

Betz, Tanja; Bischoff-Pabst, Stefanie; Eunicke, Nicoletta; Menzel, Britta
Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Forschungsbericht 2. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen

Gütersloh : Bertelsmann Stiftung 2019, 227 S.



Quellenangabe/ Reference:

Betz, Tanja; Bischoff-Pabst, Stefanie; Eunicke, Nicoletta; Menzel, Britta: Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Forschungsbericht 2. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen. Gütersloh : Bertelsmann Stiftung 2019, 227 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-205813 - DOI: 10.25656/01:20581

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-205813>

<https://doi.org/10.25656/01:20581>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

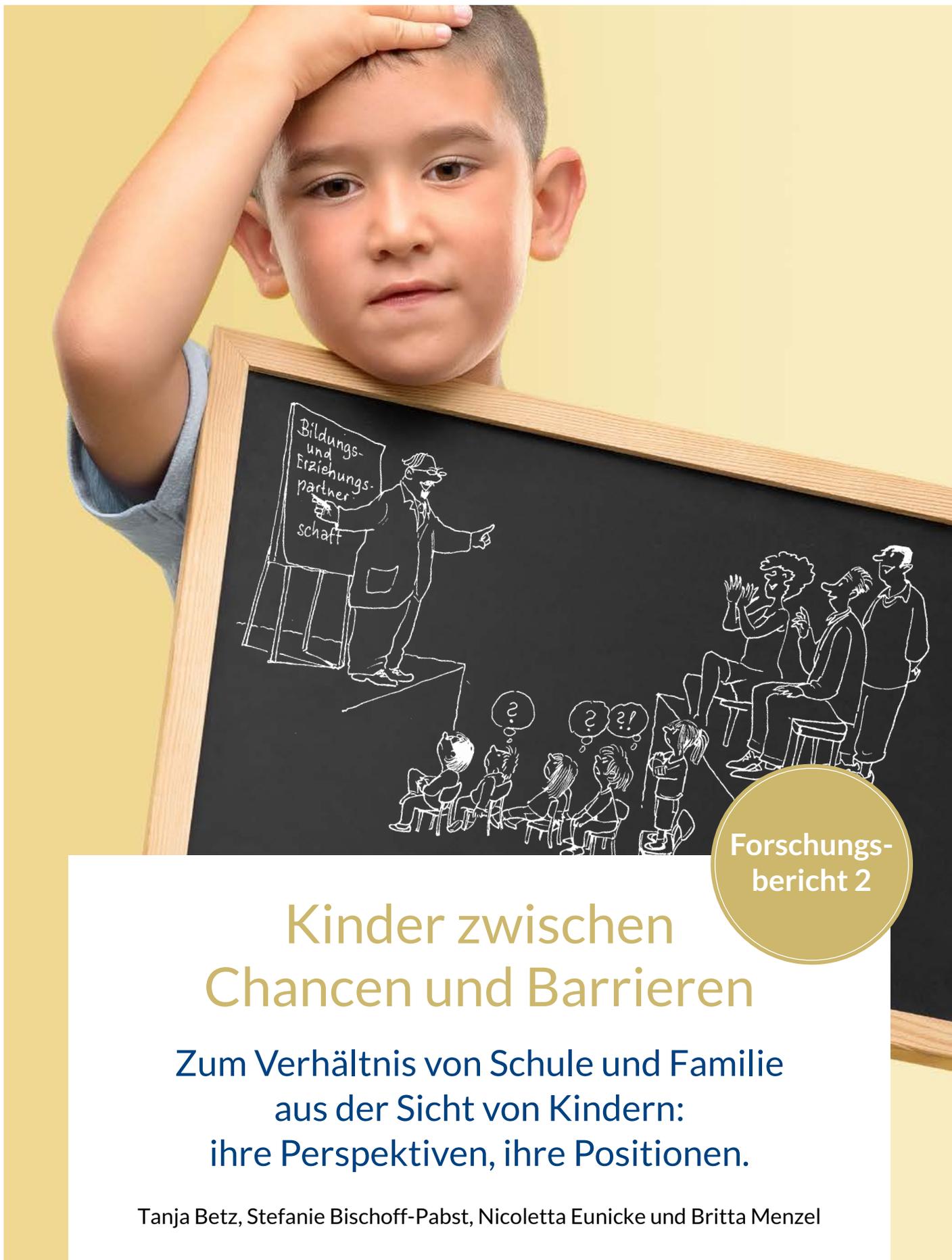
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Forschungs-
bericht 2

Kinder zwischen Chancen und Barrieren

Zum Verhältnis von Schule und Familie
aus der Sicht von Kindern:
ihre Perspektiven, ihre Positionen.

Tanja Betz, Stefanie Bischoff-Pabst, Nicoletta Eunicke und Britta Menzel



Forschungs-
bericht 2

Kinder zwischen Chancen und Barrieren

Zum Verhältnis von Schule und Familie
aus der Sicht von Kindern:
ihre Perspektiven, ihre Positionen.

Tanja Betz, Stefanie Bischoff-Pabst, Nicoletta Eunicke und Britta Menzel

unter Mitarbeit von Laura B. Kayser und Laura A. Layer

Inhalt

Vorwort	7
1 Einführung	10
2 Zum Verhältnis von Familie und Grundschule: Positionen und Perspektiven von Kindern	13
2.1 Problemexposition: Positionen und Perspektiven von Kindern als Leerstelle	14
2.2 Aufbau und Grundlagen der Studie	23
3 Methodisches Vorgehen	26
3.1 Sampling und Feldzugang	26
3.2 Erhebungsmethoden	29
3.3 Auswertungsmethoden	39
4 Kontaktformen zwischen Familie und Grundschule aus Kinderperspektive(n)	56
4.1 Überblick über Kontaktformen aus Kinderperspektive(n)	57
4.2 Kinderperspektiven auf den Elternabend	59
4.3 Kinderperspektiven auf Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräche	65
Zusammenfassende Interpretation der Kinderperspektiven auf Elternabende und LSE-Gespräche (Kapitel 4)	75
5 Selbstpositionierungen von Kindern bei Kontakten zwischen Schule und Familie	79
5.1 Kinder als Gegenstand der Kommunikation unter Erwachsenen	82
5.2 Kinder als Machtlose	84
5.3 Kinder als Ausgeschlossene	87
5.4 Kinder als Zuhörende / Mitlesende	89
5.5 Kinder als Informierte	91
5.6 Kinder als (Des-)Interessierte	91
5.7 Kinder als Gatekeeper	93
5.8 Kinder als Beitragende	98
5.9 Kinder als Gesprächspartner*in in der Position ‚Kind‘	99
5.10 Kinder als schulisches Verbesserungsprojekt	101
5.11 Kinder als Profiteure	102
Zusammenfassende Interpretation der Selbstpositionierungen von Kindern bei Kontakten zwischen Schule und Familie (Kapitel 5)	104

6 Handlungsleitende Orientierungen im Verhältnis Schule – Familie: Drei sinngenetische Typen	107
6.1 Typ 1: Einbezug und Informiertsein – Orientierung an Involvierung	111
6.2 Typ 2: Sich-Entziehen und Separation – Orientierung an Abgrenzung	129
6.3 Typ 3: Ohnmacht und Akzeptanz – Orientierung an Anpassung	146
Zusammenfassende Interpretation der kollektiven Handlungsorientierungen (Kapitel 6)	162
7 Soziogenese: Erste Hinweise auf konjunktive soziale Erfahrungsräume der Kinder	165
7.1 Typenvergleichende Korrespondenzanalyse zu den sozialen Erfahrungsräumen des Typs 1	167
7.2 Typenvergleichende Korrespondenzanalyse zu den sozialen Erfahrungsräumen des Typs 2	169
7.3 Typenvergleichende Korrespondenzanalyse zu den sozialen Erfahrungsräumen des Typs 3	171
Zusammenfassende Interpretation der geteilten sozialen Erfahrungsräume (Kapitel 7)	172
8 Zusammenfassung der empirischen Befunde zu Positionen und Perspektiven von Kindern im Verhältnis Schule – Familie	175
9 Herausforderungen für die Gestaltung des Zusammenwirkens von Schule und Familie	185
Literatur	208
Abstract	222
Über die Autorinnen	224
Impressum	226

Abbildungen

ABBILDUNG 1	Überblick über die Projektphasen (2015–2018)	24
ABBILDUNG 2	Übersicht über das Sampling	26
ABBILDUNG 3	Vorstellung der Studie in Schulklassen	28
ABBILDUNG 4	Gestaltung der Gruppendiskussionen als Expert*innenrunden	33
ABBILDUNG 5	Szenarien der Gestaltung des Verhältnisses Familie – Schule	35
ABBILDUNG 6	Urkunde	36
ABBILDUNG 7	Memory-Karten aus den Einzelinterviews	38
ABBILDUNG 8	Auszug aus einem thematischen Verlauf	45
ABBILDUNG 9	Auszug aus dem standardisierten Fragebogen	53
ABBILDUNG 10	Kontaktformen zwischen Familien und Grundschulen aus Kindersicht	58

Tabellen

TABELLE 1	Gekürzte Version der verwendeten Transkriptionszeichen	39
TABELLE 2	Erstes Ergebnis der sinngenetischen Typenbildung: Orientierungsproblem	49
TABELLE 3	Zweites Ergebnis der sinngenetischen Typenbildung: Vergleichsdimensionen	50
TABELLE 4	Drittes Ergebnis der sinngenetischen Typenbildung: Handlungsmodi	51
TABELLE 5	Sinngenetische Typik im Überblick	111

Vorwort

Was sagen Grundschul Kinder zu Elternabenden, Elterngesprächen oder zufälligen Begegnungen zwischen ihren Eltern und Lehrkräften? Wie finden sie diese Treffen und welche Rolle nehmen sie selbst dabei ein? Diesen Fragen geht der zweite Forschungsbericht „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ nach,¹ den Tanja Betz von der Johannes Gutenberg-Universität Mainz mit ihrem Team in einem Kooperationsprojekt mit der Bertelsmann Stiftung erarbeitet hat. Er stellt die Kinder als bisher in der wissenschaftlichen wie fachpolitischen Debatte vernachlässigte Akteure in den Mittelpunkt und fragt nach ihrer Perspektive auf eine ‚gute‘ Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Familie.

In Gruppendiskussionen und Einzelinterviews haben Schüler*innen dritter und vierter Klassen an fünf Regelgrundschulen in Hessen und Rheinland-Pfalz den Forscherinnen Einblicke in die Sichtweise von Kindern auf die Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie gegeben. Die Auswertungen machen dabei sehr deutlich: Es gibt nicht die eine Perspektive der Kinder. Schüler*innen sind genau so wenig eine homogene Gruppe wie Eltern oder auch Lehrkräfte. Manche Kinder wollen informiert und involviert sein, wenn ihre Eltern mit der Schule in Kontakt kommen. Sie haben die Erfahrung gemacht, dass sie von einem engen Verhältnis zwischen Schule und Familie profitieren, freuen sich, wenn die Mütter oder Väter in die Schule kommen und sie selbst z. B. in Lehrer-Schüler-Elterngesprächen dabei sein und mitreden können. Dies trifft – darauf deuten die Befunde hin – allerdings eher auf Kinder aus ressourcenstärkeren Familien zu.

Andere Kinder versuchen hingegen die Lebenswelten Familie und Schule möglichst gut voneinander zu trennen. Ein Kind beschreibt z. B., dass es in seiner Freizeit „ein anderer Mensch als in der Schule“ ist und dieses „Freizeit-“ bzw. „Zuhause-Ich“ soll möglichst nicht in der Schule bekannt werden. Einigen Kindern gelingt es aber nicht, den Informationsfluss zwischen ihren Eltern und der Schule über für sie „private“ Themen zu kontrollieren. Vielmehr plaudern ihre Eltern „Geheimnisse“ aus oder es werden gegen ihren Willen Fotos zwischen Lehrkräften und Eltern ausgetauscht. Begegnungen zwischen ihren Eltern und Lehrkräften versuchen sie sich daher eher zu entziehen. Sie empfinden sie als unangenehm, bedrohlich und haben zum Teil Angst davor. Wieder andere Kinder nehmen die Treffen zwischen Eltern und Lehrkräften und die ihnen dabei zugewiesene Rolle einfach hin und hinterfragen sie nicht. Sie erleben sich dabei aber mitunter als machtlos und handlungsohnmächtig.

Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, in der sich alle Beteiligten – Lehrkräfte, Eltern und Schüler*innen – auf Augenhöhe begegnen, intensiv zusammenarbeiten und sich über alles austauschen, ist damit aus der Perspektive vieler Kinder keine Idealvorstellung. Vielmehr weisen die Befunde auf vielfältige Ambivalenzen

¹ Der erste Forschungsbericht des Kooperationsprojektes hat sich mit der Gestaltung des Verhältnisses von Familie und Kita beschäftigt und dabei vor allem die Perspektiven von Eltern und Fachkräften beleuchtet. Zum Download unter: www.bertelsmann-stiftung.de/chancen-barrieren-kita.

hin. Und diese Ambivalenzen zeigen sich nicht nur bei Kindern – das haben bereits andere Veröffentlichungen im Rahmen des Forschungsprojekts sowie weitere Studien gezeigt. Auch Lehrkräfte ringen darum, einerseits ihrer Aufgabe als Vertreter*innen der Schule – nämlich zu lehren, zu bewerten und gerade am Ende der Grundschule auch Übergangsempfehlungen auszusprechen – gerecht zu werden und andererseits Eltern und Kindern partnerschaftlich, vertrauensvoll und auf Augenhöhe zu begegnen. Bei Eltern zeigt sich wiederum – ähnlich wie bei den Kindern – eine große Heterogenität, wie und wie intensiv sie sich in Bildungsinstitutionen einbringen wollen und mitunter auch können.

Vor diesem Hintergrund erscheint es uns unerlässlich, die fachpolitisch sehr präzise und zugleich idealisierende Vorgabe von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zu hinterfragen und das Konzept fachlich breiter zu reflektieren. Wir möchten mit der Studie daher eine Diskussion über alternative Formen, Möglichkeiten und Ziele der Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrkräften und Kindern anstoßen. Alle Ebenen – Schulen, Bildungsverwaltung und -politik – sollten vielfältige Wege der Zusammenarbeit entwickeln und erproben. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei darauf liegen, Kinder stärker in die Gestaltung des Verhältnisses von Familie und Schule einzubeziehen. Dazu sollten auch Schüler*innenvertretungen von Anfang an systematisch befragt und beteiligt werden. Zudem ist es zentral, dass die oben skizzierten Ambivalenzen sowie Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern, Lehrkräften und Eltern sowie Familien unterschiedlicher Milieus berücksichtigt und reflektiert werden. Denn nur dann können Grenzen und Risiken verschiedener Formen der Zusammenarbeit mit Blick auf Bildungschancen bzw. Barrieren für bestimmte Kinder aufgedeckt und bearbeitet werden.

Dies ist eine herausfordernde und wichtige Aufgabe für alle beteiligten Akteure. Sie kann nur gelingen, wenn gleichzeitig auch die Frage nach den notwendigen Rahmenbedingungen in Bezug auf Zeit, Personal, Aus- und Fortbildung sowie Räumlichkeiten für eine gute Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie thematisiert wird und ausreichende Ressourcen bereitgestellt werden.

Wir sind gespannt auf die Debatte und freuen uns auf Ihre Reaktionen.



Dr. Jörg Dräger
Mitglied des Vorstands
der Bertelsmann Stiftung



Anette Stein
Programmdirektorin
Wirksame Bildungsinvestitionen

1 Einführung

Der vorliegende Bericht ist der zweite Band des Forschungsprojekts „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“, das sich intensiv mit den Fragen beschäftigt hat, wie Familien und Bildungseinrichtungen, d. h. Kindertageseinrichtung bzw. Schule, interagieren und welche Chancen und Barrieren sich dabei mit Blick auf die Bildung und Teilhabe von Kindern zeigen.

Die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie wird in der Fachliteratur und -debatte mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet, wie Zusammenarbeit, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, Kooperation, Elternarbeit etc. Ihr wird in einem fachlichen und fachpolitischen Kontext eine hohe Bedeutung zugewiesen (exemplarisch: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH 2017; Killus 2017; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2014; Vodafone Stiftung Deutschland 2013). Zugleich gibt es mittlerweile zahlreiche wissenschaftliche Studien und empirische Forschungsergebnisse zu Kita und Schule und ihrem Verhältnis zur Familie (exemplarisch: Betz et al. 2017; Thon et al. 2018; Killus & Paseka 2016) sowie theoretische Beiträge dazu, wie das Verhältnis zwischen Schule und Familie besser verstanden und begriffen werden kann (u. a. Böhnisch 2018, S. 407 ff.; Hopf 2015; Busse & Helsper 2007).

Seine Bedeutung erhält das Verhältnis von Familie und Bildungsinstitution nicht zuletzt aus der Einsicht, dass sich Kinder in unterschiedlichen Sozialisationskontexten und Lebenswelten bewegen, die zugleich aufeinander bezogen sind bzw. auf eine bestimmte Art und Weise aufeinander bezogen sein *sollen*. Entsprechend gibt es rechtliche Vorgaben, wie das Verhältnis von Kita, Schule und Familie konzipiert ist und welche Rechte und Pflichten demzufolge für die jeweiligen Beteiligten und die Institutionen festgelegt sind (hierzu: Betz et al. 2017, S. 48 ff.), sowie politische Orientierungspunkte wie die Bildungs- und Erziehungspläne (ebd., S. 55 ff.) und in Bezug auf Schule insbesondere auch die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz aus verschiedenen Jahren (Kultusministerkonferenz 2003, 2013, 2018a, b).

Mit dem Fokus auf das Verhältnis zwischen Kita bzw. Schule und Familie wird das Ziel verfolgt, dieses Verhältnis pädagogisch, rechtlich wie auch politisch zu gestalten und an aktuelle Lebenswirklichkeiten und gesellschaftliche Erfordernisse anzupassen (Böhnisch 2018). Zuspitzend spricht Knoll (2018) mit Bezug zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft davon, dass es darum gehe, „das Verhältnis zwischen unterschiedlich gesellschaftlich verorteten Instanzen zu optimieren,

die mit der Erziehung und Bildung oder allgemeiner: mit der Sorge um Kinder befasst sind“ (ebd., S. 93). Dieser Fokus auf die ‚Optimierung‘ zielt auch darauf ab, dass gerade zwischen den zentralen Lebenswelten von Kindern Fragen von Bildungsungleichheit virulent werden (u. a. Betz 2015; Hopf 2015).

Solche Bildungsungleichheiten äußern sich, wie Studien wiederholt gezeigt haben, in einem engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft von Kindern und ihren Chancen auf Erfolg im Bildungssystem. Über ein verstärktes ‚Zusammenrücken‘ zwischen Familien, Kitas und Schulen, über arbeitsteilige und partnerschaftliche Formen der Zusammenarbeit (Walper, Langmeyer & Wendt 2015), soll damit auch ein Beitrag zur (frühen) Verminderung von Bildungsungleichheiten geleistet werden (u. a. Kultusministerkonferenz 2018a). Deren Zustandekommen und Aufrechterhaltung haben sich allerdings als sehr komplex erwiesen (Betz et al. 2017; Hopf 2015) – so geht es in dem Forschungsprojekt auch darum, die (unsichtbaren) Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit zwischen Familie, Kita und Schule aus der Perspektive von Fach- und Lehrkräften sowie aus der Perspektive von Eltern und mit Blick auf die Logiken der Praxis herauszuarbeiten. Dabei werden auch die Positionen und Perspektiven von Kindern mitberücksichtigt, denen bislang insgesamt noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde (hierzu u. a. Betz 2018; Stiller 2016).

Im Mittelpunkt des Forschungsprojekts „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ stehen damit erstens die unterschiedlichen *Perspektiven* der beteiligten Akteure auf die Zusammenarbeit bzw. darauf, wie das Verhältnis zwischen Schule und Familie gestaltet wird. Hierbei werden zweitens insbesondere die Perspektiven der Kinder als bislang sowohl in der Wissenschaft als auch in Bezug auf den Fachdiskurs vernachlässigte Akteursgruppe in den Vordergrund gerückt und ihre *Positionen* in der Ausgestaltung dieses Verhältnisses genauer betrachtet. Ziel ist es, darauf aufbauend drittens *Herausforderungen* für die Gestaltung des Verhältnisses von Bildungsinstitutionen und Familie herauszuarbeiten; diese sind insbesondere angesichts gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und damit auch Dominanz- und Machtverhältnisse zu untersuchen, die sowohl zwischen Eltern sowie Fach- und Lehrkräften als auch zwischen Erwachsenen und Kindern zum Ausdruck kommen. Denn sie können nicht zuletzt auch Einfluss auf die Erfolge von Kindern im Bildungssystem haben.

Die übergeordneten Ziele des Forschungsprojekts liegen damit zusammengefasst darin,

- wissenschaftliche Erkenntnisse über Positionierungen, Perspektiven und Handlungsorientierungen von Fachkräften, Lehrkräften, Eltern und Kindern sowie über typische Interaktionen zwischen den Bildungsinstitutionen und der Familie zu gewinnen; dies geschieht vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und Erwartungshaltungen, die in Bildungsinstitutionen und ebenso zwischen Institutionen und Familien ihren Ausdruck finden,
- mittels empirischer Forschung und unterschiedlicher qualitativer Zugänge transparent zu machen, durch welche subtilen, gewöhnlichen Prozesse und Erfahrungen sowie gängigen Vorstellungen von Fach- und Lehrkräften sowie Eltern Differenzen und damit im zeitlichen Verlauf auch Ungleichheiten im (pädagogischen) Alltagsgeschehen zwischen Kita und Familie hergestellt werden,

- die (Fach-)Öffentlichkeit für die komplexen Mechanismen der Reproduktion von generationalen und bildungsbezogenen Ungleichheiten auf der Mikroebene des Geschehens zwischen Familie sowie Kita und Schule zu sensibilisieren und
- die gewonnenen empirischen Erkenntnisse zu spezifischen Herausforderungen zu verdichten, die ausgehend von Zusammenarbeit – verstanden als multiperspektivisches und multidimensionales Konzept – zu einer reflexiven und ungleichheitssensiblen Qualitätsentwicklung in Kitas und Schulen mit dem Fokus auf Familien beitragen können.

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ werden in zwei Abschlussberichten dargestellt. Der hier vorliegende Band 2 beschäftigt sich mit der Zusammenarbeit zwischen Familie und Grundschule und nimmt in erster Linie die kindlichen Akteure in den Blick: Es wird gefragt, welche Positionen für Kinder im Verhältnis von Familie und Grundschule typisch sind und welche Perspektiven sie auf die Gestaltung des Verhältnisses haben. In Band 1 wird die Zusammenarbeit zwischen Familie und Kita untersucht. In den Mittelpunkt rücken hier die Perspektiven der erwachsenen Akteure, d. h. Fachkräfte und Eltern (Betz et al. 2019).

2 Zum Verhältnis von Familie und Grundschule: Positionen und Perspektiven von Kindern

Seit mehreren Jahrzehnten findet eine intensive fachliche Auseinandersetzung dazu statt, wie das Verhältnis zwischen Familie und Schule ausgestaltet werden soll. Der Fokus liegt auf Formen der Elternarbeit an Schulen und insbesondere auf der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Familie (exemplarischer Überblick in: Hauser & Mundwiler 2015a; Sacher 2014). Dies zeigt sich an einer großen Fülle an vorwiegend praxisorientierter Fachliteratur dazu, worin die Herausforderungen einer solchen Partnerschaft und Elternarbeit² liegen und wie sie umgesetzt werden kann und soll (exemplarisch: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH 2017; Lehmann 2012; Sacher 2014; Stabenow 2017; Textor 2009; Vodafone Stiftung Deutschland 2013). Fokussiert wird die Vielfalt an Themenfeldern u. a. darauf,

- worin Kontaktbarrieren zwischen Schule und Elternhaus bestehen und wie diese abgebaut werden können,
- wie interkulturelle Elternarbeit zu gestalten ist,
- welche Besonderheiten der Kontakt mit Vätern beinhaltet,
- wer als ‚schwer erreichbare‘ Eltern zu klassifizieren ist und wie Kontakt zu ihnen aufgenommen werden kann,
- wie eine partnerschaftliche Zusammenarbeit an Ganztagschulen ausgestaltet sein kann,
- wie die Erziehungskompetenzen der Eltern gestärkt werden können,
- wie Eltern ihre Kinder zuhause (u. a. im Kontext Hausaufgaben) besser in schulischen Angelegenheiten unterstützen können,
- welche Beratungskompetenzen Lehrkräfte für die Elternarbeit benötigen,
- wie Eltern stärker in schulische Entscheidungen eingebunden werden können (z. B. Epstein 1995; Epstein et al. 2002; Hertel 2017; Sacher 2014).

Auffällig *wenig* wird dabei indessen über eine entscheidende Position in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie gesprochen: diejenige der Kinder bzw. der Schüler*innen (vgl. Betz 2015; Betz et al. 2017; Sacher 2014, S. 173 ff.) und ihre Perspektiven auf die Partnerschaft bzw. die ‚Zusammenarbeit‘³

2 In zahlreichen Publikationen werden die Begriffe Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und Elternarbeit synonym verwendet. Häufig werden die Begrifflichkeiten auch zeitlich grob geordnet, in dem Sinne, dass die Partnerschaft die Elternarbeit diskursiv ‚abgelöst‘ habe (hierzu u. a. Paseka 2017). Eine einheitliche Definition, was unter Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, was unter Elternarbeit und Zusammenarbeit zu verstehen ist, liegt nicht vor (zu diesen Schwierigkeiten bereits: Betz 2015).

3 Was unter Zusammenarbeit zu verstehen ist und inwiefern Partnerschaft eine spezifische Form der Zusammenarbeit darstellt, wird geklärt und kontextualisiert u. a. in Betz et al. (2017). Um nicht im Vorfeld theoretisch festzulegen, was als ‚Zusammenarbeit‘ verstanden werden soll (und was nicht), wird der Begriff in diesem Forschungsbericht in einfache Anführungszeichen gesetzt (Betz et al. 2019, S. 15). Sofern die Akteure des Feldes, d. h. Kinder, Eltern oder auch Lehrkräfte, Spezifizierungen vornehmen, wird der Bezug auf ‚Zusammenarbeit‘ an den entsprechenden Stellen konkretisiert.

zwischen Grundschule und Familie (für die Kita: Betz et al. 2019). Dabei sind sie elementarer Teil des Verhältnisses zwischen Schule und Familie⁴ und, so ist anzunehmen, in die konkrete Ausgestaltung des ‚Dazwischen‘ auf spezifische Weise eingebunden. Im Folgenden liegt der Fokus daher auf den Erfahrungen, Sichtweisen, Positionen und Handlungsorientierungen von Kindern bei der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule.⁵

2.1 Problemexposition: Positionen und Perspektiven von Kindern als Leerstelle

Diese Lücke in der Diskussion – insbesondere in der Theorieentwicklung und der empirischen Forschung (und dies noch einmal verstärkt im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse: Betz et al. 2019) – bedeutet nicht, dass Kinder⁶ keine Rolle in der fachlichen, politischen und handlungspraktischen Auseinandersetzung und den Begründungen für mehr Partnerschaft, intensivere Elternarbeit oder dem stärkeren Zusammenwirken zwischen Schule und Familie spielen. Ganz im Gegenteil. Es wird nahezu durchgängig argumentiert und postuliert, dass ‚Zusammenarbeit‘ immer zum Wohl der Kinder, in ihrem Interesse sei und ihnen nütze, u. a. mit Blick auf ihren Schulerfolg und ihre Bildungsbiographie (exemplarisch: Epstein 1995, 2002; Maleš, Kušević & Širanović 2014; Kultusministerkonferenz 2013; kritisch dazu: Betz 2015; Betz et al. 2017; Markström 2015).

Vor diesem Hintergrund liegen auch einige wenige empirische Arbeiten zu Schüler*innen in der Partnerschaft bzw. als Partner*innen vor (zu einem Überblick: Sacher 2014, S. 173 ff.). Von diesen Arbeiten gehen Anregungen für die weiterführende Auseinandersetzung mit den Positionen von Kindern und ihren Perspektiven aus. Allerdings fußen einige dieser Arbeiten auf normativen und weniger deutlich auf analytischen Prämissen, und diese normativen Grundannahmen fließen insbesondere in die Interpretationen und die zumeist handlungspraktischen und vereinheitlichenden Schlussfolgerungen ein. Die Ausgangsprämissen liegen, wie dies am Beispiel der entsprechenden Arbeiten von Werner Sacher illustriert werden kann, u. a. darin, den „Königsweg schülerorientierter Elternarbeit“ festzulegen⁷ (Sacher 2009, S. 49) und v. a. Bildungs- und Erziehungspartnerschaften für alle zum Standard ‚guter Praxis‘ zu erklären (Sacher 2014). Auf dieser Basis, die selbst nicht zur Disposition steht, werden die Perspektiven der Schüler*innen zur Ausgestaltung einer solchen ‚Zusammenarbeit‘ eingeholt, ausdifferenziert, eingeordnet und letztlich Gestaltungsvorschläge abgeleitet, wie eine gute schulische Praxis erreicht

4 Das Verhältnis von Schule und Familie wird in historischer und theoretischer Hinsicht vielfach als „spannungsvoll“ beschrieben (u. a. Busse & Helsper 2007, S. 322).

5 Der Fokus liegt – entsprechend der empirischen Ausrichtung der Studie (vgl. Kapitel 3) – auf der Grundschule. Der Forschungsstand macht deutlich, dass es nur wenige spezifische Studien zu den Verhältnisbestimmungen zwischen Grundschule und Familie gibt, während sich weitaus mehr Texte auf weiterführende Schulen oder Schule ‚im Allgemeinen‘ beziehen. Wenn möglich, wurde für die Argumentation auf spezifische Texte und Arbeiten zur Grundschule und ihrem Verhältnis zur Familie zurückgegriffen.

6 In der Fachliteratur ist zumeist von Schüler*innen und nicht von Kindern die Rede. Im Fokus stehen demzufolge Aspekte wie Bildung, Lernen, Leistung und v. a. Schulerfolg. Allerdings wird der Fokus auf Schüler*innen aus unterschiedlichen Gründen auch kritisch gesehen. Epstein et al. (2002) halten z. B. fest: „If educators view children simply as *students*, they are likely to see the family as separate from the school. That is, the family is expected to do its job and leave the education of children to the schools. If educators view students as *children*, they are likely to see both the family and the community as partners with the school in children’s education and development“ (ebd., S. 7; Hervorhebung im Original).

7 Sacher (2009) spricht hier vom „Dreier- oder Vierergespräch zwischen Eltern, Lehrkraft und Schüler“ (ebd., S. 49).

werden kann. Die Interpretationen geschehen nicht selten unter der Maßgabe und mit dem Ziel vor Augen, wie es (besser) gelingen kann, die Schüler*innen (und weitere Akteure wie Lehrkräfte und Eltern) für die ‚richtige‘ Seite, im Sinne der festgelegten Standards, zu gewinnen, um der Optimierung des Verhältnisses zwischen Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen näher zu kommen (Sacher 2008, S. 259; kritisch: vgl. Knoll 2018). Die Schüler*innen sollen, so heißt es, die Elternarbeit „unterstützen“ (Sacher 2014, S. 179). Erwachsenenzentrierte Elternarbeit, so die Warnung, „welche die Schüler übergeht, riskiert deren Ablehnung und ihren offenen oder verdeckten Widerstand“ (ebd., S. 177). Es bestehe die Gefahr, dass Schüler*innen Wege finden, die Kooperation „zu sabotieren“ (ebd., S. 174) und die Elternarbeit „ungünstig“ zu beeinflussen (ebd., S. 176). Dabei stellt sich allerdings die Frage, wessen Perspektive in solchen Darstellungen primär zur Geltung kommt (vgl. auch Kapitel 5) – auch z. B. dann, wenn Studienergebnisse damit kommentiert werden, dass Schüler*innen „im Guten“ wie „im Bösen“ (ebd., S. 174) die Beziehung bzw. das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus beeinflussen.⁸

Darüber hinaus ist zu fragen, welches Verständnis von Partnerschaft sowie von Schüler*innen als Partner*innen (u. a. Sacher 2014, S. 173 ff.) Studien und Schriften zugrunde liegt, die bereits die Ziele, den Rahmen und die Qualitätsmerkmale guter Partnerschaft vorgeben. Fest steht, so schreibt Werner Sacher, dass es letztlich um die „Leistungen“ und die „Persönlichkeitsentwicklung“ der Schüler*innen gehen „muss“ (ebd., S. 173); es gilt in der Partnerschaft klare Lern-, Entwicklungs- und Erziehungsziele zu verfolgen (hierzu auch: Epstein et al. 2002). Somit geht es in zahlreichen Schriften, die primär auf erwachsene Partner*innen – u. a. Lehrkräfte und Eltern – abzielen, aber in Teilen auch in Studien und Schriften zu ‚Schüler*innen als Partner*innen‘ darum, die Kinder selbst für ihre zentrale Rolle bei der Erreichung der festgelegten Ziele zu sensibilisieren und sie letztlich im Sinne ihres spezifischen Beitrags zum Auf- und Ausbau von Partnerschaften zwischen Schule und Familie (und Community) mit dem zentralen (Qualitäts-)Ziel, ihren Schulerfolg zu ‚garantieren‘, zu mobilisieren (vgl. Epstein et al. 2002) sowie sie zugleich besser zu kontrollieren⁹ (vgl. Kapitel 9). Dabei werden allerdings vielfältige Dilemmata ausgeblendet (hierzu: Betz et al. 2017, Betz et al. 2019), die genuiner Bestandteil dieser ‚Partnerschaften‘ sind und in die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie auf unterschiedliche Weise eingelagert sind – etwa Zumutungen für (bestimmte) Schüler*innen, aber auch für (bestimmte) Lehrkräfte und für (bestimmte) Eltern, durch ihre Positionierung als ‚Partner*innen‘ (vgl. Kapitel 9) oder auch das ambivalente Verhältnis zwischen ‚Augenhöhe‘ und Intervention, das u. a. bei Gesprächen zwischen Vertreter*innen der Institution Schule, Kindern und Eltern deutlich beobachtbar wird.

Empirische Arbeiten, die an einem *analytischen* Verständnis vom Zusammenwirken von Schule und Familie als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft interessiert sind

8 Bei der Darstellung empirischer Befunde aus einer grundlegenden Studie zu Kindern im Verhältnis Schule und Familie (Edwards & Alldred 2000) klassifiziert Sacher (2014) die Aktivitäten der Kinder als „positiv“ oder „negativ“ (ebd., S. 175). Die Autorinnen der Studie bewerten ihre Ergebnisse indessen nicht.

9 Sacher (2009) entfaltet, wie eine „schülerorientierte Elternarbeit“ aussehen kann, und betont, dass die „Einflüsse der Schüler“, u. a. als Botschafter zwischen Schule und Elternhaus, nicht „unkontrolliert“ wirken sollen und daher „die Schüler lieber ausdrücklich in die Partnerschaft zwischen Schule und Familie ein[z]ubeziehen sind“ (ebd., S. 48). Denn, so heißt es im Rahmentext, „auch Grundschüler“ könnten den „Erfolg der Elternarbeit“ „gefährden“ (ebd.). Auch in weiteren Publikationen dieses Autors (Sacher 2008, 2014) ist die Rede von ‚Risiken‘ und ‚Gefahren‘, wenn Schüler*innen nicht (stärker) in die Partnerschaft/Elternarbeit eingebunden werden.

und entsprechend einen analytischen Blick auf die Gestaltung des Verhältnisses von Grundschule und Familie aus der Position und den Perspektiven von Kindern werfen und dabei vielfältige Ambivalenzen in Rechnung stellen, sind nach wie vor rar. Auf einer Mikroebene kann hierbei analysiert werden, was bislang kaum thematisiert wird (zu einigen Ausnahmen: Betz et al. 2017, S. 133 ff.), nämlich, wie sich die Positionen der Kinder im Verhältnis von Grundschule und Elternhaus konkret gestalten und wie sich diese durch mehr oder andere Formen der ‚Zusammenarbeit‘ verändern (können). Ebenso ist kaum bekannt, wie Kinder selbst – als soziale Akteure und aus der Position ‚Kind‘ heraus (s. u.) – das Verhältnis von Elternhaus und Bildungsinstitution und die ‚Zusammenarbeit‘ zu ihrem Wohl wahrnehmen, einschätzen und mitgestalten. Zudem sind die Fragen unbeantwortet, welche Chancen, aber auch Barrieren sie in einer verstärkten ‚Zusammenarbeit‘ für Kinder (als Gruppe) und für sich selbst (als Kind) sehen, welche Handlungsorientierungen für Kinder in Bezug auf die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie auszumachen sind und wie sie sich selbst positionieren, wenn es um Kontakte zwischen Schule und Elternhaus geht. Entsprechend gibt es auch nur wenige empirische Anhaltspunkte dafür, ob und inwiefern sich die Gruppe der Grundschul Kinder mit Blick auf ihre Perspektiven, Positionen und Handlungsorientierungen im Verhältnis Schule – Familie nach zentralen Differenzlinien unterscheiden lässt, u. a. nach Geschlecht oder sozialen Lebensbedingungen (hierzu: ebd.) und ihnen daher Ungleichheitsrelevanz zukommt z. B. mit Blick auf den Schulerfolg von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Milieus.

Welche Erfahrungen machen Kinder also, wenn (ihre) Familie und Lehrkräfte aufeinandertreffen? Welche Sichtweisen haben sie auf das engere oder distanziertere Verhältnis von Schule und Familie? Welche Positionen nehmen sie im ‚Dazwischen‘¹⁰ von Familie und Schule ein – wenn es um Kontakte zwischen Lehrkräften und Eltern oder auch zwischen Lehrkräften, Eltern und den Schüler*innen in der Schule geht oder wenn in der Familie schulische Aufgaben bearbeitet werden, wie z. B. Hausaufgaben? Wie positionieren sie sich selbst, wenn ihre Lehrkraft und ihre Eltern bzw. ein Elternteil aufeinandertreffen? Welche Orientierungen liegen ihrem Handeln zugrunde, wenn sie das Verhältnis zwischen Schule und Familie mitgestalten?

Einige dieser Fragen werden im Folgenden aus der theoretischen Perspektive der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung verfolgt (ausführliche Verortung ebd., S. 32–35, S. 133 ff.). Kinder sind aus dieser Perspektive – genau wie Erwachsene, z. B. Lehrkräfte oder Eltern – sozial ungleich situierte Akteure und in eine generationale Ordnung eingebunden. Eine Grundannahme ist dabei, dass Erwachsene und Kinder relational aufeinander bezogen sind: Das Denken und Handeln der Kinder ist für das Denken und Handeln Erwachsener bedeutsam und umgekehrt. Kinder sind aus dieser Perspektive ebenso wie Erwachsene an der Herstellung und Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ordnungen beteiligt. Hengst und Zeiher (2005, S. 19) bringen dieses Verständnis auf den Punkt: Parallel zu Gender und dem Geschlechterverhältnis, so führen die Autor*innen aus, kann die Position von Kindern nicht ohne den Bezug zu Erwachsenen im Generationenzusammenhang verstanden werden. Weiter heißt es:

10 Budde & Bittner (2018) sprechen von „Ensembles des Dazwischen“ (ebd., S. 226) und fokussieren insbesondere „in Praktiken hervorgebrachte soziale Ordnungen“ von Institutionen bzw. in diesen Ensembles. Ihr Fokus liegt dabei nicht auf Kindern, sondern auf Praktiken der Differenz.

„Kinder und Erwachsene sind aufeinander bezogen, nicht nur persönlich in Kind-Eltern- und Schüler-Lehrer-Beziehungen, sondern im gesellschaftlich geformten Verhältnis zwischen den Positionen Kind und Erwachsener“ (ebd.).

Das gesellschaftlich und damit wohlfahrtsstaatlich geformte Verhältnis umfasst dabei rechtliche Bestimmungen und Regulierungen von Kindsein und Erwachsensein, wie etwa Kindschaftsverhältnisse, das Sorgerecht oder die Schulpflicht sowie politische Rahmenbedingungen zur Gestaltung von Kindheit. Diese kommen u. a. in der Implementierung der Bildungs- und Erziehungspläne sowie Curricula in den Bundesländern, der Programme zur Sprachförderung und zur Gestaltung des Übergangs Kita – Schule oder auch in Finanzierungsregelungen in Bezug auf Bildungsinstitutionen zum Ausdruck (hierzu: Mierendorff 2014). Auch (weitere) fachliche und politische Rahmungen, die insbesondere die mit Kindern befassten Professionen und damit Lehrkräfte adressieren und pädagogische Konzepte ‚vorschreiben‘, formen das Verhältnis zwischen den Positionen Kind und Erwachsene/r im Verhältnis Schule – Familie mit, wenngleich auf noch nicht genauer bekannte Art und Weise (s. u.). Zu solchen Konzepten zählen verschiedene Formen der Elternarbeit sowie der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (u. a. Killus & Paseka 2016; Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014) oder noch konkreter „schulbegleitende Gespräche zu dritt“ (Hessisches Kultusministerium & Landeselternbeirat von Hessen 2013) und das „Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch“ (Ministerium für Bildung und Landeselternbeirat Rheinland-Pfalz 2018; Ministerium für Bildung 2018, S. 12 f.).¹¹

Zu solchen politischen Rahmungen, die das Verhältnis zwischen den Positionen Kind/Kinder und Erwachsene/r im Verhältnis Schule – Familie strukturieren, zählen auch politische Beschlüsse wie etwa der Kulturministerkonferenz zu den Aufgaben von Elternhaus und Schule (z. B. Kulturministerkonferenz 2003, 2013, 2018a, b).

Wenn also in diesem Forschungsbericht und mit Bezug zur sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung von der Akteurschaft von Kindern gesprochen wird, so ist diese an ihre Position als Kind geknüpft und zugleich an ihre sozialen Lebensbedingungen. Zahlreiche Kindheitsforscher*innen haben diese enge Verquickung von generationalen mit gesellschaftlichen und damit sozial ungleichen bzw. klassenspezifischen Ordnungsbildungsprozessen bereits theoretisch und empirisch herausgearbeitet (u. a. Bühler-Niederberger 2011) – gerade auch im Kontext Grundschule (u. a. Betz et al. 2019; Eckermann & Heinzl 2016; Türkyilmaz 2016).

Aus einer kindheitstheoretischen Perspektive lassen sich auch die Institutionen der Kindheit, u. a. Schule und Familie, betrachten, in denen die generationale Ordnung und auch die Akteurschaft von Kindern auf spezifische Art und Weise konstituiert, gerahmt und ausgestaltet wird. Das Kind wird, so Mierendorff (2014, S. 24) unter Bezug auf Honig (2003), „durch die Institutionen der Kindheit [...] an sich, sowie durch die dort handelnden Akteure in seiner Rolle als Kind, als

11 Bereits an den Herausgeberschaften der zitierten Schriften – jeweils das zuständige Ministerium auf Landesebene in Hessen und Rheinland-Pfalz sowie der jeweilige Landeselternbeirat – ist erkennbar, dass Kinder bzw. Schüler*innen selbst nicht an der Herausgabe der Schriften beteiligt sind, ggf. in der Entsprechung der Landesschülervertretung Hessen (www.lsv-hessen.de/) und der Landesschüler*innenvertretung Rheinland-Pfalz (www.lsvrlp.de/). Die Gespräche sollen „auf Augenhöhe“ und „zu dritt“ geführt werden – die Konzipierung, Rahmung, Implementation und Reflexion der Gespräche indessen scheinen eine Sache unter Erwachsenen zu sein.

Kindergartenkind, als Schulkind angesprochen“ (zur Konstitution des Kindergartenkindes z. B. Cloos 2018; zur Konstitution des Schulkindes z. B. Büchner 1996). Daneben lassen sich auch soziale Selbst- oder auch Fremdpositionierungen (u. a. Hollway 1984, Harré & van Langenhove 1991) von Kindern in spezifischen Konstellationen in der Institution sowie Formen der unterschiedlichen Hervorbringung von Kindheit in Institutionen (z. B. sozial- oder frühpädagogisch: Neumann 2013; Familienkindheit in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe: Eßer 2013) in den Blick nehmen. Betrachtet man allerdings die Konstitution von Kindern im ‚Dazwischen‘ von Schule und Familie, dann sind theoretisch und empirisch noch deutlichere Forschungslücken auszumachen (u. a. Budde & Bittner 2018; zur transorganisationalen Perspektive: Eßer & Schröder 2019).

Aus der skizzierten kindheitstheoretischen Perspektive haben sich bislang nur einige wenige Studien, die meisten davon im Ausland, mit den Handlungen, Sichtweisen und Position(ierung)en von Kindern im Verhältnis von Familie und Grundschule beschäftigt (ausführlicher Betz et al. 2017, S. 133–142). Diese zeigen, inwiefern Kinder das Verhältnis von Familie und Schule aktiv mitgestalten. Markström (2015) z. B. erforscht in ihrer schwedischen Studie, dass und wie Kinder Verbindungen schaffen, regulieren oder verhindern, etwa indem sie auf ihre Eltern einwirken, an Elternabenden teilzunehmen oder von ihnen fernzubleiben. Kinder betonen zudem, dass ihre Position durch wissende und machtvollere Erwachsene dominiert wird.

In weiteren Studien wird herausgearbeitet, dass Kinder unterschiedliche Vorstellungen davon haben, wie nah oder distanziert Elternhaus und Schule zueinander sind bzw. sein sollen. Dies trifft z. B. auf den Wunsch nach Privatsphäre von Kindern zu (siehe u. a. die britische Studie von Crozier 1999). Dannesboe (2016) geht in ihrer dänischen Studie darauf ein, wie Kinder angesichts sich verändernder Rollen von Eltern und Normen ‚guter‘ Elternschaft im Verhältnis Familie und Schule ihrerseits ‚gute Elternschaft‘ konstruieren. ‚Gute‘ Eltern geben den Kindern z. B. Sicherheit, helfen ihnen und stärken ihre Position gegenüber Lehrkräften, auch indem sie z. B. im Austausch mit Lehrkräften als Verbündete agieren.¹² ‚Gute‘ Eltern sind zudem gut informiert, teilen ihre Informationen mit ihren Kindern und respektieren zugleich die Grenzen, die Kindern wichtig sind, z. B. in Bezug darauf, wann, wie und welche Informationen und Erzählungen an Lehrkräfte weitergegeben werden.

12 In den Analysen von Kotthoff (2012) wird deutlich, dass ‚gute Elternschaft‘ in Sprechstundengesprächen zwischen Lehrkraft und Elternteil (zumeist die Mutter) an Grundschulen über spezifische „Inszenierungen von Eltern-Sein“ (ebd., S. 11) erfolgt. Gleich zu Gesprächsbeginn, so Kotthoff, stellen vielfach „Mutter und Lehrerin gemeinsam eine kritische Perspektive auf das Kind her. Darüber könnte man sich wundern, wenn man davon ausgeht, das abwesende Kind müsse optimal vorgeführt werden. Indem die Mutter Kritisches erzählt, präsentiert sie sich aber umso deutlicher als mit schulischen Standards vertraut und diesen zugeneigt. Sie zeigt sich nicht nur am Schulerfolg interessiert, sondern auch als wissend, was dazu nötig ist (ergo, woran es hapert). Sie führt sich damit selbst als kompetente Mutter vor, die beispielsweise die Hausaufgaben überwacht und das Kind immer wieder mahnt“ (ebd., S. 11 f.; zu einem instruktiven Überblick: Bonanati 2018, S. 80 ff.). Diese Inszenierungen entsprechen damit nicht den Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘, die die Kinder selbst in der Studie von Dannesboe (2016) konstruieren.



Detailliert wird in diesen Studien herausgearbeitet, dass nicht von *den Kindern* gesprochen werden kann. Edwards und Alldred (2000) etwa betonen in ihrer britischen Studie, dass eine verstärkte ‚Zusammenarbeit‘ besonders die Interessen von Mädchen der Mittelschicht und jüngeren Kindern trifft. Die Autorinnen arbeiten empirisch anhand von Interviews mit 70 Kindern der 6. und 9. Klasse (10 und 14 Jahre) heraus, dass Geschlecht und Schicht bzw. Klasse (*class*) wichtige Kategorien im Verhältnis Schule – Familie sind. Mädchen der Mittelschicht erzählen weitaus häufiger, dass sie ihre Eltern – insbesondere ihre Mütter – in ihre Schulangelegenheiten einbinden. Dies trifft besonders auf das Engagement im häuslichen Umfeld zu, wo vor allem Mädchen (aber auch einige Jungen) ihre Mütter in Hausaufgaben und den allgemeinen Schulalltag aktiv einbeziehen, während Jungen eher über erbrachte Leistungen (z. B. Noten) mit ihnen sprechen. Jenseits von Elternabenden scheint, laut Edwards und Alldred (ebd., S. 44), elterliches Engagement in Schulangelegenheiten etwas zu sein, aus dem Kinder ‚herauswachsen‘, da sie dieses zunehmend als bevormundend erleben oder peinlich davon berührt sind, dass Eltern z. B. in der Schule anwesend sind.

Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass nur wenige Studien vorliegen, die dezidiert Einblicke in die Positionen und Perspektiven von (Grundschul-)Kindern

im Verhältnis Schule – Familie geben (u. a. Stiller 2017). Dies fällt besonders im Kontrast zum Forschungsstand auf, der sich auf Erwachsene und dabei speziell auf pädagogische Fach- und Lehrkräfte bezieht (vgl. Betz 2019; ein Überblick zum Forschungsstand findet sich in Betz et al. 2017, S. 67–167). Diese Diagnose wird – aus einer kinderrechtsbezogenen Perspektive mit Blick auf die UN-Kinderrechtskonvention – auch andersorts geteilt, etwa wenn Maleš, Kušević & Širanović (2014) festhalten:

“If the principle objective of family-school cooperation is indeed the child’s well-being, then it is reasonable to expect that the child be given an active role in situations of direct family-school cooperation, in the light of Article 12 of the Convention, which emphasises the right of the child to express his or her own views freely in all matters affecting him or her. Paradoxically, researchers and practitioners seem to be more interested in teachers’ and parents’ roles in the process, while the child is usually treated as a passive object of adult care” (ebd., S. 126).¹³

Der im Zitat angesprochene Austausch in Situationen des direkten Kontakts zwischen Familie und Schule wird, aus einem grundlagenbezogenen Forschungsinteresse heraus, in einem mittlerweile starken Forschungsstrang mit einem Fokus auf die konkrete Interaktions- und Gesprächspraxis zwischen Lehrkräften und Eltern untersucht. Dies geschieht beispielsweise, indem die Praxis der Gespräche zwischen Vertreter*innen der Schule und der Familie rekonstruiert wird (zu einem Überblick: Bonanati & Knapp 2016; de Boer & Bonanati 2015; Gartmeier & Wegner 2017; Hauser & Mundwiler 2015a). Während hier der Fokus ebenfalls häufig auf den Erwachsenen liegt (u. a. Ackermann 2014; Wegner 2016; Gartmeier 2018; Paseka 2016), gibt es erste empirische Arbeiten, die spezifischer auch die nicht-beteiligten Kinder in diesen Gesprächen in den Mittelpunkt rücken (u. a. Kotthoff 2012) oder Gesprächsformen untersuchen, in denen Kinder unmittelbar beteiligt sind (u. a. Bonanati 2016, 2018; Bennewitz & Wegner 2017, S. 92 ff.; Dollinger 2019; Mundwiler 2017) und Studien, die Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern zu ihren Einstellungen zu Lernentwicklungsgesprächen befragen (u. a. Dollinger 2019; Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 116).¹⁴

Diese bislang vorliegenden Arbeiten nehmen dabei keine kindheitstheoretische oder kinderrechtliche Perspektive ein. Vielmehr besteht das Interesse z. B. daran, inwiefern Schüler*innen in solchen Gesprächsformaten lernunterstützendes Feedback erhalten (u. a. Dollinger 2019) oder auch an der Rekonstruktion partizipativer Ordnungen, die Gesprächsteilnehmende – Erwachsene und Kinder –

13 In der Arbeit von Maleš, Kušević & Širanović (2014) fehlen indessen eine kritische Reflexion des auf Kinderrechten basierenden Zugangs und die Berücksichtigung der damit einhergehenden Ambivalenzen (vgl. Kapitel 9).

14 Die Ergebnisse der Evaluation des Schulversuchs Flexible Grundschule werden in Bezug auf Lernentwicklungsgespräche sehr allgemein und zugleich ausschließlich positiv zusammengefasst (vgl. hierzu auch Fußnote 93): „Alle Beteiligten bestätigen, dass die Lernentwicklungsgespräche eine Atmosphäre der Wertschätzung schaffen. Kinder fühlen sich angenommen und gehen gestärkt aus dem Gespräch, in dessen Mittelpunkt sie und ihr Lernfortschritt stehen. (...) Das Herausstellen der Stärken ist für die Kinder außerordentlich motivierend.“ (Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 116, Hervorhebung der Autorinnen). Angaben zur Methode, zur Stichprobengröße und weitere konkrete Angaben dazu, wie genau die Lernentwicklungsgespräche in der Flexiblen Grundschule (u. a. aus Schüler*innensicht) evaluiert wurden, finden sich allerdings weder in der Kurzfassung des Evaluationsberichts (Stiftung Bildungspakt Bayern & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst o. J.) noch im ausführlichen Evaluationsbericht (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014).

im Vollzug hervorbringen (Bonanati 2016, 2018), und der Frage, „mit welchen sprachlichen und anderen kommunikativen Ressourcen die Beteiligten ihren Austausch [in schulischen Elterngesprächen] gestalten und dabei soziale Wirklichkeit herstellen und sich gegenseitig anzeigen“ (Hauser & Mundwiler 2015a, S. 12, Einfügung der Autorinnen). Ebenfalls wird empirisch analysiert, inwiefern die Anwesenheit von Schüler*innen „besondere kommunikative Herausforderungen“ für die Beteiligten bereithält (Bennewitz & Wegner 2017, S. 92), auch weil durch die Teilnahme einer weiteren Partei „die Anforderung erwächst, mit und nicht lediglich über die Schülerinnen und Schüler zu sprechen“ (ebd., S. 94, Hervorhebung im Original).

Gleichwohl liefern die Befunde instruktive Einsichten in die Position(en) und Selbstpositionierungen von Kindern in diesen Gesprächen (u. a. Hauser 2015; Kotthoff 2012, 2014; Zwengel 2015; Stiller 2017), die in der schulischen und damit zugleich auch familialen Realität zunehmend in diese Gesprächsformen einbezogen werden (dazu Kapitel 7). Bonanati (2018) hält mit Blick auf den Forschungsstand fest:

„(D)ie Schüler/innen (haben) – sofern sie anwesend sind – häufig Beteiligungsrollen inne (...), aus denen im Vergleich zu Erwachsenen geringere Beteiligungsrechte resultieren. Die Schüler/innen sind in der besonderen Position, sowohl Gesprächsteilnehmende als auch Gesprächsgegenstand zu sein“ (ebd., S. 92).¹⁵

Damit lässt sich in diesen Studien auch die Partizipation von Schüler*innen in der Schule (u. a. Bonanati 2018) bzw. an *schulischen* Gesprächen (u. a. Ackermann 2014; Hauser & Mundwiler 2015b)¹⁶ genauer in den Blick nehmen. Allerdings können diese Formen der Kommunikation und Interaktion auch stärker als spezifische Ausdrucksformen des Verhältnisses *zwischen* Schule und Familie verstanden werden. Damit lassen sie sich als ‚interinstitutionelle Gespräche‘ (Kotthoff 2012) und ‚intermediäre Orte‘ rahmen, „an denen sich Schule und Familie durchdringen“ (Busse & Helsper 2007, S. 337).¹⁷ Mit dem Fokus auf Formen der *interinstitutionellen Kommunikation* lassen sich die Positionen von Kindern und Erwachsenen genauer bestimmen (Kapitel 5 und 8).

Die Rahmung als interinstitutionelle Kommunikation und Formen des Kontakts lässt sich insbesondere vor dem bildungspolitischen und fachlichen Hintergrund einordnen. Die Gesprächsformen, die in der Literatur unterschiedlich bezeichnet werden,¹⁸ werden – vergleichbar zur Rhetorik der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Bildungsinstitution und Familie (vgl. Betz 2015; Betz et al. 2019) – als partnerschaftliche, symmetrische Gespräche ‚auf Augenhöhe‘

15 Gesprächsgegenstand sind die Kinder auch in Abwesenheit, wie dies Kotthoff (2012) empirisch nachzeichnet: „Die hauptsächlich thematische Linie der Gespräche ist definiert durch Bewerten und Einschätzen des abwesenden Kindes“ (ebd., S. 7).

16 Auch das Ministerium für Bildung (2018) des Landes Rheinland-Pfalz fasst die Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräche als „innerschulische“ Form der Kommunikation (ebd., S. 12).

17 Vgl. Betz et al. (2017, S. 134 f.) zum Fokus auf kinderrechtliche Argumentationslinien für Partizipation in, aber nicht in Bezug auf das Verhältnis *zwischen* Institutionen, d. h. zwischen Schule und Familie.

18 So ist beispielsweise von schulischen Elterngesprächen, Elternsprechtagsgesprächen, Rückmeldegesprächen, Beurteilungsgesprächen oder von Lehrer-Schüler-Eltern-Gesprächen, Lernentwicklungsgesprächen, Lerngesprächen, Ziel- und Bilanzgesprächen, Beratungsgesprächen, Konfliktgesprächen etc. die Rede. Damit sind teilweise dieselben Gesprächsformate, teilweise aber auch sehr unterschiedliche Gesprächsformate bezeichnet, die sich systematisch voneinander unterscheiden lassen (zu einer Übersicht: Bonanati 2018, S. 13 ff.; Sauer 2017).

konzeptualisiert (zu einer Übersicht: Bonanati 2018, S. 9 ff.; vgl. Hessisches Kultusministerium & Landeselternbeirat von Hessen 2013; Ministerium für Bildung und Landeselternbeirat Rheinland-Pfalz 2018; Ministerium für Bildung 2018¹⁹; vgl. Kapitel 4.3). Welche Positionen für Kinder in diesen Gesprächen möglich sind bzw. möglich werden, welche Perspektiven Kinder auf diese interinstitutionellen Gespräche entfalten und wie sie sich hierbei selbst positionieren, ist aus einer kindheitstheoretischen Perspektive heraus und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse bislang nicht in den Blick genommen worden.

Neben der Forschung zu den skizzierten Situationen des direkten Kontakts zwischen Vertreter*innen der Schule und der Familie mit dem Fokus auf die (inter-) institutionelle Interaktions- und Gesprächspraxis beschäftigt sich ein weiterer zentraler Forschungsstrang mit der ‚familiären Schularbeit‘ (u. a. Busse & Helsper 2007, S. 331 ff.) und damit u. a. mit den Hausaufgaben (ebd.; allgemein zur Hausaufgaben-situation innerhalb und außerhalb von Familie: Kaufmann & Wach 2010). Auch in Bezug auf Hausaufgaben stehen vornehmlich die Erwachsenen, vor allem die Perspektive der Eltern, in Befragungen im Vordergrund. Weitaus seltener wird die konkrete Hausaufgabenpraxis in Familien beobachtet und erforscht, die eine spezifische Form der Interaktion zwischen Eltern, insbesondere Müttern, und dem Kind aufzeigen kann und für die z. B. die Rolle von Eltern als „Helfer“ und „Hilfslehrer“ herausgearbeitet wurde (Bräu 2017; Bräu, Harring & Weyl 2017) oder auch detailliert die Herausforderungen des „doing homework“ zwischen den Familienmitgliedern (u. a. Nieswandt 2014; Krinninger, Kesselhut & Sandig 2018; Krinninger, Kesselhut & Kluge 2018). Nimmt man spezifisch die Kinder in den Blick, lässt sich mit Dannesboe (2016) darlegen, dass nur einige wenige Kinder die Hausaufgaben als ‚soziales Ereignis‘ beschreiben: Ihre Eltern helfen ihnen, und zugleich ist das gemeinsame Erledigen der Hausaufgaben eine angenehme Zeit zwischen Kindern und ihren Eltern. Die Mehrheit der Kinder in der Studie aber ist bemüht, ihre Eltern aus den Hausaufgaben herauszuhalten, auch in Bezug darauf, wann sie sie machen und wie sie sie machen. Eltern sollen sich nur einbringen, wenn sie explizit von den Kindern dazu aufgefordert werden.

An den herausgearbeiteten Leerstellen in der wissenschaftlichen und fachlichen Debatte setzt die Studie „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Grundschule: Positionen und Perspektiven von Kindern“ an. Folgende Forschungsfragen, die die Perspektiven der Kinder auf das Verhältnis von Familie und Schule, ihre Positionen in diesem ‚Dazwischen‘ und ihre Selbstpositionierungen in den Blick nehmen, werden in der Studie bearbeitet:

19 Auch im Schulversuch Flexible Grundschule der Stiftung Bildungspakt Bayern sowie des bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, werden dokumentierte Lernentwicklungs-gespräche als Form der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aufgefasst (Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 107).

FORSCHUNGSFRAGEN

Welche Sichtweisen haben Kinder auf die Gestaltung des Kontakts zwischen Familie und Schule allgemein?

Welche Sichtweisen haben sie auf spezifische Formen des Kontakts wie Elternabende oder das Lehrer-Schüler-Elterngespräch (LSE-Gespräch)?

Welche individuellen Erfahrungen machen sie mit ausgewählten Formen des Kontakts zwischen Familie und Schule?

Welche Position kommt Kindern zu, wenn Eltern und Lehrkräfte Kontakt zueinander haben? Welche Selbstpositionierungen werden hierbei deutlich?

Welche kollektiven Erfahrungen machen Kinder im Verhältnis zwischen Familie und Schule, und woran ist ihr Handeln aus der Position als Kind heraus in diesem Verhältnis orientiert?

Inwiefern lassen sich ihre Erfahrungen und Handlungsorientierungen systematisch innerhalb der Kindergruppe unterscheiden, z. B. nach Geschlecht oder sozialer Position?

Ausgehend von den empirischen Einblicken, wird der übergreifenden Frage nachgegangen, welche (ungleichheitsrelevanten) Chancen und Barrieren es für Kinder in der ‚Zusammenarbeit‘ bzw. in der Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Schule gibt und damit auch, worin zukünftige Herausforderungen liegen.

2.2 Aufbau und Grundlagen der Studie

In der Projektlaufzeit von 2015 bis 2018 wurden, ausgehend vom Forschungsstand und der theoretischen Verortung der Studie, mehrere methodische Zugänge erarbeitet und umgesetzt. Es gibt, wie dargelegt, wenige Studien, die sich dezidiert mit Kindern im Verhältnis Grundschule – Familie auseinandersetzen, sodass mit den Forschungsfragen Neuland betreten und empirisch explorativ vorgegangen wurde. Die Studie folgt einer qualitativen Logik. Um die Position der Kinder im Verhältnis von Familie und Grundschule in den Mittelpunkt zu rücken und ‚Überraschungen‘ überhaupt erst Raum zu geben, wurden offene, narrative Erhebungs- und Auswertungsverfahren gewählt. Weiterhin richtet sich das Erkenntnisinteresse auf das Erfahrungswissen von Kindern; auch dies ist ein wichtiges Kriterium für die Auswahl qualitativer und rekonstruktiver Methoden. Schließlich bieten sich qualitative Methoden auch an, da auf diese Weise Mikroprozesse der Herstellung von Differenz und sozialer Ungleichheit untersucht werden können, erlauben es doch die Perspektiven und methodischen Vorgehensweisen, das alltägliche Denken und Handeln in den Blick zu nehmen.

Der qualitative Zugang durchzieht daher die einzelnen Projektphasen:

ABBILDUNG 1 Überblick über die Projektphasen (2015–2018)



Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

(1) und (2): Zu Beginn der Studie wurden der empirische Forschungsstand und die theoretischen Grundlagen erarbeitet. Ziel war es dabei, ein grundlegendes erziehungs- und sozialwissenschaftliches sowie systematisches Wissen zu den Perspektiven und Positionen von Kindern im Verhältnis zwischen Familie und Schule aufzubauen und vor diesem Hintergrund die fachliche Debatte um Bildungs- und Erziehungspartnerschaft auf verschiedenen Ebenen betrachten und analysieren zu können (Analyse 1). Der Ertrag dieser Analysen wurde bereits in verschiedenen Publikationen vorgestellt, insbesondere in der Monografie „Partner auf Augenhöhe. Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen“ (Betz et al. 2017; weiterführend: Betz 2016a, 2016b; Betz & Eunicke 2017; Betz et al. 2019; Kayser & Eunicke 2016).

(3): Nach diesen ersten Analysen wurden die Erhebungen, die in diesem Forschungsbericht im Mittelpunkt stehen, vorbereitet und durchgeführt:

- Qualitative, leitfadengestützte Interviews (Gläser & Laudel 2009) mit erwachsenen Vertreter*innen aus dem Kontext Grundschule
- Gruppendiskussionen (Heinzel 2012) mit Grundschulkindern (Expert*innenrunden)
- Qualitative, offene leitfadengestützte Einzelinterviews (Brooker 2007) mit Kindern, die bereits an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben

Die forschungsethischen Gesichtspunkte der Erhebung und Auswertung wurden zuvor im Rahmen eines Ethikantrags bei der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) abgesichert. Alle beteiligten Personen, Erwachsene und Kinder sowie ihre Erziehungsberechtigten, wurden über Zweck und Ziele der Studie im Sinne einer informierten Teilnahme umfassend informiert. Insbesondere wurde auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen sowie darauf, dass keine Nachteile entstehen, wenn die angefragten Kinder oder Erwachsenen nicht an der Studie teilnehmen wollten. Alle Interviewauszüge und die Ergebnisse werden nur in anonymisierter Form präsentiert, um Rückschlüsse auf einzelne Personen zu vermeiden. In den methodologischen Annahmen (vgl. Kapitel 3.3)

und mit Blick auf die Ergebnisdarstellung werden die Aussagen von einzelnen Kindern abstrahiert; es geht um eine Generalisierung ‚typischer‘ Perspektiven; das einzelne Kind steht also nicht im Mittelpunkt. Auch hierüber wurden die Beteiligten vorab informiert.

Bereits während der Erhebungsphase wurde mit ersten Analysen der erhobenen Daten begonnen, die Erhebungsinstrumente wurden daraufhin adaptiert und angepasst. Als Auswertungsmethoden wurden die qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) und die dokumentarische Methode (Bohnsack, Przyborski & Schäffer 2010) herangezogen.

Den Abschluss des Projektes stellte die Ergebnissicherung der Analysen für Wissenschaft, Politik und Praxis dar. Die Sicherung und Reflexion der (Zwischen-) Ergebnisse war auch bereits während der gesamten Projektlaufzeit entscheidend. Zwischenstände zu den Analysen und erste Befunde wurden in unterschiedlichen Foren, in wissenschaftlichen und praxisorientierten Vorträgen und Publikationen präsentiert, um Anregungen für weitere Analysen und Interpretationen des Materials zu erhalten.²⁰

20 Hierzu diente u. a. auch das Expertenforum „Kinder zwischen Chancen und Barrieren: Was passiert im Zusammenspiel von Familie und Bildungsinstitution?“ am 31. Mai 2017 in Berlin, das von den Projektbeteiligten der Goethe-Universität und der Bertelsmann Stiftung organisiert wurde. Vorträge, Diskussionen sowie Interviews auch mit einer Kita- und Schulleitung, der stellvertretenden Bundesvorsitzenden des BundesElternRats und einer Landeschülersprecherin sowie darüber hinaus weitere Impressionen des Expertenforums sind online dokumentiert: www.bertelsmann-stiftung.de/bildungspartnerschaft, abgerufen am 22.03.2019.

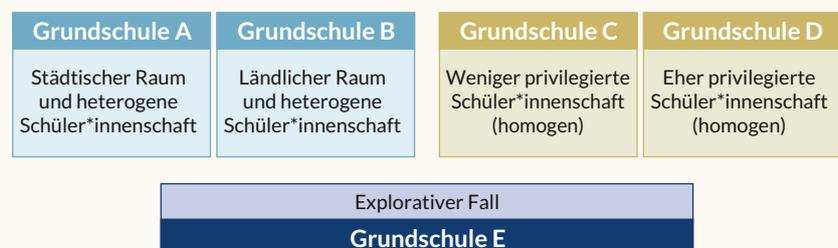
3 Methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel werden die empirischen Schritte der Studie im Einzelnen und in chronologischer Reihenfolge dargelegt. Zunächst werden das Sampling und die Überlegungen und Erfahrungen beim Feldzugang präsentiert, danach die Erhebungsmethoden und wie diese für die Studie angepasst wurden. Den Abschluss bildet eine Erläuterung der Auswertungsschritte.

3.1 Sampling und Feldzugang

Die Erhebung wurde in dritten und vierten Klassen an fünf Grundschulen in Hessen und Rheinland-Pfalz durchgeführt. Die Schulen wurden auf Grundlage eines theoretischen Samplings (Glaser & Strauss 1967) ausgewählt, da bisher kaum empirisch gehaltvolles Wissen über das zu untersuchende Phänomen vorliegt und eine Heterogenität im Sample angestrebt wurde. Um vielfältige und kontrastierende Erfahrungsräume einzubeziehen, wurden zunächst vier Grundschulen aus dem (inner-)städtischen und ländlichen Raum (A/B) sowie aus sozial homogenen, einerseits eher prekären und andererseits eher privilegierten Gebieten (C/D), ausgewählt; hinzu kam, in einem zweiten Schritt, eine fünfte Grundschule (E) aus dem ländlichen Raum. Die folgende Graphik gibt einen Überblick über das Sampling:

ABBILDUNG 2 Übersicht über das Sampling



Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

Für das anvisierte kontrastive Sampling wurden zunächst zwei der vier Grundschulen angesprochen, bei denen davon auszugehen war, dass in diesen eine eher heterogen zusammengesetzte Schüler*innenschaft aufzufinden sein würde. Grundlagen für diese Einschätzung sowie für die Auswahl aller beteiligten Schulen waren amtliche statistische Regionaldaten, etwa Indizes zu Schulabschlüssen, Beschäftigungsumfang (Personen ab 15 Jahren), die Anzahl alleinerziehender Familien und das verfügbare Einkommen von Familien; u. a. die Kommunaldatenprofile und das Statistische Jahrbuch 2016 des Statistischen Landesamtes Rheinland-Pfalz (Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2016; Details vgl. Kapitel 3.3.2). So liegt Grundschule A in einer Großstadt und in einem Stadtteil, der eine große Heterogenität aufweist. Die Schule bezeichnet ihre Elternschaft auf ihrer Homepage (Quelle anonymisiert) als divers. Die Grundschule B liegt in einer ländlichen Gemeinde, die sich ebenfalls dadurch auszeichnet, dass sich der Einzugsbereich im Hinblick auf die Einkommensverteilung und mögliche Migrationshintergründe der Schüler*innenschaft hin unterscheidet. Weiterhin wurde eine Grundschule gesucht, die in (fach-)wissenschaftlichen Bezugnahmen zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft häufig als herausfordernd hervorgehoben wird: Grundschule C, die in einem durch hohe Armut und Zuzug aus dem Ausland gekennzeichneten Einzugsgebiet liegt und eine eher weniger privilegierte Schüler*innenschaft aufweist.²¹ Grundschule D ist indessen geprägt durch eine eher privilegierte Schüler*innenschaft mit wenig erkennbaren Berührungspunkten zu Armut und migrationsbedingter Heterogenität.

Bereits vorab wurde entschieden, noch eine weitere Schule einzubeziehen, die aufgrund der Erfahrungen im Forschungsprozess und auf Basis der ersten Analysen zu einem späteren Zeitpunkt ausgewählt werden sollte. Nachdem sich für die Grundschule B in der ländlichen Region während der Erhebung trotz insgesamt heterogenem Einzugsgebiet herausstellte, dass die Schüler*innen der befragten Klasse besonders durch Armut betroffen sind (vgl. Kapitel 7), wurde eine fünfte Grundschule (Grundschule E) aus dem ländlichen Raum in das Sample aufgenommen. Diese ist im Kontrast zu Grundschule B in einer eher privilegierten Gegend zu verorten.²²

Zur Eingrenzung der ausgewählten Schulen wurde vorab festgelegt, dass es sich um Regelschulen in Hessen und Rheinland-Pfalz handeln sollte. Durch den Einbezug von Grundschulen aus Rheinland-Pfalz ergab sich ein für das Forschungs-

21 In der (praxisorientierten) Fachliteratur wird z. B. das Label ‚schwer erreichbare Familien‘ genutzt. Für diese Familien wird eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als besonders gutes und adäquates Mittel angesehen, um Benachteiligungen abzubauen und die kompensatorische Wirkung von Schule (und Kita) zu erhöhen. Bei einer Analyse der programmatisch ausgerichteten Literatur kommt Betz (2015, S. 8) zu dem Schluss: „Adressiert werden dabei im Besonderen Eltern aus benachteiligten oder migrantischen Kontexten. Sie werden als die Unwissenden dargestellt, denen das Wissen um die (deutschen) Verhältnisse in Kindertageseinrichtungen, Schulen und Familien sowie um die ‚richtige‘ Förderung und Erziehung ihrer Kinder fehlt“ (ebd.). Textor z. B. schreibt in seiner Publikation „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule“ in einem Kapitel zur Zusammenarbeit mit „Migrantenfamilien“, dass „zugewanderte Eltern oft nur schlecht zu erreichen [sind], da sie von sich aus eher selten auf Lehrer/innen zugehen“ (Textor 2009, S. 74). Auch in dem häufig zitierten Werk zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Sacher (2008) findet sich eine ähnliche Bezugnahme. Im Kapitel „Differenzierende Elternarbeit“ (ebd., S. 225 ff.) werden folgende Gruppen von Eltern konzipiert: schwer erreichbare Eltern, Unterschichtsfamilien und Familien unter der Armutsgrenze sowie Familien mit Migrationshintergrund.

22 In den Interviews mit den Lehrkräften der einzelnen Klassen finden sich auch Verweise darauf, dass der ländliche Raum ein spezifischer Raum für die ‚Zusammenarbeit‘ mit Familien ist. So erzählt eine Lehrkraft im Interview: „also wir [Lehrkräfte] kommen da irgendwie gleich nachem Pfarrer. (.) kann man (.) grad so in den Dörfern. die kann man jederzeit (.) ansprechen.“ Die Lehrkraft problematisiert dabei ihre besondere Sichtbarkeit als spezifisch für Schule im ländlichen Raum: „aber ich brauch das jetzt nicht, dass ich mich unter Dauerbeobachtung (.) fü:hle. und das glaub ich bei fast allen Kollegen so mittlerweile. (.) das machen wir alle nicht so gern (.) weil wir schon noch (.) son Tratschfaktor sind in den Dörfern.“

interesse besonderer Vorteil: In diesem Bundesland sind – anders als in Hessen – LSE-Gespräche in der Grundschulordnung verbindlich festgeschrieben,²³ sodass sich hier ein spezifischer Erfahrungsraum beobachten ließ, über den die interviewten Kinder facettenreich erzählen konnten (vgl. Kapitel 4.2). Die Schulleitungen wurden schriftlich oder telefonisch kontaktiert und persönlich angesprochen. Zudem wurden Gatekeeper wie z. B. lokal vernetzte Kontaktpersonen angefragt, die das Projektteam beim Zugang unterstützt haben.

In den jeweiligen Klassen wurde die Studie zunächst bei einem Elternabend (bzw. in Teilen zuvor bei Schulkonferenzen) vorgestellt. Anschließend wurden Ziele, Methoden, ethische Gesichtspunkte und der Datenschutz mit den Kindern der teilnehmenden Klassen besprochen. Um das Ziel der Studie verständlich darzustellen, konnten die Schüler*innen zunächst ihre Wünsche, wie das Verhältnis zwischen Schule und Familie gestaltet sein soll, auf ein großes Plakat kleben und

gemeinsam diskutieren. So konnte sichergestellt werden, dass die Kinder informiert waren, worum es in der Studie geht (*informed consent*²⁴).

Alle Kinder bekamen schriftliche Einverständniserklärungen für ihre Mütter und Väter mit. Die Einverständniserklärungen der Kinder selbst wurden in einem zweiten persönlichen Gespräch vor den Gruppendiskussionen eingeholt.

Insgesamt fand die Erhebung im Zeitraum von Juli 2016 bis November 2017 statt. Der folgende Überblick fasst wichtige Eckdaten des Samplings zusammen:



ABBILDUNG 3 Vorstellung der Studie in Schulklassen

- fünf Grundschulen, sechs Klassen in Hessen und Rheinland-Pfalz (3.–4. Schuljahr, Durchschnittsalter der interviewten Kinder: 8–9 Jahre)
- 13 Gruppendiskussionen mit insgesamt 54 Kindern
- 42 Einzelinterviews mit 23 Mädchen und 19 Jungen
- Interviews mit sieben Lehrkräften, einer Schulleitung, zwei Schulsozialarbeiter*innen sowie ein Gruppeninterview mit Müttern von Grundschulkindern in einem Elterncafé an der Schule

23 Eine knappe Übersicht zu LSE-Gesprächen in Rheinland-Pfalz und weiteren Bundesländern findet sich in Kapitel 4.3.

24 Das forschungsethische Prinzip der informierten Einwilligung ist eng mit ethischen Fragen zur Freiwilligkeit der Teilnahme von Proband*innen in der Forschung verbunden (von Unger 2014, S. 26). Harcourt und Conroy (2005, S. 569) subsumieren unter informierter Einwilligung die Sicherstellung, dass die Interviewten wissen, wie die Forschung verlaufen wird, welche Erwartungen an sie gestellt sind, wie die Daten verwendet und aufbereitet werden und dass eine Teilnahme freiwillig ist und jederzeit widerrufen werden kann. In der Forschung mit Kindern wird darüber diskutiert, ab wann Kinder einsichtsfähig in die Abläufe der Forschung sind, wie diese Einsichtsfähigkeit sichergestellt werden kann (hierzu u. a. Vogl 2011, S. 304 f.) und wie mit den Kindern eine „ethische Symmetrie“ zwischen forschenden Erwachsenen und befragten Kindern hergestellt werden kann (Eßer & Sitter 2018).

3.2 Erhebungsmethoden

Die drei primären Erhebungsmethoden – narrative Interviews mit Erwachsenen, Gruppendiskussionen und Einzelinterviews mit Kindern – stützen sich jeweils auf spezifische methodologische Grundannahmen. In Kombination miteinander geben die jeweiligen Methoden auf vielschichtige Art und Weise Einblicke in die Positionen, Selbstpositionierungen und Perspektiven von Kindern im Verhältnis von Familie und Grundschule.

Die Erhebungen werden im Folgenden chronologisch dargestellt. Der Fokus liegt auch hier – wie in der gesamten Studie – auf den Erhebungen mit den Kindern, sodass diese Methoden ausführlicher vorgestellt werden.

3.2.1 Narrative Interviews mit erwachsenen Expert*innen

Im ersten Schritt wurden an den jeweiligen Grundschulen Interviews mit erwachsenen Expert*innen geführt. Damit wurden die folgenden Ziele verfolgt:

- Aus einer kindheitstheoretischen Perspektive lässt sich argumentieren, dass Kinder zwar als eigenständige Akteure Erfahrungen machen und die Gesellschaft mitgestalten; dies tun sie aber nicht jenseits sozialer und damit auch insbesondere generationaler Ordnungen (vgl. Kapitel 2.1). Welche Grenzen Kindern gesetzt sind und welche Möglichkeiten sie haben, ist immer auch abhängig von Erwachsenen (und umgekehrt). Aus diesem Blickwinkel erscheint es bedeutsam, auch die Perspektiven von spezifischen Erwachsenen zu berücksichtigen, die an der Gestaltung des Verhältnisses von Familie und Grundschule unmittelbar mitwirken, und diese dabei auch als Gatekeeper für die explizite Einbeziehung von Kindern in die Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie zu verstehen.²⁵
- Das Verhältnis von Familie und Grundschule – dies zeigen auch der Forschungsstand und die Analyse politischer, rechtlicher und praxisbezogener Dokumente (Betz et al. 2017) – wird auf bildungspolitischer, rechtlicher und fachlicher Ebene unterschiedlich gerahmt. Dabei ähneln sich bestimmte Formate zwischen einzelnen Schulen; im Grundgesetz sowie den Schulgesetzen in Rheinland-Pfalz und Hessen werden die Eckpunkte abgesteckt, innerhalb deren das Verhältnis Familie – Schule auszugestalten ist, um den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule zu verwirklichen. Es findet sich aber keine enge Vorgabe, vielmehr gibt es genügend Spielräume, wie genau das „vertrauensvolle und partnerschaftliche Zusammenwirken“ zwischen Eltern und Schule (§ 2 Abs. 3 SchulG Rheinland-Pfalz, Eltern und Schule) ausgestaltet wird oder wie genau „die Beteiligten, insbesondere Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler, zusammen(wirken)“ (§ 3 Abs. 12 HSchG, Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule). Damit lässt sich nur auf einer Mikroebene der einzelnen Schulen und Klassen und der spezifischen Kommunikations- und Interaktionsformen zwischen Vertreter*innen der Schule und den Eltern (sowie gegebenenfalls den Schüler*innen) rekonstruieren.

25 Gleichwohl sind Kinder – auch ohne den expliziten und/oder bewussten Einbezug durch Erwachsene – auf vielfältige, mitunter nicht direkt erkannte und/oder beiläufige Art und Weise an der Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Bildungsinstitution und Familie beteiligt (empirische Beispiele zu Kitas in: Betz et al. 2019, S. 218ff.).

ren, wie das Verhältnis jeweils gestaltet wird. Daher wurden auch erwachsene Personen aus den Schulen zur jeweiligen Ausgestaltung des Verhältnisses befragt.

- Auf Grundlage der Interviews mit den Erwachsenen waren Rückschlüsse auf verschiedene Kategorien sozialer Ungleichheit in den Einzelinterviews mit den Kindern möglich. Die Frage, wie sich unterschiedliche Handlungsorientierungen zwischen Kindern erklären lassen, wurde unter Einbezug dieser Informationen analysiert (vgl. Kapitel 7).

Diese Ziele können mit Expert*inneninterviews erreicht werden, da weniger die einzelne befragte Person selbst im Fokus des Interviews steht, sondern es um ihr spezifisches Wissen und ihre Erfahrungen zur Thematik geht. Expert*inneninterviews werden auch verwendet, um Kontextwissen zu generieren und sich in einem neuen Feld explorativ zu orientieren (vgl. Flick 2012).²⁶

Aus diesen Gründen wurden zunächst narrative leitfadengestützte Interviews mit den Klassenlehrer*innen (sechs Personen) geführt. Darüber hinaus wurden weitere erwachsene Personen interviewt, die sich im Forschungsprozess als bedeutsam herausstellten. Eine Schulleitung wurde z. B. interviewt, da die Klassenleitung diese als besonders wichtig für die Gestaltung ihres Verhältnisses zu Familien benannte. In einer weiteren Schule wurden zwei Schulsozialarbeiter*innen befragt und eine Gruppendiskussion mit Müttern geführt, die sich regelmäßig in der Schule treffen. Diese Interviews kamen zu Stande, da die Schulleitung der betreffenden Schule diese Personen als sehr bedeutsam für die ‚Zusammenarbeit‘ mit den Familien kennzeichnete.

Für diese Interviews wurden Leitfäden erstellt, die einem Pre-Test unterzogen wurden. Die Erstellung eines Leitfadens setzt bereits theoretische und methodologische Vorüberlegungen voraus, unter anderem das Prinzip der Offenheit und das Prinzip des Verstehens. Die Fragen werden daher so formuliert, dass die Befragten diese aufgrund ihres Wissens und ihrer Erfahrungen beantworten können. Das gesamte Setting ähnelt der alltäglichen Kommunikation, sodass die Interviewenden Verständnisfragen durch direkte Nachfragen klären können (Gläser & Laudel 2009, S. 142 f.). Die Leitfäden enthielten Fragen zu fünf Themenblöcken:

- Allgemeine Fragen zur Person und der Klasse bzw. der Schule oder der Tätigkeiten in der Schule (z. B. „Wie kann ich mir Ihren Berufsweg als Lehrerin so vorstellen, und wie sehen Ihre aktuellen Aufgabenbereiche an der Schule so aus?“)
- Fragen zu persönlichen Erfahrungen mit Kontakten zwischen Familie – Grundschule (z. B. „Können Sie mir von einer Situation erzählen, in der Sie mit Familien zu tun hatten, die Sie als sehr positiv in Erinnerung haben?“)
- Fragen zu spezifischen Formen der ‚Zusammenarbeit‘ (z. B. „Können Sie uns mal den Tag näher beschreiben, als Eltern im Unterricht teilgenommen haben? Wie kann ich mir Ihr Zusammentreffen im Elterncafé vorstellen?“)
- Fragen zu Kindern in der ‚Zusammenarbeit‘ (z. B. „Wenn Sie jetzt nur an

26 Gläser und Laudel (2009) stellen heraus, dass es sich bei Expert*innen um Interviewpartner*innen handelt, die über Spezialwissen über den zu erforschenden Sachverhalt verfügen. Die Expertin / der Experte hat gegenüber anderen Personen somit ein Sonderwissen, das sich als „sozial institutionalisierte Expertise“ (Meuser & Nagel 2009, S. 38) fassen lässt.

Schülerinnen und Schüler denken, wo sind die denn überall in der Zusammenarbeit mit Familien involviert?“)

- Fragen zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (z. B. „Was bedeutet denn Partnerschaft als spezifische Form von Zusammenarbeit für Ihre Arbeit als Schulsozialarbeiter*in?“)

Die Interviews mit erwachsenen Personen aus der Grundschule wurden auch genutzt, um die Leitfäden für die Erhebungen mit den Kindern vorzubereiten und für die einzelnen Schulen zu konkretisieren.

3.2.2 Gruppendiskussionen als Expert*innenrunden mit Grundschulkindern

Die Gruppendiskussionen mit Kindern aus dritten Klassen fanden an allen fünf Schulen in Hessen und Rheinland-Pfalz statt. Ziel der Diskussionen war es, mehr über das Spezialwissen der Kinder und ihre kollektiven Erfahrungen im Zusammenspiel von Familie und Grundschule zu erfahren.

In der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung kommt die Gruppendiskussion häufig zum Einsatz (u. a. Bock 2010; Nentwig-Gesemann 2002; Kämpfe 2019). Als Vorteil gegenüber anderen Erhebungsverfahren wird u. a. von Heinzl (2012, S. 104) angeführt, dass Kinder in den entsprechenden Gruppendiskussionen „zahlenmäßig überwiegen und damit zumindest die Mehrheitsverhältnisse in der Erhebungssituation der generationalen Dominanz der Erwachsenen entgegenstehen“. Dies wird auch als Vorteil für einen Vertrauensaufbau in der Interviewsituation mit einer fremden erwachsenen Person gesehen.

Darüber hinaus wird hervorgehoben, dass Kinder als Angehörige ihrer Generation betrachtet werden können und zugleich Herrschaftsverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen ins Blickfeld der Forschung geraten können (ebd., S. 107). Somit lassen sich in Gruppendiskussionen mit Kindern sowohl die intragenerationale Kommunikationssituation als auch – durch die Interaktion mit den Forschenden – die intergenerationale Kommunikationssituation analysieren (ebd., S. 113).

Neben den skizzierten Merkmalen und Vorzügen bietet die Gruppendiskussion mit Kindern das besondere Potential, den konjunktiven Erfahrungsraum (Bohnsack 2015; Przyborski 2004) von Kindern, wie er in der Situation inszeniert wird, rekonstruieren zu können. Diese Grundannahme war ausschlaggebend für den Einsatz von Gruppendiskussionen in der Studie.

Der konjunktive Erfahrungsraum kann z. B. beobachtet werden, wenn Gruppen sich scheinbar selbstverständlich verstehen – für Außenstehende der Sinn des Gesprächs jedoch zunächst nicht nachvollziehbar ist. So ist vorstellbar, dass eine befreundete Gruppe von Schüler*innen zusammensitzt und über Erlebnisse aus der Pause spricht. Die Kinder ergänzen sich dabei, sodass ein Satz nicht vollständig ausgesprochen werden muss, sondern die Kinder bereits *wissen*, was eine andere Person der Gruppe sagen wird: „Man **erklärt** sich nichts, sondern **versteht** einander“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 288, Hervorhebung im Original). Bei Analysen aus Gruppendiskussionen mit Erwachsenen wurde nachgewiesen, dass diese kollektiven Wissensbestände nicht nur bei befreundeten Gruppen aufzufinden sind, sondern auch bei anderen sozialen Einheiten, etwa bei Berufsgruppen. In einer Studie mit Bergarbeitern entdeckte Mangold, dass diese sich – auch

wenn sie sich vorher nicht kannten – in den Gesprächen „bestätigen, ergänzen, berichtigen [...], ihre Äußerungen bauen aufeinander auf; man kann manchmal meinen, es spreche einer, so sehr passt ein Diskussionsbeitrag zum anderen“ (Mangold 1960, zit. in Przyborski 2017, S. 91). Jede Person verfügt dabei über viele konjunktive Erfahrungsräume (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 288).

Bezieht man diese methodologischen Überlegungen auf die vorliegende Studie, so teilen die interviewten Kinder z. B. einen schulklassenspezifischen Erfahrungsraum und/oder geschlechts-, kinder- und bildungsmilieutypische Erfahrungen, die sich überlagern können. Diese von der konkreten Gruppe gelöste Kollektivität wird nicht als eine verstanden, „die ihn [sic!] [den Einzelnen] primär zwingt oder einschränkt, sondern als eine [Kollektivität], die Interaktionen und alltägliche Praxis erst ermöglicht und gemeinsame Handlungsvollzüge in einer genuin soziologischen Perspektive [...] beschreibbar macht“ (ebd., Einfügung der Autorinnen).

An dieser Stelle soll noch einmal deutlich hervorgehoben werden:

Die **Gruppendiskussion** als methodisches Verfahren zielt nicht auf das einzelne Individuum, egal ob Kind oder Erwachsener, sondern ist am kollektiven bzw. konjunktiven Erfahrungsraum interessiert, der durch die Gruppe artikuliert wird (Przyborski 2017). Somit kann mit dieser methodologischen Fundierung auch ein Fokus auf kindspezifisches kollektives Wissen (und seine Verschränkung mit anderen Erfahrungsräumen) gelegt werden: Welche Erfahrungsräume teilen Kinder miteinander, wenn es um die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Schule geht?

Um Einblicke in diese habitualisierten und kindspezifischen Erfahrungen zu erhalten, wird in Gruppendiskussionen versucht, eine hohe Selbstläufigkeit des Gesprächs herzustellen. Hierfür ist zunächst die Gruppenfindung entscheidend:

- In der Studie wurde daher erstens darauf geachtet, dass sich die Gruppen aus Realgruppen (z. B. Freundeskreise unter Mitschüler*innen) zusammensetzen, also aus Teilnehmenden, die bereits vor der Erhebung eine Gruppe bildeten (Heinzel 2012, S. 105). Die Kinder konnten weitestgehend selbst auswählen, mit wem sie gemeinsam diskutieren wollten. Dieser Idealfall wurde auch mehrheitlich umgesetzt. Allerdings ist der methodologische Anspruch in der Umsetzung voraussetzungsvoll, etwa da einzelne Kinder ‚übrigbleiben‘ oder ideale Zeitfenster nicht möglich sind, sodass Gruppen auch einmal größer ausfallen ‚müssen‘, um die Diskussion als solche realisieren zu können. Diese Herausforderungen zeigten sich teilweise auch im Diskursverlauf der Gruppendiskussionen selbst: Es gibt Kinder, die sich als ‚Schweiger*innen‘ nur wenig am Gespräch beteiligen, oder solche, die von den anderen, welche die eigentliche Realgruppe bilden, mit ihren Redebeiträgen ausgeschlossen werden.²⁷

²⁷ Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) diskutieren, wie mit ‚Schweiger*innen‘ in Gruppendiskussionen umgegangen werden kann und welche Bedeutungen dem Schweigen zukommen. Sie führen den Grundsatz an, schweigende Teilnehmende in der Gruppendiskussion nicht direkt zum Mitsprechen aufzufordern: „Das würde dem Prinzip, in die Verteilung der Redebeiträge nicht einzugreifen, grundlegend widersprechen“ (ebd., S. 100, Hervorhebung im Original). In einer Gruppendiskussion zu schweigen, kann mehrere Bedeutungen haben wie z. B. eine vollständige Zustimmung zum Gesagten, sodass man selbst keinen Anlass sieht, sich auch an Redebeiträgen zu beteiligen. Der gegenteilige Fall kann jedoch auch vorliegen, nämlich dass die Orientie-

- Zweitens wird empfohlen (Flick 2012, S. 255), den gemeinsamen Erfahrungshorizont der Gruppe mit Bezug zum Thema zu betonen, um die Entstehung einer Diskussion zu fördern. Dies wurde bei den Regieanweisungen der Gruppendiskussion integriert („Obwohl es dabei um euch geht, wurden Kinder bisher noch nicht dazu befragt [...]. Ihr macht am meisten Erfahrungen damit und wisst am meisten darüber“). Außerdem wurde bei der Einstiegsfrage erneut darauf verwiesen („Wir Erwachsene wissen ja gar nicht, was ihr alles macht und erlebt, wenn eure Familien mit den Leuten aus der Schule, also z. B. eurer Lehrerin, zu tun haben“). Diese Inszenierung von Fremdheit als erwachsene Forschende ist bedeutsam für den Diskursverlauf in den Gruppen und stellte sich als fruchtbar heraus, um die Kinder ins Gespräch zu bringen.
- Eine dritte Fokussierung der Kindergruppe wurde durch die Positionierung als „Expert*innenrunde“ hervorgerufen. Dies geschah sowohl sprachlich, indem die Kinder als Expert*innen adressiert wurden, als auch z. B. durch Aufsteller auf dem Tisch, die das Geschehen rahmten. Dies wurde von manchen Gruppen auch verbalisiert:

Katharina: Und ich finde zum Beispiel auch gut, dass es so eine Goethe-Universität gibt, von Bertelsmann Stiftung.

Jutta: Und du findest gut, dass es eine Expertenrunde gibt.

Katharina: Genau.

Jutta: Wir sind halt die besten Experten.

Neben der Gruppenzusammensetzung kommt der Interviewführung eine entscheidende Bedeutung zu. Als Orientierung dienten die reflexiven Prinzipien der Leitung von Gruppendiskussionen (Bohnsack 2015, S. 380 ff.). Ein Grundprinzip ist demnach, dass sich die Intervention auf die gesamte Gruppe bezieht und die Fragen an alle gerichtet sind. Damit soll vermieden werden, dass die Forschenden direkten Einfluss darauf nehmen, wie die Redebeiträge verteilt sind. Dies stellte sich als besonders herausfordernd dar, da das Thema der Studie auch zum Erzählen über individuelle Erlebnisse einlädt, wie etwa über Erfahrungen in der eigenen Familie.



ABBILDUNG 4 Gestaltung der Gruppendiskussionen als Expert*innenrunden

rungen der schweigenden Person so stark von den Orientierungen der anderen abweichen, dass sich keine Möglichkeit findet, in der Diskussion anzudocken. Przyborski und Wohlrab-Sahr (ebd., S. 100 f.) folgern: „In beiden Fällen stört das Schweigen der Person den empirischen Zugang zu den kollektiven Orientierungen, die das Gespräch der anderen Teilnehmer beinhaltet, nicht. Das Schweigen hat in diesem Fall für die Erhebung keine Konsequenzen.“ Die Autor*innen diskutieren auch Fälle, in denen mehrere Teilnehmende nur sehr wenig sagen, oder die Frage, was es bedeuten kann, wenn in mehreren Diskussionen Schweiger*innen zum Regelfall werden (Details: ebd., S. 101). Beide Fälle traten in der vorliegenden Studie nicht auf (zu weiterführenden kindheitstheoretischen Überlegungen zum Schweigen von Kindern in Erhebungssituationen vgl. Spyrou 2016).

Weiterhin ist es entscheidend, dass sich die Interviewer*innen nach dem gesprächsinitiierenden Eingangsimpuls zurückhalten. Stattdessen hat, so Flick (2012), die Diskussionsleitung die Aufgabe, die Dynamik und das Funktionieren der Gruppe zu fördern, ohne dabei die Eigeninitiative der Teilnehmenden einzuschränken (ebd., S. 253 f.). Vor dem Hintergrund des Konzepts der generationalen Ordnung in der Kindheitsforschung (Lange & Mierendorff 2009; vgl. Kapitel 2.1) lässt sich diese methodische Forderung als besonders herausfordernd beschreiben. Dies betont auch Michalek (2006): „Die interviewende Person ist es als Erwachsene gewohnt, Kindern Fragen zu stellen, Gespräche von Kindern zu strukturieren – die Kinder erleben im Alltag Erwachsene eher als diejenigen, die Gespräche strukturieren und die beispielsweise in der Schule Fragen stellen, die von einzelnen beantwortet werden sollen“ (ebd., S. 84). So ist es auch in den durchgeführten Gruppendiskussionen vorgekommen, dass einzelne Kinder sich am Anfang der Diskussion meldeten und drangenommen werden wollten. Daher wurde sowohl kurz vor dem Stimulus als auch bei Bedarf während der Diskussion immer wieder expliziert, dass die Interviewerin nur wenig sagen würde (z. B. „Ich halte mich dabei zurück und ihr könnt einfach miteinander reden – mich interessiert alles! Ihr könnt dabei sagen, was ihr wollt, und miteinander sprechen – ich nehme auch niemanden dran!“).

Ausgehend von diesen Grundprinzipien, wurde ein Leitfaden entwickelt, der die folgenden Bereiche abdeckt und angepasst an die situativen Bedingungen in chronologischer Form eingesetzt wurde:

- **Regieanweisungen** mit Hinweisen zum Zweck der Studie, zu ethischen Fragen wie Freiwilligkeit, Datenschutz und Anonymisierung. In dieser Phase wurden die Einverständniserklärungen der Kinder mündlich und schriftlich eingeholt. Die Gruppen suchten sich nun auch einen Namen für sich aus. In Ausnahmefällen kam es nicht zu einer Einigung in der Gruppe (so z. B. das bunte Team); in diesen Fällen wurde ein einprägsames Merkmal der Gruppendiskussion ausgewählt und die Gruppe danach benannt. Im Fall des bunten Teams handelte es sich z. B. um die gemeinsame Forderung der interviewten Kinder, den Schulhof weniger grau als bisher zu gestalten. Anhand der Namensgebung wurde den Kindern die Anonymisierung erklärt.
- **Warm-up-Eröffnungsphase:** Die Kinder wurden begrüßt, und in der Eröffnungsphase konnte das Aufnahmegerät zum Mikrophon umfunktioniert werden. Dies diente der Gewöhnung an die Situation und das Setting. Beim Warm-up zogen die Gruppen auch Zettel mit vorbereiteten Fragen (z. B. zu Superkräften oder lustigen Geräuschen), interviewten sich gegenseitig und konnten so die technischen Möglichkeiten in Augenschein nehmen (s. auch Michalek 2006, S. 90 f.).
- **Stimulus:** Die Eingangsfrage wurde möglichst offen gestellt, um lediglich das Thema vorzugeben, aber nicht die Proposition²⁸ (vgl. Bohnsack 2015, S. 380; vgl. Kapitel 3.3.2). Den Gruppen wurde möglichst viel Raum gegeben, das Thema so zu besprechen, wie sie es wollten bzw. wie es sich in der Situation ergab. Als Unterstützung wurde eine Zeichnung in die Mitte gelegt, auf der ein

28 Proposition wird in der Methodologie der dokumentarischen Methode eine Passage genannt, mit der zum ersten Mal ein Orientierungsgehalt aufgeworfen wird. Es geht also darum, dass ein neuer Sinngehalt in die Diskursbewegung der Gruppe einfließt, auf den die Gruppe im weiteren Gesprächsverlauf auf unterschiedliche Art und Weise eingeht (z. B. bestätigend, verneinend) und so die Proposition aufgreift. Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 299) „finden sich also immer dort Propositionen, wo ein neues Thema beginnt“.

Mehrfamilienhaus und eine Schule zu sehen waren; diese kannten die Kinder bereits aus der Vorstellung der Studie in ihrer Klasse. Die Diskussion wurde dann folgendermaßen eröffnet: „Wir Erwachsenen wissen ja gar nicht, was ihr alles macht und erlebt, wenn eure Familien²⁹ mit den Leuten aus der Schule³⁰, also z. B. eurer Lehrerin, zu tun haben. Überlegt euch mal: Was passiert da? Was macht ihr da? Was machen die da? Wie erlebt ihr das?“

- **Immanenter Nachfrageteil:** Zu den einzelnen von der Gruppe eröffneten Themen wurden anschließend erzählgenerierende Nachfragen gestellt (z. B. „Ihr habt vom Klassenfest gesprochen. Könnt ihr ein bisschen mehr darüber erzählen?“), um detaillierte Beschreibungen und Erzählungen zu initiieren. Dies sind somit immanente Nachfragen, da sie sich vertiefend auf Aussagen beziehen, die durch die Interviewten selbst zuvor in das Interview eingebracht wurden.
- **Exmanenter Nachfrageteil:** Nachdem die für die Gruppe zentralen Themen diskutiert worden waren, stellten die Forschenden Nachfragen zu spezifischen Formen des Zusammentreffens von Personen aus der Familie und aus der Schule, die – im Gegensatz zu immanenten Fragen – noch nicht Gegenstand der Diskussion waren. In den ersten durchgeführten Gruppendiskussionen wurde festgestellt, dass es herausfordernd ist, nach einem längeren Diskussionssteil erneut das Interesse der Gruppe für neue Fragen zu wecken. Daraufhin wurden Schilder mit Bildern und Begriffen eingeführt, um die Gruppe wieder zu fokussieren: Dies war erfolgreich, da die Begriffe, z. B. Elternabend oder Schulweg, zumeist von den Kindern vorgelesen wurden und die Gesprächsleitung durch das Hochhalten bzw. Hinlegen der Schilder die Aufmerksamkeit der Gruppe erlangte. Der exmanente Teil der Diskussion wurde bei Gruppen übersprungen, die bereits sehr ausführlich auf Grundlage des Stimulus diskutiert hatten.
- **Szenarien:** Mit Playmobilfiguren und der zu Beginn der Diskussion gezeigten Zeichnung mit Mehrfamilienhaus und Schule wurden in der anschließenden Phase weitere mögliche Szenarien des Verhältnisses hypothetisch diskutiert. Ein Beispiel: Kinder wären die einzigen Personen, welche die Kommunikation zwischen Familie und Schule kontrollieren. Für dieses Szenario wurde mit Playmobilfiguren ein Zaun zwischen beiden Bereichen auf dem Tisch aufgebaut und die Frage gestellt: „Jetzt stellt euch mal vor, ihr seid die Einzigen, die über diesen Zaun klettern können (oder unten durch), und die anderen Leute können nicht mehr miteinander sprechen. E-Mail und Telefon funktionieren hier auch nicht. Erzählt mal: Wie fändet ihr das? Und was würde das für euch bedeuten?“



ABBILDUNG 5 Szenarien der Gestaltung des Verhältnisses Familie – Schule

29 In der Studie wurde bei Fragen der Begriff der Familie verwendet. Die Kinder sprachen zumeist von Eltern und Müttern, seltener von Vätern, aber auch von Geschwistern und Großeltern. Die genauen Bezeichnungen werden jeweils in der Empirie dargelegt.

30 Um den Möglichkeitsraum für die Kinder zu öffnen, wurde von „Personen aus der Schule“ gesprochen. Nachdem diese Bezeichnung in den ersten Gruppendiskussionen Verwunderung bei den Kindern hervorrief, wurde die Klassenlehrerin / der Klassenlehrer als Beispiel angeführt, da die Kinder über diese auch am häufigsten sprachen.

- **Offene Fragen und Abschlussphase:** Am Ende der Diskussion wurden Verbesserungsvorschläge für die ‚Zusammenarbeit‘ („Was würdet ihr den Erwachsenen zur Zusammenarbeit von euren Eltern und Lehrer*innen raten? Was ist euch besonders wichtig?“) und offene Punkte von den Gruppen diskutiert. Die Kinder füllten jeweils Kurzfragebögen zu soziodemographischen Daten ihrer Familien aus (detaillierte Darstellung s. Kapitel 3.3.2) und bekamen als Dankeschön eine Urkunde für die Teilnahme an der Expert*innenrunde ausgehändigt.



ABBILDUNG 6 Urkunde

Die Diskussion wurde von jeweils einer Forscherin des Projektteams geleitet. Eine Assistentin aus dem Projektteam protokollierte die Bewegungen der Kinder im Raum, die durchaus ausgreifend waren, ihre Mimik und Gestik sowie weitere Eindrücke. Direkt nach den Gesprächen wurden die Beobachtungen und Wahrnehmungen der Diskussionsleitung ebenfalls schriftlich festgehalten. Insgesamt dauerten die Gruppendiskussionen im Schnitt etwa 90 Minuten inklusive der Eröffnungsphase und dem Ausfüllen der Kurzfragebögen.

Aus den Audioaufnahmen der Gruppendiskussionen wurden individuelle Nachfragen als Grundlage für die Einzelinterviews mit den Kindern entwickelt. Diese fanden im Nachgang zur Diskussion, aber mit zeitlichem Abstand dazu statt.

3.2.3 Narrative leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit Kindern

Neben den kollektiven kindspezifischen Erfahrungen mit der Ausgestaltung des Verhältnisses von Familie und Schule gab es auch Wissensbestände und Erlebnisse, über die in der Gruppe nicht gesprochen wurde oder die so spezifisch waren, dass andere Kinder mit ihren individuellen Erfahrungen und Wissensbeständen nicht an die Erzählung Einzelner anschließen konnten. Um diese individuellen Erfahrungen der Kinder in den Blick nehmen zu können, wurden insgesamt 42 leitfadengestützte Interviews mit Kindern (Brooker 2007; Fuhs & Schneider 2012; Fuhs 2012; Punch & Graham 2016) geführt. Diese Interviews fanden etwa zwei Wochen nach den Gruppendiskussionen statt, in Teilen lagen jedoch auch Schulferien zwischen den Terminen. Während die Gruppendiskussionen parallel zum Unterricht in freien Räumen der jeweiligen Grundschulen geführt wurden, fanden die Einzelinterviews zu unterschiedlichen Zeiten und an verschiedenen Orten statt. Hierzu gehörten z. B. Räume der Nachmittagsbetreuung (etwa ein Hort oder der Krankenraum neben einer Turnhalle), ein Computerraum oder die Schulbibliothek während der Schulzeit. Die jeweiligen Gegebenheiten wurden in Protokollen festgehalten und in die Interpretationen einbezogen. Außerdem wurden Bewegungen von Kindern im Interview und deren Mimik protokolliert. So spielte z. B. ein Kind den Elternabend (vgl. Kapitel 4.2) vor, und in einem anderen Interview lief ein Kind um den Tisch herum, um den Schulweg darzustellen.

Ziel der eingesetzten Interviewmethode war der Zugang zum Expert*innenwissen der beteiligten Kinder und ihren Erfahrungen dazu, wie das Verhältnis zwischen (ihrer) Familie und (ihrer) Schule ausgestaltet wird. Dabei stellte sich die Herausforderung, dass es Kinder nicht unbedingt gewöhnt sein müssen, lange und detailliert über sich selbst und auch über das Thema der Studie zu sprechen. Hunger (2005, S. 81, Hervorhebung im Original) stellt z. B. heraus: „Auch Kindern, das muss berücksichtigt werden, wird im Alltag eher selten die Gelegenheit geboten, über sich und ihre Gedanken *ausführlich* zu reden: In der Schule ist die Redezeit begrenzt, die Kommunikation mit den Eltern folgt anderen Regeln und Strukturen und ist oft pädagogisch geprägt.“ Zudem gingen die Forscherinnen in der vorliegenden Studie von der Annahme aus, dass die Kinder in ihrem Alltag ganz selbstverständlich mit unterschiedlichen Formen der Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Schule vertraut sind; gleichzeitig dürfte ihr Wissen darüber eher implizit sein, d. h., sie wurden selten zu ihren Erfahrungen im Verhältnis Familie – Schule befragt und sollten bislang nur selten ihr Wissen explizieren.

Der Zugang zu Erfahrungen und Sichtweisen von Kindern mittels narrativer leitfadengestützter Interviews wird vor dem Hintergrund sogenannter adulter Normierungsprozesse (Fuhs & Schneider 2012) auch kritisch bewertet³¹ (vgl. Fuhs 2012). Daher wurde in der Studie darauf geachtet, z. B. einsilbige Antworten nicht mit ‚mangelnden Kompetenzen‘ von Kindern zu erklären und als ‚wertlos‘ für den Erkenntnisprozess einzustufen, sondern nach der Genese dieser Antworten zu fragen.³² Dies lässt sich an der Entwicklung des Leitfadens für die Einzelinterviews skizzieren.

Nachdem einige der Einzelinterviews an der ersten untersuchten Schule eher kurz ausfielen (ca. 20 Minuten), wurde der Leitfaden grundlegend überarbeitet. Insbesondere wurden „Tipps und Tricks“ aus den bisherigen Erfahrungen für die weiteren Interviews erarbeitet – es ging darum, die Interviewten zunächst noch stärker ‚ins Erzählen‘ zu bringen. Mit dem Stimulus „Erzähl mir ein bisschen was über dich“ oder „Wie sieht denn ein ganz normaler Tag von dir aus?“ wurde darauf geachtet, eine positive Atmosphäre herzustellen und den Kindern zu signalisieren, dass sie offen erzählen können und die Interviewenden an ihrer Sicht und ihren Erfahrungen interessiert sind. Im Anschluss wurden die folgenden Bereiche mit dem Leitfaden fokussiert, die übergreifend unterschiedliche Facetten des Verhältnisses von Familie und Schule thematisieren:

- Fragen dazu, wie jeweils über Schule und Familie erzählt wird (z. B. „Sprichst du oder jemand anderes in der Schule über deine Familie und was du daheim so machst? Erzähl doch mal.“)

31 Unter adulten Normierungsprozessen oder auch Adultismus wird der Ausschluss bzw. die Marginalisierung von Kindern verstanden, da diese im Abgleich mit sogenannten erwachsenen Ansprüchen mangelnde Kompetenzen aufweisen. Die Kompetenzen Erwachsener, z. B. sich zu artikulieren, werden somit (implizit) als Norm gesetzt. So spricht z. B. Fuhs (2012, S. 89) von unterschiedlichen Sprachkompetenzen von Kindern im Vergleich zu Erwachsenen, sodass bestimmte Interviewformen für Kinder ungeeignet erscheinen. Ein interessanter Ansatz findet sich bei Andresen (2012). Sie diskutiert das Potential des fragmentarischen Erzählens als eigene Textart, was bedeutet, dass Kind und Interviewer*in gemeinsam im Interview entlang eines „roten Fadens“ (ebd., S. 141) erzählen. Die methodischen Herausforderungen in der Durchführung von Kinderinterviews sind nach wie vor als hoch anzusehen.

32 „Im Kontrast zu den Ausführungen der deutschsprachigen Literatur fällt beim Blick auf internationale Forschungen auf, dass die methodischen Probleme der Durchführung von Interviews mit Kindern weniger seitens der Kinder konstatiert, sondern vielmehr der Unzulänglichkeit der Interviewer zugeschrieben werden“ (Brooker 2007, S. 164, zit. nach Deinert 2010, S. 46).

- Fragen zum (physischen) Kontakt von Familie und Lehrkräften (z. B. „Das gab's ja bestimmt schon mal, dass die sich getroffen haben, oder? Magst du mir mal vom letzten Mal erzählen, wie das so war?“)
- Fragen zu konkreten Formen des Kontakts (z. B. „Erzähl mir doch mal, wie die WhatsApp-Gruppe eurer Klasse so funktioniert. Hast du da auch ein Beispiel für mich?“)
- Nachfragen aus den Gruppendiskussionen (z. B. „Du hast erzählt, dass du zuhause eher so der Fernsehtyp bist. Kannst du mir das nochmal genauer erklären, was du damit gemeint hast?“)
- Nachfragen zu Meinungen und Wünschen (z. B. „Was wünschst du dir denn, wie das abläuft, wenn die miteinander zu tun haben?“)



ABBILDUNG 7 Memory-Karten aus den Einzelinterviews

Neben vielen immanenten Nachfragen zu bereits Gesagtem und Fragen nach konkreten Situationen wurden die Interviews auch abwechslungsreich gestaltet. Hierzu wurden etwa Memory-Karten zu verschiedenen Kontaktarten verwendet.

Als besonders positiv hat sich die Bezugnahme auf die vorangegangenen Gruppendiskussionen herausgestellt: Die Verwendung ähnlicher Zeichnungen und Materialien wie bei den bereits bekannten Gruppendiskussionen weckte Erinnerungen an Themen, die mit den anderen besprochen wurden. Die persönlichen Nachfragen, die aus den Audioaufnahmen der Gruppendiskussionen notiert wurden, konnten vertiefend diskutiert werden.

Die Audioaufnahmen der Gruppendiskussionen und der Einzelinterviews wurden im Anschluss an die Erhebung vollständig transkribiert. Das jeweilige Transkript diente als Grundlage für die Auswertungen.

3.3 Auswertungsmethoden

Parallel zu den Erhebungen wurde im Projekt mit den Auswertungen begonnen. Als erste Herausforderung³³ stellte sich die Transkription der Daten heraus. In den Protokollen zu den Interviews und Gruppendiskussionen fanden sich viele Beschreibungen von Bewegungen der Kinder, so spielten sie z. B. einen Elternabend vor. Um diese Bewegungen auch für die Interpretationen zugänglich zu machen, wurden die Transkriptionszeichen³⁴ leicht modifiziert.

³³ Für Gruppendiskussionen (mit Kindern) eignen sich spezielle Aufnahmegeräte, die über zwei Tonbandspuren verfügen. Eine Sprecher*innenidentifizierung war dennoch nicht immer möglich. Wenn eine Zuordnung der Kinder nicht eindeutig möglich war, so ist dies in den Transkripten mit „Kind X“ gekennzeichnet.

³⁴ Die Transkriptionszeichen wurden in Anlehnung an GAT2 sowie TiQ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014) entwickelt. Zur besseren Lesbarkeit entfällt bei der Darstellung der Einzelinterviews die Angabe einzelner Transkriptionszeichen.

TABELLE 1 Gekürzte Version der verwendeten Transkriptionszeichen

SYMBOL	DEFINITIONEN
[/]	Beginn bzw. Ende einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecher*innenwechsel; eckige Klammern werden dort gesetzt, wo das simultane Sprechen beginnt
//okay//	Kurzer Einschub / Kommentar / verstärktes Hörsignal der in diesem Satz nicht hauptsächlich sprechenden Person
(.) / (...)	Pause bis ca. 1,5 Sekunden / lange Pausen ab ca. 1,5 bis 3 Sekunden; längere Pausen mit Sekundenzahl in Klammer (4)
nein	betont, laut, Akzentuierung
. / ? / ,	stark sinkende Intonation, kurzes Absetzen, kurzes Stocken / stark steigende Intonation / leicht steigende Intonation (z. B. bei Aufzählungen)
viellei- / nei::n / =	Abbruch eines Wortes; ebenso Abbruch eines Satzes / Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung / schneller / direkter Anschluss
(doch) / ()	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerung, vermuteter Wortlaut / unverständliche Äußerung, Wortlaut unbekannt; die Länge der Klammer entspricht etwa der Länge der unverständlichen Äußerung
((spricht leise, stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbale oder gesprächsexternen Ereignissen, vor der Textstelle; wenn sich das Merkmal auf mehr als ein Wort bezieht: ((laut) sie sagte aber, dass). Wird auch verwendet, wenn die Sprache sich deutlich ändert. Kursiv wird verwendet zur Klärung von Hintergrundinformationen, aufgrund der Anonymisierung wie ((Name Lehrkraft))
@nein@ / @	lachend gesprochen / kurzes Auflachen
(Kinder rennen um den Tisch)	(non-verbale Aktivitäten)

Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

Das Erkenntnisinteresse der Studie knüpft an Methoden rekonstruktiver Sozialforschung an und ist somit dem interpretativen Paradigma zuzuordnen. Es geht darum, „nach dem Sinn des sozialen Handelns, wie er von den Handelnden selbst konstituiert wird“ zu fragen (Meuser 2011, S. 93). Aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsmethoden, Einzelinterviews und Gruppendiskussionen wurden unterschiedliche Wissensbestände geschaffen. Die Rekonstruktion dieses Wissens u. a. zu den Positionen der Kinder und die Rekonstruktion der Sichtweisen der Beteiligten erfolgten daher mit verschiedenen Auswertungsmethoden.

Im Folgenden werden die Methodologien der verwendeten Auswertungsparadigmen skizziert, und es wird dargelegt, wie diese zur Anwendung kamen.

3.3.1 Inhaltsanalytische Interpretation der Einzelinterviews mit Kindern

Die Einzelinterviews mit den Kindern wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016; Mayring 2015) ausgewertet. Die qualitative Inhaltsanalyse stellt ein Bündel an Verfahrensweisen zur systematischen Textanalyse dar, mit der „Texte systematisch [zu] analysieren [sind], indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002, S. 114).

In der Studie lag qualitatives Interviewmaterial von 42 Kindern aus den Einzelinterviews vor. Ziel war es, Aussagen darüber zu treffen, welche Positionen und Positionierungen für Kinder im generationalen Verhältnis auszumachen sind, das in

unterschiedlichen Formen des Kontakts zwischen Elternhaus und Schule zum Ausdruck kommt. Zudem ging es darum herauszuarbeiten, welche (sozial ungleichen) Sichtweisen die Kinder auf das Verhältnis zwischen den beiden Systemen Schule und Familie entfalten. Mit der Methode lässt sich eine große Menge an Aussagen in Bezug auf die interessierenden und auf neue, bislang unbekannte, aber im Prozess der Auswertung erkennbare Merkmale überschaubar und verstehbar machen.

In Studien, die mit Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse arbeiten, lassen sich drei Ansätze der Kategorienbildung unterscheiden: erstens die induktive Kategorienentwicklung am Material, zweitens die A-priori- oder deduktive Kategorisierung und drittens eine Kombination aus beiden Verfahrensweisen (vgl. Kuckartz 2016). Ziel dabei ist es, ein aus der Fragestellung der Studie abgeleitetes und theoretisch begründetes Definitionskriterium festzulegen. Damit wird je nach Fragestellung bestimmt, welche Aspekte im Material berücksichtigt werden sollen und welche nicht; das Material wird dann schrittweise entsprechend durchgearbeitet. Die zunächst entwickelten Kategorien werden in einer Rückkopplungsschleife wiederum überarbeitet und können später auch zu Überkategorien zusammengefasst werden. Grundlage der Auswertung ist ein allgemeines Ablaufmodell. Dieses beginnt mit der Sichtung des Materials, der Festlegung des Kategoriensystems und der Eröffnung der Untersuchung durch interpretative Techniken wie Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung (Mayring 2015). Diese Schritte wurden in der Studie zirkulär durchgeführt.

Vorgehen in der Studie

Gegenstand der Analyse und damit der übergreifenden Kategorienbildung war die (unterschiedliche) Ausgestaltung des Verhältnisses von Familie und Grundschule aus der Perspektive / den Perspektiven der Kinder, mit Blick auf ihre Position(en) und Selbstpositionierungen in diesem Verhältnis.

Zunächst wurden im Rahmen einer initiierenden Textarbeit (Kuckartz 2016, S. 56 f.) am Interviewmaterial (intensives Lesen mit Anfertigen von handschriftlichen Notizen vor dem Hintergrund der Forschungsfrage des Projekts sowie des verwendeten Leitfadens) erste Kategorien erstellt, die im Verlauf der Analyse weiterentwickelt wurden. Es wurde somit eine „inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse“ (ebd., S. 97) durchgeführt, in der die Fälle kontrastierend und vergleichend anhand der interessierenden Merkmale ausgewertet und differenzierte Codes entwickelt wurden. Dabei ging es darum, bestimmte interessierende Aspekte herauszuarbeiten und diese zu systematisieren.

Ausgehend hiervon wurde in einem zweiten Schritt ein erster Codebaum erstellt, der im Rahmen von Teambesprechungen³⁵ und der Überprüfung im Verlauf der Material-Codierung im Team immer weiter überarbeitet, ergänzt und korrigiert wurde (zum Vorgehen auch Kuckartz 2016, S. 24 ff.). Dabei wurde zunächst versucht, im gesamten Kategoriensystem alle von den Kindern eingebrachten Aspekte zu ihren Erfahrungen mit und ihren Sichtweisen auf das Verhältnis Schule – Familie und Kontaktmomente zwischen beiden Systemen abzubilden.

³⁵ Insbesondere der Code zu den „Selbstpositionierungen“, auf dem ein Schwerpunkt der Auswertung lag, wurde in einem intensiven materialbasierten Interpretationsworkshop auf Inter-coderreliabilität überprüft und anschließend überarbeitet (vgl. Kapitel 5).

Im Rahmen der Codierung wurden, soweit es in den Passagen neue Ausprägungen gab, sowohl neue Subcodes generiert als auch die entsprechenden Interviewpassagen bereits bestehenden Subcodes zugeordnet. Codiert wurden jeweils größere Abschnitte, also Segmente der Interviews, nicht aber einzelne Worte oder Sätze. Außerdem wurde die jeweilige Frage der Interviewerin im Vorfeld der Äußerung durch die/den Interviewten mit codiert und später in die Interpretation einbezogen. Für die Analyse waren dabei nicht die einzelnen Fälle, sondern die auftretenden Kategorien interessant. Daher wurden die Codes über alle Transkripte und damit über alle befragten Kinder hinweg vergeben. Die induktiv am Material gebildeten Subcodes wurden anschließend ebenfalls im Team in einem abstrahierenden Schritt zu übergreifenden Codes generalisiert.

Insbesondere durch die induktiv gebildeten Codes und Subcodes lässt sich der Anspruch verfolgen, die Relevanzen und Äußerungen der Interviewten in den Mittelpunkt der Analyse zu stellen und so auch die subjektiven Sichtweisen der befragten Kinder den interessierenden Leser*innen zugänglich zu machen. In großen Teilen bleibt die durchgeführte Analyse dabei nicht auf der Ebene der ‚subjektiven Theorien‘ stehen, also derjenigen Begründungen und Erklärungen, die den Befragten auf einer kommunikativen und verbalisierbaren Ebene selbst zugänglich sind. In einem hermeneutischen Ansatz wurde vielmehr nachvollzogen, welche Positionierungen, Bewertungen und Sichtweisen in den Äußerungen der Kinder sichtbar werden, die dem explizit Gesagten zugrunde liegen. Diese Interpretationen liegen damit auf einer tieferen, impliziteren Wissens Ebene, dem latenten Sinn.³⁶ Zur Unterstützung der Interpretationen wurden auch Code-Relationen angefertigt; mit Hilfe der computergestützten Software MAXQDA konnten mit dem Code-Relations-Browser die Überschneidungen von zwei Codes ausgewertet werden. So lässt sich ablesen, welche Codes miteinander zusammenhängen.

3.3.2 Dokumentarische Interpretation der Gruppendiskussionen

Während mit der qualitativen Inhaltsanalyse eine große Menge an expliziten bzw. manifesten Aussagen in Bezug auf die interessierende Forschungsfrage überschaubar und verständlich zugänglich gemacht werden kann, lassen sich mit der dokumentarischen Methode die handlungsleitenden Orientierungen der Befragten erforschen, die dem Gesagten zugrunde liegen und damit latent sind.

Die Gruppendiskussionen wurden mit dem Ziel durchgeführt, das kollektive Wissen der Kinder zum Verhältnis Familie – Schule zu ermitteln und typische Muster des Denkens, Handelns und Deutens von Kindern zu rekonstruieren. Es ging darum, einen Zugang zum geteilten und impliziten Wissen in den Kindergruppen und zu deren kollektiven Handlungsorientierungen zu erhalten. Damit steht die gesamte Gruppe im Fokus des Interesses und nicht das einzelne Kind (hierzu bereits: Kapitel 3.2.2).

Dieses Wissen und die kollektiven Handlungsorientierungen gehen über das reflexiv verfügbare Wissen der Beforschten hinaus und entfalten sich auf je spezifische Art und Weise in der Kommunikation der Gruppen untereinander. Anders ausgedrückt:

³⁶ Davon zu unterscheiden sind rein inhaltliche Kategorien, z. B. „Arten/Formen des Kontakts“. In diesen wurde eine von außen herangetragene Systematisierung angewandt.

„Es handelt sich also um ein Wissen, über welches auch die Akteure verfügen und nicht um eines, zu dem lediglich der Beobachter einen (privilegierten) Zugang hat [...]. Die sozialwissenschaftlichen Interpret(inn)en im Sinne der Wissenssoziologie Karl Mannheims gehen also nicht davon aus, dass sie mehr wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, S. 12).

Dieses Wissen lässt sich demzufolge rekonstruieren: Wie handeln Kinder miteinander im Gespräch ihre Erfahrungen aus, die sie etwa machen, wenn ihre Eltern mit ihren Lehrkräften in Kontakt treten oder wenn ihre Klassenlehrerin / ihr Klassenlehrer mit den Eltern kommuniziert? Welche Handlungsorientierungen zeigen sich, wenn Kinder über diese Erfahrungen sprechen?

Der Fokus der Methode liegt damit nicht nur auf dem wörtlich Gesagten (wie dies bei inhaltsanalytischen Verfahren zentral ist), sondern zudem auf dem impliziten Sinngehalt, der diesen Äußerungen zu Grunde liegt, und ganz besonders darauf, wie eine Aussage von Redebeitrag zu Redebeitrag entsteht, sich wechselseitig steigert oder andere Aussagen systematisch vereinnahmt werden und so zur einheitlichen Gruppenperspektive werden. Dies lässt sich an einem Beispiel veranschaulichen:

RABAUKEN-SPINNER

Interviewerin: Könnt ihr mal davon ((vom LSE-Gespräch)) [erzählen?]

Markus: [=ähm also] ich hab eigentlich (.) (von de::m) (.) also (.) meine Mutter hat (.) ähm ähm ähm so **Sachen** bekommen weil ich (.) **üben** soll und die ich **nicht** üben soll un::d (.) mhm (.) da ich halt viel schlecht in Rechtschreibung bin [...]

Valentin: also als bei mir (.) b- **meinem** Eltern Schüler Gesprä::ch (.) äh:: da (.) erzählt sie nur **Gutes** also (.) was ich **gut** mach ah- wa- (.) dass ich (.) **sehr** viele gute **Noten** hatte:: (.) also:: [meine beste Note in Deutsch war ne **zwei**]

Markus: [hatte also]

Interviewerin: mhm

Markus: ((aufgeregte schnelle Spreche) ja ich hab in Deutsch (.) schon zwei (.) zwei Einsen geschrieben also einen) (((lauter) und in **Mathe**:: (.) auf jeden Fall in Sachkunde hab ich schon:: (.)::))

Valentin: [naja das auf jeden Fall war meine] **beste** (.) eine eins. und davon hat ich fünf

Interviewerin: mhm

Emil: meine **schlechteste**:: (.) in Deutsch (.) war ne (.) **fünf** (.) **minus**

Markus: uh:: @

Markus eröffnet die Sequenz und erzählt, dass seine Mutter bei seinem LSE-Gespräch Dinge erzählt bekommen hat, die er üben soll, da er „viel schlecht“ in Rechtschreibung ist. Der nächste Redebeitrag stammt von Valentin, der betont seine „**sehr viele[n] gute[n] Noten**“ anführt. Mit der anschließenden Aussage nimmt Markus auf Valentin Bezug – aufgeregt und schnell sprechend versucht er

bei seinen Noten ‚mitzuhalten‘ und sich ebenfalls mit guten Noten darzustellen. Mit der Aussage von Emil, der nun seine schlechtesten Noten anführt, dreht sich die Diskussion erneut, und die anderen Kinder führen im weiteren Verlauf ebenfalls ihre schlechtesten Noten an. (Nicht nur) Valentin hat somit der Diskussion eine entscheidende Wende gegeben – die einzelnen Aussagen machen erst in ihrer gegenseitigen Bezugnahme und ihrer Entstehungslogik einen Sinn und könnten nicht losgelöst voneinander, etwa um Aussagen über einzelne Kinder zu treffen, analysiert werden. Ziel der Rekonstruktion sind daher die kollektiven Orientierungen der Gruppe.

Um diesen sogenannten Diskursverlauf (Przyborski 2004) abbilden und interpretieren zu können, ist eine Methode nötig, welche die Entstehung und Prozesshaftigkeit von Aussagen in den Blick nimmt und einzelne Sätze nicht vom Kontext losgelöst betrachtet. Hierfür eignet sich die dokumentarische Methode, mit der die Gruppendiskussionen ausgewertet wurden. Ralf Bohnsack entwickelte dieses forschungspraktisch und methodologisch fundierte Auswertungsverfahren in Anlehnung an die theoretische Perspektive von Karl Mannheim (1964; 1980) und in kritischer Auseinandersetzung mit der Perspektive von Harold Garfinkel (1967) (ausführlich zur metatheoretischen Fundierung s. Bohnsack (1997; 2010a).

Gruppendiskussionen sind aus dieser Perspektive – etwa im Gegensatz zu Fokusgruppen – Orte, an denen „milieuspezifische bzw. kollektive Erfahrungen dort zur Artikulation gebracht [werden], wo diejenigen in Gruppen sich zusammenfinden, denen diese Erfahrungen gemeinsam sind“ (Bohnsack 2010b, S. 205). Mit diesem Zugang und dieser Methodik findet in den Studien der Kinder- und Kindheitsforschung³⁷ das generationale strukturierte Erfahrungswissen von Kindern auf „analytischer Ebene eine systematische Berücksichtigung“ (Alexi & Fürstenau 2012, S. 206). In den Blick genommen werden kann und soll das atheoretische, implizite und generationale Wissen von Kindern: „Derartige konjunktive Wissensbestände können bspw. ‚typisch‘ dafür sein, dass Kinder in bestimmten Situationen auf soziale Erfahrungen des Geschlechts zurückgreifen, bzw. diese in *körperlichen* Aufführungen ‚in Szene setzen‘“ (Nentwig-Gesemann 2010, S. 26, Hervorhebung im Original). Wie in dem angeführten Beispiel aus der Gruppe Rabauken-Spinner können sich solche konjunktiven Wissensbestände auch darin ausdrücken, dass sich die Kinder in dieser Sequenz über Noten miteinander messen. Der Blick kann also nicht nur auf Erlebnisse gerichtet werden, die konkrete Peergroups miteinander teilen, sondern auch auf strukturidentische Erfahrungen, also z. B. vergleichbare Generationserlebnisse (nach Mannheim 1928) oder geteilte vergeschlechtlichte Erlebnisse (Details vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 26). Strukturidentisches Erleben ist somit auch denjenigen gemeinsam, „die einander gar nicht kennen brauchen, wie dies bei Angehörigen einer Generation oder eines ‚Makromilieus‘ der Fall ist“ (Bohnsack, Przyborski & Schäffer 2010, S. 12; vgl. Kapitel 3.2.2). Dieses geteilte Erfahrungswissen von Kindern, denen gemeinsam ist, dass sie Kinder (und damit nicht Erwachsene) sind, ist damit der Ausgangspunkt für die Analyse der Gruppendiskussionen (vgl. auch Kapitel 3.2.2).

37 Alexi und Fürstenau (2012, S. 205) betonen, dass die dokumentarische Methode „einen festen Platz im Kanon der qualitativen Forschungsmethoden [hat] und [...] auch in der Kindheitsforschung verstärkt zum Einsatz kommt“. Es kann auf eine Bandbreite an Studien verwiesen werden, die mit ihr arbeiten (u. a. Helsper et al. 2007; Kellermann 2008; Krüger u. a. 2008; Wagner-Willi 2005), und auch auf Studien, die dezidiert Gruppendiskussionen mit Kindern (u. a. Kämpfe 2019; Wopfner 2012) sowie Kreisgespräche mit Kindern dokumentarisch auswerten (Heinzel 2012).

Mit der dokumentarischen Methode wird die Handlungspraxis der Akteure in Bezug gesetzt zu ihrem habitualisierten Orientierungswissen. Die Methode stellt somit einen rekonstruktiven Zugang zum kollektiven Wissen in sozialen Milieus dar (Bohnsack, Przyborski & Schäffer 2010). Kollektive Aspekte (wie das Wissen um die Bezugnahme auf Noten) der Gruppendiskussionen können herausgearbeitet werden, und das handlungsleitende Wissen kann rekonstruiert werden. Grundlegend für die Methodologie ist Mannheims Annahme einer Doppelstruktur von Wissen auf zwei Sinnebenen, die sich in Berichten von Erfahrungen und Orientierungen von Menschen ausdrückt (Nohl 2008). Es wird einerseits vom expliziten Sinngehalt, dem *Was* der Aussagen, oder vom kommunikativen Wissen gesprochen. Andererseits wird das atheoretische, habitualisierte oder auch konjunktive Wissen, das *Wie* des Gesagten, in den Blick genommen, das auf der impliziten Handlungsebene liegt. Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl (2013) beschreiben diese Trennung der Wissensbestände und damit die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen folgendermaßen: „Es ist [...] der Wechsel von der Frage, *was* die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure ist, zur Frage danach, *wie* diese in der Praxis hergestellt wird“ (ebd., S. 13, Hervorhebung im Original).

Auf diesen theoretischen Grundannahmen beruhen (u. a.) die methodischen Werkzeuge der dokumentarischen Methode. Die wesentlichen Schritte der Auswertungsmethode sind:

- **Thematischer Verlauf:** Zu Beginn der Interpretation wird ein Überblick über die Themen der Interviews erstellt, um wichtige (aussagekräftige) Stellen in den Gruppendiskussionen zu identifizieren.
- **Formulierende Interpretation** von ausgewählten Stellen: Die Inhalte des Gesagten (das *Was*) werden in eigenen Worten zusammengefasst.
- **Reflektierende Interpretation:** Die Interviewpassagen werden daraufhin ausgewertet, was sich darin dokumentiert. Hier geht es vor allem um die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen, innerhalb derer die Befragten handeln (das *Wie*).
- Ziel der Interpretation sind die **sinngenetische Typenbildung** und die **soziogenetische Typenbildung**.

Bei diesen Schritten, die im Folgenden detaillierter vorgestellt werden, ist es entscheidend, dass von Anfang an kontrastiv vorgegangen wird. In der Ergebnisdarstellung (vgl. Kapitel 6) werden die Gruppen vor dem Hintergrund des herausgearbeiteten gemeinsamen Orientierungsproblems, also der rekonstruierten Typik, kontrastierend dargestellt. Im Folgenden wird dargelegt, wie in der Studie methodisch vorgegangen wurde, um intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen (detaillierte Beschreibung der einzelnen methodischen Schritte z. B. in Bohnsack, Przyborski & Schäffer 2010).

Thematischer Verlauf

Thematische Verläufe dienen der groben Identifikation der Inhalte und Themen der gesamten Gruppendiskussion. Mit ihnen sollen die intensiver zu transkribierenden Interviewabschnitte identifiziert werden. In der Studie wurden Volltranskripte in geglätteter Sprache und ohne Kennzeichnungen von Überlappungen angefertigt, da die Audioaufnahmen durch vielfaches gleichzeitiges Sprechen ‚auf den ersten Blick‘ nicht immer leicht zugänglich waren. Die thematischen Ver-

läufe wurden daher aus einer Kombination von Transkript und Audioaufnahme erstellt. Neben der rein inhaltlichen Beschreibung der Abläufe wurden die Fragen der Interviewerin gekennzeichnet und die grobe Textart (Bericht/Beschreibung, Erzählung und Argumentation, vgl. Schütze 1987) notiert.

Mit einem Ausrufezeichen wurde gekennzeichnet, dass es sich um eine Fokussierungsmetapher handelt, also um fokussierte Gesprächspassagen mit „hoher interaktiver und metaphorischer Dichte“ (Nentwig-Gesemann 2010, S. 28). Hierbei kann es sich um für die jeweilige Gruppe intensiv verhandelte Themen oder Gegenstände handeln, um schnelle Sprecher*innenwechsel, emotionale Passagen, größere Pausen beim Sprechen, auffällige Wechsel der Textsorte oder bemerkenswerte Formulierungen. Metaphorisch sind diese Sequenzen, da sie „aktuelle Handlungs- und Orientierungsprobleme nicht explizit (wörtlich), sondern in der erzählerischen oder beschreibenden Darstellung von Szenerien, also bildhaft (und vielleicht präziser: allegorisch) zum Ausdruck bringen“ (Schäffer 2018, S. 105). Das Ausrufezeichen wurde ebenso gesetzt, wenn es sich um Fokussierungsakte (ebd.), also um besonders selbstläufige, d. h. eigenständig eingebrachte, intensiv behandelte oder für die Studie thematisch relevante Sequenzen drehte. Mit dem thematischen Verlauf bekommt die gesamte Gruppendiskussion ein thematisches Gerüst, sodass Sequenzen für Interpretationen ausgewählt werden können und eine erste Idee des übergreifenden Charakters der Gruppe entstehen kann. Darüber hinaus wurde die Kategorie „Formales“ eingefügt, in der Notizen zu Bewegungen, Mimik und Gestik sowie bereits erste Hinweise auf die Art und Weise des Sprechens vermerkt wurden (z. B. lautes Durcheinander, aufgeregte Stimmung).

ZEITPUNKT	TEXTART	THEMA	FORMALES
Thematischer Abschnitt 1: Interviewbeginn und wann Familien mit Lehrer*innen zu tun haben			
Es besteht Interesse am Inhalt der Gespräche zwischen Familie/Schule; Kinder finden Informationsaustausch bezüglich ihrer Leistungsverbesserung gut, wenn über schlechte Noten gesprochen wird aber unangenehm. Bei Schulfesten oder Aktivitäten unterhalten sich Erwachsene auch, dies wird als „plaudern“ eingestuft. Schule ist auch Zuhause Thema, etwa wenn Eltern beim Abendbrot fragen, wie es in Schule war.			
7:55		Aufwärmphase und formaler Einstieg Frage- und Vorstellungsrunde zu „Superkräften“, Klärung des Interviewablaufs, Bezug auf den vorherigen Tag (Klassenbesuch der Interviewerin), wo es um die Frage ging, wie die Kinder sich den Kontakt zwischen Familie und Lehrer*in wünschen Interviewerin: wann haben eure Familien mit den Leuten aus der Schule zu tun, was passiert da?	
08:15-11:00	Beschreibung	Würde gerne wissen, um was es da geht; Mama erzählt manchmal ein paar Sachen, aber kommt immer spät abends heim und Kind muss dann schlafen; Kind muss nichts wissen, weiß nämlich schon alles, die reden über Hausaufgaben, über Sport, über Kinder, wollen nicht, dass jemand über sie redet; wollen wissen, worum es geht und hoffen, dass es gut ist Mutter von Mitschülerin redet aber manchmal mit Lehrerin, zum Beispiel, wenn sie Hausaufgaben nicht machen konnte wegen Familiengeburtstag	Rufen sich gegenseitig auf; klären Sprecher*innenreihenfolge

ABBILDUNG 8 Auszug aus einem thematischen Verlauf

Von Sequenzen mit einem Ausrufezeichen wurden dann Feintranskripte angefertigt, aus denen auch die Intonation, Überlappungen usw. hervorgehen (zu den Transkriptionszeichen vgl. Kapitel 3.3).

Formulierende Interpretation

In einem nächsten Schritt wurden von Sequenzen, die auf Grundlage der thematischen Verläufe ausgewählt wurden, formulierende Interpretationen angefertigt. Dabei ging es um die thematische Gliederung des Textes, also um die „Entschlüsselung der zumeist impliziten thematischen Struktur der Texte“ (Bohnsack 2015, S. 383). Der thematische Gehalt, also das kommunikative Wissen, wurde mit den Worten der Forschenden zusammengefasst wiedergegeben, wobei bewusst auf sozialwissenschaftliche Begrifflichkeiten verzichtet wurde. Mit diesem Schritt zeigte sich auch, welche Sequenzen auf einer rein kommunikativen Ebene nicht erklärbar sind. Dies kann beispielhaft an dem folgenden Zitat aus der Eingangssequenz der Gruppe „die lustigen Vier“ dargestellt werden:

DIE LUSTIGEN VIER

Interviewerin: Wenn eure Familie und die Leute aus der Schule miteinander zu tun haben, was passiert da so, was machen die zusammen, was macht ihr da?

Elisa: also, (,) ich:, würde gern, wissen um was es dort geht, (5)

Interviewerin: mhm,

Elisa: wer hat Lust?

Jutta: keiner.

Katharina: ja ich auch, (,) aber ähm, Papa erzählte manchmal auch ein paar Sachen [...]

Mit dem Schritt der formulierenden Interpretation kann dieser Abschnitt zwar reformuliert werden, aber es fällt auf, dass die Aussage „wer hat Lust?“ von Elisa auf rein kommunikativer Ebene nicht zu erklären ist und so auch schwer zu paraphrasieren. Geht es um ihre Lust daran, an der Gruppendiskussion teilzunehmen? Oder darum, auch zu wissen, worum es „dort“ geht? Solche Fragen sind in der reflektierenden Interpretation zu klären.

Reflektierende Interpretation

In der reflektierenden Interpretation wird analysiert, auf welche Art und Weise, d. h. *wie* und in welchem Orientierungsrahmen, ein Thema bzw. ein artikuliertes Problem verhandelt wird; dies geschieht mit dem Ziel, handlungsleitende Orientierungen zu rekonstruieren. Hierzu werden einander begrenzende positive und negative Horizonte und die Ermöglichung ihrer Umsetzung aus dem Material herausgearbeitet. Die Annahme ist also, dass ein Thema immer so besprochen wird, dass dabei die Vorstellungen der Interviewten – und wohin diese mit ihren Aussagen streben oder wovon sie sich abgrenzen – rekonstruierbar sind. Das bedeutet, man „fragt, auf welches Ideal eine Sinneinheit hinstrebt (positiver Horizont), wodurch diese Ausrichtung beschränkt wird oder von welchem (negativen) Ideal die Sinneinheit wegstrebt (negativer Horizont)“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 302). Weiterhin wird die Einschätzung der Realisierungsmöglichkeiten dieser positiven oder negativen Horizonte untersucht, das sogenannte Enaktierungspotential. Wird die Umsetzung einer Orientierung als

problematisch angesehen, so handelt es sich um ein Orientierungsdilemma. Ein Beispiel hierfür wäre, wenn eine Gruppe von Schüler*innen das Anliegen teilt, in einem LSE-Gespräch besser nichts über die eigene Person oder die eigenen Leistungen zu erfahren (positiver Horizont). Ein negativer Horizont könnte hingegen sein, dass die Gruppe sich einig ist, im LSE-Gespräch teile die Lehrkraft den Eltern schlechte Noten mit. Den skizzierten positiven Horizont auch realisieren zu können, kann jedoch als wenig aussichtsreich eingeschätzt werden, da – wie noch zu zeigen sein wird – die Schüler*innen primärer Gegenstand des Gesprächs sind und es um ihre Leistungen geht. Somit liegt hier ein Orientierungsdilemma vor. Um Gegenhorizonte und Enaktierungspotentiale zu entschlüsseln, können folgende Fragen an den Text gestellt werden:

- Wohin wird gestrebt (positiver Horizont)?
- Wovon wird sich abgewendet oder abgegrenzt (negativer Horizont)?
- Wo werden Durchführungsmöglichkeiten oder Probleme der Umsetzung dieser Orientierungen gesehen (Enaktierungspotential)? (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 296).

Grundsätzlich geht es in der reflektierenden Interpretation einerseits um die formale Interpretation des Textes und andererseits um die Rekonstruktion der Diskursorganisation, also um die Frage, wie die Sequenz aufgebaut und gerahmt wird und wie die Beteiligten aufeinander Bezug nehmen (vgl. Bohnsack 2015, S. 383). Kollektive Orientierungen werden dadurch hervorgebracht, dass die Teilnehmenden einer Gruppendiskussion im Prozess des Diskutierens interaktiv agieren, also z. B. aufgeworfene Orientierungsgehalte weiterführen, indem sie Beispiele anführen, sich einfach dem Gesagten anschließen, detaillierter weiterprechen oder Bewertungen vornehmen. Andere Möglichkeiten der Bezugnahme auf einen Orientierungsgehalt können aber auch Widersprüche oder das Übergehen einer Aussage durch die Gruppe sein. In der reflektierenden Interpretation wird also nicht nur analysiert, was eine oder mehrere Personen äußern (ihre Redezüge). Vielmehr wird die Entstehung einer Aussage in den Blick genommen, um die kollektiven Orientierungen zu rekonstruieren, die sich in diesem Prozess zeigen. Ebenso wie nicht nur eine Aussage für sich genommen die Grundlage der Rekonstruktion sein kann (s. o.), trifft dies auch auf einzelne Sequenzen in der Diskussion zu. Kollektive Orientierungen – so die Grundannahme – zeigen sich nie nur in einer Sequenz, sondern weisen homologe Muster auf, die sich in unterschiedlichen Themen und Interaktionen wiederholt dokumentieren. Eine Orientierung der Gruppe von Kindern z. B. daran, gehört zu werden und mitzusprechen, könnte sich also nicht nur in einer Sequenz über den Elternabend ausdrücken, sondern fallintern auch in der Eingangssequenz, in der die Gruppe zu Beginn der Diskussion darüber streitet, wer sprechen darf und wer nicht.

In der Analyse wird daher immer mit interaktiv dichten Passagen gearbeitet, in denen ‚Fahrt aufgenommen wird‘, d. h., eine hohe Selbstläufigkeit entsteht, sodass die unterschiedlichen Modi der Diskursorganisation in den Blick genommen werden können (Details: Przyborski 2004). In der Studie wurde bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Interpretation komparativ vorgegangen. Während zunächst eine Sequenz von mehreren Forscherinnen analysiert und so ein Vergleich zwischen den Betrachterinnen vollzogen werden konnte, wurde die eigene Standortgebundenheit hierauf folgend kontrolliert, indem (thematisch) ähnliche oder kontrastierende Sequenzen aus anderen Gruppen herangezogen und Verglei-

che zwischen den Gruppen angefertigt wurden. Eine Sequenz, die bei den meisten Gruppen untersucht wurde, ist z. B. die Eingangssequenz. Diese eignet sich für eine komparative Analyse, da (mit kleineren Abwandlungen) allen Gruppen die gleiche Frage gestellt wurde. Dennoch zeigte sich, dass die Kinder diese Frage sehr kontrastiv bearbeiteten. Die spezifischen kollektiven Orientierungen der Gruppen kommen vor allem durch dieses vergleichende Vorgehen zum Ausdruck, und es ist dadurch auch möglich, immer weiter von einzelnen Fällen zu abstrahieren (ein Beispiel für eine kontrastive und reflektierende Interpretation findet sich in Eunicke 2019 i. V.).

Rekonstruktion der Typologie: Sinn-genese

Aus den vergleichenden Interpretationen wird schließlich immer weiter das ‚Typische‘ erarbeitet, also eine Generalisierung der Erkenntnisse für einen bestimmten Gegenstandsbereich vorgenommen. In der qualitativ-rekonstruktiven Forschung gibt es verschiedene Modelle der Typenbildung (Details: Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 33 f.). Die praxeologische Typenbildung der dokumentarischen Methode unterscheidet sich von anderen Verfahren durch „ihre methodologische Fundierung, ihre Analyse-einstellung, die methodischen Arbeitsschritte der Typenbildung und die mehrdimensionale Struktur ihrer Typologien“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 295).³⁸

In der reflektierenden Interpretation wurden, wie bereits beschrieben, fallinterne Vergleiche sowie Vergleiche zwischen den Gruppen aufgrund von thematisch ähnlichen Sequenzen erstellt. Hierzu bedarf es zunächst ein den Fällen gemeinsames Drittes – das *tertium comparationis* (hier: das gemeinsame Thema): z. B. der Elternabend oder das zufällige Treffen der Lehrkraft im Supermarkt. In diesem Schritt wurden die Orientierungsrahmen einzelner Gruppen erarbeitet, in denen sich bereits homologe Muster zwischen den einzelnen Gruppen und eine sukzessive Typenbildung abzeichneten. Die reflektierende Interpretationsarbeit und die Typenbildung sind also nicht eindeutig voneinander zu trennen. In der sinn-genetischen Typenbildung wandelt sich das *tertium comparationis*, also der Gegenstand, auf dessen Grundlage vergleichend interpretiert wird. Im Fokus standen entsprechend nun nicht mehr einzelne Themen, sondern die kollektiven Orientierungen der Gruppen; aus ihnen wurden wiederum der konjunktive Erfahrungsraum und das gemeinsame Orientierungsproblem (Basistypik) rekonstruiert.

Praktisch ist dies so vorstellbar, dass in mehreren Interpretationssitzungen alle bislang rekonstruierten positiven und negativen Horizonte, Enaktierungspotentiale, kollektiven Orientierungen sowie Orientierungsrahmen (zu den Begrifflichkeiten vgl. Kapitel 3.2.2) von sechs bis dahin analysierten Gruppen (die lustigen Vier, die Schlossgespenster, die coole Gang, Ponyhof, 007 und Karottendeppen; zur Benennung der Gruppen vgl. Kapitel 3.2.2) auf einzelnen Karten notiert wurden. Es wurde interpretiert, was die zentralen geteilten Erfahrungen, Umgangsweisen und Herausforderungen sind, die sich bei fast allen Gruppen finden lassen. Im kontrastiven Vorgehen der reflektierenden Interpretation hatten sich bereits homologe Muster abgezeichnet, sodass eine Typenbildung möglich wurde, die dazu dient, die Orientierungen zu ordnen. Es zeigte sich zunächst, dass alle Gruppen

³⁸ Zentrale Anknüpfungspunkte der „praxeologischen Typenbildung“ kommen aus der Wissenssoziologie Karl Mannheims und den empirischen Arbeiten der Chicago School (Details in: Nentwig-Gesemann 2013).

den konjunktiven Erfahrungshintergrund *Kindsein zwischen Familie und Grundschule* teilen, sodass bei diesen von ‚kind(er)spezifischen³⁹ Erfahrungen‘ gesprochen werden kann. Sie sind diejenigen, die das Verhältnis zwischen Familie(n) und Grundschule(n) alltäglich mit konstituieren und dabei spezifische Erfahrungen als Kinder machen, die sie von ihren Lehrkräften oder Familien unterscheiden, etwa indem sie bestimmte Dinge von zuhause in der Schule (nicht) erzählen.

Auf Grundlage der kollektiven Orientierungen dokumentierte sich außerdem, dass es ein gemeinsames Handlungs- und Orientierungsproblem (Basistypik) gibt: Es geht um die *Differenzerfahrung, als Kind(er) in die Gestaltung des Verhältnisses von Familie und Grundschule eingebunden zu sein*. Die Kinder in den Gruppendiskussionen verhandelten demzufolge, was es für sie heißt, dass sich Schule und Familie, die Lehrkräfte und Eltern und damit Erwachsene auf eine bestimmte Art und Weise zueinander und zu ihnen ins Verhältnis setzen und sie dabei als Kind(er) mit involviert sind. Mit Bezug auf dieses Orientierungsproblem wurde die Typenbildung fortgesetzt und vertieft. Insgesamt können sich in den Gruppen ausgehend von der Basistypik weitere Typiken abbilden, die sich dann auf andere Handlungsprobleme beziehen, wie z. B. das der Interaktion zwischen Lehrkraft und den lernenden Schüler*innen in einer Klasse. Somit wurden nicht alle kollektiven Orientierungen der Gruppen mit der Rekonstruktion der Typik abgebildet, sondern nur die hier dargestellte in Bezug auf das untersuchte Orientierungsproblem.

TABELLE 2 **Erstes Ergebnis der sinngenetischen Typenbildung:**
Orientierungsproblem

Konjunktiver Erfahrungshintergrund	Kindsein zwischen Familie und Grundschule
Orientierungsproblem	Involvierung in die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule vor dem Hintergrund der Differenzerfahrung Kind(er)sein

Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

Anschließend wurde der Typus in seinen unterschiedlichen Ausprägungen spezifiziert. Hierzu wurden die unterschiedlichen Bearbeitungs- und Bewältigungsmodi herausgearbeitet, also die unterschiedliche Art und Weise des Umgangs mit dem geteilten Orientierungsproblem. Im Zuge dieser Herausarbeitung zeichneten sich bereits Kontraste und Ähnlichkeiten zwischen den Gruppen ab. Um aber eine materialgesättigte Typenbildung zu erreichen, ist es wichtig, die Typen nicht ‚einfach so‘ zu bestimmen, sondern – wie gezeigt – nach Möglichkeiten eines Vergleiches zu suchen, bei dem die minimalen und maximalen Kontraste zwischen den Gruppen deutlich werden können. Aus den Orientierungen ließen sich drei gemeinsame Vergleichsdimensionen mit Bezug zu dem geteilten Orientierungsproblem rekonstruieren. In der ersten Vergleichsdimension lassen sich

39 Inwiefern diese Erfahrungen tatsächlich nur für Kinder gelten, müsste in einer weiteren Untersuchung überprüft werden. Gegebenenfalls machen auch unterschiedliche Erwachsene, z. B. Eltern, beim Kontakt mit der Schule teilweise ganz ähnliche Erfahrungen wie die Kinder.

kollektive Orientierungen voneinander unterscheiden, die sich auf Kindsein und Erwachsensein beziehen. In der zweiten Dimension verorten sich unterschiedliche Orientierungen zu Partizipation; es geht um Einbeziehung und Information. In der dritten Dimension finden sich Orientierungen zu Nähe und Distanz von Familie und Schule (ausführliche Darstellung: vgl. Kapitel 6).

TABELLE 3 **Zweites Ergebnis der sinngenetischen Typenbildung:
Vergleichsdimensionen**

Vergleichsdimension 1	Kindsein/Erwachsensein
Vergleichsdimension 2	Partizipation: Einbeziehung/Information
Vergleichsdimension 3	Nähe/Distanz zwischen Familie und Schule

Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

Entlang dieser Vergleichsdimensionen konnten nun unterschiedliche Wege des Umgangs mit dem Orientierungsproblem *Involvierung in die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule vor dem Hintergrund der Differenzenerfahrung Kind(er)sein* rekonstruiert werden. Somit richtet sich das *tertium comparationis* nun auf die kollektiven Orientierungen der Gruppen im Hinblick auf die drei Vergleichsdimensionen, die miteinander kontrastiert wurden. Es wurde deutlich, dass einige Gruppen Ähnlichkeiten in den unterschiedlichen Vergleichsdimensionen aufweisen, während andere sich sehr von diesen unterscheiden.

So wurden „minimal kontrastierende Fälle zu einem (zusammenfassenden) Typus kondensiert und von anderen – maximal kontrastierenden – Typen unterschieden“ (Nentwig-Gesemann, Nicolai & Köhler 2016, S. 97). Das bedeutet, dass in der Generalisierung zu einzelnen Typen vollständig von einzelnen Gruppen abstrahiert wird und nun das Gemeinsame der Gruppen, die geteilten Orientierungen im Bezug zum Handlungsproblem, den Typus bildet. Außerdem wurden zwei weitere Gruppen (die Rabauken-Spinner und die Pferde-Ball-Gruppe) zur Analyse hinzugezogen, die im Hinblick auf die drei Vergleichsdimensionen reflektierend interpretiert wurden.

Drei unterschiedliche Art und Weisen des Umgangs mit dem kollektiven Orientierungsproblem, die sich jeweils auf den drei Vergleichsdimensionen voneinander abgrenzen lassen, ließen sich rekonstruieren: (1) *Einbezug und Informiertsein – Orientierung an Involvierung*, (2) *Sich-Entziehen und Separation – Orientierung an Abgrenzung* und (3) *Ohnmacht und Akzeptanz – Orientierung an Anpassung*.

TABELLE 4 **Drittes Ergebnis der sinngenetischen Typenbildung:
Handlungsmodi**

Drei Handlungsmodi im Umgang mit dem Orientierungsproblem
Einbezug und Informiertsein – Orientierung an Involvierung
Sich-Entziehen und Separation – Orientierung an Abgrenzung
Ohnmacht und Akzeptanz – Orientierung an Anpassung

Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

Nach einer ersten Verschriftlichung dieser sinngenetischen Typenbildung wurden die Gruppen hinzugezogen, die bislang nicht interpretiert wurden (das Lacherteam, Expertenhaufen, die Computer-Sterne, Buntes Team und Expertenteamy). Bei diesen wurde analysiert, inwiefern die Gruppen homologe Orientierungen aufweisen und sich den rekonstruierten Typen zuordnen lassen. Auch in der Analyse des Materials zu diesen Gruppen wurde sequenzanalytisch und rekonstruktiv vorgegangen. Zugleich aber folgte die Analyse einer überprüfenden Logik, da untersucht wurde, inwiefern sich die kollektiven Orientierungen auch in anderen Gruppendiskussionen wiederfinden. Diese Gruppen weisen kollektive Orientierungen auf, die sich in den drei herausgearbeiteten unterschiedlichen Handlungsmodi der Typen bereits vorfanden. Somit wurde die sinngenetische Typik weiter gesättigt.

Nach der Rekonstruktion der sinngenetischen Typik aufgrund der geteilten handlungsleitenden Orientierungen wurde analysiert, auf welche strukturidentischen Erfahrungen, also gemeinsame konjunktive Erfahrungen, Gruppen zurückgreifen können, die spezifische Handlungsorientierungen teilen (hierzu Kapitel 7).

Hinzuziehung von Expert*inneninterviews mit den Erwachsenen und Daten aus den Fragebögen: Soziogenese

Mit der soziogenetischen Typenbildung, die nach der Rekonstruktion der sinngenetischen Typen durchgeführt wurde, bietet die dokumentarische Methode eine Möglichkeit zur Erklärung der (sozialen) Genese der handlungsleitenden Orientierungen der Typen. Damit kann die soziogenetische Dimension der Gruppen „im Sinne der für die Entstehung dieser Orientierungen jeweils relevanten Erlebnisschichtungen“ betrachtet werden (Amling & Hoffmann 2013, S. 182). Ziel der Soziogenese ist es damit, die spezifischen konjunktiven Erfahrungsräume, die den handlungsleitenden Orientierungen zugrunde liegen, oder auch deren Überlappungen, zu identifizieren. Somit stehen ebenfalls die kollektiven, geteilten Orientierungen im Fokus. Die methodologische Annahme ist, dass das implizite Wissen in gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsräumen angeeignet wurde.

Die Soziogenese wurde methodisch in Anlehnung an Amling und Hoffmann (2013) umgesetzt. Sie schlagen eine Systematisierung der einzelnen Schritte vor, um die soziale Genese der rekonstruierten kollektiven Orientierungsrahmen zu ermöglichen. Dabei unterscheiden sie verschiedene Arbeitsschritte:

- Die (fall- oder) typenvergleichende Korrespondenzanalyse als eine Verknüpfung von empirischen Rekonstruktionen mit Daten, die in standardisierten Verfahren gewonnen wurden.
- Die soziogenetische Interpretation einzelner Fälle ausgehend von der durch die „Befragten selbst thematisierten Relevanz bestimmter biographischer Erfahrungen“ (ebd., S. 179).⁴⁰

In der typenvergleichenden Korrespondenzanalyse findet eine Überprüfung der handlungsleitenden Orientierungen auf ihren Zusammenhang mit Dimensionen ‚sozialer Lagerung‘ (Mannheim 1928) statt, in denen sich Typen oder Fälle von einem oder mehreren anderen Typen oder Fällen unterscheiden. Dazu zählen u. a. Geschlecht, Alter oder Region.

Dass Akteure ähnliche strukturidentische Erfahrungen gemacht haben, weil sie z. B. im städtischen Raum aufgewachsen sind, ist also nur *potentiell* relevant und muss empirisch erst geprüft bzw. eruiert werden. Herangezogene statistische Daten und Angaben aus standardisierten Fragebögen können demnach Hinweise auf eine Verknüpfung von handlungsleitenden Orientierungen der sinn-genetischen Typen und konjunktiven Erfahrungsräumen geben, sie können diese aber noch nicht erklären. Das bedeutet auch, dass z. B. *nicht* zuerst alle Mädchen-gruppen zu einem Typ zusammengefasst wurden und dann rekonstruiert wurde, inwiefern diese mit Bezug zum Forschungsgegenstand etwas miteinander teilen. Vielmehr wurden zuerst Orientierungen rekonstruiert (s. o.), und erst danach wurde geschaut, ob ein geschlechtsspezifischer konjunktiver Erfahrungsraum vorliegen könnte. Der Vorteil dieses Vorgehens ist, dass mögliche strukturidentische Erfahrungen nicht vor der Interpretation gesetzt werden, sondern sich erst nach der Typenbildung als relevant erweisen müssen bzw. als irrelevant markiert werden können.

Hinweise auf potentielle konjunktive Erfahrungsräume werden also durch standardisierte Daten identifiziert, wie z. B. Kategorien zur Geschlechtszugehörigkeit. Damit orientiert sich dieser Schritt auch an etablierten Kategorien der Sozialstrukturanalyse. Die sich abzeichnenden Kontraste werden auf regelmäßige Zusammenhänge zu den „gesellschaftlich etablierten Kategorien gesellschaftlicher Heterogenität“ (Nohl 2012, S. 168, zit. nach Amling & Hoffmann 2013, S. 184) überprüft. Dieser methodische Schritt ist damit deskriptiv und nicht rekonstruktiv. Es handelt sich um eine Analyse der „Korrespondenz zwischen rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen und in standardisierten Erhebungen gewonnenen Daten zur relativen gesellschaftlichen Verortung der Fälle je Typ“ (ebd., S. 186). Relativ bedeutet, dass nur auffällige Merkmalsverteilungen identifiziert werden können, die sich an den heterogenen Klassifikationen orientieren. Dabei bemisst sich die Auffälligkeit in Relation zur Merkmalsausprägung in den jeweils anderen Typen (ebd.). Die Daten können Hinweise auf relevante Erfahrungsräume geben, müssen aber in der Soziogenese bestätigt werden (s. o.).

40 Amling & Hoffmann (2013) halten fest, dass trotz breiter Anwendung der dokumentarischen Methode die Schritte der Soziogenese auch Projekte mit großer Fallzahl vor Herausforderungen stellen. Zur konkreten Umsetzung der soziogenetischen Interpretation gibt es entsprechend vergleichsweise wenig Literatur. Im Vordergrund stand daher auch in der vorliegenden Studie die typenvergleichende Korrespondenzanalyse und nicht die soziogenetische Interpretation.

Der Schritt der typenvergleichenden Korrespondenzanalyse wurde folgendermaßen umgesetzt: Bei den hinzugezogenen Daten wurden zunächst die Selbstausskünfte der Kinder aus dem standardisierten Kurzfragebogen (s. o.) analysiert.⁴¹ Die Fragebögen wurden gemeinsam mit den Kindern ausgefüllt (vgl. Kapitel 3.2.2), während das Aufnahmegerät lief. Dies war bei der Interpretation sehr hilfreich, da z. B. unklare Berufsbezeichnungen der Mütter oder Väter der Kinder oder die Personenanzahl, mit denen die Kinder einen Haushalt teilen, so in Teilen erschlossen werden konnten. Der Fragebogen setzt sich aus einer Mischung von halboffenen und geschlossenen Fragen zusammen und beinhaltet u. a. Fragen nach der Familie (z. B.: „Zähle, wie viele Menschen bei euch zuhause wohnen!“), Herkunft (z. B.: „Bist du in Deutschland geboren?“), Gewohnheiten in Bezug auf Schulkontakt (z. B.: „Mit wem sprichst du zuhause über die Schule?“), Fragen zum schulischen Alltag (z. B.: „Gehst du nach der Schule in die Nachmittagsbetreuung deiner Schule?“) und Einschätzungen zur ökonomischen Lage. So wurden die Kinder beispielsweise in einer geschlossenen Frage nach dem Einkommen der Familie gefragt („Wie viel Geld hat deine Familie?“).

Kreuze an: Wie viel Geld hat deine Familie?
(Du kannst auch mehrere Aussagen ankreuzen.)



Wir müssen oft sparen
 Wir haben genug Geld für alles was wir brauchen
 Geld ist in meiner Familie öfters knapp
 Wir können uns alles kaufen was wir wollen
 Weiß nicht



ABBILDUNG 9 Auszug aus dem standardisierten Fragebogen (Nachbildung)

Es konnte auch analysiert werden, wie die Kinder mit dem Fragebogen umgehen; das galt z. B. für die Art und Weise, wie die Kinder die Berufe ihrer Eltern benannt haben. Die Analyse verbleibt somit nicht rein deskriptiv.

Durch den Einbezug der quantitativ erhobenen Daten der Kinder sowie der interviewten erwachsenen Personen konnten Hinweise auf Korrespondenzen zwischen diesen Angaben und den Handlungsorientierungen der Kinder gefunden werden. Dafür wurden die sozialstatistischen Daten pro Typ zusammengetragen und die Merkmalsausprägungen zunächst daraufhin untersucht, wo es minimale und maximale Kontraste zwischen den Typen gibt.

Untersuchte Merkmalsausprägungen waren Angaben der Kinder zu ihrer Person und Angaben zu ihrer Familie. Die folgende Aufzählung umfasst die zentral unter-

⁴¹ Die Fragebögen wurden auf Grundlage der Kinderfragebögen der EDUCARE-Studie (Informationen zu den Fragebögen in de Moll 2018, S. 181 ff.; Fragebögen und Skalendokumentationen finden sich auch unter: https://www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/files/2019/07/EDUCARE_Skalendoku_Kinderbefragung_GS.pdf (abgerufen am 30.09.2019) und der 3. World Vision Kinderstudie (World Vision Deutschland e.V. 2013) konzipiert.

suchten Merkmale. Im Ergebnisteil der Studie (vgl. Kapitel 7) finden sich jedoch nur die relevanten ‚sozialen Lagerungen‘ der Gruppen, auf deren Grundlage sich ein gemeinsamer konjunktiver Erfahrungshintergrund andeutet:

- **Formaler Bildungsabschluss:** Anhand dieser Dimension wird eingeschätzt, ob die Eltern akademisch oder nicht-akademisch ausgebildet sind. Diese Informationen wurden aus den Angaben der Kinder zu den beruflichen Tätigkeiten ihrer Eltern ermittelt.⁴²
- **Einkommen in der Familie:** Die finanzielle Situation wurde aus der Angabe der Kinder zum Einkommen ihrer Familien ermittelt (s.o.).
- **Familienstand:** Anhand der Angaben der Kinder wurde unterschieden, ob diese mit einem alleinerziehenden Elternteil aufwachsen oder nicht. Hierfür wurden die Angaben der Kinder über die Familiengröße und die Familienmitglieder im Haushalt hinzugezogen.
- **Migrationshintergrund:** Erfragt wurde der von den Kindern selbst zugeschriebene Migrationshintergrund (Kemper 2010). Dieser wird vom Geburtsland der Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen oder dem ihrer Eltern bestimmt. In Anlehnung an die Definition des Statistischen Bundesamts⁴³ wird von einem Migrationshintergrund ausgegangen, wenn das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist.⁴⁴
- **Familiensprache:** Um zu unterteilen, welche Kinder zweisprachig aufwachsen, wurde gefragt, welche Sprache zuhause in den Familien überwiegend gesprochen wird.
- **Bildungsaspirationen:** Die Bildungsaspirationen beziehen sich auf den Schulwechsel. Dabei wurden die Kinder gefragt, welche weiterführende Schule sie vermutlich nach der Grundschule besuchen werden sowie welche weiterführende Schule sie gerne besuchen würden.

Für die Merkmale Region und soziale Zusammensetzung der Schule wurden geographische Daten sowie die Daten der Statistischen Landesämter der beiden Bundesländer hinzugezogen, in denen die Studie stattfand.

- **Region:** Es wurde die geographische Lage der Schule über das Bundesland (Hessen oder Rheinland-Pfalz) und die Art des Gebiets (ländlich oder städtisch) erfasst.
- **Soziale Zusammensetzung der Schüler*innenschaft:** Hierzu wurden amtliche statistische Regionaldaten aus Hessen⁴⁵ und Rheinland-Pfalz⁴⁶ zu den jewei-

42 Teilweise kam es dabei zu Schwierigkeiten in der Zuordnung, da die Berufsbezeichnungen der Kinder ungenau waren.

43 „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen.“ Statistisches Bundesamt (www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html, abgerufen am 22.03.2019).

44 Zur kritischen Auseinandersetzung mit der Verwendung des Begriffes „Migrationshintergrund“ u. a. Mecheril, Doğmuş und Karakaşoğlu (2016), die von Migrationsgesellschaft sprechen, sowie Diehm, Kuhn und Machold (2010), die den Fokus auf Differenzkonstruktionen der Befragten selbst legen (vgl. Betz et al. 2019, S. 170ff.).

45 In Hessen wurden amtliche Stadtteilprofile und regionalstatistische Veröffentlichungen genutzt, aus denen u. a. Werte zu Einpersonenhaushalten, zur Arbeitslosendichte, bedarfsorientierten Sozialleistungen, Anzahl der Kinder und zum Anteil der Übergänge auf das Gymnasium herangezogen wurden (Quellen anonymisiert, um Rückschlüsse auf die beteiligten Schulen zu verhindern).

46 Hier wurden die amtlichen Statistiken herangezogen, die vom Landesamt Rheinland-Pfalz zur Verfügung gestellt werden; online unter www.statistik.rlp.de/no_cache/de/regional/kommunaldatenprofil/ (abgerufen am 15.02.2019).

ligen Stadtteilen oder Orten der untersuchten Schulen und deren Einzugsgebiet verwendet. Relevant waren z. B. Indizes zu Schulabschlüssen und zum verfügbaren Einkommen von Familien. Aus diesen Angaben wurde ermittelt, ob die Schüler*innenschaft der Schule als eher homogen und weniger privilegiert, durchschnittlich oder eher homogen und zugleich privilegiert eingeordnet werden kann.

Ergänzt wurden die standardisierten Daten durch Aussagen aus den Interviews mit Erwachsenen, die sich auf die Schüler*innen, deren Familien, die Schule oder das Einzugsgebiet beziehen. Allgemeine Informationen über die Schulklassen und deren Elternschaft wurden ergänzend insbesondere dann hinzugezogen, wenn sich Auffälligkeiten, Gemeinsamkeiten oder Kontraste in den standardisierten Daten mit Blick auf die Typen zeigten.

4 Kontaktformen zwischen Familie und Grundschule aus Kinderperspektive(n)

Das Verhältnis zwischen Familie und Grundschule ist vielfältig ausgestaltet. So finden sich in den an der Studie beteiligten Grundschulen unterschiedlichste Gelegenheiten für Eltern und Lehrkräfte, um zusammenzutreffen und miteinander zu interagieren. Anlässe sind etwa Elternabende, Schulfeste, Elterncafés und Ausflüge. Die Anlässe und Formen der Kommunikation können sich dabei zwischen den Grundschulen und auch von Klasse zu Klasse stark unterscheiden: Manche Lehrkräfte pflegen WhatsApp-Gruppen mit den Müttern und Vätern der Schüler*innen, andere treffen sich regelmäßig mit Eltern beim Elternstammtisch, und wieder andere telefonieren eher mit den Eltern. Die Bandbreite der Kontaktmomente zwischen Familie und Schule reicht von fest institutionalisierten bis zu informellen, situativen Formen, wie einem kurzen Smalltalk im Supermarkt. Die Homepage der Schule stellt ein weiteres Medium dar, wie das Verhältnis Schule – Familie gestaltet wird: Auf den Websites der an der Studie teilnehmenden Grundschulen ist bei vier von fünf Schulen explizit zu lesen, dass ihnen die Einbindung von Familien wichtig ist und sie sich wünschen, aktiv mit den Eltern zusammenzuarbeiten.

Welche Beiträge leisten die Kinder zur Gestaltung des Verhältnisses von Familie und Schule? Wie erleben sie verschiedene Formen des Zusammentreffens? Um der Frage nach den bislang wenig in den Blick genommenen Perspektiven von Kindern auf die Spur zu kommen, wird in diesem Kapitel die Basis für die weitere empirische Auseinandersetzung mit den Perspektiven und Positionen von Kindern gelegt: Gegenstand sind die Sichtweisen von Kindern (N = 42) zum Kontakt von Familie und Grundschule. Anschließend wird anhand von ausgewählten Kontaktformen – dem Elternabend und dem LSE-Gespräch – vorgestellt, welche individuellen Erfahrungen Kinder mit diesen machen. Somit stehen die folgenden Forschungsfragen im Fokus:

FORSCHUNGSFRAGEN

Welche Sichtweisen haben Kinder auf spezifische Formen des Kontakts wie Elternabende oder LSE-Gespräche? Welche individuellen Erfahrungen machen sie mit ausgewählten Formen des Kontakts zwischen Familie und Schule?

Welche Position kommt Kindern zu, wenn Eltern und Lehrkräfte Kontakt zueinander haben?

In diesem Kapitel wird zunächst dargestellt, mit welchen Kontaktformen Kinder Erfahrungen gemacht haben, wenn Lehrkräfte und Eltern aufeinandertreffen.⁴⁷ Empirische Grundlage bilden die Einzelinterviews mit den Kindern. Die Interviews wurden mit einem offenen Stimulus eröffnet, bei dem keine konkreten Formen vorgegeben wurden: So waren die befragten Kinder selbst aufgefordert, ihre Antworten inhaltlich zu gestalten.⁴⁸ Konkret bezieht sich der Stimulus auf Formen des Kontakts zwischen Familie und Grundschule: „Das gab's ja bestimmt schon mal, dass die sich getroffen haben, oder? Magst du mir mal vom letzten Mal erzählen, wie das so war?“ Neben diesen offenen Fragen wurden auch exmanente (s. o.), erzählgenerierende Fragen zu Kontaktformen gestellt, die aus den Interviews mit den Lehrkräften bekannt waren (Details zur Erhebung vgl. Kapitel 3.2). Alle Sequenzen zu Formen dieses Kontakts wurden deduktiv codiert (zur Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse vgl. Kapitel 3.3.1). Verknüpft wurden die Formen des Kontakts mit induktiv aus dem Material gebildeten Codes zu Bewertungen und inhaltlichen Dimensionen des Kontakts.

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, über *was* die Kinder in den Interviews überhaupt gesprochen haben, bevor in den anschließenden Kapiteln präsentiert wird, *wie* sich das Verhältnis zwischen Familie und Grundschule für Kinder gestaltet. Gezeigt wird also zunächst, welche Formen des Kontakts die Kinder ausgehend von offenen, erzählgenerierenden Fragen in den Interviews thematisiert haben.⁴⁹

4.1 Überblick über Kontaktformen aus Kinderperspektive(n)

Die folgende Darstellung gibt einen Überblick über die Formen der Gestaltung des Kontakts zwischen Familie und Grundschule, die in den Interviews thematisiert wurden. Sie orientiert sich dabei an der Anzahl der Sequenzen⁵⁰, da sich darin widerspiegelt, wie häufig insgesamt über bestimmte Bereiche gesprochen wurde.

In dieser Abbildung zeigt sich, dass in den Interviews insgesamt am häufigsten über *Klassen- und Schulfeste*, *LSE-Gespräche* sowie *Elternabende* gesprochen wurde – das sind also Formen des Kontakts, die für die Kinder erzählenswert erscheinen. Diese Häufigkeitsverteilung trifft auch zu, wenn in den Blick genommen wird, wie viele Kinder in den Interviews über die unterschiedlichen Formen sprechen: In mehr als drei Viertel der Interviews finden sich längere Sequenzen zum Thema Elternabend, und beinahe alle 42 interviewten Kinder haben über ihre Erfahrungen mit dem Klassen- bzw. Schulfest berichtet. Die hohe Anzahl an Sequenzen zum LSE-Gespräch überrascht zunächst, da nicht alle Schulen im Sampling aus Rheinland-Pfalz sind, wo – anders als in Hessen – diese Art der Gespräche zum Halbjahr verpflichtend ist (vgl. Kapitel 2). Eine der teilnehmenden Klassen aus Hessen hat jedoch Erfahrungen mit einem „Eltern-Kind-Gespräch“ – wie es die

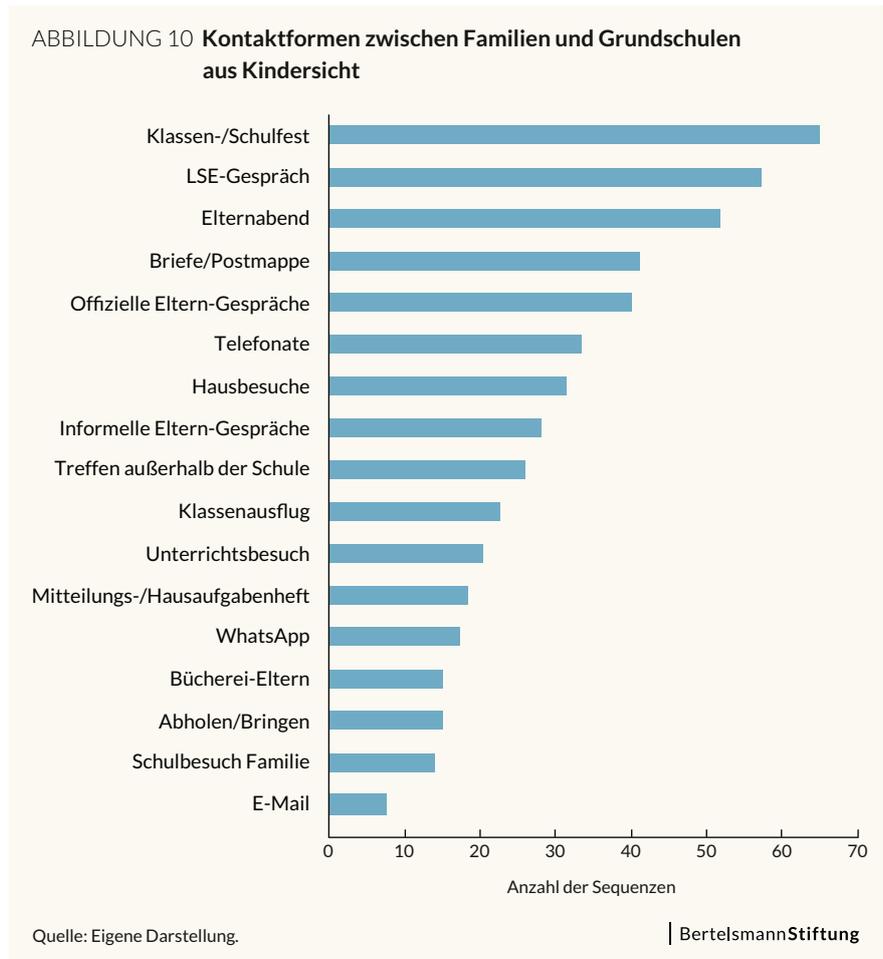
47 Um die Selbstpositionierungen der Kinder bei Kontakten zwischen Schule und Elternhaus geht es in Kapitel 5.

48 Es ist anzumerken, dass die Interviews natürlich nicht ohne Vorgeschichte stattgefunden haben, sondern die interviewten Kinder bereits etwa mit der Lehrkraft, ihren Eltern und in jedem Falle mit den Interviewerinnen in den Gruppendiskussionen über das Thema gesprochen haben (vgl. Kapitel 3). Dennoch zeigt die folgende Analyse, welche Formen des Kontakts für die Kinder präsent sind.

49 Die Kinder müssen selbst nicht an diesen Formen des Kontakts teilgenommen haben, um davon zu erzählen.

50 Unter Sequenzen werden dabei thematisch abgeschlossene Sinneinheiten verstanden, in denen die Kinder über die jeweilige Form ausführlicher erzählt haben.

Kinder im Interview nannten – gesammelt. So erklärt es sich, dass insgesamt 37 Kinder ausführlich von ihren (auch hypothetischen) Erfahrungen mit unterschiedlichen Varianten von LSE-Gesprächen berichteten (Details vgl. Kapitel 4.3). Diese präsentesten und am häufigsten besprochenen Formen (Klassen-/Schulfest, LSE-Gespräch und Elternabend) können unter institutionalisierten Kontaktformen zusammengefasst werden.



Weiterhin finden sich viele Sequenzen zu *Briefen* oder der *Postmappe*, welche die Kinder als Boten zwischen ihrem Zuhause und der Grundschule transportieren, da Eltern diese Briefe zumeist unterschreiben müssen (hierzu: Kapitel 5). Auch haben die Befragten über *offizielle Gespräche* zwischen ihren Eltern sowie ihren Lehrkräften berichtet, etwa den Elternsprechtag in der Schule, bei dem die Kinder selbst nicht anwesend sind. Zudem wird in den Interviews über *Telefonate* zwischen der Lehrkraft und einem Elternteil erzählt. Eine weitere Kontaktform sind *Hausbesuche*, bei denen die Lehrkraft zu den Kindern nach Hause kommt. Beim Code *informelle Eltern-Gespräche* finden sich Sequenzen, bei denen sich die Lehrkraft z. B. mit den Eltern der Kinder im Supermarkt, der Gastwirtschaft oder der Sauna unterhalten hat. Sequenzen zu *Treffen außerhalb der Schule* wurden ähnlich häufig codiert: Hier gibt es jedoch Passagen, in denen die Kinder darüber berichten, dass die Lehrkraft z. B. im Park zusammen mit der Familie gesehen wurde;

im Interview wird nicht notwendigerweise eine Kommunikation zwischen beiden thematisch. Der Kontaktform *Klassenausflüge* werden Sequenzen zugeordnet, in denen darüber berichtet wird, dass Elternteile bei Ausflügen der Klasse anwesend sind. Außerdem wurde über *Unterrichtsbesuche* von Eltern erzählt.

Auch *Mitteilungs- und Hausaufgabenhefte*, in welche die Kinder, die Lehrkraft oder die Eltern zumeist handschriftlich etwas notieren, sowie *WhatsApp-Nachrichten* spielen eine Rolle in den Interviews, wenn Kontakte zwischen Familie und Grundschule beschrieben werden. Bei *Bücherei-Eltern* handelt es sich um Eltern(teile), die an einem oder an regelmäßig festgelegten Terminen ehrenamtlich in der Schulbücherei aushelfen und im Zuge dessen auch Schüler*innen beim Lesenlernen und -üben unterstützen. Auch das *Abholen von der Schule und Bringen der Kinder zur Schule* ist eine Kontaktform zwischen Familie und Grundschule. Mit *Schulbesuch Familie* ist die Anwesenheit von Familienmitgliedern wie Geschwistern, Eltern, Tanten etc. in der Schule (nicht im Unterricht) gemeint, die (nur) an einem besonderen, ausgesuchten Termin am Schulalltag teilnehmen. Es finden sich außerdem Sequenzen zu *E-Mails*, die zwischen Eltern und Lehrkraft ausgetauscht werden.

Im Folgenden stehen die Erfahrungen der interviewten Kinder mit dem Elternabend und LSE-Gesprächen im Mittelpunkt. Der Schwerpunkt wurde auf diese zwei Formen des Kontakts gelegt, weil ihnen aufgrund der Anzahl – mehrere Elternabende in den Klassen über das Schuljahr hinweg – eine große Bedeutung für die Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie zukommen dürfte und die Perspektiven von Kindern hierbei noch selten eine Rolle spielen. LSE-Gespräche sind eine ebenfalls kaum analysierte Form des Kontakts zwischen Schule und Elternhaus aus Kinderperspektive (vgl. Kapitel 2).

4.2 Kinderperspektiven auf den Elternabend

Der Elternabend als positiv gerahmter Erfahrungsraum

Yussef: ja ich hab mal gesehen, was die da ((*beim Elternabend*)) gemacht haben meine Mutter saß auf meinem Platz, **alle** saßen auf ihre Kinders Platz und haben auf ((*Name Lehrkraft*)) ge-gehört, das war nur, als ob die Schule machen und wir wären die Eltern das sah lustig aus

Dieses Zitat aus dem Interview mit Yussef steht beispielhaft für eine Reihe von Erzählungen, in denen den interviewten Kindern der Elternabend als solcher sehr präsent ist und in denen sie ihm vielfach positiv gegenüberstehen.⁵¹ Yussef hebt im weiteren Verlauf der Sequenz lachend hervor, dass die Eltern über die Klassenfahrt gesprochen haben: „ja, über Klassenfahrt, und so weiter ((*lacht*)) sooo lustig“. Vom Thema Klassenfahrt wird bei allen teilnehmenden Klassen immer

51 Für diesen Abschnitt wurden alle Codings zum Thema Elternabend aus dem Sample der Einzelinterviews mit Kindern analysiert (ausführlich zur Auswertung vgl. Kapitel 3.3.1). Zusätzlich wurden Code-Relationen durchgeführt, also analysiert, inwiefern die Sequenzen, in denen es um den Elternabend geht, mit weiteren Codes zusammenhängen. Insbesondere wurden die Sequenzen mit Codes zu (ausdrücklichen) Bewertungen und inhaltlichen Dimensionen in Relation gesetzt.

wieder erzählt. Valentin z. B. berichtet, dass die Klassenfahrt das einzige Thema des Elternabends war: „also vom letzten Elternabend ham wir eigentlich nur über die Klassenfahrt geredet, äh was wir alles brauchen, äh was es da gibt alles?“ In detaillierter Weise erzählt auch Bahar: „und die haben unsere Zettel nach Hause gebracht ähm, was wir dann beim Koffer ((für die Klassenfahrt)) reinmachen sollen“, und Jessica berichtet: „einmal ha=m die schon gesagt, dass die also über den Klassenfaahrt, dass wir im nächsten Jahr schon wegfaahrn, drei Tage, ja“.

Die interviewten Kinder verweisen somit auf organisatorische Details, wie Kofferpacken oder die Dauer der Klassenfahrt. Es handelt sich um Informationen, die sie für erzählenswert erachten und die sie vom Elternabend berichten (können) – auch wenn sie (meistens) nicht anwesend waren.

Neben dem Thema Klassenfahrt auf Elternabenden, über das die Kinder positiv berichten, wird hervorgehoben, dass der Elternabend ein wichtiger Anlass für Eltern und Lehrkräfte ist, um sich kennenzulernen. Theo rahmt den Elternabend in der folgenden Sequenz sogar als einzige Möglichkeit, ein persönliches Verhältnis zwischen der Lehrkraft und seinen Eltern herzustellen.

Interviewerin: Warum ist das ((der Elternabend)) gut?

Theo: Keine Ahnung. irgendwie ich könnte es mir nicht vorstellen, wenn es keinen Elternabend gibt. Das wäre irgendwie n bisschen so, als hätten meine Eltern und ((Name Lehrkraft)) irgendwie gar nichts mit zu tun. Und wenss keine Gespräche oder so was gibt [...] dann weiß ja ((Name Lehrkraft)) vielleicht nicht, wie meine Eltern so sind oder so? Ja.

Interviewerin: Ist denn auch wichtig, dass deine Eltern wissen, wie die ((Name Lehrkraft)) ist?

Theo: Ja, das ist eigentlich auch ((leise) gut)

Die Interviewerin fordert Theo in dieser Sequenz dazu auf, seine Bewertung des Elternabends als „gut“ zu begründen. Theo kommt dem nach und erklärt, dass der Elternabend wichtig ist, da seine Eltern und seine Lehrkraft sich sonst kaum kennen würden. Es erscheint ihm unvorstellbar, dass es keine Elternabende geben könnte.

Neben den Themen des Elternabends (wie Klassenfahrt) und dem persönlichen Kontakt zwischen Lehrkraft und Eltern wird von Marie hervorgehoben, dass ihr der Elternabend, bei dem sie nicht anwesend ist, gefällt, da sie dort – im Gegensatz zum LSE-Gespräch (vgl. Kapitel 4.3) – nicht selbst sprechen muss („weil da ((beim Elternabend)) da muss man ja auch nich so viel sagen [...] weil da die Eltern sprechen halt“). Die Interviewerin fragt Marie im Anschluss, ob es auch etwas gibt, was sie am Elternabend nicht mag:

Marie: (3) Dass sie eigentlich meine Mama erzählt immer so viel von zuhause, und des mag ich nich so gerne. Also zum Beispiel, dass mein Papa sich in ((C-Stadt)) bewirbt, und das erzählt sie jetzt allen; und des mag ich nich; weil dann sagen schon meine Freunde du sollst nich wegziehen und so; und des, (2) ((leise) mag ich eigentlich nich so.)

Marie führt in der Sequenz aus, dass sie es nicht mag, dass ihre Mutter auf Elternabenden „so viel von zuhause“ bzw. über eine Bewerbung ihres Vaters in einer anderen Stadt erzählt, sodass sie im Nachgang von ihren Freunden angesprochen wird, dass sie nicht wegziehen solle. Dieses unerwünschte Verhalten der Mutter – aus Maries Perspektive – ist ein Beispiel dafür, dass es auch (wenige) negative Bewertungen des Elternabends gibt, wenn etwas Privates durch die Eltern öffentlich gemacht wird. Ausgenommen solcher intim-privaten Gesprächsgegenstände, wird der Elternabend jedoch mehrheitlich von den Kindern als nützlich und positiv gerahmt. Der Elternabend scheint für sie – auch wenn sie nicht selbst anwesend sind – ein potentieller Zugang zu für sie wichtigen Informationen zu sein, die insbesondere auf einer organisatorischen Ebene liegen: Sie und ihre Eltern erfahren Details über Ausflüge, Klassenfahrten usw. Zugleich gehört der Elternabend für die Kinder mit großer Selbstverständlichkeit ‚einfach zur Schule dazu‘.

Elternabende sind ein Mysterium für viele Kinder

Neben der positiven Rahmung des Elternabends wird bei einigen interviewten Kindern auch deutlich, dass sie nur eine vage bzw. gar keine Vorstellung davon haben, was auf einem Elternabend verhandelt wird. So präsentieren einige Kinder sich zwar als informiert darüber, dass es einen Elternabend gibt, verfügen jedoch nicht über näheres Wissen zu diesem:

Interviewerin: mhm, und du hattest erzählt, dass ihr jetzt letztens erst nen Elternabend hattet?

Flo: ja: aber ich weiß nicht, worums geht

Die Antwort „ich weiß nicht“, wie dies Flo äußert, findet sich bei mehreren Kindern.



So formuliert Maximilian deutlich „Beim Elternabend krieg ich eigentlich **nichts** mit=[was] da abgeht“. Diese Distanziertheit wird auch damit erklärt, dass die Kinder entweder selbst nicht Zielgruppe des Elternabends sind („[Nein, das heißt ja @Elternabend@]“; Dina) oder nicht bei diesem anwesend sind:

Interviewerin: ist denn deine Familie auch schon mal Thema hier in der Schule?

Theo: Ääh eigentlich nöö, beim Elternabenden oder bei so Gesprächen.

Interviewerin: Kannst du mir davon was erzählen?

Theo: Ääh ich war noch nicht **dabei**. Weil ich weiß es auch nicht ganz genau. Ich glaub, die reden dann auch ein bisschen über **Ausflüge** vielleicht, wenn wir mal welche machen, aber ich weiß das ga- nicht genau, was die da reden.

In Theos Ausführungen ist zu erkennen, dass seine Annahmen zum Geschehen auf dem Elternabend eher spekulativ sind. Vage erzählt er darüber, was er „glaubt“, und er betont am Ende der Sequenz: „aber ich weiß das ga- nicht genau, was die da reden.“ Dass die Kinder in Teilen nur wenig wissen, was genau auf einem Elternabend besprochen wird, wird auch problematisiert. Interessanterweise beziehen sie die Ursachen dafür weder auf sich selbst noch auf die Lehrkraft, sondern auf die Eltern, die nicht (von sich aus) berichten:

Interviewerin: Und was passiert auf so=dem äh Elternabend?

Tim: Weiß nicht also (davon) erzählen meine Mutter eigentlich gar nix (und) mein Vater.

Ähnlich berichtet auch Laila, dass ihr nicht erzählt wird, was auf dem Elternabend besprochen wurde, auch wenn sie interessiert war und ihren Vater gefragt hat.

Interviewerin: okay, so, und was passiert dann so, wenn die sich begegnen, was ham die da so miteinander zu besprechen?

Laila: weiß ich nicht die () also ich seh den HERR fast nie und die begegnen sich nur in der Schule bei Elternabend () ich weiß nicht, über was die reden

Interviewerin: mhm, okay @ fragst du nach?

Laila: ich frag Papa was, ich frag manchmal, ich hab einmal früher nachgefragt, in der Zweiten, Papa, was habt ihr geredet? er sagt über nichts Spannendes, Papa, über was habt ihr geredet? über nichts Spannendes und dann hab ich aufgehört, also aufgegeben zu fragen

Zumeist werden also die Mütter und Väter von den Kindern als verantwortlich für die fehlenden Informationen angeführt. Diese zentrale Stellung der Eltern zeigt sich nicht nur, wenn die Kinder nicht informiert sind, sondern auch, wenn die Kinder sich als informiert über den Elternabend präsentieren: „die Mama kommt, ((der Elternabend)) ist ganz spät immer abends glaub ich, und da kommt sie immer

zu mir und erzählt mir das dann immer alles, ja“ (Isa). Auch Nanda erzählt, dass sein Vater ihn über die Geschehnisse unterrichtet („erklärt mir was“):

Interviewerin: Mhm, (...) also ich meine ist die ((Familie)) zum Beispiel Thema?

Nanda: Ah ja, zum Beispiel am **Elternabend**. Da geht nur mein Papa hin und der nimmt sich auch manchmal so Blätter mit, damit er sich aufschreiben kann was die Lehrerin sagt und dann kommt er nach Hause und erklärt mir was, was die da alles besprochen haben, und so was (...) ja.

Aus Sicht der Kinder sind ihre Eltern ihre Gatekeeper mit Blick auf die Geschehnisse und Absprachen auf dem Elternabend. Es liegt in ihrer Entscheidungsmacht, die Kinder über den Elternabend und das Gesagte zu informieren – oder nicht. Darüber, dass die Lehrkraft sie informiert oder vergleichbar zu den Eltern informieren könnte, wird in den Einzelinterviews nicht berichtet. Auch auf direkte Nachfrage der Interviewerin im Interview mit Nathan sagt dieser aus, dass seine Lehrkraft ihn nicht über den Elternabend informiert (Sequenz s. u.).

Es ist zudem auffällig, dass die Kinder in den Einzelinterviews kaum thematisieren, dass sie selbst oder andere Kinder der Klasse beim „Elternabend“ anwesend sein könnten. Diese Möglichkeit wird vielmehr unhinterfragt von sich gewiesen. So stellt z. B. Yussef fest: „Kinder dürfen nicht ((dabei sein)) deswegen heißt das Elternabend“. Eine Ausnahme im Sample ist Bahar, die erzählt, dass sie einmal bei einem Elternabend, allerdings in der Klasse ihrer älteren Schwester,



anwesend war (Sequenz s. u.). Im Allgemeinen präsentieren sich die Kinder selbst weitaus weniger als diejenigen, die in der Position sind, eigenständig über Wissen über den Elternabend zu verfügen oder dieses Wissen leicht erlangen zu können. Für einige Kinder erscheint der Elternabend vielmehr als ein Mysterium.

Elternabende sind mit strukturellen Herausforderungen verknüpft

In den Sequenzen, in denen die Kinder über den Elternabend erzählen, sticht im Kontrast zu anderen Kontaktformen hervor, dass die Kinder den Elternabend im Kontext verschiedener struktureller (Un-)Möglichkeiten verhandeln.

So erzählt Basu darüber, wie der sprachliche Zugang zum Geschehen beim Elternabend für ihre Mutter sichergestellt wird:

Interviewerin: Hast du da noch ein paar Beispiele für mich ((wenn du für deine Mama übersetzt))?

Basu: (...) also nicht immer also bei, wie heißt das, hmm, bei Elternabend geht ja am meisten meine Mutter und da geht die ja, ((Name Klassenkameradin)) auch ihre Mutter, deswegen kann ihre Mutter auch meine Mutter helfen, weil ihre Mutter schon gut Deutsch kann

Die Mütter unterstützen sich in der Erzählung von Basu untereinander, um dem Gesagten folgen zu können, da – so ist anzunehmen – der Elternabend auf Deutsch stattfindet.

Weiterhin machen die interviewten Kinder in Teilen die Erfahrung, dass die Arbeitsverhältnisse ihrer Eltern es schwierig machen können, immer am Elternabend teilzunehmen:

Interviewerin: okay. und ähm gab's auch schon mal jemand, ähm, dass jetzt jemand bei dir – deine Mama oder so, dass jemand in der Schule hier re- also auch in der Schule war ist **das** schon mal passiert?

Nathan: (ich glaub) beim Elternabend und Vater-Mutter-Kind-Gesp- nee Mutter-Eltern-Kind-Gespräch? mit der Lehrerin.

Interviewerin: mhm mhm. kannst du mir da mal so n Beispiel erzählen vielleicht vom letzten Mal was da so passiert ist?

Nathan: beim Elternabend da **war** ja vorgestern einer, da konnte meine Mutter leider nicht hin weil die so spät von der Arbeit gekommen ist, weil die arbeiten musste und die kein W-Lan hatten und die braucht immer W-Lan weil die kein Internet hatte und die braucht immer Internet [...]

Interviewerin: okay. und ähm wie – also wie erfährst du dann was auf dem Elternabend so gesprochen wird? oder erzählt die ((Name Lehrkraft)) dir das oder=

Nathan: nö=

Interviewerin: wenn da was Wichtiges=

Nathan: die Mama vom Frederick, die Mutter, die hat immer aufgepasst dafür für meine Mama und die hat der das dann gesagt die wichtigsten Sachen. wir machen ja bald auch eine Klassenfahrt? nach ((Klassenfahrtziel))?

Nathan berichtet, dass seine Mutter nicht zum Elternabend konnte, da sie noch arbeiten musste. Arbeitszeiten als Herausforderung bei der Beteiligung der Eltern werden auch in den Gruppendiskussionen von den Kindern angeführt, z. B. als Grund dafür, nicht bei Ausflügen anwesend zu sein. Zudem wird in der Passage erneut thematisiert, dass die Eltern sich untereinander aushelfen: Nathan erzählt, dass die Mutter eines Klassenkameraden seine Mutter über wichtige Inhalte unterrichtet.

Wenn die Kinder über den Elternabend sprechen, berichten einige auch, dass es herausfordernd für ihre Familien sein kann, für diese Zeit eine Betreuung für sie zu organisieren. Bahar erzählt, dass sie selbst als jüngeres Kind an einem Elternabend der Schwester teilgenommen hat, da sie nicht „allein zuhause bleiben“ konnte:

Interviewerin: ja@ und hattest du dann, hattest du auch schon eine große Schwester mit an der Schule, hat die dich auch schon ein bisschen so rumgeführt am Anfang?

Bahar: einmal sind wir gekommen, wir, zum Elternabend da war ich hier klein, da konnte ich nicht allein zuhause bleiben. Dann mh, ham, ist meine Mutter und ich und meine Schwesters Lehrerin so gelaufen beim Schulhof und danach sind wir hochgegangen und danach hab ich den Schulhof gesehen

Interviewerin: dann warst du ja auch schon mal beim Elternabend, ja, erzähl mir doch mal davon

Bahar: ähm, die ham dann gesprochen, wie das beim Test war und wie die Hausaufgaben gemacht haben und des war gut (...)

Flo berichtet z. B. davon, dass er bei Verwandten schläft, wenn die Mutter beim Elternabend ist („also ich muss dann immer bei meiner **Tante** oder **Oma** übernachten [...] ich dachte alter, ich will auch mal zuhause schlafen, das nervt“). Zugleich bewertet er dieses Arrangement negativ; es nervt ihn, an Elternabenden über Nacht ‚ausquartiert‘ zu werden.

4.3 Kinderperspektiven auf Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräche

LSE-Gespräche sind in Rheinland-Pfalz laut Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen verpflichtend zum Halbjahr des zweiten, dritten und vierten Schuljahres vorgesehen:

„Zum Halbjahr der Klassenstufe 2 [, 3 und 4, Absatz 4; Anmerkung der Autorinnen] ist mit den Eltern ein Gespräch über das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten sowie über die Lernentwicklung in den Fächern und Lernbereichen zu führen und zu protokollieren. Die Eltern sollen von dem Protokoll Kenntnis nehmen. Sofern eine Teilnahme der Schülerin oder des Schülers an diesem Gespräch nicht angezeigt ist, wird mit der Schülerin oder dem Schüler ein separates Gespräch geführt.“⁵¹

(§ 39 Arten und Inhalte des Zeugnisses, Abs. 3 und 4, S. 21, Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen)

Auf dem Bildungsserver Rheinland-Pfalz werden für das LSE-Gespräch mehrere Handreichungen bereitgestellt.⁵² Es wird betont, dass die (Grund-)Schulen eigenständige Konzepte für diese Gespräche entwickeln können. Die Gespräche sind nicht nur in Rheinland-Pfalz etabliert, sondern werden z. B. auch im Hamburgischen Schulgesetz als Lernentwicklungsgespräch und in der Thüringer Schulordnung als Gespräch zur Lernentwicklung des Schülers / der Schülerin festgeschrieben. Auch in Sachsen-Anhalt gibt es halbjährliche Lernentwicklungsgespräche im Rahmen eines Kompetenzportfolios (zu einer Übersicht vgl. Bonanati 2018). In Bayern gibt es laut Schulordnung für die Grundschulen die Möglichkeit, das Halbjahreszeugnis durch ein dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch zu ersetzen; auch in Baden-Württemberg kann die Halbjahresinformation zum Ende des ersten Schulhalbjahres der 3. Klasse durch ein dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch ersetzt werden. Die Funktionen, die diese Gespräche erfüllen sollen, sind in den Bundesländern verschieden (Dollinger 2019); ebenso wie die Art und Weise wie sie (rechtlich) festgeschrieben sind und schulisch ausgestaltet werden.

Im Schulgesetz von Hessen gibt es bislang keinen expliziten Verweis auf LSE-Gespräche oder Lernentwicklungsgespräche. Dennoch finden sich auch in Hessen ähnliche Ansätze in Bezug auf Beratungsgespräche. So haben das Hessische Kultusministerium und der Landeselternbeirat von Hessen 2013 eine Handreichung für „schulbegleitende Gespräche zu dritt“ herausgegeben; sie werden als triangulierende Gespräche und als Beratungsgespräche konzipiert, bei denen „Lehrer, Eltern und Schüler [zusammen]kommen, um sich auf ‚Augenhöhe‘ zu verständigen“ (Hessisches Kultusministerium & Landeselternbeirat von Hessen 2013, S. 6). Dies wird im Kontext einer partizipativen Schulkultur verortet (ebd., S. 17 ff.). In Rheinland-Pfalz werden LSE-Gespräche ebenfalls als Entwicklungsgespräche und als partnerschaftliche, symmetrische Gespräche „auf Augenhöhe“ konzeptualisiert (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur o. J., o. S.), die als „Einstieg in eine neue Feedback-Kultur“ gerahmt werden (ebd., o. S.).

52 Eindeutiger als diese Formulierung in der Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen in Rheinland-Pfalz ist der folgende Satz, der sich auf dem Bildungsserver des Bundeslandes findet: „Besteht eine Verpflichtung, die Lehrer-Eltern-Schüler-Gespräche zu führen? Mit der Änderung vom 9.12.2013 der Grundschulordnung von 2008 ist das Lehrer-Eltern-Schüler-Gespräch in der Grundschule für die Halbjahre der Klassenstufen zwei, drei und vier zu führen“ (online unter: <https://grundschule.bildung-rp.de/rechts-grundlagen/grundschulordnung/faq.html>, abgerufen am 20.03.2019).

53 Der Bildungsserver Rheinland-Pfalz wird im Auftrag des Ministeriums für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz betrieben. Der Online-Auftritt beinhaltet Informationen für verschiedene Akteursgruppen (z. B. Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte), für unterschiedliche Schularten u. v. m. (online unter <https://bildung-rp.de/>, abgerufen am 20.03.2019).

Auch Bonanati (2018) arbeitet heraus, dass LSE-Gespräche in Handreichungen vielfach als partizipatives Mittel verstanden werden und Kindern – in diesen Texten – somit eine zu beteiligende Position zugesprochen wird.

Für die folgende Darstellung wurden alle Sequenzen aus den Einzelinterviews mit Kindern zum Thema LSE-Gespräch⁵⁴ ausgewertet, in denen die Kinder retrospektiv über diese Begegnungen gesprochen haben.⁵⁵

LSE-Gespräche: zwischen Aufregung und Ernüchterung

Bei den Beschreibungen und Erzählungen der Kinder zu den LSE-Gesprächen zieht sich hindurch, dass sie sich an die Zeit vor diesen Treffen als besonders aufregend erinnern. So erzählt Maximilian: „ähm ich wusst ja- ich wusst gar nicht was da abgeht zuerst jja und ich war haltn bisschen aufgeregt“. Diese Aufregung oder auch Neugier vor den Gesprächen wird von mehreren Kindern angeführt. Maximilian schließt direkt an diese Aussage an: „=dann wars aber **doch** eigentlich ((schmunzelnd) langweilig)“. Konträr zum vorherigen Aufgeregtsein macht sich Ernüchterung breit, sobald das Gespräch stattfindet bzw. wenn über das stattgefundene LSE-Gespräch berichtet wird. Diese Ambivalenz tritt immer wieder in den Erzählungen zutage.

Kira: also meistens bin ich aufgeregt weil, ähm, ich hab immer [vor] irgendwas Angst, dass meine E-, dass, ähm, ne Lehrerin irgendwas erzählt, dass was meine Eltern jetzt vielleicht nicht so gut finden ja und [...] da isses meistens ((dann)) nicht so ich bin ja auch, eigentlich, gut in der Schule

Auch Kira entfaltet dieses Spannungsverhältnis zwischen Aufgeregtsein vor dem Gespräch („also meistens bin ich aufgeregt“) und einer Erleichterung im nächsten Redebeitrag („ja und da isses meistens dann nicht so“). Zudem spricht sie explizit davon, „immer“ „Angst“ zu haben. Diese begründet sie darin, dass ihre Eltern womöglich etwas über sie erfahren, was sie nicht so gut finden könnten. Ihre „eigentlich“ positive Selbsteinschätzung („ich bin ja auch, eigentlich, gut in der Schule“) und das Erleben, dass das Gespräch „meistens“ weniger ‚schlimm‘ ist als befürchtet, scheinen ihr, zumindest zeitweise, die Angst zu nehmen.

In den beiden genannten und weiteren Interviewsequenzen wird deutlich, dass die Kinder zum einen *im Vorfeld* nicht genau wissen, was auf sie zukommt, und dies mit Nervosität (s. u.), Aufgeregtsein und Angst einhergeht. Zum anderen speist sich ihre Aufregung aus der Wahrnehmung, dass sie *während des Gesprächs* keine bzw. wenig Kontrolle darüber haben, worüber ihre Eltern und ihre Lehrkraft miteinander sprechen, welche Informationen und Erzählungen in den Gesprächen thematisiert werden.

54 Die Schüler*innen verwendeten verschiedene Begriffe für dieses Gespräch, wie „Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch“, „Eltern-Kind-Gespräch“, „Halbjahresgespräch“ sowie „Eltern-Schüler-Gespräch“, „Mutter-Kind-Gespräch“ oder weitere Umschreibungen.

55 Die Interpretation wurde ebenfalls inhaltsanalytisch durchgeführt. Neben sequenzanalytischen Interpretationen des Korpus wurden auch quantifizierende Schritte mit MAXQDA durchgeführt (Code-Relationen, vgl. Kapitel 3.3.1).

Kiras Aussage verweist zudem auf eine weitere Gemeinsamkeit in den Erzählungen zu LSE-Gesprächen: Die geteilte Erfahrung der Kinder ist, dass es in diesen Zusammentreffen primär um sie selbst geht. In der folgenden längeren Sequenz spielt Agatha ihr LSE-Gespräch vor und gibt so einen Einblick in das Gespräch zwischen ihrer Lehrerin, sich und ihrem Vater, Herrn Kowalski:

Interviewerin: Und zwaaar finden wir es ja besonders **spannend** wenn ääh **alles** find ich besonders spannend. **aber** was steht **hier** wie das so ist, wenn jemand aus der **Familie** mit jemandem aus der **Schule**=zum Beispiel mit deiner **Lehrerin** zu tun hat. Also zum Beispiel manchmal sehen sich jja ähm dein **Papa** dann oder die ((Name Lehrkraft)) uuuund wann

Agatha: wie ich das finde?

Interviewerin: Ja oder erz- magst du mal von nem **Beispiel** erzählen wo das mal passiert ist?

Agatha: Eltern-Kind-Gespräch das fand ich irgendwie, ich war zwar erst voll nervös aber dann ging das richtig gut aus. und **davor** durft ich mir erstmal bei ähm Bäcker was **gönnen** und bei **Mehmet fünf** Kaugummis **kaufen**.

Interviewerin: ok weil das war auch grade erst ne?

Agatha: mhhhhhm das waaaaaaaar vorletzten Donnnnnnnne weiß ich gar nicht egal irgendwann war **das**.

Interviewerin: Magst du mal von erzählen von dem **Gespräch**?

Agatha: Dann. (*Beginnt, das Gespräch vorzuspielen, läuft durch den Raum und schaut sich um*) (...) ich muss erstmal nochmal ((Name Lehrkraft)) spielen. **Hallo Agathha, setz-** (*stellt sich zwei Stühle gegenüber, setzt sich auf den einen und spielt die Lehrkraft*) **Hallo Agatha, setz dich bitte hin.** (*wechselt den Stuhl und setzt sich*). Warte mal. Und Herr Kowalski (...) Das ist jetzt-

Interviewerin: Und dein Papa ist der Mülleimer? ((*beide lachen*))

Agatha: @Mir fällt nix anderes ein@

Interviewerin: Das find ich gut. ((*beide lachen*)) (...) Ok.

Agatha: (*stellt den Mülleimer auf die Couch*) ()

Interviewerin: (Ja) der Mülleimer sitzt auf der Couch neben dir

Agatha: Äähm (*bewegt sich im Raum*) **also** ((stottert) wo ist das Teil? **deine Nooote** 3- ähm) (*will das Aufnahmegerät ausschalten*)

Interviewerin: Wir ziehen jetzt mal kurz meinen Akku, soll ich auf Pause drücken?

Agatha: Ja. @

(*das Aufnahmegerät wird ausgeschaltet. Bis es wieder eingeschaltet wird, wiederholt Agatha ihre Note 3- und nimmt sich das Aufnahmegerät selbst*)

Interviewerin: So. ja. @

Agatha:((spricht in der Stimme der Lehrkraft)) @Ist nicht **wirklich** gut@ deswegen **an was könntest** würdest du denn denken was dir so **helfen** würde? Die (Anna) zum **Beispiel** hat gesaagt ein Glücksarmband. (*wechselt den Stuhl*) Dann sagte ich: Jaaa ich kann ein Glücks(band) von mir machen. **dödödöö**.

Interviewerin: und dann hast du ein Glücksarmband bekommen?

Agatha: Nein, ich hab eins selber gemacht aber das ist kaputt gegangen.

Interviewerin: ooh ok. und dann hat- hast du- was habt ihr **noch gemacht**? du durfstest ein bisschen erzählen oder was?

Agatha: Mhmm langweilig @

Interviewerin: Langweilig?

Agatha: a.

Interviewerin: Echt?

Agatha: Ja.

Interviewerin: Und da warst du so aufgeregt vorher=und dann wars langweilig? // Jaaa// Was habt ihr (denn) so besp- was waren denn sonst so **Themen**? Nur die Noten?

Agatha: Ääh ein Thema war **Deutsch**.

Interviewerin: Deutsch ja? ok. Und jetzt (wie=du=das) mitm Glücksarmband besser machen kannst?

Agatha: Ääääh ja eigentlich hatte ich da **nicht** meine nicht wie in Deutsch wie ich alles richtig schreiben, sondern eher meine mein Arbeitsverhalten. Das hat sich verbessert ja=weil ich bin **viel** schneller geworden. (*Spricht zum Mülleimer*) ich komm mit Papa, ich muss dich (*stellt den Eimer um*) hierher zur Seite stellen ja. (*versteckt den Mülleimer im Schrank*) ((singt))

Interviewerin: Und dann bist du ja wahrscheinlich mit deinem Papa nach Hause **gegangen** oder wie ging es weiter?

Agatha: Ähhh Wir (was) wir sind nach Hause gegangen. ((singt) Schnitzeljagd)

Agatha erzählt vom LSE-Gespräch zwischen sich, ihrem Vater und ihrer Lehrkraft. Die Interviewerin fragt allgemein nach Erzählungen zum Zusammentreffen zwischen ihrem Vater und der Lehrkraft, woraufhin Agatha mit der Rückfrage „wie ich das finde?“ eine Bewertung solcher Situationen anstößt. Die Interviewerin steuert erneut ein Beispiel an. Agatha beginnt daraufhin über das LSE-Gespräch und dessen Bewertung zu sprechen. In ihren Äußerungen drückt sich erneut das Spannungsverhältnis aus, einerseits im Vorfeld sehr aufgeregt und nervös zu sein, und andererseits das Erleben, dass die Gespräche positiv verlaufen und gut ausgehen oder den Kindern letztlich gleichgültig sind („langweilig“), wie sich dies auch in weiteren Interviews herauskristallisierte.

Agatha versucht sich zunächst an den Zeitpunkt des Gesprächs zu erinnern, wonach die Interviewerin sie erneut auffordert, mehr von diesem zu erzählen. Nun beginnt eine Vorführung. Agatha inszeniert zunächst die räumliche Gestaltung des Gesprächs, indem sie zwei Stühle auswählt und einander gegenüberstellt: einen für die Lehrkraft, einen für sich selbst.

Der Lehrkraft weist sie nun die Rolle der Gesprächsführerin zu, indem sie – die Lehrkraft spielend – die Begrüßung („Hallo Agathha“) vornimmt und Agatha anweist, sich hinzusetzen („setz dich bitte hin“). Im Folgenden spielt Agatha die Interaktion zwischen ihrer Lehrkraft, ihrem Vater und ihr selbst nach. Die Sequenz schließt damit ab, dass Agatha erzählt, es sei inhaltlich im Gespräch um „Deutsch“ gegangen, weniger um ihre Schreibfähigkeiten als um ihr Arbeitsverhalten, wie sie sich verbessern kann und wie sie sich verbessert hat. Anschließend stellt sie den Vater – den Mülleimer – wieder in den Schrank und kennzeichnet singend, dass die Sequenz für sie abgeschlossen ist (und das Gespräch beendet ist: „ich komm mit Papa“).

Die Sequenz steht für zwei weitere Punkte: Zum einen wurde im Interview deutlich, dass Agatha die Lehrkraft und sich selbst in den Mittelpunkt der Begegnung setzt – ihr Vater agiert hingegen als passiver Zuschauer. Die Lehrkraft übernimmt in der Nacherzählung dabei die sprechende und steuernde Funktion im Gespräch. Agatha agiert zustimmend, als Empfängerin der bewertenden Informationen und als Adressatin der Fragen und Aufforderungen der Lehrkraft. Ihrem Vater weist sie eine Position fast außerhalb des Gesprächs zu: Repräsentiert durch den Müllimer, ist er zwar anwesend, wird jedoch als einzige der drei Personen nicht lebendig und sprechend vorgespielt wie die Lehrkraft und Agatha selbst. Diese beiden bekommen auch Stühle, die sich gegenüberstehen und auf ähnliche Möglichkeiten verweisen. Der Vater hingegen ‚sitzt‘ außerhalb und ‚schaut‘ der Aufführung eher zu. Der Vater wird indirekt im Vorfeld und explizit im Nachgang des Gesprächs angeführt: Zuvor durfte sie sich beim Bäcker „was gönnen“, was möglicherweise dem Vater zuzuschreiben ist, der ihr den Kauf der Kaugummis gewährte und bezahlte. Nach dem Gespräch ging sie mit dem Vater nach Hause. Zum anderen, und dies zeigt sich nicht nur bei Agatha, geht es aus der Perspektive der Kinder in den Gesprächen zumeist darum, sich als Schüler*in zu verbessern.

*Kinder als Bewertete und ihr Schüler*innen-Sein als Gegenstand der LSE-Gespräche*

Beinahe alle Kinder des Samples berichten davon, dass es bei den Gesprächen zumeist um sie selbst geht. Dabei gerät eine spezifische Facette von ihnen in den Blick: ihr Schüler*innen-Sein. Die Beschreibungen der Kinder machen deutlich, dass es um sie als bewertete und lernende Personen geht (vgl. Kapitel 5), die sich zukünftig insbesondere in Bezug auf ihre Noten und ihr Arbeitsverhalten verbessern sollen. Lediglich ein Kind erwähnt, dass es auch um etwas anderes bei diesen Gesprächen gehen kann als um sie selbst („Sachen wie so (4) wenn man über Klassenfahrt redet, wenn man über mich redet, und ja das ist, eigentlich (...) mag ich das auch so n bisschen?“). Auffällig ist auch, dass die meisten Beschreibungen, um was es bei den Gesprächen geht, konkret sind. Aussagen wie die folgende von Jessica finden sich nur selten: „Über die Schule ((haben wir geredet)), was wir alles ähm zuhause machen für die Schule“. Beinahe ausschließlich erzählen die Kinder von ihren Erfahrungen, dass es bei LSE-Gesprächen um Bewertungen ihres Arbeitsverhaltens geht, um Noten sowie um Handlungsaufforderungen an die/den Schüler*in und damit auch darum, was in der Folge des Gesprächs durch die/den Schüler*in zu tun ist. Die Art und Weise des Erzählens über die Gespräche weist dabei auffällige Ähnlichkeiten auf. Nathan etwa erzählt: „da reden wir da drüber, was wir halt verbessern wollen“. Tim berichtet: „da haben wir haalt über die Schule gesprochen, was man verbessern kann“. Emma erklärt: „also äh da besprechen wir mit über Kunst und wie ich viele Sachen also zum Beispiel Mathe, da haben wir überlegt was mir schwerfällt und dann eine Idee finden können“. Lara sagt: „die ((Name Lehrkraft)) sagt dann, was wir halt **gut** machen, und was **nüch**, was wir halt versuchen verbessern zu machen, da dürfen wir halt saagen, was wir **verbessern** sollten“.

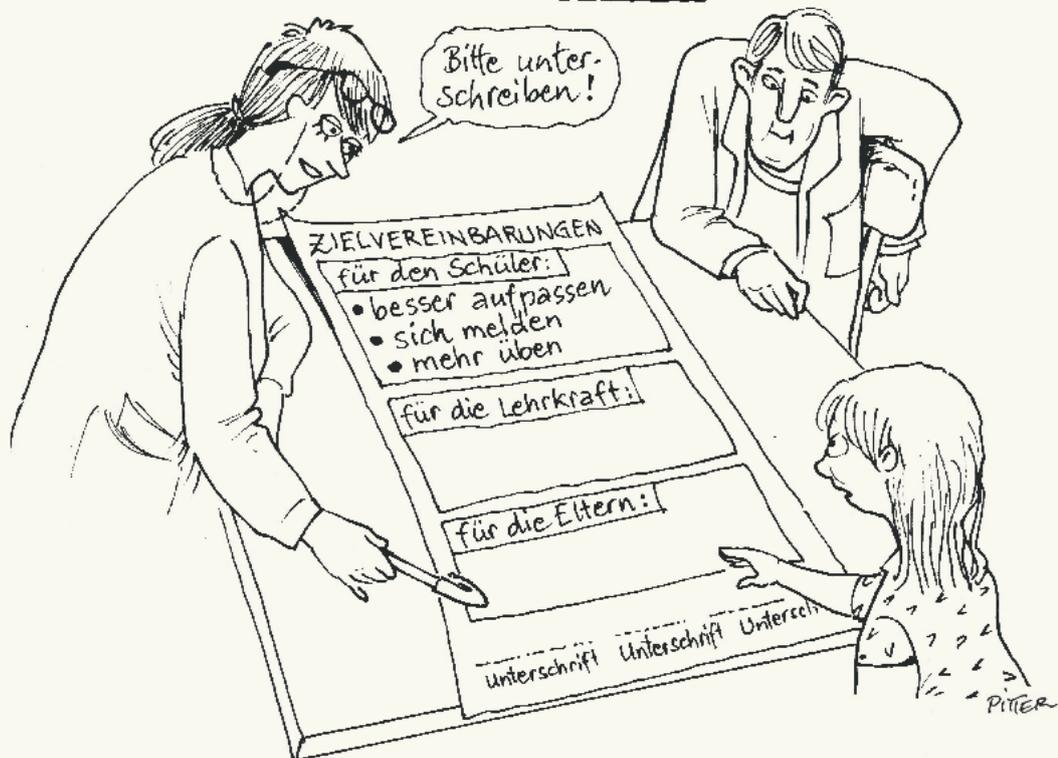
Die Kinder, die in unterschiedliche Klassen und Schulen gehen, vereint somit eine bestimmte Art und Weise des Erzählens über die LSE-Gespräche. In der folgenden – als typisch zu beschreibenden – Sequenz wird dies auf den Punkt gebracht:

Kira: Schüler-Eltern-Lehrer Gespräch. Also, ja das hatten wir auch schon. Da reden wir halt meistens. Da beim mir wurde da immer da drüber geredet, dass ich mich mehr melden soll und, dass ich meistens von irgendwas abgelenkt bin bei den Hausaufgaben oder so. Und dann hab ich mal so ein anderes Heft bekommen, was ich immer machen musste, was ich machen musste wenn die anderen die Hausaufgaben aufbekommen haben, dann musste ich halt dieses Heft machen.

Ähnlich wie Agatha im obigen Beispiel beschreibt Kira inhaltlich, dass es bei den Gesprächen um eine Bewertung – in diesem Fall ihres Arbeitsverhaltens („mehr melden“, sich ablenken lassen) – ging und dass sie mitüberlegen solle, wie sie sich verbessern könne. Die Kinder positionieren sich dabei als Mitsprechende, wie im Fall von Kira, als Zuhörende und Antwortende. Dabei gehen die Bewertungen häufig mit direkten Handlungsaufforderungen einher, die an sie gerichtet werden („was ich machen musste“) und bei denen sie selbst – immer im vorgegebenen Rahmen – Vorschläge unterbreiten durften (so z. B. Lara: „da dürfen wir halt saagen, was wir **verbessern** sollten“), die – so scheint es – mit den Vorschlägen der Lehrkräfte korrespondieren.

Interessant ist dabei dreierlei: Zum Ersten steht unhinterfragt bzw. unausgesprochen und damit als Selbstverständlichkeit ‚im Raum‘, dass eine Verbesserung (von Noten, Arbeitsverhalten, etc.) nötig ist und es z. B. kein „Weiter so!“ geben kann. Zum Zweiten stecken die Lehrkräfte – auch wenn die Kinder sich als Mitsprechende positionieren – den Rahmen in diesen Gesprächen ab, indem sie das Schüler*innenverhalten in den Horizont eines Sich-Verbesserns stellen, wobei weder der Rahmen noch das Sich-Verbessern zur Disposition steht. Die ermöglichte Mitsprache (oder auch das Zuhören und Antworten) bezieht sich lediglich auf diese Verbesserung. Drittens ist die Rahmung eines „wir“ spannend, die mehrere Kinder vornehmen („was wir halt verbessern wollen“; „was wir halt versuchen verbessern zu machen“), die letztlich – so scheint es in den Erzählungen zumindest – darauf hinauslaufen, dass es um Verbesserungen (nur) bei einer der anwesenden Parteien geht – den Kindern – und nicht etwa z. B. bei den Eltern oder Lehrkräften. Veränderte Verhaltensweisen wären auch bei diesen Beteiligten prinzipiell denkbar, etwa indem die Eltern die Kinder bei den Hausaufgaben mehr, weniger oder anders als bislang unterstützen. Möglich wäre auch, dass die Lehrkraft andere Strategien anwendet, um der Schülerin / dem Schüler den Lernstoff zu vermitteln, oder andere bzw. stärker aktivierende Strategien einsetzt, um die Beteiligung der Schülerin / des Schülers im Unterricht zu erreichen.

Das Lehrer-Schüler-Elterngespräch : "Wie wir unsere Ziele gemeinsam erreichen"



Eine Ausnahme bildet die folgende Sequenz im Interview mit Nathan, in dem er davon berichtet, dass auch Verbesserungsvorschläge für die Lehrkraft verhandelt wurden:

Interviewerin: ja? magst du mir davon mal erzählen?

Nathan: ja da reden wir da drüber, was wir halt verbessern wollen, dann machen wir immer so Vertrag wie so n kleinen Vertrag da schreibt ((Name Lehrkraft)) hin was sie verbessern möchte, dann schreib ich immer was ich verbessern möchte. und da müssen wir noch unterschreiben und das war's

Interviewerin: und ähm dann am Ende dann kommt der dann wieder holt ihr den wieder vor irgendwann? oder also guckt ihr wann der Vertrag eingelöst wird?

Nathan: beim nächsten Mal beim nächsten Mal? dann wird er wieder rausgeholt? die legt den schon immer irgendwohin und dann wird immer geguckt äh was wo man sich vielleicht immer noch was ich immer noch verbessern könnte und so.

Interviewerin: mhm mhm. und was waren das so bei dir für Sachen? magst mal erzählen?

Nathan: bei mir war dass ich nicht so viel mit meinen Freunden spreche? bei ((Name Lehrkraft)) war das so dass sie mich öfters dran nimmt. weil ich nicht so oft dran genommen werde.

Dass Kinder sich selbst primär als Gegenstand der Gespräche sehen (vgl. auch Kapitel 5), sie in den Gesprächen vielfach bewertet werden (bzgl. Arbeitsverhalten, Noten etc.) und nur in Ausnahmefällen erwähnen, dass sie die Gespräche „auf Augenhöhe“ formal und inhaltlich vergleichbar zu den beteiligten Erwachsenen mitgestalten, steht nicht in direktem Zusammenhang damit, dass sie die Begegnungen eindeutig ablehnen oder eindeutig gut finden. Die Bewertungen der Gespräche sind durchaus unterschiedlich, und die Gespräche werden von Seiten der Kinder aus nicht eindeutig evaluiert.

Positiv wird z. B. von Ela hervorgehoben, dass sie selbst mitbekommt, was über sie gesprochen wird:

Ela: zum Beispiel an dem- wir hatten ja mal so ein Elterngespräch, wo ich auch dabei war. Und das fand ich halt gut, weil dann konnte ich halt wissen, nicht nur was die Mama mir jetzt erzählen konnte vom Elternabend oder so, äh sondern, da konnte ich auch selbst mithören und dann vielleicht noch Sachen, die vielleicht nicht so gut waren, die die Mama vielleicht nicht so erzählen würde, dann auch gehört

In ähnlicher Art und Weise erklärt auch Emilia, dass es gut an diesen Gesprächen ist, dass man unmittelbar alles mitbekommt, was über einen gesagt wird. Dieses unmittelbare Dabeisein („gleich“, s. u.) wird positiver gerahmt, als wenn die Mutter als Botin fungiert und Informationen oder Bewertungen aus der Schule berichtet („was die Mama mir jetzt erzählen konnte“) – und der Tochter dabei eventuell Informationen vorenthalten würde, da sie diese vergessen hat (s. u.) oder „nicht so gut(e)“ Berichte der Lehrkraft gar nicht oder aber gegebenenfalls gefiltert bzw. geschönt weitergeben würde.

Emilia: Das=find=ich aaauch gut, weeil ((Name Lehrkraft)) kann mir- kann meiner Mama dann auch ssagen was ich noch üben muss und dann kann ich das gleich mit im Gehirn speichern. Dass Mama es nicht vergisst mir zu ssagen, ja. Und dann meistens, wenn wir das haben, dann mach ich mir zuhause sofort ein Blatt, dass ich weiß was ((Name Lehrkraft)) aufgeschrieben hat.

Andere Kinder heben hervor, dass sie die Gespräche als uninteressant, „langweilig“ oder „egal“ erleben (siehe auch Sequenzen oben).

Emma: also das war schon aufregend, aber bisschen auch @bisschen langweilig, @ nur sprechen und sitzen bleiben. Dass ich immer so sitzen bleiben muss und einfach nur reden musste.

Es werden aber auch eher negative Bewertungen der Gespräche vorgenommen. Ein Grund dafür kann z. B. sein, dass unklare Botschaften kommuniziert werden („also manchmal reden die ja so, dass man nicht weiß ob’s gut oder nicht so gut ist“). Zudem wird beschrieben, dass es unangenehm sein kann, selbst zum Gesprächsgegenstand zu werden.

Ela: also, das war irgendwie so, dass (...) ((sehr schnell)) an diesem Elterngespräch da war es ja so, dass wenn sie was gesagt hat, hat=s meine Mama natürlich auch gehört,) und dann ähm, ist es natürlich so gewesen, dass es vielleicht bisschen unangenehm war.

Die Kinder legen auch dar, dass bestimmte Themen für sie intim oder privat sind und daher für eine der beiden anwesenden erwachsenen Parteien nicht zugänglich sein sollen. Dabei spielt es zunächst keine Rolle, ob ‚Privates‘ der Familie oder aber der Schule zugeordnet wird. Das folgende Beispiel illustriert, dass Fragen unangenehm sind, die der Lehrkraft Einblicke in das Zuhause der Schülerin gewähren:

Agatha: weil ich nicht gerne da mitreden und weil dann Welch- wenn dann so welche Fragen kommen die ich nicht, die ich nicht gerne beantworte zum Beispiel. Solche Fragen äh wiiie spät gehst du zuhause ins Bett, weil das ist ziemlich spät

Im folgenden Beispiel wird der umgekehrte Fall als unangenehm gerahmt, etwa wenn die Eltern bei den Gesprächen etwas aus der Schule erfahren, das sie „halt nich wissen sollen“.

Lara: Weeil eigentlich wollt ich, dass sie es so was nich hören, weil manchmal mag ich auch einfach Sachen a- geheim haben. Was die Eltern halt nich wissen sollen.

So kann es ebenfalls als negativ bewertet werden, dass beim LSE-Gespräch ‚schlechtes‘ Benehmen entlarvt werden kann („da gucken wir meine Mutter an, wenn ich zum Beispiel Quatsch mache und dann mein Lehrer mich anschreit, dann sagt er es meiner Mutter“). Die Position als primärer Gesprächsgegenstand in den Gesprächen zu dritt wird somit als unangenehm beschrieben.

James: (8) Letzte mal, (5) fand ich blöd @

Interviewerin: Fandst du blöd?

James: Ja; weil die immer noch über manche Sachen redeen die ich @blöd@ fand.

Interviewerin: mhm; kannst du mir erzählen was das für Sachen waren?

James: Ähm (4) jja; ob ich Quatsch mache, ja. so. diese Sachen.

Zusammenfassende Interpretation der Kinderperspektiven auf Elternabende und LSE-Gespräche (Kapitel 4)

Klassen- und Schulfeste, LSE-Gespräche und Elternabende sind die am häufigsten thematisierten Kontaktformen in den Einzelinterviews mit den Grundschulkindern. Im Folgenden wird differenziert erläutert, welche Sichtweisen Kinder auf den Elternabend und das LSE-Gespräch haben und welche individuellen Erfahrungen sie mit diesen Formen des Kontakts machen.

Elternabende als positiver Erfahrungsraum und Mysterium zugleich

Im Kontrast zu anderen Kontaktformen zwischen Eltern und Lehrkräften fällt auf, dass die Kinder sehr positiv über den Elternabend berichten und die Nützlichkeit des Zusammentreffens von Eltern und Lehrer*innen betonen, da organisatorische Details besprochen werden. Die Sequenzen sind dadurch gekennzeichnet, dass es aus Sicht der Kinder zumeist nur um ein Thema geht: die nächste Klassenfahrt. Weitere mögliche Gesprächsthemen werden vage und spekulativ erörtert. Häufig finden sich in den Erzählungen der Kinder auch distanzierte Haltungen zum Geschehen auf dem Elternabend oder die Antwort ‚ich weiß es nicht‘.

Der Zugang zu Wissen über den Elternabend und die Teilnahme am Elternabend liegt primär in der Verantwortung von Müttern und Vätern

Interessant ist, dass die Kinder als Erklärung für ihr Nicht-Wissen (oder auch ihr Wissen) nur auf ihre Mütter und Väter als mögliche Informant*innen verweisen, die ihnen entweder erzählen, worum es beim letzten Elternabend ging – oder eben nicht. Sich selbst oder auch die Lehrkraft sehen sie nicht in der Position, über den Elternabend zu berichten.



Dass die Verantwortung für die Teilnahme am Elternabend aus der Perspektive der Kinder primär bei den Eltern liegt, drückt sich auch darin aus, wie die Kinder über die strukturellen Herausforderungen bei der Organisation der Teilnahme sprechen. Die Kinder erleben bisweilen, dass ihre Mütter und Väter nicht bei Elternabenden anwesend sein können, da sie arbeiten oder eine Betreuung für sie organisieren müssen. Für die Kinder ist es, auch das zeigt sich hier, selbstverständlich, dass dies die Aufgabe der eigenen Familie ist, und dass sie wissen, was Eltern dafür tun, um teilnehmen zu können. Die Perspektiven der Kinder werfen dabei ein anderes Licht auf die fachlichen Diskussionen um sogenannte „schwer erreichbare“ Eltern (exemplarisch: Sacher 2014) und die damit oftmals einhergehenden Klagen von Seiten der Institutionenvertreter*innen über das mangelnde Interesse von Eltern an Schule oder an schulischen Veranstaltungen wie u. a. dem Elternabend. Einige Kinder machen sehr deutlich, dass familiäre Konstellationen und Bedingungen, wie z. B. ihre Betreuung oder auch die ihrer Geschwister, sowie berufliche Verpflichtungen ihrer Eltern einer Teilnahme entgegenstehen oder sie zumindest erschweren. Um die Teilnahme eines Elternteils oder beider Elternteile an den Elternabenden zu gewährleisten, sind diese Barrieren von den Familien zu überwinden.



Die Möglichkeiten des Zugangs zu Informationen, die Kinder betreffen und auf dem Elternabend verhandelt werden, sind für Kinder nicht gleich verteilt. Einblicke werden den Kindern gegenüber ausschließlich über die Eltern gewährt – die wiederum (s. o.) unterschiedliche strukturelle, häufig an (Kinder-)Betreuung und Lohnarbeit gekoppelte Herausforderungen zu bewältigen haben. Diese Zuschrei-

bung von Verantwortung an die eigenen Mütter und Väter scheint für die Kinder selbstverständlich zu sein. Damit einher geht auch, dass manche Kinder informiert sind – andere aber nicht. Ähnliches zeigt sich auch in einer quantitativen Studie zu Verantwortungszuschreibungen für die Initialisierung und Aufrechterhaltung von Kontakt zwischen weiterführenden Schulen und Familie (Helker 2016, S. 97; Helker & Wosnitza 2014): Weder die Lehrkräfte noch die Schüler*innen selbst werden in der Verantwortung dafür gesehen.

LSE-Gespräche – Gespräche „auf Augenhöhe“?

Die Kinder des Samples haben mehrheitlich LSE-Gespräche erlebt und erzählen ausführlich davon. Diese Zusammentreffen gehen für Kinder mit Spannungsverhältnissen einher: Sie berichten von einer nervösen Stimmung vor den Gesprächen, die sich dann im Verlauf legt oder sogar in Ernüchterung mündet. Positiv wird hervorgehoben, dass Kinder ‚aus erster Hand‘ und unmittelbar erfahren, was über sie gesagt wird. Eine negative Bewertung bekommen Botschaften, die uneindeutig sind. Außerdem wird abgelehnt, dass aus der Sicht der Kinder geheime oder private Themen (z. B. wann sie ins Bett gehen) in den LSE-Gesprächen verhandelt werden (vgl. Kapitel 5).



Die Sichtweisen der Kinder deuten beinahe durchgängig auf sehr einheitliche Rollenverteilungen der Interaktionspartner*innen in den Gesprächen hin: Sie selbst sind in der Position, bewertet zu werden und Hinweise und Instruktionen zu erhalten, wie sie sich zukünftig in Bezug auf ihre Noten und ihr schulbezogenes Arbeitsverhalten verbessern können. Die Lehrkraft hat die Position, die Kinder

mit ihren Fragen zu adressieren, Verbesserungen anzuzeigen und diese mit Blick auf die Zukunft einzufordern. Mütter und Väter sind aus der Perspektive der Kinder in der Position der Zuschauenden. Somit geht es aus Sicht der Kinder um die Verbesserung ihres Schüler*innen-Seins, woran sie selbst mitwirken, indem sie Vorschläge der Lehrkraft aufnehmen oder selbst Vorschläge einbringen sollen (vgl. Kapitel 5). Damit skizzieren die Kinder das LSE-Gespräch als eine typische, wenngleich auf eine kleine Zahl an Beteiligten (bei Abwesenheit der Peers) begrenzte schulische (Leistungs-)Situation – mit der Besonderheit, dass diese unter Zuschauern (Eltern) stattfindet.



Ein Gespräch auf Augenhöhe – unter Partnern

Den befragten Kindern ist sehr präsent, dass sie in den LSE-Gesprächen zugleich Gesprächsteilnehmende als auch Gesprächsgegenstand sind (vgl. Bonanati 2018). In den Interviews ist nicht davon die Rede, den Status quo (z. B. als gute/r Schüler*in) beizubehalten. Vielmehr geht es immer um einen anzustoßenden Verbesserungsprozess. Hierbei werden die Kinder insofern einbezogen (vgl. Kapitel 5), als sie selbst Vorschläge für die von den Lehrkräften als notwendig erachtete Verbesserung machen können – und sollen.

5 Selbstpositionierungen von Kindern bei Kontakten zwischen Schule und Familie

Die für die Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ grundlegende Frage „Where are the children in home-school relations?“ (Edwards & David 1997) wurde in Ergänzung zu den bereits erarbeiteten Perspektiven, Erfahrungen und Positionen der Kinder noch einmal auf spezifische Weise in den Blick genommen. Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse zu den Selbstpositionierungen von Kindern sind zugleich als erste Annäherungen zu verstehen, wie Kinder – am Beispiel von Kontaktsituationen zwischen Lehrkraft und Eltern(teil) – zu Kindern (gemacht) werden (zur Kindheitstheoretischen Rahmung vgl. u. a. Machold 2018; Neumann 2013; vgl. Kapitel 2).

Gegenstand der folgenden Analysen sind die Selbstpositionierungen von Kindern zu Kontakten zwischen Eltern oder einem Elternteil und einer Lehrkraft bzw. Lehrkräften. Dabei wurde der empirische Fokus darauf gelegt, wie Kinder in den Einzelinterviews über diese Kontakte sprechen und sich selbst dabei ins Verhältnis setzen – z. B. zu ihren Eltern. Wie also verstehen sie sich selbst – bzw. Kinder ‚als solche‘ – in diesen Kontaktsituationen, wie setzen sie sich im Sprechen über diese Kontakte in Beziehung zu weiteren Beteiligten, und wie werden sie in Beziehung gesetzt, z. B. durch ihre Lehrkraft?⁵⁶ An der Art, wie Kinder sich zu Erwachsenen oder auch zu anderen Kindern ins Verhältnis setzen, wird z. B. sichtbar, ob große Distanzen zwischen Erwachsenen und Kindern wahrgenommen werden. Zudem zeigt sich daran, inwiefern bestimmte Positionen – z. B. in Gesprächen – nah beieinander liegen und damit nahezu unabhängig davon sind, ob ‚man‘ als Kind, als Mutter/Vater oder als Lehrkraft an einem Gespräch teilnimmt.

Die Analyse ist dabei an eine Forschungsfrage anschlussfähig, die bereits im Forschungsbericht 1 des Projekts „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ bearbeitet wurde: Wie gestalten Kinder das Verhältnis Kita – Familie mit (Betz et al. 2019)? Dort wurde auf der Basis einer inhaltsanalytischen Auswertung von Fachkraft- und Elterninterviews herausgearbeitet, was Kinder in der ‚Zusammenarbeit‘ ‚tun‘ (ebd., S. 218ff.). Im Folgenden stehen wiederum die Kinder im Vordergrund, diesmal die Kinder im Grundschulalter. Die Materialgrundlage bilden die 42 Kinderinterviews und die darin enthaltenen Selbstpositionierungen, die wiederum inhaltsanalytisch herausgearbeitet werden. Ziel ist es, in den Äußerungen der Kinder über die Kontakte verschiedene Selbstpositionierungen zu differenzieren, die zugleich Aufschluss über ihre Position(en) im Verhältnis Schule – Familie geben.

⁵⁶ Eine weitere Beteiligte ist die jeweilige Interviewende selbst, da sich in Einzelinterviews auch Positionierungen zwischen Interviewten und Interviewenden herausarbeiten lassen. Dies wurde im nachfolgenden ausgewerteten Material nicht weiter berücksichtigt (siehe dazu z. B. Kayser 2018).

Die empirische Herangehensweise erlaubt es, herauszuarbeiten, dass das interviewte Kind bzw. die Kinder, von dem/denen im Interview gesprochen wird, positioniert wird bzw. werden und dass die Kinder sich selbst positionieren – wie dies grundlegend theoretisch anzunehmen ist (z. B. Brockmeier & Harré 2005; Thon & Mai 2018).⁵⁷

Beabsichtigt war es, sich auf diese Art und Weise zunächst ganz grundsätzlich mit den „missing persons“ (Walker 2002) in der Kommunikation und Interaktion zwischen Elternhaus und Schule, den Kindern, und ihren Selbstpositionierungen zu beschäftigen, da dies als markantes Desiderat bereits herausgearbeitet werden konnte (vgl. Kapitel 2; Betz et al. 2017, S. 138 ff.). Mit der Ausdifferenzierung unterschiedlicher Selbstpositionierungen von Kindern werden dabei zwei Ziele verfolgt: Zum einen bildet die Analyse ein Gegengewicht zu der häufig insbesondere programmatisch geführten Debatte um die Rolle und Position von Kindern in der ‚Zusammenarbeit‘ zwischen Familie und Grundschule, die nicht selten von einer grundsätzlich positiven Sicht auf den Einbezug von Kindern in Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften sowie darüber hinaus vom Ideal und zugleich der (möglichen) Realität einer ‚Begegnung auf Augenhöhe‘ ausgeht (exemplarisch: Hessisches Kultusministerium & Landeselternbeirat von Hessen 2013). Die Analyse dient dazu, empirische Einblicke in die Positionierungen von Kindern (z. B. als ‚Partner auf Augenhöhe‘) zu erhalten. Zum anderen stellen die Ausdifferenzierung wie auch die Herausarbeitung der Perspektiven und Positionen von Kindern (vgl. Kapitel 4 und 6) ein Gegengewicht zur stark erwachsenenorientierten Forschung zu *Parental Involvement* und *Partnerships* (Betz et al. 2017, S. 124 ff., 130 f.) dar. In dieser Forschung werden mit Blick auf Kinder nicht selten vorschnelle und allgemeingültige Aussagen getroffen, wie z. B., dass ein enges Verhältnis, ein reger Austausch und Transparenz zwischen Schule und Familie per se gut für Kinder sind (kritisch u. a. zur Entgrenzung im Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Wischer & Katenbrink 2017, S. 9).

Die vorliegende Analyse soll daher für die diversen Rollen oder vielmehr Positionierungen (zu dieser Unterscheidung: Ackermann 2014, S. 5 f.) von Kindern in der Gestaltung des Kontakts zwischen Schule und Familie sensibilisieren. Zugleich wird herausgearbeitet, dass die jeweiligen Positionierungen, z. B. als Beteiligte oder als Bewertungsobjekte, zumeist nicht unmittelbar von den Kindern bewertet wurden. Dies bedeutet, dass aus den Darlegungen der Kinder nicht eindeutig auszumachen ist, inwiefern eine bestimmte Positionierung für sie positiv oder aber negativ konnotiert ist. Es gibt vielmehr eine Fülle an unterschiedlichen Bewertungen (für einen ähnlichen Befund vgl. Kapitel 4.2).

⁵⁷ Es wurde nicht weiter spezifiziert, ob z. B. die Kinder die ihnen zugewiesene Positionierung annehmen oder sich ihr widersetzen bzw. wie sie damit umgehen (hierzu in Bezug auf Kita-Fachkräfte: Thon & Mai 2018, Hervorhebung im Original) – auch mit Blick auf die herausgearbeiteten Selbstpositionierungen. Zudem wurde die Vollzugslogik im Sprechen nicht in den Blick genommen und nicht nachgezeichnet, „wie Kinder zu unterschiedenen und dabei auch zu ungleichen Kindern werden“ (Machold 2018, S. 135, Hervorhebung im Original). Hierzu wären andere methodische und methodologische Zugänge erforderlich (hierzu instruktiv u. a. Neumann 2012, 2013; Machold 2018).

FORSCHUNGSFRAGEN

Wie positionieren Kinder sich selbst,⁵⁷ wenn die Lehrkräfte und Eltern der Kinder miteinander Kontakt aufnehmen bzw. zueinander in Kontakt stehen?

Grundlage der folgenden Analysen sind alle Interviewpassagen, in denen die Kinder in den Interviews über den Kontakt Familie – Schule gesprochen haben. Diese Passagen wurden vor dem Hintergrund folgender zwei Fragestellungen gesichtet: (1) *Als was* positionieren sich die Interviewten in den beschriebenen Situationen selbst, d. h., setzen sich in eine Beziehung zu weiteren Beteiligten und der Situation? (2) *Als was* werden sie in ihren Erzählungen positioniert, wenn sie von weiteren Beteiligten (andere Kinder, Eltern, Lehrkräfte) sprechen? Die Interpretation wurde durch die folgenden Fragen geleitet:

- Wer oder was ‚sind‘ Kinder in den Kontaktsituationen zwischen Familie und Schule (z. B. im Vergleich zu anderen Beteiligten als Gesprächsteilnehmende oder aber primär als Gesprächsgegenstand)?
- Wie positionieren sich Kinder in Kontaktsituationen zwischen ihren Eltern und ihrer Lehrkraft / ihren Lehrkräften bzw. wie werden sie, ihren Erzählungen zufolge, durch ihre Eltern, Lehrkräfte oder andere Kinder hierbei positioniert?

Es geht in der Analyse nicht darum, wie sich *einzelne Kinder* beim Kontakt zwischen Eltern und Lehrkraft positionieren. Vielmehr steht im Vordergrund, die *Vielfalt an Positionierungen* in den Äußerungen der Kinder aufzuzeigen. Einzelne Kinder können im Interviewverlauf oder auch innerhalb einzelner Sequenzen dabei mehrere Selbstpositionierungen einnehmen, und ebenso können ihren Äußerungen mehrere Positionierungen zugeordnet werden. Zudem wurde das Material daraufhin untersucht, inwiefern mit den Selbstpositionierungen auch bestimmte Bewertungen der Kinder einhergehen, z. B. spezifische Positionierungen positiv, andere aber negativ bewertet werden.

Bereits bei einem ersten inhaltsanalytischen Durchgang durch das Interviewmaterial wurde deutlich, dass Kinder vielfache Gestalter*innen des Verhältnisses zwischen Bildungsinstitution und Elternhaus sind (Kayser & Eunicke 2016; Stiller 2017). Einige von ihnen legen sehr detailliert dar, wie sie in die Kontakte zwischen ihren Eltern und ihrer Lehrkraft involviert werden bzw. sich involvieren. Die im Folgenden dargestellten elf Kategorien ließen sich auf der Basis des empirischen Materials inhaltsanalytisch herausarbeiten. Sie zeigen eine große Bandbreite an Selbstpositionierungen von Grundschulkindern bei Kontakten zwischen Lehrkräften und Eltern.

58 In die Selbstpositionierungen der Kinder gehen dabei auch wahrgenommene bzw. im Interview präsentierte Fremdpositionierungen ein, da die Codes ausschließlich auf Basis der Kinderinterviews vergeben wurden und nicht zusätzlich weiteres Material, z. B. aus den Gesprächen mit den Lehrkräften, herangezogen wurde. Wenn die Kinder also etwa davon berichteten, dass ihre Lehrkräfte sie beauftragt hatten, Zettel zuhause abzugeben, wurde dies als Selbstpositionierung gefasst.

Kinder positionieren sich als

- (1) Gegenstand der Kommunikation unter Erwachsenen
 - (1a) Gegenstand verbaler und schriftlicher Kommunikation
 - (1b) Gegenstand der Kommunikation als Bewertungsobjekt
- (2) Machtlose
- (3) Ausgeschlossene
 - (3a) ausgeschlossen – physisch
 - (3b) ausgeschlossen – unwissend
- (4) Zuhörende / Mitlesende
- (5) Informierte
- (6) (Des-)Interessierte
- (7) Gatekeeper
 - (7a) Gatekeeper – als Auftragnehmer*innen von Botendiensten
 - (7b) Gatekeeper – ver hindernd
 - (7c) Gatekeeper – verhindert / über gangen
- (8) Beitragende
- (9) Gesprächspartner*in in der Position ‚Kind‘
- (10) schulisches Verbesserungsprojekt
- (11) Profiteure

Diese elf Ausprägungen an Selbstpositionierungen von Kindern werden im Folgenden in ihren Grundzügen vorgestellt.

5.1 Kinder als Gegenstand der Kommunikation unter Erwachsenen

(a) Kinder als Gegenstand verbaler und schriftlicher Kommunikation

Fast alle Kinder gehen in den Interviews auf ‚ihre‘ Position in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation zwischen Schule und Familie ein. Sie beschreiben diese als eine primär passive Position als Gegenstand der Kommunikation unter den beteiligten Erwachsenen, wie folgendes Zitat zum Thema *Gespräche* zwischen Lehrkräften und Eltern beispielhaft veranschaulicht:

Interviewerin: mhm, und wenn die mal so miteinander reden, hast du mitbekommen wo- worüber reden die da so?

Isa: hm (...) eigentlich immer über mich? oder ja.

Diese kurze Sequenz verdeutlicht, dass Isas erster Gedanke dazu, worüber ihre Eltern und ihre Lehrkraft sprechen bzw. was genau der Inhalt der Kommunikation sein könnte, sie selbst ist und sie zugleich davon ausgeht, „immer“ Gesprächsthema zu sein. Sie antizipiert damit, Gegenstand der Gespräche unter Erwachsenen zu sein.

(b) Kinder als Bewertungsobjekt

In diese Kategorie fallen Aussagen, in denen es nicht nur darum geht, dass Kinder sich als Gegenstand der Kommunikation unter Erwachsenen sehen. Vielmehr kommt hinzu, dass in den geschilderten Situationen verhandelt wird, was die Kinder ‚richtig‘ tun und vor allem, wie gut oder schlecht sie in der Schule sind. Gegenstand der Gespräche sind somit den Kindern zufolge nicht die Kinder ‚an und für sich‘. Vielmehr positionieren sie sich als von Erwachsenen bewertete Schüler*innen. Es geht in der Kommunikation um die Bewertung ihrer guten oder aber schlechten Leistungen und ihres korrekten oder aber weniger korrekten Verhaltens, wie dies folgende Kurzzitate anschaulich werden lassen – in den Kinderinterviews werden als Gegenstand der Kommunikation z. B. „gute Noten“, „in welchem Fach ich gut bin, in welchem ich schlecht bin“ genannt. Auch geht es darum, dass die Erwachsenen über das Verhalten der Kinder sprechen, darüber, „wenn ich zum Beispiel Quatsch mache“, über vergessene „Zettel“ oder dass die Kinder „leise sprechen“.

Diese Positionierung als ‚Gesprächsthema‘-Sein und als ‚Von Erwachsenen bewertete Schüler*in‘-Sein beim Austausch zwischen Lehrkräften und Eltern wird von den Kindern weder nur positiv noch nur negativ bewertet. Vielmehr gibt es heterogene Perspektiven hierauf. Ein Kind macht z. B. deutlich, dass der *direkte Austausch* zwischen den Eltern und der Lehrkraft nicht in seinem Sinne ist, da es dabei auch um schlechte Leistungen oder Fehler des Kindes gehen kann. Dieses Kind positioniert sich dabei zugleich als machtlos (s. u.), da es den Austausch nicht verhindern kann, und als aus der direkten Kommunikation ausgeschlossen (s. u.).

Die Kinder thematisieren auch, dass ihnen größere Handlungsfreiheit bleibt, wenn es keinen direkten Austausch unter Erwachsenen gibt, und dass dies für sie positiv ist⁵⁹ (siehe hierzu das Beispiel von Nathan, s. u.). Sie haben dann z. B. die Freiheit zu entscheiden, wann, was genau und wie sie etwas sagen, wenn sie diejenigen sind, welche die Nachricht an die Eltern übermitteln (und nicht die Lehrkraft in direktem Austausch mit einem Elternteil oder beiden Eltern).

In den Interviews wird auch davon berichtet, dass die Kinder Gegenstand der schriftlichen Kommunikation sind, d. h., über sie in Dokumenten (z. B. in Briefen) die Rede ist, die zwischen Schule und Familie ausgetauscht werden. Auch hier geht es um ihre schulischen Leistungen, wie etwa bei Zeugnissen, die an die Kinder ausgehändigt werden und die auch für die Eltern bestimmt sind. Kinder positionieren sich in Form des mündlichen oder schriftlichen Austauschs somit häufig als *Bewertungsobjekte* (bzw. als bewertete Schüler*innen). Hinzu kommen Dokumente wie Elternzettel, Einladungen zu Schulfesten etc., die ebenfalls nicht nur Informationen über das Kind / die Kinder, sondern auch Bewertungen enthalten können (z. B. wenn die Kinder / bestimmte Kinder eine Aufführung beim Schulfest machen; wenn die Kinder Hausaufgaben machen sollen oder diese vergessen haben).

⁵⁹ Es wird in den Interviews nicht thematisiert, dass diese Handlungsfreiheit auch mit einer (lästigen) Pflicht einhergehen könnte. So wäre es grundsätzlich möglich, dass Kinder bei einem direkten Kontakt zwischen Lehrkraft und Eltern zwar aus der Kommunikation exkludiert werden, aber damit auch davon entlastet sein könnten, Themen selbst anzusprechen zu müssen, sich Dinge selbst merken zu müssen oder Inhalte korrekt wiedergeben zu müssen, sondern dies die Erwachsenen ‚unter sich‘ ausmachen.

5.2 Kinder als Machtlose

Der skizzierte direkte, mündliche oder schriftliche Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften kann für die Kinder auch mit einer Position der Machtlosigkeit in Zusammenhang stehen. Zum einen sprechen die Kinder in den codierten Passagen von einer Reihe potentieller Nachteile sowie von negativen Folgen,⁶⁰ die sich für sie bereits ergeben haben oder aber ergeben könnten, derer sie sich aber nicht erwehren können. Genannt werden u. a. die unerwünschte Weitergabe von Informationen oder Fotos beim Austausch zwischen Schule und Familie (z. B. „meine Mutter schickt einfach jedes Foto“, „erzählt immer soviel von zuhause“) oder auch, dass sie Beteiligte eines aus ihrer Sicht zu langen und langweiligen Gesprächs zwischen ihren Eltern bzw. einem Elternteil und der Lehrkraft („immer wenn sie Lehrer sieht, redet sie zu lange“) werden. Sie positionieren sich als machtlos, da sie diese Gespräche nicht kontrollieren können. Hinzu kommt, dass die Folge des Austauschs zwischen den Erwachsenen auch sein kann, dass sie im Nachgang Ärger bekommen oder dass sie während des Elternabends von anderen Personen betreut werden (müssen). Neben diesen Nachteilen und für sie negativen Auswirkungen kann es zum anderen auch bereits im Vorfeld negative Erlebnisse in der Form geben, dass sie nervös oder aufgeregt sind. Sie können nicht einschätzen, was bei den Treffen zwischen Eltern und Lehrkräften passieren wird, sind nicht mit dem Inhalt und Ablauf der Gespräche vertraut und können diese Zusammenkünfte nicht verhindern (vgl. auch Kapitel 4.3). In dem folgenden Beispiel erklärt Maximilian im Verlauf eines Berichts zu LSE-Gesprächen auf Nachfrage, wieso er so aufgeregt war.

Interviewerin: Warum warst du so aufgeregt davor?

Maximilian: Weiß=nicht, weil ich da nicht wusste was da @abgeht@ so richtig (...) aber es wurd auch @nichts Schlimmes@ über mich geredet.

Es wird deutlich, dass Maximilian im Vorfeld aufgewühlt war, weil er nicht über die Vorgänge bei diesem Gespräch informiert war („weil ich da nicht wusste“). Sein Nicht-Wissen – im Unterschied zum Wissen der Erwachsenen, die über ihn im Gespräch sprechen und die er nicht als Nicht-Wissende mit einbezieht – bringt ihn in eine machtlose Position. Zugleich bzw. möglicherweise aus diesem Grund befürchtete er vorab, dass über etwas aus seiner Sicht Schlimmes, das mit seiner Person zu tun hat, gesprochen wird. Da „@nichts Schlimmes@“ thematisiert wurde, kann sein Lachen im Interview über den positiven Ausgang der vorab unklaren Situation als Erleichterung gelesen werden. Das Gespräch ging – anders als von ihm antizipiert – für ihn unbeschadet zu Ende.

Bei vielen Kindern wird mindestens einmal im Interview deutlich, dass sie den beschriebenen Situationen ausgeliefert oder ausgesetzt sind. Ereignisse finden statt, oder etwas wird inhaltlich zum Thema, das ihnen (potentiell) unangenehm ist oder vor dem sie Angst haben, auf das sie aber – das zeigen ihre Selbstposi-

⁶⁰ Dieser Code könnte für weitere empirische Untersuchungen zum Anlass genommen werden, detaillierter zu explorieren, inwiefern Kinder nicht nur zum Nutznießer eines engeren Verhältnisses zwischen Schule und Familie werden können – wie dies in der Fachliteratur prominent herausgearbeitet wird (vgl. Kapitel 2; Betz et al. 2017) –, sondern auch zu Geschädigten, wenn sie Ärger bekommen, keine Privatsphäre haben (dürfen) etc. (vgl. auch Kapitel 6.2 und 6.3).

tionierungen – keinen oder zu wenig Einfluss haben. Das folgende Beispiel, in welchem Dafne von dem LSE-Gespräch berichtet, macht dies deutlich:

Interviewerin: was ham die ((die Eltern)) da ((beim LSE-Gespräch)) zum Beispiel so erfahren?

Dafne: daaaaass ich einmal ne eingetauschte Sechs hatte? wie weil wir so ne Lesekiste hatten? unnnd (...) ja. da hab ich aber dann doch ne Zwei bekommen? unnnd die ham erfahren, dass ich mich mehr melden soll? (...) unnnd (4) ja.

Interviewerin: mhm. und wie war die Situation so daneben zu sitzen, wenn die sich auch über dich unterhalten? erzähl mir mal, das gab's nämlich in der Zeit als ich in der Schule war das hab ich in der Gruppe schon erzählt ne, da gab's das überhaupt gar nicht. da ham sich halt meine Eltern irgendwie also meine Mama auch die meiste Zeit mit der Lehrerin getroffen, und dann ham die über was geredet aber ich war nie dabei. deswegen.

Dafne: also ich fand des (...) doof n bisschen? weiiii die Eltern das halt dann alles erfahren was ich halt manchmal nicht gesagt hab.

Dafne beschreibt eine Situation, in der die Lehrkraft den Eltern von der Tochter bisher verschwiegenes (Fehl-)Verhalten (u. a. zu wenig im Unterricht gemeldet) mitteilt. Die Schülerin betont, dass es beim Austausch zwischen Eltern und Lehrkraft um Informationen geht, die sie selbst den Eltern nicht mitteilt („ich halt manchmal nicht gesagt hab“), und gibt an, diese Situation des Austausches als „doof“ empfunden zu haben, weil die Eltern dabei „alles“ erfahren haben. Damit positioniert sie sich als Gesprächsteilnehmerin, die keine Kontrolle mehr über den Informationsfluss zwischen Schule und Familie hat (vgl. Positionierung als übergangene Gatekeeper).

An diesem und weiteren Beispielen lässt sich aufzeigen, dass in den Interviews vielfach von eigenem (Fehl-)Verhalten die Rede ist. Es geht darum, „was Schlimmes“ gemacht, „zuviel gequatscht“ zu haben, Hausaufgaben vergessen oder nicht ausreichend im Unterricht mitgearbeitet zu haben („dass ich mich mehr melden soll“). Diese Fehlritte der Kinder werden über den Kontakt zwischen Lehrkraft und Eltern von der Schule in die Familie hineingetragen – ohne dass die Kinder selbst eingreifen könnten.

Die Machtlosigkeit deutet sich auch an, wenn z. B. über einen Hausbesuch der Lehrkraft gesprochen wird (vgl. Kapitel 6).⁶¹ Dargelegt wird, dass sie den Besuch an und für sich nicht verhindern können, aber dann „eher zur Isa oder zur Kirsten oder zur Ruth“ gehen, um nicht anwesend sein zu müssen. Vergleichbar dazu müssen die Kinder auch bei den LSE-Gesprächen dabei sein, selbst wenn über als unangenehm wahrgenommene bzw. antizipierte Themen (s. o.) gesprochen wird („manche Sachen, die ich blöd fand“).

61 Die Darlegungen zu den Hausbesuchen basieren i. T. auf eigenen Erfahrungen, teilweise gehen die Kinder auch hypothetisch darauf ein, wie sie sich im Falle eines Hausbesuchs verhalten und fühlen würden.



Hausbesuche

Auch die folgende Aussage von Nathan verdeutlicht über seine negative Bewertung seine machtlose Position. Er erzählt, was er „nicht leiden“ kann, wenn seine Lehrkraft mit seiner Mutter spricht:

Nathan: ich kann jetzt zum Beispiel nicht leiden, zum Beispiel, wenn die halt da drüber reden (5) wenn ich irgendwas zum Beispiel n Fehler ganz () Fehler gemacht hab (...) dann möchte ich nicht so, dass die da drüber reden klar können meine Eltern das wissen, da kann ich das ich das aber denen sagen. Nicht, dass die anderen das sagen, das möchte ich allein sagen.

Nathan wäre es lieber („möchte ich“), gemachte „Fehler“ selbst und damit „allein“ seinen Eltern offenbaren zu können. Sofern die Lehrkraft diese Übermittlung zwischen Schule und Elternhaus / der Mutter übernimmt bzw. übernehmen würde, bewertet er dies negativ. Damit positioniert er sich nicht nur als machtlos, diese Gespräche zu verhindern, sondern auch als Involvierter im Verhältnis Schule – Familie, der – vergleichbar zu Dafne – keine Kontrolle mehr über den Informationsfluss zwischen Schule und Familie hat (vgl. Positionierung als übergangene Gatekeeper, s. u.).

5.3 Kinder als Ausgeschlossene

(a) Kinder als physisch Ausgeschlossene

Weiterhin wird in den Kinderinterviews sehr deutlich, dass Kinder sich oftmals als nicht unmittelbar am Austausch zwischen Lehrkraft und Eltern beteiligt positionieren („ich war nicht dabei“). Sie werden zum einen aus der Kommunikation ausgeschlossen bzw. exkludiert in dem Sinne, dass sie physisch in der Situation abwesend sind, etwa wenn das Thema Elternabend verhandelt wird (vgl. auch Kapitel 4.2):

Interviewerin: @okay sehr schön. und ähm um was für Themen ging’s dann noch so in dem Gespräch? worüber habt ihr so insgesamt geredet?

Marie: über Klassenfahrten, also da war ich nicht dabei, also bei Elternabenden, über Ausflüge, Klassenfahrten unnnnd (...) was wir halt das nächste Mal machen? (...) und (...) mehr weiß ich @nicht mehr@.

In diesem Interviewauszug spricht Marie zwar Themen an, die auf dem Elternabend verhandelt wurden und sie betreffen („Ausflüge, Klassenfahrten“, „was wir halt das nächste Mal machen“), allerdings hebt sie hervor, dass sie selbst „nicht dabei“ war, als diese Punkte besprochen wurden, und positioniert sich zudem als Unwissende („mehr weiß ich nicht mehr“, s. u.).

Zum anderen und zugleich häufiger als beim physischen Ausschluss (z. B. ‚Elternabend‘) wird betont, dass die Kinder während des Kontakts, wie beim Elternabend,⁶² beim Eltern-Lehrkraft-Gespräch oder bei Gesprächen auf Festen, anderweitig beschäftigt sind (vgl. Positionierung als desinteressiert, s. u.).

(b) Kinder als Ausgeschlossene in Bezug auf Wissen/Informationen

Weiterhin präsentieren sich die Kinder in den Interviews so, dass sie hinsichtlich der Inhalte und Situationen des Kontakts vollständig oder zumindest in Teilen unwissend oder nicht informiert sind. In den Interviews finden sich regelmäßig Aussagen wie „ich weiß gar nicht, worum es da ging“ oder „wann das letzte Mal“ z. B. ein Elterngespräch stattgefunden hat.

⁶² Es gibt Kinder im Sample, die bereits bei einem Elternabend anwesend waren und davon berichteten. Dies stellt jedoch die Ausnahme dar (vgl. Bahar und Yussef in Kapitel 4.2).



Sie geben auch an, dass sie vergessen hätten nachzufragen, warum es in einem Elterngespräch ging. Laila erklärt in der folgenden Sequenz, dass sie nicht weiß und nicht mitbekommen hat, ob es einmal ein Telefonat zwischen ihren Eltern und der Lehrkraft gab:

Interviewerin: [...] und sonst ist noch nicht vorgekommen, dass deine Eltern mal beim ((Name Lehrkraft)) angerufen ham oder hier in der Schule? du mitbekommen hast

Laila: (...) also ich weiß nicht genau, aber ich hab sowas nie mitbekommen

Die folgende Aussage von Chloé verdeutlicht, dass Kinder auch erfahren, dass Erwachsene – hier die Mutter – nicht alle Informationen an sie weitergeben:

Interviewerin: @@ und wie ist das denn, wenn, ehhm deine Mama und die ((Name Lehrkraft)) miteinander gesprochen haben, krieg- weißt du dann, worum das da ging? also,

Chloé: =nein, eigentlich nicht. weil die sprechen da drüber. und meine Mutter erzählt das eigentlich gar nicht dann nach. ((leicht lachend) sie behält das für sich.)

Eine weitere recht häufige Ausprägung davon, nicht am Gespräch beteiligt und informiert zu sein, ist, dass Kinder vom Inhalt des Gesagten ausgeschlossen werden.

Interviewerin: okay, so, und was passiert denn dann so, wenn die sich begegnen, was ham die da so miteinander zu besprechen?

Laila: weiß ich nicht die (...) also die sehn den ((Name Lehrkraft)) fast nie und die begegnen sich nur in der Schule bei Elternabend () ich weiß nicht, über was die reden

Interviewerin: mhm, okay @ fragst du nach?

Laila: ich frag Papa was, ich frag manchmal, ich hab einmal früher nachgefragt, in der Zweiten, Papa, was habt ihr geredet? er sagt, über nichts Spannendes, Papa, über was habt ihr geredet? über nichts Spannendes und dann hab ich aufgehört, also aufgegeben zu fragen

In der Sequenz wird deutlich, dass Laila nicht weiß, worüber sich ihre Eltern bzw. ihr Vater mit ihrer Lehrkraft unterhält, wenn diese sich treffen. Sie erklärt, dass sie bei ihrem Vater „früher nachgefragt“ habe. Die Antwort des Vaters „über nichts Spannendes“ gibt sie in direkter Rede wieder. In ihrer nächsten Aussage erklärt sie, dass dies dazu geführt habe, dass sie „aufgehört“ und sogar „aufgegeben“ habe, weiter nachzufragen, und demzufolge nicht weiß, worüber die Erwachsenen sich ausgetauscht haben. An diesem Beispiel wird auch die Nähe zur Kategorie „Machtlosigkeit“ deutlich: Trotz mehrfacher Nachfrage gelingt es Laila nicht, ihren Vater dazu zu bringen, ihr vom Elternabend zu erzählen, und in eine Position der Wissenden zu kommen. Zugleich wird deutlich, dass sie die Kategorisierung ihres Vaters, es sei nichts Spannendes ausgetauscht worden, zu übernehmen hat, da sie sich kein eigenes Urteil darüber bilden kann, ob das Gesagte für sie ‚spannend‘ war oder nicht. Auch wird nicht thematisiert, dass die Lehrkraft als ‚Gatekeeper‘ dienen könnte, um Informationen über den Elternabend zu erhalten (vgl. Kapitel 4.2).

5.4 Kinder als Zuhörende / Mitlesende

Kinder sprechen in den Interviews *über* ganz unterschiedliche Situationen, denen gemeinsam ist, dass sie sich als Zuhörende positionieren (nicht jedoch als am Gespräch ‚Beteiligte‘). Sie sind physisch ‚dabei‘, z. B. indem sie danebenstehen, während sich die Lehrkraft und die Eltern austauschen. Eine weitere Gemeinsamkeit liegt darin, dass die Kinder sich als Mitlesende positionieren, wenn sich Lehrkräfte und Eltern schriftlich austauschen (z. B. über die Postmappe).

Die Kinder sind dabei und hören zu, während sie Gegenstand des Gesprächs (s. o.) unter Erwachsenen sind („da hab ich ein bisschen zugehört und da hat die ((Name Lehrkraft)) gesagt ‚ja heute war sie sehr fleißig‘“), und sie berichten davon, „zu erfahren, wie ich gerade bin“. Somit kann es auch hier darum gehen, wie sie von der Lehrkraft bewertet werden (vgl. Positionierung als Bewertungsobjekte, s. o.). Dies steht jedoch nicht im Vordergrund. Vielmehr positionieren sie sich hier als Zuhörende, auch um z. B. das, was noch geübt werden muss, „gleich mit im Gehirn [zu] speichern“. Die Positionierung, Zuhörende zu sein, wird meist positiv bewertet, sofern die Gespräche nicht als langwierig und uninteressant gerahmt werden. Selten wird von den Kindern auch genannt, dass sie sich heimlich Zugang zu dieser Position verschaffen müssen („lauschen“). So berichtet beispielsweise

Nathan von einer Situation, in der er sich selbst gegen den Willen der Mutter zum Mithörenden machte:

Nathan: also einmal, da hatt ich ich hatte mal – es gibt ja so ne Angstkrankheit, dass man immer so Panikattacken hat die hatt ich. und da haben die immer drüber geredet. am Telefon da hat meine Mama – wollte wollte nicht, dass ich weiß, dass es die ((Name Lehrkraft)) ist, dann hat die gesagt das wär n Kunde. da hab ich aber ganz (fest) gelauscht, und da hab ich gehört, dass das die ((Name Lehrkraft)) war.

Nathan erzählt, wie er ein Telefonat zwischen seiner Mutter und der Lehrkraft mitbekommen hat. Er berichtet, selbst Gegenstand des Gesprächs gewesen zu sein („Panikattacken [...] die hatt ich“), wobei seine Mutter – seinen Angaben zufolge – nicht wollte, dass er weiß, dass es um ihn geht und mit wem sie spricht. Offensichtlich glaubt er der Angabe seiner Mutter nicht, dass ein „Kunde“ am Hörer sei. Es wird nicht thematisiert, dass sich Nathan als machtlos erlebt. Vielmehr berichtet er, seine Annahme überprüft zu haben, dass sich Mutter und Lehrkraft über ihn austauschen, indem er ganz fest ‚lauscht‘. Indirekt geht aus diesem Zitat hervor, dass das Informiert-Sein (Kinder als Informierte, s. u.) ein positiver Wert ist (vgl. Kapitel 6).

In weiteren Beispielsequenzen wird deutlich, inwiefern sich Kinder nicht nur als involviert positionieren, wenn sie zuhören und sich Zugang zu Gesprächen verschaffen, sondern auch, wenn sie die Kommunikation unter den Erwachsenen mitlesen. Dies trifft u. a. auf die Elternbriefe zu, die zwischen Schule und Elternhaus zirkulieren. So kann Isa über den Schriftverkehr zwischen der Lehrkraft und ihren Eltern Folgendes berichten:

Isa: also wir haben Postmappen, da machen wir immer die Elternbriefe rein, ja.

Interviewerin: und wie funktioniert das dann so? wer gibt euch die und was macht ihr dann damit.

Isa: also die ((Name Lehrkraft)) sagt der Austeildienst soll jetzt mal die Elternbriefe austeilten? die dürfen wir uns ja auch immer durchlesen, wenn wir wollen? und dann bringen wir die Elternbriefe mit nach Hause, dann liest die Mama die durch, oder jemand anderes (...)

Isa spricht von einem Austeildienst in der Schule, der Elternbriefe verteilt. Diese Briefe „dürfen“ von ihnen – den Schüler*innen – gelesen werden. Sie stellt dabei heraus, dass sie die Elternbriefe „immer“ und als Erste lesen dürfen, noch bevor diese über sie an die eigentlichen Adressaten – die Eltern zuhause – übergehen und von ihnen gelesen werden. Dabei ergänzt sie, dass ihnen diese Einsicht durch die Lehrkraft gewährt wird („wenn wir wollen“), es aber nicht verpflichtend ist, die Elternpost zu lesen, d. h., informiert zu sein. Zugleich geht es hier nicht um ihre Positionierung als Gatekeeper, da ihre Schlüsselfunktion nicht thematisiert wird (s. u.), sondern vielmehr um eine spezifische Form der Involvierung (als Zuhörende / Mitlesende).

5.5 Kinder als Informierte

Sehr häufig wird in den Interviewsequenzen deutlich, dass die Kinder sich als informiert positionieren, wenn es um den Austausch zwischen Lehrkräften und Eltern geht. Differenziert werden kann hierbei danach, dass sich die Kinder ganz grundsätzlich als informiert positionieren und z. B. von den Inhalten der Kommunikation berichten (können), und (zum Teil sehr detailliert) wissen, was Inhalt der Gespräche oder Dokumente ist. Dieses Wissen und Informiert-Sein wird positiv gerahmt (s. o.).

Diese Position als Informierte ist daran gebunden, von jemandem (zumeist einer erwachsenen Person) informiert zu werden. Die Kinder erhalten Zugang zu einem bestimmten Wissen über ihre Eltern (siehe nächste Sequenz) und/oder, wie bereits gezeigt, über ihre Lehrkräfte.

Interviewerin: okay. und wie kriegste dann mit, worum's beim Elternabend geht?

Isa: also

Interviewerin: du bist nicht dabei oder?

Isa: ((verneinend) mh mh). die Mama kommt eben, ist ganz spät immer abends glaub ich, und da kommt sie immer zu mir und erzählt mir das dann immer alles, ja.

Isa erzählt davon, dass ihre Mutter „ganz spät immer abends“ im Anschluss an den Elternabend „immer“ zu ihr kommt und ihr „immer alles“ erzählt. Yussef berichtet, dass er Zugang zu Informationen bekommt, da er die Klassen-Whats-App-Gruppe, in der Elternschaft und Lehrkraft sich austauschen, lesen kann (vgl. auch Positionierung als Mitlesende, s. o.):

Interviewerin: okay, (...) kriegst du mit ob deine Mama und der ((Name Lehrkraft)) oder andere Leute aus der Klasse sich per E-Mail oder Whatsapp unterhalten?

Yussef: ja, meine Gruppe und ich kann immer da gucken

5.6 Kinder als (Des-)Interessierte

In einigen Aussagen der Kinder positionieren sich diese als interessiert an den Inhalten des Austauschs zwischen Lehrkräften und Eltern. Sie wollen gerne (mehr) wissen, worum es auf Elternabenden oder in Gesprächen von Lehrkräften und Eltern geht. Sie geben an, „nachzufragen“ nach Elternabenden und -gesprächen („was habt ihr so gesprochen?“), Elternbriefe zu lesen, oder auch, dass sie gerne zuhören wollen, worüber die Erwachsenen sich unterhalten (zu „lauschen“ oder „Telefonate ab(zu)hören“). Interessiert sind sie am Inhalt des Gesagten oder Geschriebenen in Bezug auf die eigenen (guten) Leistungen, das eigene Verhalten sowie mit Blick auf Organisatorisches wie z. B. Klassenfahrten. Emilia überlegt in der folgenden Sequenz, wie sie es finden würde, wenn ihre Lehrkraft sie zuhause besuchen würde.

Emilia: Ja. Äääähm ((schmunzelnd) mhm nicht so gut aber auch nicht so schlecht.) also weil (...) ich finds halt nicht so **gut**, weil ja halt wie ich schon sagte, da ja. halt (...) ((leiser) äh fällt mir grad nicht ein warum nicht) ähm also **mir** ich finds gut, weil ich dann- sie dann auch belauschen kann was sie über mich reden oder über die Schuulee ja und ich fänds nicht so gut weeeil ähm halt, wenn sie **zu uns** kommt und so dann ähm ja daann ist sie halt allein mit meinen Eltern und das ja. ich würd gern [dabei sein wenn die darüber reden] deswegen.

In Emilias Aussage lässt sich nicht nur herausarbeiten, dass sie an den Inhalten des Austauschs interessiert ist („was sie über mich reden“); zugleich geht es vielmehr um Kontrolle, wenn sich Lehrkraft und Eltern austauschen. Diese Kontrolle ist am ehesten gegeben, wenn die Erwachsenen nicht unter sich bzw., wie sie sagt, „allein“ sind, sondern wenn sie am Gespräch beteiligt ist (vgl. Positionierung als Gatekeeper, s. u.).

Dafne wird hinsichtlich ihres eigenen Erlebens bezüglich des Austausches zwischen Lehrkraft und Eltern befragt:

Interviewerin: mhm, ja, dasn bisschen blöd dann aber @

Dafne: ja

Interviewerin: ja @ und jetzt hast du eben erzählt, dass dich das manchmal ein bisschen neugierig macht, wenn deine Lehrerin mit deiner Mama geredet hat, aber auch ein bisschen langweilig kannst du mal erzählen, was dich daran neugierig macht? und was dich langweilt

Dafne: zum Beispiel, wenn ich gute Noten hab, das macht mich dann neugierig und fröhlich, aber meistens wenn ich höre, dass ich schlechte Noten hab, dann nicht so fröhlich

Interviewerin: okay, das willst du nicht hören so richtig, mhm okay und was findeste so langweilig daran, wenn die miteinander reden?

Dafne: was sie zu viel lange reden

Interviewerin: also zu lange einfach

Dafne: es fühlt sich so an, als würde meine Mutter so zehn, eine Stunde lang

Wenn über ihre Noten gesprochen wird, macht Dafne dies „neugierig“, dafür interessiert sie sich, und zugleich freut sie sich bzw. ist sie „fröhlich“, wenn es um „gute Noten“ geht. Wenn die Erwachsenen allerdings „viel [zu] lange“ reden, findet sie es langweilig bzw. hat an den langen Gesprächen kein Interesse.

Neben der Positionierung als interessiert finden sich in den Interviews auch Sequenzen, in denen ein deutliches Desinteresse zum Ausdruck kommt. Berichten Kinder über Gespräche zwischen Lehrkraft und Eltern, so geben sie auch an, dass sie währenddessen anderweitig beschäftigt waren. Es wird vom „Sport“ berichtet, von „Hausaufgaben“, vom „Fernsehen“ oder vom Spielen „auf dem Schulhof“, dabei beteiligten sie sich selbst nicht am Gespräch. Es ist damit nicht zentral, dass es sich um Situationen handelt, in denen Kinder etwa von Erwachsenen nicht

am Gespräch beteiligt werden (Positionierung als Ausgeschlossene, s. o.), sondern es geht hierbei insbesondere um Situationen, in denen sie sich auch selbst aus Gesprächssituationen ‚entfernen‘, die sie als uninteressant für sich selbst deuten oder in denen sie etwas anderes zu tun haben. Sie positionieren sich dabei als ‚anderweitig beschäftigt‘ bzw. als desinteressiert.

Diese Positionierung kann mit einer positiven Rahmung verbunden sein, z. B. damit, dass sie sich gerne anderweitig – z. B. mit Freund*innen – beschäftigen, während sich die Mutter mit der Lehrkraft austauscht, wie im Beispiel von Elena:

Interviewerin: Ahhhhhh okay. oh, das hört sich gut an. @@ okay, ja=klar, und da war deine Lehrerin dann da, und deine Mama

Elena: Ja, und die haben dann zusammen gesprochen. und ich hab ein bisschen zugehört, aber dann wollte ich doch lieber mit meinen Freunden draußen spielen, bevor es noch dunkel wurde.

Elena erzählt in dieser Sequenz, dass sie lieber mit ihren „Freunden draußen spielen“ wollte, als dem Gespräch ihrer Mutter und ihrer Lehrerin weiterhin zuzuhören.

5.7 Kinder als Gatekeeper

*(a) Kinder als Auftragnehmer*innen von Botendiensten*

Im Austausch zwischen Schule und Familie ist recht häufig davon die Rede, dass Dokumente hin- und hertransportiert werden, die für die jeweils andere Partei bestimmt sind, insbesondere für die Eltern. Die Kinder positionieren sich dabei als diejenigen, die von einer Seite – Lehrkräften oder Eltern – einen Auftrag erhalten und als Boten etwas überbringen („eigentlich geb ich das nur meiner Mutter“, „soll“). Dabei handelt es sich z. B. um Briefe, das Hausaufgabenheft, die Postmappe, Zettel sowie Einladungen aller Art, Zeugnisse und Klassenarbeiten („Briefe zu welcher Schule du gehst, und so weiter wegen, wegen Klassenfahrt und so weiter“).



In der folgenden Sequenz wird am Beispiel von Emilia deutlich, wie die Kinder den Auftrag von Seiten der Lehrkräfte bzw. der Schule erhalten, einen Brief an die Eltern zu übergeben, der spezifische Informationen enthält; hier ist es die Notwendigkeit („was wir brauchen“), 10 Euro / 20 Euro zu bezahlen und das Geld in die Schule mitzubringen („mitnehmen“).

Emilia: äähm zu Brief (...) zu Briefe, das gibt es schon es gibt ja die Elternbriefe uuund ja in- es gibt Briefe wo steht was wir brauchen zum Beispiel so ein Brief wo stand wir brauchen zehn Euro und ich geh ja auch in eine Theater-AG hier [in der Schule.]

Interviewerin: [Ah okay.]

Emilia: uuund ähm (..) da gibts auch zwei Lehrer und die halt da sollten wir auch zwanzig Euro mitnehmen und dann- das (hat uns) ((Name Lehrkraft)) auch kopiert und uns dann auch gegeben ja.

Thematisiert werden von den Kindern in ihrer Positionierung als Auftragnehmer*innen zwischen den Systemen Schule und Familie auch Störungen, die sowohl auf Seiten der Schule als auch auf Seiten der Eltern oder beim Überbringen selbst verortet werden können. Es kommt vor, dass beispielsweise die Eltern

etwas „nicht unterschrieben“ haben; es kommt auch vor, dass sie als Bot*in selbst etwas „vergessen“ oder „verloren“ haben. Nur in einem Fall beschreibt ein Kind, dass es den Elternbrief – eine Einladung zum Schulfest – nicht abgab, da es selbst keine Lust hatte, daran teilzunehmen (s. u.). Am Beispiel einiger Schüler*innen kann vielmehr gezeigt werden, dass sie diese Position als Auftragnehmer*in unhinterfragt für sich annehmen und ganz selbstverständlich als Bot*in fungieren („ich gebe einfach meiner Mutter“) sowie zugleich dafür sorgen, dass Dokumente „unterschrieben“ werden. Zugleich wird in manchen Beispielen deutlich, dass die Botengänge der Kinder an schriftliche Formate gebunden sind und es aus ihrer Perspektive auch sein müssen, da sie sonst in Vergessenheit geraten („wenn man keine Zettel gibt und man das einfach so der Mutter sagen möchte, dann vergisst man das“).

Auch wenn es in den Interviews nicht angesprochen wird, so ist anzunehmen, dass insbesondere unterschriebene Schriftstücke oder auch die Bitte um Geld (wie im Beispiel von Emilia) damit verbunden sind, dass (unterzeichnete) Dokumente wie auch auch das eingeforderte Geld zurück in die Schule gebracht werden. Diese Nicht-Thematisierung in den Interviews kann mit einer großen Selbstverständlichkeit erklärt werden: Es steht außer Frage, dass die Kinder als Auftragnehmer*innen fungieren, für die Eltern Bot*in sind und zwischen den Systemen Schule und Familie Informationen, Geld etc. zirkulieren lassen.⁶³

(b) Kinder als Verhindernde

Gerade im Zusammenhang damit, dass Kinder sich als Bot*in und Auftragnehmer*innen zwischen Schule und Familie positionieren, zeigt sich darüber hinaus, dass Kinder in der Position der Gatekeeper nicht nur eine ermöglichende, sondern auch eine verhindernde Position einnehmen können. In den Darstellungen zu ihren Botengängen überwinden sie zwar auch die Grenzen zwischen den beiden Welten Schule und Familie und haben eine bedeutsame Position in Bezug auf den Austausch und Informationsfluss, aber dies wird nicht als solches gerahmt, sondern eher als große Selbstverständlichkeit betrachtet (s. o.). Deutlicher wird in den Interviews dagegen auf die verhindernde Position Bezug genommen.

Genannt werden unterschiedliche Aspekte wie beispielsweise, dass vergessen wurde, Elternbriefe und Informationen weiterzugeben, zum Teil absichtlich (s. u.). Dieser Kategorie lässt es sich auch zuordnen, wenn Kinder den Informationsfluss zum Schutz der Eltern unterbinden, damit diese die Kinder z. B. auf Klassenfahrt nicht so stark „vermissen“ (vgl. Kapitel 6) oder unerwünschte Fragen nicht beantwortet werden müssen.

Der Ausschnitt des Interviews mit Dafne demonstriert beispielhaft, wie Kinder sich als Verhindernde mit Blick auf den Austausch und die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus positionieren:

⁶³ Es kommt nicht vor, dass Kinder sich selbst als Auftraggeber*innen positionieren; im Unterschied hierzu siehe Betz et al. (2019), wo – aus der Perspektive von Eltern und Kita-Fachkräften – davon die Rede ist, dass Kinder ihre Eltern oder vice versa ihre Fachkräfte beauftragen, der jeweils anderen Partei etwas zu übermitteln, sie um etwas bitten etc. (ebd., S. 218ff.).

Interviewerin: wenn sowas, ja @ was gibts noch für Sachen, wo du sagst oh, das muss Mama nicht unbedingt wissen? @

Dafne: ich weiß nicht so (...) dass es meistens solche Feste gibt, das sag ich auch fast nie

Interviewerin: mhm, okay, warum nicht?

Dafne: weil, ich mag diese Schulfeste hier gar nicht, die sind irgendwie langweilig

Interviewerin: ja? okay

Dafne: ich hatte schon immer geglaubt man muss nicht kommen, aber man muss, will lieber zuhause bleiben im warmen Bettchen ich mag nicht so gerne Schulfeste

Interviewerin: mhm, kannst mal erzählen, von einem vielleicht oder? ((von Kindern übertönt) wies dazu kam)

Dafne: ja: also letztens in dem Winterfest, das war auch schon langweilig, da hatten wir hier gegessen und so und in der Küche hatten wir leckeres Essen aber das war immer so voll und es war in dem (...) so kalt und ich wollte da nicht mehr reingehen, ich wollte auch nicht mehr raus, ich wollte einfach nach Hause gehen ich glaub das war um, ich weiß gar nicht mehr um wie viel Uhr das war, das war schon richtig anstrengend

Interviewerin: okay, das war so ein bisschen blöd?

Dafne: ja

Interviewerin: okay, und dann willst du lieber gar nicht, dass die, dass die überhaupt hierher kommen auch, oder dass du überhaupt hierherkommen musst, eigentlich

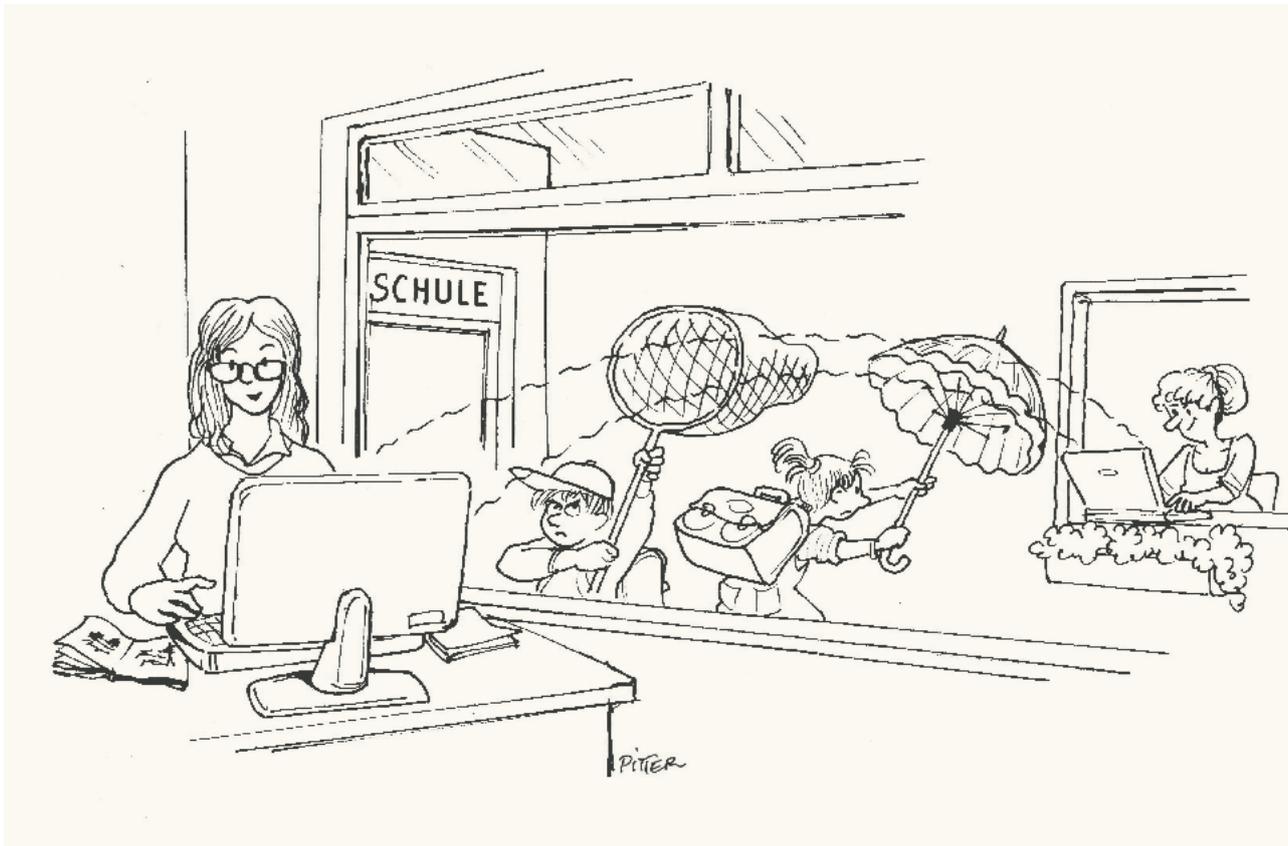
Dafne: ja, weil danach immer wenn das Fest dann zu Ende ist, glaub ich, will ich jetzt nur nach Hause und was, was hör ich danach? ((imitiert andere Person) wir gehn kurz einkaufen) (*seufzt*) einkaufen find ich langweilig, ich mag ein- einkaufen gehen, wenn ich **alleine** so ein bisschen einkaufen gehe

Dafne hält bewusst und sehr häufig die Informationen über Schulfeste zurück, sie übermittelt sie „fast nie“ an ihre Eltern. Auf diese Weise versucht sie zu verhindern, selbst an den Festen teilnehmen zu müssen, die sie als „langweilig“ charakterisiert, das letzte Winterfest zugleich auch als „anstrengend“. Dafne positioniert sich dabei nicht nur als Schülerin, die diese Schulfeste zu umgehen bemüht ist, sondern auch als machtlos (s. o.), wenn es doch so weit kommt, dass sie mit ihren Eltern zum Schulfest geht – sowohl auf dem Fest selbst (wenn es darum geht, die Uhrzeit zu bestimmen, wann man geht) als auch im Anschluss daran (wenn sie mit den Eltern noch schnell einkaufen gehen muss): Sie möchte früher nach Hause und weder auf dem langweiligen Schulfest noch beim langweiligen Einkaufen zugegen sein.

(c) Kinder als übergangene Gatekeeper

In deutlichem Kontrast zur Positionierung als Verhindernde sind Positionierungen, die in Zusammenhang mit der Machtlosigkeit der Kinder (vgl. Kinder als Machtlose) zwischen Schule und Familie stehen. In der Selbstpositionierung als übergangene Gatekeeper geht es darum, herauszustellen, dass die Kinder – eigentlich – die Kontrolle darüber haben, Bilder, Info-Zettel, Erzählungen zwischen Schule und Familie zu überbringen oder zurückzuhalten. In den geschil-

dernten Situationen allerdings kommt ihnen diese Position abhanden, sie werden übergangen und haben keine Kontrolle mehr darüber, wer der jeweils anderen Partei (Eltern oder Lehrkraft) etwas übermittelt und welchen Inhalt dies betrifft.



Im folgenden Beispiel erzählt Marie davon, wie ihre Mutter die Lehrkraft anrufen möchte, um herauszufinden, ob Marie Hausaufgaben zu erledigen hat.

Interviewerin: Okay, wolltest du schon mal selber, dass deine Familie oder vielleicht deine Mama ähm (.) irgendwie sich (.) mit der Lehrerin unterhält, (.) also weil die irgendwas zu besprechen haben, also hast (.) du schon mal gesagt so (..) du hast irgendwie ne Frage oder so, und deine Mama (.) soll die Lehrerin anrufen oder so was?

Marie: Äh (.) ((verlegen schmunzelnd) ja manchmal hab=ich (.) aus Versehen keine Hausau- also (.) keine Hausaufgaben gemacht, und dann hat die Mama einmal gesagt sie ruft jetzt die ((Name Lehrkraft)) an und fragt sie ob wir Hausaufgaben aufhatten.)

Interviewerin: Okay

Marie: Ä:hm und einmal ähm hat sie auch angerufen

Interviewerin: Okay. (.) mhm. (.) und wie war des, (.) war des in Ordnung für dich?

Marie: Ja (.) Also dann mit den Hausaufgaben da (.) das eigentlich nicht so. aber, sie hat dann irgendwann wohl dann ist die ((Name Lehrkraft)) nicht dran gegangen, und (.) des war dann okay für mich. @(.)@

5.8 Kinder als Beitragende

Diese Positionierung der Kinder kommt insbesondere im Zusammenhang mit Schul- oder Klassenfesten vor und damit spezifischen Kontaktsituationen zwischen Familie und Schule. Die Kinder geben an, „Sachen (zu) backen“, Geschenke für Lehrkräfte herzustellen, „was aufzuführen“ oder bei Aktivitäten wie „Kürbisschnitzen“ aktiv mitzumachen, bei denen auch Eltern dabei sind.

Interviewerin: Okay. Und wie wie kann ich mir das vorstellen? also (2) wie is das dann? also was was machen die dann da?

Marie: Also dann bei Klassenfesten da bringen wir alle was mit, dann dies ja- diesmal ha=m wir- dieses mal ha=m wir Kürbisschn- geschnitzt (...)

Interviewerin: [Ah]

Marie: (...) und- und die Eltern erzählen dann immer so, manchmal erzählt die Lehrerin, und (je nachdem); und dann sagt die Lehrerin auch manchmal was (..) was mit den Kindern also ((unsicher) vielleicht besser werden soll.)

Interviewerin: Okay. beim Kürbisfest zum Beispiel auch?

Marie: Ja; das is auch=n Klassenfest; das ha=m wir gespielt und die Eltern ha=m halt erzählt.

Interviewerin: Okay. aber hast du dann hören können was die Eltern gesagt haben?

Marie: Hm; nein. also ich hab gespielt.

Interviewerin: Okay. Ähm aber ha=m deine Eltern dir hinterher so=n bisschen ähm erzählt, (..) wie das war,

Marie: Ne; also eigentlich redet meine Mama also (..) also also nein. sie hat mir noch nie was erzählt; aber ähm (2) sie- manchmal erzähl=n sie auch ähm also mein Bruder hat (Fructose), (...) und dann erzählen sie darüber weil ihr Sohn irgendwie auch was hat mit, und weil meine Mama Krankenschwester ist, und dann erzählen sie darüber (was)

Marie positioniert sich hier vergleichbar zu Basu (folgende Sequenz) als Teil der Schüler*innenschaft, die auf unterschiedliche Art und Weise einen Beitrag zum Schulfest leisten („da bringen wir alle was mit“ / „Viertklässler, die immer so was machen so was verkaufen“). Zugleich positioniert sie sich, ebenfalls vergleichbar zu Basu weiter unten, zum einen als sehr aktiv involviert in das (Spiel-)Geschehen auf dem Fest unter Kindern und zum anderen als nicht teilhabend an den Gesprächen der ebenfalls anwesenden und involvierten Erwachsenen („da haben wir gespielt und die Eltern haben halt erzählt“ / „dann reden die miteinander so [...] und wir gehen immer überall herum, nur der Klasse“).

Interviewerin: mh, gibt's manchmal hier auch so Klassenfeste oder habt ihr ein Schulfest an der Schule? und sind da dann auch irgendwelche Leute

Basu: Klassen- Klassenfest und Schulfest gab's, Schulfest mehr als Klassenfest, Klassenfest ham wir immer so bei Sekretariat, so dort wo die Kioske ist, dort ham wir

am Meisten gemacht und dann muss man immer so Sachen backen, wenn man's nur will und dann nimmt das einfach und dann kann man's auch essen und, äh, Schulfest (..) ist am Meisten so, dass, es gibt so immer so Viertklässler, die immer so was machen so was verkaufen oder sagen, wollt ihr des, oder wollt ihr des nicht und am meisten so bei Kiosk, da gibst was zu Essen oder da gibts noch so Spiele, die man spielen kann

Interviewerin: und sind da dann eure Familien auch dabei?

Basu: ja

Interviewerin: was machen die da so?

Basu: also die, es gibt hier auch andere, die aus Pakistan kommen, dann reden die miteinander so, und dann kaufen die was ein und dann essen die, und wir gehen immer überall herum, nur der Klasse, einmal wars lustig, weil unsere Klasse, da waren so Apfel, da waren so Wasser, wir mussten den Apfel mit unserem Mund einfach so rausholen, das war richtig (geil) ich habs zweimal versucht und

Interviewerin: das ist gar nicht einfach, ne? der flutscht dann immer so raus

Basu: ja aber ich hab es beim fünften Mal geschafft, fünf, also einmal hab ich versucht ging nicht, viermal hab ich versucht, ging nicht, fünften Mal, hab ich irgendwie geschafft

Interviewerin: gut, dass du durchgehalten hat @

Basu: ja

Interviewerin: cool, dann macht ihr so lustige Sachen, ham deine Eltern es auch mal probiert?

Basu: nein

In der Selbstpositionierung als Beitragende wird stärker als in anderen Selbstpositionierungen das Kinderkollektiv betont und zugleich auf die Unterschiede zwischen den erwachsenen Beteiligten und den kindlichen Beteiligten abgehoben.

5.9 Kinder als Gesprächspartner*in in der Position ‚Kind‘

Ebenfalls eine relevante Kategorie ist die Positionierung als Teilnehmende/r bzw. konkrete/r Gesprächspartner*in in Kontaktsituationen zwischen Lehrkräften und Eltern. In den Interviews ist die Rede von einem „wir“, zu dem – anders als in der Selbstpositionierung als Beitragende (s. o.) – sowohl das jeweilige Kind als auch seine Eltern (sein Elternteil) und die Lehrkraft gehören. Dargelegt wird, dass sie mit den anderen Gesprächspartner*innen etwas „besprechen“ oder „überlegen“, wie z. B. Strategien zum besseren Lernen. Dabei rekurren die Kinder vornehmlich auf LSE-Gespräche. Die Positionierung als Gesprächspartner*in schließt bisweilen auch ein, eigene Themen einbringen zu können („meine Noten“) und dass ihnen dies gewährt wird („können“). Dabei positionieren sich die Kinder nicht als den Erwachsenen gleichgestellte Gesprächspartner*innen, sondern vielmehr als Partner in der singulären Position des (einzig anwesenden) Kindes, das z. B. sitzen bleiben muss, reden muss, über sich selbst reflektieren muss.

Es wird an einigen Stellen deutlich, dass Kinder zwar Gesprächspartner*innen sind und sein können, aber die Inhalte des Gesprächs und der Gesprächsverlauf nicht von ihnen festgelegt oder frei bestimmt werden können. Es geht vorran-

gig um ihre Einschätzungen oder Meinungen in Bezug auf ihr Schüler*in-Sein, das von der Lehrkraft zum Thema gemacht wird („was wir verbessern sollen“, „Noten“, „über die Schule“, „wie man sich so helfen kann“). Die Kinder beantworten Fragen, die ihnen gestellt werden, und bearbeiten z. B. vorgefertigte Bögen, die dann mit denjenigen der Lehrkraft abgeglichen werden.

Emma erzählt von solch einem vorgefertigten Zettel, den sie ausgefüllt und anschließend mit der Lehrkraft besprochen hat:

Emma: Ähm sie hat viele Fragen gestellt und so, ja und dann hat sie- (zeigt auf den Zettel) also hier hat sie überlegt mhm ähm hast du eine **Idee** wie man das ähm (...) also (...) das dir das nicht so schwerfällt oder so, dann haben wir überlegt, ((vorlesend) manchmal fällt es mir schwer den ähm Arbeitsauftrag zu verstehen.) Dann les ich das auch zweimal. ((sehr leise) ()) Ja. und bei Mathe ist das jja schon da muss ich noch bisschen üben aber, ja.

Auch im folgenden Interviewzitat wird ersichtlich, dass die Kinder zwar Gesprächspartner sind, aber die Lehrkraft deutlich die Situation und das Setting dominiert.

Interviewerin: okay. also (meinst) meistens geht's um Noten und so. oder gibt's auch andere Themen.

Luka: um Noten oder so um Eltern-Schülergespräch, oder Mutter-Schülergesp- also Mutter-Kind-Gespräch. ja. oder sonst halt noch bei den Noten vergleichen also so (...) wir hatten letztens so n Zettel der war da ähm wie gut wie gut kennst du dich? und dann hab ich halt ha- dann stand da so wie gut kannst du Mathe? dann stand da so n Smiley der grinst, dann so n Smiley der halt so n graden Mund hat und dann einen runter dann hab ich halt grade gemacht also so? und ähm dann hat ((Name Lehrkraft)) halt auch so ne Folie gehabt und dann die verglichen wie gut sie mich kennt.

Interviewerin: okay? und?

Luka: sie kennt mich besser als ich mich selbst. @

Sehr selten bringen Kinder zum Ausdruck, dass sie in der Gesprächssituation auch – wie es in der programmatischen Literatur suggeriert wird (vgl. Kapitel 2; Bonanati 2018) – „partnerschaftlich“ eigene Themen einbringen und Schwerpunktsetzungen vornehmen können. Ein Kind führt aus, dass es „alles gesagt [hat] was in der Schule so schööön ist, und was wir lieben an der Schule, was unsre Liebingsache ist“.

Insgesamt zeigt sich auch für diese Kategorie ‚Kinder als Gesprächspartner*in in der Position ‚Kind‘ keine eindeutige positive oder negative Evaluation durch die Kinder.

Interviewerin: mhm. und wie war das so für dich da ((beim LSE-Gespräch)) so dabei zu sein, wenn die sich über dich unterhalten?

Isa: eigentlich ganz schön. dann kann ich mitreden und kann zuhören, ja.

Die im Zitat deutlich werdende positive Rahmung wird andernorts, wenn etwa das Gespräch als Belastung gesehen wird, zu einer negativen. Gesprächspartner*in zu sein, kann auch bedeuten, in einer Situation zu sein, die einem missfällt („langweilig“), oder dass einem unangenehme Fragen (vgl. auch Kapitel 6.2) gestellt werden.

Emma: Also schon aufregend, aber bisschen auch @bisschen langweilig.@

Interviewerin: @Ja?@@@

Emma: nur sprechen und sitzen bleiben.

Interviewerin: ((schmunzelnd) Okay. Was war so langweilig da dran?)

Emma: Dass ich immer so sitzen bleiben muss und einfach nur reden musste.

Hier bringt Emma zum Ausdruck, dass sie solche Gespräche eher negativ bewertet („langweilig“), was sie daran festmacht, dass sie „immer“, d. h. für eine lange Zeit, sitzen bleiben und „einfach nur reden musste“ und – so könnte man ergänzen – während dieser Zeit nichts anderes tun konnte bzw. durfte.

5.10 Kinder als schulisches Verbesserungsprojekt

Eine weitere Positionierung lässt sich mit Kindern als Verbesserungsprojekte umschreiben. Hier geht es nicht nur darum, dass Kinder ‚lediglich‘ Empfänger*innen von Verbesserungsvorschlägen durch Erwachsene sind – insbesondere durch Lehrkräfte. Vielmehr positionieren sie sich in einer weitaus aktiveren Rolle, sie erhalten – von den Lehrkräften – wichtige Hinweise, wo („was sie noch üben können“) und bisweilen *wie* (z. B. mit dem „Schneckenheft“) sie ihre schulischen Leistungen oder auch ihr Verhalten verbessern können. Damit sind die Kinder nicht lediglich Bewertungsobjekte, wie z. B. in den LSE-Gesprächen. Vielmehr lässt sich ihre Positionierung als ‚Projekt‘ beschreiben. Sie positionieren sich als aktiver Teil des geplanten, bereits begonnenen oder aber abgeschlossenen Vorhabens: Es kommt ihnen ein aktiver Part in der Verbesserung ihres Schüler*innen-Seins zu. Die Kinder arbeiten in Bezug auf ihre schulischen Kompetenzen, ihre Noten und gewünschten Eigenschaften an sich selbst. Dabei denken sie gemeinsam mit der Lehrkraft „selber nach“, wie eine Verbesserung (in Mathematik) herbeizuführen ist (z. B. nicht mit den „schweren Fragen in Mathe“ anzufangen). Diese Beschreibungen werden von den Kindern weder ausschließlich positiv noch ausschließlich negativ konnotiert; es gibt keine eindeutigen Bewertungen.

Interviewerin: okay und wie findest du das, dabei zu sein?

Giada: ich fiiinds schon schön, damit ich wissen, was irgendwie daran liegt, in die Klasse, ob ich irgendwas ändern soll, dann weiß ich das gleich, und deswegen finde ich des besser

5.11 Kinder als Profiteure

In den Beschreibungen der Kinder positionieren sich diese mit Bezug zum Kontakt zwischen ihren Eltern und Lehrkräften schließlich auch als Gewinner bzw. Profiteure – auch etwa dann, wenn sie Bewertungsobjekte sind (s. o.). Mit dieser Positionierung ist eine positive Evaluation verknüpft.

So positionieren sich die Kinder u. a. als Gewinner*innen, wenn ihre Eltern durch den Kontakt mit den Lehrkräften mehr ins Schulgeschehen einbezogen werden und beispielsweise von „guten Noten“ erfahren oder davon, dass Kinder „hilfsbereit“ sind. Mehrfach wird betont, dass Eltern etwas selbst sehen oder von der Lehrkraft gesagt bekommen und dies – so ist anzunehmen – mehr Geltung erhält, als wenn die Kinder selbst davon berichtet hätten.

Luka macht in dieser Interviewsequenz explizit ihre positive Bewertung des Austausches zwischen ihrer Mutter und der Lehrkraft deutlich:

Interviewerin: wie ist das für dich, wenn die über sowas ((das LSE-Gespräch)) sprechen?

Luka: hm das ist gut, weil ähm, meine Lehrerin sagt dann auch ob ich hilfsbereit bin, das findet meine Mutter dann auch gut?

Als Profiteure beschreiben die Kinder sich auch in Sequenzen, in denen es darum geht, dass es ihnen gefallen würde, wenn ihre Eltern im Unterricht dabei wären und z. B. „sehen“ könnten, dass man sich „fast nur meldet“. Sie geben auch an, dass sie es gut finden, wenn ihre Eltern in der Schul-Bücherei aushelfen oder dass sie von den Eltern z. B. zum Geburtstag Snacks wie Muffins und Kekse gebracht bekommen.

Des Weiteren zeigt sich diese Positionierung darin, dass und wie Kinder die Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften (egal, ob die Kinder selbst anwesend waren oder auch nicht) als „gut“ oder „richtig gut“ beschreiben – weil sie z. B. „erfahren“ haben, wo sie stehen („und da weiß ich schon, wo ich mich verbessern kann“), dass sie ‚gut‘ („hilfsbereit“) sind, gute Noten haben und sich nicht (oder nur wenig) verbessern müssen bzw. sich bereits verbessert haben.

Gerade im Kontext von Eltern-Schüler-Lehrkraft-Gesprächen positionieren sie sich dabei als Profiteure dieser Form des Austauschs zwischen Schule und Familie, da sie als erfolgreiche/r Schüler*in anerkannt und adressiert werden.

Interviewerin: Kannst du mal davon erzählen was die so machen?

Emma: Ja also einmal das war nicht lange her da ähm hat schon Mama mich ganz früh abgeholt schon von der Schule und dann war auch ((Name Lehrkraft))=dann haben sie so gesprochen, dann hab ich bisschen zugehört, ähm und da hat ((Name Person aus der Schule)) dann gesagt ja heute war sie sehr fleißig und so.

Emma erzählt, dass die Lehrkraft ihrer Mutter beim Abholen der Tochter aus der Schule von ihrem positiven Verhalten im Unterricht („sehr fleißig“) berichtete.

Ein guter / eine gute Schüler*in zu sein, ist, so wird deutlich, für alle befragten Kinder sehr bedeutsam. Dies zeigt sich daran, dass sich kein Kind als schlechte/r Schüler*in darstellt, sondern maximal beschreibt, sich zu verbessern bzw. verbessern zu müssen („Das kann ich meistens ähm. ich muss äh ne () ah ich kann Deutsch meistens, ich ähm, das muss ich noch ü:ben, ich muss Mathe noch üben“) oder ‚eigentlich‘ gut zu sein („ich steh mir halt selbst im Weg sonst könnt ich richtig viele Einsen schreiben“).

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE:

SELBSTPOSITIONIERUNGEN VON KINDERN BEI KONTAKTEN ZWISCHEN ELTERNHAUS UND GRUNDSCHULE

Die Selbstpositionierungen sind analytische Unterscheidungen dazu, wie sich Kinder zu anderen Beteiligten und Situationen des Kontakts zwischen Schule und Elternhaus ins Verhältnis setzen. Diese Selbstpositionierungen sind heterogen und zeigen eine große Bandbreite auf: Kinder positionieren sich in den Interviews als Gegenstand der Kommunikation zwischen Erwachsenen, als Machtlose, Ausgeschlossene, Zuhörende/Mitlesende, Informierte, (Des-)Interessierte, Gatekeeper und Beitragende bis hin zur/zum Gesprächspartner*in in der Position ‚Kind‘, Verbesserungsprojekt und Profiteur. Dabei können für einzelne Kinder mehrfache Selbstpositionierungen herausgearbeitet werden.

In den Beschreibungen und Erzählungen werden vielfältige Positionen der Kinder im Verhältnis Schule – Familie deutlich. Diese werden von den Kindern nicht unmittelbar bewertet. Sofern Bewertungen vorgenommen werden, gibt es nur wenige eindeutige Entsprechungen zwischen Bewertungen und Selbstpositionierungen wie z. B. die Selbstpositionierung als machtlos, die überwiegend negativ konnotiert ist, oder die Selbstpositionierung als informiert und Profiteur, die positiv bewertet wird.

Zusammenfassende Interpretation der Selbstpositionierungen von Kindern bei Kontakten zwischen Schule und Familie (Kapitel 5)

In der Fach- und Forschungsliteratur wird, wie bereits dargelegt, kaum auf die Positionen und Perspektiven von Kindern in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie eingegangen. Der Fokus auf Erwachsene dominiert stark. Gleichwohl gibt es Anhaltspunkte dafür, auf welche Art und Weise Kinder in die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie eingebunden sind (vgl. Kapitel 2). Joyce Epstein – eine zentrale Figur in der erwachsenenzentrierten Fachliteratur zu *Partnerships* und *Involvement* im Kontext Schule und Familie – schreibt mit Kolleg*innen:

“Students play key roles in conducting family and community involvement activities. Students deliver messages from school to home and from home to school. Students often interpret and explain notes and memos to parents. Students are leaders in discussions with parents about homework, report cards, school events, and problems they may have at school” (Epstein et al. 2002, S. 93 f.).

Mit solchen Beschreibungen zu Kindern sensibilisiert sie zwar für verschiedene Positionen von Kindern – als Boten, als Übersetzer*innen schulischer Nachrichten und als Diskussionsführer*innen im Austausch zwischen ihnen und ihren Eltern in Bezug auf schulische Belange und Aufgaben. Allerdings ist nicht genau auszumachen, auf welchen empirischen Einblicken diese Beschreibungen fußen. Es bleibt vor allem offen, wessen Perspektive hierbei zum Ausdruck kommt. Nimmt man die hier herausgearbeiteten Positionierungen von Kindern als eine Referenz, so wäre von sehr unterschiedlichen Facetten dieser „key roles“ zu sprechen, die Epstein und Kolleg*innen generalisierend beschreiben. Die Positionierungen der Kinder geben hierzu vielfältige Einblicke, die in weitergehenden Analysen noch einmal situativ und fallbezogen aufgeschlüsselt werden könnten.

Zudem zielen Epstein und weitere Forschende darauf ab, die Positionen von Kindern mit klaren Lern- und Entwicklungszielen⁶⁴ zu verknüpfen, die Kinder bei *School, Family and Community Partnerships* – die prinzipiell als gut und wichtig erachtet werden (vgl. auch Sacher 2014) – erreichen sollen, wie z. B. „awareness of own role as courier and communicator in school-family partnerships“ (Epstein et al. 2002, S. 185). Es geht somit um die Sensibilisierung der Schüler*innen (und weiterer Beteiligter) und letztlich um ihre Mobilisierung im Sinne ihres Beitrags zum Auf- und Ausbau von Partnerschaften zwischen Schule und Familie (und Community), mit dem zentralen Ziel, den Schulerfolg von Kindern zu erhöhen.

Das Ziel der hier vorgelegten Analyse liegt im Gegensatz dazu darauf, die vielfältigen Positionen und Selbstpositionierungen von Kindern im Verhältnis Schule – Elternhaus herauszuarbeiten und für diese Unterscheidungen zu sensibilisieren.

64 Ein weiteres Lernziel ist, dass Kinder erfahren sollen („results for students“), dass Eltern den Lehrkräften ähnlicher werden und dass das Zuhause der Schule ähnlicher wird (in der Dimensionierung: Learning at Home, die einen Baustein dafür darstellt, Partnerschaften zwischen Schule, Familie und Community aufzubauen – “View of parent as more similar to teacher and of home as more similar to school”, Epstein et al. 2002, S. 187). Auch an anderer Stelle ist von *family-like* schools und *school-like* families die Rede (ebd., S. 9, Hervorhebung im Original).

Dabei wird die Frage in den Vordergrund gerückt, wie Kinder sich selbst zu Situationen und anderen Beteiligten ins Verhältnis setzen, abgrenzen, unterscheiden, vergleichen etc.

Die aufgezeigte Vielfalt verdeutlicht, dass es ertragreich ist, sich genauer mit den „missing persons“ (Walker 2002) zu beschäftigen und die Beschreibungen von Epstein et al. (2002) weiter zu detaillieren. Deutlich wird dabei zum einen, dass Kinder sich in einer vermeintlich sehr aktiven Position – wenn das Kind etwa Teil des LSE-Gesprächs ist – in der Selbstpositionierung als interessiert, aber auch als desinteressiert positionieren. Einfache Forderungen danach, Kinder stärker in Beteiligungspositionen – wie Gesprächspartner*innen – zu rücken, sind den Befunden zufolge aufzubrechen, wenn sie, wie dies die Selbstpositionierungen zeigen, von den Kindern selbst insofern modifiziert werden, als sie sich diesen Gesprächssituationen entziehen (vgl. auch Kapitel 6.2). Zum anderen zeigen die Selbstpositionierungen, wie vielfältig allein die Formen der Involvierung von Kindern sind: Kinder sind nicht nur Boten, Vermittler bzw. Übersetzer (s. o.), sondern sie positionieren sich ebenso als Zuhörende, Mitlesende, Informierte, Beitragende und vielfältige Gatekeeper.

Angesichts vielfältiger Partizipationsinitiativen und -imperative im Kontext Schule könnte vermutet werden, dass bestimmte Selbstpositionierungen wie diejenige, ausgeschlossen oder nicht-wissend zu sein, von den Kindern negativ evaluiert werden, während andere Selbstpositionierungen wie die als Gesprächspartner*in in der Position ‚Kind‘ positiv bewertet würden. Allerdings zeigen die Befunde, dass die Selbstpositionierungen oftmals beschreibend und wenig evaluativ in den Interviews eingebracht werden. Nur wenige Selbstpositionierungen werden überwiegend negativ („Kinder als Machtlose“) bzw. durchweg als positiv („Informierte“/„Profiteure“) bewertet. Interpretierbar ist dies damit, dass die dargelegten Positionierungen Ausdruck einer großen Selbstverständlichkeit auf Seiten der Kinder darstellen (vgl. Betz 2009): Es steht für sie außer Frage, dass sie – als Kinder – als Bewertungsobjekte, als physisch Ausgeschlossene, als Boten, als Beitragende etc. fungieren. Sie akzeptieren auch die darin von ihnen wahrgenommenen Fremdpositionierungen, u. a., Botengänge zu absolvieren oder nicht zum Elternabend eingeladen oder mitgenommen zu werden.

Von Bedeutung sind die Analyseergebnisse auch noch einmal mit Bezug zur Kinderrechtsdebatte. Kinder positionieren sich als physisch nicht Beteiligte an Gesprächen und sie gehen auf die Schwierigkeiten ein, in der Position des Kindes an Informationen zu gelangen. Gleichwohl wird dies nicht negativ evaluiert. Bei solchen Kontakten zwischen Schule und Elternhaus, darauf gehen die Kinder sehr elaboriert ein, geht es um Inhalte und Themen, die sie betreffen, und damit um „das Kind berührende Angelegenheiten“. Hierzu heißt es in der UN-Kinderrechtskonvention:

§ 12 „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“

Auch macht die Analyse deutlich, dass sich die Kinder, sofern sie sich als machtlos einschätzen (und dies negativ evaluieren), zugleich als übergangene Gatekeeper

positionieren. Sie haben keine Kontrolle (mehr) über den Informationsfluss zwischen Schule und Familie. Informationen, Fotos und Erzählungen werden zwischen ihren Eltern und den Lehrkräften ausgetauscht, und sie sind nicht imstande, dies zu unterbinden. Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung der Position von Kindern in der Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie: Sie haben eine *Schlüsselposition in der interinstitutionellen Kommunikation* inne, die gleichwohl prekär ist, d. h. vielfach untergraben wird und werden kann, indem z. B. Eltern Interna ‚ausplaudern‘.

Schließlich sind die Selbstpositionierungen als Gatekeeper auch auf eine weitere Art und Weise interessant: Zum einen positionieren sich die Kinder selbst als diejenigen, die zwischen Schule und Elternhaus vermitteln oder auch Aufträge zur Vermittlung annehmen bzw. den Kontakt unterbinden/verhindern. Zugleich berichten sie – auch mit großer Selbstverständlichkeit – von der zentralen *Schlüsselposition der Erwachsenen in der interinstitutionellen Kommunikation*: Die Kinder brauchen Erwachsene, um Zugang zu Wissen, zu Situationen etc. zu erhalten. Dieser Zugang wird ihnen teilweise nicht, teilweise primär über die Eltern – als Gatekeeper – gewährt. Sich selbst Zugang zu Wissen, Erfahrungen etc. zu verschaffen, liegt nur in geringem Maße im Möglichkeitsraum der Kinder (wie z. B. beim Lauschen, vgl. Kapitel 6).

6 Handlungsleitende Orientierungen im Verhältnis Schule – Familie: Drei sinngenetische Typen

Bislang standen die Erfahrungen, Sichtweisen, Positionen und Selbstpositionierungen von Kindern im Fokus, über welche diese in Einzelinterviews gesprochen haben. Im Folgenden wird ein weiteres Erkenntnisinteresse verfolgt und dazu auch der methodische (bzw. methodologische) Zugang verändert. Es geht um die handlungsleitenden Orientierungen von Kindern, die aus den Diskussionen in der Gruppe bzw. im Vergleich der Gruppen miteinander rekonstruiert werden können. Dabei geht es um Erfahrungen, die Kinder als Kollektiv miteinander teilen (ausführlich: Kapitel 3.3.2). Die Grundannahme ist, dass Kinder – ebenso wie Erwachsene – kollektive Erfahrungen zwischen Familie und Grundschule machen, die sie gegebenenfalls als herausfordernd (z. B. Informationen über den Elternabend zu bekommen) oder auch als besonders bereichernd (z. B. zum Gelingen eines Schulfestes beitragen zu können) erleben. Inwiefern teilen die Gruppen in diesen Situationen kollektive Handlungsorientierungen miteinander? Welche Möglichkeiten sehen sie, ihre Handlungsoptionen zu realisieren, wonach streben sie, wovon grenzen sie sich ab, und wo sehen sie vielleicht auch Barrieren, so zu handeln, wie sie es für richtig erachten?

Die folgende Leitfrage bildet den Ausgangspunkt des Kapitels:

FORSCHUNGSFRAGEN

Welche kollektiven Erfahrungen machen Kinder in Bezug auf die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Schule, und woran ist ihr Handeln als Kinder in der Gestaltung dieses Verhältnisses orientiert?

Grundlage der Analyse sind die Gruppendiskussionen mit den Dritt- und Viertklässler*innen in den Grundschulen, die mit der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden (Details zur Erhebung vgl. Kapitel 3.2.2; Details zur Auswertung vgl. Kapitel 3.3.2). Die Darstellung im Ergebnisteil erfolgt entlang des gemeinsamen Orientierungsproblems (s. u.), d. h. der rekonstruierten Typik. Dies bedeutet, dass nicht einzelne Gruppen vorgestellt werden, sondern das Gemeinsame der Gruppen, also die geteilten Handlungsorientierungen mit Bezug zum Orientierungsproblem. Das Vorgehen fußt darauf, dass in der Rekonstruktion mittels minimaler und maximaler Kontraste zwischen den Gruppen vollständig von einzelnen Gruppen abstrahiert werden konnte und einzelne Typen entwickelt werden konnten (detaillierte Darstellung der einzelnen Schritte vgl. Kapitel 3.3.2).

In der folgenden Ergebnisdarstellung werden daher zunächst die rekonstruierten Gemeinsamkeiten aller Gruppen vorgestellt: Welche kollektiven Erfahrungen in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Schule wurden bei allen Gruppen rekonstruiert? Daran anschließend wird die Basistypik bzw. das Orientierungsproblem übergreifend vorgestellt: Welches Orientierungsproblem teilen die Kinder miteinander; worauf bezieht sich also die Typik? Die drei rekonstruierten Handlungsmodi (Typen), also das Gemeinsame der Gruppen in Bezug auf das Orientierungsproblem, werden anschließend nacheinander entlang der rekonstruierten Vergleichsdimensionen vorgestellt (Kapitel 6.1 – Kapitel 6.3).

Zuerst wird danach gefragt, ob es ‚typische‘ Gemeinsamkeiten im Material gibt, die Teilnehmende der Gruppendiskussionen miteinander teilen. Vorgestellt werden kollektive Orientierungen, die sich in der Analyse bei fast allen Gruppen fanden. Gibt es also Umgangsweisen, Erfahrungen oder Herausforderungen, die sich bei den Gruppen rekonstruieren lassen, sodass von ‚kindspezifischen Erfahrungen‘⁶⁵ zwischen Familie und Grundschule gesprochen werden kann?

Gemeinsamkeiten aller Gruppen: Konjunktiver Erfahrungsraum und Orientierungsproblem

Solche grundlegenden Erfahrungen drücken sich, dies macht die Analyse deutlich, erstens darin aus, dass alle Gruppen den positiven Horizont teilen, etwas über sich mitzubekommen, wenn ihre Eltern und ihre Lehrkräfte aufeinandertreffen (vgl. auch Kapitel 4 und Kapitel 5). Zweitens wird deutlich, dass sich alle Gruppen primär als Empfänger*innen von Informationen und Handlungsaufforderungen der Erwachsenen präsentieren. Es ist geteiltes Wissen der Kinder, dass sie selbst beispielsweise der primäre Gegenstand von Gesprächen sind, die Eltern und Lehrkräfte miteinander führen (vgl. auch die Ergebnisse aus den Einzelinterviews, Kapitel 5). Drittens lässt sich bei allen Gruppendiskussionen herausarbeiten, dass die Verwendung des Artikels ‚die‘ für die Gruppe der Erwachsenen (hier: Mütter, Väter, Eltern, Lehrkräfte) ein Zeichen ist, bei dem die Kinder implizit wissen, um wen es geht; als Kinderkollektiv stellen sie diesem Verweis auf das „die“ ein „wir“ (hier: Kinder) gegenüber.

Zentral ist damit, dass alle Kinder in den Gruppendiskussionen einen konjunkativen Erfahrungsraum als Kinder miteinander teilen: *ihr Kindsein zwischen Familie und Grundschule*. Sie sind diejenigen, die das Verhältnis zwischen Familie(n) und Grundschule(n) alltäglich mitkonstituieren, etwa indem sie zur Schule oder nach Hause gehen, bestimmte Dinge von zuhause in der Schule (nicht) erzählen, ihren Familien Briefe oder Mitteilungshefte übergeben oder von Erlebnissen aus der Schule bzw. ihren Erfahrungen außerhalb der Schule berichten, indem sie als Schüler*in in der Schule und als Kind zuhause agieren u. v. m.

Vor diesem konjunkativen Erfahrungsraum verhandeln – dies zeigte sich in der Rekonstruktion der kollektiven Handlungsorientierungen der Kinder aus den einzelnen Gruppen (vgl. ausführlich Kapitel 3.3.2) – die Gruppen alle ein gemeinsames Handlungs- und Orientierungsproblem (vgl. Kapitel 3.3.2): Es ist die *Gestaltung*

⁶⁵ Inwiefern der Erfahrungsraum tatsächlich nur für Kinder gilt, müsste in einer weiteren Analyse überprüft werden. Gegebenenfalls machen auch unterschiedliche Erwachsene wie z. B. Eltern beim Kontakt mit der Schule ganz ähnliche Erfahrungen wie die Kinder.

des Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule vor dem Hintergrund der Differenz-erfahrung Kind(er)sein. Alle Kinder in den Gruppendiskussionen verhandeln, was es für sie heißt, dass sich die Institutionen Schule und Familie, die Lehrkräfte und Eltern und damit Erwachsene auf bestimmte Art und Weise zueinander ins Verhältnis setzen und dabei auch sie als Kind(er) mit involviert sind. Als Kind zu denken und zu handeln ist ein spezifischer Erfahrungsraum, den alle befragten Kinder teilen und auf den immer wieder verwiesen wird. Im Bezug zu diesem Orientierungsproblem wurde die Typik rekonstruiert.

Unterschiedliche Handlungsorientierungen im Umgang mit dem Orientierungsproblem

Während es einige Umgangsweisen mit diesem Orientierungsproblem gibt, die bei allen Gruppen rekonstruiert wurden (s. o.), unterscheiden sich die Gruppen in ihren kollektiven Handlungsorientierungen systematisch voneinander oder aber weisen homologe Muster auf. Mittels minimaler und maximaler Kontraste wurden in mehreren Schritten (vgl. Kapitel 3.3.2) drei sinngenetische Typen rekonstruiert (s. u.):

Typ 1:

Einbezug und Informiertsein – Orientierung an Involvierung (vgl. Kapitel 6.1)

Typ 2:

Sich-Entziehen und Separation – Orientierung an Abgrenzung (vgl. Kapitel 6.2)

Typ 3:

Ohnmacht und Akzeptanz – Orientierung an Anpassung (vgl. Kapitel 6.3)

Die Typen unterscheiden sich in ihren kollektiven Orientierungen auf mehreren Vergleichsdimensionen voneinander (eine detaillierte Darstellung der Rekonstruktion der Vergleichsdimensionen findet sich in Kapitel 3.3.2):

Auf der *Vergleichsdimension 1 „Kindsein/Erwachsensein“* wird verhandelt, wie die Typen in ihren Orientierungen die generationalen Kategorien Kinder und Erwachsene hervorbringen und was sie jeweils damit verbinden; vgl. Fangmeyer und Mierendorff (2017) zur Differenz Kindheit/Erwachsenheit⁶⁶. Erwachsene können jeweils unterschiedlich von Kindern konstruiert werden: Sie können Dinge ermöglichen, begrenzen, als Unterstützung genutzt werden, Geheimnisse verraten, loben und vieles mehr. Woran Kinder orientiert sind, wenn sie über Erwachsene sprechen, unterscheidet sich aber zwischen verschiedenen Kindergruppen. In den Handlungsorientierungen kann sich z. B. eine große Distanz zu ‚den Erwachsenen‘ – oder auch ganz spezifischen Erwachsenen wie Lehrkräften – ausdrücken oder aber eine große Nähe. Dies hängt auch damit zusammen, woran Kinder orientiert sind, wenn sie über (ihr eigenes) Kindsein sprechen. Auf dieser Dimension wird deutlich, wie die jeweiligen Handlungsorientierungen an Erwachsensein und Kindsein in die Erzählungen zu den Erlebnissen und Vorstellungen der Kinder zur Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule eingelassen sind.

⁶⁶ Fangmeyer und Mierendorff (2017, S. 12) führen den in der deutschsprachigen Kindheitssoziologie bislang wenig beachteten Begriff Erwachsensein in den Diskurs ein: „Erwachsenheit fasst aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive das bislang kaum ausgeführte und erst recht nicht umfassend bestimmte Phänomen des nicht-mehr-Kindseins; aus einer lebenslauftheoretischen Perspektive (Kohli, 1985) sind damit jene Lebensphasen umrissen, die sich an Kindheit und Jugend anschließen.“

Als *Vergleichsdimension 2* wurden Orientierungen, die sich auf „*Partizipation: Einbeziehung/Information*“⁶⁷ zwischen Familie und Schule beziehen, in Bezug zueinander gesetzt. Die Erfahrungen mit Partizipation drücken sich in den Handlungsorientierungen der Typen unterschiedlich aus. Es wird deutlich, wonach Kinder streben (positive Horizonte), wenn es um ihre Vorstellungen von Partizipation beim Kontakt zwischen Familie und Schule geht. Zum Beispiel wünschen sich viele Kindergruppen, das, was über sie gesprochen wird, auch mitzubekommen (s. o.) – und dies ist nicht sehr kontrastiv zwischen den Gruppen, sondern eint das Kinderkollektiv. Es zeigt sich aber ebenso, wovon Kinder sich in ihren Orientierungen abgrenzen (negative Horizonte); so kann es sein, dass Kinder daran orientiert sind, möglichst wenig Zeit und Mühen in die Gestaltung des Kontakts zwischen Schule und Familie zu stecken, aber dennoch danach streben, gut informiert zu werden, wenn Eltern und Lehrkraft Kontakt zueinander haben.

Auch auf der *Vergleichsdimension 3* „*Nähe/Distanz zwischen Familie und Schule*“ lassen sich die Handlungsorientierungen der Gruppen voneinander unterscheiden und zugleich in Bezug zueinander setzen. Wie nah oder distanziert zu ihrer Schule erleben die Kinder ihre Familie und umgekehrt? Woran sind sie in ihren Handlungen orientiert, wenn es um Grenzziehungen zwischen beiden Systemen geht? Auch diese Dimension ist für alle Gruppen relevant und wurde in unterschiedlichen Situationen verhandelt, wie z. B. beim Thema Hausbesuche durch die Lehrkraft, Begleitungen von Eltern beim Klassenausflug oder bei der Frage, was Lehrkräfte über das alltägliche Leben von Kindern in ihren Familien (nicht) wissen sollen. Es zeigt sich dabei, dass diese Dimension zwischen den Gruppen einerseits kontrastiv ist, andererseits aber Homologien zwischen einigen Gruppen bestehen, sodass sich auch entlang dieser Vergleichsdimension die drei Typen kontrastieren lassen.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über das zugrundeliegende Orientierungsproblem (Basistypik), die Typen und die drei Vergleichsdimensionen.

67 Die Begriffe Einbeziehung und Information wurden in Anlehnung an das Stufenmodell der Partizipation nach Block, von Unger und Wright (2010) ausgewählt. Da die Handlungsorientierungen der rekonstruierten Typen sich auf dieser Dimension stark voneinander unterscheiden, wurde kein vereinheitlichender Begriff gewählt. Die Autor*innen unterscheiden in ihrem Stufenmodell Nicht-Partizipation (Instrumentalisierung und Anweisung), Vorstufen der Partizipation (Information, Anhörung und Einbeziehung), Partizipation (Mitbestimmung, teilweise Entscheidungskompetenz und Entscheidungsmacht) und Selbstorganisation, welche über Partizipation hinausgeht (ebd.).

TABELLE 5 Sinngenetische Typik im Überblick

Konjunktiver Erfahrungsraum: Kindsein zwischen Familie und Grundschule		
Orientierungsproblem: Differenzerfahrung, als Kind(er) in die Gestaltung des Verhältnisses von Familie und Grundschule eingebunden zu sein		
Typ 1: Einbezug und Informiertsein – Orientierung an Involvierung	Typ 2: Sich-Entziehen und Separation – Orientierung an Abgrenzung	Typ 3: Ohnmacht und Akzeptanz – Orientierung an Anpassung
Gruppen⁶⁷: Die lustigen Vier, Schlossgespenster, das Lacherteam, Expertenhaufen, Computer-Sterne	Gruppen: Die coole Gang, Ponyhof, Rabauken-Spinner, Buntes Team	Gruppen: 007, Karottendeppen, Pferde-Ball-Gruppe, Expertenteamy
Vergleichsdimension 1: Kindsein/Erwachsensein		
Vergleichsdimension 2: Partizipation: Einbeziehung/Information		
Vergleichsdimension 3: Nähe/Distanz zwischen Familie und Schule		

Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

Im Folgenden werden die Typen nacheinander entlang der drei Vergleichsdimensionen mit ihren zentralen kollektiven Handlungsorientierungen verdichtet und zusammengefasst vorgestellt (Kapitel 3.3.2). Zentral sind dabei die Gesamtcharakteristika der Typen, d. h., es wird von den einzelnen individuellen Fällen (im Fall der vorliegenden Analyse sind dies die einzelnen Gruppen) abstrahiert. Um einen konkreteren Einblick in die Fälle zu bieten, wurden Zitate aus allen Gruppen eines Typs ausgewählt. Nach der Darstellung der kollektiven Handlungsorientierungen (Kapitel 6.1 bis 6.3) werden in einem zweiten Schritt Hinweise auf die soziale Einbettung der Typen diskutiert (Kapitel 7).

6.1 Typ 1: Einbezug und Informiertsein – Orientierung an Involvierung

Für diesen Typ stehen fünf Gruppen: die lustigen Vier, die Schlossgespenster, das Lacherteam, der Expertenhaufen und die Computer-Sterne und damit insgesamt 18 Kinder. Gemeinsam ist bei dieser kollektiven Orientierung, dass sich die Kinder in Bezug auf diesen Aspekt der Handlungspraxis – im Gegensatz zu den beiden anderen rekonstruierten Typen – als stark darin einbezogen sehen, wenn Informationen zwischen Familie und Grundschule ausgetauscht werden. Sie sind damit maßgeblich daran orientiert, sich als – vergleichbar zu den Erwachsenen – beteiligt am Informationsfluss zwischen den Systemen zu präsentieren. So wird betont, dass man über „alles“ informiert ist, etwa über die Absprachen auf

68 Die Reihung der Gruppen entspricht der Zuordnung zu den Typen (vgl. Kapitel 3.3.2).

Elternabenden. Ebenso wird herausgestellt, dass sie selbst Informationen zwischen Familie und Grundschule weitergeben, indem sie z. B. Auskünfte geben oder Briefe übergeben, die sie selbst auch lesen.

Darüber hinaus stellen sie – ebenfalls im Unterschied zu den zwei weiteren Typen – vielfach dar, dass ihre Erfahrungen denen ihrer Eltern (und in Teilen auch Lehrer*innen) ähneln. Auch in dieser Hinsicht korrespondieren sie aus ihrer eigenen Sicht beispielsweise mit den Interessen ihrer Eltern: Sie selbst und ihre Eltern sind gleichermaßen neugierig auf die Geschehnisse in der Schule. Zudem wird betont, dass die Erfahrungen, die sie als Kinder in der Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Schule machen, nicht konträr zu denen von Erwachsenen sein müssen. Dieser grundlegende Tenor wird im Folgenden entlang der drei Vergleichsdimensionen detailliert entfaltet.

6.1.1 Vergleichsdimension 1: Kindsein/Erwachsensein

Bei allen Gruppen des an Involvierung orientierten Typs werden zahlreiche Parallelen zwischen dem, was Kinder und Erwachsene *sind*, beschrieben. Dies drückt sich erstens in der Orientierung an übergeordneten Grundsätzen aus, die für Kinder *und* ihre Eltern⁶⁹ gelten. Zweitens werden Eltern als Verbündete beim Kontakt zwischen Familie und Schule präsentiert („die sind ja **auch** neugierig, genauso wie wir“).

Übergeordnete Grundsätze für Kinder und ihre Eltern

Gruppen dieses Typs beziehen sich in ihren Erzählungen zum Kontakt zwischen Familie und Schule zudem auf übergeordnete Maxime. Sie markieren sich zunächst als spezifische Akteure, für die Kinderregeln gelten („ja=**ich** würde auch gerne, das was man redet ((*mitbekommen*)), **u:::nd**, leider muss ich immer so früh in‘*s* Bett. (.) sonst würd ich noch gern. viel. länger. aufbleiben und alles mithö:rn“ (die lustigen Vier)). Das frühe Zu-Bett-gehen-Müssen als Kind wird in den Gruppen herangezogen, um zu erklären, wieso man nicht an Gesprächen zwischen Lehrkräften und Eltern teilnehmen kann. Auf solche Grundsätze wird immer wieder in den Gruppendiskussionen verwiesen, und diese werden als unveränderliche Selbstverständlichkeit für Kinder präsentiert: „Papa erzählt manchmal auch ein paar Sachen, aber da muss ich leider auch schon ins Bett, weil sie immer, (.) äh:::m, mh::: (.) spät abends, mit ((*Name Klassenleitung*)) reden“ (die lustigen Vier).

Mit Begriffen wie „leider“ und „schon“ drücken die lustigen Vier aus, dass sie es bedauern, schon früh ins Bett gehen zu müssen und nicht mitzubekommen, was die Lehrkraft oder ein Elternteil erzählt. Zugleich werden diese Regeln von den lustigen Vier aber als gesetzt und unveränderbar präsentiert: An den Schlafenszeiten und daran, dass Erwachsene „spät abends“ miteinander sprechen, ist nicht zu rütteln. In dieser Selbstverständlichkeit drückt sich das Enaktierungspoten-

⁶⁹ Die an Involvierung orientierten Gruppen verweisen in den Erzählungen zum Kontakt zwischen Familie und Grundschule viel und oft auf ihre Mütter oder Väter bzw. beide Eltern. Dies zeigt sich auch bei den weiteren Vergleichsdimensionen und ist konträr zu den Verhandlungsweisen der zwei anderen Typen, die weitaus weniger auf ihre Eltern eingehen.

tial⁷⁰ der Gruppe aus: Obwohl es gewünscht ist, bei den Gesprächen dabei zu sein (positiver Horizont: „sonst würd ich noch gern. viel. länger. aufbleiben und alles mithö:rn“), ist die Erfüllung dieses Wunsches nicht realisierbar. Die geltenden (Erziehungs-)Grundsätze, Kinder gehen früher schlafen als Erwachsene, verhindern dies. Die Erwachsenen legen diese Regeln bzw. Grundsätze fest.⁷¹

Die Gruppen verweisen aber nicht nur auf diese unveränderlichen Grundsätze, wenn es um ihre Wünsche und ihr eigenes Handeln geht. Auch Eltern können die von den Kindern gewünschten Handlungen nicht realisieren oder unterlassen, wenn dies geltenden Grundsätzen und Normen widerspricht.

Gruppe die Schlossgespenster

Elena: also meine Mama redet eigentlich nie (..) von **mir** in der Schule, nur manchmal (..) beim Plätzchenbacken da hat sie über (..) mich geredet (..) und **ich** hab natürlich zugehört, weil ich nicht wusste was sie da (..) alles redet

Linda: und beim Elterngespräch, da muss sie doch **auch** über (..) dich reden (5)

Emma: ((sehr leise) stimmt)

Elena: aber dann sagt sie's mir ja auch (...)

Elena steigt in die Sequenz mit der Aussage ein, „also meine Mama redet eigentlich nie (..) von **mir** in der Schule“, von der sich Linda irritiert zeigt. Die Verwunderung unterbricht den Verlauf der Diskussion. Fünf Sekunden lang herrscht Stille. Dann stimmt Emma Lindas Einwurf leise zu („stimmt“). Mit einem „aber“ drückt Elena aus, dass sie nun in der Position ist, sich zu verteidigen. Sie erwidert: „dann sagt sie's mir ja auch“.

Während die Norm, dass die Mutter in der Schule über ihre Tochter sprechen muss, ohne dass die Tochter anwesend ist, angezweifelt werden *könnte*, beruft sich Elena stattdessen darauf, dass sie schlussendlich von ihrer Mutter informiert wird. Dass Elenas Mutter über sie im Kontext Schule sprechen *muss*, wird hingegen nicht bezweifelt – vielmehr findet sich eine Irritation bei den Schlossgespenstern, wenn dieser Grundsatz von Elena so dargestellt wird, als könnte er abgewendet werden („meine Mama redet eigentlich nie von mir in der Schule“).

Auffällig ist somit, dass bei den Gruppen auch (bestimmte) Erwachsene so konzeptualisiert werden, dass diese selbst gewissen Regeln unterliegen und es nicht spezifisch für Kinder ist, Dinge (nicht) tun zu dürfen. So können Kinder etwa an Elternabenden nicht teilnehmen, da diese spät abends sind und sie dann bereits

70 Beim Enaktierungspotential geht es um die Einschätzungen der Realisierungsmöglichkeit einer Orientierung (Przyborski & Wohlrab-Sahar 2014, S. 296). Im skizzierten Fall handelt es sich demnach um ein Orientierungsdilemma (ebd.): Die Realisierung der positiven Horizonte (z. B. die Teilnahme an Gesprächen zwischen Eltern und Lehrkraft oder dass nichts über die Kinder weitererzählt wird (s. Sequenz der Schlossgespenster weiter unten) wird als wenig wahrscheinlich eingeschätzt. Die Enaktierung könnte aber auch als unproblematisch angesehen werden, etwa wenn ein positiver Horizont ‚Mitbekommen, was über mich gesagt wird‘ dadurch erfolgreich erreicht wird, dass die Eltern als Verbündete präsentiert werden, die Informationen weitergeben. Um das Enaktierungspotential zu bestimmen, wird also die Frage gestellt: „Wo werden Durchführungsmöglichkeiten oder probleme gesehen?“ (ebd.) (vgl. auch Kapitel 3.3.2).

71 Im Unterschied zu den beiden anderen Typen wird die Enaktierung jedoch nicht personengebunden (z. B. durch die Lehrkraft) eingeschränkt; die Regeln sind ‚halt einfach so‘.

schlafen sollen. Kinder dieses Typs erleben somit eine doppelte Eingrenzung ihrer Handlungsmöglichkeiten: unmittelbar als selbst involviertes Kind und noch einmal vermittelt über ihre Eltern, da auch diese nach bestimmten Regeln in der Schule handeln müssen und damit in ihren Handlungsmöglichkeiten begrenzt werden.

Dass Kinder dieses Typs auch über Erwachsene als Personen sprechen, die verschiedenen Regeln und Normen unterworfen sind, dokumentiert sich ebenso in der folgenden Sequenz der Computer-Sterne.

GRUPPE COMPUTER-STERNE

Interviewerin: So, dann habe ich gehört, dann habt ihr davon erzählt, das war auch, wenn es einmal Streit gibt, dass dann vielleicht auch einmal die Eltern mit in die Schule kommen oder mit den Lehrern auch sprechen

Dafne: Ja.

Interviewerin: Könnt ihr mir davon einmal ein Beispiel erzählen wo das schon einmal passiert ist?

Yussef: Mm:::mh. Das ist seit 2015 (3) lass mich überlegen. 2005? Ah da wurde ich nicht einmal geboren @

Dafne: Ah, zum Beispiel, ich habe ein-

Yussef: Ah, 2007.

Dafne: Warte einmal (.) warte, Yussef, Ich habe so eine Freundin gehabt und wir haben einen Zettel bekommen, dass die Lehrer (.) dass die Eltern von Kindern nicht in die Schule reinkönnen dürfen und ich hatte eine Freundin, die hieß Lorena und die hatte einen Streit. anstatt zur Lehrerin gehen, ist ihre Mutter reingekommen, obwohl sie das nicht durfte.

[...]

Interviewerin: Und die Eltern dürfen nicht mit in die Schule kommen?

Dafne: Die dürfen **schon**, aber die dürfen nicht **rein** in Gebäude, aber jetzt dürfen die doch.

Bahar: hm=hm

Dafne: Doch, doch.

Yussef: Nein, immer noch nicht (.) nur wenn die ein Gespräch haben

Dafne: Aber **doch**, wenn, äh, nur wenn sie Gespräch haben oder zur ((Name Person aus der Schule)) letztens war hier so/

Bahar: Die dürfen nur, äh, bei diese, ä::h, hinter der Tür? //mhm// die dürfen nicht reinkommen, weil (.) ein paar Eltern, äh, die haben (.) so halt (.) zum Beispiel (atmet laut ein) jemand hatte Streit und ein paar Eltern haben das dann, so (.) sind da hingegangen und deswegen dürfen die Eltern nicht mehr zu der Schule reinkommen

In dieser Sequenz wird die immanente Nachfrage (vgl. Kapitel 3.2) der Interviewerin, inwiefern die Eltern bei Streitigkeiten mit in die Schule kommen, von den Kindern aufgegriffen. Die Gruppe entwickelt das Thema weiter: Dafne erkämpft sich das Rederecht gegen Yussef und erzählt davon, dass Eltern nicht in die Schule „reinkönnen dürfen“. Diese Passage hat für die Gruppe propositionalen Gehalt

(vgl. Kapitel 3.3.2): Bahar und Yusef setzen mit ihren Redebeiträgen an Dafnes Erfahrungshintergrund an. Gemeinsam spricht die Gruppe nun über übergeordnete Grundsätze. Der Verlauf ist dabei antithetisch, denn die Computer-Sterne sind im Widerstreit darüber, ob die Eltern nun in die Schule dürfen oder nicht („hm`hm [...] Doch, doch [...] Nein [...] Aber **doch**“). Auch in dieser Sequenz wird die Regel als nicht hinterfragbar angesehen, sondern als Selbstverständlichkeit („Die dürfen **schon**, aber die dürfen nicht **rein** in Gebäude, aber jetzt dürfen die doch“). So wären auch andere Handlungsweisen möglich, etwa sich über diese Regeln zu empören oder sie zu unterlaufen und zu opponieren. Diese Umgangsweisen finden sich bei dem Typ *Einbezug und Informiertsein – Orientierung an Involvement* jedoch nicht.

In erklärender Art und Weise führt Bahar aus: „jemand hatte Streit und ein paar Eltern haben das dann, so (.) sind da hingegangen und deswegen dürfen die Eltern nicht mehr zu der Schule reinkommen“. Auch diese Kindergruppe orientiert sich wie selbstverständlich an Regeln von Seiten der Institution Schule bzw. an feststehenden Maximen. Grundsätze gelten dabei nicht nur für Kinder, sondern eben auch für Eltern bzw. Erwachsene – das findet sich in vielen Sequenzen. Die Darstellung einer Korrespondenz zu Erwachsenen in diesen Grundsätzen ist typimmanent und unterscheidet den Typ *Einbezug und Informiertsein – Orientierung an Involvement* von anderen Typen.

Erwachsene als verlässliche Verbündete

Mütter bzw. Eltern⁷² werden in diesem Typ als Verbündete präsentiert, mit deren Hilfe die Kinder z. B. informiert werden (können). Laut Darstellung der Kinder dieses Typs stehen Mütter bzw. Eltern den Kindern helfend zur Seite, ‚klären‘ gemeinsam Konflikte und geben Informationen weiter („aber dann sagt sie es mir auch“; die Schlossgespenster). Kindern und Eltern werden darüber hinaus ähnliche Interessen und Eigenschaften zugeschrieben. So wird etwa bei den lustigen Vier festgestellt: „weil (.) die Eltern wollen ja auch wissen (..) ähm ob das Kind gut in der Schule is und was die grade machen und so (.) die sind ja **auch** neugierig, genauso wie wir“. Mit der Betonung von „**auch**“ und „genauso wie wir“ wird zwar an einer dualistischen Konstruktion eines Eltern- und eines Kinderkollektivs festgehalten, es werden jedoch zugleich ähnliche Interessen zwischen beiden Parteien betont. Eine Differenz zwischen Kindsein und Erwachsensein wird somit in Teilen (mit Blick auf die Eltern) aufgehoben und stattdessen die Gemeinsamkeit betont, ein Miteinander-verbunden-Sein.⁷³

Kinder und Eltern korrespondieren in der Logik dieses Typs in generationenübergreifend geteilten Eigenschaften und Interessen. Passend dazu werden auch ähnliche Erfahrungen hervorgehoben. Dies drückt sich beispielsweise darin aus, dass Gruppen darüber erzählen, dass nicht nur sie selbst, sondern ebenfalls ein zuhause gebliebener Elternteil über den Elternabend informiert wird.

72 Die Kinder verwenden die Substantive ‚Mutter‘ und ‚Eltern‘ in Sequenzen, in denen diese Orientierung rekonstruiert wurde. An anderen Stellen wird auch über Väter gesprochen, jedoch nicht in Sequenzen dieser Dimension.

73 Die Gruppe unterscheidet im weiteren Verlauf in neugierige und desinteressierte Eltern und eröffnet damit eine spezifische Differenz zwischen Eltern: „also manche sind neugierig (..) und (.) ähm manche denken, das geht mich überhaupt nix an (.) aber das is falsch, das geht (..) den (.) Eltern eigentlich was an“.

GRUPPE DAS LACHERTEAM

Thomas: wenn meine **Mama** (.) ä::hm (..) beim Elternabend war (..) und was mit der ((Name Lehrkraft)) bespre- (.) besprechen werden (.)

Agatha: ha:: (.) meine Wimpern

Nanda: so::llt @

Thomas: dann (..) dann (..) dann redet sie (.) ähm auch immer mit mir darü::ber (..) und ja. (...) [u::nd (..) ähm]

Dina: [Thomas (.) ich hab ne Frage]

Thomas: der Papa (.) di::e beiden (.) erzählen sich dann immer was in der **Schule** so abgelaufen ist und so (.) wenn der andere net da war. (..)

In der Diskussion des Lacherteams werden die Erfahrungen rekapituliert, dass nicht nur die Kinder selbst über die Inhalte des Elternabends informiert werden, sondern auch andere Personen in ihrer Familie (hier: der Papa). Eltern werden bei den Gruppen ferner so beschrieben, dass sie – korrespondierend zu den Erfahrungen der Kinder – von ihren eigenen Schulerfahrungen berichten („und meiner Mu- (.) und (.) meine Mama ähm (.) redet auch immer (.) von **sich** und ihrer ((Berufs-)Schule“; das Lacherteam). Neben dieser engen Verbindung von Kindern und Eltern durch ähnliche Erfahrungen werden auch Lehrkräfte als verlässliche Unterstützer*innen bei Konflikten angeführt:

GRUPPE EXPERTENHAUFEN

Interviewerin: Gab es das vielleicht schon mal so, dass eure Eltern mit der ((Name Lehrkraft)) zu tun hatten und ihr fandet das irgendwie besonders gut? Oder hatte ihr schon mal ein gutes Erlebnis?

Daniel: ja.

Interviewerin: hattet ihr schonmal n gutes Erlebnis mit euren Familien

Alle (auf einmal): ja

Kevin: ja ja ja

Interviewerin: erzählt mal davon

Kevin: ja. ja. (.) ähm (.) ähm ähm ähm ähm @

James: ja. ja weil @

Matthias: weil äh also bei mir wars (.) [ähm]

James: [broah ey::]

Matthias: ((langsam) willst du Stress?) (.) also. also also also da hab ich der Nadine (.) die is aus unserer **Klasse**. (.) da:: (.) ham wir in der Pause gespielt (.) alle zusammen, außer die Mädchen und da hm die Mädchen den Jonas geärgert (.) und da hab ich der ((Nadine)) aus Versehen ne **Backpfeife** gegeben, weißt de das noch?

Kevin: @ja@ (.) bim

Matthias: und da hat die ((Name Lehrkraft)) gesagt, dass es auch alles geklä::rt wär und die Mutter hatte halt aufm Elternabend die Beleidigte gespielt. (..) das fand ich gut (.) ((mehrere Kinder lachen kurz auf))

Matthias: das fand ich gut, dass die: (.) äh ((Name Lehrkraft)) da gesagt hat das (.) dass das auch alles geklärt war, weil (.) die, wir ham das mit der Pausenaufsicht geklärt (.) wir ham das (.) allein geklärt und dann nochmal mit der ((Name Lehrkraft)) [und dann]

Kevin: [joa::]

James: und [dann nochmal]

Matthias: [() geklä:rt]

James: @ (..) @ und dann nochmal gar nicht

Matthias: ja: (.) und dann (.) fand ich dann gut, dass ähm (.) die ((Name Lehrkraft)) auch gesagt hat, dass das (.) [alles geklärt war] [...]

Daniel: [aber es hatte nix mit deiner Mutter zu tun]

Matthias: [doch, weil meine Mutter] es mir dann erzählt hat und die hat dann gesagt (.) dass: (.) das aber alles geklärt war und dann hat die (..) äh::m dann hat (.) meine Mama die ((Name Lehrkraft)) angerufen und die gefragt und so (.) und äh und da hat die gesagt, dass das auch alles geklä:rt war.

Nach dem umkämpften Einstieg darum, wer nun aus der Gruppe sprechen darf, setzt sich Matthias durch und erzählt von einem Erlebnis, bei der er einer Klassenkameradin „aus Versehen ne **Backpfeife** gegeben“ hat. Matthias' Mutter, die Lehrkraft und die Gruppe der Jungen in der Pause werden als Personen eingeführt, die gemeinsam Dinge „klären“. Die Lehrkraft hat auf dem Elternabend „alles geklärt“, die Jungen bringen „das mit der Pausenaufsicht“ in Ordnung, und die Mutter übernimmt das Telefonat mit der Lehrkraft und sagt, dass „das auch alles geklä:rt war“. Das Dreiergespann (das „wir“ der Gruppe, die Mutter und die Lehrkraft) tritt in der Sequenz als Verbündete gegenüber der Mutter von Nadine auf („die Mutter hatte halt aufm Elternabend die Beleidigte gespielt“).

Zusammengenommen wird in unterschiedlichen Zusammenhängen deutlich, dass die Kinder daran orientiert sind, Erwachsene in ihren Handlungen zwischen Familie und Schule auch als Verbündete anzuführen. Dies unterscheidet die Gruppen des an Involvierung orientierten Typs von den zwei anderen Typen, bei denen Erwachsene in Bezug zum Orientierungsproblem konträr verhandelt werden. Diese Orientierung an Ähnlichkeit zwischen Kindern und Erwachsenen lässt sich anhand der folgenden Punkte verdeutlichen:

- Die Gruppen eint, dass sie ihre Eltern (insbesondere ihre Mütter) so darstellen, dass diese ähnliche Erfahrungen wie die Kinder machen (z. B. indem Mütter von ihrer Schulzeit erzählen oder Kinder und Elternteile als Personen angeführt werden, die durch den jeweils anderen Elternteil zuhause informiert werden).
- Es zeigt sich, dass Eltern und Lehrkräfte von den Kindern so konzipiert werden, dass diese den Kindern als Unterstützer*innen beistehen und z. B. Konflikte gemeinsam ‚klären‘. Die Gruppen drücken eine kollektive Orientierung am Miteinander-verbunden-Sein aus.
- Kollektive Handlungsorientierungen zeigen sich auch in Bezug dazu, dass eine Ähnlichkeit zu den Eltern hergestellt wird. Eltern werden dieselben Eigenschaften („Neugier“) wie den Kindern zugeschrieben, und übergeordnete Grundsätze gelten für Eltern und Kinder.

Diese kollektive Orientierung an Ähnlichkeit zwischen dem, was Kinder und Eltern erleben, wie sie handeln und was sie sind, wird auch in den weiteren Vergleichsdimensionen relevant.

6.1.2 Vergleichsdimension 2: Partizipation: Einbeziehung/Information

Den Typ eint, dass die Gruppen daran orientiert sind, sich in Erzählungen über den Kontakt zwischen Eltern und Lehrkräften als gut informiert zu präsentieren. Sie führen auf unterschiedliche Art und Weise verschiedene Informationen an und wissen diese für sich zu nutzen. In ihren Erzählungen treten sie zudem selbst als Informant*innen für Eltern auf und sprechen über sich als Informierte, wenn es darum geht, das Verhältnis zwischen Familie und Schule zu gestalten („aber dann sagt sie es mir auch“).

Informiertsein

Im Gegensatz zu anderen Typen betonen die Gruppen hier, dass sie gut Bescheid wissen und sich mit Inhalten wie z. B. von Elterngesprächen gut auskennen. Dies wird anhand der folgenden Sequenz illustriert:

GRUPPE DIE SCHLOSSGESPENSTER

Interviewerin: Und wie war das zum Beispiel beim letzten Mal dann beim Elterngespräch? Könnt [ihr] da mal von erzählen?

Linda: bei mir is es so (.) ich schimpf manchmal mit mir se::lbst. @

Interviewerin: ((leise) @was?@) (..) wie schimpfst du denn? @

Linda: wenn ich was **nicht** so **gut** gemacht hab, dann schimpf ich immer mit mir selbst?

Interviewerin: mhm (...) mhm (.) ok. (..) da hat deine Mama dir dann auch von erzählt?

Linda: ja. (..) stand auch in meinm letzten Zeugnis drin. (.) aber da stand auch drin, dass ich wunderschöne **Geschi::chten** machen kann.

Die Schlossgespenster erzählen von Elterngesprächen in der Schule, bei denen sie selbst nicht anwesend waren. Mit ihrem Einstieg in die Sequenz „ich schimpf manchmal mit mir se::lbst“ spricht Linda unmittelbar eine Bewertungssituation an. Grundlage ihrer Einschätzung, etwas „nicht so gut“ gemacht zu haben, sind die Erzählung ihrer Mutter von einem solchen Gespräch und ihr Zeugnis, was dann im weiteren Verlauf der Sequenz auch von den anderen Kindern (hier nicht gezeigt) bestätigt wird, die ebenfalls darüber sprechen, (gut) Geschichten zu schreiben. Darin drücken sich unterschiedliche Wege aus, mit denen die Gruppe Informationen über sich bzw. die eigene Leistung erlangt.

Alle Gruppen dieses Typs betonen, dass sie informiert über Gespräche zwischen ihren Eltern und der Lehrkraft sind, etwa indem sie Inhalte dieser Gespräche aufzählen. Die Betonung, selbst informiert zu sein, steht in deutlichem Kontrast zu den anderen Typen im Hinblick auf das Thema Elternabend. So will der an Abgrenzung orientierte Typ 2 lieber nichts mit diesem Geschehen zu tun haben und der an Anpassung orientierte Typ 3 streitet entschieden ab, informiert über den Elternabend zu sein. Typ 1 hingegen distanziert sich nicht von den Ereignis-

sen des Elternabends, wie die folgende Passage aus dem offenen Einstieg⁷⁴ in das Interview mit dem Lacherteam sichtbar macht.

GRUPPE DAS LACHERTEAM

Interviewerin: Wenn die Leute aus der Schule zu tun haben mit eurer Familie, was passiert denn da so, was machen die da, was macht ihr und wie erlebt ihr das so? Ihr müsst euch nicht melden, ihr könnt einfach auch so-

Dina: also ich erlebs so. (..) wenn (.) ähm (.) also jetzt ((Name Lehrkraft)) mit meinem Vater redet (.) am Elternabend, ne? (.) un da kommt mein Vater zurück (.) ((spricht mit verzerrter Stimme) Dini (..) **wa::rum** hast du in der Klasse heute so rumgeblabert? (.) **das geht gar nicht**

((allgemeines lautes Gelächter)) (5)

[...]

Agatha: also (.) wenn:::, also (.) wenn::: meine (.) Eltern beim Elternabend mit der (.) Lehrerin was zu **besprechen** haben (.) da:: (.) sagen die dann auch manchmal so:: ähm:: (.) sagt, die Lehrerin hat (.) das und des gesagt, okay (.) dann gehn sie mit ((mir)) halt **immer** die (.) **alle** Situation ((durch))

[..]

Nanda: We::nn Papa zum Elternabend geht? (..) und kommt dann **ga::nz** spät zurück. (.) dann erzählt der mir immer **morgens** (..) [...] er ist **nett** zu mir

[...]

Thomas: wenn meine **Mama** (.) ä::hm (..) beim Elternabend war (..) und was mit der ((Name Lehrkraft)) bespre- (.) besprechen werden (.) [...] dann (..) dann (..) dann redet sie (.) ähm auch immer mit mir darü::ber (..) und ja. (...) [u::nd (..) ähm]

Die Interviewerin eröffnet die Gruppendiskussion mit dem Stimulus „was passiert denn da so, was machen die da, was macht ihr und wie erlebt ihr das so?“. Dina greift die Wortwahl der Interviewerin auf und hebt bereits mit ihrer ersten Aussage hervor, dass sie etwas dazu sagen kann: „**also ich erlebs so**“. Ihr Vater erzählt nach seiner Rückkehr vom Elternabend von seinem (neuen) Wissen über sie: „un da kommt mein Vater zurück (.) ((spricht mit verzerrter Stimme) Dini (..) **wa::rum** hast du in der Klasse heute so rumgeblabert? (.) **das geht gar nicht**“. Die anderen Teilnehmenden der Gruppe steigen auf diese Proposition ein und exemplifizieren ebenfalls, dass sie stets informiert sind/werden:

- Agathas Eltern gehen mit ihr „immer [...] **alle** Situation[en]“ durch.
- Nandas Vater erzählt ihm „immer“ gleich am nächsten Morgen vom Elternabend und ist „**nett**“ zu ihm.
- Thomas' Mama spricht mit ihm immer über das, was mit der Lehrkraft besprochen wurde.

Durch die gegenseitigen Bestätigungen – unterbrochen von kleineren Diskussionen um die Namensgebung in der Gruppendiskussion – offenbart sich im

74 Die Gruppendiskussionen wurden mit einem offenen Stimulus eröffnet (vgl. Kapitel 3.2.2).

konkurrierenden Modus die Orientierung daran, informiert zu sein. Dies entfaltet sich bei den Gruppen auch anhand ganz konkreter Informationen, die ihnen vorliegen: „da sagt die Lehrerin (.) aber jetzt nichts (.) über spezielle Kinder, da sagt die (.) nur so was was alle betrifft [...] dann sagt sie zum Beispiel (.) das und das das müssen die Kinder (.) mehr üben [...] wann die nächsten Ausflüge und Termine und so sind“ (die Schlossgespenster).

Die Kinder berichten auch von Erlebnissen, die potentiell unangenehm sind (z. B. „**warum** hast du in der Klasse heute so rumgeblabert? (.) **das geht gar nicht**“; das Lacherteam) oder („ich schimpf manchmal mit mir selbst. @“; die Schlossgespenster). Im Unterschied zu den beiden anderen Typen rahmen sie diese jedoch positiv. Dies kann als Ausdruck einer hohen Selbstwirksamkeit interpretiert werden. Aufgrund der starken Involvierung auch mit negativen Rückmeldungen oder Informationen konfrontiert zu werden und über Negatives zu berichten, ist für diesen Typ nicht unbedingt problematisch (vgl. kontrastiv hierzu: der an Abgrenzung orientierte Typ 2).

Erwachsene informieren

Bei diesem Typ zeigt sich zudem, dass sich die Kinder selbst als mögliche Informant*innen für ihre Eltern positionieren. Das zeigt sich z. B. daran, dass sie erzählen, Unklarheiten (mit) aufzuklären. Dies wird etwa in der folgenden Sequenz deutlich, in der die lustigen Vier den Elternabend detailliert beschreiben und sich damit auch als über die Abläufe des Elternabends informiert darstellen.

GRUPPE DIE LUSTIGEN VIER

Elisa: also wir (.) haben so ein runden Tisch in der Klasse, (.) und der ist dann halt immer in der Mitte (.) und da legt ((Name Lehrkraft)) halt die **Sachen** drauf (.) ich war halt noch nicht da (.) aber sie hat uns schon mal erklärt (.) und dann (.) warn halt da die rund- (.) also die **Sachen** (.) die wir **lernen** (.) ja (.) [warn dann da drauf und dann hat sie]

Maren: [da sitzen dann alle Eltern] drum herum

Elisa: ja

Maren: [auf den Stühlen]

Elisa: [und dann hat] ((Name Lehrkraft)) ihnen alles erklärt. **und** ähm (.) **ich** finde es **gut** mit- mit den (.....)

Maren: [und die Eltern] durften Fragen stellen, was

Elisa: ja

Maren: das genau ist.

Elisa: aber **erst**, wenn ((Name Lehrkraft)) ihr **Wort** ausgedet hat, was vielleicht ((Stimme wird etwas höher) lange dauern könnte?)

Maren: und wenn mei::ne Mama oder mein Papa was ähm (..) nicht verstanden haben, dann fragen sie mich (.) oder ((Name Lehrkraft)) immer.

Elisa: also ähm (.) und **ich** (.) meine **Mama** und mein **Vater** (.) die erzählen mir dann **alles**, was ((Name Lehrkraft)) gesagt hat. und **alles**, was (.) **ihre** Meinung war. (..)

Die lustigen Vier erzählen in dieser Sequenz, wie ein Elternabend abläuft, bei dem sie selbst nicht anwesend waren („ich war halt noch nicht da“). Im Gegensatz zu den anderen Typen führt dieser Umstand jedoch – wie dies die Sequenz illustriert – nicht dazu, dass sie nicht detailliert über Inhalte des Elternabends (Sachen, welche die Kinder lernen sollen), die Sitzordnung (Eltern sitzen um den runden Tisch herum) und den Ablauf (die Lehrkraft erzählt etwas, die Eltern dürfen Fragen stellen, wobei die Lehrkraft recht lange zu reden scheint) sprechen können. Die Gruppe erzählt auch, dass sie die Nachfragen ihrer Eltern nach dem Elternabend beantworten können bzw. gefragt werden („und wenn mei::ne Mama oder mein Papa was ähm (..) nicht verstanden haben, dann fragen se mich (.) oder ((Name Lehrkraft)) immer“). Die Sequenz endet damit, dass Elisa erzählt, dass sie von ihren Eltern allumfassend („die erzählen mir dann **alles**, was ((Name Lehrkraft)) gesagt hat“) nach dem Elternabend informiert wird. Die Gruppe dieses Typs eint die Orientierung, informiert zu sein. Dies zeigt sich daran, dass sie in ihren Erzählungen darstellen, dass sie selbst ihre Eltern informieren. Sie streben danach, sich als involviert und informiert zu präsentieren. Im Gegensatz zu dem an Anpassung orientierten Typ 3 problematisieren die Kinder hier nicht, zu wenig informiert zu sein. Dies bedeutet nicht, dass sie nicht auch einmal fordern, noch mehr zu erfahren – deutlich überwiegt jedoch die Darstellung, bereits informiert zu sein.

6.1.3 Vergleichsdimension 3: Nähe/Distanz zwischen Familie und Schule

Über verschiedene Themen hinweg artikulieren die Kinder immer wieder, wie eng das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule für sie ist. Diese Homologie zeigt sich erstens darin, dass sie es kollektiv als sehr positiv rahmen, wenn ihre Eltern bei ihnen in der Schule sind oder etwas mit ihrer Lehrkraft machen. Zweitens dokumentiert sich, dass Eltern und Kinder allumfassend über die Schule informiert sein sollen. Drittens zeigt sich anhand vieler Sequenzen, wie Kinder die Nähe der Mütter bzw. der Eltern zur Schule für sich als Begünstigte zu nutzen wissen, z. B. da ihnen Tätigkeiten erspart bleiben („warum soll ich die ((Elternbriefe)) denn selber lesen?“).

Nähe der Familien zur Schule

Die Orientierung an einer Nähe des Elternhauses zur Grundschule drückt sich bei den Gruppen in einer sehr positiven Bezugnahme auf Familien und Eltern im Kontext Schule aus. So argumentiert das Lacherteam etwa wie folgt: „also ich find (.) es immer gut ähm:: wei::l (.) äh, dann ich so irgendwie dann ein:: Stück von meiner Familie oder ein klei- einen Mensch von meiner Familie (.) dann mit hab, das find ich dann immer [so schön, (.) wei::l] [...] dann habe ich nicht (.) die ganze Zeit (.) meine Klasse:: und die ganze Zeit nur die Lehrerin an der (..) an der Nase, das is voll blöd“. Dieser positive Horizont zeigt sich ebenfalls in den weiteren Gruppen dieses Typs und schließt daran an, dass die Gruppen ihre Eltern als Verbündete anführen (Vergleichsdimension 1).

In der folgenden Passage wird deutlich, wie sich diese Orientierung entfaltet. Auf eine Nachfrage der Interviewerin nach einer Erzählung zu einem Tag, an dem „die“ Mütter im Elterncafé der Schule anwesend waren, beginnen die Kinder zunächst über das Essenmachen zu sprechen und anschließend selbstläufig zu argumentieren, wie gerne sie es haben, wenn die Mütter im Elterncafé und auf dem Schulhof präsent sind.

GRUPPE COMPUTER-STERNE

Interviewerin: Und dann sind die immer hi- ja, könnt ihr mal davon erzählen, wenn die hier in dem Elterncafé sind (.) und ihr seid vielleicht auch hier, könnt ihr da mal von einem Tag erzählen, was da so-

Dafne: Ja, [wenn ich war meistens meine-]

Yussef: [Ich war einmal im Café Eltern drin und habe Essen gegessen, mh:::]

Dafne: Immer, wenn ich meine Mutter meistens da sehe, dann (.) bin ich einfach glücklich, weil ich mag meine Mutter

Interviewerin: mhm, Du magst es

[...]

Bahar: ähm, und wenn meine Mutter hier ist, ähm, dann gehe ich zu ihr ()
(*unverständlich, ein Tisch wird verrückt*)

Yussef: Das ist ()

Interviewerin: () Dann umarmst du sie und küsst sie, wenn sie hier ist?⁷⁴

Bahar: Ja.

Interviewerin: Also, freut ihr euch alle total, wenn die Eltern/

Dafne: [Ja]

Interviewerin: [auch] hier, wenn die Mamas hier sind an der Schule?

Dafne: ((aufgeregt) Ich mag sogar, wenn meine kleine Schwester (.) zu mir kommt und mich umarmt)

Yussef beginnt darüber zu sprechen, dass er einmal im Elterncafé gegessen hat, und rahmt es somit als besonders, dort – ebenso wie die Mütter – Essen zu sich zu nehmen. Dafne entwickelt die als positiv angesprochene Erfahrung mit dem Elterncafé weiter und erzählt generalisierend: „immer, wenn ich meine Mutter meistens da sehe, dann (.) bin ich einfach glücklich“. Auch wenn sie ihre Aussage einschränkt („meistens“), so überwiegt in diesem Redebeitrag doch das starke Gefühl („glücklich“). Bahar ergänzt diese Aussage – ihr genauer Wortlaut ist auf der Audioaufnahme nicht verständlich, da zeitgleich ein Tisch lautstark verrückt wird, aber die Interviewerin wiederholt ihre Worte („Dann umarmst du sie und küsst sie, wenn sie hier ist?“), und Bahar bestätigt dies „(,)ja“. Diese positive Grundstimmung der Gruppe in Bezug auf die Anwesenheit der Mütter in der Schule schließt für Dafne „sogar“ auch ihre kleine Schwester ein. Auch hier wird, vergleichbar zum Umgang mit einer Mutter, auf eine körperliche Nähe verwiesen, wenn die Schülerin von der kleinen Schwester umarmt wird.

Die positive Rahmung der Anwesenheit von Müttern und weiteren Familienmitgliedern in der Schule oder bei schulischen Aktivitäten wie bei Ausflügen, Schul- festen, Klassenfahrten zeigt sich bei allen Gruppen dieses Typs, wenngleich nicht immer so explizit.

75 Unverständliche Sequenz, in der die Interviewerin das zuvor Gesagte wiederholt.

Kinder als Begünstigte

Besonders deutlich tritt die Nähe der Familien zur Schule dann hervor, wenn die Kinder sich selbst auf unterschiedlichen Ebenen als Begünstigte dieses engen Verhältnisses konzipieren. Mütter treten beispielsweise als Beschützerinnen der Kinder auf. Es kommt ganz allgemein „viel Gutes“ dabei raus, wenn Familie und Schule aufeinandertreffen, und die Kinder werden durch die Eltern über schulische Belange informiert. Diese und weitere Ausprägungen der Dimension werden im Folgenden vorgestellt.

Wenn die sich treffen, kommt „Gutes“ für mich dabei raus

Die Orientierung an einem engen Verhältnis ihrer Familien zur Schule drückt sich beispielsweise darin aus, dass die Kinder es befürworten, wenn ihre Mütter sie auf Ausflügen begleiten (positiver Horizont). So erzählen die lustigen Vier davon, dass Kinder davon profitieren, wenn ihre Mütter dabei sind:

GRUPPE DIE LUSTIGEN VIER

Jutta: ja. (.) also ich find es gut, wenn meine Mama dabei is, weil auf manchen Ausflügen gibts so (.) bäh bäh bäh bäh Essen (.) ähm ja (.) und dann hat sie immer entweder was zu Essen oder zu Trinken mit, weil ich sehr viel trinke [...]

Katharina: ja, aber wenns da (.) sie hat doch gesagt manchmal gibts schlechtes Essen und dann (.) nimmt ihre Mutter zum Beispiel irgendwie noch (.) so:: was [son paar Kekse oder]

Auch in anderen Gruppen dieses Typs wird, wenn darüber gesprochen wird, dass Mütter in schulische Angelegenheiten ‚vor Ort‘ involviert sind, davon gesprochen, wie vorteilhaft dies ist (z. B. „Ich gehe immer zu meiner Mutter und da gibt die mir Sandwich“; Computer-Sterne).



Die Gruppen sind auch daran orientiert, die positiven Seiten des Zusammentreffens von Lehrkräften und ihren Eltern darzustellen. Dies drückt sich etwa darin aus, dass sie es als „gut“ bewerten, wenn Familien in der Schule anwesend sind („ich finde es gut, dass Eltern und (.) Mütter und Väter ((mit der Lehrkraft)) (.) über (.) Schulsachen re::den, weil (.) da:: (.) komm::t viel Gutes raus, da kommt (.) fast nie irgendwas schlechtes“; die lustigen Vier). Dabei kommt insofern „Gutes“ für die Kinder heraus, wenn sie etwa gelobt werden („We::nn Papa zum Elternabend ge::ht? (..) und kommt dann ga::nz spät zurück. (.) dann erzählt der mir immer morgens (..) [...] er redet immer mit mir. er sagt ich bin gut und sowas? (.) und bin nie schlecht in der Schule. [...] er ist nett zu mir“; das Lacherteam). Wenn Eltern und Lehrkräfte sich treffen und über „Schulsachen“ sprechen, hat dies somit ebenfalls einen positiven Effekt für diesen Typ. Auch im folgenden Beispiel wird deutlich, dass es für die Kinder positiv ist, wenn die Familien der Schule nahe stehen.

GRUPPE DIE SCHLOSSGESPENSTER

Elena: also was ich ja zu- (.) an- (.) an den Eltern (.) und an den Schule so (..) toll finde, das (.) dass die (.) dass meine Mama und (.) dass es immer Elterngespräch gibt. (.) das gibts Elterngespräch, wo **alle** Eltern zusammen sind, aber es gibts auch welche (.) wo **nur** ((Name Lehrkraft)) und uns- und meine Mama da is also. (..) un- (.)

Linda: ich finds auch ganz toll, dass wir so ne nette Lehrerin haben

Mütter beschützen uns

Eine weitere Ausdifferenzierung dieser Orientierung ist, dass Mütter als Beschützerinnen der Kinder genannt werden. So erzählen die Schlossgespenster davon, dass „n Kind auf dem Schulweg gestohlen“ wurde und sich die Lehrkräfte daher „auch Sorgen machen“ sollten. Die gesamte Gruppe kennt dieses Ereignis und entfaltet kollektiv eine detaillierte Erzählung dazu, die auch Spekulationen über das Geschehene („wahrscheinlich wurde er auch erst mal bedro::ht, dass er jetzt (.) mitkommen muss und so“) beinhaltet. Nach einer längeren Passage greift die Interviewerin steuernd in die Erzählung ein und fragt nach den Erfahrungen der Gruppe mit ihrem Schulweg. In dieser Erzählung drückt sich aus, dass für die Schlossgespenster das „Alleine zur Schule“-Gehen in den Kontext von Risiko und Gefahr gestellt wird, wobei Mütter und Handys Schutz bieten können.

GRUPPE DIE SCHLOSSGESPENSTER

Interviewerin: Wie macht ihr das mit dem Schulweg?

Elena: Also meine Mama, die (...) manchmal habe ich ein bisschen **Angst** (.) beim Schulweg, weil das schon mal passiert ist, bei meiner Freundin, aber die ist wieder zurückgekommen zu ihren Eltern und (.) dann ge::ht (.) meine Mama **geht** mit mir bis zur Ampel, ich wohne nämlich bei der Amselstraße und dann gehe ich den Rest alleine zur Schule. Ich habe ja sowieso ein Handy, da kann ich sie immer anrufen, wenn mir was passiert.

[...]

Das Thema ‚gestohlenes Kind‘ wird bei den Schlossgespenstern immer wieder aufgegriffen, z. B. im Bezug zu der hypothetischen Frage (Szenarien), was es für Kinder bedeuten würde, wenn es einen Zaun zwischen Schule und Familie gäbe (vgl. Kapitel 3.2.2). Hier wird problematisiert, dass es dann zu möglichen Gefahren, besonders für jüngere Kinder, kommen könnte:

GRUPPE DIE SCHLOSSGESPENSTER

Interviewerin: Wie wäre das für euch oder wie fändet ihr das?

Elena: wenn man (.) bei den [Elternabend nicht]

Linda: [wenn da nur] **Kinder** durch können (.) das fänd ich schon blöd, (.) weil wenn man in der **ersten** Klasse is (.) dann (.) **holen** die Eltern (.) einen schon meistens auch nochmal ab (.) und (.) **warten** vielleicht vor der **Kla::sse** (.) um einen zu holen und dann (.) is man ja auch (.) noch sehr **neu** dort. (.) und dann:: kennt man sich auch einfach noch nicht so gut **aus** (.) und dann will man eigentlich (.) eher nicht so, dass man dann da alleine **Rausgehen** muss und wenn dann die Eltern vielleicht (.) äh:: noch grad das andere Kind abholen (.) und dann da nich **ste::hn** (.) und dann **klaut** (.) und dann kommt wer und bedroht einen, das is (.) schon blöd.

Elena: aber die (.) die (.) die die (.) Kinder bedrohen, die können ja auch nich drüber. ((über den Zaun))

Linda: ja::, aber die können dann, wenn du da draußen **ste::hst** und **wa::rtest**, auf deine **Mutter** (.) und die **kommt** nicht. und dann (.) will der dir (.) und wenn du das noch nicht weißt, dass man **nie** mit Fremden mitgehen soll. oder grad vergessen hast, und das dann **ma::chst**, dann is das (.) weil der einen mit Süßigkeiten oder so an::lockt und dann (.) is es schon blöd.

Interviewerin: mhm. (.) mhm (.) [also das wär]

Linda: [deswegen fänd] ich son Zaun blöd

Jemand denkt bei schulischen Belangen mit

Eine weitere Ausdifferenzierung dieser Orientierung an der Nähe der Familien zur Schule findet sich darin, dass Eltern auch über schulische bzw. fachliche Dinge informiert sein sollten. Eltern können z. B. für die Kinder ‚mitdenken‘ (,also **ich**, (.) find's **gu::t**, (.) wenn die zum Beispiel über meine Noten so reden oder, dass::, sie zum Beispiel meiner Mama sagt, was ich noch lernen muss, und was nicht“; die lustigen Vier).

Auch bei den Schlossgespenstern wird hervorgehoben, dass es generell wichtig ist, dass die Eltern wissen, wann Arbeiten geschrieben werden: „bald schreiben wir ja am 12.10. schreiben wir ne Mathearbeit? (.) und (.) wenn [...] (.) da äh war auch n **Brief**. (.) da steht dann drauf, was wir ü::ben können dafür, (.) wo was davon **dran** kommt (.) und das is **auch** sehr wichtig für die Eltern“. Beim Thema Hausaufgaben werden die Eltern von den lustigen Vier als „verantwortlich“ für die Kinder angeführt.

GRUPPE DIE LUSTIGEN VIER

Katharina: ähm (..) ich finde es gu::t, (.) dass die Eltern (.) für einen verantwortlich sind (.) weil (.) und sich kümmern um die Schulsachen, weil (.) hätt man das nicht gemacht und dann fragt man (.) zum Beispiel meine Mutter hat gestern (.) nach dem Basketballtraining gefragt (.) ob ich alle Hausis fertig hab, (.) und dann hab ich gesagt nei::n. (.) weil, weil (.) ja. (..) weil ich die nicht davor machen konnte.

[...]

Maren: meine Mama fragt mich auch immer, ob ich die Hausaufgaben gemacht hab (.) wenn ich sie nicht gemacht hab, muss ich sie zuhause noch fertig machen

[...]

Jutta: achso. (..) stimmt ja. (.) ich finden (.) ich finde (..) gut, dass (.) also wir (.) äh sprechen manchmal so über Schule zuhause beim Abendessen (.) und so:: (.) u::nd (..) ähm (.) das find ich gut (.) weil, dann äh (..) dann (.) fragt meine Mutter auch immer (..) ob ich die Sachen gemacht habe oder (.) oder ob bald ne Arbeit ansteht, weil (.) hätt ich das nicht gesagt und (.) ich hätte (.) vielleicht für die Arbeit nicht geübt, hätt ich da ne schlechte Note bekommen. (.) weil (.) ja. (.) die fragt dann halt.

[...]

Jutta: ähm (.) wir reden auch sehr oft (.) ähm am Abendessen über die Schu::le und dann (.) kommt da. Mama fragt (.) meistens wie wars denn in der Schule. (.) dann sag ich manchmal mittel und manchmal gut, aber schlecht wars noch nie. [...]

Elisa: meine Mama fragt mich immer wenn sie mich vom Hort abholt (.) wies in der Schule war. und danach fragt sie mich (.) hattest du Hausaufgaben? was hast du heute (.) gegessen? im Hort und alle langweilichen Sachen.

Katharina: mhm

Jutta: also [meine]

Katharina: [meine] Mama fragt mich das auch. (.) was gabs denn zum E::ssen, wie wars in der Schule und dann fragt mich noch mein Baba, (.) was gabs denn zu Essen (..) was (.) äh::m

Maren: wann hat jemand den (..) ähm musste ((Name Lehrkraft)) in der Schule schimpfen mit dir oder (.) ähm hast du alle Hausis @

Jutta: ähm. meine Mama (.) fragt äh, ich muss aber meine Hausaufgaben auch manchmal immer abends machen (.) entweder weil ich zum Reiten muss, oder bei einer Freundin war. (.) oder bei [(Lili und Paulchen)] den Stall ausmisten

Elisa: [ähm]

In mehreren aufeinander bezogenen Redezügen stellt die Gruppe in der Sequenz dar, dass es für sie bedeutsam ist, dass die Eltern – insbesondere die Mütter – mitdenken. Die Kinder erklären, dass sie sonst vergessen könnten, für die Schule zu lernen, schlechtere Noten bekommen oder die Hausaufgaben vergessen. Dass die Eltern mit verantwortlich für Schulsachen sind, finden die Kinder „gut“ (s. auch Vergleichsdimension 1).

Lästige Aufgaben an Eltern delegieren

Obwohl die Kinder an einer Nähe der Eltern zur Schule orientiert sind, bedeutet dies nicht unbedingt, dass sie selbst diese Nähe herstellen möchten (negativer

Horizont). In der bereits skizzierten Sequenz der lustigen Vier lässt sich zwischen den Zeilen lesen, dass es auch „langweilich“ sein kann, täglich zuhause über die Schule zu berichten bzw. berichten zu müssen. Dies ist ein sehr bedeutsamer Aspekt in den Erzählungen: Die Kinder selbst positionieren sich als Zuhörende und Empfänger*innen von Informationen (s. o.). Sie befürworten es, wenn (vor allem) ihre Mütter viel von der Schule wissen und sie selbst informiert sind bzw. – rechtzeitig – informiert werden. So wird aber auch z. B. beim Expertenhaufen zunächst dargestellt, wie viel die Gruppe über die Inhalte des Elternabends weiß (Vergleichsdimension 2). Anschließend erklärt die Gruppe, dass sie die Informationen auch aus Elternbriefen haben („äh::m, ja) aber das wissen wir auch von (.) Elternbriefen.“), und es wird erklärt: „obwohl ich mir die nie **durchlese**. [...] [warum] soll ich die denn (selber durchlesen?)“. Diese Distanzierung davon, selbst viel Mühen in die Informationsweitergabe zu stecken, findet sich ebenfalls bei den weiteren Gruppen dieses Typs. Dass Aufgaben an Eltern ‚delegiert‘ werden können, wird als weiterer Vorteil für die Gruppen dargestellt. Im folgenden Beispiel dokumentiert sich etwa – darüber diskutieren die Schlossgespenster in einer selbstläufigen Sequenz –, dass es „nervig“ und störend sein kann, selbst die Familie über Belange der Schule informieren zu müssen:

GRUPPE DIE SCHLOSSGESPENSTER

Interviewerin: wie erfahren denn eure Eltern (.) äh noch (.) was hier in der Schule so alles passiert oder (.) die Oma? wie erfährt die da-

Linda: durch **uns**, wenn wir das **erzählen**. meine Oma fragt mich zum Beispiel **immer** (.) na wie wars denn in der Schule. und mein Papa fragt mich das auch immer. und manchmal nervts mich dann total und dann sag ich einfach nur gu::t

Elena: ja:: ich (.) [bei mir auch]

Linda: [aber dann nervt] der mich noch weiter, indem er sagt (.) was habt ihr denn **gemacht**?

Emma: ja, ja ja.

Linda: dann sag ich (.) meis- oft, (.) habs:: wieder vergessen.

Elena: oder ich sag (.) Deutsch und Mathe ham wir gemacht, das wars

Linda: ich sag dann hab ich **verge::ssen**. (.)

Elena: weil manchmal hab ich überhaupt gar keine Lust daz- (.) zu erzählen was ich gemacht hab, wenn ich es schon jemandem **erzählt** hab. zum Beispiel meiner Mama, und dann fragt mich mein Papa **nochmal** wenn er nach Hause kommt (.) und dann sag ich (.) äh **ja**, mir wars in der Schule gut, wir ham Deutsch und Mathe gemacht und dann bin ich einfach im Zimmer gegangen. (.) ich hab keine Lust das alles (.) nochmal zu erzählen.

Linda: jedenfalls fragt der das mich fast jeden A::bend

Emma: aber mein Papa macht das nicht nicht so oft. (..) weil (.) er weiß schon, dass (.) dass mir das ne::rvt @ aber Mama weiß das nicht

Interviewerin: die fragt das auch immer?

Emma: ((leidend) ja:: immer.)

Dass es für Kinder auch lästig sein kann, selbst als Vermittler*innen zwischen Schule und Familie agieren zu müssen, dokumentiert sich auch in weiteren Gruppen. So wird beim Lacherteam erklärt, dass es ‚nerven‘ kann, wenn die Kinder selbst gefragt werden („und ähm, das wär schlecht für mich. weil die Eltern müssen ja auch immer erfahren, wie es in der Schule wär, wenn (.) dies dann nicht wissen, dann fragen (.) ja dich (.) mich die immer ab und (..) ja das nervt halt“).

Die Kinder sind auf vielfältige Art und Weise an der Nähe ihrer Familien zur Schule orientiert. Sie stellen heraus, dass sie davon profitieren, da etwas „Gutes“ für sie dabei herauskommt, wenn es Kontakt zwischen Eltern und Lehrkräften gibt oder die Eltern für sie mitdenken. Als positiver Horizont wird auch hervorgehoben, dass Eltern Aufgaben übernehmen können. Die Nähe der Familien zur Schule bietet eine Voraussetzung hierfür.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE:

HANDLUNGSLEITENDE ORIENTIERUNGEN TYP 1

Der Typ 1 *Einbezug und Informiertsein – Orientierung an Involvierung* wird im Folgenden vor dem Hintergrund der Differenzenerfahrung Kind(er)sein entlang seiner zentralen kollektiven Orientierungen mit Blick auf die Involvierung in die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule dargestellt. Wie gehen die Gruppen mit diesem Handlungsproblem um? Woran sind sie in ihren Handlungen orientiert?

Vergleichsdimension 1: Kindsein/Erwachsenensein

In den Erzählungen der Gruppen zur Gestaltung des Verhältnisses Familie – Grundschule zeigt sich, dass die Gruppen an einer *Ähnlichkeit von Erwachsenen und Kindern orientiert* sind. Das bedeutet nicht, dass die Kinder die Dualität von Kindern und Erwachsenen in ihren kollektiven Orientierungen auflösen; sie betonen in ihren Erzählungen jedoch zahlreiche Korrespondenzen: Kinder und Erwachsene – insbesondere Mütter bzw. Eltern – machen demnach in der Logik dieser Orientierung nicht so unterschiedliche Erfahrungen zwischen Familie und Grundschule, wie dies etwa die zwei anderen Typen darstellen. Dies zeigt sich z. B. darin, dass Eltern ähnliche Interessen an schulischen Belangen zugeschrieben werden wie die, die sie selbst als Kinder haben („die sind ja auch neugierig, genauso wie wir“). Diese Orientierung an einem engen Miteinander-verbunden-Sein ist grundlegend für den Typ und zeigt sich auch auf den anderen Vergleichsdimensionen, etwa wenn die Kinder ihre Eltern als Mitverantwortliche für das Mitdenken bei Hausaufgaben anführen.

Vergleichsdimension 2: Partizipation: Einbeziehung/Information

Die Gruppen stellen sich als in den Informationsfluss zwischen Familie und Schule stark eingebunden dar. Statt z. B. beim Thema Elternabend auf Nicht-Wissen zu referieren, sind die Gruppen daran orientiert, anzuzeigen, dass sie über ‚alles‘ informiert werden („dann gehn sie ((die Eltern)) mit [mir] halt immer die (.) alle Situation [durch]“). Die *Orientierung an Informiertsein* zeigt sich darin, dass die Gruppen ihr eigenes Wissen über Abläufe der Zusammenkünfte ihrer Familien mit der Schule und ihre Informationen zu diesen darstellen – auch wenn sie selbst nicht anwesend sind. Es dokumentiert sich auch, dass sie zugleich Informationen an die Familie respektive die Schule weitergeben (z. B. wenn sie ihre Eltern informieren und von diesen danach gefragt werden, wie es in der Schule so war).



Vergleichsdimension 3: Nähe/Distanz zwischen Familie und Schule

Gruppen dieses Typs sind im Umgang mit dem genannten Orientierungsproblem an der *Nähe ihrer Familien zur Schule* orientiert. Sowohl die physische Anwesenheit der Eltern – insbesondere der Mütter – in der Schule erscheint als positiver Horizont als auch die allumfassende Information der Familien über schulische Belange. So beschreiben sie z. B., dass es sie ‚glücklich‘ macht, wenn Familienmitglieder in der Schule sind. Die Gruppen schätzen die Realisierungsmöglichkeit dieser Orientierung dabei als gut ein; dies zeigt sich darin, dass sie von vielfältigen Formen des Kontakts berichten können und sich dabei als Begünstigte dieser Situationen konzipieren („da:: (:) komm::t viel Gutes raus“). Zu diesen Vorzügen gehört auch, dass sie daran orientiert sind, dass für sie bei schulischen Angelegenheiten mitgedacht wird (z. B. Erinnerungen der Mütter an die Hausaufgaben) oder ein enges Verhältnis zwischen Schule und Familie für Schutz auf dem Schulweg sorgt. Ihre starke Stellung in Bezug auf den Informationsfluss zwischen beiden Systemen kann für sie jedoch auch lästig sein. Die Nähe zwischen Familie und Schule ermöglicht es allerdings, derartige als lästig markierte Aufgaben an die Eltern zu delegieren.

6.2 Typ 2: Sich-Entziehen und Separation – Orientierung an Abgrenzung

Die Handlungsorientierungen des an Involvierung orientierten Typs sind maximal kontrastiv zu den Handlungsmodi von Typ 2 *Sich-Entziehen und Separation – Orientierung an Abgrenzung*. Der sinngenetische Typ 2 wird von den vier Gruppen *coole Gang*, *Ponyhof*, *Rabauken-Spinner* und dem *bunten Team* repräsentiert, d. h. von insgesamt 17 Kindern. Es ist typisch, dass die eigene Beteiligung bei Kontakten zwischen Elternhaus und Schule auf ambivalente Art und Weise verhandelt wird: Die eigene Beteiligung wird einerseits als positiv beschrieben – hier bekommt man etwas über sich mit –, andererseits wird die Erzählung zu solchen Erlebnissen besonders genutzt, um darzustellen, wie man sich diesen entziehen kann. Eine solche Orientierung an Abgrenzung ist spezifisch für Gruppen dieses

Typs und zeigt sich etwa darin, dass verschiedene Strategien angeführt werden, um – als unangenehm empfundenen – Situationen zu entkommen, in denen ihre Eltern und Lehrkräfte aufeinandertreffen. Bei solchen Begegnungen beweisen die Kinder Geschick: Sie separieren sich z. B. durch Verstecken oder indem sie nur „ja. ja. ja.“ sagen. Die Charakteristika dieses Typs werden im Folgenden entlang der Vergleichsdimensionen vorgestellt.

6.2.1 Vergleichsdimension 1: Kindsein/Erwachsenesein

Während für den an Involvierung orientierten Typ 1 Eltern Verbündete sind, wenn diese mit Lehrkräften zusammentreffen, trifft dies nicht für den an Abgrenzung orientierten Typ 2 zu. Erwachsene werden in Situationen des Aufeinandertreffens deutlich machtvoller entworfen und sind für diesen Typ unangenehm („wenn man die Lehrerin trifft, dann muss man **weg**“). Dies geht mit der Orientierung einher, dass die Lehrkraft die Deutungshoheit hat („was der Lehrer hatte, hat am richtigsten gestimmt“).

Kontaktsituationen zwischen Erwachsenen aus Familie und Schule sind unangenehm

Wenn Gruppen des an Abgrenzung orientierten Typs über Situationen erzählen, in denen Lehrkräfte und Eltern miteinander sprechen, so entwerfen sie die Erwachsenen als unangenehm bis bedrohlich. Das bunte Team erklärt bereits bei der Eröffnungsfrage, dass sie immer „Angst“ haben, wenn ihre Lehrkraft mit den Eltern spricht.

GRUPPE DAS BUNTE TEAM

Interviewerin: Was wir euch jetzt auch mal fragen wollten, noch das andere Thema, ist die Frage, was ihr denn für Erfahrungen damit gemacht habt, wenn jetzt Leute von euch von zuhause, das ist jetzt mal euer Zuhause, und Leute von euch aus der Schule so Erwachsene oder so, wenn die was miteinander zu tun haben. Ja erzählt mal. Nicht melden, einfach losreden.

Flo: also da::s äh hier (..) das (.) is zum Beispiel bei:: sonem (.) Elterntag sag ich mal (..) also ich find das (.) eigentlich ganz coo::l-aber doch (.) irgendwie nich so:: toll.

Nathan: also

Flo: weil, dann (.) sprechen die Eltern immer über die Erlebnisse bei mir zuhause, wenn man mal nicht ((mit hoher Stimme) so::) (.) [ähm nett war dann]

Sara: [eine (darfst du noch)]

Flo: (.) dann erfahren die Lehrer alles und werden nur noch strenger, dass (.) is dann nicht so toll

Luka: [dass man]

Nathan: [ja:: und] wenn die Eltern dann beide da sind (.) ja, dann (.) da hat immer Angst, dass (.) dass die Lehrer irgendwas erzählen (.) was vielleicht du falsch gemacht hättest (.) dass du dann bisschen (.) zuhause dann Ärger bekommst, weißte, dass du dann (.) Ärger bekommst

Ausgehend von dem Stimulus der Interviewerin, wird von den Kindern sogleich auf eine erste potentiell gefährliche Situation verwiesen, die mögliche negative Konsequenzen für sie haben kann: den „Elterntag“. Mögliches nicht so „nett[es]“ Verhalten zuhause („bei mir zuhause“) kann hier an die Lehrkraft ‚verraten‘ werden. Dies wiederum kann dazu führen, dass die Lehrkraft ihr Verhalten in der Schule zu Ungunsten der Kinder verändert („werden nur noch strenger“). Zudem wird eine zweite potentiell gefährliche Situation ins Spiel gebracht, die ebenfalls negative Konsequenzen nach sich ziehen kann: Die Eltern könnten etwas von der Lehrkraft erfahren („was vielleicht du falsch gemacht hättest“), und daran anschließend könnte es Ärger zuhause geben. Es werden starke und negativ besetzte Begriffe verwendet: „strenger“, „Angst“, „Ärger“, „falsch“. Diese drehen sich um die Sorge, dass in Gesprächen beider Parteien (Lehrkräfte/Eltern) etwas Negatives ‚herauskommen könnte‘ (fehlerhaftes, zu beanstandendes Verhalten). Hierin dokumentiert sich die Orientierung an bedrohlichen Erwachsenen sowohl in der Schule als auch zuhause. Von Eltern als Verbündeten (vgl. Kapitel 6.1) in solchen Situationen spricht der Typ 2 *Sich-Entziehen und Separation – Orientierung an Abgrenzung nicht*.

In den kollektiven Orientierungen zeigt sich, dass die Kinder dabei nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Eltern als potentiell bedrohliche Akteure konzipieren. So erklären die Rabauken-Spinner vergleichbar zum obigen Beispiel, dass Eltern auch bestrafen können („nämlich [dann (.) krieg ich immer Ärger])“ und dass auch die Lehrkraft besser nicht alles wissen sollte, wie das folgende Beispiel zeigt:

GRUPPE RABAUKEN-SPINNER

Interviewerin: Und könnt ihr mal darüber diskutieren, gab es denn schon mal, dass sie sich getroffen haben und ihr fandet das richtig gut, dass sie was miteinander gemacht haben? So, //hm, nö// die Erwachsenen.

[...]

Markus: [jaja jaja. bei mi::r] fand ich noch **nie** gut. (.) weil dann erzählt die ((Name Lehrkraft)) **immer** meinen Eltern (.) was ich (.) **falsch** gemacht hab und (.) weil ich manchmal (.) manchmal (.) nicht so gut benehme (..) nämlich [dann (.) krieg ich **immer** Ärger]

Valentin: [du musst jetzt ()]

Emil: das darf die ((Name Lehrkraft)) nicht hören Junge. (.) die @steht glaub ich vor der Tür@

Interviewerin: ich guck mal kurz. (4) (öffnet die Tür) ne. (.) die gibt glaub ich Deutschunterricht

Valentin: ja. Deutsch.

Interviewerin: ((flüsternd) und ich sags ihr auch nicht weiter)

Emil: ((flüsternd) okay danke)

Situationen des Kontakts zwischen Eltern und Lehrkräften stellen sich für die Kinder also als potentiell gefährlich bzw. riskant dar. Bislang zumindest einer Partei (der Lehrkraft / den Eltern) nicht bekanntes Wissen kann, so die Kinder, gegen sie verwendet werden. Sie könnten Ärger bekommen, oder etwas könnte

ans Licht kommen. Die Rabauken-Spinner erzählen passend dazu ihre Ängste im Flüsterton, um nicht von der Lehrkraft ertappt zu werden, die vermeintlich vor der Tür des Raums steht, in dem das Interview geführt wird. Auch die Erfahrungen, von denen die Gruppe Ponyhof berichtet, schließen an das geteilte unangenehme Gefühl an:

GRUPPE PONYHOF

Kira: und das is so (.) das is so irgendwie (.) peinlich, weil (.) man will ja alles richtig machen und wenn man dann vom Lehrer gesagt kriegt (.) was man besser machen kann, dann ist das irgendwie peinlich (...)

[...]

Laura: das is immer so leise, das is man gar nicht gewohnt, ne?

Dieses Gefühl der Peinlichkeit und Stille geht damit einher, dass die Kinder sich vielfach als Beurteilte in den beschriebenen Situationen verstehen, als Personen, über die gesprochen wird und über die etwas Negatives herauskommen könnte („dann erfahren die Lehrer alles“; das bunte Team). Dieses Wissen kann sich sowohl auf das Verhalten der Kinder („weil ich manchmal- (.) [...] nicht so gut benehme“; Rabauken-Spinner), aber auch auf die zu verbessernde schulische Leistung der Kinder beziehen („wenn man dann vom Lehrer gesagt kriegt (.) was man besser machen kann“; Ponyhof).

Erwachsene sind machtvoll

Zusätzlich zu den bereits genannten Aspekten erscheinen Erwachsene in den Darstellungen der Kinder als machtvoll. Dies dokumentiert sich darin, dass Erwachsene als Gatekeeper agieren können („zum Beispiel (...) wenns um (.) weiterführende Schule geht. (.) da bei meinem Bruder war (.) äh (.) da war (.) der ((Name Schulleitung)) letztens halt da. (..) weil der ne (...) Realschul (.) Empfehlung hatte, aber (.) der der is jetzt doch auf n Gymnasium gekommen (.) weil der ((Name Schulleitung)) hat ihm aufgeschrieben (..) also hat meinem Vater aufgeschrieben (.) dass er (.) doch noch (.) in (..) vielleicht (.) so aufs Niveau vom (.) Gymnasium schaffen würde“; Rabauken-Spinner). Die Orientierung drückt sich auch darin aus, dass Erwachsene als Wissende gesehen werden. So erzählt die Gruppe Ponyhof im Folgenden davon, wie Beurteilungszettel für das LSE-Gespräch im Vorfeld ausgefüllt und beim Gespräch besprochen wurden.

GRUPPE PONYHOF

Laura: ja:: und das mu- was man alles gut kann (..) gelb unterstreichen, wenn mans (.) nicht gut kann rot unterstreichen. (.) und das hat die ((Name Lehrkraft)) auch auf nen Zettel gemacht. und bei::m (.) Eltern-Schüler-Lehrer-Gespräch haben wir das dann verglichen. die Zettel.

Kira: [und]

Katja: [ja] wir ham geguckt was dann (.) also das was der Lehrer eigentlich hätte war (.) halt eigentlich am richtigsten gestimmt, weil die Mama wusste halt einfach nicht

was sie **ankreuzen** (..) soll, weil sie guckt ja (..) doch die guck- die (..) durchwühlt **oft** meinen Ranzen (..) also:: jetzt nicht so, aber ähm, die guckt halt im Mäppchen und wenn äh (..) lose Zettel sin, die ich vielleicht noch brauche:: (..) dann tut sie die halt immer @ raus@ (..)

Die Gruppe Ponyhof markiert mit der Formulierung „also das was der Lehrer eigentlich hätte war (..) halt eigentlich am **richtigsten** gestimmt“ deutlich, dass die Einschätzung der Lehrkraft bedeutsam ist und ‚zählt‘. Auch die Einschätzung der Mutter wird als relevant verhandelt („weil die Mama wusste halt einfach nicht was sie **ankreuzen** (..) soll“). Katja überlegt, wieso die Mutter zu einer fehlerhaften Beurteilung kommen konnte. Die eigene Selbsteinschätzung hingegen wird nicht weiter ausgeführt. Die Deutungshoheit der Lehrkraft über die Leistung der Schüler*innen und über die Bewertung der Mutter, die hier als Unwissende dargestellt wird, scheint unhinterfragbar zu sein. Zugleich gibt es offensichtlich eine korrekte und weniger korrekte Einschätzung; die Unterstreichungen der Lehrkraft auf einem Zettel werden als „am richtigsten“ klassifiziert. Zudem wird beschrieben, dass die Mutter oft den Ranzen von Katja „durchwühlt“ und in ihr Mäppchen schaut – auch hier tritt ein machtvoller Erwachsener in Erscheinung, der die Schulsachen der Kinder inspiziert.

Verstecken und Alleinsein

Die Kinder verwenden in ihren Beschreibungen, wie gezeigt, oftmals den Begriff „peinlich“ (s. u. „das ist mir peinlich irgendwie, (..) unsere] Lehrerin oder (..) jemanden zu treffen“; die coole Gang). Vor diesem Hintergrund erklärt sich, dass dieser Typ bemüht ist, solche Zusammentreffen zu umgehen. Dies dokumentiert sich in verschiedenen Erzählungen.

In der Eingangssequenz der coolen Gang werden zunächst verschiedene Formen des Zusammentreffens zwischen Eltern und Lehrkraft angeführt. Theo erwähnt, dass die Lehrkraft im Supermarkt angetroffen wurde. Daraufhin entwickelt sich eine kurze Diskussion in der Gruppe, die im Nachfrageteil wieder aufgegriffen wird.

GRUPPE DIE COOLE GANG

Interviewerin: ich mach mir ‚n paar Notizen, aber ihr könnt einfach (..) ihr könnt einfach erzählen.

Lara: bei Klassenfesten,

[..]

Theo: [die meisten treffen wir] im Supermarkt manchmal, (..) //mhm//

Peter: oh:::, das war blöd, (..) ich bin weggerannt als ich ((Name Lehrkraft)) gesehen hab [...] (..) das ist nie gut gegangen, (..) ((Name Lehrkraft)) in solchen Läden treffen,

Theo: [wenn man sich trifft,]

Peter: wenn man die Lehrerin (..) trifft, dann muss man **weg**

Die Erwähnung des Supermarktes hat propositionalen Gehalt für die Gruppe. Zunächst wird erklärt, dass Treffen im Supermarkt mit der Lehrkraft „blöd“ gewesen seien und Peter „weggerannt“ sei, da es „nie gutgegangen“ sei. Im gemeinsamen Sprechen wird der Erfahrungshintergrund validiert: „wenn man die Lehrerin (.) trifft, dann muss man **weg**“. Mit der Aussage, dass man als Kind wegrennen muss, sobald man die Lehrkraft außerhalb der Schule sieht, wird die negative Rahmung eines Zusammentreffens mit der Lehrkraft über den Supermarkt hinaus generalisiert. Demnach muss man *immer* weg, wenn man die Lehrkraft (außerhalb der Schule) sieht.

Im Nachfrageteil nimmt die Interviewerin noch einmal auf diese Situation Bezug. Daraufhin entwickelt sich ein Diskursverlauf.

GRUPPE DIE COOLE GANG

Interviewerin: Ihr hattet noch erzählt, dass ihr euch auch manchmal im Supermarkt trefft. Wir haben jetzt hier keinen Supermarkt. Wie ist denn das für euch, wenn ihr euch jetzt hier alle zusammen im Supermarkt trefft?

Lara: be::scheue::rt,

Marie: [() so vor, dann hab ich mich einfach hinter den Einkäufen, (.) versteckt,]

Peter: [wie gesagt, (.) ich bin weggelaufen.]

[...]

Marie: jah::, weil meine Eltern dann mit der ((Name Lehrkraft)) geredet haben, und ich dann, () ging mit den () endlich weg, und **dann**, (.) laufe ich wahrscheinlich der ((Name Lehrkraft)) **genau** in die Arme,

[...] ((Ela erzählt davon, dass sie mit ihrer Cousine einkaufen war)) [...]

Ela: [ja aber das ist mir peinlich irgendwie, (.) unsere] Lehrerin oder (.) jemanden zu treffen,

Interviewerin: mhm, (.) das wär dann, (.) aber warum? (.) was wäre dir peinlich?

Ela: das wär, (.) irgendwie, (.) blöd,

Interviewerin: blö:d? (.) okay. (...) aber was wär denn, ähm, blöd da dran, wenn ihr die im Supermarkt trefft zum Beispiel?

Ela: alleine, irgendwie, so ohne Eltern,

Die Interviewerin fragt in dieser Sequenz nach einer Bewertung des Aufeinandertreffens mit der Lehrkraft im spezifischen Setting „Supermarkt“. Ihrer Aufforderung wird nachgekommen und solch ein Treffen als „be::scheue::rt“ evaluiert. Marie erzählt, dass sie sich im Supermarkt „einfach hinter den Einkäufen, (.) versteckt“ hat, und Peter bestätigt: „wie gesagt, (.) ich bin weggelaufen“.

Auch Ela knüpft an diesen Erfahrungshintergrund an und erzählt davon, dass sie ebenfalls einkaufen war und die Lehrkraft im Supermarkt getroffen hat. Auch durch diese Sequenz zieht sich die Grundstimmung der Gruppe: Ela bewertet die Situation als „peinlich irgendwie“ und „irgendwie, (.) blöd“. „Irgendwie“ kennzeichnet ein unspezifisches, aber in der Verknüpfung mit „blöd“ eindeutig negatives Gefühl. Die Begriffe „wegrennen“, „verstecken“, „blöd“, „peinlich“

und „bescheuert“ weisen deutlich darauf hin, dass es ein Zusammentreffen mit der Lehrkraft im Supermarkt und damit außerhalb der Schule zu vermeiden gilt, gekoppelt am Ende der Sequenz an „alleine“ und „ohne“, wenn Ela ausführt: „alleine irgendwie, so ohne Eltern“.



In ähnlicher, aber nicht so drastischer Weise formuliert die Gruppe Ponyhof ebenfalls ein Unbehagen, wenn die Kinder außerhalb der Schule auf ihre Lehrkraft treffen. Dies drückt sich z. B. in einer verwunderten Nachfrage von Laura aus: „Ist dir das nicht immer peinlich? [...] Wenn du deine Lehrerin da ((zu Hause)) siehst?“

In der folgenden Sequenz spricht die Gruppe Ponyhof über ihre Erfahrungen beim LSE-Gespräch in der Schule und führt an, dass es „übelst ko::misch“ ist, dort ohne weitere Schüler*innen zu sitzen.

GRUPPE PONYHOF

Interviewerin: Wie **war** denn das für [euch]

Laura: [ja]

Interviewerin: könnt ihr mal erzählen?

Laura: das is übelst ko::misch (..) **komisch** da zu sitzen. (.) und **keine** anderen Schüler und meine Eltern sind dabei.

Katja: [es kommt einem so **leise** vor]

Kira: [mit den andern Schülern] ist viel besser

Laura: **ja** und dann sollte man (..) ((leise) nur über die **guten** Sachen reden) (..) ja::, weil sonst is es irgendwie **peinlich** für einen selbst.

Katja: **ja**, aber immer noch besser als (.) ganz alleine.

Laura: einmal

Katja: und deshalb [wärs gut ()]

Laura: [da hat jemand gesagt] weil du immer so husch husch machst. (..) und da::: ähm (..) da:: (..) halt da:: (..) un::d dann (..) da hast du übrigens auch noch husch husch gemacht, Katja (..) ich war immer froh, dass ich dich noch ha::be @(.)@ und dann (.) äh wollt ich nicht zugeben, dass ich **weiß**, warum des da is. (.) und dann: (.) hab ich halt gesagt (.) warum be- hat sie halt gesagt warum bist du hier. hab ich gesagt, (.) weil du so wollte, dass ich **hier** hin kommen will. und warum wollt ich das wir her kommen () (.) hat meine Mama gesagt. und am Ende hab ich noch gesagt, weil ich zu schnell mache. irgendwann (...) ich wollte (.) ich wollte erstmal weg. was ich **komisch** fand, am Ende durft ich, musst ich **Raus**gehn.

Kira: ja [ich auch]

Milena: [weil] meine Eltern alleine was reden wollten

Katja: ja:: dann **mussten** wir, da war mir voll langweilig. (.) ne **halbe** Stunde lang warten

Lauras erste Aussage zum Gespräch ist eine Bewertung: „das is übelst ko::misch (..) **komisch** da zu sitzen. (.) und **keine** anderen Schüler und meine Eltern sind dabei“. Darin drückt sich der negative Gegenhorizont aus, das Alleinsein mit der Lehrkraft und den Eltern. Allein zu sein bedeutet in diesem Zusammenhang, ohne andere Schüler*innen zu sein, was im Kontext der Schule und im Zusammentreffen mit der Lehrkraft als nicht alltäglich, als „komisch“ bezeichnet wird und mit „es kommt einem so **leise** vor“ noch einmal ‚besondert‘ wird. Die Anwesenheit der Eltern ändert nichts an der Beschreibung, ‚allein zu sein‘ – im Unterschied zu dem an Involvierung orientierten Typ 1, der Eltern als Verbündete konzipiert (vgl. Kapitel 6.1). Laura stimmt der Aussage von Kira zunächst mit einem deutlichen „**ja**“ zu und fordert: „**ja** und dann sollte man (..) ((leise) nur über die **guten** Sachen reden) (..) ja::, weil sonst is es irgendwie **peinlich** für einen selbst“. Peinlich ist also nicht nur, alleine zu sein, sondern auch zu hören, wie und was über einen gesprochen wird. Das Alleinsein hat damit eine doppelte Bedeutung: Nicht nur ist man der/die einziger Schüler*in im Raum, man ist auch alleine Gesprächsgegenstand. Die weiteren Beteiligten, Lehrkraft und Eltern(teil), erzählen (gute oder schlechte) Sachen. In Katjas anschließender Bewertung „**ja**, aber immer noch besser als (.) ganz alleine“ wird ein weiteres Szenario skizziert. Mit der Lehrkraft wäre man ‚ganz alleine‘, mit den Eltern hingegen ist man im Evaluationskontext LSE-Gespräch etwas weniger alleine.

Laura erzählt währenddessen weiter, dass über sie gesagt wurde, sie würde immer „husch husch“ machen. Sie war glücklich, dass im LSE-Gespräch das Gleiche über Katja gesagt wurde. In dieser Sequenz spricht sie sehr schnell, abgehakt und lachend. Allein zu sein (bzw. hier: die Einzige zu sein) wird auch hier als negativer Gegenhorizont eingeführt. Dieser kann durchbrochen werden, wenn über andere, in der Situation nicht anwesende Schüler*innen das Gleiche gesagt wird. Beide Schülerinnen werden hier als ‚Husch-Husch-Kinder‘ adressiert; diese Ansprache wird unhinterfragt angenommen und später von Laura als „weil ich zu schnell mache“ noch einmal aufgenommen.

Laura wirft nun eine neue Thematik auf („was ich **komisch** fand, am Ende durft ich, musst ich **Rausgehen**“), die auch an die Erfahrungshintergründe der anderen Mädchen anknüpft („ja [ich auch] [...] [weil] meine Eltern alleine was reden wollten“).

In der Formulierung zeigt sich zunächst die Grenze der Handlungsmöglichkeiten. „Durft ich“ verweist zunächst auf einen geäußerten Wunsch oder das Angebot verschiedener Optionen (dableiben oder gehen). Dies wird jedoch schnell zurückgenommen und mit „musst ich **Rausgehn**“ ersetzt. Katja schließt laut an das Erzählte an („ja: dann **mussten** wir [...] ne **halbe** Stunde lang warten“) und bewertet diese Situation mit „langweilig“. Dass die Kinder durch das ‚Rausgehen‘ den weiteren Gesprächsverlauf nicht mitbekommen, wird hingegen nicht problematisiert. Auffällig ist auch hier der Kontrast zu den Gruppen des an Involvement orientierten Typs 1 (vgl. Kapitel 6.1), bei denen die Kinder ihre eigene Informiertheit betonen, während hier hervorgehoben wird, dass Eltern und Lehrkräfte „alleine was reden wollten“.

6.2.2 Vergleichsdimension 2: Partizipation: Einbeziehung/Information

Die Kinder dieses Typs rahmen ihre eigene Beteiligung bei Kontakten zwischen Elternhaus und Schule ebenfalls auf ambivalente Art und Weise: Einerseits finden sie es positiv, etwas über sich mitzubekommen, andererseits werden entsprechende Erlebnisse jedoch vielfach als „langweilig“ gerahmt, und die Orientierung, sich diesen Situationen zu entziehen bzw. entziehen zu können, tritt konturiert hervor („und gehen, (.) das ist ist das Geilste, wenn man gehen muss“; die coole Gang).

Sich-Entziehen aus ‚langweiligen‘ Gesprächen

Das Zusammentreffen zwischen Lehrkräften und Eltern wird vielfach als ‚überflüssig‘ beschrieben (sofern diese nicht als bedrohlich markiert werden, s. o.). So erzählt Luka vom bunten Team über einen Nachmittag für Familien an der Grundschule „für mich wars (.) langweilig [...] ich bin eingeschlafen“. Die anderen Kinder steigen daraufhin ein und ergänzen unisono: da „hab ich mich auf die Couch gelegt und bin eingenicht“ und „uns is dann auch immer so langweilig, mir und meiner Schwester. [...] sitzen wir da einfach nur rum“. Dass Kontaktsituationen zwischen Lehrkraft und Eltern als nicht sonderlich relevant gekennzeichnet werden, ist typimmanent. Auch in der folgenden Sequenz unterscheiden die Rabauken-Spinner beim Thema LSE-Gespräch zwischen „coole[n] Sachen“ und „Mist“.

GRUPPE RABAUKEN-SPINNER

Interviewerin: Könnt ihr mal ein bisschen darüber diskutieren, was macht ihr eigentlich, wenn ihr dann da seid?

Emil: es ist einfach nur (.) irgendwie **langweilig** @

Interviewerin: echt? @okay@

Emil: ((räuspert sich)) (..) äh::m (..) man kriegt was erzä::hlt, keine Ahnung was für'n **Mist** da is

Markus: ((lauter) ja, aber manchmal kriegt man auch coole Sachen erzählt.)

Emil: ja, manchmal auch aber (..)

Interviewerin: mhm (..) @ aber (.) ich weiß nicht, was macht **ihr** denn dabei? also macht ihr da [was oder?]

Markus: also ich

Emil: [also **echt**] langweilen

Markus: also ich

Interviewerin: okay @

Valentin: [das:: find ich schö::n]

Emil: [also ich. Also ich nehm mir meistens n Blatt] (.) ich nehm mir meistens n Blatt n **Stift** und mal.

Markus: was denn. oder, oder? (.) oder (.) da **freu** ich mich einfach auf lesen (.) hör nicht zu, mein bester Freund. (.) hat sich dann einfach (.) beim Eltern (.) Gespräch gemacht, er hat nur gesagt (.) ja. ja. ja

Valentin: ((lacht sehr hoch) @)

Markus: mit so ein

Emil: ((langsam) Fa::rin war das)

Interviewerin: Aber was glaubt ihr, warum seid ihr dann da dabei bei so einem Gespräch?

Emil: hehe, weil wir es müssen

Markus: ((schnell) weils **langweilig** ist (.) weils langweilig is, deshalb sind wir dabei. dabei weils langweilig is.)

Interviewerin: Okay. Also fändet ihr das eigentlich gar nicht so gut, dieses Gespräch, oder?

Markus: nö::, das lang[weilig]

Emil: [ne::] das is einfach ega::!

Interviewerin: egal. (..) okay. (..) ah es bringt (.) auch nix so richtig viel? (.) aber ich finds (.) weil wir hattens früher **auch** nie, also wir ham halt immer nur n **Zeugnis** bekommen und (.) die **Eltern** haben sich halt mit den Lehrern über die Noten unterhalten. (..) und dann dacht ich mir so, joa, is eigentlich cool, wenn jetzt (.) man als Schüler auch mal **dabei** sein kann [aber]

Markus: ((mit hoher Stimme) [aber das is schei::ße. (.) da di- (.) die la::bern da] (.) ich hör **nie** zu.)

Emil: Wir haben einfach keine Ahnung.

Interviewerin: Aber sagt ihr selber denn gar nichts dabei?

Markus: Nöööö.

Emil: Na ja, ja. Nur wenn die mich fragen.

Die Interviewerin versucht in dieser Sequenz eine Erzählung oder einen Bericht zum LSE-Gespräch anzuregen, aber Emil bringt sogleich eine Bewertung vor, die den weiteren Verlauf der Sequenz bestimmt. Er bezeichnet die LSE-Gespräche als langweilig, und die Inhalte, die dort vermittelt werden, werden so gerahmt, dass man sich damit nicht auseinandersetzen will („man kriegt was erzä::hlt, keine Ahnung was fürn **Mist** da is“). Sie scheinen nicht relevant für Emil. Markus steigt auf diese Proposition ein und geht in Opposition („ja, aber manchmal kriegt man auch coole Sachen erzählt“). Diese Versuche, die Gespräche anders als nur als langweilig und als ‚Mist‘ zu rahmen, finden sich noch drei Mal bei Valentin und Markus. Emil wird hier aber zum Gesprächsführer und bestimmt fortan den Diskursverlauf, indem er langsam und ruhig sprechend erklärt, dass er sich aus der langweiligen Situation des LSE-Gesprächs insofern entzieht, als er zu malen beginnt.

Nun steigt die Dramaturgie in der Diskussion: Es folgt eine Validierung durch Markus („was denn. oder, oder?“) und in lachender Weise auch durch Valentin („((lacht sehr hoch) @“). Es werden weitere Vermeidungstaktiken oder Beschäftigungen angeführt, wie „lesen“ und „Ja. Ja. Ja.“ sagen, die ebenso wie das Malen zeigen, wie gleichgültig das Geschehen aus Sicht der Gruppe einzustufen ist bzw. wie irrelevant ihre Position für den Fortgang des Gesprächs zu sein scheint. Ausgehend von divergierenden Positionen, ist sich die Gruppe nun einig: LSE-Gespräche sind „langweilig“, „ega::l“ und „schei::ße (.) da di- (.) die la::bern da (.) ich hör **nie** zu“. Die Kinder selbst geben an, nur zu sprechen, wenn sie direkt angesprochen bzw. gefragt werden.

Das Lehrer-Schüler-Elterngespräch: Alle Beteiligten haben ein gemeinsames Interesse – gute Bildung und gute Lernentwicklung.



Auch wenn das LSE-Gespräch als überflüssig und langweilig entworfen wird, so sind die Kinder dennoch Teil davon. Als Kind können sie die Gesprächssituation nicht einfach verlassen – das scheint eine Selbstverständlichkeit zu sein. Stattdessen werden subtilere Formen der Ablehnung und des Rückzugs als Strategien angeführt. Sie malen oder lesen, anstatt die Situation als solche zu verlassen und damit das Gespräch zu beenden. Als besonders positiv wird von der coolen Gang dann auch das Ende der LSE-Gespräche gekennzeichnet, das von den Erwachsenen vorgegeben wird (vgl. auch Ponyhof in der Sequenz weiter oben):

GRUPPE DIE COOLE GANG

Marie: erst zuhören, dann melden (..) oder gar nix, (..) irgend ‚ne Unterschrift machen, (..) am Ende

Lara: und gehen.

Marie: und gehen, (,) das ist ist das Geilste, wenn man gehen muss

Heimliche Neugierde

Das *ambivalente* Verhältnis zu Kontaktsituationen zwischen Familie und Lehrkräften des Typs zeigt sich vor allem daran, dass einerseits geäußert wird, dass diese „langweilig“ sind, andererseits jedoch berichtet wird, dass die Sprecher*innen auch teilhaben und wissen wollen, worüber da eigentlich genau (über sie selbst) gesprochen wird. So betont die coole Gang: „man weißt wenigstens was sie über einen reden, und so. (..) weil über Elternabende weiß man ja nicht. (.) viel. darüber. eigentlich, da weiß man ja nie was die sagen“. Das Enaktierungspotential der Gruppen tritt damit deutlicher hervor: Auch wenn sie daran orientiert sind, sich für sie ‚langweiligen‘ Gesprächen zu entziehen, so ist diese Orientierung nicht vollständig umsetzbar. Einerseits sind sie als Kind oder Schüler*in nicht in der Position, solche Gespräche zu verlassen, vielmehr nutzen sie subtilere Formen, um sich dem Gespräch zu entziehen. Andererseits ist ihnen durchaus bewusst, dass es in diesen Gesprächen um sie selbst geht, sodass es sich nicht völlig vermeiden lässt und auch nicht vermieden werden soll, diese Informationen zu beachten.

Der an Abgrenzung orientierte Typ findet daher nicht nur Wege, sich solchen Gesprächssituationen zu entziehen, sondern auch Wege, sich Zugang zu diesen Gesprächen oder Kontaktsituationen zu verschaffen:

GRUPPE DAS BUNTE TEAM

Interviewerin: Und gibt es noch mehr Situationen, wo jetzt die ((Name Lehrkraft)) vielleicht und eure Eltern oder so miteinander zu tun haben oder eure Mama und Papas?

Flo: nö::

Luka: ja. ich krieg das [manchmal mit]

Sara: [ja, ich lausch] dann auch (,) immer, auch wenn ähm (,) [wenn meine Mama]

Flo: [keine Ahnung]

Sara: und ((Name Lehrkraft)) telefonieren.

Flo: ((laut) was weiß ich)

Nathan: und [einmal]

Sara: [das reicht]

Nathan: einmal wurd ich halt getreten (.) [aus dem (höchsten) unsere Klasse]

Flo: [((laut) darum) ((weitere Geräusche))]

Nathan: und (.) da hat meine Mutter mit der **Lehrerin** telefoniert, hat mich erst angelogen äh (.) es wäre ein (.) **Kunde** (.) von der Arbeit. [...] da ham wir gelauscht. (..) irgendwann hat die Mama (.) (liebe) ((Name Lehrkraft)). (.)

[...]

Interviewerin: Ja das nimmt auch alles auf. aber jetzt habt ihr eben erzählt, dass die auch manchmal miteinander telefonieren, die ((Name Lehrkraft)). könnt ihr da mal ein bisschen von erzählen?

[...]

Nathan: einmal ne? (.) also die ham **telefoni::ert** (.) erst hat meine Mutter mich angelogen? (.) ich wo- weil die nich wollte. (..) die hat da **immer** weiter gelogen. und irgendwann (.) kam das zu mir hoch (.) das kann ja die ((Name Lehrkraft)) sein. (.) und da:: (.) hab ich mir erstmal gedacht (..) warum lausch ich hier eigentlich noch, ich geh da jetzt **rein** und da frag ich das so warum die mit der ((Name Lehrkraft)) te- (.) hab ich das gemacht. (.) [... ((erzählen über den Vorfall mit einem Mädchen aus der Klasse))]

Luka: u::nd ich hab, meine Mutter war mal bei einem Elterngespräch hier (.) in der Schule. mit (.) halt vielen **mehr** Eltern. (.) und dann hab ich gelauscht

Nathan: ich [hab mal ne Frage]

Luka: [ich wollt] mitkriegen, was die (.) andere Kinder durften nicht dabei sein.

Nathan: ich wollt nur noch, ne Frage? (.) was (.) ähm dürfen wir auch was, irgendwie was sagen (.) was im **Alltag** oder?

Interviewerin: mhm. (.) klar. alles was [ihr so erlebt]

[...]

Interviewerin: und dann lauscht ihr dann ähm (.) öfters (.) achso also:: (.) wenn die halt miteinander sprechen::, das habt ihr jetzt ja so alle erzählt, so dass man da son bisschen lauscht da so, ne?

Sara: lauschen is cool.

Nathan: lauschen is wirklich cool. ich [spionier (.) ich spionier]

[...]

Sara: ich lausch immer (.) wenn mei- (.) wenn ähm (.) meine Mama telefoniert oder mit irgendjemand anderes Erwachsenen redet, (.) dann sag ich, ich geh hoch, aber dann sitz ich einfach so auf der Treppe. (.) und die stehn da im Flur und dann lausch ich.

Diese Sequenz wird zunächst antithetisch eröffnet. Die Gruppe scheint also beinahe im Streit darüber zu sein, ob sie nun etwas mitbekommen oder nicht. So widerspricht Flo zunächst der Interviewerin („nö“). Daran anschließend opponiert Flo auch gegen Sara, Luka und Nathan mit einem „keine Ahnung“ und einem laut gesprochenen „darum“. Deutlich wird in der Sequenz, dass sich die

Kinder – auch in der Diskussion selbst – entziehen, in diesem Falle anhand von Flo, der sich nicht zum Thema äußert.

Saras Redebeitrag „ja, ich lausch dann auch (.) **immer**, auch wenn ähm (.) [wenn meine Mama] [...] und ((Name Lehrkraft)) telefonieren“ hat jedoch propositionalen Gehalt, und so entwickelt sich ein univoker Diskursverlauf (Przyborski 2004; vgl. Kapitel 3.2.2), bei dem es darum geht, wie sich Kinder Zugang zu Situationen oder Gesprächen verschaffen, die zunächst exklusiv für ihre Lehrkraft und ihre Eltern oder einen Elternteil bestimmt sind. Spionieren und Lauschen treten als relevante geteilte Erfahrung der Kinder hervor.

Im Kontrast zu den kollektiven Orientierungen des Typs 1 *Einbezug und Informativsein – Orientierung an Involvierung*, in denen Eltern als Verbündete konzipiert werden, zeigt sich in dieser Sequenz darüber hinaus, dass Mütter bei Typ 2 auch als Personen entworfen werden können, die lügen oder die Kinder aus Gesprächen heraushalten („erst hat meine Mutter mich angelogen? [...] die hat da **immer** weiter gelogen“). Die an Abgrenzung orientierten Gruppen finden dabei Wege, selbst und ohne die Unterstützung der Eltern, vielmehr gegen den Willen der Eltern, an das gewünschte Ziel zu gelangen: „und da: (.) hab ich mir erstmal gedacht (..) warum lausch ich hier eigentlich noch, ich geh da jetzt **rein** und da frag ich das so warum die mit der ((Name Lehrkraft)) te- (.) hab ich das gemacht“. Diese Erfahrung teilt Sara mit Nathan: „aber dann sitz ich einfach so auf der Treppe. (.) und die stehn da im Flur und dann lausch ich“.

Mit den hier beschriebenen Facetten ‚sich entziehen‘ und ‚sich Zugang verschaffen‘ lassen sich spezifische Wege der Kinder dechiffrieren, wie sie mit zunächst exklusiv für Erwachsene bestimmten Kontaktsituationen umgehen und diese damit auf spezifische Weise mit gestalten. Auf Eltern oder Lehrkräfte als Unterstützende verweisen die Gruppen dieses Typs dabei weitaus weniger als der an Involvierung orientierte Typ. Deutlich wird jedoch bei der Art und Weise der dargestellten Praktiken, dass diese subtiler Natur sind (z. B. malen, lauschen, spionieren). Dies verweist auf ihre Handlungsgrenzen als Kinder und auf die Selbstverständlichkeiten, die mit ihrer Akteursposition verbunden sind, z. B. eine Situation nicht einfach verlassen zu können, sich nicht einfach offen Zugang zu einer Situation verschaffen zu können und nicht vermeiden zu können, dass über die eigene Person gesprochen wird.

6.2.3 Vergleichsdimension 3: Nähe/Distanz zwischen Familie und Schule

Kontakte zwischen Schule und Familie sind für diesen Typ ein negativer Horizont; sie sind schmerzhaft, peinlich oder „blöd“ („ich würd mich verstecken, ganz im Ernst“). Auffällig ist, dass diese Orientierung an einer Trennung der Systeme Schule und Familie immer wieder und auf verschiedene Art und Weise diskutiert wird, etwa indem auf ein Zuhause-Ich und ein Schul-Ich verwiesen wird oder indem Dinge besprochen werden, die zur Familie gehören, und andere, die die Schule betreffen.

Orientierung an einer Trennung von Familie und Schule

Im Gegensatz zu Typ 1, der an einer Nähe der Familien zur Schule orientiert ist, dokumentiert sich bei Typ 2 eine Orientierung an einer Distanz bzw. der Trennung

beider Systeme. Dies geschieht etwa mit Verweis darauf, dass Eltern ‚machtvoll‘ in das Schulleben von Kindern eingreifen könnten, wenn diese mit im Unterricht wären („Ich würde es **nicht** machen, weil, ((spricht mit verstellter Stimme) hey, du musst schöner schreiben und darfst du das und das und das“; Rabauken-Spinner). Gruppen dieses Typs sprechen besonders über Vorteile einer möglichen Trennung von Familie und Schule, etwa dass dann ‚falsches‘ Benehmen nicht aufgedeckt werden würde („es wär doch eigentlich ganz cool, wenn die das nicht wüssten, weil dann könnte man, wenn sich nich gut benommen hätte, (.) könnte ma- muss man ja auch nicht davon erzählen,=oder findet ihr?“; die coole Gang). Als Vorteil einer Trennung wird auch gesehen, dass Kinder kein Heimweh nach ihren Eltern haben, wenn diese möglichst wenig in das Schulleben involviert sind („Weil, wenn die nicht gerade gar nicht erst gekommen wären, dann wäre es gut“; Ponyhof). Dies steht im starken Gegensatz zu Typ 1, der auf vielfältige Art und Weise hervorhebt, wie die Gruppen von einem engen Verhältnis profitieren können.

Die Orientierung daran, Schule und Familie zu trennen, zeigt sich in der folgenden Sequenz aus einer Gruppendiskussion. Im exmanenten Nachfrageteil wurden mehrere Szenarien des Verhältnisses von Familie und Schule durchgespielt.

GRUPPE DIE COOLE GANG

Interviewerin: Und jetzt stellt euch mal vor die (Playmobilfiguren) von der Schule sind auch bei euch zuhause

Alle: (laut hörbares entsetztes Einatmen)

Peter: Ich würd mich verstecken, ganz im Ernst

Theo: Ich auch

Marie: [Ich auch]

Ela: [Ich würde mich in meinem Bett verstecken]

Lara: Ich würde in mein Zimmer gehen und es abschließen

Marie: Ich würde einfach weiterschlafen

Als Antwort auf die Proposition der Interviewerin erfolgt ein kollektives entsetztes Einatmen als erste spontane Reaktion der Kinder, die im Folgenden validiert und ratifiziert wird. Dies lässt sich an den Aussagen der Kinder ablesen, die sich gegenseitig bestätigen („ich auch“, „ich auch“). Gemeinsames Thema ist der Rückzugsort: das eigene Zimmer oder das eigene Bett. Beides sind Orte, an denen man sich „verstecken“ kann oder die man „abschließen“ kann – also etwas Eigenes, ein eigener Ort, zu dem Erwachsene keinen Zugriff haben. Es dokumentiert sich der klare Wunsch nach eigenen Räumen und Orten mit Grenzen, die nicht von der Lehrkraft überschritten werden sollen. Im Falle einer Überschreitung reagieren die Gruppen mit der Flucht ins Versteck und in den privatesten Bereich des eigenen Raumes, das Bett bzw. noch darunter.

Das Ineinandergreifen von Schule und Familie wird deutlich als negativer Horizont markiert: Man müsste sich verstecken, wenn die Lehrkraft nach Hause kommen würde. Generell zeigt sich hier wieder der Wunsch, sich unerwünschten

Situationen zu entziehen (s. o.). Im Folgenden fragt die Interviewerin nach einer kurzen Nebendiskussion nach den Gründen für das Verstecken.

GRUPPE DIE COOLE GANG

Interviewerin: Warum würdet ihr das so nicht wollen oder warum würdet ihr euch so verstecken?

Peter: weils bei uns unordentlich aussieht.

Theo: also, (.) **vielleicht**, würd ich mal mit denen reden, (.) mit den **Erwachsenen**, und mit meiner Lehrerin, (.) vielleicht würde ich mich auch, (.) würde ich mich auch verstecken.

[...] ((*unverständlich*))

Peter: also **ich**, (.) würde, (.) mir würde das überhaupt nicht gefallen, weil also in meiner **Freizeit**, (.) bin ich ein anderer Mensch als in der **Schule**.

Theo: und zuhause bist du so ()

Peter: zuhause bin ich meh:r der Fernsehtyp, //mhm//

Lara: @@ schade, dass hier es::: (.) kein Fernseh gibt

Zunächst wird mit dem Redebeitrag „weils bei uns unordentlich aussieht“ auf die Frage der Interviewerin eingegangen. Dies wird jedoch von der Gruppe nicht weiter ausgeführt, sondern weiter verhandelt, ob man sich nun „**vielleicht**“ verstecken und mit „denen“ reden würde. Theo entwickelt also die Frage der Gruppe nach einem Versteck zu einer Frage des Redens weiter. Er verhandelt, ob er mit „denen“, also „den **Erwachsenen**“ und seiner Lehrkraft, verbal Kontakt aufnehmen würde oder nicht. So wird eine deutliche Trennung zwischen „denen“ und den Kindern aufgemacht, die sich auch in der Praktik des Versteckens zeigt, in der sich die Kinder entziehen. Damit wird eine weitere mögliche Form des Umgangs mit der Situation nicht thematisiert: die Lehrkraft erst gar nicht hereinzubitten. Vielmehr scheint es selbstverständlich zu sein, dass die Lehrkraft in der Wohnung ist, also da ist und sie nicht nach draußen gebeten werden kann. Es folgt eine Bewertung der Situation mit einer Konstruktion von zwei Ichs: Peter würde ein Hausbesuch der Lehrkraft „überhaupt nicht gefallen“ – so die eindeutige Bewertung. Er schließt an mit einer Begründung „weil also in meiner **Freizeit**, (.) bin ich ein anderer Mensch als in der **Schule**“. Peter eröffnet somit eine neue Lesart, die darüber hinausgeht, dass die Gruppe kollektiv Hausbesuche durch die Lehrkraft ablehnt. Er ist in der Schule anders als zuhause. Die anderen Kinder gehen zu diesem Redebeitrag nicht in Opposition, sondern entwickeln den Diskurs weiter. Hier dokumentiert sich, dass der an Abgrenzung orientierte Typ an einer Trennung von Schule und zuhause orientiert ist. Sie zeigt sich auch daran, dass von zwei verschiedenen „Ichs“ ausgegangen wird, einem Freizeit- bzw. Zuhause-Ich und einem Schul-Ich.



Typ 2 kann unangenehmen Situationen entkommen und die Orientierung an Abgrenzung weitestgehend umsetzen. Diese Orientierung wird nicht nur inhaltlich in Bezug zum Thema verhandelt, sondern zeigt sich an mehreren Stellen in den Gruppendiskussionen – auch z. B. daran, wie die Kinder mit Fragen umgehen (s. o.).

GRUPPE DIE COOLE GANG

Interviewerin: Und zwar hatten eure Familie und eure Lehrerin vielleicht schon mal miteinander zu tun und das fandet ihr richtig, richtig gut? Gab es so was schon mal?

Peter: Ich bin raus

Theo: Ich auch

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE

HANDLUNGSLEITENDE ORIENTIERUNGEN VON TYP 2

Im Folgenden wird Typ 2 *Sich-Entziehen und Separation – Orientierung an Abgrenzung* vor dem Hintergrund der Differenzenerfahrung Kind(er)sein entlang der rekonstruierten zentralen kollektiven Orientierungen im Umgang mit der Involvierung in die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule dargestellt. Wie gehen die Gruppen mit diesem Handlungsproblem um? Woran sind sie in ihren Handlungen orientiert?

Vergleichsdimension 1: Kindsein/Erwachsenesein

Anders als bei dem an Involvierung orientierten Typ 1 kommt für Typ 2 bei Zusammentreffen von Lehrkräften und Familien nichts „Gutes“ für die Gruppen heraus. Es liegt vielmehr ein Risiko in diesen Begegnungen. Diese kollektive *Orientierung an bedrohlichen und machtvollen Erwachsenen* in der Gestaltung des Verhältnisses Familie – Schule drückt sich darin aus, dass es beim Aufeinandertreffen dieser Erwachsenengruppen für die Kinder Ärger geben kann, Dinge ans Licht kommen und schamvolle bzw. peinliche Momente entstehen, besonders wenn man ‚allein‘ mit der Lehrkraft ist (negative Horizonte). Daher gilt die Maxime: „Wenn man die Lehrerin trifft, dann muss man weg.“ In den Erzählungen der Gruppen zeigt sich, dass sie sich als durch Erwachsene beurteilt verstehen. Damit einher geht die *Orientierung an der Deutungshoheit der Lehrkraft*. Zentral ist es für Typ 2, sich den als unangenehm gekennzeichneten (Bewertungs-)Situationen zu entziehen und somit auch von den Erwachsenen abzugrenzen und zu separieren, also sein ‚eigenes Ding‘ zu machen. Dies ist ein maximaler Kontrast zu den Orientierungen des an Involvierung orientierten Typs 1, bei dem sich die Orientierung an Ähnlichkeiten und Nähe zu Erwachsenen gezeigt hat.

Vergleichsdimension 2: Partizipation: Einbeziehung/Information

Die Handlungsmodi der Gruppen beziehen sich darauf, wie sie sich diesen als bedrohlich bzw. machtvoll entworfenen Zusammentreffen entziehen können (*Orientierung daran, sich zu entziehen*): Können sie nicht einfach aus dem Raum gehen und die Situation verlassen, so schlafen sie lieber ein oder fangen an zu malen. Verstecken und Wegrennen sind ebenfalls probate Möglichkeiten. Besonders positiv wird das Ende von Zusammentreffen von Lehrkraft und Eltern hervorgehoben: „und gehen, (.) das ist ist das **Geilste**, wenn man gehen muss“. Sie sind also nicht an Informiertheit orientiert (Kapitel 6.1), auch wenn sie durchaus formulieren, dass sie wissen möchten, was über sie erzählt wird. Dies wird jedoch als heimliche Neugierde (positiver Horizont) verhandelt und verweist damit auf ein Enaktierungspotential: Die Kinder wissen, dass sie Gesprächsgegenstand bei Zusammentreffen zwischen Lehrkräften und Eltern sind; diesen Situationen können sie also nicht grundsätzlich entkommen, da es um sie und ihr Schüler*in-Sein geht.

Vergleichsdimension 3: Nähe/Distanz zwischen Familie und Schule

Es zeigt sich, dass Gruppen dieses Typs an einer *Trennung von Familie und Schule orientiert* sind. Eine Nähe beider Systeme erscheint als negativer Horizont, z. B. wenn Eltern im Unterricht anwesend wären („Ich würde es **nicht** machen, weil, ((spricht mit verstellter Stimme) hey, du musst schöner schreiben und darfst du das und das und das“). Als positiv wird hingegen eine Distanz zwischen beiden Bereichen verhandelt, z. B., weil es sonst zu Heimweh kommen kann und weil Schule und Familie nicht alles voneinander wissen sollen. Dies dokumentiert sich beispielsweise darin, dass den Eltern potentiell negatives Verhalten in der Schule bei Treffen mitgeteilt werden könnte oder ein Zuhause-Ich von den Lehrkräften entdeckt werden könnte („zuhause bin ich meh:r der Fernsehtyp“).

Der an Abgrenzung orientierte Typ strebt also danach, Distanz zwischen Familie und Schule aufzubauen bzw. aufrechtzuerhalten und sich abzugrenzen. Die Gruppen gehen dabei eigene Wege, die sie als Kinder nehmen können – z. B. sich unter dem Bett zu verstecken, wenn Besuch durch die Lehrkraft anstehen würde, oder sich in einem Gespräch ein Buch zu nehmen und zu lesen oder zu malen und nur dann zu sprechen, wenn man etwas gefragt wird. Die Gruppen verweisen auf subtile Praktiken – nicht nur, um sich zu entziehen, sondern auch, um sich Zugang zu Kontaktsituationen zwischen Lehrkraft und Eltern zu verschaffen, etwa indem sie lauschen oder ‚spionieren‘.

6.3 Typ 3: Ohnmacht und Akzeptanz – Orientierung an Anpassung

Für diesen dritten Typ stehen die 19 Kinder der vier Gruppen 007, Karottendeppen, Pferde-Ball-Gruppe und Expertenteamy. Während der an Abgrenzung orientierte Typ 2 sich dadurch auszeichnet, dass ihm zugehörige Gruppen vielfältige Wege

gehen, um sich Situationen zu entziehen oder sich heimlich Zugang zu diesen Situationen zu verschaffen, zeigt sich bei dem an Anpassung orientierten Typ 3 ein anderes Bild. Begebenheiten werden hier als unveränderbar und als gegeben verhandelt; ein kreativer Umgang mit ihnen ist ausgeschlossen, da die Ordnungen festgelegt und fix erscheinen. Dies erscheint auf den ersten Blick ähnlich zur Orientierung an Grundsätzen wie bei dem an Involvierung orientierten Typ 1, aber es gibt große Unterschiede, etwa in den Darstellungen der eigenen Selbstwirksamkeit.

6.3.1 Vergleichsdimension 1: Kindsein/Erwachsensein

Typisch ist für diesen Typ, dass die Kinder daran orientiert sind, dass Erwachsene den Handlungsrahmen von Kindern in der Gestaltung des Verhältnisses Familie – Schule abstecken. Die Kinder bewegen sich mit dem, was sie tun, innerhalb dieses Rahmens. Das bedeutet nicht, dass sie sich nicht auch über ihre Situation beschweren, allerdings bleiben die Verhältnisse unangetastet. Sie sprechen über sich als den Regeln quasi ‚unterworfen‘ und argumentieren aus dieser Position heraus. Es gibt somit eindeutig zugeordnete Bereiche von Erwachsenen einerseits und Kindern andererseits („das ist Lehrergelegenheit“).

Handlungsmacht Erwachsener

Die Gruppen dieses Typs sind vor dem Hintergrund der Differenzenerfahrung Kind(er)sein im Umgang mit dem Handlungsproblem der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule an Regeln und Handlungsmöglichkeiten orientiert, die verschiedene Erwachsene ihnen vorgeben. Anweisungen bzw. Bewertungen werden unhinterfragt angenommen. Dies steht im Kontrast zu dem an Abgrenzung orientierten Typ 2, der sich bestimmten Situationen entzieht, und auch zu dem an Involvierung orientierten Typ 1. Die handlungsleitenden Orientierungen von Typ 1 sind dadurch geprägt, dass sie die als getrennt markierten Positionen von Kindern und Erwachsenen insofern durchbrechen, als sie etwa Ähnlichkeiten zwischen Kindern und Erwachsenen in Interessen und Eigenschaften betonen. Im Gegensatz dazu erzählt die Pferde-Ball-Gruppe von Typ 3 vom LSE-Gespräch wie folgt:

GRUPPE PFERDE-BALL

Interviewerin: dann erzählt mal.

Marie: also da haben diiiiie geredet. dass. ich. n bisschen sicherer ((lachend) schreiben) soll. Unnnnd, dass ich mich. mehr melden soll.

Olaf: [also is:ch-]

Francesca: [also bei mir] wurde. gesprochen, dass ich. mehr-

Olaf: lernen soll

Francesca: mehr mich melden soll [uuund-]

Olaf: [nich immer so zickig sein so:!!]

Marie: dass die Jungs nich immer so reinrufen solln.

Francesca: genau. [...]

Bereits in den ersten Redezügen wird in dieser Sequenz deutlich, dass die Kinder sich gegenseitig ergänzen und ihre Redebeiträge aufeinander aufbauen. Obwohl sie die konkrete Situation, über die hier berichtet wird, jeweils ‚alleine‘, d. h. nur im Beisein von Erwachsenen, erlebt haben, können sie einen gemeinsamen Erzählfaden spinnen. Mit Blick auf das Verhältnis von Kindsein und Erwachsensein sind in dieser Sequenz zwei Punkte bedeutsam:

Zunächst fällt die Formulierung ins Auge „also da haben diiiiie geredet. dass. ich. n bisschen sicherer ((lachend) **schreiben**) soll“. Aus der Perspektive der Gruppe sprechen in diesen Gesprächen die Erwachsenen. Zugleich geht es inhaltlich darum, schulische Belange zu klären und Bereiche zu identifizieren, in denen sich die Kinder verbessern sollen (hier: sicherer schreiben). Die Gruppen selbst sehen sich nicht als Mitsprechende. Das bestätigt sich auch durch Francescas Schilderung eines LSE-Gesprächs: „also bei **mir** wurde. gesprochen, dass ich.“. Durch die Formulierung „wurde“ entsteht der Eindruck, dass Francesca selbst nicht Gesprächsteilnehmerin war, sondern Zuhörende und zugleich Gegenstand des Austauschs zwischen den Erwachsenen. Alle drei Kinder zählen sich nicht zu den aktiven Teilnehmer*innen des Gesprächs und berichten, was Erwachsene über sie (die jeweiligen Kinder) gesprochen haben, während sie zugegen waren. Die Gruppe geht nicht in Opposition, sondern die Kinder ergänzen sich in ihren Redebeiträgen; auch darin kommt die Selbstverständlichkeit der Erfahrungen in der geschilderten Situation zum Ausdruck.

Zweitens ist die Art und Weise aufschlussreich, wie die Kinder darüber sprechen, wer was (nicht) tun soll, da darin ein bestimmtes Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern zum Ausdruck kommt. So „sollen“ die Kinder sicherer schreiben, sich mehr melden, mehr lernen, nicht zickig sein und nicht reinrufen. Die wiederholte Verwendung des Verbs „sollen“ fällt besonders auf und drückt aus, dass Andere (Erwachsene) vorgeben, wie man sich selbst (als Kind) richtig verhält bzw. was eine/n gute/n Schüler*in ausmacht: sicher schreiben können, sich viel melden, viel lernen, sozial sein und sich an die schulischen Regeln halten.

Die Gruppen des an Anpassung orientierten Typs verwenden in ihren Erzählungen vergleichsweise häufig die Wörter „müssen“, „können“ und „dürfen“. Sie bringen zudem besonders häufig die Übermacht Erwachsener zum Ausdruck, etwa im Zusammenhang mit Verboten ohne Begründung („un dann ham die alle gesagt: Können wir jetzt ((zuhause)) anrufen? Können wir anrufen? Können wir anrufen. [...] Wir haben die ganze Zeit gefragt, der ((Lehrkraft)) hat gesagt. nein“; Experimenteamy). Die Kinder bitten in dieser Passage um einen Anruf bei der Familie. Die Lehrkraft verfügt jedoch über eine solch machtvolle Position, dass sie die wiederholten Bitten nicht beachtet und die Forderungen der Kinder mit „nein“ quittiert. Die Kinder erzählen von diesem Ereignis, ohne dass sie dabei gegen das Verhalten der Lehrkraft opponieren würden. Diese Form, die Handlungsmacht Erwachsener zu akzeptieren, zeigt sich auch im obigen Beispiel der Gruppe Pferde-Ball: Die Gruppe übernimmt die Handlungsanforderungen, die Erwachsene formulieren, was Kinder (nicht) tun sollen, und Francesca schließt mit einem „genau“.

Neben der Selbstverständlichkeit, dass die Ordnung zwischen Erwachsenen und Kindern für die Erwachsenen eine machtvollere Position bereithält, findet sich bei den Gruppen auch eine Distanzierung zu (verschiedenen) Erwachsenen, wie in der folgenden Eingangssequenz der Karottendeppen deutlich wird:

GRUPPE KAROTTENDEPPEN

Interviewerin: Genau, ihr könnt einfach in die Runde plappern, aber schaut, dass ihr euch auch gegenseitig versteht. So, und jetzt habe ich meine erste Frage an euch. Und zwar wissen wir Erwachsenen ja gar nicht, was ihr alles so macht und erlebt, wenn eure Familien jetzt mit den Leuten aus der Schule so zu tun haben. Zum Beispiel mit der ((Name Lehrkraft)), aber auch anderen Leuten. Also überlegt euch mal, was passiert denn da? Was machen die denn da? Was macht ihr da und wie erlebt ihr das?

[unv. Kind X]: Die Schule erleben?

Interviewerin: Wie wenn die und die zu tun haben ((zeigt auf ein Bild von zuhause und Schule))

Maximilian: also ich bin meistens nicht dabei

Benito: ich auch nicht

Ivan: ich bin da meistens in Urlaub oder so

Maximilian: meistens ist, (,) meistens sind meine Mama und der Pa- (,) mein Vater dabei beim Elterngespräch,=und dann kommt mein Opa, und passt auf mich auf.

Ivan: also meistens schicken meine Eltern mich dann irgendwo in n Zimmer oder so. oder, (,) oder ich kann Fernseh gucken oder so, ((schmunzelt))

Tim: äh:::, bei mir, (..) meine Mutter macht das gar nicht,

Ivan: [() ((unverständlich))]

Tim: meine Mutter, äh:, lässt mich in den Raum, (,) äh, sein, wenn, (,) äh wenn, (,) wenn der ((Name Lehrkraft)), (,) und sie telefonieren,

[...]

Maximilian: Also, das meiste kriege ich auch nicht mit, was die da machen, da kriege ich auch nicht vieles mit. ja.

Nach der Klärung der Frage („die Schule erleben?“) beginnt Maximilian die Fragen der Interviewerin („was passiert denn da? Was machen die denn da? Was macht ihr da und wie erlebt ihr das?“) zu verhandeln. Es wird deutlich, dass Maximilians Antwort („also ich bin meistens nicht dabei“) propositionalen Gehalt hat: Auch Benito und Ivan beziehen sich auf diese Aussage und bestätigen, dass sie oft nicht anwesend sind, wenn ihre Eltern Personen aus der Schule treffen, z. B., da sie dann „meistens“ im Urlaub sind. Maximilian entwickelt das Thema nun erneut weiter und kommt von der Frage der An- bzw. Abwesenheit zum eigenen Aufenthaltsort und wie sich die Situation für die Kinder gestaltet, wenn ihre Eltern bzw. ein Elternteil und die Lehrkraft aufeinandertreffen:

- Maximilian scheint zuhause zu sein, sein Opa kommt und passt auf ihn auf.
- Ivan erzählt ebenfalls davon, zuhause zu sein und von seinen Eltern „irgendwo in n Zimmer oder so“ geschickt zu werden, fernsehen zu können oder sich mit anderen Dingen beschäftigen zu können.
- Tim schließt zwar antithetisch an, dass er im Gegensatz zu den zwei anderen Jungen anwesend bei Gesprächen ist. Seine Aussage „meine Mutter, äh:, lässt mich in den Raum“ schließt jedoch insofern an den Vorrednern an, als sich darin ebenfalls ausdrückt, dass andere (seine Mutter) bestimmen, wo er während dieser Gespräche ist bzw. sein ‚darf‘.

Der in den Äußerungen der Kinder zutage tretende Sinngehalt verbleibt implizit: Die Kinder problematisieren nicht, dass Erwachsene bestimmen, wo sie sind und wie die Situation für sie gestaltet wird, wenn ihre Eltern sich mit der Lehrkraft treffen. Vielmehr zeigt sich, dass das Erzählte für die Gruppe alltäglich, selbstverständlich und beinahe nebensächlich ist. Diese Orientierung daran, dass Erwachsene den Handlungsrahmen abstecken, findet sich bei Typ 3 an vielen Stellen. Nach einer Nachfrage der Interviewerin beendet Maximilian diese erste Sequenz, indem er wiederholt ausspricht, dass er nicht alles mitbekommt: „Also, das meiste kriege ich auch nicht mit, was die da machen, da kriege ich auch nicht vieles mit. ja.“. Darin wird der Kontrast zu den an Involvierung orientierten Gruppen deutlich, die sich als gut informiert darstellen.

Das in der Sequenz verwendete „die“ („was die da machen“) zeigt eine gewisse Distanzierung zur anderen Partei („den Erwachsenen“). Die Kinder sprechen über die Erwachsenen und ihre Handlungen. Die Erwachsenen werden dabei nicht bedrohlich in ihrer machtvolleren Position entworfen wie in den kollektiven Orientierungen des zweiten Typs. Vielmehr sind sie ‚halt einfach so‘.

Klare Trennung zwischen den Generationen

Die Gruppen des Typs 3 handeln in einem von Erwachsenen festgelegten Rahmen. In ihren Handlungsorientierungen zeigt sich, dass sie immer wieder auf die Position von Erwachsenen als handlungsbegrenzend oder ermöglichend verweisen. So weisen die Kinder Aufgaben oder bestimmte Inhalte von sich, teilen sie Erwachsenen zu („Lehrerkram“) oder ordnen das Gesagte als nicht relevant für sich ein, da es Themen gibt, die eben nicht für Kinder bestimmt sind.



Darin wird ein Kontrast zum Typ 1 *Einbezug und Informiertsein – Orientierung an Involvement* deutlich, bei dem von gemeinsamen Interessen und geteilten Erfahrungen mit Erwachsenen die Rede ist. Außerdem steht diese Orientierung im Gegensatz zum Typ 2 *Sich-Entziehen und Separation – Orientierung an Abgrenzung*; bei ihm wurde zwar ebenfalls eine starke Trennung zwischen Kindern und Erwachsenen rekonstruiert, Situationen mit Erwachsenen werden jedoch als unangenehm beschrieben, und die Kinder verhandeln ihre Position variabel. Die Gruppen des Typs 3 *Ohnmacht und Akzeptanz – Orientierung an Anpassung* betonen indessen die Handlungsbegrenzungen und die Distanz, sie rahmen Situationen mit Erwachsenen jedoch nicht als potentiell unangenehm, sondern eher als gegeben (z. B. „Also meine Mutter erzählt mir das ((vom Elternabend)) nicht, das ist einfach geheim“; Expertenteamy). Bestimmte Themen und Angelegenheiten werden von den Kindern als nicht für Kinder relevant gerahmt – und das ist einfach so. Dies wird in der Bearbeitung der folgenden Sequenz zum LSE-Gespräch deutlich.

GRUPPE PFERDE-BALL

Interviewerin: ihr habt jetzt schon erzählt worum es ging und so, [(.) und was- mhm?]

Francesca: [ich, (.)] - ich find es gu::t, dass ich alles mitbekomme.

Olaf: (.) ich find s nich gut weil (.) manche Sachen (.) will ich gar nich mitbekommen.

Isa: (.) ich find es auch gut, weil ich dann auch. (.) mehr mitbekomme.

Lena: (.) ich find es auch gut, weil ich (.) mitbekomm.

Olaf: (.) manche Sachen sollen wir aber auch gar nich wissen.

Francesca: genau. deswegen gibts auch einen (.) ä::hm (.)-

Olaf: ((spricht gespielt wütend) rausschick [ins Zimmer.])

Francesca: [nein. (.)] und deswegen gibts ei:n (.) Elterngespräch. (.) ohne die Kinder. (.) also ein Elternabend.

Die Pferde-Ball-Gruppe unterbricht die Frage der Interviewerin und steigt mit einer Bewertung der LSE-Gespräche ein. Francesca hebt hervor, dass es gut ist teilzunehmen, da sie dann „alles“ mitbekommt. Diese Sichtweise bestätigen die Kinder untereinander, alles mitzubekommen tritt somit als positiver Horizont für die Kinder hervor. Differenziert wird dies allerdings durch Olafs Aussage: „manche Sachen“ möchte er nicht mitbekommen oder sollten „wir“, also die Kinder, auch gar nicht wissen. Auch diese Aussage wird von einer Mitschülerin validiert, sie argumentiert, deshalb gebe es ein Elterngespräch bzw. einen Elternabend, bei dem Kinder nicht mit involviert sind („ohne die Kinder“). In dieser Sequenz dokumentiert sich, dass auch hier inhaltlich dichotom und hierarchisch zwischen Erwachsenen und Kindern unterschieden wird. Diese kollektive Orientierung an Trennung von ‚Angelegenheiten‘ für Kinder und für Erwachsene findet sich so bei den anderen Typen nicht. Beim Typ 3 *Ohnmacht und Akzeptanz – Orientierung an Anpassung* kommt diese jedoch immer wieder zum Vorschein, so auch bei den Karottendeppen:

GRUPPE KAROTTENDEPPEN

Interviewerin: Und zwar, ihr habt ja eben auch schon erzählt von dem Elternabend. Und der ((Name Lehrkraft)), der hatte uns erzählt, dass ihr für den Elternabend immer so einen runden Tisch vorbereitet und Themen. (...) Also (...) echt, noch nicht?

Benito: nei:::n, es gibt verschiedene Bücher,

Maximilian: [keine Ahnung]

Benito: wenn wir mal ,n neues, äh, (.) **Heft**, äh, bekommen, (.) wo wir drin arbeiten, zeigt der ((Name Lehrkraft)) das immer bei, (.) am Elternabend.

Interviewerin: okay, (.) aber, dass hier quasi so n Tisch in der Mitte für die, (.) äh Elternabends(-)

Ivan: [ja, stimmt] das gibt es, (.) da stellt der Tisch in die Mitte,

Maximilian: [ja, da wird] der Tisch umgestellt, (.) dann stellen die den Tisch um.

Ivan: [ja, (.)] und da macht der ((Name Lehrkraft)) dann immer, (.) da macht der ((Name der Lehrkraft)) dann immer die Sachen drauf, äh, (.) wo, (.) was wir als nächstes dann machen.

Maximilian: also ich weiß es nur wegen dem Tisch, (.) weil die mal vergessen haben, das dann umzustellen, und da haben wir das dann am nächsten Tag gesehen, (.) ja. aber mehr weiß ich auch nicht,

Ivan: ja stimmt, stimmt. (..) das haben wir gesehen,

Benito: [ja, (..) war voll witzig. @]

[...]

Interviewerin: Und die Themen, also bringt ihr auch selber da Themen ein für den Elternabend oder so?

Ivan: nee, (.) nee das machen wir nicht. das, (..)

Maximilian: [nee:::]

Ivan: das ist äh:::m, (.) das ist **Lehrerangelegenheit**,

Maximilian: ja, der ((Name Lehrkraft)) entscheidet, was da beim Elternabend gemacht wird, (.) also wir dürfen nicht entscheiden was der da, (..) was er sagen soll.

Benito: [also wir dürfen jetzt nicht sagen,] (.) **wir** machen jetzt beim Elternabend das und das.

Die Gruppe geht zunächst in Opposition zur Proposition der Interviewerin mit einem langgezogenen „nei:::n“ und der Erklärung, dass die aktuellen Arbeitsbücher gezeigt werden. Übereinstimmend geben sie an, nicht Bescheid zu wissen („[keine Ahnung]“). Die Interviewerin fragt erneut nach dem Verbleib des Tisches, und die Gruppe führt diesen daraufhin als einen Gegenstand ein, auf dem die Lehrkraft den Eltern beim Elternabend die Lernangebote präsentiert. Eine inhaltliche Beschäftigung weist die Gruppe von sich: Zunächst orientiert sie sich in ihren Redebeiträgen daran, was die Lehrkraft alles macht („zeigt der ((Name Lehrkraft)) das immer“, „dann stellen die den Tisch um“, „da macht der ((Name Lehrkraft)) dann immer, (.) da macht der ((Lehrkraft)) dann immer die Sachen drauf“).

Die Interviewerin fragt danach, ob die Kinder Themen für den Elternabend einbringen. Aus dem bisherigen Diskursverlauf wird deutlich, dass diese Frage nicht an den Erfahrungen der Kinder anschließt. Dies wird nun auch eindeutig von der Gruppe bestätigt („nee, (.) nee das machen wir nicht“ und „[nee:::]“). Im Folgenden unterfüttern die Kinder ihre Aussage auch inhaltlich und grenzen sich eindeutig davon ab, eigene Themen beim Elternabend einzubringen: „das ist **Lehrerangelegenheit**“. Maximilian bestätigt dies: „ja, der ((Name Lehrkraft)) entscheidet, was da beim Elternabend gemacht wird“, und führt dies im nächsten Redebeitrag weiter aus, indem er nicht nur die Aufgaben der Lehrkraft zuordnet, sondern auch die fehlenden Befugnisse der Kindergruppe einbringt. So sagt er: „also wir dürfen nicht entscheiden was der da, (..) was er sagen soll“, und wird von Benito darin bestätigt: „[also wir dürfen jetzt nicht sagen,] (.) **wir** machen jetzt beim Elternabend das und das“.

Die Kinder machen – das wird deutlich – die Erfahrung, dass es sich um getrennte Bereiche zwischen Erwachsenen und Kindern handelt. Sie unterscheiden zwischen dem, was Lehrkräfte tun und tun können, und dem, was Kinder tun und mitentscheiden können. Dies ist typimmanent und findet sich bei allen Gruppen in diesem Handlungsmodus. Zugleich zeigt sich bei Typ 3 eine doppelte Eingrenzung: zum einen die klare Begrenzung von Kindern gegenüber Erwachsenen und zum anderen die Begrenzung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zwischen Lehrkräften und Eltern. Die Deutungs- und Entscheidungshoheit liegt bei den (erwachsenen) Lehrkräften, d. h. in der Institution Schule und nicht bei den Eltern (z. B. „zeigt“ die Lehrkraft den Eltern etwas, u. a., „was wir als nächstes dann machen“). Die Gruppe geht nicht darauf ein, dass auf dem Elternabend etwas Gemeinsames zwischen Eltern und Lehrkraft besprochen wird; es handelt sich nicht um Lehrer- und Elternangelegenheiten, sondern nur um „Lehrerangelegenheit“.

6.3.2 Vergleichsdimension 2: Partizipation: Einbeziehung/Information

In der Vergleichsdimension 1 zeigte sich, dass Typ 3 eine übereinstimmende Orientierung daran aufweist, dass Erwachsene den Handlungsrahmen für Kinder vorgeben. Dazu gehört auch, dass es Themen und Aufgaben gibt, die nur für Erwachsene bestimmt sind. Dies steht im Kontrast zur zweiten Vergleichsdimension, die die Informationsweitergabe zwischen Erwachsenen und Kindern beleuchtet.

Übereinstimmend mit dem an Abgrenzung orientierten Typ 2 setzen sich die Gruppen von Typ 3 damit auseinander, dass sie besonders irrelevante Informationen erzählt bekommen. Während die Gruppen des Typs 2 jedoch damit beschäftigt sind, sich diesen Situationen zu entziehen, teilen die Gruppen des Typs 3 die Erfahrung, dass Informationen nicht bei ihnen ankommen. Im Kontrast zu den an Involvierung orientierten Gruppen ist es auffällig, dass Typ 3 problematisiert, nicht ausreichend informiert zu werden („die erzählen ja nix“) – dies zugleich jedoch als Selbstverständlichkeit darstellt.

Nicht-involviert-Sein

Die Gruppen dieses Typs formulieren in homologer Art und Weise, dass sie mehr über sie betreffende und relevante Inhalte von Gesprächen zwischen Eltern und

Lehrkraft wissen möchten (positiver Horizont). Diese Orientierung am Informativ-Werden wird aber nicht umgesetzt („also ich bekomme da nicht viel mit. Ich bekomme davon gar nichts mit“; Karottendeppen, und „Ich weiß gar nichts mehr eigentlich“; Gruppe 007).

In der folgenden Sequenz der Karottendeppen lassen sich die Handlungsgrenzen der Gruppen aufzeigen.

GRUPPE KAROTTENDEPPEN

Interviewerin: Jetzt habt ihr eh schon super viel erzählt, dass ihr zum Beispiel meistens nicht dabei seid, wenn die (sich) treffen. Du bist meistens mit dabei, hast du gesagt. okay. wollt ihr ein bisschen darüber erzählen, wie ist das für euch so.

Ivan: Also ich hör einfach, glaube ich, nie hin.

Maximilian: also, (.) mir [is das,]

Ivan: [() konzentrier ich mich einfach auf was anderes.]

Maximilian: mich interessiert das schon, aber, meistens denke ich dann auch nicht mehr dran nachzufragen, was, (.) worüber sie sich dann unterhalten haben,

Ivan: [ja,] das vergisst man dann, weil man hat sich dann mit was anderem beschäftigt, (.) und dann, (.) konzentriert man sich halt, (.) öfters dann.

Tim: so is es bei mir auch. (..) pr:: (.) pf:: (..) ich frag nur selten, (.) also, (.) eigentlich, (.) ich hör manchmal zu. (.) aber, (..) ich frag eigentlich nich so.

Die Interviewerin eröffnet die Sequenz mit einer Frage danach, wie Treffen zwischen Lehrkraft und Eltern für die Gruppe sind. Ivan geht zunächst in Opposition und lehnt generell ab zuzuhören („nie“). Maximilian beginnt seinen Redebeitrag zeitgleich mit Ivan und erklärt, dass ihn das Gesprochene „schon“ interessiert (positiver Horizont), er aber „meistens“ vergisst nachzufragen. Die Gruppe bestätigt dies, und am schnellen Anschluss wird deutlich, dass sie hier auf einen konjunktiven Erfahrungsraum zurückgreifen können. So ergänzt Ivan: „[ja,] das vergisst man dann, weil man hat sich dann mit was anderem beschäftigt“, und dies wird von Tim ratifiziert: „so is es bei mir auch“.

Es scheint für die Gruppen keine Handlungsoption zu sein, bei Gesprächen mitzusprechen oder sich einzumischen („ich hör manchmal zu. (.) aber, (..) ich frag eigentlich nich so“). Sie fragen nicht, hören aber zu und vergessen dann die Inhalte und ebenso, sich noch einmal zu erkundigen. Die Zusammentreffen scheinen eine Selbstverständlichkeit zu sein und werden als beiläufige Ereignisse gerahmt („ich hör einfach, glaube ich, nie hin“). Das Interesse an den Inhalten tritt in den Hintergrund; es wird vergessen nachzufragen, ob etwas Bedeutsames besprochen wurde. Die Darstellung, nur wenig zu erfahren, findet sich in homologer Art und Weise ebenfalls bei anderen Gruppen dieses Typs.

GRUPPE 007

Interviewerin: wollt ihr auch noch was dazu sagen, (.) zu dem letzten Mal? zu was, was so beim Elternabend passiert?=oder?

Kind?: hm hm

Kai: wir wissen ja eigentlich gar nichts über den, (..)

Lukas: wenn dann,

Kai: die Eltern sagen uns nichts da drüber.

Lukas: ja.

Kai: sie erzählen ja nich.

Tamara: [() ganz böse] ((*alle lachen*)) [böse Eltern @]

In entschuldigendem Ton wird den Eltern vorgeworfen, dass sie den Kindern keine Informationen über den Elternabend liefern, „sie erzählen ja nich“. Dies wird noch durch den Kommentar „böse Eltern“ unterstrichen, bei dem Tamara das Kommunikationsverhalten der Eltern, das nun im Interview zum Vorschein kam, zuspitzt und mit den Eltern ‚schimpft‘. Auch in dieser Sequenz präsentiert sich die Gruppe so, dass sie nicht nachfragen oder mitsprechen, sondern so, dass sie nicht einbezogen und informiert werden von den „bösen“ Eltern.

Bedeutsam ist bei den Gruppen dieses Typs jedoch nicht unbedingt, dass sie, wie sie sagen, ‚nichts mitbekommen‘; vielmehr ist es die geteilte Art und Weise, wie sie dies problematisieren: Die Verantwortung für Informationen, die an sie weitergegeben werden, liegt aus ihrer Perspektive bei den Erwachsenen, hier: den (bösen) Eltern. Damit unterscheiden sich die Gruppen von den an Abgrenzung orientierten Gruppen des Typs 2, die sich aktiver präsentieren, z. B. indem sie sich Situationen entziehen oder sich selbst Zugang zu bestimmten Situationen verschaffen, die zunächst Erwachsenen vorbehalten sind. Der Typ 1 *Einbezug und Informiertsein – Orientierung an Involvement* hingegen betont die eigene Informiertheit.

Überhört werden

In den Erzählungen und Diskussionen der Gruppen zeigt sich, wie dies in der folgenden Sequenz zum Ausdruck kommt, dass sie die Erfahrungen teilen, vielfach nicht mitzuentcheiden sowie überhört und übersehen zu werden:

GRUPPE KAROTTENDEPPEN

Interviewerin: Aber manchmal trifft ihr die, das habt ihr auch erzählt, manchmal trifft ihr die ((*Lehrkraft mit euren Müttern/Vätern*)) ja auch im Supermarkt oder in der Bäckerei. Wie ist denn das so?

Ivan: also da::

Maximilian: =also wir machen das so, (.) wir sagen kurz hallo, und dann gehen wir weiter

Benito: [also i-] (...) also meine Mutter, sagt immer einfach, (.) hallo, (.) und dann, unterhält die sich kurz, und geht weiter.

Tim: [und bei mir] ist es unterschiedlich, (.) manchmal unterhalt -unterhält sich mein Papa schon, dann **Stunden**

Ivan: [ja weil der auch,]

Tim: [manchmal] (.) manchmal sagen die kurz hallo und es geht weiter

Ivan: also manchmal, unterhalten die sich einfach so::, ähm, (.) ne halbe Stunde, (.) und ich **brüll** die dann an, dass die wei- dass wir weiter gehen sollen, (.) aber sie macht es ja natürlich nicht, (.) und dann, (.) und manchmal ist es so, dass die einfach, (.) mal kurz so, (.) fünf Minuten sich unterhält, und dann gehn wir weiter.

Maximilian unterbricht Ivan und eröffnet so die Sequenz: Die Art und Weise, in der er Zusammentreffen mit der Lehrkraft im Supermarkt oder der Bäckerei schildert, erscheint fast beiläufig („wir sagen kurz hallo, und dann gehen wir weiter“). Dies ist ein starker Gegensatz zu dem an Abgrenzung orientierten Typ 2; bei ihm werden Zusammentreffen mit der Lehrkraft als unangenehm und peinlich gekennzeichnet, und es wird eher der Wunsch formuliert, nicht gesehen zu werden. Benito schließt an Maximilians Aussage an und verändert sie leicht. Dies wird im Folgenden auch durch die Gruppe validiert: Statt Maximilians „wir“ spricht Benito von „meine Mutter“ und davon, was sie tut („sagt immer einfach, (.) hallo, (.) und dann, unterhält die sich kurz, und geht weiter“). Benito selbst tritt damit als Beobachter der Szene auf. Diese Erzählweise wird von Tim („manchmal sagen die kurz hallo und es geht weiter“) und Ivan („manchmal, unterhalten die sich einfach so::, ähm, (.) ne halbe Stunde“) weitergeführt. Der Erzählverlauf mündet nun darin, dass Ivan in seiner beobachtenden Außenposition ausführt, er habe trotz lautstarker Intervention („brüllen“) ganz selbstverständlich („natürlich“) keinen Einfluss auf die Länge der Gespräche zwischen seiner Mutter und der Lehrkraft. Es wird somit deutlich, dass die Gruppe Zusammentreffen zwischen Lehrkraft und Eltern als beiläufig markiert und sich gleichzeitig keine Möglichkeit der Einflussnahme auf solche Begegnungen zuspricht, sondern vielmehr überhört wird und dies als gegeben verhandelt wird („natürlich“).



In folgenden Sequenz problematisiert das Expertenteamy diese Position.

GRUPPE EXPERTENTEAMY

Interviewerin: Und wenn so Sachen passieren. kriegen das eure Familien denn irgendwie mit? irgendwie zuhause, wie ist es so, wenn irgendwie ihr habt ja jetzt mehrere Sachen erzählt

Laila: Er ((Lehrkraft)) hat Fotos gemacht. Er hat Basu war einmal traurig, dann hat er zu ihr gesagt komm, lächle jetzt mal, ich mache ein Foto von dir. fand ich nich so toll, weil Fotos gemacht. ich glaube, er hat (...) dass er nur geschrieben hatte, wenn wir fröhlich wären. [...]

Ausgehend von einer Erzählung (hier nicht dargestellt) darüber, dass die Kinder sich auf einer Klassenfahrt gegenseitig geärgert haben, entwickelt sich in der Diskussion ein Erzählverlauf, in der die Lehrkraft als ungerecht und übermächtig dargestellt wird. Im Anschluss stellt die Interviewerin eine Nachfrage, ob die Familien Kenntnis über schulische Ereignisse erlangen („Kriegen das eure Familien denn irgendwie mit?“).

Daraufhin erzählt Laila davon, wie die Schülerin Basu ihren Gesichtsausdruck auf Vorgabe der Lehrkraft hin ändern sollte („lächle jetzt mal“), um – wie dies später in der Gruppendiskussion erklärt wird – ein Foto mit einer lächelnden Basu an die Eltern zu verschicken. Die Gruppe sieht sich nicht in der Position, selbst entscheiden zu können, welches ‚Bild‘ von ihnen gemacht wird. Im Anschluss an diese Szene beschreiben die Kinder ein als bedrohlich empfundenenes Zusammenreffen mit einer fremden Person im Wald (bei einer Klassenfahrt). Dabei wird die Lehrkraft als nicht helfend beschrieben: „Und der hat gesagt, wenn wir so weitererzählen, dann schickt er uns nachts zu den Wildschweinen.“ Die allgemeine Ohnmacht des Typs im Verhältnis Familie – Schule wird somit vielschichtig dargestellt.

6.3.3 Vergleichsdimension 3: Nähe/Distanz zwischen Familie und Schule

Typ 3 orientiert sich – vor dem Hintergrund der eigenen HandlungsOhnmacht – in der Gestaltung des Verhältnisses Familie – Grundschule an der Handlungsmacht der Erwachsenen. Anders als etwa bei Typ 2 haben diese Gruppen keine direkte Präferenz für Nähe oder Distanz zwischen den Systemen: So formulieren die Kinder dieses Typs einerseits den negativen Horizont, dass ihre Eltern in der Schule anwesend sind, da diese sich dann z. B. einmischen und die Kinder womöglich ‚erziehen‘ würden („wenn die neben mir sitzen würden, sagen die ja jetzt meld dich doch ma, du kannst es doch“; Pferde-Ball-Gruppe). Gleichzeitig zeigt sich andererseits jedoch ein weiterer negativer Horizont: Die Kinder wollen nicht, dass die Eltern abwesend sind, da den Kindern dann niemand mehr zuschauen könnte („und wer sieht uns dann zu:“; 007). Nähe und Distanz werden somit nicht generell als positiv oder negativ verhandelt, sondern eher als eine Frage der jeweiligen Notwendigkeit gerahmt.

Zudem sind, wie gezeigt, Eltern und Lehrkräfte in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Schule sehr bedeutsam für die Gruppen, und es ist

wichtig für sie, dass diese Erwachsenen etwas miteinander zu tun haben. Diese Orientierung an der Notwendigkeit des Kontakts von Eltern zur Schule wird im Folgenden dargestellt.

Notwendiger Kontakt zwischen Familie und Schule

Es ist ein homologes Muster von Gruppen dieses Typs, dass diese die Eltern brauchen, z. B., da sie selbst sonst keinen Zugang zu Informationen haben (würden), die ihnen – als Kinder – verwehrt sind („weil dann, (.) wissen meine Eltern überhaupt nicht was da abgeht“; Karottendeppen). Die Kinder sehen sich nicht in der Position, selbst die notwendigen Informationen zwischen Schule und Familie zirkulieren zu lassen – wie dies bei dem an Involvierung orientierten Typ 1 der Fall ist. Die Nähe beider Systeme ist daher notwendig: „Weil ich finde, dass meine Eltern und ((Name Lehrkraft)) wissen, also, dass meine Eltern wissen beziehungsweise was ich so in der Schule mache, wie meine Noten ist. Das ist das Wichtigste was ich finde“; Expertenteamy). Neben der Begründung, dass Eltern ‚nur‘ dann darüber informiert sind, was die Kinder in der Schule tun und wie gut sie sind, wenn sie selbst mit der Lehrkraft sprechen, dokumentiert sich die notwendige Nähe von Familie und Schule auch in weiteren Sequenzen, z. B.:

GRUPPE EXPERTENTEAMY

Basu: [...] Und das fände ich dann auch nicht schön, weil wenn ich jetzt mich verletze, und mich meine Eltern müssen mich abholen, geht doch nicht. ich kann auch nicht laufen, wenn ich mit meinem Fuß jetzt zum Beispiel nicht laufen kann. das finde ich auch blöd.

Interviewerin: Ja das wäre nicht praktisch okay.

Der enge Kontakt und die Nähe zwischen den Eltern und der Schule sind für die Gruppen wichtig (wie dies hier am Beispiel einer Verletzung herausgestellt wird). Sie werden zugleich als gegeben und nicht anders möglich konstruiert. Auch die folgende Sequenz zeigt diese notwendige Nähe.

GRUPPE EXPERTENTEAMY

Interviewerin: und die von der Schule können gar nicht mehr miteinander sprechen. Oder die können auch keine E-Mails schreiben und so was, das funktioniert alles nicht mehr. Wie fändet ihr das denn?

Maximilian: also ich fänd das nicht so gut.

Benito: [gu::t, gu::t, gu::t.]

Maximilian: ich fänd das nicht so gut, wenn die Eltern, (.)

Benito: [ich fänd das super.]

Maximilian: weil dann, (.) wissen meine Eltern überhaupt nicht was da abgeht, (..) die haben keine **Ahnung**, viellei::cht, (.) terrorisieren, die da uns, (.) (machen) die da @ nich@ (..) ((schmunzelnd) kommt vor.) @@

Ivan: =jah:: vielleicht bringen die [uns um]

Tim: [kommt da zum, (.) ähm, (..) zum, ähm,]

Maximilian: ((schmunzelnd) und wehe wir sagen was,)

Benito: [die lassen uns da,] hängen, (.) schlecht, (an den Zaun gerichtet) **hau ab**
((alle reden kurz durcheinander))

Maximilian: also, ich fänds nicht gut, wenn, (.) wenn meine Eltern mit der Schule **nichts** zu tun haben würden,

Tim: ich auch nicht,

Interviewerin: also machen wir den Zaun weg, ja?

Alle: jahh. ((Kinder machen zustimmenden Lärm))

Interviewerin: super.

Die Sequenz aus dem exmanenten Nachfrageteil der Gruppendiskussion (vgl. Kapitel 3.2.2) beginnt mit einem antithetischen Verlauf, als würde die Gruppe sich streiten: Maximilian und Benito sind sich zunächst uneins („also ich fänd das nicht so gut [...] ich fänd das super“). Maximilians Proposition „viellei::cht, (.) terrorisieren, die da uns“, bei der er auf den Kontext Schule Bezug nimmt, wird von der Gruppe weiter bearbeitet („=jah:: vielleicht bringen die uns (um,) [...] und wehe wir sagen was“). Eltern werden von der Gruppe als möglicher Schutzfaktor eingeführt, um die Position der Kinder in der Schule zu stärken (bzw. ihr Überleben zu sichern). Maximilian bekräftigt noch einmal „also, ich fänds nicht gut, wenn, (.) wenn meine Eltern mit der Schule **nichts** zu tun haben würden“. Die Interviewerin ratifiziert dies, indem sie sprachlich den Zaun entfernt („also machen wir den Zaun weg“). Dies wird von der Gruppe mit Jubel begleitet.

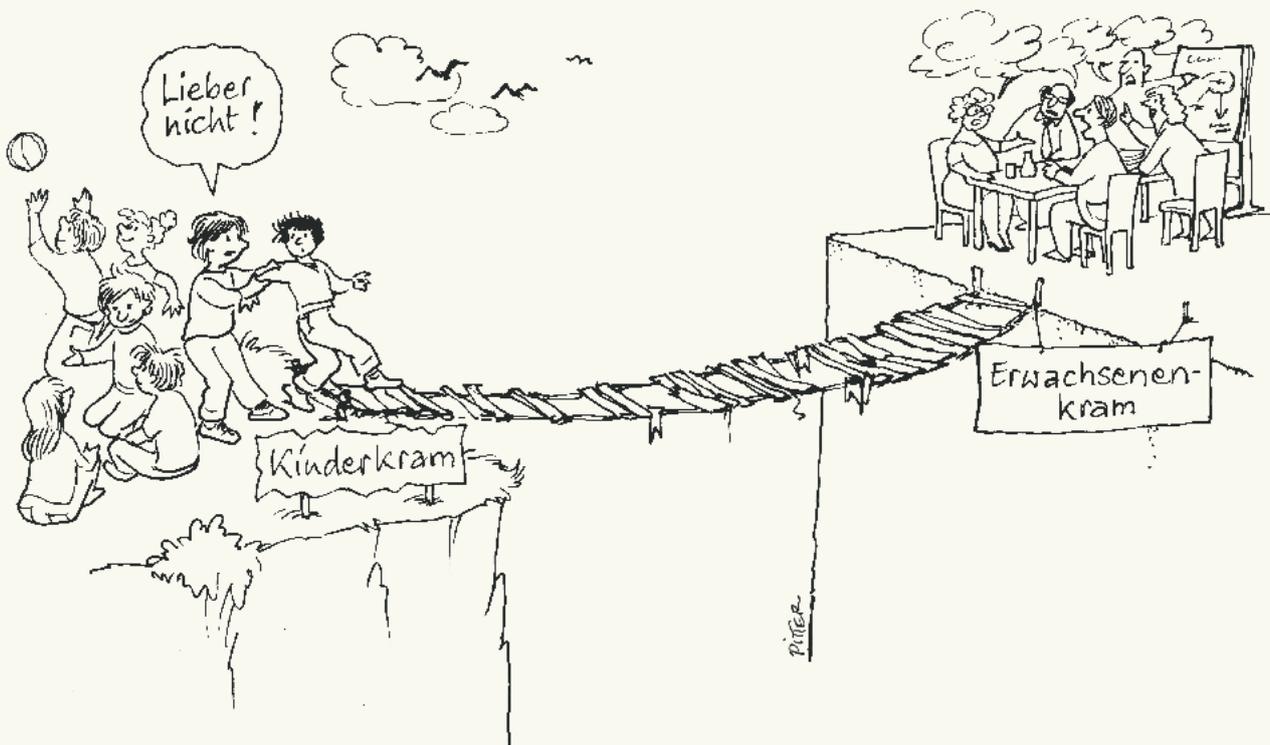
In dem Amusement der Kinder in dieser Szene wird deutlich, dass diese hier ein übertriebenes Szenario schildern („vielleicht bringen die [uns um]“). Nichtsdestotrotz zeigt sich daran, wie wichtig ihnen die Nähe zwischen Eltern und Schule ist und dass die Eltern Bescheid wissen sollen, was ihnen in der Schule widerfährt. Wie in anderen Sequenzen wird ebenfalls deutlich, dass Kinder nur durch den Kontakt der Eltern zur Schule überhaupt an Informationen kommen können. Sie sprechen über sich selbst nur selten als ‚aktiv Beteiligte‘, wenn es darum geht, Informationen zu erhalten (Vergleichsdimension 2). Vielmehr ist es für die Kinder selbstverständlich, dass ihre Eltern Kontakt zur Schule pflegen und sie mit Informationen versorgen.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE:**HANDLUNGSLEITENDE ORIENTIERUNGEN VON TYP 3**

Beim Typ 3 *Ohnmacht und Akzeptanz – Orientierung an Anpassung* zeigen sich homologe Muster, die im Folgenden im Kontrast zu den zwei anderen Typen zusammenfassend dargestellt werden. Wie gehen die Gruppen mit dem Handlungsproblem um, als Kind in die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Schule involviert zu sein? Woran sind sie in ihren Handlungen orientiert?

Vergleichsdimension 1: Kindsein/Erwachsenesein

In den kollektiven Orientierungen wird bei dem an Anpassung orientierten Typ ein zentrales homologes Muster deutlich: Die Gruppen sind an der *Handlungsmacht Erwachsener in der Gestaltung des Verhältnisses Familie – Grundschule orientiert* („un dann ham die alle gesagt: Können wir jetzt ((zu)hause)) anrufen? Können wir anrufen? Können wir anrufen. [...] Wir haben die ganze Zeit gefragt, der ((Lehrkraft)) hat gesagt, nein“). ‚Müssen‘, ‚können‘ und ‚dürfen‘ sind Begriffe, die diesen Typ im Besonderen kennzeichnen und auf die Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Gruppen verweisen. Die machtvolle Position der Lehrkräfte und die in den Aussagen naturalisierte Dichotomie von Angelegenheiten für Erwachsene und für Kinder („Lehrerkram“) stellen für die Kinder unveränderliche Handlungsgrenzen dar („Also meine Mutter erzählt mir das ((vom Elternabend)) nicht, das ist einfach geheim“). Gegebenheiten sind ‚halt einfach so‘. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Erwachsene als bedrohlich entworfen werden. Auch geht es nicht darum, Zusammentreffen von Lehrkräften und Eltern zu entkommen und sich zu separieren, wie sich dies bei dem an Abgrenzung orientierten Typ 2 zeigte. Die *Orientierung an der starken Trennung* zwischen dem, was Erwachsene, und dem, was Kinder etwas angeht, ist zudem ein deutlicher Kontrast zu Typ 1, bei dem in den kollektiven Orientierungen auf die Ähnlichkeiten von Interessen, Regeln und Eigenschaften von Erwachsenen und Kindern verwiesen wird.

**Vergleichsdimension 2: Partizipation: Einbeziehung/Information**

Während bei dem zuerst vorgestellten Typ 1 (Kapitel 6.1) eine Orientierung an Informiertsein rekonstruiert wurde, dokumentiert sich für die Gruppen des an Anpassung orientierten Typs 3 die *Orientierung am Informiertwerden*. Die Gruppen streben danach, sie betreffende und relevante Informationen von Erwachsenen zu erhalten. Dies erinnert an den an Abgrenzung orientierten Typ 2. Der entscheidende Unterschied liegt jedoch in der erlebten Handlungsgrenze: Für Typ 3 liegt die Handlungsmacht (insbesondere die Möglichkeiten zur Informationsweitergabe und zur Einbeziehung in die Gestaltung) *nur* bei den Erwachsenen. Einen Einbezug zwi-

schen Familie und Schule sicherzustellen, liegt für Gruppen dieses Typs aufgrund des Erlebens fehlender Handlungsmacht also nicht in ihrer Verantwortung – sie erzählen über ihre eigene Handlungs^{ohn}macht („die erzählen ja nix“). Der an Abgrenzung orientierte Typ 2 hingegen ist daran orientiert, sich (eigenständig) zu entziehen oder sich (heimlich) Zugang zu Situationen zu verschaffen. Die Gruppen des an Anpassung orientierten Typs 3 problematisieren hingegen, in ihrer Orientierung am Informiertwerden übersehen zu werden, überhört zu werden und nicht mitzuentcheiden. Gleichzeitig stufen sie Zusammentreffen von Eltern und Lehrkräften als eher beiläufig ein („das vergisst man dann, weil man hat sich dann mit was anderem beschäftigt“), sodass auch hier eine Handlungsgrenze offenkundig wird: Sich selbst an Gesprächen aktiv zu beteiligen oder nachzufragen, wird nicht in Betracht gezogen oder vergessen. Somit zeigt sich ein Orientierungsdilemma: Ihre Orientierung daran, informiert zu werden, ist aus ihrer Position heraus – als Kinder – nicht erfüllbar.

Vergleichsdimension 3: Nähe/Distanz zwischen Familie und Schule

Die Orientierungen von Typ 3 liegen ‚zwischen‘ den zwei anderen Typen: Weder sind sie in ihren Erzählungen zur Gestaltung des Verhältnisses an einer Nähe ihrer Familien zur Schule orientiert (wie Typ 1: *Einbezug und Informiertsein – Orientierung an Involvierung*), noch an einer Trennung beider Bereiche (wie Typ 2: *Sich-Entziehen und Separation – Orientierung an Abgrenzung*). Überschneidungen beider Bereiche werden weder positiv noch negativ verhandelt, sondern vielmehr als eine Frage der Notwendigkeit gesehen. Darin dokumentiert sich erneut das Erleben der eigenen Handlungs^{ohn}macht. Eltern und Lehrkräfte müssen ‚ihre‘ Angelegenheiten gemeinsam klären – Kinder selbst können aus ihrer Erfahrung keinen Beitrag leisten. Auch wenn die Gruppen diesen Umstand problematisieren, ist dies kein Anlass für sie, ‚eigene Wege‘ zu finden, um sich stärker zu beteiligen. Ihr Weg ist es vielmehr zu akzeptieren, wie es ist, d. h., dem zu folgen, was ihre Lehrkräfte und Eltern sagen und machen, und diese ihre eigenen Dinge klären zu lassen.

Zusammenfassende Interpretation der kollektiven Handlungsorientierungen (Kapitel 6)

Die kollektiven Erfahrungen der Kinder lassen sich zu drei sinngenetischen Typen verdichten:

Typ 1:

Einbezug und Informiertsein – Orientierung an Involvierung (vgl. Kapitel 6.1)

Typ 2:

Sich-Entziehen und Separation – Orientierung an Abgrenzung (vgl. Kapitel 6.2)

Typ 3:

Ohnmacht und Akzeptanz – Orientierung an Anpassung (vgl. Kapitel 6.3)

Die Kinder dieser Typen haben kontrastive Erfahrungen mit Kontaktsituationen von (ihren) Familien und (ihren) Lehrkräften gesammelt und jeweils spezifische Wege gefunden, mit diesen Situationen umzugehen und den Herausforderungen entgegenzutreten, die sie in der Position als Kinder erleben. Für die Typen eröffnen sich somit unterschiedliche Chancen und Barrieren zwischen Familie und Grundschule.

Unterschiedliche kollektive Handlungsorientierungen zwischen Familie und Grundschule

Die Ergebnisse zu den kollektiven Handlungsorientierungen der Kinder verweisen auf ihre vielfältigen Erfahrungen und Umgangsweisen mit der Gestaltung des Verhältnisses Familie – Schule. Dabei lassen sich sehr kontrastive Handlungsorientierungen herausarbeiten: Typ 1 teilt die Erfahrung, in Situationen des Zusammentreffens von Eltern und Lehrkräften mitzuwirken, informiert zu werden und selbst Eltern oder Lehrkräfte zu informieren. Für Typ 2 hingegen ist es charakteristisch, sich solchen Begegnungen zu entziehen und das Verhältnis zwischen Familie und Schule stärker insofern mitzugestalten, als Grenzen (z. B. zwischen privat und öffentlich) gezogen und aufrechterhalten werden. Der dritte Typ entwirft Zusammentreffen von Eltern und Lehrkräften als eher beiläufige Angelegenheit, die Erwachsene, aber nicht Kinder betrifft – und dies auch dann, wenn diese Begegnungen gleichzeitig als potentiell interessant gekennzeichnet werden.

Alle Kinder als Profiteure eines engen Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule?

Auffällig ist der Kontrast zwischen dem an Involvierung orientierten Typ 1 zu den zwei weiteren sinngenetischen Typen. Typ 1 ist daran orientiert, über „alles“, was zwischen Schule und Familie ausgetauscht wird, informiert zu sein. Die Kinder selbst informieren, sie führen das eigene Wissen über Abläufe und Informationen an, auch wenn sie selbst nicht bei Zusammentreffen anwesend sind. Im Kontrast dazu erscheint das Orientierungsdilemma von Typ 3: Die Handlungsmacht Erwachsener wirkt für die Gruppen dieses Typs so übermächtig, dass sie ihre Orientierung am Informiertwerden durch Erwachsene kaum umsetzen können. Stattdessen erleben sie sich als Kinder, die tendenziell überhört werden und nicht mitentscheiden, da es nicht ihre Angelegenheit ist, was Lehrkräfte und Eltern besprechen. Sie distanzieren sich von diesen Situationen.

Bei den Gruppen von Typ 1 dokumentiert sich weiterhin, dass sie sich als Profiteure eines engen Verhältnisses zwischen Schule und Familie erleben. Maximal kontrastiv hierzu sind die Handlungsorientierungen des an Abgrenzung orientierten Typs 2: Das Ineinandergreifen von Schule und Familie wird negativ verhandelt. Beim Zusammentreffen von Eltern und Lehrkräften gibt es ‚Ärger‘ für die Gruppen, und als fehlerhaft markiertes Verhalten kann ans Licht kommen. Außerdem sind auch Zusammentreffen mit der Lehrkraft außerhalb der Schule unangenehm; die Kinder entziehen sich.

Die an Involvierung orientierten Gruppen können somit als diejenigen gesehen werden, die Zusammentreffen zwischen Lehrkraft und Eltern nicht nur nicht problematisieren, sondern im Gegenteil von einem engen Verhältnis zwischen beiden Systemen profitieren – so wie es in programmatischen Schriften für *alle* eingefordert wird und in Bezug auf LSE-Gespräche auch aktuellen Entwicklungen in Schulen entspricht (vgl. Kapitel 2). Die jeweilige Gestaltung des Verhältnisses Familie – Grundschule kann aber auch damit einhergehen – dies machen die zwei weiteren Typen deutlich –, dass Kinder sich hier als handlungsohnmächtig und übersehen erleben oder dass Zusammentreffen zwischen Lehrkräften und Eltern als unangenehm empfunden werden.

Ungleiche generationale Verhältnisse = ungleiche Möglichkeiten

Handlungsleitend für den an Involvierung orientierten Typ 1 ist es, dass die Gruppen ihre Mütter und Väter für sich zu nutzen wissen und zahlreiche Parallelen zwischen sich als Kindern und den Erwachsenen betonen. Die zwei weiteren Typen unterscheiden sich hiervon: Typ 2 und 3 erzählen von einer deutlichen Trennung zwischen Kindern und Erwachsenen in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule. Erwachsensein und Kindsein stehen sich also gegenüber und sind nicht miteinander vereinbar. Dennoch wissen Kinder des Typs 2, wie sie ihre Position als Kind für sich nutzen können, beispielsweise indem sie sich aus Gesprächen herausziehen, sich verstecken oder malen, statt z. B. (scheinbar) interessiert zuzuhören bzw. zuhören zu müssen. Die Handlungsorientierungen des Typs 3 *Ohnmacht und Akzeptanz – Orientierung an Anpassung* lassen diesen Möglichkeitsraum weniger zu. Sie akzeptieren Situationen und Inhalte, die ihnen von Erwachsenen vorgegeben werden, so wie sie sind.

Aus diesen Ergebnissen folgt, dass die Orientierung an einer Trennung zwischen Erwachsenen und Kindern ein besonderes Handeln als Kind auch ermöglicht, z. B. als Kind in LSE-Gesprächen ein Buch zu nehmen und zu malen (Typ 2) oder sich in bestimmten Situationen als nicht verantwortlich zu positionieren (Typ 3). Stark hierarchisch erlebte Verhältnisse können aber auch zu Orientierungsdilemmata führen, wenn die eigenen Interessen als Kinder gegenüber Erwachsenen nicht gehört werden und ungesehen bleiben und die eigene Handlungsmacht in der Gestaltung des Verhältnisses Familie – Grundschule als zu gering erlebt wird.

Keine wechselseitige Öffnung von Familie und Grundschule

Es ist besonders interessant, dass keine Gruppe, ganz gleich welchen Typs, darüber spricht, dass Schule bzw. Lehrkräfte umfassend über das Zuhause bzw. das Familienleben informiert werden *sollten*. Orientierungen an einer Nähe der Familien zur Schule, die sich z. B. darin ausdrücken, dass Kinder sich glücklich

schätzen, wenn ihre Familienmitglieder in der Schule sind (Typ 1), oder Eltern als Unterstützung von Kindern in der Schule erlebt werden, finden sich hingegen schon. Ähnlich wie in den Einzelinterviews betonen die Kinder in den Gruppendiskussionen, dass es Geheimnisse oder private Themen gibt, die nicht in der Schule öffentlich werden sollen; dies wird besonders deutlich bei Typ 2. Somit widersprechen die Handlungsorientierungen der Kinder deutlich der fachlichen Forderung an Bildungsinstitution und Familie danach, sich „füreinander“ zu öffnen als Ausdruck einer guten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – insbesondere im Hinblick auf den ‚Schutzraum‘ Familie.

7 Soziogenese: Erste Hinweise auf konjunktive soziale Erfahrungsräume der Kinder

Die Handlungsorientierungen zwischen den drei Typen unterscheiden sich, wie gezeigt, deutlich voneinander. Im Folgenden geht es um die Frage, ob sich diese zwischen den Typen konträren, aber im Typ selbst homologen Handlungsorientierungen durch die sozialen Charakteristika der Typen erklären lassen (zur theoretischen Fundierung der Soziogenese vgl. Kapitel 3.3.2).

FORSCHUNGSFRAGE

Inwiefern lassen sich die Erfahrungen und Handlungsorientierungen der Kinder systematisch unterscheiden, z. B. nach Geschlecht oder sozialer Position?

Die in der Sinnogenese herausgearbeiteten Orientierungen der drei Typen (Kapitel 6) werden in diesem Kapitel mit der sozialen Situiertheit der Gruppen in Zusammenhang gebracht. Dazu werden die Ergebnisse der Gruppendiskussionen mit den standardisierten Daten der Teilstudie verknüpft (vgl. Kapitel 3.3.2). So kann in Erfahrung gebracht werden, inwiefern die Gruppen eines Typs ähnliche strukturentische Erfahrungen gemacht haben und somit nicht nur der gemeinsame rekonstruierte Orientierungsrahmen ausschlaggebend für die Typenbildung ist, sondern sich diese auch durch geteilte soziale Erfahrungsräume der Fälle erklären lässt (zur Methodologie vgl. Kapitel 3.3.2).

Für die folgende typenvergleichende Korrespondenzanalyse (Amling & Hoffmann 2013) wurden die Daten aus den Kinderfragebögen ebenso wie Inhalte aus den Interviews mit den erwachsenen Expert*innen herangezogen, zudem Informationen von statistischen Landesämtern über die Einzugsgebiete der Schulen. Außerdem wurden die Gruppendiskussionen der Ursprungsgruppen (die coole Gang, 007, die Karottendeppen, die lustigen Vier, Schlossgespenster & Ponyhof) erneut auf Aussagen bezüglich der Sozialdaten der Familien hin untersucht (zu Details bei den methodischen Schritten vgl. Kapitel 3.3.2).

Die folgende Tabelle gibt einen ersten Überblick über die Charakteristika der drei Typen entlang etablierter Kategorien der Sozialstrukturanalyse. Aus dieser werden die soziale Zusammensetzung der Schüler*innenschaft und Region der Schule, die Häufigkeit des zugeschriebenen Migrationshintergrunds (Kinder und Eltern) sowie die Geschlechterverteilung und der Altersdurchschnitt der einzelnen Gruppen deutlich (zur Erläuterung der Dimensionen vgl. Kapitel 3.3.2).

TABELLE 6 Auswahl sozialstruktureller Daten der Typen

GRUPPE	TYP 1 Einbezug und Informiertsein - Orientierung an Involvierung				
	DIE LUSTIGEN VIER	SCHLOSS-GESPENSTER	LACHER-TEAM	EXPERTEN-HAUFEN	COMPUTER-STERNE
Soziale Zusammensetzung der Schüler*innenschaft	durchschnittlich bis eher privilegiert	durchschnittlich bis eher privilegiert	durchschnittlich bis eher privilegiert	privilegiert	wenig privilegiert
Region	Stadt (Hessen)	Stadt (Hessen)	Stadt (Hessen)	Land (RLP)	Stadt (Hessen)
Geburtsland Kinder	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland
Migrationshintergrund Mütter/Väter	wenige	einige	viele	einige	viele
Geschlecht (W = weiblich; M = männlich)	W: 4 M: 0	W: 3 M: 0	W: 2 M: 2	W: 0 M: 4	W: 2 M: 1
Altersdurchschnitt	8,0	8,6	8,7	9,0	10,6

Quelle: Eigene Darstellung.

Gemeinsamkeiten zwischen allen Gruppen

In der Analyse zeigte sich, dass es zwischen allen Gruppen sowohl sozialstrukturelle als auch soziokulturelle Gemeinsamkeiten gibt. Die Gruppen ähneln sich über die Typen hinweg mit Blick auf ihren Altersdurchschnitt und die Berufstätigkeit der Eltern. Der Altersdurchschnitt der Kinder liegt über die Typen hinweg zwischen 8,8 bis 9,0 Jahren bei einer Altersspanne insgesamt von acht bis elf Jahren. Über alle Typen hinweg geben die Kinder mehrheitlich an, dass beide Elternteile berufstätig sind. Darüber hinaus ist der Familienstand Alleinerziehend-Sein über alle Typen hinweg ähnlich verteilt, und die Gruppen ähneln sich in ihren Bildungsaspirationen. Bei jedem der drei Typen formuliert etwas mehr als die Hälfte der Kinder den Wunsch, nach der Grundschule auf ein Gymnasium zu gehen.⁷⁶

Im Folgenden werden die drei Typen nacheinander präsentiert und im Hinblick auf ihre Auffälligkeiten und Gemeinsamkeiten diskutiert. Dazu zählen Hinweise auf potentiell relevante ähnliche strukturidentische Erfahrungen, die jeweils einen Typ charakterisieren könnten. Zusätzlich zu den in Tabelle 6 angeführten sozialstrukturellen Kategorien werden auch soziokulturelle Indizien berücksichtigt, wie die Familiensprache u. Ä.; auch entsprechende Aussagen aus den Interviews und den Gruppendiskussionen werden hinzugezogen.

76 Die Bildungsaspirationen der Kinder wurden mit zwei Fragen im Fragebogen erfasst, wobei sich die erste auf den Schulwunsch und die zweite auf die wahrscheinlich besuchte Schulart bezieht. Die Kinder konnten unterschiedliche Schularten auswählen (Hauptschule, Realschule, Realschule Plus, Gesamtschule/IGS, Gymnasium, Mittelstufenschule und ‚weiß ich noch nicht‘). Einige Kinder notierten auch Schulnamen (vgl. Kapitel 3.3.2).

Typ 2 Sich-Entziehen und Separation – Orientierung an Abgrenzung				Typ 3 Ohnmacht und Akzeptanz – Orientierungen an Anpassung			
DIE COOLE GANG	PONYHOF	RABAUKEN-SPINNER	BUNTES TEAM	007	KAROTTEN-DEPPEN	PFERDEBALL-GRUPPE	EXPERTEN-TEAM
durchschnittlich	privilegiert	privilegiert	wenig privilegiert	durchschnittlich	durchschnittlich bis eher privilegiert	durchschnittlich	wenig privilegiert
Land (RLP)	Land (RLP)	Land (RLP)	Land (RLP)	Land (RLP)	Stadt (Hessen)	Land (RLP)	Stadt (Hessen)
Deutschland	Deutschland (n=3) und anderes Land (n=1)	Deutschland	Deutschland	Deutschland (n=5), anderes Land (n=2)	Deutschland (n=2), anderes Land (n=1), k. A. (n=1)	Deutschland (n=4), anderes Land (n=1)	Deutschland (n=2), anderes Land (n=1)
keine	wenige	einige	wenige	einige	keine	wenige	viele
W: 4 M: 2	W: 3 M: 1	W: 0 M: 3	W: 2 M: 2	W: 3 M: 4	W: 0 M: 4	W: 4 M: 1	W: 3 M: 0
8,4	9,2	9,3	8,5	8,3	8,4	9,0	9,6

| BertelsmannStiftung

7.1 Typenvergleichende Korrespondenzanalyse zu den sozialen Erfahrungsräumen des Typs 1

Die Handlungsorientierungen der Gruppen die lustigen Vier und die Schlossgespenster bilden die beiden ursprünglichen Gruppen von Typ 1, der insgesamt fünf Gruppen umfasst (Ursprungsfälle, vgl. Kapitel 3.3.2). Das Lacher-Team, der Expertenhaufen und die Computer-Sterne wurden später aufgrund homologer handlungsleitender Orientierungen hinzugezogen und der Typ so weiter von den Einzelfällen abstrahiert. Insgesamt setzen sich die an Involvierung orientierten Gruppen aus elf Mädchen und sieben Jungen aus drei Schulen zusammen, die in Rheinland-Pfalz und Hessen liegen.

Die Teilnehmer*innen der Gruppen die lustigen Vier, die Schlossgespenster und das Lacher-Team besuchen dieselbe Klasse. Darin unterschieden sich die Gruppen von den beiden anderen Typen, bei denen sich kein deutlicher gemeinsamer schul- oder klassenspezifischer Erfahrungsraum herauskristallisiert. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Erfahrungen, die Kinder gemeinsam in dieser Schule machen, bedeutsam für ihre handlungsleitenden Orientierungen im Verhältnis Familie – Schule sind. Durch den Einbezug des Expertenhaufens und der Computer-Sterne – und damit von Kindern, die auf unterschiedliche Schulen gehen – wird jedoch deutlich, dass sich die handlungsleitenden Orientierungen in diesem Sample *nicht allein* durch einen schul- oder auch klassenspezifischen Erfahrungsraum erklären lassen. Hinzu kommt, dass aus dieser im Typ 1 stark vertretenen Klasse noch eine weitere Gruppe an der Erhebung teilnahm, die eindeutig einem anderen Typ (Typ 3) mit konträren Handlungsorientierungen entspricht. Daher kann nicht von einem homogenen Erfahrungsraum dieser Klasse ausgegangen werden.

Der gemeinsame, in Teilen schulklassenspezifische Erfahrungsraum kann durch die Aussagen und die Perspektive der Klassenleitung ergänzt werden; diese

wurden ebenfalls in die Analyse einbezogen. Die Lehrkraft spricht im Interview sehr positiv über ihre Klasse. Sie erklärt, dass die Klasse freundlich ist und ein gutes Sozialverhalten hat: „[...] von ihrem Sozialverhalten, finde ich zumindest, eine ganz entzückende Klasse [...]“. Die Familien der Kinder beschreibt sie als ‚bildungsinteressiert‘ („[...] so von der Mehrheit eine sehr interessierte Elternschaft, die an Bildung interessiert sind, die auch wirklich den Kontakt zur Schule suchen, die das auch wirklich sehr positiv rückmelden [...]“) und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie als gut: „[...] an Elternabenden, an Klassenfesten, dass wirklich ein ganz Großteil kommt, bis alle auf den letzten Elternabend an dem Sie auch waren, waren wirklich alle Familien [...] vertreten“. Die hier der Interviewerin beschriebene Nähe der Eltern zur Schule wird auch in den handlungsleitenden Orientierungen der Kinder deutlich, wie etwa bei den Schlossgespenstern (vgl. Kapitel 6.1.3).

Kennzeichnend für die Gruppen ist, dass die Kinder Schulen besuchen, deren Schüler*innenschaft im Vergleich zu den anderen Typen sozial eher privilegiert ist (zu den Sozialdaten vgl. Kapitel 3.3.2).⁷⁷ Diese Lesart wird auch durch die Berufe der Eltern gestützt, die die Kinder angeben; zu ihnen gehören mehrheitlich Tätigkeiten, für die Hochschulabschlüsse vorausgesetzt werden, wie beispielsweise Architekt*in, Informatiker*in, Banker*in, Lehrer*in oder Jurist*in. Unter anderem sind die Eltern der Kinder auch als Verkäufer*in, Erzieher*in und Kellner*in tätig. In den Gruppendiskussionen thematisieren die Kinder auch, dass sie ökonomisch gut abgesichert sind („und Papa hat gesagt wir sind auch n bisschen reich“).

Zwar haben auch die anderen beiden Typen Gruppen, deren Schüler*innenschaft eher privilegiert zusammengesetzt ist, dies ist aber bei ihnen jeweils nicht typspezifisch. Auffällig ist ebenso, dass die Mehrheit der Gruppen von Typ 1 (vier von fünf Gruppen) aus einem städtischen Gebiet in Hessen kommt. Die fünfte Gruppe – der Expertenhaufen – verdeutlicht jedoch, dass die Handlungsorientierung des Typs 1 nicht eindeutig nach Bundesland oder in Bezug darauf, ob sich die Schule in der Stadt oder auf dem Land befindet, abgegrenzt werden kann.

Ebenfalls auffällig ist, dass alle Kinder des Typs in Deutschland geboren sind. Bei der Hälfte der Kinder haben ein Elternteil oder beide Elternteile einen zugeschriebenen Migrationshintergrund, diese sind z. B. in Eritrea, Griechenland, Italien oder Serbien geboren. Dementsprechend ist der Anteil der Kinder, die zuhause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch als Erst- oder Zweitsprache sprechen, bei dem an Involvement orientierten Typ hoch – im Vergleich zeigt sich, dass der Anteil höher ist als der bei den beiden anderen Typen.

Eine weitere Auffälligkeit bei Typ 1 findet sich vor allem bei den beiden Ursprungsgruppen die lustigen Vier und die Schlossgespenster; bei diesen handelt es sich um zwei reine Mädchengruppen. Bei beiden anderen Typen ist das Geschlecht kein relevantes Merkmal. Hier lässt sich an die Studie von Alldred, David und Edwards (2002) anschließen, die mit ihrer Studie zeigen, dass besonders Mädchen eine Nähe von Familie und Schule präferieren (vgl. auch Kapitel 2).

⁷⁷ Die Gruppe Computer-Sterne bildet eine Ausnahme, da diese Kinder in einer wenig privilegierten Gegend zur Schule gehen – bei dieser Gruppe handelt es sich jedoch um eine der Interpretation hinzugezogene Gruppe (vgl. Kapitel 3.3.2).

Zwar zeigt sich bei den Gruppen des Typs 1, wie bei den anderen beiden Typen, dass etwas mehr als die Hälfte der Kinder (n=10) nach der Grundschule gerne auf ein Gymnasium gehen würden, aber nur fünf von 18 Kindern geben an, dass sie wahrscheinlich auch eines besuchen werden.⁷⁸ Im Gegensatz dazu ist es bei den anderen beiden Typen jeweils knapp die Hälfte der Kinder, die von einem Gymnasialbesuch ausgehen; die Diskrepanz zwischen Schulwunsch und wahrscheinlicher Schulwahl ist hier so gering, dass sie zu vernachlässigen ist (vgl. die Ausführungen zur Bildungsaspiration, Kapitel 3.3.2). Die Unsicherheit bezüglich der schulischen Zukunft ist also bei Typ 1 besonders ausgeprägt.

7.2 Typenvergleichende Korrespondenzanalyse zu den sozialen Erfahrungsräumen des Typs 2

Der Typ 2 setzt sich aus 17 Kindern aus vier Gruppen zusammen, der coolen Gang, der Gruppe Ponyhof, den Rabauken-Spinnern und dem bunten Team. Die Gruppen kommen aus drei Schulen in Rheinland-Pfalz, von denen sich zwei in eher ländlichem Gebiet befinden. Die Gruppen Ponyhof und Rabauken-Spinner besuchen dieselbe Schulklasse. Einige Merkmale zeichnen sich besonders ab: Bei drei von vier Gruppen handelt es sich um ein ländliches Einzugsgebiet, sodass die Spur weiterverfolgt werden könnte, ob dieser Umstand einen konjunktiven Erfahrungshintergrund für die Gruppen darstellt. Wie auch bei dem an Involvierung orientierten Typ 1 gibt es beim Typ 2 kaum Kinder mit eigener Migrationserfahrung. Alle Teilnehmer*innen (mit einer Ausnahme) sind in Deutschland geboren. Im Verhältnis zu den anderen beiden Typen ist hier auch der Migrationshintergrund in der Elterngeneration kaum vertreten; er betrifft ein Drittel der Kinder. Dementsprechend ist auch der Anteil der zweisprachig aufwachsenden Kinder bei diesem Typ am geringsten.

Die zwei Schulen, die im ländlichen Raum zu verorten sind, werden im Folgenden als möglicher konjunktiver Erfahrungsraum eingehender betrachtet. Bei den Rabauken-Spinnern und der Gruppe Ponyhof wird die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie von der Lehrkraft als schwierig beschrieben:

Lehrkraft Rabauken-Spinner und Ponyhof: [...] in der Klasse is halt echt nur auffällig, dass (..) ((atmet hörbar ein)) da so wenig Engagement is [...] was in in der Gegend eigentlich unüblich is, normalerweise kloppen die sich eher dadrum was zu machen und (..) mischen sich auch viel viel mehr ein

Auch im Interview mit der Lehrkraft des bunten Teams wird erklärt, dass es schwierig für manche Familien ist, sich in Bezug auf die Schule „aktiv einzubringen“:

⁷⁸ Ein anderes Kind gibt an, wahrscheinlich auf eine Realschule zu gehen, und ein weiteres, auf eine integrierte Gesamtschule zu wechseln. Bei diesen beiden Kindern stimmen Schulwunsch und wahrscheinliche Schulwahl überein. Die anderen Kinder haben „weiß ich noch nicht“ angekreuzt.

Lehrkraft buntes Team: ja es sind Familien die an der- die meisten sind an der Bildung ihrer Kinder interessiert sind zur Zusammenarbeit mit der Schule bereit, haben aber aufgrund dessen, dass sie teils mehrere- viele Kinder haben oder teils alleinerziehend sind (.) nicht die Möglichkeit sich so aktiv einzubringen wie das vielleicht in anderen Klassen so der Fall ist

In den Schilderungen der Lehrkräfte findet sich daher die **Gemeinsamkeit**, dass das **Engagement der Eltern im Kontakt mit der Schule als herausfordernd** beschrieben wird. **Zugleich zeigt das folgende Zitat, dass der ‚ländliche Raum‘ – zumindest mit Blick auf die Einkommenssituation der Familien – sehr unterschiedlich aus- gestaltet sein kann.**

Lehrkraft buntes Team: wie ich die Familien beschreibe ja, ähm (..) ich habe heute festgestellt, dass von vermutlich 23 Kindern in der Klasse 18 Kinder an der Schul- buchausleihe teilnehmen, das heißt, dass (.) ähm, der Verdienst der Familien liegt unter Niveau, die Familien sind darauf angewiesen die Schulbücher, ähm, aus der Ausleihe zu bekommen

Die **Lehrkraft des bunten Teams stellt die finanzielle Situation der Familien und die Belastungen, welche diese im Alltag bewältigen müssen, etwa Scheidungen, als prekär und herausfordernd dar. Das sozioökonomische Umfeld ist aus der Sicht der Lehrkraft der Gruppen Ponyhof und Rabauken-Spinner hingegen homogen gehoben. Dies zeigt sich auch in der sozialen Zusammensetzung der Schüler*innenschaft und im folgenden Zitat:**

Lehrkraft Ponyhof und Rabauken-Spinner: schon relativ akademisch. (.) dafür, dass das ländlich is und (.) selbst die die **nicht** Akademiker sind, die ham **alle** gute Berufe. (.) und die ham alle ihre Ausbildung und es gibt (.) **extrem** wenig Menschen, die **überhaupt** durch das Raster fallen. (.) die hams dann ganz schwer. (.) abe:r davon gibts echt wenige, die meisten sind dann auch Erzieher, oder Physiotherapeut oder (.) irgendwie ham ham die n Betri::eb

In diesen beiden unterschiedlichen Aussagen wird deutlich, dass den Lehrkräften auch in kleineren bzw. ländlichen Einzugsgebieten die ‚Zusammenarbeit‘ mit den Eltern unterschiedlich leicht oder schwer fällt. **Zugleich ist die soziale Zusammensetzung der Schüler*innenschaft an den Schulen unterschiedlich, sodass nicht von ‚einem‘ ländlichen schulischen Erfahrungsraum gesprochen werden kann. Während das Einzugsgebiet einer Schule als sehr privilegiert beschrieben wird („es gibt (.) **extrem** wenig Menschen, die **überhaupt** durch das Raster fallen“), wird das andere als eher prekär bezeichnet („der Verdienst der Familien liegt unter Niveau“). Die Angaben der Kinder zum Einkommen ihrer Familien hingegen unterscheiden sich bei den Gruppen von den Aussagen der Lehrkräfte. Die Mehrheit der Kinder gibt an, immer genügend Geld zu haben.**

Ein weiterer Unterschied zwischen den Typen liegt darin, dass beim Typ 2 die Familien wesentlich kleiner sind; im Durchschnitt haben die Kinder einen Bruder oder eine Schwester weniger als die der anderen beiden Typen.

Obwohl fast alle Kinder angeben, dass beide Elternteile berufstätig sind, konnten viele Kinder die genauen Berufe ihrer Eltern nicht benennen – statt konkreter Berufe werden häufig (Arbeits-)Orte wie Krankenhaus, Fabrik, Büro, Hotel, Gemeinde oder Geschäft genannt. Dies korrespondiert mit den kollektiven Handlungsorientierungen des Typs, in denen sich eine Trennung zwischen Erwachsenen und Kindern dokumentiert. Durch die soziogenetische Interpretation deutet sich an, dass die Gruppen eine eigene ‚Kinderwelt‘ haben, in der das, was Erwachsene tun – z. B. ihr beruflicher Alltag –, weniger relevant ist als bei den anderen Typen, welche größtenteils konkrete Berufsbezeichnungen angaben.⁷⁹

7.3 Typenvergleichende Korrespondenzanalyse zu den sozialen Erfahrungsräumen des Typs 3

Die Gruppen, die den Typ 3 bilden, sind im Vergleich am heterogensten: Der Typ umfasst 19 Kinder aus vier Gruppen (007, die Karottendeppen, die Pferde-Ball-Gruppe und Expertenteamy). Jede Gruppe besucht eine andere Grundschule; zwei davon liegen in Rheinland-Pfalz, zwei in Hessen. Aufgrund der Heterogenität der Gruppen fällt zunächst nur wenig ins Auge, das im Zusammenhang mit den Handlungsorientierungen des Typs stehen könnte.

Insgesamt können weniger Gemeinsamkeiten gefunden werden als bei den anderen Typen. Es deutet sich an, dass das Geschlecht und das Alter keine Kriterien sind, die den Typ möglicherweise ‚zusammenhalten‘. Ein Hinweis auf einen geteilten Erfahrungsraum der Gruppen ist, dass die Mehrheit der Schulen in einem städtischen Gebiet liegt; hierzu gehören auch die zwei Ursprungsfälle 007 und die Karottendeppen. Außerdem hat bei den Gruppen ebenfalls die Hälfte der Kinder Eltern mit zugeschriebenem Migrationshintergrund; sie sprechen auch zwei Sprachen zuhause. Der Typ 3 grenzt sich dadurch ab, dass knapp ein Drittel der Kinder nicht in Deutschland geboren ist und somit auf eine eigene Migrationsgeschichte zurückgreifen kann. Die genannten Berufe der Eltern weisen auf die Tendenz hin, dass die Mehrheit der Eltern in nicht-akademischen Berufen arbeitet: Genannte Berufe sind zum Beispiel Hausverwalter*in, LKW-Fahrer*in, Kellner*in, Bauarbeiter*in oder Flugbegleiter*in. Auch findet sich in Typ 3 keine Schule mit einer homogen privilegierten sozialen Zusammensetzung der Schüler*innenschaft, sodass es hier Anhaltspunkte für Charakteristika einer urbanen Arbeiter*innenklasse gibt. Die Heterogenität der strukturidentischen Erfahrungen allerdings weist besonders darauf hin, dass die Handlungsorientierungen dieses Typs in sehr unterschiedlichen Kontexten zu finden sind.

79 Ein weiterer Punkt, in dem sich andeutet, dass die Gruppen ‚eigene Wege‘ gehen, ist, dass Eltern, die ihre Kinder zur Schule bringen oder abholen, bei Typ 2 weniger vorkommen. Dies findet sich ebenfalls in Beobachtungen der Lehrkraft der Gruppen Ponyhof und Rabauken-Spinner wieder und ist ein Indiz, das mit den Handlungsorientierungen des Typs korrespondiert und weiter vertieft werden könnte. Passend dazu führt die Lehrkraft der Gruppen Ponyhof und Rabauken-Spinner aus: „die werden am Anfang gebracht (.) und irgendwann läuft das (.) also das war an jeder Schule so an der ich war, läuft das dann immer so, ähm, die Eltern sollen weg und sollen die Kinder nicht mehr jeden Morgen bis zur Tür bringen, die Kinder sollen selbstständig werden. (.) ich hab aber immer selbst son bisschen das Gefühl, die Eltern sollen da son bisschen (..) rausgehalten werden. (.) und ich würde mir mehr son offenes Haus, ich finde ne Schule als son offenes Haus, ein gesellschaftlicher Ort (.)“.

Zusammenfassende Interpretation der geteilten sozialen Erfahrungsräume (Kapitel 7)

Bei der Analyse, ob Kinder eines Typs nicht nur kollektive Handlungsorientierungen miteinander teilen, sondern auch ähnliche strukturidentische Erfahrungen gemacht haben, zeigen sich einige erste Muster, die sich zukünftig weiter explorieren ließen. Auf diese ‚Spurensuche‘ nach sozialen Zusammenhängen zu gehen, ist dabei besonders vor dem Hintergrund des übersichtlichen Forschungsstands zu den Perspektiven und Positionen von Kindern im Verhältnis von Familie und Schule aufschlussreich. Die wenigen – und zugleich nicht repräsentativ ausgerichteten – empirischen Studien dazu konnten bereits aufzeigen, dass Mädchen der Beteiligung ihrer Eltern an schulischen Belangen positiver gegenüber eingestellt sind als Jungen. Für Mädchen der Mittelschicht erwies sich dieser Geschlechterunterschied als noch stärker (Edwards & Alldred 2000). Außerdem wurde herausgestellt, dass das Alter für die Perspektiven von Kindern auf ‚Zusammenarbeit‘ eine bedeutende Rolle spielt: Insbesondere ältere Kinder wollen eine aktivere Rolle im Kontakt zwischen Eltern und Lehrkräften einnehmen (Crozier 1999; Edwards & Alldred 2000; Ericsson & Larsen 2002). Alldred, David und Edwards (2002) arbeiteten heraus, dass sich ältere Schüler*innen tendenziell eine stärkere Trennung von Familie und Schule wünschen.

In der vorliegenden Studie wurden statistische Daten sowie Angaben aus den Interviews mit den beteiligten Erwachsenen herangezogen, um auf deren Grundlage nach Hinweisen auf Zusammenhänge zwischen den rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen und der sozialen Situiertheit der Kinder zu suchen. Im Folgenden werden zunächst die wichtigsten Befunde zusammengefasst und schließlich interpretiert.

Die Kinder des Typs 1 *Einbezug und Informiertsein – Orientierung an Involvement* besuchen Schulen, deren Schüler*innenschaft sozial eher privilegiert und homogen ist. Die Familien der Gruppen werden als an schulischer Bildung interessiert beschrieben; dies äußert sich – laut der Lehrkraft einer Klasse – auch darin, dass die Eltern sehr engagiert und bei Elternabenden anwesend sind. Auffällig ist, dass alle Kinder in Deutschland geboren sind. Bei der Hälfte der Kinder haben ein Elternteil oder beide Elternteile einen zugeschriebenen Migrationshintergrund, und viele der Kinder der Gruppen wachsen bi- bzw. multilingual auf. Dieser Anteil ist höher als bei den beiden anderen Typen. Bei Typ 1 kann auf Basis der hier herangezogenen Datenlage von einem im Vergleich zu den anderen Typen ressourcenstärkeren sozialen Milieu ausgegangen werden.

Bei Typ 2 *Sich-Entziehen und Separation – Orientierung an Abgrenzung* zeigen sich ebenfalls Merkmale, die ihn von den beiden anderen Typen unterscheiden. Es gibt nur einen geringen Anteil an Personen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund und die Familien sind kleiner. Die Kinder scheinen dabei im Vergleich zu den beiden anderen Typen vermehrt eigene Wege zu gehen, worauf u. a. das geringe Wissen über die Berufe der Eltern in Verknüpfung mit den handlungsleitenden Orientierungen des Typs erste Hinweise geben.

Der Typ 3 *Ohnmacht und Akzeptanz – Orientierung an Anpassung* hingegen gehört eher der urbanen Arbeiter*innenklasse an. Bei den Gruppen dieses Typs gibt es darüber hinaus vergleichsweise mehr Kinder, die selbst nach Deutschland migriert

sind. Insgesamt ist der Typ in seiner sozialen Situiertheit jedoch sehr heterogen – die handlungsleitenden Orientierungen finden sich somit in Gruppen mit sehr verschiedenen Erfahrungsräumen.

Werden diese ersten Befunde zusammengeführt, so wird zunächst einmal deutlich, was *kein* gemeinsamer Erfahrungsraum eines Typs ist:

Die sinngenetischen Typen lassen sich nicht nach Alter differenzieren.

Anders als in der Studie von Alldred, David und Edwards (2002) oder auch in der Studie von Sacher (2014) fällt auf, dass keiner der Typen sich aufgrund des Alters von den anderen unterscheidet. Auch wenn die Altersspanne der Kinder nicht weit auseinandergeht, gibt es doch etwas ältere (11 Jahre) und jüngere Kinder (8 Jahre). Dennoch zeigt sich z. B. nicht, dass alle 8-Jährigen viel Kontakt zwischen ihren Familien und ihrer Lehrkraft bevorzugen.

Handlungsorientierungen der Kinder sind nicht rein schulklassenspezifisch.

Die drei rekonstruierten Typen setzen sich jeweils aus Gruppen zusammen, die in unterschiedliche Schulen gehen. Erfahrungen, die Kinder mit dem Kontakt zwischen Familie und Schule machen, können demnach nicht allein auf die jeweilige Ausgestaltung des Kontakts durch eine spezifische Lehrkraft, eine spezifische Schule oder eine Klassengemeinschaft zurückgeführt werden. Vielmehr werden die Handlungsorientierungen schulübergreifend miteinander geteilt. Zu dem an Involvierungsorientierten Typ gehören drei von fünf Gruppen, die in eine Klasse gehen. Weitere interviewte Kinder aus dieser Klasse lassen sich jedoch in anderen Typen finden.

Unterschiede in den geschlechtsspezifischen und regionalen Erfahrungsräumen können die Differenzen in den Handlungsorientierungen nicht eindeutig erklären.

Auch wenn die Ursprungsfälle des Typs 1 reine Mädchengruppen sind und die Gruppen des Typs 2 mehrheitlich im ländlichen Raum zu verorten sind, kann auf Grundlage des Samples nicht darauf geschlossen werden, dass es einen reinen Mädchen-Typ oder einen regionalen bzw. reinen Land-Typ gibt. Damit unterscheiden sich die vorliegenden Befunde von denen anderer Studien, die auf das Geschlecht als wichtiges Kriterium verweisen (s. o.).

Neben Auffälligkeiten, die nicht eindeutig aus der soziogenetischen Interpretation hervorgingen, konnten darüber hinaus auch Erklärungen für die soziale Situiertheit der Typen herausgearbeitet werden:

Die an Involvierungsorientierten Gruppen bilden den vergleichsweise ressourcenstärksten Typ. Ihre Orientierung an einer Nähe der Familien zur Schule geht indessen einher mit Unsicherheiten in Bezug auf die eigene schulische Zukunft.

Nur der an Involvierungsorientierte Typ erlebt sich selbst als begünstigt, wenn Familie und Schule ein enges Verhältnis zueinander haben (vgl. Kapitel 6). Dieser Typ kann im Vergleich zu den beiden anderen Typen auch auf ein ressourcenstärkeres Milieu zurückgreifen; dies drückt sich z. B. in einer vergleichsweise privilegierten Zusammensetzung der Schüler*innenschaft aus. Allerdings ist

Typ 1 – im Kontrast zu den beiden anderen Typen – zwar an einer Nähe seiner Familien zur Schule orientiert und spricht besonders positiv über Kontakte zwischen Lehrkraft und Familie. Zugleich aber deuten die Befunde darauf hin, dass ausschließlich dieser Typ eine höhere Unsicherheit darüber aufweist, wie seine schulische Zukunft aussehen wird. Auch wenn mehr als die Hälfte der Kinder gerne nach der Grundschule auf ein Gymnasium gehen würde, geben nur fünf von 18 Kindern an, dass sie wahrscheinlich auch eines besuchen werden. Dies ist als ein erster Hinweis zu werten, dass das Erleben der Kinder, Profiteure des engen Verhältnisses zu sein, keine Entsprechung dazu haben muss, insgesamt sehr selbstsicher in schulischen Belangen zu sein, und es ist offen, ob sich ihre Ambitionen zukünftig in schulischen Erfolgen widerspiegeln werden.

Diese ersten Spuren möglicher soziokultureller und sozialstruktureller Gemeinsamkeiten wären durch weitere Forschung näher zu explorieren.

8 Zusammenfassung der empirischen Befunde zu Positionen und Perspektiven von Kindern im Verhältnis Schule – Familie

Das übergreifende Ziel der Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ war es, empirische Einblicke in die unterschiedlichen *Perspektiven* der beteiligten Akteure auf die ‚Zusammenarbeit‘ bzw. darauf, wie das Verhältnis zwischen Schule und Familie gestaltet wird, zu erhalten. Hierbei wurden insbesondere die Perspektiven der Kinder als bislang sowohl in der Wissenschaft als auch in Bezug auf die fachpolitische Ebene vernachlässigte Akteursgruppe in den Blick genommen und ihre *Positionen* und *Selbstpositionierungen* in der Ausgestaltung dieses Verhältnisses genauer beleuchtet. Ziel ist es, darauf aufbauend *Herausforderungen* für die Gestaltung des Verhältnisses von Bildungsinstitution und Familie zu identifizieren – insbesondere angesichts gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und damit auch Dominanz- und Machtverhältnisse, die zwischen Eltern und Lehrkräften wie auch zwischen Erwachsenen und Kindern zum Ausdruck kommen. Denn diese ungleichen Verhältnisse können nicht zuletzt auch Einfluss auf die Erfolge von Kindern im Bildungssystem haben.

In der vorliegenden Publikation wurden auf der Grundlage von 42 Einzelinterviews und 13 Gruppendiskussionen mit Dritt- und Viertklässler*innen empirische Einblicke zu folgenden Themenfeldern generiert.

Relevante Formen des Kontakts zwischen Familie und Grundschule

In einem ersten Schritt wurden verschiedene Kontaktformen zwischen Familie und Grundschule aus der Perspektive von Kindern herausgearbeitet. Zu diesen Formen gehören u. a. Klassen- und Schulfeste, LSE-Gespräche, Elternabende, Briefe und Postmappen, Elternsprechtage, Telefonate, Hausbesuche der Lehrkraft, Treffen außerhalb der Schule (etwa im Supermarkt oder der Sauna), Klassenausflüge, an denen Eltern teilnehmen, u. v. m.

Klassen- und Schulfeste, LSE-Gespräche und Elternabende sind die am häufigsten berichteten Kontaktformen zwischen Familie und Grundschule in den Einzelinterviews mit den Grundschulkindern. In der Studie wurde weiter differenziert, welche Sichtweisen Kinder auf den Elternabend und das LSE-Gespräch haben und welche individuellen Erfahrungen sie mit diesen Formen des Kontakts gemacht haben.

Der Elternabend als positiv gerahmter Erfahrungsraum

Die Kinder sprechen überwiegend sehr positiv über den Elternabend und heben vor allem die Nützlichkeit der Treffen hervor, da es dort um organisatorische

Details insbesondere mit Blick auf die nächste Klassenfahrt geht. Der Elternabend erscheint für Kinder, auch wenn sie nicht selbst anwesend sind, als ein Zugang zu für sie wichtigen organisationsbezogenen Informationen: Sie und ihre Eltern erfahren Details über Ausflüge, Klassenfahrten usw. Zugleich gehört der Elternabend für die Kinder mit großer Selbstverständlichkeit ‚einfach zur Schule dazu‘. Die wenigen negativen Bewertungen des Elternabends beziehen sich auf Privates, wie z. B. Ereignisse oder Gewohnheiten in der Familie, die durch die Eltern – zum Missfallen der Kinder – öffentlich gemacht werden.

Neben der positiven Rahmung des Elternabends wird bei einigen interviewten Kindern auch deutlich, dass sie nur eine vage bzw. gar keine Vorstellung davon haben, was hier verhandelt wird. Elternabende sind daher ein Mysterium für viele Kinder. Zwar präsentieren sich einige Kinder als informiert darüber, dass es einen Elternabend gibt. Sie beschreiben aber auch, dass sie nicht wissen, worum es dabei genau geht.

Der Zugang zu Wissen über den Elternabend und die Teilnahme am Elternabend liegt primär in der Verantwortung von Müttern und Vätern.

Die Kinder referieren als Erklärung für ihr Nicht-Wissen (oder auch ihr Wissen) auf ihre Mütter und Väter als mögliche Informant*innen. Diese erzählen ihnen, worum es beim letzten Elternabend ging – oder eben nicht. Aus Sicht der Kinder sind damit ihre Eltern die Gatekeeper mit Blick auf die Geschehnisse und Absprachen auf dem Elternabend. Es liegt in deren Entscheidungsmacht, die Kinder über den Elternabend und das Gesagte zu informieren – oder es zu unterlassen. Sich selbst oder auch die Lehrkraft sehen die Kinder nicht in dieser Position. Dass die Verantwortung für den Zugang zu Wissen über den Elternabend und für die Teilnahme daran – aus der Perspektive der Kinder – primär bei den Eltern liegt, drückt sich auch darin aus, wie die Kinder über die strukturellen Herausforderungen sprechen, eine Teilnahme am Elternabend seitens der Eltern zu gewährleisten.

Die Kinder berichten davon, dass es für ihre Mütter und Väter schwer bis unmöglich sein kann, bei Elternabenden anwesend zu sein, da sie arbeiten müssen oder eine Betreuung für sie und gegebenenfalls ihre Geschwister erforderlich wird, die zu organisieren ist. Familiäre Konstellationen und Bedingungen können den Kindern zufolge einer Teilnahme entgegenstehen, sie zumindest erschweren, und diese Barrieren sind von den Familien zu überwinden, ggf. durch die Einbeziehung von Großeltern und weiteren Verwandten, um die Teilnahme eines oder beider Elternteile an den Elternabenden zu gewährleisten.

LSE-Gespräche: zwischen Aufregung und Ernüchterung

Die Kinder haben mehrheitlich LSE-Gespräche erlebt und erzählen ausführlich darüber. Die Treffen gehen für Kinder mit Spannungsverhältnissen einher: Sie berichten von einer nervösen, aufgeregten Stimmung, teilweise auch von Angst vor den Gesprächen. Sie sind neugierig, was wohl auf sie zukommen wird. Finden die Gespräche statt, so legt sich die Aufgeregtheit, und Erleichterung tritt ein, dass die Gespräche weniger schlimm verlaufen als befürchtet. Zudem wird deutlich, dass Kinder ernüchtert sind, worum es letztlich geht; bisweilen werden die Gespräche dabei auch als langweilig charakterisiert.



*Kinder als Bewertete und ihr Schüler*innensein als Gegenstand der LSE-Gespräche*

Beinahe alle Kinder des Samples berichten davon, dass es bei den Gesprächen zumeist um sie selbst bzw. eine spezifische Facette von ihnen geht: ihr Schüler*innen-Sein, das es zu verbessern gilt. Gesprächsthema sind die jeweils beteiligten Kinder als bewertete und lernende Personen; sie erhalten Hinweise und Instruktionen, wie sie sich zukünftig insbesondere in Bezug auf ihre Noten und ihr schulbezogenes Arbeitsverhalten verbessern können. Zugleich können und sollen die Kinder selbst Vorschläge einbringen, wie diese Verbesserungen zu erreichen sind. Die Lehrkraft adressiert die Kinder mit ihren Fragen, zeigt Verbesserungsbedarfe und -möglichkeiten an und fordert diese mit Blick auf die Zukunft ein. Mütter und Väter sind aus der Perspektive der Kinder primär die Zuschauenden in der Situation. Somit skizzieren die Kinder das LSE-Gespräch als eine typische, wenngleich auf eine kleine Zahl an Beteiligten (bei Abwesenheit der Peers bzw. Klassenkamerad*innen) begrenzte schulische (Leistungs-)Situation, mit der Besonderheit, dass diese unter Zuschauern (Eltern) stattfindet.

Selbstpositionierungen von Kindern bei Kontakten zwischen Schule und Familie

Die Selbstpositionierungen der Kinder bei Kontakten zwischen Schule und Familie sind heterogen. Sie zeigen eine große Bandbreite auf: Kinder positionieren sich als Gegenstand der Kommunikation zwischen Erwachsenen, als Machtlose und Ausgeschlossene, als Zuhörende/Mitlesende, Informierte, (Des-)Interessierte, als Gatekeeper und Beitragende bis hin zur Positionierung als Gesprächspartner*in in der Position ‚Kind‘, schulisches Verbesserungsprojekt und Profiteur.

Diese Selbstpositionierungen werden von den Kindern beschrieben, aber nicht unmittelbar als ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ bewertet. Damit gibt es keine einfachen Zuordnungen zwischen z. B. einer Selbstpositionierung als ausgeschlossen aus der Kommunikation und einer negativen Evaluation oder aber einer Selbstpositionierung als Gesprächspartner*in in der Position ‚Kind‘ – wie dies z. B. bei LSE-Gesprächen beschrieben wird –, die grundsätzlich positiv von den Kindern bewertet werden würde. Insgesamt finden sich nur wenige eindeutige Entsprechungen zwischen Bewertungen und Selbstpositionierungen, etwa die Selbstpositionierung als informiert und Profiteur, die überwiegend positiv bewertet wird, und die Selbstpositionierung als machtlos, die überwiegend negativ konnotiert ist.

Die Selbstpositionierung als machtlos ist an eine weitere Selbstpositionierung gekoppelt: Kinder als übergangene Gatekeeper. Die Kinder, so wird deutlich, haben hierbei keine Kontrolle mehr über den Informationsfluss zwischen den Systemen Schule und Familie. Informationen, Fotos, Erzählungen werden zwischen ihren Eltern und Lehrkräften ausgetauscht – und sie sind nicht imstande, dies zu unterbinden. Dies kann so gedeutet werden, dass Kindern in der *inter-institutionellen Kommunikation* zwischen Schule und Familie eine *Schlüsselposition* zukommt, die allerdings prekär sein kann, d. h. vielfach untergraben wird und werden kann – beispielsweise indem Eltern privat-intime Themen ‚ausplaudern‘ oder Lehrkräfte Fotos ohne Zustimmung der Kinder an Eltern weiterleiten.



Schließlich sind die Selbstpositionierungen als Gatekeeper auch insofern bedeutsam, als sich die Kinder selbst als diejenigen positionieren, die zwischen Schule und Elternhaus vermitteln bzw. Aufträge zur Vermittlung annehmen oder aber unterbinden/verhindern. Hierbei wird allerdings zugleich die zentrale *Schlüsselposition der Erwachsenen in der interinstitutionellen Kommunikation* deutlich: Kinder brauchen Erwachsene, um Zugang zu Wissen, zu Situationen etc. zu erhalten. Dieser Zugang wird ihnen teilweise nicht, teilweise primär über die Eltern – als Gatekeeper – gewährt. Sich selbst Zugang zu Wissen, Erfahrungen etc. zu verschaffen, liegt nur in geringem Maße im Möglichkeitsraum der Kinder.

Kollektive handlungsleitende Orientierungen

Die zentralen kollektiven Orientierungen der Kinder mit Blick auf ihre Involvierung in die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule *als Kinder* wurden für drei Typen anhand von jeweils drei Vergleichsdimensionen charakterisiert. Diese Vergleichsdimensionen verdeutlichen, dass und inwiefern Kinder unterschiedliche Erfahrungen mit der jeweiligen Gestaltung des Verhältnisses Familie – Schule machen und dass sie konträre Handlungsorientierungen haben.

Typ 1: Einbezug und Informiertsein – Orientierung an Involvierung

Vergleichsdimension 1: Kindsein/Erwachsenensein

In den Erzählungen zur Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule dieses ersten Typs zeigt sich, dass die Gruppen an einer Ähnlichkeit von Erwachsenen und Kindern orientiert sind. Die Kinder betonen zahlreiche Ähnlichkeiten mit Erwachsenen – insbesondere mit Müttern und Eltern. Kinder und Erwachsene machen, in der Logik dieser Orientierung, keine sehr grundsätzlich unterschiedlichen Erfahrungen zwischen Familie und Grundschule. Dies zeigt sich z. B. darin, dass Eltern ähnliche Interessen an schulischen Belangen zugeschrieben werden, wie sie die Kinder selbst auch haben. Diese Orientierung an einem engen Verbunden-Sein ist grundlegend und zeigt sich auch auf den beiden weiteren Vergleichsdimensionen, etwa wenn die Kinder ihre Eltern als Mitverantwortliche dafür anführen, bei Hausaufgaben mitzudenken.

Vergleichsdimension 2: Partizipation: Einbeziehung/Information

Die Gruppen stellen sich als in den Informationsfluss zwischen Familie und Schule stark eingebunden dar. Statt z. B. beim Thema Elternabend auf das eigene Nicht-Wissen zu referieren, geben sie an, dass sie über ‚alles‘ informiert werden. Die *Orientierung an Informiertsein* zeigt sich darin, dass die Gruppen ihr eigenes Wissen über Abläufe der Zusammentreffen ihrer Familien mit den Lehrkräften und ihre Informationen zu diesen darstellen – auch wenn sie selbst nicht anwesend sind. Es wird auch deutlich, dass sie zugleich Informationen an die Familie respektive die Schule weitergeben (z. B. wenn sie ihre Eltern informieren und von diesen danach gefragt werden, wie es in der Schule so war).

Vergleichsdimension 3: Nähe/Distanz zwischen Familie und Schule

Gruppen dieses Typs sind an der Nähe ihrer Familien zur Schule orientiert. Sowohl die physische Anwesenheit der Eltern – insbesondere der Mütter – in der Schule erscheint als positiver Horizont als auch die allumfassende Information der Familien über schulische Belange. So beschreiben sie z. B., dass es sie ‚glücklich‘ macht, wenn Familienmitglieder in der Schule sind. Die Gruppen schätzen die Realisierungsmöglichkeit dieser Orientierung dabei als gut ein; dies zeigt sich darin, dass sie von vielfältigen Formen des Kontakts berichten können und sich als Begünstigte dieser Situationen sehen. Zu diesen Vorzügen gehört auch, dass für sie bei schulischen Angelegenheiten mitgedacht wird, z. B. wenn die Mutter sie an die Hausaufgaben erinnert. Ihre starke Position in Bezug auf den Informationsfluss zwischen den Systemen Schule und Familie kann für sie allerdings auch zusätzliche Arbeit bedeuten. Die Nähe zwischen Familie und Schule ermöglicht es jedoch, als beschwerlich markierte Aufgaben an die Eltern zu delegieren.

Typ 2: Sich-Entziehen und Separation – Orientierung an Abgrenzung

Vergleichsdimension 1: Kindsein/Erwachsensein

Anders als bei dem an Involvierung orientierten Typ 1 kommt beim Zusammen-treffen von Lehrkräften und Familien nicht viel „Gutes“ für die Gruppen des Typs 2 heraus. Vielmehr liegt in diesen Begegnungen ein Risiko.



Diese kollektive *Orientierung an bedrohlichen und machtvollen Erwachsenen* in der Gestaltung des Verhältnisses Familie – Schule drückt sich darin aus, dass es beim Aufeinandertreffen dieser Erwachsenengruppen für die Kinder Ärger geben kann, Dinge ans Licht kommen und schamvolle/peinliche Momente entstehen, besonders wenn man ‚allein‘ mit der Lehrkraft ist (negative Horizonte). Daher gilt die Maxime: „Wenn man die Lehrerin trifft, dann muss man weg“. In den Erzählungen zeigt sich, dass sich die Gruppen als durch Erwachsene beurteilt verstehen. Damit einher geht die *Orientierung an der Deutungshoheit der Lehrkraft*. Zentral ist es, sich den als unangenehm gekennzeichneten (Bewertungs-)Situationen zu entziehen, sich von den Erwachsenen abzugrenzen und zu separieren, also das ‚eigene Ding‘ zu machen. Dies ist ein maximaler Kontrast zu den Orientierungen von Typ 1.

Vergleichsdimension 2: Partizipation: Einbeziehung/Information

Die Handlungsmodi der Gruppen beziehen sich darauf, wie sie sich diesen als bedrohlich bzw. machtvoll entworfenen Zusammentreffen zwischen Erwachsenen aus dem Kontext Schule und Familie entziehen können (*Orientierung daran, sich zu entziehen*): Können sie nicht einfach aus dem Raum gehen und die Situation verlassen, so schlafen sie lieber ein oder fangen an zu malen. Verstecken und Wegrennen sind ebenfalls probate Möglichkeiten. Besonders positiv wird das Ende von Zusammentreffen zwischen ihnen, der Lehrkraft und den Eltern hervorgehoben. Sie sind also nicht an Informiertheit orientiert, auch wenn sie durchaus formulieren, dass sie wissen möchten, was über sie erzählt wird. Dies wird jedoch als heimliche Neugierde (positiver Horizont) verhandelt und verweist damit auf ein Enaktierungspotential: Die Kinder wissen, dass sie Gesprächsgegenstand bei Zusammentreffen zwischen Lehrkräften und Eltern sind. Diesen Situationen können sie also nicht grundsätzlich entkommen, da es um sie und ihr Schüler*innensein geht.

Vergleichsdimension 3: Nähe/Distanz zwischen Familie und Schule

Es zeigt sich, dass Gruppen dieses Typs an einer *Trennung von Familie und Schule orientiert* sind. Eine Nähe beider Systeme erscheint als negativer Horizont, z. B. die Vorstellung, dass Eltern im Unterricht anwesend wären. Positiv wird hingegen eine Distanz zwischen beiden Systemen verhandelt, z. B. weil es sonst bei Klassenfahrten zu Heimweh kommen kann und weil Schule und Familie nicht alles voneinander wissen sollen. So wird u. a. thematisiert, dass den Eltern negatives Verhalten in der Schule bei Treffen mitgeteilt oder ein ‚Zuhause-Ich‘ von den Lehrkräften entdeckt werden könnte.

Der an Abgrenzung orientierte Typ strebt also danach, Distanz zwischen Familie und Schule aufzubauen bzw. aufrechtzuerhalten. Die Kinder gehen dabei eigene Wege – z. B. sich unter dem Bett zu verstecken, wenn Besuch durch die Lehrkraft anstehen würde, oder sich in einem Gespräch zwischen Kind, Lehrkraft und Elternteil ein Buch zu nehmen, zu lesen oder zu malen und nur dann zu sprechen, wenn man etwas gefragt wird. Zudem verweisen die Gruppen auf subtile Praktiken – nicht nur, um sich zu entziehen, sondern auch, um sich Zugang zu Kontaktsituationen zwischen Lehrkraft und Eltern zu verschaffen, etwa indem sie lauschen oder ‚spionieren‘.

Typ 3: Ohnmacht und Akzeptanz – Orientierung an Anpassung

Vergleichsdimension 1: Kindsein/Erwachsensein

Die Gruppen des Typs 3 sind an der *Handlungsmacht Erwachsener in der Gestaltung des Verhältnisses Familie – Grundschule orientiert*. ‚Müssen‘, ‚können‘ und ‚dürfen‘ sind Begriffe, die diesen Typ im Besonderen kennzeichnen. Sie verweisen auf die Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Gruppen. Die machtvolle Position der Lehrkräfte und die in den Aussagen naturalisierte Aufteilung von Angelegenheiten für Erwachsene und Angelegenheiten für Kinder stellen für die Kinder unveränderliche Handlungsgrenzen dar („Also meine Mutter erzählt mir das ((vom Elternabend)) nicht, das ist einfach geheim“). Gegebenheiten sind ‚halt einfach so‘; Zusammentreffen von Eltern und Lehrkräften sind beiläufige Angelegenheiten, die ‚eben passieren‘. Dies bedeutet demnach auch nicht, dass Erwachsene als bedrohlich entworfen werden oder dass Zusammentreffen von Lehrkräften und Eltern zu entkommen wäre und es darum geht, sich zu separieren (Typ 2). Die *Orientierung an der starken Trennung* zwischen dem, was Erwachsene etwas angeht, und dem, was Kinder etwas angeht, ist zudem ein deutlicher Kontrast zu Typ 1.

Vergleichsdimension 2: Partizipation: Einbeziehung/Information

Charakteristisch ist eine *Orientierung am Informiertwerden*. Die Gruppen streben danach, sie betreffende und relevante Informationen von Erwachsenen zu erhalten, vergleichbar zu Typ 2. Der entscheidende Unterschied liegt jedoch in der erlebten Handlungsgrenze: Für Typ 3 liegt die Handlungsmacht (insbesondere die Möglichkeiten zur Informationsweitergabe und zur Einbeziehung in die Gestaltung) *nur* bei den Erwachsenen – da es ‚nun mal‘ deren Angelegenheit ist. Ihr eigener Einbezug in das Zusammentreffen von Eltern und Lehrkräften liegt für Gruppen des Typs 3 nicht in ihrer Verantwortung – sie erzählen vielmehr von ihrer eigenen Handlungs*ohn*macht („die erzählen ja nix“). Während der an Abgrenzung orientierte Typ 2 daran orientiert ist, sich (eigenständig) zu entziehen oder sich (heimlich) Zugang zu Situationen zu verschaffen, problematisiert Typ 3 – und damit ist die Ambivalenz des Typs gekennzeichnet –, übersehen bzw. überhört zu werden und nicht mitzuentcheiden. Somit zeigt sich für die Kinder ein Orientierungsdilemma: Ihre Orientierung daran, von Erwachsenen informiert zu werden, ist aus ihrer eigenen Position, als Kinder, nicht realisierbar.

Vergleichsdimension 3: Nähe/Distanz zwischen Familie und Schule

Die Orientierungen von Typ 3 liegen ‚zwischen‘ den beiden anderen Typen. In ihren Erzählungen sind sie weder an einer Nähe ihrer Familien zur Schule orientiert (Typ 1) noch an einer Trennung beider Systeme (Typ 2). Überschneidungen zwischen Familie und Schule werden weder positiv noch negativ verhandelt, sondern vielmehr als eine Frage der Notwendigkeit betrachtet; sie werden eher beiläufig verhandelt. Darin dokumentiert sich erneut das Erleben der eigenen Handlungs*ohn*macht. Eltern und Lehrkräfte müssen ‚ihre‘ Angelegenheiten gemeinsam klären – Kinder selbst sind nicht in der Position, hier einen Beitrag zu leisten. Auch wenn die Gruppen diesen Umstand problematisieren, ist dies kein Anlass für sie, ‚eigene Wege‘ zu finden, um sich stärker zu beteiligen. Ihr Weg ist es vielmehr, sich von Zusammentreffen zu distanzieren und zu akzeptieren, wie es ist – d. h., dem zu folgen, was ihre Lehrkräfte und Eltern sagen und machen.

Insgesamt wird deutlich, dass Kinder das Orientierungsproblem, vor dem Hintergrund der Differenzierung Kind(er)sein in die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule eingebunden zu sein, auf unterschiedliche und zugleich sehr facettenreiche Art bearbeiten. Die Analyse zeigt auf, dass enge Verhältnisse zwischen Familie und Grundschule nicht immer im Interesse von Kindern sein müssen und diese auf vielfältige Weise zwischen Schule und Familie agieren. Ihre Position als Kind jedoch spielt in ihren Orientierungen immer eine Rolle und ermöglicht es, auch andere Wege zu gehen – sich etwa Begegnungen zu entziehen oder Gespräche zwischen Erwachsenen nicht zu beachten.

Geteilte Erfahrungsräume? Zur sozialen Situierung der handlungsleitenden kollektiven Orientierungen

Es wurden sozialstrukturelle und soziokulturelle Daten sowie Angaben aus den Interviews mit den beteiligten Erwachsenen herangezogen, um nach Hinweisen auf Zusammenhänge zwischen den eben beschriebenen Typen von Kindergruppen und der sozialen Situiertheit der Kinder zu suchen.

Die Gruppen des Typs 1 besuchen Schulen, deren Schüler*innenschaft sozial eher privilegiert und im städtischen Raum zu verorten ist. Die Familien der Gruppen werden als an schulischer Bildung interessiert beschrieben. Dies äußert sich u. a. darin, dass die Eltern aus Lehrkraftsicht sehr engagiert und bei Elternabenden anwesend sind. Auffällig im Vergleich zu den beiden anderen Typen ist, dass alle Kinder in Deutschland geboren sind. Bei der Hälfte der Kinder haben ein Elternteil oder beide Elternteile einen zugeschriebenen Migrationshintergrund, und die Kinder der Gruppen wachsen bi- bzw. multilingual auf. Dieser Anteil ist im Vergleich zu den beiden anderen Typen höher. Insgesamt kann von einem vergleichsweise ressourcenstarken sozialen Milieu ausgegangen werden.

Bei Typ 2 gibt es nur einen geringen Anteil an Personen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund, die Familien sind kleiner als bei den anderen beiden Typen und die Schulen eher im ländlichen Raum zu verorten. Auffällig ist, dass sich eine Differenz zwischen Familie und Schule nicht nur in den handlungsleitenden Orientierungen, sondern auch in der Darstellung des Kontakts mit den Familien aus Sicht der Lehrkraft findet. Die Kinder scheinen dabei im Vergleich zu den beiden anderen Typen vermehrt eigene Wege zu gehen, worauf das geringe Wissen über die Berufe der Eltern in Verknüpfung mit den handlungsleitenden Orientierungen des Typs erste Hinweise geben.

Typ 3 hingegen gehört eher der urbanen Arbeiter*innenklasse an. Er weist darüber hinaus einen vergleichsweise hohen Anteil an Kindern auf, die selbst nicht in Deutschland geboren sind. Insgesamt ist der Typ in seiner sozialen Situiertheit jedoch sehr heterogen – die handlungsleitenden Orientierungen finden sich somit in Gruppen mit sehr verschiedenen sozialen Erfahrungsräumen.

Werden diese ersten Befunde zusammengeführt, so wird zunächst einmal deutlich, was *kein* gemeinsamer Erfahrungsraum eines Typs ist. Hierzu lassen sich die folgenden empirischen Thesen formulieren:

- Die sinngenetischen Typen lassen sich nicht nach Alter differenzieren.
- Kollektive Handlungsorientierungen der Kinder sind nicht rein schulklassenspezifisch.
- Unterschiede in den geschlechtsspezifischen und regionalen Erfahrungsräumen können die Differenzen in den Handlungsorientierungen nicht eindeutig erklären.

9 Herausforderungen für die Gestaltung des Zusammenwirkens von Schule und Familie

Die Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie – und konkreter: von ‚Zusammenarbeit‘ bzw. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – ist eine zentrale Aufgabe für Akteure auf unterschiedlichen politischen und fachlichen Ebenen wie auch in verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen: in Schulen, der Schuladministration, bei Aus- und Fortbildungsinstitutionen, bei Eltern- und Schüler*innenvertretungen, in fachlichen Diskursen, in der Politik etc. Darüber hinaus sind, wie dieser Forschungsbericht deutlich macht, Lehrkräfte, Eltern und Kinder (sowie wissenschaftliche Akteure)⁸⁰ ebenfalls daran beteiligt, wie die ‚Zusammenarbeit‘ zwischen Schule und Familie ausgestaltet wird: in einem komplexen Zusammenspiel von aktuellen Lebenswirklichkeiten und damit einhergehenden Anforderungen sowie organisations- und professionsbezogenen wie auch gesellschaftlichen Erfordernissen.

Die in den einzelnen Kapiteln des Forschungsberichts gewonnenen empirischen Erkenntnisse lassen sich zu spezifischen Herausforderungen verdichten; diesen wiederum liegt ein *reflexives und ungleichheitssensibles Verständnis* von ‚Zusammenarbeit‘ zwischen Schule und Familie zugrunde, das von der Perspektivenabhängigkeit von ‚guter Zusammenarbeit‘ ausgeht (vgl. Betz et al. 2019). Diese Perspektivenabhängigkeit bezieht sich zum einen auf die jeweiligen Sichtweisen, Erwartungen und Erfahrungen spezifischer Akteursgruppen (z. B. Kinder, Eltern, Lehrkräfte) mit ‚Zusammenarbeit‘, zum anderen auf die unterschiedlichen Sichtweisen innerhalb dieser Gruppen. Damit wird berücksichtigt, dass die Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie – und der Blick darauf – mit der eigenen Standortgebundenheit bzw. der jeweiligen *Position* der Beteiligten zusammenhängt: Unterschiedliche Beteiligte sind auf sehr differenzierte, aber nicht beliebige, sondern klar konturierbare Art und Weise in die Gestaltung dieses Verhältnisses involviert. Im Fokus dieses Berichts standen die *Kinder* als in diesem Zusammenhang bislang wenig beachtete Akteursgruppe.

80 Auf den Beitrag der Wissenschaftler*innen an der Herstellung und Aufrechterhaltung von Konstruktionen guter ‚Zusammenarbeit‘ und Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (nicht nur) im schulpädagogischen Handlungsfeld kann hier nicht vertiefend eingegangen werden. Vor dem Hintergrund gesellschaftstheoretischer Annahmen liegt auf der Hand, dass Forschende selbst Teil des Feldes und damit bisweilen machtvolle Spieler*innen im Feld sind, die *ihre* Perspektiven z. B. zur Qualität von Schule, zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und zur schulischen Elternarbeit zur Geltung bringen (wollen) (Betz et al. 2017, S. 160; in Bezug auf die Qualitätsdebatte in Kitas u. a. Betz & de Moll 2015).

Die hier formulierten Herausforderungen sind als erste Antworten auf die folgende Frage zu verstehen:

Was kann eine empirische Analyse der Perspektiven und Positionen von Kindern und ihren Erfahrungen mit ‚Zusammenarbeit‘ für die gegenwärtige fachliche, wissenschaftliche und politische Debatte und Rahmung von ‚Zusammenarbeit‘ bzw. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft leisten?

Die folgenden Punkte verweisen weiterhin auf die fordernde Aufgabe für unterschiedliche Akteure, das Verhältnis von Schule und Familie insbesondere angesichts gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und damit Dominanz- und Machtverhältnisse zu gestalten. Derartige Machtverhältnisse sind vielfach beobachtbar: zwischen Lehrkräften und Eltern, Schule und Familie, Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und solchen von Minderheitengruppen, Angehörigen privilegierter sozialer Milieus und solchen weniger privilegierter sozialer Milieus, Erwachsenen und Kindern sowie weiteren gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen. Sie überkreuzen sich auf vielfältige Art und Weise.

Die sechs Herausforderungen richten sich vor allem an politische Entscheidungsträger*innen, das Unterstützungssystem von Schule, die Schulträger, Eltern- und Schüler*innenvertretungen und die Institutionen mit Leitungen, Kollegien und Lehrkräften. Zugleich sind mit diesen problemorientiert dargestellten Interpretationen der Befunde auch die fachpolitischen und wissenschaftlichen Akteure angesprochen.

Kinder zwischen Chancen und Barrieren: Herausforderungen

(1) Programmatische Schriften und empirische Realitäten: Fachliche und bildungspolitische Leitlinien ungleichheitssensibel weiterentwickeln

In der fachlichen und politischen Programmatik der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft stehen die Kinder und ihr Wohl ‚im Mittelpunkt‘; wie auch Eltern und Lehrkräfte untereinander werden Kinder bzw. Schüler*innen als ‚Partner‘ von Eltern und Lehrkräften konzipiert (exemplarisch: Epstein 2002, S. 7; Sacher 2014, S. 173). Kindern (und Eltern)⁸¹ wird damit auf der symbolischen Ebene ein relativ neuer, höherwertiger Status zugesprochen. Semantisch werden sie – vergleichbar zur Fachdiskussion in Bezug auf Kindertageseinrichtungen (hierzu: Betz et al. 2019; Betz & Bollig 2019) – zu gleichwertigen, gleichberechtigten, anzuerkennenden, wertzuschätzenden und zu respektierenden Partner*innen ‚auf Augenhöhe‘ gemacht, die (kontinuierlich) in einem dialogischen Austausch mit den weiteren (erwachsenen) Beteiligten stehen bzw. stehen sollen und deren Beziehung auf gegenseitigem Vertrauen basiert. Auch die Einführung von ‚Gesprächen zu dritt‘ – zwischen Lehrkraft, Eltern und Kind – wird in einen Zusammenhang mit Partizipation und demokratischer Bildung gebracht; es ist von einem „konstruktiven Dialog auf Augenhöhe“ (Kultusministerkonferenz 2018b, S. 53 mit

81 Die Frage, inwiefern Eltern Partner*innen von Lehrkräften sind oder sein könnten, wird andernorts diskutiert und in Bezug auf zahlreiche Studienbefunde problematisiert (hierzu u. a. Betz 2015; Betz et al. 2017).

Bezug zu Rheinland-Pfalz) bzw. einem „Gespräch auf Augenhöhe – unter Partnern“ (Ministerium für Bildung & Landeselternbeirat Rheinland-Pfalz 2018, o. S.) und einer neuen Kultur des Feedbacks (ebd.) die Rede.⁸²

Inwiefern sich dieser neue Status von Kindern in Schulen auch in der *realen Ausgestaltung* von ‚Zusammenarbeit‘ zwischen Schule und Familie auf einer Mikroebene wiederfindet, kann, da bislang erst einige wenige Studien und erste empirische Einblicke vorliegen (wie sie auch die Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ bietet), noch gar nicht eingeschätzt werden. Dies bedarf vertiefter Analysen auf der Mikroebene von Interaktionen, Perspektiven und Positionen der Beteiligten, wie sie in LSE-Gesprächen bzw. Lernentwicklungsgesprächen und weiteren Formaten der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie beobachtbar werden. Hierzu besteht Forschungsbedarf (vgl. Punkt 6).

Bereits jetzt aber lassen die empirischen Befunde aus den Interviews und Diskussionen mit Grundschulkindern (vgl. Ergebniskapitel 4, 5 und 6) den Schluss zu, dass in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie *Erwachsene und Kinder keine Partner ‚auf Augenhöhe‘ sind*. Vielmehr zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen Programmatik und empirischer Realität: Bereits innerhalb der (fach)politischen Dokumente und mit Blick auf ihre Entstehungskontexte sowie in der Rekonstruktion der Perspektiven und Positionen von Kindern, werden vielfältige, insbesondere generationale Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern deutlich: Die Belange von Kindern werden übersehen und übergangen – was bislang in den fachlichen und politischen Schriften nur wenig Beachtung findet. Es bedarf daher einer *Weiterentwicklung von Leitlinien und Vorgaben* zur Gestaltung des Zusammenwirkens von Schule und Familie, die v. a. für *generationale Machtungleichgewichte* zwischen Erwachsenen und Kindern – gerade im (Leistungs-)Kontext Schule – sensibel sind. Diese Leitlinien gilt es an Ergebnisse einer darauf bezogenen, theoretisch ausgerichteten sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung – auch unter Berücksichtigung der Perspektiven von Kindern – rückzubinden (vgl. Punkt 6).

82 Diese Gespräche zwischen Erziehungsberechtigten, Lehrkraft und Schüler*in sind auch ein Instrument der individuellen Lernförderung; betont wird die Bedeutung der „Perspektive von Kindern und Jugendlichen“ im Gespräch (Freistaat Thüringen & Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien 2015, S. 1).



Fachliche und politische Schriften

Die Kinder selbst bzw. ihre Perspektiven und Positionen finden nur teilweise Eingang in einerseits praxisorientierte Handreichungen für Schulen, Lehrkräfte und andererseits in politische Beschlüsse zur ‚Zusammenarbeit‘ zwischen Schule und Eltern sowie zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen *allen* Beteiligten. Die Dokumente und Vereinbarungen, die bereits realisierten Modellversuche und politischen Initiativen wurden – so scheint es – fast durchgängig ohne Beteiligung von Kindern, z. B. ohne Einbeziehung von Schüler*innenvertretungen, und damit durch erwachsene Expert*innen initiiert und verfasst. Hieraus wurden entsprechende Schlussfolgerungen abgeleitet sowie Leitsätze festgeschrieben (vgl. Kapitel 2, Fußnote 10; vgl. Punkt 4).⁸³ Diese Beobachtung gilt im Besonderen für die Grundschule.

83 Beim Schulversuch AKZENT (Stiftung Bildungspakt Bayern & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014) lassen sich zumindest Verweise auf den Einbezug von Schüler*innenvertretungen finden. So heißt es im Ergebnisbericht: „Wichtige Partner wie die Eltern-, Lehrer- und Schulleiterverbände sowie der *Landesschülerrat* wurden informiert und einbezogen“ (ebd., S. 13; Hervorhebung der Autorinnen), und in den entsprechenden Leitlinien zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird festgehalten, dass „in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, den Eltern-, Lehrer- und Schulleiterverbänden sowie *Schülervertretern*“ die Ergebnisse veröffentlicht werden (Stiftung Bildungspakt Bayern 2014, S. 1, Hervorhebung der Autorinnen). Angaben dazu, wie der „Landesschülerrat“ und „Schülervertreter“ einbezogen wurden, finden sich im Anhang des Ergebnisberichts (Stiftung Bildungspakt Bayern & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 135). Die Frage danach, welche Konsequenzen dieser Einbezug für die Ausgestaltung des Schulversuchs und seine Implikationen, u. a. die Erarbeitung der Leitlinien, hatte, lässt sich auf Basis der zugänglichen Publikationen allerdings nicht nachvollziehen.

Zugleich finden sich in den Schriften noch wenige Ansatzpunkte dazu, dass Kinder –positionsbedingt – andere Perspektiven in der ‚Zusammenarbeit‘ haben bzw. formulieren und andere Schwerpunkte setzen *könnten*, als bestimmte Erwachsene dies (für sie) tun.⁸⁴ Beobachtbar ist vielmehr, dass einerseits von grundsätzlich gemeinsamen Interessen und Zielen zwischen Kindern und Erwachsenen, Lehrkräften und Eltern die Rede ist. Dies kommt z. B. im Leitbild eines ‚gemeinsamen Erziehungserfolgs‘ (Ministerium für Bildung & Landeselternbeirat Rheinland-Pfalz 2018, o. S.) zum Ausdruck. Andererseits wird mit großer Selbstverständlichkeit davon ausgegangen, erwachsene Expert*innen wüssten am besten, was Kinder (für die Zukunft) brauchen, wie gesellschaftliche Herausforderungen, kollektive und individuelle Probleme der Kinder zu lösen sind und wie die Schulen der Zukunft und das Verhältnis zwischen Schule und Familie zukünftig ausgestaltet sein sollen.

Diese Erwachsenenorientierung zeigt sich beispielhaft daran, dass *erstens* in den Konkretisierungen der Partnerschaft Vorschläge vornehmlich auf Erwachsene bezogen werden. So ist z. B. die Rede davon, mit den Eltern (und das heißt zugleich: *nicht* mit den Schüler*innen) „Lösungsvorschläge zu Problemen von Schülerinnen und Schülern“ zu erarbeiten (Kultusministerkonferenz 2013, S. 6), wie dies die Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund in einer gemeinsamen Erklärung mit der Kultusministerkonferenz darlegen.

Auch wird *zweitens* angesprochen, dass in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung der Fokus stärker als bislang auf die „gemeinsame erzieherische Arbeit“ zu legen sei, „wie z. B. die Gestaltung des *Elternabends*, des *Elternsprechtags* oder die Beratung von *Eltern* (Kultusministerkonferenz 2018a, S. 8, Hervorhebung der Autorinnen).

Ein weiteres Beispiel für Erwachsenenorientierung bzw. fehlende generationale Ungleichheitssensibilität ist *drittens*, dass in politischen Schriften die Position von Kindern bereits insofern eingeschränkt wird, als Kinder „in angemessener Weise“ (Kultusministerkonferenz 2018a, S. 2) und „ihrem Entwicklungsstand entsprechend“ (ebd., S. 3) in die Partnerschaft einbezogen werden sollen (vgl. entsprechende Analyseergebnisse zu den rechtlichen Grundlagen: Betz et al. 2017, S. 48 ff.). Die damit formulierten Bedingungen werden bei den an der Partnerschaft ‚auf Augenhöhe‘ beteiligten Erwachsenen nicht angeführt – jedoch wäre auch z. B. der ‚angemessene‘ Einbezug von Eltern zu beleuchten: Dieser ist keineswegs so eindeutig zu bestimmen, wie es in zahlreichen programmatischen Schriften auf den ersten Blick scheint.

Der Fokus auf Erwachsene wird *viertens* ebenfalls offenkundig, wenn konsequent in Dokumenten Elternrechte u. a. in Bezug auf Information und Beratung Beachtung finden (eine Übersicht über rechtliche, politische und fachliche Grundlagen in allen 16 Bundesländern findet sich in: Kultusministerkonferenz 2018b), während die Rechte der Kinder bzw. der Schüler*innen (in der Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie) nur teilweise angesprochen werden und keine ähnlich starke Beachtung finden.

⁸⁴ Die empirischen Analysen in diesem Forschungsbericht machen deutlich, wie sehr Kinder auch konform gehen mit bestehenden Regelungen und Praktiken und ihr Einverständnis geben zur jeweils realisierten Form von Schule und zu den jeweiligen Formen der Ausgestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie.

Interviews mit Kindern und Gruppendiskussionen

Für die befragten Kinder ist die Differenz Kindsein/Erwachsensein in der Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie von zentraler Bedeutung: Konkretisiert an den Gesprächen ‚zu dritt‘, ist den Kindern – daran lassen sie keinen Zweifel – immer präsent, dass es in solchen Gesprächen fast ausschließlich darum geht, dass ihre schulischen Leistungen von Erwachsenen (zumeist Lehrkräften) bewertet werden und sie bessere Schüler*innen werden sollen. Von anlassunabhängigen Gesprächen, wie es fachpolitisch nicht selten gefordert wird (z. B. Ministerium für Bildung 2018, S. 12; Stiftung Bildungspakt Bayern & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 25 f.), von einer Partnerschaft unter Gleichberechtigten, von einem Verhältnis ‚auf Augenhöhe‘ ist – auch zwischen den Zeilen – in den Interviews und Gruppendiskussionen nicht die Rede. Ihre spezifische Position ‚Kind‘ geht vielmehr damit einher, dass ihre Akteurschaft (zum Begriff vgl. Kapitel 2) und ihre Handlungsoptionen in der Schule von denjenigen *begrenzt* (z. B. bei *Elternabenden*) – und *ermöglicht* (z. B. bei Gesprächen unter *Beteiligung von Kindern* wie LSE-Gesprächen) – werden und werden können, die auch im Fokus der fachlichen und politischen Aufmerksamkeit um die Ausgestaltung von ‚Zusammenarbeit‘ und Partnerschaft stehen: Lehrkräfte und Eltern.

Ob, in welchen Konstellationen und unter welchen Bedingungen also von einer ‚Begegnung auf Augenhöhe‘ (Hessisches Kultusministerium & Landeselternbeirat von Hessen 2013) zwischen den Beteiligten – Lehrkräften, Eltern und Kindern – die Rede sein kann, ist letztlich eine *empirische Frage*. Um sie zu beantworten, bedarf es entsprechend empirischer Studien und prozessbegleitender Verfahren, die Einblicke in die jeweils realisierte Ausgestaltung von ‚Partnerschaften zwischen allen Beteiligten‘ geben können und es erlauben, Veränderungen im Zusammenwirken von Schule und Familie prozesshaft zu begleiten und zu beobachten.

(2) *Qualitätsmaßstäbe und -initiativen zur Gestaltung des Zusammenwirkens von Schule und Familie als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft rekonzeptualisieren; in Schulen heterogene Perspektiven und ungleiche Positionen in der ‚Zusammenarbeit‘ mit Familien prozesshaft berücksichtigen*

Bislang vorliegende, vielfach durch Wissenschaftler*innen entwickelte Typologien ‚guter Partnerschaft‘, insbesondere die verbreiteten Modelle in Anlehnung an die Arbeiten von Joyce Epstein, sind primär an spezifischen Erwachseneninteressen orientiert (s. u.; vgl. Kapitel 5; kritisch: Betz et al. 2017, S. 76 ff). Die Standards ‚guter Partnerschaft‘ werden indessen zu wenig in Beziehung gesetzt zu den *heterogenen Perspektiven aller Beteiligten und den Positionen von Kindern im Zusammenwirken von Schule und Familie*.⁸⁵ Sind Kinder in den Typologien und Standards positioniert (wie u. a. bei Epstein 1995, 2002; Kapitel 2), geht es primär um ihren schulischen Erfolg und ihre Entwicklungsfortschritte; Schüler*innen – bzw. konkreter ihre Leistungen, Kompetenzen, Lernerfolge etc. – sind damit vordringlich das *Ergebnis* einer ‚guten Partnerschaft‘: Der schulische Bildungserfolg ist

⁸⁵ Auch werden sie zu wenig in Beziehung gesetzt zu Perspektiven und Positionen von unmittelbar beteiligten Erwachsenen, wie z. B. denjenigen Eltern, die sich selbst kaum in der geforderten Art und Weise einbringen können und/oder wollen (hierzu ausführlich Studienbefunde in: Betz et al. 2017).

der bestmögliche *Outcome*, den die erwachsenen ‚Partner*innen‘⁸⁶ zu erreichen vermögen (s. u.).⁸⁷

Der empirische Fokus auf die Positionen und Perspektiven von Kindern im Verhältnis Schule – Familie ermöglicht es indessen, die dominierenden Modelle und Standards ‚guter Zusammenarbeit‘ und Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu hinterfragen und damit auch, in Schulen neue Akzente zu setzen. Anders als dies in programmatischen Schriften üblich ist (hierzu bereits u. a. Betz 2015, 2018), werden hierdurch auch *Schwierigkeiten und Ambivalenzen für (bestimmte) Kinder* offenkundiger, die vor Ort in den Schulen bearbeitbar werden und die es prozesshaft und im Austausch mit den Beteiligten zu beobachten sowie zu evaluieren gilt.



86 Dass auch gefragt werden muss, ob es eine Partnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften geben kann, wurde bereits angesprochen. Dies wird andernorts ausführlicher diskutiert (u. a. Betz 2015; Betz et al. 2017).

87 In Publikationen im Zusammenhang mit der Stiftung Bildungspakt Bayern wird über den schulischen Erfolg hinausgegangen. Hier ist die Rede von „Fachkräften von morgen“ (Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 6); die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird dabei als ein Puzzleteil innerhalb größerer Reformen des Bildungswesens konzipiert (ebd., S. 12).

Interviews mit Kindern und Gruppendiskussionen

Anhand der kollektiven Orientierungen der Kinder (vgl. Ergebniskapitel 6) konnte *erstens* herausgearbeitet werden, dass *einige* Kinder die Erfahrung teilen, von einem engen Verhältnis und dem vielfachen Austausch zwischen den Systemen Schule und Familie zu profitieren – wie dies auch fachlich gefordert und für gut befunden wird. Diese Forderungen begünstigen indessen, darauf deuten die Befunde hin, eher Kinder aus *ressourcenstärkeren Familien*. Die stärkere Verschränkung zwischen Familie und Schule, der vermehrte Austausch und die effektivere Kommunikation („effective communication“, OECD 2018, S. 38) als Ausdruck einer *Qualität für alle* anzusehen, kann jedoch auch damit einhergehen, dass *bestimmte* Kinder sich verstärkt als handlungsohnmächtig und von Erwachsenen übergangen erleben (vgl. auch Punkt 1); für sie sind vermehrte Zusammentreffen zwischen Lehrkräften und Eltern unangenehm, aufregend und bisweilen angstbesetzt. Die Unausweichlichkeit des mündlichen, digitalen und schriftlichen Austauschs zwischen Schule und Familie und die damit einhergehende Ohnmacht dieser Kinder – die in den Interviews und Gruppendiskussionen teilweise deutlich zum Ausdruck kommt – findet bislang zu wenig Berücksichtigung in den übergreifenden Konzepten und den universellen Forderungen nach intensiverem Austausch, mehr Kooperation zwischen Schule und Familie und einer stärkeren Einbindung der Eltern. Diese Einschätzung gilt auch dann, wenn z. B. Lernentwicklungsgespräche weniger in einen fachlichen und fachpolitischen Zusammenhang mit Partnerschaft und ‚Zusammenarbeit‘ zwischen Schule und Familie gebracht werden, sondern primär im Kontext von individueller Leistungsrückmeldung und Lernunterstützung diskutiert werden (Dollinger 2019).

Damit ist mit Blick auf Qualität durch unterschiedliche Formen des intensiveren Zusammenwirkens von Schule und Familie, u. a. durch mehr (Lernentwicklungs-) Gespräche zwischen Eltern, Kindern und Lehrkräften, zu berücksichtigen, dass *im intensiveren Zusammenwirken von Schule und Familie als Partnerschaft auch Bildungsungleichheiten zwischen Kindern verstärkt werden können* (vgl. Punkt 5). In Betracht zu ziehen ist somit, dass zunehmend verbreitete Instrumente zur Individualisierung wie Lernentwicklungsgespräche, die u. a. auch dem Ziel dienen sollen, mehr Chancengerechtigkeit in der Grundschule herzustellen (beispielhaft: Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 6), Ungleichheiten zwischen Kindern nicht nur nicht abzubauen vermögen, sondern diese gegebenenfalls sogar verstärken. Hierzu bedarf es mehr Gespräche und Debatten (vgl. Punkt 3) und spezifischer (Begleit-)Forschung, die in der Lage und auch willens ist, den (kompensatorischen) Wirkungen von unterschiedlichen Instrumenten und Formen des Zusammenwirkens von Schule und Familie differenziert und ungleichheitssensibel nachzugehen (vgl. Punkt 6).

Zweitens findet sich – wenn die Kinder befragt werden – keine Unterstützung für den Standard bzw. das Qualitätsmerkmal ‚guter Zusammenarbeit‘, dass die Schule / die Lehrkräfte in einem umfassenden Sinne über das Zuhause, insbesondere das Familienleben und das außerschulische Verhalten der Kinder, informiert werden sollten (u. a. Epstein 2002) und insgesamt mehr Kommunikation auf allen Wegen (digital, schriftlich, mündlich) notwendig ist.

Solche Forderungen finden ihren Ausdruck in Leitlinien wie diejenigen, dass Lehrkräfte und Eltern „einander über alles [informieren sollen], was für die Bildung

und Erziehung der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung ist“ (Stiftung Bildungspakt Bayern 2014, S. 14, Einfügung der Autorinnen). Die geforderte Intensivierung der Kommunikation und des Austauschs zwischen Schule und Familie geht damit einher, Kinder nicht länger nur als Schüler*innen zu sehen, sondern die Schüler*innen zugleich als Kinder in ihrem familialen Umfeld (und darüber hinaus in der ‚community‘) – wie dies z. B. Epstein (2002, S. 7) hervorhebt.

Allerdings zeigen die Befunde der Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“, wie ambivalent es für Kinder sein kann, in einem ‚umfassenden‘ Sinne – nicht nur ‚als Schüler*in‘, sondern auch ‚als Kind‘ – in die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie eingebunden zu werden: Denn *was*, für die Bildung und Erziehung der Schüler*innen von Bedeutung ist‘, legen nicht die Kinder selbst fest, noch bestimmen sie, *wer* von Seiten der Familie die Lehrkraft ‚informiert‘, *wie* sich der Austausch zwischen Familie und Schule konkret vollzieht und *was* dort kommuniziert wird (vgl. Ergebniskapitel 5). Den Kindern ist es allerdings sehr wichtig, dass Geheimnisse oder private Themen gerade *nicht* in der Schule öffentlich werden, *nicht* zum Wissen der Lehrkraft werden.

Somit widersprechen die hier vorgelegten Ergebnisse zu den Handlungsorientierungen der Kinder deutlich den auch in Bildungs- und Erziehungsplänen formulierten fachlichen Forderungen an Bildungsinstitutionen und Familien, sich füreinander zu öffnen und einen „transparenten Dialog“ zu gestalten, was vielfach als Ausdruck einer guten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gilt (beispielhaft: Vodafone Stiftung Deutschland 2013, S. 14). Hierzu zählt auch die Propagierung von Hausbesuchen (exemplarisch: OECD 2012, S. 46; Epstein et al. 2002; kritisch: Betz et al. 2017, S. 155). Für Kinder ist insbesondere der ‚Schutzraum‘ Familie von sehr großer Bedeutung (vgl. hierzu bereits die Befunde und Forderungen von Edwards & Alldred 2000), den es zu respektieren gilt – dieser Aspekt findet jedoch in den verbreiteten Modellen nahezu keine Beachtung.

Drittens gehen Qualitätsmerkmale ‚guter Zusammenarbeit‘ zumeist davon aus, dass alle Beteiligten grundsätzlich gemeinsame Interessen hätten („shared interests“: Epstein 2002, S. 7; ebenso: Ministerium für Bildung & Landeselternbeirat Rheinland-Pfalz 2018, o. S.). So wird etwa in den Qualitätsmerkmalen schulischer Elternarbeit der Vodafone Stiftung betont, dass alle Beteiligten – auch die Schüler*innen – gefordert seien, „relevante Informationen einzuholen und zu liefern bzw. sich konstruktiv in die Fortentwicklung eines partnerschaftlichen Austauschs einzubringen“ (Vodafone Stiftung Deutschland 2013, S. 4).

Die Befunde der Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ machen allerdings deutlich, dass solche Forderungen mit Blick auf *legitime Interessen von Kindern* wenig sensitiv sind. Kinder unterstützen diese Informationspolitik nur teilweise; ebenso ist anzunehmen, dass auch die ‚Politik der offenen Tür‘ im Klassenzimmer („open-door policy“; OECD 2012, S. 46), die ebenfalls in unterschiedlichen Dokumenten als eine gute Form des Zusammenwirkens von Schule und Familie postuliert wird, nicht uneingeschränkt den Interessen aller Kinder entspricht.

Kritisch zu diskutieren ist, dass in solchen Vorgaben und Standards ganz grundsätzlich davon ausgegangen wird, es gebe für alle Beteiligten gleichermaßen ‚relevante‘ Informationen, also ein geteiltes Verständnis davon, was eine ‚konstruktive Fortentwicklung‘ des ‚partnerschaftlichen Austauschs‘ wäre, und dass

bei allen das Interesse und die Möglichkeit besteht, das Zusammenwirken in diesem Sinne auch zu verstärken. Indessen wäre stärker anzuerkennen, dass die Bestrebungen hin zu einer Intensivierung des Austauschs zwischen Schule und Familie und zu mehr Transparenz (Wutzler 2019), betrachtet aus der Position von Kindern, weder wünschenswert noch realistisch sein müssen. Zudem wird in der empirischen Analyse der Beiträge der Kinder zur ‚Zusammenarbeit‘, wie sie in der Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ vorgelegt wurde, deutlich, dass Kinder eine eigene Agenda verfolgen (können), die nicht zwangsläufig mit den Interessen ‚der‘ Erwachsenen⁸⁸ übereinstimmen muss (vgl. auch bei Kindern im Kita-Alter: Betz et al. 2019). Die Befunde zeigen vielmehr, dass bestimmte Kinder z. B. subtile Praktiken anwenden, um sich aus Gesprächen ‚herauszuziehen‘; ebenso wollen sie unangenehme Erlebnisse in der Schule nicht zu Hause erzählen oder lehnen es ab, dass Erfahrungen, die sie zu Hause machen, in die Schule hineingetragen werden. Es liegen also sehr heterogene Perspektiven auf das Zusammenwirken von Schule und Familie vor.

Es ist daher davon auszugehen, dass es gemeinsame Interessen aller Beteiligten geben *kann*, keineswegs aber, dass es sie in den schulischen Realitäten tatsächlich gibt oder zwangsläufig in Bezug auf Kommunikationssituationen und -formate geben müsste. Vielmehr wäre es im Sinne einer Rekonzeptualisierung von Qualität in der ‚Zusammenarbeit‘ nötig, viel stärker sowohl gemeinsame als auch unterschiedliche, gegebenenfalls auch gegenläufige Interessen von Personen(gruppen) erst einmal zum Gegenstand z. B. des Austauschs zwischen Schule und Familie und auch innerhalb von Schulen / in den Kollegien zu machen und sie herauszuarbeiten – sie also weder vorauszusetzen noch vorzugeben noch Differenzen vor-schnell als ‚bei uns gibt’s so was nicht‘ abzutun. Dabei wäre im Blick zu behalten, dass gemeinsame wie auch unterschiedliche Interessen veränderlich und situationsbedingt sind, also in bestimmten Konstellationen und Situationen deutlich zum Vorschein kommen bzw. zum Ausdruck gebracht werden können, in anderen aber nicht (mehr). Dies macht eine prozesshafte und sensible Auseinandersetzung mit den jeweiligen Interessen der unmittelbar an der Gestaltung des schulischen Alltags beteiligten Akteure erforderlich.

Vom Standpunkt der Kinder aus betrachtet und zugleich angesichts der Herausforderung, Bildungsungleichheiten zwischen Kindern abzubauen, wären daher verbreitete Qualitätsmaßstäbe und Initiativen zu rekonzeptualisieren. Dies kann nicht nur als Aufgabe und Herausforderung für die Weiterentwicklung von *fachlichen Leitlinien und bildungspolitischen Vorgaben* (vgl. Punkt 1) gesehen werden, sondern auch als Aufgabe für die Gestaltung eines guten Zusammenwirkens von Schule und Familie auf Ebene der Schulen und Klassen und damit für die Organisationsentwicklung an Schulen. Die Akteure der Schule wie die Schulleitung, die Lehrkräfte sowie die Elternvertreter*innen⁸⁹ gestalten im Austausch mit Kindern und weiteren Eltern und auf der Grundlage ihrer (Gesprächs-)Angebote, spezifischer Arrangements der ‚Zusammenarbeit‘ mit Eltern und der entsprechenden Leitlinien das Zusammenwirken von Schule und Familie auf zentrale Weise mit. Um auf der schulischen Ebene Initiativen und Formen der ‚Zusammenar-

88 Dass ‚die‘ Erwachsenen geteilte Interessen hätten, wie dies in den programmatischen Schriften ebenfalls vielfach suggeriert wird, ist ebenfalls eine Vorstellung, die zu hinterfragen ist und andernorts bereits theoretisch und empirisch kritisch analysiert wurde (vgl. auch Fußnote 80).

89 Auf die Bedeutung von Schüler*innenvertretungen wird noch genauer eingegangen (vgl. Punkt 4).

beit‘ reflexiv und *auch* an den Belangen und Interessen von Kindern orientiert umzusetzen, wären prozessbegleitende Evaluationen zu initiieren und fortzuentwickeln, die es erlauben, über einen längeren Zeitraum die im Schulalltag praktizierten Formate (wie z. B. LSE-Gespräche) *auch* aus den *Perspektiven der Kinder* zu berücksichtigen. Ebenfalls können so Grundlagen dafür geschaffen werden, auch bereits eingeleitete Maßnahmen und erprobte Vorgehensweisen in Schulen im Prozess auf ungleichheitssensible Weise zu adaptieren. Dabei wäre im Blick zu behalten, dass Vertrauen zwischen Schule und Familie zwar eine von mehreren wichtigen und notwendigen Prämissen für ein gutes Zusammenwirken von Schule und Familie ist, aber die bisherige Thematisierung nicht hinreichend ist – u. a., weil zu einseitig auf das Vertrauen und den Aufbau von Vertrauen zwischen den Erwachsenen, Schule und Elternhaus, geachtet wird (exemplarisch: Ministerium für Bildung 2018, S. 15), aber z. B. Kinder ihren Eltern oder ihren Lehrkräften ihr Vertrauen auch wieder entziehen können, etwa wenn sie erleben, dass es missbraucht wurde, indem Interna ausgeplaudert wurden.

(3) *Bildungs- und Erziehungspartnerschaften als Königsweg? Dialog initiieren und zwischen verschiedenen Beteiligten ermöglichen sowie Sensibilität für vielfältige Ambivalenzen schaffen*

Das Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und seine Notwendigkeit darf – so scheint es – im Kontext Schule kaum in Frage gestellt werden.⁹⁰ Durch machtvolle Positionen, die u. a. von der Kultusministerkonferenz eingenommen werden, und der Lesart, dass der grundgesetzliche Auftrag von Eltern und Staat (Artikel 6 und 7 GG)⁹¹ – „*nur* in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit *erfolgreich* umgesetzt werden“ könne (Kultusministerkonferenz 2018a, S. 2; Hervorhebungen der Autorinnen) –, werden Kritik sowie empirische und theoretische, aber auch praktische Fragen an das Ideal einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft nahezu illegitim gemacht. Es ist aber notwendig, die fachpolitische Vorgabe „Partnerschaft!“ selbst zur Diskussion zu stellen und auch ihren empirischen Gehalt zu hinterfragen. Dafür gibt es mehrere Gründe.

Erstens gibt es erziehungs- und sozialwissenschaftlich betrachtet nur ein sehr schwaches empirisches Fundament für die Forderungen und mittlerweile verbindlichen Beschlüsse, partnerschaftlich mit Eltern zusammenzuarbeiten (zu den wenigen und zugleich ambivalenten empirischen Grundlagen: u. a. Betz et al. 2017). Diese Einschätzung gilt insbesondere angesichts der Tatsache, dass ‚partnerschaftliche Zusammenarbeit‘ in Studien höchst unterschiedlich erforscht und gemessen wird, und vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass Studienergebnisse, die anscheinend ein Beleg für den Erfolg von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften sind, bei genauerer Betrachtung vielfältige Formen der Elternarbeit und Elternbeteiligung (Stichwort: ‚parental involvement‘) zum Gegenstand hatten (hierzu ausführlich: ebd.) und unterschiedliche Schlussfolgerungen ableiten. Welche Positionen Kinder im Grundschulalter im Zusammenwirken von Schule und Familie als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft einnehmen, was es für sie bedeuten kann, direkt oder indirekt Teil einer solchen Partnerschaft zwischen

90 Diese Einschätzung gilt auch für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien (vgl. Betz et al. 2019, S. 248).

91 Die Kultusministerkonferenz spricht davon, dass „Schule und Eltern [...] Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen [tragen]“ (Kultusministerkonferenz 2018a, S. 2).

Elternhaus und Schule zu werden – dazu gibt es dagegen bislang kaum empirische Befunde (u. a. Betz et al. 2017, S. 157 ff.; vgl. Punkt 6).

Es gibt zweitens wenig Forschung zu Wirkungen: Was z. B. bedeutet im angesprochenen Zitat aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz „erfolgreich“? Wie sieht es mit den *kompensatorischen* Wirkungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aus? Es gibt kaum Studien, die sich mit dieser Thematik beschäftigen (hierzu: ebd.). Die Erklärung der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Kultusministerkonferenz (Kultusministerkonferenz 2013), mehr Chancengerechtigkeit durch Partnerschaft zu erreichen bzw. erreichen zu wollen (ebd., S. 1), scheint damit nach wie vor empirisch nicht eingelöst worden zu sein; zumindest fehlen entsprechende Studienergebnisse. Es handelt sich also vielmehr um eine formulierte Hoffnung auf zukünftig bessere Chancen für benachteiligte Schüler*innen durch das Zusammenwirken von Schule und Familie als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – aber nicht um empirische Realitäten.

Drittens werden in politischen und programmatischen Schriften teilweise lediglich Wirkungen ‚aufgezeigt‘ oder postuliert (hierzu: Betz et al. 2017), während bereits bekannte oder mit hoher Wahrscheinlichkeit anzunehmende *Nebenwirkungen* und damit zugleich auch *Ambivalenzen* in den propagierten Formen der Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie wenig berücksichtigt werden. Aber erst durch diese Blickerweiterung lassen sich auch kritische Fragen an Bildungs- und Erziehungspartnerschaften stellen – gerade angesichts des Versprechens, spezifische Formen der Partnerschaft seien geeignete Instrumente zur Verringerung von Bildungsungleichheiten.⁹²

Die Ausblendung von unerwünschten Effekten und von zahlreichen Ambivalenzen zeigt sich beispielsweise in der stets positiven Konnotation dessen, was alles in und durch partnerschaftliche Zusammenarbeit erreicht werden kann⁹³ und bereits konnte⁹⁴ (exemplarisch auch: OECD 2018), oder der Betonung, wie wichtig es ist, partnerschaftlich – und das heißt nicht selten: konsensorientiert – miteinander zu kommunizieren (Betz et al. 2017, S. 129 f.) und Gespräche ‚auf Augenhöhe‘ zu führen (exemplarisch: Ministerium für Bildung 2018, S. 12).

92 Vgl. hierzu u. a. die kritischen Studien aus vielen Ländern, die in Betz et al. 2017 rezipiert wurden, aber in fachpolitischen Schriften und Argumentationen kaum Berücksichtigung finden.

93 Typisch sind Hinweise und Aufzählungen von Vorzügen eines partnerschaftlichen Zusammenwirkens wie z. B. bei Epstein (2002, S. 7): "There are many reasons for developing school, family, and community partnerships. Partnerships can improve school programs and school climate, provide family services and support, increase parents' skills and leadership, connect families with others in the school and in the community, and help teachers with their work. However, the main reason to create such partnerships is to *help all youngsters succeed in school and in later life*" (ebd., Hervorhebung der Autorinnen).

94 Zwar nicht unter dem Label Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, aber doch in enger Verknüpfung damit erstaunen diejenigen Ergebnisse der Evaluationsstudie zum Schulversuch Flexible Grundschule in Bayern, bei denen es um dokumentierte Lernentwicklungsgespräche geht (Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 116). Es werden hier unter der Überschrift „Evaluation“ ausschließlich positive, vielfach auch sehr positive Wirkungen geschildert: „[Kinder] gehen gestärkt aus dem Gespräch“, nach „eigenen Aussagen“ der Kinder würden ihnen „entwicklungsgemäße und persönliche Zielvereinbarungen [...] Hilfe und Wegweisung für das weitere Vorankommen“ geben; Kinder „erfahren [...] die Unterstützung durch Elternhaus und Klassenlehrkraft als besonders ermutigend“, oder auch, dass Kinder die Selbsteinschätzung als „äußerst gewinnbringend“ empfunden haben, weil sie dadurch auf das Gespräch gut vorbereitet werden u. v. a. m. (ebd.). In der Kurzfassung des Evaluationsberichts (Stiftung Bildungspakt Bayern & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst o. J.) und auch im vollständigen, ausführlichen Evaluationsbericht (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014) finden sich keine genaueren Angaben dazu, wie diese höchst positiven Befunde zustande kamen und von wie vielen beteiligten Grundschulkindern überhaupt Aussagen vorliegen (vgl. auch Fußnote 13).

Notwendig ist jedoch eine stärkere Diskussion über Formen, Möglichkeiten, Ziele und zugleich über Grenzen und Risiken von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen Schule und Familie, darunter eine breite Diskussion über Barrieren für *bestimmte Kinder und ihre Familien* (vgl. Punkt 2) – im Austausch zwischen Akteuren aus Wissenschaft, Politik, schulischer Praxis sowie Eltern(vertretungen) und Kindern bzw. Schüler*innenvertretungen an Schulen, aber ebenso von Akteuren der überschulischen Ebene wie von Lehrerfortbildungsinstituten. Wie wollen die unmittelbar Beteiligten miteinander das Verhältnis Schule – Familie jeweils gestalten? Was sind für sie relevante Maßstäbe? Was lässt sich in den Schulen – und in den Familien – realistischerweise praktizieren und welche Rahmenbedingungen braucht es dafür (vgl. Punkt 4)? Welche guten, welche schlechten Erfahrungen haben Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern(vertretungen) und Kinder bzw. Schüler*innenvertretungen im Zusammenwirken zwischen Schule und Familie in konkreten Situationen und Konstellationen gemacht? Welche Möglichkeiten haben die Beteiligten (z. B. in gängigen Gesprächsformaten), eigene Irritationen zu thematisieren sowie gegebenenfalls unterschiedliche Einschätzungen und Standpunkte einzubringen?

Zugleich braucht es ergebnisoffene, dialogische Formate und Möglichkeiten des diskursiven Austauschs, um reflexiv mit den dem Konzept inhärenten vielfältigen dilemmatischen und für die Beteiligten ambivalenten Anforderungen umgehen zu können und gegebenenfalls auf Ebene der Schulträger und der einzelnen Schulen auch alternative Wege der ‚Zusammenarbeit‘ mit Eltern zu finden bzw. diese weiter zu gehen. Ein solches Vorgehen wird indessen erschwert, wenn *ein bestimmtes partnerschaftliches Zusammenwirken* von Schule und Familie als alternativlos dargestellt wird (was etwa bedeutet im angesprochenen Zitat aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz das „nur“, wenn es heißt, der grundgesetzliche Auftrag von Eltern und Staat könne nur in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit erfolgreich umgesetzt werden?) – eine Setzung, die nicht nur von der Kultusministerkonferenz vorgenommen wird (zur Kritik daran vgl. Betz 2018, S. 24) und die zudem unmittelbar an spezifische Standards ‚guter Zusammenarbeit‘ gekoppelt wird, die für alle gelten sollen (u. a. Kultusministerkonferenz 2018a). Allerdings gibt es vielfältige Dilemmata im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schule und Familie, die hohe Anforderungen an die unmittelbar Beteiligten stellen: Hier wären etwa zu nennen das postulierte Verhältnis unter Gleichen (‚alle sind Partner*innen‘) versus das Expert*innen-Laien-Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus, das Verhältnis von Symmetrie und Intervention sowie das Verhältnis von Symmetrie und Kompensation von Benachteiligungen. Hinzu kommen die zahlreichen Zumutungen, die in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit für alle Beteiligten stecken, wenn sie mit einem Mehr an Kommunikation, Interaktion, Information, Transparenz, Kooperation etc. verbunden ist bzw. sein soll (vgl. Punkt 4). Diese Anforderungen stellen sich noch einmal im Besonderen, wenn der Fokus vermehrt auch auf die Kinder als (mögliche) Partner im Zusammenwirken von Schule und Familie gerichtet wird.⁹⁵

Viertens enthalten praxisorientierte Handreichungen für Schulen und für Eltern, programmatische Schriften sowie politische Beschlüsse zu ‚Zusammenarbeit‘ als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zumeist klare Zielvorstellungen: Die

⁹⁵ Zu diesen Schwierigkeiten und Dilemmata im Kontext Schule und Kindertageseinrichtungen: u. a. die Befunde und theoretischen Bezugnahmen in Betz et al. 2017, 2019.

erwachsene Sorge um Kinder, die in den entsprechenden Dokumenten zum Ausdruck kommt, ist auf den optimalen schulischen Erfolg für *alle* Kinder und ihren Erfolg im weiteren Lebensverlauf ausgerichtet (vgl. Fußnote 92). Die Bestrebungen und Formen der Implementation von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften und von Gesprächsformaten zwischen Schule und Familie zielen somit auch auf eine *Optimierung von Kindheit* ab – es ist die Rede von der „Optimierung des Bildungserfolges“ (Vodafone Stiftung Deutschland 2013, S. 4), der ‚optimalen Persönlichkeitsentwicklung‘ (Stiftung Bildungspakt Bayern 2014, S. 6) oder auch von der Optimierung des ‚künftigen Lernens in gemeinsamer Verantwortung‘ (Stiftung Bildungspakt Bayern & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 15).⁹⁶ Dabei geht es immer wieder auch um Kindheiten, die als benachteiligt klassifiziert werden und die es durch eine stärkere und effektivere Verschränkung von Familie und Schule zu optimieren gilt.

Dieses gängige Narrativ ist zu diskutieren und zu reflektieren. Denn Optimierung ist nicht nur ein normatives Muster und zentrales Paradigma (Wutzler 2019, S. 29 f.),⁹⁷ vielmehr ist und wird sie zur sozialen Realität für Kinder im Grundschulalter (zur Curricularisierung von Kindheit bereits: Ericsson & Larsen 2002; zur Optimierung auch: Betz & Bischoff 2018). Auch die stärkere Involvierung von Kindern in die Partnerschaft, u. a. in Bezug auf ihre Beteiligung an bestimmten Gesprächsformaten, steht im Zusammenhang mit Bestrebungen zur Optimierung. In dieser Lesart tragen die Kinder zu *ihrer eigenen Optimierung*⁹⁸ bei – sie werden sogar mit in die Verantwortung genommen, dies zu tun, wenn gefordert wird, dass sich alle Beteiligten einzubringen haben (exemplarisch: Vodafone Stiftung Deutschland 2013, S. 4).

In diesem Zusammenhang wird in der nahezu ausschließlich positiven Konnotation und Propagierung von anlassfreien Kontakten (hierzu exemplarisch auch: Sacher 2014, S. 180 f.) und von mehr Transparenz zwischen Schule und Familie verkannt, dass sich damit zugleich der Zugriff auf Kinder – sowie auf Lehrkräfte und Eltern – erhöht. Die Risiken dieser Kontakte liegen allerdings darin – gerade vor dem Hintergrund, dadurch die Chancen auf schulischen Erfolg für alle Kinder erhöhen zu können –, dass es prinzipiell keine Grenze mehr gibt. Denn wenn die politische und fachliche Vorgabe ist, ohne Anlass Kontakt aufzunehmen, sich über alles gegenseitig zu informieren sowie – s. o. – ‚relevante‘ Informationen einzuholen und zu liefern (und dies auch in den Schulen praktiziert werden würde): Welches überzeugende Kriterium gibt es dann noch, die Anzahl der Kontakte und die Themen des Austauschs zu begrenzen? Schließlich könnte doch jede weitere Intensivierung des Kontakts, jede weitere Kommunikation über das, was ‚für die Bildung und Erziehung der Kinder von Bedeutung ist‘, potenziell förderlich für die schulische Entwicklung und Leistung des Kindes sein und damit einen Beitrag zur

96 Am Ende von Lernentwicklungsgesprächen, so heißt es, werden, „konkrete und kindgerechte Zielvereinbarungen geschlossen, um das künftige Lernen in gemeinsamer Verantwortung zu optimieren“ (Stiftung Bildungspakt Bayern & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 15).

97 Wutzler (2019) spricht (mit Verweis auf das Kindeswohl) vom „Imperativ der Kooperation“, angesichts dessen „alle an der Sorge Beteiligten aktiv und präventiv als Gestaltende fungieren [sollen], denn Kooperation steigert den Austausch von Wissen sowie die Verknüpfung von Engagement und damit die Sichtbarkeit des Aufwachsens“ (ebd., S. 30).

98 Epstein (2002) beschreibt es so: „Partnership activities may be designed to [...] motivate students to produce their own successes“ (ebd., S. 8).

optimalen Leistung, zum optimalen Erfolg und zur optimalen Entwicklung leisten? Die propagierte anlassunabhängige Kommunikation ‚unter Partner*innen‘ kann somit als Optimierungsstrategie betrachtet werden. Zudem rückt die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft damit in die Nähe präventiver Strategien und Programme sowie Bestrebungen der Normalisierung (Wutzler 2019; Betz & Bischoff 2013). In den entsprechenden Schriften und Handreichungen allerdings ist keine Rede davon, dass bei solchen Vorgaben und dem Ausbau präventiver Angebote auch die damit einhergehenden Ambivalenzen und Risiken in Rechnung zu stellen wären und sie zum Gegenstand von Diskussionen mit unterschiedlichen Beteiligten zu machen wären.⁹⁹

(4) *Verfahren und Strukturen der Kinderbeteiligung aufbauen, absichern und zugleich die damit einhergehenden Zumutungen reflektieren*

Die Stärkung der Kinderbeteiligung wird in vielen Schriften sehr positiv gerahmt (Stichwort: ‚mehr Beteiligung/Partizipation wagen‘); im Kontext der Debatten um und Forderungen nach Partnerschaft wird sie ebenfalls herangezogen wie etwa mit Blick auf die stärkere Beteiligung von Kindern an Gesprächen zwischen Schule und Elternhaus – auch um ihre Perspektiven dort einzubringen. Die Befunde der Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ machen allerdings deutlich, dass Beteiligungsformen mit Kindern an Grundschulen als *Chance* für Kinder betrachtet werden können, aber zugleich ihre oftmals erfahrungsbasierten *Befürchtungen* mit Beteiligungsformaten stets mit zu bedenken sind. Zudem gilt es, *Imperative und Zumutungen* in Rechnung zu stellen, die mit der intensiveren Beteiligung von Kindern – sowohl an die Kinder selbst als auch an die beteiligten Erwachsenen und die Gestaltung solcher Arrangements – verbunden sind. Es bedarf daher sowohl auf der Ebene der Schulen als auch auf der überschulischen Ebene institutionalisierter *Verfahren und Prozesse*, die die Beteiligung von Kindern an Formen der Ausgestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie ermöglichen und absichern, die aber *zugleich* den *Zumutungen einer stärkeren Beteiligung von Kindern* reflexiv begegnen.

Die Analyseergebnisse (vgl. Ergebniskapitel 4, 5 und 6) können *erstens* als Hinweis gelesen werden, dass es wichtig ist, die aktuellen Debatten um Kinderrechte, Demokratieerziehung und demokratische Bildung *in* der Schule um eine Diskussion über Formen der Involvierung von Kindern in die Gestaltung des Verhältnisses *zwischen* Schule und Familie zu erweitern (hierzu bereits: Betz et al. 2017, S. 133 ff.). Interessant werden die Befunde dann in zweierlei Hinsicht: Zum einen schreiben die interviewten Kinder sich selbst zwar eine *Schlüsselposition in der interinstitutionellen Kommunikation* zu – ihre eigene *Position ist allerdings prekär und unsicher*; sie kann vielfach von Erwachsenen und organisationsbezogenen Erfordernissen ausgehebelt werden. Die Kinder haben dann z. B. keine Kontrolle (mehr) über den Informationsfluss zwischen Schule und Familie. Informationen, Fotos, Erzählungen werden gegen ihren Willen zwischen ihren Eltern und Lehrkräften ausgetauscht, und sie sind nicht imstande, dies zu unterbinden. Ihre Posi-

⁹⁹ Bröckling (2004) formuliert die Schwierigkeiten von Prävention wie folgt: „Da es nichts gibt, was nicht als Bedrohung wahrgenommen oder zur Bedrohung deklariert werden könnte, kann auch alles zur Zielscheibe vorbeugender Anstrengungen werden. [...] Das Präventionswissen bleibt stets lückenhaft und erheischt weitere Forschungsprogramme. Wer vorbeugen will, weiß nie genug. Weil Risiken nur probabilistisch erfassbar sind, generalisiert der präventive Blick den Verdacht und sucht Indizien aufzuspüren, die auf künftige Übel hindeuten und an denen die vorbeugenden Maßnahmen ansetzen können. [...] Wer vorbeugen will, darf sich niemals zurücklehnen“ (ebd., S. 210 ff.).

tion zwischen den Systemen Schule und Familie wird vielfach untergraben bzw. kann untergraben werden, etwa dann, wenn Eltern Interna ‚ausplaudern‘ oder Lehrkräfte Fotos ohne Zustimmung der Kinder an die Eltern weiterleiten.

Mit großer Selbstverständlichkeit, dies machen die Ergebnisse zum anderen deutlich, gehen die Kinder von der *dominanten Schlüsselposition der Erwachsenen in der interinstitutionellen Kommunikation* aus. Die Involvierung von Kindern in die Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie ist durch ihre Position ‚Kind‘ maßgeblich geprägt: Kinder *erhalten* Informationen, *werden beteiligt*, *dürfen* etwas sagen, *können schon* mitsprechen – oder auch nicht. Kinder brauchen Lehrkräfte und Eltern sowie klare und bekannte Verfahrensweisen, um Zugang zu Wissen, zu Situationen etc. zu erhalten. Dieser Zugang wird ihnen, darauf verweisen die Befunde ebenfalls, teilweise gar nicht gewährt – z. B. dann, wenn Eltern ihre Anfragen zum Elternabend abwiegeln –, teilweise primär über die Eltern gewährt, wenn diese ihre Kinder informieren. Sich selbst aber Zugang zu Wissen, Erfahrungen etc. zu verschaffen, liegt nur in geringem Maße im Möglichkeitsraum der Kinder (beispielsweise dadurch, dass sie bei Gesprächen lauschen).

Zweitens gibt es für die Schulform *Grundschule* bislang keine *flächendeckende und ab der 1. Klasse verpflichtende, institutionalisierte Schüler*innenvertretung*, die sich für die Belange der Schüler*innenschaft speziell dieser Altersgruppe bzw. Schulform einsetzen könnte und für die feste Formen der Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen und schulübergreifenden Reformvorhaben vorgesehen sind. Es ist daher davon auszugehen, dass gerade die Interessen und Belange der Schüler*innen von Grundschulen in den Debatten um die Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie wie auch in den bereits eingeleiteten Reformen und den Vorgaben für Schulen, wie sie das Zusammenwirken mit den Familien gestalten sollen, kaum zum Ausdruck kommen (können). Die praktizierte Beteiligung oder Nicht-Beteiligung von Kindern an Grundschulen ist von den spezifischen Konstellationen an den jeweiligen Schulen und von einzelnen Lehrkräften, Eltern und Kindern abhängig. Hier besteht großer Handlungsbedarf.¹⁰⁰

Drittens positionieren sich die Kinder in den Interviews und Gruppendiskussionen bisweilen als *physisch nicht Beteiligte* an Gesprächen zwischen Eltern und Lehrkraft. Diese Nicht-Beteiligung wird dabei nicht unbedingt negativ evaluiert. Kinder machen, so könnte man sagen, keinen Gebrauch von ihrem Recht auf Beteiligung (UN-KRK), hier bei Kontakten zwischen Schule und Elternhaus wie z. B. dem Elternabend, bei dem es um Inhalte und Themen geht, die Kinder betreffen, und damit um „das Kind berührende Angelegenheiten“ (UN-KRK). Vielmehr wird in den Gesprächen und Interviews mit den Kindern deutlich, dass sie mit den Gegebenheiten in den Grundschulen – ob involviert oder nicht – mehrheitlich sehr einverstanden sind und nur wenige kritische Stimmen laut werden. Somit geben die Kinder großteils ihr Einverständnis zur gängigen Praxis – unabhängig davon, so scheint es, ob diese beteiligungsorientiert ist oder nicht.¹⁰¹ Daher wären Strukturen aufzubauen und zu verankern, die Kinder über ihre Position(en)

100 An diesem Punkt zeigt sich erneut die Erwachsenenorientierung gängiger Standards guter Partnerschaft (vgl. Punkt 1 und 2): Es wird zwar eingefordert und als Leitlinie vorgegeben, dass Eltern Fürsprecher für jedes Kind sein bzw. werden sollen (exemplarisch: Vodafone Stiftung Deutschland 2013, S. 15); dass Kinder ebenso Fürsprecher für Kinder sein könnten, wird hingegen viel zu wenig in Betracht gezogen bzw. deutlich eingefordert – gerade im Kontext Grundschule.

101 Ob dies damit zusammenhängt, dass den Kindern im Sample ihre (Beteiligungs-)Rechte nicht bekannt sind, oder ob diese Zustimmung auch andere Ursachen hat, kann hier nicht geklärt werden.

und damit einhergehende Rechte (auch das Recht auf Beschwerde) informieren. Dies ist vor allem auch angesichts der Tatsache relevant, dass sich Schriften zur Mitwirkung an der Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie insbesondere auf Schulen und Lehrkräfte (z. B. Vodafone Stiftung Deutschland 2013) sowie auf Eltern und Elternvertretungen beziehen und diese u. a. sehr detailliert über Strukturen und ihre Rechte aufgeklärt und informiert werden (z. B. Ministerium für Bildung 2018, S. 16 ff.). Nur vereinzelt gehen die entsprechenden Dokumente, zumindest in kleinen Teilen, *auch* auf die Positionen und Perspektiven von Kindern bzw. Schüler*innen¹⁰² ein und/oder adressieren und informieren diese (exemplarisch: Hessisches Kultusministerium & Landeselternbeirat von Hessen 2013, S. 32 f.). Jedoch sind z. B. Informations- und Beratungsrechte in Schulgesetzen auch explizit Rechte von Schüler*innen (u. a. Kultusministerkonferenz 2018b, u. a. mit Bezug zum Hessischen Schulgesetz).

Viertens machen die Befunde deutlich, dass bei Konstellationen zwischen Eltern, Lehrkraft und Schüler*in, wie u. a. den LSE-Gesprächen, die *eigene Beteiligung* von manchen Kindern *positiv*, von anderen *negativ* hervorgehoben wird. So positionieren sich manche als interessiert an LSE-Gesprächen und befürworten es, ‚aus erster Hand‘ alles Wichtige mitzubekommen, zu wissen, worum es geht und was wichtig ist, um schulisch voranzukommen. Zugleich sind manche Kinder desinteressiert; sie machen deutlich, auf welche Art und Weise sie sich diesen Gesprächen entziehen, denen sie wenig abgewinnen können. Daraus folgt, dass Forderungen danach, Kinder ‚per se‘ stärker in Beteiligungspositionen – wie diejenige als Gesprächspartner*innen oder auch als „Vertragspartner“ (u. a. Stiftung Bildungspakt Bayern & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 28) – zu rücken, den Befunden zufolge sehr differenziert zu betrachten und zugleich als ambivalent einzustufen sind. Dies gilt auch angesichts der hier vorgelegten Studienergebnisse, dass bestimmte Kinder im Vorfeld dieser Gespräche Vorbehalte haben: Sie formulieren Ängste dazu, was auf sie zukommt, wenn Situationen und Konstellationen der Beteiligung anstehen (u. a. LSE-Gespräch), und sie schildern, dass sie *als Kind* die Gespräche selbst nicht kontrollieren können und damit riskieren, dass ‚private‘ Themen, die sie der Familie oder aber der Schule zuschreiben, ‚ans Licht kommen‘ (s. o.). In ihrer Beteiligung liegt also ein Risiko. Dieses ist neben ihrer Position ‚Kind‘ auch dem entsprechenden Kontext (u. a. LSE- oder Lernentwicklungsgesprächen) der Beteiligung zuzuschreiben, geht es doch im ‚Gespräch zu dritt‘ letztlich um primär eine Person: die Leistung, das Lernen und die Verantwortung des Schülers/der Schülerin.

Zugleich ist *fünftens* zu berücksichtigen, dass durch die verpflichtende Implementierung der Beteiligung von Kindern an interinstitutionellen Gesprächen (zumeist: Lernentwicklungsgesprächen) in einigen Bundesländern (vgl. Kapitel 2) Kinder nicht nur im Lehrer*in-Schüler*in-Verhältnis einerseits und im Eltern-Kind-Verhältnis andererseits positioniert sind und agieren (müssen). Vielmehr werden sie durch ihre Beteiligung an solchen spezifischen Formaten darüber hinaus als Kind bzw. als Schüler*in auch noch auf eine weitere Art und Weise in das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus eingebunden. Damit agieren sie nicht nur in einer relativ neuen, sondern auch in einer *zusätzlichen und zugleich anspruchsvollen* Konstellation.

102 In den Dokumenten ist überwiegend nicht von Kindern, sondern von Schüler*innen die Rede.

Diese erweiterte Involvierung von Kindern ist insofern nicht zu unterschätzen, als in einigen Schriften zu LSE-Gesprächen und weiteren Gesprächsformaten auf die große Bedeutung von Gesprächsführungstechniken der Erwachsenen abgehoben wird, um ‚auf Augenhöhe‘ kommunizieren zu können (z. B. Ministerium für Bildung 2018, S. 15). Zugleich wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, auch an Schüler*innen Gesprächstechniken (Sacher 2014, S. 185) und „Kommunikationskompetenz“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur o. J., S. 3) zu vermitteln. Wenn z. B. davon die Rede ist, in Lernentwicklungsgesprächen würden ‚alle Beteiligten zu Wort kommen und sich austauschen‘ (Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 108), und im LSE-Gespräch würden ‚die Perspektiven aller Beteiligten zusammengefügt‘ (Ministerium für Bildung 2018, S. 10) – dann stellt sich zum einen die Frage, welche Perspektiven überhaupt zum Ausdruck gebracht werden (können), und zum anderen, wie eine solche ‚Zusammenfügung‘ eigentlich geschieht und welche Herausforderungen dies für alle Beteiligten in der konkreten Situation mit sich bringt (vgl. etwa die Studienbefunde von Mundwiler 2017).

Auch bei bester Vorbereitung und fachlicher auf die Kommunikation bezogener Expertise aller erwachsenen und kindlichen Gesprächsteilnehmenden ist nicht davon auszugehen, dass in solchen Situationen und Konstellationen im Kontext Schule tatsächlich – wie postuliert – alle Beteiligten ‚ihre Perspektiven‘ einbringen (könnten), alle ‚ernst genommen‘ werden und sich generationale Machtverhältnisse im regelmäßigen Gespräch zeitweise in „eine[r] unbelasteten Atmosphäre“ aufheben lassen (Ministerium für Bildung 2018, S. 12). Daher ist es nicht nur relevant, deutlich mehr Einblicke in diese Gesprächsformate zu erhalten – mit sozialwissenschaftlichen und linguistischen Analysen solcher Formate, wie sie in der vorliegenden Studie und in weiteren Studien bereits in Ansätzen erfolgt sind (exemplarisch: Bonanati 2018; vgl. Punkt 6). Vielmehr muss auch dafür sensibilisiert werden, dass die Beteiligung von Kindern mit der Herausforderung verbunden ist, mögliche Anliegen von ihnen auch tatsächlich ernst zu nehmen. Dies gilt insbesondere dann, wenn diese den Anliegen der beteiligten Erwachsenen entgegenstehen. Inwiefern also, so wäre zu fragen, sind (kindliche) Widerstände legitim? Werden sie überhaupt artikuliert? Inwiefern gibt es Raum und Ressourcen, damit umzugehen? Was folgt aus der Beteiligung der Kinder an Gesprächen, wenn diese nicht nur angeben, sich selbst verbessern zu wollen, sondern auch Änderungen bei Lehrkräften und/oder Eltern einfordern? Wie wird damit umgegangen, dass bei mindestens drei Parteien und unterschiedlichen Gesprächsthemen permanent auch unterschiedliche Perspektiven – auch zwischen Lehrkraft und Eltern oder Eltern, Lehrkraft und Kind – zum Ausdruck gebracht werden könnten?

Damit ist *sechstens* eine weitere Zumutung an Kinder angesprochen, die in ihrer Beteiligung an (Lernentwicklungs- bzw. LSE-)Gesprächen liegt: Kinder im Grundschulalter sollen sich selbst qualifizieren, um an diesen Gesprächsformaten tatsächlich teilhaben zu können, sie sollen sich in ein Selbstverhältnis zu sich als Lernende*r setzen und ihre eigene Lernentwicklung, ihre eigene Leistung einschätzen und im Gespräch, das entsprechend dem monolingualen Habitus der Schule auf Deutsch geführt wird, zu artikulieren – denn, so schreibt das Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014, S. 107) beispielhaft: (Lernentwicklungs-)Gespräche zwischen Eltern, Lehrkraft und Schüler*in über die tatsächliche Leistung eines Kindes und „selbst gesetzte Ziele tragen dazu



bei, eine realistische Vorstellung von der eigenen Leistung zu entwickeln, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und zum selbständigen Lernen zu motivieren“. Auch andernorts wird dargelegt, dass LSE-Gespräche auf „die Steigerung ihrer Eigenmotivation und Eigenverantwortung“ (Ministerium für Bildung 2018, S. 12) abzielen.

Dabei wird nicht nur im Gesprächsverlauf, sondern auch grundsätzlich durch das Format solcher Gespräche selbst eine stärkere Zuweisung von Verantwortung an Kinder offenkundig. Diese zeigt sich ebenfalls in der vorgegebenen anzustrebenden Einigung am Ende der Gespräche: Die Inhalte der Gespräche sollen zeitnah in „kindgerechte Zielvereinbarungen“ münden (Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 15); konkrete Vereinbarungen sollen die Verbindlichkeit erhöhen, und alle ‚Vertragspartner‘ verpflichten sich damit, die Maßnahmen auch umzusetzen, um bestimmte Ziele zu erreichen (u. a. Ministerium für Bildung 2018, S. 12).

Was in den auf diese Gespräche bezogenen einschlägigen Schriften nicht thematisiert wird, ist die Ambivalenz zwischen Selbststeuerung (u. a. in Form von Selbsteinschätzungsbögen im Rahmen von Lernentwicklungsgesprächen) und Disziplinierung von Kindern (Kelle 2009, S. 472; vgl. Bröckling 2019).

(5) *Rahmenbedingungen für eine gute ‚Zusammenarbeit‘ von Schule und Familie*
 – *Ressourcen und Reflexionsräume schaffen sowie eine ungleichheitssensible Organisationsentwicklung betreiben*

Die ‚Zusammenarbeit‘ zwischen Schule und Familie umfasst sehr vielfältige Situationen, Formate und Konstellationen. Dazu gehören neben rechtlichen, fachlichen und professionsbezogenen Rahmungen auch die Gestaltung sehr differenzierter Arrangements wie u. a. der Erstkontakt und das Ankommen an einer Schule, unterschiedliche Formen des informellen Austauschs zwischen Lehrkräften und Eltern (beispielsweise spontane Zusammentreffen), formalisierte Formen des Austauschs (z. B. Lernentwicklungsgespräche, Elternsprechtage), Formen des schriftlichen/digitalen Austauschs (WhatsApp-Nachrichten, Infozettel, Aushänge, Schulwebsites, Fotos/Bilder etc.), die Gestaltung von Übergängen (etwa der Übergang in weiterführende Schulen, in Angebote im Sozialraum, in den Ganztag), die individuelle und kollektive Beteiligung von Eltern an Schulen auf unterschiedlichen formalen Ebenen (z. B. Elternvertretungen in Klassen, an Schulen auf überschulischer Ebene) oder auch Hausbesuche durch Lehrkräfte einerseits und die Involvierung von Eltern in schulische Angebote / den Unterricht beispielsweise bei Hospitationen andererseits, u. v. a. m. (zu einer Übersicht: u. a. Epstein 2002).

Kinder sind in die meisten dieser Konstellationen und Situationen auf unterschiedliche Art und Weise einbezogen – vielfach auch dadurch, dass über sie, ihr Lernen, ihre Entwicklung, ihre Kompetenzen, ihr Erleben, ihre Leistung, ihr Verhalten etc. gesprochen wird oder dies zum Gegenstand z. B. von schriftlichen Formen des Austauschs gemacht wird. Ebenso geschieht dies auch dadurch, dass sie selbst in diese Formen des Austauschs unmittelbar, z. B. als Gesprächspartner oder Gatekeeper (vgl. Ergebniskapitel 5), involviert sind.

Wenn einige oder alle, wenn noch mehr oder auch andere als die genannten Formen der ‚Zusammenarbeit‘ zukünftig weiter intensiviert und verstärkt werden sollen – auch angesichts der hohen Erwartungshaltungen an die Akteure in Schulen, z. B. über Bildungs- und Erziehungspartnerschaften und ein effektiveres Zusammenwirken von Schule und Familie zum Abbau von Benachteiligungen beizutragen –, dann sind sehr deutlich die jeweils notwendigen Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen. Es gilt, die strukturellen Bedingungen zur Bewältigung der alltäglichen Herausforderungen, die in der intensiveren ‚Zusammenarbeit‘ zwischen Schule und Familie liegen, deutlich zu verbessern – in Bezug auf Zeit, Personal, Wissen und Fertigkeiten, Räumlichkeiten, Verfahrensweisen, Monitoringsysteme etc. Welche Rahmenbedingungen sind jeweils gegeben, und welche Bedingungen müssten kontinuierlich gegeben sein, um den hohen und vielfältigen, mitunter dilemmatischen Anforderungen auch gerecht werden zu können?

Verbesserte Bedingungen sind dabei auch insofern geboten, als es verbindliche politische Vorgaben in den einzelnen Bundesländern gibt, mit Eltern – und Kindern – partnerschaftlich zusammenzuarbeiten. Wenn in diesem Zusammenhang, wie gezeigt, die Vertrauensbasis zwischen allen Beteiligten, die gegenseitige Wertschätzung, Anerkennung, der Respekt vor dem Gegenüber, der kontinuierliche Austausch etc. ins Zentrum gerückt wird, dann ist es unabdingbar, hierfür verlässliche und auf verschiedenen Ebenen (wie z. B. in einzelnen Schulen, aber ebenso in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften) ausreichende Ressourcen

bereitzustellen, die gute Voraussetzungen dafür bilden können, dass Lehrkräfte, Eltern und Kinder tatsächlich ‚zusammenarbeiten‘ und kommunizieren können.

Zugleich bedarf es der Weiterentwicklung von Formen einer ungleichheits-sensiblen Organisationsentwicklung, etwa hinsichtlich unterschiedlicher Formate der Beteiligung, Kommunikation und Interaktion. Hierzu gehören z. B. LSE- und Lernentwicklungsgespräche oder auch Formen der Einbeziehung von Schüler*innen- und Elternvertretungen in Schulentwicklungsprozesse. Dabei wäre in der Begleitung und Beobachtung von Schulentwicklungsprozessen und Schulversuchen, die (auch) einen Fokus auf ‚Zusammenarbeit‘ richten, der Blick nicht nur auf (mögliche) Wirkungen (für alle), sondern zugleich auf differentielle Wirkungen und Nebenwirkungen zu lenken und Ressourcen bereitzustellen, dies prozesshaft, systematisch und multiperspektivisch zu beobachten, zu evaluieren und zu reflektieren. Für welche Personen(gruppen) genau haben sich bestimmte Veränderungen an einer Schule als vorteilhaft erwiesen, für wen gegebenenfalls nicht? Was sind mögliche Nebeneffekte beschlossener und implementierter Bausteine im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen? Wie werden diese auch im Zeitverlauf und angesichts gegebenenfalls veränderter Rahmenbedingungen und Personenkonstellationen beobachtet, begleitet und reflektiert?

(6) *Sozial- und erziehungswissenschaftliche und zugleich reflexive (Begleit-)Forschung auf- und ausbauen*

Einige der problemorientiert dargestellten Interpretationen der Befunde in diesem Forschungsbericht und die hier skizzierten Herausforderungen machen an vielen Stellen deutlich, wie wünschenswert und vielversprechend es ist, weitere theoretische und empirische Einsichten in das komplexe Zusammenspiel von Schule und Familie vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse zu erhalten. Hierzu bedarf es des Auf- und Ausbaus einer *theoretisch ausgerichteten, breit gefächerten und zugleich reflexiven sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung* zur ‚Zusammenarbeit‘ zwischen Schule und Familie und zu dem, was fachpolitisch als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bezeichnet wird.

Diese Forschung kann *erstens* dazu dienen, über Studien zum Beispiel zu den Prozessen, Logiken, Erfahrungen und Perspektiven der Beteiligten auf der Mikroebene von Interaktionen und in spezifischen Organisationen die Erwartungshaltungen – sowie die ausgeprägte pädagogische und fachpolitische Programmatik¹⁰³ – empirisch zu fundieren. Hierzu sind einerseits auch historisch angelegte Studien ertragreich, die Einsichten u. a. in politische Zusammenhänge, Entstehungskontexte unterschiedlicher Formen der Ausgestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie (Busse & Helsper 2007) und spezifische Entwicklungspfade vermitteln, sowie andererseits diskursanalytische Studien, die zudem beispielsweise Einblicke in Verquickungen zwischen Wissenschaft, Bildungsadministration und schulischer Praxis, u. a. bei Schulreformen, geben können. Ebenfalls ist es möglich, durch solche Studien auch die Positionen, z. B. von Kindern, in fachlichen und politischen Schriften, in Handreichungen für Lehrkräfte und Eltern, in

¹⁰³ Diese findet sich z. B. in Aussagen wie, dass Schüler*innen in LSE-Gesprächen eine „Motivationssteigerung [erleben], da sie ernst genommen werden“ (Ministerium für Bildung 2018, S. 12). Solche ‚Tatsachenbeschreibungen‘ haben insofern einen unklaren Stellenwert, als ihre empirische Grundlage unbekannt und nicht nachvollziehbar ist, sie gleichwohl aber hohe Geltungs- und Überzeugungskraft besitzen (zu dieser Problematik, die nicht nur auf schul- und bildungspolitische Dokumente zutrifft: u. a. Betz 2019).

Aus- und Fortbildungsmaterialien für Lehrkräfte etc. genauer zu analysieren und damit auch Wissensformen zu fokussieren, die Entscheidungsträger*innen und Lehrkräfte an Schulen produzieren bzw. die ihnen zur Verfügung gestellt werden – und diese Befunde gesellschaftstheoretisch zu deuten und einzuordnen.¹⁰⁴

Zweitens wären Studien lohnenswert, die in Rechnung stellen, dass es *die* Bildungs- und Erziehungspartnerschaft oder *die* ‚Zusammenarbeit‘ nicht gibt und geben kann, die vielmehr unterschiedliche und mitunter sehr spezifische Formate, Angebote und Programme, die auf verschiedene Art und Weise das Verhältnis zwischen Schule und Familie gestalten, in den empirischen Blick nehmen. Wie funktionieren bzw. welcher Logik folgen z. B. – auch über die Zeit und unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen – Familienklassen, Bildungsketten, Elternmentor*innenprojekte, Bildungspatenschaften und (weitere) Varianten der Eltern- und Bildungs(weg)begleitung bei Kindern im Grundschulalter, welchen Logiken folgen spezifische Formate wie LSE- oder Lernentwicklungsgespräche? Welche guten, welche schlechten Erfahrungen machen die unmittelbar Beteiligten damit, und wodurch kommt dies zustande? Welche Eltern, Kinder, Lehrkräfte und Pädagog*innen an Schulen und darüber hinaus bringen sich hier verstärkt ein, wollen und können sich einbringen, wie genau erfolgt dies jeweils und mit welchen Konsequenzen?

Durch die hier vorgelegte Analyse der Positionen und Perspektiven von Kindern lässt sich *drittens* am Beispiel einer Studie aufzeigen, wie *unterschiedlich und spezifisch die Beiträge* der Kinder zur Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie sind, die vielfach unsichtbar blieben und daher auch leichter übergangen werden konnten: Ihre *Wissensformen und ihre Akteurschaft als Kind* gilt es in den Konzeptualisierungen von ‚Zusammenarbeit‘ auf der Ebene der Schule und der überschulischen Ebene stärker als bisher zu berücksichtigen (bereits: Edwards & Alldred 2000) – eine Grundlage hierfür können differenzierte empirische Forschungsbefunde liefern. In diesem Zusammenhang sind auch die beschriebenen empirischen Argumente zur Rekonzeptualisierung von Qualitätsmaßstäben und -initiativen zu sehen: Von Relevanz wäre die Ausdifferenzierung einer *Qualitätsforschung*, die auch für generationale Ungleichheitsverhältnisse, für heterogene Perspektiven und für ungleiche Positionen sensibel ist und zugleich den Beitrag der (erwachsenen) Forschenden zur Qualität von Schule und ‚Zusammenarbeit‘ mit in Rechnung stellt und stellen kann.

Viertens wären Forschungsvorhaben lohnend, die sich ausgehend von dem Zusammenspiel von Schüler*innen, Lehrkräften und Eltern in konkreten Schulen auch mit weiteren übergreifenden (neuen) sozialen Realitäten beschäftigen. Es ist anzunehmen, dass mit den in diesem Bericht beschriebenen LSE-Gesprächen und Lernentwicklungsgesprächen vielfache, bislang noch nicht näher bestimmte Veränderungen in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie einhergehen. In Erweiterung der Befunde von Bonanati (2018), dass Kinder in der besonderen Position sind, zugleich Gesprächsteilnehmende als auch –gegenstand

104 In der Erarbeitung dieses Forschungsberichts zeigte sich bereits, dass Kindern bzw. Schüler*innen sehr heterogene Positionen in einschlägigen Dokumenten zugewiesen werden: Mal sind sie Partner – u. a. Erziehungs-, Bildungs-, Vertrags-, Gesprächs-, Kooperationspartner –, mal Schüler*innen, mal Kinder, mal sind die Schulerfolge und die wirtschaftlichen Erfolge der Kinder (in der Zukunft) das Ergebnis der Partnerschaft zwischen den Erwachsenen u. v. a. m. (exemplarisch: Kultusministerkonferenz 2018a; zu diesen vielfältigen und fluiden Positionierungen in der Partnerschaft, die es auch in den politischen und fachlichen Schriften im Kontext Kindertagesbetreuung gibt: Betz & Bollig 2019).

zu sein, ist mit Rekurs auf die Studien von Dannesboe (2016) sowie Kotthoff (2012) und die Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ anzunehmen, dass sich nicht nur die Positionen von Kindern in und durch diese Gespräche verändern, sondern auch die Vorstellungen ‚guter‘ Elternschaft, wenn Kinder in den Gesprächen anwesend und beteiligt sind. Es geht also nicht nur darum, fachlich und politisch zu entscheiden, ob Kinder (besser) anwesend sein sollen oder nicht, und hierfür empirische Grundlagen bereitzustellen. Vielmehr verändert sich insgesamt das Gefüge zwischen Schule und Familie, Kindheit und Erwachsenenheit (Fangmeyer & Mierendorff 2017), zwischen Kindern, Lehrkräften und Eltern im Kontext (und als Resultat) der Verpflichtungen zur Implementierung dieser Gespräche in einigen Bundesländern. Diese Veränderungen wären zukünftig ebenso zu beobachten und zu analysieren wie die Frage, ob und inwiefern durch diese relativ neuen Gesprächsformate auch noch wenig beachtete Formen von Leistungserwartungen, -dokumentationen und -rückmeldungen im Gespräch bzw. im Vorfeld und im Nachgang zu den Gesprächen einhergehen.

Fünftens wäre es weiterführend, für die Debatte auch Studien zu initiieren und zu vertiefen, die sich dezidiert mit den (kompensatorischen) Wirkungen von sehr unterschiedlichen Formaten der ‚Zusammenarbeit‘ – auch als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – und der interinstitutionellen Kommunikation zwischen Lehrkräften, Eltern und Kindern beschäftigen und hierbei neues und anderes Wissen über Formen der Benachteiligung, Inklusion und Exklusion sowie über Mechanismen der Ungleichheitsreproduktion in spezifischen Arrangements generieren. Dabei wäre es nötig, gerade mit einem evaluativen Fokus, auch auf Ambivalenzen einzugehen: Welche Wirkungen und zugleich welche Nebenwirkungen und Begleiterscheinungen für einzelne Personen sowie für bestimmte Personengruppen (z. B. für benachteiligte Kinder) haben unterschiedliche Formate der ‚Zusammenarbeit‘ und ihre spezifische Ausgestaltung?

Literatur

Ackermann, U. (2014). Soziale Positionierungen von LehrerInnen in der Elternsprechstunde: Zur ‚Gesprächssteuerung‘ im institutionellen Gesprächstyp ‚Elterngespräch‘. *Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik* 21. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Online unter: <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2014.21> (abgerufen am 30.08.2019).

Alexi, S. & Fürstenau, R. (2012). Dokumentarische Methode. In: F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 205–221.

Allred, P., David, M. & Edwards, R. (2002). Minding the gap. Children and young people negotiating relations between home and school. In: R. Edwards (Hrsg.), *Children, home and school. Regulation, autonomy or connection?* London: Routledge Falmer, S. 121–137.

Amling, S. & Hoffmann, N. F. (2013). Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)* 14 (2), S. 179–198.

Andresen, S. (2012). „Was“ und „wie“ Kinder erzählen. Potenziale und Grenzen qualitativer Interviews. *Frühe Bildung* 1, S. 137–142.

Bennewitz, H. & Wegner, L. (2017). Die Analyse authentischer Elternsprechtagsgespräche – Ausgewählte Handlungsprobleme im Fokus. In: G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern*. Weinheim: Beltz, S. 86–100.

Betz, T. (2009). „Ich fühl‘ mich wohl“. Zustandsbeschreibungen ungleicher Kindheiten der Gegenwart. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 4 (3), S. 457–470.

Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Betz, T. (2016a). Eine Partnerschaft zwischen allen Beteiligten? Die Perspektive von Kindern als Leerstelle in der Fachdebatte. *Die Grundschulzeitschrift* 30, S. 18–19.

Betz, T. (2016b). Wie viel Partnerschaft geht? Kritische Fragen an ein wenig hinterfragtes Ideal. *Die Grundschulzeitschrift* 30, S. 6–9.

Betz, T. (2018). Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kita und Familie. Ein Konzept auf dem erziehungswissenschaftlichen Prüfstand. *Frühe Kindheit* 06, S. 21–29.

- Betz, T. (2019). Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern: (K)ein partnerschaftliches Verhältnis. In: Kompetenzteam „Frühe Bildung in der Familie“ des BMFSFJ, J. Lepperhoff & L. Correll (Hrsg.), *Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 86–99.
- Betz, T. & Bischoff, S. (2013). Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In: H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 60–81.
- Betz, T. & Bischoff, S. (2018). Kindheit unter sozialinvestiven Vorzeichen. In: A. Lange, H. Reiter, S. Schutter & C. Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–66.
- Betz, T. & Bollig, S. (2019). Programmatische Positionierungen. Das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaften als curriculares Grenzobjekt. Vortrag auf der Jahrestagung der DGfE-Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit vom 23.–25. Mai 2019. Lüneburg.
- Betz, T. & de Moll, F. (2015). Sozial situierte Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften an gute Kindertageseinrichtungen. Ein gesellschaftstheoretischer und empirisch-quantitativer Beitrag zur Qualitätsdebatte. *Empirische Pädagogik*, 29 (3), 371–392.
- Betz, T. & Eunicke, N. (2017). Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien? Eine Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne. *Frühe Bildung* 6 (1), S. 3–9.
- Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N. & Menzel, B. (2019). *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Schule: Perspektiven und Herausforderungen (Forschungsbericht 1)*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B. & Zink, K. (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Block, M., von Unger, H. & Wright, M. T. (2010). Partizipation von Kindern als Schlüssel der Gesundheitsförderung. Ein Beitrag zur Qualität in der Armutsprävention. In: G. Holz & A. Berg (Hrsg.), *Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen?* München: Reinhardt, S. 138–148.
- Bock, K. (2010). *Kinderalltag – Kinderwelten. Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern*. Opladen: Budrich.
- Böhnisch, L. (2018). Familie und Bildung. In: R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. 4., überarb. und aktualis. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 399–414.
- Boer, H. de, & Bonanati, M. (Hrsg.) (2015). *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (1997). Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: B. Frieberthäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, S. 492–502.

- Bohnsack, R. (2010b). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8., durchges. Aufl. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2010a). Gruppendiskussionsverfahren und Dokumentarische Methode. In: B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Juventa, S. 205–218.
- Bohnsack, R. (2015). Gruppendiskussion. In: U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 369–384.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., aktualis. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–32.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (Hrsg.) (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. 2. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Bonanati, M. (2016). Partizipative Ordnungen in schulischen Lernentwicklungsgesprächen. In: M. Bonanati & C. Knapp (Hrsg.), *Eltern – Lehrer – Schüler. Theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29–46.
- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bonanati, M. & Knapp, C. (Hrsg.) (2016). *Eltern – Lehrer – Schüler. Theoretisch und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bräu, K. (2017). „Mama, wird einkaufen groß geschrieben?“ Eltern als Helfer und Hilfslehrer. *Friedrich Jahresheft 2017*, S. 18–20.
- Bräu, K., Harring, M. & Weyl, C. (2017). Homework practices: role conflicts concerning parental involvement. *Ethnography and Education* 12 (1), S. 64–77.
- Bröckling, U. (2004). Prävention. In: U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Glossar der Gegenwart*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 210–215.
- Bröckling, U. (2019). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brockmeier, J. & Harré, R. (2005). Die narrative Wende: Reichweite und Grenzen eines alternativen Paradigmas. *Psychologie & Gesellschaftskritik* 29 (3/4), S. 31–57.
- Brooker, L. (2007). Interviewing children. In: G. MacNaughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Hrsg.), *Doing Early Childhood Research. International Perspectives on Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press, S. 162–178.

- Büchner, P. (1996). Das Kind als Schülerin oder Schüler. Über die gesellschaftliche Wahrnehmung der Kindheit als Schulkindheit und damit verbundene Forschungsprobleme. In: H. Zeiher, P. Büchner & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*. Weinheim: Juventa, S. 157–188.
- Budde, J. & Bittner, M. (2018). Praktiken der Differenz in der Schnittmenge von Schule und Familie. Zwischen Kategorie und Ordnung. In: C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–243.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Juventa.
- Busse, S. & Helsper, W. (2007). Familie und Schule. In: J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 321–341.
- Cloos, P. (2018). Die Kinder und Kindheiten der Frühpädagogik. Überlegungen zur Kontur eines Forschungsprogramms. In: T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierung von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 148–162.
- Crozier, G. (1999). Parental Involvement: Who wants it? *International Studies in Sociology of Education* 9 (3), S. 219–238.
- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH (Hrsg.) (2017). Schule und Eltern: Gestaltung der Zusammenarbeit. *Leitfaden für Schulen, Behörden, Elternorganisationen, Aus- und Weiterbildung. Grundlagen, Übersichten und Fallbeispiele*. Online unter: www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag_LCH/Leitfaden_Schule_und_Eltern_Gestaltung_der_Zusammenarbeit.pdf (abgerufen am 15.05.2019).
- Dannesboe, K. I. (2016). Ambiguous Involvement: Children's Construction of Good Parenthood. In: A. Sparrman, A. Westerling, J. Lind & K. I. Dannesboe (Hrsg.), *Doing Good Parenthood. Ideals and Practices of Parental Involvement*. Cham: Palgrave Macmillan, S. 65–75.
- Deinert, A. (2010). „Willst du eigentlich ma wissen, ob ich ein Auto hab?“ Qualitative Interviews mit Vier- und Fünfjährigen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)* 11 (1), S. 131–152.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2010). Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren. Ethnographie im Kindergarten. In: F. Heinzel (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 78–92.
- Dollinger, S. (2019). Lernunterstützende Rückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 12 (1), S. 197–212.
- Eckermann, T. & Heinzel, F. (2016). Children as social actors and addressees? Reflections on the constitution of actors and (student) subjects in elementary school peer cultures. In: F. Esser, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Hrsg.), *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies*. London: Routledge, S. 256–270.

- Edwards, R. & Alldred, P. (2000). A Typology of Parental Involvement in Education Centring on Children and Young People: negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education* 21 (3), S. 435–455.
- Edwards, R. & David, M. (1997). Where are the children in home–school relations? Notes towards a research agenda. *Social Sciences Research Centre* 11 (3), S. 194–200.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan* 76 (9), S. 701–712.
- Epstein, J. L. (2002). School, Family, and Community Partnerships: Caring for the children we share. In: J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn & F. L. Van Voorhis (Hrsg.), *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. Second Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, S. 7–29.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. & Van Voorhis, F. L. (Hrsg.) (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. Second Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ericsson, K. & Larsen, G. (2002). Adults as resources and adults as burdens: the strategies of children in the age of school–home collaboration. In: R. Edwards (Hrsg.), *Children, Home and School. Regulation, Autonomy or Connection*. London: Routledge Falmer, S. 92–105.
- Eßer, F. (2013). Familienkindheit als sozialpädagogische Herstellungsleistung: Ethnographische Betrachtungen zu familienähnlichen Formen der Heimerziehung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8 (2), S. 163–176.
- Eßer, F. & Schröder, W. (2019). Infrastrukturen der Kindheit – ein transorganisationaler Zugang. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 39 (2), S. 119–133.
- Eßer, F. & Sitter, M. (2018). Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. *Forum Qualitative Sozialforschung* 19 (3), Art. 21. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3120>.
- Eunicke, N. (2019, i. V.). Dokumentarische Interpretation von Gruppendiskussionen mit Kindern. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*, 2 (1).
- Fangmeyer, A. & Mierendorff, J. (Hrsg.) (2017). *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freistaat Thüringen & Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (2015). *Handreichung zu den Bemerkungen zur Lernentwicklung*. Online unter: www.schulportal-thueringen.de/schulentwicklung/lernentwicklung (abgerufen am 30.09.2019).

- Fuhs, B. (2012). Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 80–103.
- Fuhs, B. & Schneider, S. (2012). Normalisierungsvorstellungen und Adultismus als Probleme für die erzählerische Erschließung frühkindlicher Lebenswelten. *Frühe Bildung* 1 (3), S. 125–130.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gartmeier, M. & Wegner, L. (2017). Was passiert eigentlich in schulischen Elterngesprächen? Ausgewählte Befunde qualitativer Studien. In: G. Aich, C. Kuboth, M. Behr & M. Gartmeier (Hrsg.), *Zusammenarbeit mit Eltern: Erfolgreich kooperieren und kommunizieren*. Weinheim: Beltz, S. 72–75.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harcourt, D. & Conroy, H. (2005). Informed assent: ethics and processes when researching with young children. *Early Child Development and Care* 175 (6), S. 567–577.
- Harré, R. & van Langenhove, L. (1991). Varieties of Positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 21 (4), S. 393–407.
- Hauser, S. (2015). Zur Ambivalenz vertauschter Beteiligungsrollen – Wenn Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Zuweisungsgespräche moderieren. In: V. Mundwiler & S. Hauser (Hrsg.), *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep, S. 257–285.
- Hauser, S. & Mundwiler, V. (Hrsg.) (2015a). *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep.
- Hauser, S. & Mundwiler, V. (2015b). Schulische Elterngespräche – Einführende Anmerkungen. In: V. Mundwiler & S. Hauser (Hrsg.), *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep, S. 9–15.
- Heinzel, F. (2012). Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In: F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 104–115.
- Helker, K. (2016). „An einem Strang ziehen“ – Verantwortungszuschreibungen zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern. In: M. Bonanati & C. Knapp (Hrsg.), *Eltern – Lehrer – Schüler*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 88–101.

- Helker, K. & Wosnitza, M. (2014). Verantwortung im Schulkontext – ein systematisches Review des empirischen Forschungsstandes. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 42 (3), S. 261–279.
- Helsper, W., Graßhoff, G., Höblich, D., Jung, D., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2007). *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hengst, H. & Zeiher, H. (2005). Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. In: H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–23.
- Hertel, S. (2017). Elternberatung im Schulalltag: Was wissen wir aus der Forschung und welche Bedeutung haben die Befunde für die Elternarbeit an Schulen? In: G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern*. Weinheim: Beltz, S. 47–61.
- Hessisches Kultusministerium & Landeselternbeirat von Hessen (Hrsg.) (2013). *Begegnungen auf Augenhöhe – Schulbegleitende Gespräche zu dritt*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium & Landeselternbeirat von Hessen.
- Hollway, W. (1984). Gender Difference and the Production of Subjectivity. In: J. Henriques, W. Hollway, C. Urwin, L. Venn & V. Walkerdine (Hrsg.), *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Methuen, S. 223–261.
- Honig, M.-S. (2003). Institutionen und Institutionalisierung. In: L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M.-S. Honig & L. Liegle (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz, S. 86–120.
- Hopf, W. (2015). Bildung, Ungleichheit und Sozialisation. In: K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 788–806.
- Hunger, I. (2005). Qualitative Interviews mit Kindern. Besonderheiten, Erfahrungen und methodische Konsequenzen. In: D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann, S. 69–84.
- Kämpfe, K. (2019). *Kindheiten in europäischen Migrationsgesellschaften. Orientierungen von Kindern im Kontext von Migration und Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kaufmann, E. & Wach, K. (2010). Die soziale Konstruktion der Hausaufgabensituation. *München: Deutsches Jugendinstitut*. Online unter: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/598_12122_Endfassung_Hausaufgaben.pdf (abgerufen am 16.05.2019).
- Kayser, L. B. (2018). Generationaler Sinn. Methodologisch-konzeptionelle Überlegungen zum Verhältnis von Kindsein und Milieu. In: T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 183–197.
- Kayser, L. B. & Eunicke, N. (2016). Kinder mischen mit! Warum es sich lohnt, Kinder in die Zusammenarbeit einzubeziehen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (9), S. 12–13.

Kelle, H. (2009). Kindheit. In: S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 464–477). Weinheim: Beltz.

Kellermann, I. (2008). *Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase. Eine ethnographische Studie*. Opladen: Budrich UniPress.

Kemper, T. (2010). Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! *Die Deutsche Schule* 102 (4), S. 315–326.

Killus, D. (2017). Gemeinsam und auf Augenhöhe. Von der Elternarbeit zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Ziele, Hintergründe und Herausforderungen. *Friedrich Jahresheft 2017*, S. 4–6.

Killus, D. & Paseka, A. (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung* (6), S. 151–168.

Knoll, M. (2018). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. In: F. K. Krönig (Hrsg.), *Kritisches Glossar Kindheitspädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 93–100.

Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (37), S. 1–29.

Kotthoff, H. (2012). „(Un)common ground“ zwischen Lehrer(inne)n und Eltern in schulischen Sprechstunden. Kulturelles Zusammenspiel in interinstitutionellen Gesprächen. *Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik 2*. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Online unter: <https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2012.2> (abgerufen am 30.08.2019).

Kotthoff, H. (2014). Faul wie e Hund. Kritische Eltern in der schulischen Sprechstunde. *Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik 22*. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Online unter: <https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2014.22> (abgerufen am 30.08.2019).

Krinninger, D., Kesselhut, K. & Kluge, M. (2018). Schreibtisch. Maltisch. Abstellisch. Empirische und theoretische Perspektiven auf die Materialität familialer Pädagogik. In: A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 139–156.

Krinninger, D., Kesselhut, K. & Sandig, R. (2018). Eltern Werk und Kindes Beitrag. Zwischenergebnisse aus einem Forschungsprojekt zur familialen Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule. In: B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz & W. Smidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*. Weinheim: Juventa, S. 238–251.

Krüger, H.-H., Köhler, S.-M., Zschach, M. & Pfaff, N. (2008). *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen: Budrich.

- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2003). Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule. Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003*. Online unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Elternhaus-Schule.pdf (abgerufen am 28.08.2019).
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2013). Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2013*. Online unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_10-Bildungs-und-Erziehungspartnerschaft.pdf (abgerufen am 18.06.2019).
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2018a). Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018*. Online unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf (abgerufen am 18.06.2019).
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2018b). Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule – Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule. *Beschluss der KMK vom 04.12.2003 i. d. F. vom 11.10.2018*. Online unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Dokumentation-Bildung-und-Erziehung.pdf (abgerufen am 18.06.2019).
- Lange, A. & Mierendorff, J. (2009). Methoden der Kindheitsforschung. Überlegungen zur kindheitssoziologischen Perspektive. In: M.-S. Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa, S. 183–210.
- Lehmann, J. (2012). Auf gleicher Augenhöhe. Schülerorientierte Elternarbeit. Folge 2. *Die neue Schulpraxis* (6/7), S. 7–9.
- Machold, C. (2018). Kinder positionieren. In: C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–149.
- Maleš, D., Kušević, B. & Širanović, A. (2014). Child participation in family-school cooperation. *CEPS Journal* 4 (1), S. 121–136.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Mannheim, K. (1928). Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie* 7 (2), S. 157–185, 309–330.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: K. Mannheim (Hrsg.), *Wissenssoziologie*. Berlin: Luchterhand, S. 91–154.

- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Markström, A.-M. (2015). Children's Views of Documentation in the Relations between Home and School. *Children & Society* 29 (3), S. 231–241.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., Doğmuş, A. & Karakaşoğlu, Y. (Hrsg.) (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meuser, M. (2011). Interpretatives Paradigma. In: R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. 3., durchges. Aufl. Opladen: Barbara Budrich, S. 92–94.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465–479.
- Michalek, R. (2006). Qualitative Forschung mit Kindern – Gruppendiskussion als Erhebungsinstrument. In: K. Schultheis, G. Strobel-Eisele & T. Fuhr (Hrsg.), *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 80–98.
- Mierendorff, J. (2014). Annäherungen von Kindergarten und Schule. Wandel früher Kindheit? In: P. Cloos, K. Hauenschild, I. Pieper & M. S. Baader (Hrsg.), *Elementar- und Primarpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–37.
- Ministerium für Bildung (Hrsg.) (2018). *Elternmitwirkung in Rheinland-Pfalz. Informationen für Eltern*. Mainz: Ministerium für Bildung. Online unter: https://eltern.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/eltern.bildung-rp.de/Broschuere_Elternmitwirkung/Grosse_Elternbroschuere_Internet_2018_mit_Links.pdf (abgerufen am 05.09.2019).
- Ministerium für Bildung und Landeselternbeirat Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2018). *Das Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch. Ein Entwicklungsgespräch*. Mainz: Ministerium für Bildung und Landeselternbeirat Rheinland-Pfalz. Online unter: https://eltern.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/eltern.bildung-rp.de/Leitfaden/Flyer_LSEG_2018.pdf (abgerufen am 30.09.2019).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Hrsg.) (o. J.). *Leitfaden für ein Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch an rheinland-pfälzischen Schulen*. Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. Online unter: https://eltern.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/eltern.bildung-rp.de/Leitfaden/Leitfaden_LSEG_2014.pdf (abgerufen am 16.05.2019).
- Moll, F. de (2018). *Familiale Bildungspraxis und Schülerhabitus. Außerschulische Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheit in der Grundschulzeit*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Mundwiler, V. (2017). *Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern* (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur, Band 98). Tübingen. Online unter: <https://edoc.unibas.ch/55366/> (abgerufen am 30.09.2019).
- Nentwig-Gesemann, I. (2002). Gruppendiskussion mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 3 (1), S. 41–63.
- Nentwig-Gesemann, I. (2010). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In: R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. 2. Aufl. Opladen: Barbara Budrich, S. 25–44.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 295–323.
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. & Köhler, L. (2016). *KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Neumann, S. (2012). Kindheit und soziale Ungleichheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. In: S. Siebholz, E. Schneider, A. Schippling, S. Busse & S. Sandring (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–151.
- Neumann, S. (2013). Sorgenkinder. Beobachtungen zur sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit in der außerschulischen Ganztagesbetreuung luxemburgischer „Maison Relais pour Enfants“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8 (2), S. 149–162.
- Nieswandt, M. (2014). *Hausaufgaben yapmak. Ein ethnographischer Blick auf den Familienalltag*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2008). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD (2012). *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*. Paris: OECD Publishing. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en> (abgerufen am 29.08.2019).
- OECD (2018). *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices to Transform Education*. Paris: OECD Publishing. Online unter: <https://doi.org/10.1787/9789264293243-en> (abgerufen am 30.09.2019).
- Paseka, A. (2016). Elternabende als Ort der Herstellung von Kooperationen? Eine kritische Reflexion mit Hilfe der Dokumentarischen Methode. In: C. Lähnemann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans & L. Ritsche (Hrsg.), *Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung* (Tagungsband der 20. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung). Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat, S. 99–113.

- Paseka, A. (2017). Gegner, Kunden oder Partner? Eltern und ihre Adressierung in den bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Debatten. *Friedrich Jahresheft 2017*, S. 29–31.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. (2017). *Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung*. Berlin: De Gruyter.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl. München: Oldenbourg.
- Punch, S. & Graham, E. (2016). Interviewing Children at Home: exploring the Use of Individual and Focus Group Interviews. In: R. Evans, L. Holt & T. Skeltorn (Hrsg.), *Methodological Approaches*. Singapur: Springer, S. 1–23.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W. (2009). Schülerorientierte Elternarbeit. Elternarbeit – ohne Schüler? *Grundschulmagazin 1*, S. 48–50.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. 2. vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.) (2014). *Eltern als Bildungspartner. Wie Beteiligung an Grundschulen gelingen kann*. Online unter: www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Eltern_als_Bildungspartner_2014.pdf (abgerufen am 16.05.2019).
- Sauer, D. (2017). Beratungs-, Rückmelde- oder Konfliktgespräch? – Von der Bedeutung verschiedener Gesprächsanlässe im Lehrer-Eltern-Gespräch. In: G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern*. Weinheim: Beltz, S. 101–125.
- Schäffer, B. (2018). Gruppendiskussion. In: R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 101–107.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Spyrou, S. (2016). Researching children's silences: Exploring the fullness of voice in childhood research. *Childhood 23* (1), S. 7–21.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2014). „Flexible Grundschule“ – ein Schulversuch der Stiftung Bildungspakt Bayern und des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. Evaluationsbericht von Barbara Klöver. München.

Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). *Schulversuch Flexible Grundschule. Dokumentation. Ergebnisse. Empfehlungen für die Praxis*. Online unter: https://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2015/03/flexGrundschule_web100.pdf (abgerufen am 30.09.2019).

Stabenow, L. (2017). Auf gute Zusammenarbeit! Über Standards und Qualitätskriterien schulischer Elternarbeit. *Friedrich Jahresheft 2017*, S. 86–89.

Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2016). *Statistisches Jahrbuch*. Bad Ems: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz.

Stiftung Bildungspakt Bayern (2014). *Leitlinien zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus*. Online unter: https://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2015/03/150205_Broschuere_Leitlinien_A5.pdf (abgerufen am 30.09.2019).

Stiftung Bildungspakt Bayern & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). *Schulversuch AKZENT. Elternarbeit. Anregungen zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus. Dokumentation und Ergebnisse*. Online unter: https://www.km.bayern.de/epaper/AKZENT_Elternarbeit/files/assets/common/downloads/publication.pdf (abgerufen am 30.09.2019).

Stiftung Bildungspakt Bayern & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (o. J.). *Flexible Grundschule. Kurzfassung des Evaluationsberichts des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München*. Online unter: <https://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2015/03/Kurzfassung-des-Evaluationsberichts-final.pdf> (abgerufen am 30.09.2019).

Stiller, K.-T. (2016). Aus Kindersicht: Schulische Elternarbeit. In: M. Bonanati & C. Knapp (Hrsg.), *Eltern – Lehrer – Schüler*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143–157.

Stiller, K.-T. (2017). „Wenn meine Eltern zum Lehrer gehen ...“. Die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen sind kaum bekannt. *Friedrich Jahresheft 2017*, S. 21–23.

Textor, M. R. (2009). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen*. Norderstedt: Books on Demand.

Thon, C. & Mai, M. (2018). Positionierungen in ‚Milieus‘. In: C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–129.

Thon, C., Menz, M., Mai, M. & Abdessadok, L. (Hrsg.) (2018). *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS.

Türkyilmaz, A. (2016). Ein „Goldschatz“, ein „Fauli“, „so ein Pffiffiger“ – Schulkind sein aus Eltern- und Kindersicht. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 9 (2), S. 63–74.

- Unger, H. von (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: H. von Unger, P. Narimani & R. M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–39.
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. Online unter: www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/vfst_qm_elternarbeit_web.pdf (abgerufen am 16.05.2019).
- Vogl, S. (2011). *Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadenterviews mit Kindern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walker, B. M. (2002). The Missing Person: student roles in home-school interviews. *European Educational Research Journal* 1 (3), S. 468–479.
- Walper, S., Langmeyer, A. & Wendt, E.-V. (2015). Sozialisation in der Familie. In: K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 364–390.
- Wegner, L. (2016). *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung*. Berlin: De Gruyter.
- Wischer, B. & Katenbrink, N. (2017). „Drum prüfe auch, wer sich nur temporär bindet?“ *Friedrich Jahresheft 2017*, S. 7–9.
- Wopfner, G. (2012). *Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen*. Opladen: Barbara Budrich.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2013). *Kinder in Deutschland 2013*. 3. *World Vision Kinderstudie*. Weinheim: Beltz.
- Wutzler, M. (2019). Die Sorge um Kinder als Biopolitik: Techniken der Transparenz. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 14 (1), S. 19–38.
- Zwengel, A. (2015). Strategien der Interessensvertretung und der Verständnissicherung – Wenn Kinder Gespräche zwischen eingewanderten Müttern und Lehrpersonen dolmetschen. In: V. Mundwiler & S. Hauser (Hrsg.), *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep, S. 125–148.

Abstract

Children at the Crossroads of Opportunities and Constraints

The relationship between the school and the family from the children's viewpoint: their perspectives, their positions

Both professionals and politicians attach a great deal of importance to shaping the relationship between school and families, in the form of collaboration, parental engagement and involvement and educational partnerships. The importance ascribed to that relationship comes from the insight that children move in arenas of socialisation and lifeworlds which are both different and, at the same time, related – or which should be related in one way or another. This is particularly true in light of social inequality and also educational inequality. The goal being pursued is thus to shape that relationship by educational, legal and political means, and to adapt it to the realities of modern life and social requirements. Greater collaboration between families, ECEC providers and schools is intended to help reduce educational inequalities at an early age. However, it has proven extremely complex to achieve and maintain.

This report is the second volume published by the research project on “Children at the Crossroads of Opportunities and Constraints” (Kinder zwischen Chancen und Barrieren), which has been intensively studying the issues of how families interact with educational institutions such as nurseries, kindergartens or schools, and the opportunities and barriers this presents with regard to children's education and participation. One aim is to pinpoint the (invisible) mechanisms which reproduce educational inequality in the nexus between the family, nursery, kindergarten and school, from the perspective of staff, teachers and parents and taking into account the lines of reasoning which are followed in practice. Another aspect considered is the children's positions and viewpoints, which have as yet received little attention.

The empirical study provides insights into the actors' varying viewpoints and experiences regarding different types of contact between parents and teachers. The aim is particularly to prioritise the views of the children (a group of actors previously neglected in both research and the professional discourse), and to more closely examine their positions and self-positioning when it comes to shaping the relationship between the primary school and family.

This is done on the basis of data from interviews with adults from the context of primary schools in Hesse and Rhineland-Palatinate; from group discussions (panels of experts) with primary school children and interviews with children who had already participated in the group discussions. The information provided by the children forms the empirical core of the research report.

The findings offer insights into the children's views on how contact is made, on whether there is a close or more distant relationship between the family and the school, and on their individual and collective experiences of encounters between their own and other children's families and teachers. Another aspect analysed was the viewpoints children held regarding specific forms of contact such as group parents' evenings or individual discussions involving the parent, teacher and child, and the position they themselves adopted if their teacher met one or more of their parents. The study focused on what guides the children's actions when they help shape the relationship between the school and the family, and the extent to which the children's experiences and the motivations behind their actions differ within the group, e.g. depending on their gender or social background.

Über die Autorinnen



Tanja Betz hat Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Mediation an der Universität Trier und der Fernuniversität Hagen studiert und war als Schulmediatorin tätig. Ihre Dissertation über „Ungleiche Kindheiten“ im Rahmen einer Sozialberichterstattung über Kinder in Deutschland wurde mit dem Förderpreis für den wissenschaftlichen Nachwuchs vom Freundeskreis Trierer Universität e. V. ausgezeichnet. Als Leiterin der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendpolitik und der Geschäftsstelle des Bundesjugendkuratoriums war sie am Deutschen Jugendinstitut e. V. in der Politikberatung aktiv. 2010 wurde sie für ihr innovatives Forschungsprojekt EDUCARE mit einem Schumpeter Fellowship der VolkswagenStiftung ausgezeichnet. Von 2010–2018 war sie zunächst Juniorprofessorin für Professionalisierung im Elementar- und Primarbereich an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und im LOEWE-Forschungszentrum IDEa und ab 2015 Professorin für Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik. Seit 2018 ist sie Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der sozialwissenschaftlichen Bildungs- und Kindheitsforschung. Sie forscht zu Akteuren und Institutionen der Kindheit und untersucht, wie Differenz und Ungleichheit hervorgebracht und reproduziert werden. Sie analysiert politische Leitbilder ‚guter‘ Kindheit und ‚guter‘ Elternschaft und pädagogische Programmatiken sowie das professionelle Handeln in pädagogischen Institutionen und im gesellschaftlichen Kontext. Seit 2013 ist sie Mitglied in der Expertenrunde „Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken“ der Bertelsmann Stiftung.



Stefanie Bischoff-Pabst hat Grund- und Hauptschullehramt sowie Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br. studiert. Promoviert hat sie 2016 im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit in dem von der VolkswagenStiftung geförderten Projekt „EDUCARE – Leitbilder ‚guter Kindheit‘ und ungleiches Kinderleben“ an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und am interdisziplinären Forschungszentrum IDEa (Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk). Ihre Dissertation mit dem Titel „Habitus und frühpädagogische Professionalität“ wurde 2017 im Beltz Juventa Verlag veröffentlicht. Von 2010 bis 2018 war Stefanie Bischoff-Pabst wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität im Arbeitsbereich Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik, im Projekt EDUCARE sowie im Kooperationsprojekt zwischen Goethe-Universität und Bertelsmann Stiftung „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“. Hier forschte sie zu den Handlungsorientierungen, Überzeugungen und dem Handeln von Eltern sowie pädagogischen Fach- und Lehrkräften. Seit 2018 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im AB Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und im BMBF-Verbundprojekt „PARTNER – Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“. Seit 2018 ist sie Mitherausgeberin der Fachzeitschrift „Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung (FalKi)“. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich Pädagogik der frühen und mittleren Kindheit im Kontext von Heterogenität und Ungleichheit. Weitere Schwerpunkte liegen in der Professionstheorie und -forschung sowie in qualitativen Methoden der Sozialforschung.

Nicoletta Eunicke hat an der Georg-August Universität Göttingen und an der Universität Kapstadt (Südafrika) Soziologie und Sport im Bachelor studiert. An der Goethe-Universität Frankfurt am Main absolvierte sie ihren Master in Soziologie mit Auszeichnung und begann bereits im Studium als studentische Hilfskraft im Arbeitsbereich von Professorin Tanja Betz zu arbeiten. In ihrer Masterarbeit beschäftigte sie sich mit der Frage, wie 9- und 10-jährige Kinder ihre Lebensgeschichte erzählen. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin arbeitete sie im Kooperationsprojekt zwischen Goethe-Universität und Bertelsmann Stiftung „Kinder zwischen Chancen und Barrieren – Wie Eltern, Kinder, Kita und Schule interagieren“. Seit 2018 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im AB Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Hier gibt sie Lehrveranstaltungen zu Methoden und Theorien der Kindheitsforschung, aktuellen bildungspolitischen Debatten und zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten zwischen Familie und Grundschule. In ihrer Promotion beschäftigt sie sich mit Konstruktionen von Kindheit und Familie in Grenzziehungen zwischen Familie und Bildungsinstitution. Nicoletta Eunicke ist Mitglied im Nachwuchsnetzwerk Soziologie der Kindheit, in der Sektion Biographieforschung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und assoziiertes Mitglied in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.



Britta Menzel hat an der Ludwig-Maximilians-Universität München Volkskunde/ Europäische Ethnologie, Psychologie und Religionswissenschaften studiert. Im Jahr 2014 erhielt sie ein Forschungsstipendium am Deutschen Jugendinstitut e.V. und beschäftigte sich in diesem Zusammenhang mit dem Verhältnis von flexiblen Betreuungsangeboten in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und dem Wohlbefinden von Kindern. Von 2016 bis 2019 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Arbeitsbereich Kindheitsforschung und Elementar-/Primärpädagogik und im Kooperationsprojekt zwischen Goethe-Universität und Bertelsmann Stiftung „Kinder zwischen Chancen und Barrieren – Wie Eltern, Kinder, Kita & Schule interagieren“. Zuvor war sie von 2014 bis 2016 im Internationalen Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC) am Deutschen Jugendinstitut tätig. Seit 2019 ist sie dort wieder wissenschaftliche Referentin und untersucht im Bereich der qualitativ angelegten Equal Access Study Zugangsbedingungen zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung im internationalen Vergleich. In ihrem Promotionsprojekt „Zusammenarbeit: Eltern, Fachkräfte, Kinder? – Eine ethnographische Untersuchung zur agency von Kindern im frühpädagogischen Feld“ analysiert sie zudem wie Kinder das Verhältnis zwischen Eltern und Fachkräften (mit)gestalten. Darüber hinaus ist sie Mitglied der DGS-Sektion Soziologie der Kindheit. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Kindheits- und Ungleichheitsforschung sowie der Forschungsethik.



Impressum

© November 2019
Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
www.bertelsmann-stiftung.de

Verantwortlich

Antje Funcke

Cartoons

Klaus Pitter, Wien

Fotonachweise

© Aaron Amat / stock.adobe.com (Seite 1)
Arne Weyhardt (Seite 7)
Kai Uwe Oesterhelweg (Seite 7)
Privat (Seite 226-227)

Gestaltung

Markus Diekmann, Bielefeld

Druck

Hans Gieselmann Druck und
Medienhaus GmbH & Co. KG, Bielefeld

DOI 10.11586/2019063



Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0

Antje Funcke
Programm Wirksame Bildungsinvestitionen
Telefon +49 5241 81-81243
Fax +49 5241 81-681243
antje.funcke@bertelsmann-stiftung.de

www.bertelsmann-stiftung.de