Dieser Text ist der post-print von:

Kröner, S., Schüller, E., Penthin, M., Fritzsche, E., Friedrich, M.C.G., & Krol, M. (2012). Elternvertreter mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen – eine qualitative Interviewstudie zu ihren Beweggründen für und gegen ein Engagement. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 707-726.

<https://dx.doi.org/10.1007/s11618-012-0331-7>

Elternvertreter mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen – eine qualitative Interviewstudie zu ihren Beweggründen für und gegen ein Engagement

Autoren

Stephan Kröner¹, Elisabeth Schüller¹, Marcus Penthin¹, Eva S. Fritzsche¹, Marcus C. G. Friedrich¹ & Magdalena M. Krol¹

Zusammenfassung

Eltern mit Migrationshintergrund sind in Elternvertretungen an Schulen in Deutschland unterrepräsentiert. Ein stärkeres Engagement dieser Eltern ist jedoch im Sinne gelebter demokratischer Kultur unverzichtbar. Um das Spektrum der Beweggründe von Eltern mit Migrationshintergrund für und gegen ein Engagement auszuloten, wurden Interviews mit $N = 31$ engagierten Eltern mit Migrationshintergrund geführt und ausgehend von Kategorien der Theorie des geplanten Verhaltens inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Kategorie „Einstellung“ wurde hierzu von vornherein in „Motivation im Handlungsvollzug/intrinsischer Wert“, „Ergebnisse und Folgen bzgl. eigener Belange“ und „Ergebnisse und Folgen für Andere/altruistische Erwägungen“ untergliedert. Die „subjektive Norm“ wurde induktiv in „andere Eltern“, „Lehrkräfte und Schulleitung“ und „sonstige Personen/wahrgenommene allgemeine Erwartungshaltung“ ausdifferenziert und die „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“ in Unterkategorien zu „Selbstvertrauen und Angstfreiheit“, „sprachlicher Kompetenz“, „sozioökonomischem Hintergrund“, „Verfügbarkeit von Zeit“, „Setting in Schule und Sprengel“ und „Feldkompetenz und Sachkenntnis“. Zusätzlich wurde „Gewohnheit“ als Hauptkategorie deduktiv gesetzt und beibehalten. Für insgesamt 513 analysierte Aussagen ergab sich eine Beurteilerübereinstimmung von $\kappa = .82$. Implikationen für die interkulturelle Elternarbeit werden diskutiert.

¹Lehrstuhl für Empirische Unterrichtsforschung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Schlüsselwörter

Elterliches Engagement, Elternbeteiligung, Einstellungen, Partizipation, Demokratie

Parents with Migration Background at General-Education Schools – A Qualitative Interview Study on Their Motivation for and Against School Involvement

Abstract

Parents with a migration background are underrepresented among parent representatives at schools in Germany. However, increased involvement of these parents is essential for a vital democratic culture. To explore the motivations of parents with migration background regarding their school involvement, interviews with $N = 31$ parent representatives with migration background were content analysed, starting deductively from a set of categories according to the theory of planned behaviour. In the analysis, the main category “attitude” was deductively subdivided into "motivation in the course of action/intrinsic value", "results and consequences regarding own interests" and "results and consequences regarding others/altruistic motivation". "Subjective norm" was inductively differentiated into "other parents", "teachers and leadership team" and "other persons/perceived general expectations"; "perceived behavioural control" was differentiated into the subcategories "assertiveness and freedom from anxiety", "language competence", "socioeconomic background", "availability of time", "setting in school and school district" and "field expertise and know-how". Additionally, "habit" was deductively established and retained as a main category. Analysis of 513 statements resulted in an interrater-agreement of $\kappa = .82$. Implications for working with parents in an intercultural context are discussed.

Keywords

Parental involvement, Parental participation, Attitudes, Participation, Democracy

Warum Elternengagement?

Die Zusammenarbeit von Eltern und Schule bei der Bildung von Kindern und Jugendlichen ist unverzichtbarer Bestandteil gelebter demokratischer Kultur (Eikel 2006). Dies schlägt sich auch in den rechtlichen Rahmenbedingungen nieder. So ist einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts zufolge die „gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule... in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen“ (BVerfGE34, 165 [183]). Von besonderer Bedeutung ist dieses Zusammenwirken zwischen Schulen und Eltern mit Migrationshintergrund (Bainski et al., 2004; Gaitanides, 2006). Als Menschen mit Migrationshintergrund bezeichnen wir im Folgenden „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländerin Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2006, S. 6). Jugendliche mit Migrationshintergrund besuchen im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund seltener das Gymnasium, sind an Hauptschulen überrepräsentiert und erreichen weniger häufig hohe Bildungsabschlüsse. Dementsprechend werden sie in Schulleistungsvergleichsstudien regelmäßig als Problemgruppe benannt (Prenzel et al. 2004; Stanat 2006; Müller & Stanat 2006).

Die bislang nicht optimal gelingende Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern mit Migrationshintergrund wird immer wieder als eine mögliche Ursache für die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund angeführt. Eltern mit Migrationshintergrund sind in Elternvertretungen stark unterrepräsentiert, das heißt, der Anteil der Elternvertreter mit Migrationshintergrund in Elternbeiräten und anderen schulischen Gremien liegt regelmäßig deutlich unter dem Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an den jeweiligen Schulen (Plath et al. 2002; Sacher 2004, 2005, 2006; Friedrich & Kröner 2009). Auch allgemein sind die Kontakte zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Akteuren an Schulen durch geringere Häufigkeit und niedrigere

Qualität gekennzeichnet (Sacher 2004, 2005, 2006). Diese Befunde aus Deutschland stehen im Einklang mit verschiedenen internationalen Studien, die darauf hinweisen, dass ein verstärktes schulisches Engagement der Eltern auf Seiten der Kinder regelmäßig mit besseren Schulleistungen, höherer sprachlicher Kompetenz, höheren angestrebten Bildungsabschlüssen und einer Verminderung von Verhaltensproblemen einhergeht (vgl. Grolnick & Slowiaczek 1994; Hill & Taylor 2004; Hill et al. 2004; Anderson & Minke 2007). Eine gelungene Kooperation zwischen schulischen Akteuren und Eltern stellt damit eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der Bildung von Kindern und Jugendlichen dar (Cankar & Kolar 2006; Jeynes 2011). Dies gilt auch und gerade in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund innerhalb des deutschen Schulsystems.

Was ist Elternengagement?

Epstein und Kollegen unterscheiden sechs Typen des Elternengagements: die Wahrnehmung elterlicher Aufgaben, die Förderung des Lernens zu Hause, die Kommunikation mit der Schule, das ehrenamtliche Engagement bei schulischen Aufgaben, die Beteiligung an Entscheidungen in schulischen Gremien und die Zusammenarbeit mit anderen lokalen Organisationen, die Bezug zur Schule aufweisen (Epstein 1995; Michael et al. 2007). Auch von Eltern mit Migrationshintergrund werden verschiedene Typen des schulischen Engagements gezeigt (Kröner, Fritzsche et al. 2009). Insgesamt ist bei dieser Gruppe jedoch ein geringeres schulisches Engagement zu beobachten als bei Eltern ohne Migrationshintergrund (Sacher 2005, 2006). Damit Interventionen zur Steigerung ihres Engagements entwickelt werden können, ist fundiertes Wissen über die Beweggründe von Eltern mit Migrationshintergrund für und gegen ein schulisches Engagement vonnöten. Die vorliegende Arbeit nimmt diese Beweggründe in den Blick. Angesichts der empirisch belegten Unterrepräsentation von Eltern mit Migrationshintergrund vor allem in schulischen Gremien werden dabei zwei Schwerpunkte gesetzt: Es wird auf kollektives Elternengagement

in organisierter Form, nicht auf individuelles Engagement fokussiert, und es wird damit einhergehend stärker das schulbasierte als das heimbasierte Engagement in den Blick genommen.

Gründe für die Unterrepräsentation von Eltern mit Migrationshintergrund

Ein Großteil der Studien, die sich mit schulischem Elternengagement befassen, stammt aus dem angloamerikanischen Sprachraum. So untersuchten López et al. (2001) in einer qualitativen Studie in den USA die Elternarbeit in vier Schuldistrikten, in denen die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern mit Migrationshintergrund besonders gut gelang. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass vor allem eine starke Orientierung an den Bedürfnissen der Eltern mit Migrationshintergrund und ausgeprägtes Wissen der schulischen Akteure über die Einstellungen dieser Eltern zur schulischen Bildung ihrer Kinder die Elternarbeit in den von ihnen untersuchten Schulen so erfolgreich machte. Dies legt nahe, dass eine unzureichende Orientierung an den Elternbedürfnissen und mangelndes Wissen über die bildungsbezogenen Einstellungen der Eltern zu den Gründen für die Unterrepräsentation von Eltern mit Migrationshintergrund in schulischen Elternvertretungen gehören. Als weiteren Grund für diese Unterrepräsentation haben López et al. (2001) sprachliche Barrieren zwischen Eltern und Lehrkräften identifiziert, die eine Zusammenarbeit für beide Seiten mühsam machen.

Ein weiteres Beispiel für die Untersuchung schulischen Engagements von Eltern mit Migrationshintergrund ist die Studie von Kuperminc et al. (2008), in der US-amerikanische Schülerinnen und Schüler mit – überwiegend lateinamerikanischem – Migrationshintergrund nach deren Wahrnehmung des schulischen Engagements ihrer Eltern befragt wurden. Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund aus folgenden Gründen seltener engagieren: Ihnen mangelt es an entsprechender sprachlicher Kompetenz und an Kenntnissen darüber, was Lehrkräfte und Schulleitung von ihnen

erwarten; sie werden durch lange, unflexible Arbeitszeiten behindert und sie vertrauen auf Lehrkräfte als Experten, von denen sie meinen, dass sie am besten wüssten, was für die Kinder gut sei und denen gegenüber man sich am besten passiv verhalte.

Studien zur Zusammenarbeit von Schulen und Eltern mit Migrationshintergrund aus anderen Ländern können jedoch nicht ohne Weiteres auf Deutschland generalisiert werden, da sowohl die Gruppen der Menschen mit Migrationshintergrund als auch die Schulsysteme international sehr verschieden sind. Eine umfangreiche Studie zum schulischen Elternengagement in Deutschland wurde im Rahmen eines Projekts von Sacher (2004, 2005, 2006) durchgeführt. In diesem Projekt wurden Häufigkeit und Qualität von formellen und informellen Kontakten zwischen Eltern mit bzw. Eltern ohne Migrationshintergrund einerseits und schulischen Akteuren andererseits untersucht. Analysiert wurden Unterschiede in der Häufigkeit der Kontakte ebenso wie Unterschiede hinsichtlich des von den Eltern empfundenen Nutzens dieser Kontakte. Die Untersuchungsergebnisse zeigten, dass Eltern je nach Schichtzugehörigkeit, Bildungsniveau und Vorhandensein eines Migrationshintergrunds unterschiedlich häufig Kontakt zu Schule und Lehrkräften aufnahmen und dabei unterschiedliche Formen der Kontaktaufnahme bevorzugten (Sacher 2006). Der aus den Kontakten gezogene, empfundene Nutzen dagegen war unabhängig von den genannten Elternmerkmalen für alle Gruppen gleich hoch. Keine Berücksichtigung fanden bei Sacher (2004, 2005, 2006) jedoch die Gründe für und gegen schulisches Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund.

Leyendecker (2008) weist in einem Überblick auf unterschiedliche Auffassungen von Eltern mit türkischem Migrationshintergrund und Akteuren an Schulen über die schulbezogene Rolle von Eltern als Grund für das geringe Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund hin. Die von ihr berichteten Ergebnisse beziehen sich primär auf die Vermittlung von Disziplin und die Kontrolle von Hausaufgaben, wobei Unterschiede hinsichtlich der zugeschriebenen Rolle von Eltern und Bildungseinrichtungen festgestellt

werden können. Diese deuten sich bereits im Kindergartenalter an. So zeigte sich beispielsweise bei Jäkel und Leyendecker (2009), dass Mütter mit türkischem Migrationshintergrund häufiger die Verantwortung für die Vermittlung von Disziplin und Bildung an Erzieherinnen delegieren als Mütter ohne Migrationshintergrund.

Insgesamt ist der Forschungsstand zu schulischem Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund in Deutschland unbefriedigend. Angesichts der geringen Anzahl hierzu vorliegender Studien und der zunehmenden demografischen Relevanz des Themas sind weitere deutsche Studien zu diesem Thema dringend erforderlich. Statt jedoch unmittelbar größer angelegte quantitative Studien zur Ermittlung der Relevanz von Gründen für und gegen schulisches Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund durchzuführen, ist eine systematische Erfassung und Kategorisierung derartiger Gründe ratsam. Hierzu bieten sich qualitative Interviewstudien in besonderer Weise an.

Vorannahmen zur Struktur der Beweggründe für schulisches Elternengagement – die Theorie des geplanten Verhaltens

Aus theoretischer Sicht handelt es sich bei der Entscheidung für schulisches Engagement um eine bewusste, geplante Entscheidung von Eltern mit Migrationshintergrund. Wie Forschungsergebnisse aus anderen Inhaltsbereichen belegen, lassen sich derartige Entscheidungen in der Regel gut mithilfe der Prädiktorkonstrukte der Theorie des geplanten Verhaltens (TPB) erklären (vgl. Ajzen 1991). Eine zentrale Annahme dieser Theorie ist, dass sich die Intention zur Ausführung eines Verhaltens durch drei Prädiktoren erklären lässt: die Einstellung, die subjektive Norm und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle. Das Konstrukt der Einstellung bezieht sich auf Überzeugungen über wahrscheinliche Eigenschaften des Verhaltens oder damit verbundene Konsequenzen (z. B. „Bei solchen Themen macht es mir Spaß mitzuarbeiten.“, I5ⁱ). Das Konstrukt der subjektiven Norm umfasst Überzeugungen dazu, wie Andere das Verhalten bewerten (z. B. „Ausländische

Eltern sagen, dass es sehr gut ist, was ich da mache.“, AR4). Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle betrifft Überzeugungen zu internen oder externen Faktoren, welche die Ausführung eines Verhaltens erleichtern oder erschweren (z. B. „Die Sprache ist eine große Hemmschwelle.“, GR1; „Der Mut oder Unmut eine ehrenamtliche Tätigkeit zu übernehmen hängt vom Lebensstandard der Eltern ab, egal welche Schulart.“, TR6; oder: „Aber das Hauptproblem ist, dass manche einfach keine Zeit haben.“, RUS4). Das heißt, je überzeugter eine Person davon ist, die Kontrolle über das eigene Verhalten zu besitzen, desto wahrscheinlicher wird sie das Verhalten auch ausführen (vgl. Ajzen, 1991).

Die TPB hat den Vorzug, dass sie die Erklärung und Vorhersage geplanten Verhaltens mit einer überschaubaren Zahl an Konstrukten erlaubt. Dies ist für quantitativ-empirische Studien von Vorteil, wird jedoch mit dem Nachteil bezahlt, dass die Konstrukte relativ breit sind. Wenn es daher um die Bestimmung von spezifischeren Effekten geht, ist eine weitere Ausdifferenzierung der Prädiktorkonstrukte erforderlich. Dies kann – wie in der vorliegenden Arbeit – über den Prozess der qualitativen Inhaltsanalyse geschehen.

Forschungsfrage

Aus der geschilderten Forschungslage zum schulischen Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund ergibt sich unmittelbar die Forschungsfrage für die vorliegende Arbeit: Wie kann ein Kategoriensystem aussehen, dem sich die Beweggründe von Eltern mit Migrationshintergrund für und gegen ein schulisches Engagement reliabel zuordnen lassen? Mit der Antwort auf diese Frage legt die vorliegende Arbeit die Grundlagen für mögliche quantitativ-empirische Anschlussstudien, welche die Gewichtung dieser Gründe näher untersuchen und darüber hinaus Korrespondenzen zwischen Unterschieden in elterlichen Beweggründen, elterlichem Engagement und Schülerleistungen in den Blick nehmen können.

Methode

Stichprobe

Für die vorliegende Arbeit wurden Interviews mit Elternvertretern mit Migrationshintergrund geführt und zusammen mit bereits vorliegenden Daten aus einem Forschungsprojekt zum Gelingen der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern mit Migrationshintergrund speziell im Hinblick auf die Fragestellung nach den Gründen für und gegen ein Engagement ausgewertet (vgl. Kröner, Fritzsche et al. 2009). Insgesamt lagen dieser Arbeit Interviews von $N = 31$ Elternvertretern mit Migrationshintergrund zugrunde, die sich an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland engagieren. Zusätzlich zu acht neu erhobenen Interviews wurden in die vorliegende Arbeit Interviewtranskripte von 23 Interviews einbezogen und reanalysiert, die von Kröner und Fritzsche et al. (2009) erhoben wurden. Die Interviewpartner ($n = 10$ männlich, $n = 21$ weiblich) wurden mit Hilfe von Schulen, kommunalen Einrichtungen, Vereinen von Menschen mit Migrationshintergrund und Elternbeiräten von Schulen gewonnen. Die Befragten waren zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 26 und 69 Jahren alt ($Md = 38$; $QA = 10$) und hatten sich bereits zwischen 0.5 und 32.5 Jahren engagiert ($Md = 4.5$; $QA = 12$). Elf der Befragten engagierten sich an Grundschulen, sechs an Hauptschulen, fünf an Realschulen, fünf an Gesamtschulen und vier an Gymnasien. Als Herkunftsland oder Herkunftsland der Eltern nannten sieben der Befragten die Türkei, fünf Italien, vier Griechenland, vier Spanien, drei Russland, vier ein Land aus dem arabischen Sprachraum und vier ein Land aus dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien. Damit gehören die mit den Interviews abgedeckten Herkunftsländer bzw. Herkunftsregionen zu den bedeutsamsten in Bezug auf die Herkunft der in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund bzw. ihrer Eltern. Von den Befragten waren $n = 17$ im Ausland geboren und lebten zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 2 und 46 Jahren in Deutschland ($Md = 35$; $QA = 31.5$). Zehn der Befragten waren in Deutschland geboren. Hinsichtlich des

höchsten erworbenen Schulabschlusses gaben vier der Befragten einen Hauptschulabschluss, neun einen Realschulabschluss, einer das Fachabitur, vier das Abitur und acht einen Hochschulabschluss an. Fünf der Befragten wollten keine biografischen Angaben machen. Die Interviews wurden in der Metropolregion Nürnberg ($n = 17$) und im Rhein-Main-Gebiet ($n = 14$) geführt.

Instrumente und Vorgehensweise

Durchführung: Zur Ermittlung der Beweggründe für und gegen ein Engagement an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland wurden problemzentrierte, teilstandardisierte Interviews durchgeführt. Die Interviewer wurden zuvor anhand eines Interviewleitfadens geschult. Mit einer Ausnahme wurden sämtliche Interviews mit Diktiergeräten aufgezeichnet. Bei einer befragten Person, die nicht mit einer Aufzeichnung des Interviews einverstanden war, wurden die relevanten Passagen des Interviews direkt in stichwortartiger Form niedergeschrieben. Die Interviews begannen jeweils mit der Frage „Wie ist es zu Ihrem Einsatz für die Schule gekommen? Erzählen Sie bitte!“. Beispiele für typische Nachfragen der Interviewer sind: „Was hat Sie dazu bewegt, sich einzusetzen?“, „Inwiefern haben Sie das Gefühl, dass Ihr Einsatz sich lohnt?“, „Was denken Sie, warum engagieren sich nicht mehr Eltern mit Migrationshintergrund an Schulen?“ und „Was erwarten Sie von Ihrem Einsatz?“. Die persönlichen Daten der Befragten wurden nach dem Interview mithilfe eines dazu erstellten Fragebogens erfasst.

Auswertung: Die qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung erfolgte in Anlehnung an Mayring (2010). Die Aussagen der befragten Eltern wurden den Elementen eines auf theoretischen Vorannahmen basierenden, hierarchischen Kategoriensystems zugeordnet. Dessen Ausgangspunkt bildeten auf der obersten Ebene des Kategoriensystems, im Folgenden als Hauptkategorien bezeichnet, die TPB-Prädiktorkonstrukte, „Einstellung“, „subjektive Norm“ und „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“. Ausgehend von einer durch Conner und

Armitage (1998) vorgeschlagenen Erweiterung der Theorie des geplanten Verhaltens wurde zudem die Kategorie „Gewohnheit“ als vierte Hauptkategorie aufgenommen.

Auf der zweiten Ebene des Kategoriensystems, im Folgenden als Unterkategorien bezeichnet, wurde die Hauptkategorie „Einstellung“ zusätzlich vorab deduktiv in „Motivation im Handlungsvollzug/intrinsischer Wert“ im Sinne einer affektiven Komponente und „Motivation in Bezug auf Ergebnisse und Folgen“ im Sinne einer instrumentellen Komponente unterteilt (vgl. Rhodes & Courneya 2003). Innerhalb dieser noch immer recht breiten Unterkategorien erfolgte im Laufe der Kategorisierung eine weitere induktive Spezifizierung. Die Hauptkategorie „subjektive Norm“ wurde bereits vorab deduktiv anhand der wichtigsten beteiligten Personengruppen an Schulen in „Lehrkräfte und Schulleitung“, „andere Eltern“ und „Kinder“ untergliedert. Aufgrund des heterogenen Forschungsstandes zur Binnenstruktur der Hauptkategorie „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“ (vgl. Rhodes et al. 2006) blieb diese entsprechend der ursprünglichen theoretischen Konzeption von Ajzen (1991) zunächst ungegliedert und wurde im Laufe der Auswertungen induktiv spezifiziert in „Selbstvertrauen und Angstfreiheit“, „sprachliche Kompetenz“, „Feldkompetenz und Sachkenntnis“, „sozioökonomischer Hintergrund“, „Verfügbarkeit von Zeit“ und „Setting in Schule und Sprengel“.

In den Interviews finden sich sowohl von den Befragten angegebene Gründe für das eigene Engagement als auch Berichte über Beweggründe anderer Eltern mit Migrationshintergrund. Da nicht ohne Weiteres davon ausgegangen werden kann, dass diese Beweggründe deckungsgleich sind, wurde anders als bei Kröner und Fritzsche et al. (2009) bei allen Auswertungen jeweils zwischen den eigenen und den bei anderen Eltern wahrgenommenen Beweggründen unterschieden.

Die Aufzeichnungen der Interviews wurden zunächst transkribiert. Die Transkripte wurden dann jeweils von den Interviewern um eindeutige, grobe sprachliche Mängel bereinigt. Diese sprachliche Glättung erfolgte sehr zurückhaltend, mit dem Ziel, einerseits

durch sprachlich korrekte, vollständige Sätze die Kategorisierung zu erleichtern, jedoch andererseits die Inhaltsäquivalenz nicht zu beeinträchtigen. In Zweifelsfällen wurde der originale Wortlaut beibehalten.

Ausgehend vom Grobraster der eingangs deduktiv festgelegten (Unter-)Kategorien und ihrer Definitionen erfolgte zunächst die Codierung der ersten Interviews. Dabei erfolgte zugleich die „schrittweise induktive Kategorienbildung aus dem Material heraus“ (Mayring 2008, Abb. 1, S. 12). Nach der Codierung von neun Interviews erfolgte eine erste „formative Reliabilitätsprüfung“ (Mayring 2008, Abb. 1, S. 12), inklusive intensiver Diskussion von Codings und Kategoriensystem in der Projektgruppe und anschließender Überarbeitung des Kategoriensystems. Dieser Prozess wurde jeweils nach Codierung der nächsten neun Interviews und am Ende der Erstcodierung wiederholt. Da die Codierung eine Reanalyse der von Kröner und Fritzsche et al. (2009) übernommenen Interviews einschloss, wurde das Erstcodierer-Team aus neu hinzugekommenen Mitarbeitern des Projektteams gebildet, die nicht an der Erhebung und ursprünglichen Auswertung dieser Interviews beteiligt waren. Weil die Beurteilerübereinstimmung ursprünglich mit $\kappa = .60$ nicht ganz zufriedenstellend ausgefallen war, wurde zudem die Vorgehensweise mit dem Ziel einer höheren Übereinstimmung vor allem im Hinblick auf die drei im Folgenden genannten Punkte optimiert. Erstens erfolgte in der Reanalyse die Erstcodierung sämtlicher Interviews durch lediglich ein aus zwei Projektmitarbeitern bestehendes Team, sodass ein in sich homogener Satz von Erstcodierungen vorlag. Im Gegensatz dazu haben bei Kröner und Fritzsche et al. (2009) die Mitarbeiter des gesamten, zehn Personen umfassenden Projektteams jeweils Teile der Interviews in Einzelarbeit erstcodiert, sodass die Interviews von verschiedenen Personen erstcodiert wurden. Zweitens hat das Erstcodierer-Team parallel zu Codierung und Kategorienbildung einen gegenüber der ursprünglichen Auswertung deutlich ausführlicheren Codierleitfaden erstellt und kontinuierlich überarbeitet. Dieser Leitfaden enthielt nicht nur Kategoriendefinitionen, sondern auch besonders passende, ausführliche Textpassagen als

Ankerbeispiele für die Elemente des Kategoriensystems und, wo nötig, umfangreiche Hinweise zur Abgrenzung von anderen Kategorien. Eine dritte wesentliche Optimierung im Auswertungsprozess betraf den Grad der Weiterverarbeitung der zu kategorisierenden Textstellen. Bei Kröner und Fritzsche et al. (2009) waren die ursprünglichen Interviews nicht nur sprachlich geglättet, sondern auch in Paraphrasen umgewandelt worden, und der Kontext wurde bei der Kategorisierung lediglich in Ausnahmefällen beachtet. Im Gegensatz dazu wurde für die vorliegende Arbeit keinerlei Paraphrasierung der Aussagen vorgenommen, sondern es wurde mithilfe der Software MAXQDA im fortlaufenden Interviewtext codiert, um sicherzustellen, dass Aussagen nicht aus dem Zusammenhang gerissen werden.

Im Anschluss an das Erstrating erfolgte eine vollständige Zweitcodierung der insgesamt 513 Fundstellen zu Beweggründen für und gegen ein Engagement durch einen bis dahin am Projekt nicht beteiligten Mitarbeiter. Dieser Mitarbeiter nahm die Zweitcodierung anhand des Codierleitfadens vor, in dessen Benutzung er zuvor eingewiesen wurde. Der Vergleich von Erst- und Zweitratings ergab auf der untersten Ebene des Kategoriensystems eine Beurteilerübereinstimmung von Cohens $\kappa = .82$. Dieser Grad an Übereinstimmung kann den Kriterien von Fleiss und Cohen (1973) entsprechend als gut bezeichnet werden (vgl. Wirtz & Caspar 2002). Um quantifizieren zu können, wie viele der Befragten sich jeweils zu einem Element des Kategoriensystems geäußert haben, wurde bei nicht übereinstimmenden Beurteilungen zwischen Erst- und Zweitrating schließlich konsensuell entschieden, wie eine Aussage zu kategorisieren war.

Ergebnisse

Die zentralen Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse sind in Tab. 1 zusammengefasst. Dort sind die Haupt- und Unterkategorien des endgültigen Kategoriensystems dargestellt, und es ist vermerkt, wie viele Personen sich entsprechend geäußert haben. Im Rahmen des deduktiv-induktiven Kategorienbildungsprozesses erfolgte

innerhalb von „Einstellung“ und „wahrgenommener Verhaltenskontrolle“ eine weitere induktive Ausdifferenzierung, nahezu sämtliche deduktiven Vorannahmen konnten jedoch über den gesamten Prozess hinweg beibehalten werden. Im Folgenden wird das resultierende Kategoriensystem im Detail dargestellt. Bei den dabei berichteten Nennungshäufigkeiten ist zu beachten, dass deren Ermittlung so erfolgte, dass jede Person auf der jeweils höheren Ebene des Kategoriensystems unabhängig von der Zahl ihrer Beiträge in verschiedenen Elementen der jeweils niedrigeren Ebene nur einmal gezählt wurde. Dadurch liegen die Nennungshäufigkeiten der hierarchisch höher angesiedelten Elemente des Kategoriensystems häufig unter der Summe der Nennungen in der darunterliegenden Ebene.

<<hier Tabelle 1 einfügen>>

Die Hauptkategorie „Einstellung“

Im Hinblick auf die „Einstellung“ konnte die theoretische Vorgliederung beibehalten werden. Es blieb also bei der Unterteilung in Aussagen zum „intrinsischen Wert“ eines als interessant empfundenen Engagements ($n = 13$) und solche zum Interesse an damit einhergehenden „Ergebnissen und Folgen“ ($n = 29$). Wie ein Vergleich der theoretischen Vorannahmen mit Tab. 1 Tab. zeigt, konnte die Unterkategorie „Motivation in Bezug auf Ergebnisse und Folgen“ induktiv in zwei Facetten ausdifferenziert werden, die sich dann nochmals jeweils vierfach untergliedern ließen. Bei der ersten Facette handelt es sich um Aussagen zu erzielbaren „Ergebnissen und Folgen bezüglich eigener Belange“ ($n = 24$). Sie ließ sich untergliedern in Aussagen zur „Verwirklichung eigener Ziele und Vorstellungen“ (z. B. „... es gibt doch die Möglichkeit als Elternvertreter ... zumindest eigene Ideen mit reinzubringen.“, E4), Aussagen zur Förderung des „Wohlergehens des eigenen Kindes“ (z. B. „Ich wollte etwas für meine Tochter tun. Und als eines, was ich tun konnte, habe ich auch am Elternbeirat teilgenommen.“, RUS1), Aussagen zum „Gewinnen von Informationen“ (z. B. „Dass man einfach mehr Einblicke hat, wie was läuft.“, YU4) und solche zum „Knüpfen von

Kontakten“ (z. B. „Also ich wollte immer den nahen Kontakt zu Lehrern, zur Rektorin und zur Schule haben.“, YU3). Bei der zweiten Facette handelt es sich um Aussagen zu Ergebnissen und Folgen für andere Familien und schulische Akteure im Sinne altruistischer Erwägungen ($n = 28$). Sie ließ sich untergliedern in Aussagen, die sich auf die Förderung des „Wohlergehens der anderen Kinder“ beziehen (z. B. „Ich wollte ... auch für die Kinder meiner Freunde aktiv sein.“, GR1), auf die „Unterstützung anderer Eltern und schulischer Akteure bei der Umsetzung ihrer Belange“ (z. B. „Das liegt mir am meisten am Herzen bei meinem Engagement im Elternbeirat. Dass man die Eltern unterstützt.“, AR4), auf das „Informieren anderer Eltern“ (z. B. „Ich versuche die Informationen, die ich auf diesen Sitzungen bekomme, an die Eltern der Klasse weiterzugeben.“, I5) und Aussagen, denen zufolge die engagierten Eltern „für andere Eltern Kontakte herstellen bzw. zur Vernetzung beitragen“ (z. B. „Ich bin halt das mittlere Glied in der Kette, das beide Seiten zusammenführt.“, GR2). Insgesamt äußerten sich $n = 29$ Personen mindestens einmal zu mindestens einer Unterkategorie der „Einstellung“. Dabei bezogen sich sämtliche Äußerungen auf Beweggründe für ein Engagement.

Die Hauptkategorie „subjektive Norm“

Im Bereich der „subjektiven Norm“ ließen sich im Einklang mit den theoretischen Vorannahmen „andere Eltern“ ($n = 20$; z. B. „Und wie gesagt, die Eltern haben mich auch dazu bewegt, komm mach das. Du bist dafür auch OK.“, G2) sowie „Lehrkräfte und Schulleitung“ ($n = 6$; z. B. „Zweitens haben sich auch der Direktor und die Lehrer usw. gefreut, dass ich mich engagiere, weil ich sie mehr unterstütze, und sie haben meine Hilfe dann oft angenommen.“, AR2) als Personengruppen unterscheiden, deren Erwartungshaltung in den Interviews thematisiert wurde. Aussagen im Sinne der Unterkategorie „Kinder“, egal ob eigene oder andere, fanden sich dagegen unerwarteterweise nur bei einer Person. Diese Unterkategorie wurde daher fallen gelassen und in der Restkategorie „sonstige

Personen/wahrgenommene allgemeine Erwartungshaltung“ zusammengefasst, der alle Aussagen mit Nennung spezifischer Personengruppen zugeordnet wurden, die sich nicht den übrigen Unterkategorien zuordnen ließen. Keine dieser Personengruppen wurde von mehr als zwei Interviewpartnern benannt. So fanden sich neben der bereits erwähnten Äußerung eines befragten Elternteils zu den eigenen Kindern in zwei Interviews Aussagen zu anderen Schülerinnen und Schülern und in einem Interview Aussagen zum Personal in vorschulischen Einrichtungen. Hinzu kamen als Hauptbestandteil dieser Unterkategorie Aussagen von acht Personen, in denen die Personengruppen, von denen die Erwartungshaltung ausgeht, nicht näher spezifiziert wurde (z. B. „Ich habe meine Arbeit getan, weil ich glaubte, meine Pflicht zu tun ...“, E2). Zusammenfassend ließen sich so Aussagen von $n = 13$ Personen dieser Unterkategorie zuordnen. Insgesamt äußerten sich $n = 27$ Personen mindestens einmal zu mindestens einer Unterkategorie der „subjektiven Norm“. Davon äußerten sich $n = 27$ Personen zu Beweggründen für ein Engagement, lediglich bei $n = 5$ dieser Personen fanden sich auch Äußerungen zu Gründen gegen ein Engagement. Vier Personen bezogen sich dabei auf „andere Eltern“ (z. B. „Bei meinem Engagement hatte ich manchmal schon den Eindruck, dass manche Eltern die Arbeit, die man macht, nicht zu schätzen wissen.“, G5) und eine Person äußerte sich bezüglich der Unterkategorie „Lehrkräfte oder Schulleitung“ („... Es gibt auch andere, die keine Elternarbeit oder keine Zusammenarbeit mit Eltern möchten. Das sind keine Spezialisten, keine Fachleute, keine Pädagogen. Sie möchten die Eltern von ihrer Arbeit lieber fernhalten.“, G1).

Die Hauptkategorie „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“

Der Bereich der „wahrgenommenen Verhaltenskontrolle“ konnte im Rahmen des Codierungsprozesses induktiv in mehrere Unterkategorien untergliedert werden, angefangen von „Selbstvertrauen und Angstfreiheit“ ($n = 5$; z. B. „Ich habe schon daran gedacht, aber mich nicht herangetraut.“, TR6) über „sprachliche Kompetenz“ ($n = 2$; z. B. „Die

Schwierigkeiten lagen vielleicht eher an Folgendem: Ich konnte mich nicht so richtig artikulieren. Deshalb wurden Dinge vielleicht missverstanden.“, TR6), engagementspezifische „Feldkompetenz und Sachkenntnis“ ($n = 6$; z. B. „Ich habe früher in Russland selbst als Grundschullehrerin gearbeitet. Ich habe irgendetwas, das ich weitergeben kann.“, RUS4) und den eigenen „sozioökonomischen Hintergrund“ ($n = 2$; z. B. „Der Mut oder Unmut eine ehrenamtliche Tätigkeit zu übernehmen, hängt vom Lebensstandard der Eltern ab, egal welche Schulart.“, TR6) bis hin zur „Verfügbarkeit von Zeit“ ($n = 9$; z. B. „Ich versuche so viel Zeit wie möglich zu investieren. So viel Zeit habe ich nicht.“, TR2) und einem mehr oder weniger förderlichen „Setting in Schule und Sprengel“ ($n = 13$; z. B. „Ich finde es sehr interessant, dass man als Elternbeirat, ..., was bewirken kann, weil die relativ neue Rektorin sehr offen ist für Elternideen.“, E1). Zum Setting zählen das soziale Klima zwischen den Schulakteuren und die finanziellen oder politischen Bedingungen an der Schule oder in deren Einzugsgebiet. Insgesamt äußerten sich $n = 21$ Personen mindestens einmal zu mindestens einer Unterkategorie der „wahrgenommenen Verhaltenskontrolle“, davon äußerten sich $n = 16$ Personen zu Beweggründen für ein Engagement. Lediglich bei $n = 11$ Personen fanden sich auch vereinzelte Äußerungen zu Gründen gegen ein Engagement beziehungsweise zu Gründen, die ein Engagement erschweren. Diese Äußerungen zu Gründen gegen ein Engagement verteilten sich auf sämtliche Unterkategorien der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle mit Ausnahme des Aspekts „Feldkompetenz und Sachkompetenz“.

Die Hauptkategorie „Gewohnheit“

Dem gewohnheitsmäßigen Engagement konnten Aussagen von $n = 7$ befragten Personen zugeordnet werden. Eine Binnendifferenzierung dieser Kategorie erschien aufgrund der geringen Zahl passender Interviewpassagen nicht sinnvoll. Aus demselben Grund wird zu diskutieren sein, inwiefern es überhaupt sinnvoll ist, „Gewohnheit“ als eigene Hauptkategorie zu behandeln. Alle Äußerungen innerhalb der Hauptkategorie „Gewohnheit“ bezogen sich auf

Beweggründe für ein Engagement (z. B. „Weil ich schon immer in irgendeiner Art und Weise politisch engagiert war ...“, E4). Aussagen zu einer gewohnheitsmäßigen Distanz zu schulischem Engagement fanden sich in den von uns ausgewerteten Interviews nicht.

Aussagen über das Engagement anderer Eltern mit Migrationshintergrund

In den Interviews fand sich neben Aussagen zu den eigenen Beweggründen auch eine Reihe von Aussagen zu den bei nicht engagierten Eltern mit Migrationshintergrund wahrgenommenen Beweggründen gegen ein schulisches Engagement. Diese konzentrierten sich vor allem auf zwei Bereiche: Eine negative „Einstellung“ im Sinne eines geringen intrinsischen Werts („Ich habe erlebt, dass viele Eltern desinteressiert sind ...“, YU3) und eine geringe „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“ (z. B. „Eltern mit Migrationshintergrund sind sich ihres Rechtes der Beteiligung an deutschen Schulen gar nicht bewusst.“, I4). Unter den Aussagen, die sich auf eine negative Einstellung gegenüber dem Verhalten bezogen, fanden sich vereinzelt auch solche, die eine distanzierte Haltung mancher nicht engagierter Eltern explizit deren Migrationshintergrund zuschreiben („Es gibt immer drei bis vier Eltern, die man nie erreichen kann und die man nie auf einem Elternabend zu Gesicht bekommt. Diese Eltern sind oft Migranten und da hat man leider den Eindruck, dass sie sich gar nicht integrieren wollen.“, I5). Innerhalb der Hauptkategorie der „wahrgenommenen Verhaltenskontrolle“ äußerten sich die befragten Personen bezüglich der Beweggründe nicht engagierter Eltern zu allen Bereichen, die sie auch hinsichtlich ihres eigenen Engagements thematisiert haben. Hinzu kommen Aussagen zu kulturell/-religiösen Gründen („Ich würde es nicht Migration, sondern Kultur nennen. Es gibt mit Sicherheit in jeder Kultur desinteressierte Eltern. ... Ich denke ein italienischer Staatsbürger, der eine ähnliche Kultur wie die deutsche hat, wird sich nicht so schwer tun sich zu integrieren wie jemand aus einem ganz anderen Bereich.“, I5), welche die befragten Personen offenbar nur bei nicht engagierten Eltern als relevant erachteten, nicht jedoch für das eigene Engagement (s. Tab. 2). Generell ließen sich

jedoch die Aussagen über die eigene „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“ einerseits und über die der nicht engagierten Eltern andererseits nahezu deckungsgleich ausdifferenzieren. Dies lässt auf eine hohe Generalisierbarkeit des entwickelten Kategoriensystems über verschiedene Elterngruppen hinweg schließen. Darauf deuten auch vereinzelte Aussagen hin, die explizit thematisieren, dass die benannten Gründe gegen ein Engagement zwar weniger ausgeprägt, aber in gleicher Weise auf Eltern ohne Migrationshintergrund zutreffen (z. B. „Deutschen Eltern geht es bestimmt genauso. Bei ihnen ist mehr Mut vorhanden, weil sie sich in ihrem eigenen Land befinden Wir haben Hintergedanken: Wie wird es werden? Komme ich damit zurecht? Mache ich alles richtig? Es ist eine Hemmschwelle vorhanden, sich zu betätigen“, TR6).

<<hier Tabelle 2 einfügen>>

Diskussion

Zentrale Ergebnisse

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Bandbreite der Beweggründe von Eltern mit Migrationshintergrund für und gegen ein Engagement an Schulen zu ermitteln und systematisch aufzubereiten. Wichtigstes Resultat der vorliegenden Arbeit ist daher das entwickelte, in Tab. 1 dargestellte Kategoriensystem mit dem darin enthaltenen „deskriptiven Reichtum“ der Beweggründe von Eltern mit Migrationshintergrund für und gegen ein schulisches Engagement. Diesem Kategoriensystem ließen sich die Aussagen der Befragten reliabel zuordnen. Die aus den Äußerungen der Eltern extrahierten Kategorien zu den Beweggründen für und gegen ein Engagement an Schulen ermöglichen künftig die Konstruktion inhaltsvalider, quantitativ auswertbarer Fragebögen zur Erhebung von Beweggründen für und gegen ein schulisches Elternengagement, und sie bieten wichtige Hinweise darauf, wo Maßnahmen zur Förderung des Engagements von Eltern mit Migrationshintergrund ansetzen können.

Bewährung der theoretischen Vorannahmen

Die deduktiven Vorannahmen haben sich im Großen und Ganzen bewährt. Veränderungen, die sich im Rahmen des Inhaltsanalyseprozesses ergeben haben, bezogen sich im Wesentlichen auf Ausdifferenzierungen innerhalb der Hauptkategorien. Für die Validität des Kategoriensystems spricht auch die ausgeprägte Parallelität der Binnenstruktur von „Einstellung“ und „wahrgenommener Verhaltenskontrolle“ bezüglich der Aussagen über Beweggründe hinsichtlich des eigenen Engagements einerseits und hinsichtlich des ausbleibenden Engagements Dritter andererseits. Gleichwohl hat sich durch den induktiven Aspekt der Auswertungen ein deutlicher Erkenntnisgewinn ergeben, wie die bereits angesprochene Binnendifferenzierung der Hauptkategorien zeigt.

Trotz der Bewährung der Vorannahmen verbleiben zwei Diskussionspunkte hinsichtlich der Struktur des resultierenden Kategoriensystems. Einer bezieht sich auf eine weitere Binnengliederung der „wahrgenommenen Verhaltenskontrolle“, ein Zweiter auf den Status der „Gewohnheit“ als Hauptkategorie. Von einer deduktiven Binnengliederung der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle hatten wir für die vorliegende Arbeit abgesehen, da dieser Punkt in der Literatur kontrovers diskutiert wird. Gleichwohl wäre es grundsätzlich möglich, die von uns induktiv gebildeten Unterkategorien den drei von Rhodes et al. (2006) vorgeschlagenen Teilaspekten der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle zuzuordnen: Dem Teilaspekt „Kompetenzen“ wären „Selbstvertrauen und Angstfreiheit“, „sprachliche Kompetenz“ und „Feldkompetenz und Sachkenntnis“ zuzuordnen, dem Teilaspekt „Ressourcen“ könnten „sozioökonomischer Status“ und „Setting in Schule und Sprengel“ zugeordnet werden und dem Teilaspekt „Gelegenheit“ ließe sich die „Verfügbarkeit von Zeit“ zuordnen.

Ein zweiter Diskussionspunkt bezieht sich auf den theoretischen Status der Hauptkategorie „Gewohnheit“. Sowohl die geringe Zahl hier zugeordneter Codings als auch deren inhaltliche Homogenität deuten darauf hin, dass diesem Element des Kategoriensystems

womöglich nicht der gleiche Stellenwert zukommt wie den anderen, nach TPB-Konstrukten benannten Hauptkategorien. Da das Konstrukt Gewohnheit von Conner und Armitage (1998) jedoch explizit als eigenständige Variable eingeführt wurde und auch Jeynes (2010) im Sinne der Wirksamkeit von Gewohnheit als Beweggrund zum schulischen Elternengagement argumentiert, haben wir sie dennoch als Hauptkategorie beibehalten. Es bleibt künftigen, quantitativen Studien zu Beweggründen von Eltern mit Migrationshintergrund vorbehalten, zu prüfen, ob Items zur Gewohnheit sich faktorenanalytisch als eigenes Konstrukt abbilden lassen, oder ob sie vielmehr der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle zuzuordnen sind, da eine hohe Ausprägung dieser Variable Voraussetzung für die Ausbildung einer Gewohnheit darstellt.

Vergleich mit bisherigen empirischen Ergebnissen

Insgesamt decken sich die in den hier analysierten Elterninterviews berichteten Beweggründe für und gegen ein Engagement mit den Befunden früherer Studien (López et al. 2001; Kuperminc et al. 2008; Leyendecker 2008; Jäkel & Leyendecker 2009). Es zeigte sich erneut, dass sich unter den benannten Hinderungsgründen hinsichtlich des schulischen Engagements von Eltern mit Migrationshintergrund eine Reihe mehr oder weniger migrationsbezogener Aspekte wie Sprachbarrieren und Zeitmangel befinden. Für Sprachbarrieren ist der Migrationsbezug unmittelbar einsichtig, zumal auch Jeynes (2011) diese als bedeutenden Hinderungsgrund hinsichtlich einer schulischen Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund in den USA anführt. Für Zeitmangel mag dies nicht gleichermaßen auf der Hand liegen. Auch dieser ist jedoch als migrationsbezogen zu werten, da Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland oft einen niedrigen sozioökonomischen Status aufweisen und damit einhergehend häufig Berufe mit einer hohen zeitlichen Belastung und wenig flexiblen Arbeitszeiten ausüben, wodurch ein Engagement behindert wird (s. a. Kuperminc et al. 2008; Sacher 2005, 2006).

Limitationen und weiterer Forschungsbedarf

Wie jede empirische Studie weist auch die vorliegende Arbeit Grenzen auf. Diese Grenzen beziehen sich vor allem auf Stichprobengröße und Stichprobenzusammensetzung sowie auf die in den Blick genommenen Aspekte von Elternengagement. Im Folgenden werden damit zusammenhängende Limitationen diskutiert.

Stichprobengröße: Im Verhältnis zu Fragebogenstudien erscheint die Probandenzahl der vorliegenden Arbeit als relativ klein. Gleichwohl liegt sie im üblichen Rahmen qualitativer Vorstudien im Zusammenhang mit der Theorie des geplanten Verhaltens und überschreitet die im einschlägigen Forschungsmanual (Francis et al. 2004) empfohlene Stichprobengröße von $N = 25$. Replikationsstudien mit größeren – und anders zusammengesetzten – Stichproben sind dennoch wünschenswert.

Nicht engagierte Eltern: Eine wesentliche Einschränkung der vorliegenden Arbeit besteht darin, dass für die vorliegende Studie nur engagierte Eltern befragt wurden. Deren persönliche Beweggründe dürften sich an wesentlichen Punkten von denen nicht engagierter Eltern unterscheiden. So haben die befragten Eltern in den Interviews beispielsweise vor allem Beweggründe *für* ihr Engagement benannt. Die seltenen Nennungen zu Gründen, die ein eigenes Engagement erschweren, beschränken sich in aller Regel auf den Bereich der „wahrgenommenen Verhaltenskontrolle“. Innerhalb der „subjektiven Norm“ nehmen Gründe gegen ein Engagement dagegen keinen breiten Raum ein, und Äußerungen mit Bezug auf eine negative Einstellung gegenüber schulischem Engagement fanden sich in den Interviews noch seltener. Dies alles entspricht dem, was bei Interviews engagierter Eltern schon aus Gründen der Reduktion kognitiver Dissonanz zu erwarten ist (Festinger 1957). Da jedoch die befragten Eltern im Rahmen ihres Engagements an Schulen häufig Ansprechpartner für nicht engagierte Eltern mit Migrationshintergrund sind, konnten sie detailliert dazu Auskunft geben, wie sie deren Hinderungsgründe im Hinblick auf ein Engagement wahrnehmen. Hier fällt auf, dass die entsprechenden Aussagen – abgesehen von negativen Äußerungen zu „Motivation im

Handlungsvollzug/intrinsischer Wert“ als Unterkategorie der „Einstellung“ – nahezu vollständig der „wahrgenommenen Verhaltenskontrolle“ zuzuordnen sind. Dies mag so zu erklären sein, dass die befragten Eltern im Rahmen ihrer Zusammenarbeit mit nicht engagierten Eltern deren mangelnde Sprachkenntnisse oder andere Kompetenzdefizite im Sinne mangelnder „wahrgenommener Verhaltenskontrolle“, sowie deren geringes Interesse als Ausdruck einer negativen Einstellung unmittelbar wahrnehmen. Andere Aspekte der „Einstellung“ sowie die „subjektive Norm“ der nicht engagierten Eltern dürften dagegen deutlich weniger salient sein. Es wäre daher lohnend, in zukünftigen Studien gezielt weniger stark engagierte Eltern zu befragen, um auch solche Beweggründe zu erfassen, die den für die vorliegende Arbeit befragten engagierten Eltern möglicherweise weniger präsent sind.

Eltern ohne Migrationshintergrund: Weitere Gruppen, die als Kontrast zu den in der vorliegenden Arbeit befragten Eltern von Interesse gewesen wären, sind die der engagierten und nicht engagierten Eltern ohne Migrationshintergrund. Hier ist insbesondere die Frage von Bedeutung, welchen Beweggründen in diesen Gruppen ein stärkeres oder schwächeres Gewicht zukommt als bei engagierten und nicht engagierten Eltern mit Migrationshintergrund. Für die Erforschung dieser Frage bieten sich insbesondere künftige quantitativ-empirische Studien an, welche jeweils für die Gruppen der Eltern mit und ohne Migrationshintergrund repräsentative Teilstichproben einbeziehen. Durch zusätzliche, offene Fragen ließe sich dabei gleichzeitig überprüfen, ob das in der vorliegenden Arbeit entwickelte Kategoriensystem zu modifizieren wäre, damit es die Beweggründe beider Gruppen hinreichend berücksichtigt.

Lehrkräfte: In der vorliegenden Arbeit wurde die Einstellung der Lehrkräfte zur Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund lediglich gefiltert über die Wahrnehmung der Eltern erfragt, eine unmittelbare Befragung von Lehrkräften erfolgte dagegen nicht. In Folgestudien sollten daher die wechselseitigen Erwartungen und Wahrnehmungen sowohl von Eltern als auch von Lehrkräften ermittelt und abgeglichen

werden, um Ursachen für misslingende Elternarbeit aufzudecken und Ansatzpunkte für die Förderung einer gelingenden Elternarbeit zu identifizieren.

Ausdifferenzierung nach Herkunftsländern und Schulformen: Die Stichprobe der vorliegenden Arbeit wurde bewusst so gewählt, dass verschiedene Herkunftskulturen und Schularten einbezogen wurden. Dies hatte den Vorteil einer mutmaßlich breiteren Abdeckung relevanter Gründe für ein Engagement. Leider ist die verfügbare Stichprobengröße nicht hinreichend, um eventuellen Unterschieden in den Beweggründen verschiedener Elterngruppen systematisch nachzugehen. Dies wäre jedoch eine interessante Fragestellung für künftige Studien.

Einbeziehung weiterer Facetten des Elternengagements: Ausgehend von empirischen Befunden zur Unterrepräsentation von Eltern mit Migrationshintergrund in schulischen Gremien hat die vorliegende Arbeit schulbasiertes, kollektives Elternengagement in organisierter Form in den Blick genommen. Nicht im Fokus standen dagegen individuelles und heimbasiertes Engagement im Sinne der Untergliederung von Epstein (1995). Die Erforschung diesbezüglicher Beweggründe bleibt ein Desiderat für künftige Studien.

Fazit und praktische Implikationen

Ungeachtet der genannten Limitationen besteht eine wesentliche Stärke der dargestellten Untersuchung darin, dass im Unterschied zu früheren Arbeiten gezielt Eltern mit Migrationshintergrund selbst zu ihrem Engagement befragt wurden und die Ergebnisse nicht vorwiegend auf Auskünften von Vertretern der Schulen basieren (Gaitanides 2006; Plath et al. 2002). Mit der Entwicklung eines Kategoriensystems, dem sich die Aussagen der Befragten reliabel zuordnen ließen, wurde zudem eine wesentliche Vorarbeit für die Entwicklung quantitativ auswertbarer Fragebögen geschaffen. Dies ermöglicht quantitative Studien, in denen anders als bei Sacher (2004) nicht nur Häufigkeit und Qualität der Kontakte zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und schulischen Akteuren, sondern auch die Gründe für und

gegen schulisches Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund systematisch untersucht werden könnten. So lassen sich Ansatzpunkte finden, um die Zahl der Elternvertreter mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen nachhaltig zu erhöhen und die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern mit Migrationshintergrund dauerhaft zu verbessern. Dies trägt in jedem Fall zu einer gelebten demokratischen Kultur bei und leistet darüber hinaus möglicherweise einen nachhaltigen Beitrag zur Verbesserung der Chancen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

In der vorliegenden Arbeit ging es nicht um die Gewichtung von Einzelaspekten, sondern um die Erfassung des gesamten Spektrums an Beweggründen für schulisches Elternengagement. Dennoch deutet sich an, dass im Einklang mit der Arbeit von López et al. (2001) insbesondere solche Schulen Erfolge in der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund erzielen dürften, bei denen der Abbau von sprachlichen Barrieren einen integralen Bestandteil der Elternarbeit darstellt. Hier bieten sich Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkenntnisse der Eltern mit Migrationshintergrund ebenso an wie das Einbeziehen von Übersetzern und die Steigerung des Anteils von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Angesichts der Tatsache, dass die befragten Eltern einen geringen intrinsischen Wert von Aktivitäten im Rahmen schulischen Engagements als wichtigen Hinderungsgrund für ein derartiges Engagement wahrnehmen, könnten auch Maßnahmen Erfolg versprechend sein, die attraktive, niederschwellige Möglichkeiten für ein Engagement bereitstellen, wie sie sich beispielsweise im Rahmen des kulturellen Schullebens ergeben (vgl. Fritzsche et al. 2011; Kröner & Dickhäuser 2009). Mittlerweile findet man auch in Deutschland eine Vielzahl von Projekten und Initiativen, die das Ziel einer Steigerung schulischen Elternengagements verfolgen (vgl. Kröner & Friedrich et al. 2009). In der Regel handelt es sich dabei jedoch um *best-practice* Ansätze, für die eine quantitativ-empirische Evaluation damit erzielter Effekte noch nicht gegeben ist. Für derartige Evaluationen sind theoriegeleitet konstruierte Fragebögen erforderlich, die jedoch zuvor entwickelt werden

müssten. Hierfür stellt das in der vorliegenden Arbeit entwickelte Kategoriensystem einen geeigneten Ausgangspunkt dar.

Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 665-683.
- Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100, 311-323.
- Bainski, C., Mannitz, S., Solga, H., Yoksulabakan, G., Volkholz, S. & Sliwka, A. (2004). Schule und Migration. In: Heinrich-Heinrich-Böll-Stiftung und die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Selbständig Lernen - Bildung stärkt Zivilgesellschaft - Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung* (S. 189-233). Weinheim: Beltz.
- Bundesverfassungsgericht. *Urteil des Ersten Senats vom 6. Dezember 1972* (BVerfGE34, 165 [183]). Zugriff am 11. Januar 2012 unter <http://www.servat.unibe.ch/dfr/bv034165.html>
- Cankar, F. & Kolar, M. (2006). Lehrer und Eltern in slowenischen Grundschulen. Kooperationspartner mit unterschiedlichen Erwartungen. *Empirische Pädagogik*, 21(4), 369-380.
- Conner, M. & Armitage, C. J. (1998). Extending the theory of planned behavior: A review and avenues for future research. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1429-1464.
- Eikel, A. (2006). *Demokratische Partizipation in der Schule*. Reihe "Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule". Berlin: Koordinierungsstelle des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Freie Universität.

- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *The Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fleiss, J. & Cohen, J. (1973). The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and psychological measurement*, 33, 613-619.
- Francis, J., Eccles, M., Johnston, M., Walker, A., Grimshaw, J., Foy, R., Kaner, E., Smith, L. & Bonetti, D. (2004). *Constructing questionnaires based on the Theory of Planned Behavior. A manual for health services researchers*. Centre for Health Services Research, University of Newcastle, Newcastle upon Tyne, UK.
- Friedrich, M. C. G. & Kröner, S. (2009). Anzahl und Organisationsform von Elternvertretern und Elternvereinen mit Migrationshintergrund – Eine Befragung allgemeinbildender Schulen in der Metropolregion Nürnberg und dem Rhein-Main-Gebiet. In: S. Kröner (Hrsg.), *Expertise Elternvertreter mit Migrationshintergrund an Schulen* (S. 17-24). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Zugriff am 14. Juni 2009 unter http://www.integration-in-deutschland.de/cln_117/nn_283314/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Publikationen/Sonstige/expertise-elternvertreter-migrationshintergrund,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/expertise-elternvertreter-migrationshintergrund.pdf.
- Fritzsche, E. S., Kröner, S. & Pfeiffer, W. (2011). Chorknaben und andere Gymnasiasten – Determinanten musikalischer Aktivitäten an Gymnasien mit unterschiedlichen Schulprofilen. *Journal of Educational Research Online*, 3, 94-118.

- Gaitanides, S. (2006). Selbstorganisation von Migranteneltern und ihr Beitrag zur Integration. *Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*, 1, 27-36.
- Grolnick W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-52.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. *Current directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (2004). Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations Across Adolescence. *Child Development*, 75, 1491 – 1509.
- Jäkel, J. & Leyendecker, B. (2009). Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Vorschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 1-15.
- Jeynes, W. H. (2011): *Parental Involvement and Academic Success*. New York and London: Routledge.
- Kröner, S., & Dickhäuser, O. (2009). Die Rolle von Eltern, Peers und intrinsischem Wert für die rezeptive hochkulturelle Praxis von Gymnasiasten der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 53-63.
- Kröner, S., Friedrich, M. C. G. & Fritzsche, E. (2009). Empfehlungen zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern mit Migrationshintergrund. In: Kröner S. (Hrsg.), *Expertise Elternvertreter mit Migrationshintergrund an Schulen* (S. 56-73). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Zugriff am 14. Juni 2009 unter http://www.integration-in-deutschland.de/cln_117/nn_283314/SharedDocs/Anlagen/DE/

Integration/Publicationen/Sonstige/expertise-elternvertreter-migrationshintergrund,
templateId=raw,property=publicationFile.pdf/expertise-elternvertreter-
migrationshintergrund.pdf

Kröner, S., Fritzsche, E. & Friedrich, M. C. G. (2009). Elternvertreter mit
Migrationshintergrund: Gründe für das Engagement, Strategien und Schwerpunkte der
Arbeit, Probleme und Verbesserungsvorschläge – eine qualitative Interviewstudie. In: S.
Kröner (Hrsg.), *Expertise Elternvertreter mit Migrationshintergrund an Schulen* (S. 25-
41). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Zugriff am 14. Juni 2009
unter [http://www.integration-in-
deutschland.de/cln_117/nn_283314/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/
Publicationen/Sonstige/expertise-elternvertreter-migrationshintergrund,templateId=raw,
property=publicationFile.pdf/expertise-elternvertreter-migrationshintergrund.pdf](http://www.integration-in-deutschland.de/cln_117/nn_283314/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Publicationen/Sonstige/expertise-elternvertreter-migrationshintergrund,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/expertise-elternvertreter-migrationshintergrund.pdf)

Kuperminc, G. P., Darnell, A. J. & Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the
academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and
school-belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31, 469-483.

Leyendecker, B. (2008). *Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern - was wird unter
Bildung verstanden und wer ist für die Vermittlung von Bildung zuständig?* Zugriff am
17. Februar 2009 unter http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1499.asp

López, G. R., Scribner, J. D. & Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement:
Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational
Research Journal*, 38, 253-288.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalysen – Grundlagen und Techniken* (11. Auflage).
Weinheim: Beltz.

- Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 7-19). Weinheim: Beltz.
- Michael S., Dittus P. & Epstein, J. (2007). Family and Community Involvement in Schools: Results From the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health*, 77. 567-587.
- Müller, A. G. & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 223-255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Plath, I., Bender-Szymanski, D. & Kodron, C. (2002). Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2001. Frankfurt am Main: DIPF.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J. & Schiefele, U. (PISA-Konsortium Deutschland) (2004). *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Rhodes, R. E. & Courneya, K. S. (2003). Investigating multiple components of attitude, subjective norm, and perceived control: An examination of the theory of planned behaviour in the exercise domain. *British Journal of Social Psychology*, 42, 129-146.
- Rhodes, R. E., Blanchard, C. M. & Matheson, D. H. (2006). A multicomponent model of the theory of planned behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 11, 119-137.

Sacher, W. (2004). *Elternarbeit in den bayerischen Schulen*. Nürnberg: SUN

Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr.23.

Sacher, W. (2005). *Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und*

Handlungsmöglichkeiten. Erarbeitet auf der Grundlage der Repräsentativbefragung an

bayerischen Schulen im Sommer 2004. Nürnberg: SUN Schulpädagogische

Untersuchungen Nürnberg, Nr.24.

Sacher, W. (2006). *Einflüsse der Sozialschicht und des Migrationsstatus auf das Verhältnis*

zwischen Elternhaus und Schule. Nürnberg: SUN Schulpädagogische Untersuchungen

Nürnberg, Nr.26.

Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der

Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.),

Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und

Probleme der Verteilungsgerechtigkeit (S. 189-219). Wiesbaden: VS Verlag für

Sozialwissenschaften.

Statistisches Bundesamt (2006). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit*

Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Wiesbaden: Statistisches

Bundesamt.

Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*.

Göttingen: Hogrefe.

Element des Kategoriensystems	N
1. Einstellung	29
1.1 Motivation im Handlungsvollzug/intrinsischer Wert (Spaß/Freude/Interesse an der Tätigkeit)	13
1.2 Motivation in Bezug auf Ergebnisse und Folgen	29
1.2.1 <i>Ergebnisse und Folgen bzgl. eigener Belange</i> (Wohlergehen des eigenen Kindes fördern; Verwirklichung eigener Ziele und Vorstellungen; Gewinnen von Informationen; Knüpfen von Kontakten)	24
1.2.2 <i>Ergebnisse und Folgen für Andere/altruistische Erwägungen</i> (Wohlergehen der anderen Kinder fördern; Unterstützung anderer Eltern und schulischer Akteure bei der Umsetzung ihrer Belange; Informieren anderer Eltern; Kontakte für andere Eltern herstellen bzw. zu ihrer Vernetzung beitragen)	28
2. Subjektive Norm	27
2.1 Andere Eltern	20
2.2 Lehrkräfte und Schulleitung	6
2.3 Sonstige Personen/wahrgenommene allgemeine Erwartungshaltung	13
3. Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	21
3.1 Selbstvertrauen und Angstfreiheit	5
3.2 Sprachliche Kompetenz	2
3.3 Feldkompetenz und Sachkenntnis	6
3.4 Sozioökonomischer Hintergrund	2
3.5 Verfügbarkeit von Zeit	9
3.6 Setting in Schule und Sprengel	13
4. Gewohnheit	7

Tab. 1: Elemente des resultierenden Kategoriensystems für Aussagen der Befragten zu Gründen für und gegen ihr eigenes Engagement und die Zahl der Befragten, die sich entsprechend geäußert habenⁱⁱ

Element des Kategoriensystems	<i>N</i>
1. Einstellung	
1.1 Motivation im Handlungsvollzug/intrinsischer Wert (Spaß/Freude/Interesse an der Tätigkeit)	12
3. Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	29
3.1 Selbstvertrauen und Angstfreiheit	11
3.2 Sprachliche Kompetenz	26
3.3 Feldkompetenz und Sachkenntnis	8
3.4 Sozioökonomischer Hintergrund	6
3.5 Verfügbarkeit von Zeit	15
3.6 Setting in Schule und Sprengel	9
3.7 Kulturell-/religiöse Gründe	9

Tab. 2: Elemente des resultierenden Kategoriensystems für Aussagen der Befragten zu Gründen anderer Eltern mit Migrationshintergrund gegen ein Engagement und die Zahl der Befragten, die sich entsprechend geäußert habenⁱⁱ

.

Autorenhinweis

Wir danken Piia af Ursin, M. Ed., Stephanie Bareth, Laura Deinzer, Catharina Jochum, Monique Merz, Eva Siebert, Dipl.-Psych. Anamaria Vladut, Franziska Seethaler und Heiko Gerhard Schmidt für die Unterstützung bei der Interviewtranskription und Interviewauswertung. Die Arbeit wurde gefördert durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und die Ilse und Dr. Alexander Mayer-Stiftung.

Kontakt:

Stephan Kröner

Regensburger Str. 160

90478 Nürnberg

E-Mail: stephan.kroener@ewf.uni-erlangen.de

Anmerkungen

ⁱDie Interviewbezeichnungen setzen sich zusammen aus einem Kürzel für die Herkunftsregion (dabei steht AR für den arabischen Sprachraum, E für Spanien, GR für Griechenland, I für Italien, RUS für Russland, TR für Türkei und YU für das ehemalige Jugoslawien) und einer laufenden Nummer für die interviewte Person aus der jeweiligen Region.

ⁱⁱDie Nennungshäufigkeit eines Elements auf einer jeweils übergeordneten Ebene kann die Summe der Nennungshäufigkeiten der jeweils untergeordneten Elemente des Kategoriensystems unterschreiten: Eine befragte Person konnte sich jeweils im Sinne mehrerer Elemente auf einer bestimmten Ebene des Kategoriensystems äußern, aber auf der jeweils übergeordneten Ebene wurde nur die Zahl der Personen aufsummiert, für die mindestens eine Äußerung zu mindestens einem Element auf untergeordneter Ebene vorlag.