidung vorgenommen hätte. Wie gesagt sind Unterscheidung und Bezeichnung als Operationen der Beobachtung ja immer willkürlich. Erst durch die Wahl, was beobachtet und damit unterschieden bzw. bezeichnet wird, entsteht der Sinn, der damit natürlich individuell je nach Beobachterperspektive unterschiedlich ist.

### *Zusammenfassung*

Die systemtheoretische Veranschaulichung wird durch die durchgeführte Untersuchung und damit den direkten und realen Kontakt mit Personen des Systems Familie erfahrbar und erhält einen vielfältigeren als den theoretischen Charakter: Sachverhalte des familienexternen Systems Schule geraten nicht nur über Jugendliche als Schülerinnen bzw. als Schüler in die Familie, indem das extern bedingte Verhalten in der Familie als Differenzierung zur Umwelt beobachtet wird, sondern beeinflussen sehr stark auch die familienspezifische Kommunikation.

Die Sachverhalte der Schule bleiben zwar, wie Luhmann dies darstellt, Sachverhalte der familiären Umwelt Schule. Sie werden aber, das hat die Analyse des Datenmaterials sowohl von Eltern als auch von den Jugendlichen verdeutlicht, gleichzeitig sehr bedeutsam für das System Familie. Schule kann zwar die ihr typischen Operationen nur systemintern durchführen, systemspezifische kommunikative Bestandteile, die durch Jugendliche in die Familie wiedereingeführt werden, werden aber zum Grenzfall der Systemdifferenz. Betrachtet man den funktionalen Aspekt von Schule, so lässt sich im Rahmen eines historischen Vergleichs die Systemgrenze nicht einmal feststellen, da Erziehung und Bildung allein im System Familie abliefen. Heute besteht einerseits eine eindeutige Systemgrenze, andererseits hat die Funktion und Zielsetzung von Schule eine solche Ausprägung angenommen, dass diese systemtypische Funktionalität sogar in das System Familie integriert werden muss. Damit kann das System Schule seine selbstreferentielle Geschlossenheit nicht aufgeben, fremde Systeminhalte verlagern sich aber in die schulische Umwelt Familie. Anhand der Datenanalyse wird dies durch die im VII. Kapitel erörterten Phänomene deutlich.

Als Fazit bleibt hier festzuhalten, dass an der von Luhmann beschriebenen Differenzierung von Systemen in der Gesellschaft durchaus festgehalten werden kann, man jedoch bei der realen Betrachtung von den Systemen Familie und Schule und ihrer funktionalen Differenzierung wenigstens einen parafunktionalen Zusammenhang herstellen kann. Alles, was also Jugendliche als Personen betrifft, die sowohl an dem System Familie als auch dem System Schule kommunikativ partizipieren, ist auch in der Familie für Kommunikation unausweichlich zugänglich.

## 2. Methodologisches Vorgehen: Theoriegenerierung durch Sättigung

Der zweite Schritt als Wiederbelebung der Ausgangsfrage ist einerseits notwendig, um darzustellen, dass nun eine hinreichend präzise Darlegung von theoretischen Antworten bezüglich der ursprünglichen Fragestellungen der Untersuchung erreicht wurde, zum anderen ermöglicht ein solcher Überblick für den Leser ein Resümee bezüglich der spezifischen Fragestellung und eröffnet möglicherweise ebenso die Neugier, auf einzelne Sachverhalte näher einzugehen. Diese Option ist allein deswegen geboten, da im Rahmen dieser Untersuchung bei weitem nicht von einem tatsächlichen „Ende“ gesprochen werden kann. Dies liegt schon in der methodischen Natur der Grounded Theory begründet, wonach eine kontinuierliche Verworkbenheit von Datensammlung und Datenanalyse auf einen bis ins Unendliche ausdehbare Prozess hinweist.

Es wäre für mich sehr erfreulich, wenn diese Arbeit eine Anregung für weitere Untersuchungen durch KollegInnen darstellt. Für meine Untersuchung jedoch kann an dieser Stelle von einem „Ende“ der Forschung hinsichtlich der Fragestellung gesprochen werden.

Mit der Formulierung des „Roten Fadens“ der Geschichte wurde bereits eine erste Zusammenfassung der Ergebnisse gegeben. Das soll an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Meine Absicht liegt vielmehr darin, die Kernaussage der „anderen Welt“ einer Re-Formulierung zu unterziehen. Dies geschieht einmal durch den Versuch der Herstellung eines theoretischen Bezuges zu dem im Vorfeld der Untersuchung dargestellten sensibilisierenden systemtheoretischen Vorverständnis. Zum anderen soll das empirisch generierte Verständnis um die Komplexität des Verhältnisses der Lebenswelten Familie und Schule auch noch einmal hinsichtlich einer historischen Betrachtungsweise erörtert werden. Diese vergleichende Perspektive mit der geschichtlichen Entwicklung ist nach meiner Auffassung dadurch begründet und notwen-

dig, dass die heutige Situation<sup>435</sup>, obwohl sie ganz andere gesellschaftliche Voraussetzungen aufweist als dies in den 60er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts der Fall war, sich noch nicht ganz verabschiedet hat von der historischen Grundlage mit einer eindeutigen Trennung von Elternhaus und Schule.

Die Möglichkeit, die Ergebnisse meiner Untersuchung mit bereits bestehenden Analysen oder Theorien zu einer identischen Fragestellung durchzuführen, besteht leider nicht, da nach meinen Recherchen eine solche nicht vorliegt. Des Weiteren ist die hier erarbeitete Theorie insofern begründbar und bedarf keiner Unterstützung anderweitiger theoretischer Erkenntnisse, als sie aus den hier vorliegenden Daten heraus generiert und gesättigt wurde. Wenngleich diese Theorie durchaus modifiziert werden kann, so ist sie durch ihre Entwicklung aus den tatsächlichen Daten heraus doch als gerechtfertigt anzusehen.

Es liegt in der Natur der Sache, dass die wirkliche Welt niemals vollständig erfasst werden kann. Mit der Entwicklung einer Grounded Theory zu dem hier phänomenalisierten Untersuchungsgegenstand wurde jedoch versucht, „so viel wie möglich von der Komplexität und der Bewegung in der wirklichen Welt einzufangen...“ (Strauss/ Corbin 1996, 89).

#### „Wie eine Andere Welt“ Zusammenfassung inhaltlicher Aspekte der Kernkategorie

Bei dem Versuch einer Zusammenfassung der Kernkategorie „Wie eine Andere Welt“<sup>436</sup> muss zunächst einmal zwischen der „realen Welt“ der Eltern und der „realen Welt“ der Jugendlichen unterschieden werden. Eine „Andere Welt“ stellt sich ja immer je nach Betrachterperspektive dar, wobei „anders“ gleichzeitig auch den Charakter von Befremdung aufweist und als Differenzierung oder sogar Kontrast zur „eigenen Welt“ angesehen werden kann. Insofern können nach der Analysetätigkeit im Raume beider vorliegenden Datenquellen eigentlich zwei zentrale Phänomene als bedeutsam herausgestellt werden. Jedes Phänomen wäre an sich interessant und inhaltlich fundiert genug, es separat zu untersuchen und darüber zu

---

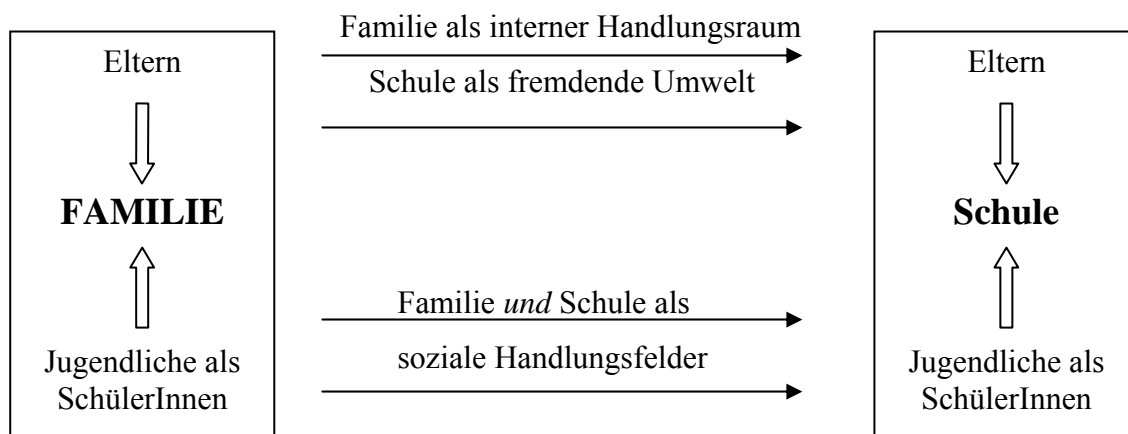
<sup>435</sup> Die „Situation“ wie sie hier dargestellt wird, bezieht sich auf die Analyse der von mir erhobenen Daten. Auf eine Generalisierung muss an dieser Stelle wie auch im Verlauf der gesamten Arbeit einschränkend verzichtet werden.

<sup>436</sup> Bei dem Begriff „Andere Welt“ handelt es sich um einen nativen Kode aus dem Datensatz der Elterninterviews. Es ist möglich, dass auch andere Forscher diesen Begriff verwenden, jedoch ist mir zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Forschungsaktivität keine veröffentlichte Arbeit bekannt, die sich auf die Abhandlung dieser Metapher bezieht.

schreiben<sup>437</sup>: Das eine Phänomen ist die Perspektive, die Eltern hinsichtlich der Schule einnehmen, die Schule von dem familiären Standort als eine „Andere Welt“ erleben. Das andere ist die Wahrnehmung der SchülerInnen, die gleichzeitig vom Lebensalltag in „ihrer“ Familie *und* „ihrer“ Schule erzählen.

Wenngleich in dieser Arbeit die Wahl auf das Phänomen „Wie eine Andere Welt“ fällt, die somit also eher die Perspektive der Eltern widerspiegelt, so integriert sich hierunter dennoch die auch Wahrnehmung der Jugendlichen, da die eigentliche Frage der Inklusion ja eben auch die SchülerInnen „Botschafter“, als Vermittler dieser für Eltern „anderen Welt“ einbezieht.

Im Sinne der dargestellten Explikationen kann die entwickelte Theorieskizze zur Inklusionsleistung mit der Struktur der systemtheoretischen Vorbetrachtung insofern Einklang gebracht werden, als sie eine eindeutige Differenzierung von verschiedenen sozialen Systemen vornimmt. Dadurch stimmt sie mit dem theoretischen Grundsatz eines „Innen“ und „Außen“ von Systemen überein, der sich auch aus der Perspektive eines Beobachters ergibt, der in keines der beiden Systeme involviert ist. Verlagert man jedoch diese Perspektive auf die Teilnehmer der Sozialsysteme, so lässt sich, wie oben deutlich wurde, eine Verfeinerung der Extern-Intern-Bezeichnung vornehmen. Der Handlungskontext der Beteiligten beider Systeme, Eltern und SchülerInnen, zeigt eine entsprechende Varianz.



<sup>437</sup> Strauss/ Corbin (1996, 98-99) weisen ausdrücklich auf die Schwierigkeit hin, die sich ergibt, wenn die Forscherin oder den Forscher gleichzeitig mehrere Phänomene beeindruckt: Beide Kernkategorien müssten vollständig entwickelt werden, um sie anschließend integrieren und klar und präzise beschreiben zu können. Hierdurch würden im Grunde „zwei getrennte, aber aufeinander bezogene Theorien entwickelt und beschrieben werden“ (99). Es wird daher dringend empfohlen, eine Wahl zwischen den als prägnant erscheinenden Phänomenen zu treffen.

Durch die Entwicklung vieler subjektorientierter Kategorien für den Umgang mit Schule im Familiensystem konnte der Rahmen der „typischen“ soziologischen und psychologischen Kategorisierungen wie systemeigen/ systemfremd, Generationenbeziehung, Leistung oder Erziehung deutlich erweitert und durch die Dimensionalisierung der Kategorien eine deutliche Verfeinerung erreicht werden. So zeigt sich am Beispiel des Verantwortungshandelns der Eltern, welches in differierenden Ausprägungen vorzufinden ist, die Autoprotektion im Erziehungshandeln. Das Erleben der eigenen Schulzeit als hinzugezogene und vergleichende Komponente weist auf einen manifestierten Umgang der Eltern mit dem Schulalltag des eigenen Kindes hin.

Die Betrachtungsweisen aus SchülerInnen- und Elternperspektive sollen nun ohne ihnen erneut jeweils eine Theorie aufzuerlegen noch einmal näher vorgestellt werden. Dies wird strukturell in einer jeweiligen Zusammenfassung geschehen, durch die eine lebensweltliche Perspektive mit der Frage der Inklusion aus Eltern- und Schülersicht erkennbar wird.

### Die Schule als „Andere Welt“ im Elternhaus

Das Schulleben, welches SchülerInnen wie selbstverständlich in das System Familie einbringen, erleben Eltern im Sinne des „re-entry“ (Luhmann 1990)<sup>438</sup>, im Sinne einer Konfrontation mit der Schule als „Andere Welt“, die neben der Familie keineswegs einen selbstverständlich-koexistenziellen Berechtigungsanspruch erhält, sondern kontinuierlich hinterfragt und mit den Handlungsabläufen in der Familie verglichen wird<sup>439</sup>.

Somit kann seitens der Eltern nicht davon ausgegangen werden, dass sich ein Selbstverständnis im Umgang mit der „anderen Welt“ entwickelt hat. Die Ursache hierfür liegt unter anderem darin, dass Familie und Schule als soziale Systeme über ihre Kommunikation definiert sind, Eltern aber in die schulischen Interaktionsprozesse nicht annähernd so ausgiebig einbezogen werden (können), wie dies bei SchülerInnen der Fall ist. Somit findet eine jeweils unterschiedliche Konstruktion der Realität statt, wobei diese sich innerhalb des Familiensystems einen emotionalen und lebenslangen Charakter aufweist, die Schule hingegen die Wirklichkeit mit dem wesentlichen Inhalt des Leistungsstrebens, durch Leistungsnachweise und Zensuren konstruiert.

---

<sup>438</sup> Ausführlich in Kapitel II dieser Arbeit.

<sup>439</sup> Vgl. dazu insbesondere 2.6.

Synthetisierungsleistungen sind damit von vornherein ausgeschlossen, da sie unter den bestehenden Bedingungen weder von den Eltern noch von der Schule erbracht werden können.

*Die Lebenswelten Heranwachsender: Der selbstverständliche Umgang mit den Systemen Familie und Schule*

Bei den dargelegten Aussagen der Schülerinnen und Schüler offenbaren sich Inhalte der angesprochenen Kategorien, anders als dies bei ihren Eltern der Fall ist, als selbstverständlicher Umgang mit den Lebenswelten Familie und Schule. Die Differenzierung, die Jugendliche offensichtlich zwischen den beiden Systemen vornehmen, beruht vorrangig auf den jeweiligen Anforderungen, die Familie und Schule bezüglich des Schullebens erheben, aber auch in den Resultaten moderner Erziehungsstile und Erziehungsziele in Familie und Schule.

Handlungsformen, Entscheidungen und Bewältigungsstrategien, die Jugendliche sowohl in der Familie als auch in der Schule leisten sollen, dürfen und können, weisen auf eine etablierte Kompetenz und gelebte Selbstständigkeit hin. Das Verlangen nach Autonomie und Eigenverantwortung für „ihre“ Schule – das wurde im Verlauf der Untersuchung deutlich – lässt Eltern zu „Eindringlingen“ in diese Welt werden, wobei die Jugendlichen nach einem weniger offensiven, sondern mehr bedarfsorientierten Handeln der Eltern verlangen, da sie sich in ihrer „eigenen“ Schulwelt anscheinend selbst sehr gut zurecht finden. Hierin bestätigt sich auch die von Mead (1973) im Zusammenhang mit der Analyse von Generationenkonflikten thematisierte „präfigurative Rolle“, die Jugendliche in ihren sozialen Welten jeweils eingenommen haben (vgl. hierzu auch 4.2). Diese findet Übereinstimmung mit den Erkenntnissen, die im Verlauf dieser Untersuchung gewonnen werden konnten: Es hat sich eine heranwachsende Generation etabliert (in diesem Falle die SchülerInnen), die den Eltern das „Andere“, das „Neue“ der Lebenswelt Schule innerhalb der Familie repräsentiert und nicht umgekehrt.

Die für Eltern „Andere Welt“ ist die eigene Lebenswelt von SchülerInnen geworden und trotz des Umstandes einer relativ behüteten Kindheit und Jugend, wie sie im Wohnbereich aller Befragten anzutreffen ist, stellt die Schule hinsichtlich ihres qualitativ und quantitativ hochgradig ausgeprägten Einflusses keine bedrohende Institution dar, sondern erweist sich als einer von mehreren Lebensbereichen.



### Historische Debatte: Die Trennung von Familie und Schule

Wenn hier ein Rückblick auf Elternhaus, Schule und die Beziehung zwischen beiden Systemen erfolgt, so geschieht dies zeitlich gesehen lediglich auf einer Ausdehnung auf die letzten 30 Jahre, da die gesellschafts- und bildungspolitische Diskussion der 70er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts, die besonders für eine Anhebung der Chancengleichheit der Familie steht. Gleichmaßen muss auch darauf hingewiesen werden, dass die subjektorientierte Betrachtung von Eltern und SchülerInnen im Verlauf dieser Debatte in den Hintergrund gerät. Es scheint mir aber dennoch wichtig, eine solche historische Dimensionalisierung heranzuziehen, da sich Verhaltensmuster, wie sie innerhalb meiner Untersuchung besonders seitens der Eltern gezeigt haben, wohl ihren Ursprung in historischen Strukturen des 18. Jahrhunderts haben und die zwei Jahrhunderte später durch umfangreiche Reformbestrebungen endlich beseitigt werden sollten.

Bei dieser Darstellung möchte ich durch Heranziehen umfassender Auseinandersetzung zweier Autoren auf den historisch bedingten Charakter der *Entfremdung* von Schule und Elternhaus eingehen, um aufzuzeigen, dass die damaligen Gründe dieser „Beziehungsstörung“ auch heute noch im Wesentlichen eine ungestörte und positiv besetzte Inklusion schulbezogener in familiäre Kommunikation verhindern oder minimieren.

Krumm (1987), dessen Grundannahme darin besteht, dass die Schule „weder aus den Bedürfnissen der Familie entstand, noch aus pädagogischen oder philanthropischen Gründen, sondern aus dem politisch-gesellschaftlichen Eigennutz einer demokratisch nicht legitimierten Obrigkeit“ (Krumm 1987, 23), hat die Trennung von Schule und Familie, die die Beziehung von den historischen Anfängen der Schule an kennzeichnen verschiedentlich belegt<sup>440</sup>. Wesentlich für die Trennung von Familie und Schule ist für ihn die Einführung des Staatschulwesens und einer Schulpflicht, die weitgehend ohne Beachtung elterlicher Interessen durchgesetzt wurden<sup>441</sup>.

Auch Keck (1979) erkennt die historischen Bedingungen als Basis der Trennung von Erziehungszuständigkeiten von Familie und Schule, die Diskrepanz und Konkurrenz zwischen den beiden Institutionen hervorbringt. Die Ursache sieht Keck dabei in der Genese der Beziehung, wobei durch die reformatorische Bewegung mit ihren Auswirkungen bereits im 17. Jahrhun-

---

<sup>440</sup> In Krumms Darlegungen wird u. a. die zunehmende Besitzergreifung der staatlich organisierten Schule, der Widerstand der Eltern gegen die Unterrichts- und Schulpflicht, die Bevormundung der Eltern, das Autonomiebestreben der Lehrer und schließlich die Trennung der pädagogisch-psychologisch-wissenschaftlichen Zugeweisen auf Familie und Schule angesprochen (vgl. Struben 1998, 35).

<sup>441</sup> Vgl. Krumm 1987, 23 ff.

dert Eltern sich den Erziehungsauftrag mit einem staatlichen, durch die Schule zu erfüllenden Auftrag teilen mussten. Wurde die Schulpflicht nicht wahrgenommen, so folgten Strafandrohungen. Die Isolierung von Staat und Familie war somit ebenso vorprogrammiert wie eine Konkurrenzhaltung schulischer und elterlicher Erziehung. Pädagogische Begründungen für eine Gleichwertigkeit der Erziehung in Familie und Schule haben sich zu dieser Zeit nicht durchgesetzt.

Mit der Frage, was sich bis heute in der Beziehungsqualität zwischen Familie und Schule verändert hat, kann nun ein Bogen zu der für diese Arbeit grundlegenden Fragestellung gespannt werden. Die selbstverständliche Einbeziehung des Schulalltags in den Familienalltag benötigt nämlich gerade als Grundlage eine intakte Beziehung zwischen beiden Instanzen und nicht die Prämisse eines jeweils ungewollten Nebenbuhlers. Da dies aber bis heute nicht der Fall ist, besteht weiterhin eine widerständige Haltung der Eltern gegenüber der Schule. Dies zwar nicht unbedingt gegen die Schulpflicht, wohl aber gegen Erziehungs- und Bildungsinhalte, die dem Elternhaus nicht vertraut sind. Der Schulalltag, den Jugendliche bereits seit Jahren internalisiert haben und mit dem sie täglich (bewusst oder unbewusst) ihre Eltern konfrontieren, wird so zum ungeliebten Thema in der Familie, gegenüber dem eine offensive oder defensive Haltung eingenommen wird bzw. eine ohnmächtige und hilflose Perspektive gegenüber schulischen Belangen schließlich zur weiteren Abgabe von Erziehungsinhalten an die Schule führt.

Damit vollzieht sich jedoch keine Exklusion der Eltern, durch die der Schulalltag aus dem Familienleben ausgegliedert wird (was ja per se auch gar nicht möglich ist, solange die Kinder als SchülerInnen im Familienverband leben). Vielmehr nimmt das Thema Schule eine Stellung ein, die man hinnimmt, bis es hoffentlich bald vorüber ist, gegen die man sich permanent wehrt oder an der man verzweifelt, weil die Auswirkungen der Schule die weitere Biographie des Menschen bestimmen.

### Die juristisch verankerte Beziehungsgrundlage von Familie und Schule

Auf eine weitere bekannte Komponente der Differenzierung von Familien- und Schulalltag muss der Vollständigkeit halber hier eingegangen werden. Auch unter dem Aspekt juristisch-institutioneller Festlegungen kann und soll eine freie und diskrepanzlose Implikation der Schulwelt in die Familienwelt stattfinden. Durch die verfassungsrechtliche Festlegung des

Elternhaus-Schule-Verhältnisses<sup>442</sup>, die den Eltern lediglich, aber notwendigerweise zu demokratischen und einklagbaren Rechten in Sachen Schule verhalf, ergibt sich ein dualistisches Prinzip der Trennung, eine Konkurrenz in Sachen Erziehung. Die Schule gehört als Unterrichtsort zur Angelegenheit des Staates, Familie dient als „Erziehungsreservat“ (Keck 1981, 26).

Somit ist es die *rechtlich-organisatorische Schulebene*, die zur Verstärkung der Lebenswelt-differenzierung in nicht unerheblichem Maße beiträgt. Dadurch findet eine deutliche Abgrenzung zwischen Familie und Schule und dem jeweils hier gelebten Alltag statt.

Auch äußere Zeichen seitens der Schule, wie zum Beispiel der „Tag der offenen Tür“, können solche Diskrepanzen nicht aufheben. Im übertragenen Sinne zeigt sich die Schule an einem solchen Tag für Eltern offen, es ist ihnen offiziell gestattet, das (für diesen Tag präparierte) Schulleben hautnah mitzerleben, ansonsten bleibt die Tür im übertragenen Sinne zumindest halb verschlossen.

Somit bieten gesetzliche Grundlagen der Elternpartizipation lediglich die Basis der Regelung von Rechten und Pflichten, das Kommunikationsgeschehen und die Irritation durch systemfremde Kommunikation bleibt hierbei unberücksichtigt. Durch das Leben der Jugendlichen, das sich im Lebensabschnitt der Jugendphase überwiegend in den Systemen Familie und Schule aber auch in der Gleichaltrigengruppe abspielt, werden Eltern dazu herausgefordert, das Bestehen von Außensystemen zu akzeptieren<sup>443</sup> und möglichst zu Gunsten ihrer Kinder in den Familienalltag aufzunehmen.

Wenn dies nicht gelingt, weil Differenzen zwischen Familie und Schule unüberwindbar erscheinen und gegenseitige Erwartungen und Forderungen nicht erfüllt werden, so führt dies unweigerlich zu einer Störung auf der intersystematischen Ebene.

Der historische Rückblick auf eine Neuerung der Form von Pädagogisierung mit Beginn des 19. Jahrhunderts zeigt, dass durch die Verschulung der Jugend, die das Zusammenleben mit „Fremden“ im Rahmen einer stationären, institutionellen Form der Erziehung und Sozialisation hervorgerufen hat, die Schule in eine Konkurrenz- bzw. Kooperationsperspektive zum Elternhaus getreten ist. Das Zusammentreffen von häuslichem und schulischem sozialen Lebenskontext ist dadurch zur Normalform geworden, wobei die inzwischen umfangreiche Le-

---

<sup>442</sup> Art. 6 Abs. 2 GG und Art. 7 Abs. 1 GG.

<sup>443</sup> Die Frage der Akzeptanz des Systems Schule gegenüber familiären Gegebenheiten stellt sich dabei weniger und ist auch nicht Gegenstand der Untersuchung. Schule hat in staatlich organisierter Form einen Auftrag zu erfüllen, der nur wenig Spielraum für die Beachtung individuell-familiärer Bedingungen lässt.

benshase im Rahmen des Schulbesuchs zu einer für die psychosoziale Entwicklung von Jugendlichen nahezu gleichwertigen Bedeutung im Vergleich zum familiären Einfluss geworden ist.

### Familie im „Bündnis“ mit der Schule?

Abschließend möchte ich auf eine Möglichkeit hinweisen, *wie es sein könnte*, warum dies aber meines Erachtens nicht zutreffen kann. Die Begründungen hierfür entstammen überwiegend aus der Analyse der Daten, die ich von den Eltern erhalten habe. Die Argumentation für eine mögliche selbstverständliche Einschließung des Schulalltags in den Familienalltag liegt dabei auch in der Lebensphase Jugend und der Lebensphase Jugend begründet.

Die Schule wird in ihrer Funktion ebenso wie die Familie beeinträchtigt und mit jenen Ablösungs- und Disziplinierungsproblemen konfrontiert, die die Zeit der Pubertät und Lebensphase Jugend mit sich bringt. Nun könnte man annehmen, dass eine „Aufteilung“ der dabei entstehenden Konflikte zwischen Familie und Schule stattfindet und für Eltern eine willkommene Unterstützung bieten kann. Im Verlauf der vorliegenden Untersuchung kann eine solche Hypothese jedoch nicht bestätigt werden. Hierfür scheinen mehrere Ursachen eine Rolle zu spielen:

1. Vor dem Hintergrund des im dritten Kapitel dieser Arbeit ausführlich dargestellten Wandels der generationalen Verhältnisse und Beziehungen in der Familie werden pubertätsbedingte Probleme relativ großzügig behandelt und akzeptiert, so dass die Schule, da sie einen solchen Modernisierungsschritt im Zuge ihrer funktionalistischen Struktur nicht annähernd getan hat, nur in Ausnahmefällen als kompensierende Disziplinierungseinrichtung von Eltern in Anspruch genommen wird<sup>444</sup>.
2. Die Schule hat in ihrer Funktion einer allumfassenden sozialen Struktur für die Figurierung der Generationenidentität Gleichaltriger verloren. Hinzugekommen ist der beeinträchtigende Einfluss der Peer-Kulturen, der heute eine ähnliche Ausprägung auf die Sozialisation Jugendlicher hat wie die Familie. Damit hat sich die Schule zu einem Ort entwickelt, an dem zwar die Ausdifferenzierung der Jugendsubkulturen stattfindet,

---

<sup>444</sup> Einschränkung muss hier erwähnt werden, dass dies sicherlich von der Schulart abhängig ist. Während die Inhalte der Interviews mit Eltern von RealschülerInnen diese These bestätigten, konnte ich innerhalb einer einjährigen Vertretungstätigkeit als Lehrerin an einer Hauptschule feststellen, dass Eltern geradezu die erzieherische Funktion der Schule suchten, weil sie selbst in einer Art Hilflosigkeit den pubertären Querelen ihrer Kinder gegenüberstanden.

sie ist dies aber nur noch durch die organisatorische Zusammenlegung der entsprechenden Altersgruppen. Eine „Komplizenschaft“ zwischen Familie und Schule als Mittel vereinigter Erziehungs- und Sozialisationsstrukturen würde allein aus diesem Grunde schon ihr Ziel verfehlen.

3. Die Analyse des vorliegenden Datenmaterials der Eltern hat gezeigt, dass gerade Eltern einen übermäßigen kooperativen Zusammenschluss mit der Schule nicht anstreben. Hierfür scheinen Gründe unterschiedlicher Erziehungsstile und -ziele ebenso verantwortlich zu sein wie ein wenig vertrauensvolles Verhältnis der Eltern gegenüber der Schule und sogar eine besorgte bis ängstliche Einstellung von Eltern, die Bedenken haben, ihr Kind könne die von der Schule angestrebten und gesellschaftlich erwarteten Bedingungen nicht ausreichend erfüllen.

Die Gründe, die eine umfassende und ausreichend kooperative Verbindung zwischen Elternhaus und Schule mit kongruenter Interessenvertretung im Sinne des „Kindeswohls“<sup>445</sup> geradezu verhindern, sind umfangreich und hier sicherlich nur partiell angesprochen worden.

Die hier vorgenommene Betrachtung von Inklusion, die die Teilhabe der Eltern an schulischer Kommunikation aufzeigt, hat über die umfangreich vorliegenden Studien der Schule-Elternhaus-Beziehung hinausgeführt und Begriffe wie „Entfremdung“, „Ausgrenzung“ oder „Distanz“ von einer ganz anderen Seite beleuchtet. Dabei sind überwiegend die sozialen und psychischen Hintergründe deutlich geworden, die Eltern dazu veranlassen, Schule als „Andere Welt“ zu erleben.

Wenngleich der historische Rückblick gezeigt hat, dass hier bereits die Basis eines solchen „Missverhältnisses“ entstanden ist, so muss man sich fragen, warum Modernisierungstendenzen, die in vielen anderen sozialen Bereichen an Durchsetzungsvermögen gewonnen haben, nicht auch einen offeneren Umgang der Institutionen Familie und Schule konstituieren können.

Mit den wesentlichen subjektorientierten Kategorien, die im Analyseverlauf entwickelt werden konnten, ist die Beobachtungsperspektive aber von solchen organisatorischen Hintergründen des Schulwesens, die eine Synthese der beiden Systeme zu verhindern scheinen, erweitert worden um jene psycho-sozialen Belange, die Eltern und SchülerInnen dieser Untersuchung betreffen. Damit wurde auch das zu Beginn dieser Arbeit geäußerte Ziel der Frage-

---

<sup>445</sup> Ich erlaube mir an dieser Stelle eine Entlehnung dieses Begriffes aus dem juristischen und sozialpolitischen Bereich, da er in weniger rechtlicher Bedeutung sehr verständlich besonders das Anliegen von Eltern beschreibt.

stellung erreicht, das davon absah, erneut „alte“ Fragen und Begriffe (z. B. Partizipation, Schulleistung, Schulversager usw.) zu klären.

Der Schulbesuch gehört zwar grundsätzlich und selbstverständlich zur Kindheits- und Jugendphase, hat damit also Normalitätscharakter, hinsichtlich der Verarbeitung des Themas Schule im Elternhaus scheinen aber immer noch große Abstände zwischen den Instanzen zu bestehen, die gerade auf der Elternseite von der Angst vor bis zur (verinnerlichten) Ablehnung der Schule festzustellen sind. Es ergibt sich auf der Elternebene eine motivationale Haltung der Abneigung gegenüber der Schule, die sich aber scheinbar (zumindest bei der hier herangezogenen Untersuchungsgruppe) nicht auf psycho-soziale Verarbeitungsprozesse von Jugendlichen überträgt. Diese scheinen –angepasst an die Vielfalt, die ihr junges Leben in einer hochgradig differenzierten Gesellschaft sowieso schon mit sich bringt– ein Selbstverständnis an den Tag zu legen und den Schulalltag in weitgehend eigener und elternunabhängiger Regie führen zu wollen. Die jugendlichen SchülerInnen haben nach einer Zeit von ca. 8 Schuljahren eine Offenheit gegenüber dem außerfamilialen Bildungs- und Erziehungssystem entwickelt, so dass sie sich gerade im Bereich der Sekundarstufe I und II weitgehend mit dem Leistungsgedanken der Schule identifizieren.

Die Konstruktion „Eine Andere Welt“ kann nach der eingehenden Betrachtung der entwickelten Kategorien sowohl für Eltern als auch für SchülerInnen aufrecht erhalten werden. Auf jeder Seite findet eine eindeutige Differenzierung dieser Lebenswelten statt, wobei Jugendliche mit dem „Fremden“ der Schule weitaus selbstverständlicher umgehen, als ihre Eltern dies tun. Obwohl sich der Besuch der weiterführenden Schule für beide als unabdingbar darstellt, haben SchülerInnen durch ihre direkt-aktive Beteiligung die Welt der Schule näher zu erleben. Sie gehört dadurch fast ebenso zum gesamten Lebensalltag wie die Familie.

Für Eltern kann diese Feststellung nur durch die Begründung einer indirekt-passiven Teilnahme am Schulalltag aufrecht erhalten werden. Der sich im Rahmen der familiären Interaktion vollziehende Einblick in Schule wird ihnen lediglich durch entsprechende symbolhafte Handlungen der Jugendlichen gewährt, über dies hinaus auch zu einem geringen Anteil durch eigene Erfahrungen ihrer Schulzeit. Die Interpretation der aktuellen Lage des Schullebens müssen sie selbst leisten.

Somit stellt sich Schule für Eltern als signifikant Andere Welt dar, während SchülerInnen gelernt haben, den Alltag der sozialen Umwelt Schule antizipierend zu berücksichtigen. Die Wahrnehmung von Schule seitens der SchülerInnen ist folglich eine andere als die der Eltern. In der Schule werden Jugendliche durch schulsystemspezifische Eigenschaften zu „anderen“

Menschen: Sie können im Rahmen ihrer Sozialisation neue Rollen ausprobieren, müssen die strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen beachten und haben letztendlich Leistungen zu erfüllen. Dadurch ergibt sich für Heranwachsende die Möglichkeit, das eigene Handlungsspektrum auch über die Institution Schule hinaus zu erweitern und anzuwenden.

In der Familie hingegen treffen Jugendliche immer auf dieselben Menschen, die wenig Abweichung in ihren Verhaltenserwartungen zeigen. Die Schule zeigt solche Veränderungen mit jedem neuen Schuljahr, aber auch durch neue KlassenkameradInnen, Lehrerwechsel, veränderte neue Fächerkombinationen und Unterrichtsinhalte. Eltern erleben hingegen immer nur die zu Hause ausgetragenen Folgen, wenn entsprechende Forderungen der Schule nicht erfüllt, wenn schulische Anordnungen missachtet werden oder wenn die schulischen Erwartungen von ihren Kindern toleriert bzw. verweigert oder durchbrochen werden.

Es scheint, als fehle ein „Emulgator“, der die (sicherlich nicht mischbaren) Lebenswelten Familie und Schule doch wenigstens auf das Niveau einer harmonischen Beziehung bringt, um sie in Sachen *goal attainment* so weit zu verbinden, dass eine jeweils kontroverse Haltung nicht beide Systeme in ihren Motivationen (zer-)stört.

„Eine Andere Welt“ als herausragendes Phänomen dieser Untersuchung lässt sich somit für den gesamten Bereich der hier analysierten Daten aufrecht erhalten<sup>446</sup>. Das Problem der entfremdenden Differenzierung zwischen zwei Lebenswelten jedoch darf nicht ausschließlich als Hemmnis einer zufriedenstellenden Situation zwischen Familie und Schule angesehen werden. Vielmehr sollte auch der Aspekt, der bei einer solchen Sichtweise etwas vernachlässigten Theorie, die sich aus der Analyse der Daten von SchülerInnen ergeben hat, eingebunden werden: Die Distanzierung der Lebenswelten Familie und Schule ist von Schülerseite bis zu einem gewissen Grad sogar erwünscht und bietet hierdurch für Jugendliche die Möglichkeit, den Umgang hinsichtlich der Vielfalt der Lebenswelten in einer modernen, offenen und funktional hochgradig differenzierten Gesellschaft zu „üben“, ohne jedoch die Bedeutung der Einmaligkeit familiärer Bedingungen und Gegebenheiten aus den Augen zu verlieren.

---

<sup>446</sup> Es wäre interessant, eine Untersuchung bezüglich der Inklusion des Familienalltags in den Schulalltag durchzuführen, vielleicht mit einem Ergebnis: Der verschulte Lebensalltag in der Bildungsinstitution kann nach meinem Ermessen in der derzeitigen Struktur keine „familiären Gegebenheiten“, die SchülerInnen ja immer auch mit in die Schule bringen, berücksichtigen.

## Transkriptionszeichen

### Transkriptionszeichen nach GAT (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem<sup>447</sup>)

| Verbale Einheiten  | Nonverbale Ereignisse  | Pausen   |
|--|--|--|
| <p><i>Leerzeichen: zur Trennung von Wörtern</i></p> <p>(,, = ,,): schneller Anschluss von Redebeiträgen und für auffällige Verschleifungen von Wörtern<br/>(z. B. und=äh zeigt an, dass „äh“ ohne Glottalverschluss direkt angebunden wird)</p> <p>(,, ’ “): Zeichen für Glottalverschluss für Selbstabbrüche des Sprechers</p> <p>Hörrückmeldungen:<br/>hm, ja, nein, nee (einsilbige Signale)</p> <p>hm=hm, ja=ja, nei=ein, nee=e (zweisilbige Signale)</p> <p>,hm’hm (mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend)</p> | <p>werden in doppelten runden Klammern in der Sprecherzeile notiert.</p> <p>Bsp.<br/>01 A: ... und dann hab ich((seufzt))mir selbst...</p> <p>.h, .hh, .hhh: Einatmen je nach Dauer (Kennzeichnung durch einen Punkt vor dem „h“)</p> <p>h, hh, hhh: Ausatmen je nach Dauer (ohne Punkt vor dem „h“)</p> | <p>werden innerhalb der Zeile bzw. am Beginn der Folgezeile notiert.</p> <p>(.): Mikropause</p> <p>(-), (--), (---): kurze, mittlere, längere Pausen von ca. 0.25-0.75 Sekunden Dauer (bis zu einer Pausendauer von 1 Sek.)</p> <p>(2.0): geschätzte Pause bei mehr als 1 Sek. Dauer<br/>(2.85): gemessene Pause in Sek. (Angabe mit zwei Stellen hinter dem Punkt)</p> <p>„Gefüllte Pausen“ werden mit Umschreibungen wie äh, öh, usw. materialisiert</p> |

<sup>447</sup> Es werden hier alle Zeichen aufgeführt, wenngleich sie für die vorliegende Untersuchung nicht in dem Maße Anwendung gefunden haben. Die Notwendigkeit der Spezifizierung von Transkriptionszeichen abzuwägen, richtet sich auch nach der Auswertungsmethode und liegt im Rahmen der Einschätzung des Forschers ( Vgl. Selting et al. 1998).



## *Literatur*

**Ackermann, H./ Wissinger, J. (Hrsg.),** Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied: Luchterhand Verlag GmbH 1998.

**Badinter, E.,** Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute (4. Auflage). München: Piper 1996.

**Baldwin, A. L.,** Theories of child development (Kapitel 1). New York: Wiley 1967.

**Baumert, J./ Lehmann, R. et al:** TIMSS-Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske und Budrich 1997.

**Beck, U.,** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986.

**Beck, U. / Beck-Gernsheim, E.,** Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991.

**Beck, U. / Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.),** Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994.

**Bertram, H.,** Das Individuum und seine Familie. Lebensformen, Familienbeziehungen und Lebensereignisse im Erwachsenenalter. Opladen: Leske und Budrich 1995.

**Bertram, H.,** Familien leben. Neue Wege zur flexiblen Gestaltung von Lebenszeit, Arbeitszeit und Familienzeit. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1997.

**Bertram, H.,** Familie bleibt Ort der Solidarität. In: Becker, G. u. a., Familie. Seelze: Friedrich Verlag 2001.

**Bietau, A. u. a.,** Zur Selbstkrise Jugendlicher in Schule und Subkultur. In: Zeitschrift für Pädagogik 27. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1981 (S. 339-362).

**Böhm, A.**, Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2000 (S. 475-485).

**Böhnisch, L.**, Abweichendes Verhalten. Weinheim, München: Juventa Verlag 1999.

**Bösel, M.**, Lebenswelt Familie. Ein Beitrag zur interpretativen Familiensoziologie. Frankfurt, New York: Campus 1980.

**Böfinger, J.**, Schule und Familie. Zum Wandel der Familie und Kindheit. In: Lukesch, H./ Peez, H. (Hrsg.), Erziehung, Bildung und Sozialisation in Deutschland. Regensburg: S. Roderer Verlag 2001 (S. 297-306).

**Bois-Reymond, M. du**, Der Verhandlungshaushalt im Modernisierungsprozess. In: Breyvogel, W. u. a. (Hrsg.), Teenie-Welten. Aufwachsen in europäischen Regionen. Opladen: Leske und Budrich 1998, S. 83-112.

**Bos, W./ Baumert, J.**, Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven internationaler Bildungsforschung: das Beispiel TIMSS/III. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament. B35-36/99. Bonn: 1999 (S. 3-15 und 39).

**Bourdieu, P.**, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1982.

**Bourdieu, P.**, Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2. Göttingen: Schwarz 1983, S. 183-198.

**Brake, A./ Büchner, P.**, Kindsein in Ost- und Westdeutschland. Allgemeine Rahmenbedingungen des Lebens von Kindern und jungen Jugendlichen. In: Büchner, P. u. a. (Hrsg.), Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen: Leske und Budrich 1996 (S. 43-66).

**Brandstädter, J.**, Personale Entwicklungskontrolle und entwicklungsregulatives Handeln. Überlegungen und Befunde zu einem vernachlässigten Forschungsthema. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (Kapitel 1), 1986 Jahrgang 18, (S. 316-334).

**Bronfenbrenner, U.**, Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen. In: Lüscher, K. (Hrsg.), Bronfenbrenner, U., Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett Verlag 1976.

**Bronfenbrenner, U.**, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett Verlag 1981.

**Brücher, B.**, die Geschichte der Elternpartizipation im Spannungsfeld zwischen Staatsschule und Elternrecht. In: Melzer, W., Eltern – SchülerInnen – Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule. Weinheim und München: Juventa Verlag 1985 (S.193-218).

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF; Hrsg.)**, Demographischer Wandel – (k)ein Problem! Werkzeuge für die betriebliche Personalarbeit. Bonn, Berlin 2005.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.)**, Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Lebensformen, Familienstrukturen, wirtschaftliche Situation der Familien und familiendemographische Entwicklung in Deutschland (4. Auflage). Bonn: 1998.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hrsg.)**, Fünfter Kinder- und Jugendbericht. Bundestagsdrucksache Bonn: 1994.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hrsg.)**, Neunter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bundestagsdrucksache 13/70. Bonn: 1994.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hrsg.),** Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bundestagsdrucksache Bonn: 2002.

**Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG; Hrsg.),** Achter Jugendbereich. Bericht über die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bundestagsdrucksache 11/6576. Bonn: 1990.

**Busch, F. W./ Scholz, W.-D.,** Wandel in den Beziehungen zwischen Familie und Schule. In: Nave-Herz, R. (Hrsg.), Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Eine zeitgeschichtliche Analyse. Stuttgart: Lucius und Lucius 2002 (S. 253-275).

**Cohen, P.,** Die Jugendfrage überdenken. In: Cohen, P. u. a., Verborgten im Licht. Neues zur Jugendfrage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986 (S. 22-98).

**Coleman, J. S.,** Der Verlust des sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1996, (S. 99-105).

**Coleman, J. S. / Hoffer, T./ Kilgore, S.,** Public, catholic and private schools compared. New York: basic Books 1982.

**Coleman, J. S. u.a.,** Equality of educational oportunity. Washington: U. S. Government Printing Office 1966.

**Combe, A./ Helsper, W.,** Was geschieht im Klassenzimmer?: Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung; zur Konzeptionalisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994.

**Cyprian, G./ Franger, G.,** Familie und Erziehung in Deutschland. Kritische Bestandsaufnahme der sozialwissenschaftlichen Forschung. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). Berlin: Kohlhammer Verlag GmbH 2001.

**Denzin, N. K.**, Symbolischer Interaktionismus. In: Flick u. a. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH 2000 (S. 136-149).

**Der Spiegel**, Augstein, R. (Hrsg.), Das Versagen der Eltern. Bildungsserie (Teil 5), Nr. 24/10.06.02. Hamburg 2002, S. 60-75.

**Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.)**, PISA 2000. Basiskompetenzen von SchülerInnen. Internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich 2001.

**DIE ZEIT**, Eltern sind das Volk. Ein Gespräch mit Renate Hendricks über 25 Jahre Elternarbeit. Nr. 22. Hamburg: Zeitverlag Gerd Bucerius GmbH & Co. KG 2004.

**Ditton, H.**, Familie und Schule als Bereich des kindlichen Lebensraumes: Eine empirische Untersuchung. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang 1987.

**Dollase, R.**, Kinder zwischen Familie und Peers. In: Herlth, A. u. a. (Hrsg.): *Spannungsfeld Familien – Kindheit*. Opladen: Leske und Budrich 2000 (S. 176-191).

**Duval, E. M.**, *Marriage and family development*. 5. Auflage. New York: Lippincott 1977.

**Ecarius, J.**, Pädagogik und Generation. Ein pädagogischer Generationenbegriff für Familie und Schule. In: Kramer R.-T. u. a., *Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie*. Opladen: Leske und Budrich 2001 (S. 40-62).

u. a.

**Eggen, B.**, *Familie der Gesellschaft. Kontinuität und Wandel*. Schriftenreihe Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Band 21. Ludwigshafen, Berlin: Verlag Wissenschaft und Praxis 1994.

**Engel, U./ Hurrelmann, K.**, Familie und Bildungschancen. Zum Verhältnis von Familie, Schule und Berufsausbildung. In: Nave-Herz, R./ Markefka, M. (Hrsg.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung*. Band 1: Familienforschung. Neuwied: Luchterhand 1989 (S. 475-490).

**Flitner, W.**, Theoretische Schriften. Abhandlung zu normativen Aspekten und theoretischen Begründungen der Pädagogik. In: Erlinghagen, K. u. a. (Hrsg.), Wilhelm Flitner Gesammelte Schriften. Band 3. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh 1989.

**Fend, H.**, Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim: Beltz Verlag 1974

**Fend, H.**, Gesamtschule im Vergleich. Weinheim: Beltz Verlag 1982.

**Fend, H.**, Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. 3. Auflage. Bern: Huber 1994.

**Fend, H.**, Der Umgang mit Schule in der Lebensphase Jugend. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber 1997.

**Finger-Trescher, U.**, Psychosoziale Beratung von Familien im institutionellen Kontext. Aktuelle Fragen und konzeptionelle Überlegungen. In: Büttner, C. u. a.: Gestalten der Familie – Familien im Wandel. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. Mainz: Matthias Grünewald Verlag 1992 (S. 63-83).

**Filipp, S. H. (Hrsg.)**, Kritische Lebensereignisse. München: Urban und Schwarzenberg 1981.

**Flitner, W.**, Theoretische Schriften. Abhandlungen normativen Aspekten und theoretischen Begründungen der Pädagogik. In: Gesammelte Schriften. Band 3. Ferdinand Schöningh: Paderborn, München, Wien, Zürich 1989.

**Ford, D. H./ Lerner, R. M.**, Development systems theory. (Kap. 1, 19). Newbury Park: Sage 1992.

**Fuchs, P.**, Liebe, Sex und solche Sachen: zur Konstruktion moderner Intimsysteme. Konstanz: UVK Universitätsverlag GmbH 1999.

**Giesecke, H.**, Wozu ist die Schule da. Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 1996.

**Giesecke, H.**, Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim: Juventa Verlag 1997.

**Glaser, B. G./ Strauss, A. L.**, Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber 1998.

**Grabbe, B.**, Chancen und Probleme der Kooperation zwischen Lehrern und Eltern bei der Mitarbeit im Unterricht in der Grundschule. Frankfurt: Suhrkamp 1983.

**Gukenbiehl, H. L. (Hrsg.)**, Felder der Sozialisation. Sozialwissenschaftliche Beiträge zum Studium pädagogischer Berufe. Braunschweig: Westermann Verlag 1979.

**Heinzel, F.**, Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag 1997 (S. 396-413).

**Helmke, A./ Văth-Szusdziara**, Familienklima, Leistungsangst und Selbstakzeptierung bei Jugendlichen. In: Lukesch, H. (Hrsg.), Familiäre Sozialisation und Intervention. Bern, Stuttgart, Wien: Huber Verlag 1980 (S. 199-221).

**Helmke, A. u. a .,** Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. In: Ewert u. a. (Hrsg.), Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Band XXII Jahrgang 1991. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie Hogrefe 1991 (S. 1-22).

**Hettlage, R.**, Traditionelle und moderne Formen des Zusammenlebens. In: Lukesch, H./ Peez, H., Erziehung, Bildung und Sozialisation in Deutschland. Regensburg: S. Roderer Verlag 2001 (S. 44-61).

**Hildenbrand, B.**, Anselm Strauss. In: Flick u. a. (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH 2000 (S. 32-42).

**Hildeschiedt, A.**, Schulversagen. In: Oerter, R./ Montada, L., Entwicklungspsychologie. 4. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1998 (S. 990-1005)

**Hillmann, K.-H.**, Wörterbuch der Soziologie (4. Auflage). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 1994.

**Hitzler, R./ Eberle, T. S.**, Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH 2000 (S. 109-118).

**Höpflinger, F./ Debrunner, A.**, Die unschätzbaren Leistungen der Familien. Überlegungen und Feststellungen. Bern: Pro Familia 1994.

**Hoffmann-Riem, C.**, Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie – Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32/1980. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH 1980 (S. 339-372).

**Hohm, H.-J.**, Soziale Systeme, Kommunikation, Mensch. Eine Einführung in soziologische Systemtheorie. Weinheim (u.a.): Juventa Verlag 2000.

**Holtappels, H. G.**, Ganztagschule und Schulöffnung. Weinheim und München: Juventa Verlag 1994.

**Honig, M.-S.**, Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1999.

**Hurrelmann, K.**, Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (6. Auflage). Weinheim und München: Juventa Verlag 1999.

**Hurrelmann, K./ Wolf, H. K.**, Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim und München: Juventa Verlag 1977.



**Kalthoff, H.**, Wohlerzogenheit. Frankfurt, New York: Campus 1997.

**Karpel, M. A./ Strauss, E. S.**, Family evaluation. New York: Gardner Press 1983.

**Keck, R. W. (Hrsg.)**, Erziehung ist unteilbar: Eltern und Lehrer als Partner. Freiburg i. Br.: Herder 1981.

**Kelle, U./ Erzberger, C.**, Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick u. a. (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH 2000 (S. 299-308).

**Kemmler, L.**, Schulerfolg und Schulversagen. Eine Längsschnittuntersuchung vom ersten bis zum fünfzehnten Schulbesuchsjahr. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie Hogrefe 1976 (S. 236-262).

**Kempfert, G./ Rolff, H.-G.**, Pädagogische Qualitätsentwicklung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2000.

**Kleber, E. W./ Fischer, R./ Hildeschmid, A./ Lohrig, K.**: Lernvoraussetzungen und Unterricht. Zur Begründung und Praxis eines adaptiven Unterrichts. Weinheim: Beltz Verlag 1977.

**Kneer, G./ Nassehi, A.**: Theorie sozialer Systeme: eine Einführung. 3. Auflage. München: Fink 1997

**König, R.**, Soziologie der Familie. In: Ders. (Hrsg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 7. Stuttgart: Enke 1976.

**Kötters, C.**, Elternhaus und Schule. In: Krüger, H.-H. u. a., Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer quantitativen SchülerInnen- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland. Opladen: Leske und Budrich 2000 (S. 37-72).

**Kohli, M.**, Die Institutionalisierung des Lebenslaufes. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37 (1) 1985. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH 1985 (S. 1-29).

**Kramer, R.-T.**, Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktion zur Schulkultur II. Opladen: Leske und Budrich 2002.

**Kramer, R.-T./ Helsper, W.**, SchülerInnen zwischen Familie und Schule – systematische Bestimmungen, methodische Überlegungen und biographische Rekonstruktionen. In: Krüger, H.-H./ Wenzel, H. (Hrsg.), Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Band 9. Halle-Wittenberg: ZSL Martin-Luther-Universität 2000 (S. 200-234).

**Kramer, R.-T. u. a.**, Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen: Leske und Budrich 2001.

**Krapp, A./ Mandel, H.**, Bedingungen des Schulerfolgs (Kapitel 5). München: Urban und Schwarzenberg 1973.

**Krapp, A.**, Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In: Krapp, A./ Prenzel, M., Interesse, lernen, Leistung (Vol. 24). Münster: Verlag Aschendorff 1992 (S. 9-52).

**Krappmann, L./ Oswald, H.**, Alltag der Schulkinder. Weinheim, München: Juventa Verlag 1995.

**Krüger, H.-H. u. a.**, Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer quantitativen SchülerInnen- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland. Opladen: Leske und Budrich 2000.

**Kraus, J.**, Spasspädagogik. Sackgassen deutscher Schulpolitik. München: Universitas Verlag 1998.

**Krumm, V.**, Wem gehört die Schule? Anmerkungen zu einem Missstand, mit dem fast alle zufrieden sind. Vortrag im Rahmen der interdisziplinären Vortragsreihe zur 25-Jahrfeier der Neugründung der Paris-London-Universität. Salzburg: 1987.

**Landesgesetz** über die Schulen in Rheinland-Pfalz (Schulgesetz – SchulG -) vom 06. November 1974 (GVBl. S. 487), zuletzt geändert durch Gesetz vom 12. Februar 1997 (GVBl. S. 53; Gamtsbl. S. 329).

**Lenhardt, G.**, Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1984.

**Lenz, K.**, Pädagogische Generationsbeziehungen aus soziologischer Sicht. In: Kramer, R.-T. u. a., Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen: Leske und Budrich 2001 (S. 16-39).

**Lerner, R. M.**, Concepts and theories of human development. (Kapitel 1) MA: Addison – Wesley 1976.

**Lerner, R. M. / Busch-Rossnagel, N. A.**, Individuals as producers of their own development: A life-span perspective. New York: Academic Press 1981.

**Lüscher, K.**, Postmoderne Herausforderungen an die Generationenbeziehungen. In: Krappmann, L./ Lepenies, A. (Hrsg.): Alt und Jung. Frankfurt am Main, New York: Campus 1997 (S.32-48).

**Lüscher, K.**, Familienrhetorik, Familienwirklichkeit, Familienforschung. In: Vaskovics, L. A: (Hrsg.): Familienleitbilder und Familienrealitäten. Opladen: Leske und Budrich 1997 (S. 50-68).

**Lüscher, K., u. a. (Hrsg.):** Die postmoderne Familie. Familiäre Strategien und Familienpolitik in einer Übergangszeit. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz GmbH 1988.

**Luhmann, N.**, Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag 1975 (S. 9-20).

**Luhmann, N.,** Gesellschaftliche Struktur und semantische Tradition. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1980 (S. 9-71).

**Luhmann, N.,** Soziale Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1984.

**Luhmann, N.,** Sozialisation und Erziehung. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag 1987 (S. 173-201).

**Luhmann, N.,** Soziales System Familie. In: Ders., Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag 1990 (S. 196-217).

**Luhmann, N.,** Die Form „Person“. In: Ders., Soziologische Aufklärung. Band 6: Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Westdeutscher Verlag 1995 (S. 142-154).

**Luhmann, N.,** Beobachtungen der Moderne. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992.

**Luhmann, N.,** Die Autopoiesis des Bewusstseins. In: Ders., Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Westdeutscher Verlag 1995 (S. 142-154).

**Mead, G. H.,** Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist. Chicago: University press 1934.

**Mead, M.,** Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. 4. Auflage. Freiburg: Walter Verlag 1973.

**Meinefeld, W.,** Hypothesen und Vorwissen in der Qualitativen Sozialforschung. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2000 (S. 265-275).

**Melzer, W.,** Eltern – SchülerInnen – Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule. Weinheim und München: Juventa Verlag 1985.

**Melzer, W.,** Familie und Schule als Lebenswelt. Zur Innovation von Schule durch Elternpartizipation. DJI Forschungsbericht. Weinheim und München: Juventa Verlag 1987.

**Melzer, W.,** Jugend und Politik in Deutschland. Gesellschaftliche Einstellungen, Zukunftsorientierungen und Rechtsextremismus – Potential Jugendlicher in Ost- und Westdeutschland. Opladen: Leske und Budrich 1992.

**Melzer, W.,** Elternhaus und Schule – ein Beispiel misslungener und gelungener gesellschaftlicher Partizipation von Familie. In: Böhnisch, L./ Lenz, K Hrsg.): Familien. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag 1997 (S. 299-311).

**Melzer, W./ Neubauer, G.,** Elternmitarbeit im Unterricht der Primarstufe. Erfahrungen und Einschätzungen der praktischen Arbeit. In: Melzer, W., Eltern – SchülerInnen – Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule. Weinheim und München: Juventa Verlag 1985 (S. 263 ff).

**Melzer, W. / Ackermann, C.,** Schulkultur und ihre Auswirkung auf Gewalt. In: Forschungsgruppe Schulevaluation. Opladen: Leske und Budrich 1998 (S. 189-219).

**Melzer, W./ Al-Diban, S.,** Vermittlung von Fachleistungs- Sozial- und Selbstleistungskompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe der Schule. In: Melzer, W./ Sandfuchs, U. (Hrsg.), Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim, München: Juventa Verlag 2001 (S. 37-64).

**Menzemer, U.,** Leiden an Schule Frankfurt am Main: Suhrkamp 1981.

**Mitterauer, M./ Sieder, R.,** Vom Patriarchat zur Partnerschaft: Zum Strukturwandel der Familie. 1. Auflage. München: Beck 1977.

**Mitterauer, M.,** Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986.

**Münchmeier, R.,** Von der Unterordnung zum Gegenüber. Zum Wandel im Generationenverhältnis. In: Böhnisch, L./ Lenz, K. (Hrsg.): Familien: eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim, München: Juventa Verlag 1997 (S. 113-128).

**Nassehi, A.,** Kommunikation verstehen. In: Sutter, Tilmann, Beobachten verstehen, Verstehen beobachten. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH 1997 (S. 134-163).

**Nave-Herz, R.,** Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1994.

**Nave-Herz, R.,** Wandel und Kontinuität in der Bedeutung, in der Struktur und Stabilität von Ehe und Familie in Deutschland. In: Nave-Herz, R. (Hrsg.), Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Eine zeitgeschichtliche Analyse. Stuttgart: Lucius und Lucius 2002 (S. 45-70).

**Nave-Herz, R.,** Wandel in den Beziehungen zwischen Familie und Schule. In: Nave-Herz, R., Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland: Eine zeitgeschichtliche Analyse. Stuttgart: Lucius und Lucius 2002 (S. 253-275).

**Nickel, H.,** Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. In: Heller, K. A./ Nickel, H. (Hrsg.), Psychologie in Erziehung und Unterricht. 37. Jahrgang. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag 1990 (S. 217-227).

**Nittel, D.,** Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Weinheim: Juventa Verlag 1992.

**Noack, P.,** Der Stellenwert von Eltern und Lehrern in den psychosozialen Entwicklungsprozessen der Lebensphase Jugend. In: Kramer, R.-T. u. a., Pädagogische Generationenbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Familie und Schule. Opladen: Leske und Budrich 2001 (S. 256-274).

**Nohl, H.,** Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke 1933.

**Oerter, R.,** Kindheit. In: Ders./ Montada, L., Entwicklungspsychologie (4. Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union 1998 (S. 277 ff).

**Oerter, R./ Dreher, E.,** Jugendalter. In: Oerter, R./ Montada, L., Entwicklungspsychologie (4. Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union 1998 (S. 310 ff)

**Oerter, R./ Montada, L.,** Entwicklungspsychologie (4. Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union 1998.

**Ortman, H.,** Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. Kritik einer bildungspolitischen Leitvorstellung. 3. Auflage. München: Juventa Verlag 1973.

**Petzold, M.,** Paare werden Eltern. Eine familienentwicklungspsychologische Längsschnittstudie. München: Quintessenz 1991.

**Petzold, M.,** Die Einschulung des ersten Kindes und die Erwartungen der Eltern – Eine kleine Pilotstudie. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung (Hrsg.), Zeitschrift für Familienforschung. Heft 2/ 4. Jahrgang. München: 1992 (S. 160-170).

**Peuckert, R.** Familienformen im sozialen Wandel (2. Auflage). Opladen: Leske und Budrich 1996.

**Plomin, R.,** The nature and nurture of cognitive abilities. In: Sternberg, R. J. (Hrsg.), Advances in the psychology of human intelligence. Band 4. Hillsdale, New York: Erlbaum 1988 (S. 1-33).

**Portmann, R. (Hrsg.),** Kinder kommen zur Schule. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e. V. 1988.

**Reuband, K.-H.,** Aushandeln statt Gehorsam. Erziehungsziele und Erziehungspraktiken in den alten und neuen Bundesländern im Wandel. In: Böhnisch, L./ Lenz, K. (Hrsg.): Familien: eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim, München: Juventa Verlag 1997 (S. 129-154).

**Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.),** Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 8. Weinheim und München: Juventa Verlag 1994 (S. 16, ff).

**Rolff, H.-G.**, Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim und München: Juventa Verlag 1997.

**Rodax, K./ Spitz, N.:** Sozialstaus und Schulerfolg. Darstellung und Kritik der schichtspezifischen Sozialisationsforschung. Heidelberg: Quelle und Meyer 1978.

**Rodax, K./ Spitz, N.:** Soziale Umwelt und Schulerfolg. Weinheim: Beltz Verlag 1982.

**Rutz, M.**, Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München: Goldmann Verlag 1997.

**Sauer, J./ Gamsjäger, E.**, Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistungen und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag 1996.

**Schäfers, B.**, Soziologie des Jugendalters. Eine Einführung. 6. Auflage. Opladen: Leske und Budrich 1998.

**Schneewind, K. A.**, Familienentwicklung (Kap. 3). In: Oerter, R./ Montada, L., Entwicklungspsychologie. 4. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1998.

**Schneewind, K. A./ Pekrun, R.**, Theorien der Erziehungs- und Sozialisationspsychologie. In: Schneewind, K. A. (hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie, Band 1 Göttingen: Hogrefe 1994 (S. 3-39).

**Schneider, N. F.**, Zur Lage und Zukunft der Familie in Deutschland. In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik, 51, 4. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2002 (S. 511-544).

**Schneider, W. L.**, Die Analyse von Struktursicherungsoperationen als Kooperationsfeld von Konversationsanalyse, objektiver Hermeneutik und Systemtheorie. In: Sutter, Tilmann, Beobachten verstehen, Verstehen beobachten. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH 1997 (S. 164-227).



**Stichweh, R.,** Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994.

**Stierlin, H.,** Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter. 6. Auflage. Frankfurt: Suhrkamp 1996.

**Strauss, A./ Corbin, J.,** Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Verlag 1996.

**Struben, G.,** Die Schule-Elternhaus-Beziehung als Ausdruck des herrschenden Wirklichkeitsverständnisses: von der Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang 1998.

**Tillmann, K.-J./ Meier, U.,** Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von SchülerInnen in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von SchülerInnen. Internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich 2001 (S. 468-506).

**Treiber, B./ Weinert, F.-E.,** Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Melzer, W./ Sandfuchs, U. (Hrsg.), Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim, München: Juventa Verlag 2001 (S. 65-85).

**Tyrell, H.,** Die Familie als „Urinstitution“: Neuerliche spekulative Überlegungen zu einer alten Frage. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Soziapsychologie Jahrgang 30, Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH 1978 (S. 611-651).

**Tyrell, H.,** Familie und gesellschaftliche Differenzierung. In: Pross, H. (Hrsg.): Familie – wohin? Reinbek: Rowohlt 1979 (S. 13-77).

**Tyrell, H.,** Familienalltag und Familienumwelt: Überlegungen aus systemtheoretischer Perspektive. In: ZSE Heft 2. Weinheim: Juventa Verlag 1982, (S. 167).

**Tyrell, H.,** Gesichtspunkte zur institutionellen Trennung von Familie und schule. In: Melzer, W. (Hrsg.): Eltern, SchülerInnen, Lehrer. Weinheim, München 1985 (S. 81-102).

**Tyrell, H.**, Probleme des Familienlebens angesichts von Konsummarkt, Schule und Fernsehen. In: Schulze, H.-J./ Mayer, T.: Familie: Zerfall oder neues Selbstverständnis? Würzburg: Königshausen und Neumann 1987 (S. 55-66).

**Tyrell, H.**, Ehe und Familie – Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung. In: Lüscher, K. u. a.: die >>postmoderne << Familie. Familiäre Strategien und Familienpolitik in einer Übergangszeit. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz GmbH 1988 (S. 145-156).

**Ulich, K.**, Schule als Familienproblem? Frankfurt am Main: Athenäum 1989.

**Wagner, M.**, Familie und soziales Netzwerk. In: Nave-Herz, R. (Hrsg.): Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland: Eine zeitgeschichtliche Analyse. Stuttgart: Lucius und Lucius 2002 (S. 227-251).

**Wagner-Winterhager, L.**, Jugendliche Ablösungsprozesse im Wandel des Generationenverhältnisses. Auswirkungen auf die Schule. In: Die Deutsche Schule, 82. Jahrgang. Heft 4. 1990 (S. 452-465).

**Winterhager-Schmid, L.**, Der pädagogische Generationenvertrag: Wandlungen in den pädagogischen Generationenbeziehungen in Schule und Familie. In: Kramer, R.-T. u. a.: Pädagogische Generationenbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Familie und Schule. Opladen: Leske und Budrich 2001 (S. 239-255).

**Witjes, W./ Zimmermann, P.**, Elternmitwirkung in der Schule – Eine Bestandsaufnahme in fünf Bundesländern. In: Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiel und Perspektiven. Band 11. Weinheim, München: Juventa Verlag 2000 (S. 221-256).

**Witzel, A.**, Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/ New York: Campus 1982.

**Wurzbacher, G. (Hrsg.)**, Die Familie als Sozialisationsfaktor: Der Mensch als soziales und personales Wesen, Band 3. Stuttgart: Enke 1968.

**Ziehe, T.,** Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. Entzauberungseffekte in Pädagogik, Schule und Identitätsbildung. In: Combe u. a. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (2. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997 (S. 924–942).

**Zinnecker, J.,** Accessoires. Aesthetische Praxis und Jugendkultur. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Ed.), Näherungsversuche. Opladen: Leske und Budrich 1981.

**Zinnecker, J.,** Jugendkultur 1940-1985. Herausgegeben vom Jugendwerk der Deutschen Shell. Opladen: Leske und Budrich 1987.

**Zinnecker, J. u. a.,** Kindheit in Deutschland: aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, München: Juventa Verlag 1996.

### ***Weiterführende Literatur***

**Adrain, W.,** Demokratie als Partizipation. Versuch einer Wert- und Einstellungsanalyse. Meisenheim: a. Gl.: Hain 1977.

**Kaufmann, F.-X.,** Zukunft der Familie: Stabilität, Stabilitätsrisiken und Wandel der familiären Lebensformen sowie ihre gesellschaftlichen und politischen Bedingungen. München: Beck 1990.

**Kaufmann, F.-X.,** Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen. München: Beck 1995.

**Lauterbach, W.,** Familie und private Lebensform – oder: Geht der Gesellschaft die Familie aus? In: Glatzer, W./ Oster, I. (Hrsg.), Deutschland im Wandel. Opladen: Leske und Budrich 1999, S. 239-254.

**Schelsky, H.,** Systemüberwindung, Demokratisierung und Gewaltenteilung. Grundsatzkonflikte der Bundesrepublik. 3. Auflage. München: Beck 1973

**Uehlinger, M.**, Politische Partizipation in der Bundesrepublik. Strukturen und Erklärungsmodelle. Opladen: Westdeutscher Verlag 1988.

### **Websites**

<http://www.bmbf.de>

<http://qualitative-research.net/fqs> Witzel, A. (2000, Januar). Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Research [On-line Journal], 1(1).