

**Schülerpersönlichkeit, Gerechtigkeitsmotiv und
schulisches Umwelterleben**

*Eine qualitative Vergleichsstudie zu Wirkungen
des Gerechte-Welt-Glaubens von
Auszubildenden in der Berufsfachschule*

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von
Anika Madlen Seiner (geb. Brunckhorst)

aus
Rotenburg/Wümme

2024

Erstgutachter: Herr Prof. Dr. Hartmut Ditton

Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. Thomas Eckert

Tag der mündlichen Prüfung: 13.02.2024

**Für
meinen Sohn Karl Willi
und
meinen, immer in Erinnerung bleibenden,
Großvater Günter Willi**

Danksagung

Hiermit möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich im Rahmen der Erhebung von Forschungsdaten und der Erstellung dieser Dissertation unterstützt haben.

Ich bedanke mich bei meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Ditton für sein Vertrauen und den Glauben an mich und meine qualitative Forschungsarbeit. Außerdem bedanke ich mich bei meinem Zweitgutachter, Herrn Prof. Dr. Eckert für die methodische Beratung und Frau Prof. Dr. Diefenbach für die Übernahme der Disputation.

Ein besonderer Dank geht an die Schulleitungen, die es mir ermöglicht haben, die Erhebungen an ihren Berufsfachschulen durchzuführen und natürlich an die Auszubildenden, die an den Befragungen teilgenommen und mir ihren Bildungsweg geschildert haben.

Mein größter Dank geht jedoch an meine Familie für die immerwährende Begleitung in allen Lebenslagen, insbesondere aber an meinen Ehemann, der mich zu jeder Zeit unterstützt und motiviert hat, diese Arbeit zu schreiben und niemals aufzugeben.

Herzlichen Dank!

Anika Madlen Seiner

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie hat zum Ziel, den Gerechte-Welt-Glauben (GWG) von Schülern und Schülergruppen, gekennzeichnet durch die Ausprägungsstruktur des allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben (AGWG), des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glauben (SGWG) und des schulischen/dynamischen Selbstkonzepts im schulischen Kontext der Berufsfachschule zu untersuchen. Insbesondere wird betrachtet, wie das Gerechtigkeitsmotiv, das schulische Erleben von Auszubildenden der Krankenpflegehilfe beeinflusst. Neben diesem Schwerpunkt werden außerdem weitere Wirkweisen betrachtet. Diese beziehen sich auf Verhaltensweisen bei erlebten Bedrohungen, Bewältigungsstrategien in schulischen Stresssituationen und die schulischen Auswirkungen. Der Fokus liegt dabei auf der Betrachtung des Bildungsverlaufs, abgebildet durch den Bildungserfolg. Das Gerechtigkeitsmotiv diene als Indikator, um Erlebnisse einer gerechten Welt und Behandlung im Allgemeinen, aber besonders Erfahrungen einer gerechten Schulwelt und Behandlung im Speziellen abzubilden.

Die qualitative Vergleichsstudie ermittelte durch zwanzig problemorientierte Einzelinterviews und vier Gruppendiskussionen umfassendes Datenmaterial, um sowohl das individuelle als auch das kollektive Gerechtigkeits- und Klimaerleben erfassen zu können. Mithilfe von Einzelfallanalysen, Analysen gruppierter Einzelfälle und Gruppenanalysen konnten erstmals in der qualitativen Forschung Daten zum Gerechtigkeitsmotiv ermittelt werden, die unter zusätzlicher Kontrolle des Migrations- und Bildungsstatus den Bildungsverlauf beeinflussende Ergebnisse belegte.

Die Ergebnisse des AGWG, SGWG und des schulischen Selbstkonzepts belegen bei einer starken Ausprägungsstruktur positive Verbindungen zwischen Schülerpersönlichkeit/Schülergruppen und schulischem Vertrauen, Gerechtigkeits- und Klimaerleben sowie eigenen gerechten Verhaltensweisen und erfolgreichen Bewältigungsstrategien, um mit möglichen Bedrohungen und Ungerechtigkeiten umgehen zu können sowie positive schulische Auswirkungen. Bei einer geringen Ausprägungsstruktur zeigen sich gegenteilige Wirkweisen für Auszubildende und ihre Bildungsverläufe.

Im direkten Vergleich und unter zusätzlicher Kontrolle des Migrations- und Bildungsstatus zeigt sich, dass besonders Schüler und Schülergruppen mit einem Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus einen Bildungserfolg erzielen. Schüler und Schülergruppen ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus erfahren hingegen oftmals einen Bildungsmisserfolg.

Die Hauptergebnisse lassen sich in dieser Vergleichsstudie durch die Höhe des Bildungsstatus erklären, jedoch kann auch der vorliegende Migrationsstatus die Bildungsverläufe von Auszubildenden positiv oder negativ prägen. Im Zentrum des Erlebens steht die wahrgenommene Lehrergerechtigkeit. Der Lehrer scheint eine „Schlüsselfigur“ einzunehmen, wenn es um die Betrachtung von Bildungsverläufen jugendlicher Auszubildender geht.

„Jeder Mensch ist in gewisser Hinsicht wie alle anderen Menschen, in anderer Hinsicht wie manche anderen Menschen und auf bestimmte Weise auch wie kein anderer Mensch“

(Clyde Kluckhohn & Henry Murray, 1948 in Helfrich, 2019, VII)

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	I
Zusammenfassung	II
Inhaltsverzeichnis	V
Kapitel I: Einführung	1
1. Einleitung: Bildungsverläufe von jugendlichen Auszubildenden und Gerechtigkeit in der Berufsfachschule	1
1.1 Forschungsschwerpunkte: Subjektives und kollektives Gerechtigkeits- und Klimaerleben von Auszubildenden in der schulischen Umwelt	8
1.2 Zielsetzungen der Forschungsarbeit	11
1.3 Aufbau der Forschungsarbeit	13
Kapitel II: Theorie und Empirie	15
Persönlichkeitsbezogene Basis: Grundlagen der Gerechtigkeitsmotivtheorie und Einteilung der Dimensionen des Gerechte-Welt-Glaubens	15
2. Individueller Aufbau der Schülerpersönlichkeit: Dimensionen des Gerechte-Welt-Glauben und schulisches Selbstkonzept	21
2.1 Die Vertrauensfunktion des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens	23
2.2 Empirische Befundlage zur Vertrauensfunktion des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens	24
2.3 Das schulische Selbstkonzept	26
2.4 Empirische Befundlage zum schulischen Selbstkonzept.....	31
2.5 Entwicklung der Schülerpersönlichkeit: Schulspezifischer Gerechte-Welt-Glauben und schulisches Selbstkonzept.....	35
2.5.1 Kognitive Entwicklung und moralisches Denken nach Piaget.....	35
2.5.2 Persönlichkeitsentwicklung nach Erikson	38
2.5.3 Soziale Entwicklung nach Lewin & Bronfenbrenner.....	46
2.5.4 Entwicklung des Selbst und schulisches Selbstkonzept: Der Ansatz nach Rogers	52
2.6 Die Determinanten der Entwicklung: Schulspezifischer Gerechte-Welt-Glauben und schulisches Selbstkonzept.....	54

2.6.1	Genetische Determinanten.....	55
2.6.2	Umweltdeterminanten	56
2.6.2.1	Kulturelle Einflüsse	56
2.6.2.1	Schwerpunktsetzung I: Der Migrationsstatus als kulturelle Determinante des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens.....	61
2.6.2.2	Empirische Befundlage zu kulturellen Einflüssen im Zusammenhang mit der Vertrauensfunktion des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens	66
2.6.2.3	Familiäre Einflüsse	68
2.6.2.4	Empirische Befundlage zu den familiären Einflüssen im Zusammenhang mit der Vertrauensfunktion des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens	77
2.6.2.5	Schwerpunktsetzung II: Der Bildungsstatus als individuelle Sozialdeterminante des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens.....	78
2.6.2.6	Empirische Befundlage zum Bildungsstatus im Zusammenhang mit der Vertrauensfunktion des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens und dem Selbstvertrauen im Zusammenhang mit dem schulischen Selbstkonzept	79
2.6.2.7	Einflüsse durch Freunde	81
2.6.2.8	Empirische Befundlage zu den Einflüssen durch Freunde im Zusammenhang mit der Vertrauensfunktion des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens und des schulischen Selbstkonzeptes.....	83
2.6.2.9	Schwerpunktsetzung III: Schule als Sozialisationsinstanz.....	84
2.6.2.10	Empirische Befundlage zur Schule als Sozialisationsinstanz im Zusammenhang mit der Vertrauensfunktion des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens und des schulischen Selbstkonzeptes	85
2.7	Besonderheiten im kollektiven Aufbau von Schülergruppen	88
2.7.1	Definition und Aufbau Schülergruppe	88
2.7.2	Phänomenologie von Gruppen	90
2.7.3	Das dynamische Selbstkonzept	92
2.7.4	Empirische Befundlage zum dynamischen Selbstkonzept.....	93
	Situativer Aufbau: Individuelles Erleben, Verhalten und Bewältigen der schulischen Umwelt.....	96
	3. Schulisches Umwelterleben: Grundlagen der Informationsverarbeitung durch soziale Kognition.....	100
3.1	Das transaktionale Modell nach Nickel: Erleben von Situationen und Interaktionen in der schulischen Umwelt.....	110
3.2	Schulproximale Erlebensansätze nach Dalbert: Gerechtigkeits- und Klimaerleben in der schulischen Umwelt.....	112

3.2.1	Persönlicher Erlebensansatz	113
3.2.1.1	Lehrer- und Mitschülergerechtigkeit als persönliches Erleben	114
3.2.1.2	Empirische Befundlage zum persönlichen Erleben von Lehrer- und Mitschülergerechtigkeit	114
3.2.1.3	Schwerpunkt Lehrergerechtigkeit & Notengerechtigkeit.....	115
3.2.1.4	Empirische Befundlage zur Notengerechtigkeit durch Lehrer	116
3.2.2	Klimaansatz	117
3.2.2.1	Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben	118
3.2.2.2	Empirische Befundlage zur Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben.....	118
3.2.2.3	Erleben des Schul-, Klassen- und Unterrichtsklimas	120
3.2.2.4	Empirische Befundlage zum Klimaerleben	121
3.3	Besonderheiten im kollektiven Erleben von Schülergruppen.....	124
3.3.1	Gruppendynamik	125
3.3.1.1	Gruppenemotionen	125
3.3.1.2	Empirische Befundlage zu Gruppenemotionen	126
3.3.1.3	Sozialer Status	126
3.3.1.4	Empirische Befundlage zum sozialen Status.....	127
3.3.2	Intragruppenprozesse.....	127
3.3.2.1	Gruppenpolarisation	128
3.3.2.2	Empirische Befundlage zur Gruppenpolarisation.....	129
4.	Schulisches Umweltverhalten: Grundlagen von Einstellungen und Verhaltensweisen	130
4.1	Die Theorie der kognitiven Dissonanz nach Festinger: Der Umgang mit erlebten Widersprüchen als Bedrohungen in der schulischen Umwelt	133
4.2	Verhalten in schulischen Situationen (bei erlebter Bedrohung und/oder Ungerechtigkeit)	135
4.2.1	Motivation zu eigenem Gerechtigkeitsverhalten (Motivfunktion).....	136
4.2.2	Empirische Befundlage zur Motivfunktion des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens.....	138
4.2.3	Assimilation bei erlebter Ungerechtigkeit (Assimilationsfunktion).....	139
4.2.4	Empirische Befundlage zur Assimilationsfunktion des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens	143
4.3	Besonderheiten im kollektiven Verhalten von Schülergruppen	143
4.3.1	Intergruppenverhalten.....	144
4.3.1.1	Täterperspektive: Fremdenfeindlichkeit durch ethnische Vorurteile	145

4.3.1.2	Empirische Befundlage zu ethnischen Vorurteilen und Diskriminierung	146
4.3.1.3	Opferperspektive: Auswirkungen ethnischer Vorurteile	148
4.3.1.4	Empirische Befundlage zum Erleben von ethnischen Vorurteilen und Diskriminierungen	149
4.3.1.5	Kollektivperspektive: Auswirkungen sozialer Kategorisierungsprozesse zwischen Gruppen	150
4.3.1.6	Empirische Befundlage zu Auswirkungen sozialer Kategorisierungsprozesse	151
4.3.2	Prosoziales vs. antisoziales Verhalten in Gruppen	153
5.	Bewältigung von schulischen Stresssituationen: Grundlagen von Stress und Emotionen.....	154
5.1	Copingstrategien nach Lazarus: Bewältigung von Stress in der schulischen Umwelt	160
5.1.1	Aktives problemorientiertes Handeln	161
5.1.2	Passives emotionsorientiertes Vermeidungsverhalten.....	162
5.2	Empirische Befundlage zum schulspezifischen Gerechte-Welt-Glauben, Stresserleben und der Stressbewältigung.....	163
	Schulische Effekte: Folgen des Schulerlebens	166
6.	Schulische Auswirkungen & Schulischer Output: Grundlagen zu leistungsbezogenen Attributionen, Leistungsemotionen und Emotionsregulation	167
6.1	Schulische Auswirkungen: Ausgewählte (Leistungs-)Emotionen.....	175
6.1.1	Positive Auswirkungen: Schulisches Wohlbefinden und Lern- und Leistungsmotivation	175
6.1.2	Negative Auswirkungen: Schulisches Unwohlsein und Lern- und Leistungsdemotivation	176
6.2	Empirische Befundlage zum schulspezifischen Gerechte-Welt-Glauben, dem schulischen Selbstkonzept, (Leistungs-)Emotionen und Bildungserfolg	179
6.2.1	Empirische Befunde zum Zusammenhang von schulspezifischem Gerechte-Welt-Glauben sowie Leistungsemotionen und Bildungserfolg	179
6.2.2	Empirische Befunde zum Zusammenhang von schulspezifischem Gerechte-Welt-Glauben, schulischem Selbstkonzept und positiven (Leistungs-)Emotionen	182
6.2.3	Empirische Befunde zum Zusammenhang von schulspezifischem GWG und negativen (Leistungs-)Emotionen	183
	Kapitel III: Forschungsaufbau	184
	Grundverständnis: Qualitative Bildungsforschung.....	184

7. Qualitatives Forschungsvorhaben und Paradigma.....	186
8. Forschungsgegenstandsbereich, Forschungsfragen & Hypothesen	189
8.1 Forschungslücke und Forschungsgegenstandsbereich.....	189
8.2 Forschungsfragen	192
8.2.1 Forschungsfragen der Einzelinterviews.....	192
8.2.2 Forschungsfragen der Gruppendiskussionen.....	194
8.3 Forschungshypothesen	195
8.3.1 Forschungshypothesen für die Einzelinterviews	195
8.3.2 Forschungshypothesen für die Gruppendiskussionen	198
9. Gütekriterien der qualitativen Forschung.....	200
10. Methodisches Vorgehen.....	202
10.1 Methodologische Grundüberlegungen	202
10.2 Methodentriangulation	205
10.3 Erhebungsmethoden	206
10.3.1 Die Methode der problemzentrierten Interviews.....	208
10.3.2 Die Methode der problemzentrierten Gruppendiskussion.....	210
10.4 Auswertungsmethode	211
11. Erhebungsprozess: Setting, Stichprobe und Datenerhebung	213
11.1 Das Forschungssetting: Berufsfachschule für Krankenpflegehilfe und die Ausbildung Pflegefachhilfe (Krankenpflege).....	213
11.2 Die Stichprobenziehung	217
11.3 Die Forschungsstichprobe	218
11.4 Datenerhebung	225
11.4.1 Vorgehen Pretest.....	226
11.4.2 Zugang zum Feld und Vorgehen Hauptuntersuchung	227
11.4.2.1 Vorgehen Einzelinterviews.....	228
11.4.2.2 Vorgehen Gruppendiskussionen.....	231
12. Auswertungs- und Analyseprozess: Datenaufbereitung- und Analyse	233
12.1 Die Datenaufbereitung	233
12.2 Die Datenanalyse.....	237

12.2.1	Individuelle Fallanalysen.....	241
12.2.2	Vergleichsanalysen von gruppierten Einzelfällen nach Migrations- und Bildungsstatus	242
12.2.3	Vergleichsanalysen von Gruppen nach Migrationsstatus.....	242
13.	Forschungsethik	243
13.1	Ethisches Vorgehen vor der Erhebung.....	243
13.2	Ethisches Vorgehen während der Erhebung	244
13.3	Ethisches Vorgehen nach der Erhebung.....	245
Kapitel IV:	Ergebnisse.....	247
14.	Darstellungen, Diskussionen und pädagogische Handlungsempfehlungen	247
14.1	Darstellung individueller Bildungsverläufe	248
14.1.1	Fallbeispiel 1.....	249
14.1.2	Fallbeispiel 2.....	257
14.1.3	Fallbeispiel 3.....	263
14.1.4	Fallbeispiel 4.....	272
14.2	Diskussion individueller Bildungsverläufe	279
14.2.1	Fallbeispiel 1.....	279
14.2.2	Fallbeispiel 2.....	285
14.2.3	Fallbeispiel 3.....	290
14.2.4	Fallbeispiel 4.....	296
14.3	Darstellung vergleichender Bildungsverläufe	301
14.3.1	Vergleich zwischen gruppierten Einzelfällen (Einzelinterviews)	301
14.3.1.1	Soziokultureller Lebenskontext (AGWG).....	301
14.3.1.2	Soziokultureller Schulkontext (SGWG und schulisches Selbstkonzept).....	332
14.3.2	Vergleiche zwischen Gruppen (Gruppendiskussionen)	455
14.3.2.1	Soziokultureller Lebenskontext (AGWG).....	455
14.3.2.2	Soziokultureller Schulkontext (SGWG und dynamisches Selbstkonzept).....	465
14.4	Diskussion vergleichender Bildungsverläufe und pädagogische Handlungsempfehlungen	496
14.4.1	Vergleiche zwischen gruppierten Einzelfällen (Einzelinterviews).....	496
14.4.1.1	Soziokultureller Lebenskontext (AGWG).....	497
14.4.1.2	Soziokultureller Schulkontext (SGWG und schulisches Selbstkonzept).....	502

14.4.1.3	Pädagogische Handlungsempfehlungen	523
14.4.2	Vergleiche zwischen Gruppen (Gruppendiskussionen)	526
14.4.2.1	Soziokultureller Lebenskontext (AGWG).....	527
14.4.2.2	Soziokultureller Schulkontext (SGWG und dynamisches Selbstkonzept)...	531
14.4.2.3	Pädagogische Handlungsempfehlungen	540
Kapitel V: Abschluss	.....	543
15. Kritische Bilanz	.....	543
15.1	Zentrale Ergebnisse	543
15.2	Limitationen und Forschungsbedarf.....	549
15.3	Fazit und Ausblick	552
Literaturverzeichnis	.....	XII
Abbildungsverzeichnis	.....	XLVI
Tabellenverzeichnis	.....	XLVII
Abkürzungsverzeichnis	.....	XLVIII
Anhang	.....	XLIX

Kapitel I: Einführung

1. Einleitung: Bildungsverläufe von jugendlichen Auszubildenden und Gerechtigkeit in der Berufsfachschule

„Gerechtigkeit im Bildungssystem ist ein intensiv debattiertes Thema in Deutschland, unter anderem weil die Bildung das womöglich wertvollste Gut in unserer heutigen Gesellschaft ist“ (Lotz & Feldhaus, 2013, S. 77) und sich damit als „zentrale individuelle und gesellschaftliche Ressource des 21. Jahrhunderts“ (Quenzel & Hurrelmann, 2010, S. 11) versteht.

Insbesondere die Bildungsteilhabe, das Erleben und Erhalten von Bildungschancen, der Kompetenzerwerb und daraus resultierende Bildungserfolg scheinen jedoch von Disparitäten begleitet zu werden. Im Fokus dieser Ungleichheiten, welche auch im deutschen Bildungssystem zu finden sind, stehen die soziale Herkunft, unter anderem definiert durch den Bildungshintergrund¹ und die ethnische Herkunft, die durch den Migrationshintergrund² abgebildet werden kann. Die gesellschaftliche und bildungspolitische Debatte bezieht sich dabei vor allem auf den bestehenden Zusammenhang zwischen der sozialen und ethnischen Herkunft und dem Bildungserfolg von jugendlichen Auszubildenden³ (vgl. Lotz & Feldhaus, 2013, S. 79).

Die soziale Herkunft definiert sich durch den sozialen Status, an den, unter anderem, der Bildungsstatus gekoppelt ist. So hat vor allem der Bildungsstatus der Eltern einen entscheidenden Einfluss auf den der Kinder, was zu einer Beeinflussung von individuellen Bildungsbeteiligungen- und Entscheidungen führt und den individuellen Bildungserfolg prägt (vgl. ebd.). Neben dem sozialen Status der Eltern spielt jedoch auch der Migrationsstatus eine entscheidende Rolle, wenn es um die Ermittlung und Abbildung des Bildungserfolgs in Deutschland geht (vgl. ebd.). Dies bedeutet, dass Jugendliche aus nichtprivilegierter Herkunft einen geringeren Kompetenzerwerb und auch Bildungserfolg erzielen, der sich über schulische Leistungen und Bildungsabschlüsse definiert (vgl. Jünger, 2008, S. 27). Somit besteht ein

¹ Folgend Bildungsstatus genannt.

² Folgend Migrationsstatus genannt.

³ In dieser Forschungsarbeit wird die männliche und oder neutrale Sprachform gewählt, die weibliche Form wird stets mit bedacht.

Kapitel I: Einführung

Zusammenhang zwischen der sozialen und ethnischen Herkunft, dem Kompetenzerwerb als auch dem Bildungserfolg (vgl. ebd., S.29).

In der bildungspolitischen Debatte zeigt sich eines jedoch recht deutlich: neben der ethnischen Herkunft spielen vor allem aber soziale Mechanismen, die durch die Bildungsnähe bzw. Bildungsferne der Eltern und damit der Kinder erklärt werden können, eine Rolle. Die soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem zeigt, dass Kinder aus bildungsfernen Familien weniger Bildungschancen erhalten und einen geringeren Bildungsabschluss aufweisen als Kinder aus bildungsnahen Familien (vgl. Diehl et al., 2016, S. 6). Der Index ‚Bildungsnähe‘ liefert daher einen verlässlichen Hinweis, dass auch unabhängig vom Migrationsstatus, Ungleichheiten auftreten können, welche wiederum für einen erfolgreichen Bildungsverlauf verantwortlich gemacht werden können (vgl. Jünger, 2008, S. 29).

Doch auch wenn der Bildungsstatus der Vorhersageindex für Ungleichheiten zu sein scheint, kann die ethnische Herkunft, die durch die Migration und damit verbundene Herausforderungen beschrieben werden kann, nicht außer Acht gelassen werden. Denn „Deutschland ist ein Einwanderungsland“ und der erfolgreiche Bildungsverlauf vollzieht sich vor allem durch Bildungschancen, den Kompetenzerwerb und Bildungsabschlüsse. Sollten diese Indikatoren des Bildungserfolgs, beispielsweise aufgrund geringerer (familiärer) Bildungsressourcen oder erlebter Bildungsungerechtigkeiten und individueller Diskriminierung erschwert oder nicht erreicht werden können, so spiegelt sich der kulturelle Hintergrund ebenfalls als Einflussgröße des (nicht-) erfolgreichen Durchlaufens von Bildungsetappen wider. Neben dem Bewältigen von migrationsspezifischen Herausforderungen und Aufgaben, stellen vor allem aber mangelnde familiäre, finanzielle und sprachliche Ressourcen im Aufnahmeland das Hauptproblem der Bewältigbarkeit von schulischen Aufgaben für jugendliche Migranten dar (vgl. Diehl et al., 2016, S. 4f.).

Hinzu kommen Herausforderungen, die in der Phase der Adoleszenz zu bewältigen sind und Bildungsprozesse sowie ganze Verläufe gefährden können, da das Heranwachsen zu einem Erwachsenen, unabhängig von der Herkunft, einen elementaren Entwicklungsprozess darstellt (vgl. King & Koller, 2006, S. 91ff.). Schulischer Misserfolg definiert sich jedoch nicht als „isoliertes Phänomen“ (Quenzel, 2010, S. 123). So werden schulische Leistungen vor allem in Abhängigkeit zu den Einstellungen der Peers zur Schule, dem familiären schulischen

Kapitel I: Einführung

Unterstützungsangebot sowie eigenem Ehrgeiz erzielt und variieren zusehend, wenn familiäre Konflikte oder Auseinandersetzungen mit Freunden und Mitschülern bestehen (vgl. ebd.).

Besonders für jugendliche Migranten kann die Adoleszenz, mit all ihren Ressourcen und aber auch Belastungen, Bildungsbenachteiligungen hervorrufen (vgl. King & Koller, 2006, S. 9ff.). Das bedeutet,

„ob und wie die transformativen Potenziale der Adoleszenz genutzt werden können, hängt wiederum von der [erlebten] Chancenstruktur des adoleszenten Möglichkeitsraums ab, die geprägt ist durch die Qualität der Generationenbeziehungen und das soziale Milieu des Aufwachsens. Soziale Ungleichheiten vermitteln sich insofern gerade auch über die Gestaltungschancen oder -hindernisse der Adoleszenz“ (King, 2006, S. 33).

Durch diese „Verdichtung von [jugendlichen] Entwicklungsaufgaben“ (Göppel, 2005, S. 71) und die notwendige Bewältigung dieser, kann also der Erfolg vs. Misserfolg individueller Bildungsverläufe bestimmt werden (vgl. Lotz & Feldhaus, 2013, S. S. 71f.), was besonders für die Schüler mit Migrationsstatus zutrifft.

Die aktuellen Zahlen belegen einen steigen Zuwachs an Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland im Allgemeinen. So leben derzeit 83,1 Millionen Menschen in Deutschland, wovon 23,8 Millionen Menschen in deutschen Privathaushalten einen Migrationsstatus aufweisen. Von den 23,8 Millionen Menschen mit Migrationsstatus leben 13,4 Millionen als Ausländer mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft. Diese Menschen kommen vor allem aus EU-Staaten (rund 5 Millionen Menschen), beispielweise aus Kroatien und Albanien und EU-Kandidatenländern (rund 2 Millionen), beispielsweise aus der Türkei und Serbien. Des Weiteren suchen, auf Grund der aktuellen politischen Lage, viele Menschen aus der Ukraine (1 Million), aber auch aus Asien (rund 3 Millionen), wie beispielsweise Syrien und Afghanistan oder aus Afrika (710.000) (vgl. Destatis, 2023a) ein zu Hause in Deutschland.

Auch für den Zugang zu beruflicher Bildung, der sich durch die Suche und den Erhalt von Ausbildungsstellen zeigt, ist eine stetige Zunahme an Schülern mit einem bestehenden Migrationsstatus zu verzeichnen, die vor allem aus den beschriebenen Ländern stammen und ausländische Staatsangehörigkeiten aufweisen.

So suchten im Jahr 2022 rund 394.000 Schüler mit Migrationsstatus (ohne Fluchthintergrund) und rund 29.000 Schüler (mit Fluchthintergrund) in Deutschland eine Ausbildungsstelle (vgl. BIBB, 2023, S. 286). Von dieser Gesamtzahl ausgehend, mündeten 9.869 Schüler (mit

Kapitel I: Einführung

Fluchthintergrund) in eine berufliche Ausbildung. Dies entspricht einer Quote von 34,4% entspricht. Zum Vergleich: Schüler ohne Fluchthintergrund münden zu 48,0% in eine berufliche Ausbildung (vgl. BIBB, 2023, S. 288f.).

In diesem Kontext ist der vorliegende Bildungsstatus zu beachten: 39,5 % der Geflüchteten besitzen einen Hauptschulabschluss oder einen vergleichbaren Abschluss, während die Auszubildenden ohne Fluchthintergrund einen Prozentsatz von 26,8 % aufweisen, wenn es um den erreichten Hauptschulabschluss geht. Zusätzlich hatten diese Schülergruppen häufiger einen Realschulabschluss vorzuweisen (41,7%), vor allem im Vergleich zu den geflüchteten Schülern (28,6%). Des Weiteren liegen bei Geflüchteten oftmals auch keinerlei Angaben zum Bildungsstatus vor (11,2%), besonders im Vergleich zu Bewerbern ohne Fluchthintergrund (5,2%)⁴.

Werden diese Schülerzahlen auf den Berufsschulkontext übertragen, bedeutet dies, dass der Anstieg an ausländischen Auszubildenden zunehmend auch den Schulalltag verändert (vgl. Buchwald & Ringeisen, 2007, S. 4). Dies zeigt sich durch das Vorhandensein unterschiedlicher kultureller Werte und Normen, aber auch durch unterschiedliche Denk- und Verhaltensweisen, die je nach kultureller Zugehörigkeit variieren. Es führt dazu, dass Auszubildende einer bestimmten Kultur Werte und Normen miteinander teilen und diese für sich und die eigene Gruppe umsetzen (wollen). So erleben und verhalten sich Menschen aus einem gewissen Kulturkreis ähnlich, wenn sie beispielsweise eine Situation bewerten müssen. Auch Gefühle und Emotionen können miteinander verglichen werden. Im Gegensatz dazu erleben Auszubildende einer anderen Kultur die gleiche Situation anders, so unterscheiden sich die Muster im Denken, Erleben und Verhalten. Treffen z.B. Auszubildende unterschiedlicher Kulturen im Schulalltag aufeinander und behält jeder Schüler bzw. jede Schülergruppe die eigenen kulturellen Verhaltensweisen bei, so können diese von den Mitschülern aus dem anderen Kulturkreis anders und eventuell falsch gedeutet werden. Infolgedessen kann es zu Störungen in der Kommunikation und zu Konflikten kommen (vgl. ebd., S. 4).

⁴ Die Zahlen für die Schüler an Berufsfachschulen (für Krankenpflegehilfe) und der Anteil an Schülern mit und ohne Migrationsstatus sowie dem bestehenden Bildungsstatus kann im Kapitel 10.1 nachgelesen werden, in welchem die konkrete Beschreibung der Berufsfachschulen für Krankenpflegehilfe und die Auszubildenden der Pflegefachhilfe (Krankenpflege) thematisiert wird. Diese Zahlen sind besonders für das Verständnis und Einordnung dieser Forschungsarbeit bedeutet, aufgrund dessen werden sie in einem gesonderten Kapitel behandelt.

Kapitel I: Einführung

Neben der Diskussion über gesellschaftliche Indikatoren, die auf eine hohe Korrelation zwischen sozialer sowie ethnischer Herkunft und dem Bildungserfolg hindeuten, lassen sich aus der Sicht der psychologischen Gerechtigkeitsforschung weitere Kriterien ausfindig machen, die innerhalb des Bildungssystems zu Unterschieden führen können (vgl. Lotz & Feldhaus, 2013, S. 86).

Übertragen auf die subjektive Wahrnehmung von Bildungs-(Un-)Gerechtigkeit bedeutet dies, dass Schüler mit einem bestehenden vs. nicht bestehendem Migrationsstatus und einem hohen vs. niedrigen sozialen Status (Bildungsstatus) Urteile über soziale Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit unterschiedlich fällen. Es gilt somit zu erforschen, inwieweit z.B. Lehrer und Mitschüler eine relevante Basis für Gerechtigkeitsempfindungen darstellen und inwieweit sie das Gefühl haben, von diesen gerecht behandelt zu werden. Dieses Erleben geht mit dem Gefühl einher, faire Schul- und oder Berufschancen zu erhalten (vgl. ebd., S. 87), welches wiederum den Bildungserfolg determinieren kann. In diesem Zusammenhang besteht die Notwendigkeit, individuelle Gerechtigkeitsüberzeugungen zu ermitteln, die kulturell geprägt sind und je nach Bildungsstatus, variieren können.

Das schulische Gerechtigkeitserleben wird besonders durch den Lehrer als Kontaktperson moderiert. Die Wahrnehmung der Lehrergerechtigkeit stellt also neben den gesellschaftlichen Indikatoren, die Hauptkomponente dar, wenn es um die Wahrnehmung von Bildungsungerechtigkeiten geht (vgl. Lotz & Feldhaus, 2013, S. 87). „Es verwundert also nicht, dass Lehrergerechtigkeit ein wichtiges, wenn nicht das wichtigste Thema der Bildungsgerechtigkeit aus Sicht der Psychologie ist“ (Lotz & Feldhaus, 2013, S. 87f.) und der Lehrer in Folge dessen zur „Reproduktion von [erlebter] Bildungsungleichheit“ (Ditton, 2010, S. 247) beitragen kann, wenn die Schüler beispielsweise Haltungen, Kommunikationsmuster, Leistungsbewertungen, Bildungsempfehlungen und Verteilungen von schulischen Chancen (vgl. ebd., S. 260ff.) als ungerecht erleben.

Auch wenn institutionelle Gegebenheiten eine bedeutende Rolle spielen, so ist primär der Lehrer für individuelle und kollektive Gerechtigkeitsbewertungen der Schüler verantwortlich. So bestätigt die Bildungspsychologie das erlebte Vertrauen zum Lehrer als Schlüsselkomponente für das Erleben von (Un-)Gerechtigkeit, Chancen und sozialer Teilhabe, in Form von (Gruppen-) Zugehörigkeit (vgl. ebd.). „Je gerechter die Wahrnehmung von Zuständen ist, desto größer ist das Vertrauen der Schüler in- beziehungsweise die

Kapitel I: Einführung

wahrgenommene Legitimität von- schulischen und außerschulischen Institutionen“ (Lotz & Feldhaus, 2013, S. 88). Im Rahmen der Bildungs- und Biografieforschung zeigt sich das „Bildungsvertrauen auf der Ebene des Individuums [und des Kollektivs] (...) [als] eine biografische Ressource für die Bewältigung von sozialer Mobilität im Kontext von Migration und sozialem Aufstieg“ (Bartmann et al. 2014, S. 13 in Oliveras, 2022, S. 109).

Zur Messung dieses Vertrauens kann innerhalb der schulischen Umwelt der schulspezifische Gerechte-Welt-Glauben (SGWG) herangezogen werden, der es als psychologisches Konstrukt ermöglicht, individuelle und kollektive gerechtigkeitsbezogene Einstellungen zu ermitteln (vgl. Peter, 2012, S. 15). Die Basis dieses Konstrukts ermöglicht die Abbildung des Vertrauens von Schülern und das damit verbundene schulische Erleben, Verhalten und Bewältigen sowie schulische Auswirkungen. Neben der intuitiven Überzeugung des SGWG kann auch das Selbstvertrauen, in Form des (bewusst wahrgenommenen) schulischen Selbstkonzeptes helfen, schulische Erlebnisse und Erfahrungen positiv einzuordnen und zu bewerten, wodurch die Wahrscheinlichkeit des Bildungserfolgs steigt.⁵

Sollten Schüler jedoch an Vertrauen verlieren und Ungerechtigkeitserlebnisse wahrgenommen werden, dann zeigen sich Verhaltensweisen wie „Reaktanz, Vertrauensverlust [und] (...) Resignation“ (Lotz & Feldhaus, 2013, S. 87). Diese schulischen Auswirkungen gilt es zu vermeiden, um den Bildungserfolg nicht zu gefährden. Von psychologischer Bedeutung ist demnach die Betrachtung und Erforschung der Individual- und Gruppenebene, in der Schüler im Bildungssystem agieren. Der Themenbereich der wahrgenommenen Lehrerungerechtigkeit zeigt sich in diesem Zusammenhang als Schlüsselindikator zur Erforschung der Bildungsgerechtigkeit (vgl. Lotz & Feldhaus, 2013, S. 89), denn bekannt ist, dass „das Erleben von Gerechtigkeit ein essenzieller Faktor [ist], um in sozialen Systemen erfolgreich interagieren und kooperieren zu können“ (Jodlbauer & Streicher, 2013, S. 175).

⁵ Der SGWG und das schulische Selbstkonzept können im Kapitel 2 nachgelesen werden. An dieser Stelle folgen umfassende Erklärungen, Zusammenhänge und empirische Belege, vor allem im Zusammenhang mit dem schulischen Vertrauen und Selbstvertrauen. Im Kapitel 6 können die empirischen Belege im Zusammenhang mit den schulischen Auswirkungen, u.a. in Form des Bildungserfolgs eingesehen werden.

Kapitel I: Einführung

Die folgende Abbildung skizziert den beschriebenen Input und Output sozialer Bildungsungleichheiten im Kontext der (berufs-)schulischen Bildung:

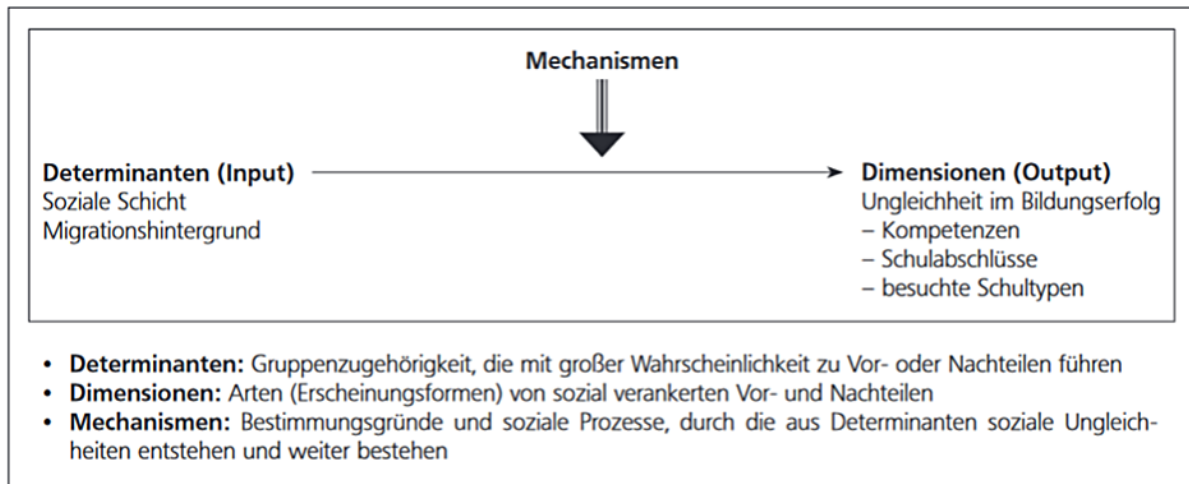


Abbildung 1: Strukturebenen sozialer (Bildungs-)Ungleichheiten (entnommen und angepasst aus Solga & Dombrowski, 2009, S. 11).

So wird davon ausgegangen, dass als Hauptmechanismus zwischen der kulturellen (Migrationsstatus) und individuellen (Bildungsstatus) Determinante (Input) und dem Bildungserfolg (Output) der SGWG und das schulische Selbstkonzept fungieren. Der pädagogisch-psychologische Indikator der erlebten Lehrgerechtigkeit erklärt diesen Mechanismus innerhalb der schulischen Bildung auf Grundlage der Ausprägung des SGWG und des schulischen Selbstkonzeptes und der damit verbundenen Gerechtigkeitsbewertung. Das schulische (Un-)Gerechtigkeitserleben wird dabei als Hauptargumentationsgrundlage für Unterschiede im erfolgreichen Durchlaufen und Bestehen schulischer Situationen genannt, wodurch der Bildungserfolg von jugendlichen Auszubildenden vorhergesagt werden kann.

1.1 Forschungsschwerpunkte: Subjektives und kollektives Gerechtigkeits- und Klimaerleben von Auszubildenden in der schulischen Umwelt

Wenn es um die Betrachtung und Erforschung des Gerechtigkeitserlebens und ihrer Folgen geht, stellt sich zu Beginn die Frage, was ist Gerechtigkeit im eigentlichen Sinne?

Gerechtigkeit, aus der Sicht der Gerechtigkeitspsychologie, versteht sich als ein zentraler Bestandteil menschlichen Zusammenlebens und ermöglicht beispielsweise Kooperation, Austausch und Zusammenarbeit zwischen Individuen und Gruppen in sozialen Situationen (vgl. Lotz et al., 2013, S. 14). Für viele Menschen wird die eigene Vorstellung von Gerechtigkeit als gültige Wahrheit verstanden, weshalb sie versuchen, die eigene Wahrheit stets zu schützen und aufrecht zu erhalten (vgl. Montada, 2013, S. 42). So wollen alle Menschen auf Gerechtigkeit vertrauen und leiden mehr oder weniger stark unter Ungerechtigkeit, vor allem wenn sie diese selbst erfahren (vgl. ebd., S. 39). Das heißt, die Einschätzung von Gerechtigkeit erfolgt vor allem auf der Grundlage von personenspezifischen Faktoren, wie dem GWG, aber auch durch die Einschätzung und Bewertung von Situationen (vgl. Fladerer, 2016, S. 83), in enger Verbindung mit dem eigenen Selbstkonzept. Denn die Auseinandersetzung mit Gerechtigkeit und die Wahrnehmung dieser

„liefern wichtige Anhaltspunkte für das Selbstkonzept [auf der Basis der Fragestellungen]: wer bin ich und wer will ich sein? (...). Die Frage nach Gerechtigkeit ist somit auch immer eine Frage nach dem Kern des Menschseins und deshalb von fundamentaler Bedeutung für jeden [Menschen]“ (Fladerer, 2016, S.83).

Der GWG⁶, der sich als Manifestation des Gerechtigkeitsmotivs versteht, ist individuell unterschiedlich stark ausgeprägt und kann durch das Kollektiv eine veränderte Dynamik erwerben. Grundsätzlich kann aber festgehalten werden, dass der GWG die Stärke des Motivs erzeugt, sodass Menschen, je nach Ausprägung unterschiedlich stark von Ungerechtigkeiten betroffen sind und dadurch mehr vs. weniger stark versuchen, Gerechtigkeit wieder herzustellen (vgl. Dalbert, 2013, S. 24).

„Was immer hinsichtlich Gerechtigkeit bewertet wird, es gibt [auch] divergierende Überzeugungen dazu, zwischen Personen und zwischen „Kulturen“ (...), [sodass] die Identitäten von Personen und von „Kulturen“ (...) nicht unwesentlich durch ihre Gerechtigkeitsüberzeugungen bestimmt [werden]“ (Montada, 2013, S. 42).

⁶ Die Grundlagen des Gerechtigkeitsmotivs und des GWG können im Kapitel 2 nachgelesen werden.

Kapitel I: Einführung

In der psychologischen Gerechtigkeitsforschung spielen seit Jahren die folgenden vier Gerechtigkeitsdimensionen eine Rolle: distributiv, prozedural, informativ und interpersonal⁷. Diese Forschungen beziehen sich aber meist auf eine oder mehrere Gerechtigkeitsdimensionen und fokussieren den westlichen Weltblick. Daher wird neben intrakulturellen Ansätzen in den letzten Jahren besonders der Ansatz des Kulturvergleichs in den Mittelpunkt der Betrachtungsweise gesetzt. So geht es schwerpunktmäßig um interkulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Gerechtigkeitserleben, die basierend auf der kulturellen Ausrichtung und Prägung betrachtet werden können (vgl. ebd., S. 175).

„Kulturelle Werte sind die innerhalb einer Kultur geteilten Vorstellungen darüber, welche Einstellungen und Verhaltensweisen in einem bestimmten Kontext angemessen sind. Sie beeinflussen und leiten die sozialen Einstellungen und das soziale Verhalten der Mitglieder einer Kultur“ (Jodlbauer & Streicher, 2013, S. 175).

Wenn es um die Einteilung und Klassifizierung unterschiedlicher kultureller Werte geht, kann die Einteilung hinsichtlich individualistischer und kollektivistischer Kulturen, so wie sie von Hofstede (1980) und Triandis (1995) vorgeschlagen wurde, verfolgt werden (vgl. ebd.). Es wird angenommen, dass die Einteilungen in Individualismus vs. Kollektivismus-Bestrebungen⁸ „einen signifikanten Einfluss auf das subjektive Gerechtigkeitserleben von Menschen hat“ (Jadlbauer & Streicher, 2013, S. 176). Für die Einschätzung einer sozialen Situation ist demnach die kulturelle Wahrnehmung des sozialen Kontextes und der Zugehörigkeit zu einer Gruppe sowie die Wahrnehmung von weiteren Personen bedeutsam. Auf der Grundlage der Kulturdimensionen nach Hofstede (1980), die durch die Zugehörigkeit zu einer sozialen und ethnischen Gruppe geprägt wird, erfolgt eine individuelle Anwendung eines oder mehrerer Gerechtigkeitskriterien mit anschließender Beurteilung der Gerechtigkeit in dieser Situation (vgl. ebd.).

⁷ Unter dem Begriff „distributiv“ kann die Verteilungsgerechtigkeit verstanden werden, die sich z.B. auf eine gerechte Welt von schulischen Ressourcen und Chancen bezieht. „Prozedural“ bedeutet Verfahrensgerechtigkeit, im Sinne des Verfahrens von schulischen Prozessen und Abläufen, z.B. Konsequenzen bei Nichteinhaltung von Regeln. Es wird thematisiert, wie Menschen miteinander umgehen und kommunizieren, kann die informationale und interpersonale Gerechtigkeit benannt werden. „Informational“ bezieht sich auf die Transparenz und Offenheit von Informationen, während der Begriff „interpersonale“ zwischenmenschliche Beziehungen in den Blick nimmt. Die vorliegende Forschungsarbeit bezieht sich auf die zwei letzteren Gerechtigkeitsdimensionen. Dieser Aspekt wird durch das Kapitel 3 abgebildet.

⁸ Die Kulturdimensionen „Individualismus vs. Kollektivismus“ von Hofstede (1980) beziehen sich auf kulturelle Werte, Normen, Riten und Einstellungen, die innerhalb individualistischer vs. kollektivistischer Kulturen bestehen. Auf dieser kulturellen Einordnungsmöglichkeit werden vor allem mögliche Unterschiede im Erleben, Verhalten und Bewältigen der schulischen Umwelt betrachtet und im Kapitel 14 anschließend als Diskussionsgrundlage verwendet. Die Besonderheiten der kulturellen Unterschiede werden in den Kapiteln 3-6 dargestellt und in gesonderten tabellarischen Kontrastierungen aufgezeigt.

Kapitel I: Einführung

Es zeigt sich, dass Menschen aller Kulturen auf Gerechtigkeit hoffen und diesem Konstrukt höchste Bedeutung zutragen. Die kulturelle Prägung bestimmt dabei, inwieweit verschiedene Situationen, Regeln und Kriterien als gerecht oder ungerecht empfunden werden. Es wird davon ausgegangen, dass das menschliche Gerechtigkeitserleben und Verhalten von kulturellen Individualismus-Kollektivismus-Ausprägungen und durch subjektive Gerechtigkeitsüberzeugungen, wie den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben (PGWG) und das schulische Selbstbild gesteuert werden (vgl. ebd., S. 193). Des Weiteren kann und darf der soziale Kontext nicht unterschätzt werden, wenn es um die Ermittlung des Gerechtigkeitserlebens als Ausgangspunkt für das weitere Verhalten und Bewältigen von Situationen sowie die Folgen von Auswirkungen dieser Wahrnehmungen geht (vgl. ebd., S. 193). „Insgesamt lässt sich daher schlussfolgern, dass unterschiedliche kulturell und individuell bedingte Werte und Faktoren das Gerechtigkeitserleben beeinflussen“ (Jodlbauer & Streicher, 2013, S. 193). Das heißt, dass die Bewertung sich dabei auf grundlegende normative Überzeugungen bezieht, welche v.a. kulturell geprägt sind (vgl. Montada, 2013, S. 38) und sich im Kern wie folgt verstehen lassen:

„Forderungen nach Gerechtigkeit und Vorwürfe der Ungerechtigkeit richten sich an die Akteure, die für die Herstellung von Gerechtigkeit, die Vermeidung von Ungerechtigkeit oder für die aktuelle Ungerechtigkeit als verantwortlich gemacht werden. Als Akteure kommen individuelle (...) Personen, aber auch soziale Gruppen, Kollektive und [Institutionen] in Frage“ (Montada, 2013, S. 38f.).

„Schüler erleben ihre Umwelt [demnach] unterschiedlich. Dabei ist das subjektive Erleben mindestens genauso wichtig wie die objektiven Eigenschaften dieser Umwelt, denn eine objektive Eigenschaft erhält erst durch die Person, die sie individuell erlebt, (subjektive) Bedeutung“ (Dalbert, 2013, S.34). Schulische Umweltmerkmale wie Gerechtigkeit und Klima sind schwer zu messen, denn es sind psychologische Eigenschaften, „die erst aus der Anwesenheit einer Gruppe von Menschen, einem sogenannten „sozialen Raum“ entstehen können“ (Dalbert, 2013, S.34). Für die Erhebung wurde daher ein qualitatives Forschungsdesign mit der Umsetzung von Interviews und Gruppendiskussionen integriert, um den „sozialen Raum“ und die Interaktionen in diesem Raum, d.h. der schulischen Umwelt, „ergründen“ zu können (Dalbert, 2013, S.34).

1.2 Zielsetzungen der Forschungsarbeit

Auf Grundlage der beschriebenen Problemstellungen und Forschungsschwerpunkte ergeben sich folgende Zielsetzungen für die vorliegende Forschungsarbeit:

1. Die Erhellung des Phänomens schulischer Gerechtigkeit im Setting der Berufsfachschulen für Krankenpflegehilfe durch die Abbildung des subjektiven und kollektiven Gerechtigkeits- und Klimaerlebens von Schülern und Schülergruppen⁹, mit der besonderen Beachtung von kulturellen und individuellen Determinanten¹⁰.
2. Die Ermittlung bedeutender Umweltfaktoren zur Bestimmung der Ausprägung des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens (AGWG), des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens (SGWG) und des schulischen Selbstbildes, welche der individuellen Schülerpersönlichkeit zugeordnet werden können und sich vorrangig auf die schulische Umwelt beziehen.
3. Die Beschreibung der individuellen und kollektiven Wahrheit von Schülern und Schülergruppen bezüglich des schulischen Umwelterlebens, Verhaltens und des Bewältigens von subjektiven Gerechtigkeits- und Klimaerfahrungen. Auf Grundlage dessen erfolgt die Darstellung schulischer Auswirkungen und des schulischen Outputs, zu dem der Bildungserfolg zählt. Dieser ist für die Erforschung eines erfolgreichen vs. weniger erfolgreichen Bildungsverlaufs von jugendlichen Auszubildenden von großer Bedeutung.
 - 3a. Die Beschreibung und Analyse möglicher Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern auf Grundlage kultureller und individueller Determinanten
 - 3b. Die Beschreibung und Analyse möglicher Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülergruppen auf Grundlage der kulturellen Determinante
4. Die Ableitung pädagogischer Handlungsempfehlungen hinsichtlich eines sensiblen Schülerumgangs, sensibler Interaktion und Unterrichtsgestaltung.

⁹ In dieser Forschungsarbeit werden die Begriffe Schüler und Auszubildende synonym verwendet. Auf Grundlage einer vereinfachten und abwechslungsreichen Schreibweise werden die Begrifflichkeiten im Wechsel und je nach Passung eingesetzt, wohlwissend dass es sich im Kontext der Berufsfachschule um Auszubildende handelt.

¹⁰ Die kulturelle Determinante bezieht sich auf die ethnische Herkunft, also den Migrationsstatus und die individuelle Determinante auf den Bildungsstatus, der an den sozialen Status der Auszubildenden gekoppelt ist. Konkretisierungen zu den beiden Determinanten können im Kapitel 2.7.1.2 und 2.7.1.6 nachgelesen werden.

Kapitel I: Einführung

Die folgende Abbildung zeigt die Integration verwendeter wissenschaftlicher Paradigmen und Strömungen, um die genannten Zielsetzungen zu erreichen sowie eine Beschreibung dieser:

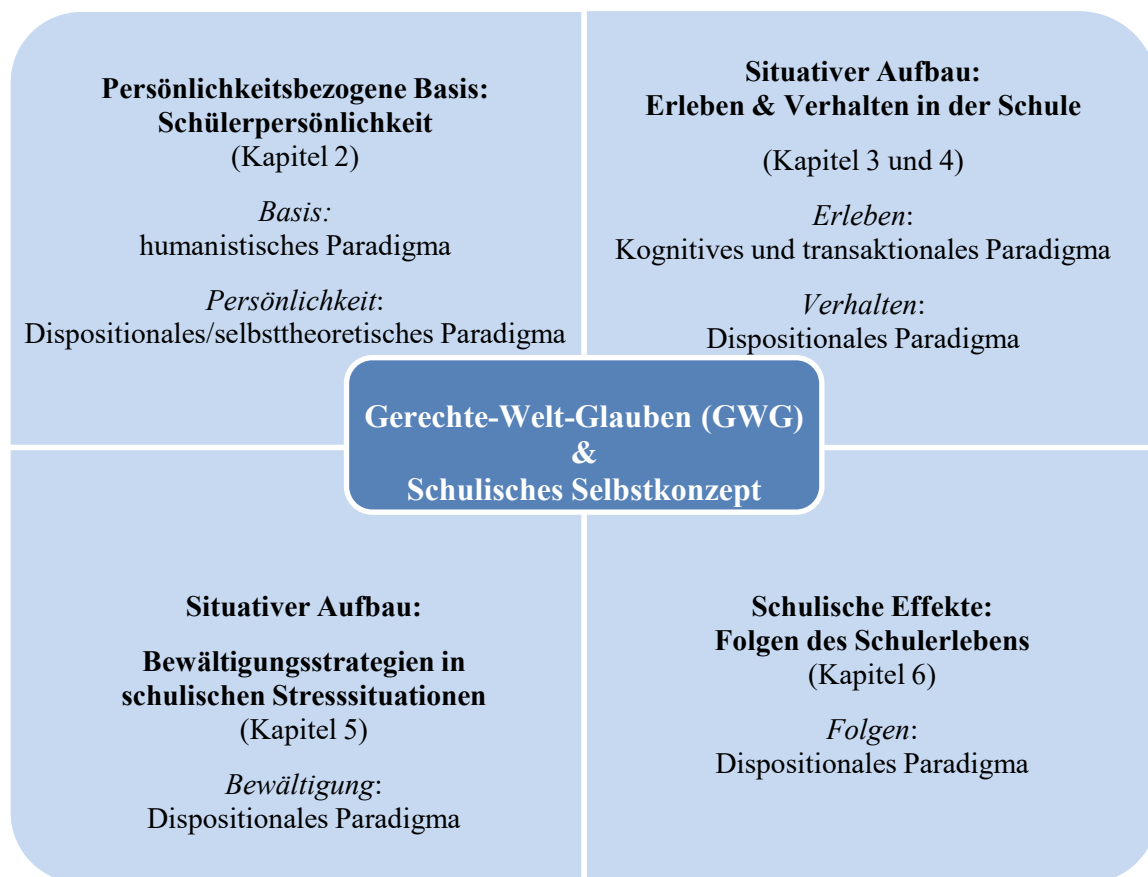


Abbildung 2: Integrierte Paradigmen und Strömungen der Gerechtigkeitspsychologie (eigene Abbildung, vgl. Trauthmann, 2017, S. 47ff)

So kann die gedankliche Basis, das zugrundeliegende Menschenbild und die Einzigartigkeit der Schülerpersönlichkeit durch das klassische und neo-humanistische Paradigma abgebildet werden, welches durch den phänomenologischen Gedanken- und Forschungsansatz der Studie sichtbar wird. Die Schülerpersönlichkeit, geformt durch individuelle Überzeugungen (Gerechte-Welt-Glauben und schulisches Selbstkonzept), bilden den Forschungsschwerpunkt und empirischen Ausgangspunkt für das schulische Erleben, welches auf der Grundlage sozialer Kognitionen, schulische Situationen abbilden und bewerten kann. Die Analyse des Erlebens stützt sich auf das transaktionale Paradigma, dass Interaktionen und dadurch entstehende Beziehungen, in diesem Fall zwischen Schülern und Lehrern sowie Schülern und Mitschülern, in den Blick nimmt. Das folgende Verhalten und Bewältigen von schulischen (Stress- und Ungerechtigkeits-)Situationen, wird wiederum geprägt durch das dispositionale

Kapitel I: Einführung

Paradigma (der GWG als interpersonale Disposition), wodurch individuelle schulische Auswirkungen folgen. So können schlussendlich schulische Effekte, z.B. der Bildungserfolg, abgebildet werden (vgl. Trauthmann, 2017, S. 47ff.).

1.3 Aufbau der Forschungsarbeit

Kapitel I: Einleitung

Das erste Kapitel dient der Einführung in den Themenbereich. Die darin enthaltene Problemstellung und Grundannahmen geben eine erste Orientierung für den Leser. Die Forschungsschwerpunkte dienen der empirischen Einordnung, die fächer- und disziplinübergreifend verstanden werden können. Die Zielsetzungen konkretisieren das qualitative Forschungsvorhaben.

Kapitel II: Theorie und Empirie

Der Fokus dieser Arbeit bezieht sich auf die Grundannahmen der Gerechtigkeitsmotivtheorie von Melvin Lerner (1980), aber bedient sich auch weiterer Themen- und Forschungsbereiche der Pädagogik und Psychologie.

Im zweiten Kapitel werden somit alle bedeutenden und für die Forschungsarbeit relevanten Begrifflichkeiten, Theorien und Ansätze beschrieben, um die Einbettung des beschriebenen Forschungsschwerpunktes zu ermöglichen. Das Kapitel II umfasst die theoretische Rahmung für die fünf zu erforschenden Hauptkategorien der Einzelinterviews und Gruppendiskussionen, wobei im Mittelpunkt der Ausarbeitung die theoretischen und empirischen Inhalte der Einzelinterviews stehen. Notwendige Kontrastierungen und spezielle Inhalte für die Analyse von Schülergruppen werden in jedem Kapitel gesondert bearbeitet. So besteht das Kapitel II aus elementaren inhaltlichen Zusammenstellungen für die Hauptkategorien: ‚Schülerpersönlichkeit‘, ‚schulisches Erleben‘, ‚schulisches Verhalten und Bewältigung‘ sowie ‚schulische Auswirkungen & schulischer Output‘, mit Ausweisungen zu Besonderheiten von Schülergruppen. Um möglichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Schülern und Schülergruppen nachzugehen, werden kulturelle Besonderheiten, ebenfalls gesondert durch ausgewiesene Exkurse, niedergeschrieben.

Kapitel I: Einführung

Bedeutende empirische Befunde werden zu den genannten Hauptkategorien integriert und beziehen sich deutlich auf den Schulbereich und die Individualität der Schülerpersönlichkeit. Kontrastierungen für Schülergruppen werden jedoch mitgedacht und deutlich gekennzeichnet.

Kapitel III: Forschungsaufbau

Dieses Kapitel umreißt das Vorgehen der Studie und beschreibt deren Grundverständnis. Der Fokus liegt auf der Vorstellung des qualitativen Forschungsansatzes und des Designs, dem spezifizierten Forschungsgegenstandsbereich und den daraus abgeleiteten Forschungsfragen und Hypothesen. Des Weiteren wird das methodische Vorgehen, untergliedert in den Erhebungs- und Auswertungsprozess, die Methoden sowie die Beschreibung des Forschungssettings und der Forschungsteilnehmer dargelegt. Von besonderem Interesse ist außerdem der Bereich der Forschungsethik und die Beachtung der qualitativen Gütekriterien innerhalb des Forschungsvorhabens.

Das Kapitel IV: Ergebnisse

Durch dieses Kapitel erfolgt eine umfassende Darstellung und Diskussion der eigenen Forschungsdaten, wobei individuelle als auch vergleichende Bildungsverläufe abgebildet und analysiert werden. Somit werden sowohl Daten der Einzelinterviews als auch der Gruppendiskussionen verarbeitet und analysiert und mit pädagogischen Handlungsempfehlungen versehen.

Kapitel V: Abschluss

Im letzten Kapitel wird das eigene Forschungsvorhaben evaluiert und einer kritischen Bilanz unterzogen. Es werden limitierende Faktoren festgehalten und Ansätze für weitere Forschungsvorhaben abgeleitet. Der Abschluss beinhaltet ein Fazit und zukunftsorientierten Ausblick.

Kapitel II: Theorie und Empirie

Persönlichkeitsbezogene Basis: Grundlagen der Gerechtigkeitsmotivtheorie und Einteilung der Dimensionen des Gerechte-Welt-Glaubens

Die psychologische Gerechtigkeitsforschung beschäftigt sich mit der Gerechtigkeit als Motiv und mit der Bedeutung für das soziale Zusammenleben (vgl. Maes & Schmitt, 2004, S. 182). Die Gerechtigkeit zeigt sich dabei als wesentliche motivationale Struktur für menschliche Handlungen (vgl. ebd.), da es sich dabei um ein lebensnotwendiges Konstrukt und elementares Bedürfnis des Menschen handelt (vgl. Maes, 1998, S.2f.). Nachdem Menschen unterschiedliche Vorstellungen und Einstellungen über Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit besitzen, resultieren ebenfalls unterschiedliche Folgen für einzelne Personen (vgl. ebd.). Im Alltag zeigen Menschen immer wieder Emotionen wie Ärger und Empörung nach erlebter Ungerechtigkeit oder vollziehen tatsächliche Rachehandlungen oder Phantasien, wenn Menschen lange Zeit Ungerechtigkeit erlebt haben. Sie versuchen dann das Unrecht auszugleichen oder zu bestrafen. Abgrenzend vom Motiv des Eigeninteresses baut Gerechtigkeit als „fundamentales Motiv“ (Maes & Schmitt, 2004, S. 182) auf die Gerechtigkeit als „moralischen Imperativ“ (Maes & Schmitt, 2004, S. 183), nicht als Mittel zum Zweck, sondern als Ziel in sich, welches das menschliche Verhalten leiten sowie vielfältige Verhaltensweisen auslösen kann (vgl. ebd., S. 183).

Die Gerechtigkeitsmotivtheorie von Melvin Lerner (1980) beschäftigt sich mit der Gerechtigkeitsmotivation von Menschen und dem starken Bedürfnis nach Gerechtigkeit (vgl. ebd., S. 185) als sozialpsychologisches Phänomen (vgl. Maes, 1998 a, S. 1). Der Glaube an eine gerechte Welt ist dabei eine „motivational gegründete Konstruktion der sozialen Wirklichkeit“ (Maes, 1998 b, S. 10) und hilft dem Menschen als eine Art Modell, das eigene Leben und die soziale Umwelt als sinnvoll zu erschaffen (vgl. ebd.). Lerner postuliert in seinem Werk ‚The Belief in a just world‘: „a just world is one in which people „get what they deserve“. The judgement of „deserving“ is based on the outcome that someone is entitled to receive“ (Lerner, 1980, S. 11). Das Gerechtigkeitsmotiv hilft demnach bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben und der sozialen Umwelt und geht im Grundsatz davon aus, dass Menschen an

eine gerechte Welt glauben wollen (vgl. Münscher, 2017, S. 7). Auf Grundlage dieses Bedürfnisses kann die Wahrnehmung der eigenen Welt und Wirklichkeit ausschließlich subjektiv und nicht objektiv betrachtet werden (vgl. ebd.), der Grundstein dieser Forschungsarbeit bezieht sich damit auf die subjektiv motivationale Gerechtigkeitswahrnehmung von Auszubildenden (vgl. ebd.). Durch das „Motivkonstrukt“ (Schmitt, 1991, S. 37) gehen die Menschen von zwei Annahmen aus: (1) Sie wünschen sich Sicherheit und Kontrolle über das eigene Leben sowie (2) Gerechtigkeit im Leben. Die Welt funktioniert durch Regeln, diese sollten jedoch nicht nur transparent, sondern auch fair sein. Die Menschen glauben somit daran, dass zu bekommen, was ihnen zusteht und im Umkehrschluss das zu verdienen, was sie erhalten (vgl. ebd., S. 37f.).

Das Motiv dient dabei als Ausdruck für die Organisation der eigenen Wahrnehmung und Kognition, so erschafft sich der Mensch seine „eigene Wahrheit“ unter Bezugnahme dreier Mechanismen, die der Mensch „als Events“ selber generiert, um seinen eigenen Gerechte-Welt-Glauben zu beschützen:

1. Herstellung einer kognitiven Orientierung, durch das Verfolgen von bereits gemachten Erfahrungen und bereits erlebten Situationen, also an Vergangenem sowie kulturellen und moralischen Grundsätzen, wie sie beispielsweise die Religion ermöglicht
2. Herstellung einer kognitiven Balance, durch das Austarieren von kognitiven Elementen, das heißt positiven und negativen Emotionen sowie Erfahrungen
3. Herstellung einer Verbindung zu eigenen Motivationen und Zielsetzungen, durch das Wahrnehmen von etwas Funktionalem und Essentiellem
(vgl. Lerner, 1980, S. 12ff.).

Lerner geht in seiner Theorie davon aus, dass die Beurteilung dessen, was in einer gerechten Welt als verdient angesehen wird, als Reflexion kultureller Normen gewertet werden kann. Zusätzlich ist diese Bewertung vom individuellen und kollektiven Status abhängig (vgl. Lerner, 1980, S. 15ff.), wie es z.B. die Verbindung zwischen Lehrern und Schülern aufzeigen kann. So besitzen jede soziale Einheit und Gruppe, eigene Regeln und Vorgaben des Zusammenlebens. Diese Erwartungen zeigen, von wem was erwartet wird und wer von jemand anderem was erwarten kann. Diese grundlegenden Vorgaben sind kulturell geprägt und an Erwartungen zur Bewertung ungerechter Behandlungen gekoppelt (vgl. ebd.). Eine spezielle Verbindung haben

Persönlichkeitsbezogene Basis: Grundlagen der Gerechtigkeitsmotivtheorie und Einteilung der Dimensionen des Gerechte-Welt-Glaubens

z.B. Lehrer und Schüler. So geschehen oftmals Situationen oder Interaktionen, in welchen Schüler z.B. davon ausgehen, dass sie weniger bekommen, als sie verdient haben. Im Schulkontext kann auch der Status von Minoritäten eine Rolle in der Behandlung spielen, denn häufig erfahren diese Schüler oder Gruppen von Schülern Ungerechtigkeit, beispielsweise aufgrund ihrer nationalen Zugehörigkeit oder ihrer Hautfarbe. Dieses Ungerechtigkeitserleben ist geprägt von der Wahrnehmung negativer Vorurteile und der Meinung, dass sie weniger als die Majorität bekommen sollten oder situationsbedingt eine Bestrafung verdienen (vgl. ebd., S. 16). In Bezugnahme zum kollektiven Status zeigen besondere Gruppendynamiken das Aufwerten der Eigengruppe und Abwerten der Fremdgruppe. Lerner nimmt in diesem Zusammenhang Bezug auf Tajfel (1970), der dieses Phänomen vor allem in westlichen Kulturkreisen ausfindig gemacht hat. Im Grundsatz wird davon ausgegangen, dass die Eigengruppe mehr verdient als die Fremdgruppe (vgl. ebd., S. 17).

Der Glaube an eine gerechte Welt speist sich demnach aus den Erfahrungen der sozialen Welt. Im Entwicklungsverlauf lernen Kinder und Jugendliche mehr oder weniger, dass es Ungerechtigkeiten in der Welt gibt und auf welche Art und Weise sie damit umgehen müssen (vgl. ebd., S. 18). Das bedeutet, wenn Menschen Vor- und Nachteile im Leben begegnen, so geschieht dies aus einem bestimmten Grund. Widerfährt einer Person ein Nachteil, so wird zuerst nach eigenen Beiträgen für diese Situation gesucht. Gelingt dies nicht, erfolgt die Verteidigung des GWG auf andere Weise, wie z.B. durch die Hilfestellung für andere, notleidende, Personen. Da dieses Unterfangen meist zu aufwendig und kostspielig ist, wird der Geltungsbereich eingegrenzt, indem die betroffene Person z.B. einer „anderen Welt“ zugeordnet und von der „eigenen Welt“ abgegrenzt wird. Schlägt auch diese Strategie fehl, dann bleibt letztendlich die Möglichkeit, dem vom Glück oder Pech verfolgten Person entsprechende Charaktereigenschaften zuzuschreiben, um die Situation als verdient einzuordnen (vgl. Schmitt, 1991, 37f.).

Lerner fasst diese Strategien als rationale und nichtrationale Strategien zusammen. Erste beziehen sich auf die Akzeptanz von Ungerechtigkeit und den sensiblen Umgang mit der Realität, wozu ungerechte Erlebnisse gehören. Es wird vor allem auf die Prävention von Ungerechtigkeit und die Wiederherstellung von Ungerechtigkeit gesetzt. Dazu gehört aber auch die Akzeptanz, dass das eigene Vorgehen gegen Ungerechtigkeit und die eigenen Ressourcen im Umgang damit begrenzt sind. Letztere Strategien erfolgen als psychologische

Persönlichkeitsbezogene Basis: Grundlagen der Gerechtigkeitsmotivtheorie und Einteilung der Dimensionen des Gerechte-Welt-Glaubens

Abwehrmechanismen. Hierbei zeigen sich Techniken, die darauf ausgelegt sind, sich einer Situation zu verwehren bzw. sich zurückzuziehen, aber auch das Wahrgenommene zu reinterpreten bzw. zu assimilieren (vgl. Lerner, 1980, S. 19ff.).

Die Menschen streben also, unterschiedliche Strategien an, „um ihren ursprünglichen Gerechtigkeitsglauben beizubehalten und vor Anfeindungen und Widerlegungen zu schützen“ (Maes, 1998 b, S. 3). Somit kann der GWG auch als „eine Art Arbeitshypothese“ (Maes, 1998 b, S. 11) definiert werden, denn:

„(...) auch wenn es die in ihr hypostasierte Welt nicht gibt, sind Menschen motiviert, den Glauben daran aufrechtzuerhalten. Eine Person, die an eine gerechte Welt glaubt, wird Sorge dafür tragen, dass jeder das bekommt, was er verdient, oder annehmen, dass dies automatisch geschehe. Es liegt aber ebenso nahe, den umgekehrten Schluss zu ziehen: dass Menschen, die schon etwas bekommen haben, dies auch verdient haben, und dass Menschen, denen Schlechtes widerfährt, sich dies selbst zuzuschreiben haben oder dass ihnen ganz recht geschehe. So erklärt sich, dass der Gerechte-Welt-Glauben die Bereitschaft fördert, die Starken, Erfolgreichen zu bewundern und die Opfer und Außenseiter abzulehnen, abzuwerten, zu „verdammten“ (Maes, 1998 b., S. 11).

Der persönliche GWG (PGWG), wird als stabile personale Disposition betrachtet, welche situative Kognitionen, Verhaltensweisen, Bewältigungsstrategien und Emotionen steuert (vgl. Dalbert, 2010a, S. 74). Dalbert unterscheidet innerhalb dieses persönlichen Glaubens zwei Motivsysteme bzw. Dimensionen des Gerechtigkeitsmotivs: (1) das explizite Gerechtigkeitsmotiv, das durch das schulische Selbstkonzept repräsentiert wird und durch bewusste Äußerungen, Selbstzuschreibungen, Ziele, Werte und Normen zum Ausdruck gebracht wird und durch konkrete Aussagen zum Umgang mit Ungerechtigkeit abgebildet werden kann und (2) das implizite Gerechtigkeitsmotiv, welches unbewusst und intuitiv verläuft, sich früh entwickelt und den PGWG umfasst. An diesen Glauben gebunden sind das Vertrauen in eine persönlich gerechte Welt, das Erleben von Gerechtigkeit, das eigene gerechte Verhalten sowie positive Folgen, beispielsweise gesundheitliche, in Form des subjektiven Wohlbefindens (siehe Kapitel 6.3.1) (vgl. Dalbert, 2010b, S. 12f.).

Neben dem persönlichen, spielt auch der AGWG eine zentrale Rolle in der Gerechtigkeitsforschung. Während der PGWG eine Ermittlung der Tendenz zulässt, inwieweit die Person selbst gerecht behandelt wird, ermöglicht die Betrachtung des AGWG den Glauben des Menschen, dass die Menschen im Allgemeinen gerecht behandelt werden. Auch wenn sich die beiden Konstrukte überschneiden, sagen sie dennoch etwas Unterschiedliches aus:

Menschen glauben stärker an eine persönlich gerechte als an eine allgemeine gerechte Welt. Des Weiteren kann die Ausprägung der jeweiligen Gerechtigkeitsdimension Zusammenhänge in unterschiedlichen Bereichen erklären. Der PGWG kann vor allem das subjektive Wohlbefinden, der AGWG hingegen abwertende soziale Einstellungen erklären (vgl. ebd., S. 4).

Auch wenn die Stärke beider Dimensionen des GWG abnimmt, dies kann durch die kognitive Entwicklung sowie (Un-)Gerechtigkeitserfahrungen erklärt werden, so zeigt sich der PGWG auch nach Abkopplung des AGWG als stabile persönliche Disposition (vgl. Dalbert, 2013, S. 39). „Je stärker [also] der [AGWG] abnimmt, desto weniger scheint der [PGWG] zurückzugehen, was so interpretiert werden kann, dass die allgemeine Dimension durch die persönliche Dimension kompensiert wird“ (Dalbert, 2000 in Dalbert, 2013, S. 39). Nachdem es zu einer Reduzierung der Stärke des AGWG kommt, wird die Stärke des PGWG jedoch weiterhin aufrechterhalten und zugunsten „der stärkeren Aufrechterhaltung des persönlichen Glaubens (...) abgespalten“ (Dalbert & Radant, 2004 in Dalbert, 2013, S. 24). Auch wenn in der Phase der Adoleszenz der GWG abnimmt, steigt dieser im frühen Erwachsenenalter wieder an und ermöglicht dadurch in Personen des persönlichen Nahbereichs zu vertrauen und eigene Ziele zu verfolgen (vgl. ebd., S. 24f.).

Die (theoretische) Basis für den SGWG bietet jedoch der PGWG. Auf der Grundlage dessen wurden diverse bereichsspezifische Instrumente¹¹ zur Erfassung des SGWG entwickelt, wodurch eine Kopplung zwischen PGWG und SGWG besteht. Wird das schulische Setting thematisiert, kann der SGWG als eine Art „Unterkategorie des PGWG“ geltend gemacht werden und so das Vertrauen, Erleben und Verhalten innerhalb der schulischen Umwelt erforscht werden¹² (vgl. Maes, 1998, S. 80ff.).

¹¹ Instrument zur Erfassung von Facetten des schulspezifischen GWG für Schülerinnen und Schüler von Maes (1992): Fragebogen „Geht es in der Schule gerecht zu?“ (Beispielhafte Inhalte: „Geht es in der Schule gerecht zu?“, „Glaube an eine gerechte Schulwelt“, „Glaube an eine ungerechte Schulwelt“, „Erfolg und Charakter“, „Glaube an ultimative und immanente Schulgerechtigkeit“, „Ungerechtigkeit durch falsche Belohnungen und Bestrafungen“ (vgl. Maes, 1998, S. 80).

¹² Im Folgenden wird nun ausschließlich der schulspezifische GWG und dessen Ausprägung erwähnt. Er wird im schulischen Setting synonym zum persönlichen GWG eingesetzt. Sollten beispielsweise empirische Befundlagen, wie sie im Folgenden präsentiert werden, sich jedoch primär auf den persönlichen GWG beziehen, so wird dieser auch namentlich ausgewiesen.

Persönlichkeitsbezogene Basis: Grundlagen der Gerechtigkeitsmotivtheorie und Einteilung der Dimensionen des Gerechte-Welt-Glaubens

In der vorliegenden Forschungsarbeit werden die Dimensionen des Gerechtigkeitsmotivs, durch die Abbildung des AGWG, SGWG und des schulischen Selbstkonzeptes zur Erklärung folgender Forschungsinhalte herangezogen:

Zur Beschreibung schulischer Prozesse kann der PGWG, in Form des SGWG (implizites Gerechtigkeitsmotiv) als Erklärung für das schulische Vertrauen, Erleben, Verhalten und Bewältigen der schulischen Umwelt herangezogen werden und daraus resultierende schulische Auswirkungen, wie das persönliche Wohlbefinden, abgeleitet werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 39). An das explizite Gerechtigkeitsmotiv anheftend, wird das schulische Selbstkonzept zur Erklärung von Ausprägungen des Selbstvertrauens (vgl. ebd., S. 39) hinsichtlich eigener schulischer Kompetenzen herangezogen, die im Vertrauen von schulischen und beruflichen Chancen und Plänen münden. Dieser Bereich beinhaltet den Schwerpunkt der vorliegenden Forschungsarbeit.

Im Gegensatz dazu wird der AGWG integriert, um zu untersuchen, inwieweit Menschen davon ausgehen, dass es in der Welt im Allgemeinen gerecht zugeht und im „im Großen und Ganzen Gerechtigkeit vorherrscht“ (Dalbert, 2013, S. 24). Der AGWG kann als Erklärung für kulturelle Unterschiede in der Ausprägung des Glaubens an eine im Allgemeinen gerechte Welt herangezogen werden. Außerdem können durch diesen, sozialpsychologische Prozesse besser erklärt und empirisch begründet werden. Hierzu zählen z.B. das Erleben von Vorurteilen, Diskriminierungen (Opferseite), aber auch die menschenbezogene Fremdenfeindlichkeit (Täterperspektive) sowie weitere gruppenspezifische Prozesse und Unterschiede zwischen kulturellen Gruppen, die z.B. durch Aufwertungen der Eigengruppe und Abwertungen der Fremdgruppe sichtbar werden. Grundlage hierfür sind neben der ethnischen Nationalität, die nationale Identität und empfundene Gruppenzugehörigkeit. Der AGWG wird in dieser Arbeit sowohl für individuelle als auch für kollektive Aussagen herangezogen, die sich auf sozialpsychologische Prozesse beziehen. Neben Aussagen, die sich auf die Welt, Menschen und Gruppen im Allgemeinen beziehen, werden zum AGWG auch Aussagen hinzugezogen, die im schulischen Kontext genannt und den Fokus auf Schüler und Schülergruppen legen.

2. Individueller Aufbau der Schülerpersönlichkeit: Dimensionen des Gerechte-Welt-Glauben und schulisches Selbstkonzept

Als Persönlichkeit wird die Komplexität und Menge an individuellen psychischen Eigenschaften verstanden, die charakteristische Verhaltensweisen in verschiedenen Situationen, über einen längeren Zeitraum, folgen lassen (vgl. Gerrig, 2015, S. 506). Die Menschen zeigen also in dem, was sie tun, ein Muster. Dieses beinhaltet verschiedene Merkmale, wie die subjektiven Gefühle, das Temperament, den Intellekt sowie die Art und Weise, wie diese Personen kommunizieren, handeln und sich bewegen und somit ihre subjektiven Gewohnheiten zeigen (vgl. Roth, 2008, S. 15). Jeder Mensch zeigt dabei unendlich viele Persönlichkeitseigenschaften. Diese können in Fähigkeitsvariablen (z.B. Intelligenz und Konzentrationsfähigkeit) und charakterbildende Eigenschaften, die das Wesen der Person beschreiben (z.B. Kontaktfreudigkeit), unterteilt werden (vgl. Fechtenhauer, 2018, S. 168). Pervin definiert die Persönlichkeit „als Charakteristika einer Person, welche die Grundlage der konstanten Muster des Fühlens, Denkens und Verhaltens ausmachen“ (Pervin, 2000, S. 24). Diese Charakteristika des Menschen, formen das Individuum und lassen es unvergleichlich (vgl. ebd., S. 25) und einzigartig (vgl. Fechtenhauer, 2018, S. 167) werden. Die Persönlichkeitsmuster sind mehr oder weniger stabil und können sich verändern (vgl. Pervin, 2000, S.26). Allport (1970) erlebt die Persönlichkeit deswegen als „dynamische Organisation derjenigen Systeme im Individuum, die sein charakteristisches Verhalten und Denken determinieren“ (Allport in Simon, 2007, S. 21). Für ihn ist die Persönlichkeit „das organisierte Aggregat psychologischer Prozesse und Zustände, die zu dem Individuum gehören“ [und demnach] „ein einheitliches, aus der Erfahrung aufgebautes Schema, eine Organisation konsistenter Werte“ (Allport, 1970, S. 26) darstellt. Dadurch kann festgehalten werden, dass die Persönlichkeit des Menschen entwickelbar ist und einem ständigen, persönlichen Entwicklungsprozess unterliegt. Die Persönlichkeitsentwicklung umfasst die Anpassungsprozesse des Individuums an die Umwelt, sodass diese Entwicklung als lebenslanger und dynamischer Reifungsprozess verstanden werden kann (vgl. Simon, 2007, S. 23).

Die Schülerpersönlichkeit wird in diesem Zusammenhang als Wechselspiel aus Persönlichkeitsentwicklung und Schulfaktoren verstanden (vgl. Donat et al., 2017, S. 167), wobei sich die Schülerpersönlichkeit nicht von der Persönlichkeit der Jugendlichen unterscheidet (vgl. Dalbert & Stöber, 2008, S. 905). Bedeutende und in diesem Zusammenhang zu erforschende Persönlichkeitsfaktoren, die im Zusammenhang mit Schulfaktoren analysiert werden, sind emotional-motivationale Persönlichkeitsdimensionen. Diese werden primär durch den SGWG sowie kognitiv-evaluativen Faktoren, die u.a. das schulische Selbstkonzept der Schüler abgebildet werden können (vgl. Donat et al., 2017, S. 167).

So kann der SGWG¹³ als individuelle Persönlichkeitsdimension verstanden werden, welcher schulische Prozesse erklären und moderieren kann. Die Stärke und Ausprägung dieser Dimension ist variabel und kann sich zwischen Schülern unterscheiden (vgl. ebd., S. 169). Die in der Persönlichkeit integrierten oder folgenden Vorstellungen der Schüler über sich selbst und das eigene Wissen können durch das schulische Selbstkonzept und Aussagen wie, „Ich bin ein guter Schüler“, und dem untergeordneten fächerbezogenen Selbstkonzept erfasst werden. Diese schülerbezogenen Aussagen enthalten sowohl affektive Selbstbeschreibungen, also „Ich mag Anatomie“ und evaluativ-vergleichenden Aussagen „Ich bin gut in Anatomie“ (vgl. ebd., S. 177). Die Betrachtung von sozialen Einstellungen und die Bedeutung der Gruppenzugehörigkeit von Schülern kann hingegen durch den AGWG erklärt werden.

Beide Persönlichkeitsdimensionen wirken sich nachweislich auf das schulische Erleben und Verhalten aus und zeigen sich in Form von schulischen Auswirkungen und dem schulischen Output als Einflussgrößen auf schulische Leistungen und den Schulerfolg¹⁴ (vgl. ebd., S. 172 und S. 180).

¹³ Der SGWG stellt auf der Basis des PGWG die Grundlage für diese Forschungsarbeit dar.

¹⁴ Empirische Befunde können hierzu vertieft nachgelesen werden: Beziehung zwischen dem SGWG und dem Erleben (Kapitel 3.2.1.2 und 3.2.1.4), Verbindungen zwischen SGWG und dem Verhalten (Kapiteln 4.3.2 und 4.3.4), Verbindung zu Bewältigungsformen (Kapitel 5.3) und schulischen Auswirkungen (Kapitel 6.3). Neben dem SGWG wird auch, wenn passend, das schulische Selbstkonzept und oder der AGWG integriert.

2.1 Die Vertrauensfunktion des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens

Das Vertrauen von Auszubildenden kann besonders durch das interpersonale Vertrauen und das Vertrauen in sich selbst beschrieben werden. Ersteres bezieht sich auf die Beziehungen und Interaktionen zu Personen im persönlichen Nahbereich, während sich zweiteres auf das eigene Selbstvertrauen bezieht (vgl. Oliveras, 2022, S. 108). Die Vertrauensfunktion beinhaltet die Überzeugung an eine gerechte und funktionierende Welt (vgl. Münscher, 2017, S. 9), die durch den PGWG abgebildet werden kann und die Ausprägung des Gerechtigkeitsmotivs umfasst (vgl. Peter et. al., 2013, S. 24). Die „Profilstruktur des Gerechtigkeitsmotivs“ zeigt sich im basalen kognitiven Schema (Münscher, 2017, S. 46), welches durch die Vertrauensfunktion des Menschen gekennzeichnet wird. Die Überzeugung des Menschen in Gerechtigkeit zu vertrauen, bildet damit die Basis des Gerechtigkeitsmotivs und nimmt im Hinblick auf das weitere menschliche Erleben und Verhalten eine Moderatorenstellung ein (vgl. ebd., S. 47). Dalbert versteht den Glauben an eine gerechte Welt „als Indikator eines inter-individuell variierenden impliziten Gerechtigkeitsmotivs, also eines Strebens nach Gerechtigkeit, welches außerhalb des subjektiven Bewusstseins operiert“ (Dalbert & Radant, 2017, S. 168). Es handelt sich damit um ein „implizites Gerechtigkeitsmotiv“ (ebd.), welches unbewusst und intuitiv Verhaltensweisen auslöst, die sich auf gerechtigkeitsbezogenes Handeln beziehen (vgl. ebd., S. 169). Wenn Menschen persönlich und privat von Situationen betroffen sind, dann moderiert der GWG, als ein tief im Inneren des Menschen liegendes Motiv mit dem Glauben an das gerechte Geschehen, das eigene Erleben und Verhalten. Der Glaube wird als tief verwurzelte Grundüberzeugung gedeutet, die mit der menschlichen kognitiven Struktur verbunden ist und damit die Funktionsfähigkeit des Menschen ermöglicht und das Überleben sichert (vgl. Maes & Kals, 2001, S. 2). Menschen mit einem starken GWG

„sind davon überzeugt, dass gute Dinge guten Menschen und schlechte Dinge, schlechten Menschen passieren. Da Menschen an sich selbst als gute Menschen denken, darf angenommen werden, dass der [GWG] mit einem positiven Blick auf die Zukunft einhergeht“ (Dalbert, 2010b, S. 5).

So wollen sie in alltägliche Situationen vertrauen, um damit hoffnungsvoll und selbstbewusst in die Zukunft blicken und in diese investieren zu können (vgl. Lerner, 1980, S. 14). Aktiviert, geprägt und ausgebaut wird die Vertrauensfunktion durch Situationen, die als gerecht erlebt

und eingestuft werden. Folglich kommt es zu einer Stärkung des GWG, wodurch der Wahrnehmungsprozess startet und mit der Einstufung einer gerechten Situation endet (vgl. Münscher, 2017, S. 54). Durch diese Erläuterungen wird angenommen, dass die Vertrauensüberzeugung die Grundlage der menschlichen Weltvorstellung einnimmt (vgl. Maes, 1998 a, S. 1) und den „Umgang mit Ungerechtigkeit moderiert“ (Münscher, 2017, S. 53). Es wird angenommen, dass es sich beim GWG um eine „modifizierende Disposition“ handelt, die durch als gerecht wahrgenommene Erfahrungen also gestärkt oder geschwächt wird (vgl. Dalbert, 2010, S. 3). Sollten Menschen hingegen Ungerechtigkeiten erleben, wird der eigene Glaube geschwächt und es wird versucht, die eigenen Überzeugungen durch verschiedene Strategien und Handlungen zu verteidigen bzw. wiederherzustellen (vgl. Maes & Kals, 2001, S. 2). „So wird die Aufrechterhaltung der Gerechte-Welt-Annahme zum Motiv menschlicher Wahrnehmungen und Handlungen“ (Maes & Kals, 2001, S. 2) und durch die individuelle Stärke des GWG geformt (vgl. ebd. S. 3).¹⁵

2.2 Empirische Befundlage zur Vertrauensfunktion des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens

Menschen mit einem stark ausgeprägten PGWG, vertrauen¹⁶ auf Gerechtigkeit, so sind sie weniger misstrauisch (Zuckerman & Gerbasi, 1977) und glauben an eine gerechte Behandlung durch andere (vgl. Zuckerman & Gerbasi, 1977, S. 356ff.). Auf den Schulkontext übertragen, konnten Studien den Zusammenhang zwischen der Ausprägung des SGWG und dem Vertrauen in Leistungssituationen und Prüfungen ermitteln. In Folge dessen können diese Schüler gelassener mit Prüfungen umgehen und bessere schulische Leistungen erreichen als Schüler mit einem geringen SGWG. Die Ergebnisse von Tomaka & Blascovich (1994), Dalbert & Stoeber (2005) und Peter et al. (2012) belegen diese Annahmen und bestätigen, dass ein stark ausgeprägter SGWG mit guten Schulnoten zusammenhing (Tomaka & Blascovich, 1994, S.

¹⁵ Verbindung zum situativen Aufbau, zum Erleben und Verhalten von Auszubildenden. Die Vertrauensfunktion zeigt sich als persönlichkeitsbezogene Basis des folgenden Erlebens, Verhaltens und der Bewältigung von schulischen Situationen (siehe Kapitel 3,4 und 5).

¹⁶ Als Gegenteil von Vertrauen wird in dieser Forschungsarbeit das Misstrauen gedeutet. Diese Anschauung findet auch im eigenen Codesystem seine Anwendung (siehe Anhang).

732ff.; Dalbert & Stöber, 2005, S. 123 und 128ff.; Peter et al., 2012, S. 61f.). Bessere schulische Leistungen resultieren auch aufgrund dessen, dass ein ausgeprägter SGWG mit einer höheren selbst-beurteilten Arbeitsleistung einhergeht (vgl. Otto & Schmidt, 2007, S. 235ff.).

Ein starker SGWG geht außerdem mit einem geringen Gefühl von Bedrohungen (z.B. durch Lehrer) einher, sodass sich die Schüler weniger bedroht und mehr von Prüfungssituationen und der Bewältigung von Aufgaben herausgefordert fühlen. Die Schüler erleben weniger Stress in Leistungssituationen und erreichen dadurch bessere schulische Leistungen (vgl. Bierhoff, 1998, S. 26 und 30ff.). Es kann davon ausgegangen werden, dass der PGWG als „Pufferfunktion“ gegen Stress wirkt und Menschen mit einem starken PGWG günstigere Copingstrategien besitzen, um z.B. mit Stress in Prüfungssituationen umgehen zu können als Menschen mit einem schwachen PGWG ¹⁷(vgl. Dalbert, 2010a, S. 119f.). Tomaka & Blascovich (1994) bestätigen den Zusammenhang zwischen einem ausgeprägten SGWG und der reduzierten Angst durch erlebte Bedrohungen vor und nach Prüfungen, was schulische Leistungen verbessern ließ. Sie belegen, dass ein starker SGWG mit guten schulischen Leistungen einhergeht und in einem engen Zusammenhang mit den eigenen Fähigkeiten und Bemühungen steht, denn das Erreichen eines schlechten Ergebnisses, wäre bei dieser Anstrengung, ungerecht gewesen (vgl. Tomaka & Blascovich, 1994, S. 735f.).

Es wird davon ausgegangen, dass diese Schüler zukunftsorientiert denken und agieren, da sie darauf vertrauen, auch in Zukunft gerecht behandelt zu werden (Dalbert, 2010a, S. 102). Brown (1986) ermittelte, dass Menschen mit einer starken Ausprägung des SGWG, davon ausgehen, dass guten Menschen gute Dinge und schlechten Menschen schlechte Dinge widerfahren, sie selbst gehen davon aus, gute Menschen zu sein. Der SGWG beeinflusst in diesem Zusammenhang die eigenen Zukunftsperspektiven und auf eine positive Art und Weise eine optimistische Haltung (vgl. Brown, 1986, S. 353). Auch wenn Menschen Ungerechtigkeit erleben, zeigt sich die Vertrauensfunktion als stabile Komponente des SGWG (vgl. Lambert et al., 1999, S. 643). Die Stärke des PGWG ermöglicht den Menschen, daran zu glauben, in der Zukunft das zu erhalten, was ihnen zusteht. Ein Streben nach Zielen steht im Vordergrund der eigenen Handlungen und damit auch die zukunftsorientierten Investitionen. Die Ausprägung des PGWG moderiert den Glauben an eine gerechte Bewertung und Behandlung in der Zukunft,

¹⁷ Weitere Angaben zum Zusammenhang zwischen der Ausprägung des GWG und Stress bzw. Copingstrategien kann im Kapitel 5.3 nachgelesen werden.

die auf eigenen Investitionen beruht. Für den Übergang ins Berufsleben konnten Dette et al. (2004) zeigen, dass auch Auszubildende mit einem starken PGWG daran glauben, dass sie ihre persönlichen Ziele in der Zukunft erreichen werden (vgl. Dette et al., 2004, S. 236ff.). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Menschen mit einem gering ausgeprägten PGWG weniger vertrauen und weniger in die Zukunft investieren, da sie ihnen unklar erscheint. Diese Ergebnisse belegten auch Zuckerman (1975) und Hafer (2000) (vgl. Zuckerman, 1975, S. 972ff.; vgl. Hafer, 2000, S. 306f. und 310f.).

2.3 Das schulische Selbstkonzept

Der Begründer der pädagogisch-psychologischen Selbstkonzeptforschung, William James, bezieht sich in seinen Arbeiten auf die Differenzierung des Selbstkonzeptes. Dabei unterscheidet er zwischen dem Betrachter „I“ und dem Betrachteten „Me“. James definiert das „I“ als Person selbst, welches denkt und handelt. Das „me“ hingegen wird als Betrachtung der eigenen Person festgelegt, in welcher das Selbstkonzept integriert wird und selbstbezogenes Denken, Wissen und Empfinden eingeschlossen sind. Dabei wird das „me“ vor allem durch den sozialen Kontext geformt und beinhaltet das Wissen über Eigenschaften, Fähigkeiten und Einstellungen (spirituelles Selbst). Hierzu gehören die für die Forschungsarbeit bedeutenden Inhalte des fähigkeitsbezogenen Selbstkonzeptes sowie schulbezogene Interessen (vgl. Möller & Trautwein, 2020, S. 189).

Trauthmann definiert das Selbstkonzept als „Repräsentation und Bewertung der eigenen Person“ (Trauthmann, 2018, S. 325), die sich in einem sogenannten „Selbstkonzept-Raum“ abspielt und den Zeit-, Realitäts- und Bewertungsaspekt integriert. So beschreibt Greve (2000), dass sich das Selbstkonzept in vergangene (retrospektive), gegenwärtige (aktuelle) und zukunftsbezogene (prospektive) Selbst-Beschreibungen unterteilen lässt. Sie können verschiedene Realitätsaspekte beinhalten, das heißt Aspekte vereinen, wie eine Person sich selber sieht und beschreibt: realistisch, möglich, ideal, gesollt oder gefürchtet. In den Bewertungen über das eigene Selbst formuliert die Person eigene Selbstvariablen beschreibend (deskriptiv) oder bewertend (evaluativ) (vgl. Greve, 2000, S. 18ff.). Thagard und Wood (2005) entwickelten für diese Selbst-Variablen Hauptfunktionen und ordnen diese in drei

unterschiedliche Bereiche ein: Repräsentieren (wie sehen sich Personen und repräsentieren sich selbst gegenüber anderen), Effektieren (wie motivieren oder demotivieren Personen sich selbst) und Verändern (wie verändern und entwickeln sich Personen über die Lebensspanne hinweg) (vgl. Trauthwein, 2018, S. 327ff.). Baumeister (1998) erweitert die drei Funktionsbereiche um drei weitere Merkmale, die das Selbstkonzept beschreiben: reflexiv (die Reflexion fördert die selbstbezogene Identität), interpersonal (durch die Rückmeldung anderer und den eigenen Umgang mit diesem Feedback entwickelt sich die Selbstbewertungsfunktion), exekutiv (Ziele- und Pläne werden formuliert und das Handeln danach ausgelegt). Im Prozess entwickeln sich die Selbst-Variablen, vor allem das dynamische Selbst, welches situativ aktiviert wird und das eigene Erleben und Verhalten reguliert (vgl. ebd., S. 329).

Für die vorliegende Forschungsarbeit werden primär explizite Selbstkonzepte erfasst, welche die Persönlichkeit abbilden und sich auf typische und reflektierte Prozesse beziehen, z.B. auf welche Art und Weise der Mensch die Welt wahrnimmt oder welche subjektiven Präferenzen bestehen (vgl. ebd., S. 329f.). Diese Selbstkonzepte werden wiederum durch das explizite Gerechtigkeitsmotiv gesteuert und umfassen die Ziele, Werte und Normen des Schülers sowie bewusste Selbstbeschreibungen der eigenen Person. Zusätzlich können motivational geprägte Selbstkonzepte eigene Entscheidungen vorhersagen (vgl. Kahileh, 2010, S. 18). Aufgrund dessen kann das explizite Selbstkonzept, z.B. durch Interviews, erforscht werden (vgl. Trauthmann, 2018, 329f.).

Die pädagogisch-psychologische Forschung definiert das Selbstkonzept als „die mentale Repräsentation der eigenen Person (...). Selbstkonzepte sind Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, die die eigene Person betreffen“ (Möller & Trautwein, 2009, S. 180), wohingegen bereichsspezifische Selbstkonzepte sich auf „Selbstbeschreibungen in einem bestimmten Bereich (z.B. schulbezogenes Selbstkonzept)“ beziehen (Möller & Trautwein, 2009, S. 180). Das Shavelson-Modell (1976) umfasst durch ein multidimensionales und bedingt hierarchisches Modell das allgemeine Selbstkonzept, welches sich in das schulische und nicht-schulische Selbstkonzept unterteilt. Das durch Marsh, Byrne und Shavelson (1988) weiterentwickelte und adaptierte Modell sieht vor, dass das schulische Selbstkonzept in das fächerorientierte Selbstkonzept, welches als mathematisches Selbstkonzept bezeichnet wird, und das verbale Selbstkonzept unterteilt werden sollte. So beziehen sich die individuellen Einschätzungen des fächerorientierten Selbstkonzeptes auf die subjektiven Einschätzungen,

also Stärken und Schwächen, innerhalb einzelner Fächer, wie beispielsweise Mathematik, Physik und Biologie. Das verbale Selbstkonzept stellt u.a. die sprachlichen Einschätzungen zum muttersprachlichen Unterrichtsfach, Fächern mit fremdsprachlichem Hintergrund sowie Fächer wie Geografie und Geschichte in den Fokus. Aus diesen Einschätzungen folgen zusätzlich Bewertungen zum eigenen Verhalten in speziellen schulischen Situationen (vgl. ebd., S. 182). Das nicht-schulische Selbstkonzept bezieht sich, neben dem emotionalen und physischen Selbstkonzept, auf das soziale Selbstkonzept, das heißt auf Beziehungen zu Peers, Lehrern, der Familie, besonders den Eltern, und anderen Bezugspersonen. Dieses Konzept basiert auf den Erfahrungen und Ereignissen der sozialen Umwelt, welches die Schüler durch verschiedene schulische Situationen erleben und prägen (vgl. Woolfolk, 2014, S. 99).

Exkurs: Kultur, schulisches und sprachliches Selbstkonzept

Schulisches Selbstkonzept

Zwischen dem kulturellen Hintergrund und dem schulischen Selbstkonzept besteht eine wechselseitig beeinflussende und damit dynamische Wirkung (vgl. Kühnen & Haberstroh, 2021, S. 123).

„Einerseits beeinflusst der kulturelle Hintergrund das individuelle Verständnis der eigenen Person. Andererseits verhalten Personen sich in Abhängigkeit ihres Selbstkonzeptes unterschiedlich, was wiederum auf soziale Kontexte und letztendlich auf die Kultur zurückwirkt“ (Kühnen & Haberstroh, 2021, S. 123).

Die Ausprägung des Selbstkonzeptes wird durch kulturelle Unterschiede determiniert, diese spiegeln das (emotionale) Erleben wider und moderieren den Umgang mit Stress (vgl. ebd.)¹⁸. Geprägt wird das schulische Selbstkonzept durch die (kulturelle) Sozialisation, die Erziehung der Eltern und auch durch die Erfahrungen in der Sozialisationsinstanz Schule. Nachdem diese kulturellen Werte generationsübergreifend weitergegeben werden, implizieren die Werte Ansichten und Einstellungen, wie eine Person sein soll, nachdem sich das Verhalten in der Vergangenheit als profitabel erwiesen hat¹⁹. Im Entwicklungsverlauf bildet sich dann das Selbst

¹⁸ Der Exkurs „Kultur und Stressbewältigung“ kann im Kapitel 5.2 nachgelesen werden.

¹⁹ An dieser Stelle lässt sich der Verweis zu den theoretischen Ausführungen zum AGWG anstellen (siehe Kapitel 2). Es ist davon auszugehen, dass sowohl die Ausprägung des (schulischen) Selbstkonzeptes als auch die des AGWG kulturell determiniert wird. Jedoch ist in diesem Zusammenhang die zeitliche Dimension der Vergangenheit und der individuelle Indikator des Bildungsstatus zu beachten. Je nach Höhe des Bildungsstatus wird die Ausprägung des AGWG und auch des schulischen Selbstkonzeptes sichtbar.

und auch das Selbstkonzept, sodass folgend das eigene Denken, Erleben, Handeln und Bewältigen dadurch geprägt wird. Jedoch wird ein Prozess oder eine Interaktion erst relevant, sobald es für das eigene Selbst von Bedeutung ist.

Bezüglich der Differenzierung von (kulturell geprägten) Selbstkonzepten kann zwischen independenten und interdependenten Selbstkonzepten unterschieden werden, die sich im ersten Fall auf individualistische und im zweiten Fall auf kollektivistische Kulturen beziehen.

Independente Sichtweisen beziehen sich auf höchst individuelle Einstellungen, Sichtweisen, Werte, Motive und Ziele einer Person. Die individuellen Denk-, Erlebens- und Verhaltensstrukturen grenzen sich von anderen Menschen ab, sodass es zu einer starken Unterscheidung zwischen dem eigenen Selbst und Anderen kommt. So spielen vorrangig Personen und Beziehungen des eigenen Nahbereichs eine bedeutende Rolle und weniger die Einteilung in Eigen- und Fremdgruppe. Äußerungen der Personen aus individualistischen Kulturen sind stabil und können kontextübergreifend generiert werden (vgl. ebd., S. 126).

Menschen, die ein interdependentes Selbstkonzept besitzen, beziehen sich vorrangig auf die Beziehung zu anderen Personen, die Gemeinschaft und die Gruppenzugehörigkeit. Der Austausch mit nahestehenden Personen, löst eine starke Gruppenzugehörigkeit aus, wodurch zunehmend auch das eigene Selbstkonzept definiert wird. Die Bindung an die Eigengruppe steht somit im Fokus des eigenen Selbstkonzeptes, was zu einer stärkeren Eingruppierung in Eigen- und Fremdgruppe und unterschiedliche Regelauslegungen für Mitglieder der Eigen- vs. der Fremdgruppe führt. Das Selbst zeigt sich aufgrund dessen im sozialen Austausch mit Mitgliedern der Eigengruppe flexibel und dynamisch. Es kann sich situativ anpassen, um eine Harmonie bzw. einen Konsens in der Gruppe herzustellen (vgl. ebd., S. 127). „Interdependenten Selbstkonstrukte sind daher nicht allein sozial, sie sind auch stärker kontextgebunden“ (Rhee et al., 1995 in Kühnen & Haberstroh, 2021, S. 127). In diesem Zusammenhang geht es in individualistischen Kulturen primär um das eigene Selbst und die Selbstdarstellung, während Menschen aus kollektivistischen Kulturen auch die Repräsentation anderer Gruppenmitglieder im Blick haben (vgl. ebd., S. 127f.).

Das Selbstkonzept kann sich im Kontext der Kultur sowohl auf die ethnische Zugehörigkeit, also die nationale Identität, aber auch auf die soziale Schicht, also den Bildungsstatus, beziehen und dementsprechend variieren (vgl. ebd., S. 125f.). So kann es auch innerhalb einer Kultur,

z.B. aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit, Unterschiede geben, die sich auf die soziale Schicht beziehen. Der Bildungsstatus kann dann als moderierender Indikator fungieren und dazu führen, dass die kulturelle Ausrichtung dahingehend variiert, dass beispielsweise Schüler mit Migrationshintergrund aus kollektivistischen Kulturen mit einem hohen Bildungsstatus eine Ausprägung des Selbstkonzeptes entwickeln, welche eher typisch für Schüler aus individualistischen Kulturen ist. Das heißt „mit steigender sozialer Schichtzugehörigkeit steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass Personen eher independente Selbstkonzepte entwickeln“ (Stephens et al., 2012 in Kühnen & Haberstroh, 2021, 128).

Sprachliches Selbstkonzept

Die Einschätzungen der eigenen Sprache bzw. der Sprachkompetenzen lassen sich dem sprachlichen Selbstkonzept, einer Unterkategorie des schulischen Selbstkonzeptes, zuordnen. Dieses Konzept beinhaltet oftmals, vor allem für mehrsprachige Schüler, negative schulische Einschätzungen, die sie aufgrund einer bestehenden Zweisprachigkeit, dem Nutzen der Familiensprache und Sprache des Aufnahmelandes, den Akzenten und mangelnden Deutschkenntnissen erhalten und dadurch schlechtere Schulleistungen folgen (vgl. Camber & Hawlik, 2022, S. 1f.). Krumm (2009, 2011) geht in diesem Zusammenhang der Verbindung zwischen Mehrsprachigkeit, dem sprachlichen Selbstkonzept und der Identitätsentwicklung von Migranten nach. In den Forschungsarbeiten wird einem emotionalen Ansatz nachgegangen, der „die Bedeutung von Sprachen für das eigene Zugehörigkeits- und Selbstwertgefühl oder für dessen Bedrohung“ (Krumm, 2011, S. 56) analysiert. Krumm verbindet mit der Sprache die Identitätsentwicklung, die „auch Auswirkungen auf die Selbsteinschätzung, die Bildungsaspiration und die Familiensolidarität hat“ (Krumm, 2009, S. 233).

2.4 Empirische Befundlage zum schulischen Selbstkonzept

Die Erforschung des Personenmerkmals Selbstkonzept in der bereichsspezifischen Ausprägung des ‚schulischen Selbstkonzeptes‘ ermöglicht Aussagen über das schulische Erleben und Verhalten erklären zu können. Dabei beinhaltet die vorliegende Forschungsarbeit primär die Verbindung zwischen schulischem Selbstkonzept und damit verbundenen Stressbewältigungsstrategien, welche durch den Bildungserfolg dargestellt werden.

Empirisch bestätigt ist die Annahme, dass ein ausgeprägtes Selbstkonzept sich positiv auf Lernprozesse, Leistungen und den Bildungserfolg auswirkt (vgl. Möller & Trautwein, 2009, S. 197). Aktuell ist die Forschung unterschiedlicher Auffassung darüber, inwieweit es sinnvoll ist, das schulische Selbstkonzept in eine kognitiv-evaluative („Ich bin gut in Anatomie“) und eine affektive Komponente („Ich mag Anatomie“) zu unterteilen. Auf der einen Seite existieren Meinungen darüber, dass nur eine Kombination aus beiden Komponenten das Selbstkonzept umfassend abbilden kann. Auf der anderen Seite wird ausschließlich Bezug auf die kognitiv-evaluative Komponente genommen, da der Affekt dem Bereich des Interesses und der Motivation zugeschrieben wird (vgl. Möller & Trautwein, 2009, S. 190). Dies bestätigen auch die Annahmen von Dalbert, welche schreibt, „nur die evaluative Dimension charakterisiert allerdings das Fähigkeitsselbstkonzept im engeren Sinne“ (Dalbert, 2013, S. 62).

In der Studie von Kahileh et al. (2013)²⁰ belegte das Forscherteam einen positiven Zusammenhang zwischen dem PGWG und dem schulischen Selbstkonzept. Es ist davon auszugehen, dass das schulische Selbstkonzept besonders in der Phase der Adoleszenz eine bedeutende Rolle spielt und positive Effekte hinsichtlich schulischer Leistungen abgebildet werden können. Sie belegten die Zusammenhänge zwischen dem PGWG und der Lehrerungerechtigkeit, moderiert über die Ausprägung des schulischen Selbstkonzept und in Folge dessen auch mit dem Bildungserfolg sowie einer negativen Korrelation zur Arbeitsvermeidung (vgl. Kahileh et al., 2013, S. 67). Die Autoren schreiben, dass Schüler mit einem ausgeprägten PGWG an sich selbst glauben, bessere Schüler sind und sich neues Wissen aneignen wollen. Sie wollen neue Fertigkeiten lernen und ihr Können unter Beweis stellen.

²⁰ Die Studie von Kahileh et al. (2013) kann auch im Zusammenhang mit Lern- und Leistungsemotionen sowie dem Bildungserfolg im Kapitel 6.2.1 nachgelesen werden.

Aufgrund dessen erreichen sie bessere Leistungen. Der PGWG vermittelt somit einen positiven Effekt zwischen dem schulischen Selbstkonzept und den schulischen Leistungen (vgl. Kahileh et al., 2013, S. 68).

Wenn es um die Variablen Selbstkonzept und Leistung geht, kann auch die Studie von Wylie (1979) einen positiven Zusammenhang verzeichnen, der u.a. durch den Skill-Development-Ansatz beschrieben werden kann (vgl. Wylie, 1979, S. 7ff.). Dieser geht davon aus, dass das schulische Selbstkonzept in Form des fächerbezogenen Selbstkonzeptes durch Leistungsrückmeldungen geprägt wird, wobei weitere sozial vergleichende Prozesse mit Klassenkameraden folgen (vgl. Möller & Trautwein, 2009, S. 197).

Der Self-Enhancement-Ansatz hingegen bezieht sich auf die Verbindung zwischen Selbstkonzept und schulischen Leistungen, die in einem positiven Zusammenhang stehen. Diverse Studien (Valentine et al., 2004, Marsh & Craven, 2006) belegen, dass sich das Selbstkonzept auf das Lernen, die Leistungen und die schulischen Leistungsentwicklung auswirkt. Valentine et al. zeigen in ihrer Längsschnittstudie auch die positiven Auswirkungen auf zukunftsbezogene Leistungen. Empirisch nachweisbar ist damit der Zusammenhang eines hohen Selbstkonzeptes und der fächerbezogenen Leistung. Signifikante Effekte zeigten sich bei Valentine et al. v.a. dann, wenn ein gezielter Leistungsbereich analysiert wurde, z.B. das mathematische Selbstkonzept und Matheleistungen. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Selbstkonzept und Leistungen sich gegenseitig beeinflussen und in einem reziproken Zusammenhang stehen. Ein ausgeprägtes Selbstkonzept hilft demnach Kompetenzen in einem Fachbereich zu erwerben und positive Leistungen zu erhalten (vgl. Valentine et al., 2004, S. 120ff und 126f.; vgl. Marsh & Craven, 2006, S. 137 und 138ff.). So analysierte Helmke (1992) den Zusammenhang zwischen hohem mathematischen Selbstkonzept, Engagement im Matheunterricht und entsprechend positiver Leistungsentwicklung im Fach Mathematik (vgl. Helmke, 1992, S. 5).

In der von Eckert et al. (2006) durchgeführten Studie hinsichtlich möglicher Auswirkungen auf schulischen Erfolg bzw. Misserfolg zeigte sich das Selbstkonzept als Moderator für das Erleben der eigenen Leistungen und dazugehöriger Emotionen. In Leistungssituationen schnitten besonders gut die Schüler mit einem hohen Selbstkonzept ab, während die Auswirkungen von

Persönlichkeitsbezogene Basis: Grundlagen der Gerechtigkeitsmotivtheorie und Einteilung der Dimensionen des Gerechte-Welt-Glaubens

Misserfolg besonders Schüler mit einem niedrigen Selbstkonzept beeinflussten (vgl. Eckert et al., 2006, S. 41ff.).

Ein weiterer Zusammenhang lässt sich zwischen dem Selbstkonzept, den Interessen, der Lernmotivation und den Wahlentscheidungen auffindig machen. Das Erwartungs-Wert-Modell von Eccles (1983) versucht den Ursprung und die Entwicklung des Selbstkonzeptes zu verbildlichen und wichtige Faktoren der Genese zu integrieren (vgl. Eccles, 1983, S. 75ff.).

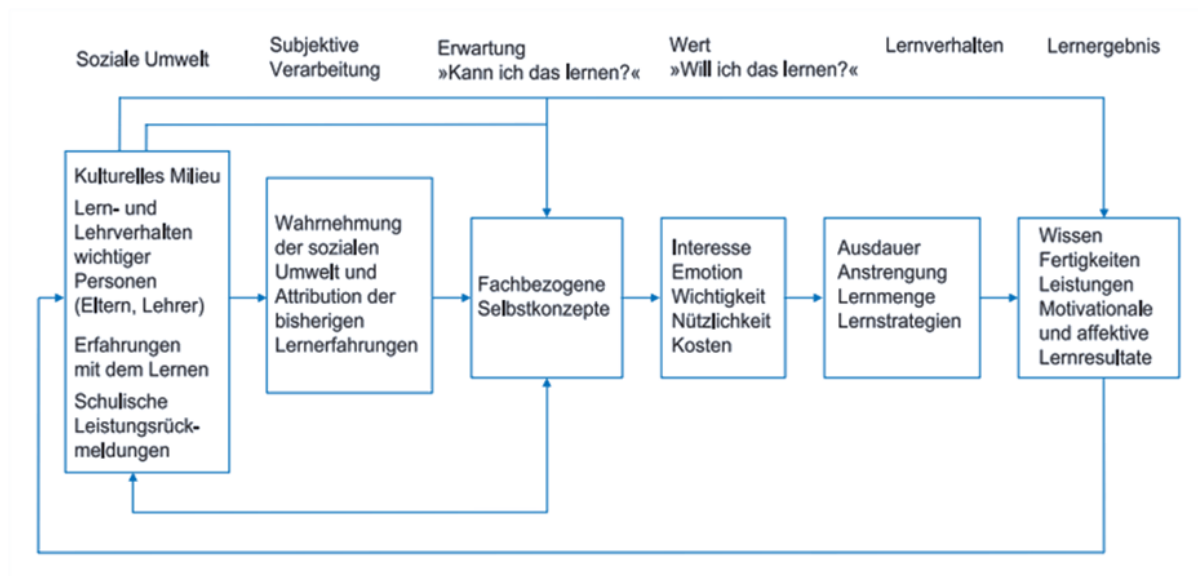


Abbildung 3: Das Selbstkonzept als Mediator im Erwartungs-Wert-Modell (entnommen und bearbeitet aus Möller & Trautwein, 2020, S. 205).

Das Modell von Eccles (1983) zeigt Verbindungen und positive Zusammenhänge zwischen Erwartungshaltung, Interesse, Leistungsentwicklung und Lernerfolg. Es wird davon ausgegangen, dass der Schüler, geprägt durch die soziale Umwelt und das integrierte kulturelle Milieu, Lern- und Leistungsverhalten von Bezugspersonen sowie eigenen Lernerfahrungen und schulischen Leistungsrückmeldungen individuelle Verarbeitungsprozesse anstrebt. Diese münden in eigenen Erwartungshaltungen, dem fachbezogenen Selbstkonzept. Dadurch entwickelt sich das fachbezogene Interesse sowie das eigene Lernverhalten und den Lernerfolg. Besonders das kulturelle Milieu, welches durch die familiäre und schulische Umwelt gekennzeichnet werden kann, spielt im Erwartungs-Wert-Modell eine große Rolle. Das Erziehungsverhalten und die elterliche Unterstützung bezüglich schulischer Aufgaben haben großen Einfluss auf die schulische Entwicklung des Schülers. Auch die Bedeutung, welche die Eltern Schule, Bildung und Lernen zusprechen und welchen Bildungsabschluss die Kinder

erreichen sollen, bestimmt maßgeblich den Lernerfolg. Das Selbstkonzept fungiert in diesem Modell also als Mediator zwischen subjektiven Leistungserfahrungen, der eigenen Motivation und dem Lernverhalten (vgl. Möller & Trautwein, 2009, S. 200). Ein hohes Selbstkonzept ist entwicklungsförderlich, wohingegen ein niedriges fächerbezogenes Selbstkonzept mit einer eingeschränkten Lernmotivation und einem geringen Lernerfolg einhergeht. Wingfield und Eccles (1992) konnten auch zeigen, dass Schüler die motivierter waren, sich längere Zeit mit einem Thema auseinandersetzen, lernten und intensive Lernstrategien wählten. Dagegen lernten wenig motivierte Schüler, bedingt durch das geringe fächerbezogene Selbstkonzept, weniger und oberflächlich, z.B. durch Auswendiglernen (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein gutes Familien- und Schulklima, positive Lernerfahrungen und schulische Rückmeldungen, das fächerbezogene Selbstkonzept prägen und formen. Fällt dieses positiv und gestärkt aus, so ist mit einem vermehrten Interesse sowie einer vermehrten Lern- und Leistungsmotivation und einem folgenden Lernerfolg verbunden. Das Selbstkonzept kann in diesem Zusammenhang auch subjektive Wahlentscheidungen, z.B. für einen Fachbereich, wie es der Gesundheitsbereich darstellt, beeinflussen (vgl. ebd.).

2.5 Entwicklung der Schülerpersönlichkeit: Schulspezifischer Gerechte-Welt-Glauben und schulisches Selbstkonzept

In den folgenden Beschreibungen werden Theorien der Persönlichkeitsentwicklung integriert, die sich auf die kognitive-, Persönlichkeits- und soziale Entwicklung beziehen und die Entwicklung des Selbst fokussieren. Die Theorien dienen als erklärende Grundlage für die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit, des SGWG und der integrierten Vertrauensfunktion sowie des schulischen Selbstkonzeptes.

2.5.1 Kognitive Entwicklung und moralisches Denken nach Piaget

In der Gerechtigkeitsmotivtheorie wird davon ausgegangen, dass sich der Gerechte-Welt-Glauben in der Kindheit entwickelt und sich, anpassend an das Entwicklungsstufenmodell von Piaget, phasenweise in kindlichen Lebensabschnitten und Phasen ausbildet und das kognitive Lernen des Kindes dabei im Mittelpunkt steht (vgl. Münscher, 2017, S. 7). Dieser Lernprozess erfolgt in vier aufeinander aufbauenden und ineinander übergehenden Phasen. Piaget geht davon aus, dass alle Kinder diese Phasen durchlaufen und zeitlich variabel in diesen verweilen (vgl. Gerrig, 2015, S. 380), sodass die sensumotorische und präoperationale Phase sowie die Phasen der konkreten und formalen Operationen in unterschiedlicher Geschwindigkeit durchlaufen (vgl. Münscher, 2017, S. 7). Dabei verweist er in diesem Zusammenhang darauf, dass die Stufenabfolge nicht nur einer kindlichen Reife unterworfen ist, sondern auch geleitet wird von persönlichen Erfahrungen und dem Austausch mit der sozialen Umwelt. Diese können den Lernprozess beschleunigen, verzögern oder verhindern, so auch den jeweiligen Zugang und Eintritt zu einer nächsthöheren kognitiven Entwicklungsstufe (vgl. Piaget, 1993a, S. 47). Innerhalb einer Stufe müssen Vorbereitungs- und Vollendungsphasen sowie Bildungsprozesse des Individuums bedacht werden, wobei die Abfolge der nun genannten Verhaltensweisen in der jeweiligen Phase als konstant eingestuft werden können (vgl. ebd., S. 48f.). Für die Forschungsarbeit ist ausschließlich die „formal-operatorische“ Phase bedeutend. Aus diesem Grund wird folgend nur diese vorgestellt, die vorgeschalteten Phasen nur mit bedacht.

Denn in der „formal-operatorischen“ Phase entwickelt sich das abstrakte Denken. Jugendliche (ab 12 Jahre) verstehen, dass es nicht nur eine Wahrheit, sondern mehrere Wahrheiten gibt und beginnen sich mit verschiedenen Themen der Welt auseinanderzusetzen und sich mit Themen wie dem Dasein und Gerechtigkeit zu beschäftigen. Sie sind in der Lage, logisch zu denken und auf eigene Fragen Antworten zu finden (vgl. ebd., S. 382). Das Erreichen dieser Phase ermöglicht das logische Denken, das Problemlösen und zeichnet sich durch die Suche nach Identität aus (vgl. Woolfolk, 2008, S. 41). Ab einem Alter von 13-14 Jahren spricht Piaget von dem Erreichen eines Gleichgewichts, welches sich auf Verbindungen, Proportionen und weitere Bezugssysteme bezieht.

„Das Gleichgewicht wird durch die Reversibilität bestimmt (...). Wenn wir also von einem zunehmenden Gleichgewicht sprechen, so heißt das, dass die geistige Entwicklung durch eine steigende Reversibilität gekennzeichnet ist. Die Reversibilität ist das deutlichste Merkmal der Umwege und Umkehrungen fähigen Intelligenzhandlung. Sie nimmt also im Verlauf (...) von Stufe zu Stufe zu“ (Piaget, 1993a, S. 55).

Piaget geht davon aus, dass Kinder im Alter von sieben Jahren gelernt haben, dass die Welt gerecht ist und die Menschen automatisch bestraft werden, wenn sie gegen Gerechtigkeit verstoßen (vgl. Piaget, 1983, S. 300ff). Auch Lerner ist der Annahme, dass bereits sehr junge Kinder daran glauben, dass ein Fehler automatisch bestraft wird und dass die Kinder grundlegend davon ausgehen, dass die gleichen Strafen angewendet werden (vgl. Lerner, 1980, S. 15). Sie glauben an eine immanente Gerechtigkeit, was sich jedoch im Entwicklungsverlauf und durch die kognitive Entwicklung verändert (vgl. Piaget, 1983, S. 300ff.). Ab einem Alter von acht Jahren verändert sich der Glaube an eine immanente Gerechtigkeit (vgl. ebd., S. 306) und sie fangen an, zufällige Ereignisse zu erkennen, erleben dies als ungerechte Situation und versuchen eine Rechtfertigung herbeizuführen. Kinder hören auf, an eine immanente Gerechtigkeit zu glauben und entwickeln den Gerechte-Welt-Glauben durch das Erkennen von Kausalitäten und Zufällen (vgl. Donat, Radant & Dalbert, 2017, S. 169). Die Kinder lernen, dass ihre Eltern nicht allmächtig und allwissend sind und dass nicht alle Kinder dieselben Strafen erhalten bzw. das Böse automatisch bestraft wird (vgl. Lerner, 1980, 17f.). So erfahren die Kinder „that we all live in a world where things happen because of natural „forces“ for reasons that have nothing to do with has been good or bad (...) and we learn to use these forces, laws, to our own advantage“ (Lerner, 1980, S. 18). Das Ausnutzen des eigenen Vorteils führt im Erwachsenenalter dazu, dass einige Menschen weiterhin davon ausgehen, dass gerechte

Belohnungen oder Bestrafungen grundsätzlich durch eigene Verhaltensweisen hervorgehen bzw. entstehen (vgl. ebd.). Dadurch kann es passieren, dass dem immanenten Glauben weiterhin nachgegangen wird und dieser in Einzelfällen bei Erwachsenen weiterlebt, auch wenn dieser auf einer Illusion beruht. Für diese Menschen scheint der Gedanke sinnvoll zu sein und Piaget verweist darauf, dass das Denken nicht problembehaftet und konfliktreich sein muss (vgl. Piaget, 1983, S. 307).

Kommt es zu einer Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt entwickeln die meisten Kinder den GWG in zweierlei Weise: „the way judgements of deserving are made, and the way people adapt the belief in a just world to common experiences in their day-to-day living“ (Lerner, 1989, S. 16). Inwieweit die kognitive Entwicklung schnell, langsam oder nie vollzogen wird, hängt laut Rubin und Peplau (1975) vor allem vom Sozialisationsprozess ab (vgl. Lerner, 1980, S. 15).

Die Motiventwicklung entsteht laut Lerner in der Entwicklungsphase, in der sich das siebenjährige Kind vom Lustprinzip weg- hin zum Realitätsprinzip- orientiert. Das Kind geht einen „Vertrag mit sich selbst ein“ und verpflichtet sich dabei mit der Umwelt eigene Bedürfnisse zurückzustellen und dafür langfristigen Investitionen nachzugehen, welche im Zeitverlauf entsprechend belohnt werden (vgl. Maes & Schmitt, 2004, S. 183). Es „strebt die moralische Handlung um ihrer selbst willen unabhängig von der Strafe an“ (Piaget, 1983, S. 374) und im Rahmen der Konfliktsituationen zur Gerechtigkeitsausübung siegt die Gleichheit gegenüber der Strafe und der Autorität. Im Entwicklungsverlauf und einem Alter von bis zu 12 Jahren relativiert sich der Gleichheitsgedanke hinsichtlich der Berücksichtigung der sozialen Lage, sodass eine mögliche Bestrafung nicht mehr nach dem Grundsatz der Gleichheit, sondern im Sinne der Berücksichtigung von situativen Gegebenheiten und Umständen erfolgt (vgl. ebd., S. 375). „Der persönliche Vertrag beinhaltet die Vorstellungen eines Individuums darüber, was er verdient. Ist der persönliche Vertrag einmal herausgebildet, erhält das Verhalten des Individuums eine neue motivationale Basis: Es bemüht sich nun nicht mehr zu bekommen, was es will, sondern es verdient“ (Maes & Schmitt, 2004, S. 184). Neben einem „persönlichen Vertrag“ wird auch ein „sozialer Vertrag“ abgeschlossen, der beinhaltet, dass sich das Kind bei erlebter Bedrohung und oder Ungerechtigkeit nicht nur um das eigene Schicksal, sondern auch um das der anderen Kinder bemüht. So geht es auf der einen Seite darum, das zu bekommen,

was einem selber zusteht aber auch, dass andere das bekommen, was ihnen gerechterweise zusteht (vgl. ebd.).

In der Phase der Adoleszenz entwickeln Jugendliche dann eine Differenzierung des GWG in einen PGWG und AGWG. Die Stärke der Überzeugungen nimmt im jungen Erwachsenenalter ab, wobei die Entwicklungsschritte der Differenzierung und Abnahme des Glaubens an die kognitive Entwicklung gekoppelt ist (vgl. Donat, Radant & Dalbert, 2017, S. 169). Im Entwicklungsverlauf passt sich der Glaube an eine gerechte Welt also der „realen Welt“ an, sodass die Jugendlichen und Erwachsenen nicht mehr an Märchen und Geschichten glauben und lernen in der realen Welt zurechtzukommen (vgl. ebd., S. 170f.).

Doch auch wenn der Entwicklungsprozess nach Piaget primär auf die Kognition ausgelegt ist, verweist dieser darauf, dass der kognitive Prozess des Lernens eng mit der sozialen und affektiven Entwicklung verbunden ist und erst daraus das menschliche Verhalten resultiert. So „stellt die Affektivität die Energetik der Verhaltensweisen dar, deren Strukturen den kognitiven Funktionen entsprechen, und obwohl die Energetik nicht die Strukturierung, und umgekehrt, erklärt, kann keine der beiden ohne die andere funktionieren“ (Piaget & Inhelder, 1996, S. 115). Aus diesem Grund wird die vorliegende Forschungsarbeit sowohl der Kognition als auch der Affekte, in Form von Emotionen sowie sozialen Umweltfaktoren nachgehen. Diese sind im Rahmen der Sozialisationsentwicklung untrennbar voneinander zu betrachten (vgl. Piaget & Inhelder, 1996, S. 117).

2.5.2 Persönlichkeitsentwicklung nach Erikson

Ein weiterer Schwerpunkt dieser Forschungsarbeit ist, der Individualität nachzugehen und das individuelle Erleben und Verhalten zu erforschen. Aufgrund dessen werden die Stufen der individuellen Entwicklung abgebildet, die Erikson in seinem Modell der psychosozialen Entwicklung integriert hat. Diese Theorie betont, im Rahmen der Identitätssuche und dem Beziehungsgefüge zu anderen, die Entwicklung des Selbst unter Einflussnahme der Kultur im menschlichen Leben (vgl. Woolfolk, 2014, S. 90). Die acht Stufen verlaufen nacheinander, wobei alle Stufen gemeistert werden müssen. Jede Entwicklungsaufgaben hält neue

Entwicklungsaufgaben bereit, was in Folge einer Nichtbewältigung zu Entwicklungskrisen führen kann. Erikson geht davon aus, dass der Mensch, durch die Bewältigung der Krisen, nachhaltig geprägt wird und auch das Selbstbild sowie gesellschaftliche Bild beeinflusst wird (vgl. ebd.).²¹ Auch in diesem Kontext werden folgend nur die Stufen ausgewählt, die für die Forschungsarbeit relevant sind, die anderen Phasen aber mit bedacht.²²

In der Stufe ‚Urvertrauen vs. Misstrauen‘ ist das Kind im Säuglingsalter und benötigt eine liebevolle Bezugsperson, die Vertrauen und Sicherheit vermittelt. Bemerkt der Säugling eine Befriedigung seiner elementaren Bedürfnisse, so fühlt er sich sicher, geborgen und wohl. In der sensomotorischen Phase der ersten Lebensjahre erkennen die Säuglinge und Kleinkinder, dass sie als Mensch, getrennt von der Umwelt, existieren und lernen müssen auf die Welt im Allgemeinen und Bezugspersonen im Speziellen vertrauen zu können (vgl. Woolfolk, 2014, S. 91). Das heißt sie entwickeln ein grundlegendes Bedürfnis davon, dass die Welt gut und sicher ist (vgl. Gerring, 2015, S. 395). Das Gefühl des Vertrauens fühlt sich für die Säuglinge gut an und fördert das Gefühl von Sicherheit sowie den Beziehungsaufbau zur Mutter. Das Erleben von Konstanz, Regelmäßigkeit und etwas Kontinuierlichem fördert den Ausbau der ‚Ich-Identität‘, die sich durch eine Korrelation der eigenen und äußeren Welt herausbildet (vgl. Erikson, 1995, S. 241). Festzuhalten ist, „dass die Summe von Vertrauen, die das Kind seinen frühesten Erfahrungen entnimmt, nicht absolut von der Quantität an Nahrungs- und Liebesbezeugungen, sondern eher von der Qualität der Mutter-Kind-Beziehung abhängt“ (Erikson, 1995, S. 243). Durch die Identitätsentwicklung bildet sich im weiteren Entwicklungsprozess das Vertrauen in das Selbst und die Umwelt aus. So haben die Eltern die Aufgabe, ein tief verwurzeltes Vertrauen zu initiieren und beim Säugling die Überzeugung entstehen zu lassen, dass die elterliche Fürsorge sinnvoll ist (vgl. ebd.). Sollten sich diese vertrauensvollen Gefühle nicht entwickeln und können Bedürfnisse nicht befriedigt werden (vgl. Erikson, 1995, S. 242), kommt es schlussfolgernd zum Misstrauen (vgl. Woolfolk, 2014,

²¹ Zur theoretischen Erklärung des vorliegenden Forschungsvorhabens werden jedoch nur die ersten sechs Stufen beschrieben, die für die Erklärung des GWG, der integrierten Vertrauensfunktion und auch der Erklärung jugendlicher Entwicklung bedeutsam sind. Diese sechs Stufen dienen der Erfassung und Erklärung erhobener Daten zur Abbildung von individuellen Bildungsverläufen.

²² Aus didaktischen Gründen werden die zweite- vierte Stufe nach Erikson zwar bedacht, aber nicht schriftlich fixiert.

S. 91), welches sich u.a. im jugendlichen und Erwachsenenalter in Form von Depressionen äußern kann (vgl. Lewin, 1995, S. 242).

Im Vorschulalter kommt es zur vierten Phase, ‚Leistung vs. Minderwertigkeit‘, in der die Kinder von sechs bis 12 Jahren grundlegende Kompetenzen und Fähigkeiten erwerben und mit anderen Menschen in Beziehung treten bzw. kooperieren (vgl. Gerrig, 2018, S. 395). Die kognitive Entwicklung ermöglicht eine schnelle Informationsaufnahme- und Speicherung. Dies ist v.a. im neuen sozialen Umfeld, der Schule, von Vorteil (vgl. Woolfolk, 2014, S. 92). Diese Phase fokussiert die Anerkennung für die eigene Leistung, sodass sich die Kinder unterschiedlichsten Aufgaben zuwenden und durch vermehrte Aufmerksamkeit und Fleiß versuchen, diese zu lösen (vgl. Erikson, 1995, S. 253). Die Kinder müssen nun neue Herausforderungen bewältigen: die Erarbeitung des Vertrauens von fremden Erwachsenen, selbständiges Handeln in komplexen Situationen sowie Konfliktbewältigungsstrategien. Die Kinder entwickeln ihre eigenen Kompetenzen, durch den Erwerb neuen Wissens, der Ausdauer von Lernprozessen und dem Bewegen in neuen sozialen Gefügen wie dem zu Hause, der Schule und der Nachbarschaft. Es bilden sich Freundschaften und Gruppen. Sollten Kinder das Gefühl haben, diese Anforderungen an den eigenen Kompetenzausbau nicht nachkommen zu können, dann entstehen Gefühle der Minderwertigkeit (vgl. Woolfolk, 2014, S. 92) und des mangelnden Selbstvertrauens (vgl. Erikson, 1995, S. 254). Eltern haben die Aufgabe ihre Kinder auf das Schulleben vorzubereiten und hinsichtlich der schulischen Herausforderungen zu unterstützen (vgl. ebd., S. 254). Ansonsten können die gemachten Erfahrungen aus dieser Phase sich auf das Erleben der gesamten weiteren Schulzeit auswirken und beeinflussen dadurch die schulischen Leistungen und nachfolgend den Schulerfolg bedeutsam (vgl. Woolfolk, 2014, S.92).

Der Fokus dieser Ausarbeitung konzentriert sich vor allem auf das Stadium der Adoleszenz, ‚Identität vs. Rollendiffusion‘, in dem die Jugendlichen, durch die Suche nach der Identität, das eigene Selbst entwickeln (vgl. ebd., S. 93). Die Identität beinhaltet „die Organisation der Triebe, Bedürfnisse, Fähigkeiten, Überzeugungen und die eigene Lebensgeschichte“ (Woolfolk, 2014, S. 93), die durch die Phase der Adoleszenz, „einer Lebensform zwischen Kindheit und Erwachsensein“ (vgl. Erikson, 2003, S. 131) geprägt wird. Der Jugendliche ist in dieser Phase auf der Suche nach „Menschen und Ideen, an die er glauben kann (...) und die sich selbst als vertrauenswürdig erweisen“ (Erikson, 2003, S. 131) (...), wobei er, und dies zeigt sich als

Paradoxon, oftmals in voller Lautstärke sein Misstrauen zum Ausdruck bringt (vgl. ebd.). Die Jugendlichen haben in dieser Phase die Möglichkeit und Freiheit eigene Entscheidungen zu treffen, welche sich besonders auf eigene Werte und Ideologien beziehen sowie auf den Beziehungsaufbau- und die Hingabe zu anderen Menschen (vgl. ebd.). Der Wunsch und die Suche nach Gleichheit und Kontinuität führt dazu, dass die Jugendlichen sich mit der eignen Umwelt stark auseinandersetzen und auch Menschen, die ihm eigentlich wohlgesonnen sind, verurteilen, um das eigene Selbst und die eigene Identität zu wahren. Die Ausprägung der Ich-Identität entsteht, indem alle gesammelten Erfahrungen zusammengetragen werden und dadurch die eigene Laufbahn konstruiert wird (vgl. Erikson, 1995, S. 256). Sollte es ihnen nicht gelingen, eigene Entscheidungen zu treffen oder die Rollen, die ihnen gegeben werden, auszufüllen, dann kommt es folglich zu einer Identitätsdiffusion und einem Kollidieren mit eigenen Rollen und Überzeugungen (vgl. Woolfolk, 2014, S. 93). Die Rollenkonfusion, wie Erikson sie nennt, bezieht sich vor allem auf die Notwendigkeit sich beruflich zu orientieren und einen beruflichen Weg zu verfolgen. Eine berufliche Identität zu entwickeln bzw. auszubilden, stellt viele Jugendliche vor Herausforderungen. Um sich selbst auf diesem Weg nicht zu verlieren, nimmt die Bedeutung von Freundeskreisen und Cliques zu (vgl. Erikson, 1995, S. 256).

Auf der Grundlage der fünf beschriebenen psychosozialen Phasen nach Erikson erläutert der folgende Exkurs die Entwicklung jugendlicher Identität und ermöglicht durch die Definition narrativer und ethnischer Identität, die Bezugnahme der Identität, als Teil des Selbst, die im Zusammenhang mit der Forschungsarbeit zum Tragen kommt.

Exkurs: Entwicklung der Identität Jugendlicher (mit Migrationshintergrund)

Die Identität bezeichnet eine „idiosynkratische Kombination von Merkmalen, die eine Person hat, angefangen von ihrem Alter, ihrem Geschlecht über ihre Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten bis hin zu ihrer Biografie“ (Scheithauer & Niebank, 2022, S. 321). Die menschliche Identität umfasst die Inhalte des Selbst und somit alle selbstzuschreibenden Definitionen über die eigene Person, das eigene Wissen und die Vorstellungen darüber, wie eine Person sein will sowie die Außendarstellung ihrer selbst (vgl. ebd.).

Besonders in der Phase der Adoleszenz werden Entwicklungsaufgaben sichtbar, die sich vor allem auf die Entwicklung der Identität und des damit verbundenen Selbst beziehen.

Jugendliche setzen sich mit verschiedenen Fragen auseinander: „Wer bin ich, wie möchte ich sein oder werden?“ (Scheithauer & Niebank, 2022, S. 328). In diesem Zusammenhang geht es um die Auseinandersetzung mit Fragen, die sich auf die Selbstentwicklung beziehen und den Fokus auf schulische und berufliche Ziele sowie weitere berufliche Pläne legen (vgl. ebd., S. 328). Die Entwicklung des Jugendalters wird dabei besonders durch assimilative Kognitionsprozesse gesteuert, wobei Adoleszente versuchen, ihre Umwelt an eigene Ziele anzupassen und dahingehend zu gestalten. Sollten auserwählte Möglichkeiten und Optionen nicht zum Tragen kommen, versuchen Jugendliche die Rückschläge, durch akkomodative Strategien, auszugleichen, indem sie nun eigene Ziele an die Umwelt anpassen (vgl. ebd.). In dieser Entwicklungsphase werden Selbstbeschreibungen immer bedeutender, sodass die Beobachtung des Selbst nicht nur die Gegenwart, sondern auch die Vergangenheit und die Zukunft mit einbezieht. Metakognitionen, die Selbstnarrationen über die Zeitspanne integrieren, kommen in dieser Phase häufig vor und prägen die jugendliche Identität (vgl. ebd., S. 329). Die Phase der späten Adoleszenz (18-21 Jahre), die in der Forschungsarbeit priorisiert wird, nimmt die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung zu und entwickelt sich in einen stabilen und realitätsnahen Prozess, der „persönliche Überzeugungen, Werte und moralische Standards sowie Vorstellungen über die eigene Zukunft“ (Scheithauer & Niebank, 2022, S. 330) beinhaltet.

James Marcia (1999) geht bei der Identitätsentwicklung von einem bewussten und selbstgesteuerten, explorativen Prozess aus (vgl. Scheithauer & Niebank, 2022, S. 331). Je nachdem, ob und wie weit sich ein Jugendlicher mit der eigenen Identität auseinandersetzt und eine für sich passende Identität findet, können verschiedene Identitätsoptionen für Jugendliche zusammengefasst werden, die den Identitätsstatus abbilden sollen und aufzeigen, inwieweit sich die Jugendlichen mit eigenen Optionen für den weiteren Lebensweg auseinandergesetzt und beschäftigt haben (vgl. Woolfolk, 2014, S. 93f.).

Persönlichkeitsbezogene Basis: Grundlagen der Gerechtigkeitsmotivtheorie und Einteilung der Dimensionen des Gerechte-Welt-Glaubens

Diese werden in der folgenden Tabelle gelistet und kurz definiert:

Identitätsoption	Erläuterungen
Identitätsdiffusion	<p>Jugendliche beschäftigen sich nicht mit dem eigenen Weg und werden, bezüglich notwendiger Optionen, nicht tätig. Sie wissen nicht, wer sie sind und was sie im Leben wollen.</p> <p>Sie sind oftmals zurückgezogen und isoliert, besitzen wenig Hoffnung für ihre eigene Zukunft. Diese Jugendlichen treten oftmals rebellisch auf und schließen sich der Mehrheit an.</p>
Übernommene Identität	<p>Jugendliche haben eine Identität übernommen, jedoch nicht eigenständig ergründet. Sie orientieren sich an den Werten, Zielen und Vorstellungen anderer Personen, meistens der Eltern.</p>
Moratorium	<p>Jugendliche, die noch nicht den eigenen Weg gefunden haben, sich noch nicht festlegen können, aber auf der Suche nach dem eigenen Weg sind.</p>
Erarbeitete Identität	<p>Jugendliche haben einen Weg gefunden und Entscheidungen getroffen. Dieser Weg ist aber nicht festgelegt und kann, durch neue Entscheidungen, verändert und angepasst werden. Jugendliche nehmen diese Möglichkeit wahr und sind im Lebensweg und den Entscheidungen variabel.</p>

Tabelle 1: Identitätsstatus in Form von Identitätsoptionen Jugendlicher (vgl. Woolfolk, 2014, S. 93f.)

Es kann davon ausgegangen werden, dass der Identitätsstatus ‚Moratorium‘ und die ‚erarbeitete Identität‘ den Jugendlichen hilft, den eigenen Weg zu gehen und dadurch einen günstigen Verlauf für das weitere Leben zu erhalten (vgl. Woolfolk, 2014, S. 94).

Die Schilderung des eigenen Weges, der Identitätsfindung- und Entwicklung, die Erzählung der Lebensgeschichte, lässt sich durch den von McAdams (2008) geprägten Begriff der ‚narrativen Identität‘ abbilden (vgl. Trauthmann, 2018, S. 333). „A narrative identity is a person’s internalized and evolving story that explains how he or she has become the person he or she is becoming. The story integrates a person’s remembered past with their imagined future“ (McAdams & Dunlop, 2022, S. 11). Diese Geschichte des eigenen Lebens verleiht den Jugendlichen einen Sinn und eine Richtung, wird durchgehend konstruiert, bewertet und bildet den Kern der Persönlichkeit, durch den wiederum das Selbst, in Form von Selbstkonzepten, eingeschlossen ist (vgl. Trauthmann, 2018, S. 333). Durch das Erzählen der Geschichten ist es dem Zuhörenden möglich, persönlichkeitsbezogene Merkmale, Ideen, Erlebnisse und Verhaltensweisen zu erkennen und im Folgenden zu analysieren. Den Kern der Erzählungen bildet dabei immer eine Situation, in der die Beziehung zu anderen Personen dargestellt wird und diese wiederum an gesellschaftliche Normen und Erwartungen gekoppelt ist. Die Basis dieses Kerns ist, zeitlich betrachtet, relativ stabil, aber dennoch veränderungsfähig und entwickelbar. Dies bedeutet, dass es sowohl vergangene, als auch gegenwärtige und zukunftsorientierte Selbstkonzepte einschließt, die sich in einem sozialen und kulturellen Setting entwickeln. Die Erzählenden schildern ihre Geschichten oftmals durch die Verwendung und den Einschluss bewertender situativer Äußerungen, welche moralische Beurteilungen, wie „gut“ und „schlecht“ enthalten und auch auf eine kulturelle Bewertung hindeuten (vgl. ebd., S. 334).

Soll der kulturelle Bezug in Form des eigenen Selbst und den Identitätsprozess ethnischer Minderheiten erklärt werden, lassen sich die vier Formen ‚ethnischer Identität‘²³, in Form möglicher Anpassungsprozesse, nach Berry (1997) nennen. Jugendliche Migranten nehmen durch die Form der ‚Assimilation‘ die Denk- und Verhaltensweisen der Mehrheitsbevölkerung des Aufnahmelandes an und übernehmen diese. Eine weitere denkbare Form ist die ‚Separierung‘, in der sich Jugendliche ausschließlich an die eigene Ethnie halten, sich daran orientieren und von der Mehrheitsgesellschaft abwenden. ‚Marginalisierung‘ würde bedeuten,

²³ Die ethnische Identität zählt zum Überbegriff der kulturellen Identität. Diese umfasst die „gelebte und erlebte Zugehörigkeit zu einer Kultur“ (Özbek, 2006, S. 98 in Kizilhan & Klett, 2021, S. 57), während die untergeordnete ethnische Identität sich auf eine „Zugehörigkeit zu einer Abstammungstradition“ (Erdheim, 1992, S. 730 in Kizilhan & Klett, 2021, S. 57) zählen lässt. Diese Forschungsarbeit bezieht sich schwerpunktmäßig auf die kulturelle Identität, nur bei Bedarf wird die ethnische Identität (synonym für nationale Identität) betrachtet.

dass Jugendliche versuchen innerhalb der Mehrheitsgesellschaft zu leben, sich meistens aber unwohl und fremd fühlen, wobei eine Verbindung zum Herkunftsland aber nicht mehr präsent ist. Besteht eine Verbindung zum Herkunfts- und Aufnahmeland, kann dies durch den Begriff der ‚Integration‘ verdeutlicht werden, welche durch verschiedene Bestrebungen seitens des Individuums gelingen kann: Das Springen zwischen der Majoritäts- und Minoritätskultur, das Integrieren gemeinsamer Merkmale beider Kulturen in eine gemeinsame Welt sowie die Verschmelzung beider Kulturen zu einer neuen Welt und Kultur (vgl. Woolfolk, 2014, S. 96f.).

Schüler ethnischer Minderheiten wissen um ihre ethnische Identität und versuchen zwischen beiden Welten zu vermitteln. Auch wenn sie einer Minoritätsgesellschaft angehören, sind sie dennoch auch Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft, was oftmals zu Herausforderungen und Identitätshindernissen führt, die sie durch eine nicht eindeutige Identität zeigt. Für einige Schüler kann es besonders schwer sein, da grundlegende Erfahrungen zur Schule und zum Schulsystem sowie besondere Einstellungen zum Lernen, Lernformen und auch Kommunikationsformen, beispielsweise mit dem Lehrer, sich zum Herkunftsland unterscheiden. So kann es sein, dass Schüler ethnischer Minderheiten länger Zeit brauchen um sich selbst, eigene Möglichkeiten und Lernwege zu finden sowie folgend die eigene ‚ethnische Identität‘ zu bilden (vgl. ebd.). Bedeutend in diesem Prozess ist die Beibehaltung des ethnischen Stolzes, der sich auf die Kultur, Familie und die Gemeinde bezieht und die Grundlage für eine Identitätsbildung konzipiert (vgl. ebd., S. 115f.).

Neben Jugendlichen, die die Hauptzielgruppe darstellen, nahmen jedoch auch eine junge Erwachsene teil. Aus diesem Grund wird auch die sechste Phase der Persönlichkeitsentwicklung nach Erikson ausgenommen. Die Phase „Intimität vs. Isolation“ lässt die Menschen in vertrauensvolle und liebevolle Beziehungen investieren und Bindungen aufbauen (vgl. Gerring, 2018, S. 395). Diese Bindungen können mit Partnern, Freunden, aber auch mit Lehrern bestehen, welche durch gemeinsame Erlebnisse, externe Inspirationen und interne Intuitionen die Tiefe des Selbst spüren und verteidigen lassen (vgl. Erikson, 1995, S. 258). In dieser Entwicklungsphase beschäftigen sich die jungen Erwachsenen v.a. mit emotionalen und moralischen Themen, die für sie bedeuten, sich nicht mehr nur um sich selbst, sondern auch um andere Menschen zu kümmern und mit diesen Beziehungen einzugehen (vgl. Gerring, 2018, S. 395) und sind „schließlich jenem ethischen Gefühl unterworfen, das das Kennzeichen des Erwachsenen ist“ (Erikson, 1995, S. 259). Die Bindungen bedeuten oftmals

einen größeren Verantwortungsbereich, der es notwendig werden lässt, eigene Bedürfnisse hinten an zu stellen, Verantwortung zu übernehmen und unabhängiger zu werden. Sollten diese Aufgaben nicht bewältigt, führt dies zur menschlichen Isolation und dem erschwerten Kontaktaufbau zu anderen Menschen (vgl. Gerrig, 2018, S. 397).

2.5.3 Soziale Entwicklung nach Lewin & Bronfenbrenner

Phänomenologische Felder nach Lewin

Die Umwelt, in der sich die soziale Entwicklung abspielt, wird nach Lewin (1963) als Feld verstanden, welches den Erlebens- und Verhaltensspielraum abbildet und durch die Begrifflichkeiten ‚phänomenologische Felder‘ bzw. ‚Erfahrungsfelder‘ geprägt wird (vgl. Trauthwein, 2018, S. 157). Das Zentrum nach Lewins Feldtheorie bildet das Konzept des ‚psychologischen Lebensraums‘, welcher die Gesamtsituation definiert, die wiederum durch die Umwelt und die sich in der Umwelt bewegenden Person vervollständigt wird (vgl. Bogner, 2017, S. 102f.). Um den Lebensraum erforschen zu können, weist Lewin auf den „zusammenhängenden Fortlauf von Momentaufnahmen“ (vgl. Lewin 1931, S. 264 in Bogner, 2017, S. 103) hin, die immer nur in einem jeweiligen Zeitpunkt erfasst werden können. Ziel der Forschung ist demnach eine „Bestimmung, die die spezifische Person in ihrer spezifischen Umwelt und in einem spezifischen Moment im Blick hat“ (Lewin, 1969, S. 35). Für Lewin spielt dabei die Subjektivität der Momente eine entscheidende Rolle. Damit das „Ganze der Situation“ erfasst werden kann, muss es gelingen, die Vorkommen der sozialen Situation zu erfassen, aber vor allem die Bedeutung des Vorkommens für die jeweilige Person zu erkennen (vgl. ebd.). In der Umwelt ergeben sich für eine Person, je nach sozialer Position, sogenannte „Möglichkeits- oder Unmöglichkeitsräume“, die es einer Person ermöglichen, tätig zu werden bzw. zu handeln oder auch nicht. Dies bedeutet, je nachdem wie sich die Person in einer bestimmten Momentaufnahme zeigt, spiegelt dies den gegenwärtigen Lebensraum und die Lebenssituation wider (vgl. ebd., S. 36).

Das Verhalten in diesem Lebensraum wird dabei primär von der Gegenwart bestimmt, wobei die Vergangenheit und Zukunft miteingeschlossen werden (vgl. Lewin, 1982a, S. 68). Lewin

postuliert, dass in Forschungsvorhaben nicht nur die gegenwärtige, sondern auch die vergangenen und zukunftsorientierten Bedürfnisse betrachtet werden sollten. Interessant sind dabei für Lewin die menschlichen Gewohnheiten, die eine Person zu einem Befragungszeitpunkt besitzt und die als Teil „der kognitiven Struktur oder als Widerstand gegen eine Veränderung der kognitiven Struktur“ (Lewin, 1982a, S. 144) verstanden werden können.

Die Ermittlung des Feldes kann somit Gewohnheiten hervorheben, die sich entweder auf Denk- oder Handlungsgewohnheiten beziehen, oder neben der ‚Zeitperspektive‘ weitere Lebensraum beeinflussende Gegebenheiten abbilden, die die gegenwärtige und darzustellende ‚Lebenssituation‘ bestimmen (Lewin, 1969, S. 44). Doch auch wenn besonders die Vergangenheit als Ursprung des Verhaltens in der gegenwärtigen Situation gedeutet werden kann, wirkt diese nur indirekt auf das menschliche Verhalten und setzt voraus, dass die jeweilige Person weiß, inwieweit das Vergangene die eigene Umwelt, das eigene Feld, beeinflusst und ob die aktuelle Situation Veränderungen dahingehend vorgenommen hat (vgl. Lewin 1963a, S. 161). Individuelle Einstellungen und das persönliche Glück scheinen jedoch durch das zukunftsorientierte Denken gesteuert zu werden, sodass „die Zeitdimension des Lebensraumes“ (Lewin, 1963a, S. 173) sich im Entwicklungsverlauf erweitert und differenziert. Diese Entwicklung findet im psychologischen Lebensraum, im Rahmen der ‚Realitäts-Irrealitäts-Dimension‘ statt (vgl. ebd.). „Die Realitätsebene der psychologischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft entspricht der Situation, wie sie tatsächlich in der Überzeugung des Individuums bestand, besteht und bestehen wird“ (Lewin, 1963a, S. 173).

Die zu erforschende ‚Momentsituation‘ wird demnach durch die bestehende ‚Lebenssituation‘ konkretisiert, welche sich als wesentlich beständigere Situation hervorhebt und durch weitreichendere Entscheidungen bestimmt wird als die ‚Momentsituation‘ selbst. Die Erforschung des Lebensraumes erfolgt demnach durch die wechselseitige und dynamische Beziehung zwischen Person und Umwelt, sodass dadurch ein ableitbares Verhalten vorausgesagt werden kann (vgl. Lewin, 1969, S. 38).

Die schulische Umwelt, die es in dieser Studie zu erforschen gilt, bezieht sich, nach Lewin, auf die ‚soziale und psychologische Umwelt‘. Die soziale Umwelt umfasst den „Ort im sozialen Leben“ (ebd., S.40) zu dem eine Person gehört. In diesem Fall wird hierfür der Beruf der Person bzw. Auszubildenden herangezogen, der durch das Berufsschulsetting bestimmt wird und die

zwischenmenschlichen Beziehungen in diesem Kontext beschreibt. Die ‚psychologische Umwelt‘ hingegen beschreibt die subjektive Bedeutung der sozialen, also schulischen, Umwelt für diese eine Person und all die Aspekte, die für das Individuum von Bedeutung, präsent und bewusst sind (vgl. ebd.). Für den Feldtheoretiker spielt „die subjektive Existenz oder Nicht-Existenz eines Faktums als Bestandteil eines psychologischen Lebensraums einer konkreten Person“ (vgl. ebd., S. 45) die ausschlaggebende Rolle im phänomenologischen Forschungsprozess. Die Erfassung des Verhaltens kann demnach nur über die vorhergehende Ermittlung des subjektiven Erlebens und die Bestimmung der subjektiven Wahrheit erfolgen, d.h. durch das Aufspüren subjektiver Existenzen, wie beispielsweise Motivation, Bedürfnisse, Erwartungen, Stimmungen, Ziele oder Befürchtungen und Ängste (vgl. Lewin, 1982a, S. 143, 147).

Die Person wiederum, die den Mittelpunkt dieser Erforschung darstellt und sich mit der sozialen Umwelt auseinandersetzt, wird als ein „verschachteltes System“ verstanden, welches „funktional und dynamisch“ mit dem Lebensraum verbunden ist (vgl. Lewin, 1969, S. 61ff.) und sich erst durch die Auseinandersetzung mit diesem entwickeln kann. Nach Lewin lebt jede Person in einem „individuellem Lebensraum“ (vgl. ebd., S. 85), wobei dieser Lebensraum nicht als totalitär und für andere Personen und Systeme geschlossen verstanden werden kann, denn es ist möglich, dass Gedanken anderer Personen in den eigenen Lebensraum einwirken oder auch verschiedene Lebensräume miteinander verbunden sein und sich gegenseitig beeinflussen können (vgl. ebd.). Neben der Abbildung individueller Lebensräume ist nach Lewin auch bedeutend, Gruppen und Gruppenziele bzw. Wünsche zu erforschen, was durch die Analyse des sozialen Klimas, abgebildet durch das Zusammenleben, möglich ist (vgl. Lewin, 1982a, S. 69). So können und sollten soziale Gruppierungen vor allem hinsichtlich sich verändernder Probleme innerhalb des Gruppenerlebens erforscht werden (vgl. ebd., S. 237). Lewin weist daraufhin, dass nicht nur Individuen ihre eigene Wirklichkeit besitzen, sondern auch Gruppen, und dass die Atmosphäre und Stimmung in einer Gruppe durchaus messbar und bestimmbar ist (vgl. ebd., S.240).

Bei der Erforschung von Gruppen ist anzunehmen, dass innerhalb einer Gruppe verschiedene Teilgruppen mit unterschiedlichen Eigenschaften bestehen oder dass auch einzelne Mitglieder einer Teilgruppe sich voneinander unterscheiden (vgl. ebd., S. 241). So schreibt Lewin, dass die „Struktureigenschaften eines dynamischen Ganzen von den Struktureigenschaften der

Teilbereiche“ (Lewin, 1963a, S. 241) unterschiedlich aufzufassen sind, wobei „beide Eigenschaftszusammenhänge“ (ebd.) erforscht werden sollten.

In dieser Forschungsarbeit wird der Schwerpunkt auf die Analyse der Teilgruppen gelegt und die Erforschung der Eigenschaften, in Form von Meinungen, in den Mittelpunkt der Betrachtungsweise gestellt. Die Beziehungen zwischen den Mitgliedern der Teilgruppen prägen diese Eigenschaften und lassen sich unter anderem durch Interviews rekonstruieren (vgl. Lewin, 1963a., S. 241f.). Genau wie die Behandlung individueller Äußerungen und Daten, gilt, „die Gesamtheit aller Bedingungen, die das Leben in einer Gruppe bestimmen, als wirklich anzuerkennen“ (ebd., S. 243).

Das ökosystemische Entwicklungsmodell nach Bronfenbrenner

In der systemorientierten Theorie von Bronfenbrenner, die auf die Gedanken von Lewin aufbauend verstanden werden kann, wird der soziale Kontext der Entwicklung sowie die Wechselwirkungen in dieser nochmals hervorgehoben. Er verwandelte die Annahmen in ein „biologisch-ökologisches Modell“, welches den Menschen im Fokus sieht, der mit verschiedenen Kontexten im Laufe des Lebens in Kontakt tritt und sich verständigt. Der ökologische Aspekt bedeutet für Bronfenbrenner, dass sich der Mensch als Individuum in einem Ökosystem bewegt, da die verschiedenen Kontexte miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Im Mittelpunkt seines Modells lebt der Mensch in einem Mikrosystem, welches sich verschachtelt in mehreren Mesosystemen befindet, diese in einem Exosystem und alle drei Systeme in einem umfassenden Makrosystem (vgl. Woolfolk, 2014, S. 77ff.).

Persönlichkeitsbezogene Basis: Grundlagen der Gerechtigkeitsmotivtheorie und Einteilung der Dimensionen des Gerechte-Welt-Glaubens

So fasst Bronfenbrenner drei sich überschneidende Schichten zusammen, die die soziale Ökologie menschlicher Entwicklung abbilden:

- (1) die Umgebung, in der sich der Mensch, in diesem Fall der Jugendliche, aufhält, beispielsweise die Berufsfachschule. Zu dieser Umgebung zählen neben den räumlichen Gegebenheiten, die Personen, die zu den Jugendlichen an diesem Ort Beziehungen pflegen sowie die Tätigkeiten, die einzeln oder miteinander ausgeführt werden und für den Jugendlichen eine Bedeutung haben.
- (2) mit der Umgebung verbundene Schicht, die durch zwei weitere Systeme miteinander in Zusammenhang steht. Hier spielen die Beziehungen innerhalb sozialer Netzwerke und Institutionen eine Rolle.
- (3) (1 und 2) sind in ein ideologisches System eingeschlossen, welches durch individuelle Bedeutungszuweisung und Motive ausgestattet ist (vgl. Bronfenbrenner, 2012, S. 170f.).

Persönlichkeitsbezogene Basis: Grundlagen der Gerechtigkeitsmotivtheorie und Einteilung der Dimensionen des Gerechte-Welt-Glaubens

Die folgende Abbildung visualisiert die beschriebenen Schichten des ökosystemischen Entwicklungsmodells von Bronfenbrenner, welches nachfolgend ausführlich beschrieben wird:

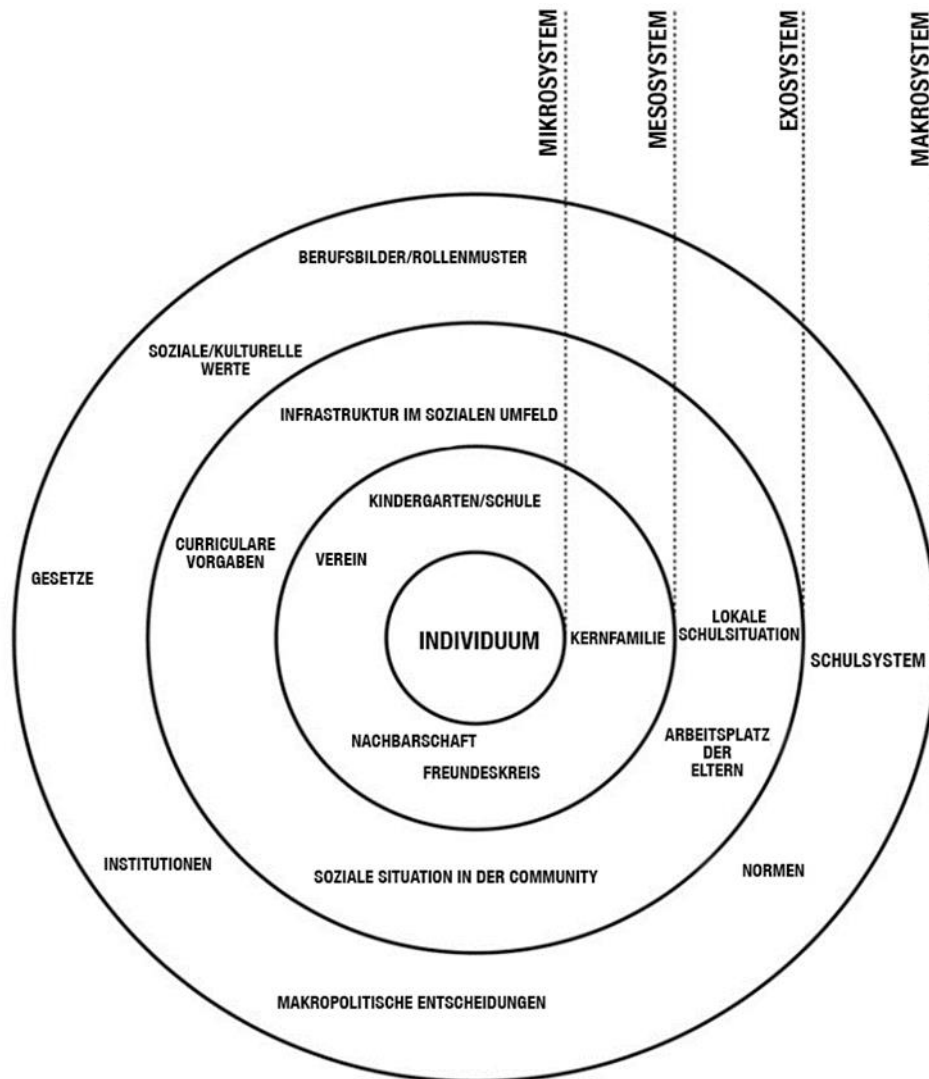


Abbildung 4: Das ökosystemische Entwicklungsmodell nach Bronfenbrenner (entnommen und bearbeitet aus Epp, 2018, S. 4).

Im Mikrosystem steht das Individuum im Mittelpunkt der Betrachtung. Die menschliche Entwicklung vollzieht sich durch das Leben in einem Mikrosystem, wie der Familie, Freunde und der Schule und der Mesosysteme, welche die Interaktionen und wechselseitigen Beziehungen zwischen den Mikrosystemen beschreibt. Das Exosystem, welches das Mikro- und Mesosystem umschließt, stellt den Umweltfaktor bzw. das Setting dar, durch das der Mensch beeinflusst wird, ohne direkter Bestandteil des Systems zu sein, beispielsweise das Schulsystem. Die Gesellschaft mit all ihren Gesetzen, (kulturellen) Werten, Traditionen, Sitten

und nationalen Gebräuchen bildet das Makrosystem, welches alle anderen Systeme umfasst²⁴ (vgl. ebd.).

2.5.4 Entwicklung des Selbst und schulisches Selbstkonzept: Der Ansatz nach Rogers

Das Selbst wird, im Rahmen der Persönlichkeitspsychologie, als Teil der menschlichen Persönlichkeit gesehen, wobei die Erforschung dieser zentralen Struktur primär den angegliederten Fachdisziplinen der Sozial- Kognitions-, und Motivationspsychologie zuzuschreiben ist (vgl. Trauthmann, 2018, S. 324). Das Selbstkonzept hingegen, als ein Teil des Selbst, kann für verschiedene Teilbereiche geltend gemacht werden, z.B. den schulischen Bereich und durch das ‚schulische Selbstkonzept‘ abgebildet werden (vgl. Zeinz, 2006, S. 9ff.). Im Folgenden wird die Entwicklung des Selbst, zu der das bereits in Kapitel 2.3 beschriebene Selbstkonzept gehört, dargestellt und die Entwicklungsdimensionen erläutert.

Das Selbst wird durch Selbstvariablen definiert, die, ähnlich wie Traits für die Persönlichkeit, den Kern- und Geltungsbereich dieser ausmachen. Zu diesen Selbstvariablen zählen Wissensstrukturen über sich selbst, die der Persönlichkeit zugehörig sind und als mittelfristig stabile Disposition gelten (vgl. Trauthmann, 2018, S. 324). Das Selbstschemata, die Selbstkonzepte und Selbsttheorien umfassen das Selbst, wobei es schwerpunktmäßig nun um Erklärungen des Selbstkonzeptes, also „Erwartungen an und Annahmen über sich selbst“ (Trauthmann, 2018, S. 325) gehen soll.

In Anlehnung an Piaget²⁵ geht Shavelson in seinem Modell von einer zunehmenden Ausdifferenzierung einzelner Selbstkonzept-Kategorien im Laufe der menschlichen Entwicklung vom Kindes- bis zum Erwachsenenalter aus (vgl. Möller & Trautwein, 2020, S. 193). Grundsätzlich entwickelt sich das Selbstkonzept in einem ähnlichen Muster wie der Bereich der kognitiven Entwicklung, was bedeutet, dass vor allem Kinder konkrete Vorstellungen über sich selbst verlauten lassen können. Durch Beobachtungen von Verhaltensweisen und äußeren Erscheinungen können Kinder Vorstellungen über sich selbst

²⁴ Die Bedeutung des Makrosystems „Kultur“ und die Bedeutung für den Menschen bzw. Schüler kann im Kapitel 2.7.21 nachgelesen werden.

²⁵ Die kognitive und moralische Entwicklung von Piaget kann im Kapitel 2.6.1 nachgelesen werden.

und ihre Freunde entwickeln. Sie gehen davon aus, dass ihre Einschätzung universell ist und von anderen geteilt wird. Erst im Entwicklungsverlauf lernen Kinder das abstrakte Denken und können über ihre Überzeugungen, Absichten, Werte und Motivationen nachdenken. In diesem Zuge entwickelt sich dann auch die Vorstellungsgabe über sich selbst, andere Menschen und vielfältige Situationen (vgl. Woolfolk, 2014, S. 98). Die Entwicklung des Selbst spielt im Jugendalter eine besondere Rolle, so müssen Jugendliche in dieser Phase wichtige Entscheidungen über sich selbst treffen, die bis ins Erwachsenenalter ihre Auswirkungen zeigen. Als Beispiel kann hierfür die Berufswahl genannt werden. Somit benötigen die Adoleszenten ein Wissen über sich selbst und eigene Stärken und Schwächen hinsichtlich bestehender Kompetenzen, die eine Berufswahl moderieren (vgl. Greve, 2000, S. 75f.).

Durch den Aspekt der sozialen Umwelt entwickelt sich das Selbstkonzept und ermöglicht den Schülern eine immer differenziertere Darstellung des eigenen Selbst, in Form des schulischen Selbstkonzeptes, durch die Benennung von schulischen Stärken und Schwächen (vgl. Möller & Trautwein, 2020, S. 194). Durch das ständige Hinterfragen und Bewerten der eigenen Person, kommt es folglich zu einer Entwicklung des Selbstkonzeptes, vorangetrieben durch die Auseinandersetzung der sozialen Umwelt und schulischer Situationen. Hinzu kommen Rückmeldungen und Reaktionen von wichtigen Bezugspersonen, wie den Eltern, Freunden, Lehrern und Klassenkameraden (vgl. Woolfolk, 2014, S. 99).

In diesem Sinne wird das Selbstkonzept, in Anlehnung an den symbolischen Interaktionismus, aber auch durch die Annahmen zur Persönlichkeit von Carl Rogers (1961), durch soziale Interaktionen mit der Umwelt und durch Fremdwahrnehmungen anderer geprägt. Durch die Einstellungen und wahrgenommenen Äußerungen anderer Personen wird das eigene Selbstbild konstruiert, wobei besonders enge Bezugspersonen einen starken Einfluss auf die Eigenkonstruktion des Selbst haben. Doch nicht nur Einzelpersonen, sondern auch soziale Gruppen haben, durch die Übernahme der Einstellungen anderer, Einfluss auf das Selbstbild. Dabei besitzt die soziale Umwelt eine zentrale Komponente in der Entwicklung und Ausprägung dieses Konzeptes²⁶ (vgl. Möller & Trautwein, 2009, S. 190). So schreibt Rogers, dass der Mensch erst durch die Auseinandersetzung mit der Welt „die verschiedenen Bestandteile seines Selbst, die in ihm verborgen waren“ (Rogers, 2014, S. 121) entdecken kann.

²⁶ An diesen Gedanken anlehnend kann die soziale Entwicklung und das ökosystemische Modell von Bronfenbrenner verstanden und im Kapitel 2.6.3 nachgelesen werden.

Das Selbst, welches für Rogers im Mittelpunkt seines neo-humanistisch geprägten Ansatzes steht, geht der Frage nach, wie sich der Mensch, inmitten seiner Umgebung, versteht und auch diese betrachtet. Erst dadurch kann eine „zunehmend zu sich selbst“ (Rogers, 2014, S. 121) findende Persönlichkeitsentwicklung entstehen, welche die Person durch eine situative Auseinandersetzung das eigene Selbst erfahren lässt und dadurch zum Menschen wird (vgl. Rogers, 2014, S. 121f.).

Das Selbstkonzept offenbart, nach Rogers, die Persönlichkeit des Menschen, wobei er von einer positiven Persönlichkeit ausgeht, die sich durch eigene Ziele und Pläne weiterentwickelt und Wachstum ermöglicht (vgl. Rogers, 2014, S. 109f.). So versteht er das menschliche Erleben und Verhalten als zukunftsorientiert und veränderbar, wobei die eigene Selbstverwirklichung und die Anerkennung anderer den Menschen antreibt und Handlungen auslöst (vgl. Lerner, 2014, S. 171f.). Im Mittelpunkt seines Ansatzes des Selbst beschreibt er außerdem das Belohnungssystem der Selbstaktualisierung, welches für Rogers die motivationale Grundvoraussetzung darstellt, um das eigene Selbst zu erhalten, voranzutreiben und sich entwickeln zu lassen. Dieses System ermöglicht dem Menschen, eigene Bedürfnisse zu befriedigen und der Person Sinn und Bedeutung zu verleihen (vgl. ebd., S. 49). Das Selbst unterteilt Rogers nochmals in das ‚Real-Selbst‘, d.h., wie eine Person sich selber sieht und in das ‚Ideal-Selbst‘, wie es gesehen werden will. Ziel ist eine Selbstkongruenz, also die eigene Herstellung eines Gleichgewichts beider Selbstdimensionen, um psychische Auswirkungen, wie Ängste und Depressionen, zu vermeiden (vgl. ebd., S. 329ff.).

2.6 Die Determinanten der Entwicklung: Schulspezifischer Gerechte-Welt-Glauben und schulisches Selbstkonzept

Der Mensch als soziales Wesen ist in seiner persönlichen Entwicklung sowohl biologischen als auch sozialen, gesellschaftlichen sowie technologischen Einflüssen ausgesetzt (vgl. Simon, 2007, S. 24). Wenn es um die Erklärung individueller Entwicklungsunterschiede geht, werden genetische und Umweltdeterminanten unterschieden, wobei nicht hinreichend geklärt ist, welche Determinante für die Persönlichkeitsentwicklung die wichtigere ist (vgl. Fetchenhauer,

2018, S. 179). Unterschiede in Persönlichkeitsmerkmalen können im Kern oftmals nicht genau rekonstruiert werden, da „Anlage- und Umweltfaktoren in aller Regel hochgradig miteinander konfundiert sind“ (Fechtenhauer, 2018, S. 179). Es kann aber vorab festgehalten werden, dass weder ausschließlich genetische Einflüsse oder Umwelteinflüsse die Persönlichkeitsentwicklung determinieren. Dieses „additive Vorgehen von Erklärungsanteilen“ (Fechtenhauer, 2018, S. 184) ist wenig sinnvoll, denn bedeutender sind die Wechselwirkungen zwischen den Genen und der Umwelt (vgl. ebd., 2018, S. 184). Für die vorliegende Forschungsarbeit wird die Idee von Interaktionstheorien verfolgt, die sowohl Gene als auch die Umwelt als entscheidend betrachten, wenn es um die Persönlichkeitsentwicklung geht. Schwerpunktmäßig werden hierzu die Gedanken dynamischer Interaktionstheorien integriert (vgl. Scheithauer & Niebank, 2022, S. 170).

2.6.1 Genetische Determinanten

Zu den genetischen Determinanten zählen biologische Faktoren. Menschliche Anlagen, die in Form von Genen, dem Erbgut, zutragen kommen, beeinflussen die Persönlichkeit z.B. durch das physische Erscheinungsbild, den Gesundheitszustand und geistige Gegebenheiten, wie die Intelligenz, das Temperament und die Kreativität sowie Charaktereigenschaften wie Emotionalität und Soziabilität (vgl. Simon, 2007, S. 24). Die genetischen Faktoren spielen eine wichtige Rolle, wenn es um das Abbild und die Prägung der Persönlichkeit geht, sie bestimmen sowohl das Menschsein als auch die Einzigartigkeit des Individuums (vgl. Simon, 2007, S. 25).

Da im Gegensatz zu genetischen Determinanten, eigene Wertvorstellungen, Ideale und Überzeugungen (vgl. Pervin, 2000, S. 30) Umweltdeterminanten zugeschrieben werden, bezieht sich diese Forschungsarbeit auf die Betrachtung sozialer Einflüsse. Hinzu kommt die Argumentation, dass es hinsichtlich der aktuellen Forschung keinerlei Hinweise dafür gibt, dass sich Auszubildende, ausgehend von ihrer ethnischen Herkunft, bezüglich der Intelligenz unterscheiden, dass aber Schüler mit Migrationshintergrund doppelt so häufig keinen Bildungsabschluss und bedeutend seltener eine Berufsausbildung absolvieren als Schüler ohne Migrationshintergrund. Als bedeutende Faktoren für den Schulerfolg lassen sich somit folgende Umweltdeterminanten (vgl. ebd., S. 182) aufzeigen und mittels empirischer Befunde belegen.

2.6.2 Umweltdeterminanten

Folgende Umwelteinflüsse haben einen entscheidenden Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Auszubildenden: In der Phase der Adoleszenz tragen besonders die Kultur, Familie und Freunde zum individuellen Entwicklungs- und Sozialisationsprozess bei, vor allem wenn es um die Entwicklung des Vertrauens von Jugendlichen und jungen Erwachsenen geht.

Als drei besondere Schwerpunktsetzungen werden die Schule als Sozialisationsinstanz im Allgemeinen sowie die kulturelle Determinante des Migrations- und die individuelle Determinante des Bildungsstatus von Auszubildenden im Speziellen aufgenommen, um den Zusammenhang mit schulischen Entwicklungs- und Sozialisationsstendenzen zu betrachten.

Die empirischen Ergebnisse beziehen sich neben dem AGWG primär auf die Vertrauensfunktion des SGWG und des Selbstvertrauens im Rahmen des schulischen Selbstkonzeptes, da das Vertrauen der Auszubildenden die Basis für das schulische Erleben, Verhalten und Bewältigen darstellt, wodurch schulische Auswirkungen folgen.

2.6.2.1 Kulturelle Einflüsse

Die Kultur umfasst alle erlernten Verhaltensmuster, gesellschaftlichen Rituale, Formen der Körpersprache als auch anerkannte Überzeugungen, wie beispielsweise religiöse Ideen und Vorstellungen. Oftmals besitzen Menschen aus einem bestimmten Kulturkreis ähnliche Überzeugungen und Werte, sie sind also miteinander vergleichbar, auch wenn einige Bedürfnisse und Ausdrucksformen unterbewusst verlaufen. Zumindest bestehen sie solange unterbewusst bis sich Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen begegnen und die eigenen Werte in Frage stellen (vgl. Simon, 2007, S. 25f.). Die kulturellen Grundannahmen beeinflussen den Menschen in seiner Gesamtheit, sodass die Bedürfnisse und die Befriedigung dieser, die Erfahrungen mit eigenen Gefühlen sowie die Ausdrucksformen, um den Gefühlen Ausdruck zu verleihen, je nach kultureller Verwurzelung, unterschiedlich ausfallen. Auch ausgewählte Themen, wie beispielsweise Leben und Tod, aber auch Gesundheit und Krankheit werden

unterschiedlich empfunden und Gefühle wie Frohsinn und Traurigkeit unterschiedlich definiert bzw. erlebt (vgl. Pervin, 2000, S. 32). Thomas (1993) definiert demnach Kultur als ein

„universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem (...). Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung“ (Thomas, 1993, S. 380).

Kroeber & Kluckhohn (1952) gehen im Rahmen ihrer kulturanthropologischen Ausrichtung des Kulturbegriffs davon aus, dass dieser durch drei Teilbereiche erklärt werden kann:

- *„Kultur als Mensch-Umwelt-Beziehung,*
- *Kultur als soziale Kultur, die zwischenmenschliche Beziehungen im Blick hat,*
- *Kultur als geistige Kultur, die sich auf Wissen, Symbole, Konzepte, Werte und Normen usw. bezieht“ (Kroeber & Kluckhohn, 1952, S. 97f).*

Dabei betonen Kroeber & Kluckhohn, dass es im Rahmen der Definition von Kultur immer zu einer Kennzeichnung von Interaktionen kommt, die beispielsweise durch die Verwendung der Sprache, der Zugehörigkeit zu einer Religion oder bestimmten (kulturelle) Verhaltensweisen sichtbar wird. So wird Kultur durch das Vorhandensein einer gemeinsamen Sprache, eines Zeitpunktes und des Ortes gekennzeichnet. Grundsätzlich wird auch davon ausgegangen, dass kulturelle Sichtweisen über Generationen hinweg übertragen werden und somit in der Persönlichkeit verankert sind (vgl. Genkova, 2013, S. 26).

In der kulturvergleichenden Psychologie, die im Sinne eines Vergleichs zwischen Auszubildenden mit und ohne Migrationsstatus angewendet wird²⁷, versteht sich die „Kultur als Konsequenz einer stammesgeschichtlichen Traditionsbildung, die zur „natürlichen“ Ausstattung des Menschen gehört“ (Helfrich, 2019, S. 5). Die Entwicklung des Menschen vollzieht sich nach der kulturellen Lebenswelt, wobei das Individuum und die Kultur in einer wechselseitigen Verbindung miteinander stehen. So wird die Kultur als Produkt gesehen, wenn es um das Aufeinandertreffen zwischen Menschen und Umgebung geht, die durch kulturelle

²⁷ Die Einteilung des Migrationsstatus wird durch die Kulturdimensionen Individualismus vs. Kollektivismus von Hofstede (1980) vervollständigt. So wird in dieser Forschungsarbeit davon ausgegangen, dass Schüler ohne Migrationsstatus einer individualistischen Kultur und Schüler mit Migrationshintergrund einer kollektivistischen Kultur entsprechen. Selbstverständlich werden weitere individuelle Faktoren, wie psychologische Merkmale der Migration bedacht, um ein komplexes Kategorisierungsbild entstehen zu lassen.

Lebensformen, wie beispielsweise die Schule, Lehrer und Freunde geprägt wird. Des Weiteren kann Kultur als Prozess gedeutet werden, so der Mensch als ein Teil der kulturellen Lebenswelt verstanden werden kann, sodass eine Mitgestaltung dieser möglich wird (vgl. ebd.). Die Kultur wird demnach als ein Bestandteil der Persönlichkeit gesehen, „mit der Konsequenz, dass eine wissenschaftliche Erforschung der Persönlichkeit unabhängig vom kulturellen Kontext gar nicht möglich ist“ (Helfrich, 2019, S. 9).

Besonders die Einflüsse der Sozialisation und Kultur werden für die Entwicklung und Ausprägung des AGWG verantwortlich gemacht (vgl. Maes, 1998b, S. 12). „Konzentriert man sich auf solche Sozialisationseinflüsse, dann kann der [AGWG] durch Generalisierung aus früheren Erfahrungen oder Internalisierung gängiger Standards erklärt werden“ (Maes, 1998 b, S. 12). Hinsichtlich der Gerechtigkeitsvorstellungen zeigen sich demnach kulturelle Unterschiede, die sich v.a. auf die Dimensionen gerechte Verteilung, Austausch und Strafen beziehen. Das heißt, dass diese Vorstellungen kulturabhängig sind, aber sich auch im Zeitverlauf verändern und an die jeweilige kulturelle Gesellschaft anpassen können (vgl. Maes & Schmitt, 2004, S. 189f.). „Für die Angehörigen einer Kultur sind [die individuellen Persönlichkeitsmuster] häufig nicht explizit abrufbar, sondern stellen nur implizit als „Selbstverständlichkeiten“ die Grundlage für ein sinnhaftes, plausibles und weitgehend routinemäßiges Handeln bereit“ (Helfrich, 2019, S. 5). Maes & Schmitt weisen jedoch daraufhin, dass „Kulturen und Zeitabschnitte keine homogenen Blöcke“ (Maes & Schmitt, 2004, S. 190) darstellen und es daher zu unterschiedlichen Auffassungen, hinsichtlich der individuellen Betrachtung, von gerechten oder ungerechten Situationen kommen kann (vgl. ebd.). Es bestehen sowohl zwischen sozialen Gruppen und Kulturen als auch innerhalb von Gruppen und Kulturen Unterschiede über die Auffassung von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit (vgl. ebd., S. 190f.).

In der westlichen Kultur ist die Überzeugung präsent, dass Gutes belohnt und Schlechtes bestraft wird (vgl. Maes, 1998 b, S. 14). Bereits Lerner (1980) schrieb, dass das kulturelle Gut und die moralischen Werte einer Gesellschaft, den Glauben an eine gerechte Welt formen und vor allem westlich geprägte Kulturen und Religionen daran glauben, dass das Gute siegen und das Böse verlieren wird (vgl. Lerner, 1980, S. 13). „From this perspective, success, financial and otherwise, is a sign of salvation, and a direct result of the Christian virtues of diligence and self-sacrifice“ (Lerner, 1980, S. 13).

In Märchen, Mythen, Film & Fernsehen sowie Medien ist das Thema der Gerechtigkeit allgegenwärtig, sodass am Ende immer das Gute über das Böse siegt (vgl. Maes & Kals, 2001, S.1). Es wird davon ausgegangen, „dass Belohnung immer Gutes und Bestrafung immer Schlechtes voraussetzt, dass Erfolg ein Anzeichen von Tugend, Unglück und Misserfolg dagegen Anzeichen von Schlechtigkeit darstellen“ (Maes & Kals, 2001, S. 2). Auch religiöse Weltbilder erzählen von Belohnungen, die damit den Glauben an eine gerechte Welt stärken oder widerlegen. Weitere, aber bisher nicht bestätigte Annahmen zur Entwicklung des Phänomens sind biologische und strukturalistische Erklärungen, die neben den funktionalistischen Erklärungen, dass der Mensch Gerechtigkeit braucht, um sich orientieren und langfristig Investitionen zu planen, den Glauben an eine gerechte Welt prägen. Biologische Annahmen verweisen auf die Notwendigkeit dieses Glaubens, um überleben zu können (vgl. Maes, 1998 b, S. 14), wohingegen strukturalistische Erklärungen das Gerechte-Welt-Phänomen als „Arbeitsweise unseres Geistes“ definieren (Maes, 1998 b, S. 14). Der GWG gilt als menschliche Grundüberzeugung und wird im westlichen Kulturkreis, welcher primär christlich-jüdisch geprägt ist, als typisches Wahrnehmungs- und Denkmuster verstanden, wie die Welt betrachtet und erklärt werden soll (vgl. Maes & Kals, 2001, S. 1)²⁸.

In kollektivistischen Kulturen, also (fern-)östlichen, asiatischen und afrikanischen Kulturkreisen, ist die eigene Überzeugung an kulturelle Traditionen sowie gesellschaftliche Riten, Werte und Normen gebunden. Das Gute und Richtige ergibt sich so meistens aus den gesellschaftlich geprägten Vorgaben und innerfamiliären Regeln, die alle auf einer kulturellen bzw. nationalen Gruppenzugehörigkeit beruhen. Das Glück bezieht sich damit weniger auf das Glück vs. Unglück des Einzelnen, was beispielsweise durch ein bestimmtes vorbildhaftes Verhalten erreicht werden kann, sondern auf einen kollektiven Fokus mit dem Gedanken an Respekt, Harmonie, Zusammenhalt, Unterstützung und Ehre (vgl. Kizilhan & Klett, 2021, S. 54, 70f., 74, 77-79, 88ff.). Besonders in muslimischen Kulturkreisen wird das Ungerechte und das damit verbundene negative Empfinden als „Prüfung Gottes“, Sündenvergebung und als Vorhersehung verstanden. So wird nach der islamischen Vorstellung „das Leben auf der Erde als ein Ort der Prüfung verstanden“ (Kizilhan & Klett, 2021, S. 123), wobei der Mensch mit

²⁸ In jedem Kapitel wird, wenn nötig, eine Unterteilung in kollektivistische und individualistische Kulturen vorgenommen und gesonderte Exkurse geschrieben. So kann zwar davon ausgegangen werden, dass der GWG in allen Kulturen, Ländern und Völkern eine Rolle spielt, die Menschen der jeweiligen Kulturen sich aber hinsichtlich sozialer Kognitionen, Verhaltensweisen und Bewältigungsstrategien und damit auch Folgen unterscheiden.

Bösem und Gutem geprüft wird. Nach diesem Grundverständnis kann ausschließlich ein immer da gewesener Glaube helfen, schwierige Situationen zu bewältigen und dies auch nur, wenn der Glaube in der Vergangenheit und Gegenwart stets präsent war und durch gute Handlungen gekennzeichnet wurde. Diese traditionelle Vorstellung kann jedoch, abhängig von Herkunft und Schulbildung, variieren (vgl. ebd.). In einigen Regionen der Balkanländer, der Mittelmeerregion und auch des Nahen und Mittleren Osten, spielt hingegen die sogenannte „weiße und schwarze Magie“ eine wichtige Rolle, wenn es um eigene Glaubensvorstellungen, das Erleben und Verhalten geht. Einige Menschen aus diesen Kreisen fühlen eine Affinität zu Geistern, Mächten, Göttern, Symbolen und Ritualen, durch die etwas Gutes geschehen oder etwas Ungutes hervorgerufen kann (vgl. ebd., S. 124). Des Weiteren glauben viele Menschen, vor allem kollektivistischer abendländischer aber auch fernöstlicher Kulturen, an Karma, wenn es um das Erleben von etwas Guten vs. Bösen bzw. etwas Gerechten vs. Unrechten geht. So vollzieht sich der Gedanke an Karma mit dem Glauben daran, dass das Schicksal nach eigenen Taten oder Verdiensten verläuft. An den Schicksalsbegriff angegliedert sind die Einstellungen zu Glück vs. Unglück bzw. Pech (vgl. Vogel, 2014, S. 4).

Erleben Menschen aus individualistisch geprägten Kulturen Ungerechtigkeiten, so werden die Menschen die Schuld bzw. Schuldgefühle verspüren und entsprechende Handlungen vollziehen, um der Ungerechtigkeit zu begegnen. So werden Geständnisse und Entschuldigungen gefordert bzw. selbst erbracht. Menschen aus kollektivistischen Kulturen hingegen verspüren mehr Scham als Schuld, da es, wie bereits geschrieben, um den Gruppenzusammenhalt und die Gruppenzugehörigkeit geht, welche durch ein Fehlverhalten gefährdet werden kann (vgl. ebd., S. 92).

„Daher ist das Denken und Handeln eines Individuums immer mit der Frage gekoppelt, welche Bedeutung und Folgen dies für seine Gemeinschaft haben kann. Die Gruppenorientierung prägt die Kultur und damit die Beziehungen, den Umgang untereinander, die Konfliktgestaltung und die psychischen Verarbeitungsmuster“ (Kizilhan & Klett, 2021, S. 92).

Zu den kulturellen Einflüssen gehörend, kann als eine besondere Komponente, die Religion, Religiosität und auch Spiritualität zählen. So schreibt Lerner, dass Menschen ihren religiösen Glauben zum Schutz des Glaubens an eine gerechte Welt verwenden (vgl. Lerner, 1980, S. 163). So verbinden der AGWG und der religiöse Glauben der gleiche Gedanke und das gleiche Motiv: das Bedürfnis nach einem Sinn und Sicherheit im Leben. Die eigene Lebensbewältigung

und das eigene Verhalten entstehen aus diesem Sinn heraus, mit dem Glauben an das eigene Schicksal. Ein ausgeprägter religiöser Glaube geht demnach häufig mit einem ausgeprägten AGWG einher, dem Vertrauen in Gerechtigkeit und das eigene gerechtigkeitsorientierte Handeln. Ein positiver Zusammenhang besteht demnach zwischen dem AGWG und der menschlichen Religiosität²⁹, was auf unterschiedliche Kulturen und Religionen zutreffen kann (vgl. Dalbert, 2010b, S. 13f.).

Der kulturvergleichende Ansatz, der in dieser Forschungsarbeit integriert wird, bezieht sich dabei vorrangig auf die Erforschung des Individuums, aber auch auf die Gruppe. Dabei werden Gemeinsamkeiten der Persönlichkeitsstruktur, aber auch Unterschiede betrachtet. Die Grundannahme hierbei ist die (Herkunfts-)Kultur als Bedingung für individuelle Persönlichkeitsmuster (vgl. Helfrich, 2019, S.10). Die Schülerpersönlichkeit als Basis, umfasst individuelle Eigenschaften und Überzeugungen, wie den SGWG, aufgrund dessen Ausprägung verschiedene Denk-, Erlebens- und Verhaltensweisen folgen. Diese Dimensionen werden als „kulturunterscheidende Faktoren“ erhoben. Als Abgrenzungsfaktor, der keinen kulturbezogenen Inhalt definiert, aber eng mit der ethnischen Herkunft zusammenhängt, wird die Schulbildung, abgebildet durch den Bildungsstatus, ermittelt (vgl. ebd.).

2.6.2.1 Schwerpunktsetzung I: Der Migrationsstatus als kulturelle Determinante des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens

Das Konzept der „Kultur“ beinhaltet diverse Subkulturen, zu denen beispielsweise auch die der ethnischen Zugehörigkeit zählt, an die der Migrationsstatus gekoppelt ist. Verbunden mit diesem ist die Zugehörigkeit zu einem Volk bzw. einer Volksgruppe, also die ethnische Herkunft, die verwendete Sprache und auch die Religion. Insgesamt ergeben diese Faktoren ein Gefühl der (Gruppen-)Zusammengehörigkeit und nationalen Identität. Die ethnische Herkunft, zu dem der Migrationsstatus gehört, ist aber nicht zwangsläufig mit einer bestimmten Staatsangehörigkeit oder Religionszugehörigkeit verbunden (vgl. AGG, 2021).

²⁹ Die positive Korrelation zwischen AGWG und Religiosität wurde bereits unter dem Aspekt der „Persönlichkeitsbezogenen Basis“ gelistet. Nachdem die Religiosität in dieser Forschungsarbeit zu den kulturellen Einflüssen zählt, wird sie in diesem Zusammenhang genauer beschrieben.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat sich bei der Definition des Migrationsstatus auf folgende drei Teilbereiche festgelegt, wonach bei jedem Auszubildenden ein Migrationsstatus vorliegt, wenn mindestens einer der folgenden drei Teilbereiche vorliegt:

- „Keine deutsche Staatsangehörigkeit
- Nichtdeutsches Geburtsland
- Nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler die deutsche Sprache beherrscht)“ (KMK, 2021, S. 32).³⁰

In dieser Forschungsarbeit wird davon ausgegangen, dass der Umweltfaktor „Kultur“, abgebildet durch den ermittelten Migrationsstatus, die Staatsangehörigkeit und den Sprachgebrauch zu Hause, das schulische Umwelterleben- und Verhalten sowie die Bewältigungsstrategien in schulischen Stresssituationen und resultierende schulische Auswirkungen beeinflusst. Des Weiteren werden Besonderheiten der Kultur, im Sinne eines Vergleichs zwischen individualistischen vs. kollektivistischen Kulturen zusätzlich integriert. Als vermittelnder Faktor zwischen Kultur bzw. Migration und dem individuellen Erleben der Schulumwelt wird der Bildungsstatus integriert, welcher separat beschrieben, als individuelle Determinante des SGWG in Kapitel 2.7.2.6 vorgestellt wird (vgl. Kohlmann & Eschenbeck, 2013, S. 59).

So kann jeder Mensch mehreren sozialen Gemeinschaften und Gruppierungen angehören, vor allem auch Migranten. Für Auszubildende mit einem Migrationsstatus trifft dies in besonderer Weise zu, da sie einer Herkunftskultur und einer Aufnahmekultur angehören (vgl. Helfrich, 2019, S. 6). In Zuge dessen wird ein besonderer Fokus auf die Herkunftskultur gelegt, da alle Auszubildenden erst seit wenigen Wochen bzw. Monaten in Deutschland sind (siehe Kapitel 10.2), eine Aufnahmekultur also nur begrenzt erlebt werden kann bzw. konnte. Das Hineinwachsen in die neue Kultur, was als Akkulturation bezeichnet wird, kann jedoch mit besonderen Aufgaben und Herausforderungen bzw. Stressoren verbunden sein, sodass Auszubildenden mit einem Migrationsstatus neben grundlegenden Entwicklungsaufgaben, zusätzliche Akkulturationsaufgaben und Herausforderungen bewältigen müssen³¹ (vgl. ebd.).

³⁰ Die Kriterien zur Einordnung eines bestehenden Migrationsstatus der KMK wurde für die vorliegende Forschungsarbeit verwendet und die Schüler, entsprechend dieser Kriterien, unterteilt bzw. kategorisiert.

³¹ Die besonderen Akkulturationsaufgaben und möglichen migrationsbedingten Stressoren können in den Kapiteln 5.1 und 5.2 nachgelesen werden.

Wenn es aber um eine genauere Betrachtung des Migrationsstatus geht, ist es elementar, die psychologischen Aspekte der Migration genauer zu betrachten, denn jede Migration vollzieht und äußert sich anders. So zeigen sich diverse Unterschiede bezüglich

- der Migrationsmotive³²
 - des Migrationsverlaufs und der Phasen³³
 - der migrationsspezifischen Ressourcen³⁴ sowie
 - der erlebten Auswirkungen der Migration³⁵
- (vgl. Kizilhan & Klett, 2021, S. 38ff.).

Des Weiteren ist die Heterogenität der Migration bezüglich der Generationenzugehörigkeit zu analysieren, die durch die folgenden vier Gruppen eingeteilt werden kann:

- „Kein Migrationshintergrund: Beide Eltern sind in Deutschland geboren
 - 2,5. Generation: Ein Elternteil ist im Ausland, ein Elternteil in Deutschland geboren
 - 2. Generation: Das Kind ist in Deutschland und beide Eltern im Ausland geboren
 - 1. Generation: Das Kind und beide Elternteile sind im Ausland geboren³⁶“
- (Gresch, 2012, S. 31f.).

Mit dem Migrationsstatus und der zugrundeliegenden Migration verbunden, folgen auch sprachliche Barrieren. So zeigen sich unter anderem die eingeschränkten Deutschkenntnisse als ein Grund für geringere schulische Erfolge (vgl. Gruber, 2020, S. 396). Denn die „Sprache ist der Schlüssel zu Bildung und den (Fach-)Inhalten, sei es für Deutsch, allgemeinbildende und naturwissenschaftliche Fächer oder den beruflichen Fachbereich“ (Gruber, 2020, S. 396).

³² Zu den Migrationsmotiven zählen die Wanderungsmotive, die durch die folgenden vier Migrationstypen unterteilt werden kann: Arbeitsmigration, Spätaussiedler, Geflüchtete und die freiwillige Migration (vgl. Kizilhan & Klett, 2021, S. 39). Bei den Schülern, die an der Befragung teilgenommen haben, handelt es sich um Kinder von „Gastarbeitern“, vor allem aber um Geflüchtete und Schüler, die freiwillig immigriert sind.

³³ Bei vielen Migrant*innen verläuft die Migration durch psychologische Phasen ab. Diese können nach Kizilhan (2013) in neun Phasen unterteilt werden. Je nach erfolgreichem Verlauf der Phasen kann am Ende die „Inklusionsphase“ im Aufnahmeland erreicht werden oder nicht (vgl. ebd., S. 41).

³⁴ Je nach Migrationsverlauf und Persönlichkeitsstruktur des Migrant*innen zeigen sich unterschiedliche Ressourcen, um mit Herausforderungen und Anforderungen im Aufnahmeland zurechtzukommen. Diese variieren sehr stark und können durch kulturell geprägte Copingstrategien (siehe Kapitel 5.2) identifiziert werden, welche sich wiederum positiv oder negativ auf den weiteren Bildungsverlauf auswirken. Als ethnische Orientierungsmöglichkeit gelten auch die familiären Strukturen und die familiäre Bindung, vor allem dann, wenn zu Beginn der Migration sprachliche und finanzielle Herausforderungen warten (vgl. Kizilhan & Klett, 2021, S. 48f.).

³⁵ Mögliche Stressoren der Migration und weitere gesonderte Folgen, unter anderem durch erlebte Ungerechtigkeiten können in den Kapiteln 5.1 und 4.4.1.3 nachgelesen werden.

³⁶ Auch die Einteilung in die „Generationenzugehörigkeit der Migration“ wird in der vorliegenden Arbeit bedacht und findet bei der Analyse der Forschungsdaten Anwendung.

Deutschkenntnisse sind notwendig, um Prüfungen und Aufgabenstellungen sowie Unterrichtsthemen und Inhalte zu verstehen sowie sich diese, z.B. im selbstgesteuerten Lernen, zu erarbeiten. Vor allem ist ein gewisser Fachwortschatz, der oftmals von der Muttersprache abweicht, notwendig, um Sinnzusammenhänge nachvollziehen zu können. So kann zusammengefasst werden, dass mangelnde Deutschkenntnisse in der Folge zu einer ausbildungsbezogenen Unfähigkeit führen, das Ausbildungsjahr wiederholt werden muss, Abschlussprüfungen nicht bestanden und in Folge dessen weitere Ausbildungen nicht begonnen bzw. Arbeitsplätze gefunden werden können (vgl. ebd., S. 397). Schwierig wird es vor allem dann, wenn der Beruf einen sogenannten „Kommunikationsberuf“ darstellt, bei dem „die Kommunikationsfähigkeit den größten Teil der beruflichen Tätigkeit ausmacht“ (Gruber, 2020, S. 397). Aus diesen Beschreibungen heraus, können Schüler mit Migrationshintergrund im Ausbildungsverlauf das Selbstvertrauen verlieren, was sich durch ein mangelndes schulisches Selbstvertrauen im Allgemeinen bis hin zu einem mangelnden Vertrauen in die sprachlichen Kompetenzen im Speziellen zeigt. Erhalten die Schüler wenig bis keine Möglichkeiten die sprachlichen Kompetenzen zu verbessern, erhalten wenig Rückmeldung und Feedback, sowie wenig Motivation im schulischen Alltag, so wirkt sich dies negativ auf das schulische Wohlbefinden, die Leistungsbereitschaft, Motivation und auf die schulischen Leistungen, also den Bildungserfolg, aus (vgl. ebd.).

Außerdem führen kulturell abweichende Vorstellungen von Regeln, Werten und Normen dazu³⁷, dass beispielsweise im Unterricht oder auch im Klassenverband Situationen unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden, was zu Missverständnissen, Konflikten oder auch negativen Beurteilungen, beispielsweise von Lehrern und Mitschülern führen kann, was wiederum zu einer geringeren Schulmotivation und schlechteren schulischen Leistungen führt. Sollten Schüler das Gefühl bekommen, eigene kulturelle Werte und Ressourcen aufgeben zu müssen bzw. nicht mehr anwenden zu können und ihnen gleichzeitig neue Kenntnisse für

³⁷ Die Kulturdimensionen nach Hofstede (1980) können in den Kapitel 3-6 nachgelesen werden. In jedem Hauptkapitel werden immer wieder bedeutende kulturelle Unterschiede, hinsichtlich dem Vertrauen, Erleben, Verhalten, Bewältigen von schulischen Situationen sowie den schulischen Folgen separiert formuliert und präzisiert. Auch wenn die Kulturdimensionen, vor allem die Einteilung in Individualismus vs. Kollektivismus, eine „vereinfachte Darstellung“ einer kulturellen Einteilung vollzieht und individuelle psychologische Aspekte der Migration in der Betrachtung und Analyse von Bildungsverläufen einbezogen werden müssen, so dient der klassische Ansatz von Kultur doch dem Annähern von Menschen, die aus unterschiedlichen Kulturen entstammen bzw. durch diese geprägt worden sind. Hofstede (2010) betont selbst, dass mit der Einteilung keine Bewertung über Individuen oder Gruppen getroffen werden kann (vgl. Kizilhan & Klett, 2021, S. 14), jedoch eine Orientierung im Bereich der Kulturforschung ermöglicht wird.

das erfolgreiche Durchlaufen des deutschen Bildungssystems fehlen, dann können sie an den neuen schulischen Herausforderungen scheitern (vgl. ebd., S. 398). Zusätzlich erschweren psychoemotionale Besonderheiten das Lernen, Verstehen und Abrufen notwendiger berufsbezogener Inhalte aufgrund von abweichenden kulturellen Vorstellungen, die durch eine ständige Auseinandersetzung mit Existenz- und Identitätsfragen, den schulischen Stress erhöhen. Die Anpassung an die neue schulische Umwelt und Kultur bedeutet für viele Auszubildende (Akkulturations-)Stress³⁸, der die psychische Gesundheit belasten und geeignete Copingstrategien blockieren kann (vgl. ebd., S. 399).

Auch wenn vorrangig der soziale Status, der unter anderem durch den Bildungsstatus abgebildet werden kann, für Disparitäten im Bildungssystem verantwortlich gemacht werden kann, darf die Migration als besondere Herausforderung im schulischen Bildungsverlauf, nicht unterschätzt werden. Schüler mit Migrationshintergrund müssen daher oftmals mit existenziellen Herausforderungen umgehen können, sodass die Bearbeitung gegenwärtiger schulischer Aufgaben, das Erleben einer neuen Sprache und die erfolgreiche Bewältigung von Prüfungen in den Hintergrund rückt, wodurch der Bildungserfolg gefährdet sein kann.

³⁸ Die Bewältigung von schulischen Stresssituationen kann im Kapitel 5, die Copingstrategien im Kapitel 5.2 nachgelesen werden.

2.6.2.2 Empirische Befundlage zu kulturellen Einflüssen im Zusammenhang mit der Vertrauensfunktion des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens

Lerner (1980) hat sich im Rahmen seiner Gerechtigkeitsmotivtheorie mit der Frage beschäftigt, wieso beispielsweise reiche Gesellschaften es zulassen, dass es Menschen innerhalb ihrer gesellschaftlichen Ausrichtung schlecht geht. Er kam er zu dem Ergebnis, dass Menschen an eine im Allgemeinen gerechte Welt glauben wollen. So gehen Menschen, beispielsweise aus reichen Ländern davon aus, dass Menschen, denen es nicht gut geht, ihr Schicksal verdient haben, nur um den eigenen AGWG zu schützen (vgl. Dalbert, 2010b, S. 2f.).³⁹ Menschen mit einem starken AGWG lassen also zu, dass in der gesellschaftlichen Mitte Menschen leben, die mit tagtäglichen Ungerechtigkeiten, aufgrund von sozialen, materiellen und gesundheitlichen Mängeln bzw. Umständen, zurechtkommen müssen (vgl. Dalbert et al., 2020, S. 88).

Die Stabilität des AGWG kann unter anderem erforscht werden, in dem z.B. Individuen aus unterschiedlichen Kulturen oder Gruppen miteinander verglichen werden (vgl. Dalbert, 2010a, S. 78). So untersuchen kulturübergreifende Studien Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, wenn es z.B. um die Einschätzung und Bewertung von Ungerechtigkeitssituationen geht. Furnham (1993) zeigte, dass es einen kulturellen Unterschied in der Ausprägung des AGWG gibt. Dies argumentiert er mit der Nähe oder Distanz zu Ungerechtigkeitserfahrungen in der jeweiligen Kultur⁴⁰. Der Autor bezieht sich in seiner Forschung auf die vier Kulturdimensionen nach Hofstede (1984): Machtdistanz, Individualismus vs. Kollektivismus, Maskulinität und Unsicherheitsvermeidung. Länder und Kulturen, die eine besonders ausgeprägte Hierarchie zeigen und ausschließlich über politische Anweisungen funktionieren, können durch die Kulturdimension „Machtdistanz“ abgebildet werden. Durch die Dimension der „Unsicherheitsvermeidung“ wird beschrieben, dass sich diese Kulturen besonders auf „alte und bewährte Traditionen beziehen“. Regeln und Vorgaben stehen dabei an der Tagesordnung und es kann abgebildet werden, inwieweit die Menschen mit unvorhersehbaren Ereignissen

³⁹ Erste Forschungen hierzu wurden neben den Experimenten von Lerner (1987) durch Studien zur Erfassung des allgemeinen GWG mit Hilfe der „Gerechte-Welt-Skala“ von Rubin & Peplau (1973, 1975) durchgeführt (vgl. Dalbert, 2010b, S. 3). Die Studien von Furnham & Procter belegen in diesem Zusammenhang die Verbindung des GWG als individuell variierende Disposition im Netzwerk weiterer Persönlichkeitsdimensionen (vgl. ebd.).

⁴⁰ Furnham (1993) bezieht sich in seiner Studie auf die bereits in 2.7.2.1 beschriebenen Kulturdimensionen nach Hofstede (1984).

umgehen können (vgl. Furnham, 1984, S. 326). Auf dieser Grundlage geht Furnham davon aus, dass v.a. Menschen in Kulturen mit einer starken „Machtdistanz“ einen weniger stark ausgeprägten AGWG besitzen (vgl. Furnham, 1984, S. 319) und im Gegensatz dazu, Menschen, aus „reichen Ländern“, die wenig „Machtdistanz“ vorweisen, vor allem im Vergleich mit ärmeren Ländern, einen stärkeren AGWG besitzen (vgl. ebd., S. 326).

Furnham geht von der Annahme aus, dass Kulturen, in denen die meisten Menschen glauben, dass die Welt gerecht ist, auch wirtschaftliche und soziale Ungleichheiten als „fair“ ansehen. Die Argumentation lautet: Menschen sind arm und besitzen nicht viel, da sie es nicht besser verdient haben. Die Attribution einer gerechten Welt kann somit Ungerechtigkeiten erklären und rechtfertigen. Die Bewältigung ungerechter Situationen, wie beispielsweise Diskriminierung, kann durch den AGWG als „Schutz“ vollzogen werden. Die gemachten Erfahrungen werden über Generationen hinweg weitergegeben, so beschreibt Furnham, dass in ärmeren Ländern die Reichen einen ausgeprägteren AGWG besitzen. Um diesen zu schützen, werden die Armen und Kranken verurteilt und abgewertet. Menschen, beispielsweise aus Südafrika und Indien, zeigen dabei geringe Ausprägungsformen des AGWG, während Menschen beispielsweise aus Deutschland, Amerika, Australien, Griechenland und Neuseeland stärkere Ausprägungsformen aufweisen (vgl. ebd., S. 327) (vgl. auch Furnham & Procter, 1989, S.365ff.; Furnham & Gunter, 1984, S.265ff.). So steht ein stark ausgeprägter AGWG mit Ländern in Verbindung, die viel Reichtum und Macht vorweisen können, während Menschen aus armen Ländern, mit wenig Macht und Reichtum, eher Ungerechte-Welt-Überzeugungen aufweisen (vgl. Maes, 1998b, S. 34).

Die Ausprägung des AGWG entwickelt sich durch eine starke Regelerorientierung innerhalb der Familien, dies konnten u.a. Dalbert & Radant (2004) und Kahileh (2010) herausfinden. Umso mehr die Eltern, v.a. die Mütter, zum Regelwerk und Tadeln griffen, umso stärker zeigte sich die Entwicklung des AGWG (Kahileh, 2010, X). Schönplflug & Bilz (2004) konnten außerdem herausfinden, dass sich der AGWG generationenabhängig verhält, das heißt, von Generation zu Generation weitergegeben wird (vgl. Dalbert, 2013, S. 25), wie es sich auch mit kulturellen Überzeugungen und Grundeinstellungen verhält.

Der AGWG besitzt demnach eine Konstante, wenn es um die zeitliche Stabilität geht. Kulturelle und soziale Dimensionen zeigen aber deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung sozialer

Problemlagen und Schickale, vor allem von denjenigen, die als weniger privilegiert gelten (vgl. Dalbert, 2010a, S.80). Zu den weniger privilegierten Personen, zählen unter anderem Menschen mit einem geringen sozialen Status, der den Bildungsstaus einschließt⁴¹. So schrieb bereits Furnham (1993), dass einige soziodemografische Variablen, wie der soziale Status und die damit verbundenen (schulischen) Erfahrungen, zu einer bestimmten Entwicklungsausprägung des menschlichen GWG führen, was bedeutet, dass Menschen mit einem höheren sozialen Status eine stärkere Ausprägungstendenz hinsichtlich des AGWG besitzen als Menschen aus schwächeren sozialen Schichten (vgl. Furnham, 1993, S. 319).

2.6.2.3 Familiäre Einflüsse

Eine der wichtigsten Umwelteinflüsse ergibt sich durch den Einfluss der Familie und des Elternhauses (vgl. Pervin, 2000, S. 33 und Simon, 2007, S. 26). Die Familie, als Gruppe von Menschen, ist durch bestehende und überdauernde Beziehungen miteinander verbunden und ermöglicht für die Mitglieder eine Entwicklung durch Erziehung und Sozialisation (vgl. Hofer 2000 in Wild & Lorenz, 2009, S. 236). Die Familie „stellt ein System dar, welches im Verlauf der Familienkarriere mit ständig wechselnden Anforderungen konfrontiert wird. Ob und wie gut die Anpassungsleistungen erbracht werden können, hängt indirekt von sozioökonomischen Bedingungen (wie Einkommen und der Wohnsituation der Familie) sowie gesellschaftlichen Faktoren ab, da diese die Qualität der Paar- bzw. Eltern-Kind-Beziehung beeinflussen (können)“ (Wild & Lorenz, 2009, S. 236f.).

⁴¹ Als vermittelnder Indikator zwischen der Ausprägung des GWG und beispielsweise dem subjektiven Gerechtigkeitserleben kann der Bildungsstatus genannt werden. Dieser wird in Kapitel 2.7.2.6 dargestellt und im Kapitel 2.7.2.5 empirisch belegt.

Persönlichkeitsbezogene Basis: Grundlagen der Gerechtigkeitsmotivtheorie und Einteilung der Dimensionen des Gerechte-Welt-Glaubens

Für die Persönlichkeitsentwicklung sind die Beziehungen untereinander entscheidend, umgekehrt beeinflussen die Persönlichkeitseigenschaften der Familienmitglieder aber auch die Beziehungen untereinander⁴² (vgl. ebd., S. 237):

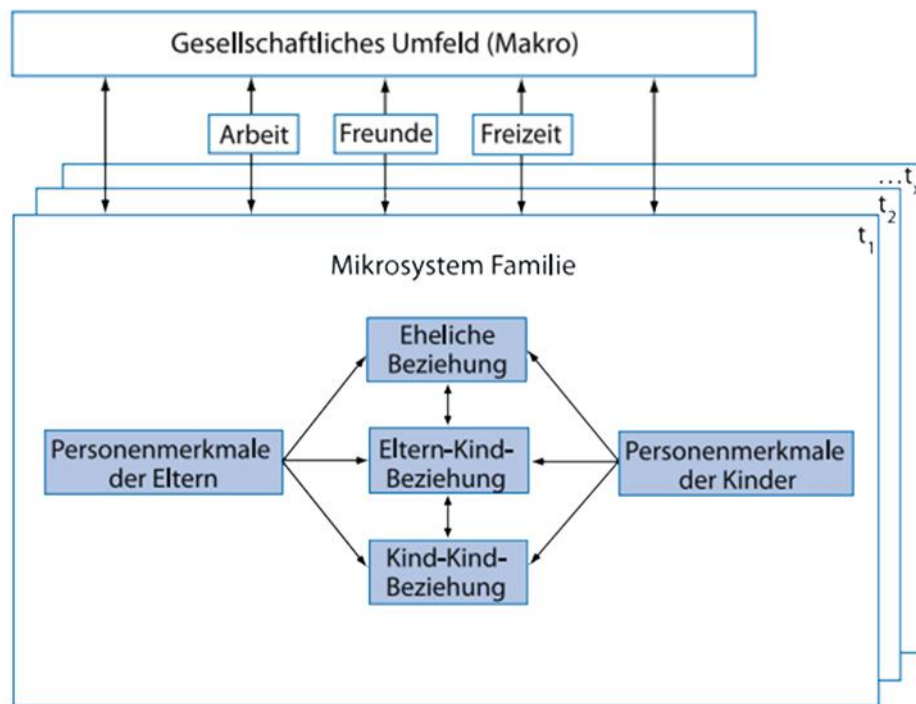


Abbildung 5: Modellvorstellung der Entwicklung von Familienbeziehungen im sozialen Umfeld (nach Hofer 2000, entnommen und bearbeitet aus Wild & Lorenz, 2009, S. 237).

Des Weiteren spielen die Erziehung, das Familienklima, die Bindung zur und die Gerechtigkeit der Mutter⁴³ sowie die Unterstützung der Eltern eine wichtige Rolle für die Entwicklung des GWG.

„Die Erziehung zielt auf eine Förderung der psychischen Entwicklung von Menschen sowie der Vermittlung von gesellschaftlichem Wissen, Verhaltensregeln und Normen ab. Im Gegensatz zu Sozialisation beruht Erziehung auf einer pädagogischen Intention“ (Wild & Lorenz, 2009, S. 241). Um der Erziehung und pädagogischen Ideen nachzugehen, werden in der Literatur verschiedene Erziehungsstile beschrieben, die im Folgenden kurz skizziert werden. Insgesamt

⁴² Die Abbildung der Entwicklung von Familienbeziehungen kann auf der Grundlage des soziökonomischen Modells von Bronfenbrenner, welches bereits in Kapitel 2.6.3 beschrieben worden ist, verstanden werden.

⁴³ Die empirischen Daten weisen vorrangig auf eine Verbindung zur Mutter-(Gerechtigkeit) hin, der Vater findet keine Erwähnung.

lassen sich vier Erziehungsstile unterscheiden: autoritär, autoritativ, permissiv und vernachlässigend. Der autoritäre Erziehungsstil lässt sich durch das von Eltern bestimmte Regelwerk für Einstellungen und Verhaltensweisen kennzeichnen, wobei traditionelle Werte, wie Respekt und Gehorsam vor Autoritäten bedeutsam sind. Die Eltern versuchen diese Werte, bei Bedarf auch durch kontrollierende und gegebenenfalls bestrafende Verhaltensweisen, durchzusetzen. Autoritativ erziehende Eltern achten auf eine sachliche Ebene in den Erklärungen, wenn es um Entscheidungen und Verhaltensweisen geht. Sie achten auf eine kommunikative Auseinandersetzung und einen verbalen Aushandlungsprozess, sind dabei aber auch konsequent im Verhalten und achten auf die Umsetzung eigener Überzeugungen und Ansprüche. Diese Eltern erwarten von den Kindern eine altersgerechte Mithilfe und Unterstützung im Haushalt, unterstützen aber gleichzeitig auch bei eigenen Interessen und (schulischen) Aufgaben. Die Eltern fühlen sich den Kindern eng verbunden, es besteht eine fürsorgliche Beziehung. Der permissiv, oder auch nachsichtige Erziehungsstil, zeigt ähnlich wie der autoritative Stil liebevolle und unterstützende Eltern, wobei diese den Kindern mit mehr Offenheit und Akzeptanz begegnen und auf Konfrontationen mit ihnen verzichten. Sie vermeiden die Einhaltung konsequenter Regeln und Grenzen, verzichten auf Strafen und Durchsetzungsanstrengungen. Der vierte und letzte Erziehungsstil, kann als vernachlässigend umschrieben werden. Ähnlich wie beim permissiven Stil bestehen keine Strukturen und Grenzen, darüber hinaus fehlt jedoch die Eltern-Kind-Beziehung und Bindung. Kinder, die durch diesen Erziehungsstil aufgewachsen sind, zeigen in allen Kompetenzbereichen Auffälligkeiten (vgl. Wild & Lorenz, 2009, S. 243). Die sogenannten Dimensionen der Erziehungspraktiken. Verhaltenskontrolle, Involvement und psychologische Autonomiegewährung beeinflussen, je nach Ausprägungsrichtung, die Persönlichkeitsentwicklung auf eine positive oder negative Weise. Eine hohe Ausprägung auf allen drei Ebenen führt zu einer positiven Entwicklung und akademischen Kompetenz von Jugendlichen. Dies bedeutet, je mehr die Eltern das Verhalten ihrer Kinder beobachten und kontrollieren, desto weniger treten jugendliche Problemverhaltensweisen, wie Drogen- und Alkoholkonsum sowie delinquentes Verhalten auf. Involvement umfasst das Ausmaß der elterlichen Wärme, Begleitung und Unterstützung von Jugendlichen, fokussiert auf die Bedürfnisse des Kindes. Besonders diese Dimension korreliert einer positiven Arbeitshaltung, insofern die Eltern auf ein hohes Maß an Wärme und Unterstützung achten. Die dritte Dimension, psychologische Autonomiegewährung, umfasst die Ermutigung und Äußerung der

eigenen Meinung und der Entwicklung eigener Überzeugungen. Im Gegensatz dazu würde eine elterliche Einmischung, Überbehütung oder Druckausübung negative Auswirkungen verzeichnen. Besonders die Dimensionen Verhaltenskontrolle und Autonomiegewährung stehen in enger Verbindung mit einer positiven Leistungsentwicklung, das heißt Notenentwicklung. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auch unter Kontrolle der sozialen Schichtzugehörigkeit, die elterlichen Erziehungspraktiken einen Einfluss auf die psychosoziale Reife, Arbeitshaltungen, schulischen Leistungen und die Lernmotivation von Jugendlichen haben (vgl. Wild & Lorenz, 2009, S. 244). So können die Eltern liebevoll oder abweisend, behütend oder um die Freiheit wissend, das Kind unterstützen und begleiten (vgl. Pervin, 2000, S. 33 und Simon, 2007, S. 26).

Die frühe Mutter-Kind-Beziehung hat einen besonders starken Einfluss auf die frühkindlichen Bindungserfahrungen. Der frühkindliche Bindungstyp korreliert eng mit dem Bindungsverhalten des Erwachsenen, das heißt mit der Art und Weise, wie diese Person kognitiv, emotional und motivational mit anderen Menschen umgeht (vgl. Roth, 2008, S. 25). Mit dem Bindungsverhalten der Erwachsenen hängen außerdem der Zugang zu Gedanken und Gefühlen bezüglich des Bindungsverhaltens zusammen und wie diese mit der eigenen Entwicklung in Verbindung stehen (vgl. ebd., S. 25f.). Es lassen sich vier verschiedene Bindungstypen bei Erwachsenen finden, diese werden kurz vorgestellt. Der Typ (1) „Sicher autonom“ beschreibt eine Person, die offen über positive und negative Bindungserfahrungen spricht und sich an die Erfahrungen erinnern kann. Der Typ (2) wird als „bindungsdistanziert“ definiert und kann nur wenige Erfahrungen aus der Kindheit teilen bzw. zeigt Erinnerungslücken und die Abwehr von schmerzhaften Erinnerungen. Dieser Typ erzählt meistens über ausschließlich positive Erinnerungen. Besonders viel und ausschweifend berichtet hingegen Typ (3) „bindungsverstrickt“. Diese Person erzählt viel und voller Ärger von seinen Erfahrungen, oftmals so, als ob diese Person sie gerade erst erlebt hat und verstrickt sich in seinen Erzählungen und Darstellungen, oftmals ist er sich dieser Beurteilungen nicht bewusst und wirkt verwirrt. Der letzte Typ (4) zeichnet sich durch ein „unverarbeitetes Trauma“ aus, dieser Verlust wurde oftmals nicht verarbeitet oder es liegen Missbrauchserfahrungen vor, die den Erwachsenen seine Erfahrungen konfus und lückenhaft darstellen lassen (vgl. ebd., S. 26). Kleinkindliche Bindungstypen stehen in engem Zusammenhang mit erwachsenen Bindungstypen und zeigen die Verbindung zum „trans- oder intergenerationellen Transfers von

Bindungserfahrungen und anderen frühkindlichen Erfahrungen“ (Roth, 2008, S. 26). Neben dem Bindungssystem spielt aber auch das gegenüberstehende Fürsorgesystem der Eltern eine Rolle, denn sie sind dafür zuständig, die notwendig zu erfüllenden Bedürfnisse zu befriedigen und vor allem für Nähe und Sicherheit zu sorgen, so kann die Bindung zum Kind nachhaltig beeinflusst werden (vgl. Lohaus et al., 2010, S. 93).

Die Entwicklungen der sozialen Interaktionen zwischen Kind und Bezugspersonen, werden besonders durch die Mutter geprägt, da diese in den meisten Familienkonstellationen den Hauptbezugspunkt darstellt und oftmals am meisten Zeit mit dem Kind verbringt (vgl. Lohaus et al., 2010, S. 92). Als besonders bedeutender Familienfaktor und für die Entwicklung des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens maßgeblich, ist, die sogenannte ‚Muttergerechtigkeit‘. Diese zeichnet sich durch Erfahrungen, die ein Kind oder ein Jugendlicher vor allem in Bezug auf die eigene Mutter wahrgenommen hat, ab. Die soziale Beziehung und die Interaktionen werden in besonderem Maße von Gerechtigkeitserfahrungen geprägt. Diese Erfahrungen spiegeln sich im erlebten Erziehungsstil und des Familienklimas, vor allem moderiert durch die Mutter, wider (vgl. Kahileh, 2010, S. 23f.).

Die Familie ermöglicht damit einen Lebens- und Lernraum bzw. eine Lernumgebung, die für die Persönlichkeitsentwicklung förderlich oder hinderlich sein kann, denn ohne elterliche Förderung und Unterstützung ist das Lernen im Entwicklungsverlauf der Kinder und Jugendlichen nur eingeschränkt möglich. Die Eltern können indirekt über eine Vorbildfunktion und die Gestaltung des häuslichen Umfeldes auf die Kinder einwirken (vgl. Wild & Lorenz, 2009, S. 245), was bedeutet, dass die Eltern als Identifikationsmodelle wirken und damit die kindlichen Verhaltensweisen durch Belohnung und Bestrafung beeinflussen sowie durch das eigene Verhalten Situationen vorleben, die wiederum bei den eigenen Kindern ein bestimmtes Verhalten modifizieren (vgl. Pervin, 2000, S. 34). Indirekte Maßnahmen zielen aber auch auf die zum Lernen anregende Gestaltung des Elternhauses ab, die den Intellekt, beispielsweise durch den Zugang zu ansprechender Literatur, fördert. Kinder aus bildungsfernen Familien, in denen der Zugang zu entsprechenden Objekten, das heißt Büchern oder Tätigkeiten (Museumsbesuchen) verwehrt bleiben, können in ihrer Entwicklung eingeschränkt sein (vgl. Wild & Lorenz, 2009, S. 245). Eine direkte Art der elterlichen Einwirkung umfasst die Unterstützung durch das Lehren und Lernen der Eltern mit den Kindern, umso das Lernen und die leistungsorientierte Haltung zu positiv zu beeinflussen (vgl. Wild & Lorenz, 2009, S. 245).

Hierzu gehören die Unterstützung und Hilfestellungen beim Erledigen von Hausaufgaben sowie das gemeinsame Lernen für Prüfungen.

Nachdem der Bildungsstatus der Eltern einen Einfluss auf den der Kinder hat (vgl. Lotz & Feldhaus, 2013, S. 79), haben die Eltern die Möglichkeit, direkt auf das Kind, die Lernmotivation und das (schulische) Selbstkonzept⁴⁴ einzuwirken und dieses positiv zu beeinflussen (vgl. ebd., S. 246). So stehen die Einflüsse des Elternhauses in enger Verbindung mit der Leistungsentwicklung und dem Wahlverhalten der Kinder und Jugendlichen und den eigenen Erfolgserwartungen und Valenzüberzeugungen. Wie wichtig es einem Jugendlichen ist, in bestimmten Fächern gut zu sein, wie viel Spaß er beim Lernen empfindet und wie wichtig das Lernen für spätere Erfolge ist, umschreibt der Begriff der Valenzüberzeugung. Die Erfolgserwartung beinhaltet das subjektive Denken und Erleben der Erfolgswahrscheinlichkeit, zum Beispiel eine Aufgabe alleine lösen zu können. Beide Faktoren sind abhängig von elterlichen Überzeugungen und Werthaltungen, konkret bedeutet dies vom elterlichen Vertrauen in die Leistungen des Kindes. Für die Valenzüberzeugungen scheint besonders die elterliche Vorbildfunktion bedeutend zu sein, denn wenn Eltern ihre Kinder zu Aktivitäten wie Lesen, Musizieren und Sporttreiben ermuntern, entsprechendes Material bereitstellen und gemeinsam mit dem Kind aktiv werden, dann nehmen diese wiederum außerschulische Lernangebote vermehrt wahr und gehen diesen Tätigkeiten auch selber nach (vgl. Wild & Lorenz, 2009, S. 246f.). Nehmen Kinder und Jugendliche erwünschte und gewünschte Erwartungen von Bezugspersonen, wie Eltern und Lehrern an und versuchen diese zu verinnerlichen und zu akzeptieren, kann von einer erfolgreichen Selbstbestimmung geredet werden. Damit ein Kind oder ein Jugendlicher möglichst selbst- und wenig fremdbestimmt lernt, den eigenen Überzeugungen nachgeht und aus eigenem Antrieb lernt, müssen drei grundlegende psychologische Bedürfnisse befriedigt sein: Kompetenz- und Autonomieerleben und die soziale Eingebundenheit. Das Elternhaus, als außerschulische Lernumgebung, sollte dazu beitragen, dass Lernumgebungen geschaffen werden, die fördernde Werte und Standards aufnehmen zu können und ihnen die Chance zu geben, sich im eigenen Handeln anerkannt und wertgeschätzt zu fühlen. Strukturen und Vorgaben helfen, sich altersangemessen autonom verhalten zu können. Hierbei ist aber auch wichtig, dass Eltern die eigenen Werte und

⁴⁴ Der Zusammenhang zwischen dem Bildungsstatus von Eltern bzw. Schülern und dem schulischen Selbstkonzept kann im Kapitel 2.7.2.6 nachgelesen werden.

Erwartungen klar kommunizieren und transparent aufzeigen, welche Konsequenzen folgen, wenn Regeln nicht eingehalten werden. Die Autonomie des Kindes kann durch eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Eltern und Kindern hergestellt werden, die auf Eigeninitiative, Wahlmöglichkeiten und Anerkennung beruht. Auch die emotionale Unterstützung bei Misserfolgen fördert die Selbstbestimmung und den Selbstbestimmungswert von Kindern und Jugendlichen. Die Eltern fördern und unterstützen das Kind nach Bedarf, damit es lernen kann selbstständig zu sein. Durch diese elterliche Hilfen beim Lernen konnten positive Zusammenhänge zwischen der kindlichen Bedürfnisbefriedigung, dem Kompetenzerleben von Schülern, ihren Kontrollüberzeugungen sowie dem Wohlbefinden gefunden werden. Es zeigte sich außerdem, dass Kinder und Jugendliche selbstbestimmter lernen, wenn sie durch ihre Eltern hinsichtlich Autonomie, Kompetenz und Wertschätzung Unterstützung erfahren haben. Außerdem wurden diese Kinder auch von Lehrern kompetenter und leistungsfähiger eingestuft und erzielten höhere schulische Leistungen (vgl. Wild & Lorenz, 2009, S. 247f.).

Zusammenfassend lässt sich zeigen, dass die Familie als ‚Bildungsort‘ verstanden werden kann, der die Eltern in dreierlei Hinsicht als bedeutsame Bezugspersonen darstellt, die wichtige Aufgaben im Entwicklungsprozess einnehmen (Schneewind, 2008; Walper et al., 2015). Grundlegend können die Eltern (1) als wichtige Interaktions- und Beziehungspartner verstanden werden, die durch eine abgesicherte Bindung Lern- und Bildungsprozesse initiieren können. Der Erziehungsstil (2), trägt dazu bei, dass Kinder in einem lernanregenden und unterstützenden Umfeld aufwachsen und (3) als ‚Türöffner‘ fungieren, um beispielsweise außerfamiliäre Entwicklungsmöglichkeiten wahrzunehmen (BMFSFJ, 2016, S. 8f.).

Exkurs: Familie, Erziehung und Migration

Das Makrosystem⁴⁵ beinhaltet die gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen, die sich auf das Mikrosystem Familie auswirken. Besonders im kulturellen Vergleich zeigen sich Unterschiede in den Werten, Erziehungsstilen und -methoden der Eltern sowie unterschiedliche Kosten-Nutzen-Abwägungen, welche sich besonders auf die Schule und Ausbildung beziehen. Die Erziehungspraktiken der Eltern werden jedoch auch kulturunterschiedlich erlebt und

⁴⁵ Nachzulesen im Kapitel 2.6.3 „Soziale Entwicklung nach Bronfenbrenner“. In diesem Zusammenhang kann das Modell von Bronfenbrenner als grundlegendes Verständnis von Umweltdeterminanten im Zuge der individuellen Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden.

eingestuft (vgl. Wild & Lorenz, 2009, S. 237). In kollektivistischen Kulturen hat die Familie als Gesamtkonstrukt und die innerfamiliären Beziehungen eine stärkere Bedeutung als in individualistischen Kulturen. Die Enge und Verbindung kann für Migranten als eine Ressource fungieren, oder aber zusätzliche Herausforderungen und Konflikte hervorrufen (vgl. Kizilhan & Klett, 2021, S. 81).

Die vorherrschenden Werte können sich allerdings über die Zeit und durch gesellschaftliche Wandlungsprozesse verändern, sie unterliegen dem sozialen Wandel. Daher ist fraglich, inwieweit die Veränderungen bewusst wahrgenommen und als solche verstanden und reflektiert werden können. Menschen, die ihr Heimatland aufgrund von politischen und ökonomischen Gründen verlassen mussten, erleben oftmals erhöhten Druck zur Systemanpassung und haben Schwierigkeiten die ursprünglichen Werte mit den neuen Werten zu verbinden, da diese voneinander abweichen (vgl. Wild & Lorenz, 2009, S. 237). Durch die gemachten Erfahrungen kann sich die Qualität der Familienbeziehungen und auch die übermittelten Werte an die nächste Generation verändern. Migranten zeigen im Generationsverlauf eine stärkere Orientierung an den Werten des Aufnahmelandes als die Eltern. So haben die Kinder der zweiten Migrationsgeneration oftmals den Vorteil, durch den Schulbesuch und den Kontakt zu Gleichaltrigen sich eher integrieren zu können als ihre Eltern. Ein möglicherweise fehlendes Integrationsstreben der Eltern könnte die Kinder dennoch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung hemmen und den Ausbau der schulischen Kompetenzen beeinträchtigen. Dies zeigt sich vor allem in den Bereichen: Lesekompetenz, Sprachkompetenz und den allgemeinen Bildungschancen. Neben schulischen Nachteilen kann es aber auch zu psychosozialen Veränderungen kommen, wenn die Werte und Einstellungen zwischen Eltern und Kindern nicht mehr übereinstimmen und sich dadurch Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung ergeben. Durch diese Veränderungen und Herausforderungen im Familienkontext zeigen Jugendliche mit Migrationshintergrund auch häufiger sozial abweichendes Verhalten, welches sich durch aggressive, gewalttätige, delinquente und kriminelle Verhaltensweisen zusammenfassen lässt (vgl. ebd., S. 238). Als theoretische Begründungen werden sowohl Faktoren der Makro- als auch der Mikroebene gefunden. Veränderungen auf der Makroebene werden durch die Anomie erklärt. Diese beinhaltet eine „subjektiv erlebte Regellosigkeit und Unklarheit darüber, wie soziale Anerkennung erreicht werden kann“ (Wild & Lorenz, 2009, S. 238). Dieses Phänomen tritt primär auf, wenn die Menschen Ausgrenzung und Nichtakzeptanz

erleben sowie eine unüberwindbare Hürde in den angestrebten Zielen und den Möglichkeiten der Zielerreichung sehen. Dennoch reichen anomisch erlebte Verhältnisse für sozial abweichendes Verhalten nicht aus, so haben die Jugendlichen oftmals auch Gewalt in der eigenen Familie erlebt. So korrelieren die gemachten Erfahrungen aus dem Elternhaus, die Erziehungsstile mit der Wahrscheinlichkeit von sozial abweichendem Verhalten (vgl. ebd., S. 238f.). Abschließend unterstreicht der Begriff der intergenerationalen Transmission, dass über die Generationen hinweg Ressourcen (z.B. der soziale Status), Risiken (z.B. Entscheidungsrisiko) als auch Einstellungen und Verhaltensweisen (z.B. Aggression) weitergegeben werden. Diese Transmission kann als Zusammenspiel aus genetischen- und Umweltfaktoren verstanden werden (vgl. ebd., S. 239).

2.6.2.4 Empirische Befundlage zu den familiären Einflüssen im Zusammenhang mit der Vertrauensfunktion des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens

Welche Bedeutung hat die Familie in der Entwicklung des Vertrauens von Kindern und Jugendlichen? (vgl. Oliveras, 2022, S. 114). Oliveras beschreibt die „Familie als Vertrauensinstanz schlechthin“ (Oliveras, 2022, 113) und stützt ihre Annahmen u.a. auf Studien von Cocard (2003) und Escher (2014), die belegen, dass der Familie, vor allem aber der Mutter, entwicklungspsychologisch betrachtet, eine große Bedeutung zugetragen wird (vgl. ebd., S. 110). Cocard versteht die „Mutter-Kind-Beziehung (...) als die erste Komponente einer gesunden Persönlichkeit“ (Cocard, 2003, S. 42). Auch Zulauf Logoz (2012) belegen die Beziehung zwischen Mutter und Kind sowie die Bindung als Ausgestaltung des subjektiven Vertrauens (vgl. ebd.).

Die Familie nimmt bei der Entwicklung und Ausprägung des PGWG eine entscheidende Rolle ein, da die Erziehung der Eltern und das familiäre Klima sich nachweislich auf einen günstigen Verlauf des GWG auswirken (vgl. Dalbert & Radant, 2004, S. 85ff.). Auch Kahileh & Dalbert (2009) bestätigen diese Ergebnisse durch eine Längsschnittstudie, wobei sie zusätzlich belegten, dass vor allem die emotionale Beziehung zur Mutter, Einfluss auf die Entwicklung nehmen. Kahileh (2010) erforschte besonders die „Muttergerechtigkeit“ im Zusammenhang mit dem PGWG und subjektiven Gerechtigkeitserleben. Sie konnte empirisch belegen, dass sich der PGWG bei den Jugendlichen umso stärker entwickelte, umso mehr sie Gerechtigkeit durch die eigene Mutter erlebten. Neigten Eltern, vor allem Mütter, zu inkonsistenten Verhaltensweisen in ihrer Erziehung, nahm der GWG ab (vgl. Kalileh, 2010, X).

Die Auszubildenden unterscheiden sich in der Stärke ihres PGWG, und hierzu scheinen emotionale Erfahrungen in der Familie beizutragen. Eine Familie mit einem harmonischen Familienklima sowie wenig Konflikten und elterlicher Manipulation scheint die Entwicklung des Glaubens an eine persönliche gerechte Welt zu begünstigen. Regelorientierung in der Familie scheint hierfür weniger bedeutsam zu sein. Diese Befundlage spricht dafür, dass der PGWG eher durch das erlebte familiäre Vertrauen und weniger durch das Lernen sozialer Regeln begünstigt wird. Im weiteren Verlauf der Entwicklung übernehmen Gerechtigkeitserfahrungen in unterschiedlichen Lebenskontexten eine modifizierende

Funktion. So tragen im Jugendalter Gerechtigkeitserfahrungen in Schule und Familie zu einer Bekräftigung des PGWG bei. Langanhaltende oder wiederholte Ungerechtigkeitserfahrungen können umgekehrt den PGWG gefährden bzw. dessen Ausprägung reduzieren (vgl. Donat, Radant & Dalbert, 2017, S. 169f.).

2.6.2.5 Schwerpunktsetzung II: Der Bildungsstatus als individuelle Sozialdeterminante des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens

Der soziale Status bestimmt die soziale Position eines Menschen in der Gesellschaft und definiert über den sozioökonomischen Status (SES) die hierarchische Rangordnung eines Menschen (vgl. Ditton & Maaz, 2022, S. 1083). Diese Positionierung einer Person oder Personengruppe, schließt auf der einen Seite den sozioökonomischen Hintergrund (Beruf und Einkommen) und auf der anderen Seite den Bildungshintergrund (folgend Bildungsstaus genannt) ein (vgl. Kleen et al., 2022, S. 384). Für die vorliegende Forschungsarbeit wird schwerpunktmäßig der Bildungsstatus bedacht, der sich aus dem Bildungsstatus der Eltern und dem der Auszubildenden (höchster Schulabschluss) ergibt. Für die Eingruppierung der Auszubildenden nach hohem vs. niedrigem Bildungsstatus wird jedoch vorrangig der individuelle Bildungsstatus der Schüler bedacht.

Neben dem SES spielen jedoch noch weitere Faktoren eine Rolle, wenn es um die Abbildung möglicher Ungleichheiten geht, z.B. Geschlecht, Alter und Migrationsstatus (vgl. Ditton & Maaz, 2022, S. 1086), sodass „zwischen den sozialen Schichten bzw. Klassen (...) erhebliche Unterschiede hinsichtlich Bildungsteilhabe und Bildungserfolg [bestehen]“ (Ditton & Maaz, 2022, S. 1086).

So bezieht sich die Forschungsarbeit auf einen Vergleich zwischen kulturellen Gruppen, die durch den Migrationsstatus gekennzeichnet und durch den individuellen Bildungsstatus differenziert abgebildet werden können. Die Schulbildung wird in diesem Zusammenhang als kultureller Einflussfaktor betrachtet, der einen Einfluss auf das Denken, Problemlösen und die Ausbildung von Kompetenzen hat. Aufgrund dessen wird der Bildungsstatus von Auszubildenden in diesem Zusammenhang als vermittelnder Faktor gesehen, der den Zugang

zu Bildung und neuem Wissen deutlich erleichtert (vgl. Helfrich, 2019, S. 97). Dies bedeutet, Erklärungen für mögliche Ungleichheiten zwischen Bildungsteilhabe und Bildungserfolg zu ermitteln (vgl. Ditton & Maaz, 2022, S. 1086)⁴⁶.

2.6.2.6 Empirische Befundlage zum Bildungsstatus im Zusammenhang mit der Vertrauensfunktion des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens und dem Selbstvertrauen im Zusammenhang mit dem schulischen Selbstkonzept

Die Vertrauensfunktion bezieht sich in diesem Unterkapitel vor allem auf das Selbstvertrauen von Auszubildenden, das heißt auf das Vertrauen in sich selbst und die eigenen schulischen Kompetenzen (schulisches Selbstkonzept), in Abhängigkeit vom ermittelten Bildungsstatus. Jedoch können auch Verbindungen zur Vertrauensfunktion des SGWG gefunden werden⁴⁷.

Wird die Ausprägung des SGWG in Abhängigkeit vom Bildungsstatus thematisiert, so lassen sich nur wenig empirische Studien ausfindig machen, die sich auf den schulischen Kontext beziehen.

Smith & Green (1984) und Furnham & Gunter (1984) fanden jedoch im Allgemeinen heraus, dass in Abhängigkeit vom Sozialstatus auch die Ausprägung des PGWG variiert. So weisen

⁴⁶ Als theoretische Erklärung lässt sich die Theorie von Bourdieu (1987) nennen, der die soziale Position hinsichtlich des Vorhandenseins des ökonomischen, kulturellen, sozialen und symbolischen Kapitals definiert. So beeinflusst die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe, die Deutungsmuster (Doxa), der besondere Gruppenhabitus (Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata) sowie ein bestimmter Gruppen- bzw. Klassenethos (Einstellungen zur Lebensführung). All diese Einstellungen werden über die Erziehung der Eltern vermittelt und bilden den individuellen Habitus des Menschen. Nach Bourdieu beziehen sich mögliche Ungleichheiten in der Bildungsteilhabe und des Bildungserfolges auf die unterschiedliche Kapitalausstattung und die damit verbundenen Unterschiede in der Betrachtung zukunftsgerichteter Investitionen und dem Glauben an Chancen. Dem angebunden, folgen unterschiedliche Strategien, um mit Widrigkeiten umzugehen und geeignete Wege der Problembewältigung bzw. Zielverfolgungen zu entwickeln, was wiederum einen Einfluss auf die eigenen Bildungsentscheidungen und die Wahl der Bildungslaufbahnen hat. Sollte es zusätzlich zu ungerechten Erlebnissen, seitens des schulischen Systems, durch Lehrer, kommen, können sich Unterschiede hinsichtlich bestehender und oder subjektiv wahrgenommener Bildungschancen bestehen (vgl. Ditton & Maaz, 2022, S. 1087). Zum weiteren Verständnis können die Inhalte der verschiedenen Kapitalformen und die damit bestehende Verbindung zum Bildungserfolg in Bourdieu (1987) nachgelesen werden.

Dass der GWG, unabhängig von der ethnischen Herkunft, variieren kann, wurde bereits im Kapitel 2.7.2.1 dargelegt. Des Weiteren wurde auch schon beschrieben, dass die Bewertung von Gerechtigkeit, je nach Höhe des Bildungsstatus, unterschiedlich ausfallen kann, was zu Unterschieden im schulischen Erleben und Verhalten führt.

⁴⁷ Dass der GWG, unabhängig von der ethnischen Herkunft, variieren kann, wurde bereits im Kapitel 2.7.2.1 dargelegt. Des Weiteren wurde auch schon beschrieben, dass die Bewertung von Gerechtigkeit, je nach Höhe des Bildungsstatus, unterschiedlich ausfallen kann, was zu Unterschieden im schulischen Erleben und Verhalten führt.

Menschen mit einem niedrigeren sozialen Status einen geringeren PGWG auf als Menschen mit einem höheren sozialen Status (vgl. Smith & Green, 1984, S. 435f.; Furnham & Gunter, 1984, S. 265ff.).

Die Ausbildung des schulischen Selbstkonzeptes unterliegt individuellen sozialen Determinanten, die durch innerfamiliäre Reproduktionsmechanismen soziale Ungleichheiten erzeugen können⁴⁸ (vgl. Grgic & Bayer, 2015, S. 175ff.). Die familiären Bildungsressourcen der Eltern entscheiden über den Zugang zu Bildung. In diesem Zusammenhang steht die positive Verbindung zwischen „zertifiziertem Bildungskapital der Eltern sowie der Zugehörigkeit des Haushalts zur oberen Dienstklasse als derjenigen sozialen Klasse, bei welcher der Zugang stark mit dem Bildungssystem verknüpft ist“ (Grgic & Bayer, 2015, S. 179). Neben den Bildungserfahrungen der Eltern, spielen auch die der Geschwister eine Rolle, wenn es um die schulische Motivation und das schulische Interesse des Kindes geht (vgl. ebd.). Im Mittelpunkt des bildungsbezogenen Habitus⁴⁹ des Kindes bzw. des Jugendlichen stehen die eigenen schulischen Orientierungen, Wertüberzeugungen und Selbstwahrnehmungen. Hierzu zählen u.a. der SGWG und das schulische Selbstkonzept, die ausgehend vom sozialen Status der Eltern (familiären Ressourcen), kulturellen Praktiken der Eltern, aber auch durch elterliche Unterstützungsangebote moderiert und beeinflusst werden (vgl. ebd.).

In der Studie von Grgic & Bayer (2015) belegen die empirischen Ergebnisse die theoretischen Grundannahmen zum Zusammenhang von familiären Ressourcen der Eltern (u.a. Schulabschluss der Eltern), wenn es um die schulischen Selbsteinschätzungen, in Form des schulischen Selbstkonzeptes sowie den Bildungsstatus des Kindes (Schulabschluss) geht. „Im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit [sind die Ressourcen] eher als Mediator anzusehen, da die elterlichen Ressourcen indirekt auf den Bildungserfolg wirken“ (Grgic & Bayer, 2015, S. 187). Auch die elterlichen Unterstützungsangebote, wie die Unterstützung bei Hausaufgaben oder die Vorbereitung auf Prüfungen stärken das schulische Selbstkonzept des Kindes, was sich wiederum positiv auf die schulische Motivation und die schulischen Leistungen auswirkt (vgl. ebd., S. 186).

⁴⁸ Erklärungen zum schulischen Selbstkonzept und der Ausprägung des schulischen Selbstkonzeptes bei Migranten (im Sinne der kulturellen Determinante) kann im Kapitel 2.4 und der Zusammenhang zwischen schulischen Selbstkonzept, Kompetenzerwerb und Bildungserfolg im Kapitel 2.5 nachgelesen werden.

⁴⁹ Der bildungsbezogene Habitus bezieht sich, wie bereits im Kapitel 2.7.2.5 beschrieben, auf die Grundannahmen von Bourdieu (1987).

2.6.2.7 Einflüsse durch Freunde

Die Freunde (Peers) nehmen neben der Familie eine weitere bedeutende Stellung im Entwicklungsprozess ein. „Nicht die Erfahrungen zu Hause, sondern die Erfahrungen, die man in der Kindheit und als Heranwachsender unter Gleichaltrigen macht, sind der Grund für Umwelteinflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung. Die Antwort auf die Frage „Warum sind Kinder aus derselben Familie untereinander so verschieden?“ lautet, „weil sie außerhalb des Hauses so unterschiedliche Erfahrungen machen und die Erfahrungen, die sie zu Hause machen, sie nicht gleicher werden lassen“ (Harris, 1995, S. 481 in Pervin, 2000, S. 34). So lernen Kinder und Jugendliche zu Hause viel, dieses Wissen ist jedoch familienspezifisch und wird uninteressanter, wenn sich die Kinder außerhalb des häuslichen Milieus bewegen und mit Gleichaltrigen zusammenkommen. Die Peers helfen dem Kind und dem Jugendlichen, sich an neue Regeln und Verhaltensmuster anzupassen und dadurch neue Erfahrungen zu sammeln. Damit wird die Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter vor allem durch den Kontakt und den Austausch mit Gleichaltrigen geprägt und weniger vom Elternhaus bestimmt (Pervin, 2000, S. 34). So steht im Mittelpunkt des Schülererlebens die Kontakte zu Gleichaltrigen und die Freundschaften zu diesen (vgl. Woolfolk, 2014, S. 84). Die Gleichaltrigen nehmen in der Persönlichkeitsentwicklung einen hohen Stellenwert ein, einige Forscher gehen von einer durch Peergruppen gesteuerten Sozialisation aus (vgl. Kessels & Hannover, 2009, S. 284 f.). Hinsichtlich des Umgangs untereinander und des Stils sind die Peers klar und dominieren das Geschehen der Gruppe. Die Eltern und Lehrer dominieren hingegen immer noch, wenn es um die Fragen der Moral, Berufswahl oder der Religion geht (vgl. Woolfolk, 2014, S. 84).

Durch diese Jugendkultur erleben die Jugendlichen Konflikte, lernen diese auszutragen und sich von den Eltern und den familiären Normen zu trennen. Andere Forscher sind hingegen der Meinung, dass Peers zwar wichtig sind, aber die Beziehung zu den Eltern nicht ablösen, sondern tendenziell ergänzen. Vielmehr sind sie der Meinung, dass Jugendliche sich Freunde aussuchen, die hinsichtlich des erfahrenen Erziehungsstils und der erfahrenen familiären Bindung ähneln und Eltern wiederum beim Kontaktaufbau und Ratschlägen indirekten Einfluss auf die Auswahl der Freunde haben (vgl. Kessels & Hannover, 2009, S. 284 f.). Der Erziehungsstil der eigenen Eltern und der der Freunde ähnelt sich häufig und hat einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung im Allgemeinen und das Leistungsverhalten, die Schulleistungen

und die psychosoziale Anpassung. Bei einem autoritativen Erziehungsstil würden sich hinsichtlich der postulierten Bereiche ein positiver Einfluss zeigen. Somit ist es wahrscheinlich, dass sich eher Gleichaltrige zusammenfinden, die einen ähnlichen Erziehungsstil erlebt haben. Grundsätzlich kann jedoch festgehalten werden, dass Peers und die damit verbundene Jugendkultur einen Raum für Entwicklung von Autonomie und Kompetenz bieten (vgl. ebd., S. 285). Hinsichtlich der kognitiven Entwicklung haben Peers einen großen Einfluss auf Gleichaltrige, da sie sich auf der gleichen Entwicklungsstufe befinden und dadurch gemeinsam lernen können. Dieses Lernen erfolgt durch kognitive und soziale Konflikte, die unter Gleichaltrigen alleine ausgetragen werden müssen, dadurch lernen sie voneinander. Sie geben sich gegenseitig Denkanstöße und müssen durch Kompromisse gemeinsam Lösungen für Probleme finden (vgl. ebd.).

Besonders hinsichtlich anfallender Entwicklungsaufgaben und schulischer Übergänge nehmen die Peers und die bestehenden Beziehungen eine wichtige Rolle ein, denn die Jugendlichen haben in einem bestimmten Lebensabschnitt ähnliche Entwicklungsaufgaben zu meistern. In der Adoleszenz nehmen die Interaktionen über anfallende Lebensereignisse mit Gleichaltrigen zu, sodass sie bei Problemen und Schwierigkeiten eher mit Freunden als mit Eltern reden. Nachdem die Peers ähnlichen Problemen ausgesetzt sind, ist es leichter mit Gleichgesonnenen zu reden, so helfen die Gespräche, bestehende Unsicherheiten zu verringern. Cliques, in denen Peers mit ähnlichen Merkmalen zusammenkommen, helfen zusätzlich, die Lebensaufgaben gemeinsam zu bewältigen. Außenstehende haben oftmals ein bestimmtes Bild über eine Clique und deren Mitglieder, dieses wiederum beeinflusst die Selbstwahrnehmung von den Mitgliedern und auch die Präsentation des Selbst nach außen (vgl. ebd., S. 286f.).

2.6.2.8 Empirische Befundlage zu den Einflüssen durch Freunde im Zusammenhang mit der Vertrauensfunktion des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens und des schulischen Selbstkonzeptes

Das Dazugehören und die Beziehungen zu anderen Gleichaltrigen können zu positiven oder negativen Entwicklungstendenzen im Rahmen der Persönlichkeits- und sozialen Entwicklung führen (vgl. Woolfolk, 2014, S. 84f.). Hierbei geht es besonders um die Stärkung und den Ausbau des Selbstvertrauens. Jugendliche beeinflussen sich hinsichtlich der schulischen Motivation und der schulischen Leistungen. So zeigen Schüler, die beliebt und akzeptiert sind häufig bessere schulische Leistungen als die Gruppe der abgelehnten Kinder (vgl. Kessels & Hannover, 2009, S. 289). Auch das Sozialverhalten verändert sich, je nach Zugehörigkeit und Akzeptanz, positiv oder negativ (vgl. Woolfolk, 2014, S. 84f.).

Oerter & Dreher (2002) belegen für Peers einen Zusammenhang zwischen positiven Interaktionen, die von Akzeptanz geformt sind und dem Vertrauen, sodass sich aufgrund dessen emotionale Kompetenzen entwickeln können. Diese Kompetenzen ermöglichen es, selbstständig zu agieren, Probleme zu lösen und auch schwierige Familienverhältnisse zu kompensieren. So geben Freunde Orientierung und Stabilität, vermitteln emotionale Geborgenheit und Sicherheit. Des Weiteren bieten Freunde Möglichkeiten der Entfaltung und des Freiraums, sodass ein Ausprobieren von Wegen ermöglicht wird. Funktionierende Freundschaften vermitteln Offenheit und Vertrauen, woraufhin (mögliche) Risikotendenzen vermieden werden, auch wenn neue Wege ausprobiert werden (vgl. Oerter & Dreher, 2002, S. 290). „Peers begünstigen zudem eine Ablösung von den Eltern, da sie eine Reorganisation und Transformation der sozialen Beziehungen stützen und sie helfen mit der Identitätsfindung“ (Leitz, 2015, S. 59).

2.6.2.9 Schwerpunktsetzung III: Schule als Sozialisationsinstanz

Die Schule wird als ‚Lebensraum‘ beschrieben und fungiert auf drei Ebenen als entscheidende Einflussgröße auf das Individuum: Schulebene (Schulklima) und Klassenebene (Unterrichts- und Klassenklima), welche sich wiederum auf die individuelle Ebene (Schülerpersönlichkeit) auswirken. Subjektive Einschätzungen und Äußerungen durch Schüler haben in diesem Zusammenhang jedoch immer einen größeren Einfluss auf die Bestimmung der schulischen Umwelt als objektive Faktoren (vgl. Bilz, 2008, S. 40). Die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern kann durch diese drei Ebenen positiv beeinflusst werden, aber auch als Risikofaktoren der individuellen Entwicklung geltend gemacht werden (vgl. ebd., S.40f.). Somit kann die Schule „als eine der einflussreichsten Sozialisationsinstanzen in der Entwicklung“ beschrieben werden (Dalbert & Stöber, 2008, S. 905). Diese Umweltdeterminante beeinflusst die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit demnach in besonderem Maße, aber auch das Erziehungs- und Interaktionsverhalten der Lehrer beeinflusst die Schülerentwicklung, daher wird der Schulkontext, in diesem gesonderten Unterpunkt, als Akzentsetzung verstanden (vgl. Donat, Radant & Dalbert, 2017, S. 167).

Jugendliche verbringen einen bedeutenden Anteil ihrer Zeit in der Schule, die sich durch den sozialen Kontext als Erfahrungs- und Entwicklungsraum darstellt, indem das „Denken, Fühlen und Handeln von (...) Jugendlichen beeinflusst“ wird (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017, S. 4). Sozialisation versteht sich dabei als ein „Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 144). In diesem Zusammenhang wird Sozialisation also als ein sozialer Prozess verstanden, durch den der Schüler und die schulische Umwelt sich gegenseitig beeinflussen und dadurch dynamische Interaktionen und Transaktionen gestaltet werden können (vgl. Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017, S. 5). Die Schule trägt aufgrund dessen zur Kenntnis-, Fähigkeits-, und Fertigkeitenentwicklung der Schüler bei und versucht eine Qualifikation für den weiteren Ausbildungs- und Berufsweg zu ermöglichen. Doch neben der Kompetenzentwicklung im Allgemeinen soll der Sozialisationsprozess vor allem Persönlichkeiten bilden, die in gesellschaftlichen Strukturen demokratische Werte vertreten, sodass eine soziale Teilhabe auch in non-formalen Bildungsstrukturen möglich wird. Die Schule ermöglicht damit, neben der Abbildung und

Verteilung schulischer Leistungen und Zeugnisse, weitere Zugangsmöglichkeiten und Zukunftschancen (vgl. ebd., S. 7).

2.6.2.10 Empirische Befundlage zur Schule als Sozialisationsinstanz im Zusammenhang mit der Vertrauensfunktion des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens und des schulischen Selbstkonzeptes

Wenn es um den Ausbau des (schulischen) Vertrauens von Schülern und Auszubildenden geht, so kann das Vertrauen der Lehrer das Selbstvertrauen des Schülers stärken, die Lernentwicklung fördern und den Lernerfolg positiv begünstigen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, erfahren die Schüler wenig oder kein Vertrauen, so hat dies zur Folge, dass sie weniger an sich glauben, lernen und entsprechende Leistungen erreichen. Die Schule gilt somit als bedeutende Sozialisations- und vor allem Vertrauensinstanz (vgl. Fabel-Lamla, 2022, S. 175).

Für die vorliegende Forschungsarbeit wird das interpersonale Vertrauen als „Variable sozialer Wahrnehmung und Interaktion [gesehen] und individuelle Wahrnehmungs- und Orientierungsmuster sowie z.B. Zusammenhänge zwischen Vertrauen und Schulleistung [werden untersucht]“ (Fabel-Lamla, 2022, S. 176). Das schulische Vertrauen von Schülern kann auf zweierlei Weise empirisch ermittelt werden: (1) implizit, durch unbewusst verlaufende erfahrungsbasierte Überzeugungen und Handlungsweisen, was durch den SGWG aufgezeigt werden kann und (2) explizit, durch bewusst verlaufende und steuerungsfähige Einstellungen und Handlungsweisen, was durch das schulische Selbstkonzept abgebildet werden kann (vgl. ebd., S. 176).

Das heißt, dass diese Arbeit bezieht sich primär auf das persönliche Vertrauen bezieht, welches sich zwischen den Schülern und Lehrern oder den Schülern untereinander abbilden lässt sowie dem Selbstvertrauen, also dem Vertrauen in das eigene Selbst, die eigenen Kompetenzen und Chancen. All die genannten Vertrauensebenen beziehen sich auf die Mikroebene und den persönlichen Nahbereich (vgl. ebd.).

Da sich Schüler immer wieder von ihren Lehrern ungerecht behandelt fühlen und sich darüber ärgern, wünschen sie sich umso mehr von ihren Lehrern gerecht behandelt zu werden (vgl. ebd.,

S. 168). Das Phänomen des GWG im Allgemeinen sowie die schulspezifischen Gerechte-Welt-Überzeugungen im Speziellen haben großen Einfluss auf das Lernen innerhalb und außerhalb der Schule (vgl. Maes & Kals, 2001, S. 1). Neben familiären Erfahrungen spielen in diesem Zusammenhang besonders schulische Gerechtigkeitserfahrungen eine tragende Rolle im Entwicklungsprozess der Persönlichkeit und der individuellen Ausprägung des SGWG: Gerechtigkeitserfahrungen führen zur Stärkung, wohingegen Ungerechtigkeitserfahrungen zu einer Schwächung und Gefährdung des SGWG führen (vgl. ebd., S. 169).

Aufgrund dessen zeigt sich der SGWG als bedeutende Einflussgröße des schulischen Systems, denn dadurch werden (1) Bewertungen von Mitmenschen, ihrer Leistungen und Erfolge im schulischen Kontext wahrgenommen, was wiederum Auswirkungen auf das eigene Empfinden und Zusammenleben innerhalb der Schule hat und die Einschätzung des Schul- und Klassenklimas beeinflusst. Des Weiteren folgen (2) Bewertungen des Selbst und des Selbstkonzeptes, die wiederum durch die Gesundheit schädigen und durch Körperreaktionen wie physische und psychische Auswirkungen abgebildet werden können. Diese wiederum (3) lassen Lern- und Leistungsmotivationen, Zielverfolgungen und zukunftsorientierte Bemühungen folgen (vgl. Maes & Kals, 2001, S. 4).

Schweer (2010) stützt diese Belege und fand in (teil-)standardisierten Schülerbefragungen außerdem heraus, dass eine vertrauenswürdige Lehrkraft durch folgende Attribute beschrieben wird: Unterstützung, Zugänglichkeit, Respekt, Aufrichtigkeit, Verlässlichkeit und Authentizität (vgl. ebd., 2010, S. 151ff.).

Auf dieser Grundlage konnte eine positive Verbindung zwischen dem Erleben einer vertrauenswürdigen Lehrkraft bzw. von Vertrauen geprägte Beziehungen und dem Erleben des Unterrichts und der Unterrichtsgestaltung, die Unterrichtseteiligung und die Selbsteinschätzung bezüglich des eigenen Lernerfolgs ermittelt werden (vgl. Schweer, 2010, S.). Auch Schweer & Bertow (2006) konnten belegen, dass das erlebte Vertrauen sich positiv auf das Lernverhalten des Schülers auswirkt und individuelle Leistungssteigerungen folgten (vgl. Schweer & Bertow, 2006, S. 73ff.). Die Ergebnisse der „Hattie-Studie“ (2017) verweisen in besonderem Ausmaß auf den Zusammenhang zwischen einer als „glaubwürdig“ wahrgenommenen Lehrkraft und dem Lernerfolg von Schülern (vgl. Hattie & Zierer, 2017, S. 81). Abschließend zeigen weitere Studien von Schweer (2017) auch einen positiven Einfluss

auf die schulische Interessenentwicklung des Schülers, eine positivere Wahrnehmung des Schulklimas, Zufriedenheit sowie schulisches Wohlbefinden und empfinden, im Gegensatz dazu, ein geringeres Belastungserleben und schulische Angstfreiheit (vgl. Schweer, 2017, S. 538). Diese Befunde weisen darauf hin, dass dem „Vertrauensaufbau ein hoher Stellenwert für den Erfolg schulischer Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen beigemessen werden muss“ (Schweer 2017, S. 539).

Abschließend belegt auch die Studie von Hascher & Neuenschwandner (2011) den Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von Schulkultur, Unterrichtsstil, Sozialstruktur der Klasse und dem schulischen Selbstkonzept bei Jugendlichen (vgl. Hascher & Neuenschwandner, 2011, S. 212). Die Autoren bestätigen einen Zusammenhang zwischen positiv erlebtem Schulklima und einem positiven schulischen Selbstkonzept (vgl. ebd., S. 211). Besonders das Erleben der Beziehungen innerhalb der Klasse hat einen starken Einfluss auf das Lernen und die Motivation, während konflikthafte und problematische Beziehungen sowie die Abwertung und Ablehnung durch Mitschüler das Selbstkonzept gefährden können. Insbesondere trägt aber der Lehrer, der Unterrichtsstil, die kommunikative Haltung und das Feedback bei Prüfungen dazu bei, dass sich das schulische Selbstkonzept positiv ausbildet (vgl. ebd., S. 227f.).

2.7 Besonderheiten im kollektiven Aufbau von Schülergruppen

Für die spezifische Betrachtung von Schülergruppen ist es notwendig, sich der Definition und der besonderen Phänomenologie von Gruppen bewusst zu werden. Des Weiteren wird das dynamische Selbstkonzept beschrieben, welches in Anlehnung an das schulische Selbstkonzept, sich im sozialen Austausch zwischen Personen und situationsbedingt, verändern kann.

2.7.1 Definition und Aufbau Schülergruppe

Tajfel (1981) verfolgt die Auffassung, dass „es eine Gruppe gibt, wenn sich zwei oder mehr Einzelpersonen als Mitglieder einer Gruppe definieren“ (Nijstad & Van Knippenberg, 2014, S. 441) und subjektive Überzeugungen und Meinungen übereinstimmen, denn dadurch entstehen homogene Gruppenkonstellationen (vgl. Aronson et al., 2014, S. 312). Turner (1982) fügt hinzu, dass es sich um Mitglieder handeln muss, die sich selbst als Mitglieder der gleichen sozialen Kategorie sehen, beispielsweise einer ethnischen Gruppe (vgl. Werth et al., 2020, S. 159). Die Grundlage der Gruppenmitglieder sind Interaktionen, also Kontakte, die eine wechselseitige Beeinflussung nach sich ziehen (vgl. Hartung & Kosfelder, 2019, S. 106) und gemeinsame Ziele und Interessen verfolgen lassen. Dadurch entsteht ein „Wir-Gefühl“, das sich jedoch erst durch den Faktor der zeitlichen Stabilität ausprägen kann, denn erst nach einer gewissen Zeit bilden sich gruppenphänomenologische Prozesse heraus (vgl. ebd., S. 160). Diese Gruppen vertreten ähnliche soziale Normen, die durch vorgegebene Regeln geltend gemacht werden und Rollen, die wiederum, durch die Einnahme von bestimmten Positionen, einen Einfluss auf das Verhalten haben (vgl. Aronson et al., 2014, S. 312). Es kommt zu einer Herausbildung von Gruppenstrukturen. Hierzu zählen Hierarchien, Untergruppen und Koalitionen. So entstehen für einzelne Gruppenmitglieder klare Aufgabenverteilungen und Erwartungen gibt, die durch die Einnahme von Gruppenrollen verkörpert werden (vgl. Hartung & Kosfelder, 2019, S. 106). Jede Gruppe ist neben den inneren und eigenen Befindlichkeiten, Aufgaben und Zielen an eine äußere Umwelt angebunden, die sich dadurch zeigt, dass sie mit anderen Gruppen konkurriert oder sich vergleicht. Diese Konkurrenz bzw. dieser Vergleich

Persönlichkeitsbezogene Basis: Grundlagen der Gerechtigkeitsmotivtheorie und Einteilung der Dimensionen des Gerechte-Welt-Glaubens

kann möglicherweise auf Grundlage kultureller Differenzen bestehen (vgl. Edding, 2015, S. 482), denn „jede Gruppe ist eingebettet in eine Kultur, deren Werte und Normen sie in ihrer eigenen Kultur widerspiegelt“ (Edding, 2015, S. 482). So kann eine Gruppe nicht ohne die Umwelt betrachtet werden, mit der sie in enger Beziehung steht oder sich abzugrenzen versucht. Die Umwelt kann vielseitig sein und verstanden werden. So ist für die Analyse von Gruppenprozessen die ‚innere Umwelt‘, aber auch die ‚äußere Umwelt‘ von Gruppen interessant (vgl. Schattenhofer, 2015, S. 20f.).

Für die vorliegende Forschungsarbeit wird im Rahmen der Analyse von Gruppendiskussionen die ‚äußere Umwelt‘ von Gruppen bedacht und erforscht. Hierbei geht es um das Erleben der Gruppenmitglieder bezüglich Personen und Gruppen, aber auch Institutionen wie beispielsweise der Schule und die Ereignisse, die sich in ihr zutragen und die der äußeren Umwelt angehören (vgl. ebd., S. 20). „Was davon für die Gruppe eine Bedeutung hat, richtet sich danach, was von ihr (über die einzelnen Mitglieder) als wichtige Umwelt wahrgenommen wird“ (Schattenhofer, 2015, S. 20).

Die folgende Abbildung zeigt den in der Arbeit verfolgten ‚Sozioschnitt‘ und der damit verbundenen Betrachtung der Fragestellung: „Wie beeinflusst der Kontext die Befindlichkeit der Mitglieder?“ (Schattenhofer, 2015, S. 21).

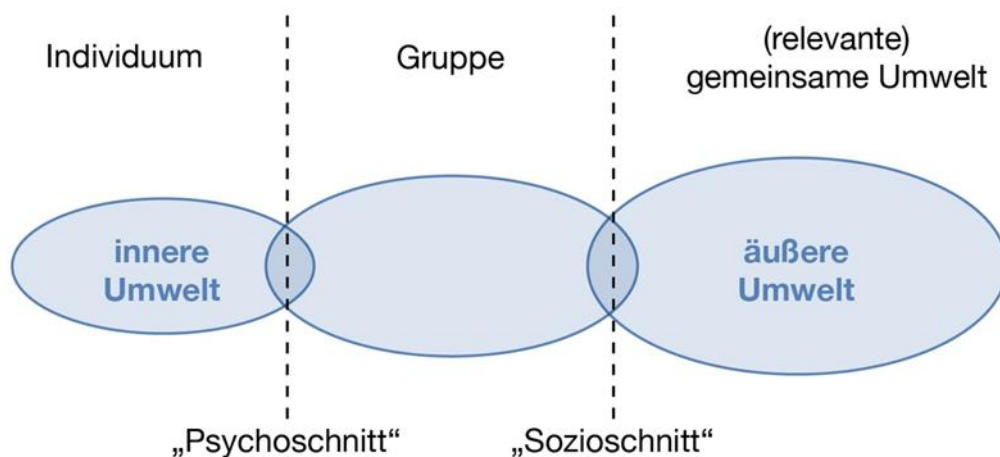


Abbildung 6: Differenzierung von innerer und äußerer Umwelt der Gruppe (entnommen und bearbeitet aus Schattenhofer, 2015, S. 21).

Wenn es also um die Betrachtung von Schulklassen oder Gruppen in Schulklassen geht, so steht die äußere Umwelt im Vordergrund der Analyse (vgl. ebd., S. 21). Zu dieser äußeren Umwelt gehörend, zählen die erlebten Beziehungen und Interaktionen (vgl. ebd., S.29). Diese werden schwerpunktmäßig betrachtet und auf der Grundlage von Intergruppentheorien, siehe Kapitel 4.3.1, ausgewertet.

Des Weiteren hat jede Gruppe eine „Geschichte und eine Zukunft“ (Edding, 2015, S. 481), das heißt sie bestehen für einen gewissen Zeitraum und sind an Zeitdimensionen, wie Vergangenheit, Gegenwart und die Zukunft, gekoppelt. Diese spielen eine Rolle für das Erleben und Verhalten der Gruppenmitglieder (vgl. ebd., S. 482). Aus diesem Grund wurde in der Gruppenanalyse die Zeitdimension der Gegenwart und Zukunft integriert.

2.7.2 Phänomenologie von Gruppen

Für die Beantwortung der Frage „Warum Gruppen?“ können verschiedene Theorien und Überlegungen herangezogen werden, die eine Antwort darauf geben, wozu Menschen Gruppen bilden und welche Bedeutung und Funktionen diese für die Gruppenmitglieder besitzen.

Die Theorien, die in dieser Forschungsarbeit als gedankliche Orientierung und Einordnung der Ergebnisse dienen, sind die der sozialen Identität nach Tajfel & Turner und die der Selbstkategorisierung nach Turner. Beide Theorien gehen dem Gedanken nach, dass Menschen sich selbst und andere definieren und dies im Sinne der Gruppenzugehörigkeit geschieht. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen eine Orientierung in der Welt erfahren und der Welt einen Sinn geben, wenn sie sich selbst und andere in Gruppen einteilen und eine Kategorisierung vornehmen. Die Einteilung hilft das eigene Verhalten und das der anderen besser einordnen und verstehen zu können, da es mit einer gewissen Vorhersehbarkeit und einem gewissen Verständnis verbunden ist (vgl. Nijstad & Van Knippenberg, 2014, S. 442). Die Theorie der sozialen Identität beruht auf den Überlegungen der Theorie zur kognitiven Dissonanz nach Festinger und bezieht sich auf die Gedanken, dass Menschen versuchen sich selbst und die Gruppe positiv darzustellen, vor allem aber das Bedürfnis haben, dass eigene Selbstkonzept positiv abzubilden. Tajfel (1982) verfolgt die Grundannahme, dass das positive

Denken über die eigene Person durch zweierlei Mechanismen hergestellt werden kann: durch die persönliche Identität, die sich auf eigene Interessen, Standards, Fähigkeiten, Leistungen und Zuschreibungen bezieht, sowie auf die Gruppenzugehörigkeit zu sozialen Gruppen (soziale und nationale Identität) (vgl. Hartung & Kosfelder, 2019, S. 127f.).

Das Phänomen der Gruppenzugehörigkeit zeigt, wie wichtig es für Menschen ist, einer Gruppe anzugehören, denn die Annahme, dass ein Mensch sich selbst und auch andere Menschen gewissen Gruppen zuordnet, fördert die eigene soziale Identität (vgl. Nijstad & Van Knippenberg, 2014, S. 442). Das Wissen über die eigene Gruppenzugehörigkeit stärkt die Orientierung in der sozialen Welt und gibt Auskunft darüber, wer oder was ein Mensch darstellt. Die Zugehörigkeit zu Gruppen muss jedoch zur eigenen Identität passen, oder, durch Prozesse, in diese eingeordnet werden (vgl. Werth et al., 2020, S. 162). In Gruppenkonstellationen, die erst durch Interaktionen entstehen, wird das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Anschluss als „psychologische Nutzen“ (ebd.) gesehen (vgl. ebd., S. 162).

In Anlehnung an die Theorie der Selbstkategorisierung schafft die Einordnung eine Reduzierung von Unsicherheiten und gibt der eigenen Welt einen Sinn (vgl. Nijstad & Van Knippenberg, 2014, S. 442). Durch die Gruppeneinteilung bzw. Gruppenfindung können Menschen außerdem ihr Gefühl nach Zugehörigkeit stillen, was durch positive, starke und stabile Beziehungen zu anderen ermöglicht wird. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ermöglicht, Herausforderungen und Aufgaben, durch die gemeinsame und effektive Zusammenarbeit, zu bewältigen. Dieser evolutionäre Trend kann kulturübergreifend und situationsunabhängig aufgezeigt werden (vgl. Nijstad & Van Knippenberg, 2014, S. 441f.).

Exkurs: Kultur und Gruppenzugehörigkeit

In westlichen, individualistisch geprägten Kulturen versteht sich das Individuum als eigenständige Einheit, mit eigenen Zielen und Wertvorstellungen. Es existieren Zugehörigkeiten zu Gruppen, diese definieren sich tendenziell aber als lockere Verbindungen, wobei ein Ausstieg möglich ist. Eigene Ziele stehen jedoch im Mittelpunkt der Betrachtung, sie sind bedeutender als kollektive Ziele. In kollektivistischen Kulturen ist die Vorstellung eine andere: die Gruppe ist der wichtigste gesellschaftliche Baustein, die Gruppe steht im Fokus und Ziele werden dem Gruppengefüge angepasst und danach ausgelegt. Für Menschen aus diesen Kulturkreisen ist klar, dass es „ethische Verhaltensregeln“ gibt, die sich auf eine herrschende

und eine untergebende Person beziehen, beispielsweise Lehrer und Schüler oder Eltern und Kind (vgl. Kizilhan & Klett, 2021, S. 79).

2.7.3 Das dynamische Selbstkonzept

Das dynamische Selbst kann sich durch die Anwesenheit anderer ändern und an den jeweiligen Kontext anpassen und unterschiedliche Inhalte seines Selbst präsentieren (vgl. Hannover, 1997, S. 3). Es wird angenommen, „dass das Selbst eine Reflektion der Sichtweisen ist, die andere auf die Person haben“ (ebd., S.3). Auch in diesem Zusammenhang ist die Erklärung dieses Prozesses eine motivationale. Menschen versuchen sich, je nach Kontext und in Abhängigkeit von anderen, auf unterschiedliche Art und Weise, aber vor allem positiv, zu präsentieren (vgl. Hannover, 1997, S. 3). Ähnlich wie das (schulische) Selbstkonzept, wird auch das dynamische Selbstkonzept auf kognitive Gedächtnisprozesse zurückgeführt. Das bedeutet, dass das Selbst als kognitive Struktur verstanden wird, in welchen selbstbezogenen Informationen verortet sind, die jedoch erst durch vielseitige kontextgebundene Situationen dargestellt werden. Zu einem bestimmten Zeitpunkt sind aber nur begrenzt Informationen zugänglich (vgl. ebd., S. 4). „Vermittelt darüber kommen kontextabhängige Selbstzuschreibungen, selbstbezogene Urteile, Gefühle und Verhaltensweisen zustande“ (ebd., S.4). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Selbst vielfältig ist und dadurch viele, vor allem durch den Kontext gebundene, Informationen und Strukturen bestehen, wobei hinsichtlich des Prozesses nur auf eine begrenzte Teilmenge an Strukturen und Informationen zurückgegriffen werden kann (vgl. ebd., S. 4).

Exkurs: Kultur und dynamisches Selbstkonzept

Die soziale Kognition und damit verbundene Bewertung von Personen, Situationen, Gegebenheiten und dem eigenen Selbst ist kein stabiles, sondern ein variables Konstrukt. Das Selbstkonzept kann sich deswegen als dynamische Variation des Selbst zeigen, was unabhängig vom kulturellen und sozialen Hintergrund, Variationen des Selbstkonzeptes, aufzeigen kann. Sollte es jedoch deutliche Unterschiede im Erleben und Verhalten zwischen Menschen aus

kollektivistischen und individualistischen Kulturen geben, so können diese Variationen auf ein interdependentes bzw. independentes Selbstkonzept hinweisen.

Der Grad der Selbstkonzeptausrichtung steuert demnach kognitive, emotionale und motivationale Prozesse. Menschen aus individualistischen Kulturen gehen mehr den Äußerungen einer Person nach als z.B. die situativen Einflüsse zu bewerten. Im Gegensatz dazu betrachten Menschen aus kollektivistischen Kulturen vor allem die Situation und weniger, die handelnden Menschen (vgl. Kühnen & Haberstroh, 2021, S. 129f.).

2.7.4 Empirische Befundlage zum dynamischen Selbstkonzept

Für Menschen aller Kulturen gilt das gleiche Vorgehen: sie versuchen sich gut und wohl zu fühlen. Jedoch bedeutet und beinhaltet diese Zielerreichung für Menschen aus unterschiedlichen Kulturen etwas anderes. Während Menschen aus kollektivistischen Kulturen versuchen, den eigenen Selbstwert und das eigenen Selbstkonzept durch die Herstellung von harmonischen Beziehungen über das Kollektiv zu erreichen, fokussieren Menschen aus individualistischen Kulturen vorrangig den persönlichen Selbstwert und das eigene Wohlergehen. Den Menschen geht es besser, wenn sie ihren Weg der Alltagsbewältigung nachgehen und das Ziel des Wohlergehens erreichen können, was je nach kultureller Überzeugung, unterschiedlich ausfällt (vgl. Kühnen & Haberstroh, 2021, S. 130f.).

Untersuchungen von Markus & Kitayama (1991) belegen, dass Menschen aus kollektivistischen Kulturen, die einem interdependenten Selbstkonzept nachgehen, dem sozialen Umfeld und Kontext vermehrt Beachtung schenken, was, durch externe Attributionen, zu einer stärkeren Beeinflussbarkeit durch den sozialen Kontext führt. Für diese Personen ist es besonders wichtig, die Erwartungen anderer, wie zum Beispiel denen der Familie und den Freunden gerecht zu werden, weshalb sie sensibler auf Zurückweisung reagieren. Wenn sie jedoch an die eigene Gruppe denken, dann erleben sie eine positive Verstärkung der Stressbewältigung, im Sinne des Denkens an die eigene Gruppenzugehörigkeit. Menschen aus individualistischen Kulturen verfügen über verstärkt

vorkommende internale Attributionen und beziehen sich vermehrt auf die eigene Person und die eigenen Möglichkeiten zur Stressbewältigung (vgl. Markus & Kitayama, 1991, S. 226ff.).

Rothbaum et al. (1982) fanden in Bezugnahme zur Stressbewertung nach Lazarus⁵⁰ heraus, dass Menschen mit einem interdependenten Selbstkonzept die Bewertung durch eine sekundäre Kontrolle als besonders wichtig erachten, da sie notwendig wird, um mit anderen Menschen harmonische Beziehungen führen und aufrechterhalten zu können. Diese Menschen passen sich also der sozialen Situation an. Im Gegensatz dazu, sind Menschen mit einem independenten Selbstkonzept bestrebt, primär Kontrolle auszuüben, das heißt zu versuchen, selbständig Einfluss auf die soziale Situation und andere Personen auszuüben (vgl. Rothbaum et al., 1982, S. 7ff.).

Nach der Stressbewertung werden entsprechende Copingstrategien abgeleitet, um mit Stress adäquat umgehen zu können. Auch diese Strategien variieren im Sinne der Selbstkonzeptvariation: Menschen mit einem interdependenten Selbstkonzept fragen weniger oft und offenkundig nach Hilfe, versuchen Probleme und Herausforderungen alleine zu lösen und verstehen das Erbitten von Hilfe als Schwäche. Ganz im Gegensatz zu Personen mit einem independenten Selbst. Sie fragen oftmals und selbstverständlich nach Hilfe (vgl. Kim et al., 2008, S. 518ff. und Taylor et al., 2004, S. 357f.). Im Sinne einer positiven Stressbewältigung kann jedoch davon ausgegangen werden, dass ein offenes Nachfragen bei Problemen und das Suchen nach Hilfe und Unterstützung einen günstigeren Ausgang im Umgang mit Stress ermöglicht (vgl. Kühnen & Haberstroh, 2021, S. 132).

Neben emotionalen spielen auch motivationale Prozesse eine Rolle und unterscheiden sich innerhalb der Kulturen. Menschen aus kollektivistischen Kulturen konzentrieren sich auf die Erfüllung von sozialen Pflichten und die Übernahme kollektiver Verantwortung (prevention focus). Ihre Motivation dient also dem Schutz und der Sicherheit des Kollektivs bzw. der Eigengruppe und dem Versuch, Niederlagen und Verluste zu vermeiden. Menschen aus individualistischen Kulturen fokussieren im Gegensatz dazu, das Streben nach persönlichem Glück und Zufriedenheit. Im Fokus stehen hier eigene Ziele und Werte, die eine Orientierung

⁵⁰ Ausführliche Beschreibungen zur Stressbewertung können im Kapitel 5.1 nachgelesen werden.

Persönlichkeitsbezogene Basis: Grundlagen der Gerechtigkeitsmotivtheorie und Einteilung der Dimensionen des Gerechte-Welt-Glaubens

vorgeben (promotion focus). Ziel ist es, eigene Wünsche zu erreichen und Bedürfnisse zu befriedigen, die individuell variieren können (vgl. Lee et al., 2000, S. 1124ff.).

Bezogen auf die Auswahl von geeigneten Copingstrategien⁵¹ bedeutet dies: Menschen aus kollektivistischen Kulturen neigen dazu, Stress als Bedrohung wahrzunehmen, vor allem wenn es um die eigene Kultur, Familie und Ehre geht und besitzen aufgrund dessen weniger erfolgsversprechende Strategien, um diese Bedrohungen zu verringern oder auszuschalten. Menschen aus individualistischen Kulturen nehmen Stressoren eher als Herausforderung oder Chance wahr, sodass etwas Positives aus der eigenen Wahrnehmung entstehen kann (vgl. Kühnen & Haberstroh, 2021, S. 133).

Nachdem Menschen aus westlichen Kulturkreisen aber auch eher dazu neigen, negative Gefühle wahrzunehmen und als solche zu bewerten, erleben die Menschen aus individualistischen Kulturen verstärkt negative Emotionen, wie beispielsweise Depressionen⁵², da diese häufig emotional unterdrückt werden, was bei Menschen aus kollektivistischen Kulturen, aufgrund der Unmöglichkeit des Äußerns negativer Emotionen, nicht der Fall ist (vgl. ebd., S. 132).

⁵¹ Ausführliche Beschreibungen zu Copingstrategien nach Lazarus können im Kapitel 5.2 nachgelesen werden.

⁵² Ausführliche Beschreibungen zu den schulischen Auswirkungen (Emotionen und Körperreaktionen) können im Kapitel 6.3 nachgelesen werden

Situativer Aufbau: Individuelles Erleben, Verhalten und Bewältigen der schulischen Umwelt

Der Mensch funktioniert als eine organische Einheit, aus bestimmten individuellen Mustern, einer Organisation und Integration dieser Muster. Alle Einheiten, so auch der SGWG und das schulische Selbstkonzept, stehen miteinander in Verbindung, sodass es sich nicht um zufällige Verhaltensweisen handelt, sondern um abgestimmte einzelne Schritte, die miteinander interagieren. Das Konzept des Selbst ist die Antwort auf die Frage, wie der Mensch funktioniert und vor allem, wie er sich selbst sieht. Die eigene Wahrnehmung über sich selbst steht dabei im Mittelpunkt und bildet den Ausgangspunkt der subjektiven Wahrnehmung des Menschen. Das bedeutet, dass die Art und Weise wie sich Menschen selber sehen und empfinden, das eigene Verhalten in verschiedenen Situationen beeinflusst (vgl. Pervin, 2000, S. 39).

Im Rahmen von Persönlichkeitstheorien wird auch thematisiert, inwieweit Menschen in verschiedenen Situationen reagieren und wie konsistent dieses Verhalten ist. Es kann das Problem auftreten, dass sich Menschen in unterschiedlichen Situationen und im Zeitverlauf unterschiedlich verhalten, sodass keine Konsistenz des Verhaltens erkennbar ist bzw. es zu Schwankungen kommt. Auch hinsichtlich dieses Konzeptes gibt es Unterschiede zwischen den Menschen, so sind einige beständiger in ihrem Verhalten als andere oder auch variabler. Grundsätzlich sollten Persönlichkeitstheorien eine Antwort auf die Frage geben, wie die Beständigkeit und Veränderlichkeit in verschiedenen Situationen bewertet und erklärt wird. Zur zeitlichen Konsistenz gibt es zwei Erklärungsansätze: die Kontinuität der Persönlichkeit über einen Zeitraum hinweg, was bedeutet dass die Persönlichkeit vollständig entwickelt ist, oder aber das Fehlen der Kontinuität zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Was bedeutet, dass z.B. der persönliche Weg des Erwachsenen von den Kindheitsplänen abweicht. Die Frage nach der Persönlichkeitskonsistenz ist komplex und schwer zu beantworten. Es kann davon ausgegangen werden, dass Menschen sich in bestimmten Wesensmerkmalen eher verändern als in anderen und dass zentrale Persönlichkeitseigenschaften schwerer zu verändern sind als weniger zentrale. Fraglich bleibt, inwieweit sich die Bedeutung der Beständigkeit nur zeigt, wenn das Verhalten immerwährend gleichbleibt oder auch wenn das Verhalten das passende Persönlichkeitsmuster widerspiegelt (vgl. Pervin, 2000, S. 37f.).

Viele Persönlichkeitsforscher gehen davon aus, dass verschiedene Bewusstseinszustände im Menschen existieren und deswegen die Auffassung vertreten, dass den Menschen viele Faktoren, die das eigene Verhalten beeinflussen, nicht bewusst sind. Das Konzept des Unbewussten kann eine Erklärung dafür sein, warum Menschen gelegentlich eine rationale Erklärung für ein bestimmtes Verhalten fehlt oder warum sie sich an scheinbar vergessene Ereignisse aus der Vergangenheit doch wieder erinnern können, obwohl sie einst vergessen schienen. Bedenklich ist, inwieweit der Mensch auf verschiedene Fragen eine systematische Antwort geben kann und diese Antworten, auf der Basis von Gefühlen und Wahrnehmungen, bewusst oder doch eher unbewusst verläuft? Inwieweit kann davon ausgegangen werden, dass sich der Mensch richtig beurteilt? Wenn es um das Selbstkonzept geht, müssen Fragestellungen zulässig sein, inwieweit der Mensch sich der eigenen Gefühle und Wahrnehmungen bezüglich des eigenen Selbst bewusst oder unbewusst sind und was es für das Selbstkonzept bedeutet, wenn wichtige Gefühle und Wahrnehmungen bezüglich unseres Selbst nicht erkannt werden können? (vgl. Pervin, 2000, S. 40).

Affekte, gekennzeichnet durch Emotionen, wirken sich auf das Verhalten aus und können oft bewusst wahrgenommen werden. Denn durch den Ausdruck von Emotionen kann das eigene Verhalten erlebt werden. Warum eine Person dieses Verhalten zeigt und welchem Mechanismus nachgegangen wird, bleibt oft in der Tiefe des Menschen verborgen. Das Individuum weiß somit nicht, warum er so reagiert, welche Gründe sich für das Verhalten aufzeigen lassen und auch den Grund, warum diese Emotion so stark und intensiv erlebt wird (vgl. Piaget, 1993a, S. 31f.). Im Rahmen der Kognition verhält es sich ähnlich: das Ergebnis des Verhaltens kann bewusst wahrgenommen werden, während der Grund für dieses Verhalten und Ergebnis unbekannt bleibt und nur teilweise bewusst verläuft. So können ausschließlich Individuen, die ihre eigenen Gedanken, Meinungen und Überzeugungen kennen und diese verbalisieren können, ein bewusstes Vorgehen initiieren. Diese bewusste Kognition bezieht sich jedoch ausschließlich auf die Beschreibung des Denkergebnisses und nicht auf die metatheoretische Auseinandersetzung mit zugrundeliegenden Begründungstheorien für dieses Vorgehen, diese bleiben unbewusst und unzugänglich (vgl. ebd., S. 32). Die Kognition des Individuums wird also „durch Strukturen geleitet, von deren Existenz es nichts weiß. Sie bestimmen nicht nur, was es „tun“ kann und was nicht (mithin Ausmaße und Grenzen seines Vermögens, Probleme zu lösen), sondern darüber hinaus, was es tun „muss“ (d.h. sie bestimmen die notwendigen logischen Verbindungen, denen das Denken unterliegt)“ (ebd., S. 32). Die

Situativer Aufbau: Individuelles Erleben, Verhalten und Bewältigen der schulischen Umwelt

Kognition ermöglicht dem Menschen somit Verbindungsstrukturen zwischen dem bewussten Denken und der unbewussten Grundlage dieses Denkens im Sinne der lebenslangen Entwicklungsmöglichkeit (vgl. ebd., S. 32f.). Es lässt sich also zusammenfassen, dass das Denken (...) ein unbewusstes Handeln des Geistes [ist], (...) sodass, „dass ich sich zwar des Inhalts seines Denkens bewusst ist, die strukturellen und funktionellen Gegebenheiten, die es zu dieser oder jener Denkweise zwingen, mit anderen Worten, die seinem Denken zugrundeliegenden Mechanismen ihm jedoch verborgen bleiben“ (Piaget, 1993a, S. 33). Die Strukturen des Bewussten bzw. Unbewussten bestehen sowohl beim Individuum, Kind oder Erwachsener, als auch in der Gruppe, wobei die Abbildung dieser Strukturen dort am anspruchsvollsten ist, wenn es um die Analyse dieser geht (vgl. ebd.). Für die vorliegende Forschungsarbeit wird eine Verknüpfung aus der Beziehung zwischen Kognition (Erleben), Affekt, Verhalten und Bewältigen schulischer Situationen vorgenommen. Zur Persönlichkeit gehören demnach Kognitionen (Denkprozesse), Affekte (Emotionen und Gefühle) und damit verknüpfte Verhaltensweisen und Bewältigungsstrategien (vgl. Pervin, 2000, S. 40f.).

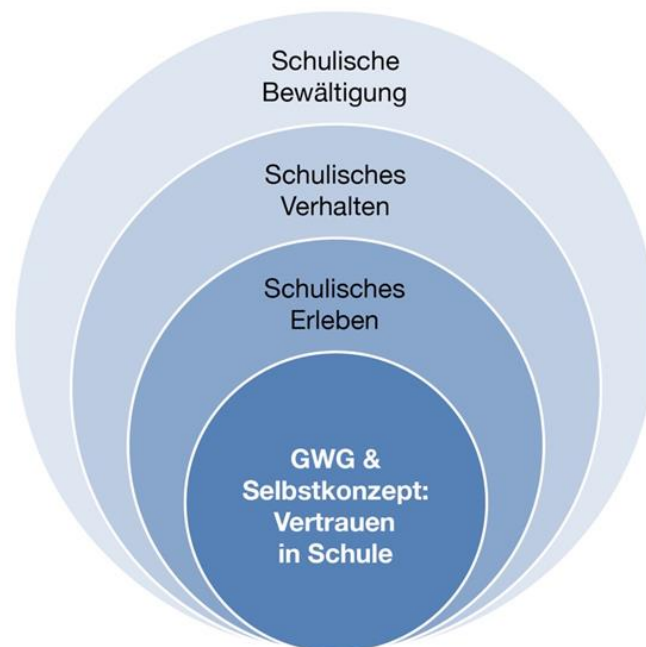


Abbildung 7: Situativer Aufbau von schulischen Situationen: Schulisches Erleben, Verhalten und Bewältigen auf der Grundlage des schulischen (Selbst-) Vertrauens (eigene Abbildung).

Zusätzlich wird davon ausgegangen, dass das Verhalten primär durch die Gegenwart und gegenwärtige Faktoren beeinflusst werden kann, die Gegenwart wiederum aber auch durch die Erfahrungen der Vergangenheit. Neben der Vergangenheit und Gegenwart spielen zusätzlich auch die Vorstellungen über die Zukunft eine Rolle, wenn es um die Bewertung von schulischen (Gerechtigkeits-)Situationen, dem Erleben von Bildungschancen und der Einordnung eigener beruflicher Zukunftspläne geht (vgl. Pervin, 2000, S. 42).

3. Schulisches Umwelterleben: Grundlagen der Informationsverarbeitung durch soziale Kognition

Im Rahmen des schulischen Umwelterlebens kann die soziale Wahrnehmung als Ausgangspunkt für die Aufnahme von Reizen aus der Umwelt gedeutet werden. Der Informationsverarbeitungsprozess beinhaltet, unter Bezugnahme sozialer Kognitionen, individuelle Schemata, Attributionen, Erwartungen und Emotionen. Schließlich erfolgt eine Bewertung des aufgenommenen Reizes durch eine Urteilsbildung bzw. Einschätzung der schulischen Situation (vgl. Dalbert, 2013, S. 34f.), worauf ein entsprechendes Verhalten folgt (vgl. Werth et al., 2020b, S. 21) (siehe Kapitel 4). Die soziale Kognition erscheint im Rahmen des Informationsverarbeitungsprozesses, die durch den sozialen Kontext geprägt wird, als Grundlage für das menschliche Erleben und Verhalten (vgl. Hogg & Vaughan, 2005 in Werth et al., 2020b, S. 20).

Die folgende Abbildung zeigt den beschriebenen Prozess des (schulisches) Umwelterlebens als vereinfachtes „Erlebensprozessmodell“ (Dalbert, 2013, S. 34), der durch die Schritte der sozialen Wahrnehmung, Kategorisierung, Wissensorganisation und Urteilsgenerierung abgebildet und durch die folgenden Unterkapitel ausführlich erklärt wird⁵³:

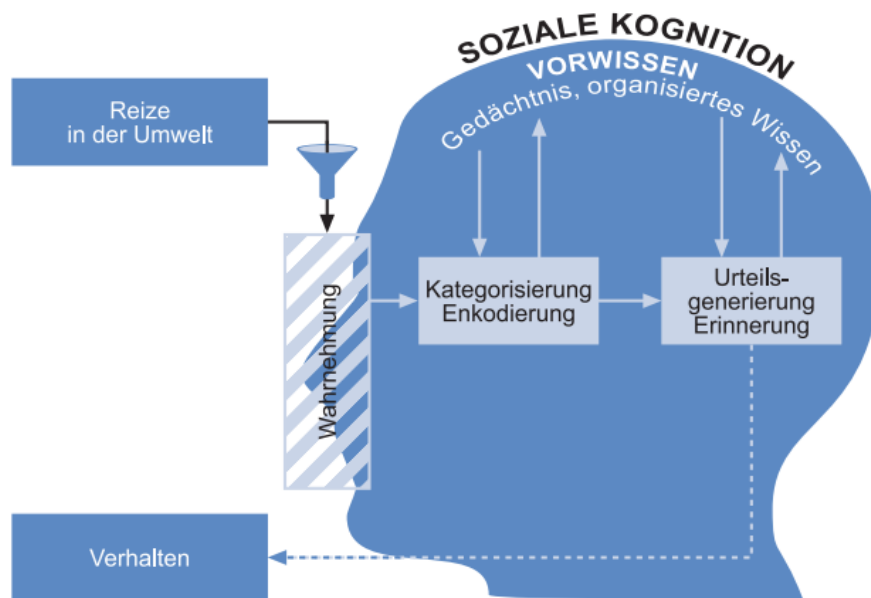


Abbildung 8: Vereinfachte Darstellung der Bestandteile sozialer Kognition (entnommen aus Werth et al., 2020b, S. 21).

Soziale Wahrnehmung von Informationen durch Schemata und Attributionen

Als soziale Wahrnehmung wird ein Prozess verstanden, durch „den Informationen über die individuellen Merkmale einer Person gesammelt und interpretiert werden“ (Jonas et al., 2014, S. 67). Im Rahmen dieser Wahrnehmung wird angenommen, dass Menschen einzelne Reize und Informationen nicht einfach summieren, sondern diesen Informationen eine Bedeutung geben. Menschen versuchen dabei zu verstehen, wie einzelne Persönlichkeitsmerkmale miteinander zusammenhängen, um dadurch eine Einschätzung anderer Menschen vorzunehmen. Die Grundlage dieser Denk- und Vorgehensweisen wird durch die „implizite Persönlichkeitstheorie“ gestützt (vgl. ebd., S. 69), die Schemata als Grundlage dafür sieht, eine Einschätzung von Situationen und Personen vorzunehmen und dadurch schnell einen Eindruck zu dieser Person zu generieren (vgl. Aronson et al., 2014, S. 111). „Ein Schema ist eine kognitive Faustregel: Wenn alles was wir haben, eine geringe Information ist, liefern uns die

⁵³ Aus didaktischen Gründen können in diesem Kapitel ausschließlich die Grundlagen der sozialen Kognition abgebildet werden.

Schemata zusätzliche Informationen, um die Lücken zu füllen“ (Fiske & Taylor, 1991 in Aronson et al., 2014, S. 111).

Diese Schemata, die durch die „implizite Persönlichkeitstheorie“ abgebildet werden können, helfen auf der Grundlage einiger bekannter Persönlichkeitsmerkmale auf weitere Merkmale zu schließen. Es lassen sich zwei Schemata aufzeigen, die mit der Beurteilung zusammenhängen, inwiefern ein Mensch anderen Menschen vertraut und diese als zuverlässig wahrnimmt. Zu diesen Charakteristika zählen die Schemata der „Wärme“ und der „Kompetenz“. Je nachdem wie „warmherzig“ eine Person eingestuft wird, werden damit auch Wahrnehmungen folgen, die die Person als vertrauenswürdig, freundlich und hilfsbereit eingruppiert. Das Gegenteil bezieht sich auf einen „kaltherzigen Menschen“. Personen, die als „kompetent“ eingestuft werden, werden auch als mächtig und dominant angesehen, „inkompetente“ Menschen hingegen nicht (vgl. ebd., S. 111). Es ist demnach möglich kausale Schlussfolgerungen ziehen zu können, wenn kausale Schemata einbezogen werden. Sie helfen vor allem dann, wenn Kovarianzinformationen fehlen oder ein Einbezug zu aufwendig wäre. Diese „Wissensstruktur“ (Jonas et al., 2014, S. 77) steuert demnach Attributionen und kann helfen, einem bestimmten Verhalten eine Ursache zuzuschreiben (vgl. ebd., S. 77). Der Informationsverarbeitungsprozess ist demnach kein bewusster und rationaler Vorgang, sondern ein Ergebnis kognitiver Strukturen, die mittels Schemata, „(...) das eigene Wissen über die soziale Welt ordnen und [den Menschen] ermöglichen, soziale Situationen zeitökonomisch und effektiv einzuschätzen“ (Aydin et al., 2011, S. 181). So fassen Personen das eigene Wissen in Kategorien zusammen und konstruieren somit ihre eigene Wirklichkeit und soziale Realität (vgl. Greitemeyer, Fischer & Frey, 2006 in Aydin et al., 2011, S. 181). Schemata geben somit eine Orientierung und der Wahrnehmung ihre Bedeutung, jedoch können Schemata auch Stereotype beinhalten, die eine Person oder eine Gruppe voreilig bewerten und negativ kategorisieren (siehe Kapitel 3.2.3) (vgl. Aronson, 2014, S. 111).

Um Erklärungen dafür zu finden, warum Menschen ein gewisses Verhalten zeigen, benötigt es komplexeres Schlussfolgern und die Überlegung, welche Motive das Verhalten bedingen und auslösen.

Mit Hilfe der „Attributionstheorie“ ist es möglich, Ursachen dafür zu finden, das Verhalten des Gegenübers verstehen und auf die Ursachen dieses Verhaltens schließen zu können. Heider (1958) beschrieb hierzu drei Prinzipien der Konstruktion, die er den Menschen als naive Wissenschaftler zugesprochen hat:

- (1) Menschen haben das Bedürfnis, das Verhalten der anderen Menschen kausal erklären zu können. Die Basis für diese Überlegungen ist das Gerechtigkeitsmotiv, welches das Verhalten steuert und beeinflusst
- (2) Menschen suchen nach stabilen persönlichkeitsbezogenen Eigenschaften (traits), um das Verhalten erklären zu können
- (3) Menschen integrieren internale und externale Attributionen (vgl. Kastenmüller, 2011, S. 153), die herangezogen werden, um die Ursache eines Verhaltens zu erklären. Internale Attributionen beziehen sich auf die Persönlichkeit des Menschen, der ein gewisses Verhalten zeigt. Es wird angenommen, dass dieses Verhalten auf der Grundlage seiner Persönlichkeit und seines Charakters vollzieht, somit internale Ursachen für das Verhalten herangezogen werden. Externale Attributionen hingegen beziehen sich auf Situation, die ein gewisses Verhalten hervorgerufen hat und distanzieren sich von persönlichkeitsbezogenen Ursachen (vgl. Aronson et al., 2014, S. 114f.)

Heider geht davon aus, dass Menschen unterschiedliche Überzeugungen haben, beispielsweise gerechtigkeitsbezogene oder auch religiöse, und dadurch Situationen anders interpretieren und folgend handeln, als Menschen, die diese Überzeugungen nicht teilen. Für ihn verläuft dieser Prozess intuitiv und konstruiert infolge dessen das menschliche Verhalten (vgl. Kastenmüller et al., 2011, S. 153).

Die Annahmen der Attributionen werden durch den Ansatz des „Konfigurationsmodells“ vervollständigt. Durch diesen wird angenommen, dass Menschen sich einen ganzheitlichen Eindruck von ihrem Gegenüber anfertigen und diesen auf eine tiefgehende Bedeutungszuweisung anderer Menschen stützen (vgl. ebd., S. 69).

Als Folge dieser Attributionen können auch Attributionsfehler oder Verzerrungen auftreten, einige bedeutende werden im Folgenden kurz erwähnt. Der „fundamentale Attributionsfehler“ bezieht sich im Kern darauf, dass in der Verhaltensklärung ausschließlich internale

Attributionen und keinerlei externe Attributionen herangezogen werden. Somit wird davon ausgegangen, dass die Ursache für das Verhalten ausschließlich durch den Menschen und seinen Charakter erklärt wird und die Situation, in der ein Verhalten auftritt, außer Acht gelassen wird (vgl. Aronson et al., 2014, S. 119f.). Somit kommt es zu sogenannten „Korrespondenzverzerrungen“ (vgl. Kastenmüller, 2011, S. 157). Internale Attributionen vorzunehmen ist grundlegend nicht verwerflich, doch zeigt die Forschung, welchen bedeutenden Anteil die Situation besitzt, in der das Verhalten gezeigt wurde (vgl. Aronson et al., 2014, 119f.). „Ein Grund dafür ist, dass sich unsere Aufmerksamkeit, wenn wir das Verhalten eines Menschen erklären wollen, gewöhnlich auf diesen selbst und nicht die Umgebung konzentriert“ (Baron & Misovich, 1993 in Aronson et al., 2014, S. 120). Problematisch ist dabei jedoch auch, dass bei der Ursachenanalyse die Situation, in der sich die Person befindet oder befand nicht erkenntlich ist, oder auch schwer zu interpretieren (vgl. ebd., S. 120). „Wir können die Situation nicht sehen, also ignorieren wir ihre Bedeutung. Menschen, nicht Situationen, haben Wahrnehmungssalienz für uns; wir achten auf sie und neigen zu der Auffassung, dass nur sie Ursache ihres Verhaltens sind“ (Heider, 1958 in Aronson et al., 2014, S. 120). Die menschliche Wahrnehmung richtet die Aufmerksamkeit neben salienten Reizen vor allem auf Informationen, die für die eigenen Person persönlich relevant sind und sich auf individuelle Ziele und Motivationen beziehen. Auch eigene Erwartungen steuern die eigene Wahrnehmung, wobei besonders unerwartete Reize, die oftmals mit etwas als negativ Erlebten im Verbindung stehen, eine verstärkte Aufmerksamkeit nach sich ziehen, da Menschen versuchen das eigene Wohlbefinden zu verteidigen (vgl. Werth et al., 2020b, S. 28).

Hinsichtlich der Wahrung und des Beschützens des SGWG können „defensive Attributionen“ und bezüglich der Aufwertung des schulischen Selbstkonzeptes „selbstwertdienliche Attributionsverzerrungen“ aufgeführt werden, die erklären können, was und wie Attributionen in eine gewisse Richtung treiben lässt (vgl. Jonas et al., 2014, S. 97).

Menschen passen ihre Attributionen an und verändern diese, wenn sie mit existenziellen, tragischen oder ungerechten Situationen konfrontiert werden. Auch wenn es nicht den persönlichen Nahbereich betrifft, versuchen Menschen das Erlebte zu verdrängen, zu ignorieren oder anderweitig zu verarbeiten. Denn alleine die Tatsache, dass etwas Schlimmes einer fremden Person zustößt, bedeutet, dass es auch die eigene Person betreffen kann (vgl. Aronson et al., 2014, S. 129). „Defensive Attributionen“ helfen, eigene Gefühle zu beschützen und

infolge dessen daran zu glauben, „dass schlechte Dinge nur schlechten Menschen zustoßen“ (Aronson et al., 2014, S. 131). So kommt es selbst bei tragischen Unfällen und Verbrechen dazu, dass die Opfer abgewertet und für die tragische Situation verantwortlich gemacht werden. Dieses Phänomen beschreibt Lerner als „*blaming the victim*“. Durch diese Attributionsverzerrung versuchen Menschen, ihren eigenen Nahbereich frei von willkürlichen und möglicherweise negativen Situationen und Folgen zu sehen, um den Glauben an eine gerechte Welt zu schützen⁵⁴ (vgl. ebd.)

„Selbstwertdienliche Attributionsverzerrungen“ gehen individuellen Zielen und Interessen nach und versuchen, die eigene Person oder auch die Eigengruppe in sozialen Situationen besser aussehen zu lassen, um dadurch das eigene Selbstwertgefühl bzw. das Selbstkonzept zu stärken. Im Rahmen dieser Verzerrungen können entweder selbstwertsteigernde Verzerrungen (Glaube an eigene Person und eigene Fähigkeiten im Rahmen einer Prüfung) oder selbstwertschützende Verzerrungen (Lehrer wird in Prüfungssituation beispielsweise als unfair erlebt, deswegen konnten keine guten Leistungen erreicht werden) auftreten (vgl. Jonas et al., 2014, S. 97). Durch internale Attributionen kommt es zu Aufwertungen der eigenen Person und der Zuschreibung von Erfolg, beispielsweise in Prüfungssituationen, im Gegensatz dazu werden externale Attributionen mit Misserfolg in Verbindung gebracht. Der Situation bzw. einer anderen Person, dem Lehrer wird dann die Schuld für die unfaire Prüfungssituation mit schlechtem Leistungsergebnis gegeben (vgl. Aronson et al., 2014, S. 128).

Exkurs: Kultur, Wahrnehmung, Attributionen und Verzerrungen

Wenn es um die Wahrnehmung der sozialen Umwelt und die Personen geht, die in dieser leben, hat die Kultur einen bedeutenden Einfluss darauf, wie Individuen andere Menschen wahrnehmen.

In westlichen Kulturen steht das Individuum und dessen Autonomie im Mittelpunkt. Die Menschen zeigen ihre Persönlichkeitsmerkmale, Werte, Motive und Einstellungen durch ihr Verhalten. In allen westlichen Kulturen und auch Religionen wird vorrangig das Individuum, die individuelle Seele oder auch die Rechte des Einzelnen fokussiert (vgl. Aronson et al., 2014, S. 122). Der analytische Denkstil bezieht sich vermehrt auf Personen und Eigenschaften von

⁵⁴ Die Grundlagen der Gerechtigkeitsmotivtheorie können als „persönlichkeitsbezogene Basis“ verstanden werden und im Kapitel 2 nachgelesen werden.

Gegenständen, während das soziale Umfeld und die Situation weniger Beachtung findet (vgl. ebd., S. 123). Menschen aus individualistischen Kulturen neigen eher zu internalen Attributionen und beziehen sich in der Ursachenbetrachtung von menschlichen Verhaltensweisen auf die Person und ihre Charaktereigenschaften (vgl. ebd., S. 125). Häufig bleibt es dann bei internalen Attributionen. Diese Einstellungen verfestigen sich im Zeitverlauf (vgl. ebd., S. 127). Ähnlich verhält es sich bei Attributionsverzerrungen: Menschen aus westlichen und individualistischen Kulturen (Amerika, Kanada, Australien, Neuseeland und europäische Länder), aber auch Afrika, Osteuropa und Russland zeigen selbstwertdienliche Verzerrungen (vgl. ebd., S. 131). Sollte es zu einem Misserfolg kommen, wird die Situation oder andere Personen dafür verantwortlich gemacht (vgl. ebd., S. 133).

Auch Menschen kollektivistischer Kulturen nehmen interne Attributionen vor, doch sie nehmen die Situation vermehrt in den Blick ihrer Betrachtung und korrigieren, bei Bedarf, die erste interne Attribution (vgl. ebd., S. 127). In diesen Ländern und Kulturen geht es vor allem um Harmonie, gesellschaftliche Werte und das soziale Zusammenleben (vgl. ebd., S. 133). „Die Betonung der Kultur lässt wahrscheinlich Situationen (speziell soziale Situationen) salienter werden und weniger die individuell Handelnden“ (vgl. Jonas et al., 2014, S. 93). Auch wenn diese Menschen Erfolg erleben, wird dieser nicht der eigenen Person, sondern der Kultur und den kulturellen Traditionen zugeschrieben. Misserfolg wird hier, im Gegensatz zu individualistischen Kulturen, internal und nicht external attribuiert. Die eigene Person und die eigenen Leistungen werden dann für den Misserfolg verantwortlich gemacht, selbstkritische Attributionen folgen. In einigen Kulturen führt diese Selbstkritik zum Erfahren von Sympathie und Mitleid von Gruppenmitgliedern der Eigengruppe (vgl. ebd., S. 133).

Kategorisierung, Enkodierung und Organisation von Informationen

Das Denken des Menschen umfasst die Intuition, das automatische Denken, sowie bewusstes, das heißt kontrolliertes Denken (vgl. Kessler & Fritsche, 2018, S. 50), wobei der SGWG als intuitive und das schulische Selbstkonzept als bewusste Denkstruktur verstanden werden kann.

Die Enkodierung und Interpretation beschreiben den Prozess des Nachdenkens über sich selbst und die soziale Umwelt. Bei diesem Prozess wählt das Individuum für ihn bedeutende Informationen und Elemente aus, interpretiert deren Sinn, verknüpft dies mit Erinnerungen und Erfahrungen und versucht die Bewertung für sich selbst effektiv zu nutzen (vgl. Aronson et al.,

2014, S. 63). Menschen interpretieren und beurteilen ihre Umwelt auf zweierlei Weise: erstens durch automatische und zweitens durch kontrollierte Denkprozesse. Das automatisierte Denken ermöglicht dem Menschen ein schnelles Erfassen neuer Informationen und Situationen. Oftmals muss der Mensch schnelle Entscheidungen treffen, dann greift er auf das automatische Denken zurück. Dieses ist mit individuellen Erfahrungen und dem eigenen Wissen verknüpft, sodass schnelle Reaktionen und Beurteilungen folgen können (vgl. ebd., S. 64).

Die menschliche Intuition und die eingeschlossenen Denkprozesse, obliegen den Prozessen der Kategorisierung und dem gespeicherten Wissen, in Form von kognitiven Schemata (vgl. Kessler & Fritsche, 2018, S. 50). Für die Aktivierung von Kategorien lassen sich zwei Klassen von Determinanten unterteilen: personenspezifische und reizspezifische Determinanten (vgl. Kessler & Fritsche, 2018, S. 42). Die reizspezifische Determinante kann wiederum in zwei Untergruppen unterteilt werden, so lassen sich die strukturelle und normative Passung aufzeigen. Die strukturelle Passung kann optimiert werden, wenn die Kategorisierung, beispielsweise einer Person eindeutig vorgenommen werden kann. Die normative Passung stellt hingegen dar, dass sich die Kategorisierungen und Meinungen häufig auf Stereotype beziehen und eine entsprechende Anwendung dieser folgen kann. Ziele und Motivationen des Individuums verstärken zusätzlich die Kategorisierung bzw. lenken diese (vgl. ebd.) und erhöhen damit „die Tendenz, Objekte (einschließlich Menschen) aufgrund gemeinsamer charakteristischer Merkmale in diskrete Gruppen einzuteilen“ (Jonas et al., 2014, S. 111).

Das automatische Denken unterliegt einem „Prozess, der ohne Absicht, Aufwand oder Bewusstheit auftritt und andere, gleichzeitig ablaufende kognitive Prozesse nicht stört“ (Jonas et al., 2014, S. 109). Dieser automatische Prozess wird durch kognitive Schemata gestützt, „also mentale Strukturen, die unser Wissen über die soziale Welt ordnen“ (Aronson et al., 2014, S. 64). Die bereits dargestellten Schemata, beeinflussen die Wahrnehmung von Informationen und wie das Individuum über diese folgend nachdenkt und sich erinnert (vgl. ebd.). Das Benutzen dieser Schemata ist davon abhängig, wie „zugänglich“ es ist und welche Bedeutung dieses Schema für den Menschen besitzt. Sollte dieses für den Menschen grundlegend sein und lassen sich dadurch beispielsweise persönliche Ziele verfolgen, dann wird es auch die Art und Weise beeinflussen, wie Menschen Urteile über die soziale Welt anfertigen. Neben stets zugänglichen Denkstrukturen lassen sich jedoch auch kürzlich erfahrene Situationen als Beeinflussung

aufzeigen, um gewisse Schemata abzurufen und zur Beurteilung heranzuziehen. Dieser Prozess wird als „priming“ bezeichnet (vgl. ebd., S. 67f.)

Grundsätzlich verlaufen das automatische Denken und der Einbezug von Schemata zur Informationsverarbeitung- und Bewertung unbewusst ab, es ist den Menschen aber möglich, auf eigene Schemata Einfluss zu nehmen und auf diese einzuwirken (vgl. ebd., S. 69). So können Menschen „tatsächlich ihre Schemata etwa durch die Art des Umgangs mit anderen Menschen unbeabsichtigt wahr werden lassen“ (Aronson et al., 2014, S. 69). Dieses Phänomen wird als „sich selbst erfüllende Prophezeiung“ umschrieben. Die Gesellschaft hat eine Erwartung dazu, wie sich bestimmte Menschen sind und wie sie sich verhalten. Dadurch zeigen sie einen bestimmten Umgang mit dieser Person oder Personengruppe. Die betreffende Person, um die es geht, nimmt die Erwartungen der anderen an und verhält sich so, wie die anderen Menschen es angenommen haben (vgl. ebd.).

Das kontrollierte Denken hingegen bezieht sich folglich auf bewusstes und reflektiertes Denken und Wissen über die eigene Person. Diese Art von Denken wird eingesetzt, um weitreichende Entscheidungen zu treffen, Probleme zu lösen oder aber die eigene Zukunft zu planen. Dieses Denken erfordert mentale Energie und ist aufwendig (vgl. Aronson et al., 2014, S. 84). „Menschen können [das Denken] (...) aus freiem Willen abstellen oder anstellen und sich vollständig bewusst sein, an was sie denken“ (Aronson et al., 2014, S. 84). Eines der Ziele kontrollierten Denkens ist die Kontrolle und Überprüfung automatischer Denkprozesse. Der freie Wille und der Glaube daran, frei zu sein und eigene Denkweisen und Reflexionen voranzutreiben, stärkt den Menschen in seinem eigenen Denken und Handeln. Menschen die an ihren freien Willen glauben, sind dadurch auch eher bereit Menschen in Not zu helfen bzw. neigen weniger zu unmoralischen Handlungen (vgl. Aronson et al., 2014, S. 94).

Die Organisation von Informationen erfolgt im Anschluss an den individuellen Denkprozess, innerhalb des Gedächtnisses. Das Speichern der Informationen erfolgt, je nach Speicherungsmöglichkeit und Kapazität, gruppiert nach einzelnen Personen oder sozialen Gruppen (vgl. Werth et al., 2020b, S. 35). Die Organisation und Speicherung richten sich dabei vor allem nach eigenen Schemata, Zielen sowie dem Wissen und der Motivation (vgl. ebd., S. 36).

Erinnerung von Informationen und Urteilsbildung

Auf der Grundlage der vorherigen Schritte sozialer Informationsverarbeitung leiten sich schließlich Urteilsbildungen ab, die auf der Grundlage subjektiver Erinnerungen vorgenommen werden (vgl. Werth et al., 2020b, S.37). Ein Teil der Informationen kann abgerufen und erinnert werden, ein anderer Teil oftmals verspätet oder nur lückenhaft, aus diesem Grund greifen Menschen auf kognitive Heuristiken, im Rahmen ihrer Urteilsbildung, zurück (vgl. ebd.). Kann ein grundlegendes Schema nicht genutzt werden, da in gewisse Situationen gesonderte Entscheidungen und Abwägungen getroffen werden müssen, können weitere mentale Strategien und Abkürzungen helfen, eine komplexe Situation einzuschätzen und zu beurteilen (vgl. Aronson et al., 2014, S. 74). Heuristiken helfen dem Menschen, ein Urteil zu treffen, auch wenn Informationen fehlen. Somit kann auch durch einen begrenzten Informationsgehalt Entscheidungen und Urteile generiert werden (vgl. Kessler & Fritsche, 2018, S. 50).

„Urteilsheuristiken“ helfen dem Individuum, schnell Entscheidungen treffen zu können, wobei es in diesem Zusammenhang auch schnell zu Fehltritten und Folgefehlern kommen kann (vgl. Aronson et al., 2014, S. 74f.). Ein typischer mentaler Fehler von Schülern im Rahmen der Urteilsheuristik könnte sein, dass sie über Lehrer urteilen und davon ausgehen, wenn ein Lehrer des Kollegenteams ungerechtes Verhalten zeigt, alle Lehrer an der Schule ungerecht sind. „Verfügbarkeitsheuristiken“ von Schülern beziehen sich auf Fehltritte, die getroffen werden, weil gewisse Umstände sich leichter erinnern lassen und damit schneller abrufbar sind als andere, dies bezieht sich vor allem auf negative Erlebnisse und Erfahrungen. Dadurch kann das Gesamtbild verzerrt wahrgenommen und fehlerhaft eingeschätzt werden: Ein Lehrer zeigt sich im Unterricht immer wieder hilfsbereit und wertschätzend, was darauf hindeutet, dass der Lehrer wahrscheinlich sehr schülerorientiert ist. Fallen dem Schüler aber mehrere Situationen ein, in denen der Lehrer herablassend und demotivierend war, so deutet dies daraufhin, dass der Lehrer wenig schülerorientiert ist. Gespeichert und schneller abrufbar sind dann eher die Situationen, die die Schüler als ungerecht wahrgenommen haben, da dies ihren SGWG bedrohen kann (vgl. ebd., S. 75ff.).

Auch Emotionen haben einen Einfluss auf die Beurteilung und Bewertung von Situationen und Menschen. Die „Emotionsheuristik“ fasst die Verbindung zwischen Emotionen und Situationsdeutung zusammen. Dies bedeutet, dass Schüler z.B. bei guter Stimmungslage die

Schule und das Klima positiver erleben als bei schlechter Stimmung (vgl. Aydin et al., 2011, S. 175f.).

Wenn es um den Abruf von gespeicherten Informationen geht, werden oftmals Rekonstruktionen und Schlussfolgerungen herangezogen. Diese Prozesse ziehen individuelle und kulturelle Wissensbestände, Schemata und Annahmen heran, um sich an Ereignisse zu erinnern, jedoch werden fehlende Erinnerungen oft durch Schlussfolgerungen ersetzt (vgl. Werth et al., 2020b, S. 37). Erinnerter und abgerufener Informationen bilden die Grundlage für Urteilsbildungen, so geht es sowohl um die Qualität („das richtige Erinnern“) aber auch um die Quantität abgerufener Informationen („alle Informationen berücksichtigen“) (vgl. ebd., S. 39f.). In Folge von Erinnerungsprozessen kann es aber zu Quellenverwechslungen oder Kapazitätsengpässen, auf Grund von begrenzten kognitiven Verfügbarkeiten, kommen. Nach Urteilsbildung „können Faktoren in der sozialen Situation mitbeeinflussen, ob und wie [eine Person] ihr Urteil ermittelt“ (Werth et al., 2020b, S. 40).

3.1 Das transaktionale Modell nach Nickel: Erleben von Situationen und Interaktionen in der schulischen Umwelt

Das transaktionale Verständnis bezieht sich im Kern auf das Erleben von schulischen Situationen und Interaktionen und „ermöglicht die Analyse einer Vielzahl von bedeutsamen Variablen, die nicht nur die konkrete Interaktion prädestinieren, sondern auch die aktuellen kognitiven und emotionalen Prozesse in [einer] Unterrichtssituation modifizieren“ (Thies, 2017, S. 81).

Nickel (1976) vereint in seinem Ansatz des transaktionalen Modells mit dem Schwerpunkt der betrachtenden Sichtweise der Lehrer-Schüler-Beziehung die Wichtigkeit von individuellen kognitiven Wahrnehmungsprozessen (beispielsweise die Wahrnehmung des Lehrers), die in Kombination mit soziokulturellen Merkmalen und der ständigen wechselseitigen Rückmeldung, eine eigene Verhaltensmodifikation bewirken (können). In seinem Modell beeinflussen sich Lehrer und Schüler gegenseitig, sodass es zu einem gleichwertigen Interaktionsprozess kommt. Durch die erlebte Situation und Interaktion werden Verhaltensweisen gesteuert und durch individuelle Überzeugungen, Erwartungen und

Situativer Aufbau: Individuelles Erleben, Verhalten und Bewältigen der schulischen Umwelt

Einstellungen, wie der schulspezifische GWG dies kann, gelenkt (vgl. ebd., S. 80). „Die interpersonalen Bedingungsvariablen modifizieren also die Wahrnehmung und Handlungsplanung innerhalb der Lehrer-Schüler-Interaktion“ (Thies, 2017, S. 80).

Die folgende Abbildung zeigt diese interpersonalen Gegebenheiten des Schülers, geprägt durch den soziokulturellen Bezugsrahmen⁵⁵, die eine soziale Interaktion zwischen dem Lehrer und dem Auszubildenden selbst erleben lassen, woraufhin eigene schulische Verhaltensweisen folgen:

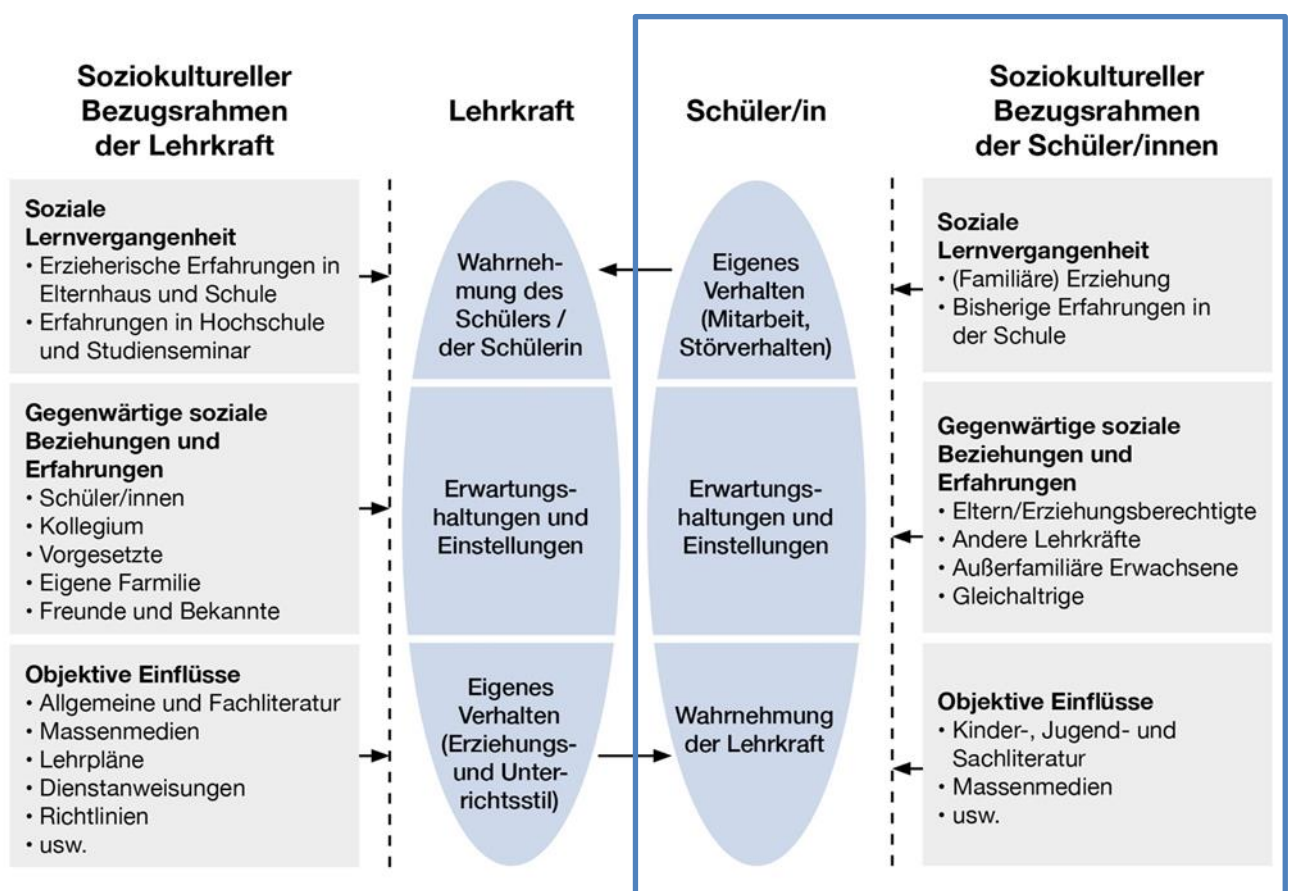


Abbildung 9: Das transaktionale Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung (Nickel 1976, entnommen aus Thies, 2017, S. 80).

Im Fokus des transaktionalen Modells nach Nickel steht also die Situationswahrnehmung, beeinflusst durch soziale Interaktionen und die wechselseitige Beeinflussung zwischen Lehrern und Schülern in der Schule (vgl. Thies, 2017, S. 81).

⁵⁵ Der soziokulturelle Bezugsrahmen wird in dieser Forschungsarbeit durch das Kapitel 2.6.3 konkretisiert, wobei die Determinanten der soziokulturellen Entwicklung im Kapitel 2.7 nachgelesen werden können.

In der vorliegenden Forschungsarbeit werden schwerpunktmäßig subjektive Äußerungen und Erfahrungen von Schülern aufgenommen, die sich im schulischen Setting der Berufsfachschule abgespielt haben. Die Analyse der Daten bezieht sich ausschließlich auf die individuell beschriebene und sozial erlebte Interaktion, also die Schülersicht. Zu den analysierenden Situationen zählen die zwischen Lehrern und den Auszubildenden selbst, aber auch zwischen Lehrern und Mitschülern oder Lehrern und ganzen Schülergruppen, die sich auf eine kulturelle Differenzierung beziehen.

3.2 Schulproximale Erlebensansätze nach Dalbert: Gerechtigkeits- und Klimaerleben in der schulischen Umwelt

Wenn es um die konkrete Betrachtung und Analyse von Interaktionsprozessen innerhalb der schulischen Umwelt geht, können verschiedene „schulproximale Erlebensansätze“ nach Dalbert (2013) unterteilt werden, die eine differenzierte Betrachtungsweise subjektiver Wahrnehmungsprozesse durch Auszubildende zulassen. Das subjektive Erleben, abgebildet durch schulproximale Konstrukte, wird durch die Schülerpersönlichkeit, also den schulspezifischen GWG geprägt, welche dem schuldistalen Konstrukt zugeordnet werden kann. Das daraus folgende Erleben bezieht sich auf das Verhalten von und die Beziehung zu Personen des persönlichen Nahbereichs, in diesem Fall auf Lehrer und Mitschüler (vgl. Dalbert, 2013, S. 38f.).

Die folgende Abbildung ermöglicht einen Überblick zu schulischen Konstrukten, die eine Unterteilung in schuldistanale und schulproximale Konstrukte sowie ausgewählte Gerechtigkeitskonstrukte mit Itembeispielen zulassen. Im Folgenden werden ausschließlich der persönliche Erlebens- und Klimaansatz genauer beschrieben.

SCHULDISTAL	SCHULPROXIMAL			
PERSÖNLICHKEIT	ERLEBEN/KOGNITIONEN			PRÄFERENZ
GERECHTE-WELT-GLAUBE	KLIMAANSATZ	PERSÖNLICHER ERLEBENS-ANSATZ	VERHALTENS-ANSATZ	GERECHTIGKEITS-PRÄFERENZEN
Ich-Perspektive	Sie-zu-uns-Perspektive	Sie-zu-mir-Perspektive	Er/sie-zu-ihnen-Perspektive	
1. „In der Regel fühle ich mich gerecht behandelt“ (Dalbert, 1999)				
2. „Manche LehrerInnen versuchen, die SchülerInnen unserer Klasse bei Prüfungen hereinzulegen“ (nach Eder, 1998)				
3. „Von meinen LehrerInnen werde ich oft ungerecht behandelt“ (Dalbert & Stoeber, 2002)				
4. „This instructor has interacted with students appropriately and fairly“ (Wendorf & Alexander, 2005)				
5. „Diejenigen SchülerInnen, die sich mehr anstrengen, sollten eine bessere Note bekommen“ (Dalbert & Stoeber, 2002)				

Abbildung 10: Unterteilung von schuldistanalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten (entnommen aus Dalbert, 2013, S. 39).

3.2.1 Persönlicher Erlebensansatz

Wenn es darum geht, individuelle Gerechtigkeitserfahrungen und Erlebnisse abzubilden, dann kann der ‚persönliche Erlebensansatz‘ herangezogen werden. Durch diesen schulproximalen Ansatz besteht die Möglichkeit, dass „Gerechtigkeitserleben von Schülern in Bezug darauf, wie sie persönlich behandelt werden, das heißt wie Schüler sich selbst von anderen behandelt „fühlen“ abzubilden“ (Dalbert, 2013, S. 40). Dieser Ansatz bezieht sich damit auf persönliche Erfahrungen, die sich auf Gerechtigkeitsvorstellungen im Schulkontext beziehen, jedoch kann dadurch kein Klimaerleben abgebildet werden (vgl. ebd.).

So können mit Hilfe dieses Ansatzes schulische Erfahrungen analysiert werden, die sich entweder auf die Mitschüler, also die Mitschülergerechtigkeit, und oder die Lehrer, das heißt die Lehrergerechtigkeit beziehen. In diesem Ansatz werden Äußerungen aufgenommen, die

sich auf die „Sie-zu-mir-Perspektive“ beziehen und damit persönliche Erfahrungen abbilden. Dalbert schreibt, dass dieser Ansatz besonders im Bereich der psychologischen Gerechte-Welt-Forschung zum Einsatz kommt (vgl. ebd.).

3.2.1.1 Lehrer- und Mitschülergerechtigkeit als persönliches Erleben

Auf dieser Ebene können die individuellen Erfahrungen der Schüler mit ihren Lehrern (und oder der Mitschüler) verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf sie selbst beziehen, also persönlich erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.). Infolge dessen werden innerhalb dieses Ansatzes all jene Erlebnisse subsumiert, die sich auf die subjektiv erlebte Lehrergerchtigkeit beziehen, wie zum Beispiel das ihnen entgegengebrachte Lehrerhandeln im Unterricht oder spezifische Interaktionen zwischen dem Lehrer und dem Auszubildenden, oder aber zwischen dem Auszubildenden und seinen Mitschülern (vgl. ebd., S. 33). Auf die Individualebene bezogen, kann vor allem die Lehrergerchtigkeit „als Aspekt des subjektiven schulspezifischen Gerechtigkeitserlebens benannt [werden, so kann] die Lehrergerchtigkeit als zentrales Element der schulischen Umwelt betrachtet werden (...)“ (Dalbert, 2013, S. 34f.). Dalbert beschreibt die Ermittlung der Lehrergerchtigkeit als die „Schlüsselkomponente des schulischen Umwelterlebens (...). Dies gilt für verschiedene Klassenstufen, Schulformen und Kulturen“ (Dalbert, 2013, S. 36).

3.2.1.2 Empirische Befundlage zum persönlichen Erleben von Lehrer- und Mitschülergerechtigkeit

Verschiedene Studien belegen einen Zusammenhang zwischen der hohen Ausprägung des schulspezifischen GWG und des vermehrten Gerechtigkeitserlebens von Lehrern durch Schüler. Dalbert & Stöber (2005) belegen einen positiven Zusammenhang beider Variablen, vermittelt über die Assimilationsfunktion⁵⁶. Umso stärker der GWG ausgeprägt ist, umso

⁵⁶ Funktionen des GWG, die eine Erlebens- und Verhaltensadaption zeigen, können im Kapitel 4.3 nachgelesen werden. Hierzu zählt die Assimilations- und Motivfunktion des GWG, die auf der Grundlage der Ausprägung des GWG auftreten. Weitere empirische Ergebnisse zur Funktion der Assimilation kann im 4.3.4 nachgelesen werden.

gerechter nehmen die Schüler ihre Lehrer wahr (vgl. Dalbert & Stöber, 2005, S. 127ff.). Diese Ergebnisse konnten Dalbert & Stöber (2006) auch in einer breit angelegten Längsschnittstudie nachweisen (vgl. Dalbert & Stöber, 2006, S. 200ff.). Des Weiteren konnten Correia & Dalbert (2007) zeigen, dass die persönlich erlebte Lehrergerechtigkeit zu einem verstärkten subjektiven Wohlbefinden in der Schule führt (vgl. Correia & Dalbert, 2007, S. 428ff.) und mit weniger Schulunlust verbunden ist (vgl. Dalbert & Maes, 2002, S. 365ff.). Auch hinsichtlich des Sozialverhaltens zeigte sich ein positives Bild: Die Schüler zeigten weniger negativ behaftetes Schulverhalten, wie Bullying (Donat et al., 2012, S. 185). Dalbert (2013) geht davon aus, dass der GWG als Ressource im Bewältigungsprozess von schulischen Stresssituationen fungiert und aufgrund dessen das Lehrerverhalten gerechter wahrgenommen und eingeschätzt wird. Auch das eigene Sozialverhalten wird positiv gefärbt, sodass Schüler sich in der schulischen Umwelt wohlfühlen und weniger abweichendes Sozial- und Regelverhalten aufzeigen (vgl. Dalbert, 2013, S. 44).

3.2.1.3 Schwerpunkt Lehrergerechtigkeit & Notengerechtigkeit

Die subjektiv erlebte Lehrergerechtigkeit wird oftmals mit der subjektiv erlebten Notengerechtigkeit in Verbindung gebracht. Für Schüler spielt die Gerechtigkeit in Prüfungen sowie die damit verbundene Notengabe eine große Rolle. In diesem Zusammenhang werden auch immer wieder besondere Bevorzugungen oder Privilegien gegenüber anderen Schülern oder Schülergruppen genannt, die sich in gesonderten Interaktionen zeigen (vgl. Dalbert, 2013, S. 36). Diese können die Schülerpersönlichkeit und das Vertrauen nachhaltig beeinflussen.

3.2.1.4 Empirische Befundlage zur Notengerechtigkeit durch Lehrer

Die folgenden Studien beziehen sich im Schwerpunkt zwar auf die inhaltliche Perspektive⁵⁷ der gerechtigungspsychologischen Forschung, dennoch können die Ergebnisse im Zusammenhang mit der Ausprägung des GWG und des subjektiven Gerechtigkeitserlebens von Lehren genannt werden. Ein spezifischer Bereich der Lehrererechtigkeit bezieht sich im Sinne des Schülererlebens auf die Notengerechtigkeit (vgl. Dalbert, 2013, S. 36).

Noten spielen eine bedeutende Rolle, im Fokus steht die Entwicklung des schulischen Selbstkonzeptes⁵⁸, was mit der Entwicklung einer erfolgreichen Schülerpersönlichkeit und dem damit verbundenen Bildungserfolg einhergeht (vgl. Dalbert & Radant, 2008, S. 137ff. und 140).

Interessant ist in diesem Zusammenhang jedoch der empirische Beleg, dass bei den häufig genannten Ungerechtigkeitserfahrungen der Schüler weniger die Noten selbst als ungerecht empfunden wurden, sondern die Verteilung von Noten. Dalbert (2004b) fand in einer Studie heraus, dass Schüler die Verteilung von Noten besonders dann als ungerecht empfanden, wenn die Lehrer das Billigkeits- und Bedürfnisprinzip nicht einhielten. Das Billigkeitsprinzip bezieht sich auf einen Schülervergleich, der deutlich zeigt, dass ein Schüler mehr geleistet hat als der andere, während das Bedürfnisprinzip einem besonderen Schülerbedürfnis, zum Beispiel einer Versetzung nachkommen würde. Erhalten zwei Schüler bei gleicher Leistung die gleichen Noten ist dies fair. Sollte ein Schüler sich jedoch mehr anstrengen als ein anderer oder die gute Note dringender brauchen, so wäre dies unfair (vgl. Dalbert, 2004b, S. 120).

Doch geht es neben der Notenverteilung nach Verteilungsprinzipien auch um die angewandte Bezugsnorm, das heißt um die Vermittlung von Noten. Die kriteriale Norm bezieht sich, laut Dalbert, auf die Leistungsbewertung anhand von einem Standard, wie z.B. einem Notenschlüssel. Die soziale Norm geht bei der individuellen Notenvergabe anhand von Vergleichen zwischen Schülern und Schülergruppen vor, wie dem Vergleich von Schülern innerhalb einer Klasse. Die dritte, individuelle Bezugsnorm geht ausschließlich der

⁵⁷ Die inhaltliche Perspektive bezieht sich, in Abgrenzung zur motivationalen Perspektive, die in dieser Forschungsarbeit primär eingesetzt wird, um die Beantwortung der Frage, was für Schüler gerecht und was ungerecht ist. Die Beschreibung der (Un-)Gerechtigkeitserfahrungen obliegen damit bestimmten Kategorien und Kriterien, sodass eine Einteilung dessen erfolgen kann, was die Schüler als gerecht oder ungerecht empfinden. Die Notengerechtigkeit spielt in diesem Zusammenhang wohl die größte Rolle, wenn es um die inhaltliche Beschreibung von Ungerechtigkeiten durch Schüler geht (vgl. Dalbert, 2013, S. 12).

⁵⁸ Die Verbindungen zum schulischen Selbstkonzept können im Kapitel 2.5 nachgelesen werden.

individuellen Leistungsentwicklung nach, sodass aktuelle Leistungen im Vergleich zu Vorleistungen des Schülers bewertet werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 19).

In der Studie von Dalbert et al., (2007) wurden die beschriebenen Bezugsnormen bei Gymnasiasten der neunten bis 12 Klasse untersucht und herausgefunden, dass die kriteriale Norm als gerechteste Form, die individuelle als ungenaueste und die soziale Norm als ungerechteste Form der Bewertung eingeschätzt wird (vgl. Dalbert et al., 2007, S. 12ff.).

3.2.2 Klimaansatz

„Der Klimaansatz interpretiert Gerechtigkeit als klassen- oder schulspezifisches Klimaelement und damit als Element des schulischen Klimaerlebens, das den subjektiven Erlebensprozess von Schülern in Bezug auf das gerechtigkeitsbezogene Verhalten von Schulmitgliedern wie beispielsweise den Lehrkräften gegenüber einer bestimmten Schülergruppe reflektiert“ (Dalbert, 2013, S. 40).

Der Klimaansatz verfolgt den kollektiven Ansatz, indem es um den Vergleich von einer Schülergruppe mit einer anderen geht, das heißt wie Lehrer beispielsweise mit zwei unterschiedlichen (kulturell geprägten) Schülergruppen umgehen. In diesem Ansatz wird die „Sie-zu-uns-Perspektive“ eingenommen. Es geht in diesem Ansatz also, in Abgrenzung zum persönlichen Erlebensansatz, nicht um persönliche Betroffenheiten, sondern um kollektive Meinungen, welche sich auf das Funktionieren der Gruppe sowie auf gruppeninterne Vergleichsprozesse beziehen. Um zu ermitteln, wie das Klima in einer Gruppe wahrgenommen wird, muss dementsprechend eine Gruppe befragt und die Aussagen im Gesamtkontext betrachtet werden. Besteht ein entsprechender Konsens in den Schüleraussagen der Gruppenmitgliedern, kann eine Beschreibung des Klimas der gesamten Gruppe erfolgen (vgl. Dalbert, 2013, S. 40). Besteht eine starke Übereinstimmung in den Äußerungen zum Klimaerleben, so lassen sich wenige Differenzen und unterschiedliche Meinungen aufzeigen und es kann von einem homogenen Klimaerleben ausgegangen werden. Dalbert schreibt jedoch, dass es für die Erforschung des Klimaerlebens dringend erforderlich ist, „das Klima sowohl auf der Ebene der einzelnen Schüler als auch auf der Ebene der Gruppe zu behandeln, denn das subjektive Umwelterleben besitzt für das Individuum „psychische Realität“ (Pekrun, 1985, S. 524), kann aber „nicht unabhängig von der sozialen Bezugsgruppe und den gemeinsamen Alltagserfahrungen“ betrachtet werden“ (Grewe, 2003, S. 13 in Dalbert, 2013, S. 38).

3.2.2.1 Lehrergerichtigkeit als Klimaerleben

Die Lehrergerichtigkeit kann persönlich, oder aber in der Gruppe im Rahmen des Klimaansatzes gemeinsam erlebt werden. Denn die Lehrergerichtigkeit wird auch als elementarer Bestandteil im kollektiven Klassenverband wahrgenommen. Vor allem in Bezug auf die Wahrnehmung des Klassenklimas spielt die Lehrergerichtigkeit eine große Rolle (vgl. Dalbert, 2013, S. 42f.). Als ein zu erforschendes Klimatelement kann demnach die kollektiv erlebte Lehrergerichtigkeit verstanden werden (vgl. ebd., S. 38). Die Unterrichtsgestaltung im Allgemeinen aber auch das Lehrerverhalten im Speziellen, was durch auserwählte Lehrer-Schüler-Interaktionen mit Schülern oder Schülergruppen definiert wird, kann als Gerechtigkeitskonstrukt wahrgenommen und als elementarer Bestandteil des Unterrichts- und Klassenklimas verstanden werden (vgl. ebd., S. 42).

3.2.2.2 Empirische Befundlage zur Lehrergerichtigkeit als Klimaerleben

Die Wahrnehmung der Lehrergerichtigkeit wurde in Bezugnahme zur Intoleranz von Schülern gegenüber Fremden durch Gniewosz & Noack (2008) erforscht. Hierbei wurde besonders auf den Einsatz von Klassengruppen geachtet, wodurch eine Mehrebenenanalyse zum Einsatz kam. Der Varianzanteil der Lehrergerichtigkeit lag bei 10 Prozent, was daraufhin deutet, dass die Schüler der sechsten, achten und zehnten Klasse ein homogenes und damit geteiltes Kollektiverleben zeigten (vgl. Gniewosz & Noack, 2008, S. 612). Die Ergebnisse belegen einen Zusammenhang zwischen dem individuellen Gerechtigkeitserleben von Lehrern und einer vermehrten Toleranz gegenüber Fremden. Die Forscher fanden heraus, dass vor allem die Individualebene, also das subjektive Erleben, eigene Einstellungen (beispielsweise gegenüber Fremden) prägt und weniger die kollektiv erlebte Wahrheit im Klassenverband. Zusätzlich haben ein Klassenklima, welches von den Schülern als fair bewertet wird und die Werte die erlebten Werte des Lehrers einen Einfluss auf die Sichtweise der Schüler, im Sinne der Entwicklung von Toleranz (vgl. ebd., S. 621f.).

König (2009) untersuchte in seiner Längsschnittstudie Schüler der achten und neunten Klasse, um einen Zusammenhang zwischen der Lehrergerichtigkeit, der schulbezogenen Hilfslosigkeit

und dem Klassenklima darzustellen. Im Fokus der Studie stand die Prüfung eines möglichen Einflusses von erlebter Lehrer*gerechtigkeit und Klassenklima auf das Gefühl der Hilflosigkeit von Schülern (vgl. König, 2009, S. 41f.). Der Varianzanteil der Lehrer*gerechtigkeit und des lehrkraftbezogenen Engagements lag bei 20 Prozent. Schüler, die ihre Lehrer gerechter wahrnahmen, berichteten von einem geringeren Gefühl unkontrollierter und hilfloser Handlungen (vgl. ebd., S. 45). Weitere Ergebnisse belegen vor allem eine starke Verbindung zwischen dem Klima- und dem Schülererleben von Hilflosigkeit. Besteht im Klassenverband ein Konkurrenzdenken, wird vermehrt Druck und damit Hilflosigkeit erlebt. Wird hingegen ein positives Klima erlebt, welches durch gute Lehrer-Schüler-Interaktionen und gegenseitige Unterstützung zwischen den Mitschülern geprägt wird, dann verringert sich das Gefühl der schulischen Hilflosigkeit von Schülern. Jedoch zeigt sich auch hier die Individualebene bedeutender als die Klassenebene (vgl. ebd., S. 49ff.).

Auch ein demokratisch erlebtes Schulklima kann über die subjektiv erlebte Lehrer*gerechtigkeit vermittelt werden. In der Mehrebenenuntersuchung von Vieno et al. (2005) untersuchte das Forscherteam den Zusammenhang zwischen einem demokratischen Schulklima und dem schulischen Gemeinschaftsgefühl (vgl. Vieno et al., 2005, S. 327f.). Der Varianzanteil des Schulklimas, der sich auf Unterschiede in den Klassen zurückführen lässt, betrug 13 Prozent (vgl. Dalbert, 2013, S. 43), woraus die Autoren schlussfolgerten, dass das erlebte Schulklima, moderiert durch Lehrer*gerechtigkeit, ein Indikator für das positiv gefärbte Gemeinschaftsgefühl an Schulen ist. Vieno et al. konnten diese Ergebnisse sowohl für die Individual-, als auch für die Klassen und Schulebene ermitteln (vgl. ebd., S. 338f.).

Dalbert fasst die empirische Befundlage zur Lehrer*gerechtigkeit als Klimatelement wie folgt zusammen: Umso gerechter die Schüler ihre Lehrer im Klassenverbund wahrnehmen, umso wohler und integrierter fühlen sie sich, arbeiten besser im Unterricht mit, beteiligen sich, zeigen tolerante Einstellungen gegenüber Fremden und weniger schulische Hilflosigkeit. Aufgrund der Befundlage wird davon ausgegangen, dass die Lehrer*gerechtigkeit ein Indikator des kollektiven Klimaerlebens darstellt. Als Kontextvariable konnte sie bisher aber keine signifikanten Ergebnisse erzielen, sodass sich bis hierbei besonders das individuelle Klimaerleben als Einflussgröße zeigte (vgl. Dalbert, 2013, S. 43).

3.2.2.3 Erleben des Schul-, Klassen- und Unterrichtsklimas

Der Klimaansatz bezieht sich auf das individuelle und kollektive Erleben des Schul-, Unterrichts- und Klassenklimas (vgl. Eder, 2002, S. 216), wobei in dieser Forschungsarbeit der zu erforschende Fokus auf dem Unterrichts- und allen voran auf dem Klassenklima liegt.

Das Klima kann als kollektive Wahrnehmung der Umwelt beschrieben werden und sowohl individuell als auch kollektiv erhoben werden. Das Individualklima bezieht auf das „psychologische Klima“ (Weinert, 1981 in Eder, 2002, S. 216), wobei sich Elemente des kollektiven Klimas auch immer in Einzeläußerungen abbilden lassen. Es gilt hierbei die Betrachtungs- und Analyseebene zu beachten, die in eine Individual-, Klassen- und Schulebene unterteilt werden kann. So schreibt Eder, dass eine ebenenspezifische Auswertung und Interpretation aufeinander abgestimmt sein müssen (vgl. ebd.).

Eder definiert in diesem Zusammenhang das Schulklima als subjektiv bedeutend, da es sich auf die gesamte Schule bezieht. Zu der Organisationseinheit Schule zählen für Eder:

„die physische Ausstattung der Schule, der Umgang zwischen Lehrern und Schülern, Erwartungen und Praktiken im Hinblick auf soziales Verhalten, Ordnung und Disziplin, Leistungserwartungen und kulturelles Selbstverständnis“ (Eder, 2002, S. 215).

Das Unterrichtsklima bezieht sich auf das Lehren und Lernen in der Schule, wobei der Zusammenhang zwischen subjektiven Schüleraussagen einer Klasse in Bezugnahme zu allen Fächern und allen Lehrern erfasst wird (vgl. ebd., S. 215). Das Unterrichtsklima zeichnet sich durch ein Zusammenkommen verschiedener Perspektiven aus. So geht es auf der einen Seite um klassenspezifische und lehrerspezifische Aussagen und auf der anderen Seite um fachspezifische Komponenten. Die Schüleraussagen, die den Lehrer fokussieren werden als personenbezogene Komponente betitelt und können durch Lehr- und Erziehungsstile abgebildet werden. Die Einschätzungen zur Unterrichtsgestaltung und Umsetzung von Lerninhalten beziehen sich hingegen auf eine fachspezifische Komponente (vgl. ebd., S. 216).

Eng mit dem Unterrichtsklima verbunden, existiert das Klassenklima, welches in besonderem Ausmaß betrachtet wird und sich auf die „sozial geteilte subjektive Repräsentation wichtiger Merkmale der Schulklasse und der Lernumwelt“ (Eder, 2002, S. 215) bezieht. Für Eder zählen hierzu u.a.: „die in der Klasse geltenden spezifischen Normen und Werte („Klassengeist“), die

sozialen Beziehungen zwischen Schülern untereinander, die Art und Weise wie Lehr- und Lernprozesse ablaufen“ (Eder, 2002, S. 215) und im Klassenverband damit umgegangen wird.

3.2.2.4 Empirische Befundlage zum Klimaerleben

Das Schulklima wurde in einer Studie von Ramelow & Gugglberger (2014) erforscht, indem Schüler unterschiedlicher Schulformen durch Gruppendiskussionen befragt wurden (vgl. Ramelow & Gugglberger, 2014, S. 253f.). Die Schüler gaben an, dass für sie folgende Aspekte eine besondere Bedeutung haben, wenn es um die Wahrnehmung eines positiven Schulklimas geht: die positive Beziehung zu Mitschülern und die Fairness von Lehrern sowie der Ausschluss von Mobbing. Des Weiteren empfanden die Schüler das Nichtvorhandensein von Gewalt und entsprechenden Äußerungen sowie die Beziehungen zu Lehrern im Unterricht und den Unterricht selbst als bedeutend (vgl. ebd., S. 256).

Von besonderer Bedeutung ist jedoch die Betrachtung der empirischen Ergebnisse des Unterrichts- und Klassenklimas, sodass im Folgenden Studien mit diesen Schwerpunktsetzungen vorgestellt werden.

Das Unterrichtsklima wurde unter anderem in der von Börner (2013) herausgegebenen Hattie-Studie aufgenommen und im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg analysiert. Die Forscher fanden heraus, dass besonders die Lehr- und Lernstrategien, die sich durch ein schülerangepasstes Klassenmanagement („Classroom Management“) auszeichnen und Aspekte der Strukturierung, Regelklarheit und Klassenführung integrieren zum Lernerfolg beitragen. Diese Strategien definieren unter anderem ein positiv erlebtes Unterrichtsklima und werden durch die Qualität der Interaktionen im Klassenzimmer ergänzt (vgl. Börner, 2013, S. 17).

Es konnte in diesem Zusammenhang belegt werden, dass

„Zuwendung, Empathie, Ermutigung, Respekt, Engagement und Leistungserwartungen (...), aber auch das soziale Miteinander im Klassenzimmer, der Zusammenhalt, Toleranz, gegenseitige Hilfe und positive Lehrer-Schüler-Beziehungen“ (Börner, 2013, S. 18)

den Lernerfolg positiv beeinflussen. Bülter & Meyer (2015) beschreiben das Unterrichtsklima „als Determinante des Lernerfolgs“ (Bülter & Meyer, 2015, S. 25) und zahlreiche Studien belegen diesen hervorgebrachten Zusammenhang auf unterschiedliche Art und Weise und durch die Integration verschiedenster zu erforschender Variablen (vgl. ebd., S. 26). Zu den Klimaelementen, die bisher mit einem positiven Unterrichtsklima in Verbindung gebracht worden sind, zählen der gegenseitige Respekt, das Vertrauen, eine positive Einstellung zum Fehlermachen, Schülerzentriertheit, Wohlbefinden, positive Lehrer-Schüler-Beziehungen und die angemessenen Wartezeiten nach Lehrerfragen. All jene Variablen wurden als Abbildung des Unterrichtsklimas integriert und belegten die Verbindung zum Bildungserfolg von Schülern (vgl. ebd.). Es wird davon ausgegangen, dass neben interpersonalen Gegebenheiten, wie Kognitionsleistungen und der eigenen Motivation, vor allem das Erleben der schulischen Umwelt, die Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung beeinflussen und damit den Bildungserfolg determinieren (vgl. Roth, 2008, S. 67).

Bauer (2007) belegte, dass das erlebte Unterrichtsklima Auswirkungen auf die Lernmotivation und die Interessensbildung von Schülern hat. So konnte die Studie zeigen, dass ein von Respekt und Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima sich positiv auf die Lernmotivation auswirkt (vgl. Bauer, 2007, S. 53ff.). Bauer (2008) ermittelte dabei die enorme Bedeutung einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung, um die Lernmotivation, im Sinne eines Belohnungssystems, zu steigern (vgl. Bauer, 2008, S. 63). Er schreibt hierzu „unsere Motivationssysteme werden aktiviert durch ein Klima der Beachtung und Zuwendung“ (Bauer, 2008, S. 54). Auch Konzepte intrinsischer Motivation folgen klimatischen Faktoren (vgl. Bülter & Meyer, 2015, S. 55). Denn auch die Ausbildung von Interesse lässt sich auf das Unterrichtsklima zurückführen, was durch den Bezug von (Selbst-)Vertrauen und der positiven Zuwendung durch Lehrer entstehen kann (vgl. ebd.).

Des Weiteren wird auch die Lernfähigkeit durch ein ansprechendes Unterrichtsklima verbessert (vgl. Leitz & Jünger, 2010, S. 7ff.; Jünger & Leitz, 2013, S. 16ff.). In einer entgegengesetzten Weise führen erlebter Stress und Angst zu einer verringerten Aufnahme von Lernreizen und

damit der Unfähigkeit, dem Lehrer zuzuhören und dem Lehrer zu folgen. Auch Bauer (2004) fand heraus, dass negative Beziehungen, Belastungen und soziale Ausgrenzungen die Konzentration blockieren und ein verstärktes Stresserleben folgen lässt (vgl. Bauer, 2004, S. 259f.). Sollten die Schüler jedoch verstärkt positive Emotionen im Rahmen des Unterrichts verspüren, so steigt auch das schulische Wohlbefinden. Signifikante Ergebnisse wurden von Eder & Mayr (2000) für die Wahrnehmung von Gerechtigkeit und einer Qualität der lehrerorientierten Wissensvermittlung nachgewiesen (vgl. Eder & Meyer, 2000, S. 49). Für Eder (2004) steht fest, dass erlebte schulische Belastungen nicht nur aufgrund von schulischem Druck und Misserfolg entstehen, sondern dass auch ein negatives Erleben von Beziehungen zwischen Lehrern und Mitschülern dazu führen. Eder geht davon aus, dass diese Beziehungskonstellationen für das Erleben von positiven und negativen Emotionen verantwortlich sind (vgl. Eder, 2004, S. 91ff.). Fend (1997) fand in seinen Längsschnittstudien heraus, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen dem erlebten Unterrichtsklima, Lernfreude, Lernmotivation und dem schulischen Wohlbefinden gibt (vgl. Fend, 1997, S. 373f.).

Börner (2013) ermittelte im Rahmen der Hattie-Studie, einen Einfluss auf Schulleistungen, wenn das Störverhalten reduziert wird (vgl. Börner, 2013, S.). Der Einfluss des Klassenklimas auf die Schulleistungen wurde auch von Oswald et al. (1989) ermittelt. Das Forscherteam konnte empirisch ermitteln, dass sich die schulischen Leistungen in sieben Fächern, unter anderem Mathematik, um bis zu 0,46 Noteneinheiten verbesserten, wenn das Klassenklima als positiv wahrgenommen wurde. Grundsätzlich zeigten die Autoren, dass in diesen Klassen deutlich häufiger die Noten „gut“ und „sehr gut“ erreicht werden konnten als in Klassen, in denen das Klima weniger von einer Personenorientierung, sondern vor allem von Funktionalität geprägt war (vgl. Oswald et al., 1989, S. 89ff.).

Bessoth (1996) fand heraus, dass gute Schüler, mit guten Leistungen und vielen Freunden in den Klassen, sich weniger von einem negativen Klassenklima beeinflussen lassen und damit weniger bis keine negativen Einflüsse auf die schulischen Leistungen und das Wohlbefinden zu erkennen sind (vgl. Bessoth, 1996, S. 125ff.). Grewe (2003) bestätigt den umgekehrten Zusammenhang: Schüler, die meinen, dass der Lehrer sie nicht mag, sie zu den eher schlechten Schülern der Klasse oder aber sich als Außenseiter erleben, nehmen vermehrt negative

Auswirkungen wahr, die durch eine geringere Lern- und Leistungsmotivation sowie ein weniger ausgeprägtes schulisches Wohlbefinden deutlich werden (vgl. Grewe, 2003, S. 53ff.).

Weitere signifikante Ergebnisse verweisen auf Zusammenhänge zwischen dem Klassenklima und dem Schülererleben. So belegen die Studien von Tillmann et al. (2007), Freitag (1998) und der Projektgruppe Belastung (1998) folgende Tendenzen: Das positiv erlebte Klassenklima korreliert negativ mit/das negativ erlebte Klassenklima korreliert positiv mit Disziplinstörungen (Bezugnahme zur sozialen Beziehung der Lehrkraft und den Mitschülern), der Schüलगewalt (Bezugnahme zur Akzeptanz durch die Lehrkraft und Integration in der Klasse), psychischen Belastungen, wie Angst und Überforderung (Bezugnahme zum Verhältnis zu den Mitschülern) sowie zu Aspekten des schulischen Selbstkonzeptes (Bezugnahme zum erlebten Leistungsdruck und Beziehungen zu den Mitschülern) (vgl. Tillmann et al., 2007, S. 238; Freitag, 1998, S. 245 und Projektgruppe Belastung 1998, S. 76f.).

Durchgeführte Langzeitstudien verweisen im Erleben des Klassenklimas auf deutlich negativere Wahrnehmungen im Zeitverlauf. Dies bedeutet, dass Schüler, die seit längerer Zeit in die Schule gehen und einen größeren Erfahrungsschatz aufweisen, die Beziehungen zu Lehrern im Zeitverlauf negativer beurteilen, den Unterrichtsaufbau und das Können des Lehrers deutlicher anzweifeln, vermehrt Konkurrenz im Klassenverbund wahrnehmen und deutlicher häufiger Schulunlust zeigen (vgl. Eder, 1996, S. 155; Czerwenka et al., 1990, S. 127ff.).

Czerwenka et al. (1990) zeigen im internationalen Vergleich mit Schülern u.a. aus Amerika, Finnland und der Schweiz, dass deutsche Schüler, die das Klassenklima am negativsten beurteilten auch weniger gern in die Schule gingen (vgl. Czerwenka et al., 1990, S. 412), weniger Kontakt zu den Mitschülern haben und vermehrt Kritik an ihren Lehrern ausübten als es die Schüler aus anderen Ländern taten (vgl. ebd., S. 389ff.).

3.3 Besonderheiten im kollektiven Erleben von Schülergruppen

Für das Erleben der schulischen Umwelt und die Beschreibung dieser, können in Gruppen spezifische gruppenspezifische Strukturelemente und auch Prozesse in Kleingruppen, Intragruppenprozesse, aufgefunden gemacht werden, die einen Einfluss auf die einzelnen

Gruppenmitglieder, ihre Meinungen und ihr Verhalten haben. Teilweise können diese von vorher geäußerten Individualmeinungen abweichen. Bedeutende Elemente und Ansätze für die eigene Forschung sowie Analysemöglichkeiten für die eigenen Forschungsdaten, werden im Folgenden kurz skizziert und mit empirischen Befunden belegt.

3.3.1 Gruppendynamik

Sowohl Ähnlichkeiten der Gruppenmitglieder, als auch Unterschiede zwischen diesen beeinflussen die Gruppendynamik nachhaltig. Die Strukturelemente der Gruppenemotionen und des sozialen Status (vgl. Werth et al., 2020, S. 177) können hierfür herangezogen werden.

3.3.1.1 Gruppenemotionen

Auf dem Ansatz der sozialen Identität nach Turner (siehe Kapitel 2.8.2) beruhend, können Gruppenemotionen entstehen. Diese intensiveren Emotionen, gelenkt und hervorgerufen durch Gruppenkonstellationen, werden durch die Intergruppenemotionstheorie beschrieben. Es geht in diesem Zusammenhang also weniger um eine persönlich erlebte Emotion, sondern um eine geteilte Emotion, stellvertretend für die eigene Gruppe. Durch Gruppenemotionen können auch Vorurteile stärker zum Ausdruck kommen, sodass eine Fremdgruppe abgewertet bzw. herabgestuft und die Eigengruppe aufgewertet wird bzw. Begünstigungen erfährt. So können Emotionen mögliche Vorurteile und das Ausleben dieser intensivieren. Die emotionale Ausübung eines emotionalen Vorurteils im Gruppenkontext ist beispielsweise die „Intergruppenschadenfreude“. Besonders wenn die Eigengruppe sich bedroht und oder benachteiligt fühlt, können geteilte Emotionen die Fremdgruppe durch eine extreme Schadenfreude abwerten (vgl. Jonas et al., 2014, S. 544f.).

3.3.1.2 Empirische Befundlage zu Gruppenemotionen

George (1990) weist in seiner Studie daraufhin, dass neben Kognitionen, auch Emotionen geteilt werden und diese einen Einfluss auf die Funktions- und Arbeitsfähigkeit der Gruppe haben können. Den Begriff der ‚emotionalen Ansteckung‘ hat Barsade (2002) geprägt, indem er in seiner Forschung die Möglichkeit der Übertragung emotionaler Stimmungen und Emotionen unter den Gruppenmitgliedern erforscht hat. Stimmungen einzelner Gruppenmitglieder können sich angleichen und übernommen werden, was wiederum Auswirkungen auf die Kommunikation und Kooperation sowie auf die Konfliktbereitschaft der Gruppenmitglieder hat. Auch der Gruppenleiter kann einen solchen Effekt bei den Gruppenmitgliedern erzielen, zeigten Sy und Kollegen (2005). Im Zusammenhang mit positiven Stimmungen, werden bessere Leistungen erzielt, negative Affekte resultieren hingegen, wenn Interaktionen ungerecht oder negativ bewertet werden (vgl. Jonas et al., 2014, S. 458).

3.3.1.3 Sozialer Status

Interaktionsprozesse von Gruppen können, neben sozialen Rollen, vor allem auf den Status einzelner Mitglieder innerhalb von Gruppengefügen hinweisen (vgl. Jonas et al., 2014, S. 461ff.). Der Status von Gruppenmitgliedern gibt vor, wie die Macht- und Rangverteilung innerhalb der Gruppe aussieht. Die Gruppe schätzt eigene Mitglieder ein und bewertet die sozialen Stellungen innerhalb dieser. Umso höher der soziale Status ist, umso größer ist der Einfluss auf die gesamte Gruppe. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass diese Mitglieder führende Positionen einnehmen und als Vorbild, hinsichtlich der Einhaltung von Regeln und Normen, fungieren (Sherif & Sherif, 1964). Diese Position wird meistens von den Personen ausgeführt, von denen die Gruppe glaubt, dass sie die zu erreichenden Ziele am ehesten verfolgen kann (vgl. Werth et al., 2020, S. 173).

3.3.1.4 Empirische Befundlage zum sozialen Status

Die Gruppendynamik kann außerdem durch den Ansatz der „Redehierarchie“ erfasst werden (vgl. Jonas et al., 2014, S. 461ff.). Obwohl sich die empirischen Befunde auch auf soziale Rollen beziehen, beschäftigen sie sich schwerpunktmäßig mit dem sozialen Status einzelner Gruppenmitglieder, sodass diese Belege an dieser Stelle verortet werden.

Der Ansatz der ‚Redehierarchie‘ nach Bales (1953) besagt, dass Gruppenmitglieder in höheren Positionen bzw. mit einem höheren Status innerhalb der Gruppe mehr reden als die, die sich in dieser Hierarchie weiter unten befinden. Dies zeigt sich am jeweiligen Prozentsatz der Sprachzeiten und dass die Gruppenmitglieder, die mehr reden, häufig als einflussreicher angesehen werden (Stephan, 1952). Dabbs & Ruback (1987) zeigten außerdem, dass die einzelnen Gruppenmitglieder nicht fortlaufend diskutieren, sondern erhöhte Aktivitäten in einzelnen Diskussionsabschnitten vorliegen und sich „ihre Beiträge auf Perioden hoher Aktivität konzentrieren. Wenn eine Person also kurz zuvor geredet hat, wird sie mit großer Wahrscheinlichkeit wieder sprechen“ (Jonas et al., 2014, S. 461). So folgt oftmals ein Sprechwechsel zwischen zwei Personen. Dieses Phänomen, in Form eines dyadischen Austausches innerhalb von Gruppen, wird als „Position mit Rederecht“ (Jonas et al., 2014, S. 462) (das heißt diese zwei Personen haben das Rederecht) bezeichnet. Dabei wird ein erheblich höherer Sprechanteil eingenommen, auch wenn alle anderen Mitglieder in gleicher Weise zu Wort kommen würden (Parker, 1988 in Jonas et al., 2014, S. 462).

3.3.2 Intragruppenprozesse

Intragruppenprozesse beschreiben u.a. die Meinungsbildung des Kollektivs durch die soziale Situation der Gruppe. In den Beschreibungen wird der Frage nachgegangen, warum Gruppen, z.B. in Diskussionsrunden, andere bzw. geteilte und oftmals extreme Entscheidungen treffen als Individuen, z.B. in vorgeschalteten Einzelinterviews. Der Gruppenprozess der „Gruppenpolarisation“ gibt eine Antwort auf diese Frage (vgl. Jonas et al., 2014, S. 297f.).

3.3.2.1 Gruppenpolarisation

In Gruppendiskussionen kommt es, durch den Prozess der „Gruppenpolarisation“ dazu, dass es weniger um die Bildung einer Durchschnittsmeinung geht, sondern es vermehrt zu einer Polarisierung der Meinung, durch das Gefüge der sozialen Gruppe, kommt. Diese Polarisierung kann hinsichtlich Einstellungen, Urteile und Entscheidungen geschehen, z.B. für soziale Stereotype und wie diese das soziale Verhalten beeinflussen (vgl. Jonas, 2014, S. 297). Drei Theorien lassen sich aufführen, die eine mögliche Gruppenpolarisierung erklären können: Es wird angenommen, dass v.a. auf der Grundlage der Theorie sozialer Vergleiche (Festinger, 1954) eine Polarisierung stattfindet. Nach dieser Theorie versuchen die einzelnen Gruppenmitglieder ihrem Bedürfnis nach einem positivem Selbstbild nachzukommen und sich selbst, im Vergleich zu anderen Personen, positiver zu sehen. Das bedeutet, dass Individuen versuchen, sich innerhalb der Gruppe von anderen Gruppenmitgliedern abzusetzen. Somit nehmen sie eine extremere Meinung als die der Gruppe an, wenn sie wissen, wie die Gruppe über einen Sachverhalt denkt und diesen geäußert hat. Ziel ist es dennoch, sich in einer sozial verträglichen und erwünschten Art und Weise abzusetzen, aber in einer Art und Weise, die von der Gruppe toleriert und anerkannt ist. Eine Gruppenpolarisation entsteht folglich sehr schnell, sodass ab dem Zeitpunkt, an dem alle Gruppenmitglieder ihre Meinungen und Einstellungen geäußert haben, mindestens eine oder mehrere Personen eine extremere Meinung, als die der Gruppe, einnehmen (vgl. ebd., S. 300).

Eine weitere Erklärung betont die Bedeutung der beiden vorherigen Theorien und bezieht sich aber im Wesentlichen auf die Mitgliedschaft, die eine Person zu einer Gruppe zugehörig werden lässt. Im Fokus der „sozialen Kategorisierung“ steht die Betrachtung der Ähnlichkeiten der eigenen Gruppenmitglieder und die Unterscheidung von Mitgliedern der Fremdgruppe. Folglich kommt es zu der Einteilung einer Eigen- und einer Fremdgruppe (vgl. ebd., S. 301). „Nach der Selbstkategorisierungstheorie identifizieren sich Individuen mit einer bestimmten Gruppe und gehen mit einer prototypischen Gruppenposition konform, einer Position, durch die die in ihrer Gruppe verbreiteten Auffassungen definiert werden“ (Jonas, 2014, S. 301). Eine Akzentsetzung und Kategorisierung erfolgt durch die wahrgenommenen Unterschiede der Eigen- und Fremdgruppe. Eine Gruppenpolarisation entsteht z.B. in Gruppendiskussionen, wenn (1) die anderen Gruppenmitglieder als Mitglieder der Eigengruppe eingestuft werden, (2)

der gesagte Inhalt und die Argumente durch Mitglieder der Eigengruppe formuliert und ausgesprochen werden und (3) durch die Wahrnehmung der Positionen eigener Gruppenmitglieder sowie (4) die Differenzierung zwischen Eigen- und Fremdgruppe offen thematisiert wird und sich eine starke Identifizierung mit der Eigengruppe zeigt (vgl. ebd.).

3.3.2.2 Empirische Befundlage zur Gruppenpolarisation

Die Studie von Myers & Bishop (1970) belegt den Prozess der Gruppenpolarisation durch die Einstellung gegenüber Fremden und Ethnien, die sich im Rahmen von Gruppenkonstellationen, so wie sie durch Gruppendiskussionen abgebildet werden können, verstärken und erhärten können. Durch die empirischen Ergebnisse ermittelten sie, dass Personen nach Gruppendiskussionen stärkere Vorurteile gegenüber Fremden zeigten als vor der Diskussion, wenn sie mit Menschen zusammenkommen, die eine ähnliche Auffassung vertreten. Die gemeinsame Auffassung führt dann zu einer Gruppenpolarisation und einer Verstärkung der bereits bestehenden Vorurteile. Sind Menschen hingegen in einer Gruppe, die liberal ist und wenig Vorurteile gegenüber anderen Ethnien besitzen, so verstärkt sich auch dieser Trend, in diesem Fall positiv, in einer weniger vorurteilsbehafteten Richtung (vgl. Myers & Bishop, 1970, in Jonas et al., 2014, S. 297ff.)

Im Sinne der Selbstkategorisierung zeigen die empirischen Daten von Mackie (1986), dass Personen, die anwesende Mitglieder als Eigenmitglieder wahrnehmen, eher zuhören und den Inhalt auf eine polarisierende Art und Weise aufnehmen. Zudem kommt es zu einer Polarisierung, wenn die Gruppe die eigene Position beurteilen (Turner et al., 1989), vor allem dann, wenn sie es im Vergleich zu einer bestehenden Fremdgruppe vornehmen. Wird die Gruppenzugehörigkeit deutlich, das heißt salient, und auch als solche kommuniziert, dann werden Gruppenmeinungen stärker, wodurch die Positionen zwischen Eigen- und Fremdgruppe weiter auseinander gehen (vgl. Mackie, 1986 in Jonas et al, 2014, S. 297ff.).

4. Schulisches Umweltverhalten: Grundlagen von Einstellungen und Verhaltensweisen

Individuelle Einstellungen können das menschliche Verhalten beeinflussen, teilweise sogar vorhersagen (vgl. Kessler & Fritsche, 2018, S. 61). „Eine Einstellung lässt sich definieren als eine Repräsentation, die aus einer zusammenfassenden Bewertung eines Einstellungsobjektes besteht“ (Werth et al., 2020b, S. 302). Zur Verdeutlichung einer Einstellung kann das „ABC-Prinzip“ geltend gemacht werden, welches sich auf die folgenden drei Teilkomponenten bezieht, in denen die zu erforschenden Konstrukte mit aufgenommen worden sind.

- A: Affektive Komponente (affective), z.B. Bewertung des Einstellungsobjektes durch positives oder negatives Erleben, das heißt durch Gefühle und Emotionen; Einschätzung der Relevanz des Einstellungsobjektes für die eigene Person. Hierzu zählt beispielsweise das individuelle Klimaerleben
- B: Verhaltenskomponente (behavioral), z.B. Offen gezeigtes Verhalten oder auch die Absichten, die eine Person hat, sich in einer bestimmten Art und Weise dem Einstellungsobjekt gegenüber zu verhalten, z.B. Annäherung oder Vermeidung. Somit werden alle Verhaltensweisen betrachtet, die bereits ausgeführt wurden oder in Zukunft ausgeführt werden könnten. Hierzu zählen die berichteten Verhaltensweisen von Schülern (bei erlebter Bedrohung durch Ungerechtigkeit oder Gefährdung der Eigengruppe)
- C: Kognitive Komponente (cognitive), z.B. Überzeugungen, Gedanken, Merkmale, Eigenschaften, Informations- und Wissensbestände zu einem Einstellungsobjekt, wie z.B. interpersonale Vor- und Nachteile. Hierzu zählt (die Ausprägung) des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glauben und des schulischen Selbstkonzeptes und folgend das individuelle Gerechtigkeitserleben (vgl. Werth et al., 2020b, S. 302; vgl. Hartung & Kosfelder, 2019, S. 57; vgl. Jonas et al., 2014, S. 200ff.).

In dieser Bewertung, die durch individuelle Einstellungen hervorgebracht wird, können alle oder nur einzelne Teilkomponenten aktiviert werden, beteiligt sein oder unabhängig voneinander vorkommen. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn die Verhaltenskomponente als

abhängige Variable durch affektiv-kognitive Einstellungen erklärt wird (vgl. Kessler & Fritsche, 2018, S. 54).

In diesem Zusammenhang können Einstellungen sowohl als stabile persönlichkeitswiederspiegelnde und damit überdauernde Repräsentationen des Selbst oder aber auch als kurzweilig bestehende und situativ hervorgerufene Konstruktionen verstanden werden (vgl. Werth et al., 2020b, S. 302). „Einstellungen sind (...) Bewertungen von Objekten und Verhaltensweisen“ (Kessler & Fritsche, 2018, S. 67). Diese Bewertungen können sich also auf Sachverhalte, Menschen oder auch Gruppen der sozialen Umgebung beziehen. Dadurch wird nicht nur die eigene Wahrnehmung, sondern auch das Verhalten beeinflusst (vgl. Jonas et al., 2014, S. 198). Außerdem können sich Einstellungen auf explizite, also bewusste Einstellungen aber auch auf implizite, dem Bewusstsein nicht zugängliche Einstellungen beziehen (vgl. Kessler & Fritsche, 2018, S. 67).

Grundlegend können die Funktionen von Einstellungen auf kognitive und motivationale Begründungen zurückgeführt werden, wobei die Kognition aufgrund der vereinfachten Informationsverarbeitung erfolgt, während die motivationale Funktion auf die Stärkung des Selbstkonzeptes und damit auf die Sicherung der sozialen Identität sowie der Steigerung des Selbstwertes ausgelegt ist (vgl. ebd., S. 303). Einstellungen, die als grundlegend empfunden und eingestuft werden, tragen somit nicht nur zur eigenen Identitätssicherung, sondern auch zu einem Gefühl der sozialen Verbundenheit mit Gruppen bei, die ähnliche Einstellungen besitzen und vertreten (vgl. Hartung & Kosfelder, 2019, S. 59). Im Gegensatz dazu, können sich die eigenen Einstellungen auch gegen Gruppen richten, z.B. wenn die Bewertung und Einordnung von Fremden thematisiert wird, sich also fremdenfeindliche Einstellungen entwickeln können. Diese Einstellungen erzeugen dann eine Abwertung von Fremden anderer ethnischer Herkunft und eine Aufwertung der eigenen Gruppe (vgl. Kessler & Fritsche, 2018, S. 53).

Die Einstellungen dienen somit der Orientierung in einer komplexen sozialen Umgebung (vgl. Hartung & Kosfelder, 2019, S. 59). „Auf der Basis erworbener Bewertungen erlauben sie es der Person, neue Informationen, aktuelle Anforderungen u.Ä. einzuordnen, zu interpretieren, Schlussfolgerungen für das eigene Handeln abzuleiten sowie eigene Werte und Anliegen zum Ausdruck zu bringen und zu verfolgen“ (Hartung & Kosfelder, 2019, S. 59).

Ajzen & Fishbein (1977) haben jedoch im Rahmen des „Korrespondenzprinzips“ festgestellt, dass Einstellungen und Verhaltensweisen vor allem dann miteinander korrespondieren und ein Verhalten vorgeschrieben werden kann, wenn sich die Forschungsdurchführung und die Auswahl der Studienteilnehmer hinsichtlich folgender Merkmale ähneln: (1) gleiches Verhaltensziel, (2) die gleiche Handlung, (3) den gleichen Kontext, (4) und den gleichen Zeitpunkt (vgl. Kessler & Fritsche, 2018, S. 62). Dies bedeutet, „[j]e spezifischer eine Einstellung zu einem spezifischen Verhalten passt, desto besser sagt die Einstellung das Verhalten voraus“ (Werth et al., 2020b, S. 293)⁵⁹.

Auf die eigene Forschungsarbeit bezogen bedeutet dies, dass darauf geachtet wurde, dass die Auszubildenden, die an der Studie teilgenommen haben, (1) die gleiche Ausbildung absolvieren wollten, um den Beruf des Pflegefachhelfers zu erlernen (2) die gleiche Ausbildung begonnen haben und zwar (3) an Berufsfachschulen der Krankenpflegehilfe in Oberbayern und diese wiederum (4) zum gleichen Zeitpunkt im Sommer 2020 abgeschlossen haben. Auch die Erhebungen meiner Befragungen wurden zu einem ähnlichen Ausbildungszeitpunkt, im Frühjahr 2020, durchgeführt. Der einzige Unterschied in der Durchführung bezieht sich auf den Kontext, also das Setting, indem die Studien durchgeführt worden sind, da es sich um zwei verschiedene Schulen und damit um zwei verschiedene Schulwelten handelt.

Das Verhalten von Auszubildenden lässt sich aus Einstellungen also gut vorhersagen, wenn das bereits beschriebene Korrespondenzprinzip beachtet wird und wenn unter anderem,

- (1) eine Einstellungskomponente stark gewichtet und erfasst wird (z.B. kognitive Komponente, der schulspezifische Gerechte-Welt-Glauben als individuell stabile Persönlichkeitsdimension und subjektive Überzeugung) und die Einstellungen zum Verhaltenszeitpunkt kognitiv verfügbar sind (Einstellungszugänglichkeit) (z.B. der Schwerpunkt der Interviewleitfragen bezog sich auf die Gegenwart und aktuelle schulische Situationen bzw. den Schülern wurde die Möglichkeit gegeben, eigenständig Situationen wiederzugeben und für sie wichtige Inhalte zu erzählen)
- (2) Einstellungen auf persönlicher Erfahrung mit dem Einstellungsobjekt basieren (z.B. haben die Auszubildenden über eigene gemachte Erfahrungen mit Lehrern und Mitschülern gesprochen bzw. diskutiert, die als Einstellungsobjekte dienen)

⁵⁹ Aus didaktischen Gründen können in diesem Kapitel ausschließlich die Grundlagen des Zusammenhangs zwischen Einstellungen und Verhalten dargestellt werden.

- (3) Aspekte des Einstellungsobjektes salient sind (z.B. wurden spezielle Themen im Rahmen der Lehrergerichtigkeit abgefragt, wenn sie denn nicht selber genannt worden sind, wie beispielsweise der Themenbereich der Notengerechtigkeit. Die Themenzugehörigkeit ist salient, da sie als Einstellung sofort abrufbar ist und dem Einstellungsobjekt zugeordnet werden kann. Aufgrund dessen kann eher eine, der Einstellung zugehörige Verhaltensweise, gezeigt werden.)
- (4) sich Einstellungen auf ein spezielles Verhalten beziehen (Korrespondenzprinzip) (vgl. Werth et al., 2020b, S. 290).

4.1 Die Theorie der kognitiven Dissonanz nach Festinger: Der Umgang mit erlebten Widersprüchen als Bedrohungen in der schulischen Umwelt

In seiner sozialpsychologischen Theorie geht Leon Festinger (1957) davon aus, dass Menschen ein grundlegendes Bedürfnis nach Harmonie und Widerspruchsfreiheit haben, sodass Dissonanzen, also Widersprüche, vermieden bzw. reduziert werden sollen. Diese Dissonanz bezieht sich v.a. auf Kognitionen bzw. kognitive Elemente, zu welchen „Aussagen über Personen und Objekte, d.h. Vorgänge, Ereignisse oder Charakterisierungen“ (Gollwitzer & Schmitt, 2006, S. 15) dieser zählen. Der Fokus liegt ausschließlich auf den Kognitionen, zwischen denen Verbindungen, also Relationen, bestehen. Wenn Handlungen und Ziele beispielsweise in einem Widerspruch stehen, erfolgt ein Dissonanzerleben und es folgt ein innerer Spannungszustand, den es zu überwinden und aufzulösen gilt (vgl. ebd., S. 15). Festinger beschreibt in seinem Werk „A Theory of Cognitive Dissonance“ zwei grundlegende Hypothesen, auf die sich die Gerechtigkeitsmotivtheorie von Lerner stützt:

1. *„The existence of dissonance, being psychologically uncomfortable, will motivate the person to try to reduce the dissonance and achieve consonance.*
2. *When dissonance is present, in addition to trying to reduce it, the person will actively avoid situations and information which would likely increase the dissonance“* (Festinger, 1957, S. 3).

Menschen haben demnach das Bedürfnis sich selbst und ihr eigenes Selbstbild zu bewahren und zu schützen, sodass viele Menschen davon ausgehen, selbst besonders kompetent zu sein oder sich moralisch korrekt zu verhalten. Sollte der Mensch bemerken, dass eigene Denk- und

Verhaltensweisen beispielsweise unmoralisch waren, kommt es zu einem Gefühl des Unwohlseins, welches das eigene Selbstbild bedroht. Aufgrund dieser Wahrnehmung versuchen Menschen demnach, dieses Gefühl zu verringern (vgl. Aronson et al., 2014, S. 181). „Die Stärke der Dissonanz steigt mit dem Anteil dissonanter Relationen an der Gesamtmenge aller Relationen. Je stärker die Dissonanz, desto stärker das Bedürfnis, sie zu reduzieren“ (Gollwitzer & Schmitt, 2006, S. 15).

Die Theorie der kognitiven Dissonanz gibt drei Möglichkeiten vor, wie das Unwohlsein des Menschen reduziert und das eigene Selbstbild gewahrt werden kann:

- *„Änderung des Verhaltens, um es in Einklang mit der dissonanten Kognition zu bringen,*
- *Änderung der dissonanten Kognition, um unser Verhalten zu rechtfertigen,*
- *Hinzufügen neuer Kognitionen, um unser Verhalten zu rechtfertigen“*
(Festinger, 1957, S. 19ff.).

Besonders Menschen mit einem hohen Selbstwertgefühl erleben eine große Dissonanz, wenn sie selber etwas Unmoralisches getan haben. Nach diesem Dissonanzerleben erfolgt der Einsatz dieses Gefühl sofort zu beheben und sich für moralische Taten einzusetzen. Im Gegensatz dazu erleben Menschen mit einem geringeren Selbstwertgefühl weniger Dissonanz und streben in diesem Zusammenhang weniger Veränderungen und Anpassungen an (vgl. ebd., S. 183).

4.2 Verhalten in schulischen Situationen (bei erlebter Bedrohung und/oder Ungerechtigkeit)

Die Gerechtigkeitsmotivtheorie basiert auf der kognitiven und motivationalen Dissonanztheorie von Festinger (vgl. Gollwitzer & Schmitt, 2006, S. 15), die bereits im Kapitel 4.1 erklärt wurde.

Die Beobachtung und das Erleben von Bedrohungen und oder Ungerechtigkeit führt zu einem Zustand kognitiver Dissonanz, welcher sich entweder durch geeignete Handlungen, oder kognitive Umdeutungen reduzieren lässt (vgl. Gollwitzer & Schmitt, 2006, S. 54f.). Um der Gefährdung des GWG vorzubeugen, entwickeln Menschen Strategien (vgl. Maes & Schmitt, 2004, S. 186), die darauf ausgelegt sind den ursprünglichen Gerechtigkeitsglauben beizubehalten und vor Ungerechtigkeiten zu beschützen. Diese Strategien können eine aktive Bewältigung implizieren, in der versucht wird, die Ungerechtigkeit eigenständig und mittels persönlichen Einschreitens zu bekämpfen oder die gerechte Welt dadurch zu bewahren, dass Ungerechtigkeiten gar nicht als solche wahrgenommen und uminterpretiert werden (vgl. Maes, 1998b, S. 3). Eine Reduktion dieses Unwohlseins lässt sich entweder durch entsprechende Handlungen, beispielsweise dem Helfen von unschuldigen Opfern, oder durch kognitive Umdeutungen, beispielsweise durch die Abwertung von unschuldigen Opfern, herstellen (vgl. Gollwitzer & Schmitt, 2019, S. 77).

Lerner unterteilt diese beschriebenen Vorgehensweisen in rationale und nichtrationale Strategien, die zum Tragen kommen, wenn der Mensch ungerechte Situationen erlebt (vgl. ebd., S. 11). Diese Strategien werden als zwei weitere Funktionen des SGWG betrachtet und folgen auf der Grundlage der Vertrauensfunktion, wenn z.B. Auszubildende Bedrohungen und oder Ungerechtigkeiten in der schulischen Umwelt erleben und den eigenen GWG schützen wollen. Neben den Bewertungen anderer und des eigenen Schicksals, beeinflusst die Gerechte-Welt-Überzeugung auch das soziale Verhalten, z.B. zu welchen Personen Kontakt aufgenommen oder vermieden wird oder auch welchen Mitmenschen geholfen bzw. welche bestraft werden. Der GWG unterstützt oder erschwert, durch die eigene Überzeugung, auch die Bewältigung von kritischen und stresshaltigen Lebensereignissen im Alltag (vgl. Maes, 1998b, S. 14).

4.2.1 Motivation zu eigenem Gerechtigkeitsverhalten (Motivfunktion)

Glauben Menschen an eine gerechte Welt und zeigen einen stark ausgeprägten PGWG, dann gehen diese Menschen nicht davon aus, dass das Gute und Gerechte, im Sinne eines Geschenks des Schicksals verstanden werden kann, sondern als Belohnung des eigenen Handelns und durch die Ausprägungen des eigenen Charakters (vgl. Dalbert, 2010b, S. 7). „Je mehr die Menschen an eine gerechte Welt glauben, desto mehr sollten sie daher in ihrem eigenen Verhalten nach Gerechtigkeit streben“ (Dalbert, 2010b, S. 7). Dieses Verhalten kann als ein „Vertrag mit sich selbst“ verstanden werden und verpflichtet daher zu eigenem rechtem Verhalten (vgl. ebd.).

In Folge dessen können verschiedene rationale Strategien aufgeführt werden, die einem Streben nach Gerechtigkeit nachkommen oder zu einem gerechtigkeitswiderherstellenden Verhalten führen (vgl. Dalbert, 2013, S. 26). Rationale Strategien bezeichnet Lerner als „Akzeptierung der Realität der Ungerechtigkeit“ (Maes, 1998b, S. 11): Entweder wird die Gerechtigkeit selbständig wiederhergestellt oder durch Präventionsmaßnahmen, z.B. durch Institutionen ermöglicht. Eine andere Möglichkeit des rationalen Vorgangs wäre das Akzeptieren der eigenen Grenzen (vgl. ebd., S. 11), wenn beispielsweise das persönliche Einschreiten oder das aktive Engagement zur Bekämpfung von Ungerechtigkeit nicht möglich oder zu kostenintensiv wird (vgl. ebd., S. 3). Denn z.B. den Täter zur Rechenschaft ziehen erfordert mehr Energie als die Abwertung des Opfers. Außerdem müssen die Menschen mit der Angst leben, dass es Ungerechtigkeiten in der Welt gibt und nicht alle Ungerechtigkeiten ausgeräumt und beseitigt werden können (vgl. ebd., S. 12). Die Motivfunktion zeigt sich also durch den Prozess des aktiven Handelns, das heißt durch die aktive Wiederherstellung von Gerechtigkeit durch prosoziales Handeln, wie dem Engagement für Menschen, die eine Ungerechtigkeit erlebt haben bzw. dem Ausfindigmachen des Täters oder durch das aktive Protestieren für Gerechtigkeit (vgl. Gollwitzer & Schmitt, 2006, S. 54f.).

Jene Strategien helfen den Menschen, ihren PGWG zu schützen und kurzfristig aufrecht erhalten zu können (vgl. Maes, 1998b, S. 12). Sie leben nach der „Überzeugung, dass es eine Entsprechung zwischen den Taten und dem Schicksal eines Menschen geben muss“ (Maes, 1998b, S. 10). Dieser Denkansatz kann durch zwei verschiedene Arten erreicht werden: durch Handlungen oder Charaktereinstellungen eines Menschen. Wenn Personen sich angemessen

verhalten und sich vorbildlich zeigen, werden sie eher als verdienend angesehen und eingestuft als Menschen, bei denen die Handlungen nicht sichtbar bzw. nicht nachvollziehbar sind. Im Allgemeinen ziehen Menschen es vor, die Bewertung der erreichten Ziele als Ergebnis angemessener Handlungen zu sehen. Denn Handlungen können eher verändert und angepasst werden, als der persönliche Wert. Können keine Rückschlüsse auf die Handlungen gezogen werden, dann wird das Resultat des Schicksals auf den Charakter des Menschen zurückgeführt (vgl. ebd., S. 11).

Das eigene Streben nach Gerechtigkeit und gerechtem Verhalten steht unter anderem in enger Verbindung mit dem eigenen prosozialen Verhalten und der Regelorientierung. Das prosoziale Verhalten wird als ein Verhalten definiert „das von der Gesellschaft als nützlich für andere Menschen [verstanden] wird (...). Nicht darin eingeschlossen ist ein Verhalten, das durch berufliche Verpflichtungen motiviert ist“ (Jonas et al., 2014, S. 360). Des Weiteren wird angefügt, dass das prosoziale Verhalten kulturabhängig ist und auf die Nützlichkeit für das soziale System ausgelegt ist (vgl. ebd., S. 361).

Die folgend genannten prosozialen Verhaltensweisen, beziehen sich auf das Individuum und mindestens eine weitere Person in konkreten Situationen (Mesoebene) oder aber auf Verhaltensweisen, die im Rahmen einer sozialen Gruppe gezeigt werden (Makroebene):

- *„Kooperation (gemeinsames Handeln),*
- *Mutiger Widerstand (Risiko beim Helfen),*
- *Freiwilligenarbeit (für eine Person, Gruppe oder Organisation),*
- *Intervention in einer Notsituation (Ergreifen von Maßnahmen in dringenden Situationen),*
- *Zuschauerintervention (Helfen eines Opfers, wenn eine Notsituation beobachtet wird)“* (Jonas et al., 2014, S. 365f.).

Doch geht es beim prosozialen Verhalten nicht nur um andere Personen und Gruppen, sondern auch um die Generierung folgender persönlicher Effekte: Erleben und Ausüben eigener Normen, Erfahren von Dankbarkeit und sozialer Anerkennung, Miterleben positiver Emotionen sowie Stabilisierung von sozialen Beziehungen mit der in Zukunft erlebten Gegenleistung, im Sinne der Reziprozität (vgl. Hartung & Kosfelder, 2019, S. 174). In diesem Zusammenhang versteht sich eine starke interpersonale Reziprozität als eine „Prädisposition von Menschen, [um] mit anderen zusammenzuarbeiten und diejenigen zu bestrafen, die abtrünnig werden“ (Jonas et al., 2014, S. 392).

Exkurs: Religion und prosoziales Verhalten

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass religiöse Menschen, unabhängig davon, welcher Religion sie angehören, Not leidenden Menschen eher helfen als nicht religiöse Menschen, jedoch vor allem dann, wenn es ihnen ein gutes Gefühl gibt und sie gegenüber anderen ein positives Selbstbild erzeugen bzw. bewahren wollen. Können andere Menschen die notwendige Hilfe nicht sehen, oder erahnen, helfen auch religiöse Menschen weniger (vgl. Aronson et al., 2014, S. 407f.).

So zeigt sich, dass die Ausprägung des PGWG und damit auch die Ausprägung der Motivfunktion deutliche Verpflichtungsanteile zu einem gerechten, prosozialem und oder gerechtigkeitswiderherstellendem Verhalten aufweist. Das Gerechtigkeitsmotiv initiiert damit das Streben nach Gerechtigkeit als oberstes Ziel an. Der PGWG „indiziert ein solches Gerechtigkeitsmotiv, eben das Streben nach Gerechtigkeit im eigenen Verhalten und nach Gerechtigkeit insgesamt in der Welt“ (Dalbert, 2010b, S. 11f.). Zusammenfassend bedeutet dies, dass das implizite Gerechtigkeitsmotiv, also der PGWG, in enger Verbindung mit unbewussten gerechtigkeitsorientierten Kognitionen und dem eigenen gerechtigkeitsorientierten Verhalten in Verbindung gebracht werden kann, während das explizite Gerechtigkeitsmotiv, das schulische Selbstkonzept, vor allem dem bewussten Denken und selbstwertdienlichen Wunsch nachgeht, das eigene Selbst positiv abzubilden (vgl. Dalbert, 2010b, S. 13).

4.2.2 Empirische Befundlage zur Motivfunktion des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens

Grundlegend können für die Motivfunktion, vor allem im schulischen Setting, im Vergleich zur Vertrauens- und Assimilationsfunktion des PGWG, nur wenige empirische Belege aufgezeigt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 26).

Dalbert (1998) führt bei vorherrschendem PGWG jedoch eine größere Wahrscheinlichkeit an, Opfern zu helfen und mit täglichen Problemen umzugehen (vgl. Münscher, 2017, S. 47). So belegen auch die Forschungsergebnisse von Bierhoff et al. (1991) und Zuckerman (1975) den Zusammenhang zwischen der Ausprägung des PGWG und den Hilfestellungen von Menschen

in Situationen, in denen sie Hilfe benötigen (vgl. Bierhoff et al., 1991, S. 263ff.; vgl. Zuckerman, 1975, S. 972f.). In Abgrenzung dazu fanden Otto & Dalbert (2005) und Sutton & Winnard (2007) einen negativen Zusammenhang zwischen dem PGWG und deviantem Verhalten (vgl. Sutton & Winnard, 2007, S. 649ff.; Otto & Dalbert, 2005, S. 559ff.).

Die Motivfunktion korreliert bei Schülern mit einem ausgeprägten SGWG außerdem positiv in den Bereichen:

- der sozialen Verantwortung bzw. Verantwortlichkeit (vgl. Bierhoff, 1998, S.158),
- der Verpflichtung zu fairen Mitteln (vgl. Sutton & Winnard, 2007, S. 649ff.; vgl. Hafer, 2000, S.1059f.)
- einer geringeren Regelverletzung (vgl. Correia & Dalbert, 2008, S. 248ff.; Otto & Dalbert, 2005, S. 563ff.)

4.2.3 Assimilation bei erlebter Ungerechtigkeit (Assimilationsfunktion)

Sollten aktive Proteste und das aktive Handeln nicht den notwendigen Erfolg erzielen, sodass die Gerechtigkeit wiederhergestellt werden kann, führt der Mensch eine passive, kognitive Umdeutung der erlebten Ungerechtigkeit durch⁶⁰ (vgl. Gollwitzer & Schmitt, 2019, S. 55). Neben den rationalen Strategien, aktiv gegen Ungerechtigkeiten vorzugehen, beinhalten die nichtrationalen Strategien mehrere Möglichkeiten, um erlebten Ungerechtigkeiten zu begegnen. Dies ermöglicht der kognitive Assimilationsprozess⁶¹ (vgl. Maes, 1998b, S. 12).

Für die Entwicklung und Beibehaltung des PGWG spielt die Anpassung (Adaptation) der vorhandenen kognitiven Schemata, mittels Akkomodation (kognitive Neubildung) und Assimilation (Vernetzung von Wissen) eine große Rolle. Als Ziel der Entwicklung wird ein Gleichgewicht zwischen Akkomodation und Assimilation gesehen (vgl. Münscher, 2017, S. 7).

⁶⁰ Auch wenn die Assimilation als passiv kognitiver Verarbeitungsprozess verstanden werden kann, zählt er in dieser Forschungsarbeit zu den interpersonalen Strategien, um die erlebte Ungerechtigkeit zu beseitigen. Es kommt folglich zu einer kognitiven Erlebnisanpassung, die als Verhaltensstrategie bewertet wird, um den eigenen GWG zu schützen. Dieses nichtrationale Verhalten erfolgt meist erst, wenn die rationalen Verhaltensstrategien, die durch die Motivfunktion abgebildet werden, nicht erfolgreich sind oder die Kapazitäten zur aktiven Bewältigung erschöpft sind.

⁶¹ Die Assimilationsprozesse können im Kapitel 3.1: Grundlagen des Erlebens, im Bereich der Kognitionen und Schemata, zu denen der GWG zählt, nachgelesen werden.

Die Assimilation erfolgt, wenn die bestehenden Schemata mit neuen Informationen verbunden werden, sodass das bereits Bekannte mit etwas Neuen kombiniert wird. Damit es in bereits bestehende Strukturen eingeordnet werden kann, kommt es immer wieder auch zu Verzerrungen des eigenen Schemas, um neue Informationen verarbeiten zu können (vgl. Woolfolk, 2014, S. 37). Die Assimilation wird demnach als Ausgangspunkt der kognitiven Schemata verstanden, wobei die Integration der Schemata als Ergebnis der Assimilation verstanden werden kann (vgl. Piaget, 1993a, S. 62). Im Bereich der menschlichen Verhaltensweisen und Handlungen unterstützen die Emotionen, den Antrieb, die Energie und Bedürfnisbefriedigung, während die Struktur der Handlung, über kognitive Schemata, ermöglicht wird. Sich an eine neue Situation oder einen Gegenstand zu assimilieren bedeutet also, eigene Bedürfnisse zu befriedigen und der eigenen Handlung eine Bedeutungsstruktur und Koordination zu verleihen (vgl. ebd.). Der Prozess der Akkomodation impliziert eine Veränderung vorhandener Schemata, um dadurch auf neue Situationen und Gegebenheiten reagieren zu können. So werden eigene Denkprozesse an immer komplexer werdende Situationen angepasst. Sollte dies nicht möglich sein, werden neue, passendere Strukturen, kreiert (vgl. Woolfolk, 2014, S.37f.). Die vorhandene Schemastruktur fußt somit auf dem menschlichen Handeln, aber auch auf dessen Erfahrung (vgl. Piaget, 1993a, S. 63).

Dies bedeutet, dass Menschen, immer wenn es möglich ist, auf bestehende Strukturen zurückgreifen (Assimilation) und zur Situationswahrnehmung und -erklärung einsetzen. Erst wenn es nicht möglich ist, ändern sie das eigene Schema und passen dieses an die Situation an (Akkomodation) (vgl. Woolfolk, 2014, S. 37f.). Dies bedeutet, dass das Vorgehen der Assimilation als „konservativ“ verstanden werden kann, denn der Mensch versucht, Geschehnisse aus der Umwelt dem eigenen Denken und Handeln anzupassen und in bestehende Schemata einzuordnen, während es im Rahmen der Akkomodation zu Neuerungen und Veränderungen kommt, d.h., dass der Mensch sich der Umwelt anpasst (vgl. Piaget, 1975, S. 338f.). Es gibt aber auch Situationen, in welchen es weder zu einer Assimilation noch zu einer Akkomodation kommt, denn wenn Informationen den eigenen Filter und das eigene Denken überfordern, werden Informationen auch ignoriert (vgl. ebd.). Piaget beschreibt in diesem Zusammenhang: „Man findet in der Tat auf allen Stadien der Intelligenzentwicklung die Akkomodation und Assimilation, aber sie sind immer besser differenziert und ergänzen sich in ihrem wachsenden Gleichgewicht immer besser“ (Piaget, 1993b, S. 207). Der Versuch des Gleichgewichts sieht vor, die Prozesse Organisieren, Assimilieren und Akkomodieren

auszutariieren, denn erst dadurch kann ein komplexes Denken und die Anpassung an Situationen erfolgen (vgl. Woolfolk, 2014, S. 38). „Die Assimilation und Akkomodation sind also die beiden Pole einer Interaktion zwischen dem Organismus und der Umwelt, welche die Bedingung für jegliches biologisches und intellektuelles Funktionieren ist, und eine solche Interaktion setzt von Anfang an ein Gleichgewicht zwischen den beiden Bestrebungen entgegengesetzter Pole voraus“ (Piaget, 1975, S. 339). Das Ziel ist laut Piaget immer, ein Gleichgewicht, die Äquilibration, zu erreichen. Ist das Erreichen nicht möglich, kommt es unweigerlich zu einem Ungleichgewicht, Disäquilibrium, wodurch neue Prozesse gestartet werden, um das Ungleichgewicht aufzulösen (vgl. Woolfolk, 2014, S. 38).

Lerner beschreibt im Rahmen dieser Assimilation verschiedene Strategien, um kognitive Umstrukturierungen vorzunehmen. Bei der Verleugnung werden die Ungerechtigkeiten gar nicht gesehen bzw. alles getan, um diese gar nicht wahrnehmen zu müssen oder aber es erfolgt ein Rückzug. Die andere Möglichkeit besteht darin, ein Ereignis umzuinterpretieren und dies auf unterschiedliche Art und Weise: Bei der Uminterpretation kann das Ergebnis, die Ursache oder der Charakter des Opfers umgedeutet werden. Interpretieren Menschen das Ergebnis einer Situation um, so schätzen sie das Ergebnis als schicksalhaft ein und denken, dass ihnen das Leiden geholfen hat. Wenn Opfer von Ungerechtigkeiten das eigene Schicksal als selbstverschuldet ansehen und sich die Konsequenzen selber zuschreiben, dann erfolgt eine Umstrukturierung der Ursache. Eine letzte Möglichkeit zur Umdeutung ist der Charakter des Opfers. Menschen werten dann Opfer und Verlierer ab und grenzen diese aus (vgl. Maes, 1998 b, S. 12) oder werten im Gegensatz dazu Gewinner, erfolgreiche und glückliche Personen auf bzw. bewundern diese. Der GWG beeinflusst dadurch soziale Urteile und Bewertungen von Personen und Gruppen, unabhängig davon, ob das Schicksal auf eine positive oder negative Art und Weise dargestellt wird. Denn das Ziel ist es, dass Menschen sich davon überzeugen, dass eine Handlung verdient und gerecht ist (vgl. ebd., S. 10).

Doch obwohl Gerechtigkeit ein starkes menschliches Bedürfnis darstellt, führt es nicht automatisch dazu, dass sich Gerechtigkeit in der Welt vermehrt, denn die Bedrohung des GWG kann paradoxerweise auch einen Risikofaktor darstellen und zu noch mehr Ungerechtigkeit führen (vgl. Maes & Schmitt, 2004, S. 185f.). Leners Theorie besagt, dass Menschen glauben wollen, in einer gerechten Welt zu leben, in der jeder das bekommt, was er verdient und verdient, was er bekommt. Dieser Glaube an eine gerechte Welt hilft ihnen Vertrauen zu

anderen Menschen und gesellschaftlichen Instanzen aufzubauen und folglich zukunftsorientierte Aktivitäten und Investitionen zu planen und als sinnvoll für das eigene Leben zu interpretieren (vgl. ebd., S. 186). Müssten Menschen aber mit der Gefahr leben, dass Bedrohungen auftreten können oder sollten sie Ungerechtigkeiten erleben, kann dies den Glauben an eine gerechte Welt beeinflussen und schaden. Eine Investition in die Zukunft wäre dann nutzlos, denn diese Beobachtungen und Erlebnisse würden die eigenen Lebensgrundlagen und den eigenen, existenziellen Glauben an eine gerechte Welt, bedrohen. Menschen versuchen dann, Gerechtigkeit wiederherzustellen. Sind sie dazu nicht in der Lage, werden unschuldige Opfer oftmals abgewertet (vgl. ebd.).

Das Gerechtigkeitsparadoxon, welches unschuldige Opfer abwertet, führt dazu, dass ohnehin leidende Personen zusätzlich belastet und ausgegrenzt, das heißt „sekundär viktimisiert“ werden (vgl. Maes & Schmitt, 2004, S. 186f.). So konnte in vielen verschiedenen Studien gezeigt werden, dass der GWG als Persönlichkeitseigenschaft in Verbindung mit der Abgrenzung und Ausgrenzung von beispielsweise Armen, Arbeitslosen, Unfallopfern oder anderen Opfergruppen steht (vgl. ebd., S. 186). Grundsätzlich lassen sich aber individuelle Unterschiede ausfindig machen, wenn es um die Gerechtigkeitsvorstellungen geht. So zählen die Menschen unterschiedliche Personen und Adressatenkreise zu ihrer Welt der Betrachtung in der auch Gerechtigkeit eine große Rolle spielt. Gruppenidentifikationen und Gruppengrenzen geben vor, welche Kreise individuelle Gerechtigkeitsvorstellungen ziehen und welche Personen hinsichtlich des eigenen GWG einbezogen werden, z.B. nur die Familie oder die ganze Welt. In den Adressatenkreisen zeigen sich deutliche Persönlichkeitsunterschiede in der Ungerechtigkeitssensibilität. Dies bedeutet, dass die erlebte Bedrohung oder Ungerechtigkeit den Menschen unterschiedlich stark beeinflusst bzw. dieser dafür empfindlich ist. So nehmen einige Personen schnell Ungerechtigkeiten wahr und fühlen sich ungerecht behandelt, bei anderen liegt die Schwelle und Toleranz für Ungerechtigkeitserfahrungen wesentlich höher (vgl. Maes & Schmitt, 2004, S. 190). Es zeigt sich, dass „der Glaube an eine gerechte Welt als eine persönliche Ressource fungieren kann, die Individuen hilft, ihre seelische Gesundheit zu schützen, sich gegen Stress abzuschirmen und sich an langfristigen Zielen zu orientieren“ (Maes & Kals, 2001, S. 3f.).

4.2.4 Empirische Befundlage zur Assimilationsfunktion des schulspezifischen Gerechtigkeits-Glaubens

Dalbert schreibt, dass die Assimilationsfunktion von an allen drei Funktionen des PGWG wohl am besten erforscht ist (vgl. Dalbert, 2013, S. 26). Nachdem im Kapitel 3.2.1.1 bereits die Assimilationsprozesse im Rahmen der Wahrnehmung von Lehrergerechtigkeit beschrieben worden sind, folgen nun ausschließlich empirische Belege für die allgemeinen kognitiven Assimilationsprozesse von Schülern, wenn Bedrohungen und oder Ungerechtigkeiten erlebt werden.

Die Assimilation ermöglicht dann, zum Schutz des eigenen GWG, erfahrene Ungerechtigkeiten entweder:

- als selbst verursacht anzusehen (vgl. Bulman & Wortman, 1977, S. 351ff.),
- das Ausmaß der erlebten Ungerechtigkeit „herunterzuspielen“ (vgl. Lipkus & Siegler, 1993, S. 465ff.),
- ein auf sich selbst und die Situation bezogenes Grübeln zu vermeiden (vgl. Dalbert, 1997b, S. 373ff.),
- werten unschuldige Opfer ab (vgl. Lerner & Simmons, 1966, S. 203ff.; Callan et al., 2007, S. 433ff.),
- oder vergeben der entsprechenden Person (vgl. Strelan, 2007, S. 883ff.)
(vgl. Dalbert, 2010b, S. 8; Dalbert, 2013, S. 26).

4.3 Besonderheiten im kollektiven Verhalten von Schülergruppen

Neben individuellen Verhaltensweisen, die im vorherigen Kapitel abgebildet worden sind, können weitere Verhaltensweisen aufgefunden werden, die sich sowohl auf das Individuum, aber besonders auf die Gruppe beziehen. Als Erklärungsgrundlage wird der AGWG herangezogen.

4.3.1 Intergruppenverhalten

Das Verhalten von Gruppen ist gekennzeichnet durch die Beziehungen zwischen Gruppen, sogenannten Intergruppenbeziehungen. In diesen kann es möglicherweise zu Konflikten aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit und damit zusammenhängend, zu Vorurteilen und Diskriminierungen kommen, die wiederum eine Eingruppierung in Eigengruppe und Fremdgruppe zur Folge haben. Der Hintergrund dieser Eingruppierungen ist die wahrgenommene Gruppenzugehörigkeit, welche im Gruppenkontext von großer Bedeutung ist. Allerdings hat sie für das Individuum teilweise nur wenig Bedeutung ⁶²(vgl. Hartung & Kosfelder, 2019, S. 125).

„So mag eine Person ihre ethnische und religiöse Zugehörigkeit als wenig relevant für ihr Selbstverständnis erleben, möglicherweise aber dann, wenn diese Gruppe aktuell benachteiligt oder angegriffen wird, sich ihrer Gruppenzugehörigkeit bewusstwerden und Bewertungen der Eigen- und Fremdgruppe vornehmen“ (Hartung & Kosfelder, 2019, S. 125).

Es zeigt sich, dass das menschliche Erleben und Verhalten gegenüber anderen Personen von vielen Faktoren, wie z.B. der aktuellen Situation, der Beziehung, den Zielen und Motiven, aber auch den sozialen Kompetenzen, abhängig ist und variiert. Diese Andersartigkeit zeigt jedoch nur eine geringe Variabilität, wenn eine Person dem Gegenüber nicht als Individuum, sondern als Teil einer Gruppe auftritt. Auf der Grundlage der Gruppenzugehörigkeit wechselt das interpersonale Verhalten zu einem Intergruppenverhalten (vgl. ebd., S. 124). Je nach Gesprächssituation und Inhalt kann sich das Verhalten dann „als Kontinuum zwischen den Extrempunkten „interpersonal“ und „intergruppal“ bewegen. Als Gruppenmitglied verhält sich die Person in der Regel uniformer und auch qualitativ anders als in interpersonalen Beziehungen“ (Hartung & Kosfelder, 2019, S. 124).

⁶² Dieses besondere Erleben und Verhalten gilt nicht nur für Schülergruppen, sondern auch für Individuen. Es zeigt sich aber eine unterschiedliche Stärke und Intensität der Wahrnehmungen, je nachdem ob es Individuen oder Gruppen betrachtet werden. Auf den nächsten Seiten wird dies genauer erläutert und empirisch gestützt.

4.3.1.1 Täterperspektive: Fremdenfeindlichkeit durch ethnische Vorurteile

„Vorurteile bezeichnen Einstellungen gegenüber einer [Person] oder [mehreren Personen], die allein auf deren Zugehörigkeit zu einer bestimmten Fremdgruppe basieren“ (Werth, 2020, S. 262). So kann das Einteilen von Gruppen bereits ein erster Schritt zur Erschaffung von Vorurteilen darstellen. Als möglichen Grund für die Entstehung von Vorurteilen lässt sich die Theorie der sozialen Kategorisierung nennen, die Tendenzen von Kategorisierungen der sozialen Welt sowie eine Aufteilung von Eigen- und Fremdgruppe fokussiert (vgl. Werth, 2020, S. 262).

Im Rahmen der sozialen Kategorisierung kommt es zur Suche und Erschaffung sozialer Kategorien durch die Menschen eingeordnet, d.h. kategorisiert werden. Aufgrund dieser Einordnung erfolgt ein „wir“- und „die anderen“- Denken, welches sich z.B. durch die Einteilung „Deutsche“ und „Ausländer“ zeigen lässt. Folglich resultiert daraus das Einordnen in die Eigengruppe und das Zuordnen der anderen in die Fremdgruppe. Zusätzlich kommt es zu einer Zuordnung von Werten, Einstellungen und Annahmen über die eigene und andere Gruppe, sodass Stereotype und Vorurteile entstehen können. Ein Vorurteil besteht dabei aus einer kognitiven Komponente, bestehend aus einem Stereotyp und einer affektiven Komponente, also dazugehörigen Emotionen sowie einer Verhaltenskomponente. Letztere kann häufig durch beobachtbare Diskriminierungen und Rassismus beobachtet werden (vgl. Aronson et al., 2014, S. 476 ff.). Dieses Phänomen der Eingruppierung erfolgt auf der Grundlage kognitiver Prozesse, die eine reduzierte Informationsverarbeitung anstreben sowie motivationale Prozesse, welche die Identitätswahrung und Erhöhung des Selbstwertgefühls im Blick haben (vgl. Werth, 2020, S. 262). Letztere stehen im Fokus dieser Forschungsarbeit.

4.3.1.2 Empirische Befundlage zu ethnischen Vorurteilen und Diskriminierung

Hafer & Olsen (1998) fanden heraus, dass die Ausprägung des AGWG in Verbindung mit der Abwertung von Opfern und Not leidenden Personen steht. Dies bedeutet, dass Personen mit einem stark ausgeprägten AGWG,

- unschuldige Opfer eher abwerten,
 - das Unglück eher den leidenden Personen zuschreibt und
 - grundlegende soziale Ungerechtigkeiten in der Welt eher tolerieren,
- um den eigenen AGWG zu schützen, als Personen mit einem niedrigen AGWG
(vgl. Hafer & Olsen, 1998, S. 65ff.).

Auch Dalbert et al. (2010c) bestätigen diese Annahmen und ergänzen, dass der AGWG häufig dann in Erscheinung tritt, wenn die eigenen kognitiven Schemata bedroht sind. Sollte eine Gefährdung, z.B. durch wirtschaftliche Krisen vorliegen, dann erfolgt eine Aktivierung des AGWG. Dies führt dazu, dass Menschen mit einem starken AGWG auch soziale Ungleichheiten und Unterschiede tolerieren, die besonders Minderheiten erleben. Diese Rechtfertigung wird über den AGWG und die damit verbundene ‚Menschenfeindlichkeit‘ moderiert. Dalbert und Kollegen führen den AGWG somit als Grundlage für das Vorkommen von (ethnischen) Vorurteilen an (vgl. Dalbert et al., 2010, S. 87f.). Auf der einen Seite führt die Ausprägung zu einem geringen Ausmaß an negativem Erleben der eigenen Bedrohung und Betroffenheit, auf der anderen Seite zu einer Abwertung anderer, um den Glauben an eine im Allgemeinen gerechte Welt zu schützen. Dalbert und Kollegen belegen dieses abwertende Verhalten vor allem gegenüber Menschen oder Gruppen, die häufig von Ungerechtigkeiten betroffen sind (vgl. ebd., S. 88f.).

Die Forschenden schreiben, dass es bei einer erhöhten Ausprägung des AGWG zu einer

- Ausgrenzung, Abwertung und Benachteiligung von schwächeren Personen und Gruppen, aufgrund abfälliger sozialer Einstellungen sowie zu
- Vorurteilen gegenüber schwächeren Gruppen und zu einer
- verstärkten ‚gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit‘, vor allem in Zeiten von Wirtschafts- und Sozialkrisen kommt, die sich durch Fremdenfeindlichkeit und Rassismus zeigt (vgl. ebd. S. 94f.; 98ff.).

Auf dieser Grundlage belegen die weiteren Untersuchungsergebnisse, dass individuelle Problemlagen, z.B. in Form von Diskriminierungen oder traumatischen Erlebnissen weniger individuell, sondern gruppenzugehörig, in Form von Diskriminierungen gegenüber der eigenen Gruppe, bewertet werden (vgl. Dalbert, 2010a, S. 83). Diese Ergebnisse gehen besonders auf die Ermittlung des AGWG und weniger auf den PGWG zurück. Für die Erklärung von Aufwertungen der Eigengruppe und Abwertung der Fremdgruppe bzw. gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit kann jedoch neben dem AGWG auch eine positive Verbindung zum PGWG ermittelt werden. Dies bedeutet, dass besonders Abwertungen, Vorurteile und gruppenbezogene Abwertungsprozesse mit dem AGWG in Verbindung stehen (vgl. Dalbert et al., 2010c, S. 8f.). So schreiben Dalbert et al. (2010c) aber auch, dass bei der Ermittlung von Abwertungen, Vorurteilen und Diskriminierungen auch der PGWG einbezogen werden soll. Es steht zwar der AGWG im Vordergrund der Betrachtungsweise, der PGWG kann aber subjektive Assimilationsprozesse erklären, die notwendig sind, um mit einer wahrgenommenen Bedrohung und Ungerechtigkeit bzw. mit Krisen umzugehen (vgl. Dalbert, 2010c, S. 9).

In Anlehnung an die Forschung von Dalbert und Kollegen (2010c) fanden Modesto & Pilati (2017) heraus, dass die Abwertung und Diskriminierung von Mitgliedern der Eigengruppe eine Bedrohung für den eigenen AGWG darstellen. Sie verweisen darauf, in Forschungen die Bedeutung der sozialen Kategorie nicht außer Acht zu lassen (Modesto & Pilati, 2017, S. 775). Denn „schließlich können soziodemografische Daten, wie etwa die soziale Schicht [und] das Bildungsniveau, prekäre Statuspositionen in der Gesellschaft markieren [und] zur Erklärung der Neigung zur ‚gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit‘ beitragen“ (Dalbert, 2010c, S. 9).

Hinzukommt, dass soziodemografische Daten, wie die soziale Schicht und der Bildungsstatus Neigungstendenzen hinsichtlich der ‚gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit‘ erklären

können (vgl. ebd., S. 95f.). Dies bedeutet, je höher der soziale Status und Bildungsstatus eines Menschen ausfällt, desto stärker zeigt sich die Ausprägung des AGWG und die Tendenz der ‚gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit‘, auch wenn eine persönliche Krisenbetroffenheit besteht (vgl. ebd., S. 103f.). So fassen Dalbert et al. die Ergebnisse, als Gerechtigkeitsparadoxon, wie folgt zusammen: „Gerade jene Menschen, denen Gerechtigkeit besonders wichtig ist, werten die Benachteiligten und die Schwächeren ab, um ihren Glauben an eine gerechte Welt zu verteidigen“ (Dalbert et al., 2020, S. 103).

4.3.1.3 Opferperspektive: Auswirkungen ethnischer Vorurteile

Wenn Menschen Opfer von Vorurteilen werden, kann dies ihr Selbstwertgefühl negativ beeinflussen und auch die Eigengruppe negativer wahrnehmen lassen, da Gefühle auftreten, die auf eine Unterlegenheit, Unattraktivität oder Inkompetenz, im Vergleich zur Wahrnehmung der Fremdgruppe, hindeuten. Auf der Grundlage dieser eigenen negativen Kognitionen und Emotionen kann es zu

- sich selbst erfüllenden Prophezeiungen und
- Bedrohungen durch Stereotype kommen (vgl. Aronson et al., 2014, S. 489), die im Folgenden kurz erläutert werden.

Sollten Menschen die Erfahrung machen, dass andere Menschen glauben, eine Person sei z.B. wenig klug und gebildet, so kann ein entsprechendes Verhalten folgen. Dieser Kreislauf bestätigt dann die Vorannahme des Umfeldes, dass diese Person etwas nicht kann oder weiß. In Folge dessen entwickelt diese betroffene Person auch ein geringeres Selbstwertgefühl und (schulisches) Selbstkonzept aus, mit dem Glauben, dass die Person selbst viele Inhalte z.B. nicht kann oder versteht (vgl. Aronson et al., 2014, S. 489).

Nur wenige Menschen können sich Stereotypen widersetzen, das heißt dem persönlichen Umfeld zeigen, dass die Einstellungen und Meinungen ihnen gegenüber falsch sind. Wenn die Opfer gesellschaftliche Erwartungen internalisieren, kann es sein, dass diese im Zeitverlauf

übernommen werden und es zu einer Bedrohung durch Stereotype kommen kann⁶³ (vgl. ebd., S. 490).

Exkurs: Vorurteile, Diskriminierungen und Migration

Migranten zählen, im Vergleich zur Majorität des Aufnahmelandes, zu einer Minderheitengruppe. Diese Minderheit geht oftmals mit dem Erleben von Stereotypen einher, welche sich häufig durch negative Verhaltensweisen der Mehrheitsgesellschaft zeigen und durch eine Eingruppierung zwischen Eigen- und Fremdgruppe sichtbar wird (vgl. Madubuko, 2011, S. 70). Ethnischen Minderheiten wird oft zugeschrieben, ein bestimmtes Merkmal besonders ausgeprägt zu tragen und ein anderes Merkmal besonders gering (ebd., S. 70). So werden Migranten, die von der Mehrheit als Fremdgruppe wahrgenommen werden, oftmals mit den Attributen Armut, geringe Bildung und Fremdheit in Verbindung gebracht, wobei der Begriff „Ausländer“ eine negative Einschätzung impliziert, die auch Menschen mit europäischer Herkunft erfahren (vgl. ebd., S. 71). Neben Stereotypen und Vorurteilen, treten auch individuelle Diskriminierungen, beispielsweise im Schulkontext auf. Für Migranten bedeutet dies, eine „benachteiligende Behandlung (...), die sich auf sozial konstruierte Motive wie Hautfarbe, Religion, Nation [oder die] Herkunft [bezieht]“ (Madubuko, 2011, S. 64). So werden Migranten oftmals als eine Person des fremden Kollektivs verstanden, was an ein minderwertiges Verständnis und an die Zuschreibung negativer Eigenschaften gekoppelt ist. Auf dieser Argumentationsgrundlage erfahren Migranten immer wieder einen erschwerten Zugang zu unterschiedlichen Ressourcen, wie z.B. Bildung, was mit unterschiedlichen Rechten, Positionen und Chancen verbunden ist (vgl. ebd.).

4.3.1.4 Empirische Befundlage zum Erleben von ethnischen Vorurteilen und Diskriminierungen

Lipkus & Siegler (1993) ermittelten bezüglich der Ausprägung des AGWG einen Schutz der Wahrnehmung vor persönlichen Diskriminierungen. So nehmen Erwachsene mit einem starken AGWG weniger Diskriminierungen gegen die eigene Person wahr, als Erwachsene mit einem

⁶³ Mögliche negative Folgen durch erlebte ethnische Vorurteile und Diskriminierungen können im Kapitel 6.3.2 nachgelesen werden.

niedrigen AGWG. Die Autoren fanden außerdem heraus, dass der AGWG vor allem mit der ethnischen Herkunft und der religiösen Überzeugung korreliert (vgl. Lipkus & Siegler, 1993, S. 465ff.).

Die Bedrohung durch Stereotype kann in unterschiedlichen Kontexten und für unterschiedliche Personen(-gruppen) geltend gemacht und empirisch belegt werden. So konnten Steele & Aronson (1995) für den Schulkontext nachweisen, dass z.B. afroamerikanische Schüler in Prüfungen häufig Angst verspüren, dass kulturelle Stereotyp eines geringen Intellekts zu bestätigen. Das Nachdenken über mögliche Stereotype dieser Art, beeinträchtigt die Schüler in Prüfungssituationen zusätzlich, sodass aufgrund dessen, oftmals geringere schulische Leistungen erbracht werden können (vgl. Steele & Aronson, 1995, S. 797ff.).

4.3.1.5 Kollektivperspektive: Auswirkungen sozialer Kategorisierungsprozesse zwischen Gruppen

Durch den bereits beschriebenen Kategorisierungsprozess lassen sich verschiedene Auswirkungen aufzeigen, die oftmals im Zusammenhang mit Vorurteilen auftreten:

- Fremdgruppenhomogenitätseffekt, Besonderheit: Eigengruppenhomogenitätseffekt
- Eigengruppenaufwertung und Fremdgruppenabwertung,
- Besonderheit: Fremdgruppentoleranz

Der Fremdgruppenhomogenitätseffekt beinhaltet das homogene Wahrnehmen der Fremdgruppenmitglieder als eine einheitliche Masse, vor allem im Vergleich zur Unterschiedlichkeit der Eigengruppenmitglieder. Dies liegt daran, dass die Mitglieder der Eigengruppe mehr Wissen und Informationen zueinander besitzen und einander vertraut sind, dies besteht für Fremdgruppenmitgliedern nicht. Dadurch werden alle Mitglieder der Fremdgruppe als einheitlich angesehen. Stehen die Gruppen in einem direkten Wettbewerb, so kann die Wettbewerbssituation die Wahrnehmung von Homogenität verstärken. Diese kann wiederum zu einer vermehrten Zuschreibung von negativen Eigenschaften führen und eine Diskriminierung der Fremdgruppe auslösen. Sollten die Mitglieder einer ethnischen Fremdgruppe angehören und saliente Merkmale besitzen, können auch genetische Differenzen

zu Diskriminierungen führen (vgl. Werth, 2020, S. 265ff.). Dieser Prozess kann jedoch auch eine entgegengesetzte Richtung einnehmen und in einen Eigengruppenhomogenitätseffekt umschlagen, wenn beispielsweise die Eigengruppe sich, im Vergleich zur Fremdgruppe, in einer Minoritätsstellung befindet. Folglich werden dann die eigenen Mitglieder ähnlicher wahrgenommen als die der Fremdgruppe (vgl. ebd., S. 265).

Das Phänomen der Eigengruppenaufwertung und Fremdgruppenabwertung wurde vor allem von Tajfel und Turner (1986) geprägt. Wenn sich die Gruppenmitglieder mit ihrer eigenen Gruppe identifizieren und eine Gruppenzugehörigkeit ausfindig gemacht werden kann, bewerten die Mitglieder für sie relevante Vergleichsgruppen und bedeutende Bewertungsdimensionen schlechter als die eigene Gruppe. Folglich kommt es zu einer Abwertung der Fremd- und Aufwertung der Eigengruppe. Sollte die soziale Identität, das Selbstkonzept oder auch Selbstwertgefühl bedroht sein, erfolgt eine verstärkte Abwertung und Diskriminierung der Fremdgruppe. Die Eigengruppe wird zum Selbstschutz und zum Erhalt eines positiven Selbstbildes aufgewertet (vgl. Werth, 2020, S. 267).

Sollten sich Mitglieder jedoch sicher fühlen in ihrer eigenen Identität und ihrem eigenen Selbstbild, so können auch Fremdgruppen und Mitglieder anderer Kulturen aufgewertet werden. Den Fremdgruppenmitgliedern gegenüber zeigt sich eine erhöhte Toleranz, ein Mitgefühl und auch Großzügigkeit im sozialen Miteinander (vgl. ebd.).

4.3.1.6 Empirische Befundlage zu Auswirkungen sozialer Kategorisierungsprozesse

Halabi et al. (2015) ermittelten in ihrer Studie, dass der AGWG eine Eigengruppenaufwertung hervorruft und eigene Gruppenmitglieder schützt. In einer Laborstudie fanden sie heraus, dass Eigengruppenmitglieder geschützt werden, wenn es darum geht, dass sie möglicherweise eine ähnliche Tat begangen haben, wie Mitglieder der Fremdgruppe. Im direkten Vergleich fungiert der AGWG als Schutz, sodass die Eigengruppe davon ausgeht, dass die eigenen Mitglieder weniger Schuld an einer fiktiven, den AGWG bedrohenden Experimentsituation haben, als Fremdgruppenmitglieder. Diese verdienen eine höhere Strafe als die eigenen Mitglieder. Diese Eigengruppenaufwertung zeigte sich vorrangig bei Teilnehmern mit einem starken AGWG

(vgl. Halabi et al., 2015, S. 1). Die Gruppenzugehörigkeit moderiert die Effekte der Eigengruppenaufwertung und der Fremdgruppenabwertung (vgl. ebd., S. 10).

Auch Correia et al. (2007, 2012) kamen zu dem Ergebnis, dass in Situationen, in denen es vermeintlich unschuldige Opfer gab, die gerechtigkeithematischen Gedanken besonders den Eigengruppenmitgliedern, nicht aber denen der Fremdgruppe zugesprochen worden sind (vgl. Correia, 2007, S. 31ff.; vgl. Correia et al., 2012, S. 748ff.). In Experimenten zeigten sich jedoch zwei typische Effekte im Sinne der Ausprägung des AGWG: Ist es in einer Situation unerkennlich wer schuldig ist, dann findet eine Aufwertung der Eigengruppenmitglieder statt. Sollte die Situation jedoch klar zu erkennen geben, dass Mitglieder der Eigengruppe schuldig sind, kommt es zu einer Abwertung des Opfers, auch wenn es ein Mitglied der Eigengruppe war. Diese Effekte konnten besonders bei Studenten mit einem starken AGWG gefunden werden. Für Studenten mit einem geringen AGWG zeigten sich konstante Ergebnisse, unabhängig von der sozialen Identifikation mit der Eigengruppe (vgl. Correia et al., 2012, S. 3ff.). In einer zweiten Studie wurde die Verbindung zwischen AGWG und Gruppenzugehörigkeit getestet. Studenten mit einer starken Ausprägung des AGWG empfanden eine geringere Gruppenzugehörigkeit, als klar war, dass ein Opfer der eigenen Gruppe angehört, im Vergleich dazu, als sie nicht wussten, zu welcher Gruppe das Opfer zählt. Für Studenten mit einem geringen AGWG zeigte sich ein konstantes Gruppenzugehörigkeitsgefühl, auch als sie wussten, dass das Opfer der Eigengruppe zuzuordnen ist (vgl. ebd., S. 5).

Furnham & Procter (1989) ermittelten einen Zusammenhang zwischen der Ausprägung des AGWG und der Abwertung von unschuldigen Opfern. So neigen Menschen mit einem stark ausgeprägten AGWG dazu, Armutsoffer abzuwerten (vgl. Furnham & Procter, 1989, S.367f.). In diesem Zusammenhang fand auch Freeman (2006) heraus, dass Menschen mit einem starken AGWG vor allem Menschen mit einem geringen sozialen Status, im Vergleich zu solchen mit einem hohen sozialen Status, abwerten (vgl. Freeman, 2006, S. 2380ff.).

4.3.2 Prosoziales vs. antisoziales Verhalten in Gruppen

Geht es um die Bedeutung des prosozialen Verhaltens⁶⁴ können innerhalb von Gruppenkonstellationen besondere Prozesse aufgefunden werden, die auf der Theorie der sozialen Identität und Kategorisierung beruhen. Auf dieser Grundlage können antisoziale, aber auch prosoziale Verhaltensweisen entstehen (vgl. Jonas et al., 2014, S. 376).

Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel, die besondere Form des prosozialen Verhaltens innerhalb von Gruppen thematisiert. Neben dem Prozess der „Eigengruppenbegünstigung“⁶⁵, existieren auch Prozesse die eine besondere Hilfe für Fremdgruppen anbieten. Die theoretische Grundlage der sozialen Identität besteht weiterhin, jedoch kann die (saliente) Identität unterschiedlich verstanden und ausgelegt werden: entweder denken die Menschen an sich selbst oder aber an Menschen aus Fremdgruppen, manchmal auch deutlich mehr als an die Eigengruppenmitglieder. Vor allem religiöse Identitäten zeigen eine besondere Verbundenheit mit anderen Menschen und Gruppen (vgl. Jonas et al., 2014, S. 377). Religiöse Menschen bieten verstärkt Hilfe in Notsituationen an. Dieses Verhalten zeigt sich aber v.a. dann stark ausgeprägt, wenn es für die eigene Person und andere Menschen einen positiven Eindruck erzeugt. So wird dieses Verhalten vorrangig gezeigt, um ein positives Weltbild, aber auch um ein positives Selbstbild zu generieren (vgl. Aronson et al., 2014, S. 408).

So kann es in diesem Zusammenhang auch zu einer Fremdgruppenbegünstigung kommen. Neben dem Wunsch Fremden tatsächlich helfen zu wollen, kann dieser Prozess auch als Versuch gedeutet werden, um „den Eindruck zu vermeiden, dass man vorurteilsbehaftet ist, oder um unangenehme Gefühle zu vermeiden“ (Jonas et al., 2014, S. 377).

⁶⁴ Die Bedeutung des prosozialen Verhaltens und die damit verbundenen Verhaltensweisen können im Kapitel 4.3.1 nachgelesen werden. In diesem Kapitel werden ausschließlich die Besonderheiten von Schülergruppen betrachtet.

⁶⁵ Die Prozesse der Eigengruppenaufwertung und Fremdgruppenabwertung wurden bereits im Kapitel 3.4.3 beleuchtet.

5. Bewältigung von schulischen Stresssituationen: Grundlagen von Stress und Emotionen

Erleben Schüler Konflikte oder Ungerechtigkeiten in der Familie, oder auch in der Schule, dann nehmen sie Belastungen wahr und es resultiert ein individuelles Stresserleben. Lazarus geht davon aus, dass überall wo Menschen zusammenkommen, beispielsweise zusammen lernen und arbeiten oder enge Beziehungen pflegen, Stress auftreten und durch Stresseemotionen empfunden werden kann. Als ein besonderes Beispiel nennt er die Schule und die Beziehungen zwischen Schülern untereinander, aber auch die zwischen Lehrern und Schülern (vgl. Lazarus, 1999, S. 29). Durch die Wahrnehmung von Phänomenen wie Ungerechtigkeit und Diskriminierung wird Auszubildenden schmerzlich bewusst, dass sie im (Schul-)Alltag immer wieder mit Widrigkeiten und Bedrohungen konfrontiert sind bzw. werden (vgl. Monat & Lazarus, 1991, S. 1).

Stress beruht für Lazarus & Folkman (1984) auf einer Person-Umwelt-Beziehung (vgl. Lazarus, 1984, S. 18), aufgrund dessen definieren sie diesen wie folgt: „psychological stress is a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being“ (Lazarus & Folkman, 1984, S. 19). In Verbindung mit dem eigenen Stresserleben treten zusätzlich Stresseemotionen auf, hierzu zählen z.B. Wut, Angst und Traurigkeit (vgl. Lazarus, 1991, S.35ff.) (siehe Kapitel 6).

Lazarus geht davon aus, dass die Ausprägung individueller Persönlichkeitsfaktoren die eigene Vulnerabilität (Widerstandsfähigkeit) determinieren und aufgrund dessen unterschiedliche Bewältigungsstrategien resultieren. Somit werden persönliche Charakteristiken auf der einen Seite, aber auch die soziale Umwelt auf der anderen Seite dafür verantwortlich gemacht, inwiefern Stress auftritt und als solcher empfunden wird (vgl. Lazarus, 1991, S. 28f.). Individuelle Unterschiede stehen bei der Analyse dieser Bewältigungsstrategien im Vordergrund, sie sind bedeutend um das Individuum zu verstehen und individuelle Unterschiede erkennen und erklären zu können. Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass viele Personen ähnliche Situationen als Stress empfinden, so gibt es dennoch Stressoren die unterschiedlich wahrgenommen und als solche bewertet werden (vgl. ebd., S. 53f.). Die

individuelle Ausprägung der Vulnerabilität kann eine Erklärung dafür sein, warum einige Menschen Reize als Stressoren wahrnehmen und andere nicht. Neben der eigenen Widerstandsfähigkeit, die an Persönlichkeitseigenschaften (traits) gekoppelt ist, weisen subjektive Kognitionsprozesse auf individuelle Unterschiede, hinsichtlich der Reizwahrnehmung und deren Beantwortung und Reaktion, hin. Mentale Kapazitäten und die Möglichkeit des flexiblen Denkens und Agierens werden als physikalische Ursachen betrachtet, um Unterschiede zu erklären. Jedoch können auch Situationen und Umgebungsfaktoren, die Individuen als Stress erleben, sehr unterschiedlich sein, wodurch Reize unterschiedlich aufgenommen werden. Sollte eine ähnliche Situation, beispielsweise ein Vorstellungsgespräch, nochmal durchlaufen werden, kann dieses anders empfunden werden, da die gesprächsführende Person eine andere ist (vgl. ebd., S. 54f.)

Als Hauptursache lässt sich jedoch die eigene Situationseinschätzung und -bewertung aufzeigen, die häufig mit Emotionen wie Wut und Angst einhergeht und somit entscheidend für die Auslösung von Stressreaktionen ist (vgl. ebd.). Ein weiterer Indikator der Stresswahrnehmung ist die persönliche Betroffenheit, je nachdem wie gefährdend die betreffende Person den Stressor für den persönlichen Nahbereich einordnet. Des Weiteren lässt sich die personale Eingruppierung in soziale Kategorien, wie z.B. die des sozialen Status in Verbindung mit dem Bildungsstatus, als Indikator für personale Unterschiede hinsichtlich der Stresswahrnehmung aufzeigen (vgl. ebd., S. 56).

Die Bewertung der Reize als Stressoren obliegt den persönlichen Werten, Zielen, Intentionen und Überzeugungen (vgl. ebd., S. 57). „Three kinds of person variables are especially important in shaping appraisal – namely, goals and goal hierarchies, beliefs about self and world, and personal resources, which a person brings into transactions with the environment“ (Lazarus, 1991, S. 70). Lazarus beschreibt motivationale Eigenschaften als entscheidende Komponenten, um mit Stresseemotionen umzugehen und in Folge dessen an sich selbst, eigene Ziele und die persönliche Welt zu glauben. Personelle Ressourcen, die diese motivationalen Eigenschaften in Form von Überzeugungen beeinflussen sind: der Bildungsstatus, die Unterstützung von Familie und Freunden und die gesundheitliche Verfassung und Motivation (vgl. ebd., S. 70f.).

Es lassen sich in diesem Zusammenhang weitere persönliche (Bewältigungs-)Ressourcen als Charaktereigenschaften aufzeigen, die neben einem ausgeprägten GWG, in Verbindung mit einer erfolgreichen Bewältigung von Stresssituationen einhergehen: Selbstwirksamkeit, die

Situativer Aufbau: Individuelles Erleben, Verhalten und Bewältigen der schulischen Umwelt

Fähigkeit des konstruktiven Denkens, Widerstandsfähigkeit, Hoffnung, Einfallsreichtum, Optimismus und Kohärenzsinn (vgl. Lazarus, 1991, S. 57).

Nachdem Menschen Stressoren unterschiedlich wahrnehmen, erfolgt auf der Grundlage der genannten persönlichen Variablen und Ressourcen, die individuelle Einschätzung und Bewertung des Stressors. Lazarus beschreibt hierfür einen zweistufigen Prozess, durch den eine subjektive Evaluation des Stressors vorgenommen wird (vgl. ebd., S.75), wobei drei Formen der Bewertung integriert werden. Durch die primäre Bewertung (primary appraisal) wird eine erste Einschätzung der Situation bzw. des Reizes vorgenommen, dies geschieht auf der Grundlage von persönlichen Werten und Überzeugungen und hinsichtlich dessen, ob der Reiz für den eigenen Nahbereich als stressrelevant oder irrelevant eingestuft wird. Eine Situation wird demnach als belastend, unangenehm oder bedrohlich erlebt, wenn Auszubildende zum Beispiel Ungerechtigkeiten im schulischen Kontext erleben. Nach dieser Einschätzung erfolgt, durch die zweite Bewertungseinheit (secondary appraisal), eine kognitive Evaluation, durch die Bewältigungsstrategien folgen. Sollten neue Reize die Situation verändert darstellen, kann es zu einer Neubewertung (reappraisal) kommen, wodurch beispielsweise die Person selbst sich anpassen kann oder die Umgebung anders wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 76f.).

Exkurs: Kultur, Migration, Stresseemotionen und Stressoren

Lazarus geht von verschiedenen Ebenen der Stressanalyse aus und bezieht in seiner Betrachtung die soziokulturelle Ebene mit ein. Für ihn bezieht sich die Analyse auf soziale Strukturen und die Organisation dieser. So ist er der Meinung, dass diese je nach sozialem Status, dem Alter oder auch dem Geschlecht variieren und vor allem die subjektive Zugehörigkeit zu Gruppen Meinungen, Werte und Einstellungen beeinflussen sowie der Glaube und das Verhalten geprägt werden kann. Es lassen sich besondere Verbindungen ausfindig machen, wenn es um bestimmte soziale Strukturen, Kulturen und das individuelle Stresserleben geht. Individuen und soziale Gruppen, die mit soziokulturellen Veränderungen und Belastungen umgehen müssen, wie es durch Migrationsprozesse, Kriege, soziale und ökonomische Krisen hervorgerufen werden kann, erleben, in Abhängigkeit zur eigenen sozialen Position, vermehrt psychologischen Stress (vgl. Lazarus, 1991, S. 38).

Stresseemotionen werden, je nach kultureller Zugehörigkeit, unterschiedlich wahrgenommen oder gedeutet, außerdem variiert der Umgang mit diesen. Auf der Grundlage einer „kulturell

variierenden Selbstauffassung“ (Markus & Kitayama, 1991 in Friedlmeier, 2021, S. 314) wurde das individualistische und relationale Emotionsmodell entwickelt, das sich hinsichtlich der Merkmale Salienz negativer Emotionen, ideale positive Emotionen und der Emotionskontrolle unterscheiden lässt. Das individualistische Emotionsmodell wird in Kulturen angewendet, in denen Individuen selbstständig, hochgradig individuell und unabhängig von anderen Menschen leben. Dieses Modell ist in westeuropäischen Ländern sowie europäisch-amerikanischen Gemeinschaften zu finden, in denen die Eltern, durch die Erziehung, Werte wie Selbstständigkeit und Unabhängigkeit der Kinder vertreten. Diese Kulturen beziehen sich auf „ichbezogene Emotionen“, das eigene Selbst und Erreichen der Ziele stehen dabei im Mittelpunkt emotionaler Betrachtung. Es wird versucht, positive und erregende Zustände zu erreichen, eine Kontrolle der Emotionen wird nicht vorausgesetzt, da dadurch individuelle Verhaltensregulationen abgebildet werden können, die zeigen, wie sich der Mensch fühlt. Problemlösungen haben zum Ziel, den eigenen inneren Motiven nachzugehen (vgl. Friedlmeier, 2021, S. 306f.). Die Emotionsregulation erfolgt über das Nachaußentragen eigener Emotionen und beispielsweise Kinder und Jugendliche werden durch die Eltern oder die Lehrer ermutigt und unterstützt, werden beruhigt und durch geeignete Maßnahmen abgelenkt. Eine Missachtung dieser Emotionen oder Abwertungen und Bestrafungen sind in diesem Zusammenhang nicht vorgesehen (vgl. ebd., S. 309f.).

Im Gegensatz dazu steht das relationale Emotionsmodell für „interdependente Selbstauffassungen“ (Markus & Kitayama, 2001 in Friedlmeier, 2021, S. 307), welches sich vor allem auf das soziale Netzwerk und die Beziehungen bezieht. Diese Anschauung trifft besonders auf kollektivistische Kulturen zu und betont die gesellschaftliche, familiäre und gruppenorientierte Ausrichtung, die durch Verhaltensweisen gekennzeichnet wird, die sich auf Harmonie, Respekt und Gruppeninteressen beziehen. Es geht weniger um eine „Ichorientierung“, sondern um die Fokussierung der sozialen Gruppe und Gemeinschaft. Aufgrund dessen kommt es auch eher zu Emotionen, wie Scham und Empathie und eine Ausrichtung hinsichtlich gering erregender Zustände, die beispielsweise durch Ruhe und Friedfertigkeit ausgedrückt werden können (vgl. ebd., S. 307). Eigene Emotionen werden nur gemäßigt nach außen getragen. Es gilt für Kinder und Jugendliche zu beachten, dass der Ausdruck an die Situation angepasst und die Emotionen selbstständig reguliert werden sollen. Das Erleben von Emotionen sowie das damit verbundene Verhalten sollte unterdrückt und die Emotionen kontrolliert werden (vgl. ebd., S. 310).

Menschen mit einem Migrationsstatus, können neben psychologischem Stress aufgrund von möglichen Ungerechtigkeitserlebnissen im Schulkontext, zusätzlich migrationsbezogenen Stressoren ausgesetzt sein. Braig et al. (2021) fassen diese als „Prä-Migrationsstressoren“ (vor der Migration, migrationsbezogenen Stressoren (während der Migration) und Post-Migrationsstressoren (nach der Migration) zusammen (vgl. Braig et al., 2021, S. 243). Zu den Prä-Migrationsstressoren zählen: Kritische und traumatische Lebensereignisse, z.B. Krieg, erwartete Diskriminierung im Aufnahmeland sowie Vorbereitung und Planung der Migration. Migrationsbezogene Stressoren beziehen sich auf die durchlebte Migration, z.B. auf die Migrations- und Fluchtwege und Fluchtmittel, während Post-Migrationsstressoren vor allem soziale und interpersonelle Stressoren in den Fokus rücken. Hierzu zählt das Vermissen des Herkunftslandes, der Familie und Freunde, sprachbezogene Stressoren aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse und eine wahrgenommene Diskriminierung (vgl. ebd., S. 249).

Außerdem kann Stress durch die kürzlich eingetretene Migration und Akkulturation erlebt werden und zu den „Post-Migrationsstressoren“ eingeordnet werden (vgl. ebd.). Im Aufnahmeland angekommen, können Auszubildende Opfer herkunftsbezogener Ablehnung, in Form von Diskriminierung und Ablehnung werden und dies als Stress erleben. Diese Akkulturationserfahrungen, werden beispielsweise abhängig vom sozialen Status, der kulturellen Distanz und den Persönlichkeitsvariablen durchlebt. Als weitere moderierende Faktoren können Aufenthaltsdauer, Akkulturationsstrategien, Unterstützung durch ethnische Gruppen, Bewältigungsstrategien und Ressourcen sowie Einstellungen und Verhaltensweisen zählen⁶⁶ (vgl. Madubuko, 2011, S. 75ff.).

⁶⁶ In dieser Forschungsarbeit wird primär der psychologische Stress und nur zu vereinzelt Analysezielen der Akkulturationsstress von Migranten betrachtet. Zum genaueren Verständnis von Akkulturationsstress kann der Akkulturationsstress-Ansatz von Berry (1992) und bezüglich wahrgenommener Diskriminierung und Rassismuserfahrungen sowie dazugehöriger Copingstrategien die race-related Stressforschung nach Harrell (1979) und die von Jones/Lewis-Trotter (2004) nachgelesen werden.

Situativer Aufbau: Individuelles Erleben, Verhalten und Bewältigen der schulischen Umwelt

Die folgende Tabelle zeigt eine Zusammenfassung möglicher Stressoren, die mit und ohne Bezug zur Migration und Akkulturation auftreten können:

Anforderungen	migrationspezifisch	unspezifisch
Alltagsstressoren	Schwierigkeiten mit der Sprache des neuen Landes, fehlende Privatsphäre	Streitigkeiten, viele Termine, Lärm
Entwicklungsaufgaben	Identitätsfindung, Autonomieentwicklung	Identitätsfindung, Berufseinstieg, Gründen einer Familie, Autonomieentwicklung
Kritische Lebensereignisse	Migration	Tod einer geliebten Person, Hochzeit
Traumatische Ereignisse	Krieg, Folter, Flucht	Unfall, Gewalterfahrung, Krieg, Folter

Tabelle 2: Potentielle Stressoren (entnommen und bearbeitet aus Braig et al., 2021, S. 246).

5.1 Copingstrategien nach Lazarus: Bewältigung von Stress in der schulischen Umwelt

Wenn Menschen Stress erleben, wird weniger die Häufigkeit und Intensität der Belastung durch den Stressor erlebt, sondern wie damit umgegangen wird, d.h. wie die Belastung bewältigt wird (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S. 142). Folkman betrachtet die Bewältigung in diesem Zusammenhang als einen Prozess aus Denk- und Verhaltensweisen, die eine Person anwendet, um eine belastende Situation zu verarbeiten. Des Weiteren wird eine Bewältigung von damit einhergehenden negativen Emotionen angestrebt (Folkman et al., 1986, S. 572). Lazarus & Folkman (1984) definieren Coping als „constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person“ (Lazarus & Folkman, 1984, S. 141).

Grundlegend wird der Copingprozess durch kognitive Bewertungen beeinflusst und lässt sich als Mediator zwischen dem erlebten Stress und dem emotionalen Outcome verstehen (vgl. Lazarus, 1991, S. 121). Lazarus & Folkman weisen aber auch daraufhin, dass ähnlich wie in der Wahrnehmung und Bewertung von Stressoren, die Verfügbarkeit und der Abruf geeigneter Copingstrategien durch individuelle Copingressourcen erfolgt. Hierzu zählen auf der einen Seite personale Eigenschaften, wie die gesundheitliche Verfassung und auf der anderen Seite das physische Energielevel sowie der positive Glaube an Gerechtigkeit und Freiheit als psychologische Ressource. Des Weiteren werden Problemlösungsfähigkeiten und soziale Fähigkeiten als notwendige Kompetenzen gesehen um erlebten Stress zu bewältigen (vgl. ebd., 1984, S. 159).

Exkurs: Kultur und Stressbewältigung

Auch wenn Lazarus und Kollegen die soziokulturelle Ebene einbezogen haben, bedarf es weiterer kulturvergleichender Dimensionen, da die transaktionale Theoriebildung einer monokulturellen Ausrichtung gleicht und v.a. auf westlich orientierte, individualistische Kulturen und ihre Copingstrategien zugeschnitten ist (vgl. Schubert & Ringeisen, 2021, S. 376). Aufgrund dessen wird im Kulturvergleich zwischen Auszubildenden mit und ohne Migrationsstatus zusätzlich auf kulturelle Dimensionen, in Form des kulturellen Coping, geachtet. Diese wurden durch Hobfoll (1998) definiert. Die Theorie der Ressourcenorientierung

nach Hobfoll, in der das multiaxiale Copingmodell integriert ist, zeigt sich als eine Möglichkeit, direkte und indirekte Bewältigungsformen in der Analyse der Daten mit aufzunehmen (vgl. Buchwald & Ringeisen, 2007, S. 9), um mögliche Unterschiede zwischen den Schülergruppen zu erkennen. Für Hobfoll ist die Kultur ein entscheidender Faktor des Stresserlebens, welches durch kulturelle Erfahrungen geprägt wird. Die individuellen Copingstrategien variieren demnach unter Kontrolle der kulturellen Herkunft und dem sozialen Status (vgl. Hobfoll, 1998, S. 51). Die direkte vs. indirekte Copingform, dargestellt durch das multiaxiale Coping, umfasst auf der einen Seite das direkte Vorgehen, Agieren, Angehen und Ansprechen von Problemen, welches vorrangig bei Menschen aus individualistischen Kulturen nachgewiesen wird. Die andere Seite kann hingegen ein indirektes Vorgehen, Agieren und Umgehen von Problemen abbilden. Dieses basiert auf der Basis von Harmonie und Empathie für das Gegenüber und wird eher von Menschen aus kollektivistischen Kulturen angewendet⁶⁷(vgl. Buchwald & Ringeisen, 2007, S. 10).

5.1.1 Aktives problemorientiertes Handeln

Problemorientierte Copingstrategien beziehen sich auf eine aktive Problembewältigung. So geht es bei diesen Strategien darum, das Problem zu definieren, alternative Problemlösungen zu generieren, eine Abwägung hinsichtlich Kosten und Nutzen durchzuführen, eine Entscheidung hinsichtlich verschiedener Alternativen zu treffen und dementsprechend zu handeln (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S. 152). Im Rahmen dieser Copingstrategien lassen sich zwei Formen der Problembewältigung ausfindig machen: Strategien, die sich auf die eigene soziale Umwelt beziehen und beispielsweise darauf beruhen, sozialen Druck, Barrieren oder auch Verfahren zu verändern, die Stress verursachen. Wird die eigene Person betrachtet, können individuelle Veränderungen durch motivationale und kognitive Anpassungen erfolgen. Diese können generiert werden, indem das eigene Anspruchsniveau verändert wird, andere Aufgaben gefunden werden, die einem Befriedigung verschaffen oder neue Verhaltensstrategien und Fertigkeiten zu entwickeln, um mit stresshaltigen Situationen

⁶⁷ Für genauere Angaben zur Theorie der Ressourcenerhaltung und dem multiaxialen Copingmodell kann in Hobfoll (1998) weitergelesen werden.

umgehen zu können⁶⁸. Für Lazarus & Folkman sind die im Inneren des Menschen verlaufenden Techniken mit kognitiven Neubewertungen einer Situation gleichzusetzen (vgl. ebd., S. 153).

5.1.2 Passives emotionsorientiertes Vermeidungsverhalten

Das emotionsorientierte Coping bezieht sich sowohl auf kognitive als auch auf verhaltensorientierte Strategien, um emotionalen Stress zu verringern (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S. 150). Die kognitiven Strategien beziehen sich dabei vorrangig auf ein passives Vermeidungsverhalten und integrieren Prozesse, die einer Vermeidung, Minimierung oder Distanzierung von Situationen und Personen nachgehen. Es handelt sich hierbei um defensive Prozesse. In einigen wenigen Fällen führt es dazu, dass Menschen das eigene emotionale Stresslevel erhöhen. Sie führen diesen kognitiven Prozess durch, um sich zuerst schlecht und dann besser fühlen zu können (vgl. ebd.). Lazarus & Folkman beschreiben diesen Vorgang wie folgt: „in order to get relief they first need to experience their distress actually and to this end engage in self-blame or some other form of self-punishment“ (...) [I]ndividuals deliberately increase their emotional distress in order to mobilize themselves for action“ (Lazarus & Folkman, 1984, S. 150). Diese Art von Copingstrategien sind äquivalent zu situativen Neubewertungen, sie können auch als „defensive Neubewertungen“ verstanden werden. Jedoch sind nicht alle kognitiven Strategien und Bemühungen defensiver Art. Einige wenige gehen auch positiven Vergleichen nach oder filtern auch aus negativen Situationen wertvolle Erfahrungen (vgl. ebd., S.151). Es wird davon ausgegangen, dass zwar oft, aber nicht immer die Verzerrung der Realität notwendig wird⁶⁹. So beziehen sich nicht alle Strategien zur Neubewertung einer Situation beispielsweise auf die Emotionsregulation, sondern auch auf die Problemfokussierung. Aus diesem Grund wählen von Stress betroffene Menschen, „cognitive maneuvers that change the meaning of a situation without changing it objectively as cognitive

⁶⁸ Die aktiven problemorientierten Handlungsstrategien können in Anlehnung an die Strategien der „Motivfunktion des GWG“ verstanden werden. In einigen Bereichen gibt es Überschneidungen und deutliche Parallelen, in einigen anderen Bereichen Unterschiede und Erweiterungen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass das aktive Coping, vor allem langfristig betrachtet, im Vergleich zum passiven Coping eine erfolgreichere Bewältigungsstrategie im Umgang mit Stress bereitstellt.

⁶⁹ Die passiven emotionsorientierten Vermeidungsverhaltensweisen können in Anlehnung an die Strategien der „Assimilationsfunktion des GWG“ verstanden werden. In einigen Bereichen gibt es Überschneidungen und deutliche Parallelen, in einigen anderen Bereichen Unterschiede und Erweiterungen.

reappraisals, whether the changed construal is based on a realistic interpretation of cues or a distortion of reality“ (Lazarus & Folkman, 1984, S. 151).

Auch zum emotionsorientierten Coping zählen verhaltensorientierte Strategien, wodurch unter Stress leidende Menschen versuchen, diesen anderweitig zu bewältigen. Diese Bewältigungsmuster beziehen sich auf Ablenkung, sportliche Betätigung, Gespräche mit Freunden über den Ärger, Meditationen, Suche nach emotionaler Unterstützung oder den Konsum von Alkohol. Lazarus & Folkman (1984) betonen aber, dass diese Strategien zwar zu einer Neubewertung einer Situation führen können, selber aber keine Neubewertung darstellen. Es geht bei den aufgeführten Strategien nicht darum, die individuelle Bedeutung einer Situation zu verändern, sondern Stressoren auszublenden oder vorübergehend nicht zu beachten (vgl. ebd.).

All diese Copingstrategien werden von Menschen angewendet, um entweder weiterhin an das Gute glauben zu können und die darin liegende Hoffnung nicht zu verlieren, oder aber um mögliche Stressoren zu leugnen, sich zu weigern, die schlimmsten Befürchtungen anzuerkennen oder aber zu glauben, dass das Geschehene (für die eigene Welt) keine Rolle spielt. Diese Strategien können zu einer Selbstenttäuschung und Wirklichkeitsverzerrung führen (vgl. ebd.).

5.2 Empirische Befundlage zum schulspezifischen Gerechte-Welt-Glauben, Stresserleben und der Stressbewältigung

Das Gerechtigkeitsmotiv wird als personelle Ressource bewertet, um mit Problemlagen, Herausforderungen und kritischen Lebenssituationen umgehen zu können (vgl. Dalbert, 2010a, S. 94). Dalbert (2010a) beschreibt den PGWG als „Puffer“ gegen Stress. Sie geht davon aus, dass Individuen, die sich in einer guten mentalen Verfassung oder Stimmung befinden, eher an eine gerechte Welt glauben. Individuen, die einen stärker ausgeprägten PGWG besitzen, befinden sich grundlegend in einer besseren mentalen Verfassung und weisen in der Gesamtheit ein besseres Stimmungsniveau auf. Sie kontrastiert, dass es eine positive Korrelation zwischen der mentalen Verfassung und der Ausprägung des PGWG gibt, wobei von einer stärkeren

Verbindung zwischen der Ausprägung des PGWG und der positiven Beeinflussung der mentalen Gesundheit ausgegangen wird (vgl. ebd.).

Smith & Ellsworth (1985) konnten hierbei die Verbindung und Beziehung zwischen der Emotion Wut und Bewertungen von Fairness feststellen. Sie belegten eine starke Verbindung zwischen Wut und dem Erleben von Ungerechtigkeit bzw. mangelnder Fairness (vgl. Smith & Ellsworth, 1985, S. 814ff.). Auch in der Studie von Scherer (1997), die sich der kulturellen Betrachtung von Emotionen und dem Fairness-Erleben widmet, konnte innerhalb von 37 Ländern ähnliche Ergebnisse gefunden werden: das Wuterleben steuert das Erleben von Ungerechtigkeit und die Einschätzung von ungerechten Bewertungen (vgl. Scherer, 1997, S. 908ff.).

Der SGWG wird in diesem Zusammenhang als stabile personale Disposition verstanden, die von Stresseemotionen wie Wut nicht beeinträchtigt wird und als „Pufferfunktionen“ gegen negative Emotionen wirkt. Individuen, die einen stark ausgeprägten SGWG besitzen, nehmen weniger Stresseemotionen wahr, obwohl sie sich in entsprechenden Situationen befinden. Dieser Mechanismus tritt auf, um ungerechte Situationen zu vermeiden bzw. Grübeleien diesbezüglich zu vermeiden. Dies bedeutet auch, umso stärker diese Personen an eine gerechte Welt glauben, umso weniger werden sie sich selbst als Opfer von Ungerechtigkeiten sehen (Lipkus & Siegler, 1993, S.468f.) und umso mehr versuchen sie ungerechte Situationen und das Grübeln über das eigene Schicksal zu vermeiden. Im Gegensatz dazu nehmen Personen mit einem weniger stark ausgeprägten Gerechte-Welt-Glauben mehr Ungerechtigkeiten wahr, erleben dadurch vermehrt Wut und somit auch Stress (Dalbert 1997a, S. 176ff.). Rusting & Nolen- Hoeksema (1998) bestätigen diese Ergebnisse und ergänzen, dass ein stark ausgeprägter GWG die Assimilation von Ungerechtigkeit dahingehend erleichtert, dass Ungerechtigkeiten und Grübeleien reduziert werden. Ein starker Glaube ermöglicht eine sekundäre Kontrolle. Dadurch können Stresseemotionen reduziert werden (vgl. Rusting & Nolen-Hoeksema, 1998, S. 790f.). Die sekundäre Kontrolle wird von Rothbaum et al. (1982) als individuelle Reaktion verstanden, dass eigene Selbst zu verändern und an die entsprechende Situation bzw. Umgebung anzupassen (vgl. Rothbaum et al., 1982, S. 10ff.). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein ausgeprägter Gerechte-Welt-Glauben eine Schutzfunktion besitzt, die besonders für die eigene Gesundheit einsteht und Stresseemotionen reduziert (vgl. Dalbert, 2010, S. 95). Dalbert (2002a) belegt die Annahmen durch die Erkenntnis, dass Menschen, die an

Gerechtigkeit glauben, besser mit ungerechten und wutauslösenden Situationen umgehen können. Der GWG fungiert als „Puffer“ gegen „Wutemotionen“, um die physische und psychische Gesundheit zu beschützen (vgl. Dalbert, 2002a, S. 123ff.). So erforschten auch Taylor (2004), dass besonders Individuen eine starke Motivation zeigen, um den eigenen PGWG zu schützen (vgl. Taylor, 2004, S. 354). Somit kann der PGWG als Ressource gegen Stress fungieren, vor allem in kritischen Lebensereignissen und auch in ungerecht erlebten Situationen (vgl. Dalbert 2010a, S. 81f.).

Bezogen auf das schulische Setting ermittelte Hepworth (2005) einen Zusammenhang zwischen dem schulspezifischen GWG, Schulstress und auch Schulerfolg. Sie fand in ihrer Studie mit 400 Jugendlichen zwischen der siebten und zwölften Klasse heraus, dass es positive Zusammenhänge zwischen der Ausprägung des GWG und des Schulerfolgs sowie negative Verbindungen zwischen dem GWG und Schulstress sowie disziplinarischen Vorgehensweisen und Schulabsentismus gibt (vgl. Hepworth, 2005, S. 2ff.)

Auch Dalbert & Stoeber (2005) belegen den Zusammenhang zwischen dem schulspezifischen GWG und Schulstress. In ihrer Studie, die in deutschen Gymnasien durchgeführt wurde, befragten sie Schüler zwischen der siebten und 13. Schulklasse und bestätigen die bereits erwähnten Ergebnisse: ein stark ausgeprägter SGWG steht positiv mit einem geringeren Stresslevel in Verbindung. In diesem Zusammenhang wurden auch die Lehrer und die Noten gerechter empfunden und gute schulische Leistungen folgten. Die Ergebnisse belegen eine starke Verbindung zwischen der Ausprägung des GWG und schulspezifischen Gerechtigkeitskognitionen (vgl. Dalbert & Stoeber, 2005, S. 123ff.)

Schulische Effekte: Folgen des Schulerlebens

Emotionen zeigen sich als bedeutende Indikatoren für das individuelle Lernen in der Schule (vgl. Hascher, 2005, S. 610). Besonders schulische Lern- und Leistungsemotionen (Pekrun, 2006) haben einen Einfluss auf individuelle Bildungsverläufe und letztendlich auf den Bildungserfolg. Positive Emotionen werden im schulischen Setting jedoch immer weniger erlebt, sodass eine Zunahme negativer schulischer Emotionen zu verzeichnen ist (vgl. ebd.).

Das Gerechtigkeitsmotiv als individuelle Überzeugung leitet das Verhalten von Auszubildenden, zudem subjektive Zielsetzungen gehören (vgl. Sann & Preiser, 2017, S. 215). Das heißt, „damit Motive verhaltenswirksam werden, bedarf es einer situativen Anregung (...) wobei Emotionen immer situativ bedingt [sind], ausgelöst durch Ereignisse und innere Verarbeitungsprozesse“ (Sann & Preiser, 2017, S. 215).

Kognitive und emotionale Komponenten sind demnach eng miteinander verbunden und erzeugen schulische Effekte. Um das Leistungshandeln von Auszubildenden zu verstehen, sollte demnach eine Kombination beider Variablen in Forschungsvorhaben berücksichtigt werden (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 220).

Die vorliegende Forschungsarbeit geht davon aus, dass der SGWG und das schulische Selbstkonzept schulische Auswirkungen moderieren kann. Als Resultat des Schulerfolgs bzw. Misserfolgs wird eine Stärkung bzw. Schwächung des SGWG und des schulischen Selbstkonzeptes im Bildungsverlauf hervorrufen (vgl. ebd., S. 220).

6. Schulische Auswirkungen & Schulischer Output: Grundlagen zu leistungsbezogenen Attributionen, Leistungsemotionen und Emotionsregulation

Schulische Auswirkungen, die sich also auf schulbezogene Emotionen und den schulischen Output, den Bildungserfolg beziehen, können in Abhängigkeit der Stärke und Ausprägung des SGWG und schulischen Selbstkonzeptes sowie des damit verbundenen Schulerlebens, schulischen Erfolg bzw. Misserfolg erklären (vgl. Frenzel et al., 2020)⁷⁰.

Folgende Denkstrukturen und Emotionen können als mögliche Garanten für einen (erfolgreichen) Bildungsverlauf abgebildet werden: (1) Leistungsbezogene Attributionen und (2) Leistungsemotionen. Diese werden nachfolgend beschrieben.

Leistungsbezogene Attributionen

Diese auf Leistung abzielenden Denkstrukturen können durch die Theorie von Weiner (1979) abgebildet und erklärt werden. Er geht in seiner Theorie davon aus, dass die Auffassungen, Attributionen und Urteile zum eigenen Erfolg oder Misserfolg beitragen und einen Einfluss auf zukünftige Einstellungen, Motivationen und auch Emotionen haben.

⁷⁰ Als Ursachen für Emotionen im Lern- und Leistungskontext lassen sich „Appraisals“ ausfindig machen, die als kognitive Einschätzungen von Situationen beschrieben werden, aber auch Personen oder Tätigkeiten bewerten. Auf der Grundlage dieser „Appraisals“ resultieren Emotionen, die eine Lern- und Leistungssituation einschätzen lassen (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 222). Zu dieser Art der „Appraisals“ können die Stressbewertungen und Copingstrategien von Lazarus (siehe Kapitel 5.2) nachgelesen werden. Die primäre und sekundäre Bewertung (Appraisal) ergeben dann eine Einschätzung der stressbehafteten Situation und, je nach Person und Ausprägung des GWG, können geeignete Copingstrategien angewendet werden.

Der Kontroll-Wert-Ansatz von Pekrun (2006, 2018) stellt eine theoretische Konkretisierung an, um Leistungssituationen, auf der Grundlage subjektiver Kontroll- und Wertüberzeugungen, zu bewerten. In seinem Schema geht es um die stetige Abwägung von zu erwartendem Misserfolg und inwieweit persönliche Ressourcen zu Vermeidung des Misserfolgs bestehen (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 223). Auch hier kann der GWG als interindividuelle Ressource im Umgang mit Lern- und Leistungssituationen, auf der Basis von Vertrauen vs. Misstrauen, ausfindig gemacht werden. Außerdem kann auch in diesem Zusammenhang das schulische Selbstkonzept als bedeutende Instanz für die Wahrnehmung von Erfolg vs. Misserfolg sein (vgl. ebd.).

Weiner geht dabei auf subjektive Einstellungen zu möglichen Ursachen des Erfolgs bzw. Misserfolgs ein und beschreibt drei Klassifizierungen dieser Überlegungen:

- Intern oder extern (Lokation)
- Stabil oder variabel (Stabilität)
- Kontrollierbar oder unkontrollierbar (Kontrollierbarkeit)

Die folgende Tabelle zeigt mögliche Ursachen für schulischen Erfolg bzw. Misserfolg anhand der drei klassifizierten Kriterien von möglichen Attributionen und ihren Ursachen.

	Interne Ursache		Externe Ursache	
	Stabil	Instabil	Stabil	Instabil
Kontrollierbar	Können (z. B. Wissen, Fertigkeit)	Anstrengung	Dauerhafte situative und soziale Ressourcen (z. B. soziale Kontakte, finanzielles Vermögen)	Temporär verfügbare situative und soziale Ressourcen (z. B. Rat, Unterstützung)
Nicht kontrollierbar	Begabung (z. B. Intelligenz, Größe, Körperbau, motorische Koordination)	Energie	Leichtigkeit bzw. Schwierigkeit der Aufgabe	Glück/Zufall

Tabelle 3: Mögliche Ursachen für Erfolg und Misserfolg (entnommen aus Jonas et al., 2014, S. 81).

Der Tabelle kann entnommen werden, dass z.B. eine Attribution auf den internen Faktor im Rahmen einer erfolgreich absolvierten Prüfung bedeuten würde, dass die Person davon ausgeht, dass sie selbst und ihre Kompetenzen die positive Leistung hervorgebracht haben. Sollte im Gegensatz dazu external attribuiert werden, würde dies daraufhin weisen, dass die Person davon ausgeht, dass die Situation zum erfolgreichen Abschluss beigetragen hat. Beide Faktoren, intern und extern, können sich als stabil oder instabil zeigen. Sollte z.B. der Erfolg auf die eigene Intelligenz und Kompetenzen zurückgeführt werden, so geht die Person davon aus, dass die Leistung durch sie selbst und etwas Konstantes, also Stabiles, geschlussfolgert werden kann. Kausalfaktoren können, nach Weiner (1994), kontrollierbar oder unkontrollierbar sein. Sollten

Schüler den Erfolg internal attribuieren und auf stabile und unkontrollierbare Faktoren zurückführen, könnte dies bedeuten, dass die Schüler sich für die nächste Prüfung weniger anstrengen. Schüler, die hingegen zwar internal, aber variabel und kontrollierbar attribuieren, wissen, wie viel sie weiterhin lernen müssen, um einen Schulerfolg zu erzielen (vgl. Jonas et al., 2014, S. 81f.). Durch diese leistungsbezogenen Attributionen ist es möglich, Leistungen einzuordnen und zu verstehen, aber auch eigene Erwartungen und die eigene Motivation anzupassen (vgl. ebd., S. 82).

In Verbindung mit der Lern- und Leistungsmotivation kann auch die Hoffnung auf Erfolg oder die Angst vor Misserfolg genannt werden (Weiner, 1994). Dieses Leistungsmotiv kann sich durch zwei Ausprägungstendenzen unterscheiden: Bei Individuen, die nach Erfolg streben, steht das Motiv Erfolg zu erzielen im Vordergrund, denn sie glauben an sich und den eigenen Erfolg. Menschen, bei denen hingegen das Motiv zur Vermeidung des Misserfolgs im Vordergrund steht, weisen eine erhöhte Ängstlichkeit zu Scheitern auf und gefährden aufgrund dessen den eigenen Erfolg (vgl. Preiser, 2021, S. 107). Während erfolgsgeleitete Menschen sich komplexe Aufgaben suchen, Herausforderungen begegnen und an die eigene Erfolgswahrscheinlichkeit glauben, gehen misserfolgsgleitete Menschen komplexen Aufgaben aus dem Weg, wählen einfache Aufgaben, zeigen geringe Anstrengungsbereitschaft und neigen zu Ängsten hinsichtlich eigener Erfolgswahrscheinlichkeiten (vgl. ebd.). Neben individuellen Merkmalen der Auszubildenden spielen im Fokus dieser Erläuterungen aber auch situative Merkmale eine Rolle (vgl. ebd., S. 108). Diese wurden bereits in Kapitel 3 erläutert.

Für die vorliegende Forschungsarbeit bedeutet dies, dass davon ausgegangen wird, dass Auszubildende mit einem stark ausgeprägten SGWG und einem ausgeprägten schulischen Selbstkonzept vermehrt auf den eigenen Erfolg hoffen, während Auszubildende mit einem gering ausgeprägten SGWG und einem geringen schulischen Selbstkonzept Angst vor Misserfolg verspüren.

Leistungsemotionen

Leistungsgesteuerte Emotionen und Bildungserfolg können unter anderem durch den soziokulturellen Ansatz erklärt werden, der im Bereich der Emotionsforschung davon ausgeht, dass Emotionen durch die soziale Umwelt konstruiert werden und das eigene Erleben, durch kulturelle Normen, Einstellungen und Verhaltensweisen, prägen. Das Aufwachsen in einer bestimmten Kultur lässt das Individuum entwickeln und zeigt, inwieweit das soziale Umfeld das Erleben und Regulieren von Emotionen steuert. Dieser Ansatz geht davon aus, dass das Erleben von Emotionen auf antrainierte Interpretationen zurückzuführen ist, die im besonderen Maße durch die Kultur gesteuert werden (vgl. Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 170). „Dadurch wird das emotionale Erleben zu einer Reaktion, die sozial vermittelt ist“ (Lohaus et & Vierhaus, 2019, S. 171). Das Erleben dieser Emotion wird durch die affektive Komponente deutlich, die eine Unterscheidung in angenehmes vs. unangenehmes Erleben trifft. Weitere Komponenten, die in dieser Forschungsarbeit verfolgt werden und den Kern einer Emotion beschreiben, sind die kognitive und motivationale Komponente. Die kognitive Komponente setzt sich auf der einen Seite mit positiven Gedanken auseinander, die an den persönlichen Erfolg geknüpft sind. Die andere Seite beschäftigt sich mit negativen Gedanken, dem eigenen Versagen und Fluchtideen (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 212f.). An das menschliche Verhalten gekoppelt ist die motivationale Komponente, die es dem Menschen, je nach Einschätzung der Situation, ermöglicht, ein entsprechendes Verhalten zu zeigen. Sollte das Erlebte positiv bewertet werden, folgt ein Annäherungs- und Explorationsverhalten, während bei negativer Bewertung ein Vermeidungs-, Angriffs- oder Fluchtverhalten folgt (vgl. ebd.).

Die Persönlichkeitspsychologie zählt die Emotionen zu Traits, die als stabile Persönlichkeitseigenschaften sich dispositionell unterscheiden und dadurch erklärbar machen, warum Menschen in Situationen unterschiedlich reagieren. Es kann gezeigt werden, dass Menschen sich hinsichtlich der Neigung unterscheiden, vermehrt positive oder negative Emotionen wahrzunehmen und dementsprechend zu handeln. Zu den Emotionen im weitesten Sinne gehörend, zählen auch weitere Phänomene, die als gesonderte Konstrukte beispielsweise die Stimmung, das Wohlbefinden oder auch den Stress, beschreiben. Die Emotionen und verwandten Konstrukte haben dabei einen bedeutenden Einfluss auf das Lernen von Schülern. Grundsätzlich lassen sich in diesem Zusammenhang indirekte und direkte Einflüsse unterscheiden (vgl. ebd., S. 214).

Die Persönlichkeit des Menschen zählt zu den indirekten Einflussfaktoren, denn der Mensch hat zum Lernen eine Grundeinstellung, die durch Persönlichkeitsmerkmale geprägt wird. Hierzu gehören die Intelligenz, das Temperament und weitere Faktoren, wie Offenheit gegenüber neuen Inhalten, die Stresstoleranz und Fähigkeit zur Selbstregulierung, Selbstvertrauen, Bindungskompetenz, Veränderungsbereitschaft sowie Empathie. Das Lernen in der Schule wird von jeder Persönlichkeit anders gesehen und bewältigt. Die Persönlichkeitsentwicklung vollzieht sich allerdings erst im Wechselspiel mit genetischen Vorgaben, der Bindungserfahrung, früher Sozialisation und gemachten Erfahrungen. Schüler lernen außerdem besser, wenn sie ein gewisses Ansehen durch Familie und Lehrer erhalten und gleichzeitig bemerken, wie wichtig Lernen und Bildung ist. So hat das Ansehen und die gemachten Erfahrungen wiederum Auswirkungen auf das eigene Schulbild, das Lernverhalten und die Lernmotivation. Die Urteile der Familie sind in hohem Maße prägend und bewirken eine Bereitschaft oder Ablehnung gegenüber Schule und Lernen (vgl. Roth, 2011, S. 178f.).

In der Schule hat besonders die Atmosphäre einen großen Stellenwert hinsichtlich der Lernbereitschaft und auch das Empfinden der Schüler gegenüber den Lehrern kann die sozial-emotionale Einstellung der Schüler beeinflussen. Zu betrachten ist, inwieweit sich der Schüler wohl, sicher und aufgehoben in der Klassengemeinschaft fühlt und wie der Lehrer erlebt wird. Wird dieser als hilfsbereit, motivierend und verständnisvoll oder als wenig unterstützend und motivierend, vielleicht sogar bedrohlich oder angsteinflößend bewertet? All diese Emotionen haben einen starken Einfluss auf das Lernen und Erinnerungsvermögen der Schüler.

Es kann also festgehalten werden, dass die Auswirkungen von emotionalen Gefühlslagen das Lernen und die Gedächtnisleistungen beeinflussen und auch den Lernerfolg determinieren (vgl. ebd., S. 180f.). Jedoch ist auch bekannt, dass emotionale Zustände nicht zu stark auftreten und als solche empfunden werden dürfen, da sie ansonsten die Erinnerung und Gedächtnisleistungen beeinflussen. Wird also davon ausgegangen, dass Emotionen Kognitionen verdrängen, so können Gedächtnisstörungen innerhalb des Kurzzeitgedächtnisses auftreten. Positive Emotionen hingegen können unter anderem zu einer besseren Aufnahme- und Erinnerungsfähigkeit führen, wohingegen negative Emotionen Erinnerungsblockaden, Angst und Depressionen auslösen können (vgl. ebd., S. 182).

Schulische Effekte: Folgen des Schulerlebens

Bezogen auf den Schulkontext, die Einschätzungen von Leistungssituationen und den Schulerfolg haben Emotionen, in Form von sogenannten Leistungsemotionen, einen erheblichen Einfluss auf das eigene Handeln und die eigene Motivation⁷¹ (vgl. ebd., S. 217).

Pekrun (2016) definiert Leistungsemotionen als Emotionen, „die in Bezug auf leistungsbezogene Aktivitäten und die Leistungsergebnisse dieser Aktivitäten erlebt werden“ (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 217). Um diese Leistungsemotionen einzuordnen, hat Pekrun (2018) eine Einteilung entwickelt, die sich an den Kriterien ‚Fokus, Valenz und Zeit‘ orientieren und im Folgenden erläutert werden:

		Positiv (angenehm)	Negativ (unangenehm)
Fokus: Aktivität	Aktuell	Tätigkeitsfreude	Langeweile, Frustration
Fokus: Ergebnis	Prospektiv	Hoffnung	Angst, Hoffnungslosigkeit
	Retrospektiv (selbstbezogen)	Ergebnisfreude, Erleichterung, Stolz	Trauer, Enttäuschung, Scham/Schuld, Ärger
	Retrospektiv (fremdbezogen)	Dankbarkeit, Schadenfreude	Ärger, Neid, Mitleid

Tabelle 4: Klassifikation von Leistungsemotionen (entnommen aus Frenzel et al., 2020, S. 217).

In der Taxonomie werden die erlebten schulischen Emotionen nach dem ‚Objektfokus‘ der Emotion eingeordnet. Diese Einschätzung bezieht sich entweder auf eine Aktivität oder auf das Leistungsergebnis dieser Aktivität, die sich durch den Erfolg bzw. Misserfolg abbilden lassen kann. Die zeitliche Dimension des Emotionserlebens bezieht sich auf retrospektive, aktuelle oder prospektive Einschätzungen des Erlebens, während die ‚Valenz‘, positive (angenehme) und negative (unangenehme) Emotionen voneinander unterscheidet (vgl. ebd., S. 217).

⁷¹ Emotionen in der Schule sind vielschichtig. Neben leistungsbezogenen Emotionen, die den Schwerpunkt der Betrachtungsweise einnehmen, lassen sich auch themenbezogene, epistemische, soziale und schulunabhängige Emotionen aufzeigen, die in der Forschungsarbeit bedacht werden, jedoch nicht dem Fokus der Arbeit unterliegen. Diese Emotionen können u.a. bei Kuhbandner & Frenzel (2019) nachgelesen werden.

Emotionsregulation

Damit Schüler aber letztendlich Ziele erreichen können, ist die eigene Emotionsregulierung als Prozess der „Initiierung, Hemmung und Modulierung (...) emotionalen Funktionierens“ (Siegler et al., 2011, S. 390) bedeutsam, der durch die genannten Teilprozesse, die in der vorliegenden Forschungsarbeit verfolgt werden, geschehen kann:

1. Äußerungen des subjektiven Erlebens und Erfahrens von (Leistungs-)Emotionen
2. Äußerungen zu eigenen Gedanken, Wünschen und Zielen als emotionsbezogene Kognition von schulischen Leistungen
3. Äußerungen zum eigenen Verhalten in Form von emotionsbezogenen Handlungen (vgl. ebd.)

Die Regulierung von Emotionen kann also als „zielgerichtete, bewusste oder unbewusste Aufrechterhaltung, Steigerung oder Senkung der eigenen Emotionen oder der Emotionen anderer Menschen definiert werden“ (Frenzel et al., 2020, S. 215). Die Strategien zur Emotionsregulation fußen auf dem Grundgedanken möglichst häufig positive und selten negative Emotionen zu erleben. Auf Grundlage dieses Ziels erfolgt eine stetige Regulation⁷². Die Strategien beziehen sich auf Mechanismen die umgesetzt werden, wenn eine Situation bereits eingetreten ist, aber auch auf Verhaltensweisen, die präventiv umgesetzt werden können, um vor allem negative Situationen und Emotionen zu vermeiden, sodass das eigene Erleben positiv ausgerichtet und dadurch verbessert wird (vgl. ebd.). Grundsätzlich ist zwar davon auszugehen, dass sich das vermehrte Erleben von positiven Emotionen förderlich auf den Bildungsverlauf auswirkt, dennoch wird auch davon ausgegangen, dass negative Emotionen persönlichkeitsförderliche und damit lernförderliche Auswirkungen erzielen können, um Problemlösungsstrategien zu generieren, aber auch zu lernen, negative Emotionen zuzulassen und auch „aushalten zu können“ (vgl. ebd.).

Im Einklang mit der Stressbewältigung und den Copingstrategien von Lazarus (Kapitel 5.2), das heißt parallel verlaufend, bestehen im Sinne der Emotionsregulation zwei Strategien, die im Emotionsregulationsmodell von Gross (2002) zusammengefasst werden. Letztere können

⁷² Die Grundgedanken der Emotionsregulation können mit den Grundgedanken der Gerechtigkeitsmotivtheorie, also des PGWG (Kapitel 2), der Theorie der kognitiven Dissonanz zur Verhaltensmodifikation (Kapitel 4) und der Bewältigung von Stress durch Copingstrategien (Kapitel 5) verglichen werden. Das Ziel all dieser Prozesse und Mechanismen ist das Gleiche: Streben nach Harmonie, Ausgleich, Sicherheit und Gerechtigkeit sowie das Streben nach positiven Emotionen, wie sie in dieser Forschungsarbeit betrachtet werden.

als weniger günstig für das Individuum beschrieben werden, vor allem im Zusammenhang mit der Regulation von Lern- und Leistungsemotionen:

- Antizipative Emotionsregulation: Aufhalten und Aussuchen von Situationen, die als positiv und individuell günstig bewertet werden; die gezielte Kontrolle von Situationen, Gesprächspartnern und -themen und bei Notwendigkeit erfolgt eine Neubewertung der vorliegenden Situation („Reappraisal“)
- Reaktive Emotionsregulation: Hemmung oder Verstärkung der individuellen emotionalen Reaktionen und Verhaltensweisen, was sich sowohl auf eine übertriebene Freude oder aber Furcht beziehen kann (vgl. ebd.)

Je nach Ausprägung eigener Emotionsregulationsstrategien und Ressourcen⁷³, in Form von adäquaten Copingstrategien, können negative Folgen entstehen, die durch körperliche Reaktionen sichtbar werden. Diese können in Form von physischen und psychischen Körperreaktionen abgebildet werden (vgl. ebd., S. 212). Durch das (langanhaltende) Erleben von negativen Emotionen, wie es beispielsweise bei Angst der Fall sein kann, können physische und psychische Folgen, in Form von (Körper-)Reaktionen, für das Individuum entstehen. Diese negativen Auswirkungen können, im Vergleich zu positiven Folgen, im folgenden Kapitel 6.3 nachgelesen werden.

Exkurs: Kultur und Emotionsregulation

Auf der Grundlage eines kulturspezifischen Emotionskonzepts (Frijda, Amrkom, Sato & Wiers, 1995) wird die Wahrnehmung von Emotionen als kulturell geprägt angesehen. So zeigen sich Unterschiede im Erleben, Verhalten und Bewältigen von Emotionen, aber auch durch kulturelle Emotionsregulationsstrategien (vgl. Lohaus, Vierhaus, 2019, S. 136f.).

Im Kulturvergleich zwischen individualistischen und kollektivistischen Kulturen werden folgende Unterschiede, im Rahmen der Emotionsregulation und dem Umgang mit Emotionen, angenommen. Für Menschen aus individualistischen Kulturen ist es wahrscheinlicher, dass Verhaltensweisen resultieren, die auf eine Einwirkung des sozialen Umfeldes abzielen und mit Provokationen und Aggressionen einhergehen können. Die kollektivistische Kultur versucht

⁷³ Die körperlichen Auswirkungen beziehen sich auf das Vorhandensein und Nutzen geeigneter Copingstrategien im Umgang mit Stress (siehe Kapitel 5.2), aber auch auf allgemeine Emotionsregulationsstrategien, zum Beispiel im Zusammenhang mit Lern- und Leistungssituationen.

der kollektiven Harmonie nachzugehen. Diese Menschen zeigen häufig auch Neubewertungen sozialer Situationen, um die Ausgangslage mit positiven Gedanken zu versehen. Je nach Kulturkreis wird auch soziale Hilfe gesucht und um Unterstützung gebeten (vgl. Helfrich, 2019, S. 116).

6.1 Schulische Auswirkungen: Ausgewählte (Leistungs-)Emotionen

Im Folgenden werden ausgewählte positive und negative schulische (Leistungs-)Emotionen und daran gekoppelte schulische Verhaltensweisen beschrieben. Diese werden vorrangig durch individuelle Attributionen gesteuert. Im Kapitel 6.2 können empirische Belege, auch im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg, nachgelesen werden.

6.1.1 Positive Auswirkungen: Schulisches Wohlbefinden und Lern- und Leistungsmotivation

Unter dem Konstrukt des (subjektiven) schulischen Wohlbefindens wird nicht nur die Abwesenheit von Angst verstanden, sondern vor allem das Empfinden positiver Emotionen (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 214), die sich nach Pekrun (2018) durch Leistungs- und Tätigkeitsfreude äußern und mit einem angenehmen und lustvollen Erleben einhergehen (vgl. ebd., S. 212). Durch die positive Bewertung entstehen positive Verhaltensweisen, die wiederum an positive Leistungsemotionen geknüpft sind (vgl. ebd., S. 217). Des Weiteren fördern Emotionen wie Hoffnung und Stolz das positive Erleben von Schülern.

Dalbert (2013) hat in diesem Zusammenhang ein theoretisches Strukturmodell zur Differenzierung des subjektiven Wohlbefindens konzipiert, welches zwischen einem habituellen (Trait) und aktuellen (State) subjektivem Wohlbefinden unterscheidet (vgl. Dalbert, 2013, S. 127).

Die vorliegende Forschungsarbeit bezieht sich vorrangig auf den aktuellen Zustand der Gegenwart (State), wobei zusätzlich Aussagen zur Vergangenheit und Zukunft miterhoben

worden sind. Um zu erklären, warum es einigen Auszubildenden in der Berufsfachschule besser geht als anderen, wird der SGWG als Indikator für mögliche Unterschiede herangezogen. So wird das subjektive Wohlbefinden in Verbindung mit der Ausprägung des SGWG und des subjektiven Gerechtigkeitserlebens untersucht und in Verbindung gebracht (vgl. ebd., S. 128).

Die Lern- und Leistungsmotivation wird also in der gegenwärtigen Situation, die primär in der Forschungsarbeit bedacht wird, durch die Freude am Lernen gekennzeichnet (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 217) und ist an das subjektive Wohlbefinden gebunden (vgl. Dalbert, 2013, S. 128). Unter dem Begriff der Lernmotivation wird die Bereitschaft der Schüler zum Lernen zusammengefasst, die sich darauf bezieht, sich eigenständig mit Themen und Aufgaben des Unterrichts auseinanderzusetzen, um dem Ziel des erweiterten Kompetenzerwerbs nachzugehen. Daran angelehnt, aber begrifflich differenziert, kann die Leistungsmotivation ein individuelles Streben nach Leistung beschreiben, was mit dem Ziel einhergeht, die Leistungen zu verbessern oder konstant zu halten (vgl. Schnotz, 2019, S. 147). In den empirischen Befunden lassen sich diese Konstrukte nur schwer voneinander trennen und werden deswegen stets gemeinsam abgebildet. Eine Trennung scheint auch nicht sinnvoll, da ein gesteigertes Lernbedürfnis „zu höherer Kompetenz führt, die sich wiederum in höheren Leistungen manifestiert“ (Schnotz, 2019, S. 147).

6.1.2 Negative Auswirkungen: Schulisches Unwohlsein und Lern- und Leistungsdemotivation

Das Gegenstück zum subjektiven Wohlbefinden besteht im schulischen Unwohlsein. Diese Emotion kann durch negative Emotionen wie Ärger und Angst, insbesondere Prüfungsangst, definiert werden. Mit diesen Emotionen einhergehend vollzieht sich ein unangenehmes und unlustvolles schulisches Erleben (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 212).

Zum schulischen Unwohlsein zählen auch Emotionen wie Langeweile, Hoffnungslosigkeit, Scham oder Trauer (über nicht bestandene Prüfungen), die ebenfalls zu einer Lern- und Leistungsdemotivation (vgl. Kuhbandner & Frenzel, 2019, S. 196) führen können. Eine subjektiv erlebte Ungerechtigkeit durch Lehrer kann demnach zu einer Schulunlust führen (vgl. Dalbert, 2013, S. 47).

Schulische Effekte: Folgen des Schulerlebens

Durch das Vorhandensein einer negativ behafteten emotionalen und kognitiven Lerngeschichte⁷⁴, können den Bildungsverlauf gefährdende Emotionen im Zeitverlauf physische und psychische (Körper-)Reaktionen entstehen lassen, die den Schüler zusätzlich belasten.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zu möglichen (Körper-) Reaktionen, die häufig im schulischen Setting auftreten und Beachtung finden sollten:

Physische Körperreaktionen	Psychische (Körper-)Reaktionen
Erleben von Kopfschmerzen	Erleben von Stress
Erleben von Bauchschmerzen	Erleben von Leistungsdruck
Erleben von Rückenschmerzen	Erleben von Blockaden & Konzentrationsstörungen
Erleben von Kreislaufzusammenbrüchen	Erleben depressiver Verstimmungen
Erleben von Übelkeit und Erbrechen	Erleben von Ängstlichkeit
Erleben von Gewichtsverlust	Sozialer Rückzug, Isolation, Suche nach sozialer Unterstützung und/ oder Provokationen, Aggressionen, Auseinandersetzungen und Konflikte sowie Schulabstinenz

Tabelle 5: Übersicht zu möglichen (Körper-) Reaktionen im schulischen Setting (eigene Tabelle, in Anlehnung an Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 184f.-186; vgl. Helfrich, 2019, S. 111f.).

⁷⁴ Die emotionale Lerngeschichte bezieht sich auf die (erlernte) Emotionsauslösung aufgrund der Wahrnehmung eines Reizes aus der (schulischen) Umwelt. Die Grundstruktur der Schülerpersönlichkeit vollzieht auf der Grundlage emotionaler Kodierung, durch Reiz-Emotions-Verknüpfungen, eine emotionale Reaktion. Emotionale Erfahrungen werden also gespeichert und bei Wahrnehmungen eines ähnlichen Reizes erneut abgerufen (vgl. Kuhbandner & Frenzel, 2020, 195). Die kognitive Lerngeschichte setzt an der emotionalen biografischen Erinnerung an und lässt eine kognitive Bewertung des Reizes folgen. Erfahrene und erlernte subjektive Überzeugungen bestimmen dabei die Bewertung einer bestimmten Reaktion (vgl. ebd., S. 196). Eine dieser subjektiven Überzeugungen kann in diesem Fall der SGWG sein. Dieser moderiert das emotionale Erleben, die Emotionsauslösung und Bewertung sozialer Situationen.

Exkurs: Negative Auswirkungen der Migration

Neben möglichen schulischen Ungerechtigkeiten, die sich z.B. durch ethnische Vorurteile und Diskriminierungen⁷⁵ zeigen, können weitere Herausforderungen und Aufgaben warten, die bei Migranten im Aufnahmeland psychische Beeinträchtigungen hervorrufen können (vgl. Kizilhan & Klett, 2021, S. 119).

Besonders Migranten, die eine Flucht erfahren haben, aber auch Migranten mit geringen individuellen Ressourcen und Copingstrategien neigen zu folgenden psychischen Auffälligkeiten:

- „Angstzuständen und depressiven Symptomen⁷⁶,
- Gefühlen der Entwurzelung und Trennung der Familie
- Überforderung bezüglich der Anpassungsfähigkeiten und Problemlösungsstrategien,
- Berufliche Belastungen und Existenzsorgen,
- Unsicherheiten hinsichtlich der Lebensbedingungen und Zukunftsperspektiven,
- Sozialer Isolation und Stigmatisierungerscheinungen,
- Innerfamiliären Konflikten und
- Stress“ (Kizilhan & Klett, 2021, S. 120).

In diesem Zusammenhang lässt sich besonders ein geringer sozialer Status, der u.a. durch geringere Bildungsressourcen abgebildet werden kann, als Indikator für ein überdurchschnittliches Vorkommen von psychischen Erkrankungen bei Migranten aufzeigen. Diese können zusätzlich migrationsbedingte (schulische) Ungleichheiten hervorrufen (vgl. ebd., S. 121f.).

⁷⁵ Im Kapitel 4.3.1 können genauere Angaben und Beschreibungen zu ethnischen Vorurteilen nachgelesen werden.

⁷⁶ Das menschliche Vertrauen kann vor allem durch Gefühle wie Angst und Unsicherheit gefährdet. Vor allem Menschen aus islamisch geprägten Gesellschaften zeigen oftmals diese Gefühle, was auf die streng zu verfolgenden Regeln und Anweisungen zurückzuführen ist, wobei es vor allem um die Angst der Missachtung bzw. fehlerhaften Durchführung von Regeln geht. Das Erleben einer Existenzangst kann in diesem Kontext vor allem Menschen verspüren, die in Ländern und Regionen gelebt haben, die Zeugen von kriegerischen Kämpfen und Auseinandersetzungen geworden sind und in deren Heimatländern Krieg herrschte bzw. herrscht. Mit Krieg einhergehende existenzielle Erlebnisse können emotionale Angstzustände auslösen und mit erhöhter Sensibilität und Aggressivität einhergehen, was sich auch gegenüber Fremden zeigen kann. Dadurch suchen die Betroffenen oftmals nach Sicherheit und Stabilität innerhalb ihrer Familien oder auch zu Freunden und anderen Vertrauenspersonen (vgl. Kizilhan & Klett, 2021, S. 88f.).

6.2 Empirische Befundlage zum schulspezifischen Gerechte-Welt-Glauben, dem schulischen Selbstkonzept, (Leistungs-)Emotionen und Bildungserfolg

Die folgenden Befunde beziehen sich auf empirische Belege, die im Zusammenhang zwischen Leistungsemotionen und Schulerfolg im Allgemeinen und zwischen der Ausprägung des SGWG, dem schulischen Selbstkonzept, Leistungsemotionen und oder dem Schulerfolg genannt werden können.

6.2.1 Empirische Befunde zum Zusammenhang von schulspezifischem Gerechte-Welt-Glauben sowie Leistungsemotionen und Bildungserfolg

Kahileh et al. (2013) konnten durch ihre Studie an deutschen Gymnasien erkennen, dass der PGWG und die Wahrnehmung der Lehrergerechtigkeit den Schulerfolg moderieren. Das Forscherteam beschreibt einen positiven Zusammenhang zwischen der Ausprägung des SGWG, der Lehrergerechtigkeit, dem schulischen Selbstkonzept und eine negative Korrelation zur Lern- und Arbeitsvermeidung. Dies bedeutet, umso stärker der SGWG und der Glaube an Lehrergerechtigkeit ausgeprägt sind, umso eher werden bessere schulische Leistungen erzielt und umso höher ist der Bildungserfolg. Ist der SGWG stark ausgeprägt, wird das Erleben und Verhalten, mittels einer ausgeprägten Vertrauens- und Assimilationsfunktion, positiv gefärbt. Dadurch steigt die schulische Motivation, in Form der Lernbereitschaft, zu besseren schulischen Leistungen führen können (Kahileh et al., 2013, S. 66f.).

Pekrun (2006, 2018) hat bei der Betrachtung von Leistungsemotionen drei Wirkweisen ermittelt⁷⁷, die eine Erklärung für schulische Leistungen und folglich für einen Bildungserfolg darstellen. Er beschreibt die Wirkungen von Emotionen auf die (1) kognitiven Ressourcen, (2) Lernstrategien und auf die (3) intrinsische und extrinsische Motivation (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 228f.).

⁷⁷ Siehe Theorie zu Lern- und Leistungsemotionen von Pekrun (2006) (Kapitel 6.1).

Im Zusammenhang mit Lern- und Leistungsempfindungen ist anzunehmen, dass diese (1) kognitive Ressourcen verbrauchen, allen voran negative Emotionen. Die Studie von Götz (2004) belegte, dass beispielsweise erlebter Ärger von Schülern, welcher während der Bearbeitung einer Aufgabe bestand, Kapazitäten zur Bewältigung der Aufgabe, genommen hat. Götz ermittelte negative Korrelationen zwischen Ärger und Konzentration und positive Korrelationen zwischen Lernmotivation (Lernfreude) und Konzentration. Jedoch konnte der Verbrauch von kognitiven Leistungen und Kapazitäten auch für positive Emotionen festgestellt werden. Das Ergebnis der Studie von Götz bestätigt die Annahme: je mehr Freude die Schüler erleben, umso konzentrierter sind sie bei der Bearbeitung und Bewältigung schulischer Aufgaben. Dies kann sich wiederum positiv auf die schulischen Leistungen auswirken. Götz (2004) erforschte auch die (2) Verbindung zu Lernstrategien und zeigte, wie Freude, z.B. im Fach Mathematik, sich positiv auf das Ausmaß der Selbst- und Fremdregulation des Lernens auswirkte. Diese Ergebnisse postulierte bereits Pekrun (2006), indem er davon ausging, dass positive Emotionen ermöglichen, dass Schüler selbstständig lernen können und sich eigene Ziele setzen. Das Erleben negativer Gefühle wird weniger mit einem eigenständigen, sondern mit fremdgesteuertem Befolgen von Regeln und Vorgaben in Verbindung gebracht (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 229).

Pekrun (2006, 2018) ging auch davon aus, dass Lern- und Leistungsempfindungen sich auf die Motivation im Allgemeinen auswirken (vgl. Pekrun, 2006, S. 320f.; Pekrun, 2018, S.162), und auch Tze et al. (2016) belegen diese Annahmen. In der Metaanalyse von Tze et al. (2016) konnte ein Zusammenhang zwischen Langeweile und negativer akademischer Leistung bestätigt werden. Das Forschungsteam belegte die Verbindung zwischen Langeweile und Hoffnungslosigkeit in Verbindung mit einer sinkenden intrinsischen und extrinsischen Motivation. So stehen negative Emotionen in einer negativen Verbindung zu schulischen Leistungen (Tze et al., 2016, S.119ff.).

Schulische Effekte: Folgen des Schulerlebens

Die folgende Abbildung fasst die beschriebenen Wirkmechanismen der Emotionen, im Zusammenhang mit dem schulischen Lern- und Leistungsverhalten von Schülern sowie dem Bildungserfolg auftreten, zusammen:

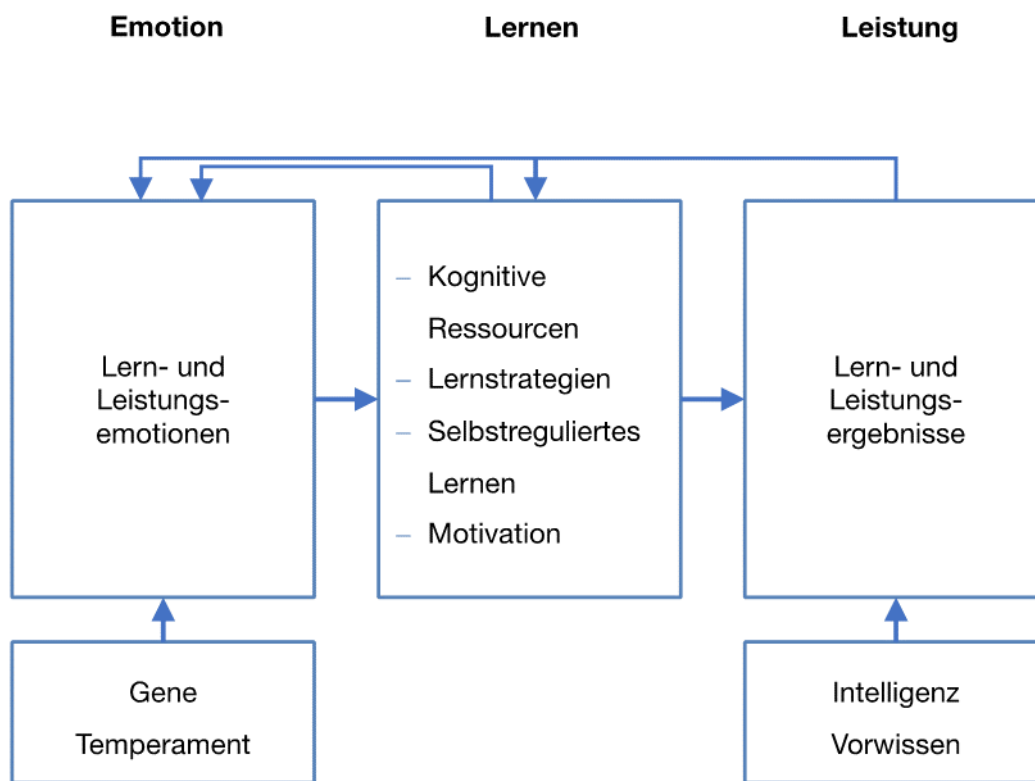


Abbildung 11: Wirkungen von Emotionen (entnommen und bearbeitet aus Frenzel et al., 2020, S. 230).

6.2.2 Empirische Befunde zum Zusammenhang von schulspezifischem Gerechte-Welt-Glauben, schulischem Selbstkonzept und positiven (Leistungs-)Emotionen

Dalbert (2013) beschreibt, dass vor allem die Ausprägung des PGWG zur Erklärung des subjektiven Wohlbefindens in der Schule herangezogen werden kann (vgl. Dalbert, 2013, S. 129). Auch in neueren Studien zeigte Dalbert (2013), dass der PGWG „direkt wie auch vermittelnd über die (...) beschriebenen Funktionen [des GWG] in adaptiver Beziehung zum subjektiven Wohlbefinden steht“ (Dalbert, 2013, S. 129). Dalbert konnte auch in dieser Studie den positiven Zusammenhang zwischen der Ausprägung des PGWG, dem Gerechtigkeitserleben von Schülern und dem subjektiven Wohlbefinden ermitteln (vgl. ebd., S. 132).

Tomaka und Blascovich (1994) erörtern in ihrer Laborstudie den positiven Zusammenhang zwischen dem PGWG, dem erlebten emotionalen Stress sowie der Motivation Aufgaben zu bewältigen. Die Schüler mit einem hohen PGWG erlebten die Bearbeitung der Aufgaben als weniger stressbehaftet⁷⁸ und belastend als Schüler mit einer geringen Ausprägung des PGWG. Zusätzlich erlebten sie die Bearbeitung der Aufgaben eher als besondere Herausforderung, im Gegensatz zu den Schülern mit einer geringen Ausprägung, die die Bewältigung eher als Bedrohung wahrnahmen (vgl. Tomaka & Blascovich, 1994, S. 732ff.). Die Autoren belegten außerdem, dass ein stark ausgeprägter PGWG gute schulische Leistungen moderiert. In der Folge fühlten sich die Schüler weniger bedroht und belastet, so konnten bessere schulische Leistungen erzielt werden. Schüler mit einem stärkeren PGWG erzielten dadurch bessere schulische Leistungen als Schüler mit einem schwächeren PGWG. Dieser Zusammenhang erwies sich, auch unter Kontrolle weiterer Variablen, wie Schultyp, Klassenstufe und Geschlecht, als stabil (vgl. Dalbert, 2013, S. 60). Auch das schulische Selbstkonzept steht in enger Verbindung mit schulischen Leistungen und Bildungserfolg. So belegen die Studien von Marsh (1990) die positive Verbindung zwischen Selbstkonzept und schulischen Leistungen im Jugendalter. Darauf bezugnehmend bestätigt Dalbert (2013) auch einen positiven Zusammenhang zwischen einer starken Ausprägung des SGWG und dem schulischen Selbstkonzept. Es kann davon ausgegangen werden, dass Schüler mit einem hohen SGWG ebenfalls ein starkes schulisches Selbstkonzept besitzen (vgl. Dalbert, 2013, S. 63).

6.2.3 Empirische Befunde zum Zusammenhang von schulspezifischem SGWG und negativen (Leistungs-)Emotionen

Wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, steht der SGWG in enger Verbindung mit positiven Emotionen und Bildungserfolg. Daran anlehnend zeigen die folgenden empirischen Ergebnisse negative Zusammenhänge zwischen einer starken Ausprägung des SGWG und negativen schulischen Emotionen sowie positive Zusammenhänge zwischen einem gering ausgeprägten SGWG und negativen Emotionen. Dalbert & Maes (2002) ermittelten in Bezugnahme zum Schulkontext, dass die starke Ausprägung des SGWG negativ mit schulischen Emotionen wie Prüfungsängstlichkeit und Schulangst sowie physischen und psychischen Körperreaktionen, wie beispielsweise Leistungsdruck, Bauchschmerzen und depressiven Verstimmungen korrelierte (vgl. Dalbert & Maes, 2002, S. 365ff.). Auch Peter et al. (2012) belegen den negativen Zusammenhang zwischen dem SGWG und Schulunlust (vgl. Peter et al., 2012, S. 55ff.) sowie der Schulabstinenz (vgl. Hepworth, 2005, S. 2).

Sollte der SGWG und das schulische Selbstkonzept jedoch eine geringe Ausprägung aufweisen, so resultieren negative Emotionen und schulische Folgen, dies belegen die Aussagen von Dalbert (2013). Schüler mit einem schwächeren SGWG erzielen im Vergleich zu Schülern mit einem starken SGWG, schlechtere schulische Leistungen. Die Erklärung für diese Ergebnisse ist das mangelnde Vertrauen in Lehrer, Prüfungen und Aufgaben bzw. ein verstärktes Misstrauen⁷⁸, welches zu einer Bedrohung und Belastung in Prüfungssituationen führt, wodurch der Notenerfolg ausbleibt (vgl. Dalbert, 2013, S. 60f.). Der SGWG und das schulische Selbstkonzept zeigen sich damit als signifikante Anzeichen für schulisches Wohlbefinden, schulische Leistungen und Bildungserfolg (vgl. Hepworth, 2005, S. 2).

⁷⁸ Im Kapitel 2.2 und 2.4 können die empirischen Ergebnisse zur Vertrauensfunktion des SGWG und des schulischen Selbstkonzeptes nachgelesen werden, die als Verbindungslinie zum Bildungserfolg betrachtet werden können.

Kapitel III: Forschungsaufbau

Grundverständnis: Qualitative Bildungsforschung

Die qualitative Bildungsforschung beschäftigt sich primär mit Bildungsprozessen sowie ihrer Beschaffenheit, Struktur und den notwendigen Bedingungen. Durch qualitative Methoden ist es möglich, intersubjektive Lern- und Bildungsprozesse zu erhellen und individuelle Bildungsverläufe abzubilden. Diese können durch unterschiedliche Zugänge analysiert und betrachtet werden (vgl. Marotzki & Tiefel, 2013, S. 73).

Der für diese Vergleichsstudie verwendete Zugang bezieht sich auf die „subjekttheoretische Perspektive“ (Marotzki & Tiefel, 2013, S. 73) von Bildung und Bildungsprozessen, in Form individueller Aussagen teilnehmender Auszubildender aus Berufsfachschulen. „Bildung bezieht sich dabei i.d.R. auf grundlegende Haltungen und Orientierungen, die der Mensch zu sich, seiner Lebensgeschichte und zu der ihn umgebenden materiellen, sozialen und geistigen Umwelt einnimmt“ (Marotzki & Tiefel, 2013, S. 73). Dadurch ist das Ziel der Bildungsforschung, durch die Analyse von „lebensgeschichtlichen Dokumenten“ individuelle und kollektive Prozesse zu skizzieren, die den Sinn und die Zusammenhänge für das Subjekt und des Kollektivs kennzeichnen. Dadurch kann der Lebensverlauf nachgebildet und die Beschaffenheiten bzw. Bedingungen des Bildungsprozesses verstanden werden (vgl. ebd., S. 73f.).

Die vorliegende Vergleichsstudie bedient sich dabei der biographieanalytischen Bildungsforschung im Bereich der Erwachsenenbildung, aber auch der biographischen Schulforschung. Der Fokus liegt auf der Biographieforschung von Schülern und der Bildungsforschung mittels einer reduzierten Form der Sozialanalyse (vgl. ebd., S. 76f.). Nachdem die Lebensräume von Schülern derart unterschiedlich entwickelt sein können, die schulische Karriere aber maßgeblich durch den Lebensraum Schule geprägt wird, ist von Bedeutung, die unterschiedlichen Bildungsbiographien zu erfassen (vgl. Helsper, 2008, 927). „Mit Schüler-Biographie ist somit lediglich zum Ausdruck gebracht, dass insbesondere die Bedeutung schulischer Lern- und Erfahrungsprozesse, schulisch-interaktiver Prozesse und

institutioneller Rahmungen und Vorstrukturierungen für die „Schulkarriere“ und die jeweilige Jugendbiographie (...) besondere Beachtung findet“ (Helsper, 2008, S. 927).

Für die Analyse von individuellen Einzelinterviews wird die Bildungsforschung in der Erwachsenenbildung integriert, die sich mit der Bedeutung von Bildungsprozessen für die eigene Biographie, den Risiken und Herausforderungen von Biographien spezieller Gruppen für die Erkennung von Bildungspotenzialen- und Defiziten sowie der Ausbildung von Kompetenzen im Biographieverlauf, beschäftigt. Die biographische Schulforschung konkretisiert die Forschung auf die Bildungsbiographien einzelner Schüler, die besonders hinsichtlich des Bildungserfolgs- und Misserfolgs betrachtet werden (vgl. ebd.). „Bildung wird (...) in den meisten Fällen institutionell verankert gesehen und der Einfluss der Schule, Schulkultur, Lehrerhandeln, Elternhaus etc. durch die biographischen Erzählungen zu rekonstruieren versucht“ (Marotzki & Tiefel, 2013, S. 77).

Dahingehend können kollektive Äußerungen und Orientierungen sowie das kulturspezifische Orientierungswissen jugendlicher Auszubildender mit und ohne Migrationshintergrund besonders durch kollektiv orientierte Gruppendiskussionen abgebildet werden. In diesem Kontext wird Bildung „als Ergebnis und Ziel bei Prozessen der Herstellung von Sozialität“ gesehen (Moratzki & Tiefel, 2013, S. 79).

„Bildung als Selbst-Weltreferenz beruht demnach ebenso stark auf der Herstellung von Zugehörigkeit zu einer oder mehrerer Gemeinschaften wie auf biographischen Prozessen der Sinn- und Zusammenhangsbildung. So liefert die Rekonstruktion (adoleszenztypischer) Suchprozesse nach milieuspezifischer Selbstverortung Hinweise auf subjektive Bildungsprozesse“ (Bohnsack, 2004, S. 378).

In der vorliegenden qualitativen Vergleichsstudie werden zentrale gesellschaftliche Themen und Herausforderungen aufgenommen, die vor allem durch den GWG moderiert und durch individuelle und kollektive Äußerungen von Bildungsbiographien und -verläufen, gekennzeichnet werden.

7. Qualitatives Forschungsvorhaben und Paradigma

Die qualitative Forschung spiegelt das Weltbild des interpretativen Paradigmas wider. Somit stehen subjektive Sinngebungsprozesse im Mittelpunkt der Betrachtungsweise sowie die Bedeutungen, die diese für den Menschen haben (vgl. Kühn, Koschel, 2011, S. 50). Der Mensch wird in diesem Zuge als „Konstrukteur der eigenen Wirklichkeit“ bezeichnet. Es gibt keine absolute Wirklichkeit, sondern der Mensch konstruiert sich seine eigene symbolische Welt durch die Interpretation der Umwelt. Der Sinn wird durch den Menschen in Abhängigkeit seiner individuellen Situationsdeutungen konstruiert und ergibt die Basis für eigene Entscheidungen und Handlungen (vgl. ebd.). „Auch das eigene Selbst und die eigene soziale Verortung im Kontext von Gruppen werden zum Objekt von Deutungsprozessen“ (ebd., S. 50) und verlaufen nur zu einem gewissen Teil bewusst. Die meisten Informationen werden im Vorfeld unbewusst gefiltert und erst dann in einen bewussten Abwägungsprozess aufgenommen (vgl. ebd., S. 50).

Die metatheoretische Ausrichtung der vorliegenden Studie folgt demnach dem phänomenologischen Forschungsparadigma. Dieses umfasst das Erkennen (subjektiver) Wirklichkeiten, um damit in das Wesen der zu befragenden Personen einzudringen. Die Grundzüge dieses Forschungsansatzes bestehen im Wesentlichen darin, die (subjektive)Wirklichkeit sowohl innerhalb als auch außerhalb des Bewusstseins zu erforschen. Somit ist der Begriff der Intentionalität von zentraler Bedeutung, denn der primäre Gegenstandsbereich der phänomenologischen Forschung beschäftigt sich mit intentionalen Gegenständen und intentionalen Bewusstseinsakten. Es kann also davon ausgegangen werden, dass das Bewusstsein mit einhergehendem Denken immer zielgerichtet ist. Die Phänomene der Wirklichkeit sollen vorurteilsfrei und ohne theoretische Konstruktionen des Betrachters aufgenommen werden. Das Ziel dieses Ansatzes ist das Erkennen und Beschreiben der Wesensstruktur. Die „Welt“ des Menschen ist für ihn im Bewusstsein verankert und zeigt die Art und Weise der Konstituierung nach außen. So interessiert sich Husserl besonders für die Weltkonstitution des Einzelnen. Für ihn umfasst das Bewusstsein nicht „Seelenerlebnisse“, sondern „Denkerlebnisse“ (vgl. König & Zedler, 2002, S. 163).

Damit es nicht zu einer zufälligen Konstruktion von Denkerlebnissen und Weltbeschreibungen anderer Personen kommt, soll das Wesen eines Phänomens schrittweise reduziert werden:

1. Reduktion des theoretischen Vorwissens und möglicher Vorurteile des Forschers hin zur Lebenswelt des zu Befragenden
2. Reduktion der eigenen Denkerlebnisse hin zu denen des zu Befragenden
3. Reduktion der phänomenologischen Einstellung hin zur subjektiven Welt und dem Wesen des zu Befragenden. Ziel ist es, das Wesen durch verschiedene Blickwinkel zu betrachten und das Wesentliche, das transzendente Bewusstsein, zu erreichen.

Durch diese Reduktion ist es möglich, Bewusstseinsstrukturen und darin enthaltene formale Denkmuster zu erkennen. Jedoch geht es in den Sozialwissenschaften auch darum, die Inhalte dieser bereits definierten Bewusstseinsakte zu erforschen (vgl. König & Zedler, 2002, S. 164).

Neben dem methodologischen Ansatz ist die theoretisch-inhaltliche Ebene mit zu bedenken, die sich aus dem Forschungsparadigma der Phänomenologie ergibt. Im Fokus dieser theoretischen Auslegung steht der Symbolische Interaktionismus. Dieser Ansatz stammt von George Herbert Mead und umfasst die Kernaussage, dass soziale Handlungen (Interaktionen) wechselseitig aufeinander bezogen sind. In diesen Interaktionen entstehen Symbole. Diese gelten als Medium von Interaktionen und beinhalten bestimmte Bedeutungen für die Interaktionspartner. Eines der wohl bedeutendsten Symbole einer Kultur ist die gemeinsame Sprache. Für die Interaktion untereinander ist eine Wechselseitigkeit Voraussetzung, sodass der Gesprächspartner sich an den Erwartungen des Gegenübers unter Verwendung von gemeinsamen Symbolen ausrichtet und versucht das Gegenüber zu verstehen. Um diese Interaktionsprozesse und die Bedeutung von Symbolen für den Einzelnen oder die Gruppe zu erkennen, gilt es Methoden auszuwählen, die Interaktionen hervorrufen und dadurch Bedeutungen für die Person sichtbar werden lassen (vgl. ebd., S. 169). Ziel dieses Vorgehens ist es, Zugang zu Interaktionsprozessen zu erhalten bzw. als Forscher selbst teilzunehmen. Für diesen Vorgang ist ein Perspektivenwechsel unumgänglich. Dieser bezieht sich auf ein ständiges Wechseln von einem sogenannten Alltagsverstand und einem Wissenschaftsverstand. Damit wechselt der Forscher stets zwischen einer Rollenidentifikation und Rollendistanz.

Für diesem Forschungsansatz gilt es drei Grundvoraussetzungen zu beachten:

1. Als vorrangig zu betrachten sind die Interaktionen der Menschen und die Bedeutungen, die für die Menschen dabei entstehen. Dadurch können soziale Wirklichkeiten konstituiert werden.
2. Diese Bedeutungen entsprechen sozialen Produkten, sie sind erlernt und nicht naturgegeben.
3. Die Bedeutungen von „Dingen“ können variieren, sie sind nichts Festes und werden im Interaktionsprozess stets neu bewertet und eingeordnet und sind somit veränderbar (vgl. ebd., S. 170).

Diese Prämissen fordern damit ein beschreibendes und kein begründendes Vorgehen ein. Damit die Interaktion zwischen zwei Gesprächspartnern verstanden werden kann, dürfen jedoch relationale Verhältnisse einbezogen werden, wie zum Beispiel kommunikationstheoretische Ansätze. Das Fremdverstehen muss gegeben sein, damit das Gesagte durch den Forscher eingeordnet, verstanden und beschrieben werden kann. Werden beispielsweise Interviewfragen offen konzipiert und gestellt, kann der Befragte in dem für ihn passenden Sinn antworten und seine eigene Bedeutung für das Gefragte weitergeben. Durch das möglichst offene Vorgehen verschafft sich der Forscher methodische Kontrolle hinsichtlich der Methodologie und theoretisch-inhaltlichen Auslegung der qualitativen Forschung (vgl. ebd., S. 170f.).

8. Forschungsgegenstandsbereich, Forschungsfragen & Hypothesen

Ausgehend vom theoretischen Rahmen und des empirischen Wissensstands (Kapitel 2-6) werden nachfolgend die Forschungsfragen- und Hypothesen abgeleitet sowie der daraus entstehende Forschungsgegenstandsbereich abgeleitet.

8.1 Forschungslücke und Forschungsgegenstandsbereich

Nachdem sich eine Forschungslücke für die Erforschung des subjektiven und kollektiven Gerechtigkeits- und Klimaerlebens für Auszubildende, auf der Basis des AGWG, SGWG und des schulischen/ dynamischen Selbstkonzeptes für den beruflichen Schulbereich zeigt, wurde der folgende umfassende Forschungsgegenstandsbereich entwickelt.

Des Weiteren besteht eine Lücke in der Ermittlung der Daten, hinsichtlich der Kontrolle des Migrations- und Bildungsstatus, v.a. wenn es um den berufsschulischen Bereich und die Erforschung der speziellen Zielgruppe (Auszubildende der Krankenpflegehilfe) geht.

Die folgende Tabelle und dazugehörigen Erläuterungen zeigen und beschreiben die Einordnung der

- zu erforschenden (Persönlichkeits-)Bereiche,
- auf der Grundlage der Gerechtigkeitsmotivtheorie (vgl. Lerner, 1980),
- durch die Ermittlung spezifischer Merkmalsausprägungen (Erleben, Handeln und Bewältigen)
- und die Forschungsschwerpunkte, abgebildet durch die Forschungskategorien⁷⁹

⁷⁹ Die dazugehörigen Forschungsfragen und Hypothesen für die Einzelinterviews und Gruppendiskussionen können im Kapitel 8.2 und 8.3 nachgelesen werden.

Persönlichkeitsbereich/ Unterkategorie	Spezifische Merkmalsausprägung Persönlichkeitsbereich	Forschungskategorie/ Forschungsschwerpunkt
Adaption/ Haltung	Überzeugung	Schülerpersönlichkeit/Schülergruppen: Entwicklung und Ausprägung SGWG (durch soziale Umweltfaktoren) & AGWG (kulturelle Umweltfaktoren)
Narrative/ Selbst-Bereich	Selbstkonzept	Schülerpersönlichkeit/Schülergruppen: Schulisches/dynamisches Selbstkonzept
Schulisches Umwelterleben, Verhalten bei Ungerechtigkeiten, Bewältigung von schulischen Stresssituationen und schulische Auswirkungen		
Adaption/ Relationale Tendenz	Persönliche Umwelt & Persönliche Beziehung	SGWG: Schulisches Erleben/ Gerechtigkeits- und Klimaerleben in der schulischen Umwelt AGWG: Erleben von Eigen- und Fremdgruppe/Einstellungen gegenüber Fremden (ggf. Vorurteile/Diskriminierungen)
Adaption/ Handlungstendenz	Motiv	Schülerpersönlichkeit/Schülergruppen: Gerechtigkeitsmotiv Schwerpunkt: SGWG (Vertrauens-, Motiv- und Assimilationsfunktion) Schülergruppen: AGWG (Vertrauensfunktion)
Adaption/ Regulationssystem	Bewältigungsstil (Coping)	Schülerpersönlichkeit/Schülergruppen: Bewältigungsstrategien bei erlebter Ungerechtigkeit und Stresssituationen der schulischen Umwelt
Adaption/ Gesundheit &	Physische & Psychische Gesundheit	Schülerpersönlichkeit/Schülergruppen: Schulische Auswirkungen/ Positive und negative schulische Auswirkungen

Tabelle 6: Persönlichkeitsbereiche, Merkmalsausprägungen, Forschungsschwerpunkte (eigene Tabelle, vgl. Rauthmann, 2017, S. 13).

Im Persönlichkeitsbereich der ‚Adaption‘ werden in der Unterkategorie der ‚Handlungstendenzen‘, eigene Motive abgebildet, die, ausgelöst durch Antriebskräfte, subjektive Reaktionen und Verhaltensweisen im Menschen hervorrufen und oftmals in Kombination mit den eigenen Überzeugungen auftreten. Diese beinhalten Vorstellungen darüber, wie Personen denken und warum sie auf eine gewisse Art und Weise denken, aber auch fühlen und handeln. Grundlegend mit der eigenen Überzeugung verbunden ist die Vorstellung von der Welt, die sich durch den Unterbereich der eigenen ‚Haltung‘ einordnen lässt. Durch den Persönlichkeitsbereich der ‚Narrative‘ kann ein Mensch, durch Erzählungen über sich selbst und das eigene Wissen über sich selbst, den Selbst-Bereich formen und das Selbstkonzept definieren. Der Nahbereich des Menschen, abgebildet durch die persönliche Umwelt und die vorherrschenden Beziehungen in dieser, umfasst den habituellen Raum des Menschen, welcher vor allem soziale aber auch ökologische Umgebungsfaktoren einschließt. In dieser Umwelt bestehen persönliche Beziehungen und Relationen zu anderen Personen, die Aussagen über relationale Tendenzen ermöglichen. Durch das eigene ‚Regulationssystem‘ wird der Bewältigungsstil des Menschen sichtbar, der aufzeigt, wie eine Person mit problematischen Situationen umgeht und welche Gedanken, Emotionen und Ausdrucksweisen in diesem verinnerlichten Handlungsbereich zusätzlich bestehen. Der letzte Unterbereich, Gesundheit, beschäftigt sich mit möglichen Auswirkungen in den Bereichen der physischen und mentalen Gesundheit, die den Menschen und seine Persönlichkeit beeinflussen können. Für die Forschungsarbeit wird der Bildungserfolg mit aufgenommen (vgl. Rauthmann, 2017, S. 13f.). Durch die Erklärungen lassen sich die folgenden zwei empirischen Akzentsetzungen verstehen, die in der vorliegenden qualitativen Studie nachgegangen werden:

- **Akzentsetzung 1:**
Einfluss von Umweltfaktoren auf die Schülerpersönlichkeit & Ausprägung des AGWG, SGWG und schulisches Selbstkonzept
Schwerpunkt: kulturelle und soziale Umweltfaktoren

- **Akzentsetzung 2:**
Einfluss der Schülerpersönlichkeit/Schülergruppen auf die Schulentwicklung (Bildungsverlauf) durch das schulisches Umwelterleben
Vermittelnde Faktoren: Ausprägung des AGWG, SGWG, schulisches/dynamisches Selbstkonzept
Schwerpunkt: Auswirkungen auf die Schulkarriere (Emotionen, Verhaltensweisen, Bildungserfolg)

8.2 Forschungsfragen

Im nachfolgenden werden die Forschungsfragen für die Einzelinterviews und Gruppendiskussionen vorgestellt. Sie beziehen sich auf die Erforschung

- **des soziokulturellen Lebenskontexts (Teil I: Schwerpunkt AGWG)**
- **des soziokulturellen Schulkontexts (Teil II: Schwerpunkt AGWG, SGWG und schulisches Selbstkonzept) von Auszubildenden der Krankenpflegehilfe**

8.2.1 Forschungsfragen der Einzelinterviews

Teil I: Soziokultureller Lebenskontext (Vergangenheit und Gegenwart)

- Ausprägung des AGWG und das Erleben von kulturellen Erfahrungen im Allgemeinen
 - Schwerpunkt: Migrationsstatus als kulturelle Umweltdeterminante
1. Inwieweit beeinflussen kulturelle Umweltfaktoren (religiöse und familiäre Werte) die Ausprägung des AGWG?
 2. Inwieweit vertrauen die Auszubildenden in eine im Allgemeinen gerechte Welt und Behandlung?
 3. Wie beschreiben Auszubildende ihr Umwelterleben (die Welt im Allgemeinen, Fremde und die Eigen- und Fremdgruppe) im Alltag?

Zu den Forschungsfragen 1-3 ergeben sich die jeweils folgenden Unterfragestellungen:

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich zwischen Auszubildenden

- mit vs. ohne Migrationsstatus?
- mit/ohne Migrationsstatus und hohem Bildungsstatus vs. mit/ohne Migrationsstatus und niedrigem Bildungsstatus?

Teil II: Soziokultureller Schulkontext (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft)

- Ausprägung des SGWG/schulischen Selbstkonzeptes und das Erleben von schulischen Erfahrungen im Speziellen
 - Verhalten bei Bedrohungen/Ungerechtigkeiten, die Bewältigung von stressigen Schulsituationen und schulische Auswirkungen
 - Schwerpunkt: Bildungsstatus als individuelle Sozialdeterminante
4. Inwieweit beeinflussen soziale Umweltfaktoren (Familie, Freunde, Schule) die Ausprägung des SGWG und schulischen Selbstkonzeptes?
 5. Inwieweit vertrauen die Auszubildenden in:
 - 5a) eine gerechte Schulwelt und Behandlung (SGWG)?
 - 5b) eigene Kompetenzen, Leistungen, Chancen und Pläne (schulisches Selbstkonzept)?
 6. Wie beschreiben Auszubildende ihr schulisches Umwelterleben (Gerechtigkeits- und Klimaerleben) in der Berufsfachschule?
 7. Wie beschreiben Auszubildende ihr schulisches Umweltverhalten (bei erlebter Bedrohung und oder Ungerechtigkeit)?
 8. Wie beschreiben Auszubildende die eigenen schulbezogenen Bewältigungsstrategien in schulischen Stresssituationen?
 9. Welche schulischen Auswirkungen entstehen durch das schulische Umwelterleben bei Auszubildenden (Schwerpunkt Bildungserfolg)?
- Zu den Forschungsfragen 4-9 ergeben sich die jeweils folgenden Unterfragestellungen:

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich zwischen Auszubildenden

 - mit hohem vs. niedrigem Bildungsstatus?
 - mit/ohne Migrationsstatus⁸⁰ und hohem Bildungsstatus vs. mit/ohne Migrationsstatus und niedrigem Bildungsstatus?

⁸⁰ Siehe Fußnote 77

8.2.2 Forschungsfragen der Gruppendiskussionen

Teil I: Soziokultureller Lebenskontext (Gegenwart)

- Ausprägung des AGWG und das Erleben von kulturellen Erfahrungen im Allgemeinen
 - Schwerpunkt: Migrationsstatus als kulturelle Umweltdeterminante
 - Grundlage: Gruppenzugehörigkeit durch persönliche und oder nationale Identität
1. Inwieweit vertraut die Schülergruppe in eine gerechte Welt und Behandlung im Allgemeinen?
 2. Wie beschreibt die Schülergruppe ihr schulisches Umwelterleben (Erleben von fremden Schülern, Erleben von Eigen- und Fremdgruppe im Klassenverband) in der Berufsfachschule?

Teil II: Soziokultureller Schulkontext (Gegenwart und Zukunft)

- Ausprägung des SGWG/dynamisches Selbstkonzept und das Erleben von schulischen Erfahrungen im Speziellen
 - Verhalten bei Bedrohungen/Ungerechtigkeiten, die Bewältigung von stressigen Schulsituationen und schulische Auswirkungen
 - Migrationsstatus als kulturelle Umwelt- und der Bildungsstatus als individuelle Sozialdeterminante
 - Grundlage: Gruppenzugehörigkeit durch persönliche und oder nationale Identität; Gruppenzusammensetzung (Anzahl der Schüler, je nach Höhe des Bildungsstatus)
3. Inwieweit vertraut die Schülergruppe in
 - 3a) eine gerechte Schulwelt und Behandlung?
 - 3b) eigene Kompetenzen und Chancen?
 4. Wie beschreibt die Schülergruppe ihr schulisches Umwelterleben (Gerechtigkeits- und Klimaerleben) in der Berufsfachschule?
 5. Wie beschreibt die Schülergruppe ihr schulisches Umweltverhalten (bei erlebter Bedrohung durch Ungerechtigkeit)?
 6. Wie beschreibt die Schülergruppe ihre schulbezogenen Bewältigungsstrategien in schulischen Stresssituationen?
 7. Welche schulischen Auswirkungen entstehen durch das Umwelterleben der Schülergruppe?

8. Welche schulischen Wünsche ergeben sich (bei vermeintlicher Gruppenzugehörigkeit) durch das schulische Umwelterleben in der jeweiligen Schülergruppe?
- Zu den Forschungsfragen 1-8 ergibt sich die jeweils folgende Unterfragestellung:
Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich zwischen Schülergruppen
 - mit und ohne Migrationsstatus?

8.3 Forschungshypothesen

Im nachfolgenden werden die Forschungshypothesen für die Einzelinterviews und Gruppendiskussionen vorgestellt. Sie beziehen sich auf die Erforschung

- **des soziokulturellen Lebenskontexts (Teil I: Schwerpunkt AGWG)**
- **des soziokulturellen Schulkontexts (Teil II: Schwerpunkt AGWG, SGWG und schulisches/dynamisches Selbstkonzept) von Auszubildenden der Krankenpflegehilfe**

8.3.1 Forschungshypothesen für die Einzelinterviews

Teil I: Soziokultureller Lebenskontext (Vergangenheit und Gegenwart)

- Ausprägung des AGWG und das Erleben von kulturellen Erfahrungen im Allgemeinen
 - Schwerpunkt: Migrationsstatus als kulturelle Umweltdeterminante; zusätzliche Kontrolle des Bildungsstatus
-
- **H1:** Der AGWG ist bei Schülern ohne Migrationsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit Migrationsstatus.
 - **H1 a/b:** Der AGWG ist bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und hohem Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigem Bildungsstatus.

- **H2:** Das Vertrauen in eine gerechte Welt und Behandlung im Allgemeinen ist bei Schülern ohne Migrationsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit Migrationsstatus.
- **H2a/b:** Das Vertrauen in eine gerechte Welt im Allgemeinen ist bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und hohem Bildungsstatus höher als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigem Bildungsstatus.
- **H3:** Das Gerechtigkeitserleben im Allgemeinen ist bei Schülern ohne Migrationsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit Migrationsstatus.
- **H3a/b:** Das Gerechtigkeitserleben im Allgemeinen ist bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und hohem Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus.

Teil II: Soziokultureller Schulkontext (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft)

- Ausprägung des SGWG/schulisches Selbstkonzept und das Erleben von schulischen Erfahrungen im Speziellen
 - Verhalten bei Bedrohungen/Ungerechtigkeiten, die Bewältigung von stressigen Schulsituationen und schulische Auswirkungen
 - Schwerpunkt: Bildungsstatus als individuelle Sozialdeterminante; zusätzliche Kontrolle des Migrationsstatus
-
- **H4:** Der SGWG und das schulische Selbstkonzept sind bei Schülern mit einem hohen Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit einem niedrigen Bildungsstatus.
 - **H4 a/b:** Der SGWG und das schulische Selbstkonzept sind bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und hohem Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigem Bildungsstatus.
 - **H5:** Das Vertrauen in eine gerechte Schulwelt und Behandlung ist bei Schülern mit einem hohen Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit einem niedrigen Bildungsstatus.
 - **H5a/b:** Das Vertrauen in eine gerechte Schulwelt und Behandlung ist bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und hohem Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigeren Bildungsstatus.

- **H6:** Das schulische Selbstkonzept ist bei Schülern mit einem hohen Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit einem niedrigen Bildungsstatus.
- **H6a/b:** Das schulische Selbstkonzept ist bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus.
- **H7:** Das schulische Gerechtigkeitserleben ist bei Schülern mit einem hohen Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit einem niedrigen Bildungsstatus.
- **H7a/b:** Das schulische Gerechtigkeitserleben ist bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus.
- **H8:** Die Verhaltensweisen zur Verteidigung des SGWG sind bei Schülern mit einem hohen Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit einem niedrigen Bildungsstatus
- **H8a/b:** Die Verhaltensweisen zur Verteidigung des SGWG sind bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus
- **H9:** Die erfolgreiche Bewältigung von schulischen Stresssituationen ist bei Schülern mit einem hohen Bildungsstatus stärker zu verzeichnen als bei Schülern mit einem niedrigen Bildungsstatus.
- **H9a/b:** Die erfolgreiche Bewältigung von schulischen Stresssituationen ist bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus stärker zu verzeichnen als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus.
- **H10:** Die positiven schulische Auswirkungen sind bei Schülern mit einem hohen Bildungsstatus stärker zu verzeichnen als bei Schülern mit einem niedrigen Bildungsstatus.
- **H10a/b:** Die positiven schulische Auswirkungen sind bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus stärker zu verzeichnen als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus.

8.3.2 Forschungshypothesen für die Gruppendiskussionen

Teil I: Soziokultureller Lebenskontext (Gegenwart)

- Ausprägung des AGWG und das Erleben von kulturellen Erfahrungen im Allgemeinen
 - Schwerpunkt: Migrationsstatus als kulturelle Umweltdeterminante; Gruppenzugehörigkeit aufgrund persönlicher/nationaler Identität
-
- **H1:** Das Vertrauen in eine gerechte Welt im Allgemeinen ist in Schülergruppen, in denen eine hohe Gruppenzugehörigkeit und/oder nationale Identität⁸¹ besteht, stärker ausgeprägt als in Schülergruppen, die eine niedrige Gruppenzugehörigkeit und/oder nationale Identität aufweisen.
 - **H2:** Das Gerechtigkeitserleben ist in Schülergruppen, in denen eine hohe Gruppenzugehörigkeit und/oder nationale Identität besteht, stärker ausgeprägt als in Schülergruppen, die eine niedrige Gruppenzugehörigkeit und/oder nationale Identität aufweisen.

Teil II: Soziokultureller Schulkontext (Gegenwart und Zukunft)

- Ausprägung des SGWG/dynamischen Selbstkonzeptes und das Erleben von schulischen Erfahrungen im Speziellen
 - Verhalten bei Bedrohungen/Ungerechtigkeiten, die Bewältigung von stressigen Schulsituationen und schulische Auswirkungen
 - Schwerpunkt: Migrationsstatus als kulturelle Umweltdeterminante; Gruppenzugehörigkeit aufgrund persönlicher/nationaler Identität; zusätzliche Beachtung⁸² des Bildungsstatus
-
- **H3a:** Das Vertrauen in eine gerechte Schulwelt ist in Schülergruppen, in denen eine geringe Gruppenzugehörigkeit und/oder nationale Identität besteht, stärker

⁸¹ Es wird davon ausgegangen, dass die Schülergruppen mit/ohne Migrationsstatus, die eine starke Gruppenzugehörigkeit auf Grund einer persönlichen/nationalen Identität vorweisen, einen ausgeprägten AGWG besitzen. In Schülergruppen mit/ohne Migrationsstatus und einer geringen Gruppenzugehörigkeit wird das Gegenteil angenommen. Die Ausprägungsstärke kann sich durch den vorhandenen Bildungsstatus (Bildungsstatus des Großteils der Gruppenmitglieder) positiv oder negativ verstärken

⁸² Zusätzliche Beachtung meint in diesem Zusammenhang ein Einbezug des Bildungsstatus, v.a. hinsichtlich der Diskussion von Daten.

ausgeprägt als in Schülergruppen, die eine hohe Gruppenzugehörigkeit und/oder nationale Identität aufweisen.

- **H3b:** Das dynamische Selbstkonzept ist in Schülergruppen, in denen eine geringe Gruppenzugehörigkeit und/oder nationale Identität besteht, stärker ausgeprägt als in Schülergruppen, die eine hohe Gruppenzugehörigkeit und/oder nationale Identität aufweisen.
- **H4:** Das schulische Gerechtigkeitserleben ist in Schülergruppen, in denen eine geringe Gruppenzugehörigkeit und/oder nationale Identität besteht, stärker ausgeprägt als in Schülergruppen, die eine hohe Gruppenzugehörigkeit und/oder nationale Identität aufweisen.
- **H5:** Die Verhaltensweisen zur Verteidigung des SGWG sind in Schülergruppen, in denen eine geringe Gruppenzugehörigkeit und/oder nationale Identität besteht, stärker ausgeprägt als in Schülergruppen, die eine hohe Gruppenzugehörigkeit und/oder nationale Identität aufweisen.
- **H6:** Die erfolgreiche Bewältigung von schulischen Stresssituationen ist in Schülergruppen, in denen eine geringe Gruppenzugehörigkeit und/oder nationale Identität besteht, stärker ausgeprägt als in Schülergruppen, die eine hohe Gruppenzugehörigkeit und/oder nationale Identität aufweisen.
- **H7:** Die positiven schulischen Auswirkungen werden von Schülergruppen, in denen eine geringe Gruppenzugehörigkeit aufgrund persönlicher/nationaler Identität besteht, stärker wahrgenommen als in Schülergruppen, die eine hohe Gruppenzugehörigkeit und persönliche/nationale Identität aufweisen.

9. Gütekriterien der qualitativen Forschung

Die Qualität der qualitativen Vergleichsstudie kann durch die, folgend erläuterten, Gütekriterien beschrieben werden. So zielt diese Forschung auf „prozedurale Verlässlichkeit“ und „Verfahrensrationalität“ des Forschungsprozesses ab (Flick, 2007, S. 501 in Aeppli et al., 2014, S. 262). Bedeutende Schritte und Entscheidungen des Erhebungs- und Auswertungsprozesses werden festgehalten und dokumentiert. Dabei sind die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die Angemessenheit im Forschungsprozess, die empirische Verankerung und reflektierte Subjektivität zu beachten.

Die Dokumentation des Forschungsprozesses unterliegt den Anforderungen der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Ziel ist es, dass auch außenstehende, nicht an der Forschung beteiligte Personen die Aufzeichnungen und Beschreibungen des Prozesses verstehen und nachvollziehen können. Aufgrund der zeitlichen und personellen Begrenzungen des Auswertungsprozesses war es jedoch nicht möglich, die Studie im Forschungsteam auszuwerten. So wurde der Prozess des Codierens von Interviewausschnitten und die Analyse derer in Eigenarbeit umgesetzt. Des Weiteren sollte darauf geachtet werden, dass der zu erhebende Forschungsgegenstand durch das dazu passende Forschungsdesign, die passenden Methoden und auch die passenden Teilnehmer erhoben wird. Das Kriterium der Angemessenheit des Forschungsprozesses beinhaltet somit auch die Auswahl und Passung aller Dimensionen und Schritte einer Studie. Die aufgestellten Fragestellungen und Hypothesen sollen der empirischen Verankerung folgen, sodass diese aus den empirischen Daten heraus formuliert werden. Auch die Überprüfung und Auswertung der eigenen Daten erfolgt durch den Ansatz der Empirie. Die Rolle des Forschenden muss grundlegend hinsichtlich eigener Ansichten, Interessen, Vorannahmen und Lebenserfahrungen reflektiert werden. Die forschende Person sollte selbständig und fortlaufend die eigene Person und den gesamten Forschungsprozess betrachten und reflektieren. Diese reflektierte Subjektivität ist die Grundvoraussetzung für einen gelungenen Forschungsprozess, so sollte ebenfalls evaluiert werden, ob gewisse Themen und Erkenntnisse nicht beachtet bzw. verdrängt werden, weil sie der forschenden Person nicht entsprechen und, subjektiv betrachtet, nicht von Bedeutung sind. Der Fokus des Forschungsprozesses liegt abschließend auf der Dokumentation der Ergebnisse,

die auch für Lesende nachvollziehbar abgebildet und niedergeschrieben werden sollten (vgl. Aepli et al., 2014, S. 262f.).

Um die Nachvollziehbarkeit und Transparenz aller Forschungsdaten und -unterlagen zu gewähren, können diese teils in Papierform, primär aber in digitaler Form dem Anhang entnommen werden. Die Projektdokumentation stellt die Qualität der qualitativen Daten sicher und entspricht der Güte qualitativer wissenschaftlicher Arbeit. Alle Zwischenschritte, aber auch die gesamte Projektdatei kann eingesehen werden, um den Forschungsprozess nachempfinden zu können.

In den nachfolgenden Kapiteln kann also eingesehen werden, in welcher Qualität, Transparenz und Reflektivität der Forschungsprozess angegangen und bearbeitet worden ist. Die genannten Gütekriterien wurden dabei in besonderem Maße bedacht. In den einzelnen Kapiteln wird zusätzlich auf wichtige Forschungsunterlagen im Anhang verwiesen, um auch während des Lesens der Forschungsarbeit wichtige Zusatzdokumente schnell finden und einsehen zu können.

10. Methodisches Vorgehen

Das Forschungsdesign definiert das methodische Vorgehen dieser Studie (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 182) und zeigt sich im Ansatz als eine empirisch ausgerichtete qualitative Studie. Denn das Ziel ist es, komplexe offene Fragestellungen bezüglich diverser Themenkomplexe umfassend zu bearbeiten und zu verstehen. Aus diesen Forschungsdaten heraus, soll der Forschungsgegenstandsbereich erhellt und theoretische Implikationen sowie praktische Handlungsempfehlungen abgeleitet werden (vgl. ebd., S. 185). Das Erkenntnisinteresse bezieht sich daher auf eine Mischform aus „explorativer (gegenstandsbeschreibender/theoriebildender) und deskriptiver (populationsbeschreibender) Studie, mit dem Schwerpunkt der Beschreibung schulischer Bildungsverläufe jugendlicher Auszubildender. Die Querschnittstudie geht sowohl der Erhebung von Einzel- als auch von Gruppendaten nach. Sie kann deswegen sowohl als Einzelfall- aber auch als Gruppenstudie verstanden werden. Die Forschungsdaten wurden, im Sinne einer Primärstudie, eigenständig erhoben, ausgewertet und analysiert. Nachdem die Forschungsdaten in einem gesonderten und speziell ausgewählten schulischen Bereich erhoben worden sind, kann diese Studie auch als Feldstudie definiert werden (vgl. ebd., S. 183), wobei dabei darauf geachtet wurde, die Daten in der „natürlichen Umgebung“, also der Schule, zu erheben (vgl. ebd., S. 206).

10.1 Methodologische Grundüberlegungen

Als weitere methodologische Überlegungen wurden für die eigene Forschung verschiedene Grundgedanken angestellt, die versuchen das subjektive Umwelterleben- und Verhalten abzubilden. Diese Vorgänge sind geprägt durch den SGWG und das schulische Selbstkonzept und können durch die emische Sichtweise (emic Perspektive) abgebildet werden. Dieses ideografische Vorgehen bezieht sich auf die Innenansicht der Auszubildenden, das heißt ihre subjektive Bewertung von schulischen Situationen und Erfahrungen. Die Grundlage stellt hierfür die kulturelle Ausrichtung dar. Die Einzigartigkeit der Kultur und demnach die des Menschen steht dabei im Zentrum der Betrachtungsweise. Ziel ist es, den Auszubildenden in seiner Ganzheitlichkeit zu betrachten und sinnstiftende Zusammenhänge zu verstehen. Das

individuelle und kulturgeprägte Erleben und Handeln wird durch subjektive Begründungslinien vollzogen, welche vom Auszubildenden selbst geäußert und erklärt werden (vgl. Helfrich, 2019, S. 14f.).

Für die vorliegende Forschungsarbeit zeigt sich als Basis für die Analyse solch individueller Betrachtungsweisen die qualitative Forschung, da der „individuelle Bedeutungshorizont nur qualitativ aufgedeckt werden kann“ (Helfrich, 2019, S. 17). Der Kulturvergleich erfolgt also vorrangig auf der Individualebene, der personenzentrierte Ansatz steht dabei im Mittelpunkt. Die Analyse von Individuen wird dabei durch die zwei Kulturdimensionen nach Hofstede et al. (2006) „Individualismus vs. Kollektivismus“ vorgenommen (vgl. Schubert & Ringeisen, 2021, S. 378). Kulturvergleichend vorzugehen heißt in diesem Zusammenhang eine vergleichende Logik zu integrieren, die als Basis die individualistische Kultur sieht, welche im Verhältnis zur kollektivistischen Kultur gesetzt wird. In dieser Forschungsarbeit wird davon ausgegangen, dass deutsche Schüler (Schüler ohne Migrationsstatus) bzw. die, die in Deutschland geboren sind, sich vorrangig der individualistischen Kultur zuordnen lassen, während ausländische Schüler (mit Migrationsstatus) sich tendenziell eher in der kollektivistischen Kultur wiederfinden. Abweichungen kann es vor allem geben, wenn der Generationenstatus analysiert wird. Erkannte Phänomene im Erleben und Handeln werden dadurch nicht als gesondertes Geschehen beschrieben, sondern als Ausdruck der entsprechenden Kultur gedeutet (vgl. Hummrich & Rademacher, 2013, S. 66). Die Kulturdimensionen nach Hofstede (1984), hervorgebracht durch den Migrationsstatus, stellen demnach den theoretischen und empirischen Ausgangspunkt der Untersuchung von Ausprägungsformen des GWG und des schulischen Selbstkonzeptes dar, durch die das subjektive Erleben, Handeln und Bewältigen ausgedrückt werden kann, woraufhin schulische Auswirkungen resultieren (vgl. ebd. S. 71).

Die Betrachtung der Kultur orientiert sich dabei an den Prozessen der Erziehung, Sozialisation und Bildung: denn diese Prozesse „sind Ergebnisse kultureller Formierungsprozesse und werden in Generationsbeziehungen sowohl reproduziert als auch transformiert“ (Hummrich & Rademacher, 2013, 10). Die erfassten soziodemografischen Merkmale, vor allem der Migrations- und Bildungsstatus sowie das Alter stellen bei dieser Erfassung von Kultur bedeutende Kennziffern dar, die den individuellen sozialen Kontext abbilden und dadurch als Kontrollvariablen integriert werden (vgl. Rippl & Seipel, 2008, S. 117).

In den meisten kulturvergleichenden Studien wird der Vergleich auf Länderebene vorgenommen. In dieser Studie wird diese Vergleichsebene aber nicht integriert, sondern die der Gesellschaft bzw. die der Kultur. Ein gesellschaftlicher Vergleich bezieht sich dabei auf einen Vergleich zwischen „Staatsbürgern“, die in dieser Arbeit durch den Migrationsstatus ermittelt werden konnten, wobei eine „kulturelle Zugehörigkeit“ ausschlaggebend ist. Des Weiteren wird der Vergleich auf der Kulturebene vorgenommen, welche sich auf typische „mentale Einheiten und geteilte Werthaltungen“ (Rippl & Seipel, 2008, S. 19), wie es der GWG sein kann, bezieht. Diese Form von Mentalität und Werthaltung, als Gemeinsamkeit oder Differenz, kann durch die genannten Kulturdimensionen nach Hofstede (1984) analysiert werden, um einen kulturellen Vergleich von Erleben, Handeln und Bewältigung zu erforschen (vgl. Rippl & Seipel, 2008, S. 19).

Um aber auch Vergleiche zwischen Individuen (Einzelfällen) und dem Kollektiv (Gruppen) vornehmen zu können, spielt des Weiteren der sogenannte „theoretics-Begriff“, im Rahmen des Kulturvergleichs, eine Rolle.

Der Vergleich zwischen gruppierten Individuen (Fällen) wird durch die Einteilung von Auszubildenden

- mit Migrationsstatus und hohem vs. niedrigem Bildungsstatus (kollektivistische Kultur)
- ohne Migrationsstatus und hohem vs. niedrigem Bildungsstatus (individualistische Kultur) erreicht.

Die Eingruppierung der Gruppendiskussionen erfolgt durch Schülergruppen

- mit und ohne Migrationsstatus.

Der angedachte Kulturvergleich stellt damit eine besondere Form des Fall- bzw. Gruppenvergleichs dar, wobei sich dieser am Fallvergleich der qualitativen Forschung orientiert. Im Fokus des vergleichenden Vorgehens steht damit die Ermittlung von kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden, dies bedeutet: „Gemeinsamkeit und Differenz sind genuin aufeinander angewiesen“ (Hummrich & Rademacher, 2013, S. 69).

Für die Analyse der Gruppendiskussionen wird zusätzlich im besonderen Maße die soziale Situation betrachtet, die vor allem die Verhaltensformen der Gruppe und die geteilten Beziehungsmuster auf Grundlage der Gruppenzugehörigkeit und nationalen Identität hervorbringt. Somit spielt sich die Kultur und kulturelle Überzeugung nicht nur auf der

Individualebene ab, sondern wird zu einem „Mehrebenenphänomen“ (Rippl & Seipel, 2008, S. 23) was in diesem Kontext durch die Ebene des Gruppenvergleichs abgebildet werden kann. So wird ein vergleichender Blickwinkel, „to interpret and account (..) emic variation“, (Berry, 1989 in Genkova, 2013, S. 34) verlangt und infolge dessen im Forschungsvorhaben integriert.

10.2 Methodentriangulation

Die Qualität qualitativer Forschung kann unter anderem durch verschiedene Strategien der Geltungsbegründung gewährleistet werden (vgl. Flick, 2022, S. 540). Nachdem das oberste Ziel dieses Forschungsvorhabens die Kontrastierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden hinsichtlich des Vertrauens, Erlebens, Verhaltens und Bewältigens von Schülern sowie die damit verbundenen schulischen Folgen, ist, stehen verschiedene Strategien zur Verfügung, um diese Zielerreichung zu fokussieren. Das Konzept der *Triangulation* ermöglicht, den Ansatz der Forschung bzw. den umfassenden Forschungsgegenstandsbereich zu erweitern, um so Forschungsfragen und Hypothesen gezielt zu überprüfen und dadurch einen vergrößerten Erkenntnisgewinn zu generieren (vgl. ebd., S. 541).

Die Strategien der Triangulation können sich auf verschiedene Bereiche beziehen, für das vorliegende Forschungsvorhaben wurden folgende integriert:

- Methodologische Triangulation:
 - within-method: innerhalb einer Methode (problemorientiertes Interview und Gruppendiskussion) wurden verschiedene Kommunikationsaufforderungen und Fragestellungen bzw. Fallbeispiele integriert. Dadurch können verschiedene Betrachtungs- und Kommunikationsebenen miteinander verbunden werden, um einen bestimmten Gegenstand, zum Beispiel das schulische Erleben von Auszubildenden beleuchten zu können)
 - between-method: innerhalb des Erhebungsprozesses wurden zwei verschiedene Erhebungsmethoden miteinander kombiniert: das Interview und die Gruppendiskussion (vgl. Flick, 2022, S. 540f.)

- Daten- Triangulation:
 - Die Daten wurden an verschiedenen Orten (zwei Berufsfachschulen), zu verschiedenen Zeitpunkten und durch verschiedene Personen (20 Auszubildende) gewonnen. Somit ergeben sich für die vorliegende Forschung Interviewdaten und Daten aus Gruppendiskussionen, die durch Prä- und Postskripte sowie Moderatorenprotokolle und Kurzfragebögen ergänzt und dadurch differenziert betrachtet werden können.
- Theorien-Triangulation:
 - Sowohl für die theoretische Fundierung als auch für die empirische Sicherung dieses Forschungsvorhabens sowie für die Analyse der Forschungsdaten wurden verschiedene Theorien integriert und bezüglich der gewonnenen Daten angewendet (siehe Kapitel 2-6).

Neben der Qualitätssicherung⁸³ gewonnener Daten geht es bei der beschriebenen Triangulation und ihrer Strategien aber v.a. um einen differenzierten Erkenntnisgewinn, „als zentraler Bestandteil [dieses] Projekts und nicht nur als Ansatz seiner Überprüfung oder als Kriterium“ (Flick, 2022, S. 542). Ziel der Triangulation ist also weniger die Validität, die durch die Ergebnisse einer methodischen Kombination ermöglicht werden, sondern vor allem der „Vielschichtigkeit des Untersuchten durch die Erweiterung der methodischen und theoretischen Perspektiven umfassender gerecht zu werden als dies mit einem Zugang möglich wäre“ (Flick, 2022, S. 542). Das Ziel dieser Triangulation bezieht sich hinsichtlich dieses Forschungsvorhabens also auf die Generierung von möglichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Forschungsdaten, die der „Erfassung von Diversität und Widersprüchlichkeit im Untersuchungsgegenstand dient“ (Flick, 2022, S. 542).

10.3 Erhebungsmethoden

Für die Sammlung subjektiver Forschungsdaten wurden als qualitative Erhebungsmethoden die des problemorientierten Interviews und der Gruppendiskussion integriert. Bei beiden Methoden handelt es sich um halb- bzw. teilstrukturierte Vorgehensweisen, da für die Erhebung ein

⁸³ Weitere Gütekriterien qualitativer Forschung können im Kapitel 12 nachgelesen werden.

Interviewleitfäden⁸⁴, zur theoretischen Vorabstrukturierung, eingesetzt wurde. Diese Interviewleitfäden fungierten als eine Art „gedankliches Grundgerüst“ und vergleichende Instanz für die auserwählten problemorientierter Methoden.

Die Generierung der Fragen für die Leitfäden wurde nach dem SPSS-Prinzip (Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren) nach Helfferich (2009) durchgeführt. Dieses Verfahren bezieht sich im ersten Schritt darauf, sinnvolle Themen zu sammeln (S). Danach erfolgte eine Prüfung der Fragen, hinsichtlich der Geeignetheit und des Verständnisses. Sollten Fragen nicht der Zielgruppe passend erscheinen, wurden diese gestrichen. Im Anschluss wurden die ausgewählten Fragen zu Fragekomplexen zusammengeführt und inhaltlich sortiert (S). Bei Bedarf wurden Ergänzungsfragen, zur genaueren Bestimmung einer Frage, integriert. Der Abschluss zeigte sich durch ein subsumieren (S), einfügen und anordnen der Fragestellungen, sodass eine inhaltliche Logik im Aufbau des Leitfadens entstehen konnte (Kruse, 2015, S. 227).

Bei der Erstellung der Interviewleitfäden wurde vor allem auf die Formulierung der Fragestellungen und Fallbeispiele und auf die Verständlichkeit der Fallbeispiele geachtet. Des Weiteren wurde eine der Zielgruppe entsprechende Sprache verwendet, da einige Auszubildende Sprachdefizite aufweisen. Der Leitfaden wurde, nach dem SPSS-Prinzip, in einer Voruntersuchung (Pretest) evaluiert und einzelne Fragestellungen angepasst bzw. hinzugefügt.

Es wurde darauf geachtet, dass allgemeine Fragen zu Beginn integriert wurden, während detaillierte und sensiblere Themen folgten. Der Leitfaden wurde flexibel an die Gesprächssituationen angepasst, jedoch auch versucht, die Reihenfolge der Fragestellungen (im Sinne der integrierten Zeitdimensionen), wenn immer möglich, einzuhalten. Dies bedeutet, dass zu Beginn schulische Erfahrungen und Erlebnisse aus der Vergangenheit, anschließend aus der Gegenwart und zuletzt Vorstellungen, Pläne und Wünsche bezüglich der schulischen Zukunft thematisiert und erfragt worden sind. Um also einen individuellen Bildungsverlauf (für den Zeitraum Sekundarstufe I und der Berufsfachschule) abbilden zu können, wurden die Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft⁸⁵ integriert, wobei der inhaltliche Schwerpunkt durch gegenwärtige schulische Erfahrungen abgebildet werden kann.

⁸⁴ Die Interviewleitfäden können dem Anhang entnommen werden.

⁸⁵ Die Erfassung des sozialen Feldes kann in seiner Ganzheit, erst abgebildet werden, wenn alle Zeitdimensionen bedacht und in der Analyse integriert werden. Aufgrund dessen besteht der Interviewleitfaden des Einzelinterviews

Der Schwerpunkt der Forschungsarbeit liegt in der Darstellung der schulischen Erfahrungen und Erlebnisse, der Bewertung dieser sowie die Abbildung möglicher Copingstrategien zur Bewältigung von schulischen Problemen und oder Ungerechtigkeiten sowie daraus resultierende schulische Folgen. Um jedoch ein Gesamtbild erscheinen zu lassen, wurden auch Fragestellungen integriert, die sich auf Umweltfaktoren (wie beispielsweise Familie, Erziehung und Freunde) beziehen und als prägende Faktoren verstanden werden, um den individuellen Schulverlauf verstehen und einordnen zu können.

Neben klassischen Fragestellungen wurden, sowohl für das Interview als auch für die Gruppendiskussion, eigens konstruierte und evaluierte Fallbeispiele integriert, um Äußerungen auch auf einer metatheoretischen Ebene analysieren zu können. Das Ziel war, neben eigens erlebten Erfahrungen auch fiktive Konstruktionen zu integrieren, um das Antwortspektrum zu differenzieren und zu erweitern, um durch eine weitere Betrachtungsebene das individuelle und kollektive Erleben von Auszubildenden erfassen zu können. Die Auseinandersetzung mit Fällen ist für Schüler oftmals leichter als eigene Erfahrungen umfassend zu rekonstruieren, einzuordnen und zu bewerten. Beide Interviewleitfäden basieren damit auf theoretisch konstruierten und problemorientierten Wissensstrukturen, die das Interview und auch die Gruppendiskussion dialogisch aufbauen und durch eine dialektische Ausprägung zwischen induktiven und deduktiven Ansatzteilen strukturieren (vgl. Kruse, 2015, S. 153).

10.3.1 Die Methode der problemzentrierten Interviews

Das problemzentrierte Interview (PZI) zeichnet sich durch ein problemorientiertes Sinnverstehen aus, welches den Befragten die Möglichkeit eröffnet, Problemstellungen durch eigene Sichtweisen und Einstellungen zu bewerten (vgl. Kruse, 2015, S. 153). So zählt das PZI zu der problemzentrierten Forschungstechnik (vgl. Lamnek, 2010, S. 332). „Bei diesem Verfahren handelt es sich um eine Methodenkombination bzw. -integration von qualitativem Interview, Fallanalyse, biographischer Methode, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse“ (Witzel, 1985, S. 230). Durch die Kombination und den Einsatz verschiedener Methoden kann

aus Fragekomplexen zur Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Der Leitfaden für die Gruppendiskussionen jedoch nur aus Fragen zur Gegenwart und Zukunft, nachdem die Vergangenheit bereits in vorgeschalteten Einzelinterviews umfassend erhoben worden ist.

ein gesellschaftliches Problem mittels unterschiedlicher Blickwinkel betrachtet werden (vgl. Lamnek, 2010, S. 332). Die methodologische Ausrichtung entspricht einer Kombination aus Symbolischen Interaktionismus und theoriegenerierendem Verfahren der Grounded Theory⁸⁶. Durch diese Ausrichtung können Prozesse und Auswirkungen der Individualisierung sowie individuelle Handlungen und subjektive Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen erforscht werden (vgl. Reinders, 2016, S. 101).

Die Anteile der Grounded Theory ermöglichen es, eine Theoriebildung am Ende der Forschung zu erreichen. Im Rahmen des PZI erfolgt dies durch eine sukzessive Zuspitzung und Präzisierung der Fragestellungen, was durch den bekannten theoretischen Hintergrund möglich ist (vgl. ebd. 101). „Pointiert ausgedrückt ist das Erkenntnisziel des (PZI), das subjektive Erleben gesellschaftlicher Probleme in theoretische Aussagen über den Umgang mit der Lebenssituation zu überführen“ (Reiners, 2016, S. 101). Die Problemzentrierung richtet sich also auf vorab konstruierte Fragestellungen, um die gewonnen Ergebnisse im Anschluss differenziert und am Problem orientiert auszuwerten, zu verdichten und bezüglich des Forschungsproblems hin zu bewerten (vgl. Kruse, 2015, S. 154).

So zeigen sich der Aufbau und Ablauf problemzentrierter Interviews durch ein theoretisch-wissenschaftliches Vorwissen, Erfahrungen und die Erkundung des Forschungsfeldes aus. Durch die gefilterten Informationen wird ein Problembereich der sozialen Realität herausgearbeitet, Aspekte werden miteinander kombiniert und schließlich zu einem Konzept zusammengeführt. Während des Interviews wird der Gesprächspartner zum Erzählen aufgefordert, dabei geht es ausschließlich um die Bedeutungsstrukturierung des Interviewten und seine Wirklichkeit. Die Fragen werden offen formuliert, sodass eine Erzählgenerierung seitens des zu Befragenden angestrebt werden kann (vgl. Lamnek, 2010, S. 333). „So sieht sich der Forscher, dem Anspruch gemäß unvoreingenommen den Forschungsgegenstand erfassend, aber dennoch dem Anspruch ausgesetzt, seine gesammelten wissenschaftlichen Theorien fruchtbar machen zu wollen“ (Witzel, 1985, S. 231). Sollte sich im Laufe des Interviews herausstellen, dass das eigene Theoriekonzept nicht mit den Aussagen des Befragten

⁸⁶ Die Grounded Theory zeigt sich als eine der bedeutendsten Forschungsansätze, die durch einige auserwählte Grundgedanken und Ziele, wie das eigene „Relevanzsystem zu erweitern und basierend darauf neue Erkenntnisse zu generieren“ (Kruse, 2015, S. 92), auch in dieser Arbeit bedacht wird. Das Grundprinzip der Prozesshaftigkeit, welche sich auf eine prozesshafte Perspektive des Erkenntnisgewinns bezieht, kann durch diesen Ansatz ermöglicht und umgesetzt werden. Neben der besonderen Erhebung kann auch ein gesondertes Analyseverfahren genannt werden, dieses wird in dieser Studie jedoch nicht bedacht.

übereinstimmt, so ist eine Anpassung der an die Wirklichkeit des Gesprächspartners vorzunehmen⁸⁷ (vgl. Lamnek, 2010, S. 333).

10.3.2 Die Methode der problemzentrierten Gruppendiskussion

„Eine Gruppe kann als Mikrokosmos der Gesellschaft gesehen werden. Sie umfasst immer mehrere Personen, häufig ungleicher Bildung und Herkunft sowie verschiedenen Alters und Geschlechts, doch mit einem gemeinsamen Interessensschwerpunkt“ (Kühn, Koschel, 2011, S. 9). Die Methode der Gruppendiskussion wird als ein Verfahren definiert, dass Daten durch die Interaktion mit Gruppenmitgliedern gewinnt und die Thematik der Diskussion vom Forscher vorgegeben wird (vgl. Lamnek 2005, S. 27). Lamnek spricht in diesem Zusammenhang auch nicht von einer klassischen Befragungsmethode, sondern von einer Mischform aus Experiment, Beobachtung und Befragung⁸⁸. Die Anteile des Experiments begründet er mit einer Reizsetzung zu Beginn und einer Analyse der Reaktionen auf diesen Reiz zum Abschluss einer Diskussion. Außerdem finden die Gruppendiskussionen in experimentellen, kontrollierten Settings statt (vgl. ebd.). Eine Beobachtung ist es nach seiner Meinung, da die Teilnehmer im Mittelpunkt der Interaktion stehen und die Analyse prägen. Neben Experiment und Beobachtung ist die Gruppendiskussion aber auch eine spezielle Befragungsmethode, die nur begrenzt standardisierte Verläufe kennt (vgl. ebd., S. 23).

Im Gegensatz zum Einzelinterview ist die Gruppendiskussion als Methode nicht auf das Individuum, sondern auf die Gruppe fokussiert und konzentriert sich auf die „Rekonstruktion kollektiver Orientierungen, also des milieu- und kulturspezifische Orientierungswissens innerhalb und außerhalb von Organisationen und Institutionen. Die handlungsleitende Qualität dieses Orientierungswissens eröffnet den Zugang zur Handlungspraxis“ (Bohnsack, Przyborski & Schäffer, 2010, S. 7). Die Methode ermöglicht damit den Zugang zu kollektiven Erfahrungen und Orientierungen: Es existieren geteilte Wissensbestände und Erfahrungsräume, sodass eine Zugehörigkeit zu sozialen Milieus, Generationen und Geschlechtern besteht (vgl. ebd., S. 13).

⁸⁷ Der konkrete Aufbau und Ablauf der durchgeführten PZI kann im Kapitel 11.4.2.1 nachgelesen werden.

⁸⁸ Der Interviewleitfaden für die Gruppendiskussion kann dem Anhang entnommen werden. Dieser wird aus Gründen didaktischer Reduktion an dieser Stelle nicht integriert, bezieht sich jedoch auf die theoretischen Grundüberlegungen bezüglich des Ablaufs einer Gruppendiskussion.

„Auf der Basis des unmittelbaren Verstehens“ (ebd., S. 13) kann ein Diskurs der Beteiligten erfolgen. Die Basis dieser kollektiven Orientierungsmuster „sind sozial geteilte Sinnstiftungsmuster, die intuitives Verstehen ermöglichen, es also nicht erforderlich machen, Sinn kommunikativ auszuhandeln, um (Fremd-)Verstehen zu ermöglichen“ (Kruse, 2015, S. 192). Das Vorgehen⁸⁹ eignet sich für die Erfassung von komplexen Einstellungen, Wahrnehmungen, Gefühlen, Bedürfnissen, Orientierungen und Motiven von Menschen und Gruppen aus bestimmten sozialen Kontexten (vgl. Kühn, Koschel, 2011, S. 35). Es ermöglicht außerdem die Darstellung einer authentischen Situation, da alltagsähnliche und natürliche Gesprächssequenzen ausgetauscht werden und es weniger um eine Frage-Antwort-Situation geht. Der Forscher hat dadurch die Möglichkeit, Meinungsbildungsprozesse nachzuvollziehen (vgl. ebd., S. 36), indem Erfahrungen abgebildet werden, die durch das Gruppengeschehen konstruiert werden und damit auf einem „konjunktiven Erfahrungsraum und ein konjunktives Erfahrungswissen“ (Kruse, 2015, S. 192) basieren.

10.4 Auswertungsmethode

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) bietet die Möglichkeit, eine Reduktion von Textmaterial, beispielsweise eines Interview-Transkripts, vorzunehmen, zu strukturieren und zu analysieren. So kann die Inhaltsanalyse Daten aus leitfadengestützten, problemorientierten Interviews, als auch von Gruppendiskussionen analysieren (vgl. Kuckartz, 2014, S. 97f.). Durch das Codieren von Datenmaterial können sowohl induktive als auch deduktive Kategorien gebildet und im Codesystem integriert werden. Kuckartz schreibt, dass ein ausschließlich deduktiv oder induktives Verfahren selten implementiert wird, so wird in den meisten Forschungsarbeiten, so auch in dieser, eine Kombination dieser Verfahren verwendet. Das Codesystem enthält sowohl deduktive als auch induktive Kategorien, wobei der Schwerpunkt auf der Anwendung und Überprüfung deduktiver Codes liegt (vgl. ebd., S. 97). Mittels der Inhaltsanalyse ist es außerdem möglich, Fälle und

⁸⁹ Der Ablauf der Gruppendiskussion kann im Kapitel 11.4.2.2 nachgelesen werden.

oder Gruppen miteinander zu vergleichen, „so gewinnt die kategorienbasierte Auswertung und Darstellung an Differenziertheit, Komplexität und Erklärungskraft⁹⁰“ (Kuckartz, 2014, S. 98).

⁹⁰ Der konkrete Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse kann im Kapitel 12.2 nachgelesen werden. Dort werden die sieben Schritte als Ablauf abgebildet, ausführlich beschrieben und auf das Forschungsvorhaben übertragen.

11. Erhebungsprozess: Setting, Stichprobe und Datenerhebung

Die Erhebung wurde in Berufsfachschulen für Krankenpflegehilfe in Oberbayern durchgeführt. Die Zielgruppe entspricht demnach Auszubildenden der Pflegefachhilfe (mit Schwerpunkt Krankenpflege). So wird in diesem Kapitel das Forschungssetting und die Forschungsstichprobe genauer beschrieben und das konkrete Erhebungsverfahren skizziert.

11.1 Das Forschungssetting: Berufsfachschule für Krankenpflegehilfe und die Ausbildung Pflegefachhilfe (Krankenpflege)

Die Berufsfachschule für Krankenpflegehilfe (KPH) zählt zu den Berufsfachschulen, die als Schulen

„mit voller Wochenstundenzahl und mindestens einjähriger Schulbesuchsdauer [definiert werden], die in der Regel freiwillig nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht zur Berufsvorbereitung oder auch zur vollen Berufsausbildung ohne vorherige praktische Berufsausbildung besucht werden können“ (Destatis, 2023).

Laut dem bayerischen Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) haben diese Schulen folgende Aufgaben bzw. Ziele:

- Berufsfähigkeit lehren,
- Berufliche Flexibilität vermitteln,
- Selbstverantwortliche Lebensführung lernen und diesbezügliche Bewältigungskompetenzen fördern und die
- Lernbereitschaft wecken (vgl. ISB, 2020, S. 2).

In Bayern lassen sich laut Bayerischem Staatsministerium für Unterricht und Kultus (KM Bayern) insgesamt 34 Berufsfachschulen der Krankenpflegehilfe ausfindig machen, die nach diesen Zielvorgaben arbeiten und dadurch den Abschluss zum staatlich geprüften Pflegefachhelfer (Schwerpunkt Krankenpflege) ermöglichen (vgl. KM Bayern, 2023). In Oberbayern sind es 14 Berufsfachschulen (vgl. Vereinigung der Pflegenden in Bayern, 2021, S. 46).

Als Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung gelten

- „ein erfolgreicher Abschluss der Mittelschule, eine gleichwertige Schulbildung oder eine abgeschlossene Berufsausbildung,
- ausreichend Deutschkenntnisse in Wort und Schrift⁹¹
- die gesundheitliche Eignung zur Ausübung des Berufs,
- Mindestalter: Vollendung 16 Lebensjahres bzw. 17 Jahre zum Ausbildungsende“ (LM, 2023; vgl. BFSO, 2022, §7)

Kann die Ausbildung, nach den gelisteten Zugangsvoraussetzungen begonnen werden, bestehen vier Monate Probezeit (vgl. BFSO, 2022, §11). Es müssen 700 Stunden Theorie (und fachpraktischer Unterricht) absolviert werden, die im Blockunterricht in den Schulen stattfinden. Des Weiteren müssen 850 Praxisstunden, im Rahmen verschiedener Einsätze auf Station, in den Bereichen der stationären oder ambulanten Pflege geleistet werden (vgl. Landeshauptstadt München, 2023). Die folgende Tabelle kennzeichnet die Stundentafel aller theoretischen Fächer und das der praktischen Ausbildung sowie die Fächer, die durch einen allgemeinbildenden Unterricht, gekennzeichnet werden:

Pflichtfächer	Unterrichtsstunden
Theoretischer und Praktischer Unterricht	700
Gestaltung von Arbeits- & Beziehungsprozessen	220
Gesundheit fördern und wiederherstellen	80
Unterstützung bei der selbstbestimmten Lebensführung und Selbstpflege	220
Assistenz bei besonderen Pflegeanlässen	180
Praktische Ausbildung	850¹
davon bei Schwerpunkt „stationäre Akutpflege“ bzw. „stationäre Langzeitpflege“ in der ambulanten Versorgung <u>oder</u> bei Schwerpunkt „ambulante Akutpflege“ bzw. „ambulante Langzeitpflege“ in der stationären Versorgung	mind. 80
Summe	1550

Tabelle 7: Stundentafel der Pflichtfächer in der KPH (entnommen aus ISB, 2020, S. 8).

⁹¹ Viele (bayerische) KPH-Schulen (als interne Zugangsvoraussetzung) bitten um Vorlage eines Deutsch-Zertifikats (B2-Niveau), wenn die Schüler aus dem Ausland kommen und keine schulische Bildung (Mittelschulabschluss) in Deutschland nachweisen können. Die Kosten für dieses Zertifikat sind vom Bewerber selbst zu übernehmen.

Allgemeinbildender Unterricht	
Themenbereiche des allgemeinbildenden Unterrichts sind integraler Bestandteil verschiedener Lernfelder. Insgesamt beinhalten die Lernfelder Inhalte der allgemeinbildenden Fächer	
– Deutsch und Kommunikation	80
– Politik und Gesellschaft	40
– religiös-ethische Bildung	20

Tabelle 8: Allgemeinbildender Unterricht in der KPH (entnommen aus ISB, 2020, S. 8)

Nach einem Schuljahr, in Vollzeitform, schließt die einjährige Ausbildung zum „stattlich geprüften Pflegefachhelfer (Krankenpflege)“ mit einem zu absolvierenden schriftlichen Examen (Fach II-IV, siehe Stundentafel) und praktischen Examen (Fach V, siehe Stundentafel) ab. Bei besonderen Voraussetzungen in den Jahresfortgangnoten⁹² kann zusätzlich eine freiwillige mündliche Prüfung⁹³ absolviert werden (vgl. BFSO, 2022, §42). Die Berufsfachschulordnung für das Gesundheitswesen (BFSO) setzt mit diesem Abschluss voraus, dass die examinierten Pflegefachhelfer die „Betreuung pflegebedürftiger Menschen und [die] Durchführung von Pflegemaßnahmen in stabilen Pflegesituationen mit Schwerpunkt in der stationären und ambulanten Akutpflege“ (BFSO, 2022, §2) übernehmen können. Wird das KPH-Examen erfolgreich abgeschlossen, kann als eine besondere Karrieremöglichkeit für die Auszubildenden die dreijährige generalistische Ausbildung zur Pflegefachfrau und -fachmann genannt werden, die mit entsprechendem Antrag, auch auf zwei Jahre verkürzt werden kann (vgl. BFSO, 2022, § 6; vgl. LM, 2023).

Das statistische Bundesamt verzeichnet im Schuljahr 2021/2022 403.459 Auszubildende in Berufsfachschulen in Deutschland (vgl. Destatis, 2023, Stand 02.04.2023). In Bayern besuchten im Schuljahr 2021/2022 insgesamt 33.478 Auszubildende die Berufsfachschulen des

⁹² Vor dem schriftlichen Examen werden die Jahresfortgangnoten bestimmt. Diese Noten für die theoretischen Fächer und das praktische Fach müssen festgesetzt werden. Am Ende werden diese mit den Examensnoten verrechnet, wobei diese gleichwertig den Examensnoten zu werten sind (vgl. BFSO, 2022, §39). Sollte eine mündliche Prüfung in einem Fach durchlaufen werden, zählt in der Gesamtwertung die schriftliche Note zweifach und die mündliche Prüfung einfach. Sollte bei der Festlegung des Prüfungsergebnisses ein Schüler auf n,5 stehen, gibt die Examensnote den Ausschlag, in allen anderen Fächern die Jahresfortgangnote. Ist ein Fach nicht Gegenstand der Prüfung, so zählt der Jahresfortgang als Gesamtnote (vgl. BFSO, 2022, §44).

⁹³ Eine freiwillige mündliche Prüfung kann mit Antragstellung, angetreten werden, wenn sich die Jahresfortgangnote und die Examensnote um eine, drei oder fünf Stufen unterscheidet und eine schlechtere Note als Gesamtnote folgen würde oder wenn in einem theoretischen/praktischen Fach (im Jahresfortgang) die Note fünf oder sechs festgesetzt wird (vgl. BFSO, 2022, §42).

Gesundheitswesens (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik 2022a, S. 49). Von dieser Gesamtzahl der Schüler ausgehend, besaßen 9.341 Schüler einen Migrationsstatus, dies entspricht einem anteiligen Prozentsatz von 27,9% der Schülerschaft (vgl. ebd., 2022a, S. 20). In Oberbayern wiederum besuchten 9.673 Auszubildende die Berufsfachschulen des Gesundheitswesens, wovon 3.022 einen Migrationsstatus aufwiesen (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik, 2022b, S.6). An bayerischen Berufsfachschulen für Krankenpflegehilfe besuchten im Schuljahr 2021/2022 insgesamt 818 Schüler die Ausbildung, wovon 324 mit Migrationsstatus gemeldet wurden. Ähnliche Zahlen zeigten sich auch für die darauffolgenden Schuljahre (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik, 2023, persönliche Mitteilung). Geht es um die Schülerzahlen in Oberbayern, kann die folgende Tabelle eine Übersicht bieten.

Die folgende Tabelle zeigt die Anzahl der Schüler für Krankenpflegehilfe für die Schuljahre 2020/2021, 2021/2022 und 2022/2023 im Regierungsbezirk Oberbayern, unterteilt in Migrations- und Bildungsstatus:

Schuljahr	Gesamtanzahl der Schüler	Migrationsstatus	Niedriger Bildungsstatus	Hoher Bildungsstatus
2020/2021	330	160	237	93
2021/2022	360	168	255	105
2022/2023	309	141	214	95

Tabelle 9: Gesamtzahlen Schüler der Krankenpflegehilfe, gegliedert nach Migrations- und Bildungsstatus (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik, 2023, persönliche Mitteilung).

11.2 Die Stichprobenziehung

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde hinsichtlich der Stichprobengenerierung eine kriteriengeleitete, bewusste Stichprobenziehung durchgeführt (vgl. Akremi, 2022, S. 412), die sich auf eine im Vorfeld durchgeführte theoretische Fundierung bezieht. Damit konkrete Fälle abstrahiert werden können, ist neben der inhaltlichen Breite an Forschungsthemen, Inhalten und Fragestellungen, der Einsatz von unterschiedlichen qualitativen Methoden notwendig, was durch die Komplexität von Forschungsfragen- und Hypothesen sowie die integrierte Methodentriangulation gewährt werden konnte. Diese Kriterien sind im Fall der Forschungsstichprobe bedeutender, als die Anzahl der Teilnehmer (vgl. ebd., S. 414f.), wobei auch diese, mit einer Anzahl von 20 Auszubildenden, eine adäquate Stichprobengröße für qualitative Forschungsvorhaben aufzeigt.

Die Stichprobenziehung wird durch das theoretische Sampling gekennzeichnet. Es bezieht sich auf eine Kombination aus induktiv-deduktivem Vorgehen. Dies wird dadurch widerspiegelt, dass zu Beginn der Studie ein offenes Sampling, unter dem obersten Prinzip der Freiwilligkeit, stattfand, während im Verlauf des Forschungsprozesses vergleichende Analysen, nach vorab festgelegten Kriterien, zunahm. Diese wurden, mit Hilfe des Konzentrations- und Kontrastprinzips, durchgeführt, wodurch das Sampling „typische Fälle“ konkretisieren und herausbilden konnte (vgl. ebd., S. 415). Das Ziel dieses Vorgehens ist weniger eine Verallgemeinerbarkeit der Daten, als die Ermöglichung einer logischen Inferenz, das heißt einer theoretischen Generalisierung (vgl. ebd., S. 422). Schwerpunkt des Verfahrens war jedoch das deduktive Verfahren nach ausgewählten Einschlusskriterien, um die bestehenden Forschungsfragen beantworten zu können und Ergebnisse für die besondere Stichprobe zu generieren (vgl. Reinders, 2016, S. 119).

Es wurde eine Stichprobenbildung anhand eines qualitativen Stichprobenplans integriert, sodass die Stichprobe besonders unter Beachtung von soziodemografischen Kriterien stattfand (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 305). In diesem Plan wurden verschiedene Kriterien bedacht (siehe Kurzfragebogen). Das Hauptaugenmerk lag jedoch auf der Ermittlung des Migrationsstatus, der durch das Herkunftsland der Eltern, der eigenen Herkunft, Staatsangehörigkeit und auch des Sprachgebrauchs zu Hause erfasst werden konnte. Der Bildungsstatus wurde durch den höchsten Bildungsabschluss der Eltern sowie den eigenen

Abschluss definiert. Des Weiteren wurde ein Hauptaugenmerk auf das Alter (zwischen 16-21 Jahren) gelegt, da es in dieser Arbeit um die Ermittlung subjektiver Überzeugungen von Jugendlichen geht. Auf der Grundlage von ermittelten „Zusammenhängen, Beziehungen, Typischen und Untypischen“ (Akremi, 2022, S. 422) wird versucht, unter Beachtung ausgewählter Indikatoren, Aussagen zu bestimmten Themenbereichen fällen zu können. Bezogen auf die Forschungsarbeit bedeutet dies, dass versucht worden ist, unter Bezugnahme des Migrations- und Bildungsstatus, typische und oder untypische Erfahrungen und Erlebnisse zu finden, zu beschreiben und als solche zu analysieren (vgl. ebd., S. 422). „Nach und nach entsteht so eine gegenstandsorientierte Theorie“, die auf „logischer Inferenz“ beruht (Akremi, 2022, S. 422).

11.3 Die Forschungsstichprobe

Oberstes Ziel bei der Generierung der Forschungsstichprobe war es, Freiwilligkeit hinsichtlich der Teilnahme zu ermöglichen. Dennoch erfolgte dieses Vorhaben auch durch den Einschluss einiger Kriterien, die sich vor allem hinsichtlich soziodemografischer Daten abbilden lassen:

- (1) Migrations- und Generationenstatus: Die Forschende achtete auf die Balance der Teilnehmerzahlen hinsichtlich der ethnischen Herkunft (hierbei spielte ausschließlich die Eingruppierung in bestehender/nicht bestehender Migrationsstatus und auch der Generationenstatus der Migration eine Rolle, jedoch nicht das Herkunftsland der Schüler)
- (2) Bildungsstatus: Die Forschende achtete, soweit möglich darauf, dass auch bei der Eingruppierung hinsichtlich der Schüler mit einem hohen/niedrigen Bildungsstatus eine Balance der Teilnehmerzahlen bestand (dieses Kriterium war jedoch schwieriger zu erfüllen, als das des Migrationsstatus)
- (3) Alter: Die Forschende achtete bei der Auswahl der Teilnehmer auf ein entsprechendes Alter, denn der Schwerpunkt der Studie bezieht sich auf jugendliche Auszubildende im Alter zwischen 16-21 Jahren (dieses Kriterium konnte bezüglich des Alters der meisten Schüler erfüllt werden, jedoch nicht für alle, die freiwillig teilnehmen wollten)

Die folgende Tabelle gibt einen Gesamtüberblick über die drei soziodemografischen Merkmale, die als Einschlusskriterien die Forschungsstichprobe definieren:

Migrations- und Bildungsstatus sowie Alter der Schüler

Berufsfachschule für Krankenpflegehilfe	Ethnische Herkunft der Auszubildenden	Soziale Herkunft der Auszubildenden	Alter der Auszubildenden
Schule 1 10 Auszubildende	Mit Migrationsstatus: 5 Schüler	Hoher Bildungsstatus: 3 Schüler	Altersdurchschnitt: 21,3 Jahre
		Niedriger Bildungsstatus: 2 Schüler	
	Ohne Migrationsstatus: 5 Schüler	Hoher Bildungsstatus: -	
		Niedriger Bildungsstatus: 5 Schüler	
Schule 2 10 Auszubildende	Mit Migrationsstatus: 5 Schüler	Hoher Bildungsstatus: 3 Schüler	Altersdurchschnitt: 20,7 Jahre
		Niedriger Bildungsstatus: 2 Schüler	
	Ohne Migrationsstatus: 5 Schüler	Hoher Bildungsstatus: 3 Schüler	
		Niedriger Bildungsstatus: 2 Schüler	

Tabelle 10: Verteilung Migrations- und Bildungsstatus sowie Alter der Schüler (eigene Tabelle).

So zeigen sich, für die bereits genannten soziodemografischen Merkmalsausprägungen (1) Migrations- und Generationenstatus, (2) Bildungsstatus und (3) Alter folgende detaillierte Beschreibungen für Schüler und für Schülergruppen eine gesonderte Übersicht zum (4) Migrations-, Generationen- und Bildungsstatus⁹⁴:

(1) Migrations- und Generationenstatus der Schüler und Eltern

Für die Erfassung des Migrationsstatus wurde im Kurzfragebogen das

- eigene Herkunftsland
- das Herkunftsland der Eltern,
- die eigene Staatsangehörigkeit,
- die Religionszugehörigkeit,
- der Sprachgebrauch zu Hause
- sowie Angaben zum Zeitraum, seit wann die Auszubildenden in Deutschland sind,

erhoben.

⁹⁴ Bei den Beschreibungen der Stichprobe wird in höchstem Maße auf Anonymität geachtet. Aus diesem Grund heraus, erfolgt keine genauere Darstellung der einzelnen Interviewteilnehmer, sodass eine personengebundene Zuordnung nicht möglich ist.

Auf dieser Einteilungsgrundlage basierend wurden 10 Auszubildende aus Deutschland und 10 Auszubildende aus dem Ausland stammend, bestimmt:

Berufsfachschule für Krankenpflegehilfe	Auszubildende mit Migrationsstatus (1. Generation)	Auszubildende ohne Migrationsstatus (Deutsche und 2. + 2,5 Generation)
Schule 1	Eigene Herkunftsländer (+ der Eltern): - Elfenbeinküste - Albanien - Kroatien - Ukraine	Eigenes Herkunftsland: - Deutschland
		Herkunftsländer Eltern: - Türkei - Kroatien
Schule 2	Eigene Herkunftsländer: - Afghanistan - Südafrika - Georgien - Syrien - Tibet	Eigenes Herkunftsland: - Deutschland
		Herkunftsländer Eltern: - Serbien - Türkei - Thailand

Tabelle 11: Verteilung Migrations- und Generationenstatus der Schüler (eigene Tabelle).

Alle Schüler, die der Gruppe Auszubildende „mit Migrationsstatus“ zugeordnet worden sind, sind Migranten 1. Generation, das heißt sie selbst und beide Elternteile stammen aus dem Ausland. Zusätzlich haben all diese Schüler eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit und sprechen zu Hause vorrangig ihre Muttersprache. Nachdem alle Auszubildenden erst seit wenigen Wochen bzw. Monaten in Deutschland sind, kann davon ausgegangen werden, dass die Kultur des Heimatlandes, das heißt die kulturellen Werte und Überzeugungen weiterhin präsent sind. Die Auszubildenden dieser Schülergruppe werden der kollektivistischen Kultur zugeordnet.

Die Schüler, die als Auszubildende „ohne Migrationsstatus“ eingeteilt worden sind, sind selbst in Deutschland geboren und/ oder ein bzw. beide Elternteile im Ausland. In dieser Studie wird davon ausgegangen, dass Schüler, die ausländische Wurzeln haben, zwar (teilweise) andere kulturelle Werte erfahren und auch leben, jedoch stärker individualistisch geprägt sind als Auszubildende, die selbst im Ausland geboren sind. Aus diesem Grund heraus wurden sie der Gruppe, der deutschen Schüler zugeteilt. Von den 10 „Auszubildenden ohne Migrationsstatus“ gehören drei Schüler der 2. Generation an (beide Eltern aus dem Ausland), während zwei weitere der 2,5 Generation angehören (ein Elternteil aus Deutschland, ein Elternteil aus dem Ausland). Die restlichen fünf Schüler stammen selbst aus Deutschland, genau wie ihre Eltern. Bei der kulturellen Ausrichtung wird von einer individualistischen Kultur ausgegangen.

(2) Bildungsstatus der Schüler und Eltern

Als „hoher Bildungsstatus“ wird, der Zielgruppe angepasst, der Realschulabschluss oder die (Fach-) Hochschulreife gewertet. Auch ausländische Abschlüsse wurden in dieser Eingruppierung mit einbezogen. Dem gegenüberstehend bedeutet ein „niedriger Bildungsstatus“ der „Mittelschulabschluss (mit oder ohne Qualifikation)“, da dieser als Grundvoraussetzung für die Ausbildung gewertet werden kann.

Berufsfachschule für Krankenpflegehilfe	Auszubildende mit hohem Bildungsstatus	Auszubildende mit niedrigem Bildungsstatus
Schule 1	3 Schüler mit Abschluss der Hochschulreife (im Ausland erworben, bei allen Schülern anerkannt)	7 Schüler mit Mittelschulabschluss (davon 3 Schüler mit qualifizierendem Abschluss)
Schule 2	3 Schüler mit Abschluss der Mittleren Reife und 3 Schüler mit Hochschulreife (im Ausland erworben, nur bei einem Schüler anerkannt)	4 Schüler mit Mittelschulabschluss (davon 3 mit qualifizierendem Abschluss)

Tabelle 12: Verteilung des Bildungsstatus der Schüler (eigene Tabelle).

Wird zusätzlich der Bildungsstatus der Eltern betrachtet, zeigt sich, dass bei allen neun Schülern, die einen hohen Bildungsstatus aufweisen, die Eltern ebenfalls hohe Schulabschlüsse (Realschulabschluss und oder Abitur) erworben haben.

Bei den Schülern mit einem niedrigen Bildungsstatus können entgegengesetzte Tendenzen erkannt werden. Von elf Schülern, die sich über einen niedrigen Bildungsstatus eingruppierten lassen, weisen vier Elternpaare ebenfalls einen niedrigen Bildungsstatus auf und nur zwei Elternpaare (mit Migrationsstatus, 2. Generation) definieren sich über einen hohen Bildungsstatus. Fünf Schüler geben an, den Schulabschluss eines oder beider Elternteile nicht zu kennen. Sollten die Schüler nur den Schulabschluss eines Elternteils angegeben haben, war dies ein niedriger Bildungsstatus.

(3) Alter der Schüler

Berufsfachschule für Krankenpflegehilfe	Alter der Auszubildenden (in Jahren)
Schule 1	<18: 3 Schüler
	18: 2 Schüler
	18: 2 Schüler
Schule 2	<18: 4 Schüler
	18: 1 Schüler
	>18: 5 Schüler

Tabelle 13: Das Alter der Auszubildenden (eigene Tabelle).

(4) Migrations-, Generationen- und Bildungsstatus der Gruppenteilnehmer

Für die Gruppendiskussionen (5 Schüler/Gruppe) hat sich, aufgrund der Eingruppierung nach bestehendem Migrationsstatus, folgende Verteilung des Generationen- und Bildungsstatus ergeben:

Gruppe	Migrations- und Generationenstatus	Bildungsstatus
1	5 Schüler ohne Migrationsstatus , davon: 1 Schüler 2. Generation und 1 Schüler 2,5. Generation	5 Schüler: niedriger Bildungsstatus
2	5 Schüler mit Migrationsstatus , davon: 5 Schüler 1. Generation	3 Schüler: hoher Bildungsstatus 2 Schüler: niedriger Bildungsstatus
3	5 Schüler ohne Migrationsstatus , davon: 2 Schüler 2,5. Generation und 1 Schüler 2. Generation	3 Schüler: hoher Bildungsstatus 2 Schüler: niedriger Bildungsstatus
4	5 Schüler mit Migrationsstatus , davon: 5 Schüler 1. Generation	3 Schüler: hoher Bildungsstatus 2 Schüler: niedriger Bildungsstatus

Tabelle 14: Verteilung Migrations-, Generationen- und Bildungsstatus in Gruppen (eigene Tabelle).

11.4 Datenerhebung

Für die Durchführung von Pretest und Hauptuntersuchung war es wichtig, sich die Zielgruppe von jugendlichen Auszubildenden zu verallgegenwärtigen, da es von besonderer Bedeutung ist, im Rahmen von qualitativen Jugendstudien Offenheit und eine zielgruppenorientierte Kommunikation, das heißt Sprache, zu transportieren. Dies ist besonders wichtig, wenn es um retrospektive Befragungen zu schulischen und familiären Erfahrungen geht und diese als Phänomen erhellt werden sollen (vgl. Reinders, 2016, S. 73).

11.4.1 Vorgehen Pretest

„Als Pretest werden Verfahren bezeichnet, mit denen Datenerhebungen vor ihrer eigentlichen Durchführung optimiert werden“ (Weichbold, 2022, S. 443). Daher wurde vor der eigentlichen Hauptuntersuchung ein Pretest-Verfahren integriert, welches in Bezugnahme der Überprüfung und Anpassung des Interviewleitfadens für die geplanten Einzelinterviews und Gruppendiskussionen eingesetzt wurde (vgl. ebd., S. 448). Der Interviewleitfaden wurde im Sinne des „SPSS-Prinzips“ erstellt und durch ein Pretest-Verfahren kontrolliert. Im Mittelpunkt der Kontrolle stand die Evaluation des Leitfadens, jedoch auch die Durchführung von Probeinterviews mit Auszubildenden der KPH (vgl. ebd., S. 448f.).

Für die kritische Reflexion des Einzelinterview-Leitfadens nahmen sechs Auszubildende teil. Alle Schüler durchliefen die Ausbildung zum Pflegefachhelfer, befanden sich in der Mitte ihrer Ausbildungszeit und nahmen freiwillig teil. Die Berufsfachschule, an der diese sechs Schüler zur Schule gingen, gehörte jedoch nicht zu einer der Schulen, die an der Hauptuntersuchung teilnahmen. Für die Durchführung des Pretest-Verfahrens wurde die Genehmigung der Schulleitung und die informierte Zusage der Schüler eingeholt.

Für den Pretest der geplanten Gruppendiskussionen wurden die konstruierten Fallbeispiele mit zwei Klassen der Krankenpflegehilfe im Plenum besprochen und einzelne Fragestellungen diskutiert, das heißt keine ganzen Gruppendiskussionen durchgeführt, sondern einzelne Themenbereiche im Klassenverbund besprochen.

Beide Pretest-Verfahren ermöglichten die Einsichtnahme von Wahrnehmungs- und Denkstrukturen der befragten Auszubildenden, sodass einzelne Themenbereiche und Forschungsfragen inhaltlich angepasst und bezüglich der Verständlichkeit und der Formulierung verändert wurden. Einzelne Themenbereiche, die vor dem Pretest keinen inhaltlichen Schwerpunkt abbildeten, wurden nach umfassender Reflexion, zusätzlich integriert, um den Wunsch der Auszubildenden zu entsprechen und für sie bedeutende Inhalte zusätzlich zu integrieren.

11.4.2 Zugang zum Feld und Vorgehen Hauptuntersuchung

Für die Hauptuntersuchung wurde, wie in Kapitel 7 bereits kurz erwähnt, ein Querschnittsdesign integriert, sodass Erzählungen, Erfahrungen und Beschreibungen der Auszubildenden als aktueller Zustand, in Form von gegenwärtigen Momentaufnahmen, ermittelt und verarbeitet wurden (vgl. Akremi, 2022, S. 410). Die Erhebung zu einem Messzeitpunkt ermöglicht ein offenes Vorgehen hinsichtlich der Teilnehmerwahl und möglicher Einschlusskriterien, wobei in diesem Zusammenhang beispielsweise „Alters- und Kohorteneffekte“ (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 211) oder Effekte bezüglich des individuellen Bildungs- und Migrationsstatus in der späteren Analyse zu beachten sind. Durch Primärerhebungen wurden die Daten der Einzelinterviews und Gruppendiskussionen, die auf der Basis von Einzelfall- und Gruppenstudien beruhen, die durch die Forschende selbst erhoben (vgl. ebd., S. 411f.).

Die folgende Abhandlung beschreibt das Vorgehen der Hauptuntersuchung:

Im Jahr 2019 wurde begonnen, Berufsfachschulen zu akquirieren und für die geplante Datenerhebung zu gewinnen. Durch schriftliche Kontaktaufnahmen wurden Schulleitungen diverser Berufsfachschulen für Krankenpflegehilfe in Oberbayern angeschrieben und für das vorliegende Forschungsvorhaben angefragt. Zuerst wurden die Schulleitungen umfassend per Schriftverkehr informiert, anschließend wurden persönliche Gespräche geführt und konkrete Ideen und Vorstellungen zur Datenerhebung erläutert. Insgesamt haben sich drei Berufsfachschulen bereit erklärt an der Studie teilzunehmen, wobei aufgrund der Corona-Lage eine Schule kurzer Hand absagen musste, da die Schule, zum Zeitpunkt der geplanten Datenerhebung, geschlossen werden musste. Die Erhebungen in den anderen zwei Berufsfachschulen konnten noch, vor der notwendigen Schulschließung bzw. nach erneuter Öffnung, durchgeführt werden.

Nach den Genehmigungen der schulinternen Betriebsräte konnte eine erste Erhebungsphase Anfang März 2020 und eine zweite Erhebungsphase, unter strengen Coronaregeln, im Mai 2020 durchlaufen werden, sodass insgesamt 20 Einzelinterviews und vier Gruppendiskussionen geführt werden konnten. Die erste Erhebungsphase (Schule 1) konnte, wie geplant, in insgesamt sechs Tagen erfolgen und ein Datenmaterial im Umfang von insgesamt 725 Minuten (619

Minuten Einzelinterviews und 106 Minuten Gruppendiskussionen) ermitteln, während die zweite Erhebungsphase (Schule 2), aufgrund der Coronalage, gekürzt werden musste. So mussten die Interviews und Gruppendiskussionen in der zweiten Erhebungswelle an nur vier Tagen durchgeführt werden, wodurch Intervieweffekte erklärt werden können (siehe Kapitel 15.2). Dennoch konnte auch an dieser Schule eine beachtliche Datenmenge von insgesamt 685 Minuten (579 Minuten Einzelinterviews und 106 Minuten Gruppendiskussionen) erhoben werden.

11.4.2.1 Vorgehen Einzelinterviews

Grundsätzlich stellen Interviews „hoch komplexe kommunikative Situationen dar“ (Kruse, 2015, S. 259). Dies bedeutet, dass es nicht nur um die Beachtung von Verfahrensregeln, sondern auch in besonderem Maße um die Gestaltung spezifischer Kommunikationsgrundlagen geht, um methodologische Grundüberlegungen⁹⁵ sicherzustellen und zu gewährleisten. Im Rahmen des interpretativen Paradigmas geht es, wie bereits beschrieben, um das Fremdverstehen von biografischen und problemorientierten Kommunikationssituationen, so ist besonders bei der Vorbereitung, aber auch bei der Durchführung der Interviews auf die Grundprinzipien der Offenheit und zielgruppenorientierten Kommunikation zu achten. Ziel ist es, die Interviewteilnehmer „so weitgehend wie möglich, ohne fremdgesteuerte Strukturierungsleistungen und theoretische Vorannahmen (...) ihre subjektiven Relevanzsysteme, Deutungen und Sichtweisen verbalisieren zu können“ (Kruse, 2015, S. 260f.).

Das PZI verläuft in sechs Phasen, die wie folgt eingehalten und umgesetzt worden sind:

1. Bevor die Interviews gestartet wurden, erfolgte eine umfassende Erklärungsphase durch die Forschende, die das Forschungsvorhaben erläuterte und den Ablauf des Interviews darlegte. Des Weiteren wurde auf den Aspekt des Datenschutzes verwiesen und Datenschutzerklärungen⁹⁶ ausgefüllt.

⁹⁵ Methodologische Grundüberlegungen können im Kapitel 10 nachgelesen werden.

⁹⁶ Die Unterlagen zum Datenschutz (Informationen zum Forschungsvorhaben und informierte Einwilligung) können dem Anhang entnommen werden.

2. Zu Beginn des Interviews wurde ein Kurzfragebogen⁹⁷ vorgelegt, der die persönlichen soziodemografischen Merkmale erfasste. Dieser wurde bewusst zu Beginn ausgehändigt, damit auch nach langen und für die Schüler anstrengenden Gesprächen, wichtige Daten nicht vergessen und eine Erhebung soziodemografischer Daten sichergestellt werden konnte.
3. In der Einleitung wurde die erzählgenerierende Gesprächsstruktur und der Problembereich des Interviews festgehalten, sodass eine vorab festgelegte Einstiegsfrage als Anstoß für das Interview diente.
4. Im Anschluss wurden weitere erzählgenerierende und anregende Fragestellungen gestellt. Im Rahmen der allgemeinen Sondierung wurde der Interviewpartner durch erzählgenerierende Reize zum Reden animiert. Hierfür wurden Alltagselemente einbezogen, die durch die Erzählungen weitere Details generierten. Durch die Integration einer allgemeinen und offenen Einstiegsfrage konnte außerdem einem möglichen Vorbehalt des Forschers gegenüber bestimmten Themen vorgebeugt werden. Die spezifische Sondierung strebte eine Verständnisgenerierung seitens der Interviewenden an. Dadurch hatte die Forschende die Möglichkeit das Gesagte zurück zu spiegeln, Verständnisfragen zu stellen oder den Gesprächspartner mit neuen Fragen zu konfrontieren, falls Widersprüche aufgetreten oder Ungeklärtes zurückgeblieben sind.
5. In dieser Phase wurden direkte Fragen gestellt, diese wurden auch als Ad-hoc-Fragen definiert und im Leitfaden verortet. So konnten Fragen zu Themenbereichen gestellt werden, die bisher nicht angesprochen worden sind (vgl. Lamnek, 2010, S. 334f.).
6. Die weitere Datenerfassung erfolgte dann über ein zu Beginn ausgefülltes Präskript, den bereits beschriebenen Kurzfragebogen und integrierten Leitfaden sowie durch eine Tonbandaufnahme und über Mitschriften. Das gesamte Interview wurde aufgezeichnet. Hierfür wurde ein Diktiergerät verwendet, was die Daten aufnehmen konnte und im Anschluss, als MP3-Datei umgewandelt, die Transkriptionsgrundlage der Interviews darstellte. Somit diente das Tonband als Hilfsmittel zur Aufnahme des Gesprächs sowie der späteren Transkription und Auswertung des Gesagten. Nach den Interviews wurde von der Forschenden ein Postskript erstellt. Dieser Bogen enthält wichtige Informationen zum Ablauf des Gesprächs, wie

⁹⁷ Der Kurzfragebogen kann ebenfalls dem Anhang entnommen werden.

beispielsweise Inhalte und Schwerpunkte des Gesprächs, nonverbale Reaktionen des Befragten, Rahmenbedingungen des Gesprächs und Gesprächsunterbrechungen (vgl. ebd., S. 335).

Damit sind „qualitative Interviews keine Abbildung von ‚Wirklichkeit‘. Interviews stellen eine ‚Realität sui generis‘ dar, in der Wirklichkeit überhaupt erst in interaktiver und konstruktiver Weise hergestellt wird“ (Kruse, 2015, S. 281). Der beschriebene Ablauf und die einzelnen Schritte helfen jedoch, diese subjektive Wahrheit der Auszubildenden, durch eine vertraute Kommunikations- und Beziehungsgestaltung, zu ermitteln.

Der Faktor „Vertrauen“ stellt in diesem Prozess die Instanz zur Datengenerierung dar, denn durch Nähe und Vertrauen werden eventuell Erfahrungen geschildert, die einer als fremd wahrgenommenen Person nicht mitgeteilt werden (vgl. ebd., S. 298f.). Um dieses Vertrauen zu generieren, aufrechtzuerhalten und für die Datengewinnung erfolgreich einzusetzen, wurde bei der Interviewführung drauf geachtet, dass die Interviewsituationen in schulischen Räumen durchgeführt werden konnten, in denen keinerlei Störungen auftreten würden, was Ruhe im Gesprächsverlauf sicherstellte (vgl. ebd., S. 299). In allen sechs Schritten des PZI wurde im höchsten Maße auf Vertrauen geachtet, wohlwissend das dieses, der Schlüssel für die Generierung von subjektiven Erfahrungen der Auszubildenden darstellt.

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurden insgesamt 20 PZI mit Auszubildenden der Pflegefachhilfe (Krankenpflege) an zwei Berufsfachschulen der Krankenpflegehilfe durchgeführt. Es wurden Einschlusskriterien bedacht. So wurde darauf geachtet, dass ein relatives Gleichgewicht aus Schülern, bezüglich soziodemografischer Merkmale wie dem Migrations- und Bildungsstatus besteht. Die Interviews wurden den Gruppendiskussionen vorgeschaltet, um zu Beginn des Forschungsvorhabens subjektive Einstellungen zu ermitteln, während die nachfolgend durchgeführten Gruppendiskussionen kollektive Meinungen der Gruppe generieren sollten. Schwerpunkt der PZI war die Ermittlung von individuellen schulischen Überzeugungen, die vor allem durch die Zeitdimensionen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft abgebildet werden sollen.

11.4.2.2 *Vorgehen Gruppendiskussionen*

Bei der Bestimmung von sozialen Gruppen kann zwischen einer subjektiven und objektiven Betrachtungsweise und Eingruppierung unterschieden werden. Für diese Forschungsarbeit wurde die objektive Eingruppierung von Schülern vorgenommen, denn Gruppen können auch als Objekt wahrgenommen werden. Die Forschende hat die Gruppenbildung, anhand des Kriteriums des Migrationsstatus, eigenständig vorgenommen (vgl. Kessler & Fritsche, 2018, S. 114), wodurch die Gruppen damit nicht frei wählbar waren. Es wird davon ausgegangen, dass kollektive (kulturelle) Orientierungsmuster, auf der Basis der ethnischen Zugehörigkeit und nationalen Identität, eine besondere Gruppendynamik erzeugen, was auf der Grundlage der Gruppenzugehörigkeit eine soziale Identität erzeugen lässt.

So können Menschen, in diesem Kontext Auszubildende in der Berufsfachschule, in vielfältiger Weise zusammenkommen und eine Gruppe bilden, weshalb in dieser Forschungsarbeit Gruppen analysiert wurden, die aufgrund gemeinsamer Handlungsergebnisse (und oder Schicksale) zusammengeführt wurden und damit einer ähnlichen sozialen Struktur angehören (vgl. Nijstad & Van Knippenberg, 2014, S. 441). Es wird angenommen, dass sich bestehende Bedürfnisse und angestrebte Ziele gegenseitig beeinflussen (vgl. Aronson et al., 2014, S. 311) und dadurch vergleichbare Ergebnisse ermittelt werden können.

Das Ziel der Mini-Gruppendiskussion war es, dass die Auszubildenden mit dem Moderator interagieren, um gemeinsame Einstellungen und Erfahrungen der Gruppe zu ermitteln. Der Moderator gab Ausgangspunkte, in Form von Reizformulierungen aus Fallbeispielen, für die Diskussionsrunde vor und moderierte bei Bedarf (vgl. Kühn, Koschel, 2011, S. 60). Vor der Umsetzung der Gruppendiskussion wurde ein Präskript geschrieben, um wichtige Informationen seitens der Forschenden festzuhalten.

Bei der praktischen Durchführung wurde darauf geachtet, dass die Diskussion in einem ruhigen Raum mit passender Atmosphäre stattfinden konnte und die Teilnehmer sich wohl fühlten. Auch hier wurde der Aspekt des Vertrauens bedacht und zu jedem Zeitpunkt versucht zu ermöglichen. Zur Orientierung gab es einen zeitlichen Rahmen, dieser wurde den Teilnehmern im Vorfeld mitgeteilt. Ebenso wurde darüber informiert, dass die Diskussion durch ein

Moderatorenprotokoll und Tonbandaufzeichnungen mittels Diktiergeräts dokumentiert werden (vgl. ebd., S. 62).

Für die vorliegende Vergleichsstudie wurden insgesamt vier Schülergruppen gebildet, wobei die Schüler nach ethnischer Herkunft (mit oder ohne Migrationshintergrund) aufgeteilt wurden. Es wurde davon ausgegangen, dass eine gemeinsame soziale Identität besteht und durch die Gruppenzusammensetzung nachgewiesen werden kann. Nachdem viele Kleingruppen aus drei bis sechs Mitgliedern bestehen (vgl. ebd., S.312), wurde für die Gruppendiskussionen eine Gruppenzusammensetzung von fünf Auszubildenden ausgewählt, um eine möglichst angemessene Interaktionssituation und Möglichkeit des Austauschs zu schaffen.

Die kollektiven Äußerungen zu (gemeinsamen und in der Gruppe geteilten) schulischen Überzeugungen wurden aus Erfahrungsberichten generiert, die den Zeitdimensionen der Gegenwart und Zukunft zuzuordnen sind. Spezifische Fragen zur Vergangenheit wurden im Rahmen dieser Methode nicht integriert, da diverse Fragestellungen hierzu bereits im vorgeschalteten PZI erhoben worden sind. Diese Angaben, finden jedoch nur bei Bedarf ihre Anwendung, wenn es um die Analyse von kollektiven Meinungen geht.

12. Auswertungs- und Analyseprozess: Datenaufbereitung- und Analyse

Nachdem es in dieser Forschungsarbeit um den biografischen Kontext jugendlicher Auszubildender im Berufsschulkontext geht, versucht die vorliegende qualitative Studie bedeutende Wissens- und Relevanzsysteme zu ermitteln und diese im Sinne von „Erfahrungsaufschichtungen“ biografisch zu analysieren. Aufschichten bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Schüler diverse schulische Erfahrungen berichten, die sich in der schulischen Laufbahn aufschichten, somit „integrieren sich in und transformieren unser biografisches Wissen, unsere Selbstdarstellung und unser Selbstverständnis“ (Kruse, 2015, S. 318f.).

Die Aufbereitung und Analyse versucht in diesem Sinne die Ergebnisse aus PZI und Gruppendiskussionen als subjektiv oder kollektiv konstruierte Sinnzusammenhänge zu verstehen und als solche aufzubereiten (vgl. ebd., S. 319). Neben eigens gemachten Erfahrungen spielt bei der Analyse auch die soziale Gruppe eine Rolle, durch die Erlebnisse noch einmal anders wahrgenommen und für den eigenen Bildungsverlauf Bedeutung erhalten.

12.1 Die Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung qualitativer Daten umfasst die Transkription, also die Verschriftlichung des Datenmaterials, welches durch die Tonbandaufnahmen erhoben wurde. Das Ziel der Transkription ist damit die „Konservierung der gesprochenen Sprache“ (Kruse, 2015, S. 342), sodass eine exakte Wiedergabe des Gesagten festgehalten und nachgelesen werden kann.

Um die Subjektivität des gesprochenen Wortes durch eine exakte Wiedergabe des Gesagten abbilden zu können, wurde entschieden, die Transkription anhand wortsemantischer, also lexikalischer Merkmale der Sprache (was wurde gesagt?), aber auch performative Merkmale (wie wurde etwas gesagt?) vorzunehmen.

Um also allumfassende Niederschriften der gesagten Worte zu ermöglichen, wurde für die Transkription das erweiterte Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl (2011, 2018) bedacht und in jedem Transkript befolgt.

Das System schreibt vor, dass

- *„wortwörtlich transkribiert wird,*
- *Wort- und Satzabbrüche markiert und Wortdopplungen festgehalten werden,*
- *Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schrift-Deutsch angenähert,*
- *Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet,*
- *Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert,*
- *alle Äußerungen des Befragten werden notiert, auch Fülllaute,*
- *besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch Großschreibung gekennzeichnet und*
- *jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze,*
- *emotionale Äußerungen werden in Klammern gesetzt,*
- *unverständliche Wörter, Sprecherüberlappungen und parallel verlaufende Handlungen werden gekennzeichnet,*
- *die interviewende Person wird mit „I“, die befragte Person durch „B“ gekennzeichnet und*
- *eine Anonymisierung gewährleistet wird“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 23f.).*

Auf dieser Grundlage zeigt die folgende Tabelle die (erweiterte) inhaltlich-semantische Transkription nach Dresing & Pehl (2011, 2018) durch alle Transkriptionsregeln im Überblick:

I	Wort- und Satzabbruch
(.)	Pause einer Länge von einer Sekunde
(..)	Pause einer Länge von zwei Sekunden
(...)	Pause einer Länge von drei Sekunden
(Zahl)	Pause, Länge als Zahl in Sekunden
SICHER	Besondere Betonung
I: ... // ...// B: //....// ...	Sprecherüberlappung, der gleichzeitig gesprochene Text liegt innerhalb der //.
(lachen), (seufzen)	Charakterisierung von nonverbalen Äußerungen, die die Aussagen unterstützen. Steht vor der entsprechenden Stelle.
(tippen), (geht raus), (drucken), (Video)	Charakterisierung von ablaufenden Handlungen und nichtsprachlichen Vorgängen. Steht vor der entsprechenden Stelle.
(unv.) #Zeitmarke# (unv., Handystörgeräusch) #Zeitmarke#	Unverständliche Äußerung, Bei längeren Passagen möglichst mit Ursache
(Marburg?)	Vermuteter Wortlaut

Tabelle 15: Zeicheninventar Transkription (entnommen aus Dresing & Pehl, 2011, S. 3).

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde davon Abstand genommen, einzelne Sätze und Wörter als Textäußerungen wegzulassen, zu verdichten oder selbst vor zu formulieren, um eine Reduktion des Datensatzes zu erreichen (vgl. Kruse, 2015, S. 346). Des Weiteren distanzierte sich die Forschende von der Auslagerung und Übernahme der Transkription durch externe Personen, um den Auswertungsprozess zu beschleunigen. Es wurde davon ausgegangen, dass der folgende Analyseprozess positiver durchlaufen werden kann, wenn eigene Daten selbständig transkribiert worden sind. Eine Erinnerung erhobener Textpassagen und ein Verständnis für eigene Daten wird somit gewährleistet (vgl. ebd., S. 359).

Durch beide Vorgänge kann das Prinzip der internen Validierung erreicht werden, wobei immer bedacht werden muss, dass „ein Transkript keine objektive Abbildung verbaler Primärdaten“ darstellt (Kruse, 2015, S. 346).

Für die Umsetzung der Transkription wurde das Datenaufbereitungsprogramm „f4-transkript“, entwickelt von Dresing & Pehl verwendet. Diese Transkriptionssoftware ermöglicht eine schnelle Transkription durch ein variables Tempo im Abspulen der MP3-Datei durch Wiedergabe- und Stopptools und integriert Absätze und Zeitmarken (audiotranskription, 2023). Die erstellten Transkripte wurden dann als Word-Datei in das Analyseprogramm MAXQDA (Version 2021/2022) übertragen und hochgeladen.

12.2 Die Datenanalyse

Im Folgenden wird der Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse dargelegt und durch die sieben Phasen beschrieben. In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde jeder Schritt, wie im Ablaufschema von Kuckartz (2022) erwähnt, umgesetzt. Die folgenden Erläuterungen erfassen den Umfang der Umsetzung:

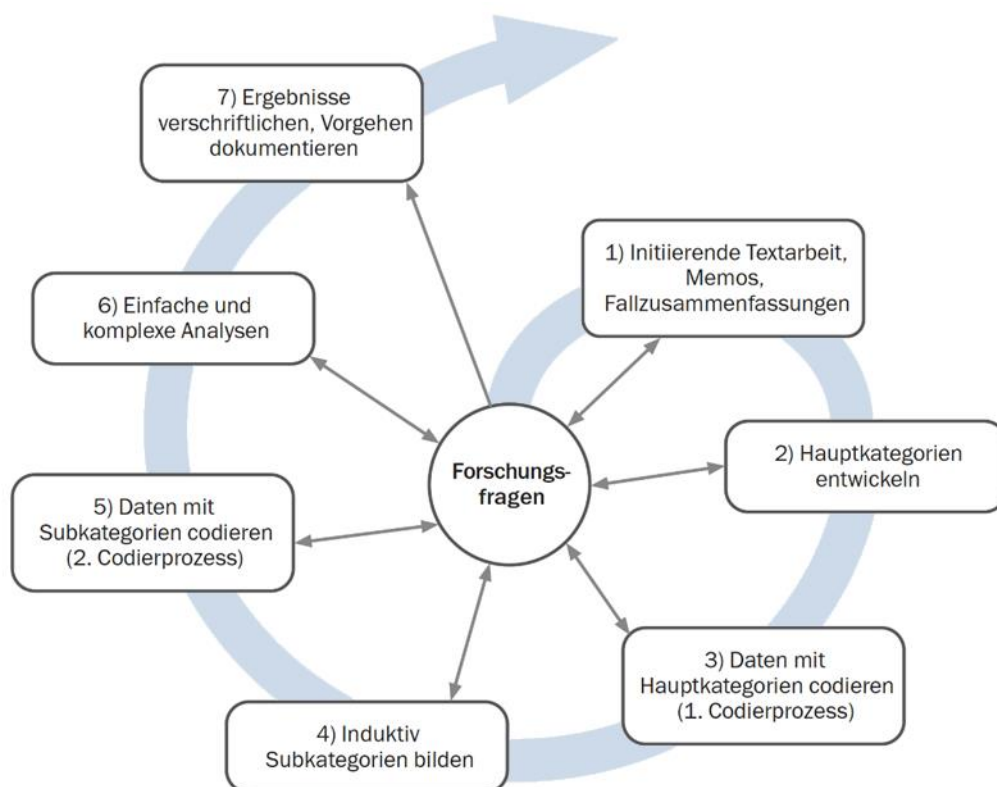


Abbildung 12: Ablauf einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse in sieben Phasen (entnommen aus Kuckartz & Rüdiker, 2022, S. 132).

Phase 1: Initiierende Textarbeit, Memos und Fallzusammenfassungen

Für das Forschungsvorhaben wurde im ersten Schritt eine initiierende Textarbeit durchgeführt. Zu Beginn hat die Forschende Transkripte gesichtet, gelesen und eine erste Codierung vorgenommen. Anschließend wurden erste Auffälligkeiten farblich gekennzeichnet und Memos, zu Besonderheiten und Interpretationsideen, geschrieben.

Die Auffälligkeiten wurden nach (1) theoretische, (2) inhaltliche und (3) begriffliche Besonderheiten unterteilt. In der MAXQDA-Projektdatei kann diese initiiierende Textarbeit sowohl für die Einzelinterviews als auch für die Gruppendiskussionen eingesehen werden.

Im Anschluss daran wurden Fallzusammenfassungen für jeden einzelnen Teilnehmer geschrieben, diese können ebenfalls der Projektdatei entnommen werden (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132f.).

Phase 2: Hauptkategorien entwickeln

Im nächsten Schritt wurde die Erstellung von fünf Hauptkategorien, sowohl für die Einzelinterviews als auch für die Gruppendiskussionen, vorgenommen: (1) Schülerpersönlichkeit/Schülergruppe, (2) Schulisches Erleben, (3) Schulisches Verhalten, (4) Schulische Bewältigung und (5) Schulische Auswirkungen. Diese wurden direkt aus den Forschungsfragen und Hypothesen abgeleitet. Die Hauptkategorien wurden somit, auf der Grundlage der Theorie und Empirie sowie dem Interviewleitfaden, deduktiv erzeugt. In dieser Phase wurden auch schon einige Subkategorien erzeugt, ebenfalls deduktiv, in Anlehnung an den theoretischen Rahmen und Forschungsstand (vgl. ebd., S. 133f.)

Phase 3: Daten mit Hauptkategorien codieren (1. Codierprozess)

Durch den ersten Codierprozess wurde das gesamte Datenmaterial hinsichtlich der Hauptkategorien codiert. Einzelne Textabschnitte wurden gelesen und den entsprechenden Hauptkategorien zugeordnet. Nur wenige Textstellen wurden dabei ausgelassen, nur dann, wenn keine eindeutige Zuordnung zu einer Kategorie möglich war. In einigen Fällen wurden ausgewählte Textpassagen aber auch zweimal vergeben, da die Aussagen für die Zuordnung zu zwei Kategorien passend erschienen. Die Textstellen wurden so umfassend codiert, dass der Sinn des Gesagten verstanden werden konnte, das bedeutet es wurde nicht zu viel und nicht zu wenig codiert, um Sinnzusammenhänge in der späteren Analyse erzeugen zu können. Oftmals, vor allem bei der Codierung der Gruppendiskussion, wurde die Fragestellung des Moderators ebenfalls codiert. Aufgrund des Textumfangs und der zu beachtenden Zeit des Codierens wurde das Datenmaterial ausschließlich von der Forschenden transkribiert und nicht, wie häufig gefordert, in einem Forschungsteam ausgewertet (vgl. ebd., S. 134ff.).

Phase 4: Induktiv Subkategorien bilden

Nachdem in den vorherigen Schritten die Hauptkategorien und Subkategorien deduktiv erhoben und codiert worden sind, wurden in der vierten Phase weitere Sub- oder Sub-Subcodes induktiv am Material erzeugt und im bestehenden Codesystem integriert. So wurden diverse Unterkategorien ermittelt und ausdifferenziert. In diesem Schritt wurden auch, an Memos anheftend, ausführliche Definitionen der einzelnen Haupt- und Unterkategorien entwickelt, die neben der inhaltlichen Beschreibung des Codes, auch Codierregeln und Ankerbeispiele enthalten⁹⁸ (vgl. ebd., S. 138f.).

Phase 5: Daten mit Subkategorien codieren (2. Codierprozess)

Nachdem alle Codes, auch Subcodes deduktiv und induktiv erzeugt worden sind, wurden in dieser Phase alle Subcodes codiert. Die Codierung erfolgte nach den gleichen Prinzipien, wie bereits in der Phase 3 beschrieben.

Im Anschluss an den Codierprozess wurden für alle Interviewteilnehmer individuelle und fallvergleichenden Zusammenfassungen, für jede Haupt- und Unterkategorie, geschrieben. Durch das Analysetool des MAXQDA-Programms „Summary-Grid“ wurden die individuellen und vergleichenden Zusammenfassungen erzeugt. Diese sehr ausführlichen Zusammenfassungen können der MAXDA-Projektdatei entnommen werden.

⁹⁸ Das vollständig entwickelte und umfassend ausgearbeitete Codebuch, mit allen Codes, Definitionen, Erzeugungsmerkmalen, Codierregeln und Ankerbeispielen, kann dem Anhang entnommen werden. Die meisten Codes wurden deduktiv, anhand des theoretischen Rahmens und der empirischen Ausgangslage erzeugt, einige andere induktiv, vom Material ausgehend, ermittelt.

Phase 6: Einfache und komplexe Analysen

Im Schritt sechs, der Analyse von Daten, beschreiben Kuckartz und Rädiker (2022) diverse Möglichkeiten und Analyseformen, wie die folgende Abbildung zeigt:

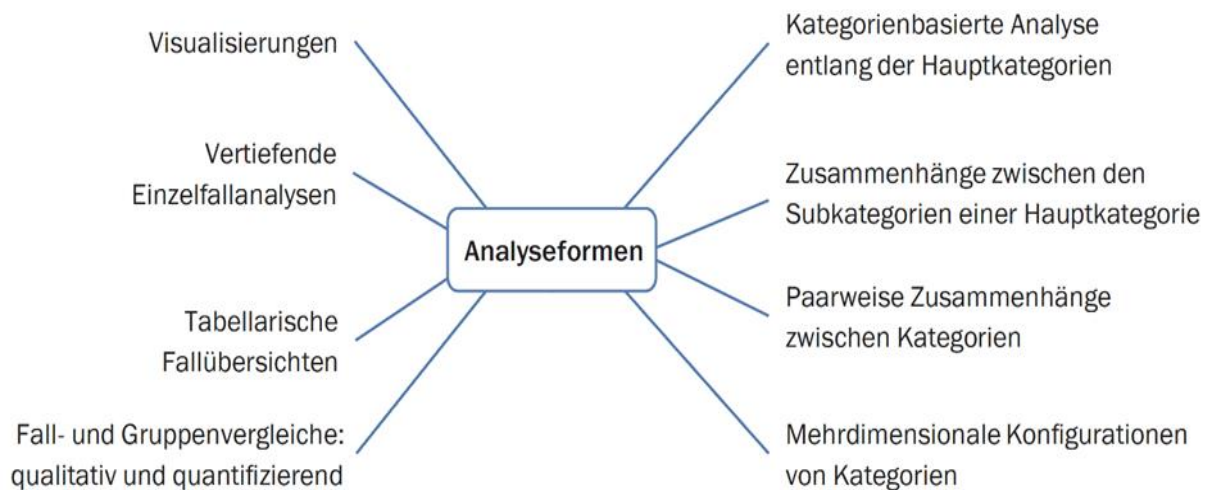


Abbildung 13: Analyseformen (entnommen und bearbeitet aus Kuckartz und Rädiker, 2022, S. 147).

In den folgenden Unterkapiteln werden die verschiedenen Formen der Analyse genauer beschrieben. So wurden, auf der Grundlage der Forschungsfragen und Hypothesen sowie der thematischen Zusammenfassungen, sowohl individuelle Einzelfallanalysen als auch fall- und gruppenvergleichende Analysen durchgeführt. Die qualitativen Fall- und Gruppenvergleiche wurden mit Hilfe der Analysefunktion („Fälle- und Gruppen vergleichen“) des MAXQDA-Programms (Version 2021/2022) durchgeführt. Ziel war es, vor allem eine kategorienbasierte Analyse entlang der Haupt- und Unterkategorien sowie mögliche Zusammenhänge zwischen Haupt- und Unterkategorien bzw. zwischen mehreren Hauptkategorien zu erzeugen (vgl. ebd., S. 147f.).

Phase 7: Ergebnisse verschriftlichen und dokumentieren

Die Verschriftlichungen der Ergebnisse können im Kapitel 14 nachgelesen werden. Dort werden die Daten, gegliedert nach den Ergebnissen der Einzelinterviews und Gruppendiskussionen, zuerst beschrieben und anschließend, anhand der beschriebenen Theorie und Empirie, analysiert (vgl. ebd., S. 154).

12.2.1 Individuelle Fallanalysen

Um eine detaillierte Darstellung der subjektiven Welt und Wahrheit der Schüler abbilden zu können, wurden zu Beginn Einzelfallanalysen der Einzelinterviews durchgeführt. Diese dienten dem Ziel, übergeordnete Fragestellungen (Hauptforschungsfragen)⁹⁹ in der Gesamtheit und Komplexität darzustellen, „denn um den Einzelfall in all seinen Facetten beleuchten zu können, bedarf es einer Vielzahl von (unterschiedlichen) Daten, die in ihrer Gesamtheit den Datenkorpus für die Beschreibung des Einzelfalls bilden“ (Akremi, 2022, S. 410). Die Grundlage für diese Einzelfallanalysen bilden die vorliegenden Transkripte in ihrer Gesamtheit, der Kurzfragebogen mit persönlichen Daten sowie Prä- und Postskripte¹⁰⁰, die vor bzw. nach jedem Interview angefertigt worden sind (vgl. ebd., S. 411) und die thematischen Fallzusammenfassungen.

Diese Einzelfälle „verkörpern (...) besonders interessant erscheinende Personen“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 152), „es handelt sich in der Regel entweder um Fälle, die auf besonders typische Art und Weise ein erkanntes Muster oder Phänomen verkörpern oder die- genau umgekehrt- von diesen Merkmalen abweichen“ (Kuckartz & Radiker, 2022, S. 152).

Diese Einzelfallanalysen verstehen sich als Detailanalysen, wobei für dieses Forschungsvorhaben insgesamt vier besondere Fälle ausgesucht und analysiert worden sind. Die Interpretationstechnik, so schreibt Kuckartz, ist dabei frei zu wählen. Es folgt eine deskriptive Darstellung der Schüleraussagen.

⁹⁹ Die übergeordneten Forschungsfragen können im Kapitel 8.1.1 nachgelesen werden. Diese beziehen sich auf die Gesamtstichprobe, unabhängig einer speziellen Unterteilung.

¹⁰⁰ Die Prä- und Postskripte können dem elektronisch beigefügten, MAXQDA-Programm entnommen werden.

12.2.2 Vergleichsanalysen von gruppierten Einzelfällen nach Migrations- und Bildungsstatus

Damit die untergeordneten Forschungsfragen der Einzelinterviews¹⁰¹ beantwortet werden können, wurden zusätzlich Fallvergleichsstudien durchgeführt, welche den Mittelpunkt dieser Forschungsarbeit kennzeichnen. Es geht in diesen Analysen darum, sinnvolle Vergleiche zwischen Fällen zu kontrastieren und herauszufinden, inwieweit Gemeinsamkeiten, sprich Ähnlichkeiten (Konzentrationsprinzip) und oder Unterschiede, das heißt Unähnlichkeiten (Kontrastprinzip) vorliegen (vgl. ebd., S. 411).

Diese Vergleichsanalysen beziehen sich auf die Untersuchung von Gemeinsamkeiten und/oder Unterschieden hinsichtlich des Migrations- und Bildungsstatus von Auszubildenden in der Berufsfachschule. Das Datenmaterial wird dementsprechend durch „vergleichende Analysen von typischen, ähnlichen oder abweichenden Fällen“ (Akremi, 2022, S. 417) bearbeitet.

12.2.3 Vergleichsanalysen von Gruppen nach Migrationsstatus

Genau wie in 12.2.2 beschrieben, beziehen sich auch die Gruppenvergleichsstudien von Schülergruppen auf erlebte Gemeinsamkeiten und Unterschiede¹⁰². Durch diese Analyseform werden Schülergruppen mit und ohne Migrationsstatus, im Rahmen von durchgeführten Gruppendiskussionen, miteinander verglichen. In diesem Zusammenhang wird die Gruppenzugehörigkeit, sowie die damit verbundene nationale Identität, beleuchtet.

¹⁰¹ Die untergeordneten Forschungsfragen können im Kapitel 8.1.1 nachgelesen werden. Diese beziehen sich auf ausgewählte Fälle, die aufgrund spezieller Kriterien (Migrations- und Bildungsstatus) miteinander verglichen werden.

¹⁰² Die über- und untergeordneten Forschungsfragen können im Kapitel 8.1.2 nachgelesen werden. Diese beziehen sich auf Gruppen, die aufgrund von speziellen Kriterien (Migrationsstatus und Gruppenzugehörigkeit) miteinander verglichen werden.

13. Forschungsethik

Nachdem sich die Forschungsethik auf der einen Seite mit dem Umgang von Interviewteilnehmern hinsichtlich der Datenerhebung- und Analyse beschäftigt, gelten ethischen Prinzipien auf der anderen Seite auch für die sogenannte Wissenschaftsethik, welche sich auf die Interpretation und Publikation von Daten bezieht.

Um die ethische Güte dieses Forschungsvorhabens in seiner Komplexität abzubilden, wurde eine Einteilung hinsichtlich des ethischen Vorgehens vor, während und nach der Erhebung vorgenommen und bezüglich bedeutender ethischer Richtlinien konkretisiert.

13.1 Ethisches Vorgehen vor der Erhebung

Bevor die Erhebung durchgeführt werden konnten, mussten diverse Aspekte bezüglich des Umgangs mit den Interviewteilnehmenden bedacht werden. Die Ethikrichtlinien der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGP) und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) & Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF) geben konkrete ethische Richtlinien vor, die in dieser Forschung beachtet wurden (vgl. DGP, 2016; DGfE, 2020). Dazu zählen:

- (1) Die Freiwilligkeit der Teilnahme und die informierte Einwilligung zum Forschungsvorhaben:

Vor der Erhebung der Daten, hat sich die Forschende an den Schulen und in den Klassen persönlich vorgestellt. Das eigene Vorhaben und die Ziele der Studie wurden skizziert und für die freiwillige Teilnahme geworben (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 121f.).

Um die informierte Einwilligung, die Informationen des eigenen Forschungsvorhabens sowie den integrierten Kurzfragebogen (mit soziodemografischen Daten) nach den aktuellen Vorgaben des Datenschutzgesetzes (vgl. Bundesministerium der Justiz, 2018) zu erstellen, wurden umfassende Recherchen zur Entwicklung passender Formulierungen angestellt und diese, mit dem Datenschutzbeauftragten der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) abgesprochen. Dieser hat die Unterlagen gesichtet und

frei gegeben. Des Weiteren wurden die „Hinweise zu Studieninformationen und informierten Einverständnis“ der LMU beachtet (vgl. von Unger, 2015). Bei der Erstellung aller Unterlagen wurde, im Hinblick auf die beschriebene Stichprobe der Studie, eine Formulierung der Informationen in „leichter Sprache“ eingesetzt (vgl. Forschungsdaten Bildung, 2018).

- (2) Der Schutz der Teilnehmenden vor einer möglichen Schädigung oder Beeinträchtigung durch das Forschungsvorhaben

Die Betriebsräte der Schulen bzw. angegliederten Kliniken haben alle Unterlagen, besonders den Interviewleitfaden gesichtet und bezüglich ethischer Richtlinien, im Sinne des Schutzes der Menschen- und Persönlichkeitsrechte, das heißt der Schülerrechte und der Wahrung gesundheitlicher Unversehrtheit geprüft. Dieser Prozess hat einige Wochen gedauert. Zusätzlich haben die Schulleitungen der Schulen und die Professoren der Forschenden die Interviewleitfäden eingesehen und zur Erhebung frei gegeben (vgl. ebd.). Auch in diesem Zusammenhang kann die Bedeutung der freiwilligen Teilnahme genannt werden (vgl. Strübing, 2018, S. 222).

- (3) Die Anonymität der eigenen Person und der ermittelten Daten im Rahmen des Forschungsvorhabens

Im Rahmen der Vorstellung in den Schulen wurde den Auszubildenden Vertraulichkeit zugesichert. Diese Erklärungen und Zusicherungen bezogen sich auf die Anonymität der persönlichen Daten, die durch den Kurzfragebogen erhoben worden sind, vor allem aber auf alle Daten, die durch die Erhebungsmethoden ermittelt worden sind sowie die weitere Verarbeitung der Daten im Forschungsprozess (vgl. ebd.).

13.2 Ethisches Vorgehen während der Erhebung

Der ethische Umgang mit den Interviewteilnehmern wurde auch in besonderem Maße während der Erhebung bedacht. Die Forschende gewährte dies durch Aufklärung und einen empathischen Umgang mit den Auszubildenden.

- (1) Alle Schüler wurden vor den Befragungen umfassend begrüßt, nochmals individuell aufgeklärt und über alle wichtigen Aspekte des Forschungsvorhabens, anhand der

erstellten Unterlagen, informiert. Es wurde auch nochmals über die Verwendung des Diktiergeräts aufgeklärt und die Anonymität zugesichert. Alle Einwilligungen wurden eingeholt und der Kurzfragebogen ausgefüllt. Die informierte Einwilligung der minderjährigen Teilnehmer, wurde im Vorfeld ausgeteilt und vor der Befragung, von den Schülern abgegeben (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 124f.).

- (2) Während der gesamten Gesprächssituation bzw. Gruppendiskussion wurde auf eine vertrauliche, offene und empathische Kommunikation mit adäquaten Gesprächsreizen und Fragestellungen geachtet. Dies war der Forschenden besonders wichtig, da nur so, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Interviewteilnehmern hergestellt werden kann (vgl. Friedrichs, 2022, S. 354).
- (3) Während der Interviews und Gruppendiskussionen wurde auf eine verständliche und leichte Sprache geachtet, bei Bedarf Fragen wiederholt gestellt oder erklärt, um sicherzustellen, dass die Auszubildenden oder Schülergruppen die Fragestellungen und Fallbeispiele verstehen konnten. Es wurde eine besondere Vorsicht bei der Befragung sensibler Themen geboten und, wenn Schüler darum gebeten haben, die Erhebungen zu einem gewissen Themenbereich abgebrochen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 124).

13.3 Ethisches Vorgehen nach der Erhebung

Die Wissenschaftsethik kann vor allem durch den „verantwortungsvollen Umgang mit wissenschaftlichen Ergebnissen, der Interpretation, Bewertung und Veröffentlichung“ (Döring & Bortz, 2016, S. 132) von empirischen Daten beschrieben werden. Diese ethischen Grundsätze wurden in verschiedenen Prozessen beachtet.

- (1) Die Tonbänder wurden, nach Erstellung der Transkripte, gelöscht.
- (2) Im Rahmen der Erstellung von Transkripten, der Codierung und Interpretation von Daten wurde zu jedem Zeitpunkt Anonymität gewahrt. Dies erfolgte durch eine Pseudonymisierung des Datenmaterials.
- (3) Die Forschungsdaten (MAXQDA-Datei mit Transkripten und Codes) wurden auf dem eigenen Computer, gesichert durch einen Verschlüsselungscode, für die Analyse gespeichert (vgl. ebd., S. 132). Die Sicherung bereinigter und pseudonymisierter Daten

wird nach den Richtlinien der Archivierung von Forschungsdaten vorgenommen (DGfE, 2020, S. 4) und zielt auf eine Dokumentation und Sicherung des Forschungsmaterials sowie auf eine mögliche Nachnutzung der Daten in der Zukunft ab. Alle Daten, die für diese Sicherung nicht notwendig sind, werden nach Publikation gelöscht.

- (4) Auch nach der Erhebung gilt es den Schutz der Teilnehmenden besonders zu wahren. Dennoch ist auch darauf zu achten, dass alle nicht teilnehmenden Personen einer bestimmten Gruppe (in dieser Studie Schüler mit und ohne Migrations- und einem hohen vs. niedrigen Bildungsstatus) ebenfalls geschützt werden. Für diese speziellen Gruppierungen dürfen durch die Forschung keine Nachteile, wie beispielsweise Stigmatisierungen oder Diskriminierungen, entstehen (vgl. Strübing, 2018, S. 223).

Kapitel IV: Ergebnisse

14. Darstellungen, Diskussionen und pädagogische Handlungsempfehlungen

Wie erleben Auszubildende und Schülergruppen der Krankenpflegehilfe die schulische Umwelt und wie verhalten sie sich, wenn sie Bedrohungen und/oder Ungerechtigkeiten in dieser wahrnehmen? Inwieweit spielt der AGWG, SGWG und das schulische Selbstkonzept eine tragende Rolle beim schulischen Erleben, Verhalten und Bewältigen? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich zwischen den Schülern und Schülergruppen feststellen? Welche schulischen Folgen lassen sich aus diesem Erleben ableiten?

Das folgende Kapitel, welches die zentralen Ergebnisse der qualitativen Vergleichsstudie präsentiert, beinhaltet grundlegende deskriptive Darstellungen der problemorientierten Einzelinterviews und Gruppendiskussionen.

Durch die Darstellungen werden die im Kapitel 8 vorgestellten Fragestellungen und Hypothesen beantwortet. Für die Strukturierung und Präzisierung der Ergebnisse wurde das erstellte und im Anhang nachzulesende Codesystem (Codehandbuch) verwendet¹⁰³.

Die Darstellung der Ergebnisse wird in zwei Unterkapitel gegliedert:

- 1) Um die Bedeutung von Individualität und individuellen Aussagen zu verdeutlichen, werden die Ergebnisse der Einzelinterviews zuerst durch vier Fallbeispiele als individuelle Bildungsverläufe abgebildet und die Ergebnisse diskutiert.
- 2) Der Schwerpunkt der Ausarbeitung liegt nachfolgend in den Vergleichen individueller Aussagen, besonders hinsichtlich möglicher Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die Gegenüberstellung der Erfahrungen erfolgt durch den Vergleich des Migrations- und Bildungsstatus der Schüler. Neben den individuellen, werden auch kollektive Aussagen der

¹⁰³ Um die Sichtweise der befragten Auszubildenden umfassend abbilden zu können, werden je nach Kategorie mehr oder weniger direkte Zitate integriert. Den Interviews und Gruppendiskussionen entnommene Zitate werden in kursiver Schrift angeführt, bei Bedarf die Namen der Über- und Unterkategorien „fett“ hervorgehoben. Bei der Darstellung des Gesagten wird auf eine wortwörtliche Zitation Wert gelegt, daher werden nur vereinzelt, gekennzeichnete Veränderungen, vorgenommen.

Gruppe betrachtet. Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen werden durch Gruppenvergleiche sichtbar, die durch den Vergleich des Migrationsstatus erfolgen.

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse erst beschrieben, dann diskutiert und abschließend pädagogische Handlungsempfehlungen abgeleitet. Für die Beschreibung der erhobenen Daten wird die Zeitform integriert, auf die sich das Erzählte und die Aussagen der Schüler beziehen. Der situative Erzählkontext gibt demnach die Zeitform vor.

14.1 Darstellung individueller Bildungsverläufe

Im Folgenden werden vier Fallbeispiele vorgestellt durch die, die Komplexität und Diversität der Interviewergebnisse sichtbar wird. Sie wurden ausgewählt, um den maximalen Kontrast der Aussagen hinsichtlich der eigenen Forschungsschwerpunkte und Kategorien abzubilden. Die Auswahl der vier Fallbeispiele ergibt sich aus der im Kapitel 12.2.2 beschriebenen Eingruppierung der Interviewteilnehmer. So wurde für jede Eingruppierung ein problemorientiertes Einzelinterview ausgewählt. Im Zentrum der Erfassung steht ein Phänomen, eine individuelle Schulbiografie, die auf der Grundlage des AGWG und SGWG beleuchtet wird. Zur Gewährleistung der notwendigen Anonymität, werden im Folgenden nur wenige personenbezogene Daten (pbD) verwendet. Der individuelle Bildungsverlauf wird als bibliografischer Steckbrief deskriptiv zusammengefasst¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Aus didaktischen Gründen werden bei den Zusammenfassungen keinerlei direkte Zitate eingebaut. Im Kapitel 14.3.1 werden Vergleiche zwischen gruppierten Einzelfällen beschrieben, in denen direkte Zitate integriert werden, zu denen zählen auch die vier Schüler, die durch die vier Einzelfälle abgebildet werden. Die folgenden Kurzzusammenfassungen sind inhaltlich und in der Wortwahl den Aussagen der Schüler angepasst.

14.1.1 Fallbeispiel 1

Interviewpartner 5
Eingruppierung: Schüler mit Migrationsstatus mit einem hohen Bildungsstatus
Kulturelle und soziale Umweltfaktoren
Schwerpunkt: Ausprägung des AGWG, SGWG und schulisches Selbstkonzept
Vergangenheit
<p>AGWG: Kultur: Für das Leben von B5 spielt die Religion und der Glaube keine Rolle, insgesamt erlebt sie ihr Heimatland aber als offen, z.B. für unterschiedliche Religionen und Einstellungen. Sie beschreibt jedoch einen stärkeren Zusammenhalt und eine stärkere Verbindung in den Familien des Heimatlandes als in Deutschland. Die Schule, Leistungen und Noten waren und sind im Heimatland wichtig, v.a. für Mädchen, damit diese etwas erreichen können, denn Jungen können eher verschiedene Berufe ausüben als Mädchen. Deswegen hat Bildung einen hohen Stellenwert, besonders für ihre Eltern. Insgesamt gibt es in ihrer Heimat wenig Möglichkeiten, eine professionelle Ausbildung zu durchlaufen.</p> <p>SGWG: Erziehung/Klima: Für ihre Eltern ist die Schule und der Abschluss wichtig, besonders für den Vater. Denn die Eltern hatten wenig schulische Chancen und Möglichkeiten, deswegen wollten sie dies dann für ihre Kinder. Ihr Vater wollte, dass sie den höheren Schulabschluss absolviert, weil er selbst, trotz sehr guter Abiturnoten, keine Universität besuchen konnte (Diktatur im Land, musste arbeiten). Den Eltern war die Schule auch wichtig, um vermehrt Chancen und Möglichkeiten im Leben zu erhalten. Regeln und Vorgaben, v.a. durch die Mutter waren stets präsent. B5 erzählt, dass das Denken und Handeln der Eltern zu schulischen und beruflichen Vorgaben nicht mehr so streng ist, wie es einmal war. Denn in ihrer Schulzeit gab es keinen Argumentationsspielraum und Freiheiten. Die Stimmung war gut, wenn sie lernte und fleißig war. Unterstützung: So hatte sie, laut ihren Eltern, alles was sie braucht, um einen guten Schulabschluss zu erreichen und musste deswegen viel und oft lernen. Gute Noten hatten für ihre Eltern eine höhere Priorität als ihre eigenen Gedanken und Empfindungen. So hat sie von ihren Eltern, insbesondere der Mutter, umfassende Unterstützung und Motivation erhalten, um den Schulabschluss zu bestehen. Doch auch wenn die Eltern streng waren, so waren sie immer wohlwollend und gerecht, erzählte B5. Unterstützung durch Andere: Die Unterstützung durch die Lehrer war</p>

gegeben, sie hätte sich aber mehr Hilfe und Motivation gewünscht. Auch ein Kontakt zu Mitschülern war ersichtlich, am Ende der Schulzeit hat aber jeder nur noch auf sich und die eigenen Leistungen geachtet. **Schulischer Lebenslauf:** B5 hat mehrere schulische Stationen durchlaufen und hohe Schul- und Studienabschlüsse erreicht. Danach hat sie ohne ihre Familie gelebt, einen Nebenjob ausgeführt und bereits vor der dem Ausbildungsstart in Deutschland gearbeitet.

Gegenwart

AGWG: Kultur: Im Heimatland gibt es eine andere Struktur und einen anderen Tagesablauf als in Deutschland. Der Umgang in der Familie und mit Kindern ist ein anderer: es wird mehr gespielt, zusammen geredet und Zeit gemeinsam verbracht.

SGWG: Unterstützung: Die Familie und Freunde des Heimatlandes haben einen großen Einfluss auf B5. Nachdem sie diese nicht mehr so häufig sieht, verschlechtert sich ihre Konzentration und Stimmung.

Schülerpersönlichkeit (Vertrauen)

Schwerpunkt: AGWG, SGWG und schulisches Selbstkonzept

Vergangenheit

AGWG: Vertrauen in gerechte Welt im Allgemeinen: B5 ist mit einer ambivalenten Einstellung nach Deutschland eingereist. Sie hat, bevor sie nach Deutschland gekommen ist, häufig von Vorurteilen gegenüber Ausländern in Deutschland gehört, diese aber nicht zugelassen. Zu Beginn ist sie davon ausgegangen, dass Deutsche sie nicht in ihrem Wert annehmen und sie negativ beurteilen, dies hat sich aber nicht bestätigt. Sie wusste, nachdem sie Deutsch bereits im Heimatland gelernt hat, dass sie nach Deutschland gehen will. Auch ihre Eltern wollten, dass B5 es im Ausland versucht, da dort bessere Möglichkeiten und Chancen warten. Falls es nicht klappen würde, könnte sie zurückkommen und das wusste B5. Im Zeitverlauf hat sich sogar gezeigt, dass sie bessere Leistungen und Ergebnisse erzielen kann als die Deutschen.

SGWG: Vertrauen in gerechte Schulwelt/Lehrergerechtigkeit: B5 beschreibt Korruption und erlebte Ungerechtigkeiten seitens des Systems und der Lehrkräfte im Heimatland. Sie hat aber versucht diese Ungerechtigkeiten aufzulösen, jedoch erfolglos. Deswegen wollte sie

dann nicht mehr im Heimatland bleiben, sondern sich um neue Möglichkeiten und Chancen im Ausland bemühen.

Schulisches Selbstkonzept: Schwierigkeitsgrad/schulische (Sprach-)Kompetenzen: B5 spricht über einen guten Abschluss, dieser war im Heimatland, aufgrund der Muttersprache, gut zu erreichen. Sie empfand den dortigen Abschluss schwerer als die jetzige Ausbildung. **Schulische Chancen:** B5 hat bereits im Heimatland angefangen, Deutsch zu lernen. Sie hat aufgrund von Korruption und geringer Berufschancen im Heimatland dann versucht nach Deutschland zu kommen. Nachdem sie Deutsch bereits konnte, hat sie sich für Deutschland entschieden. **Bedeutung Abschluss:** Für B5 hatte der Schulabschluss immer eine große Bedeutung und wurde besonders durch das elterliche Schulverständnis geprägt.

Gegenwart

AGWG: Gerechtigkeitserleben: B5 hatte zu Beginn der Ausbildung den Eindruck, dass deutsche Mitschüler schlecht über ausländische Schüler denken. Dieses Gefühl hat sich im Laufe der Ausbildungszeit verbessert, da deutsche Schüler jetzt vielleicht auch anders über sie denken. B5 hat sich am Anfang in der Klasse nicht wohlfühlt. Sie hatte die Befürchtung, dass deutsche Mitschüler Ausländer nicht tolerieren. Es war am Anfang schwierig, jetzt ist es viel besser geworden.

SGWG: Vertrauen in gerechte Schulwelt/Lehrergerechtigkeit: B5 empfindet den Lernstoff als zu wenig, glaubt, dass Lehrer manchmal meinen, dass ausländische Schüler nicht mehr (verstehen) können. Sie glaubt durch mehr Unterrichtsstoff und Hausaufgaben wären die Schüler konzentrierter und wüssten, wie viel gelernt werden muss. Sie hat das Gefühl, dass für sie selbst der Lernstoff zu wenig, für andere Schüler zu viel ist. **Lehrer-/Notengerechtigkeit:** B5 vertraut ihren Lehrern. Wenn sie schlechte Noten bekommt, oder dem Unterricht nicht folgen kann, ist nur sie selbst schuld und nicht die Lehrer. Sie ist der Meinung, dass alle Schüler alt genug sind, um für sich selbst zu sorgen und zu lernen. Die Noten werden, so wie der Lehrer sie vergibt, akzeptiert. Am Ende bekommt jeder Schüler das, was er verdient. Sie akzeptiert ihre Noten und versteht die Argumentation dieser, wenn Lehrkräfte Feedback geben. B5 möchte Lehrinhalte verstehen und nur die Noten bekommen, die der Leistung auch entsprechend sind. In diesem Zusammenhang kann sie diese Noten dann auch gut annehmen. Das Abschreiben in Prüfungen findet sie nicht gut, denn sie ist der

Meinung, dass sie die Lerninhalte besser versteht und sich merken kann, wenn sie gelernt hat und nicht abschreiben muss.

Schulisches Selbstkonzept: Schwierigkeitsgrad: Als besonders schwer werden medizinische Fachbegriffe empfunden. B5 weiß, dass sie mehr für die eigene Zielerreichung arbeiten muss als andere, nimmt dies aber in Kauf. Insgesamt empfindet sie die Ausbildung als nicht so schwer, nur die Sprache. Deswegen muss sie viel und oft lernen, benötigt dafür Kraft und Konzentration. Inzwischen weiß sie aber, auch wenn sie einmal schlechte Noten schreibt, dass sie trotzdem für die Ausbildung geeignet ist. **Sprachkompetenzen:** Sie dachte am Anfang, dass sie aufgrund der eigenen Vorstellungen und Sprachdefizite nicht in die Klasse passt, hat dann aber gesehen, dass es Schüler gibt, die noch schlechter deutsch sprechen und beinahe kein Wort verstehen. B5 hat aber großen Ehrgeiz die Sprachkompetenzen zu verbessern und auszubauen. So gibt sie ihre Sprachdefizite zwar immer wieder als Ursache für schulische Herausforderungen an, versteht aber warum das Beherrschen der Sprache so wichtig ist. B5 fühlt sich inzwischen wohler in Deutschland. Sie versucht ihre Deutschkenntnisse weiter zu verbessern, obwohl es ihr schwerfällt und viel übersetzt muss. B5 weiß, dass sie es als Ausländerin schwerer hat als deutsche Schüler. Sie schildert aber, bereits viele Ziele erreicht zu haben und sich aktuell gut zurecht zu finden. B5 hat ihren Weg gefunden. B5 hat ihr Ziel immer vor Augen: mit guten Noten die Ausbildung bestehen, um die berufliche Karriere weiter voranzutreiben.

Zukunft

SGWG: Vertrauen berufliche Pläne: B5 möchte im Anschluss die dreijährige Ausbildung absolvieren, die Chancen stehen sehr gut. Sie hat berufliche Ziele im Kopf, strebt danach, diese zu erreichen. Nach der Ausbildung möchte sie zunächst arbeiten und dann anschließend vielleicht selbst Pflegepädagogin werden.

Schulisches Umwelterleben

Schwerpunkt: Gerechtigkeits- und Klimaerleben

Vergangenheit

AGWG: Gerechtigkeitserleben: B5 beschreibt Korruption im Schulsystem und deren Folgen für Schüler und Prüfungsleistungen. Nach erlebten Ungerechtigkeiten in der Schule und Universität, hat sie beschlossen, kein weiteres Studium im Heimatland zu absolvieren.

Dadurch ist die Idee entstanden, etwas anderes zu machen und nach Deutschland zu kommen. Diese korrupten Vorgehensweisen akzeptieren vielleicht andere Schüler, nicht aber sie selbst. Denn sie hat alle Möglichkeiten, um einen anderen Weg gehen zu können, im Vergleich zu anderen Mitbürgern im Heimatland.

SGWG: Lehrererechtigkeit als persönliches Erleben: B5 berichtet von einer Situation, in der ihr eine Lehrkraft eingeredet hat, eine Prüfung nicht schaffen zu können.

Lehrererechtigkeit als Klimaerleben: Diese Lehrkraft hat alle Schüler in ihren Leistungen demotiviert und wenig unterstützt. Die Schüler hatten wenig Kontakt zu Lehrkräften, konnte diese bei Fragen nicht kontaktieren.

Gegenwart

AGWG: Erleben Eigen- und Fremdgruppe: B5 hatte zu Beginn der Ausbildung das Gefühl, dass deutsche Schüler schlecht über ausländische Schüler denken. Ist mit diesen Gedanken auch in die Ausbildung gestartet. Der Kontakt und die Beziehung zu den Klassenkameraden hat sich im Ausbildungsverlauf verbessert. Deutsche Mitschüler empfinden den Unterrichtsstoff als zu viel. B5 kann deutsches Schulsystem nur schwer einschätzen, denkt, dass deutsche Schüler vielleicht nicht so schnell und viel lernen können, da sonst Inhalte vergessen werden.

SGWG: Lehrererechtigkeit als persönliches Erleben: Empfindet die Lehrkräfte, besonders im Vergleich zum Heimatland, nicht als streng. Nicht Lehrer sind für Punkteverlust in Prüfungen verantwortlich, sondern die Schüler selber. Sie hat Entscheidung selber getroffen, in Deutschland eine Ausbildung zu machen. Deswegen müssen Schüler lernen und verstehen, dass es wichtig ist, Deutsch verstehen, schreiben und sprechen zu können. Wenn es nicht gut läuft, ist keiner außer man selbst schuld daran. Die Lehrkräfte sind jedoch optimistisch, motivieren und unterstützen B5, wissen um die Sprachdefizite, aber auch um ihr Können. **Lehrererechtigkeit als Klimaerleben:** B5 ist der Meinung, dass einige Lehrkräfte eine einfachere Sprache und weniger häufig Fachsprache verwenden sollten. Schüler, die sich mehr melden, bekommen mehr Aufmerksamkeit von der Lehrkraft als die Schüler, die sich weniger häufig melden. Jedoch sollten alle Schüler gefragt und im Unterricht aktiviert werden. **Schulklima:** B5 berichtet jeder Zeit zu den Lehrkräften gehen zu können, offene Tür für die Schüler. Wenig Kontakt und Beziehung zu Schülern der

dreijährigen Ausbildung, empfindet die Schüler als hochnäsiger. **Unterrichtsklima:** B5 empfindet den Unterrichtsstoff als zu wenig, die meisten Mitschüler empfinden es aber als zu viel. Jedoch könnten einige Fächer klarer strukturiert und aufgebaut werden. Die Methodenvielfalt sollte ausgebaut werden, denn es gibt zu viele Unterrichtsskripte und zu wenig (kreative) Erklärungen und Übungen. Viele Mitschüler schlafen im Unterricht und einige Schüler kommen des Öfteren zu spät und stören den Unterricht.

Zukunft

Fall 1: B5 empfindet es ungerecht, wenn der Schüler A eine bessere Note hat als Schüler B, denn beide Schüler haben abgeschrieben. Sie würde es ungerecht finden, wenn der eine Schüler beim Abschreiben eine gute Note bekommt und sie eine Schlechte. **Fall 3:** Würde sie der Lehrer, trotz Aufforderung nicht aufrufen, ist dies unfair.

Schulisches Umweltverhalten

Schwerpunkt: Umgang mit bedrohlichen und/oder ungerechten schulischen Situationen

Gegenwart

SGWG: Motivfunktion: B5 redet mit allen Lehrern und Schülern, ist höflich und hilfsbereit. Sie ist der Meinung, jeder ist selber für das verantwortlich, was passiert. Sollte eine Handlung den Lehrer verärgern, sollte dies bemerkt und das Verhalten verändert werden. B5 erklärt, es gibt klare Regeln und Vorgaben, an die sich Schüler halten sollten. Denn das Zuspätkommen zum Unterricht verursacht z.B. einen Abbruch der Konzentration und zudem Stress. **Assimilationsfunktion:** Probleme und Diskussionen innerhalb der Klasse werden nicht aufgenommen. Ob das gut ist, kann B5 nicht einschätzen. Sie gibt an, dass die Aussagen von Mitschülern nicht gehört und mit nach Hause genommen werden. Der Fokus liegt auf der Schule und schulischen Aufgaben. Sie lässt sich von Mitschülern und Themen in der Klasse nicht ablenken, versucht neutral zu sein.

Bewältigung von schulischen Stresssituationen

Bewältigung von schulischen Stresssituationen Schwerpunkt: Copingstrategien
Vergangenheit
<p>Aktives Coping: B5 hat immer an sich selbst und ihre Kompetenzen geglaubt, wollte es den Lehrkräften schon immer beweisen, dass sie es schaffen kann. Beschreibt sich selbst als ein Typ, der nicht aufgibt. Auch wenn Situationen schwer waren, war es keine Option aufzuhören, sondern immer weiter zu machen. Sie sucht bei Schwierigkeiten nach Lösungen. Wenn eine Person sagt, sie schafft etwas nicht oder soll etwas nicht machen, dann wird B5 es erst recht versuchen und umsetzen. Bei Auffälligkeiten in der Notenvergabe hat B5 Lehrkräfte angesprochen und nachgefragt. Passives Coping: Sie hat bei schulischen Problemen auch mit ihren Eltern gesprochen und sich Hilfe geholt.</p>
Gegenwart
<p>Aktives Coping: B5 konzentriert sich auf die eigene Person und das eigene Können, wenig Interesse an Äußerungen der Mitschüler. Hört ausschließlich auf Meinung der Lehrkraft, nicht auf Schüler, die ein gleiches Niveau aufweisen. Erzählt, sich oftmals Feedback von Lehrern zum eigenen Können und Kompetenzen einzuholen, denn sie möchte wissen, ob sie ausreichend Wissen hat, um die Ausbildung zu absolvieren.</p>
Zukunft
<p>Fall 1: Hat ein Abschreiben bereits in der Klasse bemerkt, sagt jedoch der Lehrkraft nicht Bescheid, wenn diese das nicht selbst wahrnimmt. B5 würde in jedem Fall ihre Noten akzeptieren, auch wenn es schlechte Noten sind.</p>
Schulische Auswirkungen Schwerpunkt: Bildungserfolg
Vergangenheit
<p>Positive Auswirkungen: B5 hat immer viel gelernt und wusste, wie sie ihre Ziele erreichen kann. B5 hat einen Abschluss mit guten Noten erzielt. Negative Auswirkungen: Sie hat neben schulischen Abschlüssen immer auch nebenbei gearbeitet. Dies erlebte sie als Stress und Druck. Hat Migräne entwickelt.</p>

Gegenwart

Positive Auswirkungen: B5 lernt gerne und viel. Sie benötigt umfassenden Unterrichtsstoff, um positiven Lerndruck zu erfahren. Sie ist dadurch konzentrierter und engagierter, sowohl im Unterricht als auch zu Hause beim Lernen. Viel Stoff bedeutet hinsetzen und lernen, wenig Stoff Freiheit und weniger Lerneifer. B5 gibt gute Noten an. **Negative Auswirkungen:** Sie hat sich bei wenigen schlechten Noten viele Gedanken gemacht und war frustriert. Nach zu langem Input durch Lehrer verliert B5 die Konzentration im Unterricht. Wenn Schüler im Unterricht zu spät kommen, stresst sie das.

Zukunft

Fall 2: Würde sich bei häufigen Verspätungen einzelner Schüler gestört fühlen und Unterrichtslust verlieren. **Gedankenexperiment:** Eine stets gerechte Schulwelt würde bei den Schülern nichts bewirken, denn es muss immer etwas Dynamisches geben, damit daraus etwas entstehen kann. Wenn nichts Dynamisches passiert, so beschreibt B5, ist es nicht gut für sie und die persönliche Entwicklung stagniert.

14.1.2 Fallbeispiel 2

Interviewpartner 2
Eingruppierung: Schüler mit Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus
Kulturelle und soziale Umweltfaktoren
Schwerpunkt: Ausprägung des AGWG, SGWG und schulisches Selbstkonzept
Vergangenheit
<p>AGWG: Kultur: Gerechtigkeit ist laut B2 in der eigenen Kultur wichtig, denn Heimatland und Einwohner haben viel Negatives erlebt. Einwohner haben viel für Gerechtigkeit gekämpft. B2 ist stolz auf ihre Kultur, steht dahinter und kämpft auch dafür.</p> <p>SGWG: Erziehung/Klima: B2 ist ohne ihre Mutter aufgewachsen, sondern bei der Tante und dem Onkel. Hat eigene Mutter erst spät kennengelernt, da ihre Mutter erst nach vielen Jahren nach Deutschland nachgezogen ist. Die Stimmung zu Hause war oftmals angespannt, da die Mutter wenig Zeit für sie hatte. Unterstützung: Sie hat wenig Unterstützung von ihrer Mutter erfahren, denn sie war alleinerziehend mit drei Kindern. Hat mehr Unterstützung von ihrer Tante erfahren. Unterstützung durch Andere: Freunde aus der Heimat sind ihr wichtig, sie telefoniert und schreibt viel mit ihnen. Kontaktaufnahme zu Beginn erschwert, durch Ausbau des Internets dann besser. Freunde haben ihr bei Ankunft in Deutschland geholfen. B2 hat Mobbing durch Mitschüler erfahren. Hat in dieser Zeit keine Unterstützung durch Lehrer erhalten. Hätte sich mehr Konsequenzen und Bestrafungen für andere Mitschüler von Lehrern gewünscht.</p>
Gegenwart
<p>AGWG: Kultur: B2 ist es wichtig die eigene Kultur zu leben, zu behalten und ihr beizustehen, da ihre Vorfahren viel erlebt und gekämpft haben. Sie ist stolz auf ihre Herkunft und die damit verbundenen salienten Kennzeichen. Die Mutter hat ihr beigebracht, für das eigene Leben zu kämpfen, da sie nicht reich sind und wenig Möglichkeiten besitzen.</p> <p>SGWG: Unterstützung: Derzeit erhält sie Unterstützung von ihrer Mutter und Freunden, diese sind ihr sehr wichtig. In der Schule würde sie sich mehr Unterstützung von den Lehrern wünschen, z.B. mehr Geduld, Ehrlichkeit und Offenheit im Schülerumgang.</p>

Schülerpersönlichkeit (Vertrauen) Schwerpunkt: AGWG, SGWG und schulisches Selbstkonzept
Vergangenheit
<p>AGWG: Vertrauen in gerechte Welt im Allgemeinen: B2 hat Mobbing und Rassismuserfahrungen bereits erahnt. Sie hat diese Reaktion schon erwartet, bevor sie nach Deutschland gekommen ist und hat Meldungen am TV verfolgt. Ihre Mutter hat ebenfalls schlechte Erfahrungen im Alltag erfahren, doch nichts dagegen unternommen. B2 sagt, dass hätte nichts gebracht. Diese Einstellung hat sie von der Mutter übernommen, denn sie denkt dies ebenfalls. B2 sagt, dass sie bereits viel in ihrem Leben erlebt hat, möchte aber nicht darüber reden, was genau dies war. Sie gibt nur an, sehr stolz auf ihre Herkunft zu sein und sich für niemanden zu verändern.</p> <p>SGWG: Vertrauen in gerechte Schulwelt/ Lehrer- und Mitschülergerechtigkeit: B2 berichtet von langanhaltenden Mobbing- und Rassismuserfahrungen durch Mitschüler. Lehrer haben dagegen zu wenig bis nichts unternommen.</p> <p>Schulisches Selbstkonzept: Sprachkompetenzen: B2 konnte kein Deutsch als sie nach Deutschland kam. Hätte gerne den qualifizierenden Hauptschulabschluss geschafft, konnte diesen aufgrund schulischer Leistungen aber nicht erreichen.</p>
Gegenwart
<p>SGWG: Vertrauen in gerechte Schulwelt/Lehrergerechtigkeit: B2 denkt, dass Lehrer sie falsch sehen, einschätzen und beurteilen. Sie geht davon aus, dass die Lehrerin denkt, sie sei dumm. Insgesamt würde sie sich mehr Verständnis für ihre Situation, insbesondere ihre Sprachdefizite wünschen.</p> <p>Schulisches Selbstkonzept: Schwierigkeitsgrad: B2 empfindet die Prüfungssituationen als stressig. Der Lernumfang ist zu viel und es ist zu wenig Zeit für die Vorbereitung auf Prüfungen. Erschwerend hinzukommen ihre Sprachdefizite. (Sprach-)Kompetenzen: Sie erwähnt oftmals ihr Bestes zu geben und nichts dafür zu können, wenn es nicht ausreicht oder sie schlechte Leistungen hervorbringt. Erwähnt mehrfach zu denken, dass die Lehrer sie hinsichtlich der eigenen Kompetenz und Motivation falsch einschätzen und beurteilen. Meint es liegt an den eingeschränkten Sprachkenntnissen. B2 würde sich mehr Verständnis und</p>

Empathie diesbezüglich wünschen. **Schulische Chancen:** Sie erlebt die Ausbildung als Vorbereitung für die dreijährige Ausbildung. Der Notendurchschnitt ist passend, dennoch hofft sie auf einen Abschluss. B2 hat sich aufgrund der bestehenden Voraussetzungen für die dreijährige Ausbildung an einer anderen Schule beworben. Sie hatte das Gefühl keinen Platz an der jetzigen Schule in der dreijährigen Ausbildung zu bekommen. **Bedeutung Abschluss:** Sie gibt jedoch an, dass wenn sie etwas wirklich erreichen will, es auch zu schaffen. Für B2 ist der Abschluss wichtig.

Zukunft

SGWG: Vertrauen berufliche Pläne: B2 möchte nach dem Abschluss die dreijährige Ausbildung absolvieren. Möchte dies unbedingt, um eigentlichen Traumjob (Hebamme) ausführen zu können.

Schulisches Umwelterleben

Schwerpunkt: Gerechtigkeits- und Klimaerleben

Vergangenheit

AGWG/SGWG: Lehrer- und Mitschülergerechtigkeit als persönliches Erleben: In der vorherigen Schule viele Ungerechtigkeiten und Rassismus erlebt. B2 wurde von Mitschülern beleidigt und empfand eine Lehrerin ebenfalls als rassistisch, da die Mitschüler keine Konsequenzen erlebten und Lehrkraft auf ihre Angaben nicht reagiert hat. Sie hat wenig Unterstützung durch Lehrkräfte und wenig Unterstützung durch Mutter erfahren. Sie hätte sich mehr Unterstützung und Konsequenzen von Lehrern gewünscht.

Gegenwart

AGWG: Die meisten deutschen Mitschüler haben Geduld, wenn ausländische Schüler für Lernaufgaben, aufgrund der Sprachdefizite, mehr Zeit benötigen, z.B. beim Lesen. Es kommt aber auch immer wieder zu Bloßstellungen und einem Auslachen der Schüler mit Migrationsstatus.

SGWG: Lehrergerechtigkeit als persönliches Erleben: B2 äußert Schwierigkeiten mit einer Lehrkraft. Kann dies nicht genauer erläutern, denkt, dass Lehrerin sie nicht mag. Bemerkte Blicke, die sie nicht deuten kann. Sie wird im Unterricht nicht aufgerufen. B2 beschreibt keinen Kontakt und keine Beziehung zu Lehrkraft zu haben. Meint, dass Lehrerin

denkt, sie sei dumm. Berichtet von vielen Gedanken diesbezüglich. **Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben:** B2 schildert eine Situation, in der Lehrkraft gesagt haben soll, wer die Note Zwei oder Drei hat, wird es nicht in die dreijährige Ausbildung schaffen. Diese Aussage war der Grund dafür, sich woanders zu bewerben. Hat diese Aussagen gegenüber der ganzen Klasse verlauten lassen. **Unterrichts- und Klassenklima:** Mitschüler verstehen sich meist gut und arbeiten zusammen. Es gibt aber auch Gruppen in der Klasse, teilweise wird übereinander geredet. Manche Mitschüler haben auch Angst vor der Reaktion der Anderen, da Schüler ausgelacht werden, v.a. ausländische Schüler.

Schulisches Umweltverhalten

Schwerpunkt: Umgang mit bedrohlichen und/oder ungerechten schulischen Situationen

Gegenwart

SGWG: Motivfunktion: B2 hilft anderen bei Bedarf, erwartet dann aber auch, Hilfe bei Problemen zu erfahren. **Assimilationsfunktion:** B2 ist in der Schule, um zu lernen und mitzuarbeiten. Wenn die Lehrkraft sie nicht aufruft, schenkt sie dem Lehrerverhalten keine Bedeutung.

Bewältigung von schulischen Stresssituationen

Schwerpunkt: Copingstrategien

Vergangenheit

Passives Coping: Sie beschreibt Lehrkraft als versteckte Rassistin. In Situationen, in denen B2 beleidigt wurde, hat sie nicht reagiert. Wenn B2 aber darauf reagiert hat, wurde ihre Mutter informiert. Sie hat des Öfteren versucht mit ihrer Lehrerin darüber zu sprechen, aber es folgte keine Konsequenz. B2 hat viel darüber nachgedacht und mit ihrer Mutter gesprochen. Diese war jedoch der Meinung, nichts weiter zu tun, weil es nichts bringt. Bei Streitigkeiten und Beleidigungen hat die Mutter ihr geraten, nichts zu unternehmen. Sie hat dann auf die Mutter gehört und nicht weiter gehandelt, sondern es ertragen. Sie hat auch mit der Sozialpädagogin geredet, diese teilte jedoch die Meinung der Mutter. B2 ist aber eigentlich der Typ, der etwas dagegen sagen und machen würde. Hat viel probiert, geredet und gestritten. Nimmt letztlich aber auch die Meinung an, dass es nichts gebracht hat bzw. bringt. B2 berichtet, dass es nicht unbedingt funktioniert hat, es aber keine andere Lösung

gab. Hat sich nach mehreren Gesprächen mit der Mutter an ihren Rat gehalten: sie hat sich nicht gewehrt und nichts mehr gesagt.

Gegenwart

Aktives Coping: B2 versucht bei Schulstress und Druck trotzdem zu lernen. Ist dann der Meinung, auch wenn es nicht klappt, dann hat sie es versucht. Definiert sich selbst als Kämpferin. Egal wie schwer eine Situation ist, sie kämpft immer. Geht davon aus etwas zu bekommen, wenn sie es möchte. **Passives Coping:** B2 denkt, dass die Lehrerin sie nicht mag, aber sie kann nicht darüber sprechen, vor allem aus Angst vor negativen Reaktionen und möglichem Konflikt. Im Unterricht meldet sie sich zwar noch, aber ansonsten geht sie der Lehrkraft aus dem Weg. B2 offenbart, ihre Gedanken und Gefühle für sich zu behalten. Für Prüfungen gibt sie sich zwar Mühe, aber wenn ihr keine Antworten einfallen, dann ist dies so. Hat B2 Streitigkeiten und Auseinandersetzungen mit anderen Schülern, berichtet sie von dem Gefühl der Provokation und des aggressiven Vorgehens. B2 kann, nachdem was sie in der vorherigen Schule erlebt hat, nicht mehr mit den anderen über ihre Gefühle reden. Agiert inzwischen zurückhaltend und verschlossen.

Zukunft

Fall 1: Hätte dem Lehrer Bescheid gegeben, dass nicht nur sie, sondern auch anderer Schüler abgeschrieben hat. Damit sie beide in der gleichen Situation wären.

Schulische Auswirkungen

Schwerpunkt: Bildungserfolg

Vergangenheit

Positive Auswirkungen: B2 erzählt, dass die Noten für jemanden, der kein Deutsch gesprochen hat, gut waren. Sie hat immer versucht ihr Bestes zu geben. Wenn B2 dafür genügend Zeit hat, kann sie die Leistungsnachweise gut bewältigen. **Negative Auswirkungen:** Hatte zu Beginn, als sie nach Deutschland kam, Nachhilfe. Hat nur bedingt geholfen. Sie hat seitdem keinen Deutschkurs wieder gemacht. B2 gibt an, auf Grund der gemachten schulischen Erfahrungen, weniger gelernt zu haben. Sie war bemüht etwas zu erreichen, die Beleidigungen haben sie jedoch stark beeinflusst. B2 hatte deswegen wenig Lust und Motivation, in die Schule zu gehen und zu lernen.

Gegenwart

Positive Auswirkungen: Wenn sie im Unterricht die Antwort weiß, dann meldet sie sich. Auch, wenn die Lehrkraft sie vorher nicht drangenommen hat. B2 berichtet in der Schule zu sein, um zu lernen. Noten sind, laut Schülerangaben, gut. **Negative Auswirkungen:** Das Stressempfinden in der Schule blockiert ihre Gedanken, sie vergisst viele Sachen. Der Stoff, die Prüfungsanforderungen und Leistungsnachweise sind zu viel. B2 berichtet von Konzentrationsstörungen, Aufmerksamkeitsstörungen und einem Druckgefühl. Das Leben in einem anderen Land bedeutet Stress, sie muss Deutsch lernen und alles im Unterricht wiederholen. B2 berichtet von zu wenig Zeit, um sich auf Prüfungen und Leistungsnachweise vorzubereiten. B2 empfindet die eigenen Noten als passend, erwähnt aber nochmals, wie viel Zeit sie für das Lernen benötigt.

Zukunft

Fall 3: Würde sich nie wieder melden, wenn Lehrer sie auffordern würde sich zu melden und dann nicht drannimmt. **Gedankenexperiment:** Denkt, die Schüler würden machen, was sie wollen, wenn es ausschließlich Gerechtigkeit in der Schule geben würde. Denn wenn jemand was Schlimmes macht und nicht bestraft wird, wird er es wieder machen. Wenn die Lehrer dann nicht intervenieren (würden), dann hätten die Schüler keinen Spaß mehr in der Schule, weil jeder machen würde, was er will.

14.1.3 Fallbeispiel 3

Interviewpartner 13
Eingruppierung: Schüler ohne Migrationsstatus mit einem hohen Bildungsstatus
Kulturelle und soziale Umweltfaktoren
Schwerpunkt: Ausprägung des AGWG, SGWG und schulisches Selbstkonzept
Vergangenheit
<p>AGWG: Kultur: B13 ist mit der Religion und dem Glauben aufgewachsen. Religiöse Werte waren und sind ihm wichtig. Er war auf einer kirchlichen Schule, an dieser Schule waren fast nur deutschsprachige Schüler und Schüler deutscher Staatsangehörigkeit.</p> <p>SGWG: Erziehung/Klima: B13 berichtet von einer guten Kindheit und Erziehung. Er ist streng erzogen worden, besonders von seiner Mutter. Es gab viele Regeln und zu beachtende Werte. Außerdem gibt er einen bedeutenden Kontakt zu seinen Großeltern an. Er beschreibt, sehr von seinen Eltern geprägt worden zu sein und gibt Dankbarkeit für seine Erziehung an. Besonders von seinem Vater hat er viel gelernt, so kann sehr gut mit ihm reden und über Themen philosophieren. Meint, die Allgemeinbildung und das Erforschen neuer Dinge von seinem Vater zu haben. Von seiner Mutter hat er das Menschliche gelernt und erfahren. Seine Persönlichkeitsentwicklung, so B13, hat sich durch seine Erziehung und die eigene Wissbegierde vollzogen. Er hat durch die elterliche Erziehung erfahren, wie wichtig die Schule, Noten und Abschlüsse für das weitere Leben sind. Das Klima zu Hause beschreibt er als gut, vor allem wenn die schulischen Herausforderungen und Aufgaben gemeistert worden sind. Auseinandersetzungen gab es nur selten und wenn dann nur mit der Mutter. Diese Diskussionen eröffneten ihm aber, über das Leben nachzudenken und eigene Werte zu reflektieren. Unterstützung: B13 hat stets Hilfestellungen durch seine Eltern erfahren. Freunde haben einen großen Stellenwert, vor allem für die Ablenkung, Problembehandlung und der Suche nach Lösungen.</p>
Gegenwart
<p>AGWG: Kultur: Mit Religion und Glauben aufgewachsen, lebt diesen aber nur eingeschränkt aus. B13 gibt aber an, gläubig zu sein. Skizziert Unterschiede zur vorherigen Schule. An dieser Schule waren nur deutsche Schüler, in der jetzigen Berufsfachschule sind</p>

viele ausländische Schüler. Hatte vorher wenig Kontakt zu Anderssprachigen und anderen Kulturen. Für B5 ist ein Beruf in Verbindung mit dem Glauben und Werten bedeutend. Professionelle, sinnstiftende Arbeit durch religiöse Ausübung gegeben.

SGWG: Unterstützung: Auch während der jetzigen Ausbildung erfährt B13 viel Unterstützung durch die Eltern und die Freunde.

Schulisches Selbstkonzept: B5 äußert sich zu Stärken und Schwächen und reflektiert das Lerngeschehen. Er berichtet oftmals wenig zu lernen bzw. ein starker „Motivationslerner“ zu sein. Das Interesse und die Motivation schwanken je nach Fach und Themenbereich. Dennoch schafft er es, gute Leistungen zu erzielen.

Schülerpersönlichkeit (Vertrauen)

Schwerpunkt: AGWG; SGWG und schulisches Selbstkonzept

Vergangenheit

AGWG: Vertrauen in gerechte Welt im Allgemeinen: B13 hat durch seine Eltern gelernt, dass nie eine Gruppe von Menschen für Handlungen verantwortlich ist, sondern Einzelpersonen. Die Großeltern hatten diesbezüglich Vorurteile, die er miterlebt hat. Er berichtet, seinen eigenen Standpunkt im Zeitverlauf weiterentwickelt zu haben.

SGWG: Vertrauen in gerechte Schulwelt/Lehrergerechtigkeit: Er berichtet von positiven schulischen Erfahrungen mit Lehrern. Eine offene Kommunikation, Motivation und Individualität standen im Mittelpunkt.

Schulisches Selbstkonzept: Schwierigkeitsgrad: B13 empfand den Schulabschluss und die Prüfungen nicht schwer, die Lehrer haben es schwerer dargestellt als es war. **Schulische Kompetenzen:** B13 äußert schulische Stärken und Schwächen. Gibt an, zu wenig gelernt zu haben, um Schwächen auszugleichen. So zeigte sich eine höhere Lernmotivation, wenn die Fächer und Themen ihn interessierten. **Bedeutung Abschluss:** Er hat immer daran geglaubt, einen guten Abschluss zu schaffen. Dieser war und ist für ihn und seinen weiteren Weg sehr wichtig.

Gegenwart

AGWG: Vertrauen in gerechte Welt im Allgemeinen: B13 berichtet von Unterschieden zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Er erlebt eine Andersartigkeit von Schülern aus anderen Kulturen und deren Schicksale. Für ihn füllt die bloße Theorie sich mit Leben und Erlebnissen der Schüler, dies macht B13 betroffen. Daher entwickeln sich Mitgefühl, Empathie und Respekt für ausländische Schüler, die nach Deutschland kommen und sich ein neues Leben aufbauen wollen. Die Religion, Glaube und Nächstenliebe sind für ihn und die eigene Arbeit mit Menschen wichtig. Schätzt das deutsche Schulsystem hingegen als wenig individuell und stark gelenkt ein. Denkt, dass die Schulsysteme in anderen Ländern anders aufgebaut sind und Schüler mit Migrationshintergrund deswegen vermehrt Schwierigkeiten haben sich darauf einzustellen. Prüfungssituationen sind neu und für deutsche Schüler einfacher zu bewältigen. Versucht im Unterricht Haltung zu bewahren und Schülern mit Migrationshintergrund die Chance zu geben, die Sprache zu lernen. Integration gelingt aber nur teilweise, da ausländische Menschen vermehrt Menschen vertrauen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Insgesamt sollte mehr Hilfe und Unterstützung von den deutschen Einwohnern kommen. B13 achtet z.B. darauf sich mit Bedacht zu äußern, um z.B. ausländische Schüler nicht zu verärgern.

SGWG: Vertrauen in gerechte Schulwelt/Lehrergerechtigkeit: In der Ausbildung sind die Vorgaben anders als an der Regelschule. Im Angestelltenverhältnis ergeben sich z.B. bei Regelverletzungen Konsequenzen, u.a. auch die Kündigung. Empfindet Leistungsdruck in der Ausbildung als zu hoch, vor allem gegenüber leistungsschwächeren Schülern. B13 berichtet von anderen Themenschwerpunkten und Gesprächsthemen zwischen den Mitschülern als an vorheriger Schule. Andere Kulturen und Denkweisen vorrangig, kann hierzu wenig sagen und hält sich zurück. Schulische Gerechtigkeit ist für B13 wichtig, denn oftmals besteht das Gefühl, einen Nachteil als deutscher Schüler zu haben. In dieser Ausbildung wird der Fokus mehr auf die Schüler gelegt, die Sprachdefizite haben. Empfindet deswegen eine Benachteiligung seitens der Lehrer. Das Niveau des Unterrichts und die Begleitung der Lehrer wird primär auf Schüler mit Migrationshintergrund ausgelegt, erlebt als Schüler ohne Migrationshintergrund diesbezüglich mehr Nachteile.

Schulisches Selbstkonzept: Schwierigkeitsgrad: Medizinische Fächer mit vielen Fremdwörtern liegen B13 nicht. Dennoch schätzt er das anstehende Examen als nicht so

schwer ein, wie Lehrkräfte es beschreiben. **Schulische Kompetenzen:** B13 empfindet seinen eigenen Abschluss als nicht hoch, hat aber dennoch damit gerechnet, dass sich das klasseninterne Schülerklientel anders zusammensetzt. Einige Unterrichtsinhalte sind für ihn unnötig, jedoch für andere Schüler notwendig, z.B. der Deutschunterricht. Grundsätzlich kann er filtern, welche Themen wichtig sind zu lernen und welche weniger. Es gibt Inhalte für die sich B13 sehr interessiert, dafür lernt er viel und ist motiviert, für andere Themen weniger. Einjährige Ausbildung als Chance und Zugang für weiteren beruflichen Weg. Erlebt die Ausbildung und den Beruf als bewusste Entscheidung. **Bedeutung Abschluss:** Der berufliche Abschluss und das Examen sind für B13 wichtig.

Zukunft

SGWG: Vertrauen berufliche Chancen: B13 erlebt gute Chancen den Abschluss zu schaffen. Er möchte weiter auf diese Schule gehen und die dreijährige Ausbildung absolvieren. Überlegung, eventuell anschließend den nächst höheren Schulabschluss nachzuholen und zu studieren. Zuerst möchte er aber erstmal einen Job und eine Absicherung haben. **Gedankenexperiment:** Probleme und Konfliktsituationen gehören zum Berufsalltag. Sollten die Schüler dies in der Schule nicht erleben, kann die Ausübung des Berufes erschwert sein. Denn in der Schule und in der Praxis werden (Konflikt-)Situationen kommen, die schwierig sind. Dann müssen die Schüler wissen, wie weiter vorzugehen ist. In der Schule lernen sie professionell Konflikte zu lösen. Grundsätzlich ist er der Meinung, nur konfliktfähig zu werden, wenn Konflikte ausgelebt werden und der Schüler weiß, wie es sich anfühlt. Das Ziel ist es dann, die eigene Werte zu reflektieren.

Schulisches Umwelterleben

Schwerpunkt: Gerechtigkeits- und Klimaerleben

Vergangenheit

SGWG: Lehrergerichtigkeit als persönliches Erleben: B13 berichtet von einer schwierigen privaten Phase, durch die sich das eigene Verhalten negativ verändert hat. Lehrkräfte haben dies jedoch toleriert und der Abschluss konnte absolviert werden. Er hat sowohl positive als auch negative Erfahrungen mit Lehrkräften gesammelt. Eine Lehrkraft hat B13 besonders unterstützt, zugehört und Lösungen für Probleme gesucht. Die Klassenleitung hatte hierfür meist keine Zeit. **Schulklima:** Gutes Klima, weniger

Leistungsdruck als an anderen Schulen. Im Mittelpunkt stand der Schüler als Mensch und das Absolvieren des Abschlusses. Unterrichtsklima: Die Unterrichte wurden spannend aufbereitet und erklärt, er hatte Spaß am Lernen. **Klassenklima:** B13 schildert, sich mit fast allen Schülern verstanden zu haben, manchmal passte es jedoch aufgrund des Charakters nicht zusammen. Die Klassengemeinschaft und der Austausch waren ein anderer als an der jetzigen Schule, denn es gab Möglichkeiten sich auszutauschen und über gemeinsame Themen zu reden, da die Schüler den gleichen Hintergrund aufwiesen. Dennoch gab es vermehrt Gruppen und erwünschte Verhaltensweisen.

Gegenwart

AGWG: Erleben Eigen- und Fremdgruppe: B13 hat sehr großen Respekt vor den Schülern mit Migrationshintergrund, weil sie aus einem anderen Land kommen, eine andere Sprache und dann auch noch viel neuen Unterrichtsstoff lernen müssen. Denkt, dass deutsche Schüler anders erzogen und sozialisiert sind, andere Werte und Normen werden vertreten. So erlebt er bei ausländischen Schülern straken Heimatstolz und Gruppierungen untereinander und teilweise auch negative Äußerungen über Deutschland. B13 schätzt Schüler mit Migrationshintergrund als offen und kommunikativ ein, sie erzählen ihre Lebensgeschichten. Ausländische Schüler mit Sprachdefiziten haben laut B13 einen größeren Lerneifer und passen im Unterricht besser auf als deutsche Schüler. Sie sind insgesamt motivierter. Viele Prüfungssituationen verwirren aber vor allem ausländische Schüler mit Sprachdefiziten. Dennoch hat er das Gefühl, dass der Aufbau und die Struktur der Schule sowie die Leistungsnachweise für diese Schüler unbekannt sind. Die Ausbildung wird von vielen ausländischen Schülern absolviert, der Unterricht und die Schwerpunktsetzung sind vor allem auf diese Schülergruppe ausgelegt. B13 empfindet die Inhalte für deutsche Schüler als unpassend. Zusätzlich schildert er Situationen, in denen Schüler mit Migrationshintergrund mehr Rechte haben und weniger Konsequenzen fürchten müssen als deutsche Schüler. Er empfindet eine Bevorzugung von Schülern mit einem Migrationsstatus. Sie erhalten mehr Unterstützung von den Lehrern, es werden vermehrt Sachen toleriert und hingenommen. B13 ist sich ziemlich sicher, dass das bei deutschen Schülern anders und strenger gehandelt werden würde. B13 grenzt sich von rassistischen Positionen ab, gibt aber an, sich gewundert zu haben, wie viele Migranten in der Klasse sind und wie viele mit niedrigen

Bildungsabschlüssen. Im Deutschunterricht fühlt er sich als Deutscher unwohl und in seinen eigenen Leistungen und Kompetenzen degradiert.

SGWG: Lehrererechtigkeit als persönliches Erleben: Er berichtet von Situationen, in denen eine Lehrkraft unpassende Äußerungen getroffen hat. Sowohl über ihn und sein Verhalten, als auch gegenüber anderen Schülern. Vorrangig ging es dabei um Fehltage und das Krankmelden. Es wurden diesbezüglich Äußerungen vor der Klasse getroffen, hat dies als Bloßstellung erlebt. Zu Beginn der Ausbildung und im Vorstellungsgespräch hat B13 ungute Kommentare erlebt, ist mit negativen Gefühlen an die Schule gekommen. Hat dadurch an seinen Kompetenzen gezweifelt, diese sind im Zeitverlauf jedoch verflogen. Während der Ausbildung hat er Ungerechtigkeiten in der Notenvergabe erlebt, es gab unterschiedliche Benotungen zwischen Schülern, vor allem zwischen deutschen und ausländischen Schülern. Dennoch werden Fehler z.B. in Prüfungssituationen offen kommuniziert und rückgemeldet.

Lehrererechtigkeit als Klimaerleben: B13 erlebt eine Bevorzugung von Schülern mit Migrationshintergrund seitens der Lehrer. Diese Schüler erhalten mehr Spielraum, z.B. im Unterricht für Äußerungen, eigene Werte und Normen. Es gibt Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, ausländische Schüler erhalten im Vergleich bessere Noten. Im Unterricht gibt es außerdem Unterschiede hinsichtlich des Aufrufens und der Kommunikation mit Schülern, die einen Migrationshintergrund aufweisen. So folgen vermehrte Erklärungen für ausländische Schüler.

Schulklima: Die Schüler stehen als Menschen aber im Mittelpunkt, es besteht ein gutes Miteinander zwischen Lehrern und Schülern. Eine offene Kommunikation ist möglich.

Unterrichtsklima: Von Seiten der Lehrer wird Druck ausgeübt, vor allem zum Examen hin. Einige Unterrichte sind interessant und lehrreich, andere weniger. Teilweise sind diese zu wenig anschaulich und praktisch umgesetzt, die Methodenvielfalt ist begrenzt.

Klassenklima: Im Vergleich zur Regelschule weniger Konflikte und Streitigkeiten zwischen den Schülern, denn die Mitschüler sind älter und erwachsener. Problematisch ist aber, dass er mit einigen Schülern nicht reden bzw. bei Themen nicht mitreden kann. Er hat oftmals Angst, im Beisein von ausländischen Schülern, etwas Falsches zu sagen und verhält sich deswegen zurückhaltend.

Zukunft

Fall 1: B13 geht davon aus, dass Lehrer kein Abschreiben beobachtet hat. Empfindet die Situation als gerecht, da der Lehrer die Situation ebenso wahrgenommen und daraufhin die

Benotung getroffen hat. Würde sich von der Lehrkraft eine offene Kommunikation und Gesprächsführung zur Aufklärung der Situation wünschen. **Fall 2:** Würde bei Verspätungen persönliche Gespräche, initiiert durch den Lehrer, bevorzugen. Gespräche vor der Klasse empfindet B13 als Bloßstellung. **Fall 3:** Er denkt, dass der Lehrer die Schüler auch nach Aufforderung nicht drannimmt, da Meldeverhalten nur durch Lehrer verändert wurde, nicht aus eigenem Antrieb des Schülers heraus. Dennoch sollte dem Schüler die Möglichkeit der Verbesserung eingeräumt werden, um Chancengerechtigkeit zu erreichen. B13 denkt, dass Lehrer korrekt handelt. Versteht, warum Lehrer Schüler nicht aufruft.

Schulisches Umweltverhalten

Schwerpunkt: Umgang mit bedrohlichen und/oder ungerechten schulischen Situationen

Vergangenheit

SGWG: Motivfunktion: B13 skizziert einen Unterschied zwischen der Regel- und Berufsschule. Dort konnte man sich anders verhalten, z.B. dem Lehrer Rückmeldungen zum Unterricht geben. In der Berufsfachschule geht das nicht, denn da bekommt der Schüler Geld. **Assimilationsfunktion:** Probleme sind vergänglich und wandelbar.

Gegenwart

SGWG: Motivfunktion: Versucht, im Umgang und der Behandlung Anderer keine Unterschiede zu machen. Er vermeidet Kommentare, die für deutsche Schüler lustig wären, für ausländische, aufgrund ihrer Geschichte und Traumata, aber nicht. Auch wenn B13 die Unterrichte versteht, versucht er eine Haltung zu wahren gegenüber denen, die es nicht können. Hilft bei Bedarf. **Assimilationsfunktion:** Aktuelle Probleme sind im Zeitverlauf nicht mehr relevant, Beeinflussung ist gering.

Bewältigung von schulischen Stresssituationen

Schwerpunkt: Copingstrategien

Vergangenheit

Aktives Coping: B13 betont die Bedeutung von Freunden für den Umgang und die Bewältigung von Problemen und die Generierung von Lösungen. **Passives Coping:** B13 betont die Bedeutung von Freunden, auch für die Ablenkung.

Gegenwart

Aktives Coping: B13 schätzt eigenen Verstand als wichtigste Wissensquelle ein. Der Mensch sollte sich nicht zu sehr auf andere Menschen, oder auf die Medien verlassen. Der Glaube an ihn selbst und sein eigenes Wissen steht im Mittelpunkt. B13 ist der Überzeugung, dass sich bei Problemen immer Lösungen finden lassen. B13 versucht in Konfliktsituationen reflektiert vorzugehen und den Grund für das Problem, sowie welchen Beitrag er selbst geleistet hat, zu eruieren. Hat in der Schule gelernt, professionell mit Konflikten umzugehen. Diese sind notwendig, um zu lernen und wiederum weitere Situationen bewältigen zu können. Wenn Probleme auftreten, so meint er, dann sollte der Schüler diese annehmen, verarbeiten, aber sich nicht demotivieren lassen. **Passives Coping:** B13 versucht niemanden zu verärgern, denn wenn man dies macht, können Menschen ebenso verärgert reagieren.

Zukunft

Fall 1: Auch wenn er selbst Probleme und Ärger mit dem Lehrer hat, würde B13 nicht andere Schüler mithineinziehen, z.B. wenn es um das Abschreiben und die Notenvergabe geht. Er würde keinen Schüler verpetzen. **Fall 2:** Bei eigenem Zuspätkommen und Fehlzeiten würde B13 selbst auf die Lehrkraft zugehen und dies erläutern. Auch wenn Zuspätkommen bereits vorgekommen ist, sollten Schüler die Chance bekommen, sich zu erklären. Es sollte keine Nachteile durch bereits vorgekommene Fehlritte geben. Konflikte sind nötig, um mit weiteren Konflikten umgehen zu können und daraus zu lernen.

Schulische Auswirkungen

Schwerpunkt: Bildungserfolg

Vergangenheit

Positive Auswirkungen: B13 konnte mit Hilfe und Unterstützung der Lehrkräfte, trotz privater Schwierigkeiten, den Abschluss absolvieren. Die Noten waren meist gut. **Negative Auswirkungen:** Beschreibt Frustration, da einige Fächer und Themen für B13 nicht relevant und interessant erschienen. Nennt Fächer, die nicht zu seinen Stärken gehörten. Wenn keine Motivation vorliegend war, wurde wenig gelernt und Leistungen waren schlecht. Bereut für einige Fächer wenig gelernt zu haben, die Noten im Abschlusszeugnis müssen nun, z.B. in

Vorstellungsgesprächen, erklärt werden. Aus diesem Grund wurde er nicht für dreijährige Ausbildung angenommen, negative Emotionen folgten.

Gegenwart

Positive Auswirkungen: B13 geht meist gerne in die Schule, dies ist jedoch abhängig vom Stundenplan, den Lehrern und Fächern. Er kann einschätzen, wann und wie viel er lernen muss, Noten sind passend. **Negative Auswirkungen:** Er besitzt keinen großen Lerneifer. B13 erlebt die Ausbildung als sehr anstrengend, es wird viel verlangt und es ist kein Vergleich zur Regelschule. B13 empfindet den Unterricht einiger Lehrkräfte als wenig ansprechend, mit wenigen Übungen und viel frontalem Input. Deswegen kann er dann nicht mehr folgen und zuhören. B13 hinterfragt seine eigene Regelschulzeit, die durchlaufenen Anforderungen und vergleicht das Niveau mit einigen Fächern der Ausbildung. Wenig Verständnis für notwendige Fächer und Themen in der Ausbildung, da dies bereits bekannt ist. B13 ist wegen der anstrengenden Ausbildung häufig müde, bemerkt einen veränderten Schlafrhythmus und kann weniger motiviert nach der Schule lernen. Außerdem bemerkt er ein darunter leidendes Sozialleben, hat weniger Kontakt zu Freunden als in der Regelschule, da Ausbildung viel abverlangt. Noten variieren je nach Fach, Thema und Motivation.

Zukunft

Gedankenexperiment: Konflikte und Probleme sind wichtig und notwendig, um daraus zu lernen und sich auf weitere Situationen einstellen zu können. Wenn es in der Schule keine Probleme geben würde, dann könnte es in anderen Bereichen schwierig sein mit Konflikten umzugehen.

14.1.4 Fallbeispiel 4

Interviewpartner 9
Eingruppierung: Schüler ohne Migrationsstatus mit einem niedrigen Bildungsstatus
Kulturelle und soziale Umweltfaktoren
Schwerpunkt: Ausprägung des AGWG, SGWG und schulisches Selbstkonzept
<p style="text-align: center;">Vergangenheit</p> <p>AGWG: Kultur: Kultur spielt eine Rolle, auch wenn B9 nicht genau sagen kann, warum.</p> <p>SGWG: Erziehung/Klima: B9 berichtet davon streng erzogen worden zu sein, zumindest vom Vater. Die Eltern waren getrennt. Sie lebte alleine mit ihrer Mutter, von ihr wurde sie nicht streng erzogen. Ihre Mutter hat ihr primär beigebracht, selbständig zu leben und nicht alles abzubereiten, wenn es einmal schwierig wird. Die Stimmung zu Hause war nicht gut, es gab oftmals Konflikte und Auseinandersetzungen mit der Mutter, diese war oftmals gestresst und genervt von ihr. Sie selbst hat dies ebenfalls als großen Stress empfunden.</p> <p>Unterstützung: Die Mutter hat versucht zu motivieren und zu unterstützen, dies mit mehr oder weniger Erfolg. Vom Vater hat sie keine Unterstützung erfahren. Unterstützung andere: B9 ist gerne in die Schule gegangen, denn sie hat die Lehrkräfte als große Unterstützung erlebt. Denkt, dass sie selbst und auch die anderen Schüler sonst den Abschluss nicht geschafft hätten.</p>
<p style="text-align: center;">Gegenwart</p> <p>SGWG: Unterstützung: Die Mutter versucht beim Lernen zu helfen. Unterstützung durch Andere: Erlebt wenig Unterstützung und Zuspruch von den Lehrern, diesen benötigt B9 aber für die eigene Motivation. Hatte wenig Kontakt zu Freunden, dies ist besser geworden. Inzwischen hat sie guten Kontakt zu ihnen, sie lernen teilweise auch zusammen. Freunde sind ihr, vor allem für die Ablenkung, sehr wichtig.</p>

Schülerpersönlichkeit (Vertrauen) Schwerpunkt: AGWG, SGWG und schulisches Selbstkonzept
Vergangenheit
<p>SGWG: Vertrauen in gerechte Schulwelt/Lehrergerechtigkeit: B9 ist der Meinung, dass die Schlechten Noten am eingeschränkten Lerneifer lagen, aber auch an einigen Lehrern. Insgesamt, haben die Lehrer aber geholfen und unterstützt, sie haben zum Lernen motiviert.</p> <p>Schulisches Selbstkonzept: Vertrauen in schulische Chancen: Sie wollte nach dem Schulabschluss weitermachen, der Notendurchschnitt hat aber nicht gereicht, um angedachten Schulweg weiter zu verfolgen. Aufgrund des Notendurchschnitts macht sie jetzt diese Ausbildung. Bedeutung Abschluss: Die Noten waren B9 nicht wichtig, die Wichtigkeit des Abschlusses war für B9 nicht klar.</p>
Gegenwart
<p>SGWG: Vertrauen in gerechte Schulwelt/Lehrer- und Notengerechtigkeit: B9 findet schulische Gerechtigkeit und Gleichbehandlung wichtig, diese erlebt sie aber wenig. Sie empfindet wenig Gefallen für die Lehrer an der Schule und vertraut diesen nicht, denn sie kann mit diesen nicht offen kommunizieren und Themen besprechen. B9 fühlt sich alleine gelassen und weiß nicht, mit wem sie Probleme besprechen soll. Die Noten werden nicht gerecht vergeben, bei manchen Schülern (die mit den guten Noten) werden Punkte gesucht und gegeben, bei anderen nicht.</p> <p>Schulisches Selbstkonzept: Schwierigkeitsgrad: B9 beschreibt ihr medizinisches Wissen als gut. Schulische Kompetenzen: Wenn ihr Themen Freude bereiten, lernt sie gerne und schreibt gute Noten. Schulische Chancen: B9 denkt, dass sie mehr hätte erreichen können, wenn sie mehr gelernt hätte. Sie würde dann auch nicht diese Ausbildung machen. Bedeutung Abschluss: B9 ist es aber wichtig, den Abschluss zu schaffen, möchte danach einen anderen schulischen Weg einschlagen, braucht dafür die Ausbildung. Denkt es schaffen zu können, wenn sie richtig viel lernt. Möchte es auch schaffen, weil sie es sonst als vergeudetes Jahr ansieht und dann nicht weiß, wie sie weiter machen soll. Es gibt keinen Plan B.</p>

Zukunft

SGWG: Vertrauen berufliche Pläne: Sie möchte nach der Ausbildung eine weiterführende Schule besuchen, um die Fachhochschulreife zu erreichen und dann studieren zu können. B9 gibt jedoch ein schlechtes Gefühl und Angst an, die Abschlussprüfungen überhaupt zu bestehen. **Gedankenexperiment:** Für B9 wird es immer Probleme geben, die Vorstellung ist für sie unrealistisch. Vielleicht würde sich dadurch aber das Verhältnis und die Beziehung zum Lehrer verbessern. Wünschenswert wäre ein offeneres Verhältnis und das Schüler nicht immer sofort genervt reagieren, wenn der Lehrer etwas sagt. B9 spricht in diesem Zusammenhang auch von der eigenen Person.

Schulisches Umwelterleben

Schwerpunkt: Gerechtigkeits- und Klimaerleben

Vergangenheit

SGWG: Lehrgerechtigkeit als persönliches Erleben: Lehrer haben motiviert und zum Lernen angespornt, das hat B9 geholfen. B9 empfand Lehrer als aufgeschlossen, mit Humor und Gelassenheit. Hat Hilfe und Unterstützung erfahren, offene Kommunikation möglich. **Klassenklima:** Gutes Klassenklima, lag laut B9 daran, dass sie viele Jahre gemeinsam in einer Klasse waren, die Mitschüler kannten sich gut.

Gegenwart

AGWG: Erleben Eigen- und Fremdgruppe: B9 berichtet davon, dass Schüler, die aus dem Ausland kommen, bevorzugt werden. Sie ist der Meinung, auch wenn die deutschen Schüler etwas vermeintlich leichter empfinden oder schneller verstehen, bedeutet dies nicht, dass sie es auch gleich verstehen und umsetzen können. Auch sie brauchen Zeit und Unterstützung.

SGWG: Lehrgerechtigkeit als persönliches Erleben: Sie erlebt viele ungerechte Situationen und ist der Meinung, oftmals negative Kommentare und Äußerungen durch die Lehrkraft erfahren zu haben. Sie berichtet von Lehrern, die gewisse Schüler auf dem „Kieker“ haben und dazu zählt auch sie selbst. Hat neben der Schule auch bei fachpraktischen Übungen und bei Praxisbegleitungen viel Negatives und Ungerechtes durch den Lehrer erfahren, wurde angeschrien und es gab auch schon Auseinandersetzungen im Unterricht. Sie hat viele Rückmeldungen nicht verstanden und denkt, dass Lehrerin sie nicht mag. B9

schildert Situationen, in denen sie sich mehr Hilfe und Unterstützung von Lehrkraft gewünscht hätte. Fühlt sich im Unterricht vernachlässigt und meint, im Unterricht weniger aufgerufen zu werden als andere Mitschüler. Auch die Notengerechtigkeit ist für sie, aufgrund unterschiedlicher Notenvergaben, nicht gegeben. **Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben:** B9 denkt zu wissen und zu sehen, welche Schüler bevorzugt werden. Nicht nur sie sieht dies so, sondern auch ihre Mitschüler. Die Bevorzugung erfahren Schüler, die immer guten Noten haben, oftmals sind dies auch Schüler mit Migrationshintergrund. Wenn diese Schüler ein Problem haben, wird ihnen immer sofort geholfen damit es ihnen besser geht. Berichtet von deutlichen Unterschieden in der Behandlung von Schülern. So sind Situationen aufgetreten, in denen Schüler unterschiedlich bestraft wurden. Leistungsstarke Schüler und Schüler mit Sprachdefiziten werden von den Lehrern bevorzugt. **Schulklima:** Bei Problemen weiß sie nicht, zu wem sie gehen kann, da sie das Gefühl hat, mit Niemandem reden zu können. Es besteht wenig Kontakt zu den Schülern der dreijährigen Ausbildung. Nimmt eine negative Haltung gegenüber den Schülern der einjährigen Ausbildung wahr. **Unterrichtsklima:** B9 empfindet den Unterricht als zu schnell, die Lehrer reden viel und es wird oft zu viel Stoff bearbeitet. B9 hat wenig Spaß im Unterricht. Gibt Schüler, die zu spät kommen, liegt aber an den öffentlichen Verkehrsmitteln, da können, laut B9, die Schüler nichts dafür. **Klassenklima:** Die Beziehung mit den Mitschülern ist durchwachsen, mit den meisten Mitschülern kommt sie zurecht. Jedoch bestehen für sie Unterschiede zur vorherigen Klasse, da die Ausbildung nur ein Jahr geht und die Schüler nicht so lange zusammen zur Schule gehen. Es besteht ein Klassenzusammenhalt, für B9 ist dieser jedoch nicht relevant. Sie ist in der Schule, um die Ausbildung zu absolvieren und nicht um Freunde zu finden.

Zukunft

Fall 1: Es besteht eine ungerechte Situation, wenn das Abschreiben nur bei einem Schüler auffällt. Dies deutet laut B9 auf eine Bevorzugung des einen Schülers hin. **Fall 2:** Bei Verspätungen sollte auf eine Gleichstellung aller Schüler geachtet werden. Alle Schüler sollten einen Zettel ausfüllen. Sie würde es nicht gut finden, wenn die Lehrkraft vor der ganzen Klasse das Zuspätkommen tadelt. **Fall 3:** Der Lehrer sollte Schüler, nach Aufforderung, auch aufrufen. Bei Nichtbeachtung des Lehrers könnte der Schüler sich sonst nicht verbessern.

Schulisches Umweltverhalten Schwerpunkt: Umgang mit bedrohlichen und/oder ungerechten schulischen Situationen
Gegenwart
SGWG: Motivfunktion: B9 versucht mit allen Schülern zu reden und sich zu verstehen. Sie hat Mitschüler bereits beim Abschreiben beobachtet und dies auch schon selbst getan. Wenn Schüler zu spät kommen, dann sind meist die öffentlichen Verkehrsmittel schuld und nicht die Schüler. Sie selbst ist auch schon zu spät gekommen.
Bewältigung von schulischen Stresssituationen Schwerpunkt: Copingstrategien
Gegenwart
Passives Coping: B9 versucht sich bei erlebter Ungerechtigkeit und Stress abzulenken. Sie treibt Sport oder redet mit der Mutter sowie den Mitschülern über diese Situationen. Wenn der Unterrichtsstoff zu viel ist, muss B9 zu Hause nachlernen. Hat nach erlebter Ungerechtigkeit in Prüfungssituation versucht Lehrkraft zu wechseln. B9 nimmt Erlebnisse oftmals mit in den nächsten Unterricht, ist genervt von den Lehrern, verspürt Unlust, zieht sich dann aber zurück und lässt Dinge über sich ergehen. Sie hatte bereits offene Konfrontationen mit der Lehrkraft im Unterricht, danach hat sie sich weiter zurückgezogen. B9 beschreibt ihre Gedanken an eine Kündigung. Hat sich dann aber dagegen entschieden, da sie sich sonst was Neues hätte suchen müssen, das war B9 zu aufwendig.
Zukunft
Fall 1: Sie würde beim Abschreiben nichts unternehmen, sonst würde sie den anderen Schüler verpetzen. B9 würde ungerechte Situation hinnehmen, denn es gibt keine Möglichkeit etwas dagegen zu tun, wenn der Lehrer etwas entscheidet. Fall 2: Die Schüler sollten bei Verspätung selbst mit dem Lehrer reden und Situation erklären. Fall 3: B9 würde bei Nichtaufruf im Unterricht auf den Lehrer zugehen und ihn darauf ansprechen, denn sie kann sich ansonsten nicht verbessern.

Schulische Auswirkungen Schwerpunkt: Bildungserfolg
Vergangenheit
<p>Positive Auswirkungen: B9 hat am Ende der Schulzeit Motivation entwickelt, um den Abschluss zu schaffen. Dieser war, laut B9, ganz gut und der Notendurchschnitt war in Ordnung. Nachdem die Vornoten aber mit dazugerechnet worden sind, war das Ergebnis am Ende dann nicht so gut, aber in Ordnung. Die Abschlussnoten waren besser, da sie dafür mehr gelernt hat. Negative Auswirkungen: B9 berichtet von wenig Lernmotivation und schlechten Noten. Dies lag am wenigen Lernen und an den Lehrern. Hat zum Schulabschluss dann gelernt und war viel zu Hause, hatte keinen Kontakt zu Freunden. War in dieser Zeit sehr gestresst und hat sich viel mit ihrer Mutter gestritten. Dies hat Schulstress verstärkt. Denkt, dass sie mehr hätte erreichen können, wenn sie mehr gelernt hätte. Denn dann würde sie auch nicht diese Ausbildung absolvieren. Sie hat ihren gewünschten Schulabschluss nicht erreicht, daher konnten weitere schulische und berufliche Pläne nicht verfolgt werden.</p>
Gegenwart
<p>Positive Auswirkungen: B9 ist zu Beginn der Ausbildung gerne in die Schule gegangen, derzeit jedoch nicht. Sie versucht sich zum Examen zu motivieren und lernt mehr. Dadurch hofft sie, den Abschluss zu schaffen. Negative Auswirkungen: B9 erlebt die meisten Schultage als ungut. Sie beschreibt eine Aufregung und negative Gedanken, da sie ungerechte Schulsituationen erlebt. Aufgrund dessen hat sie einen eingeschränkten Kontakt zu den Lehrkräften und es besteht keine offene Kommunikation. Sie hat wenig Vertrauen zu den Lehrern und folglich auch wenig Motivation zur Teilnahme und Mitarbeit im Unterricht. Dadurch hat sich eine Verschlechterung der Noten ergeben und sie hat Angst, das Examen nicht zu bestehen. Denkt, eigentlich besser sein zu können. Wenn Lehrer so viel im Unterricht reden, kann sie irgendwann nicht mehr zuhören und schaltet ab. Wenn andere Schüler bevorzugt werden und mehr Unterstützung bekommen, hat sie außerdem keine Lust mehr im Unterricht mitzumachen. Aufgrund der Gesamtsituation in der Schule hat sie überlegt die Ausbildung abzubrechen und erstmal zu arbeiten. Im Anschluss hätte sie sich um eine neue Ausbildung bemüht. B9 wusste aber noch nicht, welche. Deswegen ist sie bei dieser Ausbildung geblieben.</p>

Zukunft

Fall 3: Sollte Lehrer sie weiter nicht drannehmen, würde sie sich nicht mehr melden, da B9 nicht wüsste warum, da es offensichtlich nicht zum Erfolg führt. **Gedankenexperiment:** B9 denkt, dass Streit zum Schulleben gehört. Grundsätzlich würde das Ausbleiben von Problemen und Ungerechtigkeiten die Schüler aber motivieren. Zudem würden die Schüler mehr Freude erleben und sich dadurch die Noten und das Klima verbessern.

14.2 Diskussion individueller Bildungsverläufe

Dieses Unterkapitel umfasst die Diskussion der vier beschriebenen Bildungsverläufe. Bei der Interpretation der Daten werden theoretische Annahmen und empirische Daten hinzugezogen. In diesen Beschreibungen werden die erfragten Zeitdimensionen kombiniert zusammengefasst, somit erfolgt keine gesonderte Unterteilung.

14.2.1 Fallbeispiel 1

Interviewpartner 5
Eingruppierung: Schüler mit Migrationsstatus mit einem hohen Bildungsstatus
Kulturelle und soziale Umweltfaktoren
Schwerpunkt: Ausprägung des AGWG, SGWG und schulisches Selbstkonzept
<p>AGWG: B5 ist in einer kollektivistischen Kultur aufgewachsen. Sie kommt aus einem östlichen Land und Kulturkreis, der durch eine Diktatur und starke Korruption ihrerseits beschrieben wird. Sie schildert in privilegierten Verhältnissen aufgewachsen zu sein, denn es gab grundsätzlich wenig schulische und berufliche Möglichkeiten, v.a. für Mädchen. Ihre Eltern ermöglichten ihr aber den schulischen Zugang. In der Schule hat sich ausschließlich gerechte Erfahrungen sammeln dürfen (vgl. Maes & Kals, 2001). Der religiöse Glaube spielt für sie eine untergeordnete Rolle, so geht es primär um gesellschaftliche Werte und die Einhaltung der Regeln innerhalb der Familie. Das familiäre Zusammensein steht für B5 an erster Stelle. Im Fokus ihres Denkens und Handelns steht demnach die (nationale) Gruppenzugehörigkeit (vgl. Kizilhan & Klett, 2021). Die empirischen Ergebnisse von Furnham (1993) zeigen, dass besonders Menschen aus Ländern und Kulturen mit einer starken Hierarchie und dem Bezug zu alten Traditionen zu einer geringeren Ausprägung des AGWG tendieren. Hinzukommt eine geringer religiöser Glauben (vgl. Dalbert 2010b), wodurch vorerst vermutet wird, dass der AGWG von B5 weniger stark ausgeprägt ist. Doch zeigt sich, wie im Folgenden noch genauer beschrieben wird, dass B5 aus einer privilegierten Familie stammt, der Bildung sehr wichtig ist. Aufgrund ihres Bildungsstatus wird</p>

letztendlich angenommen, dass sie einen ausgeprägten AGWG besitzt bzw. entwickelt hat. Hinzukommt das beschriebene familiäre Regelwerk der Eltern, insbesondere der Mutter. Dalbert & Radant (2004) sowie Kalileh (2010) bestätigen den engen positiven Zusammenhang bezüglich einer starken Ausprägung des AGWG.

SGWG: Nachdem B5 aus einem bildungsnahen Elternhaus stammt, sind ihren Eltern Bildung, schulische Leistungen und Abschlüsse sehr wichtig. Ihre Eltern haben durch ihre Erziehung und den angewendeten autoritären Stil stets versucht, ihrer Tochter alles Wichtige mitzugeben und Möglichkeiten zu generieren damit sie auf eine gute Schule gehen und lernen kann. Es gab strenge Regeln und Vorgaben, die auf eine strenge Einhaltung abzielten. Die Eltern-Kind-Beziehung ist gut, auch wenn sie durch schulische Bestimmungen geprägt ist. Sie berichtet stets von gerechten Erfahrungen, die sie durch ihre Eltern, vor allem durch die Mutter erfahren hat sowie eine stetige Begleitung und Unterstützung in allen Lebensphasen, v.a. aber in schulischen Belangen. Die Stimmung zu Hause war meist gut und harmonisch, insbesondere deswegen, weil B5 stets gute schulische Leistungen erzielt. Die Beschreibungen zielen auf eine gute Mutter-Kind-Beziehung (vgl. Cocard, 2003) und ein subjektives Vertrauen (vgl. Zulauf Logoz, 2012) hin. Nachdem B5 eine positive Erziehung und ein harmonisches Klima erlebt hat (vgl. Dalbert & Radant, 2004) und ausschließlich von gerechten Muttererfahrungen berichtet (vgl. Kalileh, 2010), kann davon ausgegangen werden, dass sie ebenfalls eine starke Ausprägung des SGWG entwickelt hat. Der hohe Bildungsstatus der Eltern und ihr eigener deuten zusätzlich auf diese starke Ausprägungsstruktur hin (vgl. Smith & Green, 1984 & Furnham & Gunter, 1984).

Schulisches Selbstkonzept: Von den Beschreibungen zum SGWG ausgehend, wird aufgrund des Zugangs zu Bildung, den Bildungserfahrungen, dem Schulabschluss der Eltern und der Schülerin sowie der vorliegenden schulischen Unterstützungsangebote seitens der Familie und der Lehrer (vgl. Grgic & Bayer, 2015) eine starke Ausprägung des schulischen Selbstkonzepts angenommen.

Schülerpersönlichkeit (Vertrauen)

Schwerpunkt: AGWG, SGWG und schulisches Selbstkonzept

AGWG: B5 hat von Vorurteilen gehört, die Deutsche ihnen gegenüber haben, wenn sie nach Deutschland kommen. Sie hat sich jedoch nicht von diesen Vorurteilen leiten und beeinflussen lassen und hat immer gewusst wer sie ist und was sie kann, v.a. im Vergleich zu anderen Schülern. Auch wenn sie aus einem von Diktatur geprägten Land kommt, lässt sie sich davon nicht negativ beeinflussen. B5 weiß um die Chancen und Möglichkeiten im Aufnahmeland und beschreibt bessere schulische Leistungen als die Deutschen zu erzielen. Und dass, obwohl die anderen Schüler bessere Möglichkeiten haben als sie. Ein Vertrauen in eine gerechte Welt scheint vorhanden, obwohl sie auch um Widrigkeiten, Herausforderungen und Probleme in der Welt weiß, diese scheinen sie aber nicht zu betreffen (vgl. Hafer & Olsen, 1998). Im Aufnahmeland angekommen, zeigen ihre sozialen Einstellungen immer wieder Tendenzen einer besonderen Gruppenzugehörigkeit auf, die aufgrund ihrer ethnischen Nationalität und Identität bestehen. In Folge dessen kommt es zu gruppenspezifischen Vergleichen und Abwertungen der Fremdgruppe. Diese sozialen Prozesse erfolgen zum Schutz ihres AGWG (vgl. Dalbert, 2020).

SGWG: B5 gibt ein Vertrauen in die Lehrer- und Notengerechtigkeit an. Die Lehrer haben Verständnis, zeigen Empathie und unterstützen bei Bedarf. Insgesamt bekommt jeder, was er verdient und die Rückmeldungen sind nachvollziehbar. Diese Aussagen bestätigen die starke Ausprägung des SGWG, was mit den Studien von Zuckerman & Gerbasi (1977) und Bierhoff (1998) übereinstimmt. Die Schülerin äußert klare Ziele und strebt nach ihren beruflichen Plänen. Diese Ergebnisse entsprechen den Befunden von Brown (1986), Lambert et al. (1999) und Dalbert (2020a). Auch Dette et al. (2004) konnten diese Ergebnisse für die berufliche Bildung bestätigen. Die Zukunftsorientierung ist demnach ein starker Indikator für einen starken SGWG (vgl. Dette et et al., 2004)

Schulisches Selbstkonzept: Auch in die eigenen Kompetenzen, Leistungen und Pläne schildert B5 Vertrauen in sich selbst zu haben. Sie äußert klar ihre schulischen Stärken und weiß um ihre Schwächen. Auch wenn Sprachdefizite zu Beginn der Ausbildung ersichtlich

waren, haben sich diese im Zeitverlauf deutlich verbessert. Diese Beschreibungen deuten auf ein stark ausgeprägtes schulisches Selbstkonzept hin.

Schulisches Umwelterleben

Schwerpunkt: Gerechtigkeits- und Klimaerleben

AGWG: B5 hat Ungerechtigkeiten im Heimatland erlebt und deswegen beschlossen, dieses zu verlassen. Nachdem sie aus einer privilegierten Familie kommt und die Möglichkeiten in einem anderen Land wahrnehmen kann, wollte sie diesen Weg weiterverfolgen. Sie ist sich dessen bewusst, dass andere Menschen aus dem Heimatland diese Möglichkeiten nicht haben oder erhalten werden. Auch in der jetzigen Ausbildung erlebt die Schülerin Unterschiede zu den deutschen Schülern. Denn diese lernen, im Vergleich zu ausländischen Schülern, langsamer und können sich die Inhalte weniger merken. Es folgen weitere Aussagen, die auf eine Eigengruppenaufwertung- und Fremdgruppenabwertung hindeuten. Bereits Lerner (1989) beschreibt diese Funktionen zum Schutz des AGWG und Dalbert et al. (2020) ergänzt diese Annahmen. Der stark ausgeprägte AGWG wird in diesem Kontext „Gerechtigkeitsparadoxon“ genannt, denn er lässt über die Assimilationsfunktion zu, dass Menschen im eigenen Land leben, die diese Möglichkeiten nicht haben. Über die Gründe für geringere Chancen anderer Menschen sagt sie jedoch nichts.

SGWG: B5 gibt eine subjektiv erlebte Lehrergerichtigkeit an. Diese steht laut Dalbert & Stöber (2005,2006) in enger Verbindung mit einer hohen Ausprägung des SGWG. Das Klimaerleben beinhaltet eine wenige Aussagen, die sich auf das Lehrerverhalten in Bezugnahme auf Schülergruppen bezieht. Diese werden jedoch eher als Wunsch zur Veränderung hervorgebracht. Auch hier wird eine Lehrergerichtigkeit im Klassenverbund wahrgenommen (vgl. Dalbert, 2013). Nachdem v.a. eine subjektive Lehrergerichtigkeit vorliegt, zeigt sich ebenfalls eine positive Einschätzung des Schul- und Unterrichtsklimas. Diesen Zusammenhang bestätigen auch Vieno et al. (2013) und König (2009). Insgesamt zeichnet sich somit ein Gerechtigkeits- und positives Klimaerleben ab.

Schulisches Umweltverhalten Schwerpunkt: Umgang mit bedrohlichen und/oder ungerechten schulischen Situationen
<p>SGWG: Motivfunktion: B5 sind Regeln und die eigene Regeleinhaltung wichtig. Des Weiteren zeigt sie ein positives Sozialverhalten innerhalb der Schule. Bei aktivem Regelverstoß oder anderer Verärgerung der Lehrer, erfolgt ein Verantwortlichkeitsgefühl. Eine Gerechtigkeitsmotivation ist demnach ersichtlich. Diese Ergebnisse korrelieren laut Bierhoff (1994), Cohn & Modecki (2007), Correia & Dalbert (2008) und Otto & Dalbert (2005) mit einem ausgeprägten SGWG. Assimilationsfunktion: Probleme und Auseinandersetzungen innerhalb der Klasse werden „heruntergespielt“ (vgl. Lipkus & Siegler, 1993) und situationsbezogenes Grübeln (vgl. Dalbert, 1997b) vermieden. Durch diese Schutzmechanismen zeichnen sich ebenfalls Assimilationstendenzen ab, um erlebte Bedrohungen/Ungerechtigkeiten zu vermeiden.</p>
Bewältigung von schulischen Stresssituationen Schwerpunkt: Copingstrategien
<p>Aktives Coping: B5 beschreibt v.a. aktive Vorgehensweisen, wenn sie Stress als Bedrohung im schulischen Kontext erlebt. Sie zeigt eine aktive Problembewältigung, z.B. Probleme zu lösen und aktiv Entscheidungen zu treffen. Lazarus & Folkman (1984) beschreiben diese Mechanismen als individuelle Veränderungen oder auch kognitive Neubewertungen, die B5 z.B. durch die Entwicklung von Verhaltensstrategien generiert. Nur selten gibt sie an, passive Copingstrategien zu nutzen, z.B. durch emotionsorientierte Mechanismen, zu denen Gespräche mit der Familie zählen (vgl. ebd.). Es wird angenommen, dass durch das aktive Coping eine erfolgreiche Stressbewältigung erfolgen kann. Hinzukommt ihr stark ausgeprägter SGWG, der wie eine Art „Puffer gegen Stress“ fungiert (vgl. Dalbert, 2010a). So nimmt B5 insgesamt wenig Stress und Stresseemotionen wahr (vgl. Lipkus & Siegler, 1993; Dalbert, 1996; Rothbaum et al. 1982 und Dalbert 2002a).</p>

Schulische Auswirkungen
Schwerpunkt: Bildungserfolg

Positive Auswirkungen: Durch den stark ausgeprägten SGWG und das stark ausgeprägte schulische Selbstkonzept lassen sich primär positive Auswirkungen benennen. Denn der SGWG steht in enger Verbindung mit der Lehrgerechtigkeit (Prüfungs- und Notengerechtigkeit) (vgl. Zuckerman & Gerbasi, 1977; Tomaka & Blascovich, 1994; Dalbert & Stöber, 2005 und Peter et al., 2012), Lernmotivation und selbstbeurteilten Arbeitsleistung (vgl. Otto & Schmidt, 2007), weniger Schulstress und guten schulischen Leistungen (vgl. Hepworth, 2005; Dalbert & Stöber, 2005). Mit dem SGWG verbunden ist das schulische Selbstkonzept. Das stark ausgeprägte schulische Selbstkonzept von B5 wirkt sich positiv auf die Leistungen und den Bildungserfolg aus (vgl. Dalbert, 2013 und Kahlileh et al. 2013).

14.2.2 Fallbeispiel 2

Interviewpartner 2
Eingruppierung: Schüler mit Migrationsstatus mit einem niedrigen Bildungsstatus
Kulturelle und soziale Umweltfaktoren
Schwerpunkt: Ausprägung AGWG, SGWG und schulisches Selbstkonzept
<p>AGWG: Auch B2 ist in einer kollektivistischen Kultur aufgewachsen. Für sie sind die Familie und Freunde sehr wichtig, v.a. aber gesellschaftliche Werte und Normen und die kulturellen Traditionen ihres Heimatlandes (vgl. Kizilhan & Klett, 2021). Diese sind ihr besonders wichtig, da sie aus einem armen und von Ungerechtigkeiten begleiteten Land kommt. Für sie sind ihre Vorfahren, ihre jetzige Familie, das Heimatland und die damit verbundene Kultur bedeutend. In ihrem Fall zeigen sich ebenfalls Tendenzen, dass der AGWG generationenabhängig weitergegeben worden ist, ähnlich wie die damit verbundenen kulturellen Überzeugungen und negativen Grundeinstellungen (vgl. Dalbert, 2013). Die Religion spielt für B2 keine ersichtliche Rolle (vgl. Dalbert, 2010b). Hinzukommt ein geringes Regelwerk seitens der Mutter (vgl. Dalbert & Radant, 2004; Kalileh, 2010). Aufgrund dieser Beschreibungen, des vorliegenden sozialen Status und der damit verbundenen geringen Bildungserfahrungen, ergibt sich eine geringe Ausprägung des AGWG (vgl. Furnham, 1984).</p> <p>SGWG: B2 erlebte keine Erziehung durch ihre Mutter, wenn überhaupt durch ihre Tante. Somit kann sie nur wenig über ihre Erziehung erzählen (vgl. Dalbert & Radant, 2004). Sie berichtet von einer fehlenden Mutter-Kind-Beziehung und geringen Bindung zur Mutter. Diese hat sich erst im Zeitverlauf aufgebaut, nachdem die Mutter erst im Jugendalter von B2 nach Deutschland kam. Von einer Muttergerechtigkeit kann folglich nicht ausgegangen werden, da es immer wieder zu Inkonsistenzen innerhalb der Beziehung und Erziehung kam (vgl. Kalileh & Dalbert, 2009; Kalileh, 2010). Das Familienklima war und ist deswegen oftmals angespannt und wenig harmonisch. Positive emotionale Erfahrungen gab es nur wenig (vgl. Donat, Radant & Dalbert, 2017). Auch in der Schule hat B2 immer wieder Ungerechtigkeiten durch Lehrer und Mitschüler erlebt, was zu einer Schwächung des SGWG führte (vgl. ebd.). Von ihrer Mutter und den Lehrern hat sie wenig schulische Unterstützung und Motivation erfahren (vgl. Lotz & Feldhaus, 2013). Aus diesen Gründen ergibt sich eine</p>

ebenfalls geringe Ausprägung des SGWG. Der niedrige Bildungsstatus der Eltern und ihr eigener deuten zusätzlich auf diese geringe Ausprägungsstruktur hin (vgl. Smith & Green, 1984 & Furnham & Gunter, 1984).

Schulisches Selbstkonzept: Von den Beschreibungen zum SGWG ausgehend, wird aufgrund des Zugangs zu Bildung, den Bildungserfahrungen, dem Schulabschluss der Eltern und der Schülerin sowie der geringen schulischen Unterstützungsangebote seitens der Familie und der Lehrer (vgl. Grgic & Bayer, 2015) eine geringe Ausprägung des schulischen Selbstkonzepts angenommen.

Schülerpersönlichkeit (Vertrauen)

Schwerpunkt: AGWG, SGWG und schulisches Selbstkonzept

AGWG: B2 gibt an, Vorurteile gehabt zu haben, bevor sie nach Deutschland gekommen ist. Diese haben sich für sie selbst und die Mutter bestätigt. Sie gibt Rassismuserfahrungen durch die Mehrheitsgesellschaft an. Sie ist mit ihrer Herkunft und nationalen Identität eng verbunden und wird sich deswegen nicht ändern. Auf Grund dieser Erfahrungen begibt sich B2 in eine „Opferrolle“, die durch sich selbst erfüllende Prophezeiungen und Bedrohungen durch Stereotype bestätigt werden (vgl. Aronson et al., 2014). Diskriminierungen und Rassismus werden durch eine geringere Ausprägung des AGWG stärker wahrgenommen (vgl. Lipkus & Siegler, 1993), was zu einem verminderten Vertrauen in eine gerechte Welt im Allgemeinen führt.

SGWG: Auch im schulischen Kontext hat B2 Mobbing und Rassismus durch Mitschüler erfahren. Nachdem die Lehrer nur begrenzt reagiert haben, hat sich ein Misstrauen gegenüber den Lehrern entwickelt. Des Weiteren hat sie wenig Unterstützung und Empathie für ihre Situation erfahren. Aufgrund der Ungerechtigkeitserfahrungen innerhalb und außerhalb der Schule hat sich eine Schwächung des SGWG ergeben (vgl. Maes & Kals, 2001). Die Chancen haben sich im Ausbildungsverlauf zwar verbessert, jedoch sieht sie ihr Examen als gefährdet an. Nachdem sie kein Vertrauen hatte, sich an der jetzigen Schule zu bewerben, ist sie anderweitig auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz in der dreijährigen Ausbildung. Sie hat zwar einen Plan, es ist aber ungewiss, ob sie diesen verfolgen und umsetzen kann.

Ihre Investitionen in die Zukunft sind gering, sodass von einem gering ausgeprägten SGWG ausgegangen wird.

Schulisches Selbstkonzept: B2 hat aufgrund der beschriebenen Ungerechtigkeiten und der geringen Unterstützung schlechte schulische Leistungen erfahren, die sich durch einen unbefriedigenden Schulabschluss zeigen. Sie schätzt die schulischen Aufgaben, den Umfang und die Herausforderungen als komplex ein und kann diese nur schwer bewältigen. Hinzukommen Sprachdefizite. Sie erlebt zu wenig Unterstützung und Empathie, wenn es um ihre Situation, insbesondere ihre eingeschränkten Sprachdefizite geht. So kommt es immer wieder zu selbst erfüllenden Prophezeiungen (vgl. Aronson et al., 2014), die sich durch eine Abwertung der eigenen Person und eigener Leistungen zeigen, wodurch auch schlechte schulische Leistungen resultieren (vgl. Camber & Hawlik, 2022). Durch diese Beschreibungen und einen geringen SGWG, ergibt sich ebenfalls ein gering ausgeprägtes schulisches Selbstkonzept.

Schulisches Umwelterleben

Schwerpunkt: Gerechtigkeits- und Klimaerleben

AGWG/SGWG: In der Vergangenheit hat B2 Diskriminierungen und Rassismus erfahren. Nachdem sie diese Situationen als so stark einschneidend erlebt hat und diese äußert, kann davon ausgegangen werden, dass sie keinen Schutz durch den AGWG erfahren hat (vgl. Lipkus & Siegler, 1993). In der jetzigen Berufsfachschule fallen ihre Aussagen zu deutschen Mitschülern knapp, aber positiv aus. Ihr Erleben zeigt keine Aufwertung der Eigen- und Abwertung der Fremdgruppe. Es lassen sich keine, den AGWG schützenden Tendenzen finden, sodass davon ausgegangen wird, dass eine geringe Ausprägung des AGWG vorliegt (vgl. Halabi et al., 2015).

SGWG: Eine Gerechtigkeit durch die Lehrer wird persönlich wenig erlebt. Sie schildert eine fehlende Lehrer-Schüler-Beziehung und erlebte Abwertungen. Auch im Bereich des Klimaerlebens zeigen sich nennenswerte Situationen, in denen sie abwertende Kommentare durch Lehrkräfte erfahren hat, v.a. in Bezug auf die Voraussetzungen für weitere berufliche Chancen. Im persönlichen als auch im Klimaerleben bestehen Ungerechtigkeitserfahrungen,

wodurch besonders auf der Individualebene eine empfundene Lehrerungerechtigkeit vorliegt (vgl. Dalbert, 2013). Die bereits beschriebene geringe Ausprägung des SGWG führt dazu, dass Lehrer als weniger gerecht erlebt werden (vgl. Dalbert & Stöber, 2005 und 2006). Ähnlich negative Tendenzen lassen sich auch für das Klimaerleben aufzeigen. Das Unterrichts- und Klassenklima wird teilweise negativ bewertet, da es zu negativen Kommentaren und Auslachen der Schüler kommt, hierzu zählen v.a. ausländische Mitschüler (vgl. Eder, 2002). Besonders die negativen Interaktionen durch Lehrer und Mitschüler im Klassenzimmer werden hervorgehoben, was zu einem negativen Erleben des Unterrichts- und Klassenklimas führt (vgl. Börner, 2013).

Schulisches Umweltverhalten

Schwerpunkt: Umgang mit bedrohlichen und/oder ungerechten schulischen Situationen

SGWG: Insgesamt lassen sich nur wenige schulische Verhaltensweisen bei erlebten Bedrohungen und Ungerechtigkeiten aufzeigen. B2 gibt an, zu helfen, wenn sie dafür eine Gegenleistung erhält, dies widerspricht den Gedanken der eigenen Gerechtigkeitsmotivation (vgl. Bierhoff et al., 1991; Zuckerman, 1975). Einige wenige Assimilationstendenzen sind ersichtlich, diese weisen ein „herunterspielen“ der Ungerechtigkeit auf (vgl. Lipkus & Siegler, 1993). Sowohl die Motiv- als auch die Assimilationsfunktion scheinen gering ausgeprägt zu sein, was ebenfalls auf eine geringe Ausprägung des SGWG hindeutet (vgl. Dalbert, 2013).

Bewältigung von schulischen Stresssituationen

Schwerpunkt: Copingstrategien

B2 berichtet vorrangig von passiven Copingstrategien, um mit Ungerechtigkeiten und Stress umzugehen. In diesem Zusammenhang schildert sie v.a. kognitive Strategien, die auf eine Vermeidung und Distanzierung, sowohl der Situation als auch der Person, hindeuten (vgl. Lazarus & Folkman, 1984). Neben diesem passiven Vermeidungsverhalten zeigt sie auch emotionsorientierte Strategien, wie die Suche nach emotionaler Unterstützung und das Führen von Gesprächen, besonders mit ihrer Mutter. Die geringen aktiven Bemühungsstrategien zeigen jedoch, dass diese nicht ausreichen, um den Stress zu

verarbeiten. So erwähnt B2 zwar immer wieder eine „Kämpferin“ zu sein, jedoch erlebt sie umfassende Stressoren und kann diese nur schwer ausblenden (vgl. ebd.). Aufgrund der geringen Ausprägung des SGWG fehlt ihr ein „Puffer“ gegen Stress (vgl. Dalbert 2010a.). Durch den fehlenden Glauben nimmt sie mehr Ungerechtigkeiten, Stress und Wut wahr (vgl. Dalbert 1997a).

Schulische Auswirkungen
Schwerpunkt: Bildungserfolg

Neben wenigen positiven schulischen Auswirkungen, die sich auf ein eigenes Bemühen bei geringen Kapazitäten beziehen, wirken negative schulische Auswirkungen sich auf den Bildungserfolg aus. B2 berichtet von einer geringen Lern- und Leistungsmotivation aufgrund erlebter Ungerechtigkeiten, Blockaden und Verwirrungen durch Stress und einen geringen Bildungserfolg, v.a. wenn sie wenig Zeit zum Lernen erhält. Negative Emotionen, wie Wut und Ärger führen in ihrem Fall zu einer mangelnden Konzentration (vgl. Götz, 2004) und schlechten schulischen Leistungen (vgl. Tze et al., 2016). Hinzukommen gesonderte migrationsspezifische Stressoren, die durch das neue Leben im Aufnahmeland, die Sprachdefizite und das fehlende Verständnis der Lehrer hervorgerufen werden (vgl. Kizilhan & Klett, 2021). Der Bildungsstatus wirkt stressverstärkend, so auch bei B2 (vgl. ebd.). Der geringe Bildungserfolg steht in Verbindung mit einer geringen Ausprägung des SGWG (vgl. Dalbert, 2013), einem geringen Glauben an Lehrgerechtigkeit (vgl. Kalileh et al., 2013) und dem geringen schulischen Selbstkonzept (vgl. Kalileh et al., 2013; vgl. Marsh, 1990).

14.2.3 Fallbeispiel 3

Interviewpartner 13
Eingruppierung: Schüler ohne Migrationsstatus mit einem hohen Bildungsstatus
Kulturelle und soziale Umweltfaktoren
Schwerpunkt: Ausprägung AGWG, SGWG und schulisches Selbstkonzept
<p>AGWG: B13 stammt aus einer westlichen Kultur, für die Gerechtigkeit und der Glaube daran allgegenwärtig ist (vgl. Maes, 1998b). Der Schüler ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Die deutsche Kultur ist nach Hofstede (1984) eng mit einer starken Ausprägung des AGWG verbunden. Menschen aus reichen Ländern und demokratischen politischen Systemen weisen dies meist auf (vgl. Furnham, 1984; Maes, 1998b). B2 gibt zusätzlich einen starken religiösen Glauben an, der nachweislich positiv mit einer starken Ausprägung des AGWG korreliert (vgl. Dalbert 2010b). Sein hoher Bildungsstatus verstärkt als soziodemografische Variable die Ausprägungstendenz des AGWG (vgl. Furnham, 1993) und auch die starke familiäre Regelerorientierung, v.a. von der Mutter ausgehend, haben einen starken Einfluss auf die Ausprägung des AGWG (vgl. Dalbert & Radant, 2004; Kalileh, 2010).</p> <p>SGWG: Der Schüler beschreibt eine gute Erziehung und ein gutes Familienklima (vgl. Dalbert & Radant, 2004). Seinen Eltern waren die Schule, Leistungen und Abschlüsse immer wichtig, dieses Denken hat er übernommen. Der Erziehungsstil entsprach dem eines autoritären Vorgehens und Erziehungspraktiken förderten die eigene Entwicklung (vgl. Wild & Lorenz, 2009). Er stammt aus einem guten Elternhaus, seine Eltern und er selbst besitzen einen hohen Bildungsstatus (vgl. Furnham & Gunter, 1984). Es herrschte ein klares Regelwerk, v.a. durch die Mutter, jedoch hat er stets gerechte Erfahrungen sammeln dürfen (vgl. Kalileh, 2010). Seine Aussagen deuten auf eine gute Eltern-Kind-Beziehung (vgl. Roth, 2008) und Mutter-Kind-Beziehung hin (vgl. Cocard, 2003). B13 hat von seinen Eltern schulische Unterstützung erfahren und auch in der jetzigen Ausbildung erhält er diese. Neben den Eltern spielen seine Freunde eine wichtige Rolle. Mit ihnen kann er über Probleme reden und Lösungen generieren, sie geben Halt und sorgen für Ablenkung (vgl. Oerter & Dreher, 2002). B13 weist aus diesen Gründen heraus, eine starke Ausprägung des SGWG auf.</p>

Schulisches Selbstkonzept: Von den Beschreibungen zum SGWG ausgehend, wird aufgrund des Zugangs zu Bildung, den Bildungserfahrungen, dem Schulabschluss der Eltern und des Schülers sowie der vorliegenden schulischen Unterstützungsangebote seitens der Familie und der Freunde (vgl. Grgic & Bayer, 2015) eine starke Ausprägung des schulischen Selbstkonzepts angenommen.

Schülerpersönlichkeit (Vertrauen)

Schwerpunkt: AGWG, SGWG und schulisches Selbstkonzept

AGWG: In seiner Familie waren Vorurteile gegenüber Ausländern präsent. Diese wurden offen kommuniziert und diskutiert. Die Großeltern hatten negativere Einstellungen als die Eltern, jedoch war und ist das Zusammenleben mit Menschen aus aller Welt ein familiäres Diskussionsthema. B13 gibt an, seinen Standpunkt diesbezüglich selbst weiterentwickelt zu haben. Für ihn besteht eine Andersartigkeit zwischen Schülern mit und ohne Migrationsstatus, diese begründet er durch die Kultur, Sprache und Erfahrungen aber auch durch das Allgemeinwissen und die Bildung. Er versucht den ausländischen Schülern offen zu begegnen und empathisch zu sein, hält sich mit Wortäußerungen jedoch oftmals zurück. Im Vergleich zu den deutschen Schülern fällt den ausländischen Schülern das Absolvieren von Prüfungen und das Lernen schwerer. Er weiß um seine Herkunft und Chancen und versucht sie den ausländischen Schülern auch zu ermöglichen. Die Aussagen zeigen deutliche Tendenzen in ein Vertrauen im Allgemeinen, die zum Schutz des starken AGWG eingesetzt werden.

SGWG: Die vergangenen Bildungserfahrungen waren gut und er vertraute seinen Lehrern. In der jetzigen Berufsfachschule hat er oftmals das Gefühl Nachteile, besonders im direkten Vergleich, mit ausländischen Schülern zu erfahren. Aufgrund dieser differentiellen Behandlungen und damit verbundenen Interaktionen kommt es immer wieder zu einer Schwächung des SGWG, wobei dieser, aufgrund der beschriebenen Faktoren, dennoch stabil und ausgeprägt bleibt. Dies bedeutet, selbst wenn B13 Ungerechtigkeiten durch lehrerbedingte Benachteiligungen erlebt, zeigt sich die Vertrauensfunktion als starke und stabile Komponente des SGWG (vgl. Lambert et al., 1999). Die individuelle Stärke des SGWG formt demnach das eigene Denken, ist also in diesem Fall positiv (vgl. Maes & Kals,

2001). Dieses Vertrauen wird besonders ersichtlich, wenn es um die zukunftsorientierten beruflichen Pläne geht, denn diese hat B13. Das Examen ist ihm wichtig, um seine weiteren Ziele zu verfolgen und weitere Abschlüsse zu absolvieren (vgl. Dette et al., 2004).

Schulisches Selbstkonzept: Die Einschätzung des Schwierigkeitsgrads macht B13 von seinem Interesse und seinen schulischen Kompetenzen abhängig. Diese kann er klar äußern und definieren. Auch seine Lernmotivation ist abhängig vom Lehrer, dem Unterricht und eigenem Interesse, woraufhin unterschiedliche Leistungen resultieren (vgl. Valentine et al., 2004; Marsh & Craven, 2006; vgl. Helmke, 1992). Aufgrund seines Bildungsstatus, seiner bisherigen Bildungs- und Lernerfahrungen und dem Unterstützungsangebot seiner Eltern kann jedoch von einem stark ausgeprägten schulischen Selbstkonzept ausgegangen werden, auch wenn das Interesse und die Motivation schwanken.

Schulisches Umwelterleben

Schwerpunkt: Gerechtigkeits- und Klimaerleben

AGWG: An der jetzigen Berufsfachschule kommt es immer wieder zu Aufwertungen der Eigen- und Abwertungen der Fremdgruppe, z.B. hinsichtlich des vorliegenden Bildungsstatus und der Sprachdefizite (vgl. Freeman, 2006). Dennoch fallen auch immer wieder Äußerungen auf, die auf eine Fremdgruppentoleranz hindeuten (vgl. Werth, 2020). So schätzt B13 z.B. den Lerneifer und die Motivation der ausländischen Schüler höher ein als die der deutschen Schüler. Erhalten ausländische Schüler jedoch mehr Rechte und weniger Konsequenzen bei Regelverstößen, erlebt er eine Benachteiligung, diese bezieht sich v.a. auf die Unterstützung der Lehrer und den interaktionalen Austausch. Das Erleben zielt auf den Schutz des stark ausgeprägten AGWG hin (vgl. Lipkus & Siegler, 1993).

SGWG: In der Vergangenheit hat B13 positive Erfahrungen im Rahmen der Lehrerungerechtigkeit gesammelt, in der Gegenwart zeigt sich jedoch ein anderes Bild. Das persönliche Erleben der Lehrer wird gekennzeichnet durch Ungerechtigkeiten, die er durch Interaktionen und Kommentare wahrnimmt, jedoch auch durch eine unterschiedliche Notenvergabe. B13 geht es dabei weniger um die Noten an sich, sondern um die ungerechte Verteilung dieser (vgl. Dalbert, 2004b). Die Unterschiede werden zwischen Schülern

getroffen, v.a. zwischen Schülern mit und ohne Migrationsstatus. Auch im Rahmen der Lehrergerichtigkeit als Klimaerleben belegen einige Äußerungen die Bevorzugung von ausländischen Schülergruppen. Diese beziehen sich primär auf die differente Unterstützung aber auch auf die wahrgenommenen Interaktionen. Diese Ergebnisse zeigen, dass ein fehlendes individuelles Gerechtigkeitsempfinden zu einer Intoleranz gegenüber Fremden führen kann (vgl. Gniewosz & Noack, 2008). Das Bevorzugen anderer Schüler und der Erhalt von Privilegien führt zu einer Schwächung der Vertrauensfunktion (vgl. Dalbert, 2013). Das Schulklima wird hingegen positiv erlebt und auch das Unterrichts- und Klassenklima beinhaltet viele positive Rückmeldungen und nur vereinzelt negative Äußerungen, diese beziehen sich jedoch weniger auf Ungerechtigkeitserlebnisse, sondern auf konkrete Veränderungsvorschläge und Rückmeldungen. Deutlich wird jedoch, dass fast alle (negativen) Aussagen sich auf den Kontakt und die Beziehung zu den Schülern mit einem Migrationsstatus beziehen. Im Mittelpunkt steht die wahrgenommene Lehrergerichtigkeit, v.a. der (fehlende) gerechte Umgang mit allen Schülern. Aufgrund dieser Äußerungen zeigen sich Schwankungen in der Stärke des SGWG, die vorrangig durch die wahrgenommene Lehrergerichtigkeit moderiert wird (vgl. Dalbert & Stöber 2005 und 2006).

Schulisches Umweltverhalten

Schwerpunkt: Umgang mit bedrohlichen und/oder ungerechten schulischen Situationen

SGWG: B13 zeigt Handlungsstrukturen, die auf eine ausgeprägte Motivfunktion hindeuten. Bei Problemen versucht er aktiv auf die Beteiligten zuzugehen und das Gespräch zu suchen. Er hilft Mitschülern bei Bedarf und spricht mit Lehrern bei eigenen und fremd erlebten Bedrohungen oder Ungerechtigkeiten (vgl. Jonas et al., 2014). Besonders religiöse Menschen, wie B13 einer ist, zeigen besonders häufig prosoziale Verhaltensweisen (vgl. Aronson et al., 2014). So kann davon ausgegangen werden, dass der SGWG eigene Verhaltensweisen verstärkt, um Opfern zu helfen (vgl. Münscher, 2017). Einige andere Aussagen deuten auch auf eine Assimilationsfunktion hin, denn B13 geht stets davon aus, dass Probleme vergänglich sind. Diese Argumentationen trifft er sehr häufig, sodass von einem „herunterspielen“ der Situation gesprochen werden kann (vgl. Lipkus & Siegler, 1993)

und ein situativ bezogenes Grübeln vermieden wird (vgl. Dalbert, 1997b). Diese Verhaltensweisen deuten erneut auf einen starken SGWG hin.

Bewältigung von schulischen Stresssituationen

Schwerpunkt: Copingstrategien

Die Bewältigungsstrategien von B13 beziehen sich vorrangig auf aktive Strategien. Im Mittelpunkt steht für ihn die Problembewältigung. Der Schüler bezieht sich v.a. auf individuelle Veränderungen, die sich auf eine kognitive Neubewertung beziehen (vgl. Lazarus & Folkman, 1984). Passives Coping zeigt sich, wenn er seine Freunde als Ablenkungsmöglichkeiten nutzt und mit ihnen Gespräche führt. Auch bei B13 ist der SGWG als „Puffer“ gegen Stress wahrzunehmen (vgl. Dalbert, 2010a). B13 nimmt weniger Stresseemotionen wahr, obwohl er sich immer wieder in Situationen befindet, die er, ausgelöst durch den Lehrer, als ungerecht erlebt (vgl. Lipkus & Siegler, 1993).

Schulische Auswirkungen

Schwerpunkt: Bildungserfolg

B13 berichtet von einigen positiven schulischen Auswirkungen, die sich v.a. durch positive Lern- und Leistungseemotionen zeigten. Wenn er sich gut und wohl fühlt und Interesse am Thema hat, dann wird eine Lern- und Leistungsmotivation mit folglich positiven schulischen Leistungen beschrieben (vgl. Frenzel et al., 2020). Nachdem er gut einschätzen kann, wann und wie viel er lernen muss, um seine angestrebten Leistungen zu erzielen, sind die Noten meistens gut. Grundlegend spricht B13 von einer Schullust, sollte das Interesse aber fehlen, dann folgt eine geringe Lern- und Leistungsmotivation und schlechte Leistungen. Nachdem B13 immer wieder eine Lehrerungerechtigkeit angibt, kann diese eine Erklärung für die Verstärkung der Demotivation sein (vgl. Dalbert, 2013). B13 gibt verschiedene negative Auswirkungen an: auf der einen Seite einen geringen Lerneifer und einen wenig ansprechenden Unterricht durch die Lehrkräfte, auf der anderen Seite eine Unterforderung durch die bereits bekannten Lerninhalte, jedoch auch physische und psychische Körperreaktionen, die auf eine Überlastung hindeuten (vgl. Helfrich, 2019). Daraufhin lässt der ausgeprägte SGWG und das schulische Selbstkonzept einen Bildungserfolg verzeichnen,

die Instabilität der Stärke veranlasst aber auch Schwankungen innerhalb der schulischen Motivation und der zu erbringenden Leistungen. Ausschlaggebender Faktor scheint hier die erlebte Lehrergerchtigkeit zu sein (vgl. Kalileh et al., 2013).

14.2.4 Fallbeispiel 4

Interviewpartner 9
Eingruppierung: Schüler ohne Migrationsstatus mit einem niedrigen Bildungsstatus
Kulturelle und soziale Umweltfaktoren
Schwerpunkt: Ausprägung AGWG, SGWG und schulisches Selbstkonzept
<p>AGWG: B9 ist in Deutschland geboren und aufgewachsen und zählt nach Hofstede (1984) zu einer individualistischen Kultur, in der die Menschen eine starke Ausprägung des AGWG (vgl. Furnham, 1984) aufweisen. Für B9 spielt die Kultur eine wichtige Rolle, inwiefern kann sie jedoch nicht beantworten. Im Interview äußert sie keine Angaben zu religiösen Überzeugungen. Für B9 wird angenommen, dass sich das (kulturelle) Denken und Handeln generationenabhängig verhält und somit weitergegeben worden ist (vgl. Dalbert, 2013).</p> <p>SGWG: Die Erziehung wurde von den Eltern getrennt übernommen. Der Vater war sehr streng, was auf einen autoritären Stil hinweist, die Mutter jedoch sehr locker, ohne Strukturen und Grenzen. Von den Schülerdaten ausgehend, kann von einem permissiven oder vernachlässigenden Stil ausgegangen werden. V.a. durch den zuletzt genannten Stil können Auffälligkeiten in allen Kompetenzbereichen entstehen (vgl. Wild & Lorenz, 2009). Das Klima wurde oftmals als konfliktbehaftet beschrieben. Es gab viele Auseinandersetzungen und Konflikte mit der Mutter. Von einer „Muttergerechtigkeit“ kann also nur begrenzt ausgegangen werden (vgl. Kalileh, 2010). Die elterliche Förderung und Unterstützung wurde ausschließlich von der Mutter übernommen, diese schaffte es aber auch nur begrenzt, B9 zu helfen und sie zu motivieren (vgl. Wild & Lorenz, 2009). Die erlebte Erziehung und das Familienklima deuten auf einen ungünstigen Verlauf hin, wenn es um die Entwicklung des SGWG geht (vgl. Dalbert & Radant, 2004). Hinzukommen eine fehlende emotionale Beziehung zur Mutter (vgl. Kalileh & Dalbert, 2009) und die inkonsistenten Erziehungs- und Verhaltensweisen der Eltern, insbesondere der Mutter (vgl. Kalileh, 2010). Die familiären Erfahrungen tragen im Zeitverlauf zu einer Gefährdung des SGWG bei, wovon bei B9 ausgegangen wird. Des Weiteren lässt sich ein geringer Bildungsstatus aufzeigen, der in Verbindung mit einem geringen SGWG steht (vgl. Furnham & Gunter, 1984). Insgesamt weisen die Beschreibungen auf einen gering ausgeprägten SGWG hin.</p>

Schulisches Selbstkonzept: Von den Beschreibungen zum SGWG ausgehend, wird aufgrund des Zugangs zu Bildung, den Bildungserfahrungen, dem Schulabschluss der Eltern und der Schülerin sowie der geringen schulischen Unterstützungsangebote seitens der Familie, eine geringe Ausprägung des schulischen Selbstkonzepts angenommen. Auch wenn sie bedeutende Unterstützung seitens der Lehrer erfahren hat (vgl. Grgic & Bayer, 2015),

Schülerpersönlichkeit (Vertrauen)

Schwerpunkt: AGWG, SGWG und schulisches Selbstkonzept

SGWG: In der Vergangenheit hat B9 meist positive schulische Erfahrungen sammeln dürfen, die Lehrer haben sie unterstützt und ohne sie, wäre ein Abschluss nicht möglich gewesen. Die bedeutende Unterstützung und Motivation fehlen jedoch an der jetzigen Schule. Des Weiteren gibt sie eine fehlende Gerechtigkeit und Gleichstellung der Schüler an, weshalb B9 von einer Lehrerungerechtigkeit spricht. Sie gibt ein fehlendes Vertrauen in die Lehrer an, sodass von einer fehlenden Lehrer-Schüler-Beziehung ausgegangen wird. Diese wird v.a. durch eine ungerechte Behandlung seitens der Lehrer hervorgebracht. Sie geht von einer Notenungerechtigkeit aus und ist häufiger misstrauisch, was Prüfungen und Benotungen angeht (vgl. Zuckerman & Gerbasi, 1977). B9 hat konkrete zukunftsorientierte Pläne und Vorstellungen, jedoch zeigt sich nur ein geringes Selbstvertrauen, das Examen zu bestehen. Weitere Pläne existieren nicht (vgl. Dette et al., 2004). Aufgrund dessen wird von einem geringen Vertrauen in die Lehrer- und Notengerechtigkeit ausgegangen.

Schulisches Selbstkonzept: B9 gibt an, schon immer eine geringe Lern- und Leistungsmotivation gezeigt zu haben. Die Noten waren ihr nicht wichtig und aufgrund fehlender Chancen und eines entsprechenden Abschlusses konnte sie nicht den gewünschten Weg gehen. Auch an der jetzigen Schule ist ihr Lerneifer gering und stark vom eigenen Interesse abhängig. Der mangelnde Glaube an sich selbst und die eigenen Chancen haben dazu geführt, dass sie nur diese Ausbildung absolvieren kann (vgl. Otto & Schmitt, 2007). Inzwischen hat sie die Bedeutung des Abschlusses verstanden, jedoch fehlt ihr die Zuversicht für den weiteren beruflichen Weg. Aufgrund der geringen Ausprägung des SGWG und der Wahrnehmung einer Lehrerungerechtigkeit wird davon ausgegangen, dass auch das schulische Selbstkonzept schwach ausgeprägt ist (vgl. Kalileh et al., 2013).

Schulisches Umwelterleben

Schwerpunkt: Gerechtigkeits- und Klimaerleben

AGWG: B9 geht von einer Bevorzugung ausländischer Schüler aus. Es kommt zu Aussagen, die auf eine Eigengruppenaufwertung und Fremdgruppenabwertung abzielen (vgl. Halabi et al., 2015 und Correia et al., 2007). So geht B9 zwar davon aus, dass deutsche Schüler den Inhalt schneller aufnehmen und verstehen können als ausländische Schüler, dennoch benötigt sie die gleiche Unterstützung. Es wird angenommen, dass B9 sich in ihrem Selbstbild oder der eigenen Identität bedroht fühlt, sodass sie zum Schutz ihres AGWG diese Eingruppierungsprozesse durchführt (vgl. Werth, 2020). Dies bestätigt eine starke Ausprägung des AGWG.

SGWG: An der vorherigen Schule hat sie eine Lehrerungerechtigkeit innerhalb des persönlichen Erlebens und ein gutes Klassenklima wahrgenommen. Die aktuellen Erlebnisse und Beurteilungen deuten inzwischen auf eine erlebte Lehrerungerechtigkeit hin. Das persönliche Erleben spiegelt sich durch Ungerechtigkeiten wider. Diese Ungerechtigkeit bezieht sich auf den kommunikativen Umgang, Interaktionen, die allgemeine Behandlung und die Notenvergabe. Der geringe SGWG führt zu einem vermehrten Ungerechtigkeitserleben von B9 (vgl. Dalbert & Stöber, 2005 und 2006). Die gesonderten Bevorzugungen oder Privilegien ausländischer Schüler stehen bei der Betrachtung im Mittelpunkt, B9 spricht von gesonderten Interaktionen und Behandlungen durch die Lehrer (vgl. Dalbert, 2013), wie z.B. der Verteilung von Noten (vgl. Dalbert 2004b). Aus diesen Begründungen heraus, wird von einer Lehrerungerechtigkeit innerhalb des persönlichen Erlebens ausgegangen. Die gleiche Argumentation wird von B9 auch für die Lehrerungerechtigkeit als Klimaerleben angebracht. Es bestehen Bevorzugungen bestimmter Schülergruppen: leistungsstarke und ausländische Schüler, oftmals sind die leistungsstarken Schüler aber auch die mit Migrationsstatus. Aufgrund der Wahrnehmung einer Lehrerungerechtigkeit wird eine vermehrte Intoleranz gegenüber Fremden ersichtlich (vgl. Gniewosz & Noack, 2008). Es wird ein Konkurrenz erleben sichtbar, was die Lehrer-Schüler-Interaktionen, aber auch das Klima negativer erleben lässt (vgl. König, 2009). Auch das Schul-, Unterrichts- und Klassenklima werden negativ beurteilt. Die subjektiv erlebte Lehrerungerechtigkeit vermittelt eine Abwertung und ein negatives Klimaerleben. Aufgrund dessen kann eine fehlende Toleranz, negative Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. Börner, 2013)

und in der Folge ein Bildungsmisserfolg erklärt werden (vgl. ebd.; vgl. Roth, 2008). Zusammengefasst zeigt B9 die Wahrnehmung einer Lehrerungerechtigkeit im persönlichen und Klimaerleben sowie ein negatives Klimaerleben im Allgemeinen.

Schulisches Umweltverhalten

Schwerpunkt: Umgang mit bedrohlichen und/oder ungerechten schulischen Situationen

SGWG: Im Rahmen der Motivfunktion zeigt B9 einige Regelverstöße. Die Assimilationsfunktion ist nicht erkennbar. Die kurzen Nennungen weisen auf einen geringen SGWG hin (vgl. Donat et al., 2013).

Bewältigung von schulischen Stresssituationen

Schwerpunkt: Copingstrategien

B9 berichtet ausschließlich von passiven Copingstrategien. Diese kognitiven Strategien zielen auf ein passives Vermeidungsverhalten ab, so versucht sie Situationen oder Personen zu vermeiden und zieht sich zurück. Des Weiteren beschreibt sie emotionsorientierte Strategien, die ihr eine Ablenkung ermöglichen sollen: Sport und Treffen mit Freunden. Aktive Copingstrategien sind B9 oftmals, so sagt sie, zu anstrengend. Somit nimmt sie Situationen und negative Emotionen in Kauf, obwohl sie Situationen evtl. verändern könnte. Die Kosten-Nutzen-Abwägungen stellen für sie keine Alternative dar (vgl. Lazarus & Folkman, 1984). B9 spricht viel und oft über negative Emotionen, so kann davon ausgegangen werden, dass sie aufgrund des geringen SGWG keinen „Puffer“ gegen Stress besitzt, wodurch vermehrt Stresseemotionen und stressbehaftete Situationen wahrgenommen werden (vgl. Dalbert, 2020a). Des Weiteren sind keine Assimilationsprozesse erkennbar, wodurch Grübeleien vermieden werden könnten. So nimmt B9 vermehrt Ungerechtigkeiten wahr (vgl. Lipkus & Siegler, 1993).

Schulische Auswirkungen

Schwerpunkt: Bildungserfolg

B9 berichtet von wenigen positiven Erfahrungen, diese liegen primär in der Vergangenheit. Sie schildert eine Motivationsentwicklung zum Ende der Schulzeit, wodurch der Schulabschluss doch absolviert werden konnte. Diese Emotionen und Verhaltensweisen zeigen sich auch in der jetzigen Schule. Es bestehen Motivationsversuche und eine Steigerung des Lernverhaltens, dadurch hofft sie auf einen Abschluss. Grundsätzlich sind aber viele negative Auswirkungen zu erkennen. Emotionen wie Angst und Hoffnungslosigkeit werden neben Langeweile, Frustration, aber v.a. Wut, Ärger und Neid beschrieben (vgl. Frenzel et al., 2020). Diese Emotionen stehen in enger Verbindung mit einer Lern- und Leistungsdemotivation und schlechten schulischen Leistungen (vgl. Kuhbandner & Frenzel, 2019; Tze et al., 2016). B9 beschreibt außerdem ein schulisches Unwohlsein, was mit einem negativen schulischen Erleben korreliert (vgl. Frenzel et al., 2020). Besonders die erlebte Lehrerungerechtigkeit führt zu einer Verstärkung negativer Gefühle und einer Schulunlust (vgl. Dalbert, 2013). Infolge dessen steht der schwach ausgeprägte SGWG und das schulische Selbstkonzept, in Kombination mit der empfundenen Lehrerungerechtigkeit, in enger Verbindung zu schlechten schulischen Leistungen und dem erfahrenen Bildungsmisserfolg (vgl. Kalileh et al., 2013).

14.3 Darstellung vergleichender Bildungsverläufe

Die Analysen zu vergleichenden Bildungsverläufen erfolgen durch die Beantwortung der Forschungsfragen (Haupt und Unterfragestellungen) sowie der Hypothesen. Die Niederschrift beinhaltet die Kennzeichnung der gruppierten Einzelfälle und bei Bedarf, die Antworten auf die gestellten Fallbeispiele.

14.3.1 Vergleich zwischen gruppierten Einzelfällen (Einzelinterviews)

Im Folgenden werden die bedeutendsten Ergebnisse der Einzelinterviews dargestellt, die als prägnante Gemeinsamkeiten und Unterschiede¹⁰⁵ kontrastiert werden können. Es erfolgt eine Unterteilung der Ergebnisse hinsichtlich des AGWG und SGWG sowie des schulischen Selbstkonzeptes. Für jedes Unterkapitel erfolgt eine ausführliche Beschreibung der Ergebnisse.

14.3.1.1 Soziokultureller Lebenskontext (AGWG)

Dieses Unterkapitel beschreibt die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Erlebens einer gerechten Welt im Allgemeinen, auf der Basis der Ausprägung des AGWG.

Aussagen, die auf den Migrationsstatus und den kulturellen Hintergrund hindeuten, werden durch die Beantwortung der übergeordneten Hypothesen (H1-H3) generiert, während Aussagen, die sowohl den Migrations- als auch den Bildungsstatus kennzeichnen, durch die untergeordneten Hypothesen (H1a/b-H3a/b) beschrieben und beantwortet werden.

¹⁰⁵ Für einige Fragestellungen können Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkenntlich gemacht und abgebildet werden, für andere nur Unterschiede.

14.3.1.1.1 Kulturelle Umweltfaktoren

Inwieweit beeinflussen kulturelle Umweltfaktoren (Religion, Regeln der Familie) die Ausprägung des AGWG?

Zu der ersten Fragestellung wurden folgende Hypothesen erstellt:

Die Bedeutung kultureller Umweltfaktoren für die Ausprägung des AGWG:

H1: Der AGWG ist bei Schülern ohne Migrationsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit Migrationsstatus.

H1 a/b: Der AGWG ist bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und hohem Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigem Bildungsstatus.

Zu H1: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern in Abhängigkeit vom Migrationsstatus

Vergangenheit

Die **Auszubildenden mit einem Migrationsstatus** berichteten von einer geringen Bedeutung, die sie religiösen Einflüssen für die eigene Person beimessen. Einige wenige hatten in der Vergangenheit eine Verbindung zu Gott oder anderen Gottesfiguren, in der Gegenwart spielt der Glaube an Gott jedoch eine untergeordnete Rolle. Auf die Frage hin, inwieweit die Religion und religiöse Überzeugungen sie geprägt haben, antwortete eine Schülerin:

„Mmh, eigentlich nicht. Ja, trotzdem dass ich ähm (...) meine Familie sehr religiös ist. Trotzdem das, also wahrscheinlich ich hatte früher mehr ähm Beziehung gehabt mit dem (Gott), aber JETZT ich bin trotzdem JA, aber (...) ähm zwischen langsam ist bisschen verloren, weiß ich nicht (lacht). Und (...) das hat nicht so Einfluss. (5 Sekunden).“ (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 30).

Für die Schüler mit einem Migrationsstatus ist hingegen der familiäre Bezug bedeutend. Dieser wird oftmals eigenständig erwähnt, als die Bedeutung kultureller Einflüsse für die eigene Person und damit auch für das Vertrauen im Allgemeinen erfragt wurde.

Auf die Frage hin, ob die Kultur, im Sinne familiärer Werte, einen Einfluss auf sie nehmen, antwortete eine Schülerin:

„Ich glaube schon, weil (..) also bei uns die ähm (...) die Leute sind wirklich zusammen und auch das ähm wie ich aufgezogen bin mit meine Kultur, dass ich (...) also Respekt habe. Ich glaube, das hat beeinflusst, wie ich als Mensch bin.“ (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 44).

Gegenwart

Die Äußerungen zeigen, dass der religiöse Glaube eine untergeordnete Rolle spielt und sie wenig beeinflusst: *„Ah okay, eigentlich gar nicht (lacht). Ähm Religion das ist kein Thema (...) (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 32)* jedoch auf die Familie und den familiären Zusammenhalt Wert gelegt wird. Einige Schüler berichten von familiären Strukturen und Traditionen, die Familie steht dabei stets im Mittelpunkt. Es geht darum, sich gegenseitig zu unterstützen, zu helfen und als (Groß-) Familie gemeinsam zu leben.

Einige Schüler berichten in diesem Zusammenhang auch, welche Bedeutung die Familie und elterliche Strenge für sie hat und sie dadurch geprägt worden sind. Viele Schüler verbinden mit ihrer Kultur diese elterliche Strenge, was durch die folgende Aussage sichtbar wird:

„Also wir haben also gut auch verstanden, aber auch/ sie sollen auch STRENG sein, weil also bei uns die Kultur also ist noch da, dass (..) ähm wir also/ die Eltern, also die dürfen auch hauen, wenn du nicht gut machst oder so. Aber (...) also, wenn wir/ also alles gut war, natürlich es war gut. Und wenn wir also Disziplin kriegen müssten, wir haben auch bekommen, aber danach es war alles gut“ (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 54).

Vergangenheit

Auszubildende ohne Migrationsstatus hingegen, berichteten oftmals von einer religiösen Prägung der eigenen Person sowie der Bedeutung, die diese Überzeugungen für sie besitzen. Besonders in der Vergangenheit spielte die Religion für die Auszubildenden eine bedeutende Rolle, auch deswegen, weil der religiöse Glaube von den Eltern vorgelebt wurde und die meisten diesem folgten. In diesem Zusammenhang wird von einigen Schülern auch hier die Familie erwähnt, im Fokus stand jedoch die Strenge der Eltern und/oder Großeltern, die dazu führte, sich an religiöse Grundüberzeugungen und Regeln zu halten bzw. diesen zu folgen, nicht aber der familiäre Zusammenhalt, so wie es bei den Schülern mit Migrationsstatus im Zusammenhang mit kulturellen Werten genannt wurde.

Gegenwart

Im Hier und Jetzt angekommen erzählen die Schüler aber auch, dass sie dem religiösen Glauben nur begrenzt nachgehen und diesen ausleben (können), was durch die Äußerungen einiger Schüler sichtbar wird: *„das heißt ich bin (...) aufgewachsen mit dem (religiösen Glauben), ich lebe ihn zwar nicht dermaßen stark aus, ähm ich glaube/ ich bin gläubig (...)“* (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 6).

Einige Schüler erläutern, dass ihnen der Glauben wichtig ist und dass sie oftmals beten, aber für die Ausübung beispielsweise nicht in eine kirchliche Einrichtung gehen müssen. In diesem Zusammenhang erzählt ein Schüler: *„(...) also ich GLAUBE an Gott, ich bin ja auch (religiös), aber ich/ es ist jetzt nicht so, dass ich jeden Freitag oder jeden Samstag in die Kirche gehe.“* (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 24).

Auch die folgenden Aussagen weiterer Schüler lassen die Bedeutung der Religion für das eigene Leben sichtbar werden: *„Also meinen Eltern ist das wichtig und für mich ist das, auf jeden Fall, auch wichtig.“* (Transkript Interview 20 (1) -Schule 2, Pos. 34).

So beschreibt eine weitere Schülerin ihre religiöse Ausübung, aber auch die (zeitlichen) Grenzen, in diesem Fall aufgrund der fehlenden Zeit im Rahmen der Ausbildung:

„Wir sind SEHR katholisch, ich wurde auch getauft. Ähm, wir gehen sonntags immer in die Kirche. Ähm zurzeit ICH jetzt nicht mehr SO, weil ich da viel lernen muss und ähm ich auch nicht mehr so viel Zeit habe. Ich weiß, dass ist jetzt keine Ausrede (...) also mein Dad sagt, das ist keine Ausrede, aber sonst zum Beispiel an Weihnachten wir gehen in die Kirche. Mmh, ja auch sonntags und wir beten auch am Tisch also, ja.“ (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 52).

Zu H1a: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern mit Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Im Folgenden werden Ergebnisse aufgezeigt, die eine zusätzliche Analyse des Bildungsstatus verfolgen. **Auszubildende mit Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** erzählten, dass die Religion und religiöse Werte, vor allem in der Vergangenheit Einfluss auf die eigene Person und das eigene Handeln hatte, in der Gegenwart aber nur begrenzt präsent sind. Eine Schülerin erklärte den Zusammenhang zwischen der Religion und eigener Prägung, durch das

Kapitel IV: Ergebnisse

Leben im Heimatland. Für sie spielte die Religion eine größere Rolle als sie noch in der Heimat lebte, als es nun der Fall ist:

„Mmh (...) also vorher bin ich zum Beispiel (...) vor paar Jahre, wie ich zum Beispiel in meine Heimatland vorher, was ich hier denke zwischen Religion ALLES. Aber das war wahrscheinlich/ damals konnte ich das sagen, dass hat bisschen geprägt, aber JETZT kann ich nicht sagen. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 32)

Die Schüleraussagen zeigten, dass die Kultur vor allem durch die Familie und familiäre Regeln bestimmt wird. Im Rahmen der kulturellen Einflüsse wird oftmals der Begriff „Tradition“ hervorgebracht, so haben sich die Schüler an kulturelle und familiäre Traditionen zu halten. Es geht um die Gruppe, das Zusammensein, für einander einstehen, gemeinsame Treffen und Feste sowie langes Austauschen im Kollektiv. Die besondere Verbindung zu den Eltern, vor allem zur Mutter, wurde dabei immer wieder selbst thematisiert und in den Vordergrund gerückt: *„Ich könnte mir nicht verzeihen von zu Hause auszugehen, ohne die Hände meiner Mutter zu küssen oder so“*. (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 29). In diesem Kontext wurde von vielen Schülern auch die Bedeutung von Schule und schulischen Leistungen thematisiert. Diese Themen waren und sind für die Eltern wichtig, sodass das elterliche Denken und Handeln sich auf die eigene schulische Laufbahn positiv ausgewirkt hat, obwohl eine elterliche Strenge stets sichtbar und spürbar war.

Viele Schüler erzählten in diesem Zusammenhang, dass Kinder aus „guten Elternhäusern“ in die Schule gehen, gute Leistungen erzielen und dem Lehrer Respekt zollen müssen:

„Weil, was wollte ich denn sagen? (...) DA ist ein bisschen anders mit Traditionen, ja. Da irgendwie ähm, wenn du zum Beispiel von eine gute Familie kommst, dann musst du irgendwie auch, wenn der Lehrer nicht so gut ist oder sowas, da darfst du nicht so sagen "der gefällt mir nicht oder sowas", ja? Das ist IRGENDWIE verboten, ja? Im Prinzip es funktioniert theoretisch, aber nicht praktisch, ja“ (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 4).

V.a. die Schülerinnen berichteten:

Ja, bei (...)/ die sind noch in diese Idee die Mädchen müssen mehr lernen, weil nur so haben die Mädchen in (Land) die Möglichkeit, IRGENDWO rein zu gehen. Dann für die Jungen, denkt man okay, wenn er nicht lernt, kann was anderes arbeiten, zum Beispiel als Maurer oder weiß ich nicht wie. Weil bei uns als Maurer als Maler oder so, braucht man keine Ausbildung oder so“. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 46).

Gegenwart

Auf die Gegenwart bezogen, fügen einige Schüler Vergleiche zwischen dem Heimatland und dem Aufnahmeland Deutschland an, die sich vor allem auf die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und Schülern untereinander beziehen, aber auch das Leistungsverhalten von Schülern thematisieren.

Für einige Schüler wird deutlich, dass in der Schule des Heimatlandes und vom Lehrer ausgehend vermehrt Strenge wahrgenommen worden ist und dies in Deutschland weniger der Fall ist. Sie glauben an einen Unterschied bezüglich der Offenheit und Aufgeschlossenheit der Schülerschaft:

„Und (...) ja, meistens/ also, dass ich gesehen habe, die die HIER ähm (...) Schule abgeschlossen haben oder die hier gelernt haben, die sind mehr offen zum Beispiel. Die können ALLES ausdrücken, was die fühlen. Die können alles sagen zum Beispiel ähm, was die denken (...) also während dem Unterricht (...), aber ich persönlich ähm, ich kann nicht so offen, ich kann nicht alles zum Beispiel, was ich nachdenke, auch sagen. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 76).

Vergangenheit

Die **Schüler mit Migrationshintergrund und einem niedrigen Bildungsstatus** zeigten im Vergleich dazu, dass das religiöse Gedankengut eine untergeordnete Rolle spielte und auch die Familie als prägender kultureller Einflussfaktor weniger häufig genannt wurde.

Im Mittelpunkt der Erzählungen stand bei diesen Schülern, der Versuch des Erhalts der eigenen Kultur, die sich über Jahrzehnte und Generationen hinweg vollzogen hat. Einige Schüler berichteten, wie wichtig ihre ethnische Herkunft für sie war und ist. So erklärt eine Schülerin:

„(...) für mich ist es wichtig, dass ich (...) unsere Kultur ähm behalte oder beistehe, weil haben wir einfach viel erlebt und viel gekämpft. Und haben wir immer den Kopf ähm, wie nennt man das, hochgehalten halt. Und deswegen sage ich immer "ich bin einfach stolz", ja“. (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 120).

Des Weiteren schilderten Schüler von (Menschen-)Rechten, die Frauen und Männer im Heimatland hatten und wie sich diese Situationen aber verändert und verbessert haben:

„JA, Gerechtigkeit (...) alle haben die gleiche Recht, Gerechtigkeit. Ich habe gehört vorher, viele Jahre vorher, jeder Frau hat immer zu Hause gearbeitet und so, aber jetzt, glaube ich, ist es nicht mehr so“. (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 50).

Gegenwart

Werden die Schüleraussagen hinsichtlich der gegenwärtigen Situation betrachtet, wird erkenntlich, dass einige Schüler erwähnen, keine Unterschiede zwischen der Kultur des Heimat- und Aufnahmelandes zu bemerken. Ein Schüler argumentiert dies wie folgt:

„Für mich ähm Kultur, ich habe gar nicht gemerkt die Kultur zwischen meinem Land und HIER. Ja, es gibt schon verschiedene Unterschiede, aber (...) keine Ahnung, irgendwie mein Gefühl sagt, ja es ist (...) einfach normal für mich. Ich finde keine Unterschied für mich. Für mich selbst. Ob das gut ist, weiß ich nicht (lacht)“.
(Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 52).

Andere Schüler hingegen berichten aber auch von kulturellen Differenzen und dadurch entstandenen Auseinandersetzungen, die z.B. durch die folgende Situationsschilderung skizziert werden kann:

„Und im Sommer haben wir immer zusammen draußen gesessen und so. Und kommt eine Mücke, wie heißt das, Mücke. Die kommt und sie macht einfach so (klatscht in die Hände). Und das ist für sie NICHTS. Ich war so, ich war/ für mich war das sehr GROß. Und ich habe sie gefragt "warum machst du das?" Dann sie hat gesagt, wie heißt das, weil die macht Stiche. Dann habe ich nur gesagt "das war ein Tier"“. (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 44).

Zu H1b: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern ohne Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit/Gegenwart

Die Aussagen der **Schüler ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** offenbarten, dass der religiöse Glaube, v.a. in der Vergangenheit, Einfluss genommen, in der Gegenwart aber abgenommen hat. Dadurch ist der religiöse Einfluss inzwischen weniger stark ausgeprägt. Die Familie findet im kulturellen Setting keine besondere Bedeutung.

Vergangenheit

Schüler **ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** schilderten geringe religiöse Ausprägungsstrukturen und wenn dann nur, weil es ihnen von den Eltern vorgelebt und eine Fortführung erwartet wurde. Die familiären Strukturen, die durch eine gewisse Strenge beschrieben und vollzogen wurden, schienen jedoch stark ausgeprägt zu sein. Viele Schüler berichteten von einer Strenge der Großeltern, die vor allem ihre Eltern aber auch sie selbst erlebt und geprägt haben.

Kapitel IV: Ergebnisse

So erzählte eine Schülerin:

„Also meine Oma, die ähm die wohnt ja auch in Kroatien und wir wohnen in einem Dorf. Also mein Dad ist damals im Dorf aufgewachsen. Ähm meine Oma, die ist auch die war auch VOLL streng und mein Opa auch“. (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 50).

Ein weiterer Schüler schilderte:

„ALSO (...) in (Land) ist es jetzt (...) wir sind jetzt sage ich mal ein bisschen älter als hier in Deutschland ähm, das man vielleicht in Serbien von den Eltern geschlagen, man ähm Frauen werden geschlagen“. (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 26). Und erzählt in diesem Zusammenhang weiter: „Also ich bin sehr STRENG erzogen, sehr streng. Ähm, was ich/ sage ich auch ehrlich ähm (...) ich habe auch ab und zu mal die Backpfeife bekommen. Ähm (...) also von meinem Vater, von meiner Mutter nicht so. Aber ich wurde also sehr, sehr streng/ sehr, sehr diszipliniert“. (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 28).

Gegenwart

Einige Schüler skizzieren auch Situationen, kulturelle Regeln und Herangehensweisen, die die Eltern in ihrem Heimatland erlebt und oftmals an ihre Kinder weitergegeben haben. Im Aufnahmeland angekommen, wird immer noch auf eine vorgegebene kulturelle Umsetzung geachtet und Wert gelegt:

„Also es gibt halt bestimmte Regeln, bei denen es uns gesagt wird, was wir normalerweise nicht machen sollte und nicht machen DARF. Ähm (...) ja, also wie soll ich sagen, zum Beispiel man sagt ja man soll keinen Alkohol trinken oder nicht rauchen. Aber, wie man sieht, dass macht ja jeder (lacht). Also das ist nicht so das Ding. Halt ja, es gibt halt so bestimmte STRENGE Regeln, die man nicht machen sollte, oder was man eher nicht machen sollte und die sollte man einhalten“. (Transkript Interview 20 (1) -Schule 2, Pos. 36).

14.3.1.1.2 Vertrauen in eine gerechte Welt und Behandlung im Allgemeinen (AGWG)

Inwieweit vertrauen die Auszubildenden in eine gerechte Welt und Behandlung im Allgemeinen?

Zu der zweiten Fragestellung wurden folgende Hypothesen erstellt:

Vertrauen in eine gerechte Welt und Behandlung im Allgemeinen:

H2: Das Vertrauen in eine gerechte Welt und Behandlung im Allgemeinen ist bei Schülern ohne Migrationsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit Migrationsstatus.

H2 a/b: Das Vertrauen in eine gerechte Welt im Allgemeinen ist bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und hohem Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigem Bildungsstatus.

Zu H2: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern in Abhängigkeit des Migrationsstatus

Vergangenheit

Bezogen auf die **Schüler mit einem Migrationsstatus** ließen sich keine Aussagen bezüglich des Vertrauens in eine gerechte Welt im Allgemeinen finden, wenn es um die Betrachtung der Vergangenheit ging.

Die Äußerungen, die ein Misstrauen erahnen lassen, können bei beiden Schülergruppen, in der Vergangenheit, gefunden werden, jedoch deutlich stärker ausgeprägt, bei den Schülern mit Migrationsstatus. Auf dieser Grundlage berichteten die Schüler davon, oftmals durch nur ein Elternteil aufgezogen worden zu sein, was das Leben im Allgemeinen erschwerte und für das alleinerziehende Elternteil eine besondere Aufgabe war.

Kapitel IV: Ergebnisse

Eine Schülerin erzählte in diesem Zusammenhang vom Verlust ihres Vaters und dass ihre Mutter ihr immer gesagt und beigebracht hat, wie wichtig es als Frau im Leben ist, sich zu positionieren und eigenständig versorgen zu können:

„Also ich bin einfach mit meine Mama/ also gezogen und dort habe ich, also wirklich, (...) das gewusst, also Frauen sind sehr (...) streng. Genau und durch das habe ich auch gewusst, dass ich bin so mmh (...) also ich muss auch für mich selber arbeiten, wie meine Mama uns/ für uns gemacht hat“. (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 36)

Einige Schüler verkündeten die Probleme, Schwierigkeiten und Herausforderungen im Heimatland, die z.B. durch Korruption und Kriege entstanden sind. Hinzukommen Gedanken zur eigenen Herkunft und zur folgenden Aufnahmesituation im Aufnahmeland. Eine Schülerin erzählte:

„Ähm ich habe mich schon erwartet, bevor ich nach Deutschland kam, ich habe mich schon erwartet, weil (...) ähm, zum Beispiel wir schauen Fernseher und es gibt Leute, die gemobbt werden“. (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 12)

Auch eine weitere Schülerin schilderte ähnlichen Gedanken und Emotionen:

„Ähm für mich selber, was ganz wichtig ist, ganz am Anfang bevor ich hier komme, meine Idee war okay, ich komme von eine Land, das viel Probleme hat und vielleicht diese Idee kommt mit mir auch in der Schule und die sehen uns als Ausländer und wird immer diese Problem sein. (...) Dann bin ich hier gekommen, mit DIESE Idee, leider, weil so habe ich vorher gehört und dann bin ich mit dieser Idee gekommen, dass egal wieviel wir lernen, oder egal wieviel wir machen, wir werden immer als Ausländer gesehen“. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 4).

Die Schülerin 5 berichtete aufgrund vieler negativer Vorkommnisse in Deutschland, wieder in die Heimat zurückgegangen zu sein,

„aber (...) viel Vorschläge und viele Raten von meine Eltern hat mir gesagt "nochmal zum Denken, schau mal Albanien ist deine Heimat, aber so einfach ist nicht, versuche nochmal. Jetzt bist du jung, hast was und nochmal versuchen. Wenn nicht, dann HEIMAT ist immer da, du kannst zurückgehen, wenn du willst". Aber versuche mal, noch was Besseres zu tun und dann, wenn es nicht wieder klappt du kannst zurückkommen“. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 6).

Viele Schüler erlebten aufgrund von Kriegen und kriegsähnlichen Zuständen im Heimatland schwerwiegende existenzielle Lebenssituationen, die ein Schüler beispielsweise wie folgt schilderte:

„Wir wurden erpresst, ich wurde weg/festgenommen und dann mussten meine Eltern viel abgeben. Wir wurden beklaut und (...) NICHT gut behandelt und das war alles schon KRASS. (...) So wenn man weiß, man hat nicht die Sicherheit die Tür wird gebrochen und dann gehen Leute, irgendwelche Leute rein und plötzlich passiert Vieles. Die haben unsere Stück beschädigt von (...) von der Anrichte her und auch vom Material her, richtig beschädigt. Nicht so irgendwie, sondern (...) meine Eltern mussten viel machen damit die nicht überhaupt rausfinden, was da ist/ wo ich bin, sonst wäre ich auch schon (...) glaube umgebracht oder keine Ahnung was. Und das war für die auch, ist halt/ das war richtig (...) Level, wo wir niemals konnten (...), wo sie eigentlich überhaupt nichts dafürkonnten“. (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 29).

Die Schüler erzählten, dass die Eltern immer nur das Beste für ihre Kinder wollten, sie jedoch große Herausforderungen zu bewältigen hatten, um dies zu erreichen. Schüler 15 teilte mit:

„MEINE ELTERN würden nicht so/ hätten sie nicht gewusst, dass wir an der Marine waren und schwimmen könnte und (...) und haben sie nicht gesichert, dass ich eine gute Reise bekommen kann/ wobei das war alles so ver/ auch wieder eine Nummer, wo man verarscht wird. Haben viel Geld gezahlt und am Ende war es ein Schlauchboot und keine Jacht oder irgendwas“. (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 31).

Gegenwart

Geht es um die gegenwärtige Situation in Deutschland berichten die Schüler von einigen Herausforderungen, die sie bewältigen mussten als sie nach Deutschland kamen. Besonders die Sprachdefizite werden oftmals in diesem Zusammenhang erwähnt. Der Anfang war für viele Schüler schwer, mit der Zeit hat sich die Situation jedoch durch einen sprachlichen Kompetenzzuwachs und das Kennenlernen von anderen Menschen, die sie jetzt Freunde nennen, verbessert.

Eine Schülerin skizziert die Ankunft im Aufnahmeland und die Verbesserungen wie folgt:

„Am Anfang war es wirklich schwer, weil damals wusste ich/ könnte nicht mit so auch Leute, weil (...) überall ist es HIER nicht so einfach Freunde zu finden. Und auch mit Sprache, weil viele Sachen sind auf Deutsch und alle, aber danach, also jetzt habe ich Freunde also gemacht und ich finde es ist gut. Jetzt ist es nicht mehr so (...) ja“. (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 32).

Neben einigen positiven Erlebnissen, berichten die Schüler aber vor allem auch von besonderen Herausforderungen, da einige von ihnen nicht freiwillig gekommen sind. So berichten einige

Schüler von unterschiedlichen Notwendigkeiten, die sie dazu veranlasst haben, dass Heimatland zu verlassen und nach Deutschland zu kommen: Flucht aufgrund von Kriegen, Korruption und schlechte Arbeitsbedingungen sowie wenig Arbeitsplätze. Folgende Äußerungen können vereinzelt Schülergedanken und Emotionen abbilden: *„Und auf einmal war ich schon hier (lacht). Am Anfang war es ein SCHOCK/SCHOCK meines Lebens, weil ich kam auch aus nicht freiwillig“*. (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 29). Eine weitere Schülerin antwortet:

„(...) Ja, geflüchtet. Aber meine Tante ist immer noch dort. Meine Tante hatte eigentlich alles geplant, dass ich weggehe von meine Heimat. Ich habe keine Kontakt mit meine Tante. Ich muss, weil ich möchte nicht, dass sie, sie Schwierigkeiten dort bekommt. Ja und deswegen lieber (...) lasse ich einfach so. (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 40).

Vergangenheit

Bei der Betrachtung der Aussagen von **Schülern ohne Migrationsstatus** zeigten sich andersartige Antworten und Antwortprofile. Geht es um die Schilderung der vergangenen Erfahrungen zeigt sich, dass nur Schüler ohne Migrationsstatus Äußerungen bezüglich einer gerechten Welt im Allgemeinen trafen, jedoch keine Erfahrungen hinsichtlich des Misstrauens zu finden waren.

Sie vermeldeten gerechte Erfahrungen im Alltag erlebt zu haben und selbst aus einer Welt zu kommen, in der z.B. Gerechtigkeit bedeutend war und ist. So erzählte eine Schülerin im Zusammenhang mit Rechten und einer gerechten Verteilung von Gütern zu Hause *„(...) da musste es AUCH gerecht zugehen (...). Also es ging gerecht zu (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 48).*

Neben Gerechtigkeit spielte auch das Fehlen von Gewalt eine Rolle, was besonders ein Schüler im Zusammenhang mit einer gerechten Welt im Allgemeinen hervorhob:

„Und wenn man dann zu Freunden geht und dieses Thema Gewalt eben (...) nicht außer Acht gelassen wird und eben SCHON ein Stellenwert in der Erziehung hat, wo die Eltern davon ausgehen "ja, Gewalt BRINGT beim Kind was", dann ist man so dermaßen geschockt von diesem (...)/ dass man damit gar nicht, es einzuordnen weiß. Wie soll ich damit umgehen, dass es sowas doch gibt? Es gibt ja doch sowas wie Gewalt gegen Kinder (...)". (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 108).

Gegenwart

Geht es um das gegenwärtige Vertrauen erzählen viele Schüler, dass auch, wenn es Probleme und Herausforderungen im Leben gibt, diese immer bewältigbar sind und Lösungen gefunden werden können. Einige Schüler schildern ihre Gedanken beispielsweise wie folgt:

„Also ich weiß, dass es im Leben immer weiter geht, das habe ich auch früh mitbekommen von zu Hause. Ich bin auch der festen Ansicht, die ich mit mir selber entwickelt habe, weil die wurde mir nicht so mitgegeben, aber ich (...) ich bin/ ich habe es für mich rausgefunden, die Probleme, die ich JETZT in diesem Jahr habe, was ist in fünf Jahren? Sind diese Probleme, die ich jetzt habe, in fünf Jahren genauso relevant, wie sie jetzt sind?“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 60).

Die meisten Schüler wissen um ihre Lebenssituation und Chancen, die sie immer wieder mit den Schülern mit Migrationsstatus, vergleichen:

„Man hat die Kenntnisse, die man in Deutschland in der Schule gelernt hat, wie komme ich zurecht. Und man hat eine Fremdsprache, also in meinem Fall Englisch, wo ich mich fast überall verständigen kann. Aber ich kann mir vorstellen, wenn jemand aus zum Beispiel Afghanistan oder Syrien kommt, wo man das nicht lernt, wo man kein Englisch kann, wo man vielleicht auch die Eltern und Familie zurücklassen muss und komplett alleine hier in Deutschland ankommt, dass das eine Aufgabe ist, die meinen allergrößten Respekt verlangt.“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 30).

Des Weiteren wird immer wieder erwähnt, auch im Vergleich zu den ausländischen Schülern, dass sie das Schulsystem kennen und wissen, wie sie sich verhalten und was sie tun müssen, um gute Leistungen zu erzielen. Des Weiteren haben sie ein Wissen zu Möglichkeiten und Chancen, die sie durchaus schätzen:

„Danach kann ich immer noch mein Abitur machen. Ich habe/ Gott sei Dank lebe ich hier in Deutschland, in anderen Ländern ist das nicht möglich. Aber hier kann ich auch mit 50 mein Abitur kriegen. Gut, vielleicht übertrieben aber (lacht). Ich habe noch alle Wege offen und ich bin auch noch jung, deswegen (lacht)“. (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 22).

Ein Misstrauen zeigen die Schüler ausschließlich in folgenden Themen: Mislungene Flüchtlingspolitik, mangelnde Integration und fehlendes Zusammenkommen mit unterschiedlichen Kulturen und Menschen. Dass Misstrauen zeigt sich dann zum Beispiel in einem wenig individualisierten Schulsystem und einer geringen Möglichkeit, sich selbst und seine Stärken auszuleben bzw. diese zu zeigen. In den Argumentationen geht es um die Kritik am deutschen Schulsystem und um das eigene Nichtweiterkommen auf der Grundlage von mangelnden Individualisierungsmöglichkeiten. Des Weiteren wissen die Schüler, dass es

wichtig ist, eine Ausbildung zu haben und wie bedeutend schulische und berufliche Chancen für den eigenen Lebens- und Berufsweg sind. Es besteht aber ein Misstrauen gegenüber den Eltern oder auch der eigenen Person, wenn Chancen nicht gegeben bzw. ergriffen worden sind. Einige Schüler beschreiben dieses Misstrauen durch folgende Aussagen:

„Aber ehrlich, ich habe ohne (Abschluss) (...) also, da man hat/ also für mich meinerseits braucht man halt einen (Abschluss), weil ohne einen (Abschluss) hätte man das halt alles schwierig. Also da wäre es im Leben ein bisschen schwieriger einen Job zu finden, also (...) für mich war es schon wichtig, den (Abschluss) eigentlich gut abzuschließen (Transkript Interview 20 (1) -Schule 2, Pos. 16).

Auch eine weitere Schülerin ist der Meinung,

„(...), dass es wichtig ist, die Schule zu machen, gute Noten zu schreiben und einen Abschluss zu machen (...) es ist wichtig eine Arbeit/also ähm die Schule zu beenden, danach eine gute Ausbildung zu finden, weil es einfach wichtig ist. Für einen selber ja auch. Also ich habe schon auch daraus gelernt, was bei mir einfach falsch gemacht worden ist“. (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 56).

Zu H2a: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern mit Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Für die Zeitdimension der Vergangenheit ließen sich für beide Schülergruppierungen keinerlei Aussagen finden, die ein Vertrauen in eine gerechte Welt im Allgemeinen erahnen lassen, jedoch einige Misstrauens-Äußerungen.

Die Schüler mit einem **Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** erwähnten ihr Misstrauen vor allem gegenüber der eigenen ethnischen Herkunft, damit zusammenhängenden Kultur und bezüglich der eigenen Person:

„//Meine Kultur hat nur Einfluss gehabt, dass das ich (...) meine Freundin verloren habe. Also halt, ich hatte eine Freundin, die die (..) aus Deutschland ist und (...) wir waren zwei Jahre zusammen und wir wollten zusammenziehen. Kommt, als ihre Eltern wussten, dass sie von zu Hause auszieht und mit MIR zusammenziehen möchte, (...) haben ihre Eltern, waren entweder ihre Eltern oder sie oder sie darf nicht mal ihre Schwester. Und dann (...) nach zwei Jahren sie jeden Tag schon in meinem Arm geschlafen hat und dann jeden Tag zusammen waren (...) habe ich sie verloren (...) durch meine Herkunft“. (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 25).

Des Weiteren berichtete eine Schülerin von Schlägen durch die eigene Mutter, rechtfertigte die Situation aber wie folgt: *„Ja, JA (lacht). Also die Mama musste hauen und bei mir ich kann*

nicht sagen, dass/ also bei mir ich bin auch froh, dass die das gemacht hat, weil jetzt ich weiß, was ähm ist richtig und was ist falsch“. (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 56).

Gegenwart

In Bezugnahme zur Gegenwart zeigen sich aber vermehrt Aussagen zu positiven Erlebnissen im Alltagssetting und auch Schulsetting, die sich jedoch auf verallgemeinerbare Äußerungen beziehen. Die Schüler berichten von anfänglichen Schwierigkeiten, sich aber mit der Zeit in Deutschland gut zurecht zu finden. Sie sind der Meinung, dass alle Personen, mit denen sie Kontakt hatten, ihnen geholfen und sie Unterstützung erhalten haben. Einige Schüler sind bezüglich der Chancen fest davon überzeugt, dass

„(...) hier in Deutschland und das ist das Coole keiner (...) keiner legt sofort schnell ein Bild auf, sondern die probieren mit einem, haben Geduld und ZU schnell entscheiden tut keiner hier und jeder bekommt/ kriegt seine Chance. Wenn er das richtig macht, dann glaube ich, kriegt er seine Chance“. (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 27).

Geht es um mögliche schulische Herausforderungen, aufgrund der ethnischen Herkunft und wie die Behandlung aufgrund dessen erfolgt, argumentiert Schüler 15 weiter:

„(...) Das ist halt (...) gerecht, das ist halt (...) kommen wir wieder auf den Punkt, wie so halt für Deutscher ist, wie sie den Stoff lernen und wie ist es für einen Syrer, der vielleicht irgendwie die Wörter schneller wieder vergisst von der Latein her, weil er schon irgendwie eine ganz andere Schriftart gelernt hat. (...) Und da kann auch keine Lehrer einem helfen. Da muss genauso der funktionieren, wie der Andere und das ist gerecht, aber trotzdem ein bisschen/ für den einen ist es leichter als für den anderen, aber das ist immer auf der ganzen Welt und da kann man auch nicht viel machen. Das muss man halt einfach die Sachen lernen und fertig“. (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 61).

Und auch, wenn es im Heimatland oftmals viele Probleme gibt, denken einige Schüler, dass sie es trotzdem schaffen könnten, auch wenn sie wieder in die Heimat zurückgehen würden, denn

„(...) es gibt auch Leute da, die DA auch geschafft haben und sowas. Ich bin nicht hier gekommen, weil da gibt es keine Möglichkeiten oder sowas, da GAB es SCHON und gibt es NOCH, aber irgendwie war ich neugierig für die anderen Sachen. Genau, dann habe ich gesagt "ja, probiere mal". (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 118).

Das Misstrauen richtet sich auch in der Gegenwart gegen das eigene Heimatland und das vorherrschende politische System. Auf die Frage hin, inwieweit Gerechtigkeit im Heimatland existiert, antwortet eine Schülerin *„Ähm at times not, es ist nicht immer, weil manchmal in meine Land es ist nur Leute, die haben, manchmal kriegen die JUSTICE. Aber (...) ja eigentlich schon, weil immer the house get it und wir haben not“*. (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 50).

Auch eine andere Schülerin referierte nochmals von Schwierigkeiten im Heimatland und betonte,

„In (Land) das ist ganz, das ist wie in jede ähm Land, wenn du hast Ausbildung, du hast mehr Möglichkeiten. Aber jetzt, glaube die letzte sieben Jahren, wir haben nicht so viel Möglichkeiten, weil die Economic ist halb kaputt und das ist egal, wie viel Ausbildung du hast gemacht, du bekommst ganz weniger Geld und du hast keine ähm Unterstützung von ähm (...) von Land. Keine Krankenversicherung, das alles ähm deine Problemen. Deswegen (hustet) ähm (...) bisschen anstrengend“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 44).

Vergangenheit

Für die Schüler **mit Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** zeigte sich ein anderes Bild, vor allem für die Wahrnehmung der Vergangenheit, aber auch der Gegenwart. In beiden Zeitdimensionen sind keine Vertrauensaussagen ersichtlich. Sie schilderten einige Situationen, in denen ein Misstrauen erkenntlich wird, wie z.B. negative Gedanken, die sie hatten, bevor sie nach Deutschland gekommen sind und wie mit Ausländern im Allgemeinen umgegangen wird. Sie haben dieses Wissen, so die Schüler, aus dem Fernsehen oder von der Familie und Freunden, die bereits schlechte Erfahrungen gesammelt haben. Eine Schülerin berichtete in diesem Zuge davon, dass ihre Mutter sich gegen Ungerechtigkeiten nicht gewehrt hat, weil *„(...) wahrscheinlich hat sie gedacht, es bringt nichts. Wahrscheinlich. Nicht weil sie Angst hat, nein. Bestimmt nicht, aber wahrscheinlich hat sie gesagt, dass bringt nichts, weil man redet, man redet und (..) man tut nichts, das bringt auch nichts“*. (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 22).

Alle Schüler stellten schwierige und schwerwiegenden Situationen dar, fügten aber hinzu: *„mmh, wie soll ich das sagen? Ich habe vieles erlebt, aber (...) das kann ich nicht sagen“*. (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 20).

Gegenwart

Geht es um die Bewertung von Situationen aus der Gegenwart, berichtet beispielsweise eine Schülerin in Zusammenhang mit Ungerechtigkeits Erfahrungen:

„(...) ich bin stolz auf meine Farbe halt. Egal was/wer ich bin, einfach stolz auf diese Farbe. Und JA, das macht mich einfach stolz, weil ich habe so viel erlebt in meinem Leben, ich will hier nicht was sagen, aber (..) ja, das bin ich und für niemanden in dieser Welt werde ich diese Farbe wechseln, für nichts. (...) (atmet laut, weint fast) "Ah, mein Gott". (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 54).

Ein Schüler antwortet auf die Frage, inwieweit die Aufnahme in Deutschland funktioniert hat und gut gelungen ist: *„NEIN. GAR NICHTS. Ja, gar nichts“.* (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 42). Begründen kann und möchte der Schüler 11 seine Aussage nicht und erwidert ausschließlich: *„//Weil alles was ich sage, steht eine große Geschichte hinter sich. (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 46).*

Eine weitere Schülerin gibt als Grund für die Schwierigkeiten im Aufnahmeland die fehlenden Ausweisdokumente und den Aufenthaltstitel an.

„Und damals hatte ich keine sta/damals hatte ich keine, wie heißt das, Ausweis. Wie heißt das, Ausweis? Ich hatte keine Staatsangehörigkeit, keine Aufenthalt genau. Das hatte ich nicht damals. Und damals durfte ich auch keine Ausbildung anfangen. Ich wollte schon Ausbildung anfangen von Anfang an, aber ich durfte nicht. Ich darf nicht/ich durfte auch nicht arbeiten“. (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 8).

Des Weiteren werden (kulturelle) Konfliktsituationen genannt und beschrieben, die die Schüler selbst aufgrund unterschiedlicher kultureller Werte und Normen einordnen. So erläutert eine Schülerin als Begründung für das nicht nachvollziehbare Verhalten anderer Schüler, *„(...) vielleicht die versuchen selber ein Problem zu finden (lacht), (...) die suchen selber Probleme“* (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 126).

Zu H2b: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern ohne Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Geht es um das Vertrauen im Allgemeinen antworteten Schüler **ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** wie bereits erwähnt, dass ihnen Gerechtigkeit wichtig war und

ihnen diese widerfahren ist. Für die Vergangenheit konnten keinerlei negative Erfahrungen verzeichnet werden.

Gegenwart

Gegenwartsbezogen argumentieren die Schüler erneut mit besonderem Fokus und Hinblick auf die ausländischen Schüler, den besonderen Respekt, den sie der Schülergruppe zugestehen:

„Und dann noch die Motivation aufzubringen nicht zu sagen ich bin fertig mit meinen Nerven, ich kann das nicht, ich weiß nicht mehr weiter, sondern dann noch zu sagen ich möchte hier mein Leben mir aufbauen (...) ich möchte hier ein Standbein und meine Vergangenheit macht mich/ zieht mich zwar runter, aber ich muss weitermachen. Das verlangt von meiner Seite einen RIESEN Respekt. Sowas dann noch durchziehen zu können und nicht irgendwo den Kopf in den Sand zu stecken“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 30).

Der Schüler 13 glaubt auch, dass es für ausländische Schüler besonders schwierig ist, betrachtet man die Leistungsnachweise und das Verständnis um den Aufbau von Prüfungen und Aufgaben. Sie betonen nochmals, wie wichtig es für sie ist, dass sie die schulischen Strukturen kennen und verstehen und sie dadurch Chancen erhalten. Zusätzlich ist für die Schüler wichtig, *„(...) immer mein EIGENES Wissen, was ich schon vorher hatte, zu benutzen, um die Situation nach meinem eigenen besten Denken und Handeln zu beleuchten und nicht nur zu glauben, was andere mir sagen“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 36).*

Neben dem theoretischen Wissen, hilft der religiöse Glauben einem Schüler auch, die pflegerische Arbeit auf Station zu bewältigen, Situationen einzuschätzen und Patienten professionell zu versorgen. Die Situation im Krankenhaus erlebt er als

„(...) ein Bild von Professionalität, aber auch generell (...) ein Bild von Nächstenliebe, von (...) ähm/ dieses Bild, wenn ich Sorgen habe, kann ich kommen, diese Person ist nicht nur da, um mich gesund zu machen, sondern auch meine psychischen Beschwerden sich anzuhören und diese (..) zu (..) beseitigen in Anführungsstrichen“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 4).

Das Misstrauen in der Gegenwart kann erneut, durch die bereits beschriebene H2, gekennzeichnet werden. Im Mittelpunkt steht das Misstrauen gegenüber der deutschen Politik, mit besonderem Fokus auf die Flüchtlingspolitik und die fehlende Integration.

Der Schüler 13 kontrastiert jedoch auch

„(...) ich als jemand, der in Deutschland aufgewachsen ist, kann nicht darüber mitreden, wie es ist aus einem bekriegten Land zu flüchten, wo Krieg vorherrscht“. Das ist mir erstens nicht (...) erlaubt, weil ich nicht sagen kann das ist so und so, weil ich es nicht weiß und zweitens möchte ich auch nichts irgendwie sagen, wo ich dann vielleicht in ein Fettnäpfchen trete, wo ich sage "ich lasse es lieber". Und vor allem kommt halt dann/ auch oft habe ich jetzt zum Beispiel, nicht hier aber woanders auch mitbekommen, ja (...) die Vergangenheit Deutschlands ist nicht so prickelnd, dass man sagt, man dürfte irgendwelche Äußerungen, auch im negativen Sinne, über (...) andere Kulturen machen“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 8).

Vergangenheit

Genau wie bei den Schülern mit einem hohen Bildungsstatus, hatten auch die **Schüler ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** keine Aussagen zum Vertrauen in eine gerechte Welt, hinsichtlich der Vergangenheit, geäußert. In der Gegenwart jedoch, sind die Schüler dankbar für ihren Beruf und äußern, *„(...) ich finde halt Krankenschwester ist ein toller Beruf. (...) Da sind Menschen, die brauchen dich einfach und dadurch, dass ich halt auch diese Ausbildung mache, ist mir mein eigenes Leben VIEL mehr Wert geworden“.* (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 158). Auch der Schüler 12 berichtet von selbst erlebten Situationen, die für die eigene Familie und ihn selbst schwierig waren, deswegen kann er sich in andere Leid fühlende und Sorgen tragende Menschen einfühlen.

Äußerungen, die hinsichtlich eines Misstrauens gewertet werden können, sind Erfahrungen, die gezeigt haben, dass z.B. eine Schülerin nicht zu Hause, sondern in einer Einrichtung für Kinder aufgewachsen ist. Die Situation, als sie nach einigen Jahren wieder nach Hause konnte, beschrieb sie wie folgt:

„Ähm (...) ich war auf einer Seite sehr froh, aber auf einer Seite war es auch so, dass ich gesagt habe "okay, jetzt geht der ganze Scheiß von vorne los". Weil das war für mich, es war mein ZU HAUSE, aber es war auf einer Seite BESSER als (die Einrichtung) und auf der anderen Seite viel SCHLIMMER als (die Einrichtung) eben (...) das ist einfach so KOMPLETT fremd gewesen, also ich kann/ also es ist echt schwer bis heute noch für mich. Ich bin jetzt/ mit 12 bin ich nach Hause gekommen, jetzt fast seit sieben Jahren, zählen wir mal sieben Jahre mit, es ist immer noch SEHR SCHWER für mich nach Hause zu gehen. Ich freue mich NIE (lacht) nach Hause zu gehen, es ist sehr schwer, sehr schwer. Es ist einfach UNGLAUBLICH komisch, es ist so als würde mir jede Sekunde jemand das wieder wegnehmen“. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 38).

Auf die Frage hin, inwiefern B4 Gerechtigkeit im Allgemeinen widerfahren sei, zog die Schülerin folgendes Fazit: „*Alles lief bis jetzt in meinem Leben wirklich sehr scheiße, sage ich jetzt mal ganz doof*“. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 102).

Gegenwart

Und auch in den Äußerungen zur Gegenwart zeigt sich, dass einige Schüler Ungerechtigkeiten erlebt oder Probleme bewältigen mussten. Denn die Schüler nennen Situationen, in denen sie beispielsweise zu wenig Unterstützung oder Ungerechtigkeiten, im Sinne von Bevorzugungen der Geschwisterkinder erlebt haben. Eine Schülerin berichtet auf Grund ihrer eigenen Erfahrungen darauf zu achten, dass Kinder als Nachkömmlinge ein anderes Leben und eine andere Behandlung erfahren sollten, „*also ich habe schon auch daraus gelernt, was bei mir einfach falsch gemacht worden ist*“. (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 56).

14.3.1.1.3 Erleben einer gerechten Welt und Behandlung im Allgemeinen

Wie beschreiben Auszubildende ihr Umwelterleben (die Welt im Allgemeinen, Fremde (auf der Grundlage von sozialen Einstellungen) und die Eigen- und Fremdgruppe) im (schulischen) Alltag?

Für die dritte Fragestellung wurden folgende Hypothesen erstellt:

Gerechtigkeitserleben (Aufwertung Eigen- und Abwertung Fremdgruppe; abwertende Einstellungen gegenüber Fremden):

H3: Das Erleben einer gerechten Welt im Allgemeinen ist bei Schülern ohne Migrationsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit Migrationsstatus.

H3a/b: Das Erleben einer gerechten Welt im Allgemeinen ist bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und hohem Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus.

Zu H3: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern in Abhängigkeit vom Migrationsstatus

Vergangenheit

Im Rahmen der Betrachtung von vergangenen Erfahrungen berichteten die **Schüler mit Migrationsstatus**, dass das Erleben teilweise davon abhing, inwieweit sie mit Schülern zusammen waren, die auch aus dem Ausland kamen. Ein positives Erleben wurde geschildert, wenn die Schüler kulturelle Werte teilen konnten und einem Alter entsprachen. Negative Erlebnisse wurden geschildert, als die Schülerzusammensetzung sich veränderte, weniger Migranten und mehr deutsche Schüler in den Klassen zusammensaßen. **Schüler ohne Migrationsstatus** gaben weder aufwertende noch abwertende Angaben an.

Gegenwart

Die Gegenwart zeigt, dass beide Schülergruppen aufwertende und abwertende Tendenzen gegenüber der Vergleichsgruppe erleben. **Schüler mit Migrationsstatus** erleben weniger Aufwertung der Eigengruppe als Abwertung der Fremdgruppe. **Schüler ohne Migrationsstatus** hingegen zeigen sowohl aufwertende Tendenzen bezüglich der Eigengruppe, und auch aufwertende Aussagen, die auf eine Toleranz für die Fremdgruppe hindeuten. Jedoch folgen hingegen auch deutliche Aussagen, die ein negatives Erleben der Eigengruppe sowie eine Abwertung der Fremdgruppe schildern.

Zu H3a: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern mit Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Schüler mit Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus schilderten nur von einer positiven und in diesem Zuge **aufwertenden Erfahrung bezüglich der Eigengruppe** und bezogen sich dabei auf einen Vergleich zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Eine Schülerin ist der Meinung, „*damals wir hatten mehr Distanz mit der Lehrerin. (...) wir haben nicht in der Schule, nicht in der Klasse mit dem Lehrer geredet (Transkript Interview 17 (1) - Schule 2, Pos. 78)*. Negative Erfahrungen berichteten sie keine.

Gegenwart

In der Gegenwart hingegen und auf die **Aufwertung der Eigengruppe** bezogen, berichten einige Schüler davon, dass sie im Heimatland gelernt haben, Aufgaben alleine zu bewältigen und dafür keinerlei Hilfe von anderen zu benötigen: *„Ich sehe sowas, weil ich komme von eine andere Land. Bei uns das ist KEIN THEMA für sowas. Ähm das alleine schaffen, ist nicht so ALLEINE, aber irgendwie ähm lernt man, dass ähm es gibt einen Abstand mit verschiedene Leute, ja?“* (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 42).

Des Weiteren sind einige Schüler der Meinung, dass es wenige Unterschiede zwischen den deutschen Schülern und ihnen, hinsichtlich der schulischen Leistungen, gibt:

„(...) Auch von den Noten hier, weil deutsche Sprache ist auch zu schwer für uns und wir sollen vielleicht mehr Konzentration in Unterricht haben, auch für die Wörter, auch für Fachsprache, die wir nicht verstehen. Wir brauchen ein bisschen MEHR zum Arbeiten als die, die Deutsche sind. Aber das bringt uns nicht unter bei die Noten, weil auch die, die Deutsche sind haben fast die gleichen Noten mit uns. Wir bleiben/ ICH zum Beispiel bin in der Note Eins, Zwei und manchmal Drei. Das hat kein Unterschied mit denen, die Deutsche sind. Kann sein die auch schlechter als uns sind“. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 4).

Einige weitere Aussagen zeigen aber auch eine **aufwertende Toleranz gegenüber der Fremdgruppe**, da sie davon berichten, keine abwertenden Äußerungen durch deutsche Schüler zu erfahren, im Gegenteil, einige Schüler schildern, Hilfe und Unterstützung zu erfahren *„die, die Muttersprachler Deutsch haben, die versuchen auch bisschen erklären, helfen. Das ist auch wichtig“.* (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 68). Eine weitere Schülerin skizziert im Zeitverlauf keine Unterschiede zwischen den Schülergruppen (mehr) wahrzunehmen.

„Mit der Zeit ist es dann besser gelaufen. Vielleicht sind auch die Schüler, die deutsche Hintergrund haben in der Idee gekommen jeder macht was und jeder hat was. Egal woher er kommt. Jetzt ist es viel besser geworden. Eigentlich ähm zwischen uns, ich spreche für mich selber, ist nicht mehr diese TABU woher kommt man, sondern wie geht man miteinander.“ (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 4).

Und weitere Schüler geben auch an, dass sie ein Verständnis und Mitgefühl gegenüber den deutschen Schülern haben, wenn es um den Aufbau von Unterrichten geht, denn, *„wenn zum Beispiel die Lehrerin sagt zweimal die gleiche wegen UNS, dass vielleicht für Muttersprachler ist bisschen langweilig (lacht) als für Ausländer“.* (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 42).

Geht es um das negative Erleben der eigenen Person/Eigengruppe, so bedenkt eine Schülerin dennoch ihre sprachlichen Defizite und glaubt deswegen, „*wir sind mehr die, die sind nicht so gut*“. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 40) und „*die Anderen, die Muttersprache das hatten, für ihn war das mehr einfach zu verstehen, als für uns*“. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 40).

Die **Abwertung der Fremdgruppe** vollzieht sich über Gedanken und Äußerungen, die sie erlebt haben, bevor bzw. als sie nach Deutschland gekommen sind. So berichten einige Schüler davon: „*Ich fühle mich gut. Ich habe wirklich/ ich habe auch nicht erwartet so gut (lacht)*“. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 40). Eine weitere Schülerin unterstützt diese Gedanken und erzählt ausführlich:

„*Dann bin ich hier gekommen, mit DIESE Idee, leider, weil so habe ich vorher gehört und dann bin ich mit dieser Idee gekommen, dass egal wieviel wir lernen, oder egal wieviel wir machen, wir werden immer als Ausländer gesehen. Diese Gefühl habe ich ganz am Anfang nicht mit Lehrerin gehabt, aber mit den Schülern, die Deutsche sind. Es war immer NIE im Gesicht gesagt, dass (...) wir sind Ausländer, aber ist immer diese Gefühl, das wir kommen in diese Schule, wo/ in Deutschland gehört und eigentlich "warum, warum bleiben wir nicht in unserem Land? Warum machen wir so?". Ähm (..) ich bin in diese Idee gekommen, sie denken einfach wir klauen, jede Orten, wir klauen, was was ihnen gehört. Mit der Zeit ist ist es dann besser gelaufen. Vielleicht sind auch die Schüler, die deutsche Hintergrund haben in der Idee gekommen jeder macht was und jeder hat was. Egal woher er kommt. Jetzt ist es viel besser geworden. Eigentlich ähm zwischen uns, ich spreche für mich selber, ist nicht mehr diese TABU woher kommt man, sondern wie geht man miteinander*“. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 4).

Äußerungen, die einen kulturellen Unterschied fokussieren, werden vor allem berichtet, wenn es um den Umgang mit Respektpersonen, wie beispielsweise einen Lehrer geht.

„*(...) Also ich finde es ist wirklich anders, weil auch die Schüler können was sie wollen zum Lehrer sagen. Oder sie können auch während dem Unterricht reden oder so, bei UNS funktioniert GAR NICHTS. Also oder am Anfang ich hatte mich gewundert, hä ist das HIER so WIRKLICH, WIRKLICH ANDERS. Aber auch ähm die, also die haben auch so die direkt gefragt. Die können alles reden und alle (...)/*“. (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 68).

Kapitel IV: Ergebnisse

Einige weitere Schüler berichten in diesem Zusammenhang auch, dass sie einige deutsche Schüler

„wie (...) kleine Kinder“ [sehen] "ich will sowas, nein ich will sowas" (imitiert Kindersprache), oder keine Ahnung wieso, das ist für mich kein Thema. Ähm (atmet aus) die sind schon erwachsen ja, genau. Und das finde ich irgendwie lustig. Das ist für mich/ das war für mich kein Thema. Ich sehe DIE wie KINDER. Ja, kleine Kinder genau (lacht)“. (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 48).

Sie nehmen auch wahr, dass es einigen deutschen Schülern im Hinblick auf den Unterrichtsaufbau und den Lernumfang zu viel ist und schildern weitere kulturelle Unterschiede:

„Die empfinden manchmal auch diese Stoff, das wir bekommen zu viel. Und ist immer diese Idee, manchmal spreche ich nichts in der Klasse, weil will nicht so viel von solche Sachen hören. Sag okay, vielleicht die ABITUR oder Grundschule, was hier in Deutschland gemacht ist, ist vielleicht so aufgebaut, dass die A in der Schule so langsam, die Sachen nehmen dass die im Kopf bleiben. Und vielleicht sind die Schüler hier, oder von die Länder wo die kommen, ich kenne die nicht von Kultur und von die Schule, dass die gemacht haben. Aber vielleicht sind eingewohnt mit diese Situation, das der Unterricht so kommt und so lernen“. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 62).

Des Weiteren würden sich einige Schüler mehr Interesse, Neugier und Nachfragen durch deutsche Schüler wünschen, denn dies haben sie im Heimatland, wenn jemand Neues gekommen ist, immer erlebt:

„Und dann fragen wir, wir sind auch neugierig und fragen, wie es DA ist oder mit der Sprache oder irgendwie ja. Einfach nur den fühlen lassen, wie ähm (...) nicht eine Familie, aber freundlich, diesen Platz ein bisschen freundlich oder höflich. Genau ähm (...) und hier, komischerweise die Deutschen nicht so würde ich sagen. (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 40)“.

Auch das kollektive Zusammensein wird durch die Schüler anders wahrgenommen und im Vergleich zu den deutschen Schülern negativ wahrgenommen. Sie erleben eine Individualität und Eigenbesinnung, die so aus dem Heimatland nicht kennen, vor allem auch, wenn es um die Verteilung und das Teilen von Gütern geht.

„Ähm man kann hier auch eine beste Freunde haben und danach die sagen auch "nein, das ist meine Wasserflasche. Ja wissen sie das ist meine Schokolade". Entschuldigung, wir sind keine Kinder, dass du sagst "das ist meine Schokolade oder sowas". Ich sehe sowas, weil ich komme von eine andere Land. Bei uns das ist KEIN THEMA für sowas“. (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 42).

Vergangenheit

Schüler mit Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus erlebten positive Erfahrungen in der Vergangenheit vor allem dann, wenn es um die **aufwertende Betrachtung der Eigengruppe** ging, „weil da waren alle Migranten und volljährige Menschen da an die Schule, war gut, weil unsere Lehrerin auch war eine aus Ausland, sie konnte uns gut verstehen“. (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 12).

Es herrschte eine gute Stimmung in der Klasse, denn

„fast alle waren (...) ausländisch und waren haben einander SEHR gut verstanden. Und MEISTENS sind auch sehr fleißig, weil die sind auch auf/ die müssen auch viel lernen. Deswegen wir haben immer einander sehr gut verstanden, weil die beide/ ALLE sind nicht so gut in Deutsch. Niemand hat einander gelacht oder sowas“. (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 8).

Ein **negatives Erleben der eigenen Person** schilderte eine Schülerin als sie das Gefühl hatte:

„Die waren alle hier geboren, oder richtig Deutsche. Ich bin die einzige Ausländische in meine Klasse, von meine Klasse. Deswegen hatte ich immer ein bisschen (...) keine gute Gefühl gehabt und in meine Klasse ich war die Älteste. Ja, die anderen waren 16 oder 17, nur eine Mädchen war 19, glaube ich. Sonst alle waren nur/ aber die sind ganz ähm, ich weiß es nicht, bisschen gro/ wie Erwachsene. Aber, ich hatte selber keine gute Gefühle gehabt und auch nicht vertraut, weil (unv. Mitleid?) #00:08:19-3# habe ich mit frühere Kinder gehabt. Schüler gemobbt, ein bisschen das war meine Erste mit deutsche Schüler“. (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 16).

Gegenwart

Bezogen auf die gegenwärtige Situation erleben die Schüler keine **aufwertenden** Tendenzen, wenn es um die Betrachtung der eigenen Person geht. Jedoch erleben auch sie eine **aufwertende Toleranz gegenüber Fremden**, denn

„VIELLEICHT für die Deutsche (...) oder hier Geborenen, für denen ist es ein bisschen langweilig, weil für die, weil Lehrerin ist ein bisschen vorsichtig mit ausländische Schüler. Die versuchen immer langsam, die erklären. Deswegen denen ist vielleicht ein bisschen langweilig“. (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 78).

Eine Schülerin spricht davon, dass die deutschen Schüler „(...) ein bisschen Geduld [haben], dass man/ wenn jemand liest, ja muss man warten, dass er dann fertig ist. Dass er weiß ah, ja der braucht ein bisschen viel Zeit und haben wir einfach Geduld halt damit und ja“. (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 6).

Des Weiteren fügt auch in dieser Schülergruppe eine Schülerin **abwertende Tendenzen gegenüber der Fremdgruppe** an, indem sie das Leistungsverhalten der deutschen Mitschüler beurteilt:

„Ich weiß es nicht, aber ich glaube für denen geht auch, weil wir schreiben ganz gleiche Noten. Die sind auch nicht SO, weil vielleicht, das ist für denen selber leicht, deswegen die geben auch nicht Mühe vielleicht. (...) Ich denke manchmal, manche haben keine gute Noten, hier Geborene und so. Dann denke ich mir, dass ist eigentlich nicht so schwer, wenn die ein bisschen wiederholt. Wenn die (...) eine Stunde lernen, wir haben müssen, weiß ich nicht, fünf, sechs Stunden lernen“. (Transkript Interview 18 (1) - Schule 2, Pos. 78).

Zu H3b: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern ohne Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Beide Schülergruppen kommunizierten keinerlei **aufwertende oder aber abwertende Tendenzen** und Erfahrungen innerhalb der Vergangenheit.

Gegenwart

Geht es aber um die Abbildung der Gegenwart so argumentieren die **Schüler ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** Vorteile gegenüber Schülern aus dem Ausland zu haben, da sie die deutsche Sprache beherrschen. Sie berichten, *„ich (...) versuche auch immer im Unterricht zuzuhören und ich verstehe es auch besser als zum Beispiel Andere. Also das ist jetzt nicht böse gemeint oder so, aber vom Deutsch auch“. (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 10).* Diese **aufwertenden Tendenzen** bezüglich der Wahrnehmung der **eigenen Person** kann auch durch die folgende Aussage dieser Schülerin gestützt werden, die der Meinung ist, *„da kann man aber auch nicht viel ändern, weil die einen können halt besser Deutsch“. (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 78).*

Die anderen Schüler dieser Gruppe äußern sich eher bezüglich einer **aufwertenden Toleranz gegenüber Fremden**. Sie beschreiben ausführlich ihre positiven Gedanken und ihr Erleben, wenn es um die Bestimmung der schulischen Motivation, des Ehrgeizes und der Leistungen der Fremdgruppe geht.

Kapitel IV: Ergebnisse

Die Schüler sind sich einig, dass die Schüler aus dem Ausland, im direkten Vergleich, oftmals sogar bessere Leistungen erzielen.

„Ich habe festgestellt (...) Schüler, die aus anderen Ländern kommen, die die Sprache noch nicht so gut beherrschen, die haben einen viel höheren Lerneifer als Schüler, die hier in Deutschland aufgewachsen beziehungsweise zur Schule gegangen sind. Die haben Motivation, die Sprache gut zu lernen (...) alles zu KÖNNEN, die lernen um einiges mehr und passen auch besser auf (...)“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 28).

Dennoch nehmen sie auch wahr, dass es für einige ausländische Schüler leichter und für andere schwerer ist, dem Unterricht zu folgen. Die Schüler glauben, dass die sprachlichen Fähigkeiten ausschlaggebend sind. Hinzukommt das Unverständnis für den Aufbau von Leistungsnachweisen und Aufgaben.

„Verschiedene Arten von Prüfungen und das verwirrt ja nochmal UNGEMEIN die Schüler, die nicht wissen, wie sowas abläuft, weil die sich fragen, wie ist denn eine Kurzarbeit im Verhältnis zu einer Schulaufgabe aufgebaut“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 30).

Sie wissen laut den Schüleraussagen oftmals nicht,

„(...) wie eine Abschlussprüfung aufgebaut ist, wie es geht, wie der Druck da ist, wie es funktioniert. Und die Leute, die halt herkommen, die wissen es wahrscheinlich eher noch nicht ganz so. Plus halt noch der Druck mit schlechten Deutschkenntnissen, wo ich auch sage "Respekt" und viele meiner Mitschüler, wo ich wirklich sage "ich wüsste nicht, ob ich so gut eine Fremdsprache lernen könnte, die Motivation hätte"“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 30).

Geht es um das Absolvieren des Examens, fügt auch eine andere Schülerin hinzu:

„Es ist, wir haben ja in der Klasse unterschiedliche Gruppen. Also, die besser Deutsch können und die/ das ist jetzt nicht schlimm gemeint, oder so, aber IST HALT so. Und ähm es ist schon ein bisschen blöd für die, die nicht so gut Deutsch können, glaube ich, zum Beispiel auch ähm beim Examen darf man ja auch keine Fragen stellen und wenn die dann ein Problem haben, weil manche melden sich schon öfter. Das ist auch blöd, glaube ich“. (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 78).

Die Schülerin nimmt Bezug zum Deutschunterricht und thematisiert ein Ungleichgewicht von Kenntnissen und Fähigkeiten, die in Abhängigkeit von den sprachlichen Kompetenzen zu analysieren sind. So war der *„(...) Deutschunterricht, (...) für die einen auch SEHR einfach und für die anderen halt SCHWIERIG“*. (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 78). Das jedoch darauf geachtet werden muss, dass auch die ausländischen Schüler den Unterrichtsstoff

Kapitel IV: Ergebnisse

verstehen, ist ihnen bewusst, „*ich habe schon verstanden, dass es wichtig ist für Andere, weil/ UM die Ausbildung zu machen, zu schaffen*“. (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 80).

Bezogen auf den allgemeinen Umgang mit ausländischen Schülern sind einige Schüler unsicher und vorsichtig, sie erzählen, „*(...) ich habe es immer vermieden zu sagen irgendwie/ Sachen zu sagen, die vielleicht für Deutschsprachige lustig wären, weil Derjenige wirklich schlimme Sachen wahrscheinlich erlebt hat und (...) vielleicht auch traumatisiert von manchen Erlebnissen ist*“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 14).

Geht es um abwertende Tendenzen, so zeigen auch deutsche Schüler mit einem hohen Bildungsstatus **abwertende Tendenzen gegenüber der eigenen Person/Eigengruppe**.

Ein Schüler erzählt, „*(...) die Schüler, die HIER aufgewachsen sind (...), die reden öfter, habe ich so den Eindruck und auch gemerkt und die lernen auch nicht/ haben nicht diesen EIFER, das zu lernen. Mich eingeschlossen, mich (...)//*“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 28). Er berichtet weiter „*es gibt auch deutschsprachige Schüler, die jetzt nicht den Abschluss so hoch haben. Ich habe auch keinen hohen Abschluss (...)*“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 52).

Die Schüler verstehen nicht, warum sie auf entsprechenden Schulen waren und einen höheren Schulabschluss absolviert haben und dann erneut Unterrichte und Inhalte erleben, die sie vor vielen Jahren durchlaufen haben. Die Schülerin fragen sich: „*warum habe ich das machen müssen, wenn ich jetzt in einer Ausbildung, die hier in Deutschland stattfindet, SOWAS lernen muss?*“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 52). Sie berichten

„in den ersten paar Wochen im Deutschunterricht kam ich mir als deutschsprachiger Schüler (lacht) wirklich blöd vor. Ich kam mir wirklich vor/ ich habe fünf Jahre Realschule gemacht, um dann in Deutschland eine Ausbildung anzufangen, in der lerne, wie man ein Komma setzt (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 52).

Auch eine weitere Schülerin erläutert ergänzend: „*zum Beispiel im Deutschunterricht da habe ich mich teilweise schon gelangweilt, weil das haben wir in der Grundschule gelernt (lacht)*“. (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 80).

Auch **abwertende Tendenzen gegenüber der Fremdgruppe** spielen innerhalb dieser Schülergruppe eine Rolle, so erzählt unter andere ein Schüler:

„Ich sage mal so, vor allem als Krankenpflegehelfer, kommt man in eine Klasse mit vielen Leuten mit Migrationshintergrund. Das war mir von Anfang an bewusst, dass da nicht nur (...) hoch/ ich möchte jetzt nicht in irgendeiner Weise ausgrenzen oder rassistisch klingen, es war mir klar, dass da nicht nur hochbegabte/ ich gehe jetzt nicht von Migranten aus, sondern generell, es gibt auch deutschsprachige Schüler, die jetzt nicht den Abschluss so hoch haben. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 52).

Die Schüler erleben ein Ungleichgewicht, wenn es um die Behandlung der Schüler durch die Lehrkräfte geht. Es geht besonders darum, dass bei ausländischen Schülern ein tolerantes Umgehen ersichtlich wird, was sich beispielsweise durch die folgende Aussage widerspiegeln lässt:

„Und wenn das jemand anderes sagt, sagt man "ja, das ist eine andere Kultur, vielleicht sagt man das da so. Vielleicht gibt es da Unterschiede, vielleicht (...) haben die es SO (...) vielleicht ist es da in der anderen Kultur nicht ganz so schlimm, wie HIER. Vielleicht wird das hier anders aufgefasst und man sieht eher HINWEG"“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 64).

In diesem Zusammenhang geht es oftmals um das gesprochene Wort von Schülern. Äußerungen, die Lehrkräfte unterschiedlich wahrnehmen und Konsequenzen folgen lassen. Bezogen auf die eigene Person bzw. Eigengruppe ist der Schüler sich sicher *„(...), wenn ICH JETZT zu einer Lehrerin hier sowas sagen würde, könnte ich STARK damit rechnen, dass ich GROßEN, GROßEN Ärger bekommen würde, oder in irgendein Problem geraten würde. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 64).*

Geht es um das Akzeptanz von Noten wird ersichtlich, dass oftmals ein Vergleich zwischen den Schülergruppen angestrebt wird. So erzählt eine Schülerin von einer ausreichenden Note und der beurteilenden Frage *„(...) was haben dann die Anderen dann? Also die nicht so gut Deutsch können?“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 72).*

Für einige Schüler wird auch ein ausgeprägter „Heimatstolz“ (Transkript Interview 13 (1) - Schule 2, Pos. 66) zu verzeichnen. Die ausländischen Schüler treten oftmals als Gruppe auf, besonders diejenigen, die aus dem gleichen Heimatland kommen.

„(...) Ich habe auch schon mal gehört, wo jemand die Äußerung "scheiß Deutschland" gemacht hat. Und dann als Deutschsprachiger nicht irgendwie zu antworten und zu sagen "(...) warum bist du dann hier, wenn es dir hier nicht gefällt?". Ist schwierig sich anzumaßen in dem Moment, weil man sagt die Kultur ist unterschiedlich“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 66).

Sie erleben kulturelle Unterschiede durch Unterschiede in Werten und Normen. So beurteilt ein Schüler: *„Ich denke schon, dass viele (...) Deutschland als negativ ansehen. Diese deutsche Kultur, diese Pünktlichkeit (...), Zielstrebigkeit, das ist halt (...) in vielen Kulturen, was ich auch merke, nicht gegeben“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 70).*

Gegenwart

Im Gegensatz dazu, erleben Schüler **ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** die **Aufwertung der eigenen Person/Eigengruppe** durch die Bestätigung, dass der Fokus der Lehrer eher auf die Schüler gelegt wird, *„die eben besser deutsch sprechen können“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 2).* Auch ein anderer Schüler ist der Meinung es leichter zu haben, *„ich schreibe meine guten Noten und ich weiß, dass ich es leichter habe als sie, die Deutsch nicht als Muttersprache haben“. (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 58).*

Trotz dem Wissen darüber, dass die deutschen Schüler es aufgrund der Sprache leichter haben, zeigen sie aber auch eine **aufwertende Toleranz gegenüber Fremden**. Diese Tendenz kann über ein Mitgefühl für die Fremdgruppe bestimmt werden, *„weil wir haben ja doch paar/paar ähm ausländische Mitschüler und die können halt nicht ganz so gut Deutsch und dann müssen die noch BESSER aufpassen, was die Lehrerin sagt und dann haben DIE STÄNDIG LÄRM gemacht“. (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 90).*

Und obwohl es oftmals Laut in den Klassen ist und Sprachdefizite bestehen, gibt es *„(...) Schüler, die schreiben fast nur EINSER bei uns und die können nicht mal die Sprache so gut, das ist ja auch das Krasse“. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 96).* Wenn es allerdings um die aktive Teilnahme am Unterricht und das Melden geht, berichtet diese Schülerin aber auch *„manche können halt nicht so gut Deutsch, nicht jeder ist hier geboren und die, die halt*

Schwierigkeiten haben ähm trauen sich dann auch meistens nichts zu sagen“. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 2).

Geht es um die Einschätzung der eigenen Person, so schildert ein Schüler bereits negative Situationen im Austausch mit ausländischen Schülern erfahren zu haben, wodurch die **eigene Person negativ erlebt** wurde.

Er berichtet,

„mir wurde auch mal vorgeworfen, ich bin RASSISTISCH. (...) und dann meinten die "ja, du sagst, dass die schlechter Deutsch verstehen" und das sehen die als rassistisch. (...) Wobei ich mir denke, ich bin hier geboren, ich spreche immer noch nicht gut Deutsch (lacht) und wenn ich jemand anderes sehe, der aus X kommt oder so und dort Deutschkurse gemacht hat, spricht doppelt so gut wie ich Deutsch (lacht)“. (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 54).

Die **Abwertung der Fremdgruppe** kann in dieser Schülergruppe durch ein Verständnis für das Aufrufen von ausländischen Schülern mit Sprachdefiziten durch die Lehrkräfte im Unterricht abgebildet werden und auch dadurch, dass sie diese Schüler aufgrund der Sprachschwierigkeiten auslachen. Sie argumentieren dies indem sie sagen, *„die sprechen halt was falsch aus, dann hört sich das ein bisschen lustig an, dann lächeln wir. (...) aber dieses (imitiert Mitschüler, die lachen) "schau was er gesagt hat", ist schon ein bisschen (...) asozial (lacht).* (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 74). Auch eine weitere Schülerin berichtet von solchen Erfahrungen, *„dann gibt es halt Schüler, die (...) ähm können dann nicht so gut Deutsch und die sagen dann irgendwas Falsches und das ist dann für die anderen Schüler (...) wie soll ich sagen ähm, ist es witzig für sie oder so* (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 136).

Des Weiteren fällt den Schülern auf, dass einige gute Schüler, bevorzugt werden, *„sie macht aber SEHR, SEHR oft krank und trotzdem wird sie so bevorzugt so. NUR, weil sie jetzt gut ist“.* (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 128). Auf die Frage hin, was die anderen Schüler, in diesem Fall die ausländischen Schüler dazu sagen, antwortet sie

„(...) ich glaube die merken das nicht. Ja, also nee, die merken sowas nicht. Ich meine ähm wir haben ja viele Schüler, die kommen halt aus einem anderen Land und die sprechen nicht so viel Deutsch jetzt, ähm ich glaube das interessiert die auch gar nicht. Oder ähm die bekommen das gar nicht mit oder ja“. (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 132).

Auch im Zusammenhang mit dem Unterrichtsaufbau und dem Unterrichtsumfang meinen einige Schüler, dass die ausländischen Schüler aufgrund der Sprachdefizite wenig Inhalt aufnehmen können

„also die jetzt nie nicht so Guten ich meine, ich glaube die verstehen das auch gar nicht, was auf dem Blatt steht oder (...) ähm, aber die trauen sich das auch gar nicht so zu hinterfragen. Also was das eigentlich jetzt ist und die guten Schüler, ich meine die können das ja erkennen so was das ist jetzt. Und die sagen das dann halt auch oder ja. (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 134).

14.3.1.2 Soziokultureller Schulkontext (SGWG und schulisches Selbstkonzept)

Dieses Unterkapitel beschreibt die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Auszubildenden, bezüglich des Erlebens und des daraus resultierenden Verhaltens, der Bewältigung und Folgen einer gerechten Schulwelt und Behandlung, auf der Basis der Ausprägung des SGWG und des schulischen Selbstkonzeptes.

Aussagen, die vorrangig auf die Höhe des Bildungsstatus hindeuten, werden durch die Beantwortung der übergeordneten Hypothesen (H4-H10) generiert, während Aussagen, die sowohl den Bildungs- als auch den Migrationsstatus kennzeichnen, durch die untergeordneten Hypothesen (H4a/b-H10a/b) beschrieben und beantwortet werden.

14.3.1.2.1 Soziale Umweltfaktoren

Inwieweit beeinflussen soziale Umweltfaktoren (Familie, Freunde, Schule) die Ausprägung des SGWG und die des schulischen Selbstkonzeptes?

Zu der vierten Fragestellung wurden folgende Hypothesen erstellt:

Die Bedeutung sozialer Umweltfaktoren für die Ausprägung des SGWG und schulischen Selbstkonzeptes:

H4: Der SGWG und das schulische Selbstkonzept sind bei Schülern mit einem hohen Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit einem niedrigen Bildungsstatus.

H4 a/b: Der SGWG und das schulische Selbstkonzept sind bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und hohem Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigerem Bildungsstatus.

Zu H4: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern in Abhängigkeit des Bildungsstatus

Vergangenheit

Die **Schüler mit einem hohen Bildungsstatus** beschrieben alle aus „guten, aber strengen Elternhäusern“ zu kommen. Besonders die **Erziehung** wurde als streng erlebt, die Beziehung zu den Eltern aber dennoch gut und respektvoll. Respekt, Disziplin und Leistungen standen bezüglich der elterlichen Prioritätensetzung weit oben, genauso wie „*ein GUTE MENSCH zu sein muss man auch diese gerechte Dinge haben*“. (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 34). Auch ein anderer Schüler berichtete in diesem Zusammenhang:

„(...) ich hatte eine Erziehung, wo ich NICHTS sage, die war schlecht. Ich wurde sehr streng von meiner Mutter erzogen, mit Werten, wo ich sage, die sind wichtig. Das wurde streng geachtet, aber ohne diese Werte wäre ich vielleicht nicht SO (...) ein guter Mensch, wenn sie verstehen was ich meine, als wenn ich es nicht mitbekommen hätte. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 32).

Einige Schüler erzählten, dass es immer mal wieder Auseinandersetzungen und Diskussionen gegeben hat, vor allem wenn es um die Schule und zu erbringende schulische Leistungen ging.

Das **Familienklima** wurde von den meisten Schülern als gut bewertet, oftmals aber auch als angespannt beschrieben. Die Spannungen entstanden beispielsweise durch folgende Fragen: *"Warum lernst du nicht? Du hast schon die alles was du brauchst, du sollst ja lernen"*. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 46). Die von den Schülern erlebte Strenge bezüglich einzuhaltender (schulischer) Werte und Regeln, ging besonders häufig von der Mutter aus. Vor allem das Lernen wurde von der Mutter gefordert, so erzählte ein Schüler:

*„(...) Ich war halt NIE alleine am Lernen. SO genau, lese ich alleine das Buch? Nein immer mit meine Tante, oder meine Mama. Wenn die nicht dabei sind oder so, weil meine Mama ist auch (**Beruf**), aber (...) immer musste sie schauen. (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 15).*

Für die Eltern waren schulische Leistungen wichtig, sodass einige von ihnen berichteten, häufig **elterliche Hilfe und Unterstützung** erhalten zu haben, um gute schulische Leistungen und Abschlüsse zu erzielen.

„Ja, das Wichtige ist, dass ich sollte immer lernen. Also das ist für jede Eltern wichtig, ABER du solltest LERNEN und wenn ich Zeit hätte, dann ich könnte ich ein bisschen Spaß haben“. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 18). Es wird in diesem Zusammenhang immer wieder davon gesprochen, *„wenn irgendjemand von eine gute Familie kommt, dann irgendwie ähm MÜSSEN die Kinder gute Noten haben und genau in eine gute Verhältnis“.* (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 20).

Alle Schüler sind jedoch der Meinung, dass sie eine umfassende elterliche Förderung und positive Unterstützung erfahren haben: *„(...) Schulisch gesehen haben die sicher alles getan, um mir zu helfen“* (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 36).

Die schulische Unterstützung erfolgte oftmals über die **Mutter** und auch die Planung des schulischen und oder beruflichen Werdegangs vollzog sich oftmals über die Äußerungen, Ratschläge und Wünsche der Mutter. Eine Schülerin teilte z.B. mit: *„(...) meine MAMA wollte, dass ich Pflegekraft BIN (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 120).* Auch eine andere Schülerin berichtete, dass besonders ihre Mutter den schulischen Weg geebnet hat, häufig mit viel Druck und Strenge.

Kapitel IV: Ergebnisse

Dennoch sagte sie, „*ich kann sagen zu sie große Danke (lacht), weil damals ich verstehen nicht, was das bedeutet, weil ich war zu jung und jetzt ich verstehen das*“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 38), aber

„sie immer unterstützen mich und wenn ich möchte (Schule) verlassen und einfach gehen arbeiten, sie haben gesagt "nein, du verlassen deine (Schule) nicht und du musst bis Ende das machen und dann weiter in Uni gehen (...) Aber meine Mutter, sie selber mag lernen und das war von ihrer Seite die Unterstützung (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 38).

Insgesamt wurde von allen Schülern wiedergegeben, dass der Schulabschluss sehr wichtig war: „*(...) Also meine Erziehung war darauf aufgebaut (..) ein Schulabschluss ist wichtig (...) für dein weiteres Leben. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 20).*

Die Lehrer und Freunde spielten bei der (schulischen) Unterstützung jedoch eine untergeordnete Rolle. So antworteten einige Schüler „*ich habe alles selber gelernt und ich brauche keine Unterstützung, nur EMOTIONEN. (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 16).* Dennoch berichteten alle Schüler, von den Lehrern, wenn nötig, Unterstützung erfahren zu haben: „*(...) die haben eigentlich schon sehr gut alles gemacht. Die haben uns immer geholfen (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 16).* Und auch Mitschüler und Freunde waren zwar vorhanden und hilfreich, „*aber eigentlich kann ich nicht sagen, dass es sehr wichtig war*“ (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 43).

Aufgrund dessen erzeugte der bisherige (**schulische**) **Lebenslauf** mit all seinen schulischen Stationen und Erfahrungen bei fast allen Schülern positive Emotionen und Gefühle, die mit erfolgreichen Abschlüssen einhergingen.

Gegenwart

In der Gegenwart angekommen, berichten die Schüler weiterhin davon, **elterliche Unterstützung** zu bekommen, diese allerdings nicht mehr so sehr zu brauchen, wie es in der Vergangenheit der Fall war. „*Ich habe gelernt, wie kann man leben einfach ohne/ also ohne Unterstützung einfach. Und dann merkst du das, dann bist du ja FREI (lacht)*“. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 32). Eine ähnliche Ansicht hat auch eine weitere Schülerin, die der Meinung ist, ausreichend elterliche Unterstützung erfahren zu haben und nun lernt, schulische Herausforderungen alleine zu bewältigen, „*(...) weil (...) ich muss es jetzt einfach selber auf die Reihe bekommen*“. (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 96).

Dennoch sind die Eltern, vor allem die **Mutter**, weiterhin bedeutend, wenn es um die Beschreibungen geht, wie sehr sie allgemeine Unterstützung erfahren und diese schätzen, „(...) *meine Mama ist sehr also supportive, sagt man das und die hat gesagt "einfach was du willst. Ich will dich einfach suportieren"*. (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 34). Geht es um die Auseinandersetzung mit schulischen Themen und um das Lernen, so brauchen die Schüler jedoch weiterhin keine Unterstützung durch Eltern, „*weil ich bin jetzt/ also ich habe das Jahr auch relativ wenig Hilfe in Anspruch genommen, weil es halt gelaufen ist, es ging ja gut. Und dementsprechend denke ich, machen wir jetzt weiter*“. (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 78).

Des Weiteren berichten die Schüler von positiven **schulischen Erfahrungen** und, dass die Lehrer alles geben, um sie zu unterstützen. Viele Schüler erzählen, dass sie an der jetzigen Schule mehr Unterstützung brauchen, aber diese auch erhalten: „*Wir haben so viel Unterstützung, wir haben Lerngruppe, also alles (lacht). (...) Alles wir haben alles. Also die machen alles, dass sie erleichtern für uns*. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 64).

Der Kontakt zu **Freunden** hat bei einigen Schülern zugenommen, vor allem zum schulischen Austausch, jedoch können sie klar formulieren, wann sie sich Zeit nehmen, sich mit diesen zu treffen und wann nicht. Viele Schüler berichten „*manchmal sage ich "JETZT vor den Prüfungen will ich keine Kontakte mehr haben". Das nimmt viel Zeit auch, weil vor der Prüfung ich versuche auch mal weniger zu kontaktieren, weil ich will mehr orientiert zu sein*. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 82). Auch eine weitere Schülerin erzählt, dass Freunde wichtig sind, „*aber (...) ich habe nicht so viel Kontakt, weil auch das heißt, dass du musst so viele Zeit haben für Freunde*“. (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 118).

Vergangenheit

Die **Schüler mit einem niedrigen Bildungsstatus** hingegen, beschrieben ihre Erfahrungen aus der Vergangenheit anders. Die **Erziehung** der Eltern oder die eines Elternteils wurde von den Schülern unterschiedlich bewertet. Einige Schüler berichteten von sehr strengen Erziehungsstilen und Regeln „*ich bin sehr STRENG erzogen, sehr streng. Ähm, was ich/ sage ich auch ehrlich ähm (...) ich habe auch ab und zu mal die Backpfeife bekommen*. (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 28). Andere Schüler wiederum waren der Meinung „*also ich wurde nicht richtig erzogen*“. (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 68) oder aber „(...)

Kapitel IV: Ergebnisse

mit meinem Vater war es recht GUT, aber mit meiner Mutter war es ein bisschen streng, aber sie hat mich auch einigermaßen gut erzogen“ (Transkript Interview 20 (1) -Schule 2, Pos. 22).

Alle Schüler erwähnten im Kontext von Erziehung und Familienklima jedoch die **Mutter**, die wenig oder keine (schulische) Unterstützung den Kindern anbot und der die Erziehung weniger wichtig war, so erläuterte Schülerin 1:

„Sagen wir es mal so, meiner Mutter war es scheiß egal, ob ich in die Schule gehe, ob ich meine Hausaufgaben mache (...). Mir wurde nicht beigebracht, dass die Schule wichtig ist“. (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 54). „(...) Mei, ich war halt einfach da. (...), mehr kann man da fast nicht dazu sagen. Ich war da und (...) ja“. (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 64).

Einige weitere Schüler verkündeten in diesem Zusammenhang auch, dass die Erziehung von anderen Familienmitgliedern, z.B. der Tante oder den Großeltern übernommen worden ist, oder aber auch durch ein Kinderheim:

„Ähm ja und die haben uns dann einfach alleine gelassen und das über JAHRE. Ich habe meine Mama, ich glaube 10 Jahre nicht gesehen und mein Bruder hat meine Mama auch so lange nicht gesehen. Also wirklich seit 10 Jahren oder bei ihm irgendwie Pause gemacht und bei mir 10 Jahre Pause gemacht. Und meine Mutter und ich haben erst Kontakt seitdem ich 12 Jahre alt bin, sagen wir es ganz blöd“. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 26).

Wenige Schüler erzählten, dass die Schule und der Schulabschluss für die Eltern wichtig waren. Wenn überhaupt, berichteten viele Schüler, war es nur einem Elternteil wichtig: *„Meinem Dad war es wichtig. (...) Über meine Mutter kann ich nicht so viel sagen“. (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 68).*

Schulische Leistungen spielten in der elterlichen Erziehung also eine untergeordnete Rolle, so folgerten einige Schüler deswegen auch für ihr eigenes schulisches Denken und Handeln: *„(...) ich habe auch damals nicht gewusst, dass Schule SO (...) wichtig ist. (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 36), sie erzählen weiter „naja, (...) mei ich bin halt Kind gewesen. Was soll ich da/(...) naja, mir wird was vorgelebt und ähm als Kind lebt man das quasi nach“. (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 56).*

Aufgrund dessen schlussfolgerten einige Schüler, wenn es um die Bewertung der elterlichen Erziehung ging: *„Also zu Hause wurde mir auf jeden Fall eins beigebracht, sei niemals/ ähm sei niemals, wie deine Eltern (lacht)“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 118) und „ich würde es nicht so machen (lacht)“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 28).*

Auch das **Familienklima** wurde folglich von allen Schülern als angespannt, stressig oder „schrecklich“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 40) empfunden. So erzählte z.B. eine Schülerin

„(...) da gab es JEDEN TAG Streit, JEDEN TAG. Ich war diejenige, die sozusagen immer gelitten hat, weil ich wurde ja halt/ also ich habe ja noch zwei jüngere Schwestern. Auch wenn die etwas falsch gemacht haben, wurde ich geschlagen und nicht die beiden“. (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 40).

Und auch andere Schüler bewerteten das häusliche Klima als „(...) nicht gut. Nee, da haben wir nur gestritten teilweise auch, weil ich halt so genervt war. Das hat mir auch noch mehr Stress dann gemacht“. (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 58). Eine weitere Schülerin beschrieb die familiären Auseinandersetzungen auch als „Psychospielchen“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 66).

Der **bisherige schulische Bildungsweg** zeichnete sich durch mehrmalige Schul- und oder Ausbildungsversuche aus. Einige Schüler berichteten von diversen Praktika und oder Ausbildungen, die im Vorfeld absolviert wurden und auch von Abbrüchen. In diesem Zuge erzählten einige Schüler von ihren begrenzten beruflichen Möglichkeiten aufgrund des eigenen Schulabschlusses „(...) kein Büro hat mich genommen, niemand, weil die wollen alle nur einen Realschulabschluss (...)“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 52). Des Weiteren verkündeten die Schüler vereinzelt auch, dass das „(...) Leben (...) sehr chaotisch (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 36) war oder aber gesundheitliche Probleme die Absolvierung von Ausbildungen erschwerten, „weil ich einfach dann so starke Depressionen gehabt habe (...)“ (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 38).

Ging es also um den **Einfluss und die Unterstützung anderer**, kommentierten alle Schüler nur begrenzt (schulische) Unterstützung durch Eltern erfahren zu haben, sie sich dies aber gewünscht hätten. Besonders die fehlende Unterstützung der Mutter wurde genannt und bewertet, „(...) also ich hätte mir schon gewünscht, dass sie mehr für uns da gewesen wäre. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 30). Eine weitere Schülerin war auch der Meinung, dass ihre Mutter hätte mehr helfen und individuell unterstützen können: „(...) Nicht immer (...) mehr auf meine Probleme eingehen und nicht oh, die geht jetzt nicht in die Schule, die müssen wir dazu zwingen, sondern einfach mehr auf die Probleme eingehen (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 48). Ging es um die erfahrene **Unterstützung durch Lehrer**, waren die Schüler unterschiedlicher Meinung. Einige Schüler berichteten von mangelnder Hilfestellung und

Motivation, den Schulabschluss zu bestehen und Aufgaben bewältigen zu können. Eine Schülerin verkündete aus ihren Erfahrungen und Einstellungen, *„das sind jetzt eigentlich LEHRER und die sollen halt den Schülern irgendwie so (...) Unterstützung geben. Und sagen, setze dich hin und lerne, dann wird daraus was. Und nicht sagen "nee, es ist eh schon zu spät". (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 12).* Andere wiederum waren der Ansicht *„das war so in Ordnung. Mehr hätte sie nicht machen können“.* (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 10), oder aber waren der Meinung *„(...) unsere Lehrerin die war wirklich also die hat uns wirklich/ das war, die hat uns wirklich SEHR, SEHR, SEHR unterstützt. Also sie hat uns (...) ohne sie hätten wir das auch, glaube ich, absolut nicht geschafft. (Transkript Interview 7 (1) -Schule 1, Pos. 18).*

Aufgrund der aber oftmals fehlenden elterlichen Unterstützung war es für einige Schüler schwer, gute schulische Leistungen zu erzielen, *„weil halt NIEMAND an mich geglaubt hat, dass ich das schaffe. (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 24).* Einige Schüler sind auch der Meinung, dass sie es deswegen schwieriger hatten und schulische Defizite folgten.

Die Unterstützung durch **Freunde** hingegen, spielte in der Vergangenheit eine besondere Rolle, wenn es um die Bewältigung von (schulischen) Aufgaben und Herausforderungen ging, besonders aber zum gemeinsamen Zusammensein und Lernen. Sie wurden oftmals als bedeutend und wichtig eingestuft und auch als Argument verwendet, wie z.B. Mobbing-situationen durch andere Schüler hätten besser bewältigt werden können *„(...) also, wenn ich mehr Freunde gehabt hätte in der Schule, dann wäre das auch ähm (...) wahrscheinlich anders geworden (...). (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 50).* In schwierigen Familiensituationen haben die Freunde *„(...) VERSUCHT zu unterstützen, die wussten natürlich selber nicht WIE (lacht), aber irgendwie haben die mich auch durch den Tag sehr gutgebracht. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 42).*

Gegenwart

Auch in der Gegenwart, zeigt sich ein ähnliches Bild. Die Beziehung zur **Mutter** wird von einigen Schülern weiterhin als fehlend eingestuft, denn *„zu meiner Mama hatte ich gar keinen Kontakt. Ich habe schon seit sechs Jahren ungefähr mit ihr keinen Kontakt mehr. (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 40).* Sie berichten wenig oder keinen Kontakt zur Mutter,

sondern ausschließlich zum Vater zu haben und von diesem (schulische) Unterstützung zu erfahren:

„Meine Mutter hat ÜBERHAUPT NICHT an mich geglaubt, das tut sie immer noch nicht“. (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 24). Mit meiner Mutter habe ich GAR KEINEN Kontakt mehr. Mein Papa ist wirklich für mich da. Also egal was ich brauche, er macht das. (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 130).

Eine andere Schülerin berichtet hingegen über die väterliche Unterstützung und Bedeutung für die zu bestehende Abschlussprüfung: *„Ja also er steht immer hinter mir. Ähm, wenn ich es nicht schaffen würde, dann wäre es jetzt auch nicht SO schlimm. Ja, also ihm ist das schon (...) wichtig, dass ich das schaffe, aber wenn nicht, dann ist auch nicht schlimm“. (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 160).*

Die **Freunde** spielen weiterhin eine wichtige Rolle. Viele Schüler bestätigen, *„das ist mir auch wichtig, zur Ablenkung“. (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 138)* und *„(...) ich sage immer egal wo man hingeh, wenn du da Leute hast mit denen du dich SUPER gut verstehst, schaffst du alles“. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 48).* Auch eine weitere Schülerin erzählt

„also (...), wenn ich jetzt wirklich traurig BIN oder so deswegen, dann nehme die mich halt auch in den Arm und so. Und sagen halt auch, dass ich es schon schaffen kann und dass ich das durchziehen kann. (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 156). Und das ist ja dann schön, wenn die für mich halt da sind und mir halt Mut machen oder STÄRKE geben“. (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 158).

Die **Unterstützung durch die Lehrkräfte** wird in der Gegenwart jedoch einheitlicher wahrgenommen und interpretiert. Fast alle Schüler sind der Meinung, dass die Lehrer mehr unterstützen, vor allem aber motivieren könnten. Ihnen fehlen die Anteilnahme, das Verständnis, die Geduld und der positive Zuspruch, zum Beispiel, wenn es um das Bestehen der einjährigen Ausbildung und den Zugang sowie die Voraussetzungen der dreijährigen Ausbildung geht. Die Lehrer könnten *„uns schon mehr unterstützen und uns vielleicht auch Mut machen“. (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 164).* *„Ja, ich brauche ein bisschen was Gutes, damit ich auch weiß, warum ich das auch bisschen mache“. (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 30).*

Zu H4a: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern mit Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Die **Schüler mit einem Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** berichteten davon, wie wichtig ihren Eltern der Schulabschluss, der schulische Weg und die dazugehörigen schulischen Leistungen waren. Sie schilderten eine strenge **Erziehung**, mit „(...) *nicht so viel Freiheit (...)*“ (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 18) und der Priorisierung „(...) *dass ich sollte immer lernen. Also das ist für jede Eltern wichtig, ABER du solltest LERNEN und wenn ich Zeit hätte, dann ich könnte ich ein bisschen Spaß haben.* (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 18).

Auch in diesem Kontext nahm die **Mutter** eine bedeutende Stellung ein. Einige Schüler schilderten die besondere Mutter-Kind-Beziehung, die ein Schüler wie folgt beschrieb „(...) *ich könnte mir nicht verzeihen von zu Hause auszugehen, ohne die Hände meiner Mutter zu küssen oder so*“ (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 29). Eine andere Schülerin teilte aber auch mit, strenge Situationen und Schläge durch die Mutter erfahren zu haben. Sie argumentierte jedoch „*Also die Mama musste hauen und bei mir ich kann nicht sagen, dass/ also bei mir ich bin auch froh, dass die das gemacht hat, weil jetzt ich weiß, was ähm ist richtig und was ist falsch*“ (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 56).

Als Gründe für die besondere Bedeutung von Schule, Leistungen und einem guten Bildungsweg sprachen einige Schüler das gute Elternhaus an, „(...) *also wir haben familiär sehr gut gelebt (...)*“ (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 29) und „*in (Land), wenn irgendjemand von eine gute Familie kommt, dann irgendwie ähm MÜSSEN die Kinder gute Noten haben und genau in eine gute Verhältnis*“ (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 20).

Auch eine andere Schülerin beschrieb den familiären Status wie folgt:

„(...) *vielleicht das war so in unsere Familie, weil alle, die Schwestern von meiner Mutter sie haben also auch zwei oder drei Uniausbildungen gemacht und dann ganz normal für unsere Familie. Wir haben viel Pädagogen, auch ähm Medizinarbeiter, Doktor und Professor und die Hälfte von meine Familie ist in (Land), sie machen dort die Doktorarbeit*“. (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 44)

Selbst in existenziellen Krisensituationen, berichtete z.B. ein Schüler „(...) von früher, aber auch vor dem Krieg, war weniger Stress, weil da wusste ich schon okay, nach der Schule habe ich dann Privatlehrer. (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 37). Neben dem Wunsch nach elterlichem Statuserhalt, wurde der Wunsch der Eltern pointiert, dass die Kinder, im Vergleich zu ihnen, bessere Chancen erhalten sollen, „(...), weil ähm mein Vater/ meine Eltern gehören in DIE Zeit, wo Diktatur in (Land) war. Konnte nicht, weil sollte arbeiten. Und deswegen es war immer ein Schups von meine Vater "mach das, ist wichtig. Du siehst mich schon. Ich habe nicht so viele Möglichkeiten" (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 32). Besonders die Schülerinnen erwähnten, dass sie von der **Mutter** gelernt haben, dass es als Frau besonders bedeutend ist, auf sich selbst zu achten, zu lernen und dadurch unabhängig zu sein. Eine Schülerin erzählte in diesem Zusammenhang „(...) als Frau muss man darauf schauen. Als Frau, dass du auch streng bin, dass du musst nicht also andere/ also Personen, also wie heißt das, dependence somewhere? Ja, einfach dass du selber auch (...) etwas für sich machen und so“ (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 38).

Das **Familienklima** wurde von den meisten Schülern als gut und harmonisch beschrieben. Sie berichteten in diesem Zusammenhang von wenig Konflikten, denn an oberster Stelle stand „(...) eine gute Kind sein ähm Respekt zeigen immer. Da hatten wir niemals Probleme mit sowas (...)“ (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 24). Auch andere Schülerinnen erzählten, wie sehr die Eltern auf respektvolles Miteinander Wert gelegt haben. Sie bringen hervor „(...) Respekt ist sehr wichtig und auch immer, also drei Sachen, dass wir wirklich sagen müssen. Also immer Entschuldigung, Danke und ähm (...) also, dass wenn du etwas machst du musst Sorry sagen (...)“ (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 42). So bestätigte auch eine weitere Schülerin, wie wichtig es für die Eltern war, gute schulische Leistungen zu erzielen. Neben diesen Leistungen war aber auch wichtig:

„Als erstes eine gute Mensch zu sein, weil es gibt auch Leute, die sind super gut in der Schule, aber die sind (...) blöd (lacht) eine Katastrophe da draußen. Genau, als erstes war das. Und nachdem (...) das war schon automatisch in meinem Kopf (lacht) irgendwie immer neugierig, was Neues zu lesen, was Neues zu lernen und genau. Da hatten die nicht so viele Probleme. Die wussten schon, dass die lernt, die macht das“. (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 26).

Die Schüler legen dar, dass sie mit dem Lernen aufgewachsen sind, sodass

„(...) wir schon sowas ähm (...) so gewohnt mit sowas waren, dann ist es schon immer automatisch. Dann muss nicht meine Mutter sagen "ja, du nimm/ ich ähm mag, wenn du immer Zehn hast (...)" (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 22). „Ja, viel lernen. Gut in die Schule sein. Hm (bejahend). Eine gute Kind sein ähm Respekt zeigen immer. Da hatten wir niemals Probleme mit sowas“ (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 24).

Alle Schüler gaben an, zu jedem notwendigen Zeitpunkt **elterliche Unterstützung** erfahren zu haben. *„Also die haben auch wichtige Rolle gespielt eigentlich“ (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 26).* Bei der Findung des beruflichen Weges hat besonders die **Mutter** Ratschläge gegeben und Wünsche geäußert, *„dann machen die auch natürlich zusätzlich (lacht) Empfehlungen und dann (...) von meine Mutter habe ich das (lacht), weil sie hat auch gemeint dann "ich kann vieles mit diese Beruf machen" (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 16).* Oftmals hat die Mutter aber auch beim Lernen geholfen und unterstützt: *„Ich war halt NIE alleine am Lernen. SO genau, lese ich alleine das Buch? Nein immer mit meine Tante, oder meine Mama. Wenn die nicht dabei sind oder so, weil meine Mama ist auch eine (Beruf), aber (...) immer musste sie schauen“ (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 15).* Besonders häufig wurde die Mutter auch als Motivatorin betitelt,

„(...) die immer unterstützen mich und wenn ich möchte Studium verlassen und einfach gehen arbeiten, sie haben gesagt "nein, du verlassen deine Studium nicht und du musst bis Ende das machen und dann weiter in Uni gehen". Dann ich kann sagen zu sie große Danke (lacht), weil damals ich verstehen nicht, was das bedeutet, weil ich war zu jung und jetzt ich verstehen das. (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 38).

Den Eltern war der Schul- und Berufsabschluss so wichtig, dass einige Eltern ihre Kinder finanziell unterstützten, sodass Privatschulen besucht werden konnten. Die Eltern haben den Kindern dadurch zu verstehen gegeben *„(...) ich bin die Erste in meiner Familie und vielleicht sind die immer ja unterstützen und immer sagen, was man da muss machen. (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 28).* Eine andere Schülerin erzählte,

„meine Eltern haben so viel gearbeitet und dann bin ich in eine private Schule da. Und die private Schulen, in diesem ähm Land, wo ich ähm in diesem Stadt, wo ich wohne ähm diese private Schule war sehr anstrengend mit die Noten und alles Möglichen, ja? Und genau, das hat super gut funktioniert“ (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 18).

Eine besondere Unterstützung durch **Lehrer** war meist nicht gefragt, da alle Schüler in der Lage waren alleine zu lernen. Und auch **Freunde** spielten immer schon eine untergeordnete Rolle, einige Schüler erzählten Freunde gehabt zu haben,

„dass du hast einfach etwas, wenn du etwas willst, dass du reden willst, dass die da waren. Aber, also wie gesagt, bei mir ich hatte auch nicht so viele Freunde. Ich würde sagen, dass ich lieber (...) kleine ähm Kreise/ also Kreis habe, aber die kleine, das ich hatte, dann wieder haben wirklich gut also miteinander gebunden und uns unterstützt“ (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 58).

So gaben viele Schüler zwar an, Freunde getroffen zu haben, *„aber eigentlich kann ich nicht sagen, dass es sehr wichtig war, weil ich war ich war eigentlich in der Schule mit Freunde und so nicht so ganz“ (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 43).* Dieser Meinung folgten viele Schüler und fassten zusammen *„(...) war eine Unterstützung, aber am Ende jeder für sich selber“ (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 42).*

Auf dieser Basis ließen sich hinsichtlich des **schulischen Bildungsverlaufs** ausschließlich hochwertige Schul- und Ausbildungsabschlüsse bzw. Studienabschlüsse aufzeigen. Die Schüler berichteten von diversen Abschlüssen, die sie oftmals mit Bestnoten absolviert haben. In diesem Atemzug erwähnten jedoch einige Schüler auch, in ihren Heimatländern einige Herausforderungen erfahren zu haben. Sie sprachen von Kriegen, Diktatur und Korruptionen durch die Regierung. Eine Schülerin schilderte ihre gemachten Erfahrungen wie folgt,

„(...), wenn jemand jetzt für Uni in (Land) spricht, ich denke nur okay, dann entscheide, aber von meine Erfahrung empfehle ich das nicht. So für eine Geschichte und dann, wenn okay, die Leute wollen das die eine Uni haben für bessere Möglichkeiten und so, aber wenn du das siehst, wo du das Uni machst, dann nicht. Besser nicht“ (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 28).

Viele Schüler konnten aufgrund dessen nicht mehr im Heimatland bleiben, einige andere sind aber auch freiwillig gekommen, *„ich wollte dann ein so/ neue Kultur und neue Sprache lernen, deswegen ich bin direkt nach meine Abschluss nach Deutschland gekommen“ (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 26).*

Gegenwart

Auch in der Gegenwart zeigen sich ähnliche Antwortprofile, wenn es um die Einschätzung der **elterlichen Unterstützung** geht, wobei einige Schüler beschreiben, inzwischen vermehrt darauf zu achten, selbständiger zu werden und sich selber zu versorgen. *„Ich habe gelernt, wie*

kann man leben einfach ohne/ also ohne Unterstützung einfach. Und dann merkst du das, dann bist du ja FREI (lacht)“. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 32). Dennoch fehlt im Aufnahmeland besonders der Kontakt zur **Mutter**, da die meisten Schüler berichten, alleine nach Deutschland gekommen zu sein.

„Und ich habe mit meiner Mutter gewohnt und das fehlt dann (lacht). Jetzt langsam, natürlich habe ich gelernt auch alleine zu wohnen, aber diese Kontakte fehlt trotzdem und drei, vier Mal pro Woche ich habe Kontakt, telefoniere oder skype, facebook, auch mit meinem Vater“. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 72).

Auch die **Lehrer** versuchen, laut ihren Einschätzungen, eine schülerorientierte Unterstützung zu ermöglichen. *„Alles wir haben alles. Also die machen alles, dass sie erleichtern für uns“.* (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 64) und äußern in diesem Zusammenhang ausschließlich positive Erfahrungen. Die **Freunde** und Mitschüler sind zwar wichtig, um anzukommen, sich zu orientieren und sich auszutauschen, aber *„manchmal sage ich "JETZT vor den Prüfungen will ich keine Kontakte mehr haben". Das nimmt viel Zeit auch, weil vor der Prüfung ich versuche auch mal weniger zu kontaktieren, weil ich will mehr orientiert zu sein.* (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 82).

Eine andere Schülerin erzählt:

„am Anfang war es wirklich schwer, weil damals wusste ich/ könnte nicht mit so auch Leute, weil (...) überall ist es HIER nicht so einfach Freunde zu finden. Und auch mit Sprache, weil viele Sachen sind auf Deutsch und alle, aber danach, also jetzt habe ich Freunde also gemacht und ich finde es ist gut. Jetzt ist es nicht mehr so (...) ja“. (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 32). Die Schülerin erzählt jedoch weiter, *„(...) ich habe nicht so viel Kontakt, weil auch das heißt, dass du musst so viele Zeit haben für Freunde (...)“.* (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 118)

Alles in allem erzählen die Schüler immer wieder, die Heimat zu vermissen und *„vielleicht ist jetzt ein bisschen die Konzentration runter, weil da in (Land) war alles meine/ die Familie, die Freunde, rausgehen uns so. Und vielleicht JETZT komme ich manchmal unter wegen solche Sachen“.* (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 18). Dennoch wissen sie, *„es gibt nichts Unmögliches, wenn eine hat diese Thema oder diese Sprache gelernt, du kannst auch. Aber eine braucht mehr Zeit und andere weniger Zeit und auch Unterstützung“.* (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 2). Die Unterstützung durch Lehrer und der positive Zuspruch der Eltern hilft ihnen, eigene (berufliche) Ziele zu erreichen und *„und dann du bekommst Selbstvertrauen, oder wie das heißt. "You believe in yourself", "You can do it" (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 2).*

Vergangenheit

Die **Schüler mit einem Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** thematisierten andere Aspekte, wenn es um die **elterliche Erziehung** ging. Einige Schüler erzählten, die eigene Mutter erst spät kennengelernt zu haben. Die Ursachen hierfür waren unterschiedlicher Genese: entweder sind die Kinder alleine nach Deutschland gekommen und lebten einige Jahre bei Verwandten oder aber sie haben ihre Mutter früh verloren.

Auf die Frage hin, ob und inwieweit die Schule und Leistungen für die Eltern bedeutend waren, antwortete eine Schülerin, dass ihre Mutter ihr immer erzählt hat,

„dass man einfach lernen, dass man einfach ähm unsere ähm eigene Leben führen müssen. Weil wir sind nicht reich und sie hat keine Heritage (...) (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 102) (...) kein Erbe und muss man einfach für uns kämpfen. Weil, ja, deswegen bei ihr ist wichtig, dass wir lernen und und ja. (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 104).

Ein anderer Vater gab einer Schülerin den Ratschlag,

„(...) denke an dich selbst und wird glücklich, wenn/ schaue nicht an die Mensch, die sehr REICH sind oder irgendwie so. Weil wenn ich immer so schaue, dann werde ich immer traurig. Schaue an arme Leute, die haben gar kein Essen und dann denke ich das auch. Ah ich habe Essen, dass ich irgendwie, ich bin glücklich“. Der hat immer gesagt "schaue nie an, die reiche Menschen und so, damit dass ich dann traurig werde". Ja, das denke ich immer noch. Der hat das immer gesagt“. (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 30).

Einige Schüler berichteten, dass die Schule, wenn überhaupt, dem Vater wichtig war, nicht aber der **Mutter**. *„Über meine Mutter kann ich nicht so viel sagen“. (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 68).*

Zu den grundlegenden Regeln im zwischenmenschlichen Umgang zählten folgende Werte, die die Eltern in ihrer Erziehung hervorhoben: *„, dass ich halt nett sein soll (lacht), ähm wenn mir jemand einen Gefallen tut, dann das ich mich bedanken soll. Und (...) ja. Und dass ich Respekt haben soll“. (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 38).* *„Ich soll mich halt fernhalten, wenn es zu Schlägereien kommt zwischen/ Streit oder irgendwie so. Mit Lehrern sollte man halt nicht diskutieren“ (Transkript Interview 8 (1)-Schule 1, Pos. 70) und wichtig ist es zu „(...) kämpfen und ich bin jemand, ich kämpfen immer, egal wie schwierig es ist. Ich kämpfen immer und ja. (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 106).*

Das **Familienklima** wurde von einigen Schülern als konfliktbehaftet und stressig erlebt, Gründe hierfür waren aber außerschulische Situationen,

„(...) oh das war schrecklich. Da gab es JEDEN TAG Streit, JEDEN TAG. Ich war diejenige, die sozusagen immer gelitten hat, weil ich wurde ja halt/ also ich habe ja noch zwei jüngere Schwestern. Auch wenn die etwas falsch gemacht haben, wurde ich geschlagen und nicht die beiden (...) Ja ich war sozusagen (...) immer das Opfer, würde ich sagen (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 40).

Eine andere Schülerin beschrieb ein gutes Klima erlebt und ein gutes Verhältnis zu ihrem Vater gehabt zu haben: *„Ich habe keine Beschwerden gehabt. Aber ich habe auch damals nicht gewusst, dass Schule SO (...) wichtig ist. Und als ich hierhergekommen bin, habe ich gedacht so wichtig, so viel Papier habe ich nie im Leben gesehen. Habe ich nie gesehen (lacht)“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 36).*

Ein anderer Schüler sagte, dass er über die Erziehung und das Klima keinerlei Antworten geben kann, denn *„(...) mit meine Eltern ist AUCH eine große Geschichte hinter. (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 58),* die er jedoch nicht erzählen kann und will.

Die **elterliche Unterstützung** wurde von den Schülern als fehlend, unzureichend oder unmöglich umzusetzen beschrieben. Als Gründe gaben die Schüler entweder an, dass die Eltern bzw. die Mutter alleinerziehend mit drei Kindern zu Hause war und deswegen keine Kapazitäten hatte, um zu helfen. Andere Schüler wiederum äußerten, dass sich ihre Eltern getrennt haben

„und das war halt schwer, weil ich hatte eine Zeit lang mit meinem Papa keinen Kontakt. Meine Mutter hat ÜBERHAUPT NICHT an mich geglaubt, das tut sie immer noch nicht (...). Und das war halt zu Hause so schwer (...) und ja, weil halt NIEMAND an mich geglaubt hat, dass ich das schaffe“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 24).

Schulischen Belangen und dem notwendigen Lernen konnte deswegen nur erschwert nachgegangen werden. Eine Schülerin erzählte, *„dann als mein Dad in Gefängnis gelandet ist, dann hat meine Mum gearbeitet und ICH habe WIEDER auf die Schwestern aufgepasst. (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 46).*

Eine andere Schülerin berichtete von einer kurzen schulischen Laufbahn,

„ich habe immer in die Schule gegangen bis (...) fünfte. Nur bis fünfte Klasse, weil danach wir haben uns/ wenn wir weiter lernen, dann müssen wir (Sprache) lernen und so. Und dann mein Vater wollte nicht. Ich bin auch einzige Kind und meine Vater wollte nicht, dass ich meine (...) Gehirnwäsche. Deswegen er hat/ aber bis ähm kleine Kind lernt man immer (Sprache) und wie man schreibt, wie man liest, so. Ja, das habe ich gelernt. Und danach habe ich nicht. (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 32).

Auch die Unterstützung der **Lehrer** empfanden einige Schüler als ausbaufähig. In erlebten Mobbing-situationen hätte sich eine Schülerin z.B. mehr Hilfe und aber auch Konsequenzen im Umgang mit den Mitschülern gewünscht. Und auch andere Schüler berichteten von fehlender schulischer Motivation, die sie gebraucht hätten, denn *„(...) das sind jetzt eigentlich LEHRER und die sollen halt den Schülern irgendwie so (...) Unterstützung geben. Und sagen, setze dich hin und lerne, dann wird daraus was. Und nicht sagen "nee, es ist eh schon zu spät“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 12).*

Einige Schüler offenbarten jedoch auch, dass **Freunde** ihnen Anhaltspunkte und Unterstützung geboten haben. Sie beschrieben den Kontakt als wichtig, gut und notwendig, *„weil damals war ich ganz neu und frisch in Deutschland und ich habe keine Familie hier und ich habe keine Freunde und dadurch ähm ich würde schon mit Jungs irgendwo hingehen. Etwas wissen und so weiter, aber jetzt ist mir nicht so wichtig (...)“ (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 78).* Auch eine andere Schülerin erwähnte den notwendigen Schüleraustausch und die Beziehungen zu Mitschülern, vor allem am Anfang der Ausbildung: *„War wichtig, ja. Sehr wichtig. Es ist, zum Beispiel, in die Klasse ich kann nicht ganz alleine so bleiben. Das ist/ Laune wird auch schlecht (lacht). Wenn jemand von die, einander zusammen reden kann, alle ja, dann finde ich es besser. Dann KENNT man auch besser (...) einander“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 52).*

Die **Stationen des bisherigen Bildungsverlaufs** zeigten berufliche Schwierigkeiten sowie Ungewissheiten zu beruflichen Möglichkeiten und Wegen. Einige Schüler erzählten, *„(...) von Beruf konnte ich mich lange nicht entscheiden, was ich machen soll. Ähm, ich war jeden Tag auf der Messe, jeden Wochenende und ich habe verschiedene Berufe angeschaut und ich habe viele Praktikum gemacht“ (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 38).* Das durchlaufende Praktikum hat bei einigen Schülern das Interesse geweckt und auch berufliche Zugänge ermöglicht. Aufgrund von fehlenden Ausweisdokumenten zeigten sich aber zusätzliche

Herausforderungen, „*ich hatte keine Staatsangehörigkeit, keine Aufenthalt genau. Das hatte ich nicht damals. Und damals durfte ich auch keine Ausbildung anfangen. Ich wollte schon Ausbildung anfangen von Anfang an, aber ich durfte nicht. Ich darf nicht/ ich durfte auch nicht arbeiten.* (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 8). Diverse Aussagen zeigten jedoch, dass einige Schüler es geschafft haben, den Schulabschluss nachzuholen und zwar „*(...) in eine besonderes (..) Schule. Das ist für die Schüler, nur für ausländische Schüler*“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 8).

Gegenwart

Das geschilderte Bild ändert sich in der Gegenwart nur marginal. Die **elterliche Unterstützung** besteht weiterhin nur begrenzt, oder aber sie hat sich im Zeitverlauf verschlechtert, „*Mit meiner Mutter habe ich GAR KEINEN Kontakt mehr.* (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 130)“. Der Kontakt zum Vater ist ihr allerdings sehr wichtig, denn „*(...) er kann mich auch verstehen, weil ich bin ja seit sechs Jahren in Deutschland und ich habe immer noch HEIMWEH*“. (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 132). Auch für eine andere Schülerin war der Kontakt zum Vater immer sehr wichtig, sie berichtet aber

„mein Papa lebt auch nicht mehr. Deswegen bin ich ausge/ rausgekommen. Ja, geflüchtet. Aber meine Tante ist immer noch dort. Meine Tante hatte eigentlich alles geplant, dass ich weggehe von meine Heimat. Ich habe keine Kontakt mit meine Tante. Ich muss, weil ich möchte nicht, dass sie, sie Schwierigkeiten dort bekommt. Ja und deswegen lieber (...) lasse ich einfach so“. (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 40).

Einige wenige Schüler würden sich wünschen, mehr Geduld und Offenheit zu erfahren, wenn es um die Beschreibung der erfahrenen **Unterstützung durch Lehrkräfte** geht. Eine Schülerin bedauert den fehlenden Versuch der Kommunikation, „*dass man einfach mit mir sprechen, was ist/ was was ist los ist oder wenn etwas passiert, dass man mit mir einfach reden.* (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 192). Des Weiteren würden sich einige Schüler wünschen, mehr Möglichkeiten zum Notenausgleich zu erhalten, um ihre Noten zu verbessern. Einige andere Schüler fügen an, dass ihnen die Unterstützung zwar wichtig ist, aber „*ich denke, das ist jetzt nur/ dass jetzt alles nur wieder an mir liegt. Und dass ich das halt selber schaffen muss*“. (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 136).

Freunde spielen weiterhin eine Rolle, wenn es um die schulische Unterstützung geht. Sie erzählen, „*das ist mir auch wichtig, zur Ablenkung*“. (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos.

138). Der Wunsch besteht *„mit Klassenkameraden viel befreundet sein und so ja“* (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 2), wobei auch immer wieder erwähnt wird, dass der Kontakt zu Mitschülern und Freunden vor allem zu Beginn der Ausbildung bedeutend war *„jetzt aber ist mir nicht so wichtig. Ich kann schon alles. Ja, ich weiß über Alles (lacht) und das ist nicht so wichtig, dass man einen Freund hat (...) ja.“* (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 78).

Zu H4b: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern ohne Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Die **Schüler ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** gaben an, im Rahmen ihrer **Erziehung** viel durch die Eltern gelernt zu haben. Zu elterlichen Werten und Normen zählte, u.a. der Respekt für und die Freiheit des Einzelnen. Dies sollte geachtet werden, denn *„jeder hat seine Gründe, warum er etwas nicht möchte, warum er etwas möchte, warum er es so macht und die muss man respektieren. Solange sie die eigene Freiheit nicht einschränken, ist es in Ordnung und man muss es respektieren“* (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 32). Der Schüler erzählte weiter *„mein Vater ist halt eher so: du musst deine Fehler selber machen. Solange du NICHTS machst, was dich ernsthaft in Schwierigkeiten bringt, probiere dich aus“* (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 32). Weitere Grundprinzipien der Erziehung waren Fürsorglichkeit, Menschlichkeit und Selbstdisziplin. Dazu kamen: *„Ehrlichkeit, respektvoll zu anderen Menschen sein, ähm, aber sich auch durchsetzen. Also sich nicht alles gefallen lassen“* (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 34).

Durch seine Großeltern hat der Schüler 13 zwar immer wieder rassistische Äußerungen erfahren und miterlebt, *„wohingegen meine Eltern gesagt haben es ist keine Gruppe, du kannst niemals sagen nur weil EIN (...) MIGRANT (...) zum Beispiel Überfall macht, kann man nicht sagen, JEDER der aus diesem Land kommt ist ein Straftäter“*. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 34). Zusammenfassend berichtete der Schüler, *„(...) ich habe zum Beispiel nicht nur durch meine Erziehung, was halt ein (..) in der primären Sozialisation das Wichtigste ist, sondern sekundär habe ich halt auch noch meinen Standpunkt, mein Wissen SELBSTÄNDIG ziemlich weiterentwickelt“* (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 34).

Alle Schüler waren jedoch der Meinung, *„also man muss manche Sachen streng beibringen, damit sie ein Leben lang verinnerlicht bleiben“* (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 32)

und „*ich bin meiner Mutter um ALLES dankbar, was sie mir beigebracht hat*“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 32). Auch der Schüler 14 sagte, „*das haben meine Eltern eigentlich ganz gut hingekriegt. (...) Also ich kann mich nicht beschweren über deren Erziehung (lacht)*“ (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 28)

Das **Familienklima** wurde als gut bewertet und eingestuft, auch wenn es immer wieder Auseinandersetzungen gab, vor allem weil dem Lernen nur begrenzt nachgegangen worden ist, denn „*(...) ich war wirklich kein guter Schüler und (...) meine Eltern hätten sich da wahrscheinlich schon mehr gewünscht. Ähm (...) ja (...) es gab auch Reiberein und Konflikte. (...) ja haben wir das halt irgendwie ausdiskutiert und dann ähm hat es auch wieder gepasst*“ (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 30).

Die Schüler haben stets **elterliche Unterstützung** erfahren und die Schule und Leistungen waren immer wichtig. Dennoch stand vorrangig im Mittelpunkt, einen Abschluss zu erzielen. Alle Schüler berichteten davon, nicht besonders gut in der Schule gewesen zu sein, sodass auch die Eltern immer wieder sagten, „*ich weiß nicht, WIE du es geschafft hast, dass du durchgekommen bist. Aber du hast es geschafft und das zählt am Ende*“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 18).

„*Also das war bei meinen Eltern Voraussetzung, dass ich diesen Abschluss schaffe. (...) Ich habe immer, selbst von meinen Großeltern mitbekommen, du musst einen Realschulabschluss/ ähm nicht Realschulabschluss, du brauchst einen Abschluss im Leben. Ohne Abschluss schaffst du es nicht*“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 20).

Und auch die **Freunde** waren für die Schüler wichtig. Sie haben gemeinsam Dinge unternommen, Zeit verbracht, gegenseitig Motivation gegeben und sich bei Problemen unterstützt. Einige Schüler vermeldeten auch für den Unterricht, aber vor allem vor den Abschlussprüfungen gemeinsam gelernt zu haben.

Die **Stationen des bisherigen Bildungswegs** verliefen gradlinig und alle Schüler referierten über erzielte Schulabschlüsse und berufliche Chancen. Ein Schüler fügte jedoch einen Vergleich zwischen der damaligen und jetzigen Schule an. Er berichtete auf einer Privatschule gewesen zu sein,

„wo halt größtenteils nur (...) deutschsprachige Schüler bis hin halt zu deutscher Staatsbürgerschaft NUR deutsche Staatsangehörigkeit vorhanden war und hier ist es halt dann schon, dass ich zum ersten Mal (..) / also in der Grundschule gab es auch diese (...) Zusammenkunft mit Anderssprachigen, mit anderen Kulturen, aber hier ist halt nochmal BESONDERS, weil ich eben in einem höheren Alter bin, wo ich eben diese Unterschiede doch mehr wahrnehme und das Ganze noch mehr zuordnen kann“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 2).

Gegenwart

Die Schilderung der gegenwärtigen Situation lässt erahnen, dass besonders die Eltern einen Einfluss auf die Schüler hatten. Ein Schüler erzählt in diesem Zusammenhang, seinen Eltern sehr dankbar zu sein. So kann er mit seinem Vater

„über wissenschaftliche Dinge unterhalten. Über Fakten, über Naturgesetze, also wirklich auch/ manchmal sitzen wir da und reden über zwei Stunden über Politik, über diese Flüchtlingspolitik, über/ muss nicht um Politik, kann auch Vergangenheit (...) Zukunft, einfach philosophieren. Bis hin zu, dass er mir erklärt, wie manches funktioniert, dass das und das ebenso ist. Mein Vater hat meinen Horizont EXTREMST erweitert und viel, viel Allgemeinbildung mir beigebracht. Wo hingegen meine Mutter mir dieses Menschliche, dieses (...) Empathische/ meine Mutter ist auch im Gesundheitsbereich tätig und die hat mir dann halt beigebracht, wie fühlt man sich in Menschen ein. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 32).

Die **elterlichen Hilfestellungen** werden jedoch immer seltener und sind auch weniger notwendig, *„also ich habe das Jahr auch relativ wenig Hilfe in Anspruch genommen, weil es halt gelaufen ist, es ging ja gut“.* (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 78). Geht es um die Bedeutung des schulischen Lernens erzählt Schülerin 19 *„also Mama sagt nichts mehr mittlerweile, Papa sagt AUCH NICHTS mehr, nur noch OMA. Oma ruft immer an und sagt ich soll lernen. Ja, der Oma ist das sehr wichtig“.* (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 94). Sie ist der Meinung, *„das passt so, weil (...) ich muss es jetzt einfach selber auf die Reihe bekommen. (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 96).*

Vergangenheit

Die **Schüler ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** berichteten von einer schwierigen Kindheit und einer nicht vorhandenen **Erziehung**, die dadurch gekennzeichnet war, dass sich die Eltern, in besonderem Maße die **Mutter**, wenig um die Kinder und schulische Belange kümmerte. Die Erziehung wurde im Nachhinein als „(...) *halt nicht so gut*“ (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 70) zusammengefasst. Einem Teil der Familie war dies unangenehm,

„wahrscheinlich war das so/haben sich meine Tante, mein Opa auch IRGENDWIE (...), wie soll man es sagen, SCHULDIG gefühlt oder so. Das ich halt/das meine Mutter einfach so ist (...) und wollten (...) mir dann mit den Gegenständen, die ich gekriegt habe, einfach so Liebe und Zuneigung (...) ERKAUFEN quasi“ (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 68).

Eine andere Schülerin offenbarte ihre Erfahrungen im Heim und dem Verlassen ihrer Eltern, die in das Heimatland zurückgingen,

„meine Mama und mein Papa mussten dann in die (Land) ganz dringend, wieso auch immer, ich weiß es leider auch nicht. Ähm ja und die haben uns dann einfach alleine gelassen und das über JAHRE. Ich habe meine Mama, ich glaube 10 Jahre nicht gesehen und mein Bruder hat meine Mama auch so lange nicht gesehen. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 26).

Und auch diese Schülerin erzählte, dass die Eltern versucht haben, den Kindern alles zu geben, was finanziell möglich war. *„Wir haben trotzdem ALL DAS bekommen, was wir wollten. Vielleicht nicht heute, aber in ein paar Wochen hatten wir es. (...) Also das Gefühl von wir haben kein Geld hat sie uns nie gegeben“* (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 28).

Einige Schüler berichteten auch von strengen Erziehungsweisen, die sie vor allem in der Vergangenheit erfahren haben. Das **Familienklima** wurde mittels diverser Konflikte beschrieben, vor allem wenn die Schüler nicht lernten. Bei schlechten Noten hatten die Schüler Angst, den Eltern Bescheid zu geben. Ein Schüler gab preis, *„ich habe sehr viel gelogen, was auch meine Eltern, vor allem mein Vater so (...) Vertrauensbruch gegeben hat“* (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 36).

Als besondere Einflussgrößen nannten alle Schüler vor allem andere Verwandten, wie die Großeltern oder die Tante, die maßgeblich an der Erziehung und (**schulischen**) **Unterstützung** beteiligt waren. Die Mutter behinderte oftmals schulische und berufliche Pläne, dadurch dass

sie wenig geholfen und motiviert hat. Aufgrund der beschriebenen häuslichen Situationen wurde der **bisherige Bildungsweg** von den Schülern selbst als erschwert eingestuft, was viele bedauern. „*Aber mei, es hätte halt nicht geklappt von den Noten her (...) und es ist halt schade, dass sich da keiner darum gekümmert hat bei mir. Das da keiner dahinter war, dass ich meinen Träumen auch irgendwie so annähernd nahekommen konnte.*“ (Transkript Interview 1 (1) - Schule 1, Pos. 82). Auch eine andere Schülerin berichtete von einer schwierigen Privatsituation, die dazu geführt hat, dass der angedachte Schulabschluss nicht erreicht werden konnte. Sie erzählte, „*ich hätte gerne meinen Quali gemacht und ich hätte auch gerne weiter die SCHULE gemacht*“. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 18). Diese fehlende Unterstützung hat sich angefühlt, „*als wäre keiner zu Hause, aber es waren halt zwei Leute zu Hause*“. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 22). Den höheren Abschluss zu schaffen, wäre für viele Schüler wichtig gewesen, dies begründete eine Schülerin mit der gewünschten Verantwortungsübernahme im beruflichen Bereich,

„*weil bei mir in der Familie ist es auch so, wir haben alle/ wir haben alle so dieses Alpha in uns sage ich jetzt mal. Mein Bruder ist sein eigener Chef, mein Papa war sein eigener Chef, meine Mama war ihre eigene Chefin und und und. Also wir haben nur CHEFS in der Familie, keiner lässt sich von irgendjemandem was sagen*“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 158).

Neben negativen Situationen und wenig Unterstützung, hat eine weitere Schülerin aber auch von einer besonders positiven Lebenserfahrung berichtet, die sie nachhaltig geprägt hat, denn „*(...) (mein persönlicher Zugewinn) hat mich halt dann ähm dazu gebracht, dass ich doch den Abschluss nachhole*“ (Transkript Interview 1 (1) - Schule 1, Pos. 36).

Gegenwart

Die **Unterstützung** wird von einigen Schülern auch weiterhin gebraucht und eingefordert. Sie erzählen, „*also ich werde schon unterstützt (...) es ist schon besser geworden*“. (Transkript Interview 1 (1) - Schule 1, Pos. 144). Eine weitere Schülerin berichtet von den Worten ihrer Mutter: „*jetzt ziehe es halt durch. Mach was draus*“. (Transkript Interview 9 (1) - Schule 1, Pos. 162). Gibt es jedoch schwierige (schulische) Situationen, berichten sie ihren Eltern oftmals nicht davon „*(...) ich möchte sie einfach so wenig wie möglich belasten*“ (Transkript Interview 12 (1) - Schule 2, Pos. 12).

Einige weitere Schüler sprechen auch über **Freunde** und wie wichtig diese für die schulische Unterstützung und Motivation sind. „*Also (...) ähm meine Freunde sind halt SEHR wichtig für*

mich. Also das ist/ ich mache eigentlich immer was mit denen. Ja und dann braucht man schon auch ein bisschen Unterstützung auch“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 164). Sie helfen und unterstützen, wenn die Familie nicht da ist und fehlende Beiträge leistet. „Sie hoffen alle das Beste für mich. Also sie hoffen immer das Beste für mich und geben auch die Motivation und sagen immer "ja, du schaffst das schon. Also du bist nicht dumm, du schaffst das“ (Transkript Interview 20 (1) -Schule 2, Pos. 108). Nur wenige Schüler berichten, wenige oder keine Freunde zu haben. Die Gründe hierfür sind unterschiedlich. Entweder sie brauchen nur wenige gute Freunde oder aber sie haben negative Erfahrungen mit Freunden und Mitschülern gesammelt.

14.3.1.2.2 Vertrauen in eine gerechte Schulwelt und Behandlung (SGWG)

Inwieweit vertrauen die Auszubildenden in:

a) eine gerechte Schulwelt und Behandlung? (SGWG)

Zu der fünften Fragestellung wurden folgende Hypothesen formuliert:

Vertrauen in eine gerechte Welt und Behandlung im Speziellen:

H5: Das Vertrauen in eine gerechte Schulwelt und Behandlung ist bei Schülern mit einem hohen Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit einem niedrigen Bildungsstatus.

H5a/b: Das Vertrauen in eine gerechte Schulwelt und Behandlung ist bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und hohen Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigeren Bildungsstatus.

Zu H5: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Die **Schüler mit einem hohen Bildungsstatus** berichteten im Zuge von vergangenen Erfahrungen ausschließlich von guten Situationen, die sie mit Lehrern erlebt haben. Das

Vertrauen in Lehrer kann durch Aussagen wie *„ich habe NIE eine Probleme gehabt“*. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 52), *„ich hatte immer gute Beziehung mit Lehrerin. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 6)* oder aber *„Ich habe mich eigentlich sehr gut mit den Lehrern verstanden (lacht)“* (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 12) bestätigt werden. Ein anderer Schüler beschrieb seine Erfahrungen ausführlicher und schlussfolgerte:

„Ich habe auch schöne Erfahrungen sammeln können mit Lehrern, die dann gesagt haben "du hast jetzt ein Problem, wir reden darüber. Ich sitze mich gerne zu dir und wir reden über dieses Problem". (...) Und das sind Erlebnisse, wo ich sage "das ist eine Lehrerin, eine Pädagogin, die (...) es SO selten gibt" (lacht)“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 10).

Gegenwart

Auch für die jetzige Schule werden vorrangig positive Situationen mit Lehrern geschildert, die das schulische Vertrauen ausdrücken, ein Misstrauen ist nicht ersichtlich. Denn die Schüler sind der Meinung, *„(...) dass jeder kriegt, was die hier verdienen in die Schule“* (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 98), sodass auch ein Tadeln und Konsequenzen, vorrangig für andere Schüler, als gut empfunden und verstanden werden. *„Ich würde es auch so machen, wenn ich in der Schule wäre, das bisschen sowas Strafe bekommen. So Kleinigkeiten, das nachsitzen und lernen, das ist auch gut für die Schüler, also für uns. Finde ich ganz okay, ganz gut so. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 110)*. Die Schüler sind der Ansicht, dass die Lehrer korrekt handeln, denn *„das Problem haben (...) auch nicht viele, dass man sagt "oh, jetzt kriegen die alle was, was wir nicht kriegen". Es ist eh schon hier/ und auf jeden Fall wird nicht nur von einer bestimmt, sondern von mehrere und dadurch ist es glaube ich schon in Ordnung. Wenn irgendwas nicht so stimmt, dann wird es schon richtig sein“* (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 55). Auch ein weiterer Schüler stimmt den Aussagen zu und fasst die Lehrer-Schüler-Beziehung wie folgt zusammen *„es war immer auf einem Niveau mir gegenüber, wo ich sage "wertschätzend und nicht herablassend", auch nicht nur Lehrer, sondern auch andere Berufsgruppen (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 50)*. So glaubt auch der Schüler 14, *„(...) der Lehrer will mich zum Ende der Ausbildung gut begleiten (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 12)*. *„(...) Also es ist jetzt eh schon ohnehin, wenn man sich Mühe gibt, dann kommt es einem schon SEHR FAIR vor“* (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 124).

„Und ich habe das Gefühl, wenn sich jemand mit einem Lehrer nicht gut versteht, dann geht das meistens eher vom Schüler aus als dass man irgendwie sagt "der Lehrer ist jetzt voll gemein" und so. Also, wenn man das/ also ich aus der Schülersicht sehe das so, dass der Schüler tatsächlich da eher selber schuld daran ist, wenn der jetzt Stress mit einem Lehrer hat (lacht)“ (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 50).

Zukunft

An die Aussagen im **Gedankenexperiment** und eine stets gerechte Schulwelt und Behandlung glaubten die Schüler jedoch nicht. Auch wenn wenige sagten, dass die Vorstellung gut wäre, sind die meisten Schüler der Meinung, dass es dies nicht geben kann. Diese Vorstellung ist unrealistisch, wenig lehrreich und auch langweilig, denn Auseinandersetzungen, Probleme und Diskussionen *„(...) gehört auch dazu beim Lernen (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 124).* In diesem Zusammenhang gibt es keinen *„(...) Perfektionismus, das gibt es eigentlich nicht. Jeder Mensch hat Phasen, die manchmal nicht so gut sind. Manchmal vergisst man einfach mal was“ (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 124).* Auch Schülerin 16 ist dieser Meinung, so wird besonders der *„Inperfektionismus [benannt, der] (...) macht alles super. Finde ich, also in meine Meinung, weil wenn alles gut läuft, dann (...) alles wird langweilig. (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 166).* Die Schüler fassen zusammen, das Erleben von Problemen und das Problemlösen ist wichtig, denn ansonsten wird es *„ziemlich schwierig (...) den Beruf des Krankenpflegers, der Krankenschwester auszuführen. Weil es gibt Menschen, da muss man Konfliktsituationen eingehen und HIER lernt man zum Beispiel auf einer professionellen EBENE einen Konflikt zu führen“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 108).*

Vergangenheit

Die **Schüler mit einem niedrigen Bildungsstatus** schilderten ihre schulischen Erfahrungen und Erlebnisse in entgegengesetzter Weise. In der Vergangenheit erlebten einige Schüler rassistische Äußerungen oder Aussagen, die auf Mobbing zurückzuführen waren. Dieses **Misstrauen** entwickelten sie durch negative Erfahrungen, hervorgebracht durch Äußerungen und Verhaltensweisen von Lehrern und Mitschülern: *„Also ich selbst wurde nicht immer so gerecht behandelt. SEHR UNFAIR behandelt auch“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 102).* Nur wenige Schüler waren der Meinung. *„(...) die haben ihr Bestes versucht eigentlich einem das beizubringen“ (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 12).*

Gegenwart

In der Gegenwart angekommen, zieht sich das Misstrauen gegenüber Lehrern und Mitschülern weiter. Warum sie den Mitschülern nicht trauen, können die Schüler schwer in Worte fassen und geben an, „(...) es gibt keinen Grund“ (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 114), „(...) aber den anderen (...) würde ich jetzt private Sachen nicht erzählen. (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 64). Vor allem gegen einige Mitschüler der dreijährigen Ausbildung herrscht Misstrauen, da sie das Gefühl haben, dass diese Schülergruppe sie herabstuft. Eine Schülerin sagt,

„ich finde das sehr frech (lacht). Weil es gibt keinem Menschen das Recht, so darüber zu denken. Dann mache du doch die Einjährige. Und das Lustige ist auch, dass wir manchmal den Dreijährigen ein bisschen voraus sind was die Pflege jetzt auch/ was die Pflege jetzt auch EXTREMST angeht. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 80).

Geht es um die Beziehung zu den Lehrern, äußern einige Schüler, „JA, es gibt halt eine Lehrerin, der ich wirklich vertraue. Nee, zwei sogar. Und mit den anderen haben ich jetzt nicht so viel halt Kontakt gehabt, dass ich sagen könnte "okay ich vertraue denen" (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 102). Bei Problemen sind einige Schüler der Meinung, nicht zur Lehrkraft bzw. Klassenleitung gehen zu können, „wenn (...). dann kann ich zu der Schulleitung gehen. Mit den Lehrern, nein. (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 128). Auch Schülerin 9 ist der Meinung, weil man ihr einfach nicht so vertraut (...) ja ist halt blöd. Du weißt halt nicht zu wem du dann kommen sollst“. (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 138). Sie berichten von Situationen, in denen die Lehrer sagen,

„(...), dass man sich halt melden kann, wenn man jetzt ein Problem hat, aber (...) ich bin mir jetzt nicht ganz sicher, ob das danach auch wirklich so durchgeführt wird, wie die das halt sagen“. (...) „Also ich glaube jetzt nicht, dass es sie nicht interessiert, aber es ist halt so (5 Sekunden) ich weiß nicht, so (...) ja oder nicht so viel Interesse da, dass man es vielleicht ändern müsste oder vielleicht sehen die das dann nicht als notwendig“. (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 4/6).

Auch eine weitere Schülerin fasst zusammen, „hm also ich vertraue den Lehrern eigentlich GAR NICHT. Ähm gerecht, NEIN (lacht) und (...) ja, also es gibt schon ein, zwei die ich mag, ist klar. Aber so, gefällt es mir von den Lehrern auch einfach nicht hier“. (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 136). Und auch Schülerin 10 sagt, „also ich würde denen gar nichts anvertrauen“. (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 108).

Zukunft

Die Aussagen zum **Gedankenexperiment** zeigen, dass die Schüler nicht daran glauben können, in einer stets gerechten Schulwelt zu leben und stets gerechte Behandlung zu erfahren. Für die Schüler gehört es dazu, *„weil es irgendwie IMMER zu irgendetwas kommt. Egal von welcher Seite. Entweder die Lehrer verstehen sich nicht gut, oder die Schüler mit den Lehrern oder die Schüler gegenseitig. Oder die Klassen, wie wir jetzt zum Beispiel. (Transkript Interview 8 (1) - Schule 1, Pos. 196).* Auch die Schülerin 9 folgt dieser Argumentationslinie und meint, *„(...) es gibt immer Lehrer, die einen einfach aus ähm, weil die halt so sind oder weil sie einen Schüler nicht mögen, den dann ungerecht behandeln“ (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 210).* Die Schülerin erzählt weiter, *„das wäre glaube ich irgendwie, wie in so einer Traumwelt (lacht) oder so, keine Ahnung. Weil ich kann mir das überhaupt nicht vorstellen, weil es gibt immer einfach welche, die dabei sind ähm, die andere vielleicht ungerecht behandeln oder keine Ahnung was“ (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 210).* Und auch für die Schülerin 4 ist diese Vorstellung unvorstellbar, denn *„(...) das wird es immer geben. Egal wo man ist. (...). Menschen sind schlimm. Menschen sind sehr böse manchmal, deshalb denke ich/ denke ich, dass es leider einfach so ist. (...). (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 170-172).* So gibt es, laut Schülerin 10 auch, *„böse Lehrer und es gibt gute Lehrer und das gibt es genauso bei den Schülern“ (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 244).*

Zu H5a: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern mit Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Die **Schüler mit Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** teilten mit, den Lehrern an der vorherigen Schule **vertraut** zu haben und fügten hinzu, dass sie vom Lehrer immer die Möglichkeit bekommen haben, ihre Noten zu verbessern. Eine Schülerin schilderte Beispiele aus ihrem Heimatland, dort gab es die Möglichkeit, *„wenn du bist nicht zufrieden mit deine Noten du kannst Referat machen oder du kannst noch nochmal die andere Arbeit schreiben oder die gleiche Arbeit, aber mit mehr Punkten und deine ähm Noten verbessern. (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 64).*

Die Schülerin berichtete weiter:

„(...) in meine Schule wir immer dürfen haben unsere Arbeit und wir halten diese Arbeit und wir können zu Hause nochmal gucken oder wenn wir nicht zufrieden mit unsere Noten wir sagen okay, ähm ich möchte Referat machen oder ich schreibe noch eine Arbeit, diese Arbeit und manchmal SCHWIERIGER als die erste. Mit mehr Fragen, aber du hast Chance deine Noten ein bisschen verbessern, ja. (...) „Nicht jeder kann das und jeder will das, aber wer kann und will dann/ aber das kann, ist ich weiß nicht, wie das funktionieren in Deutschland (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 64).

Die Lehrer-Schüler-Beziehung gestaltete sich jedoch im Heimatland oftmals strenger als in Deutschland. Die angestellten Vergleiche der Schüler zeigten, dass es große Unterschiede gab,

„also in die Schule in (Land) ist es anders. Natürlich nicht wie hier, weil (...) also in die Schule ist es sehr wichtig, dass du wirklich konzentriert bin und wenn du nicht konzentrierst, dann Lehrer dürfen auch (...) hauen. Ja, die hauen auch. Deswegen musst du wirklich konzentrieren und lernen und ja (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 8).

Doch auch wenn die Schüler die Strenge und vorkommende Gewalt kannten, *„weil, also ich bin es schon gewohnt und es war nicht so difference oder so“* haben die Schüler *„(...) große Angst (...) mit Lehrern (...)“* (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 14), was wiederum auf ein **Misstrauen** in einigen vergangenen Situationen hindeutet. Eine andere Schülerin berichtete von Veränderungen im Heimatland, die sich auch auf die Ausbildung der Lehrkräfte und die Qualität des Unterrichts auswirkte. Die Lehrkräfte von früher hatten Autorität und einen angepassten Schülerumgang, *„(...) die neue ähm Lehrkräfte haben keine Autorität mit die ähm Schülern. Das finde ich nicht so gut, ja? Ich habe gesagt "da muss man höflich sein, freundlich mit den, aber nicht so wir sind Freundinnen", du darfst mir alles was du willst sagen. Das geht nicht“* (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 4). Die Schülerin 6 beschrieb die angespannte Situation im Heimatland vor allem durch eine fehlende Qualität der Ausbildung und äußerte ihr Misstrauen gegenüber der politischen und gesellschaftlichen Situation,

„(...) mit der Demokratie ist (Land) schlecht geworden, nicht besser. Die haben die Demokratie-Ding nicht so gut ähm formuliert und die wissen auch noch nicht, was das ist. Ich glaube das ähm diese Lehrer, diese Älteren, die ähm im Kommunismus wollte ich so sagen, oder noch später studiert haben, die sind streng auch, aber die haben, wie kann man/ so eine richtig Weg damit die mit die Schüler irgendwas erzählen und das bleibt im Kopf. Ich meine nicht so streng, aber ähm ist schon gut, ja. Ist schon eine Taktik sowas, dass die schon wissen, wie das geht bei die Schüler und sowas. Die neue Lehrer irgendwie es gibt so viel Korruption ja, da kann man schon eine Diploma von der ähm Universität haben ohne gar nichts da gehen, oder sowas. Genau, oder einfach nur Geld zahlen und hast du schon“ (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 12).

Gegenwart

Geht es um die Abbildung des gegenwärtigen **Vertrauens in Lehrer**, so zeigt sich ein verändertes, ein positiveres Bild. Die Ansichten und Handlungen des Lehrers können nachempfunden werden, so versteht sich auch die folgende Aussage als verständnisvolles Eingeständnis für den Lehrer, „*wenn ich Lehrerin bin und habe solche Schüler in meine Klasse, die können einfach nicht gut schreiben, was kann ich dann machen? Nur ein Deutschkurs raten, okay, oder was anderes suchen. Ist niemand schuld, sondern mich oder jemand anders*“ (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 56).

Sie verstehen die Äußerungen und Angebote der Lehrer, vor allem wenn es um die Notwendigkeit des Sprachgebrauchs und der Verbesserung eigener sprachlicher Fähigkeiten geht. Zu Beginn war einigen Schülern die Dringlichkeit des Sprachverbesserung zwar bewusst, sie konnten es aber erst verstehen, als sie ihren ersten Praxiseinsatz auf Station hatten.

„Aber dann, gehst du in Krankenhaus und verstehst das die Sprache so wichtig ist. Mit klein oder mit großgeschrieben, ähm lesbar oder nicht lesbar. Dann kommst wieder zurück ähm man hat schon Gedanken im Kopf und sagt "okay, die waren nicht so streng, sondern recht". Soll man richtig schreiben und ist kein Fehler hier von die Lehrerin, die sagen "du sollst das gut schreiben". Du hast das schon das ähm übernehmen in einer deutsche Schule zum Lernen und das war/ das sagt was. Ist eine deutsche Schule, gibt nichts anders als Deutsch und wenn man das macht, dann ist auch klar im Kopf, das soll richtig Deutsch schreiben, Deutsch lernen und Deutsch ähm richtig sprechen. Wenn man so entschieden hat, das ist niemand SCHULD für diese Entscheidung“. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 56).

Geht es um den Unterricht und die Gestaltung, lassen sich ausschließlich wohlwollende Äußerungen der Schüler aufzeigen, die das Vorgehen der Lehrer nachvollziehen können oder eigene Begründungen anführen, wieso Lehrer gewisse Möglichkeiten haben und nutzen oder aber auch nicht.

„Zum Beispiel ICH, ich höre vielleicht 50 Prozent, weil ich konzentrieren mich nicht an Thema, sondern an die Emotion. Das ist ein bisschen anstrengend, aber das ist alles menschlich und ich verstehe, dass nicht jeder kann kontrollieren sich oder nicht jeder kann mit gute Laune in die Schule kommen. Wenn zum Beispiel etwas passiert nach der Schule und naja, aber sonst alles gut“. (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 56). Die Schülerin fügt jedoch hinzu „(...), wenn du bist müde oder etwas passiert auch, du kannst nicht selber. Deswegen ich sage NICHT, dass das ist die Fehler von Lehrer. Das manchmal Leben kommt (lacht). Etwas in Familie passiert, oder noch noch noch. Ja deswegen, das ist keine Fehler. Aber wir haben die Skript und Buch, wir können zu Hause auch viel machen, ja“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 60).

Und auch der Umfang des Unterrichtsstoffs wird von den Schülern wohlwollend hingenommen, obwohl dieser für einige zu wenig ist, „(...) weil von eine Seite, die haben Recht, weil die geben nur so wenig Stoff und sowieso gibt Drei, Vier, Fünf und Sechs. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 60).

Geht es um die Gerechtigkeit der **Prüfungen** und Aufgabenstellungen, berichten die Schüler zwar, dass sie aufgrund der Sprachdefizite schulische Schwierigkeiten erleben, „trotzdem bin ich ja schuldig, wenn ich etwas nicht richtig antworte, was soll die Lehrerinnen dann machen?“ (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 60). Die Sprachdefizite werden als allein zu bewältigendes Problem angesehen, denn „(...) wenn ich Lehrerin bin und habe solche Schüler in meine Klasse, die können einfach nicht gut schreiben, was kann ich dann machen? Nur ein Deutschkurs raten, okay, oder was anderes suchen. Ist niemand schuld, sondern mich oder jemand anders“. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 56). Grundsätzlich werden die Prüfungen aber positiv eingestuft, „(...) gerecht war es sicher, weil es musste (lachte)“. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 54). Haben die Schüler für einige Aufgaben weniger Punkt erhalten, so argumentieren sie dies damit, „da konnte ich auch nicht richtig schreiben, da war auch gerechtfertigt, wenn ich schlechte Note bekomme, weil ich WEIß auch nicht meine, wo die meine Schwäche sind“. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 54). Das bedeutet, die Schüler gehen davon aus, dass zu „(...) verdienen, was ich auch für Prüfungen mache, natürlich ja. Bekomme ich das, was ich an Prüfungen mache. ABER ähm, wenn ich nicht bekomme, dann bin ich schuldig selbst und nicht die Lehrerinnen. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 60). Auch bei erlebtem Misserfolg bleiben die Schüler der gleichen Meinung, „(...) wenn man irgendwas nicht schafft, dann ist man selber schuld, weil dann lernt er nicht. Das ist halt so. (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 53).

Das einzige **Misstrauen** besteht darin, dass einige Schüler sich wünschen würden, dass in mündlichen oder praktischen Prüfungen zwei Lehrkräfte die Prüfungen abnehmen sollten, denn

„(...) es gibt viele persönliche Sachen und viel persönliche Bescheid, welche haben nichts zu tun mit Kenntnisse und mit ähm (...) echte Noten, ich sage so. Und das ist die gleiche mit diese Noten, welche wir kriegen von unsere Klausur, weil manchmal du verstehst nicht für was du hast diese Drei oder Vier oder Zwei. Und es gibt nicht von jede Lehrerin Feedback, also warum, einfach darum. (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 86).

Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang auch, so berichten die Schüler, mehr Möglichkeiten zu bekommen, Prüfungen nachzuholen, Noten zu verbessern und dass Lehrer im Unterricht eine Sprache verwenden, die für alle Schüler verständlich ist, das heißt, *„bisschen mal versuchen mit uns/ nicht einfacher, aber nicht Fachsprache sprechen. Ich verstehe schon, das ist eine Richtung wo am Ende wir werden Fachfrau und Fachmann. Aber auch für die Sachen, die man nicht braucht, braucht man auch nicht Fachwörter benutzen“*. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 74).

Geht es um die Beziehung zu den **Mitschülern**, so wurde von einer Schülerin negative Gedanken geäußert, die unangenehme und negative Gefühle bündeln. Sie dachte,

„(...) egal wieviel wir lernen, oder egal wieviel wir machen, wir werden immer als Ausländer gesehen. Diese Gefühl habe ich ganz am Anfang nicht mit Lehrerin gehabt, aber mit den Schülern, die Deutsche sind. Es war immer NIE im Gesicht gesagt, dass (...) wir sind Ausländer, aber ist immer diese Gefühl, das wir kommen in diese Schule, wo/ in Deutschland gehört und eigentlich "warum, warum bleiben wir nicht in unserem Land? Warum machen wir so?". Ähm (..) ich bin in diese Idee gekommen, sie denken einfach wir klauen, jede Orten, wir klauen, was was ihnen gehört. Mit der Zeit ist ist es dann besser gelaufen (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 4).

Weitere Gefühle dieser Art wurden für den Aufenthalt und den Unterricht an der jetzigen Schule nicht mehr erwähnt. Nur eine Schülerin berichtet von einer Gruppendiskussion, in der sie von den deutschen Mitschülerinnen nicht als Gruppenmitglied aufgenommen worden ist. Zu dieser Situation antwortete die Schülerin ausschließlich:

„Entweder bleibe ich alleine und bin stolz auf mich und mache ich weiter, wie ICH WILL oder einfach Respekt zeigen, genau, oder ähm mache mal mit die Andere. Aber sowieso ich habe meine Personalität, du kannst mich nicht einfach sagen "ja weißt du, wenn ich dich brauche, dann nehmen ich dich, weil du da bist". Nee, ich bin nicht, wenn DU WILLST. Eigentlich wenn wir BEIDE“. (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 46).

Vergangenheit

Für die Schüler **mit Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** wurden im Rahmen der Vergangenheit ausschließlich Misstrauensäußerungen gegenüber Lehrern und Mitschülern angebracht, die aufgrund von Rassismus- und Mobbingvorfällen geäußert worden sind.

„Ich habe mir gedacht, dass ist Rassismus, weil es KANN sowas nicht geben. Weil, ja, du bist beleidigt worden und wenn du reagierst, (...) und (...) du kriegst/ ähm, wenn du reagierst dann sind sie alle/ sie sagen "ja, warum hast du das ge/gemacht?". Aber was die Leute gemacht haben, haben sie nichts gesagt. ich finde das wirklich (...), für mich ist/ weil ich habe sowas noch NIE in meinem Leben erlebt“. (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 52).

Auch eine andere Schülerin berichtete von ähnlichen Erfahrungen, als sie nach Deutschland gekommen ist.

„Die waren alle hier geboren, oder richtig Deutsche. Ich bin die einzige Ausländische in meine Klasse, von meine Klasse. Deswegen hatte ich immer ein bisschen (...) keine gute Gefühl gehabt und in meine Klasse ich war die Älteste. Ja, die anderen waren 16 oder 17, nur eine Mädchen war 19, glaube ich. Sonst alle waren nur/ aber die sind ganz ähm, ich weiß es nicht, bisschen gro/ wie Erwachsene. Aber, ich hatte selber keine gute Gefühle gehabt und auch nicht vertraut, weil (unv. Mitleid?) #00:08:19-3# habe ich mit frühere Kinder gehabt. Schüler gemobbt, ein bisschen das war meine Erste mit deutsche Schüler“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 16).

Gegenwart

In der Gegenwart werden auch vage Misstrauensäußerungen gegenüber **Mitschülern** getätigt, der Grund hierfür kann jedoch schwer formuliert werden. Geht es um das **Vertrauen gegenüber Lehrern**, berichten nur wenige Schüler von positiven Erlebnissen und nur wenige Schüler erzählen, dass sie ihren Lehrern vertrauen. Das Misstrauen zeigt sich vakanter, beispielsweise dadurch, dass eine Schülerin denkt, dass die Lehrer sie hinsichtlich ihrer Kompetenzen falsch wahrnehmen und einschätzen.

„(...) Ich glaube die Leute, die ähm, ähm, die beurteilen mich einfach falsch. Zum Beispiel ähm, (...), sie beurteilen mich einfach falsch. Sie sagen Sachen, die nicht wissen. Ja, (...) zum Beispiel ähm meine Kompetenz ähm, meine Motivation und das ist einfach nicht leicht für JEMAND, der einfach das machen möchte oder der das lernen möchte (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 202-204).

Schwer ist es für sie, da sie aus einem anderen Land kommt, in der eine andere Sprache gesprochen wird. Für sie zeigen die Lehrer zu wenig Empathie,

„zum Beispiel sie soll ähm uns auch FÜHLEN, wie das ist“. (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 208) (...). Es ist nicht einfach. Dies ist alles viele Stress und "mach das, mach das". Wir machen/ wir geben einfach unsere Mühe, aber wir können uns auch auch nichts/ wir geben schon alles, aber kann man nichts dafür, wenn schlecht ist oder ja“. (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 210).

Die **Prüfungen** und Aufgabenstellungen schätzen alle Schüler als gerecht ein, *„(...) das ist/ eigentlich geht schon. Wenn man lernt, weil hier ist in X die haben einen guten Ruf und auch gute SCHULE und ähm es ist ein bisschen viel Druck. Am Anfang, am Ende und (...) zum Beispiel in diese Woche haben wir drei Klausuren geschrieben. Es ist viel, für welche Klausur muss man lernen? Es wäre gut, wenn ein nach andere, bisschen Abstand. (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 142).*

Gerade zu Beginn der Ausbildung haben zwar einige Schüler schlechte Noten erzielt, sie geben als Grund dafür aber ihr fehlendes Wissen zum Prüfungsaufbau- und Umfang an. Im Laufe der Ausbildungszeit hat sich das Verständnis für die Fragen jedoch verbessert, *„(...) es geht schon“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 62)* ist das Fazit dieser Schülergruppe.

Zu H5b: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern ohne Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Die **Schüler ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** erwähnten im Rahmen der vergangenen Erfahrungen ausschließlich positive, gerechte Situationen erfahren zu haben. Sie erzählten von **Lehrern**, die sie unterstützt und bei Problemen geholfen haben. Insgesamt haben sie sich *„(...) sehr gut mit den Lehrern verstanden (lacht)“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 12).* Sie hatten das Gefühl *„(..) der Mensch zählt. Ich weiß nicht, ob das vielleicht in der Hinsicht darauf war, dass ich auf einer (Schule) war, aber da wird halt eher darauf geachtet. Also auf den Menschen und die Gefühlswelt der Menschen“.* (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 10).

Gegenwart

Auch an der jetzigen Berufsfachschule erleben die Schüler vorrangig positive Situationen und gerechte **Lehrer**, jedoch werden auch einige wenige Situationen beschrieben, in denen sie zu viel Druck erleben.

„Es ist verständlich, dass die Lehrer sagen (...)/ es immer dramatisieren, damit man eben auf das Schlimmste vorbereitet ist, aber der Druck denke ich kann bei Schülern, die in einer Verfassung sind, wo sie sagen (...)/ vielleicht eh schon angeschlagen sind emotional oder (...) das nicht differenzieren können zwischen was ist wichtig, was muss ich können, was muss ich nicht können, was sollte ich mir kurz anschauen und was muss ich GUT können. Die dann wirklich ALLES lernen und sich einen dermaßen Druck aufbauen, weil sie sagen "das kann alles drankommen" (...) das ist dann/ sehe ich als schwierig“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 28).

Die **Prüfungen** und Aufgabenstellungen der Lehrer werden von allen Schülern als gut und gerecht eingestuft, außerdem gehen sie davon aus, *„(...) GUT auf Prüfungen vorbereitet“ (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 62) zu werden.*

Insgesamt fassen die Schüler allerdings zusammen, geht es um die Ausübung von Rechten und Pflichten in der Ausbildung, Unterschiede zur vorherigen Schule zu erleben. *„Hier wird halt (...) gibt es nur die Möglichkeit Kündigung, oder man (...) macht es so, wie es halt einem vorgeschrieben wird“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 8).*

Vergangenheit

Die **Schüler ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** berichteten hingegen von negativen Erfahrungen an der vorherigen Schule. So erzählte eine Schülerin, von ihren **Mitschülern** gemobbt worden zu sein. Als Grund dafür gab sie an, *„wahrscheinlich, weil ich halt einfach ein sehr schüchternes Kind gewesen bin und da (räuspert sich), (...) wahrscheinlich deswegen“ (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 18).* In diesem konkreten Fall hätte sich die Schülerin mehr Hilfe und Unterstützung durch die Lehrkräfte und Konsequenzen und Sanktionen für die Mitschüler gewünscht. Die Schüler schilderten Misstrauenserlebnisse, die sie neben Mitschülern auch durch **Lehrer** erfahren haben. Einige Schüler berichteten von weiteren privaten Problemen, die sie nicht mit ihren Lehrern besprechen konnten. *„Man konnte mit ihr GAR nicht reden, was ich sehr schade fand, weil ich finde, dass eine Rektorin ein offenes Ohr für die Schüler haben sollte, vor allem, wenn man Probleme hat“ (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 4).*

Gegenwart

In der jetzigen Berufsfachschule erleben einige Schüler erneut Situationen mit ihren **Mitschülern**, die sie als ungut beschreiben und dadurch ein eingeschränktes Vertrauensverhältnis besteht. Ein Schüler berichtet in diesem Zusammenhang von kulturellen Auseinandersetzungen mit anderen Schülern.

„Ich meine, ich/ es fällt mir einfacher als euch und okay, aber was wir/ aber ich sage nicht "okay, du kannst kein gutes Deutsch, du bist Ausländer, gehe zurück zu deinem Land oder irgendjemand aus Syrien, Irak oder so, sage ich auch nicht "du Terrorist" oder irgendwas. Ähm (...) oder wenn jemand eine andere Religion hat als ich (...) mir ist es eigentlich relativ egal, wie/ ich bin immer der Meinung, wenn jemand korrekt zu mir ist, dann bin ich auch zurück“ (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 58).

So argumentiert Schüler 12 weiter,

„(...) Ich glaube ohne Stress wäre es nicht möglich“ (...). „Denn es gibt alles und man muss sich/ man muss sich, HIER vor allem, wie bei unserer Klasse, wir sind 17 Leute und aus ALLEN MÖGLICHEN Nationen. Und aus allen möglichen Religionen und dann muss man sich auch irgendwie vertragen und da gibt es bestimmt auch mal wieder Stress, weil ja er Christ, er ist Moslem oder er ist aus X oder er ist aus Y“. (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 92).

Bei der Frage nach positiven, vertrauensvollen Situationen berichten die Schüler, keine herausragenden Situationen nennen zu können, jedoch einige, die ihnen negativ in Erinnerung geblieben sind. Einige Schüler berichten von einer fehlenden Unterstützung bei Problemen, die sich dadurch zeigt, dass sie das Gefühl haben *„(...) man kann halt einfach nicht gut sein. (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 74).* Alle Schüler geben an, den Lehrern nicht zu vertrauen, da sie davon ausgehen, *„(...), wenn es einem halt schlecht geht und man dann hingehht und dann wird aber gar nichts gemacht, dann kann ich ja nicht so denen vertrauen. Oder wenn ich jetzt irgendwas sage oder ich weiß es nicht, nee. Also ich würde denen jetzt nichts irgendwie Privates erzählen, wenn es mir vielleicht schlechter gehen würde, dann würde ich das nicht sagen“. (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 90).*

Sie berichten *„man ist irgendwie (...) sage ich mal ein bisschen allein gelassen. (...) Also ich kann ja eigentlich nur mit der Lehrerin reden, die dann auch vielleicht was machen kann dagegen, aber wenn man mit der dann auch nicht reden kann, weil man ihr einfach nicht so vertraut (...) ja ist halt blöd. Du weißt halt nicht zu wem du dann kommen sollst. (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 138).*

Auch eine andere Schülerin erzählt *„also ich vertraue den Lehrern eigentlich GAR NICHT. Ähm gerecht, NEIN (lacht) und (...) ja, also es gibt schon ein, zwei die ich mag, ist klar. Aber so, gefällt es mir von den Lehrern auch einfach nicht hier“*. (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 136).

Bezüglich der **Prüfungs- und Notengerechtigkeit** ist den Schülern besonders wichtig, dass alle gleichbehandelt werden. *„Wenn wir alle gerecht behandelt werden, dann werde ich ganz bestimmt nicht sagen "bloß Schüler A und B bessere Noten kriegen, weil so und so", sondern dann sage ich "okay, die haben das halt BESSER gemacht als ich (...)"*. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 104). So geben die Schüler an, einige Benotungen der Lehrer verstanden zu haben, hinsichtlich einiger anderer aber Fragen zu haben, die auf ein Misstrauen hinweisen. Dieses Misstrauen ergibt sich aus Aussagen, die sich auf den Prüfungsumfang und den Inhalt beziehen. Beides wird als zu umfangreich und komplex beschrieben, *„(...) die Proben sind immer SO SCHWER“*. (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 90) und *„die sagen auch nicht was wir lernen müssen. Also zum Beispiel wir bekommen ja viele Skripte, ähm Frau X sagt nur "ja, das Ganze" also ALLES“*. (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 92). Immer wieder werden auch die Fragestellungen nicht verstanden, *„manchmal da gibt es (...) so Probleme beim, wenn das so komisch formuliert wurde, die Frage, aber dann schafft man es im Endeffekt trotzdem“* (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 48). Auch die Rückmeldungen zu den Benotungen waren *„(...) schon mal gerecht und mal ungerecht. Also mal konnte ich es verstehen und mal nicht*. (Transkript Interview 20 (1) -Schule 2, Pos. 92).

14.3.1.2.3 Vertrauen in eigene Kompetenzen, Leistungen, Chancen und Pläne
(schulisches Selbstkonzept)

Inwieweit vertrauen die Auszubildenden in:

b) eigene Kompetenzen, Leistungen, Chancen und Pläne? (schulisches Selbstkonzept)

Zu der fünften Fragestellung wurden folgende Hypothesen formuliert:

Schulisches Selbstvertrauen (Schulisches Selbstkonzept):

H6: Das schulische Selbstkonzept ist bei Schülern mit einem hohen Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit einem niedrigen Bildungsstatus.

H6a/b: Das schulische Selbstkonzept ist bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus.

Zu H6: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Die **Schüler mit einem hohen Bildungsstatus** beschrieben an der vorherigen Schule einen geringen **Schwierigkeitsgrad schulischer Aufgaben** erfahren zu haben. So erwähnten alle Schüler, „*das hat super gut funktioniert*“ (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 18) und „*(...) für mich das war keine große Stress, weil die ähm alles was ich habe da gelernt, das war für mich ganz LEICHT und ich brauche nicht so viel Zeit zum Lernen*“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 24). Besonders die Abschlussprüfung „*(...) am Ende war nicht SO SCHWER, wie es immer dargestellt wurde*“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 28).

Die Auszubildenden wussten um ihre **schulischen Kompetenzen**, das bedeutete ihre Stärken und Schwächen. Doch auch wenn einige Fächer oder Themenbereiche schwieriger für sie waren, war es ihnen immer wichtig die Neugier zu behalten und „*(...) was Neues zu lesen, was Neues zu lernen (...)*“ (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 26). Einige Schüler reflektierten in diesem Zusammenhang ihre Stärken, wie die Themenbereiche „*(...) Sprache*

und Literatur“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 24) oder aber „(...) Biologie (...) (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 24) und „(...) Anatomie und Physiologie (...) (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 52) sowie Schwächen, was bei vielen Schülern die „(...) Mathematik und Physik“ (Transkript Interview 3 (1)-Schule 1, Pos. 24) war.

Aus diesen Erzählungen heraus, konnten die Schüler von diversen **schulischen Chancen** berichten, die sie erhalten und aber auch genutzt haben. So bestanden für alle Schüler mehrere Auswahlmöglichkeiten, welche Schule besucht und welche Ausbildung begonnen werden konnte. Schulische Leistungen hatten für alle Schüler eine große **Bedeutung**, so erzählten sie, auch wenn das viele Lernen und oder Studieren sehr anstrengend war, „(...) das war ganz wichtig für mich. Alles andere das war in zweite Platz (...)“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 30). Alle Schüler argumentierten „mir persönlich war es einfach (...) der Schulabschluss soweit wichtig, da ich von zu Hause nichts anderes mitbekommen habe“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 20).

Gegenwart

Geht es um die Einschätzung des **Schwierigkeitsgrads schulischer Aufgaben** in der jetzigen Ausbildung, wird durch diese Schülergruppe vorrangig der Themenbereich Anatomie genannt. So sagt eine Schülerin über das Fach Anatomie beispielsweise „das **EINZIGE** schwierige finde (...), weil das schon sehr viel ist (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 90). So berichtet auch eine weitere Schülerin, dass besonders die Fachbegriffe schwierig sind, „da muss ich mich konzentrieren. Mit die Wörter, was zum Körper gehört (...)“ (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 18).

Die Schüler sind alle der Meinung zu wissen, was sie können und können oder lernen müssen. Die eigenen **Kompetenzen** werden thematisiert und reflektiert. Der Schüler 13 erzählt, „(...) ich kann das gut sagen "das muss ich können, das sollte ich mir GUT anschauen, weil das kommt meistens dran (...)"“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 28). Sie geben an, „(...) Interesse in PFLEGE (...)“ (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 64) zu haben und berichten davon, sich nicht die Fragen stellen zu müssen, „(...) "warum gehe ich in die Schule? Warum lerne ich Themengebiete, die mich nicht interessieren?", weil ich mache einen Beruf, der mich interessiert und das ist wichtig zu wissen (...)"“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 42). So ziehen einige Schüler als Fazit „(...) letztendlich denke ich schon, dass ich

mittlerweile das mache, was ich gerne mache und ähm das ich da langfristig schon drinbleibe“. (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 20).

Die Auszubildenden berichten über ein **Vertrauen in schulische und berufliche Chancen**, die sie sowohl durch Lehrer erfahren als auch sich selber generiert haben. Eine Schülerin fasst zusammen *„(...) ich glaube jede kann alles, wenn du willst und wenn du machst deine MAXIMUM, egal welche Noten. Einfach dass du weiter gehen, lernen und dann wiederholen und so weiter. Das ist meine Meinung“.* (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 88). Für alle Schüler ist der Abschluss der Ausbildung und das Examen sehr wichtig.

Zukunft

Alle Schüler glauben an ihre **beruflichen Pläne** und zwar die, die sie verdienen. Sie glauben an sich und daran, die einjährige Ausbildung schaffen zu können. So gibt die ganze Schülergruppe an, danach in die dreijährige Ausbildung weitergehen zu wollen. Die meisten hatten bereits positive Vorstellungsgespräche und haben eine Zusage für die neue Ausbildung erhalten.

Vergangenheit

Die Antworten der **Auszubildenden mit einem niedrigen Bildungsstatus** fielen hinsichtlich der Einschätzung des **Schwierigkeitsgrades schulischer Aufgaben** knapp aus. Einige wenige Schüler berichteten davon, an der vorherigen Schule *„(...) da hat mich ja mehr Sachen interessiert (...)“* (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 142). Eine andere Schülerin meinte aber, *„(...) ich war halt im Sprachlichen besser, als in der Theorie (...)“* (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 50). Das Misstrauen gegenüber eigenen Leistungen wurde von einer Schülerin jedoch gegen die eigene Person gerichtet und erzählte *„(...) es lag nur an mir, dass ich es damals nicht besser geschafft habe“* (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 60).

Die Schülergruppe legte geringe **Chancen** dar, einen Schulabschluss zu absolvieren bzw. die Angst, diesen nicht zu bestehen. Häufig lag es daran, dass sie nicht gelernt haben. Eine Schülerin berichtete, *„(...) ich war halt ein bisschen faul auch (lacht). Ähm ich hätte ihn nachschreiben können, ja, aber ich hatte irgendwie keine Lust“* (Transkript Interview 10 (1) - Schule 1, Pos. 36).

Oftmals waren sie der Meinung, die notwendigen Chancen bekommen zu haben, aber

„(...) ich habe die meistens auch eigentlich selber NICHT ähm (..) (atmet aus) eingenommen. Also ich habe mich in dem Moment nicht so viel konzentriert darüber und eigentlich bereue ich das eigentlich, dass ich mich nicht so darüber konzentriert habe, aber (...) ja“ (Transkript Interview 20 (1) -Schule 2, Pos. 18).

Auch eine weitere Schülerin bestätigte, *„meine Chancen hätten halt größer sein können, wenn ich gelernt hätte. Habe ich aber nicht. (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 60).* Und auch Schülerin 10 gab über die Möglichkeit des Wiederholens von Abschlussprüfungen an: *„ähm ich hätte ihn nachschreiben können, ja, aber ich hatte irgendwie keine Lust (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 36).* Aufgrund dessen schätzten sie die vergangenen schulischen Chancen als *„SEHR schlecht (...)“ (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 28)* ein.

Im Nachhinein kommentierten aber alle Schüler, dass der Schulabschluss für sie von **Bedeutung** ist und sie gerne einen höheren Schulabschluss erzielt hätten, *„(...) diese Qualifikation (...) ich hätte das gerne“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 126).* Als Erklärungsgrundlage hierfür nannte eine andere Schülerin die folgenden Argumente: *„erstens, weil ich den anderen zeigen wollte, dass ich was kann und für meine Ausbildung und das ich halt sagen konnte, okay ich bin stolz auf mich (...)“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 56).* In diesem Bereich waren sich alle Schüler einig und reflektieren *„(...) ich hätte gerne meinen Quali gemacht und ich hätte auch gerne weiter die SCHULE gemacht“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 18).*

Gegenwart

In der Berufsfachschule schätzen alle Schüler einige Fächer und Themenbereiche als zu viel und umfassend ein, so wird der **Schwierigkeitsgrad schulischer Aufgaben** als komplex eingestuft, *„(...), weil es einfach viel zum Lernen ist und ähm viel Medizinisches auch und (...) es ist schon manchmal echt anstrengend. (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 114).* Die Schüler berichten vom Umfang und sind der Meinung das ist *„(...) ECHT VIEL. So dann kann man einfach nicht mehr zuhören. (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 98).* Es sind viele Fachbegriffe zum Lernen, *(...) solche, die man sich halt auch nicht so merken kann (...)“ (Transkript Interview 20 (1) -Schule 2, Pos. 56)* und *„(...) wir bekommen echt manchmal teilweise so FÜNF SKRIPTE in der Hand, das ist wirklich so ein Blatt jetzt (zeigt einen großen*

Stapel) mit Vorder- und Hinterseite jetzt und das ist manchmal schon voll viel“. (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 92).

Die Schüler geben an, besonders (gut) zuzuhören, wenn sie sich für ein Thema interessieren. Schülerin 8 gibt an:

„Wenn mich etwas nicht interessiert, ich kann mich wirklich bemühen zuzuhören, ich merke mir aber nichts. Wenn mich etwas WIRKLICH interessiert, dann merke ich mir schon was. Also bei mir geht es fast immer um das Interesse. Ob mich das interessiert oder nicht. Und da haben mich so EINIGE Sachen halt in dieser Zeit nicht interessiert, deswegen hat es nicht geklappt (...).“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 48).

Auch die anderen Schüler bestätigen diese Aussage und berichten über das **Vertrauen in die eigenen Kompetenzen** „(...) alles was ich denke, es ist/ das ist richtig und mache ich so. Und ich höre es ähm schon die Menschen zu, aber (...) (lacht), alles was man selber, keine Ahnung. In Gedanken besser vorstellt, dass ist das Wichtigste. (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 60). So sind einige Schüler, wenn es um die Beschreibung eigener Kompetenzen geht, der Ansicht „(...) du kannst es ja wirklich, wenn du willst (...).“ (Transkript Interview 4 (1) -Schule 1, Pos. 94), allerdings gibt eine Schülerin in diesem Kontext auch an „(...) ich habe mich halt selber sehr überschätzt. Ich dachte, ich habe es drauf, aber am Ende habe ich es leider doch nicht draufgehabt. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 100).

Geht es um die Einschätzung schulischer und beruflicher **Chancen** so sind sich alle Schüler unsicher. Sie hoffen die Ausbildung und das Examen zu bestehen. „Also ich hoffe, dass ich schon einen Abschluss kriege. (...) Es besteht eine Möglichkeit. Ja und ich hoffe das es halt auch klappt (...).“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 116). Der Abschluss ist für die Schüler von großer **Bedeutung**, „(...), weil ich noch die dreijährige Ausbildung machen will. Und dafür brauche ich das“. (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 118). Einige berichten auch weitermachen zu wollen,

„(...), weil man später dann mehr Geld verdient ähm, bessere Chancen hat eine Arbeit zu finden und einfach auch mehr Ver/man darf mehr ähm, man hat mehr Verantwortung und (...). Mei, und mei klar, es ist manchmal wirklich viel Verantwortung (lacht), das ist manchmal bestimmt auch ziemlich schwierig, aber ähm (...) so im Großen und Ganzen möchte ich schon erreichen, dass ich die dreijährige Ausbildung einfach mache“. (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 124).

Kapitel IV: Ergebnisse

So fasst eine Schülerin zusammen: *„Ich will nicht NUR als Helfer arbeiten. Ja klar, es ist trotzdem schön. Also wir machen trotzdem einen tollen Beruf, aber Krankenschwester ist halt wieder was anderes“*. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 160).

Zukunft

Geht es um das Vertrauen in die **beruflichen Pläne** zeigt sich auch in dieser Schülergruppe der Wunsch, im Anschluss an die einjährige Ausbildung die Dreijährige absolvieren zu wollen. Einige wenige Schüler haben bereits eine Zusage erhalten, die meisten Schüler warten noch auf Rückmeldungen. Einige Schüler sind sich auch unsicher, ob sie den Abschluss schaffen und damit die Zugangsvoraussetzungen erfüllen. *„Ich glaube mit (...) mit ein bisschen Glück und ein bisschen (...) Auge zu drücken (lacht), weil auf die Noten wird ja SEHR geschaut, ist ja auch klar. Wenn wir jetzt hier schon in der Einjährigen so verkacken, wie sollen wir dann die Dreijährige schaffen, verstehe ich auch völlig*. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 86). Der Glaube an sich selbst, den Abschluss zu schaffen, ist jedoch nicht bei jedem Schüler ersichtlich. So zeigt sich ein ausgeprägtes Misstrauen, welches sich, je nach individuellem Bildungsverlauf, unterschiedlich präsentiert.

Zu H6a: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern mit Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Die **Schüler mit Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** berichteten von ihrem Heimatland, der Muttersprache und dass sie es aufgrund dessen zu Hause leichter gehabt haben. An der vorherigen Schule *„(...) in meine Heimat war wahrscheinlich mehr einfacher wegen VERSTÄNDNIS, wegen die Sprache (...)“* (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 4). Dennoch waren die Schüler der Meinung, es in Deutschland schaffen zu können. Es folgten Gedanken wie, *„(...) du kannst schon Deutsch. Du kannst irgendwo was anderes finden, aber hier nicht mehr“* (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 28). So gaben einige Schüler an *„es gibt nichts Unmögliches, wenn eine hat diese Thema oder diese Sprache gelernt, du kannst auch“* (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 2).

Für die Schüler waren **schulische Chancen** stets gegeben, besonders mit der Hilfe und Unterstützung der Eltern. Um jedoch diese Chancen zu erhalten, mussten die Schüler viel lernen, denn *„das ist wie in jede ähm Land, wenn du hast Ausbildung, du hast mehr*

Möglichkeiten“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 44). Doch „(...) dann konnte ich auch das machen, was ich wollte. Also ich bin auch glücklich“. (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 52). Die **Abschlüsse** hatten für die Schüler immer oberste Priorität, „das ist mein Traum und das **LIEBE** ich (...) (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 15), also „dann ich habe schon gesehen, ich welche Richtung am besten ich kann gehen und was ist gut für mich“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 26).

Gegenwart

In der jetzigen Ausbildung werden die schulischen Aufgaben, aufgrund der Sprachdefizite, schwieriger als im Heimatland eingestuft. Schülerin 17 erzählt, „(...) manchmal will ich was ausdrücken, weil Note auf meine Sprache und es kommt nicht deutsche Wort (lacht). Deshalb ist es schwierig, besonders schwierig ist das“. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 68). Dennoch schätzen sie die Komplexität und den Umfang der schulischen Aufgaben als „(...) **EINFACH** (...)“ ein. „Es ist nicht zu schwierig. Ich denke nur mit Sprache, also mit Fachbegriffe und sonst es ist wirklich, es geht (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 74). So berichten auch weitere Schüler „(...) in diese Kurs, ehrlich gesagt, ich sage, dass es ist wirklich **GUT**, weil wir haben auch nicht **SO** viel zum Lernen (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 74). Insgesamt ist es aber „(...) hier nicht so schwer. Brauchst nur Kraft und Konzentration, das schaffen wir (flüstert). (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 36). Schülerin 5 bestätigt, „(...) was ich in (Land) gemacht habe, ist viel schwieriger als das was ich jetzt mache. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 18). Im Zeitverlauf haben sich die Sprachkenntnisse und das Verständnis aber deutlich verbessert, „(...) langsam das geht schon. Und wenn ich am Anfang und am Ende vergleiche, das ist viel besser geworden“. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 36).

Für diese Schüler ist das Examen sehr wichtig, denn sie sind in Deutschland, um ihre Ziele zu erreichen, „natürlich, dass ich weiß, warum ich hier **BIN** und deswegen jeden Morgen muss ich aufstehen und kommen“. (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 62). Einige der Schüler berichten davon, bewusst die Entscheidung getroffen zu haben, zuerst die einjährige Ausbildung absolvieren zu wollen, „(...) um zu schauen, ob das passt zu mir oder nicht (...)“. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 64). Für viele war dieser Schritt eine bewusste Entscheidung, um im Anschluss, die dreijährige Ausbildung zu absolvieren.

„(...) Ich sehe das als Ziel, ich will das machen und ich komme mit diese Ziel am Ende, egal hier in Deutschland oder in meinem Heimatland. Ich fühle mich jetzt, wie in meinem Heimat. Ich habe schon meine Ziele und will die erreichen. Ist die Sprache schwer, ja ist, die ist nicht meine Muttersprache und (...) egal wie viel ich mit diese Sprache arbeite, es bleibt wie ähm Fremdsprache. Es ist immer ein Wort, das ich übersetzen muss oder die Gedanken sind einfach in meine Sprache, dann kommt die mit deutsche Sprache. Aber jetzt für mich in diese Schule wird (..) alles gut“. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 4).

Einige der Schüler sehen die einjährige und vor allem die dreijährige Ausbildung als Chance *„und das freut mich, dass jetzt ich KANN ähm meine Träume (lacht) ähm wieder ähm, ja, machen“. (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 26).*

Zukunft

Der **berufliche Plan** für diese Schülergruppe ist, einen besonders guten Abschluss in der einjährigen Ausbildung zu schaffen und damit ein Weiterkommen in die dreijährige Ausbildung zu sichern. Für die meisten Schüler scheint dies problemlos möglich zu sein, einige wenige erzählen, aufgrund von sprachlichen Defiziten besondere Herausforderungen zu erleben. So berichtet die Schülerin 17,

„mein Wunsch ist, dass ich alles gut bestanden. AUCH nicht, dass zum Beispiel Fünf oder VIER. Ich will ein bisschen gute Noten bekommen. Und (...) aber habe ich auch Angst (lacht), wirklich. Weil ich bin ja nicht Perfektionist, also ich WEIß auch nicht alles vom ganzen Jahr auch, weil am Anfang habe ich natürlich viele Schwierigkeiten gehabt, mehr als am Ende. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 58).

Vergangenheit

Die **Schüler mit Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** beschrieben, ähnliche Herausforderungen nach Ankunft in Deutschland erfahren zu haben, vor allem aufgrund der Sprachdefizite. Die Schüler erzählten, kein Deutsch gesprochen zu haben und deswegen erlebten die Schüler Unsicherheiten im Umgang mit Lehrern und Schülern an der vorherigen Schule. *„Ich hatte mir auch gedacht, wenn ich was frage, vielleicht ist FALSCH. Meine deutsche Sprache wird irgendwie falsch. Deswegen habe ich immer nicht vertraut. Ja, deswegen habe ich/ ich hatte keine Lust gehabt weiter zu gehen“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 18).*

Für einige Schüler war der Schulabschluss wichtig, denn nur so haben sie in Deutschland bleiben und auf einen Aufenthaltstitel hoffen dürfen. *„Deswegen habe ich okay, ich habe immer*

GEBETET, dass ich Aufenthalt bekomme. Zum Glück habe ich bekommen, sofort habe ich aufgehört (lacht). Und dann habe ich hier den Platz bekommen. (Transkript Interview 18 (1) - Schule 2, Pos. 18). Die Schülerin 18 erzählte weiter *„ich hatte/ sonst hatte ich keine Weg. Ich hatte keine/ ich durfte nicht arbeiten. Ich durfte nicht Ausbildung anfangen. Deswegen, Schule war die Wichtigste, das ich weiter machen muss“* Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 26).

Gegenwart

Die schulischen Aufgaben werden derzeit als zu schwer und komplex empfunden. Einige Schüler sind der Meinung, dass sie für einige Aufgaben zu wenig Zeit bekommen und sich auf Aufgaben wenig vorbereiten können. *„(...) Für mich ist zu viel (Transkript Interview 2 (1) - Schule 1, Pos. 62),* gesteht Schülerin 2. Des Weiteren geben die Schüler an, dass oftmals zu viele Leistungsnachweise innerhalb einer Woche geschrieben werden. Einige Lehrer grenzen den Lernstoff auch nicht ein, so wissen einige Schüler nicht *„(...) was ich lernen, was ich lassen muss. Für mich ist es zu viel“.* (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 72).

Aufgrund des fehlenden Sprachverständnisses können Aufgaben in Leistungsnachweisen schwerer beantwortet werden,

„(...) MANCHMAL nur verstehe ich bisschen. Manchmal verstehe ich nicht GENAU, was ich antworten soll. Antworte HABE ICH, aber wenn Frage erklärt, dann kommt schon okay, das ist/ das. Manchmal verstehe ich nicht, dann/ deswegen schreibe ich auch öfter andere Antwort (lacht)“. (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 62).

Alle Schüler hoffen darauf, die Ausbildung zu bestehen und erzählen, *„(...), wenn ich lerne, müsste ich es schaffen“.* (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 116). Einige Schüler geben an, danach in die dreijährige Ausbildung gehen zu wollen, *„(...) das Schlimme ist, dass ich in meine Heimat auch nicht gelernt habe. Ich habe angefangen HIER viel zu lernen. Ich hätte auch keine andere Weg gehabt, ja. (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 24).* Der Schüler 11 berichtet daher,

„(...) für MICH ist schwierig, weil ich kann kein Englisch, kein Deutsch ähm nicht so gut Deutsch (lacht)“. (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 144). *„Ja, ich habe viele andere Sachen, dass ich Gedanken mache. Schule ist eine Kleinigkeit, an der Seite, dass ich schwer Gedanken mache (lacht). Das ist nichts. Deswegen ist es auch schwerer Abschluss zu schaffen“.* (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 182).

Zukunft

In der Schülergruppe zeigt sich ein Misstrauen in eigene **berufliche Pläne**. Sie geben vor allem die schulischen Leistungen als Grund dafür an, nicht zu wissen, wie es weitergehen wird. In Vorstellungsgesprächen wurde einigen Schülern davon abgeraten, die dreijährige Ausbildung zu beginnen. *„Und dann meinten die halt, wenn ich MEHR in den Beruf bin, dass das später vielleicht auch leichter für mich wäre. (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 186).* Auch ein anderer Schüler gibt als Begründung für die geringen beruflichen Chancen seine Noten, aber auch die fehlenden Sprachkenntnisse, an. Die Ausbildung, bei Bedarf, zu wiederholen, kommt für ihn nicht in Frage, *„Plan B ist arbeiten. Egal, welche Arbeit. Nicht nochmal die Ausbildung probieren. Ein Jahr ist schon vergeuden, ist okay. Das reicht“ (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 184).*

Zu H6b: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern ohne Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Die **Schüler ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** empfanden den Schwierigkeitsgrad schulischer Aufgaben als gering. Die eigenen Stärken und Schwächen wurden reflektiert und davon ausgehend, schulische Schwerpunkte gewählt. So beschrieb ein Schüler, dass er wusste, *„(...) diese Stärke habe ich, diese Stärke habe ich nicht (...)“* und *„(...) es gibt die Möglichkeit auszugleichen und mit anderen Stärken zu punkten (...)“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 16).*

Die schulischen Chancen waren gut und der Schulabschluss hatte eine große Bedeutung für die Schüler. Sie berichteten davon, gewusst zu haben, dass *„(...) der Abschluss (...) sehr VIEL für dein weiteres Leben“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 20)* bedeutet, dennoch waren einige Schüler im Bilde, wie viel sie lernen mussten, um den Abschluss zu bestehen. Auf dieser Grundlage kommentierte der Schüler *„ich habe zwar auch gelernt, (...) aber nicht so, weil ich gesagt habe "du/ ich war mir SICHER, dass ich es SO gut schaffe, dass ich einen guten Abschluss für mich persönlich rausholen kann" (Transkript Noten Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 18).* Und auch ein anderer Schüler offenbarte *„(...) mir waren die auf jeden Fall nicht ganz so wichtig“ (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 10).* Der angestrebte

Schulabschluss bzw. ein gewisser Notenschnitt konnte für einige Schüler jedoch nicht erreicht werden, Schüler 14 erzählte wieso:

„(...) Also (...) ich habe da halt andere Prioritäten gesetzt und ähm (...) jetzt ziehe ich da halt die Konsequenzen daraus und das dauert dafür jetzt alles ein bisschen länger als wenn als/ also es wäre natürlich schneller gegangen mit einem besseren Realschulabschluss, keine Frage, aber mei (...)“ (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 16).

Gegenwart

An der jetzigen Berufsfachschule schätzen sie den **Schwierigkeitsgrad** ähnlich gering ein, auch wenn einige Fachbegriffe nicht abrufbar sind. *„(...) Es ist auch machbar, wenn man NICHT jedes Fremdwort weiß, wenn man nicht dauerhaft aufgepasst hat im Unterricht“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 28).* Der Deutschunterricht wird von den Schülern jedoch kritisiert. So sind sie der Meinung, *„(...) für mich persönlich ist es unnötig, dass zu wiederholen. Aber rein ausbildungstechnisch ist es wertvoll für manche Schüler“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 54).* Die Schüler erzählen, dass sie aufgrund der bestehenden Deutschkenntnisse für Leistungsnachweise wenig oder gar nicht gelernt haben, *„(...) weil ich gesagt habe ich weiß wann ich ein Komma setze oder ich weiß wann ich groß oder klein schreibe“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 56).* Eine andere Schülerin stimmt den Aussagen des Schülers zu und meint *„(...) manche Sachen waren schon SEHR einfach und bisschen langweilig, aber (...) dann habe ich mich halt leichter getan, das war auch ein Vorteil (lacht). (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 80).* Dieser Vorteil wird auch vom Schüler 14 gesehen und vor allem für das erfolgreiche Bestehen von Leistungsnachweisen benannt, aufgrund dessen ist er der Meinung, *„wenn man gut Deutsch kann, dann sollte man da/ ich finde, wenn man Deutsch kann, dann sollte man da nicht mit schlechter als einer Zwei rausgehen, aus egal was für einer Prüfung. (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 62).* Die Schüler sind der Auffassung, *„das EINZIGE schwierige finde ich Anatomie, weil das schon sehr viel ist (lacht)“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 90) und „(...) so viele Fremdwörter“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 24)*

Auf dieser Grundlage beruhend, wird das Lernverhalten und der entstehende Ertrag wie folgt zusammengefasst:

„das Lernen hier ist auch kein großes Problem für mich. Das muss ich sagen, also da sehe ich kein Problem drin. Ich lerne nicht VIEL und das was rauskommt ist aber GUT und dann setze ich mich irgendwie halt nochmal eine halbe Stunde hin und lerne das. Und wenn das ausreicht für die Eins, dann ist das in Ordnung (lacht)“. (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 66).

Schwierig wird es nur dann, wenn die Schüler sich für ein Fach oder Themenbereich nicht interessieren, denn alle Schüler betiteln sich selbst als „*Motivationslerner*“. Das bedeutet, „*ich brauche Motivation für ein Thema und dann kann ich mich da stundenlang einlesen und mir Sachen anschauen und (...) ja, aber wenn mich ein Thema nicht interessiert, dann fällt es mir extremst schwer dafür Motivation aufzubringen*“. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 58).

Grundlegend ist den Schülern das Examen und der weitere berufliche Weg wichtig, wohlwissend dass auch dieser begrenzt sein wird, da auch sie „*(...) keinen hohen Abschluss (...)*“ haben. Er ist der Meinung, „*ich bin auch nicht gerade die hellste Kerze, deswegen passt das schon*“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 52).

Vergangenheit

Die **Schüler ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** berichteten von einem schwankenden Empfinden des Schwierigkeitsgrads schulischer Aufgaben, was sich durch das Interesse und die Motivation für diesen Themenbereich widerspiegelte. So teilten einige Schüler mit, an der vorherigen Schule mehr Themen gehabt zu haben, die sie interessiert haben. Die schulischen Leistungen wurden von einigen Schülern als „*schlecht*“ oder „*(...) SEHR schlecht (...)*“ (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 28) umschrieben. Aufgrund dessen konnte der eigene Weg, die eigenen Ziele und Wünsche nicht erreicht werden. Eine Schülerin erzählte hierzu, „*(...) für den (Schulabschluss) hat es nicht gereicht (...), also der Durchschnitt und ähm deswegen bin ich halt auch hier*“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 42). Einige Schüler haben im schulischen Umfeld auch Kommentare wie „*ja du bist (Schüler), du bist dumm. Du bist blöd. Du bist Ausländer, du bist (Schüler)*“ (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 22) erfahren. So gab es schulische Chancen, die meisten Schüler offenbarten aber, diese nicht genutzt zu haben, „*ich hatte irgendwie keine Lust*“ (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 36).

Gegenwart

In der jetzigen Ausbildung empfinden sie die schulischen Aufgaben als schwer und sehr umfassend. Es ist „(...) *einfach viel zum Lernen ist und ähm viel Medizinisches auch (...) (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 114)*. Einige Schüler berichten davon, Inhalte nicht zu verstehen und verarbeiten zu können. „(...) *Zum Beispiel Thema Herz, das habe ich gar nicht verstanden, wie der Blutfluss so durch das ganze Herz geht. Das habe ich ECHT nicht verstanden. Ich habe es mir auch fünf Mal erklären lassen, aber (...) nee, das ist nicht in meinen Kopf reingegangen*“. (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 98). Geht es um die Einschätzung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten erzählen einige Schüler, „(...) *ich bin hier geboren, ich spreche immer noch nicht gut Deutsch (lacht) und wenn ich jemand anderes sehe, der aus X kommt oder so und dort Deutschkurse gemacht hat, spricht doppelt so gut wie ich Deutsch (lacht)*“. (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 54). Hinzukommt, dass es Themen gibt, die sie weniger interessieren. „*Also HIER ist es eher mehr so Pflege, weniger Medizin und deswegen macht es mir halt nicht GANZ so viel Spaß auch*“. (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 210). So berichten die Schüler davon, „(...) *manchmal gibt es halt echt Themen so, dass interessiert mich halt gar nicht und dann kann ich auch manchmal gar nicht zuhören*“. (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 142). Aufgrund der Komplexität und des Umfangs erleben sie die Berufsfachschule als eine „(...) *schwere Schule*“. (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 100).

Für die Schülergruppe ist der **Abschluss** wichtig, sie wollen ihn schaffen, um danach die dreijährige Ausbildung beginnen zu können, „*weil sonst verschwende ich wieder ein Jahr und dann ist wieder die Frage, ja WIE mache ich das jetzt*“. (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 212). Eine andere Schülerin schätzt ihre Chancen das Examen zu bestehen, wie folgt ein, „(...) *so halb, halb sage ich mal. Also ich HOFFE immer das Beste, dass ich es schaffen würde, weil das ist echt schon mein Traum. Weil wenn ich es jetzt nicht schaffen würde, dann würde ich jetzt ein Jahr warten müssen und danach die Dreijährige und das wäre für ein Jahr umsonst verschwendet*“ (Transkript Interview 20 (1) -Schule 2, Pos. 104). Denn „(...) *ich bin jetzt auch (Alter), also ich bin jetzt auch nicht mehr so die Jüngste*“. (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 168).

Zukunft

Viele Schüler berichten zwar von ihren beruflichen Wünschen und Vorstellungen, schildern bezüglich der **beruflichen Pläne** aber auch „*so viele Zukunftspläne mache ich mir noch gar nicht, weil das auch irgendwie unsinnig ist, weil nachher wird es nichts und dann bin ich am Boden zerstört, oder so und das ist auch blöd*“ (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 198). Sie glauben oftmals nicht an sich und ihre eigenen Kompetenzen und geben an, Angst zu verspüren, wenn es um das Erreichen eines erfolgreichen Abschlusses geht. Grund hierfür sind die schulischen Leistungen. Oftmals denken sie aber auch über den Abschluss nach. Schülerin 20 erzählt in diesem Zuge, sie habe „*immer dieses Gedanken, dass man es nicht schafft. Und vielleicht schafft man ja am Ende auch nicht*“ (Transkript Interview 20 (1) -Schule 2, Pos. 104).

14.3.1.2.4 Schulisches Umwelterleben (Gerechtigkeits- und Klimaerleben)

Wie beschreiben Auszubildende ihr schulisches Umwelterleben (Gerechtigkeits- und Klimaerleben) in der Berufsfachschule?

Zu der sechsten Fragestellung wurden folgende Hypothesen formuliert:

Schulisches Umwelterleben:

H7: Das schulische Gerechtigkeits- und Klimaerleben ist bei Schülern mit einem hohen Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit einem niedrigen Bildungsstatus.

H7a/b: Das schulische Gerechtigkeits- und Klimaerleben ist bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus.

Zu H7: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Die **Schüler mit einem hohen Bildungsstatus** erlebten die Lehrer und Mitschüler an der vorherigen Schule stets gerecht und unterstützend. Sie erzählten, *„[m]it Lehrerinnen war super gut“*. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 6) und *„ich habe schöne Erfahrungen sammeln können mit Lehrern, die dann gesagt haben "du hast jetzt ein Problem, wir reden darüber. Ich sitze mich gerne zu dir und wir reden über dieses Problem" (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 10).*

Sie fassten ihr **persönliches Gerechtigkeitserleben** wie folgt zusammen: *„Also ich war zu allen nett und dann waren die auch zu mir nett (lacht)“* (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 22). Neben eigenen Gerechtigkeitserlebnissen berichteten die Schüler vor allem von positiven Erlebnissen, die sie im Klassenverbund erlebt haben. Die wahrgenommene **Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben** bringt umfassende Ergebnisse hervor, die zeigten, wie *„(...) unsere Lehrerin, sie immer unterstützen uns und sie war wie unsere Mutter (lacht) sozusagen (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 10).* Wenn es einmal Probleme gab,

„(...) wurden auch viele Einzelgespräche geführt, wo/ mit Schülern, die schwieriger waren und die im Unterricht auch öfters mal gestört haben. Und dann nachgefragt "warum ist das so? Wie kann ich das ändern? Wie kann der Schüler trotzdem einen guten Abschluss schaffen?". Und das ist war schon schön. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 10).

Auch Schülerin 19 bestätigte diese Aussagen und fasste zusammen,

„die hat sehr gut erklärt und die hat sich auch für uns Zeit genommen, wenn wir es nicht verstanden haben. (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 14). (...) Die haben uns immer geholfen. Auch kurz vor den Abschlussprüfungen haben die auch (...) uns nochmal einzeln quasi befragt, wo man Hilfe braucht und sind zu jedem hingegangen. Wir haben auch Abschlussprüfungen bearbeitet und wir konnten die zusammen oder alleine machen und dann sind die halt immer wieder zu jemandem gegangen und haben denen geholfen, einzeln auch (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 16).

Insgesamt berichteten die Schüler von einem sehr guten *„(...) Lehrer-Schüler-Verhältnis (...) also das war sehr individuell“* (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 10).

Auch das **Schulklima** wurde positiv erlebt, *„(...) in die Schule das war ganz GUT (...)“* (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 8). Im Mittelpunkt stand der Schüler mit seinen

Wünschen und Bedürfnissen, es war „(...) ein anderes Klima, weil man nicht diesen Leistungsdruck hat. Man hat zwar auch Druck, du musst/ du sollst den Abschluss schaffen, du sollst die guten Noten bringen, aber (...) der Mensch zählt“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 10). Die Atmosphäre war gut, berichtete der Schüler 14 und erklärte, was für ihn dazu zählte: „(...) wie ist der Umgangston miteinander ähm (...) wie ist das Verhältnis so zwischen Lehrer und Schüler und (...) ja (...) das war schon ziemlich gut. Also ich kann mich da relativ WENIG beschweren“ (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 2-6).

Das **Unterrichtsklima** zeichnete sich durch positive Erfahrungen und Erlebnisse aus, die besonders durch die Unterrichtsgestaltung der Lehrer entstand. Die Schüler kommentierten die schülerorientierten Unterrichtsstrukturierungen- und Präsentationen, „(...) der Lehrer hat es SO SPANNEND dargestellt mit einem/ mit eben Methoden, die wo den Unterricht extremst spannend dargestellt haben, dass ich dann sage "das war spannend. Ich habe so viel gelernt und bis heute behalten, weil es einfach anschaulich dargestellt wurde" (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 46). Die oftmals erwähnte Unterrichtsstruktur wurde von den Schülern mit einem positiven Klima in Verbindung gebracht, denn „(...) die hat auch ihren Unterricht sehr schön gestaltet, das hat auch Spaß gemacht“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 12).

Zum Unterricht gehörend, wurde auch das **Klassenklima** durchweg positiv bewertet. Die Schüler „(...) besonderes in die letzte Klasse, das war ganz GUT“. (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 8). Ein Kriterium für das positive Zusammensein und den Zusammenhalt scheint das Alter der Mitschüler zu sein. Alle Schüler berichteten davon, dass sie alle „(...) Freunde von denselben Alter (...)“ (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 7) waren und alle waren „(...) erwachsen und ähm wir haben guten Kontakt miteinander“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 10) gehabt. Es wurden „(...) Punkte gefunden, wo man reden konnte, weil man einigermaßen aus derselben Vergangenheit kommt. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 8) und „(...) wir haben schon viel miteinander gemacht, auch außerhalb vom Unterricht und so“. (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 14). Als Nachteile wurden die „(...) Grüppchenbildung (...)“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 12) und Konflikte zwischen den Mitschülern genannt, „(...) aber ich habe mich da eigentlich rausgehalten (lacht)“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 20).

Gegenwart

Auch an der jetzigen Berufsfachschule wird das **persönliche Gerechtigkeitserleben** durch vorrangig positive Erlebnisse mit und durch die Lehrer skizziert. Alle Schüler berichten von vielen positiven Situationen und Erlebnissen mit Lehrern, viel Unterstützung und Hilfestellung sowie Verständnis bei Problemen. Besonders die Lehrer-Schüler-Beziehung wird dabei hervorgehoben.

Geht es um die **Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben** schildern die Schüler, auch hier viele positive Erfahrungen gemacht zu haben, vor allem wenn es um die Unterstützung der Lehrer und den Einbezug im Unterricht geht. Sie berichten davon, dass die meisten Lehrer versuchen, den Schülern zu helfen und sie merken, dass es den Lehrern wichtig ist, dass sie den Abschluss schaffen.

Das **Schulklima**, abgebildet durch Schüleraussagen zur Stimmung, dem Miteinander, füreinander Dasein und dem respektvollen Umgang, wird besonders positiv bewertet. „*Also wie gesagt, also Schule gefällt mir hier sehr gut. Weil ich finde es ist so, wirklich, gut und gerecht. (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 124).* Dieser Meinung sind auch alle anderen Schüler und berichten,

„(...) was total hier angenehm ist, ist die respektvoll (...) miteinander umgehen. Es ist hier schon richtig, richtig gut. Und trotz, dass das sind die auch schon länger als deutsch. Also es ist egal, ob man private Probleme hat oder so. Trotz, dass man diese Respekt und Distanz behalten sollte, könnte man auch jeder Zeit klopfen und sagen "hey, ich habe Probleme, mir geht es nicht gut" oder irgendwie so“. (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 2).

Geht es um die Beschreibung des **Unterrichtsklimas**, so erzählen alle Schüler von Lärmstörungen durch Mitschüler, was den Unterricht stört. Des Weiteren berichten die Schüler über viele Fehlzeiten einiger Schüler und dass in Prüfungen immer wieder abgeschrieben wird. Die Schülergruppe ist sich einig, dass die meisten Lehrer versuchen, diese Störungen zu unterbinden und Konsequenzen folgen zu lassen. Außerdem erleben sie die Lehrer meist motiviert und erzählen, dass

„(...) die ihren Unterricht ANSCHAULICH machen, die zwar auch ihren Stoff sagen und vielleicht keine praktische Übung machen, aber das so ANSCHAULICH rüberbringen und präsentieren, dass man sagt "es ist nachvollziehbar, ich kann dazu Fragen stellen, ich kann dazu antworten". (Transkript Interview 13 (1)“ -Schule 2, Pos. 44).

Kapitel IV: Ergebnisse

Dies sieht auch die Schülerin 19 so, denn sie erzählt bezüglich des Unterrichts, „(...) kann man auch immer Fragen stellen und die erklären es ganz gut“. (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 6). Insgesamt sind die Schüler der Meinung, „(...) die Lehrer geben sich da schon echt VIEL Mühe“. (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 50).

So positiv die Unterrichtsgestaltung bei einigen Lehrern hervorgehoben wird, so werden auf der anderen Seite auch einige negative Erlebnisse geschildert. Denn einige Lehrer gestalten ihren Unterricht monoton „(...), weil natürlich es gibt Lehrerinnen, die SO VIEL (...) einfach erzählen, erzählen“. (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 102).

„Es gibt Lehrkräfte, die ihren Unterricht DURCHZIEHEN, STUMPF, weil sie es seit fünf bis zehn Jahren jedes Mal so gemacht haben und dann ist das Gehirn auch nicht so aufnahmefähig, dass man sagt "man kann STUMPF die ganze Zeit demjenigen zu hören und die ganze Zeit mit dem Stoff vollgedröhnt werden". (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 44).

Die Schülerin 5 reflektiert die Unterrichtsgestaltung und den Methodeneinsatz wie folgt:

„Vielleicht muss was suchen, dass der Unterrichtsstunde kommt nicht so neutral, weil dann unsere Gehirn arbeitet nur in eine halbe Stunde und dann schläft. Sondern verschiedene Methoden zu benutzen. Nicht nur eine, da kommt das Skript jetzt, was ausfüllen, was schauen und das wars. Vielleicht mehr Methoden zu benutzen. Verschiedene Methoden, dass die Unterrichtsstunden sind dann nicht/ will nicht langweilig sagen, aber in der zweiten halbe Stunde schlafen die meisten von den Mitschülern. Die sind irgendwo versteckt (lacht). (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 106).

Das **Klassenklima** wird jedoch meist gut bewertet und positiv erlebt. Die Mitschüler halten zusammen, einige haben Freunde gefunden, anderen wiederum ist dies nicht so wichtig. Alle berichten aber von einem guten Miteinander. „Also die Beziehung, wie das alles funktioniert in der Klasse, ist ganz gut“. (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 58), „(...) wir haben bis jetzt hier keine Streitigkeiten oder Ungerechtigkeiten. Und niemand fühlt sich schlecht. (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 103). „Wir haben immer die Humor und diese Höflichkeit auch Miteinander und finde ich auch besonders wichtig. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 76) und auch „(...) die gute Beziehung, Freundschaft miteinander haben. Und auch diese (...) RICHTIGKEIT (...)“ (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 76) untereinander.

Zukunft

Für die Schülergruppe zeigt sich, dass sie die Handlungen des **Lehrers**, sowohl im Rahmen des **persönlichen als auch des Klimaerlebens**, als gerecht empfinden. Sie vertrauen in Prüfungen darauf, dass der Lehrer alle Schüler gleichwertig beobachtet, mögliche Situationen des Abschreibens erkennt und Konsequenzen folgen lässt. Auch wenn es bei einigen Schülern eher auffällt, als bei anderen. Außerdem wird es auch Gründe dafür geben, warum der Lehrer einen ermahnt, sich mehr zu melden oder nach Aufforderung dies zu tun, dennoch nicht aufruft. *Durch „(...) mein vorhergegangenes (...) Verhalten sind eben Vorurteile entstanden, wo der Lehrer sagt "der meldet sich jetzt, weil ich es IHM gesagt habe, weil es zum Gespräch kam (...)". (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 98).* Wenn Schüler oftmals zu spät zum Unterricht kommen, dürfen die Lehrer nachfragen und die Fehlzeiten dokumentieren, denn der Unterricht sollte pünktlich beginnen. Nur sollte der Lehrer nicht vor der Klasse kommentieren, denn das würde als Bloßstellung empfunden werden. Der Schülerin argumentiert,

„(...) meine Methode wäre gewesen, am Ende des Unterrichts zu jedem Schüler hinzugehen und (...) unter vier Augen zu sagen "du bist zu spät gekommen. Das und das passiert dir, oder halt auch vielleicht zu schimpfen, wenn es nötig wäre". Aber vor ALLEN jemanden hinstellen und bloßstellen, das ist (...) von der Menschenwürde her, von dem Umgang mit Menschen (...) nicht gerechtfertigt und ist nicht meine Anschauung von fairer Strafe" (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 92).

Insgesamt ist es den Schülern wichtig, sich an Regeln während des Unterrichts zu halten, das hat etwas mit Respekt zu tun, vor allem dem Lehrer gegenüber.

Vergangenheit

Die **Schüler mit einem niedrigen Bildungsstatus** berichteten von einer **persönlich** wahrgenommenen **Lehrergerechtigkeit**. Sie haben durch die Lehrer an der vorherigen Schule viel Hilfe und Unterstützung erfahren, *„(...), weil ich habe viele Lehrerinnen gehabt, wo wir richtig, wie Mutter und Tochter waren“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 140).* Sie erzählten auch in privaten (Krisen-)Situationen immer Beistand erfahren zu haben, denn die haben *„(...) dann auch gesagt "okay komm, wir finden eine Ausbildung, wo ich einfach reingehen kann, auch mit einem (Schulabschluss)". (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 14).*

Sie geben an, eine enge Beziehung zu ihren Lehrkräften erlebt zu haben und dadurch

„(...) hatte [ich] wirklich Glück bei meiner vorherigen Schule. Vor allem halt in der Klasse davor, da hatte ich wirklich eine SEHR nette Lehrerin und allgemein also wir haben halt sehr viel mit der Klasse neben uns kooperiert und die waren halt eigentlich alle sehr jung die Lehrer und die waren echt/ vermisste ich auch. Ja, die waren echt cool“. (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 14).

Sie wurden von den Lehrern *„(...) angespornt "ja hast du heute schon gelernt? Mach mal noch" (...)" (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 36).* Eine andere Schülerin berichtete weiter *„(...) also meine Lehrerin war da und wir haben uns mit Schülern zusammengesetzt und so zusammen gelernt“ (Transkript Interview 20 (1) -Schule 2, Pos. 46).*

Neben all den positiven Erfahrungen, teilten einige Schüler aber auch negative Eigenerfahrungen und Ungerechtigkeitserebnisse mit, wahrgenommen wurden diese entweder durch Lehrer oder Mitschüler. Bei diesen Situationen handelte es sich fast immer um Mobbing-situationen oder Rassismuserfahrungen. Die als ungerecht erlebten Situationen, Äußerungen und Kommentare wurden als besondere Herausforderung erlebt, vor allem deswegen, weil sie oftmals nicht wussten, mit wem sie über das Erfahrene reden sollten. Es fehlten oftmals die entsprechenden Lehrkräfte oder auch die Elternteile, um Lösungen für die individuellen Probleme zu generieren.

Zum **Schulklima** wurden keinerlei Aussagen getroffen, jedoch zum **Unterrichtsklima** einige negative Erfahrungen akzentuiert. Einige Schüler erzählten davon, *„(...), dass die Lehrer direkt ausgelacht wurden, fertig gemacht wurden“. (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 2).* Der Schüler 12 berichtete z.B. von einem Lehrer, *„der ist auch immer im Unterricht gestürzt (...) und anstatt, dass die Leute ihm helfen ähm wurde er ausgelacht, die Handys wurden gezückt, es wurde aufgenommen“ (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 4).* Außerdem sind Schüler oftmals zu spät gekommen und es wurden keinerlei Konsequenzen für diese Mitschüler bemerkt, *„(...) bei mir in der Schule, wo zwanzigtausend Leute immer zu spät wegen Verschlafung, keiner hat was gesagt (...)" (Transkript Interview 20 (1) -Schule 2, Pos. 134).*

Auch das **Klassenklima** wurde von allen Schülern positiv bewertet. Sie berichteten davon, sich meist gut verstanden und gekannt zu haben, *„(...), weil wir waren ja fünf Jahre zusammen (...)" (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 24).* Die Stimmung und der Zusammenhalt in der Klasse, *„(...) war eigentlich ganz lustig. (...) Ja, also es war auf jeden Fall/ die Stimmung war ein bisschen besser“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 20).* Der Austausch und

Kontakt waren gegeben, „also der Zusammenhalt war schon gut, wir waren ein TEAM. Klar gab es manchmal Streitigkeiten ja, aber man hat sich gut verstanden. Ich habe mich wohlgefühlt und man hat sich auch nach der Schule mal getroffen oder vor der Schule. (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 26). Auch der Schüler 12 bestätigte diesen Zusammenhalt in der vorherigen Klasse, „wir waren echt, ich sage mal, eine coole Truppe. Wir haben echt viel Spaß gehabt, wir waren alle gemeinsam in Italien. Ja, wir hatten mega viel Spaß und das war auch eine engere Beziehung als HIER in der Klasse“. (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 16). Es gab aber auch negative Erfahrungen, die einige Schüler im Klassenkontext gesammelt haben. Sie erlebten Schlägereien und Konflikte im Klassenzimmer, Verspätungen und Fehlzeiten sowie Anfeindungen und Beleidigungen durch Mitschüler und Klassenkameraden, die bei Unterstützungsbedarf nicht geholfen haben.

Gegenwart

Geht es um die **Lehrergerechtigkeit als persönliches Erleben** zeigen die Erlebnisse an der jetzigen Berufsfachschule, im Vergleich zur vorherigen Schule, Unterschiede im individuellen Erleben. Bei einigen wenigen Lehrern haben sie gerechte Situationen erlebt. Für die Schüler beinhaltet dies ein Aufgerufen werden im Unterricht und eine Rückmeldung zu Leistungen und Punktevergaben. Negative Situationen zeigen sich gehäuft durch eine fehlende Beziehung zu den Lehrkräften, die sie dadurch beschreiben, dass der Kontakt zu den Lehrkräften fehlt. „(...) Diese Beziehung haben wir nicht. Weil ich habe viele Lehrerinnen gehabt, wo wir richtig, wie Mutter und Tochter waren, aber mit ihr, ich weiß es nicht, es ist (..) bisschen zurückhaltend, ja. (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 140)

Des Öfteren erleben sie im Unterricht nicht aufgerufen zu werden, „wenn man in der Klasse sind und wenn ich was sagen möchte, tue ich meine Hände hoch, aber sie sagt jemand anders“. (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 60). Als einen möglichen Grund für dieses Lehrerverhalten nennt eine weitere Schülerin die Folgende, „(...) vielleicht will sie es nicht von mir hören oder (lacht) vielleicht von jemandem, der sich gerade nicht meldet. Oder (...) ich weiß es nicht. Ich denke jetzt nicht, dass es so ist, dass sie mich vielleicht provozieren will oder so, aber vielleicht ein bisschen“. (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 214).

Die Schüler sind sich einig,

„ja das ist/ man MERKT es HALT EINFACH und das NERVT halt dann auch irgendwann. Also wenn ich im Unterricht drinsitze und dann frage ich was und der andere auch und er wird sozusagen gleich versorgt und ich halt eher nicht so. Dann ist das halt (...) ja es NERVT dann halt einfach. Es ist halt ein komisches Gefühl auch. (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 88)

Einige Schüler haben das Gefühl *„(...), dass [der Lehrer] mich nicht MAG. Ich weiß es nicht warum (...), ich kann das auch nicht so richtig ERKLÄREN, aber ich habe diese Gefühl einfach (...), dass sie mich nicht mag“*. (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 58). Die Schülerin glaubt dies dadurch wahrzunehmen, da die Lehrkraft *„(...), nicht ähm mit eine Lachen, sondern mit eine Bösen, ich weiß nicht, wie ich das sagen soll“* (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 158). Für einige Schüler *„(...), fehlt (...) die Gerechtigkeit in den Noten (...)“* (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 120), was sich durch ein fehlendes Verständnis bezüglich der erhaltenen Noten und Punkte ausdrückt.

Die **Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben** wird von einigen Schülern als positiv bewertet. Die Lehrer *„(...), erklären alles super gut und gehen auf die Schüler ein und so (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 228). „Also wir haben zu unseren Lehrern einen ganz guten Kontakt, also wir verstehen uns SEHR gut, wir machen auch viel Witze miteinander und und und“*. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 8). Auch wenn es Unterschiede zwischen den Schülern und Schülergruppen gibt, *„(...), ich glaube schon, dass die Lehrer das eigentlich ganz gut schaffen so einen Mittelpunkt zu finden. (...) Nicht ALLE, aber die meisten“*. (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 62).

„Also wirklich wir sind echt/ also echt eine schöne Klasse, aber ähm die haben halt trotzdem den Lehrerabstand, den Lehrer-Schüler-Abstand ist immer da. Es schafft nicht jeder Lehrer. Also ich habe auch andere Lehrer kennengelernt (lacht), die nicht so waren. Die dann gedacht haben, ja wir sind ja Freunde, so ganz blöd gesagt jetzt. Ähm, aber unsere Lehrer schaffen das immer“. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 106).

Grundlegend gehen die Schüler davon aus, *„(...), die Lehrer respektieren UNS und wir respektieren die Lehrer. Also wir respektieren unsere Lehrer AUCH. (Transkript Interview 20 (1) -Schule 2, Pos. 98).*

Neben einigen positiven, werden aber auch negative Schulsituationen berichtet, die Themen wie beispielsweise den gerechten Umgang mit Schülern im Unterricht, bei Meldungen und auch

bei der Notenvergabe thematisieren. Ein weiteres Thema, was die Schüler des Öfteren erwähnen, ist das Erleben von Lehreraussagen, die den Zugang zur dreijährigen Ausbildung kommentieren und bewerten, in diesem Fall oftmals negativ. So berichtet eine Schülerin davon, dass eine Lehrkraft gesagt haben soll,

„(...) wenn man eine Zwei oder Drei hat, darf man die Dreijährige nicht hier machen, weil wahrscheinlich ist es so schlecht, ich weiß es nicht. Und an diese Tag, wir waren alle da. Und alle waren wir sauer. Wir haben auch mit paar Mitschüler auch darüber geredet und deswegen habe ich mich nicht hier für die Dreijährige bewerben. (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 216).

Des Weiteren wird auch eine bemerkbare Notenungerechtigkeit thematisiert. So geben die Schüler an bemerkt zu haben, wie Punkte unterschiedlich vergeben werden. Für viele Schüler ist die Notenvergabe und auch die Rückmeldungen nicht nachvollziehbar. Einige Schüler erzählen auch, nicht vom Lehrer aufgerufen zu werden, andere Mitschüler dafür aber schon. Den Schülern ist oftmals unklar, wieso sie längere Zeit nicht aufgerufen werden, so hat ein Schüler gleich mehrere Ideen dazu im Kopf, *„vielleicht (...) die Lehrerin muss selber nachdenken und Fragen stellen und nicht jedes Mal auf eine gehen. Das muss sie selber machen, das ist nicht unsere Aufgabe. (...), vielleicht wegen Stunde, weil, sie will schnell machen und dauert sonst lange, wenn wir was machen (...)“ (Transkript Interview 11 (1) - Schule 2, Pos. 94-96).*

Für die Bewertung des **Schulklimas** werden unterschiedliche Angaben getätigt. Einige empfinden die Atmosphäre als positiv, die Lehrer als unterstützend, daher berichtet ein Schüler beispielhaft davon, *„(...) in der Schule/ man hat Respekt voreinander, vor allem auch Respekt vor den Lehrern“.* (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 2) und erzählt weiter *„(...) man kann auch Spaß haben mit den Lehrern auf jeden Fall (...)“.* (Transkript Interview 12 (1) - Schule 2, Pos. 44). Auch eine weitere Schülerin beschreibt die Atmosphäre

„(...) als (...) gut. Also man sagt schon "hallo" oder wenn man jetzt krank war, dann fragen die auch schon so "gehts Ihnen besser?". Ja, also so das erste Bild ist schon schön (...)//. Auf die Frage nach dem zweiten Bild antwortet die Schülerin, „Ja ich weiß nicht, dass kommt ja dann drauf an so, was mit den Personen ist oder die Lehrer halt so, keine Ahnung“ (...), „aber trotzdem sagen die Lehrer ja "hallo, wie geht es?" und sind ja trotzdem nett und wir sind ja auch trotzdem nett. Obwohl (...) man sich vielleicht halt was denkt so dabei.“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 108-110).

Alle anderen Schüler dieser Gruppe erleben das **Schulklima** jedoch anders und beurteilen dieses negativer, vor allem wenn es um die zwischenmenschliche Stimmung und die Beziehung

zu den Lehrern in der Schule geht, so „(...) gibt [es] welche, die einfach nur vorbei gehen (...) dich anschauen und nichts sagen, OBWOHL ich jetzt zum Beispiel "hallo" sage (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 78). Auch Schülerin 20 sagt, „(...) es gibt auch Lehrer, die einfach nur "hallo" sagen und weitergehen. Mehr nicht (lacht). (Transkript Interview 20 (1) -Schule 2, Pos. 66). Sie erzählt weiter, „wenn wir uns auf dem Flur treffen, dann ist es abweisend. Abweisend ist es, das ist MIR praktisch aufgefallen. (...) Wenn wir uns auf dem Flur treffen würden, (...) haben wir jetzt nicht so diese (...) Beziehung, die wir im Unterricht haben. Also auf dem Flur. (Transkript Interview 20 (1) -Schule 2, Pos. 68). Insgesamt wird von vielen Schülern wiedergegeben, „(...) man sagt "hallo", aber mehr auch nicht. (...) Also man hat keine enge Verbindung jetzt. Also WEDER zu den Lehrern, noch zu den Schülern (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 118).

Geht es um das **Unterrichtsklima**, erleben auch die Schüler dieser Gruppe Lärm und Verspätungen der Mitschüler, jedoch berichten einige „ich finde es lustig. Weil wie kann man halt SO verschlafen? (...) (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 162). Ansonsten sind einige Schüler der Meinung, dass Verspätungen, wenn diese gemeldet werden, in Ordnung gehen. Denn „(...) wir schreiben uns untereinander immer Nachrichten und erklären dann schon warum, warum wir zu spät sind. Dann wird dem Lehrer schon gesagt "ah, die S-Bahn hat wieder Probleme" oder so. Ähm, das wird dann schon weitergesagt, das machen wir dann schon so“. (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 172). Auch wenn einige Schüler des Öfteren zu spät kommen, berichten einige Schüler „nein, mich stört gar nicht. Können um 12 Uhr kommen, das ist mir egal. (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 166). Neben den Verspätungen der Mitschüler werden auch die der Lehrer thematisiert „die (...) sind auch manchmal ganz schön unpünktlich (lacht). (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 176).

Die Schüler sind sich einig, dass im Klassenverbund Grüppchen bestehen, dennoch ist der Tenor „(...), wenn, wie gesagt, wenn man jetzt irgendwas ähm wissen will, oder so, kann man einfach zu der Person hingehen und die fragen und die ähm die antworten halt dann (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 6). Es wird auch immer wieder erwähnt, dass einige Mitschüler Konflikte austragen, „ja es gibt schon so gewisse Gruppen. Ich glaube, dass manche untereinander gar nicht klar kommen/also miteinander zurechtkommen und sowas. (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 100). So sprechen einige Schüler davon, nur mit einigen wenigen

Mitschülern Kontakt zu haben oder befreundet zu sein. Einige Schüler berichten von einer fehlenden Beziehung,

„weil das, das ist, wenn man Pause hat und ähm (...) ähm keiner sich zusammen ähm zusammen in einer Gruppe oder so und dann musst einfach daneben stehen bleiben und zuhören. Und die reden von ALLES und du musst zuhören und kannst nicht mit denen reden und ähm (...) ja, richtig unterhalten ich meine. (Transkript Interview 11 (1) - Schule 2, Pos. 4).

Für einige Schüler ist das Alter, der fehlende Erfahrungsschatz aber auch der „(...) Charakter [der Mitschüler ausschlaggebend], denn diese „(...) passen nicht zusammen.“ (5 Sekunden). (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 2). Auch die Schülerin 8 ist dieser Meinung und umschreibt ihr Verhältnis zu den Mitschülern wie folgt: „Natürlich gibt es ein paar Leute in der Klasse, (...) mit denen ich nicht so gut klarkomme, aber (...) zum Glück besteht die Klasse aus mehreren Menschen (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 122). Hinzukommt, dass einige Schüler immer wieder ausgelacht werden. So erzählt beispielsweise eine Schülerin „es gibt aber OFT Bloßstellungen, wenn jemand mal was Falsches ausspricht, lachen welche (...). (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 68). Insgesamt sind die meisten Schüler der Ansicht, dass es an der vorherigen Schule „(...) auch eine engere Beziehung als HIER in der Klasse [gab]. Ähm, da sind auch andere Schüler der Meinung, wir haben auch gesprochen, das ist/ das kommt von vielen Seiten her, das ist nicht so wie in der alten Schule, es ist eher alles so auf kollegialer Basis. (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 16).

Zukunft

Die Schülergruppe empfindet die **Fallbeispiele** und das beschriebene Vorgehen des Lehrers oftmals als ungerecht. Geht es um die Lehrererechtigkeit als persönliches Erleben so erleben die Schüler es beispielsweise als „(...) Glückssache (...) (Transkript Interview 4 (1)- Schule 1, Pos. 132), wen der Lehrer beim Abschreiben in Prüfungen erwischt und wer im Anschluss welche Note erhält. Sollte die Noten abweichen, so hat der eine Schüler Glück und der Andere Pech gehabt. Sie sind sich sicher, dass der eine Schüler besser abgeschrieben und einige Aspekte umformuliert hat und es deswegen nicht aufgefallen ist. Wären jedoch sie einer der Schüler, würden sie das Vorgehen des Lehrers dennoch ungerecht empfinden. Die Schülerin 9 teilt mit, „(...) ich fände (...) es SEHR UNGERECHT, weil man hätte es ja dann eventuell bei dem Anderen auch gemerkt, dass er abgeschrieben hat. Ja, es ist meiner Meinung nach eher so (...) dieses Bevorzugen auch ein bisschen. (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 180).

Ähnlich argumentieren die Schüler bei der **Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben**, als es um das Aufrufverhalten des Lehrers im Unterricht geht. Denn dort sollten alle Schüler gleichermaßen aufgerufen werden und bemängelt der Lehrer, dass Schüler sich nicht zu melden und ruft einen erneut nicht auf,

„da würde ich mir voll verarscht vorkommen eigentlich, weil (...), wenn der schon so mit mir redet und das dann auch WILL und ich mache das dann auch wirklich, weil manche machen das bestimmt auch nicht, dann erwarte ich ja auch, dass ich dann drangenommen werde. Vor allem vielleicht auch um dann meine Note zu verbessern oder halt die Mitarbeit zu verbessern. Und vielleicht bin ich dann ja auch aufmerksamer im Unterricht einfach, dass ich dann vielleicht auch bessere Noten schreibe. Deswegen (...) finde ich das schon ungerecht, also (...) ja“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 208).

Wenn Schüler zu spät kommen, gibt es oftmals Gründe hierfür. Dann sollten sie nicht noch erklären müssen, wie es zu der Verspätung gekommen ist. Ein offenes Ansprechen vor der Klasse wäre eine Bloßstellung. *„Also (...) ich würde gar kein Zettel ausfüllen lassen. Ich würde halt, vielleicht schon mal mit denen jetzt reden, wieso der immer zu spät kommt, aber halt unter vier Augen und jetzt nicht vor der ganzen Klasse, weil das geht halt keinen was an“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 200).*

Zu H7a: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern mit Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Die **Schüler mit Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** berichteten primär von positiven Erlebnissen, wenn es um die Einschätzung der **Lehrergerechtigkeit als persönliches Erleben** ging. Sie erzählten, *„mit Lehrerinnen war auch super gut“ (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 6)*. Die einzige negative Schilderung bezog sich auf eine Situation, in der die Lehrkraft, so die Schülerin, nicht wollte, dass sie in ihrem Lehrfach weiter studiert. Als es um die Wahl der Abschlussfächer ging, schilderte die Schülerin 5 das Gespräch mit ihrer Dozentin: *„(...) Ich habe erzählt, mein/die zwei Fächer für mich in letzte Prüfung sind Englisch und Biologie. Sie hat gesagt "bei Englisch kannst du machen, was du willst. Ist nicht mein FACH. Aber in Biologie du schaffst das nicht" (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 22).*

Die **Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben** wurde ähnlich bewertet. Meistens wurden die Schüler gut unterstützt und durch Lehrer begleitet, jedoch zeigten sich auch hier Situationen,

die die Schüler als negativ bewerteten. Auch in diesem Zusammenhang berichtete diese Schülerin von schulischen Ereignissen und Bewertungen durch Lehrkräfte, die aufgrund von familiären Gegebenheiten und Konstellationen nicht veränderbar waren. Ihre Bewertungsgrundlage war „(...) *da ist so viel Korruption (...)*“ (Transkript Interview 5 (1) - Schule 1, Pos. 26-28).

Das **Schulklima** wurde durchgehend positiv bewertet und auch das **Unterrichtsklima** wurde mit positiven Äußerungen versehen, die vor allem durch sinnvolle Unterrichtseinheiten umschrieben wurde. Im Unterricht mussten oftmals Präsentationen erarbeitet werden, dass empfanden die Schüler als gut und bestätigten „(...) *wir müssen sowieso die Hausaufgaben immer machen. Das muss gemacht werden und Punkt*“ (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 10). Als negativ beschrieben die Schüler allerdings die fehlende Beziehung zu ihren Lehrern,

„weil es gibt so Distanz zwischen (...) Schülern und Lehrern und du musst wirklich so große Respekt vor Lehrern haben. Ja. Also es gibt, aber nicht so direkt, dass man miteinander redet. Es ist nur im ähm in die Klasse oder wenn du ähm (...) Fragen haben oder so. Aber so, also normal, persönlich unterhalten es ist nicht so. (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 12).

Sie schilderten, dass es bei einigen Lehrkräften „(...) *fast unmöglich [war] da rein zu gehen und für was zu fragen*“ (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 18). So gab es „(...) *keine mittlere Weg, wo du was fragen kannst oder in Kontakt mit Pädagogen oder Dozenten bleiben kannst*“ (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 18).

Das **Klassenklima** wurde durchweg positiv bewertet, da alle Schüler dem gleichen Alter entsprachen und so „*war das ganz gut und das war viel Spaß, weil wir ähm waren alleine erwachsen und ähm wir haben guten Kontakt miteinander*“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 10).

Gegenwart

An der jetzigen Berufsfachschule beschreiben alle Schüler durchweg positive Situationen, wenn es um die Bewertung der Lehrergerechtigkeit als **persönliches Erleben** geht. Die Schülergruppe ist sich einig, dass die Lehrer unterstützen und Lerninhalte umfassend erklären. Sie achten dabei besonders auf die sprachlichen Defizite und darauf, „(...) *ob ich verstanden habe, oder so. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 40).* Die Lehrer haben Verständnis

für die schulischen Leistungen, so umreißt eine Schülerin ein empathisches Vorgehen der Lehrer, wenn es um die eigenen Noten geht:

„Dann kommt die Lehrerin bei mir und sagt "schau mal ist nur eine Vier, ist bestanden. Bestanden ist schon gut und das ist schon in Ordnung". Wenn auch nicht bestanden ist, ist auch gut. Es sagt niemand, dass eine Fünf, oder eine Sechs und dann du bist nicht mehr gute Schülerin“ (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 74).

So zeigen die Lehrer Verständnis und sind *„(...) optimistisch (...). Egal, wie war meine Sprache am Anfang. Egal, wie ich eine Prüfung am Anfang geschrieben habe, es waren immer die Lehrerin, aber jede, für mich. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 74).* Die Lehrer haben *„(...) immer gesagt "ja, du schaffst das. Du machst das gut" (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 74).*

Wenige negative Situationen werden geschildert, in denen sie die Noten- und Punktevergabe schwer nachempfinden konnten, da ihnen die entsprechende Rückmeldung fehlte. Sie argumentieren, dass sie von einigen Lehrern Feedback erhalten, *„aber bei manche Lehrerin es gibt keine ähm deutliche Antwort und Erklärung warum“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 90).*

Die Aussagen der Schüler zur **Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben** umfassen vor allem das positive Empfinden, wenn es um die gerechte Behandlung von allen Schülern innerhalb des Klassenverbands geht. So achten die Lehrer darauf, alle Schüler zu motivieren und im Unterricht aufzurufen. Die Lehrer werden als humorvoll beschrieben, denn der

„(...) Umgang mit den Schülern, zum Beispiel bei uns auch Ausländer, weil wir verstehen auch nicht, wenn sie schnell reden oder ähm bei jede Worte, dass sie richtig sagen. Das machen sie schon gut. Sie haben schon Erfahrung, weil in diese Beruf sind viele Ausländer und (...) ja, wahrscheinlich wegen das auch (lacht). (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 38).

Die Lehrer werden von allen Schülern als sehr hilfsbereit umschrieben. Besonders diese Schülergruppe berichten aufgrund von Sprachdefiziten, einige Lerninhalte *„(...) nicht so gut [zu] verstehen und sie sind hier mit motiviert bei uns mehr beibringen“ (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 40).* Die Lehrer nehmen sich viel Zeit, *„[b]esonders auch für Leute, die also auch Probleme mit Sprache haben, dass die wirklich erklären, machen und auch danach, dass wir die Chance haben in die Schule, also Sprachkurs zu machen. Das finde ich total gut. (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 76).*

Im Empfinden der Schüler sind die Lehrer sehr motivierend. So teilt der Schüler 15 mit *„das ist schon gute Lehrerinnen, die richtig was können und schön ihre Arbeit machen. Also die bringen uns richtig die Sachen GUT bei, dass wir irgendwie schon schaffen und können. (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 49).* Sie bemerken, wie sehr die Lehrer die Schüler unterstützen, vor allem *„unsere Schüler, die haben meistens auch Migrationshintergrund und die haben manchmal Schwierigkeiten mit der Sprache und das ist nicht so einfach. Und dann kommen wir extra und machen wir und üben wir mit denen. Das ist alles schon irgendwie, dass SIE WOLLEN das man besteht (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 53).*

Unabhängig von der ethnischen Herkunft, bemerken die Schüler keine Unterschiede in der Behandlung der Schüler. Die Schülerin 6 formuliert ihre Einschätzung dazu wie folgt ein:

„Genau, wir sind immer die Gleiche, wenn irgendwelche Probleme gibt, dann haben irgendwie die gleiche Lösung, ja? Schüler einfach Schüler ja, es gibt kein älter, es gibt kein (...) ähm irgendjemand anderes. Du kommst von hier, du kommst von hier, du weißt nicht, der weiß es besser oder sowas, nee. Es gibt keine Unterschiede. (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 62).

Dieses Lehrerverhalten zeigt sich demnach in einer wertschätzenden Lehrer-Schüler-Beziehung, in welcher jeder Schüler gerecht behandelt wird und Raum erhält. Neben dem Verstehen von Lerninhalten bezieht sich dies auch auf zu Wort kommen im Unterricht, *„wenn du halten deine Hände, dann sowieso du bekommst die Möglichkeit zu antworten“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 112).*

Negativ aufgefallen ist den Schülern, dass dennoch einige Lehrer zu häufig Fachsprache im Unterricht verwenden und somit das Verstehen erschwert wird. Eine Schülerin fragt sich,

„(...) warum hat sie diese Beispiele/ kann man nicht was anders sagen?“. Weil wir sind ähm 17 Nationalitäten in unsere Klasse und das ist nicht wenig von eine Klasse, die besteht von 21 Personen. Und bisschen mal versuchen mit uns/ nicht einfacher, aber nicht Fachsprache sprechen. Ich verstehe schon, das ist eine Richtung wo am Ende wir werden Fachfrau und Fachmann. Aber auch für die Sachen, die man nicht braucht, braucht man auch nicht Fachwörter benutzen“ (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 74).

Bezüglich der zu bewältigenden Prüfungen und der Notenvergabe würden sie sich wünschen, dass sie mehr Feedback erhalten würden.

Einige Schüler haben manchmal das Gefühl, dass unterschiedliche Noten bei gleicher Bepunktung vergeben werden.

„Das ist glaube nichts zu tun mit mag oder mag nicht, ähm das vielleicht nur eine Fehler (...), aber welche dann? Weil niemand nichts erklären. Und ja in Anfang das war schwer, weil (...) das war verschiedene Noten und wer hat bessere Noten, dann alle denken "aha, diese Person hat vielleicht ähm (...) besser als ich" (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 70).

Einige Schüler fordern auf dieser Grundlage mehr Transparenz und Nachvollziehbarkeit sowie die Möglichkeit, die Noten durch weitere Leistungsnachweise zu verbessern. Denn

„ich habe keine Möglichkeit dazu etwas zu sagen oder noch etwas extra lernen und nochmal schreiben, oder Referat machen oder Präsentation. Das ist so, dass ich finde nicht so, weil viele Schülerin nicht zufrieden mit seine Noten. Ich verstehe, dass ist unsere Problem, weil wir sollen besser lernen, aber es wäre gut, wenn wir hätten Möglichkeit, weil das ist auch gute Stimmung, BESSER und TIEFER lernen“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 66).

Die Schüler bemerken auch den Unmut einiger anderer Mitschüler, erklären aber dass es ihnen selbst weniger um die Noten geht, die sie erhalten, *„(...) ,sondern ich sehe, dass viele Leute (...) halten sich und konzentrieren und Noten und Beschwerden, weil manchmal das ist echt so, du hast die gleichen Punkten, aber verschiedene Noten. Dass ist was ich habe ähm NIEMAND verstehen das, nicht nur ich. (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 70).*

Die Schule selbst und auch das **Schulklima** werden durchgehend positiv eingeschätzt. Die positive Stimmung, Wertschätzung und Bereitschaft zum Helfen werden dabei besonders hervorgehoben. Die Schülerin 16 berichtet in diesem Zusammenhang *„also Schule gefällt mir hier sehr gut. Weil ich finde es ist so, wirklich, gut und gerecht. (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 124).* Und auch der Schüler 15 ist dieser Meinung:

„(...) [W]as total hier angenehm ist, ist die respektvoll (...) miteinander umgehen. Es ist hier schon richtig, richtig gut. Und trotz, dass das sind die auch schon länger als deutsch. Also es ist egal, ob man private Probleme hat oder so. Trotz, dass man diese Respekt und Distanz behalten sollte, könnte man auch jeder Zeit klopfen und sagen "hey, ich habe Probleme, mir geht es nicht gut" oder irgendwie so. Das hatte ich und dann gehe ich zu X und sie hat mich mit dem Herzen schon aufgenommen. Und die sind hier schon füreinander da. Also von der Schule her, von der System, vor der Raum, die Schule ist wirklich richtig wunderschön. Es ist (...) und (...) dann alle gehen und Gefühl ja okay ist halt (...) die wollen, dass wir was machen. (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 2).

Oftmals streben die Schüler Vergleiche zum Heimatland an und kontrastieren, dass in deutschen Schulen die Möglichkeit besteht, mit den Lehrern zu reden und auch nach dem Unterricht kommen zu können, „(...) *ist immer eine Tür offen für was zu fragen. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 18).* Sie empfinden das Lehrer-Schüler-Verhältnis dadurch sehr positiv. Ein weiterer Unterschied ist, dass „(...) *die Lehrerinnen hier sind nicht SO streng, wie ich gedacht habe oder so streng, wie ich ähm hier gekommen bin so. Da ist immer eine Tür offen. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 18).*

Der Kontakt und die Beziehung zu den Schülern der dreijährigen Ausbildung wird unterschiedlich bewertet. Einige Schüler beschreiben wenig Berührungspunkte zu haben, wenn überhaupt, dann begegnen sich die Schüler in der Praxis auf Station. Andere Schüler wiederum berichten von guten Erfahrungen und einem stetigen Austausch über Lerninhalte und Unterrichtsthemen. Nur wenige Stimmen sind der Meinung, dass die anderen Auszubildenden

„(...) denken IMMER, aber IMMER egal was für eine Schülerin ist "die sind eine Stufe hoch von uns". Vielleicht das hängt von die Schwierigkeiten, die die haben, von Themen oder so. Aber wie ich gesehen habe, die Themen von Dreijährigen sind fast wie Unsere. Nur WIR bekommen was weniger und DIE was mehr, aber umherum haben wir die gleichen Themen und die gleichen Unterricht“ (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 64).

In diesem Fall sind die Schüler aber der Auffassung

„Ich glaube, dass es auch gehört persönlich, wenn die Leute machen Nase hoch und sagen "ach, ich mache Dreijährige". Dann ich kann auch sagen "ach, ich habe (Studienabschluss) (lacht)". Also das ist nur Kopf und das ist nur die ähm glaube alles persönlich (lacht). Mir ist egal, weil ähm (...) ich kann mit jede normal kommunizieren, es ist nur Kinderheit oder Kindergarten, wenn Leute so machen, egal“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 78).

Das **Unterrichtsklima** zeichnet sich durch eine wertschätzende und hilfsbereite Unterrichtsführung aus, die Lehrer achten auf Regeln und ein konsequentes Vorgehen bei Verstößen. Die Lehrer versuchen die Inhalte umfassend zu besprechen und zu erklären, sie können den Lehrern folgen und die Thematiken verstehen. Es ist ihnen möglich, bei Bedarf zu fragen, „(...) *jeder Lehrer schaut darauf. Also natürlich sollst du nicht die ganze Zeit fragen, weil Unterricht soll weitergehen (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 44).* Für diese Schülergruppe sind die einführenden Erklärungen durch die Lehrer meist ausreichend, denn sie können vertiefende Wissensinhalte auch selber zu Hause lernen. Der Umfang und das Tempo werden demnach als passend eingestuft. Als besonders positiv schätzen sie das praktische Üben

Kapitel IV: Ergebnisse

im Demonstrationsraum ein und auch das Arbeiten in Kleingruppen. Sie haben das Gefühl mitreden und bestimmen zu können, wenn es um klasseninterne Absprachen und Abstimmungen geht.

Für einige Schüler zeigen sich aber auch große Unterschiede zum Heimatland auf, denn dort mussten sie sich den Unterrichtsstoff selbst erarbeiten, im Unterricht mitschreiben und Hausaufgaben waren selbstverständlich. All dies gibt es so in Deutschland nicht, sagen die Schüler. Es

„(...) ist irgendwie komisch wie hier in Deutschland alle Dinge sind ähm, bei der Unterricht meine ich so ähm automatisch und immer kriegen wir Skripte, die sind gut und schön geschrieben und sowas. Und ähm da muss man nur lernen und wenn die schon (...) haben wir vergessen oder sowas, weil das kann schon passieren, ja genau. (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 4).

Dadurch lernen sie selber weniger, so die Schüleraussagen. Im Heimatland mussten sie meist Präsentationen halten, dadurch waren sie aktiver, was nun wegfällt. Aus diesem Grund würden sie sich auch eine größere Methoden- und Aufgabenvielfalt sowie Hausaufgaben wünschen. Einige weitere Schüler empfinden den Unterrichtsstoff sogar zu wenig und vermelden *„ich habe immer diese Debatte in der Klasse, weil ich sage "IST wenig" (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 60).* Als besonders störend erleben die Schüler Verspätungen im Unterricht, sie schätzen den Umgang der Lehrkräfte damit als positiv ein. Sie finden es gut, wenn Konsequenzen folgen, wie beispielsweise nachsitzen.

Die meisten Schüler empfinden das **Klassenklima** als positiv. Auch wenn von fast allen Schülern thematisiert wird, dass es nicht darum geht, Freundschaften zu knüpfen oder derzeit viele Freunde zu haben. Schülerin 17 fasst die Stimmung wie folgt zusammen: *„(...) also es kann nicht sein, dass die ganze Schüler, 18 Personen, die gute Beziehung, Freundschaft miteinander haben. Aber diese (...) RICHTIGKEIT schon. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 76).* Die Schüler helfen sich untereinander und auch sie erfahren Unterstützung, wenn sie bezüglich der Unterrichtsinhalte Fragen haben. Die Schüler beschreiben die Atmosphäre durch *„(...) Humor und diese Höflichkeit auch Miteinander und finde ich auch besonders wichtig“ (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 76).* Streitigkeiten und Ungerechtigkeiten haben sie bisher nicht erlebt.

Als besonders anstrengend wurde der Beginn der Ausbildung, die Probezeit empfunden, *„das war ein bisschen schwer, weil alle haben große Stress gegen ähm Probezeit. Deswegen diese*

Stress, ich glaube jede konzentrieren an sich selber und wir alle waren so/ jeder nur mit eine oder zwei Leute sprechen und das war zu viel Stress für jede“ (Transkript Interview 3 (1) - Schule 1, Pos. 62).

Für die Schüler störend ist außerdem der Lärm und die Verspätungen der Mitschüler. Für die Schüler ist klar, dass es Regeln gibt und diese eingehalten werden müssen. Die Klassenkameraden *„(...) kommen rein und zerbrechen diese Unterricht hintereinander, das finde ich nicht in Ordnung. Es ist ein Zeitpunkt, wann Unterricht beginnt und wann mit Unterricht Schluss ist. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 84).* Für die Schülergruppe bedeutet dies

„(...) einfach Stress. Weil ich bin schon konzentriert in der Unterricht, wie beginnt meine Lehrerin die Unterricht zum Erklären und in diese Punkt (..) klopft die Tür, kommt jemand rein. Kann einfach in der Ruhe kommen, hinsetzen, nichts sagen. KOMMT, einfach hinschmeißen, hinsetzen, Unterricht zerbrechen“ (Transkript Interview 5 (1) - Schule 1, Pos. 86).

Um den Klassenzusammenhalt jedoch noch mehr zu stärken, äußert ein Schüler sich zu wünschen, dass mehr gemeinsame Aktivitäten und Ausflüge unternommen werden. Im Vergleich zu den Schülern der dreijährigen Ausbildung werden diesbezüglich Unterschiede wahrgenommen. Schüler 15 ist der Meinung:

„Ich glaube bei denen in der Klasse funktioniert vielleicht auch ein bisschen besser wie bei uns, weil die wissen okay, wir sind drei Jahre zusammen, nicht nur ein Jahr und dann ist das leichter. Also glaube ich, dass sie auch befreundet sind und dann dafür gibt es auch irgendwie Ausflüge und richtig so, dass sie rausgehen und was machen“ (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 57).

Vergangenheit

Die **Schüler mit einem Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** sprachen davon, an der vorherigen Schule meist Lehrer begegnet zu sein, die ihnen geholfen und sie unterstützt haben. Die **Lehrergerechtigkeit als persönliches Erleben** wurde im Zusammenhang mit einer positiven Beziehung zu den Lehrkräften umschrieben, *„[w]eil ich habe viele Lehrerinnen gehabt, wo wir richtig, wie Mutter und Tochter waren“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 140).* Sie haben immer wieder Motivation erfahren, vor allem wenn die eigene Familie nicht unterstützt hat. Die Schülerin 8 berichtete *„(...) [j]EDER einfach, jeder hat gesagt, dass ich das nicht schaffe, sie war da, sie hat gesagt "komm, X das schaffst du" und dann habe ich es auch geschafft. Also sie hat mir auch dabei geholfen.*

(Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 4). In schwierigen Asylverfahren haben einige Schüler zusätzlich Hilfe erfahren, wenn es um den Schulbesuch in Deutschland ging. „Ich darf nicht/ ich durfte auch nicht arbeiten. Deswegen mein Lehrer hat mir geholfen, ich durfte NUR Schule gehen. Deswegen mein Lehrer hat mir versucht (...) weiter zur Schule zu schicken und die haben mich dann wieder genommen“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 8).

Neben vielen positiven Erfahrungen berichtete eine Schülerin aber auch von Ungerechtigkeits-erfahrungen durch rassistische Äußerungen durch Mitschüler, *„(...) die Jungs haben mich immer beleidigt "du bist schwarz", "Neger", "du stinkst" und (...) es war sehr, sehr schlimm“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 10).* Die Lehrkräfte, so die Schülerin, ahndeten wenig bis gar nicht. An der vorherigen Schule war es für die Schülerin 2 *„(...) auch sehr schlimm, weil meine Lehrerin (...)/für mich sie war Rassist ähm/ sie war Rassist, aber hat es nicht so richtig gezeigt, dass sie Rassismus war. (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 10).*

Auch die **Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben** wurde von der Schülergruppe als gerecht wahrgenommen. Denn es wurden ausschließlich positive Erfahrungen und keinerlei ungerechte Situationen geschildert. Sie erzählten, von den Lehrern unterstützt worden zu sein und dies habe besonders gut funktioniert, *„(...) weil unsere Lehrerin auch war eine aus Ausland, sie konnte uns gut verstehen“ (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 12).* Der Schüler meinte, dies sei so gewesen, *„(...) weil sie war selber Ausländer und sie wusste schon, wo wir das Problem haben und (...) sie wusste viel über Ausländer und so (5 Sekunden)“ (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 14-16).* Insgesamt, so beschrieb eine weitere Schülerin, hat sie viel Hilfestellungen und auch Zeit erhalten, um Aufgaben bearbeiten und bewältigen zu können.

Zum **Schulklima** wurden keinerlei Aussagen getroffen, erst zum **Unterrichtsklima** wurden einige wenige Äußerungen getätigt. Diese bezogen sich jedoch ausschließlich auf eine Aussage, die eine negative Erfahrung schilderte. So teilte eine Schülerin mit, als sie über Schwierigkeiten und Probleme im Klassenverbund diskutieren sollten, dass einige Mitschüler sich darüber beschwerten, Hausaufgaben erledigen zu müssen.

„Und ich habe mir gedacht, die haben noch keine Schwierigkeiten bekommen (...). Vielleicht das ist für denen eine große Problem Hausaufgaben. (...) Hausaufgaben gehört zur Schule (...), weil es gibt so viele andere Probleme, aber die sind ganz noch nicht gesehen vielleicht. Die sind auch jünger als ich, ja“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 128).

Auch die Aussagen zum **Klassenklima** waren begrenzt, jedoch zeigten sich auch hier ausschließlich positive Äußerungen, wie beispielsweise „(...) die Schülerinnen waren *ALLE ganz sehr nett*“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 16).

Gegenwart

Die Äußerungen zur **Lehrergerechtigkeit als persönliches Erleben** beziehen sich auf einige wenige positive Erfahrungen, zu denen einige Schüler die Hilfestellungen und Unterstützungen der Lehrer zählen, die Ungerechtigkeits Erfahrungen überwiegen jedoch. Doch auch an der jetzigen Berufsfachschule gibt es Schüler, die negative Erfahrungen mit ihren Lehrkräften gesammelt haben. Eine Schülerin gibt an,

„ich habe das Gefühl das es zwischen uns, diese ähm (...) diese Chemie nicht funktioniert einfach. Wahrscheinlich bin ich einfach zu dumm, ich weiß es nicht“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 196). Ich habe das GEFÜHL, dass sie mich nicht MAG. Ich weiß es nicht warum (..), ich kann das auch nicht so richtig ERKLÄREN, aber ich habe diese Gefühl einfach (..), dass sie mich nicht mag. (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 58).

Einige andere Schüler geben an, dass sie von einigen Lehrern im Unterricht verspätet oder gar nicht aufgerufen werden. Sie können nicht verstehen, warum die Lehrer sie nicht drannehmen und geben dazu verschiedene Begründungen an. *„Keine Ahnung, was war das, eine Strafe? (haut auf den Tisch). Dass ich mich davor nicht gemeldet habe, kann ja auch sein“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 178).* Die Schülerin 8 erzählt weiter, dass die Lehrer auch weitere Begründungen angegeben haben, wie: *„Ja ich habe dich nicht gesehen“ (...), dann haben andere gesagt "JA, musst nur abwarten, es sind ja auch andere da". JA, aber das sind die, die sich immer melden“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 176).*

Des Weiteren wird die Benotung von Prüfungen als *„(...) VIEL zu streng“ [bewertet]. Meine erste Probe ich habe da wirklich drei Tage lang gelernt, obwohl das eine Kurzarbeit war (...) und mir wurden vier Punkte wegen zwei, drei falschen Buchstaben (...) abgezogen (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 84).* Die Schülerin 8 beschreibt Unsicherheiten, wenn es die Bewertungen der Prüfungen der Lehrer geht und erzählt, also *„entweder bin ich wirklich so schlecht im Erklären oder es war einfach nur falsch. Weil die Probe, die ich jetzt zuletzt geschrieben habe, (...) bei der einen Aufgabe, ich bin mir jetzt sogar 100-prozentig sicher, dass es SO ist, aber trotzdem hat die Lehrerin mir null Punkte gegeben“ (Transkript Interview 8 (1)*

-Schule 1, Pos. 96). Die Schülerin fasst zusammen „(...) *da fehlt nur die Gerechtigkeit in den Noten, aber sonst (...) ja passt es*“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 120).

Die **Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben** wird von den meisten Schülern als gegeben angesehen. Besonders diese Schülergruppe ist sich einig, besondere Unterstützung zu erfahren, die von inhaltlichen Erklärungen, Wiederholungen und Vertiefungen geprägt ist. Die Klasse „*besteht ja eigentlich nur aus Leuten, die aus anderen Ländern kommen und wenn irgendeiner von uns etwas nicht versteht, dann erklären es die Lehrer, egal wie oft, Hauptsache wir verstehen es*“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 2). Die Lehrer helfen und Schülerin 18 findet „(...) *alle Lehrer sind sehr nett und die versuchen immer sehr langsam zu erklären, weil die wissen auch, dass es gibt so viele ausländische Schüler in unserer Klasse. Deswegen die versuchen immer genau zu erklären, die wiederholt meistens und ja*“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 4).

Als ungerecht hingegen erlebten die Schüler viele Äußerungen durch Lehrkräfte, die sich auf den Zugang und die Voraussetzungen für die dreijährige Ausbildung bezogen. Einige Schüler erzählen, mit welcher Argumentation sie nicht zugelassen werden können. Eine Lehrerin sagte, „*wenn man eine Zwei oder Drei hat, darf man die Dreijährige nicht hier machen, weil wahrscheinlich ist es so schlecht, ich weiß es nicht. Und an diese Tag, wir waren alle da. Und alle waren wir sauer*“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 216).

Auch in diesem Zusammenhang wird die erlebte Notengerechtigkeit erwähnt und dass einige Schüler die Bepunktung in Prüfungen nicht nachvollziehen können. Eine Schülerin erzählt, dass sich die Schüler in der Klasse dazu austauschen und „(...) *die haben sich aufgeregt. (...) Sehr aufgeregt. Waren sauer, haben über Lehrer einige SACHEN so gesagt und ja*“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 92). Die Schülerin erlebt, je nach Lehrkraft, eine unterschiedliche Bewertung und diese dann als „(...) *ungerecht. Weil der Notenschlüssel nicht stimmt. (...) Ob das jetzt mit ABSICHT gemacht wurde oder aus Versehen, weiß ich nicht. Aber das ist schon komisch, wenn es wirklich die gleiche Punktzahl ist, dann sollte die Note auch so sein*“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 106).

Einige wenige Schüler empfinden das Unterrichtstempo einzelner Lehrkräfte auch als zu schnell. Schüler 11 schildert sein Erleben zum Unterrichtsaufbau wie folgt:

„[F]ür keine Ahnung Ausländer und sowas wegen der Sprache ist ein bisschen schwierig, weil ähm manche Lehrerinnen, wir haben auch Lehrerin hier, dass Sie sehr schnell spricht. (5 Sekunden) Und dadurch haben wir ein bisschen Schwierigkeiten und fühlt sich nicht wohl, wenn man ein Thema nicht verstanden hat, dann sie geht keine Ahnung, sie macht vier, fünf Themen weiter und wir verpassen alles. Wir denken nur an diese Erste und ja das ist ein bisschen schwierig (...)“ (Transkript Interview 11 (1) - Schule 2, Pos. 10).

Das **Schulklima** wird von den Schülern unterschiedlich erlebt. Die meisten Aussagen zeigen ein positives Stimmungsbild, dass Miteinander ist wertschätzend. Die an der Schule durchlaufenen Vorstellungsgespräche sind in guter Erinnerung geblieben, denn eine Schülerin schildert ihre Gedanken dazu wie folgt: *„(...) hier habe ich (...), weiß es nicht, ja war ich ein bisschen SICHER und die waren auch SEHR NETT. Deshalb, deswegen von ANFANG an habe ich diese Schule gemocht“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 84).* Die Lehrer sind hilfsbereit und auch die Schüler aus der dreijährigen Ausbildung werden meist unterstützend eingestuft. *„(...) Die erzählen auch ein bisschen, erklären ein bisschen, wie es hier ist. Ja, ist okay“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 72).* Einige weitere Schüler berichten aber auch von Erlebnissen, die ein anderes Stimmungsbild aufzeigen, vor allem wenn es um den Kontakt und die Beziehung zu den anderen Auszubildenden geht, *„(...) die beschuldigen uns IMMER für alles. Aus welchem Grund? Keine Ahnung“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 80).*

Beim **Unterrichtsklima** werden vor allem die Verspätungen der Mitschüler erwähnt und dass nur begrenzte Tadeln einiger Lehrer. Einige Lehrer fragen nur, wo die Schüler waren, eine andere Lehrkraft wiederum lässt die Schüler *„(...) zwei Stunden nachsitzen am Freitag. Und das hat bis jetzt schon geklappt“ (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 164).* Die meisten Schüler sind der Meinung, dass Regeln eingehalten werden sollten, denn *„(...) dann kommen die und fragen was wir gemacht haben und dann wird es unruhig. Dann ärgern sich die Lehrer und alle anderen auch und das ist dann nicht so toll“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 168).*

Die Unterrichtsgestaltung und der Umfang werden aber von fast allen Schülern als passend eingestuft und sie betonen, wie sehr sie Unterstützung von den Lehrkräften erhalten. Die Lehrer *„(...) haben immer gesagt, wenn man nicht verstehen, dann muss man immer Bescheid sagen“*

Kapitel IV: Ergebnisse

(Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 148). „Sonst (...) sogar Wörter, die wir nicht verstehen, die werden auch schön erklärt“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 84). Die Schülergruppe ist sich einig,

„wenn man nur genau zuhört und konzentriert, dann geht es schon zusammen. Und dann kommt man alle mit. Wenn man ein bisschen schlecht hört (lacht), dann denkt man "Oh". Ja, eigentlich ist es ganz gut, finde ich. Und was ich denke ist, wenn man selber nicht ein bisschen lernt, dann geht auch nicht nur beim Unterricht zuhören. Geht auch nicht. Es gibt auch so viele Wörter (...), dass wir nicht kennen. Alle sind neu und auch medizinische“. (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 58).

Als negativ bewertet wird der Umfang an Leistungsnachweisen innerhalb eines Schulblocks bzw. einer Schulwoche und das damit verbundene Tempo. Viele Themen werden damit in kurzer Zeit unterrichtet.

„Vor allem am Anfang der Ausbildung „(...) war es sehr schnell, also für mich war es sehr schnell. Vielleicht ist es jetzt genauso, aber nur das ist ja vielleicht eine Gewöhnungssache. Ähm, manchmal finde ich es auch zu viel (...) es gibt ja ein Fach, das (...) finde ich schwer. Und, weil da halt so viele neue Wörter kommen und dann sagt die Lehrerin "JA und was/ wie heißt jetzt der Fachbegriff? Das MÜSST ihr wissen". Dann sitze ich blöde da und denke nach“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 84).

Der Schüler 11 betont jedoch,

„wenn man lernt, gar nicht schwer. (...) Wenn man die ganze Zeit lernt und sich Mühe gibt. Aber es gibt manche, dass das sie nicht lernen und viele haben Probleme, viele haben Depressionen, viele haben ähm alles. Und dadurch (...) wie kann man lernen (...), ist es/ der Stoff ist sehr, sehr schwierig. Man braucht einfach (...) seine Ruhe, dass man die Stoff einfach im Kopf hat und alles. Alles, was man lernt, bleibt/ immer muss im Kopf bleiben und dadurch ist schwierig, sehr schwierig“ (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 106).

Geht es um den Kontakt und die Beziehung zu den Mitschülern wird das **Klassenklima** von den Schülern, durch die vielen unterschiedlichen Persönlichkeiten, meist als „bunt (...) [beschrieben] und (...), dass wir einfach wie eine Familie sind halt“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 4). Für die Schülerin 2 zeigt sich dies dadurch, „dass wir uns gut verstehen, dass wir gut zusammenarbeiten, dass man sich nicht schämen, weil jemand kein Deutsch versteht oder spricht und (...) ja. Die Mitschüler sind alle/ sie sind, sie haben ein bisschen Geduld, dass man/ wenn jemand liest, ja muss man warten, dass er dann fertig ist“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 6). Bei Gruppenarbeiten arbeiten alle Schüler mit und helfen sich gegenseitig. Es wird von keinen Problemen und Streitigkeiten berichtet, so schildert der

Schüler 11 *„ich habe Respekt für sie und sie haben Respekt für mich. Das passt alles. Das ist der Wichtigste, ja“ (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 132).*

In einer Klasse werden aber auch Situationen geschildert, in denen die Mitschüler (vor allem mit Sprachdefiziten) ausgelacht werden. *„Jeder ist frei, jeder soll entscheiden/ es gibt auch manche Leute, die haben auch ANGST. Sie wissen schon den Antwort, aber sie haben auch Angst vor diese Reaktion, wenn sie es falsch ist (...)" (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 258-262).* Einige Schüler sind auch der Meinung, dass es zwar grundsätzlich in der Klasse passt, aber *„die Alter spielt auch eine große Rolle, weil ähm, haben wir meistens ähm minderjährig und ein paar volljährige und ja (...) das ist (...) bisschen keine Ahnung, die Charakter passen nicht zusammen. (5 Sekunden)" (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 2).* So werden Unterhalten mit einigen Schülern schwieriger, da die Gesprächsthemen variieren bzw. nicht übereinstimmen.

Zu H7b: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern ohne Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Die Schüler **ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** schilderten vorrangig positive Erfahrungen, wenn es um die Einschätzung der **Lehrergerechtigkeit als persönliches Erleben** ging. Viele Schüler erzählten, wie sehr die Lehrer bei Problemen unterstützt, zugehört und geholfen haben. So wurden nur wenige Situationen erwähnt, die sie selber nicht nachvollziehen konnten, wie z.B. Aufforderungen, sich vermehrt im Unterricht zu beteiligen. Doch *„(...), wenn man sich gemeldet hat (...) mitmachen WOLLTE, dann haben die einen nicht drangenommen. Also, das ist, verstehe ich nicht“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 136),* argumentierte Schülerin 19.

Auch die **Lehrergerechtigkeit** im Sinne des **Klimaerlebens**, erlebten die Schüler ausschließlich positiv. Für sie gab es an der vorherigen Schule Lehrer, mit denen sie offen reden konnten. Die Lehrer-Schüler-Beziehung bildete sich aus Respekt, Aufgeschlossenheit, Unterstützung und viel Empathie. Es *„(...) wurden auch viele Einzelgespräche geführt, wo/ mit Schülern, die schwieriger waren und die im Unterricht auch öfters mal gestört haben. Und dann nachgefragt "warum ist das so? Wie kann ich das ändern? Wie kann der Schüler trotzdem einen guten Abschluss schaffen?". Und das ist war schon schön“ (Transkript Interview 13 (1)*

-Schule 2, Pos. 10). Besonders in der Zeit der Abschlussprüfungen haben die Lehrer die Schüler unterstützt, so wurde die Begleitung als besonders individuell erlebt. Die Inhalte wurden stets *„(...) gut erklärt und die hat sich auch für uns Zeit genommen, wenn wir es nicht verstanden haben“* (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 14).

In diesem Zusammenhang zeigten die Erinnerungen der Schülergruppe außerdem positive und gute Situationen, als sie das **Schulklima** beschreiben sollten. Die Schüler hatten das Gefühl, *„(...) der Mensch zählt. (...) Also auf den Menschen und die Gefühlswelt der Menschen (...), der Schüler, wurde geachtet* (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 10). Die Atmosphäre und das gegenseitige Miteinander wurden gut bewertet. *„(...) Also ich kann mich da relativ WENIG beschweren (lacht)“* (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 6).

Wenige Kommentare, auch hier nur positive Bewertungen, ergaben sich im Kontext des **Unterrichtsklimas**. Die Schülergruppe war sich einig, die meisten Lehrer haben es

„(...) SO SPANNEND dargestellt mit einem/ mit eben Methoden, die wo den Unterricht extremst spannend dargestellt haben, dass ich dann sage "das war spannend. Ich habe so viel gelernt und bis heute behalten, weil es einfach anschaulich dargestellt wurde““ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 46).

Besonders die Unterrichtsmethodik wurde oftmals hervorgehoben, die Lehrer haben den *„Unterricht sehr schön gestaltet, das hat auch Spaß gemacht“* (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 12).

Die Schüler belegten ebenfalls, einen guten Kontakt zu ihren Mitschülern erlebt zu haben. Das **Klassenklima** wurde als gut beschrieben, *„(...) da bin ich ganz gut klargekommen (...)"* (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 10). Einige Schüler beurteilten,

„[d]as Miteinander war anders. Sagen wir es so, man hat sich auch gestritten, ist normal, dass man sich in sechs Jahren auch mal Reiberein hat, aber es war schon anders. Man hat (...) Punkte gefunden, wo man reden konnte, weil man einigermaßen aus derselben Vergangenheit kommt“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 8).

Sie erzählten, wie viel sie gemeinsam unternommen haben, auch außerhalb der Schule. Es gab Freundschaften und gemeinsame Unternehmungen. Die Schülerin 19 kommentierte, *„ich habe mich eigentlich (lacht) fast mit allen in der Klasse gut verstanden. Also es gibt, wie immer, auch Ausnahmen, aber ich hatte jetzt keinen Streit mit jemandem oder so“* (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 18). Dennoch und das waren die einzigen wenigen Kommentare, wurde eine *„(...) Grüppchenbildung [erlebt]. Das ist ja normal, dass man sich nicht mit jedem versteht,*

aber das Ausgrenzen von einzelnen Schülern war schon da“ (Transkript Interview 13 (1) - Schule 2, Pos. 12). Das Ausgrenzen bezog sich aber vor allem auf „(...) irgendein Verhalten, dass nicht in die NORM der/ gepasst, die dachten die sind anders. Das heißt Kleidungsstil, sei es einfach Sachen, die von der Norm abweichen wurden nicht so toleriert (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 12).

Gegenwart

In Bezugnahme zur **Lehrergerechtigkeit** formuliert die Schülergruppe weniger gerechte, sondern vermehrt Ungerechtigkeitserlebnisse, wenn es um das **persönliche Erleben** in der Berufsfachschule geht. Die Erfahrungen beziehen sich primär auf eine fehlende Lehrer-Schüler-Beziehung, die Einschätzung von unprofessionellen Lehreräußerungen im Klassenverbund und einer Notenungerechtigkeit, besonders im Setting von fachpraktischen und praktischen Prüfungen, aber auch bei theoretischen Leistungsnachweisen. Die Rückmeldungen zu einigen Noten waren für die Schüler dennoch oftmals unverständlich und schwer nachvollziehbar. Des Weiteren erleben einige Schüler ein Ungleichgewicht zwischen den Bewertungen und Beurteilungen der Lehrkraft, wenn es um ihre eigene Person geht, im Vergleich zu anderen Schülern. Diese Disbalance bezieht sich beispielsweise auf die Punktevergabe in Prüfungen oder aber auch auf die Kommentare und Konsequenzen bei Verspätungen. Es gab eine Schülerin, die kam *„(...) wirklich FAST JEDEN TAG zu spät und die hat keinen Ärger bekommen. Überhaupt keinen und bin ICH und noch jemand einmal zu spät gekommen, wir haben richtig Anschiss bekommen“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 132),* schildert Schülerin 18.

Die Schülergruppe berichtet außerdem mehrfach von Situationen, in denen die Lehrkraft Kommentare fallen lässt *„also sie redet nicht DIREKT schlecht über mich, sondern sie redet mit den MITSCHÜLERN also schlecht über mich“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 40).* Dies ist auch dem Schüler 13 aufgefallen und so bewertet er: *„vor allem in der Krankenpflegeschule irgendwie zu sagen "haben sie sich wieder einen freien Tag genommen?", wenn man sich krankgemeldet hat. Hat man zu mir auch schon mal gesagt, dass man das/ "ob ich mir jetzt eine Auszeit für einen Tag genommen habe?"“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 48-50).*

Die **Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben** wird im Vergleich zum persönlichen Erleben positiver eingeschätzt, jedoch lassen sich auch hier einige Ungerechtigkeiten aufzeigen. Die Auszubildenden sind der Meinung, dass die Lehrer versuchen, ein Gleichgewicht zwischen der Beurteilung und Begleitung aller Schüler herzustellen.

„Ich finde die Lehrer machen in der Hinsicht einen sehr, sehr guten Job. Also (...) Hut ab, dass man SO professionell in manchen Situationen bleiben kann. Schön auch, man merkt die Lehrer bemühen sich JA KEIN falsches Wort in Bezug auf Migration zu sagen. Ja in kein Fettnäpfchen zu treten, irgendwie was Falsches zu sagen und jede Person zu respektieren und das/ und da geben sich die Lehrer EXTREMST viel Mühe und das merkt man auch. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 72).

Sie erleben, besonders im Umgang mit ausländischen Schülern, ein empathisches Verhalten, was sich im Unterricht durch viele Erklärungen, Wiederholungen und schülerorientierte Bewertungen und Benotungen auszeichnet. Oftmals haben diese Schüler in Leistungsnachweisen auch mehr Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben erhalten. Aufgrund dessen wird der Umgang als *„immer wertschätzend (...)“* (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 48) empfunden.

In Verbindung zu diesen Aussagen, werden aber auch Bevorzungen der Schüler mit Migrationsstatus erlebt.

„Ich würde zwar nicht sagen, dass es extra gemacht wird, aber vielleicht unterbewusst schon so drinnen ist (...) „aber oftmals hat man halt das Gefühl (...) da wird dann vielleicht doch mal darüber hinweg geschaut, wenn eine Äußerung kommt. Wenn es jemand sagt, der hier aufgewachsen ist, denke ich nicht, dass das SO stehen gelassen wird. Und wenn das jemand anderes sagt, sagt man "ja, das ist eine andere Kultur, vielleicht sagt man das da so. Vielleicht gibt es da Unterschiede, vielleicht (...) haben die es SO (...) vielleicht ist es da in der anderen Kultur nicht ganz so schlimm, wie HIER. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 64).

Auch bei der Notenvergabe bemerken die Schüler dieses Lehrerverhalten. Der Schüler 13 schildert eine aktuelle Situation, in der

„(...) eine Schülerin, die (...) mit Migrationshintergrund, welche eher schlechtes Deutsch spricht eben danach, nach dem Unterricht noch zur Schü/zur Lehrerin gegangen ist und halt dann noch Punkte BEKOMMEN HAT und dadurch die BESSERE Note. Und ich halt dann auch wegen einem Punkt, wo ich finde, den konnte man geben. Die Lehrerin auch gesagt hat "ich weiß, dass sie es können und sonst müsste ich es bei jedem Schüler auch ändern". Da habe ich/ da bin ich mir auch BLÖD VORGEKOMMEN“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 84).

Auch bei Verspätungen haben die Schüler das Gefühl, denn

„(...) EINE, dass ist auch eine Ausländerin, die kam wirklich fast JEDEN Tag zu spät. aber die kam wirklich FAST JEDEN TAG kam die zu spät und die hat keinen Ärger bekommen. Und dann haben wir schon wieder gedacht, die wurden bevorzugt. Also das ist, deshalb denken die das alle, weil das halt wirklich so rüberkommt. Weil wenn die Anderen, die ÖFTERS zu spät kommen GAR KEINEN Ärger bekommen und wenn wir zu spät kommen oder einmal zu spät kommen ähm Ärger bekommen, dann ist das ungerecht. Das finde ich halt schon ungerecht, aber (...) ja“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 132).

Insgesamt empfinden sie, *„(...), dass die Ausländer in unserer Klasse ein bisschen bevorzugt wurden von unserer Lehrerin. Wir sind/ die ist auch ein bisschen NETTER zu den Anderen. (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 114), „weil das ist für mich keine Gleichberechtigung (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 124).*

Benötigen sie selber aber keine direkte Hilfe oder Rückmeldung von den Lehrern und tangiert die Schülergruppe einzelne Maßnahmen nicht, dann wird die Unterstützung als passend eingestuft, *„(...), weil ich mag den auch und ich weiß, dass der Hilfe braucht. Deshalb war das jetzt nicht für mich schlimm“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 126).* In einigen anderen Situationen haben sie sogar erlebt, dass ausländische Mitschüler Kommentare durch Lehrer erfahren, die für die anderen Auszubildenden unangenehm sind und die sie als *„(...) unverschämt“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 44)* einstufen.

Das **Schulklima** wird positiv eingeschätzt. Dieses Erleben bezieht sich auf die Beziehung zu den Lehrern, das Miteinander und die gegebene Wertschätzung. Mit einigen Lehrern verstehen sie sich besser, mit anderen weniger, dadurch entsteht schlussendlich eine Nähe oder Distanz. Grundsätzlich spüren sie das Arbeitsverhältnis, was einen Unterschied zur vorherigen Schule erzeugt.

Der Unterricht und die Unterrichtsgestaltung werden von den Schülern vorrangig positiv bewertet. Sie erleben besonders das **Unterrichtsklima** positiv, denn der Unterricht wird von den meisten Lehrern *„ANSCHAULICH [gestaltet], die auch ihren Stoff sagen und vielleicht auch eine praktische Übung machen, aber das so ANSCHAULICH rüberbringen und präsentieren, dass man sagt "es ist nachvollziehbar, ich kann dazu Fragen stellen, ich kann dazu antworten" (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 44).* In diesem Zusammenhang werden die fachpraktischen Übungen im Demonstrationsraum hervorgehoben, in diesen Sequenzen haben sie viel gelernt und Spaß gehabt.

Das Miteinander, die Lehrer-Schüler-Beziehung und dass die Lehrer jederzeit bei Fragen und Problemen ansprechbar sind, wird als besonders erlebt. Auch Schüler 14 ist dieser Meinung und berichtet *„die Lehrer geben sich da schon echt VIEL Mühe“* (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 50). Es gibt die Möglichkeit, stets Fragen stellen zu können und diese werden auch verständlich beantwortet.

Nur wenige Lehrer werden aufgezählt,

„(...) die ihren Unterricht DURCHZIEHEN, STUMPF, weil sie es seit fünf bis zehn Jahren jedes Mal so gemacht haben und dann ist das Gehirn auch nicht so aufnahmefähig, dass man sagt "man kann STUMPF die ganze Zeit demjenigen zu hören und die ganze Zeit mit dem Stoff vollgedröhnt werden" (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 44).

Auch das Tempo wird bei einigen Lehrern erwähnt, welches von einigen Schülern in ausgewählten Fächern, beispielsweise Anatomie, als zu schnell wahrgenommen wird. Hinzukommt dann eine Unterrichtsgestaltung, die es erschwert, die Inhalte zu verstehen, *„(...) weil die dann auch immer so schnell reden und wenn man dann eine Frage hat, das ist jetzt bei einer Lehrerin so, sagt sie "ja, können Sie später fragen" und dann beantwortet sie die nicht mehr (lacht). (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 6).* So wird vom Schüler 13 umfassend dargelegt:

„Das ist für mich keine gute Unterrichtsführung. Ich bin in keinster Weise jemand, der sich auch nur anmaßen will Lehrkräfte irgendwie zu kritisieren, aber ich würde es halt, wenn ich Lehrer wäre, anders machen als die es machen. Ist so deren Stil, aber ich als Schüler möchte die Rückmeldung geben, der Unterricht ist NICHT (...) passend, dass ich sage "ich habe viel mitgenommen" (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 44).

Zum **Klassenklima** werden ebenfalls ausschließlich positive Aussagen getroffen. Für die Schüler bestehen zwar Grüppchen, diese empfinden sie aber als normal und auch wenn einige *„(...) von der Norm abweichen“* (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 12) werden sie toleriert. Sie erleben weniger Streitigkeiten und Diskussionen als an der vorherigen Schule, *„(...) weil man hier erwachsen ist. Hier wird nicht darauf geachtet, was man anhat, was man anzieht, weil man in einem Alter ist, wo man sagt "hier geht es um einen Abschluss und nicht um Nebensächlichkeiten, wie Aussehen oder irgendwie sowas" (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 8).* Und auch wenn Gruppen bestehen, werden sie angenommen. *„(...) Natürlich finden sich die Leute, die eher mit Migrationshintergrund hier sind, EHER zusammen als die, die jetzt keinen haben. Aber es wird nicht gesagt "du bist weniger Wert, weil du vielleicht*

schlechter aussiehst oder weil du keine Markenklamotten anhast", sondern der Mensch zählt MEHR“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 12).

Vergangenheit

Die **Schüler ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** schilderten im Rahmen der **Lehrer- und Mitschülergerechtigkeit als persönliches Erleben** sowohl positive und wertschätzende Erlebnisse mit Lehrern als auch negative Situationen, sowohl mit Lehrern als auch mit Schülern. Für die Schülergruppe war besonders die Unterstützung und Motivation durch die Lehrer bedeutsam. Sie berichteten, dass sie dies zum Lernen angespornt hat. Die Lehrer-Schüler-Beziehung wurde hervorgehoben, denn die meisten Schüler hatten eine sehr gute Beziehung zu ihren Lehrern,

„die waren halt eigentlich alle sehr jung die Lehrer und die waren echt/ vermisse ich auch. Ja, die waren echt cool. Also die waren echt schön so. Die hat es halt auch einfach so interessiert so, wenn halt mal irgendwas ist, was zu Hause abgeht oder allgemein so. Es war so (...) bisschen mehr als Lehrerin und Schülerin, ja“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 14).

Die Lehrer haben sie *„(...) auch immer angespornt "ja hast du heute schon gelernt? Mach mal noch" und so ein bisschen, ja“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 36).* So berichtete auch die Schülerin 20, nachdem sie zu Hause alleine nicht lernen konnte *„also meine Lehrerin war da und wir haben uns mit Schülern zusammengesetzt und so zusammen gelernt“ (Transkript Interview 20 (1) -Schule 2, Pos. 46).*

Wenige andere Schüler schilderten aber auch Situationen, in denen sie Auseinandersetzungen mit Lehrern und Mitschülern erlebten. Eine Schülerin berichtete von Mobbing Erfahrungen, *„die mochten mich einfach nicht und die wollten mir dann auch nicht helfen“ (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 8).* Und auch von den Lehrern hätten sich einige Schüler mehr Unterstützung und empathisches Vorgehen bei Problemen gewünscht.

Eine Schülerin offenbarte eine private Krisensituation, in der die Lehrer sich zurückgezogen und die Schülerin in Ruhe gelassen haben,

„auf einer Seite fand ich es sehr SCHÖN, sehr angenehm, weil zu Hause hatte ich eben diese Ruhe nicht (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 16). Ähm, aber auf einer Seite fand ich es auch sehr SCHLIMM, weil du kriegst von deiner Mama keine Unterstützung, dein Bruder und deine Mama sind jetzt eh gerade so beschäftigt jetzt mit sich SELBER, du kannst auch nicht sauer auf die sein, weil die haben AUCH jemanden VERLOREN. Und ich habe mir einfach erhofft, dass von der Schule etwas kommt, dass die mich anpacken. Sowas was ich von meinen Eltern/ also von meinem Bruder und meiner Mutter erhofft hätte, hätte ich von der Schule eigentlich auch gerne gehabt“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 16).

Und auch andere Schüler stützen diese Ansicht, die zusätzlich fokussierte, dass einige Schüler das Gefühl hatten, wenig mit ihren Lehrern reden zu können und dass bei Problemen keine Lösungen generiert wurden. Der Schüler 12 beschrieb, diese Gefühle nicht nur bei Lehrern, sondern auch bei der Rektorin empfunden zu haben, denn,

„wenn ich mal Probleme hatte und zu ihr gegangen bin, da ist nichts geschehen. Sie hat sich das zwar angehört, ist aber nichts geschehen. Mit ihr konnte man nicht reden, es hieß immer "nein, stopp, das und das und das". Man konnte mit ihr GAR nicht reden, was ich sehr schade fand, weil ich finde, dass eine Rektorin ein offenes Ohr für die Schüler haben sollte, vor allem, wenn man Probleme hat“ (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 4).

Die **Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben** fasste vermehrt positive Erlebnisse zusammen. Viele Schüler waren der Meinung, dass die Lehrer *„(...) uns auch wirklich MOCHTEN und uns halt auch vermissen werden, wenn wir halt weg sein werden. Und auch als wir auf der Abschlussfahrt waren, haben wir sehr viel zusammen gemacht. Also die sind auch mal mit uns was trinken gegangen oder so (lacht). Ja, es war schon echt cool“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 16).* Die Schülerin 17 schilderte das Ansehen der Lehrer, sie waren *„(...) natürlich auch höher als wir und wir hatten auch Respekt vor ihr, aber sie hat sich halt eher so gleichgestellt, von sich selber aus. Aber die wusste schon, wie sie das macht, dass wir ihr vertrauen halt einfach“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 92).* Dies zeigte sich v.a., weil *„die Lehrer waren ein bisschen aufgeschlossener“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 20).*

Eine Schülerin war auch der Meinung,

„(...) es war nicht so ein gedrücktes Zusammensein, sondern eher so ein/ man konnte auch mal ein bisschen Spaß machen und so. Und die waren halt, also man konnte auch viel mit denen reden und die haben einem halt echt immer geholfen“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 22).

Sie schätzten am vorherigen Lehrer, *„der war halt normal. Also er hat uns was beigebracht, er war auch manchmal lustig und manchmal gab es auch so (...)/ also er hat auch manchmal auf den Tisch gehauen und gesagt "so ruhig" oder ja. Ja, er war halt gut drauf ähm (...) hat mit uns viel gelacht, hat auch uns Geschichten erzählt oder sowas“ (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 20-22).*

Zum **Schulklima** haben die Schüler keinerlei Aussagen getroffen, aber einige negative Aussagen zum **Unterrichtsklima**. Die Schüler teilten mit, dass es an der vorherigen Schule oftmals Verspätungen durch Mitschüler gab, *„(...) wäre das eine normale Schule, hätte sich hier keiner darüber/ keinen Kopf gemacht, aber bei mir in der Schule, wo zwanzigtausend Leute immer zu spät wegen Verschlafung, keiner hat was gesagt“ (Transkript Interview 20 (1) -Schule 2, Pos. 134).* Und auch die Lehrer *„ausgelacht wurden, fertig gemacht wurden“ (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 2).*

Positiv erlebt wurde hingegen das **Klassenklima**, da der Zusammenhalt und die gegenseitige Unterstützung gegeben waren, *„(...) das war ähm sehr schön, also wir/ ich habe ECHT eine coole Zeit mit denen gehabt. Die haben mich auch VERSUCHT zu unterstützen“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 42).* *„(...) Die Stimmung war ein bisschen besser“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 20),* berichtete die Schülerin 9, denn es war lustig und sie hatten viel Spaß. Sie waren alle der Meinung, dass das Miteinander besser war, *„(...), weil wir waren ja fünf Jahre zusammen“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 24).* *„Ich sage auch jetzt, ich vermisse es, dort zu sein. Es waren mega coole Leute, man hat so viel Blödsinn gemacht“ (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 52).*

Negative Empfindungen bezogen sich auf wahrgenommene Beleidigungen, Schlägereien, Anfeindungen und *„(...) man hat halt auch Lehrer wurden auch verarscht ähm, die Schüler haben sich gegenseitig beleidigt im Unterricht oder sind aufeinander losgegangen und haben sich geschlagen, alles Mögliche, Polizeieinsätze. Vieles, bis zur Bewusstlosigkeit. Alles, alles, alles (...)" (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 4).*

Gegenwart

Die **Lehrergerechtigkeit als persönliches Erleben** zeigt an der jetzigen Berufsfachschule neben wenigen positiven, vor allem negative schulische Erfahrungen. Für die Schüler war positiv, dass sie meist Rückmeldungen nach Leistungsnachweisen erhalten haben, *„da hat auch die Lehrerin mir gesagt "X schau, du kannst es doch. Stell' dich doch nicht dumm, höre auf damit" (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 94).* Schülerin 4 erzählt, dass die Lehrer beim Austeilen der Prüfungen *„(...) auch meistens ein bisschen was dazu und dann habe ich halt meistens einen Blick bekommen und (...) der Blick hat mir schon gesagt du kannst es besser (...)“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 94).* Bei einigen Lehrern kommt es immer wieder vor, dass Punkte in den Bewertungen übersehen werden, dann können die Schüler nochmal nachzählen. Wenn sie Punkte finden, *„(...) dann schreibt sie das auch raus, das ist kein Problem“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 96).*

Ungerechtigkeitserlebnisse werden in diesem Zusammenhang allerdings vermehrt geschildert. Die meisten Schüler sind der Meinung,

„(...) du strengst dich halt richtig an oder manchmal die Lehrer sagen halt auch so Sachen, also ich habe mir halt überlegt, ob ich vielleicht auch die dreijährige Ausbildung machen will, obwohl eigentlich wollte ich das eigentlich gar nicht machen, aber ich habe es mir halt schon so überlegt. Und dann hatte ich halt so ein Gespräch und sie (...) hätte mich ja auch eigentlich ein bisschen motivieren können so, weil das macht mir ja auch Spaß und das weiß sie auch bestimmt, aber dann meinte sie halt so "nee, (...) das denke ich nicht, dass du schon in der Probezeit halt dann direkt rausfliegen würdest" und sowas. Und das fand ich dann schon irgendwie gemein. (...) Und halt allgemein so, da weiß ich aber, dass haben halt auch schon mehrere in der Klasse das Gefühl, das man halt einfach denkt irgendwie (...) so man kann halt NICHT wirklich gut sein oder wirklich nicht viel erreichen oder so. Und das, ich weiß nicht, ist echt schon blöd“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 80).

Viele Lehrer geben ihnen das *„Gefühl, man kann es halt nicht schaffen oder man kann es halt nicht besser machen. Und deswegen mag ich die nicht so gerne“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 86).* Dieses Gefühl zeigt sich auch im Unterricht, indem einige Schüler berichten nicht aufgerufen zu werden. *„Also wenn ich im Unterricht drinsitze und dann frage ich was und der andere auch und er wird sozusagen gleich versorgt und ich halt eher nicht so. Dann ist das halt (...) ja es NERVT dann halt einfach. Es ist halt ein komisches Gefühl auch“ (Transkript Interview 9 (1) - Schule 1, Pos. 88).* Dies können sie nicht verstehen, *„ich denke jetzt nicht, dass es so ist, dass sie mich vielleicht provozieren will oder so, aber vielleicht ein*

bisschen“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 214). Im Unterricht, so berichten einige Schüler, wird „(...) man (...) halt OFT mal bisschen blöd angemacht von der Seite. Ja manche Fragen werden nicht beantwortet oder wird halt gesagt "ja hätten sie halt zugehört, dann wüssten sie es" (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 10). Die Ungerechtigkeit vollzieht sich für einige Schüler auch durch die Benotung, dies zeigt sich durch die Aussage von der Schülerin 10. „(...) Bei Frau X ist das aber SEHR, SEHR UNGERECHT. Da hatten ähm/ das letzte Mal hatte ich eine Fünf. Dann ähm ja eine Vier, also bei ihr bin ich sehr, sehr schlecht“ (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 96). In Prüfungssituationen um im Vergleich zu anderen Mitschülern haben sie oftmals das Gefühl schlechtere Noten zu erzielen, obwohl sie die eigenen Leistungen besser einschätzen würden als die des Mitschülers. Im direkten Vergleich berichtet der Schüler 12 „und dann kriegt sie eine Zwei und ich kriege eine Drei, da habe ich mich echt verarscht gefühlt. Ich meine ich gönne es ihr natürlich, ich gönne jedem/ von mir aus kann jeder eine Eins haben (lacht), aber ICH habe mich wirklich verarscht gefühlt“ (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 32). Besonders fachpraktische Noten, die nur durch einen Lehrer abgenommen werden, erleben einige Schüler als ungerecht. „Wenn es ihm gefällt, gefällt es ihm. Wenn nicht, dann gefällt es ihm nicht. Theoretisch bin ich da ein bisschen gelassener, da steht es schwarz auf weiß und da kann SIE mir keine schlechte Note geben, weil ihr irgendwie meine NASE nicht passt“ (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 46). Im Vergleich zu ausländischen Schülern fühlen sich einige Schüler „vernachlässigt (...), denn ich bin ja doch noch IHR SCHÜLER. Ähm, ja es ist halt blöd, wenn man immer dumm angemacht wird und (...) ich finde halt, dass Vieles ungerecht gelaufen ist, also von Anfang an schon“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 66).

Auch die **Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben** umfasst nur wenige positive, jedoch umfassend negativ bewertete Situationen. Geht es um den Unterricht und die Inhalte, versuchen die Lehrer den Unterrichtsstoff gut zu erklären und werden umso gerechter erlebt, wenn in Leistungsnachweisen der Unterrichtsstoff eingegrenzt wird, denn dann sind „meine Noten, die sind VIEL, VIEL BESSER wie von Frau X. Weil Frau x das uns ja auch alles zeigt, so was wir lernen müssen. Und das lernen wir halt dann natürlich auch“ (Transkript Interview 10 (1) - Schule 1, Pos. 92).

Grenzen die Lehrer den Inhalt nicht ein, dann empfinden die Schüler dies als unfair, vor allem wenn zu viele Unterrichtsskripte gelernt werden müssen. „Und bei Frau X so, du kriegst da

keinen Überblick. Also wir bekommen echt manchmal teilweise so FÜNF SKRIPTTE in der Hand, das ist wirklich so ein Blatt jetzt (zeigt einen großen Stapel) mit Vorder- und Hinterseite jetzt und das ist manchmal schon voll viel“ (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 92). Die Lehrer versuchen zwar alle Schüler aufzurufen, aber „(...) meistens die Guten, weil die Guten, sage ich jetzt mal ganz blöd, die guten Schüler melden sich auch ganz oft“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 152).

Insgesamt werden die Schüler so behandelt, „wie sie sich auch geben. Und hier wird auch keiner grundlos irgendwie ähm unfair behandelt oder sowas“ (Transkript Interview 1 (1) - Schule 1, Pos. 210). Doch im Unterricht werden meistens die Schüler aufgerufen, die sich immer melden und die Anderen müssen warten. Für die Schülergruppe auch auffallend, sind die abwertenden Kommentare der Lehrkräfte im Klassenzimmer, wenn es um die Fehlzeiten und Krankmeldungen einiger Mitschüler geht. Auf der anderen Seite werden ausgewählte Schüler bevorzugt, wenn es um die private Krankheitssituation und das Krankmelden geht. „Also es gibt ja Schüler, die machen gar nicht krank und ähm es gibt Schüler, die machen krank (..) sehr oft krank, aber werden halt bevorzugt so“ (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 214).

Des Weiteren ist einigen Schülern aufgefallen, dass bei Nachfragen zu einem bestimmten Themenbereich nur oberflächlich geantwortet und argumentiert wird. Oftmals hören sie die Antwort

„(...) nee, das ist nicht wichtig, dass könnt ihr dann in der Dreijährigen lernen“. Aber ich finde das ist, natürlich wir haben nur ein Jahr Zeit, wir müssen das auch alles schnell über die Bühne bringen ähm (...) wir können nicht in jedes Thema tief rein, aber bei gewissen Sachen einfach vielleicht ein bisschen mehr über die Tiefe erzählen. Vielleicht verstehen wir es dann besser. Ja also da ist es mir EXTREMST aufgefallen. Dieses "nee kommt passt schon, ihr macht ja nur die EINJÄHRIGE oder das ist nicht wichtig, dies ist nicht wichtig". Also ich finde das ist alles wichtig für uns, wenn wir hier drei Jahre weiter machen wollen. JA, ähm (...) als ein Lehrer mal gemeint hat "ja, also das ist wirklich so rausgekommen, ja ihr seid ja eigentlich sozusagen ganz blöd nur die Arschabputzer", weil wir ja mehr mit dem mit der PFLEGE zu tun haben als mit der Medikation oder und und und. Ja, also DA ist es mir sehr extremst aufgefallen“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 4-6).

Die Lehrer sprechen jedoch im Unterricht öfters über die Zugangsvoraussetzungen für die dreijährige Ausbildung im Unterricht und „(...) da weiß ich aber, dass haben halt auch schon mehrere in der Klasse das Gefühl, das man halt einfach denkt irgendwie (...) so man kann halt

NICHT wirklich gut sein oder wirklich nicht viel erreichen oder so“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 80), „(...) weil es wurde auch gesagt, ähm "ja, DIE eine Vier haben, das wird ein bisschen schwer sein für die Dreijährige", eben deshalb mache ich mir auch so Druck, weil die Lehrer das auch schon gesagt haben. Ich verstehe das ja völlig alles, aber (...) ich weiß nicht. Man könnte es vielleicht auch ein bisschen anders regeln. Also nicht sagen "ja nur weil du eine Vier hast, schaffst du vielleicht die Dreijährige nicht", oder du wirst vielleicht deshalb gar nicht genommen. (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 180).

Grundsätzlich erlebt diese Schülergruppe einige Bevorzugungen anderer Schüler, „(...) also die, wo halt natürlich GUTE NOTEN schreiben, aber IMMER. Ähm, wo halt nicht so viel (...) ähm, also ich sage mal, wenn die jetzt ein Problem haben, dann werden sie BEVORZUGT damit es ihnen BESSER geht und solche Sachen halt“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 96-98). Dies zeigt sich, so die Schüler, vor allem auch im Umgang und den Konsequenzen, wenn es um Verspätungen oder Fehlzeiten geht. Hinzukommt, dass

„(...) die wo auch nicht ganz so gut Deutsch können, werden halt auch mehr bevorzugt. Die werden auch mehr eingebracht auch, als wie wir. Also es ist klar, wir verstehen es besser, aber das heißt ja nicht, dass wir es gleich können (...) Ja ich finde es halt blöd einfach, weil wir brauchen ja wie gesagt alle das Gleiche und der eine versteht DAS mal mehr und der andere DAS. Dass man halt mehr auf JEDEN eingeht, finde ich“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 124-126). (...) „Also man merkt zum Beispiel bei den Lehrern, wen sie mögen und wen nicht. Das klingt zwar jetzt blöd, aber es ist so“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 4).

Für die Schüler ist auch klar, die Lehrer sollten

„(...) mehr unterstützen und uns vielleicht auch Mut machen, oder (...) allgemein sowas mal machen. Ja es kommt einem manchmal halt so vor, also die kommen halt rein (...) reden uns dann halt voll und dann gehen die auch wieder. Aber es ist halt nie so wirklich so, ja ihr schafft das und so. Ja, ich weiß nicht, das wäre schon schön, weil dann würden wir uns ja auch bestimmt (...) mehr bemühen und auch denken so ja, die wollen wirklich das wir das schaffen und die bringen uns auch dazu das zu schaffen“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 164).

Beim **Schulklima** gehen die Meinungen auseinander. Einige wenige beschreiben an eine Schule zu gehen, die gut geführt ist und vor allem die Rektorin zuhört und bei Problemen hilft. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist wertschätzend und einige wenige berichten, einen guten Kontakt zu den Schülern der dreijährigen Ausbildung zu haben. Der Großteil der anderen Schüler spricht hingegen von einem distanzierten Lehrer-Schüler-Verhältnis und einer Trennung von Schülern der einjährigen und dreijährigen Ausbildung. „(...) Die sind alle ein

bisschen ÄLTER, jetzt nicht wirklich alt, aber keine Ahnung vielleicht nehmen die uns einfach nicht so wahr oder so, ich sage mal ganz doof ernst. Also so kommt es mir auch rüber, dass die uns auch nicht so ernst nehmen. Die denken "ach, die macht doch nur die Einjährige" (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 78). Und „(...) man merkt einfach, die sind einfach viel, viel, viel, viel HÖHER als wir“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 92). Bei Verlusten im Schulgebäude, erhielten sie Bedrohungen durch die Schüler der dreijährigen Ausbildung,

„weil wir sind auch ne/ also wir haben wirklich ich glaube 15 verschiedene Länder bei uns drinnen und in der Dreijährigen sind halt mehr, wie kann ich das jetzt ganz blöd sagen, einfach mehr Deutsche drin, sage ich jetzt ganz DOOF. Ähm, dass die dann SO, also die haben dann direkt in dem Moment einfach gedacht "OKAY, also so habe ich es auch mitbekommen, 15 verschiedene Länder, ja bei denen läuft es ja bestimmt ganz anders“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 10).

So fasst die Schülerin 7 zusammen: *„ja also ich finde halt, die fühlen sich als was Besseres (...) Ja ich glaube die sehen uns halt einfach ein paar Stufen unter denen“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 120-122). Und auch eine weitere Schülerin gibt an: „Boah, also die Dreijährige, die fühlen sich halt echt als was Besseres sozusagen, sage ich jetzt mal. Ähm, die schauen dich auch voll komisch an. Also (...), die denken halt sie wären ganz oben und wir ganz unten“ (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 170).*

Das **Unterrichtsklima** wird als störungsanfällig beschrieben, denn viele Schüler kommen oftmals zu spät, aber auch immer wieder Lehrer, berichten die Schüler. Der Unterricht wird oftmals als eintönig und monoton empfunden, nur wenige Lehrer schaffen es, die Schüler für den Unterricht zu begeistern. So ist der Unterricht für die meisten *„manchmal auch SEHR langweilig, weil unsere Lehrer leider ein bisschen so (..) SO reden anstatt ein bisschen ähm mehr auf uns ein/ ich sage mal uns ein bisschen zu animieren sage ich jetzt mal ganz blöd“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 56). Natürlich gibt es die Lehrer, die dann halt vor ihrem PC sitzen und dann (...) reden, reden, reden, reden. Monoton, keine Erhöhung, keine Tiefe und dann schläft man auch mal ein“ (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 50).*

Des Weiteren bemerken sie, dass in Leistungsnachweisen immer wieder abgeschrieben wird, die Lehrer scheinen dies nur begrenzt zu bemerken.

„Und was ich auch eh echt blöd finde ist, wenn die Lehrer darauf warten, dass wir uns melden. Manchmal TRAUEN die sich halt nicht, da kann man ja auch einfach jemanden aufrufen. Klar ist das wieder so eine Art von BLOßSTELLUNG (...)“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 150).

Die Stundenplanung wird kritisiert, denn *„(...) wir haben ja immer so nur zwei Lehrer an einem Tag glaube ich. Also wir haben dann immer drei Stunden ein Fach und dann wieder drei Stunden. Und manchmal ist das ECHT VIEL. So dann kann man einfach nicht mehr zuhören (...)“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 98).* Hinzukommt, dass die meisten Lehrer viel Unterrichtsstoff in kurzer Zeit lehren und viele Arbeitsblätter einsetzen. Dann bearbeiten *„(...) wir so ein fettes Skript und dann noch fünf Arbeitsblätter oder so, dann ist es schon viel (...)“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 98).* Insgesamt wäre wünschenswert, *„dass sie das anders ähm erklären. Also, nee nicht jetzt so mit Fachbegriffen/ also nicht so viel mit Fachbegriffen und uns das auch so mal zeigen. Also dann würde man das glaube ich ein bisschen anders verstehen (...)“ (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 106).*

Die Aussagen zum **Klassenklima** umfassen ein gemischtes Bild an Erlebnissen und Empfindungen. Einige Schüler umschreiben ihre Gefühle dahingehend, dass es wenig Streitigkeiten und Konflikte gibt und sie bei Unklarheiten zum Unterrichtsstoff, die Schüler fragen können. Sie gehen davon aus, im Problemfall gemeinsam Lösungen generieren zu können und sich meistens gut zu verstehen. Viele Schüler ziehen oftmals den Vergleich zur vorherigen Schule und geben an, *„(...) das kann man halt nicht vergleichen, wenn man jetzt nur ein Jahr zusammen ist. Ähm (...) ja, an sich ist es hier ja nicht schlecht“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 24).* Und ein anderer Schüler berichtet, *„(...) hier ist es wirklich, man merkt, okay wir sind Kollegen, wir sind erwachsen und sind auch so im Unterricht“ (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 2).*

Als besonders störend wird aber der Lärm in der Klasse beschrieben, der sich nach der bestandenen Probezeit verschlimmert hat. So berichten einige Schüler auch davon, dieses Verhalten einiger Mitschüler nicht nachvollziehen zu können. Aufgrund dessen entstehen Spannungen.

Hinzukommen Grüppchenbildungen, denn es zeigt sich

„(...) anstatt, dass wir alle einfach zusammenhalten und alle für unser Ziel gemeinsam lernen und uns unterstützen und sowas, gibt es halt einfach immer wieder ähm Konflikte und sowas. Aber das ist einfach, weil jeder seinen eigenen Charakter hat und manche Charakter kommen halt einfach nicht miteinander klar“ (Transkript Interview 1 (1) - Schule 1, Pos. 216).

Einige Schüler berichten auch von Bloßstellungen durch Kommentare und einem Auslachen anderer Schüler. Dieses Verhalten zeigen Schüler, *„die meinen, dass sie alles besser können“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 70).* Eine Schülerin erzählt jedoch auch,

„(...) wenn zum Beispiel ein SCHÜLER mir ganz nett was erklären möchte, ist das für mich auch SEHR schwer das anzunehmen. Und ich sage dann "okay, passt DANKE". Weil ich mir dann denke wir sind eigentlich gleichgestellt, was willst DU mir jetzt sagen (lacht). Verstehen Sie was ich meine? Eiabeia“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 158).

Insgesamt wird der Zusammenhalt von einigen Schülern als *„(...) es GEHT [beschrieben]. Also (...) ich beschäftige mich da aber auch irgendwie nicht so damit. Also ich setze mich da rein und mir ist das dann eigentlich egal, ja“ (Transkript Interview 9 (1) - Schule 1, Pos. 118).*

14.3.1.2.5 Schulisches Umweltverhalten bei Ungerechtigkeits erleben (SGWG)

Wie beschreiben Auszubildende ihr schulisches Umweltverhalten (bei erlebter Bedrohung und oder Ungerechtigkeit)?

Zu der siebten Fragestellung wurden folgende Hypothesen formuliert:

Schulisches Umweltverhalten bei Ungerechtigkeits erleben:

H8: Die Verhaltensweisen zur Verteidigung des SGWG sind bei Schülern mit einem hohen Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit einem niedrigen Bildungsstatus

H8a/b: Die Verhaltensweisen zur Verteidigung des SGWG sind bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus stärker ausgeprägt als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus

Zu H8: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Ging es um die Beschreibungen zu der eigenen **Gerechtigkeitsmotivation**, so wurden nur wenige Aussagen getroffen, besonders innerhalb der Zeitdimension der Vergangenheit. Nur für die **Schüler mit einem hohen Bildungsstatus** konnten vereinzelte Aussagen identifiziert werden, diese bezogen sich allerdings ausschließlich auf Missachtungen von Regeln. So gaben die Schüler an, vereinzelt sich zum Unterricht verspätet zu haben. Einige wenige Schüler erzählten auch, „(...) *als ich in der Schule war, gab es so Kleinigkeiten, die wir umgeschrieben so (lacht), abgeschrieben ja. (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 102).* Die Schülergruppe betonte dabei aber, dass dies einige Jahr her war, „*aber das hier in der Schule nicht [mehr machen]“ (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 102).* Eine andere Schülerin berichtete davon gemerkt zu haben, wann der Lehrer Inhalte abfragte und ab wann er dieses Verhalten nicht mehr gezeigt hat. Die Schülerin 5 hat sich „*immer gemeldet am Anfang, dann für ein Jahr lang nicht mehr gefragt. Dann bin ich in der Idee aha, er fragt mir nicht mehr (...)*“ (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 92).

Gegenwart

Für die Gegenwart zeigt sich bei den **Schülern mit einem hohen Bildungsstatus** ein anderes Bild als das Vergangene. Im Rahmen der eigenen **Gerechtigkeitsmotivation** erzählen sie, dass sie sich besonders stark an Regeln halten und sich wünschen, dass dies alle Mitschüler so sehen und danach handeln (würden). Regelmisachtungen gibt es, laut den Schüleraussagen, nur vereinzelt oder gar nicht. Bei den Aussagen, die auf eine **Assimilation** hindeuten, zeigen sich gruppeninterne Unterschiede.

Die Aussagen der **Schüler mit einem niedrigen Bildungsstatus** skizzieren ein anderes Antwortverhalten, v.a. im Bereich der eigenen **Gerechtigkeitsmotivation**. So beschreiben einige Schüler zwar auch, dass es immer wieder zu Verspätungen und Lärm in der Klasse kommt, die Schüler aber oftmals nichts dafür können, denn „*es ist nicht unsere Schu/ ich nehme auch mit. Ist nicht unsere Schuld, wenn S-Bahn Verspätung hat oder ausgefallen ist oder wenn der Bus verspätet ist“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 246).* Das eigene gerechte Verhalten zeigt sich für die Schülerin 8 auch dadurch, indem sie die Lehrkraft nach einer

Krankheitsphase selbständig fragt, *„ob ich meine Probe heute nachschreiben darf oder irgendwann mal in der Woche und nicht unbedingt gestern, weil ich meine Sachen nicht dabei hatte. Damit ich noch lernen kann“* (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 128). Sie hat auch gelernt mit Lehrern nicht zu diskutieren, deswegen hat sie immer versucht *„(...) ruhig zu bleiben“* (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 70). So sollte man versuchen, sagt Schüler 11, *„die Lehrer oder Lehrerin nicht [zu] verarsch[en]“* (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 132).

Doch neben der Motivation sich selbst gerecht zu verhalten, bestätigen die Schüler auch einige **Missachtungen von Regeln und ein negatives Sozialverhalten**. So berichten alle Schüler von Verspätungen und Lärm im Unterricht durch Schüler, wozu sie sich auch selbst zählen. Ähnlich wie bei den Schülern mit einem hohen Bildungsstatus zeigen sich Unterschiede in der **Assimilation** von Bildungsungerechtigkeiten, die separat aufgelistet werden.

Zu H8a: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern mit Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Gegenwart

Die **Schüler mit einem Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** berichten besonders häufig davon, sich an die Vorgaben und Regeln in der Schule bzw. im Unterricht zu halten, Missachtungen werden nicht erwähnt. Die eigene **Gerechtigkeitsmotivation** wird durch die Schülerin 16 daher wie folgt zusammengefasst: *„was ich mache ist einfach Regeln folgen. Einfach, wenn was gibt, dann einfach machen. Ja, wenn du zu spät in die Schule kommen musst, dann einfach nicht spät kommen. Wenn es gibt Hausaufgaben, dann einfach machen“* (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 100). Das Abschreiben in Leistungsnachweisen tolerieren sie nicht, sodass sie zu dem Schluss kommen, *„(...) HIER ist, ich denke, niemand, wir sind schon erwachsen und wir sollen anders denken, dass (...) ich so was nicht mache (lacht)“* (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 102).

In Bezug auf die Klasse und den Umgang mit den Mitschülern ist ihnen wichtig respektvoll miteinander umzugehen, *„(...) Verständnis haben und was andere Personen glauben oder so, einfach respektieren“* (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 46). Sie geben das weiter *„was meine Familie für eine Kultur gegeben hat, ja? Das habe ich weiter gemacht. Einfach höflich sein, Respekt zeigen, ähm (...) genau. Und immer diese gerechte Verhältnis immer*

haben. Einfach ein guter Mensch sein“ (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 64). Auch Schülerin 6 versucht so, mit allen Mitschülern zurechtzukommen, „(...) ich bin bisschen neutral in der Klasse, ich spreche mit jeder, ich lache mit jeder, ich esse mit jede in meine Klasse“ (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 68). Die Schüler geben an, sich gegenseitig zu helfen und zu unterstützen. „Nach dem Unterricht, wenn ich sehe, dass eine oder zwei Schülerinnen sind nicht zufrieden oder manchmal weinen gegen diese Noten (...) Aber mit Schülerin ja ich probieren ein bisschen helfen, emotional nicht ähm kommen in Depressia oder ja“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 90).

In Bezugnahme auf eigene **Assimilationsstrategien** berichtet ausschließlich eine Schülerin, sich am Ende des Schultages nicht mit ungerechten Situationen zu beschäftigen.

„(...) Sonst jede Person in meine Klasse kann was sagen, gut oder nicht gut, aber bleibt nicht bei mir. Ist das eine gute Sache? Ist das eine schlechte Sache? Weiß ich nicht, was ich für mich so hören in meine Klasse. Am Ende ich mache die Tür zu von die Klasse, gehe Heim, ist egal für mich was meine Mitschüler sagen“ (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 68).

Die **Schüler mit einem Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** schildern ebenfalls, sich an Regeln zu halten, dazu zählt beispielsweise *„pünktlich sein“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 166)*. Eine Missachtung wird auch von dieser Gruppe nicht erwähnt. Sie helfen Mitschülern, wenn diese Fragen haben, *„(...) aber wenn ich dich hilf, dann kannst du mich auch helfen (...) wenn du mich verletzt, dann (...) kein Zurück mehr, ja“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 188)*. Einige Schüler denken oft daran, wie wichtig es ist Hilfe zu bekommen, deswegen, *„wenn jemand kommt und dir hilft, dann fühlst du dich gut“. (...) Deswegen habe ich/ versuche ich immer, wenn jemand, wenn ich helfen kann, dass ich helfe“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 50)*.

Sollten die Schüler dennoch Bedrohungen oder Ungerechtigkeiten erleben, offenbaren einige wenige Schüler Gedanken, die auf eine **Assimilation** hindeuten könnten. So erzählt eine Schülerin sich oftmals zu melden, aber nicht aufgerufen zu werden. In diesem Zusammenhang ist ihre Meinung, *„(...) ich bin hier zu lernen. Wenn ich etwas weiß, dann melde ich mich, wenn nicht/ wenn sie mich nicht will, dann ist es auch nicht schlimm. (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 264)*. Ein anderer Schüler umschreibt, wie viele Dinge er sich in den letzten Jahren selber beigebracht hat. Seine Strategie ist es daran zu glauben, dass *„(...) alles was ich denke, es ist/ das ist richtig und mache ich so. Und ich höre es ähm schon die Menschen zu,*

aber (...) (lacht), alles was man selber, keine Ahnung. In Gedanken besser vorstellt, dass ist das Wichtigste“ (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 60). Auf die Frage hin, inwieweit sich der Schüler zu Hause Gedanken über Lehrer und Mitschüler macht, antwortet er nur kurz: „ich habe viele Sachen erlebt und ich denke gar nicht daran, ja. Wenn es so schlimm wird, dann würde ich Kontakt vermeiden“ (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 122).

Zu H8b: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern ohne Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Gegenwart

Zur eigenen **Gerechtigkeitsmotivation** zählt für die **Schüler ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** sich im eigenen Verhalten angemessen und den Schülern mit Migrationsstatus gegenüber wertschätzend zu verhalten. Für den Schüler 13 beinhaltet dies immer zu vermeiden „(...) Sachen zu sagen, die vielleicht für Deutschsprachige lustig wären, weil Derjenige wirklich schlimme Sachen wahrscheinlich erlebt hat und (...) vielleicht auch traumatisiert von manchen Erlebnissen ist“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 14). Auf dieser Grundlage erzählen einige Schüler auch davon, einige Unterrichtsinhalte als zu einfach empfunden zu haben, sie aber wissen, wie schwer es für die ausländischen Mitschüler sein muss. So argumentiert der Schüler 13 in Bezugnahme zu einigen Unterrichtseinheiten: „Ich muss das eigentlich nicht mehr können, ich muss nicht zuhören, aber stets diese Haltung/ ich habe stets diese Haltung gewahrt, sei fair zu den Leuten, die es nicht können“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 54). Bei Verständnisschwierigkeiten helfen sie den anderen Mitschülern, besonders denen aus dem Ausland. „Also ich helfe denen, wo ich halt kann. Also, wenn ich Zeit habe, dann nach der Schule, wenn ich bei was fertig bin“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 84). Für sie selber, so sagen die Schüler, ist das Erklären auch gut, denn „dann ist es mir auch leichter gefallen [zu verstehen]“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 82). In einigen Fällen haben sie bemerkt, dass gewisse Lehrer zu schnell reden und die ausländischen Schüler Schwierigkeiten haben zu folgen. Dann sind sie außerdem zur Klassenleitung gegangen und haben versucht mit ihr darüber zu reden, in der Hoffnung, dass sich etwas ändert. Bei Prüfungen haben sie noch nicht erlebt, dass Mitschüler abschreiben und sie selber haben dies auch noch nicht getan „ich habe es bis jetzt noch nicht darauf angelegt, ich (...) wüsste auch nicht warum“ (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 100).

Eine **Missachtung von Regeln** erfolgt nur selten, aber die Schüler geben zu, auch schonmal verschlafen oder sich Notizen in Leistungsnachweisen bereitgelegt zu haben. Hierzu sagt die entsprechende Schülerin nur „(...) *man kann schon verbotene Sachen machen, aber man darf sich nicht erwischen lassen*“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 106).

In Situationen, die die Schüler als bedrohlich oder ungerecht empfinden, wägen die Schüler, im Sinne der **Assimilation** ab, „(...) *die Probleme, die ich JETZT in diesem Jahr habe, was ist in fünf Jahren? Sind diese Probleme, die ich jetzt habe, in fünf Jahren genauso relevant, wie sie jetzt sind?*“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 60). Einige Schüler berichten zusätzlich von ungerechten Situationen, die sie mit einer Lehrkraft erlebt haben und schildern „(...) *ich komme mit einer Lehrerin nicht so gut zurecht, aber ich rede da jetzt nicht mit ihr darüber oder so, weil die ist ein bisschen eigen und (...) sie sagt nichts zu mir DIREKT, deshalb (...) ich sehe da einfach darüber hinweg. Die Ausbildung ist eh bald (lacht) geschafft und ja.* (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 38). So ist für die Schülerin 19 der Weg zur Bearbeitung zu sagen „(...) *ich komme damit schon zurecht, weil ich bin/ das ist auch, also ich mache halt, ich lerne für die Schule. Ich mache das dann und mit der Frau habe ich ja eigentlich nichts zu tun*“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 46). Und auch wenn die Notenvergabe und anschließende Rückmeldungen nicht verstanden werden, sagt sich der Schüler 14 „(...) *das habe ich nicht ganz verstanden. Ja, muss ich vielleicht auch nicht verstehen (lacht), aber jetzt ist es so, wie es ist*“ (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 90).

Die **Schüler ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** erwähnen, sich im Sinne der eigenen **Gerechtigkeitsmotivation** im Schulkontext „(...) *halt höflich (...)* (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 46) zu verhalten. Für Schülerin 7 bedeutet dies „(...) *ich weiß nicht, nicht linken, nicht linken also (...) wenn jetzt/ ja einfach loyal halt auch zu anderen Personen sein und (...) dass ich halt (...) ja jetzt keine Drogen nehme so richtig, so ordentlich halt einfach*“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 48). Sie führt weiter aus „(...) *ich meine jeder kann so sein, wie er will. Jeder kann machen was er will, wenn er das für richtig hält. Und ja (...), ich bin jetzt auch zu keinem Lehrer irgendwie blöd, also einfach ganz normal (lacht)*“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 140).

Auch bei Auseinandersetzungen und Schwierigkeiten im Unterricht

„(...) war [ich] noch NIE RESPEKTLOS zu Lehrern (...) ähm, natürlich mag man den einen oder anderen Lehrer nicht, aber das heißt ja nicht, dass man ihn jetzt beleidigen sollte. Natürlich denkt man sich dann im Kopf "ey, du Arschloch" (lacht), aber man (...) ist halt einfach trotzdem professionell“ (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 30).

Und auch bei Verspätungen sind einige Schüler der Meinung, dass diese schon vorkommen können, *„aber HIER ist das eine Berufsschule. Hier sollte man das alles mehr ernst nehmen und ähm, wenn man verschläft, man kann verschlafen, da kann man jetzt nichts sagen, aber halt nicht so öfters. Es sollte halt nicht auffällig sein“ (Transkript Interview 20 (1) -Schule 2, Pos. 134).*

Eine ähnliche Argumentationslinie wird auch dann herangezogen, wenn es um die Lautstärke in der Klasse und die damit verbundenen Störungen geht. *„Also ich bin vielleicht ganz VORNE und ich rede dann mit meinen Freunden, aber ich höre trotzdem gut zu was andere sagen“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 108).*

In diesem Zusammenhang werden aber auch einige **Missachtungen von Regeln** erwähnt, so gibt eine Schülerin zu, wie viele andere im Unterricht, reinzurufen. *„Das mache ich auch echt oft und dann drehe ich mich kurz um und sehe, dass da ein Kollege, der sich sonst nie gemeldet hat, auf einmal sich meldet. Dann fühle ich mich auch wieder schlecht (lacht)“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 152).* Des Weiteren offenbaren die Schüler oftmals zu verschlafen, zu spät zu kommen und sich vom Lärm der anderen Mitschüler anstecken zu lassen. Schülerin 4 teilt mit, *„(...) ich bin halt auch jemand, der gerne redet. Sehr viel redet im Unterricht, leider. Und ich wurde auch ab und zu abgemahnt (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 98).* Immer wieder, so berichten einige Schüler, schreiben sie in Prüfungen auch ab.

In schulischen Situationen, die sie als ungerecht eingestuft haben, **assimilieren** sie wie folgt: ich *„(...) ignoriere das halt meistens. Also ich weiß auch nicht, was ich dazu sagen soll. Wenn die meinen, das stimmt so wie die das machen, dann können die das ja so machen. Aber eigentlich sollte man sich das nicht gefallen lassen, aber ich wüsste jetzt nicht was ich sagen soll“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 136).* Über die Erlebnisse mit der Lehrkraft, erzählt Schülerin 7, *„also da habe ich darüber nachgedacht halt. Aber so, dass es mich jetzt wirklich runterzieht oder sowas nicht, nee“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 126).*

Auch wenn um Auseinandersetzung mit anderen Schülern, z.B. aus der dreijährigen Ausbildung geht, ist die Schülerin 10 der Meinung „(...) *mich interessiert das halt nicht, so was die sagen oder was die hören so. Mir ist das egal. So, ich mache meine Schule, ich gehe nach Hause und fertig*“ (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 122). Auch aus internen Klassenstreitigkeiten halten sich die Schüler oftmals heraus und berichten „*also ich ignoriere das, weil ich mische mich da nicht mit ein, weil ähm sonst ist es ja auch irgendwo meine Schuld*“ (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 68-70). Auch wenn es sie selbst betrifft, gibt die Schülerin 10 wieder „*mmh, dann höre ich da weg. Also, ich mache da gar nichts*“ (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 68-70).

14.3.1.2.6 Bewältigung von schulischen Stresssituationen (Copingstrategien)

Wie beschreiben Auszubildende die eigenen schulbezogenen Bewältigungsstrategien in schulischen Stresssituationen (Bedrohungen/Ungerechtigkeiten)?

Zu der achten Fragestellung wurden folgende Hypothesen formuliert:

Bewältigung von schulischen Stresssituationen:

H9: Die erfolgreiche Bewältigung von schulischen Stresssituationen ist bei Schülern mit einem hohen Bildungsstatus stärker zu verzeichnen als bei Schülern mit einem niedrigen Bildungsstatus.

H9a/b: Die erfolgreiche Bewältigung von schulischen Stresssituationen ist bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus stärker zu verzeichnen als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus.

Zu H9: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Die **Schüler mit einem hohen Bildungsstatus** zeigten an der vorherigen Schule v.a. Copingstrategien eingesetzt zu haben, die dem **aktiven Coping** zugeordnet werden können, passives Coping war nicht ersichtlich. Insgesamt berichteten die Schüler von wenig stressbehafteten Situationen, haben sie jedoch welche erlebt, durch z.B. ungerechte Lehrerbewertungen, so haben sie sich selbst gesagt *„ich schaffe das und ich erzähle das, ich kann das schaffen. Sie entscheidet nicht für mich, sie korrigiert meine Prüfung nicht. Korrigiert was anderes. Und ich zeige, dass es ist nicht so UNMÖGLICH“* (Transkript Interview 5 (1) - Schule 1, Pos. 24).

Viele Schüler haben versucht die stressige Situation zu analysieren und selbständig eine Lösung zu finden, teilweise auch mit der Unterstützung der Eltern. Grundlegend war es den Schülern aber wichtig, eigene Lösungsstrategien zu generieren und *„(...) auch bei den Eltern nicht so VIEL Stress machen, weil die könnten auch nichts machen. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 34).* So berichtete die Schülerin 5 davon, dass sie in einer Stresssituation überlegt hat, das Studium abzubrechen, dies aber verworfen hat, denn *„(...) dann habe ich gedacht du hast schon was beginnen und aufhören es war so wie, keine Ahnung. Ich fühlte mich dann (...) schlecht. Erst was beginnen und aufhören, das gehört nicht zu dir. Mach das irgendwie anders“* (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 34).

Einige Schüler bestätigten, selbst wenn eine Person ihnen etwas ausreden oder wegnehmen wollte, dann empfanden sie dies wie einen *„(...) Schups, das [doch] zu machen. Wenn jemand sagt "du schaffst das nicht" (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 20).*

Gegenwart

Die Schüler sind sich einig, an der jetzigen Schule zu lernen, wie Stress wahrgenommen und bewältigt werden kann.

„HIER lernt man zum Beispiel auf einer professionellen EBENE einen Konflikt zu führen. Nicht zu beleidigen "DU bist blöd, DU bist blöd", sondern (...) das Gespräch und den Konflikt mit Patienten zu suchen und das braucht man. Man braucht Konflikte, um zu lernen, wie man in anderen Situationen mit Leuten umgeht“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 108).

Die Schüler versuchen Situationen zu reflektieren, *„(...) zu beleuchten, nicht nur wenn jemand blöd zu mir ist zu sagen "der ist blöd", sondern warum. Was habe ich gemacht, wie hätte ich anders reagieren können (...)" (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 36).* Bei Problemen und ungerechten Erlebnissen, reagieren die Schüler im Rahmen des **aktiven Copings**, je nach Schülergruppe auf der Grundlage unterschiedlicher Situationen und Argumentationslinien. In wenigen Fällen zeigen sich auch **passive Copingstrategien**, diese kommen jedoch erst dann zum Einsatz, wenn die aktiven Erstversuche fehlgeschlagen sind.

Zukunft

Die Beantwortung der Fallbeispiele zeigt ein ähnliches Bild an Antworten, sodass vor allem **aktive Copingstrategien** Anwendung finden würden. In Situationen, in denen sie eine Note für das Abschreiben erhalten haben, würden einige Schüler das Gespräch mit der Lehrkraft suchen und sich entschuldigen. Die Schülerin 6 würde sagen, *„Das war mein Fehler", genau. Und dann einfach (...) irgendwie noch mit die Lehrerin besprechen und andere Prüfung machen oder keine Ahnung wie kann HIER funktionieren“ (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 90).* Sollten sie Fehler gemacht haben, stehen sie dafür ein und akzeptieren die damit verbundene schlechte Note. Die Schülerin 5 würde versuchen, die schulischen Leistungen im Ausbildungsverlauf zu verbessern und glaubt daran, dies zu einem gegebenen Zeitpunkt auch abrufen zu können.

„In diesem Moment ist mein Fehler ich habe was abgeschrieben. Und ist klar in meine Kopf da ist nicht meine Prüfung, das ist nicht meine Note. Meine Note ist eine Sechs und ich akzeptiere meine Sechs, so wie ist. Ähm, der andere Schüler hat eine Eins, aber später ko/ ich lasse die Zeit entscheiden, später kommt nochmal die Prüfung, die staatliche Prüfung und so. Da können wir uns lassen, um alles zu schreiben was in unsere Kopf ist“ (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 78).

Einige Schüler berichten in ähnlichen Situationen sich selbst hinterfragen zu würden. So würden sie *„(...) analysieren und sagen, sonst das ist nicht meine Sachen (lacht). Ich konzentrieren mich in meine Arbeit und wenn ich bekommen Sechs, dann ich frage warum und welche Fragen war richtig und welche waren falsch“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 98)*. So würden sie niemals dem Lehrer berichten, dass ein anderer Schüler auch abgeschrieben hat, nur

„(...), weil ich der Auffassung bin, wenn es mir schlecht geht, muss ich nicht anderen LEID zufügen, damit es denen AUCH schlecht geht. Die große Kunst besteht im Endeffekt darin, selbst wenn es einem schlecht geht, das Glück bei anderen zu gönnen und zu sehen und nicht auch schlecht zu machen, damit (...) die das Gleiche fühlen wie man selbst. Das ist/ wäre falsch und für mich moralisch nicht vertretbar. (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 82).

In Bezugnahme auf die anderen Fallbeispiele würde die Schülergruppe auch hier den aktiven Weg gehen, das heißt den Lehrer beispielsweise fragen, warum er sie nicht aufruft und was sie verbessern können. Ein Tadeln bei Verspätungen würden die Schüler begrüßen und die Konsequenzen durch den Lehrer, die Dokumentation von Fehlzeiten, nachvollziehen können.

Vergangenheit

Die **Schüler mit einem niedrigen Bildungsstatus** zeigten hingegen v.a. **passive Copingstrategien** im Umgang mit eigenen Stressempfindungen- und Erlebnissen und nur wenige Aussagen zu aktiven Bewältigungsmustern. Einige Schüler dieser Gruppe haben Ungerechtigkeiten erlebt, z.B. durch Lehrer oder Mitschüler und in diesem Zusammenhang auch wenig familiäre Unterstützung erfahren.

Die Schüler berichteten davon, zwar immer wieder mit der Familie, insbesondere der Mutter, über diese wahrgenommenen Ungerechtigkeiten gesprochen zu haben, diese wählten aber oftmals ebenfalls einen passiven Weg der Bewältigung von Problemen. Die Schülerin 2 erzählte ausführlich über ihre Erfahrungen und den Diskussionen mit ihrer Mutter. Diese hat ihr immer geraten *„(...) "LASS es, LASS es, LASS es und mach dir keinen Kopf, du weißt wer du bist" und ja, den Rest ist egal. Habe ich einfach Augen zugemacht und (...) ja“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 12)*. Die Auszubildende reflektierte aber selber, dass dies *„(...) nicht unbedingt [was gebracht hat], aber was soll ich machen?! Muss ich leben einfach, ja“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 14)*. Grundsätzlich ist sie aber der Meinung, *„(...)“*

Kapitel IV: Ergebnisse

wahrscheinlich hat sie gesagt, dass bringt nichts, weil man redet, man redet und (..) man tut nichts, das bringt auch nichts“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 22).

Die schulischen Erlebnisse haben bei der Schülerin 2 folgende Gedanken und Taten ausgelöst: *„Ich kenne mich, wenn ich/wenn ich etwas sehe, dass mir nicht gefällt, dann werde ich dir sagen oder kommt dann Schlägerei oder Streit“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 12).*

Nach einer Weile führten die Erlebnisse dann aber zum Rückzug, der durch eine schulische Demotivation und schlechte Leistungen abgebildet werden konnte.

„Ja, weil wenn man in die Schule beleidigt ist, wenn man in die Schule verwirrt ist, hat man keine Lust mehr zu lernen und hat man keine Lust/ nicht keine Lust, aber hat man diese ähm Motivation nicht mehr zu sagen, ich will was erreichen. Ja, ich will was erreichen/ ja du willst was erreichen, aber wenn man/ wenn du in die Schule bist und wenn man die ganze Zeit BELEIDIGT für NICHTS, dann hat man keine Lust mehr in die Schule. Manchmal habe ich auch gesagt, ich gehe nicht mehr in die Schule“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 86)

Auch bei weiteren Schülerinnen zeigten sich passive Bewältigungsstrategien. Die Schülerin 8 berichtete Ähnliches: *„Ich dachte mir so "okay, das was zu Hause ist, bleibt zu Hause. Solange ich jetzt durch die Tür daraus gehe, das bleibt da. Ich mache die Tür zu, das bleibt alles da. Und das was in der Schule ist, ist in der Schule". Und so hat, hatte ich zwei verschiedene Welten sozusagen. Und das hat funktioniert“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 36).* Der schulische Rückzug und die Schulabstinenz wurden v.a. durch die Aussagen von Schülerin 1 deutlich. Sie erzählte davon, oft krank gewesen zu sein und dass sie ungern in die Schule gegangen ist. *„Also, ich wollte eigentlich gar nicht in die Schule gehen. Also ja, es war schlimm. Eine SEHR schlimme Zeit (seufzt/lacht)“ (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 14).*

Um sich vom wahrgenommenen Stress abzulenken, gaben viele Schüler an, sich mit Freunden getroffen zu haben, teilweise wurden Gespräche mit der Familie und Freunden geführt, meistens aber Sport getrieben, oder Videospiele gespielt. *„Damit kann man sich ganz gut ablenken (lacht)“ (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 10),* schilderte Schüler 12.

Gegenwart

Auch an der jetzigen Berufsfachschule zeigt sich vermehrt **passives Coping** im Umgang mit schulischen Stresssituationen, die Strategien aktiv ein Problem anzugehen haben jedoch zugenommen.

Erleben die Schüler Ungerechtigkeiten, z.B. durch Lehrer, beschreiben sie das eigene Vorgehen als „(...) zurückhaltend“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 174). Viele Schüler geben an, „(...) ich kann nicht mit meine Gefühle sagen. Ich habe einfach, nicht was ich erlebt habe, aber ich bin einfach überfordert. Ich, dass das bleibt alles in meine Herz und (..) ja. Ich kann nicht sagen was ich denke, was ich nee, ich kann das nicht“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 176).

Die Schülergruppe gibt an, Auseinandersetzungen und Konflikten aus dem Weg zu gehen. Sollten sie dennoch involviert sein, dann geben einige Schüler an, dass es ihnen „(...) egal [ist]. Jeder hat seine eigene Meinung. Die können denken was auch immer die wollen. Geht mich nichts an. Das beeinflusst mich nicht“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 82). In der Schule und in den Pausen reden sie mit Mitschülern, wenn sie stressige Situationen erleben. Das hilft ihnen, sich abzulenken. Auch nach der Schule versuchen sich die meisten Schüler durch diesen Weg abzulenken.

Bei den wenigen **aktiven Versuchen** mit Stress umzugehen, ist bemerkbar, dass die Schülergruppe aus einigen vergangenen Erfahrungen gelernt hat und nun versucht einige Situationen anders anzugehen, beispielsweise sich bei erlebten Ungerechtigkeiten zu wehren und „(...) nicht mehr [alles] gefallen [zu] lassen“ (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 16). Die Schüler sprechen oftmals davon zu „(...) kämpfen (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 106), je nach Schülergruppe auf unterschiedliche Art und Weise und aufgrund unterschiedlicher Situationen.

Zukunft

In den fiktiven **Fallbeispielen** zeigen die Schüler **aktive Herangehensweisen**, die sie in den beschriebenen Situationen auswählen würden. In allen Situationen wäre ein aktives Zugehen auf den Lehrer denkbar. Außerdem würden sie das Gespräch suchen und versuchen, eine Veränderung der Situation zu bewirken. Vorrangig geht es einigen Schülern jedoch dabei um das eigene Wohl, so würden einige Schüler z.B. den anderen Schüler, der abgeschrieben hat, dem Lehrer melden, „(...) dann sind wir beide ähm in gleiche Situation (lacht)“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 236). Wenige andere geben an, dass es ein Unterschied ist, ob die gute Note ein Freund bekommt oder jemand Anderes. Bei einem Freund würden sie dem Lehrer nichts sagen, bei allen anderen schon. Die Vergangenheit hat für einzelne Schüler

Veränderungen bewirkt, so umschreibt die Schülerin 1 sich bei Lärmstörungen und anderen Konflikten im Klassenverband zu melden und mit den Mitschülern das Gespräch zu suchen, „weil ich halt schon weiß, was ich jetzt anders machen kann. Und ähm (...), dass ich mir halt auch nichts/nicht mehr viel gefallen lasse und dass ich halt einfach schon gewisse Dinge ändere oder so“ (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 200). Bei erlebten Ungerechtigkeiten, besonders im Vergleich zu anderen Mitschülern, würden sie proaktiv auf den Lehrer zu gehen und sich wünschen, dass der Lehrer bei Bedarf Einzelgespräche mit den Schülern führt und ausgewählte Themen nicht vor der Klasse bespricht.

Nur wenige Aussagen beziehen sich, im Rahmen der Fallbeispiele, auf **passive Copingstrategien**. So erwähnen einige Schüler, dass sie nach dem Abschreiben und der Note Sechs kein Gespräch suchen würden, „(...), weil mich der Lehrer noch so ausfragen kann, also die gleichen Fragen und dann stehe ich blöd da und habe keine Ahnung. Dann wird es noch schlimmer“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 150). Die Schülerin 18 ist der Meinung: „Einfach Pech gehabt. Versuche ich nächstes Mal nicht abzuschreiben (lacht) (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 92). „Ähm ja ich würde es halt so hinnehmen, aber ich wäre halt auch genervt einfach, weil, das ist dann ja schon ungerecht, aber machen kann ich ja dagegen eh nichts“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 184). Grundsätzlich meinen sie aber „wir sollten sowas einfach ab und zu mal machen (lacht) und wenn es nicht geht, habe ich halt Pech gehabt (lacht)“ (Transkript Interview 12 (1) -Schule 2, Pos. 72).

Zu H9a: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern mit Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Die **Schüler mit Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** schilderten stressbehaftete Situationen in der Vergangenheit ausschließlich **aktiv bewältigt** zu haben. Sie haben dabei stets an sich und ihre Kompetenzen geglaubt und sich, nur bei Bedarf, familiäre Hilfe gesucht.

Gegenwart

In der Gegenwart und in Deutschland angekommen, schildert die Schülergruppe weiterhin vorrangig **aktive Copingstrategien** zu nutzen, wenn sie Stress erleben. Einige Schüler berichten aufgrund ihrer Sprachdefizite, v.a. zu Beginn der Ausbildung,

Verständnisschwierigkeiten erlebt zu haben. Einige Schüler haben dieses Problem erkannt und sich Hilfe gesucht, z.B. durch Mitschüler. Die Schülerin 17 erzählt, „*was mir gut GEHOLFEN hat war das diese letzte Prüfungen habe ich mit ein paar, die Deutsche sind und die ganz gut lernen zum Beispiel gut verstehen und gute Schüler sind, einfach gesessen und einfach nur abfragen*“ (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 68). Sie nutzen die Unterstützungsangebote auch von Lehrern oder den zusätzlichen Deutschunterricht, um eigene Kenntnisse zu erweitern und dadurch Sicherheit zu gewinnen. Hilfreich ist außerdem zu wissen, dass sie jederzeit zu den Lehrern kommen können und diese bei Problemen helfen. Diesen Weg gehen sie auch, sodass sie schon öfters mit den Lehrern gemeinsam Lösungen generiert haben. Der Schüler 15 teilt mit „*[t]rotz, dass man diese Respekt und Distanz behalten sollte, könnte man auch jeder Zeit klopfen und sagen "hey, ich habe Probleme, mir geht es nicht gut" oder irgendwie so. Das hatte ich und dann gehe ich zu X und sie hat mich mit dem Herzen schon aufgenommen*“ (Transkript Interview 15 (1) -Schule 2, Pos. 2). So kommen die Schüler nicht nur bei schulischen Problemen zu den Lehrern und holen sich z.B. Feedback über eigene Leistungen ein, sondern auch bei privaten Problemen.

Wenn die aktiven Strategien an ihre Grenzen geraten, werden in seltenen Fällen auch **passive Strategien** genutzt, um dem Stress zu begegnen. Einige Schüler erzählen dann Sport zu treiben, sich zu pflegen oder mit der Familie zu sprechen. Im Anschluss haben sie meistens wieder Kraft und Energie, um z.B. die Hausaufgaben fertigzustellen oder wieder zu lernen. Sollte dies nicht möglich sein, stehen viele Schüler am nächsten Morgen eher auf und erledigen die restlichen Hausaufgaben dann. Grundlegend ist es den Schülern aber wichtig, Aufgaben und Herausforderungen anzugehen und dabei ein stets korrektes Verhalten zu zeigen, denn wenn „*wir (...) machen in unsere Leben (...) so viel Mist, (...) das[s] alles kommt zurück wie Karma (lacht)*“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 42).

Vergangenheit

Die **Schüler mit Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** zeigten vermehrt **passive Bewältigungsstrategien**, wenn es um die eigene Stressbewältigung ging. Diese Verhaltensweisen umfassten einen Rückzug von Personen oder eine Vermeidung von Situationen und Interaktionen. Die Schüler haben im Zeitverlauf gelernt, bei Ungerechtigkeiten nichts zu sagen, „*weil, das bringt auch nichts*“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 22). Konfrontationen und Auseinandersetzungen wurden eher aus dem Weg gegangen und viele

Schüler empfanden dies als „*ein[en] gute[n] Weg*“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 110) (...), *weil ich bin jemand, ich bin nicht aggressiv, aber (..) wenn du mich provozierst, dann wirst du mich kennenlernen*“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 110). So berichtete Schülerin 2 von Rassismuserfahrungen durch Mitschüler und den erfolglosen Versuchen, daran etwas zu verändern und durch die Lehrkraft Konsequenzen herbeizuführen. „*Da war sehr schlimm. Aber jetzt habe ich das hinter mich und ja*“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 10).

Die wenigen Aussagen zum **aktiven Coping** bezogen sich auf Handlungen, die die Schüler durchgeführt haben, nachdem sie zum Ende der Schulzeit bemerkt haben, etwas verändern zu müssen, um den Schulabschluss zu schaffen. So erzählten einige Schüler, besonders am Ende der Ausbildung gelernt und von einigen Mitschülern distanziert zu haben, um im Unterricht besser aufpassen zu können. Doch auch in dieser Schülergruppe wurde ersichtlich, dass die fehlende familiäre Unterstützung bei einigen Schülern zu einer Motivationsverstärkung führte. Die Schülerin 8 umschrieb dies folgendermaßen: „*Und das war halt zu Hause so schwer (...) und ja, weil halt NIEMAND an mich geglaubt hat, dass ich das schaffe. Aber ich dachte mir so "das ist jetzt mal egal, was die sagen oder was sie denken. Ich mache mein Ding sozusagen"* (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 24). Die Eltern, insbesondere die Mutter, haben ihr das Gefühl gegeben „*(...) okay, wenn jemand sagt ich schaffe es nicht, dann schaffe ich es DOCH. Weil, wenn mir jemand sagt "du kannst es nicht", dann beweise ich ihm genau das Gegenteil*“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 6).

Gegenwart

Die Schülergruppe zeigt in der Berufsfachschule vermehrt **aktive Copingstrategien**, die sich dadurch auszeichnen, dass die Schüler bereit sind „*(...) zu kämpfen und ich bin jemand, ich kämpfe immer, egal wie schwierig es ist. Ich kämpfe immer und ja*“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 106-108). Sie berichten,

„*(...) einfach alles [zu] gebe[n]. Zum Beispiel, wenn ich etwas MÖCHTE, dann erreiche ich das dann. Egal, wie schwer es ist, muss ich das haben. So bin ich halt, wenn ich etwas möchte, muss ich das haben (klopft auf den Tisch). Egal was. Egal was es kostet oder so, muss ich das haben*“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 106-108).

Die Schüler versuchen viel zu lernen, auch wenn die Sprachdefizite es erschweren. Aber die Motivation ist da, alles zu geben, „*ich versuche einfach zu lernen, ich versuche einfach alles*“

zu merken und ja, wenn das nicht geht, dann habe ich versucht“ (Transkript Interview 2 (1) - Schule 1, Pos. 78).

Geht es allerdings um bedrohliche oder ungerechte Situationen mit Lehrern oder auch private Probleme, so werden vorrangig **passive Copingstrategien** angewendet. Viele Schüler trauen sich bei Problemen nicht zu den Lehrern zu gehen, um das Gespräch zu suchen und gemeinsam Lösungen zu finden. „*Ich bin jemand, wenn ich diese Gefühl habe, ich kann nicht darüber sprechen. Ich schäme mich nicht, aber ich habe Angst, dass es/ das sie sagt "warum denkst du SO?". Ich will keine Konflikt haben*“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 62). Ein anderer Schüler schildert sein Vorgehen bei privaten Problemen wie folgt:

„*Ich war nur einmal oder zweimal, weil mit zwei Lehrer oder Lehrerinnen ich habe gesprochen. Aber, ich habe Probleme gehabt, aber (...) sie haben mir Tipps gegeben und die Tipps, die sie gegeben haben, dann habe ich vor ein paar Jahren probiert. Vor ein paar Jahren habe ich das (lacht) probiert, ja. Das war nicht so Neues. Die Tipps haben mir nicht geholfen, weil das habe ich vor ein paar Jahren schon probiert (lacht)*“ (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 128).

Deswegen ist dieser Schüler zu dem Entschluss gekommen, „für MICH ist schwierig, weil ich kann kein Englisch, kein Deutsch ähm nicht so gut Deutsch (lacht). Nicht so, aber geht schon. Ich kann meine Probleme lösen“ (Transkript Interview 11 (1) -Schule 2, Pos. 144). Insgesamt bestätigen die Schüler aber, wie wichtig ihnen der Austausch mit Freunden und Mitschülern ist, diese Ablenkung ist für sie bedeutsam.

Zu H9b: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern ohne Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Die **Schüler ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** berichteten von wenigen schulischen Stresssituationen und von **aktiven Bewältigungsstrategien**, wenn sie Probleme erlebt haben. Gab es z.B. Verständnisfragen zum Unterricht, „(...) dann habe ich das natürlich nochmal angesprochen“ (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 54). Sie wussten um ihre schulischen Kompetenzen, konnten alleine lernen und haben sich, bei Bedarf, Hilfe und Unterstützung gesucht.

Gegenwart

An der jetzigen Berufsfachschule suchen die Schüler das Gespräch, wenn sie Fragen haben oder Ungerechtigkeiten erleben. So stehen die Schüler nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere ein, „(...) *aber ich bin schon mal wegen so einem ähnlichen Fall/ habe ich persönlich mit der Lehrerin gesprochen*“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 94). Die **aktiven Copingstrategien** zeigen sich außerdem in Handlungen, die eine Unterstützung ausländischer Schüler bestätigen und einem Verständnis für abweichende Notenvergaben, obwohl die Schüler gleiche Punkte vorweisen.

„Aber ich habe mir dann gesagt "die Note hin oder her, die Lehrerin weiß im Endeffekt, dass ich es kann. Es tut mir kein Ding ab und bevor ich die Andere jetzt irgendwie bloßstelle oder (...) niedermache und/ weil sie es/ eine bessere Note hat, sage ich lieber ICH habe das GROßE PRIVILEG die deutsche Sprache zu beherrschen. Ich (...) kann diese Note ausgleichen". (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 86).

Die Schüler berichten Probleme alleine lösen und bewältigen zu können und nur wenig familiäre Unterstützung zu benötigen. Und selbst, wenn Schwierigkeiten und Herausforderungen auftreten, sagen die Schüler sich „(...) *traurig sein okay, demotiviert ja, aber weitermachen*“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 60). Die Anwendung **passiver Copingstrategien** erfolgt in dieser Gruppe erst, wenn die vorherigen Gespräche wenig zielführend waren und keinerlei Lösungen generiert werden können. Wenn offene Gespräche nicht zielführend sind, dann ist es „(...) *manchmal auch vernünftiger (...) nichts zu sagen, finde ich*“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 44). Der Schüler 13 ist der Auffassung „*ich versuche auch niemandem auf die Füße zu treten, weil ich halt manchmal die Erfahrung gemacht habe, wenn man vielen Leuten auf die Füße tritt, dann treten sie meistens zurück*“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 50).

Vergangenheit

Die **Schüler ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** zeigten hingegen primär **passive Copingstrategien**. Bei wahrgenommenen Problemen, Konflikten oder Ungerechtigkeiten haben sich die Schüler zurückgezogen und die Schule nicht mehr besucht. Oftmals haben sie versucht, die stressbehafteten Situationen zu vergessen und sich anderweitig abzulenken. Diese Ablenkungen konnten über das Treffen von Freunden oder andere Freizeitaktivitäten erzeugt werden. In diesem Zusammenhang haben nur wenige Schüler davon berichtet, bei Problemen aktiv das Gespräch mit Lehrern gesucht zu haben und nur eine

Schülerin schilderte, sich bei Fragen, die Meinung von anderen eingeholt zu haben, bevor sie letztendlich Entscheidungen getroffen hat.

Gegenwart

Dieses Bewältigungsverhalten kann auch für die Berufsfachschule abgebildet werden. Die Schülergruppe bewältigt demnach schulische Probleme v.a. durch den Einsatz von **passiven Copingstrategien**. In diesem Zusammenhang berichten sie von Auseinandersetzungen und Konflikten innerhalb der Klasse, sich aber nicht einzumischen und grundlegend herauszuhalten, „(...) weil ich kein Bock darauf habe, ähm, mich in irgendwas einzumischen und dann bin ich die Doofe am Ende“ (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 132). Wenn sie sich mit Mitschülern nicht verstehen, „wie gesagt mit denen wir halt, sage ich mal ganz blöd nicht reden, reden wir einfach nicht. Da wird sich auch ganz ähm auseinander gegangen und ja“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 122). Gibt es Probleme und Ungerechtigkeitserlebnisse mit Lehrern, schildern die Schüler, „(...) wenn jetzt eine Lehrerin da ist, die du halt gar nicht magst, dann hast du ja auch weniger Bock auf den Unterricht und auf sie allgemein. Aber ich würde schon sagen, dass ich das schon gut unterdrücken kann und ich muss ja mitmachen, weil sie entscheidet dann ja später, wie gut ich bin oder nicht, deswegen ja“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 104). Und auch Schülerin 9 bestätigt, „naja ich denke mir halt eigentlich erstmal nichts und dann warte ich halt einfach ab. Und wenn dann (...) lasse ich es halt sozusagen über mich bisschen ergehen, weil ich kann ja eigentlich eh nichts machen“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 18). Eine Schülerin offenbart schließlich „(...) also ich war kurz davor, dass ich auch kündige hier, weil es mir halt echt GAR NICHT mehr gefällt. Mmh, genau. Also ich habe mir schon viele Gedanken gemacht“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 76).

Um das Erlebte zu verarbeiten, sprechen sie jedoch häufig mit Freunden und auch Klassenkameraden, „wie jetzt die Lehrerin zum Beispiel war und dann ist man halt dann zum Beispiel zu viert und dann reden wir so über die Lehrerin, dass wir sie halt doch nicht so mögen. Dann ist halt (...) die Stimmung nicht mehr so gut mit der Lehrerin vielleicht zusammen“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 112).

Die wenigen **aktiven Copingstrategien** zeigen den Erfahrungsschatz aus der Vergangenheit auf und wie Schüler begonnen haben, sich in vielerlei Hinsicht zu verändern oder versuchen,

sich zu verändern. Einige Schüler wissen inzwischen um die Bedeutung von Schule, Leistungen und Abschlüssen und bedauern das vorherige Verhalten. So berichtet die Schülerin 1, „*ich würde es gerne nochmal mit dem Wissen von heute/würde ich es gerne nochmal erleben und anders machen*“ (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 78). Viele Schüler würden dann versuchen, einen anderen Abschluss zu erreichen. Im Klassenkontext trauen sich einige Schüler sich zu Wort und erklären,

„als eben der Unterricht ständig gestört worden ist, bin ich dann auch mal zur Lehrerin hin und habe die auch persönlich/also auch die Schüler persönlich angesprochen gehabt, dass es einfach nicht FAIR ist ähm gegenüber den Leuten, die halt nicht so gut Deutsch sprechen, dauert den Unterricht zu stören. Also da habe ich mich dann schon für die eingesetzt, so für die Mitschüler“ (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 132).

Auf die Rückmeldung einer Lehrkraft hin, hat nun auch Schüler 4 beschlossen, die Ruhe im Unterricht zu fördern, indem sie weniger reden möchte,

„(...) ich habe mir halt vorgenommen, ich habe auch mit der Lehrerin gesprochen, dass ich gesagt habe "nee du, also Sie ähm ich werde mich mehr anstrengen und ich will halt mehr aufpassen". Weil das war wirklich sehr schwer für mich immer aufzupassen. (...) Also immer dieses/ also ich habe mich halt selber sehr überschätzt. Ich dachte, ich habe es drauf, aber am Ende habe ich es leider doch nicht draufgehabt“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 98-100).

Insgesamt spornt einige Schüler es aber an, wenn die eigene Familie, Lehrer oder auch dreijährig Auszubildende nicht an sie glauben. Der Gedanke an die Zukunft löst in einigen Schülern positive und aktive Strategien aus:

„Eigentlich tut mich das eigentlich mehr anspornen, viel mehr anspornen. Ja, es ist manchmal in der Arbeit so gewesen, ja ich weiß wir reden nicht über die Arbeit, aber dass es mich so leicht blockiert hat und ich dann UNGLAUBLICHE schlechte Laune hatte, weil ich mir dann dachte "Ja toll, kannst als Helfer weiter machen. Oh super X, so weit hast du es in deinem Leben gebracht". (...) Aber dann, wenn ich, also zum Beispiel als wir wieder zur Schule gekommen sind seit Montag, also ich habe mich sehr gefreut. Ich dachte mir "ach komm, jetzt kannst du den Lehrern ALLEN zeigen, dass du es unbedingt willst" (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 162).

14.3.1.2.7 Schulische Auswirkungen

Welche schulischen Auswirkungen (Emotionen, Reaktionen, Output: Bildungserfolg) entstehen durch das schulische Umwelterleben bei den Auszubildenden?

Zu der neunten Fragestellung wurden folgende Hypothesen formuliert:

Schulische Auswirkungen:

H10: Die positiven schulischen Auswirkungen sind bei Schülern mit einem hohen Bildungsstatus stärker zu verzeichnen als bei Schülern mit einem niedrigen Bildungsstatus.

H10a/b: Die positiven schulische Auswirkungen sind bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus stärker zu verzeichnen als bei Schülern mit/ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus.

Zu H10: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Die **Schüler mit einem hohen Bildungsstatus** beschrieben im Rahmen **positiver Auswirkungen** v.a. die eigene Lern- und Leistungsmotivation, die je nach Schüleraussagen, während der gesamten Schulzeit bestand oder aber zum Ende der schulischen Laufbahn zunahm. Sie berichteten in diesem Zusammenhang auch von guten schulischen Leistungen und Abschlüssen, die sie erzielt haben.

Gegenwart

An der jetzigen Berufsfachschule erleben die Schüler ausschließlich **positive Emotionen**, die sich durch ein schulisches Wohlbefinden ausdrücken. Auch die Lern- und Leistungsmotivation ist hoch und die Schüler erzählen, viel und oft zu lernen. Alle Schüler teilen mit, gute schulische Leistungen zu erreichen und den Abschluss als bedeutend zu erleben. Einige Schüler müssen für diese Ergebnisse mehr lernen, andere weniger, dennoch ist allen Schülern das Leistungsergebnis wichtig.

Auch im gegenwärtigen Erleben zeigen sich nur wenige Aussagen zu **negativen Auswirkungen**. Doch auch in diesem zeitlichen Kontext werden die Beschreibungen dieser Auswirkungen, je nach Schülergruppe, auf unterschiedliche Art und Weise beantwortet.

Zukunft

Geht es um die Beantwortung der **Fallbeispiele**, werden diverse potenzielle **positive Auswirkungen** benannt, die sich aus dem vorherigen Erleben für sie ergeben würden. Hierzu zählt für die Schüler, sich grundlegend an Regeln zu halten, nicht abzuschreiben und sich über damit verbundene schlechte Leistungen nicht zu beschweren. Denn, „(...), *dass ist nicht uns, das ist nicht, was wir im Kopf haben. Das ist abgeschrieben einfach. Die beiden Situationen finde ich schlecht eigentlich (lacht)*“ (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 98). Die Schüler erzählen, aus seltenen negativen Rückmeldungen und wenigen schlechten schulischen Leistungen zu lernen. So berichtet z.B. der Schüler 14 schon zu wissen, dass eine ähnliche Prüfung in der dreijährigen Ausbildung, die er im Anschluss beginnt, auch absolviert werden muss und erklärt, „(...) *da kommt nochmal so eine Prüfung und da werde ich mich auf jeden Fall bemühen, dass ich/ da haben wir dieselbe Lehrerin, das weiß ich schon und da werde ich mich schon bemühen, dass irgendwie/ also das es da dann besser wird (lacht)*“ (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 92). Auch Schülerin 18 denkt „(...) *JETZT mache ich es einfach besser (lacht), in der Zukunft*“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 26).

Die Vorstellungen des **Gedankenexperiments** an eine stets gerechte Schulwelt, lösen in der Schülergruppe Gedanken aus, die zeigen, wie wichtig ihnen das Lernen im Allgemeinen, aber vor allem bei und nach Konflikten ist. Probleme, Auseinandersetzungen und Diskussionen gehören für sie zum Leben und sind wichtig, um weiter zu kommen und Neues zu lernen. Die Schülerin 17 sagt:

„Es gehört auch dazu beim Lernen, weil ähm wenn die Schüler gleiche Linie gehen, es kann sein, entweder haben die Abfall oder Hoch und gehen alle/ also das gibt es ja nicht (lacht) die gleiche Weg. Und die Schüler verlieren dann Motivation auch“ (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 124).

Dieser Meinung sind auch die meisten anderen Schüler, so bestätigt auch die Schülerin 16, „*Inperfektionismus (...) macht alles super. Finde ich, also in meine Meinung, weil wenn alles gut läuft, dann (...) alles wird langweilig*“ (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 166).

Die Schülerin 6 vergleicht eine stets gerechte Schulwelt mit nur einer Jahreszeit,

„(...) irgendwie finde ich das langweilig, wenn wir ein Wetter haben mit nur Frühling (..) macht mir kein Spaß, ist mir so langweilig, ja? Aber wenn verschiedene Personalitäten gibt und da kann man/ weil von verschiedene Leute und verschiedene Personalitäten kann man schon ähm neue Dinge ähm sehen und rausfinden“ (Transkript Interview 6 (1) -Schule 1, Pos. 120).

Insgesamt sind alle Schüler der Meinung, dass Probleme zum Leben und Lernen dazu zählen.

Die Schülerin 5 drückt ihre Gedanken hierzu wie folgt aus:

„(...), wenn kein Problem oder kein sowas ist, weil ein kleines Problem bringt was HOCH. Wenn alles so neutral ist, das ist dann auch die Niveau von die Schüler auch. Nicht gut, glaube ich. Wenn sowas ist, dann ist ein Problematik für mich. Es muss immer was Dynamisches, hin herkommen, das nicht immer neutral ist. Weil sonst kommt nichts raus. (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 104).

Vergangenheit

Die **Schüler mit einem niedrigen Bildungsstatus** schilderten ebenfalls einige **positive Auswirkungen**. So berichteten einige Schüler von positiven Emotionen, im Sinne des schulischen Wohlbefindens. Die Lern- und Leistungsmotivation, so teilen viele Schüler mit, entwickelte sich oftmals erst zum Ende der Schulzeit und als es um den Schulabschluss ging. Die Schüler erzählten, dass sich die Leistungsergebnisse im schulischen Zeitverlauf verbessert haben, sodass es möglich war, einen Schulabschluss zu erreichen.

Durch das Erleben von Ungerechtigkeiten verspürten einige Schüler aber auch **negative Auswirkungen**, wie eine damit verbundene Lern- und Leistungsdemotivation, die sich durch eine verminderte Unterrichtsteilnahme, ein Fernbleiben des Unterrichts und Fehlzeiten auszeichnete. Aufgrund dieser Erfahrungen folgten für einige Schüler physische und psychische Körperreaktionen. In Folge dessen ergab sich für die Schüler eine Verschlechterung der schulischen Leistungen und die Gefahr, den Schulabschluss nicht zu erreichen.

Gegenwart

Die meisten Schüler erleben an der jetzigen Berufsfachschule **positive Auswirkungen**, ein schulisches Wohlbefinden und daraufhin ein positives Lern- und Leistungsverhalten, was sich durch die Versuche auszeichnet, sich vermehrt zu melden, sich zu beteiligen und den Wunsch, etwas Neues zu lernen. Das Lernverhalten, so die Schüler, hat sich im Ausbildungsverlauf deutlich verändert. Auch die Noten haben sich daraufhin in einigen Bereichen verbessert.

Geht es jedoch um die Beurteilung konkreter schulischer Situationen wird besonders häufig das Handeln des Lehrers negativ erwähnt, wozu z.B. der Unterrichts- und Prüfungsaufbau, das kommunikative Vorgehen oder aber das Verständnis bei Problemen und Herausforderungen zählt. Davon abhängig, werden von einigen Schülern¹⁰⁶ auch **negative Auswirkungen** benannt, die sich in einer Lern- und Leistungsdemotivation wiederfinden und zu physischen und psychischen Körperreaktionen führten.

Zukunft

Die Antworten auf die fiktiven **Fallbeispiele** zeigen, dass einige Schüler schlechte Leistungen bzw. das Bemerkten einer abgeschriebenen Prüfung mit „(...) *Pech [in Verbindung bringen]. Versuche ich nächstes Mal nicht abzuschreiben (lacht)*“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 92), antwortet Schülerin 18. Grundsätzlich wären sie aber „(...) *halt echt sauer gewesen (...)*“ (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 204), wenn die Lehrkraft nur bei ihr das Abschreiben bemerkt hätte und nicht bei dem anderen Schüler. Auch Schülerin 12 gibt an,

„(...) ich würde mich schon ein bisschen blöd fühlen. Also wenn ich abgeschrieben habe und der andere eins zu eins dasselbe hat wie ich aber nicht/ ich glaube ich würde ihn auch nicht verpfeifen, weil ich das nicht mache, wir sollten sowas einfach ab und zu mal machen (lacht) und wenn es nicht geht, habe ich halt Pech gehabt (lacht)“

Sollte der Lehrer sie auffordern sich mehr zu melden, dann würden sie dies weiter machen, jedoch nur um zu „(...) *schauen, ob er mich dran/ also mehr so als Test, schauen ob er mich wirklich drannimmt oder nicht*“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 210). Nach einer solchen Lehrerrückmeldung würden einige dann auch erwarten, aufgerufen zu werden, so würde die Schülerin 7 vom Lehrer erwarten, „(...) *dass ich dann drangenommen werde. Vor allem vielleicht auch um dann meine Note zu verbessern oder halt die Mitarbeit zu verbessern. Und vielleicht bin ich dann ja auch aufmerksamer im Unterricht einfach, dass ich dann vielleicht auch bessere Noten schreibe.* (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 208). Viele Schüler würden sich bei einem Nichtaufrufen durch den Lehrer „*total verarscht/ich würde mir verarscht vorkommen. Ich würde mir auch denken "hä, was soll das jetzt?"; jetzt melde ich mich endlich mal und dann komme ich nicht dran. Das würde mich schon aufregen*“ (Transkript Interview 1 (1) -Schule 1, Pos. 184). Dann hätten die Schüler keine Möglichkeit sich zu verbessern und „(...) *dann hätte ich auch keine Lust das zu verbessern, weil für WAS denn,*

¹⁰⁶ Eine genauere Beschreibung erfolgt durch die Beantwortung der Hypothesen 10a/b.

wenn er mich dann, wenn er mich dann eh nicht drannimmt. Und ich mich sozusagen nicht verbessern kann, dann bringt es mir ja nichts“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 202).

Die Vorstellungen der Schüler zum **Gedankenexperiment** und auf eine stets gerechte Schulwelt, haben auf der einen Seite Gedanken hervorgebracht, die sich darauf beziehen zu denken, dass es immer Probleme geben wird und wenn es keine geben würde, dann würden *„die Schüler (...) machen, was sie wollen“ (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 272)* oder *„(...) versuchen selber ein Problem zu finden (lacht)“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 126)*. Es würde, auch für Schülerin 18 immer eine Person oder Personen geben, die *„suchen selber die Schuld“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 128)*.

Auf der anderen Seite schildern einige Schüler ihre Vorstellung dadurch, dass die Schüler *„(...) sich dann vielleicht ein bisschen mehr trauen würden (...)“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 166)*, was bedeuten würde *„was zu sagen, sich zu zeigen, offen zu sein, auf die Leute mehr zuzugehen“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 168)*. Als Ergebnis würden *„(...) vielleicht auch die Noten besser werden und wir vielleicht auch motiviert werden (...) (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 226)*, *„das Klima wird vielleicht auch besser (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 216)* und *„die haben mehr Freude glaube ich, die Ausbildung zu machen (...)“ (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 240)*.

Zu H10a: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern mit Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Vergangenheit

Die **Schüler mit Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** berichteten ausschließlich von **positiven Emotionen**, die sie durch ein schulisches Wohlbefinden ausdrückten. Für die Schüler war die vorherige Schule *„wie die zweite Haus. Ich immer ähm, wenn ich war in die Schule, ich immer fühlen mich ganz gemütlich und viel Spaß beim Lernen, weil ich mag lernen“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 10)*. Die Gruppe umschrieb eine ausgeprägte Lern- und Leistungsmotivation, welche sich durch häufiges und langes Lernen definierte. Sie offenbarten, sich hohe Ziele gesetzt zu haben, wie z.B. die Schülerin 3 erzählte: *„Und ich habe gesagt, dass ich muss Maximum mit die beste Noten meine Studium machen und ich habe das gemacht. Ich habe alle die höchsten Noten, ich lernen in die Nacht, ich lernen am Wochenende, weil ich habe einen Ziel“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 32)*. Auch

an der vorherigen Schule, „(...) wo ich war, sollte vielleicht drei bis vier Stunden in der Tag studieren“ (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 60), bestätigte auch Schülerin 5. Neben dem vielen Lernen, gaben viele Schüler an, gearbeitet zu haben, „das war bisschen schwierig dann zusammen. Aber trotzdem habe ich abgeschlossen alles (...) und nicht abgebrochen oder sowas“ (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 14). Die schulischen Leistungen waren aufgrund dieser Bemühungen immer gut, was die folgenden Schülersaussagen zusammenfassen: „(...) fast perfekte Noten“ (Transkript Interview 17 (1) -Schule 2, Pos. 8), „(...) zwischen Eins und Zwei“ (Transkript Interview 5 (1) -Schule 1, Pos. 26), „(...) die Noten waren, also die höchsten Noten, das waren keine keine große Problema (...)“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 24).

Dennoch gaben einige Schüler auch an, **negative Auswirkungen** verspürt zu haben, welche sich durch physische und psychische Körperreaktionen bemerkbar machten. Einige Schüler schilderten, durch ihre Eltern Druck erfahren zu haben, denn das Lernen und die Leistungen waren für sie wichtig. Die Lehrer wurden als streng erlebt, sodass „Schüler (...) große Angst (...) [vor] Lehrern (...)“ (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 14) haben. Die Schüler begründeten dies mit „(...) hauen und so, weil ich hatte so viel Angst gehabt. Genau, dann das ich nicht Fehler machen oder so. Ja“ (Transkript Interview 16 (1) -Schule 2, Pos. 16). Das Lernpensum und der eigene Ehrgeiz haben bei vielen Schülern zusätzlichen Stress erzeugt, der oftmals zu Kopfschmerzen oder auch Migräne führte, „(...) weil (...) immer Überforderung und viel Stress, aber sowieso ich habe mit die besten Noten die Studium abgeschlossen (lacht), aber das war viel ähm anstrengend“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 28).

Gegenwart

Die positiven Auswirkungen zeigen sich auch in der jetzigen Berufsfachschule. Die Schülergruppe erlebt ausschließlich **positive Emotionen** und ein ausgeprägtes schulisches Wohlbefinden. Sie erzählen, sich in der Schule gut und wohl zu fühlen sowie Freunde im Unterricht zu erleben. Dieses Gefühl hat sich vor allem im Ausbildungsverlauf verbessert „(...), weil jetzt die Kenntnisse von Sprache, Fachbegriffe und alles BESSER“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 46). Sie geben an, stets motiviert zu sein, viel zu lernen und im Unterricht aufzupassen. Auch wenn sie einmal eine schlechte Note erzielt haben, geben die Schüler an, dann nur noch motivierter zu sein, um einen Notenausgleich zu generieren. Für die Schülergruppe ist es selbstverständlich Hausaufgaben zu haben und diese zu erledigen. Daher

schildern die meisten Schüler auch gute Noten zu haben und dass diese sich nochmals im Ausbildungsverlauf verbessert haben.

Negative Auswirkungen bestehen für die Schüler auf der einen Seite, wenn sie das Gefühl haben, vom Lehrer zu wenig gefordert und gefördert zu werden und zu wenige (Haus-) Aufgaben zu erhalten. Dennoch berichten sie auf der anderen Seite auch über physische und psychische Körperreaktionen, v.a. wenn sie viel lernen müssen. Erschwerend hinzukommt, dass einige Schüler nicht verstehen, warum sie Prüfungen nicht wiederholen und Noten ausgleichen können. Die Gedanken, „(...), wenn du weißt, du hast nur eine Möglichkeit, das macht viel Stress. Ja und viel Druck. Deswegen manchmal du kannst mehr und besser, aber wenn du bleibst in Stress, dann du vergessen viel. Ja das ist einfach so die Angst und die Stress blockieren die Memory (...)“ (Transkript Interview 3 (1) -Schule 1, Pos. 126). Das Stressgefühl wird durch eigene Gedanken verstärkt, die sich auf das Heimatland, die Familie und Freunde sowie das Gefühl von Heimweh beziehen. Das Lernen wird durch diese Gedanken erschwert und die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit sinkt. Einige Schüler geben in diesem Zusammenhang Kopfschmerzen, Migräne, Schlafstörungen und einen Gewichtsverlust an. Für die Schüler bedeutet die Schule und die Ausbildung viel, persönliche und berufliche Chancen werden darüber definiert.

Vergangenheit

Die **Schüler mit Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** hingegen berichteten von wenigen **positiven Erfahrungen**, die sie in der Vergangenheit erlebt haben. Wenige Aussagen, die sich auf die Lern- und Leistungsmotivation bezogen, zeigten v.a., wie viel die Schüler für einen Abschluss lernen mussten. Die Schülerin 18 erzählte zum eigenen Lernverhalten: „die ganze Zeit habe ich gelernt, auch viel auswendig (lacht), ja. Und meistens eigentlich muss man nicht auswendig lernen, aber ich habe so viel auswendig gelernt. Ganze Zeit, ganze Nacht, oh mein Gott. (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 22). Einige Schüler haben sich auch noch nach der Schule getroffen und zusammen gelernt, oder Nachhilfe in Anspruch genommen. Sie haben „(...) fast jeden Tag Nachhilfe gehabt, Deutsch Nachhilfe, Mathe Nachhilfe. Und so zu Hause ist tot müde. Ja, ich habe schon zu viel gelernt, ja“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 24). Die Noten, so erzählten die Schüler „(...) waren nicht SO SCHLECHT für jemand, der kein Deutsch spricht und gelernt hat. Für mich war gut, ja. War gut und ja, ich habe einfach mein besten gegeben halt“ (Transkript Interview

2 (1) -Schule 1, Pos. 124). Sie bestätigten aber, wie wichtig es war, dass sie ausreichend Raum und Zeit für die Vorbereitungen erhalten haben. War dies nicht gegeben, haben sich auch die Noten verschlechtert.

In diesem Zusammenhang berichteten einige Schüler aber auch über **negative Auswirkungen**, denn die zusätzlichen Unterstützungsangebote und Nachhilfeunterrichten haben nur wenig geholfen. Einige Schüler gaben auch zu, wenig gelernt zu haben. Die Konsequenzen zeigten sich für die Schülergruppe in dem Erleben negativer Emotionen, wie Wut, Enttäuschung und Ärger, v.a. auf sich selbst, aber auch auf andere, z.B. die Mutter, wenn diese nicht ausreichend geholfen hat. Zu weiteren psychischen Körperreaktionen zählten Konzentrationsschwierigkeiten und ein beschriebener sozialer Rückzug. Aufgrund dessen schlechte Leistungen resultieren, Schulklassen wiederholt werden mussten oder der Schulabschluss gefährdet war.

Gegenwart

Einige Schüler geben **positive Auswirkungen** an, wenn sie an die jetzige Berufsfachschule denken, besonders positive Emotionen und eine verstärkte Lernmotivation, besonders im Vergleich zur vorherigen Schule. Vielen Schülern gefällt die Schule und sie schildern „(...) *ich finde eigentlich diese Schule sehr gut. Das passt genau zu mir*“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 4). Geht es um den Unterricht, teilen die Schüler mit, sich zu melden, wenn sie etwas wissen und sich öfters auch auf den Unterricht und das Thema zu freuen. Am Ende der Ausbildung haben sie begonnen, mehr zu lernen und sich eigene Ziele diesbezüglich zu setzen. Das Ziel von Schülerin 8 ist: „(...) *, dass wenn ich nach Hause komme, das ich weiß, was wir hier gemacht haben. Weil manchmal komme ich Heim und ich habe KEINE Ahnung was wir gemacht haben*“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 72). Die Schüler wissen, dass sie viel und oft lernen müssen, um das Examen zu bestehen und dass Eigeninitiative wichtig ist, weil „(...) *, wenn man selber nicht ein bisschen lernt, dann geht auch nicht nur beim Unterricht zuhören. Geht auch nicht*“ (Transkript Interview 18 (1) -Schule 2, Pos. 58). Die Noten haben sich daraufhin im Ausbildungsverlauf verbessert, stehen bei einigen aber immer „(...) *wieder so gerade auf der Waage*“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 114).

Für viele Schüler ist jedoch der Stoffumfang und die Anzahl der Leistungsnachweise zu viel. Deswegen beschreiben die Schüler auch einige **negative Auswirkungen**, da sie oftmals nicht

wissen, was sie wann lernen sollen. *„Ich bin einfach verwirrt. Ich bin einfach durcheinander, weil ich weiß nicht was ich lernen, was ich lassen muss. Für mich ist es zu viel. (Transkript Interview 2 (1) -Schule 1, Pos. 72),* schildert z.B. Schülerin 2. Eine andere Schülerin gibt aber auch an, nicht immer *„alles auf[zu]schreiben, was da gesagt wird. Also ich schreibe es schon auf, aber nicht alles“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 110).* Als Grund hierfür nennt sie *„(...) Faulheit (...)“ (Transkript Interview 8 (1) -Schule 1, Pos. 114).* Es resultieren diverse physische und psychische Körperreaktionen, wie Blockaden in Prüfungen, Konzentrationsschwierigkeiten im Unterricht und ein Gefühl von Druck und Angst, den Abschluss nicht schaffen zu können.

Zu H10b: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern ohne Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus

Die **Schüler ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** gaben an, an der vorherigen Schule einige positive Auswirkungen erfahren zu haben. Sie haben gelernt, v.a. aber dann, wenn sie gemerkt haben, dass ein bestimmtes Fach oder Thema wichtig ist, z.B. für den Notendurchschnitt des Schulabschlusses oder für die Abschlussprüfungen zum Ende der Schulzeit. Die Noten waren deswegen auch, so sagen die Schüler, gut und der Schulabschluss *„(...) einigermaßen in Ordnung (lacht)“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 30).*

Bevor es um den Schulabschluss ging, gaben die Schüler aber besonders häufig an, wenig gelernt zu haben. Für Fächer, die sie selber als unwichtig oder uninteressant einstufen, konnten sie *„keine Motivation dafür aufbringen (...) ich habe es NIE verstanden“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 16).* **Negative Auswirkungen** entstanden demnach durch mangelnde Motivation ausgewählter Fächer, so argumentierte z.B. der Schüler 13 weiter, *„(...) ich war oftmals gefrustet nach einem Tag, weil ich gesagt habe "wofür brauche ich diesen Stoff? Für was brauche ich diesen Stoff, der mich NULL interessiert, wo ich jetzt weiß, ich werde nicht in diese Richtung gehen“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 42).* Die Schüler gaben also deswegen an, für einige Fächer mehr und für andere weniger gelernt zu haben. Sie teilten bezüglich der Leistungsmotivation für einige Fächer mit: *„Ich war schon ziemlich faul (lacht). Ähm (...) keine Ahnung. Ich habe da jetzt keinen so großen Wert daraufgelegt“ (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 16).*

Der Schüler 14 betonte:

„Ich habe manche Sachen VIEL gelernt, so Mathe. Da habe ich schon echt viel gelernt. Ähm (...) aber beim Rest halt relativ wenig (lacht). Ja (5 Sekunden), also wie gesagt, halt einfach Hauptfächer relativ VIEL und beim Rest (...) nur wenn es UNBEDINGT sein musste“ (Transkript Interview 14 (1) -Schule 2, Pos. 18).

So reflektierten alle Schüler, dass sie mehr hätten lernen sollen und dieses Fehlverhalten auch zu bereuen, denn dann *„(...) hätte [der Schulabschluss] besser sein können“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 26).*

Gegenwart

In der Gegenwart angekommen, berichten die Schüler von einer Zunahme an Lernmotivation, wenn es um den direkten Vergleich zur vorherigen Schule geht. Die Schüler sprechen in diesem Kontext von **positiven Auswirkungen**, denn gegenwärtig lernen sie für Fächer und Themen, die sie meistens interessieren. Sie geben an, weniger für gute Leistungen lernen zu müssen und dennoch Erfolg zu haben. Die Schüler erleben den Unterrichtsstoff meistens als leicht, können im Unterricht gut zu hören und zu Hause lernen. Nachdem sie motivierter sind und mehr lernen, resultieren gute schulische Leistungen.

Negative Auswirkungen, im Sinne einer Lerndemotivation resultieren, wenn Fächer und Themen behandelt werden, die sie bereits an der vorherigen Schule besprochen haben, oder aber denken, wenig dafür lernen zu müssen, da sie den Stoff beherrschen. Der Schüler 13 erzählt:

„Also ich habe dann nichts gelernt für Deutsch zum Beispiel, weil ich gesagt habe ich weiß wann ich ein Komma setze oder ich weiß wann ich groß oder klein schreibe. Aber ich habe jetzt nicht schlechtere Noten geschrieben, weil ich mir gedacht habe, dass brauche ich sowieso nicht“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 56).

Insgesamt ist der

„(...) Lerneifer (...) nicht ALLZU STARK, weil man/ ich merke auch in der/ im sozialen Leben, in meiner Eigenverfassung, wie ich mental drauf bin (...) eine Ausbildung verlangt extremst viel von Menschen ab. Das kann man nicht mit der Realschule vergleichen, da hat man einen Ausgleich, aber Ausbildung verlangt einem wirklich viel ab“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 24).

Neben den privaten und sozialen Herausforderungen, die neben der Ausbildung bewerkstelligt werden müssen, liegt eine mangelnde Motivation aber auch an der Wahrnehmung des

Unterrichts und dem Aufbau dessen „(...), weil Unterricht, der wo stumpf durchgeführt wird, weil er durchgeführt werden muss, da schalte ich meistens ab, weil es einfach zu viel ist“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 44). Für diese Schülergruppe ist es unverständlich, wieso sie z.B. Inhalte für das Fach Deutsch lernen sollen, wenn sie in Deutschland viele Jahre zur Schule gegangen und Unterrichtsinhalte kennengelernt haben. Als Folge gehen einige Schüler

„(...) unmotivierter in den Unterricht. Man (...) wird nachlässiger, man hört nicht mehr so zu. Also ich habe dann halt irgendwann abgeschaltet, weil (...) ich mir eben gesagt habe "ich kann das. Ich muss das eigentlich nicht mehr können, ich muss nicht zuhören (...)“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 52-54).

Auch wenn andere Schüler öfters im Unterricht drangenommen werden, zeigt sich dies im eigenen Unterrichtsverhalten „(...) man hat keinen Bock mehr und meldet sich nicht mehr (lacht) (...)“ (Transkript Interview 19 (1) -Schule 2, Pos. 138). Während und nach der Schulzeit erleben einige Schüler deswegen physische und psychische Körperreaktionen, wie z.B. einen veränderten Schlafrhythmus, auf der einen Seite Langeweile und auf der anderen Seite Konzentrations- und Aufnahmeschwierigkeiten sowie Veränderungen im Sozialleben. Diese Veränderungen beziehen sich darauf, dass seit der Ausbildung eingeschränkter Kontakt zu Freunden beschrieben wird. So skizziert der Schüler 13,

„(...) dann hat man halt seit einem Jahr keinen Kontakt mehr, weil einem diese Ausbildung viel bedeutet, weil man es GUT machen möchte, weil man (..) sich reinhängt und darunter leidet dann halt alles“. Vieles Andere/ der Ausgleich ist zwar (..) gegeben, aber nicht mehr so, wie es davor war“ (Transkript Interview 13 (1) -Schule 2, Pos. 24).

Doch trotz dieses Erlebens geben alle Schüler gute schulische Leistungen und Gedanken an, um das Examen erfolgreich zu bestehen.

Vergangenheit

Die **Schüler ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** hingegen schilderten nur wenige **positive Auswirkungen**. Einige Schüler berichteten, gerne in der Schule gewesen zu sein und sich wohl gefühlt zu haben. Die Lern- und Leistungsmotivation hingegen, entwickelte sich bei einigen Schülern erst zum Ende der Schulzeit, als sie bemerkten, wie wichtig ein Schulabschluss ist. Mit diesem Gedanken einhergehend, verbesserten sich dann auch erst die schulischen Leistungen.

Doch auch **negative Auswirkungen** zeigten sich im Schulverlauf. Einige Schüler gaben auch an, negative Emotionen, in Form eines schulischen Unwohlseins, erfahren zu haben. Als Grund dafür gaben die Schüler erlebte Ungerechtigkeiten durch Lehrer und Mitschüler an. Die Erlebnisse führten zu einem schulischen Rückzug, geprägt von Fehltagen und Schulabstinenz. Aufgrund dieser Erfahrungen beschrieben einige Schüler physische und psychische Körperreaktionen entwickelt zu haben, wie Schlafstörungen, depressive Verstimmungen, Depressionen und Ängste. Letztere bezogen sich vor allem auf darauf, den Schulabschluss nicht zu bestehen.

Ebenfalls ausgelöst durch die wahrgenommenen Ungerechtigkeiten, entwickelte sich eine Lern- und Leistungsdemotivation. Fast alle Schüler berichteten davon, wenig gelernt zu haben und „(...) *echt SEHR faul (...) [gewesen zu sein]*“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 34). Aus diesem Grund heraus, schilderten die meisten Schüler auch Aussagen, die sich auf schlechte schulische Leistungen bezogen. Die Schülerin 9 bestätigte: „*Also meine Noten waren an sich nicht gut, weil ich zu faul bin zum Lernen*“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 32). So erzählen sogar einige Schüler, dass sie Prüfungen für einen qualifizierenden Abschluss hätten nachholen können, „*aber ich hatte irgendwie keine Lust*“ (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 36). Viele Schüler haben aufgrund dessen die Möglichkeit verpasst, ihre Berufswünsche zu verfolgen und haben deswegen Unterstützung durch Lehrer erfahren, um eine Ausbildung zu finden, „*(...) wo ich einfach reingehen kann, auch mit einem Hauptschulabschluss*“ (Transkript Interview 4 (1) - Schule 1, Pos. 14).

Gegenwart

Aussagen, die sich auf die Berufsfachschule beziehen, ähneln denen der vorherigen Schule und zeigen nur wenige Unterschiede.

Geht es um die **positiven Auswirkungen**, so fühlen sich einige Schüler wohl und bestätigen, gerne zur Schule zu gehen und sich auf neue Inhalte im Unterricht zu freuen. Die Schülergruppe beschreibt dann mitzuarbeiten und sich zu melden, wenn die Fächer und Themen sie interessieren und die Lehrer sie zur Mitarbeit motivieren und einen ansprechenden Unterrichtsaufbau präsentieren. Sie erklären, dass sie bemerkt haben, wie wichtig das Examen ist, v.a. um danach die dreijährige Ausbildung zu absolvieren. Deswegen versuchen sie, für die

Abschlussprüfungen rechtzeitig mit dem Lernen zu beginnen. Zu guten schulischen Leistungen werden keinerlei Aussagen getroffen.

So werden auch in der gegenwärtigen Situation vermehrt **negative Auswirkungen** geschildert. Viele Schüler berichten davon, immer wieder ein schulisches Unwohlsein zu empfinden. Dann möchten sie nicht in die Schule gehen, haben „*kein[en] Bock auf Schule (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 52)*“ und erzählen weiter „*(...) ich würde jetzt nicht sagen, dass ich gerne in die Schule gehe (...)*“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 52). Die Schülerin 10 berichtet in diesem Zusammenhang auch, „*(...) ich hatte aber auch manchmal Tage, wo ich gar keinen/ also da wollte ich echt nicht mal aufstehen (...)*“ (Transkript Interview 10 (1) - Schule 1, Pos. 88) und Schülerin 9 fügt hinzu, „*(...) ich war kurz davor, dass ich auch kündige hier, weil es mir halt echt GAR NICHT mehr gefällt*“ (Transkript Interview 9 (1) - Schule 1, Pos. 76).

Die meisten Schüler berichten von einer Lern- und Leistungsdemotivation, weil der Unterrichtsstoff als zu komplex und umfassend erlebt wird. So erzählen alle Schüler, dass die Leistungsnachweise zu viel sind und zu viele Prüfungen in einer Woche geschrieben werden. Sie geben in diesem Zusammenhang zwar an, zu lernen,

„aber vielleicht dann auch nicht so VIEL, wie ich vielleicht lernen sollte. Oder bei mir ist es auch so, wenn wir halt eine Schulaufgabe schreiben und ich lerne RICHTIG VIEL und dann kriege ich halt eine Drei oder Vier, dann bin ich halt einfach so unmotiviert für das nächste Mal. Und dann denke ich mir so, das bringt eh nichts (...)“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 70).

Viele Schüler haben das Gefühl, es den Lehrern nicht recht machen zu können und „*(...) das Gefühl, das man halt einfach denkt irgendwie (...) so man kann halt NICHT wirklich gut sein oder wirklich nicht viel erreichen oder so. Und das, ich weiß nicht, ist echt schon blöd*“ (Transkript Interview 7 (1) - Schule 1, Pos. 80). Deswegen verlieren sie zunehmend an Motivation für die Ausbildung. Viele Schüler sind aufgrund dieses Gefühls enttäuscht, wütend, sauer oder aggressiv, so sagen sie. Deswegen melden sie sich auch weniger im Unterricht und arbeiten weniger mit.

Viele Schüler geben daher physische und psychische Körperreaktionen an, wie Schlafstörungen, Kopfschmerzen und Kreislaufzusammenbrüche, aber besonders das Gefühl von Druck, was zu Konzentrations- und Aufnahmeschwierigkeiten, Blockaden und Ängsten führt. Sie haben Angst, die Prüfungen und damit verbunden die Ausbildung nicht zu bestehen,

was wiederum zu einem erhöhten Stressempfinden führt. Wenn sie nicht die Motivation und Unterstützung durch Lehrer erfahren, wie sie sich diese wünschen, entwickeln sich zusätzlich Emotionen wie Wut, Aggressionen und Enttäuschung.

Auf dieser Grundlage basierend, geben die meisten Schüler durchwachsene Leistungen an, sie definieren ihre Leistungen als „*nicht zu schlecht sage ich mal, aber jetzt auch nicht die Besten. Also eher so Mittel*“ (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 148). Viele geben aber auch eine Verschlechterung, aufgrund der Leistungsdemotivation an und sagen, „*die Noten sind auf jeden Fall runtergegangen, weil ich jetzt halt einfach nicht mehr diese Motivation habe* (Transkript Interview 9 (1) -Schule 1, Pos. 92). Im Vergleich zur vorherigen Schule geben einige sogar an, dass die Noten, „*(...) VIEL SCHLECHTER [geworden sind], mmh ja, weil (...) ja diese ganzen Fünfen und Vieren (...), die hatte ich eigentlich gar nicht auf der (vorherigen Schule)*“ (Transkript Interview 10 (1) -Schule 1, Pos. 140).

14.3.2 Vergleiche zwischen Gruppen (Gruppendiskussionen)

Im Folgenden werden die bedeutendsten Ergebnisse der Gruppendiskussionen dargestellt, die als prägnante Gemeinsamkeiten und Unterschiede kontrastiert werden. Es erfolgt eine Unterteilung der Ergebnisse hinsichtlich des AGWG und SGWG sowie des dynamischen Selbstkonzeptes. Für jedes Unterkapitel erfolgt eine ausführliche Beschreibung der Ergebnisse, durch die Beantwortung der Forschungsfragen und der Hypothesen. Die Niederschrift beinhaltet die Kennzeichnung der Schülergruppen und bei Bedarf, die Antworten auf die gestellten Fallbeispiele.

14.3.2.1 Soziokultureller Lebenskontext (AGWG)

Dieses Unterkapitel beschreibt die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Erlebens einer gerechten Welt und Behandlung im Allgemeinen, auf der Basis der Ausprägung des AGWG. Es werden Aussagen gekennzeichnet, die auf den Migrationsstatus, den kulturellen Hintergrund und die damit verbundene Gruppenzugehörigkeit und nationale Identität hindeuten.

14.3.2.1.1 Vertrauen in gerechte Welt und Behandlung im Allgemeinen (AGWG)

Inwieweit vertraut die Schülergruppe in eine gerechte Welt und Behandlung im Allgemeinen?

Zu der ersten Fragstellung wurde folgende Hypothese formuliert:

Vertrauen in eine gerechte Welt und Behandlung im Allgemeinen:

H1: Das Vertrauen in eine gerechte Welt und Behandlung im Allgemeinen ist in Schülergruppen, in denen eine hohe Gruppenzugehörigkeit aufgrund persönlicher/nationaler Identität besteht, stärker ausgeprägt als in Schülergruppen, die eine niedrige Gruppenzugehörigkeit und persönliche/nationale Identität aufweisen.

Zu H1: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülergruppen in Abhängigkeit vom Migrationsstatus

Die **Schülergruppen mit Migrationsstatus** geben keinerlei Aussagen an, die auf ein Vertrauen hindeuten, jedoch wenige, die ein **Misstrauen gegenüber der Fremdgruppe** aufzeigen.

Schülergruppe 2: Dieses Misstrauen ist durch Annahmen gekennzeichnet, die sich auf die Eingruppierung in Eigen- und Fremdgruppe beziehen. Einige negative Gedanken hatten sie bereits bevor sie nach Deutschland gekommen sind. Die Schüler sind der Meinung, dass einige deutsche Staatsbürger sich u.a. von den Medien beeinflussen lassen und denken „(...) *haben wir keine Häuser? haben wir keine Auto? haben wir nichts?*“ *keine Ahnung (...)*“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 276, Sprecher:in: B2). Einige Schüler erwidern, auch negative Beispiele und Geschichten über Deutschland gehört zu haben: „*Naja, Probleme gibt es auch hier. Entschuldigung, diese Terror-Dings passieren nicht in (Land). HIER passiert sowas*“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 281, Sprecher:in: B6).

Die Schüler betonen aber, dies als Gruppe nicht zu bewerten oder etwas dagegen zu sagen, denn es wird Gründe für diese Annahmen geben, sie lassen sich hiervon aber nur begrenzt beeinflussen. Aus diesem Grund wünschen sie sich aber auch, dass ihnen Offenheit, Hilfsbereitschaft und Empathie entgegengebracht wird. Neben Äußerungen, die sich auf die

allgemeine Umwelt beziehen, werden aber primär Erfahrungen geschildert, die die schulische Umwelt beschreiben. Einige Schüler äußern negative Erfahrungen mit deutschen Mitschülern und eine fehlende Beziehung zu diesen. Von der Fremdgruppe erfahren sie wenig Interesse und Unterstützung, z.B. bei der Integration im Schulkontext. Sie schaffen es aber, sich diesen Erfahrungen zu widersetzen und auf die eigene Gruppe, eigene Pläne und Chancen zu fokussieren.

Auch die **Schülergruppen ohne Migrationsstatus** treffen keine Aussagen zum Vertrauen, sondern ausschließlich zum allgemeinen **Misstrauen gegenüber Fremden**.

Schülergruppe 3: Zu Beginn werden erst allgemeine Äußerungen getätigt, nachdem schulbezogene Äußerungen getroffen werden. Die Schüler empfinden Differenzen zwischen Menschen aus dem In- und Ausland. Es werden Probleme der Integration angesprochen und die Schüler erwähnen Differenzen zwischen den Menschen und einem erlebten Überhang an Unterschieden. Ein Schüler umreißt seine Gedanken und kontrastiert, dass

„(...) GENERELL in dieser ganzen Problematik mit Integration, dass diese Unterschiede immer überwiegen, als die was man gleich hat und dadurch dieser Hass auf viele Dinge auch entsteht (...). Mit, weil man immer schaut, die kriegen das, was wir uns jahrelang erarbeitet haben umsonst (...)“ (Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 115, Sprecher:in: B13)

Geht es um die Voraussetzungen für die Ausbildung, so sind einige Gruppenmitglieder der Meinung, dass einige Schüler mit Migrationsstatus zu geringe Sprachkompetenzen besitzen. Sie wünschen sich eine Anhebung des Sprachniveaus, auch für die einjährige Ausbildung. Insgesamt wird das zu erbringende Niveau für deutsche Schüler als zu gering empfunden. Erst durch eine Anhebung der Zugangsvoraussetzungen könnten Fächer und Themen, wie z.B. der Deutschunterricht so gelehrt werden, dass alle Schüler einen Nutzen daraus ziehen können. Dies bedeutet, *„(...) Fächer wie Deutschunterricht [würden] viel einfacher fallen, weil man auch ein Niveau machen kann, was auch den Deutschsprachigen was bringt (lacht). Und man nicht drinsitzt und sich denkt was mache ich hier eigentlich (...)“ (Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 121, Sprecher:in: B13)*. Die Sprache wird neben dem Unterricht an der Schule auch als bedeutendes Werkzeug für die Versorgung von Patienten verstanden.

In diesem Zusammenhang schildert der Schüler 12,

„(...) also es soll nicht abwertend klingen oder so, aber wenn ich mir manche Leute anschau aus unserer Klasse und mir denke Alter, wenn du ich mal im Krankenhaus liege und du mich VERSORGST, dann (...) versorge ich mich lieber selber (lacht). Ich finde in der KPH sollte [das Sprachniveau] auch höher sein, weil ECHT, wenn ich mir anschau, Leute, die keinen deutschen Satz formulieren können (...), also das ist halt/ ähm und mir dann vorstelle hey in der Arbeit, wenn mein Vater im Krankenhaus liegt oder so und der meinen Vater versorgt, dann nee, danke“ (Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 126, Sprecher:in: B12).

14.3.2.1.2 Erleben einer gerechten Welt und Behandlung im Allgemeinen

Wie beschreibt die Schülergruppe ihr schulisches Umwelterleben (Erleben von fremden Schülern (auf der Grundlage sozialer Einstellungen) und Erleben von Eigen- und Fremdgruppe im Klassenverband) in der Berufsfachschule?

Zu der zweiten Fragstellung wurde folgende Hypothese formuliert:

Gerechtigkeitserleben (Aufwertung Eigen- und Abwertung Fremdgruppe; abwertende Einstellungen gegenüber Fremden):

H2: Das allgemeine Gerechtigkeitserleben ist in Schülergruppen, in denen eine hohe Gruppenzugehörigkeit und persönliche/nationale Identität besteht, stärker ausgeprägt als in Schülergruppen, die eine niedrige Gruppenzugehörigkeit und persönliche/nationale Identität aufweisen.

Zu H2: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülergruppen in Abhängigkeit vom Migrationsstatus

Die **Schülergruppen mit Migrationsstatus** treffen diverse Aussagen, die **aufwertende Tendenzen** (bezüglich der eigenen Person/Eigengruppe) beinhalten. Eine **aufwertende Toleranz/Mitgefühl für die Fremdgruppe** ist hingegen nicht ersichtlich.

Schülergruppe 2: Fall 1: Einige Schüler berichten, dass sie trotz des Lärms und der Sprachdefizite gute Noten schreiben. Sie betonen, dass obwohl sie nicht aus Deutschland

kommen, sie genauso gute Noten wie die Deutschen erzielen. Darauf sind sie stolz und sie freuen sich darüber. Dies unterstreicht die Schülerin 6 wie folgt: „(...) *ich bin stolz auf mich, weil wenn man die Noten sieht, ich freue mich, dass ich nicht aus Deutschland komme, aber ich habe so gute Noten als DIE haben so (lacht) (...)*“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 21, Sprecher:in: B6). Für die Gruppenmitglieder ist das Verhalten der deutschen Schüler schwer zu verstehen. Im Heimatland durfte nur der Lehrer reden und die Schüler mussten zuhören. Das Wichtigste im Unterricht war, nicht zu stören. Im Unterricht ist es oftmals laut, sowas würde es in ihrem Heimatland nicht geben bzw. sanktioniert werden. Die Gruppe berichtet von diversen Möglichkeiten Schüler zu sanktionieren: Abmahnung, Ausschluss aus dem Unterricht, Extraarbeit und Nachsitzen. Die Schüler glauben an herkunfts- und kulturell bedingte Unterschiede des Schulsystems bzw. des Unterrichts. Stören heißt im Heimatland nicht respektieren und unhöflich sein. Sollten sie Inhalte nicht verstehen, liegt dies ausschließlich an den Sprachdefiziten und vielen Fachbegriffen. Denn der Unterrichtsstoff war im Heimatland wesentlich umfangreicher als das, was sie jetzt in der Ausbildung lernen müssen.

„Ich glaube das hängt nur bisschen bei die Sprache, weil wir WISSEN in (Land) im Gymnasium war VIEL MEHR als was wir HIER machen mit alle Fächern und so. Da war mehr Stoff, als das was wir HIER machen. Vielleicht mit Fachsprache ähm Fachwörter und so, ist das schwer um zu verstehen“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 121, Sprecher:in: B5).

Insgesamt zeigt sich aber die Tendenz, dass sie als ausländische Schüler wesentlich bessere Leistungen erzielen als die deutschen Schüler. Und dass, obwohl die eigenen Voraussetzungen und Möglichkeiten so viel anders sind: Leben ohne Familie in einem anderen Land, andere Kultur und Sprache sowie stundenlanges Lernen. Viele von ihnen sind das viele Lernen aber gewöhnt, auch Hausaufgaben erledigen, gehörte zum Schulalltag. **Fall 3:** Einige Schüler geben auch an Angst zu haben, da sie oftmals nicht wissen, was sie im Unterricht an Fragen stellen sollen bzw. dürfen. Das Nachdenken über das, was die Schüler sagen wollen, dauert lange. Es besteht eine große Unsicherheit, da sie keinen Ärger oder Beschwerden seitens der Lehrer bekommen wollen, wenn sie etwas Falsches sagen oder machen. Einige Schüler gehen davon aus, dass wenn sie genauso viel reden und stören würden wie deutsche Schüler, dann müssten sie eher mit Abmahnungen und andere Sanktionen rechnen als deutsche Schüler. Diese haben mehr Möglichkeiten und Chancen als sie. In Leistungsnachweisen erhalten sie, bei gleicher

Leistung, schlechtere Noten. Einige Schüler fühlen sich deswegen unwohl und einsam, da sie das Gefühl haben, dass sie nicht die gleichen Rechte haben, wie Deutsche.

Schülergruppe 4: Viele ausländische Schüler haben Sprachschwierigkeiten und reden so schnell in ihrem Akzent, dass die Lehrer sie im Unterricht oftmals nicht verstehen.

Ein **negatives Erleben der eigenen Person/Eigengruppe** wird von einigen Schülern jedoch auch berichtet, besonders im Vergleich zu der anderen Schülergruppe, in diesem Fall aus Deutschland. Diese Aussagen werden durch eine **Abwertung der Fremdgruppe** bewertet und folgend kombiniert abgebildet.

Schülergruppe 2: Einige Schüler berichten davon, dass es zu Beginn der Ausbildung Schwierigkeiten gab, in der Klasse anzukommen, sich wohlfühlen und zu integrieren. Bei Vorträgen oder Referaten wurden sie gemustert und angeschaut. Für sie war dies sehr unangenehm, weil sie schwer Deutsch sprechen und verstehen konnten. „(...) *Und immer, wenn wir was vortragen mussten, gab es ein paar DEUTSCHE Leute, die uns komisch angeschaut haben (...)* (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 20, Sprecher:in: B8). Einige Mitschüler haben sie bei Präsentationen auch ausgelacht. Als Grund hierfür nennen sie ihre Sprachprobleme, den Akzent und die Aussprache einiger Wörter. Viele deutsche Schüler hören bei Vorträgen auch nicht zu, spielen am Handy und unterhalten sich anderweitig.

„Die sind die unhöfliche ähm Schüler, dass wir in die Klasse hatten, dass wollte ich so gerne sagen (lacht). Weil, wir haben immer ähm wir sind immer höflich zueinander. Die meisten, die ich gesehen habe, wir sind fast 17 oder 15 Nationen da und ALLE anderen hören zu, nur die Deutschen nicht“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 28, Sprecher:in: B6).

Die Schüler empfinden dies als unhöflich und glauben, dass die Schüler das machen, weil sie glauben, dass sie schlauer sind und es besser können. Vielleicht glauben einige Schüler auch, dass sie die Themen nicht verstehen und bei Präsentationen den Inhalt nicht wiedergeben können. **Fall 1:** Die Schüler, die besonders viel reden, unruhig sind und den Unterricht stören, sind deutsche Schüler. Vielleicht sind viele Themen leicht für deutsche Schüler. Die meisten Gruppenmitglieder haben jedoch das Gefühl, dass der Unterrichtsstoff den deutschen Schülern zu viel und zu schwer ist. Und auch die Hausaufgaben werden nicht erledigt und als zu viel empfunden. Offensichtlich sind dies aber ihre einzigen Probleme. Fraglich ist aber, ob die Schüler die Ausbildung freiwillig absolvieren, oder ob die Eltern sie schicken. Sie haben das Gefühl, dass viele Schüler die Ausbildung gar nicht durchlaufen wollen und unmotiviert sind.

Viele Schüler sind noch so jung und in ihren Augen unreif, dass sie die Wichtigkeit der Ausbildung gar nicht verstehen. Hinzukommt offensichtlich eine gewisse Faulheit zu lernen. „Für DIE ist das einzige Problem zu sagen "ich kann das nicht, es ist zu schwer. Es ist dies, es ist jenes" (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 141, Sprecher:in: B8). Wenn ausländische Schüler gute Noten haben, denken deutsche Schüler daran, dass sie abgeschrieben haben. Die Gruppe erlebt in diesem Zusammenhang aber, dass es besonders für die deutschen Schüler schwer ist sich zu konzentrieren, ruhig zu sein, zu lernen und gute Leistungen zu erzielen und dass obwohl Deutsch ihre Muttersprache ist und sie vorher eine deutsche Schule besucht haben. Dennoch haben diese Schüler mehr Möglichkeiten und Chancen, besonders deswegen, weil sie die Sprache können und das Schulsystem kennen. Sie nutzen die vorhandenen Chancen nicht, das können die ausländischen Schüler nicht verstehen.

„Deswegen sage ich, dass die haben ähm andere Möglichkeiten haben, als wir hier haben. Entschuldigung, aber ich bin hier alleine. Ohne Familie, ohne nichts. Ich zahle hier. Ich muss mit eine andere Kultur hier (...) noch ähm gehen und alles Mögliche. Und du sagst mir du bist hier aufgewachsen und alles Mögliche und du weißt hier alles, wie funktioniert und sagst mir, dass ist schwer für dich? Entschuldigung“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 126, Sprecher:in: B6).

Fall 2: Einige AZ sind der Meinung, dass es Lieblingsschüler gibt. Dies sind meistens die lauten Schüler, die, die deutsch sind. **Fall 3:** Die Schüler bemerken Unterschiede in der Behandlung, dies bezieht sich zum Beispiel auf die Unterstützung und Benotung:

Und wenn wir haben keine richtige Unterstützung und Verständnis und immer Druck/ und (atmet aus) wir machen ein, zwei Fehler und bekommen Drei zum Beispiel und andere bekommen Eins oder Zwei für die gleiche Arbeit, dann du denkst "okay, scheiß egal mit diese Noten, aber diese GEFÜHL ist nicht so gut". Weil du fühlst dich "ah ja okay, ich bin nicht Deutsche. (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 217, Sprecher:in: B3).

Sie bemerken die Unterschiede aber auch dadurch, dass die deutschen Schüler sich mehr trauen etwas zu sagen und zu fragen, daher stehen sie mehr im Austausch mit den Lehrern, reden mit ihnen und diskutieren. Aufgrund der Muttersprache können sie viel schneller auf Fragen des Lehrers antworten, sie werden dann meistens auch aufgerufen. Die Lehrer kommentieren auch immer wieder die Wortmeldungen beider Schülergruppen und loben die gut formulierte Antwort der Deutschen. Dies finden sie unfair, denn sie haben das Gleiche gesagt, nur anders formuliert. Deutsche Schüler fühlen sich lockerer und sicherer im Unterricht, da sie in Deutschland zu Hause sind. Sie erhalten mehr Möglichkeiten, Rechte und Chancen. Aufgrund

dessen erleben sie *„Einsamkeit und das du hast keine richtige RECHT, weil du bist nicht Deutsche. Das ist, du bist nicht wie Menschen oder wie kann ich sagen, ja? Aber so ist es. (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 219, Sprecher:in: B3)*. Für sie besteht ein Ungleichgewicht zwischen den Möglichkeiten deutscher und ausländischer Schüler. Die Schülerin 3 fasst dies so zusammen:

„Ich glaube die Lehrerin das auch akzeptieren, weil wenn die gleiche Situation wäre mit Ausländer, reden, quatschen, dann sofort vielleicht ähm nicht kündigen, sondern wie das heißt, Abmahnung bekommen oder Beschwerden. So das werde nur mehr streng als bei den Deutsche, weil ähm ich glaube die Lehrerin das alle akzeptieren. Ich kann so sagen, weil sie sind zu Hause und ich sehe manchmal, dass die Lehrerin Unterstützung MEHR die deutsche Schülerin (...)“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 213, Sprecher:in: B3).

Außerdem nehmen sie viele deutsche Schüler als uninteressiert und unfreundlich wahr. Sie grüßen nicht und interessieren sich nicht für Schüler aus anderen Ländern und Kulturen.

Schülergruppe 4: Fall 1: Deutsche Schüler verstehen den Inhalt meist besser als sie selbst. Für sie ist es oftmals zu viel und zu umfangreich.

Die Schülergruppen ohne Migrationsstatus teilen Erlebnisse, die auf eine **Aufwertung (eigene Person/Eigengruppe)** hinweisen. Hinzukommen Aussagen, die auch eine **aufwertende Toleranz/Mitgefühl für die Fremdgruppe** zeigen.

Schülergruppe 1: Fall 1: Die Schüler empfinden das Lachen im Unterricht, auch von den anderen deutschen Schülern, als unpassend und respektlos. Es wird oftmals gelacht oder gegrinst, wenn ausländische Schüler etwas falsch aussprechen. Besonders zu Beginn der Ausbildung war es sehr laut und unruhig in der Klasse. Einige Schüler hatten Mitleid mit den ausländischen Schülern, weil sie dadurch noch weniger verstanden haben. **Fall 2:** Die Schüler verstehen alles, was der Lehrer sagt, können dem Unterricht folgen und deswegen gleich antworten. Sie glauben, dass sie sich deswegen mehr mit dem Lehrer unterhalten und sich mit ihm verständigen können, im Gegensatz zu den ausländischen Schülern: *„Naja die verstehen halt auch nicht so viel und die werden halt nicht GANZ so viel mit einbezogen (Transkript Gruppendiskussion 1-Schule 1, Pos. 250, Sprecher:in: B9)*. Deswegen reden die Lehrer wahrscheinlich auch eher mit ihnen. Die anderen Schüler *„(...) melden sich halt auch kaum“*. (Transkript Gruppendiskussion 1-Schule 1, Pos. 255, Sprecher:in: B4). Die Gruppe berichtet aber auch davon, dass die Schüler mit einem Migrationsstatus oftmals sogar bessere Antworten

geben und bessere Leistungen erzielen als sie selbst. Sie merken jedoch, dass diese Schüler sich weniger trauen. Dies bemerken die Gruppenmitglieder z.B. beim Vorlesen und Melden im Unterricht, aber auch bei Präsentationen. Die Fragestellungen in Prüfungen sind für alle Schüler schwer, wahrscheinlich aber besonders für die ausländischen Schüler. Insgesamt sind einige der Gruppe aber der Meinung, dass „(...) die Personen, die jetzt nicht so gut Deutsch können mehr ein bisschen Aufmerksamkeit brauchen wie die Deutschen, die jetzt eigentlich super Deutsch können und eigentlich das schon verstehen“ (Transkript Gruppendiskussion 1-Schule 1, Pos. 295, Sprecher:in: B10). So geben einige Schüler sogar das Gefühl an, „aber so richtig mehr oder viel Unterstützung bekommen die halt auch nicht und das ist halt schade. (Transkript Gruppendiskussion 1-Schule 1, Pos. 324, Sprecher:in: B9). Diese Schüler trauen sich im Unterricht nur selten zu melden, fragen wenig und werden deswegen auch wenig einbezogen, das empfinden einige als ungerecht, denn „(...) die bekommen halt keine Chancen so (Transkript Gruppendiskussion 1-Schule 1, Pos. 232, Sprecher:in: B10).

Schülergruppe 3: Fall 1: Ein Schüler ist der Meinung, dass besonders die Schüler, die das Schulsystem kennen, Prüfungssituationen und Anforderungen einschätzen können, aufmerksamer sind und wissen, wann sie zuhören müssen, um die wichtigsten Inhalte aufzunehmen. Schüler, die wissen worum es geht, reden weniger. Der Bildungsstandard in Deutschland ist höher als in anderen Ländern, so haben deutsche Schüler ein umfassenderes Allgemeinwissen. In Deutschland gibt es die Schulpflicht und gut ausgebildete Lehrkräfte, dies ist wahrscheinlich nicht in allen Ländern der Fall. Deutsche Schüler verstehen schneller, worum es im Unterricht geht, dies liegt aber auch an der Sprache. **Fall 2:** Für die meisten Schüler ist der Unterricht zwar schnell, manchmal auch zu schnell, aber nachvollziehbar und verständlich. Da viele Fachbegriffe bereits bekannt sind, ist es für sie, im Vergleich zu den ausländischen Schülern, entspannter.

„Also manche Lehrer unterrichten auf jeden Fall schon in einem TEMPO, das für manche von UNS KEINEN Sinn macht (...) Zu schnell. Also (...) das ist vielleicht, wenn man GUT DEUTSCH versteht (...). Aber sobald man halt (...) einfach (...) nur/ also das nicht KANN, das ähm, dass mit der Sprache nicht hinbekommt, dann ist man da, glaube ich, schon ziemlich verloren. (Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 80-82, Sprecher:in: I, B14).

Fall 3: Einige Schüler empfinden es als Eingriff, dass z.B. eine Lehrkraft ihnen vorschreiben will, wie sie lernen und Unterlagen abheften sollen. Sie haben in Deutschland ihre Regelschulzeit absolviert und wissen, wie sie lernen müssen.

„Ich bin der Auffassung, vor allem Deutschsprachige die hier aufgewachsen sind, haben ja (...) Schulabschluss, sei es Hauptschule, Gymnasium, Realschule und da hat mich meine Lehrkraft auch nicht an der Seite, die mir gesagt hat "du musst so und so lernen (...). Und deswegen finde ich es (...) empfinde ich es als ziemliche FRECHHEIT mir vorschreiben zu wollen, WIE ich für etwas zu Lernen habe (...)" (Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 26, Sprecher:in: B13).

Für die Gruppe ist es nachvollziehbar, wenn den ausländischen Schüler mehr und intensiver geholfen wird. *„Ich finde es überhaupt nicht schlimm, dass denen geholfen wird oder dass denen das erklärt wird, aber (...) in manchen Sachen, also das die (...) sagen wir mal, die besser Deutsch sprechen (...) das die dann schlechter behandelt werden (Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 113, Sprecher:in: B19).* So empfinden sie es nur als ungerecht, wenn die deutschen Schüler Benachteiligungen erleben, wenn z.B. unterschiedliche Regeln gelten bzw. unterschiedlich streng sanktioniert wird. Insgesamt sollte das Sprachniveau so angepasst werden, dass die Fächer und Themen im Unterricht letztendlich auch den deutschen Schülern was bringen, denn viele Themen wurden bereits in der Regelschulzeit gelehrt.

Die folgenden Gesprächsinhalte belegen aber auch einige Aussagen, die einer **Abwertung der Fremdgruppe** zugeordnet werden können.

Schülergruppe 1: Einige Schüler sind der Meinung, dass wenn der Zusammenhalt in der Klasse besser wäre, dann würden sich die Schüler im Unterricht bzw. bei Referaten auch nicht so unwohl fühlen. Vielleicht würden die Schüler das Gelächter und Lachen dann nicht so schlimm finden, da sie nicht die eigene Person als Grund erleben würden.

„Ich finde, manche Sachen, das ist nicht mal böse, dass man lacht. Also man will ja jetzt die Person nicht ewig fertig machen oder so, aber manche haben einfach so gewisse Eigenarten ja so an sich (lacht), da ist es nicht böse gemeint, aber da rutscht einfach so dieses Lachen raus. Aber nicht, weil man jetzt die Person irgendwie fertigmachen oder auslachen oder bloßstellen will, oder keine Ahnung was“ (Transkript Gruppendiskussion 1-Schule 1, Pos. 34, Sprecher:in: B1).

Fall 2: Die Schüler, die etwas besser deutsch verstehen, werden im Unterricht beteiligt, andere Schüler verstehen nur wenig und werden auch nur begrenzt mit einbezogen. Die deutschen Schüler werden aber von der Lehrkraft am meisten integriert. Dies liegt aber auch daran, dass die ausländischen Schüler sich weniger melden, obwohl sie eigentlich die Antwort wüssten.

Schülergruppe 3: Fall 1: Ein Schüler ist der Meinung, dass der Bildungsstatus in einigen Ländern niedriger ist als in Deutschland. Gewisse Fächer und Themen werden dort wenig oder gar nicht unterrichtet und das Allgemeinwissen variiert somit. Die Schüler aus dem Ausland wissen vielleicht nicht, wie wichtig die Schule und Ausbildung sind, um einen guten Lebensstandard für sich zu erreichen.

„Und ich weiß halt nicht, ob JEDER (..) mit Migrationshintergrund WEIß, dass eine Ausbildung notwendig ist/ (...) oder SO NOTWENDIG ist, dass man (...) einen GUTEN Lebensstandard/ man kann zwar auch ohne Ausbildung überleben, aber nicht auf einem Standard, der/ den man vielleicht gerne hätte“ (Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 68, Sprecher:in: B13)

Fall 2: Für die ausländischen Schüler ist der Unterricht oftmals zu schnell und der Inhalt kann deswegen nicht aufgenommen und verstanden werden. Hinzukommen die Fachbegriffe, das erschwert das Verständnis. **Fall 3:** Einige Schüler berichten, dass ausländische Schüler, besonders von einer Lehrkraft, kindisch behandelt werden. Die Schüler können dies nicht verstehen und nachvollziehen, denn sie haben ja nur Sprachdefizite. Dennoch sind sich die Schüler einig, sollte das Sprachniveau angehoben werden, denn einige Schüler weisen deutliche Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten auf, was das Zuhören im Unterricht sowie das Arbeiten auf Station erschwert. Sie sind der Meinung, dass das Sprachniveau an das der dreijährigen Ausbildung angepasst werden sollte, da einige Mitschüler keinen deutschen Satz sprechen können. Dabei ist die kommunikative Kompetenz in einem Gesundheitsberuf besonders wichtig. Ein Schüler berichtet außerdem, unterschiedliche Meinungen im Bereich der Behandlung von Frauen wahrgenommen zu haben. Auch wenn der Mitschüler etwas vielleicht als Spaß formulieren wollte, konnte er das Gesagte nicht nachvollziehen und distanziert sich von den frauenfeindlichen Äußerungen. Er ist sich nicht sicher, wie viel Wahrheit trotzdem hinter den Witzen steckt.

14.3.2.2 *Soziokultureller Schulkontext (SGWG und dynamisches Selbstkonzept)*

Dieses Unterkapitel beschreibt die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Erlebens einer gerechten Schulwelt und Behandlung, auf der Basis der Ausprägung des SGWG und des dynamischen Selbstkonzepts. Aussagen, die auf den Migrations- und Bildungsstatus hindeuten, werden durch die Beantwortung der Fragestellungen und Hypothesen gekennzeichnet.

14.3.2.2.1 Vertrauen in eine gerechte Schulwelt und Behandlung (SGWG)

Inwieweit vertraut die Schülergruppe in

a) eine gerechte Schulwelt und Behandlung?

Zu der dritten Fragestellung wurde folgende Hypothese formuliert:

Vertrauen in eine gerechte Schulwelt und Behandlung im Speziellen:

H3a: Das Vertrauen in eine gerechte Schulwelt und Behandlung ist in Schülergruppen, in denen eine geringe Gruppenzugehörigkeit aufgrund persönlicher/nationaler Identität besteht, stärker ausgeprägt als in Schülergruppen, die eine hohe Gruppenzugehörigkeit und persönliche/nationale Identität aufweisen.

Die **Schülergruppen mit Migrationsstatus** berichten primär von Situationen, die ein **Vertrauen** abbilden und wenigen Erfahrungen, die ein Misstrauen kennzeichnen. Vielmehr sind es meist Wünsche und Verbesserungsvorschläge.

Lehrer- und Notengerechtigkeit

Schülergruppe 2: Die Schüler geben eine mangelnde Notentransparenz bei Leistungsnachweisen an und nehmen in diesem Zusammenhang eine Notenungerechtigkeit wahr. Für die Schüler fehlt ein Notenschlüssel und die Rückmeldung bei Bedarf, warum sie eine gewisse Note erhalten haben. In den Leistungsnachweisen sollte der Notenschlüssel transparent abgebildet werden, vielleicht steigert dies auch die Motivation. Außerdem sind einige Fragen in den Prüfungen unverständlich formuliert, sodass sie nicht genau wissen, was bzw. wie viel sie antworten sollen. Im Rahmen der fachpraktischen Prüfungen in der Schule und der praktischen auf Station sollte immer der gleiche Lehrer alle Prüfungen abnehmen, da oftmals andere Maßstäbe verlangt und eine unterschiedliche Strenge der Bewertung sichtbar wird. Es ist wichtig, dass eine gewisse Vergleichbarkeit der Benotungen in Prüfungen erfolgen.

Denn es ist wichtig,

„(...), dass die gleiche Lehrerin macht Vorbereitung und Prüfung, weil du hast dann mehr Chancen und du weißt, was du sollst vorbereiten. Was sollst du merken. Aber wenn eine macht Vorbereitung und die andere macht Prüfung, dann du hast keine Chance“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 298, Sprecher:in: B3)

Die Schüler kritisieren in diesem Zusammenhang eine fehlende Struktur. **Fall 1:** Die Gruppe vertraut darauf, dass die Lehrer im Unterricht für Ruhe sorgen. Nachdem alle Schüler sich freiwillig für diese Ausbildung entschieden haben, sollten diese auch dementsprechend zurechtgewiesen werden, wenn es laut im Unterricht ist. **Fall 3:** Die meisten Schüler der Gruppe geben an, ihren Mitschülern nicht zu vertrauen. Dies liegt an verschiedenen Aspekten: den unterschiedlichen Charakteren, persönlichen Verhältnissen und Nationen der Schüler sowie dem Altersunterschied und dem Bildungsstand. Die Schülerin 5 erzählt, dass man

„vorsichtig sein [muss], ja natürlich, weil (...) ich weiß es nicht, hängt von Nation, hängt von den Personen ab. Was ich zum Beispiel mit ihr spreche (deutet auf B6), würde ich nicht mit JEDE in unsere Klasse sprechen, aber ich weiß genau, was ich mit ihr und ihr und der sprechen kann. Das hängt von BILDUNG, was man im Gehirn bildet für jeder, so kann man auch was sprechen“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 67, Sprecher:in: B5).

Einige Mitschüler sind noch sehr jung, sie haben das Gefühl, dass diese die Ausbildung nicht ernst (genug) nehmen.

Schülergruppe 4: Fall 2: Alle Schüler geben an, ausreichend Hilfe und Unterstützung durch die Lehrkräfte zu erhalten. Die Lehrer kümmern sich um alle Schüler gleichermaßen, es gibt keine Lieblingsschüler. Sie vertrauen ihren Lehrern und Mitschülern.

Die **Schülergruppen ohne Migrationsstatus** schildern im Vergleich vorrangig von Erlebnissen, die auf ein **Misstrauen** hindeuten.

Schülergruppe 1: Vertrauen in Mitschülegerechtigkeit: Die meisten Schüler erzählen, dass sie mit den Mitschülern zurechtkommen, jedoch keine Freunde sind. Es gibt keine großen Streitigkeiten, aber immer wieder Diskussionen. Den meisten Mitschülern vertrauen sie aber nicht und würden diesen auch nichts Persönliches anvertrauen. Es ist schwierig Vertrauen aufzubauen, da die Schüler nur wenig Zeit haben, sich in dem einen Ausbildungsjahr kennenzulernen und soweit zu vertrauen, dass private Themen erzählt werden. In der Klasse haben sie noch nie bemerkt, dass Privates besprochen worden ist, wenn dann nur in

Kleingruppen. Mit diesen Klassenkameraden sind sie dann befreundet und wissen, was sie besprechen können, denn es gibt auch Schüler, die neugierig sind und lauschen. Bei großen Konflikten haben sie aber das Gefühl, dass die Mitschüler zusammenhalten. Denn es gab einen Vorfall mit den Schülern aus der dreijährigen Ausbildung und da haben alle Schüler zusammengehalten. **Vertrauen in Lehrgerechtigkeit:** Hinzukommt, dass einige Schüler auch den nicht Lehrern nicht vertrauen, vor allem der Klassenleitung nicht. Dies liegt u.a. daran, dass der Unterricht für sie unstrukturiert ist und sie das Gefühl haben, dass die Lehrkraft nicht weiß, was sie lehrt. Manche Schüler denken, dass die Lehrkraft etwas Falsches an die Tafel schreiben könnte und sie damit etwas Falsches für die Prüfung lernen. Einige sind der Meinung, dass

„(...) der UNTERRICHT, so richtig UNSTRUKTURIERT [ist]. Und du denkst dir so "hä, du hast so fünf Blätter vor dir und dass an der Tafel ist aber irgendwie auf gar keinem drauf und du denkst dir so "hä, was sollst du jetzt machen?". Auch wenn du zuhörst und dann weiß sie selber nicht so richtig, um was es geht und dann keine Ahnung, das ist so schlimm. (...) Ja, da wird man voll blöd. Ja und dann verliert man irgendwie/ also ich habe das Problem in letzter Zeit, ich verliere leicht das Vertrauen. (Transkript Gruppendiskussion 1-Schule 1, Pos. 149-151, Sprecher:in: B4, B9, B7).

Vertrauen in Notengerechtigkeit: In Leistungsnachweisen verstehen sie oftmals die Fragen nicht und es kommen Themen dran, die sie nicht gelernt haben. Vielleicht dienen diese unangekündigten Themen auch der Prüfungsvorbereitung, da sie dann alles können müssen. Dennoch sind sie nur Pflegehelfer und keine Ärzte. Einige Schüler empfinden die Schüler der dreijährigen Ausbildung als hochnäsig, da sie denken, dass sie was Besseres sind. Diese Schüler sind aber meist viel älter und lernen letztendlich das Gleiche wie sie auch. Einige andere Schüler wissen, dass die dreijährige Ausbildung höherwertig ist, sind aber der Meinung, dass sie deswegen nicht schlechter behandelt werden sollten. Außerdem wissen sie, dass viele Schüler aus der Dreijährigen vorher die einjährige Ausbildung durchlaufen haben, deswegen kann die Einstellung erst recht nicht nachvollzogen werden.

Schülergruppe 3: Fall 1: Die Schüler erzählen, dass es aufgrund der Corona-Sitzsituation schwierig ist, sich mit den Mitschülern zu unterhalten. Vorher war es jedoch so, dass es in der Klasse laut war und die Schüler viel geredet haben. Einige Schüler sind der Meinung, dass solange geredet werden kann, bis andere dadurch gestört werden. *„Man kann sich so viel Freiheit rausnehmen BIS (...) andere Menschen dadurch beeinträchtigt werden“ (Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 56, Sprecher:in: B13).* Wenn Mitschüler schlechte Noten

schreiben, ist jedoch nicht die Lautstärke schuld daran, denn die Schüler können auch zu Hause noch lernen. **Fall 2:** Einige Schüler meinen, dass die Lehrer Lieblingsschüler haben und dass Sympathie/Antipathie normal sind und zum Schulleben dazu gehören. Lehrer, die Schüler mögen, nehmen diese häufiger dran und bevorzugen diese, bewusst oder unbewusst. Aufgrund der heterogenen Klassenzusammensetzung und unterschiedlicher Kompetenzen, kommt es unweigerlich zu einer Bevorzugung bzw. Benachteiligung. Vor allem die Klassenleitung hat die Aufgabe zu lehren, aber auch die Integration der Schüler in die Klasse zu ermöglichen sowie die Schüler auf das Schul- und Arbeitsleben vorzubereiten. Viele Schüler schaffen dies alleine nicht und sie brauchen Hilfe durch die Lehrkraft. Dies finden die Schüler aber gut, denn einige Schüler, vor allem die mit einem Migrationshintergrund, benötigen mehr Unterstützung. Ungerecht wird es allerdings, wenn sie eine Benachteiligung, im Vergleich zu den anderen Schülern erleben, vor allem in praktischen Prüfungen. Sie berichten von einer Notenungerechtigkeit, da Leistungen unterschiedlich bewertet werden.

14.3.2.2.2 Vertrauen in eigene Kompetenzen, Leistungen und Chancen (dynamisches Selbstkonzept)

Inwieweit vertraut die Schülergruppe in

b) eigene Kompetenzen, Leistungen und Chancen (dynamisches Selbstkonzept)?

Zu der dritten Fragestellung wurde folgende Hypothese formuliert:

Schulisches Selbstvertrauen (Schulisches Selbstkonzept):

H3b: Das dynamische Selbstkonzept ist in Schülergruppen, in denen eine geringe Gruppenzugehörigkeit aufgrund persönlicher/nationaler Identität besteht, stärker ausgeprägt als in Schülergruppen, die eine hohe Gruppenzugehörigkeit und persönliche/nationale Identität aufweisen.

Die **Schülergruppen mit Migrationsstatus** beschreiben vor allem die eingeschränkten Sprachkompetenzen im Rahmen des dynamischen Selbstkonzepts.

Schülergruppe 2: Fall 1: Die Schüler kritisieren die Lautstärke und Unaufmerksamkeit der deutschen Mitschüler im Unterricht. Deswegen stellen sie des Öfteren Fragen an die Lehrer, da sie Inhalte nicht hören und verstehen. Hinzukommen die Sprachdefizite, die das Verständnis zusätzlich erschweren. Fragen in Leistungsnachweisen können oftmals nur schwer verstanden werden, sodass die Antwort immer wieder fehlerhaft ist. Dies liegt aber auch daran, dass sie zwar wissen, was sie schreiben sollen bzw. wollen, die schriftliche Umsetzung aber nicht gelingt.

„Bei UNS, also ich mache das zumindest so, ich bin ja seit sechs Jahren in Deutschland, aber (...) das heißt jetzt auch nicht, dass ich alles verstehe. Und ich baue mir Eselsbrücken von (Muttersprache) auf Deutsch und von Deutsch auf (Muttersprache). Und SO schaffe ich das dann IRGENDWIE“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 141, Sprecher:in: B8)

Grundsätzlich hat sich das Sprachverständnis aber im Ausbildungsverlauf verbessert und sie verstehen inzwischen 100% der Inhalte, zu Beginn waren es ca. 75%. Im Unterricht werden immer wieder andere Schüler aufgerufen, ihnen ist dies aber egal. Für sie zählt nur, dass sie die Antwort auch gewusst hätten, sie müssen diese im Klassenplenum nicht teilen. **Fall 3:** Die Chancenverteilung ist für einige Schüler ungerecht: die deutschen Schüler bekommen mehr Aufmerksamkeit und Unterstützung im Unterricht sowie, bei gleichen Leistungen, bessere Noten. Sie nehmen mehr Möglichkeiten und Chancen für deutsche Schüler wahr. Einige Schüler sind der Meinung, dass sie nicht die Noten bekommen, die ihnen für ihre Leistung zustehen würden. Oftmals fehlt ihnen Empathie und Verständnis der Lehrkräfte für ihre Situation und das Leben, mit Sprachdefiziten, in einem anderen Land.

„Ich kann so sagen, weil sie sind zu Hause und ich sehe manchmal, dass die Lehrerin Unterstützung MEHR die deutsche Schülerin und ähm ein bisschen mehr geben Chance und Möglichkeiten. Weil wenn wir zum Beispiel gucken die unsere Klausur, wir bekommen Drei und die deutsche Schülerin bekommen eine Drei. Wenn ICH schreibe SO, ich bekomme vielleicht eine Fünf oder Sechs (lacht) (...)“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 213, Sprecher:in: B3).

Schülergruppe 4: Fall 1: Zu Beginn der Ausbildung war es besonders schwer dem Unterricht zu folgen und den Lehrer zu verstehen. Hierfür geben sie ihre mangelnden Sprachdefizite an. Im Ausbildungsverlauf haben sich die Sprachkompetenzen aber verbessert. Sie können mehr verstehen und dem Unterricht folgen.

Die **Schülergruppen ohne Migrationsstatus** erzählten nur wenig über ihr schulisches Selbstvertrauen. Die Schülergruppe 1 machte hierzu keinerlei Angaben.

Schülergruppe 3: Einige Schüler erzählen, dass sie lernen, indem sie viel mitschreiben und zu Hause lernen durch Schreiben. Sie konzentrieren sich auf sich selbst, störende Situationen im Unterricht stellen keinen Hinderungsgrund dar, um mitzuarbeiten und zu lernen.

14.3.2.2.3 Schulisches Umwelterleben (Gerechtigkeit und Klima)

Wie beschreibt die Schülergruppe ihr schulisches Umwelterleben (Gerechtigkeits- und Klimaerleben) in der Berufsfachschule?

Zu der vierten Fragestellung wurde folgende Hypothese integriert:

Schulisches Umwelterleben:

H4: Das schulische Gerechtigkeitserleben ist in Schülergruppen, in denen eine geringe Gruppenzugehörigkeit aufgrund persönlicher/nationaler Identität besteht, stärker ausgeprägt als in Schülergruppen, die eine hohe Gruppenzugehörigkeit und persönliche/nationale Identität aufweisen.

Die **Schülergruppen mit Migrationsstatus** berichten von vielen Erfahrungen, die den **Gerechtigkeits- und Klimaerfahrungen** zugeschrieben werden können. Nur wenige beziehen sich auf ein persönliches Erleben, die meisten Aussagen auf das Klimaerleben.

Lehrergerechtigkeit als persönliches Erleben

Nur die **Schülergruppe 2** trifft hierzu Aussagen, die Schülergruppe 4 nicht. **Fall 2:** Eine Schülerin erzählt, dass wenn sie sich meldet, nur kurz auf die Frage eingegangen und sofort der Unterricht wieder aufgenommen wird. Über die Fragen wird nicht, wie es bei anderen Schülern der Fall ist, gesprochen oder diskutiert. Eine andere Schülerin berichtet von dem Gefühl der Angst, wenn sie im Unterricht eine gewisse Lehrkraft hat. *„Ich habe ein bisschen Angst, keine Angst, aber (...) Druckgefühl, dass ich etwas falsch sage. Ich melde mich nicht so oft, aber bei den anderen ähm Lehrern, ist es für mich ein bisschen einfacher, weil ich kann sagen was ich möchte“* (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 202, Sprecher:in: B2). Als Grund

dafür nennt sie die fehlende Sympathie und Beziehung auf beiden Seiten. Sie geht davon aus, dass die Lehrerin sie und die Schülerin die Lehrerin nicht mag.

Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben

Schülergruppe 2: Fall 2: Es gibt Lehrer, die besonders häufig und intensiv mit einigen Schülern im Unterricht reden und diskutieren. Grund hierfür ist, so meinen die Schüler, dass die Lehrkraft die unruhigen Schüler in ein Gespräch verwickeln will, damit diese aufpassen und keine anderen Schüler ablenken. Ob es sich bei diesen Schülern um Lieblingsschüler der Lehrkraft handelt, können die Auszubildenden nicht sagen, sie gehen aber davon aus. Einige aus der Gruppe sind der Meinung, dass es die deutschen Schüler sind. So sind die lauten, unruhigen Schüler in der Klasse auch die deutschen Schüler. Es gibt viele Auszubildende, die sehr viel reden, sie selbst können jedoch das Gesagte und den Inhalt dessen nicht verstehen. Für einige Schüler fehlt in den Mitschüleraussagen der Sinn, der Inhalt und das Ziel.

„Am Ende hat SIE schon was gesagt, aber warum und was für ein Ziel dazu ist, gibt nichts. Naja, sowas würde ich NIEMALS machen. Ich rede besser/ ich sage besser irgendwas, dass (...) Sense hat (...) Sinn hat genau als irgendwas, das mich cool macht "ich rede", aber nichts anderes“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 169, Sprecher:in: B6).

Der Lehrer geht jedoch sehr stark auf das Gesagte dieser Schüler ein und diskutiert mit ihnen darüber. Sie sind der Meinung, dass diese Schüler viel Aufmerksamkeit brauchen und sie diese aber auch von den Lehrkräften bekommen. Dies können sie nicht verstehen und nachvollziehen. In diesem Zusammenhang gehen sie auch davon aus, dass sie selber strengere Konsequenzen durch den Lehrer erfahren würden, wenn sie so unaufmerksam im Unterricht wären. **Fall 3:** Außerdem erleben sie in diesem Zusammenhang, dass das (Fehl-)Verhalten der deutschen Schüler weniger kommentiert und bestraft wird als ihr Verhalten. Die Schüler glauben, dass sie bei einem ähnlichen Verhalten mit mehr Konsequenzen und Bestrafungen rechnen müssten, vielleicht würden auch Abmahnungen folgen.

Denn, „(...) wenn die gleiche Situation wäre mit Ausländer, reden, quatschen, dann sofort vielleicht ähm nicht kündigen, sondern wie das heißt, Abmahnung bekommen oder Beschwerden. So das werde nur mehr streng als bei den Deutsche, weil ähm ich glaube die Lehrerin das alle akzeptieren (...)“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 213, Sprecher:in: B3).

Dieses Gefühl bestätigt sich besonders bei der Notenvergabe. Sie gehen davon aus, dass sie die gleichen Noten bekommen, obwohl sie mehr lernen und dafür arbeiten mussten als die

deutschen Schüler. Die Lehrerin bewertet, im Vergleich, bei ihnen strenger, sie dürfen weniger Fehler machen und erleben mehr Druck. Für sie besteht dabei ein Ungleichgewicht und keine Gleichberechtigung der Schülerschaft. Auch die anderen Schüler sind der Meinung, dass die Lehrer mehr von ihnen als von den deutschen Schülern erwarten.

„Aber bestimmt diese falschen Noten, weil das sind falsche Noten, sie macht den Unterdruck. Und okay, du lernst für dich selber, aber du hast keine mehr Spaß und ähm Motivation mit diese Noten. Weil du weißt sowieso du bekommst nicht deine Noten. Weil der Lehrerin sehen deine ähm (...) Nachname "aha, sie ist nicht Deutsche, das ist nicht ihre Muttersprache. Dann ich mache sowieso unten. Wenn sie fragt mich, ich sage naja, weil die deutsche Sprache ist nicht DEINE" und ähm deswegen, aber wenn ich schauen meine Arbeit es gibt keine grammatische Fehler (...). Und die große Frage, warum sie machen das? (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 248, Sprecher:in: B3)

Für sie fehlt die Unterstützung und das Verständnis. Wenn sie schlechte Noten haben, entwickelt sich ein ungutes Gefühl und der Gedanke, kein deutscher Schüler zu sein. Die Schüler haben kein Verständnis für die strenge Bewertung der Grammatik, die Lehrer wissen, dass sie Ausländer sind und in der Klasse viele Nationalitäten zusammenkommen. Die Lehrer sollten in diesem Zusammenhang weniger streng bewerten und mehr Verständnis für Fehler aufbringen. Vor allem der Vergleich und die Beobachtung anderer Schüler und ihrer Leistungen, lässt die Auszubildenden nachdenklich werden. Sie erleben bei sich selbst eine strengere Benotung für weniger Fehler als bei deutschen Schülern mit offensichtlicheren Fehlern. Die Schüler wissen nicht, warum die Lehrer dies machen, der einzig mögliche Grund wäre Rassismus, sie können aber nicht einschätzen, ob dies die richtige Annahme ist.

Schülergruppe 4: Fall 2: Die Schüler erzählen, dass es immer wieder vorkommt, dass die Lehrer mit einigen Schülern, meist deutsch und leistungsstark, viel im Unterricht reden. Für diese Schüler ist es einfacher Fragen zu stellen, mit dem Lehrer zu reden, die Themen sind für sie einfacher und sie benötigen keine Wiederholungen. Die deutschen Schüler

„(...) kennen (...) sich mit dem Thema aus und dann reden die über ganz was anderes. Das kann ich auch schon ein bisschen nachvollziehen für die Leute, die das einfacher haben. Wenn die wirklich ganze Zeit schlauer sind als allgemein, dann ist einfach die Sache, die sie selber schon kennen. Dann wiederholt sich und so, ja das ist ganz normal (...)“ (Transkript Gruppendiskussion 4-Schule 2, Pos. 40, Sprecher:in: B15).

Ein Teil der Gruppe ist der Meinung, dass leistungsstarke Schüler viel Aufmerksamkeit bekommen, die anderen Schüler finden, dass sie als Ausländer viel (mehr) Hilfe und Unterstützung durch die Lehrer erhalten. Die Unterstützung variiert je nach Lehrkraft und es

gibt auch eine Lehrkraft, die keinen Schüler aufruft und im Unterricht drannimmt. Diese Lehrerin unterrichtet viel zu schnell und es verbleibt keine Zeit zum Verstehen und Fragen stellen.

Unterrichts- und Klassenklima

Schülergruppe 2: Die meisten Gruppenmitglieder erleben die Schülerschaft nicht als Klasse, sondern jeder Schüler denkt und arbeitet für sich. Als möglichen Grund hierfür wird die unterschiedliche Herkunft genannt. *„(...) Ich glaube in unsere Klasse vielleicht ist ähm abgehängt auch von die Nationen oder weiß ich nicht. Aber ich sehe, dass wir sind NICHT (..) RICHTIG wie eine Klasse, aber jeder denkt für sich selber. (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 8, Sprecher:in: B5).* Für die Gruppenmitglieder agieren die Mitschüler nicht als große Gruppe, sondern es gibt viele Kleingruppen. Enge Beziehungen gibt es nicht. Einige Schüler berichten auch, dass manche Mitschüler bei Begrüßungen gar nicht antworten. Inzwischen begrüßen sie nur noch Schüler, die ein Interesse an ihrer Person haben. Viele Mitschüler fragen auch nichts zu ihrer Herkunft und Sprache, das finden sie schade und können es nicht nachvollziehen. Das Arbeiten in Gruppen hat sich jedoch im Ausbildungsverlauf verbessert, sodass die meisten Schüler der Meinung sind, dass Gruppenarbeiten funktionieren. Zu Beginn war jedoch auch dies sehr schwer. Insgesamt sind die Auszubildenden der Meinung, dass das fehlende Gruppengefüge auch daran liegt, dass die Ausbildung nur ein Jahr dauert und sie sich immer nur ein paar Wochen in der Schule sehen. Die unterschiedlichen Herkunftsländer und Kulturen erschweren das Arbeiten in Gruppen zusätzlich. Wenn es Fragen außerhalb von Gruppenarbeiten gibt, sind manche Schüler hilfsbereit, andere nicht. Einige Schüler erzählen, dass sie auch schon Falschinformationen von Mitschülern erhalten haben. Aus diesem Grund fragen sie nur noch ausgewählte Schüler, wenn sie Fragen haben. Eine Schülerin erwähnt nochmal das junge Alter und oftmals unreife Verhalten von deutschen Mitschülern, oftmals auch ohne jegliche Erfahrung, aber präsentem Klassenverhalten. Besonders bei den Mitschülern erleben sie aber eine Belastung und auch Überforderung aufgrund der Ausbildung und Unterrichte. **Fall 1:** Die Schüler berichten von Lärmstörungen während des Unterrichts. Für die Schüler ist es dann schwer, dem Unterricht zu folgen. Ihnen ist egal, ob sich die anderen Schüler für die Ausbildung und den Unterricht interessieren, aber sie sollten ruhig sein. Einige Schüler erzählen, dass sie sich doppelt konzentrieren müssen: einmal wegen der deutschen Sprache und einmal bezüglich der Lautstärke. Nach 30 Minuten Frontalunterricht, ist es für die

meisten Schüler grundsätzlich schwer dem Unterricht zu folgen, störende Schüler erschweren die Situation. **Fall 2:** Für einige Schüler ist der Unterricht zwar umfassend und komplex, aber bewältigbar. Nur das Tempo wird oftmals als zu schnell deklariert. Diese Wahrnehmung wird durch die Sprachschwierigkeiten erweitert. Problematisch wird es, wenn die Schüler eine Frage haben, weil sie etwas nicht verstanden haben und die Antwort dann noch komplexer, mit dem Einsatz weiterer Fachbegriffe, ausfällt. Die Schülerin 5 berichtet:

„Und Fachwörter sind viel. Und wenn diese Frage kommt, dass wir haben zum Beispiel bei diese Frage ein Wort oder zwei Wörter nicht verstanden, dann kommt die Antwort (lacht) ganz in Fachwörter und so, dann ist noch schwieriger“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 209, Sprecher:in: B5)

Einige Schüler sind der Meinung, dass besonders die leistungsstarken Schüler aufgerufen werden, andere Schüler meinen, es sind besonders die lauten Schüler, die viel reden und Aufmerksamkeit brauchen.

Schülergruppe 4: Unterrichts- und Klassenklima: Viele Gruppenmitglieder berichten von einem guten Kontakt zu den Klassenkameraden, aber nicht zu allen Schülern. Die Mitschüler sind alle unterschiedlich und haben unterschiedliche Gewohnheiten, deswegen kann man sich nicht mit jedem gut verstehen, aber der Kontakt ist dennoch wertschätzend. Die Gruppe ist sich aber einig, dass wenn sie Hilfe brauchen, sie diese von den Mitschülern erhalten. **Fall 1:** In der Klasse gibt es immer wieder störende Mitschüler, dies sind aber immer die Gleichen. Sowohl leistungsstarke, als auch leistungsschwächere Schüler reden im Unterricht. Eine Schülerin ist der Meinung, wenn es öfters vorkommt, hat der Schüler wahrscheinlich private Probleme oder erlebt Langeweile. Die Möglichkeit des Redens im Unterricht variiert aber auch je nach Lehrkraft. Bei einigen Lehrern ist es möglich zu reden und den Unterricht zu stören, bei anderen geht dies überhaupt nicht bzw. wird nicht geduldet. Einige Lehrer tadeln aber auch nicht, da sie der Meinung sind, dass die Schüler selber für ihr Verhalten und ihr Leben zuständig sind. Einige Schüler benutzen auch immer wieder Smartphones, auch dies wird unterschiedlich geahndet. **Fall 2:** Die Schüler berichten besonders von einer Lehrkraft, die viel in kurzer Zeit unterrichtet und schnell redet. Die Lehrerin ist oftmals so im Thema, dass sie Handzeichen übersieht und sie auch keine Fragen zulässt. Erst wenn sie den Unterricht beendet hat, sind einzelne Fragen möglich, meistens passen sie dann aber nicht mehr zum Thema. Der Unterrichtsaufbau der Lehrkraft wird somit kritisiert, auch wenn sich das Verständnis im Ausbildungsverlauf verbessert hat. Bei den anderen Lehrkräften gibt es diese Probleme nicht, wobei der

Unterrichtsstoff grundsätzlich bei allen Lehrern viel und umfassend ist. Oftmals wissen die Schüler nicht, ob sie zuhören, mitschreiben oder beides machen sollen. Die meisten Lehrkräfte vermitteln den Schülern aber das Gefühl, dass sie wesentlich mehr Inhalt in kürzerer Zeit schaffen müssten und sie oftmals zu langsam vorankommen. Einige Lehrer versuchen aber im Unterricht auch immer wieder einzugrenzen und zu erklären, was wichtig und was unwichtig ist. Für die meisten Schüler ist dies hilfreich und sie wissen, dass sie zu Hause auch noch eigenständig lernen müssen. So etwas wie Lieblingsschüler gibt es in ihrer Klasse nicht. Fast alle Schüler kommen aus dem Ausland, deswegen gibt es die Situation, wie im Fallbeispiel, eher nicht. **Fall 3:** Die Schüler bemerken keine sichtbaren Unterschiede in der Behandlung zwischen deutschen und ausländischen Schülern. Denn die meisten Mitschüler kommen aus dem Ausland. *„Selbst die HIER geboren sind (lacht), sind ja auch keine richtigen Einheimischen von Deutschland. (Transkript Gruppendiskussion 4-Schule 2, Pos. 146, Sprecher:in: B15).* Der einzige Unterschied besteht darin, dass die meisten ausländischen Schüler freiwillig einen Deutschkurs besuchen. Eine Schülerin ist der Meinung, dass es aufgrund der Sprachdefizite der Schüler oftmals schwierig für die Lehrer ist, den Sinn und Inhalt des Schülers zu verstehen.

Die **Schülergruppen ohne Migrationsstatus** benennen ebenfalls weniger persönliche Erlebnisse, sondern argumentieren über das **Klimaerleben**.

Lehrergerechtigkeit als persönliches Erleben

Schülergruppe 1: Fall 2: Einige Schüler glauben, dass die Klassenleitung sie nicht mag. Die Lehrkraft hat mit vielen Mitschülern Probleme, die einzelnen Schüler glauben aber, dass besonders sie nicht gemocht werden und die Lehrkraft sie auf dem „Kieker“ hat. Im interaktionalen Austausch geben sie an, *„(...) dann hat sie uns aber richtig gehasst, also vor allem MICH“ (Transkript Gruppendiskussion 1-Schule 1, Pos. 163, Sprecher:in: B4).*

Oftmals sind sie aber auch irritiert von dem Lehrerverhalten ihnen gegenüber, da die Lehrerin einmal total nett und freundlich ist und dann wiederum total unfreundlich.

„Also zum Beispiel bei Frau X jetzt, da bin ich mir auch manchmal nicht so sicher, manchmal ist sie SO NETT zu mir (...) Und manchmal schießt sie voll rein. (...) So zum Beispiel gestern, nee wann hatte ich das Interview, da hatte ich mich ja so erschrocken, da kam sie so zu mir und hat so ihre Hände auf meine Schultern getan und mir so VOLL erklärt, was abgeht und so. Ich so "wow", keine Ahnung das war komisch. Manchmal ist sie nett, ZU NETT. Da kriegst du auch schon wieder Angst und dann wieder dieses "ich hasse dich, du regst mich so auf" (...) ...und halte endlich die Klappe" (lacht)“ (Transkript Gruppendiskussion 1-Schule 1, Pos. 298-302, Sprecher:in: B9, B7, B1).

Bei Problemen und Unbehaglichkeiten mit dieser Lehrkraft, wissen die einzelnen Schüler nicht wohin sie gehen bzw. mit wem sie darüber reden können. Einige Schüler berichten, dass die Lehrkraft ihnen auch von der dreijährigen Ausbildung abgeraten und somit die Schüler demotiviert hat sich zu bewerben, denn sie glaubt, dass sie bereits die Probezeit nicht bestehen würden.

Schülergruppe 3: Fall 3: Einige Gruppenmitglieder erleben Unterschiede in der Unterstützung der Schüler durch die Lehrer. Einige Schüler bekommen mehr Hilfe und Unterstützung durch die Lehrer als sie selbst, wobei sie selber sagen, dass sie keinerlei Unterstützung brauchen, z.B. zum Sortieren der Unterrichtsunterlagen. Denn sie haben ihr eigenes System und eigene Lerntechniken. Einige Schüler erleben durch den kommunikativen Umgang und abweichende Regeln im Unterricht aber eine Benachteiligung, im Vergleich zu den ausländischen Schülern.

Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben

Schülergruppe 1: Fall 2: Alle Schüler beschreiben eine fehlende Beziehung zu einigen Lehrern, v.a. zur Klassenleitung. Sie haben das Gefühl, dass die Lehrerin sie nicht mag und sie dies den Schülern auch spüren lässt. Sie werden oftmals angeschrien und verbal zurechtgewiesen, für die Schüler oftmals ohne ersichtlichen Grund. Einigen Schülern fehlt es, wie ein Erwachsener behandelt zu werden. Auf der anderen Seite erleben einige Schüler auch viele Aussagen und Handlungen als zu bestimmend. Viele Handlungen der Lehrkraft sind für die Schüler nicht nachvollziehbar, sie können das Schreien nicht verstehen und einordnen. Die Gruppenmitglieder erleben andere Schüler oftmals als lauter, dennoch werden sie ermahnt und zurechtgewiesen. Die Schüler glauben, dass die Lehrer sich dabei auch an den Noten orientieren, das heißt leistungsstarke Schüler vermehrt aufgerufen und im Unterricht integriert werden. Einige Schüler sind der Meinung, dass die leistungsstarken Schüler den

Lieblingsschülern entsprechen, andere können dies nicht wahrnehmen. Die Auszubildenden bemerken im Unterricht, dass Lehrer das Verhalten von Schülern unterschiedlich bewerten, z.B. die Fehlzeiten und das Krankmelden. Bei einigen von ihnen wird dies kommentiert, bei anderen Schülern jedoch nicht. Im Unterricht werden immer wieder die gleichen, leistungsstarken Schüler aufgerufen, andere aber selten oder gar nicht. Auch ausländische Schüler, die sich nicht trauen was zu sagen, sollten von der Lehrkraft aufgerufen werden. Es ist außerdem sichtbar, dass sie die Antworten wissen, oftmals sogar besser als die deutschen Schüler. **Fall 3:** Die Schüler bemerken wenig Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Schülern in der Behandlung, einige erleben eine Bevorzugung der ausländischen Schüler, da diese v.a. im Unterricht viel Aufmerksamkeit erhalten, damit sie den Inhalt verstehen. Die meisten Lehrer achten aber darauf, dass alle Schüler im Unterricht involviert und Themen, bei Bedarf, nochmal wiederholt werden. Sie erleben, dass die Lehrer einige Schüler lieber mögen als andere, dies hat aber nichts mit der Herkunft zu tun, denn in ihrer Klasse gibt es weit mehr ausländische als deutsche Schüler. Die meisten Schüler sind auch der Meinung, dass die ausländischen Schüler mehr Hilfe und Unterstützung bekommen sollten, da sie es, aufgrund der Sprachdefizite, schwerer haben. Oftmals haben sie sogar schon eine fehlende Unterstützung für diese Schüler wahrgenommen. Die Auszubildenden haben aber im Rahmen der Probezeit Unterschiede in der Behandlung durch die Lehrer wahrgenommen: zu Beginn waren alle Lehrer sehr nett und freundlich. Dieses Verhalten hat sich nach der Probezeit spürbar verändert und verschlechtert. Viele Schüler haben Kündigungen erhalten, obwohl sie das Gefühl hatten, dass der Lehrer sie mag. Sie selbst haben bereits Abmahnungen vom Lehrer erhalten. *„(...) Das Ding ist, zum Beispiel ich bin jetzt eine Lehrerin und ich mag dich ja voll und zeige das auch allen. Dann sage ich "komme mal raus und drücke dir eiskalt die Kündigung in die Hand" (klatscht in die Hände)“* (Transkript Gruppendiskussion 1-Schule 1, Pos. 305, Sprecher:in: B4).

Insgesamt haben sie das Gefühl, dass sie von den Lehrern, aber auch den dreijährigen Auszubildenden, als unterstes Niveau gesehen und eingestuft werden. Sie erhalten abwertende Blicke und Kommentare. Einige Schüler haben auch abwertende Kommentare erfahren, als sie berichtet haben, dass sie sich für die dreijährige Ausbildung interessieren. *„Klar das sind unsere Lehrer, aber was die für eine Motivation hat oder ähm sonst irgendwas, wie es ihr gefällt, das können DIE nicht wissen und dann können sie nicht sagen "ja nee, die Dreijährige ist nichts für dich" (Transkript Gruppendiskussion 1-Schule 1, Pos. 372, Sprecher:in: B9).* Sie

erleben dabei eine bewusste Einschüchterung durch die Lehrer und können dieses Verhalten nicht verstehen. Denn sie sind erwachsen und wollen wie Erwachsene behandelt werden.

Schülergruppe 3: Fall 2: Für die Auszubildenden gibt es keine offensichtlichen Lieblingsschüler. Die Lehrer versuchen, alle Schüler im Unterricht aufzurufen und zu integrieren. Auch wenn einige Schüler mehr Hilfe und Unterstützung brauchen und sie dies auch nachvollziehen können, ist es oftmals unfair, weil eine Bevorzugung dieser Schüler vorliegt. Viele von ihnen würden ohne die Hilfe des Lehrers nicht zurechtkommen, deswegen ist es gut, dass einige Schüler diese intensive Betreuung bekommen, dennoch ist es dann für einige Schüler eher eine Benachteiligung, wenn der Fokus der Betreuung auf den ausländischen Schülern liegt. Die Benachteiligung zeigt sich auch bei Regeln und Zurechtweisungen im Unterricht, z.B. bei Verspätungen und Fehlzeiten, die sie eher erhalten als andere Schüler. **Fall 3:** Die Klassenleitung hilft und unterstützt besonders leistungsschwache Schüler, wobei die Hilfe für einige Gruppenmitglieder oftmals zu weit geht. Sie ordnet die Unterlagen für die Schüler ein, weil so wie sie es gemacht haben, falsch ist. Dies können die Schüler nicht verstehen, denn sie ordnen ihre Unterlagen auch selbständig ab. Jeder Schüler hat sein eigenes System beim Lernen, dies sollten die Lehrer akzeptieren. Wobei einige Schüler sagen, dass die Lehrkraft nur dann interveniert hat, wenn die Schüler es offensichtlich nicht alleine geschafft haben. Diese Lehrkraft hat auch schon ausländische Schüler bloßgestellt, so dass alle aus der Klasse die Person ausgelacht haben. Dies erleben auch andere Schüler: es werden negative, abwertende Äußerungen über ausländische Schüler getätigt oder Witze gemacht. Diese Späße gehen aber oftmals zu weit, denn

„(...) einen (...) Mitschüler mit Migrationshintergrund SO BLOßSTELLEN, dass die halbe Klasse ihn auslacht, finde ich, ist ein Widerspruch an sich. Zwischen Wertevermittlung und dem Leben von den Werten sollte kein Unterschied und das passiert bei unserer Lehrerin ZIEMLICH HÄUFIG (...)“ (Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 34, Sprecher:in: B13).

Die Lehrer sollten zu den Schülern persönlich gehen und das Gespräch suchen, wenn es Gesprächsbedarf oder Anliegen gibt und keine Kommentare vor der Klasse tätigen. Die Lehrerin fordert gewisse Werte ein, hält diese Werte aber selber nur begrenzt ein. Dies darf, laut den Schülern, nicht sein, denn dies entspricht einem Widerspruch in sich. Im Rahmen der Examensvorbereitung werden besonders die ausländischen Schüler unterstützt und zu den zusätzlichen Übungssequenzen geladen. Oftmals dürfen die Schüler dann auch schon eher nach

Hause gehen, weil sie ihre Aufgaben bereits erledigt haben, die ausländischen Schüler müssen oftmals länger dableiben.

Einige Schüler erzählen, dass sie eine kindische Behandlung ausländischer Schüler durch die Klassenleitung erleben. Sie können zwar die deutsche Sprache nicht so gut, sind aber ja nicht weniger intelligent, so die Schüler. Die Lehrerin trifft häufig abwertende Äußerungen über ausländische Schüler, sodass viele wahrscheinlich Respekt vor ihr und möglichen Äußerungen haben. Es kam auch schon vor, dass diese Schüler nachgeäfft worden sind. Andere Schüler sind der Meinung, dass Aussagen von Migranten weniger streng beurteilt und sanktioniert werden als bei deutschen Schülern. Alle Schüler verstehen, dass den ausländischen Schülern mehr geholfen wird, sie können dies nachvollziehen, denn aufgrund der Sprachdefizite, benötigen sie mehr Hilfe. Auch wenn die Lehrkraft gewisse Hilfestellungen nur gut meint, sollte sie diese anders kommunizieren und erklären, da viele Hinweise, Tipps und Erklärungen negativ aufgenommen werden.

Unterrichts- und Klassenklima

Schülergruppe 1: Zu Beginn der Ausbildung empfanden viele Schüler einen besseren Zusammenhalt und eine bessere Beziehung zu den Mitschülern. Es gab weniger Gruppen und alle haben sich gut verstanden. Inzwischen ist dies nicht mehr so und es gibt viele Kleingruppen. Die Auszubildenden berichten von Gruppen und klaren Einteilungen, empfinden dies aber normal. Offenkundig gibt es keine Probleme und Konflikte, es wird alles hinten rum geregelt. Es gibt immer wieder kleine Diskussionen, die meisten Schüler können aber miteinander reden, auch wenn sie keine Freunde sind. Wenn jemand etwas gegen einen Mitschüler hätte, dann würde man es nicht merken, da diese Person es nicht zeigen würde. Einige Schüler sind der Meinung, dass es bei Konflikten einen Zusammenhalt geben würde, andere empfinden keinen Klassenzusammenhalt. Als Grund hierfür werden die fehlende Beziehung und Verbindung, durch den geringen Kontakt in der Schulzeit, genannt. In der Regelschule gab es einen besseren Kontakt zu den Mitschülern, da sie sich jeden Tag gesehen haben. Die Schüler berichten von Gelächter und Späßen, wenn jemand z.B. Referate hält und ein Wort falsch ausspricht. Die Schüler werden dann ausgelacht und bloßgestellt. Dies passiert aber nicht nur bei ausländischen, auch bei deutschen Schülern. Eine Schülerin ist der Meinung, dass es dabei nicht um das „Falsch-Gesagte“ der Schüler geht, sondern um was Anderes, was sie besprochen haben oder weil es einfach witzig ist, wie sie etwas aussprechen. Denn gewisse Eigenarten sind

einfach witzig und zum Lachen. Andere Schüler hinterfragen und kritisieren dieses Verhalten, denn alle Schüler sollten bei Referaten zuhören und aufmerksam sein. Insgesamt haben aber einige Gruppenmitglieder das Gefühl, dass Mitschülern bei Problemen und Sorgen mehr geholfen werden könnte. Viele Schüler reagieren oftmals gar nicht, z.B. wenn jemand traurig ist und in der Klasse weint. **Fall 1:** Zu Beginn der Ausbildung war es sehr laut und unruhig in der Klasse. Dies hat sich im Ausbildungsverlauf gebessert, wobei es immer noch zu Störungen durch Schüler kommt. Für die meisten Schüler ist das in Ordnung. Sie geben an, auch öfters laut (gewesen) zu sein und viel im Unterricht geredet zu haben. **Fall 2:** Die Schüler sind der Meinung, dass der Fall zu 100% stimmt: Die Lehrer unterrichten unterschiedlich schnell mit unterschiedlichen Methoden. Einige Schüler können schneller folgen als die anderen. Bei den Lieblingsschülern handelt es sich um leistungsstarke Schüler, die im Unterricht gut mitmachen, aufpassen und sich bei den Lehrern „einschleimen“, so die Gruppenmitglieder. Um die Herkunft geht es nicht, kann es bei der Schülerzusammensetzung auch gar nicht gehen, weil fast alle aus dem Ausland kommen.

Die Schüler erleben oftmals einen für sie unstrukturierten und verwirrenden Unterricht mit vielen Unterrichtsskripten und Inhalten, die wenig verständlich gelehrt werden. Sie empfinden den Unterricht oftmals als zu monoton, frontal und zu wenig abwechslungsreich. Die Lehrer reden zu viel und die Schüler zu wenig. *„Aber das Schlimme ist halt wirklich die REDEN DREI bis vier Stunden durch. (...) Aber wir sitzen alle nur da und wir machen NICHTS“ (Transkript Gruppendiskussion 1-Schule 1, Pos. 165-167, Sprecher:in: B9, B1).* Es wird der Wunsch nach mehr Gruppenarbeiten, Stationenlernen und praktischen Übungen geäußert.

Schülergruppe 3: Alle Schüler beschreiben eine gute, kollegiale Basis in der Klasse. Die Schüler akzeptieren, respektieren und helfen sich bei Bedarf, befreundet sind aber nur die wenigsten miteinander. Es besteht auch kein Kontakt außerhalb der Schule. In der Klasse gibt es auch ein paar „Einzelkämpfer“, aber grundsätzlich helfen sich die Schüler untereinander. Die Klassenleitung sieht dies aber wohl nicht so: sie erlebt keine gute Arbeitsatmosphäre und kein gutes Arbeitsverhalten der Schüler. Dies können die Schüler aber nur begrenzt nachvollziehen und sind der Meinung, dass diese Einschätzung überzogen ist. *„Jeder lernt für sich und jeder lernt, wie ER es versteht und (...) SIE ist halt immer SO (...), dass wir halt so lernen, wie SIE es will“ (Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 25, Sprecher:in: B20).* Nur ein Schüler ist der Ansicht, dass er auch die Lehrkraft verstehen kann, wenn die Schüler nicht das machen, was

sie machen sollen. **Fall 1:** Die Gruppenmitglieder berichten über Unruhe im Unterricht und störende Mitschüler. Grundsätzlich sind sie aber der Meinung, wenn Schüler im Unterricht aufpassen, zuhören und versuchen sich nicht ablenken zu lassen, es wenig Einfluss auf die Note hat. Denn Schüler können auch nochmal zu Hause lernen und Inhalte wiederholen. Es reden allerdings nicht nur gute, leistungsstarke, sondern auch leistungsschwache Schüler. Es gibt auch einige leistungsschwache Schüler, die im Unterricht nicht aufpassen, reden und am Handy spielen. Die Schüler berichten, dass sie die Lautstärke zwar auch stört, sie aber keine Unterschiede in den eigenen Leistungen merken. Sie sind sich aber sicher, dass ausländische Schüler vermehrt Schwierigkeiten und Nachteile dadurch haben. Einige Schüler sind der Meinung, dass wenn es sich um einen guten und abwechslungsreichen Unterricht handelt, die Schüler auch nicht reden und aufpassen. Andere Schüler erwidern, dass es meistens egal ist, wie gut der Unterricht gestaltet ist und wer diesen hält, es gibt Schüler, die immer reden und unaufmerksam sind. Die Schüler sind sich einig, meistens reden die Schüler mit mittelmäßigen bzw. schlechten Leistungen und beschwerten sich dann oftmals, dass sie auch bessere Noten haben wollen. Für die Gruppe ist das Reden und die Lautstärke in der Klasse allerdings keine Ausrede für schlechte Leistungen, da beispielsweise in der Coronazeit alle Schüler auseinander saßen und kein Schüler reden konnte und dennoch die Leistungen schlecht waren. Jeder Schüler ist dafür verantwortlich selbstbestimmt zu lernen. Sie sehen jedoch auch, dass es Mitschüler gibt, die viel lernen und sehr motiviert sind, aber dennoch schlechte Leistungen zeigen. Die Schüler glauben, dass oftmals andere Gründe, wie z.B. die Lebensumstände schlechte Leistungen auslösen. **Fall 2:** Die Gruppenmitglieder erzählen, dass besonders eine Lehrkraft sehr schnell unterrichtet, oftmals zu schnell für alle Schüler. Lieblingsschüler sind den Schülern nicht bekannt und die Lehrer achten meistens darauf, jeden Schüler aufzurufen und im Unterricht zu integrieren.

14.3.2.2.4 Schulisches Umweltverhalten bei Ungerechtigkeits erleben (SGWG)

Wie beschreibt die Schülergruppe ihr schulisches Umweltverhalten (bei erlebter Bedrohung durch Ungerechtigkeit)?

Zu der fünften Fragestellung wurde folgende Hypothese integriert:

Schulisches Umweltverhalten:

H5: Die Verhaltensweisen zur Verteidigung des SGWG sind in Schülergruppen, in denen eine geringe Gruppenzugehörigkeit aufgrund persönlicher/nationaler Identität besteht, stärker ausgeprägt als in Schülergruppen, die eine hohe Gruppenzugehörigkeit und persönliche/nationale Identität aufweisen.

Die **Schülergruppen mit Migrationsstatus** geben Aussagen an, die zeigen, wie wichtig ihnen die eigene Gerechtigkeitsmotivation ist.

Motivfunktion

Schülergruppe 2: Die Schüler geben an, den Mitschülern mit Höflichkeit und Respekt zu begegnen. Sie versuchen „neutral [zu] bleiben (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 71, Sprecher:in: B5) und helfen den Mitschülern, wenn sie Fragen und Schwierigkeiten haben.

„Und ein bisschen unterstützen emotional die andere Schülerin, wer zum Beispiel ähm wegen den Noten traurig sind. Das ist was, das kann ich machen (lacht). Und dann ich bekomme auch, wenn ich bekomme nicht gute Noten, dann ich bekomme auch (lacht) Unterstützung (lacht)“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 72, Sprecher:in: B3).

Fall 1: Wenn die Lehrkraft nicht für Ruhe sorgen würde, würden die meisten Schüler auf die Lehrkraft zu gehen und darum bitten. Andere Schüler sagen, dass sie selber für Ruhe sorgen oder den Mitschülern Fragen zum Referat stellen würden.

Schülergruppe 4: Fall 1: Einige Schüler geben an, dass sie bei Unruhe im Unterricht die Mitschüler selber um Ruhe bitten. Sie können sich selber nicht konzentrieren und zuhören, deswegen kümmern sie sich selber um die Einhaltung von Ruhe im Unterricht.

Assimilationsfunktion: Ausschließlich die Gruppe 2 schildert Assimilationsstrategien zu nutzen, Gruppe 4 macht hierzu keine Aussagen.

Schülergruppe 2: Eine Schülerin erzählt, dass sie trotz des Lärms gute Noten schreibt und einige Schüler dann gemeint hätten, dass sie abgeschrieben hat. Sie hat dazu nichts gesagt, die Mitschüler können denken und sagen, was sie wollen. Sie meint, dass sie die Meinung der Mitschüler nicht interessiert. **Fall 3:** Bei Fragen zu den Prüfungen und den Bewertungen fühlt sich eine Schülerin schuldig, dass sie die Lehrerin nicht selber danach gefragt hat. Sie ist aber der Meinung, dass in Deutschland andere Regelungen gelten und sie nicht davon ausgegangen ist, dass der Lehrer so bewertet und handelt, wie im Heimatland. Sie denkt, dass es die deutschen Regeln sind, an die sie sich halten muss. *„Ich kann nicht hier kommen und sagen "ja, wir in (Land) machen sowas, warum macht ihr nicht sowas, ja?" (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 247, Sprecher:in: B6).*

Die **Schülergruppen ohne Migrationsstatus** geben Handlungen an, die der Motiv- und Assimilationsfunktion zuzuordnen sind.

Motivfunktion

Schülergruppe 1: Die Gruppenmitglieder versuchen zu allen Schülern freundlich und höflich zu sein und sich mit allen zu unterhalten. *„(...) Mich aus Streitigkeiten, mit denen ich nichts zu tun habe raushalten. Mich nicht auf irgendeine Seite schlagen (...) (Transkript Gruppendiskussion 1-Schule 1, Pos. 39, Sprecher:in: B1).* Der Versuch sollte immer sein, auch wenn man einen Mitschüler nicht mag, normal mit denen zu reden. Streit anzufangen oder jemanden fertig machen, wäre unnötig. Eine Schülerin erzählt, dass sie es schade findet, wenn sich Mitschüler gegenseitig wenig helfen und unterstützen bzw. trösten, wenn (private) Probleme vorliegen. Sie erzählt, dass egal wie stark sie jemanden mag, trotzdem der Person Hilfe anbietet und tröstet. Sie kennt diese Situation selbst, wenn eine wichtige Person im Privatleben verstirbt und weiß, wie schlimm dies ist, deswegen hat sie die Mitschülerin getröstet. **Fall 1:** Die Schüler berichten über den Lärm und die Lautstärke im Unterricht. Einige Schüler haben bereits die eigenen Mitschüler ermahnt und getadelt, ruhiger zu sein. Jeder sollte aufeinander achten, denn jeder will diese Ausbildung schaffen. Besonders für die ausländischen Schüler ist es dann schwer, dem Unterricht zu folgen. Diverse Male haben Schüler selber interveniert und für Ruhe gesorgt. Jedoch sind auch einige Schüler aus der eigenen Gruppe laut.

„Erst seit zwei Schulblöcken bin ich ein bisschen ruhiger geworden. (...) Nee, weil ich habe ja auch gemerkt so, wenn ich die Fresse halte, halten auch alle anderen den Mund“ (Transkript Gruppendiskussion 1-Schule 1, Pos. 115, Sprecher:in: B4). Dennoch schildern sie selber auch, unruhig zu sein und zu reden. Eine Schülerin erzählt zusätzlich, dass Mitschüler immer wieder ausgelacht werden. Sie berichtet auch schon über Mitschüler gelacht zu haben, wenn diese z.B. Referate halten. Dies war zwar nicht böse gemeint, aber sie hat bemerkt, wie nervös die Mitschüler dadurch geworden sind.

Schülergruppe 3: Fall 1: Für einige Schüler ist es normal, dass in einer Klasse geredet wird. Sie sind aber der Meinung, dass wenn Mitschüler etwas gegen die Lautstärke gesagt haben, es meist leiser war. Bei einigen Schülern hat es aber nur für kurze Zeit angehalten, andere Schüler hören aber auch darauf und sind leise. Das Reden kann jedoch nicht verhindert werden. **Fall 3:** Die ausländischen Schüler werden, v.a. von einer Lehrkraft, oftmals kindisch behandelt und vor der Klasse bloßgestellt. Ein Schüler erzählt, dass er dieses Verhalten nicht gut und zu den vorher geäußerten Werten widersprüchlich fand. Er hat deswegen das Gespräch mit der Lehrkraft gesucht und versucht ihr den eigenen Standpunkt mitzuteilen, leider ohne Erfolg. Wichtig ist für ihn jedoch, die Werte, die von Schülern verlangt werden, auch selbst zu leben. Wenn die Lehrer Probleme mit Schülern haben, sollten sie dies in einem persönlichen Gespräch klären und nicht vor der Klasse thematisieren. Dies ist auch das Verhalten des Schülers: bei persönlichen Problemen und Angelegenheiten direkt mit der betroffenen Person reden. Einige Dinge, die der Lehrkraft wichtig sind, versucht ein Schüler umzusetzen. Dennoch ist ihm wichtig, die Eigeninitiative zu behandeln, also eine Balance zu finden aus dem, was vorgegeben wird und dem, wie man z.B. selbst lernen möchte.

Assimilationsfunktion: Ausschließlich in Gruppe 3 sind Assimilationsstrategien zu finden, nicht aber in Gruppe 1.

Schülergruppe 3: Die Lehrerin ist mit dem Arbeitsverhalten der Schüler nicht einverstanden und tadelt dieses. Ein Schüler ist der Meinung, dass die Lehrkraft übertreibt, sagt aber auch, dass ihm eine Meinung nicht zusteht, da die Lehrkraft mit langer Erfahrung besser einschätzen kann, ob dies korrekt ist oder nicht. **Fall 3:** Die Schüler erleben immer wieder, dass v.a. ausländische Mitschüler durch Lehrer bloßgestellt werden.

Auch ein Schüler berichtet von einer Auseinandersetzung mit einer Lehrkraft in der Klasse.

„Also als sie mich halt bloßgestellt hat und nicht/ das war eine Situation, (unv. in der Öffentlichkeit bloßgestellt?), es ist halt so. Man akzeptiert DAS, ich denke mir nichts dabei. Ich denke mir halt so, wenn du es nötig hast jemanden bloßzustellen, dann mache es halt. Aber ich persönlich, zu Hause (atmet aus), (...) das ist mir eigentlich relativ egal. (Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 43, Sprecher:in: B12).

Er fühlt sich „psychisch stabil“ und nimmt die Emotionen deswegen nicht mit nach Hause. Dies unterstreichen auch die anderen Schüler. Sie nehmen die Gedanken und Gefühle nicht mit nach Hause, haben auch gemerkt, dass es nichts bringt mit der Lehrkraft darüber zu reden, denn dies haben bereits andere Schüler versucht. Deswegen schauen die Schüler darüber hinweg, weil ein Gespräch mit der Lehrerin nichts bringt. Einige Schüler meinen, es ist zwar gut bzw. einfacher, wenn man sich mit der Lehrerin versteht, es muss aber nicht sein. Die Schüler 19 fasst ihre Gedanken hierzu wie folgt zusammen:

„Ich nehme das nicht mit nach Hause, weil ich habe schon gesehen, dass sich ein paar beschwert haben und das bringt einfach NICHTS. Deshalb kann man auch einfach darüber hinweg schauen. Ich meine man merkt es oder es nervt einen vielleicht, weil es unnötig ist, aber (...) ja. (...) Es ist (...) nur noch, also es ist nur die Lehrerin. Also es ist schon wichtig, aber man muss sich jetzt nicht sich persönlich gut mit der verstehen. Man muss einfach die Leistung bringen, die sie von einem will und dann passt das auch (Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 46, Sprecher:in: B19).

Sie glauben, dass sich die Lehrkraft nicht ändern wird, da sie die KPH-Klassen schon lange betreut und auch schon viele andere Schüler ähnliche Situationen geschildert haben. Ein anderer Schüler erzählt, auch wenn es Differenzen zwischen den Schülerbehandlungen gibt, ist das Motto: *„(...) leben und leben lassen. Das ist mir relativ (...)/ wenn der, ich, wie schon vorher zu dem anderen angesprochen, man ist nicht so befreundet“ (Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 115, Sprecher:in: B13)*

14.3.2.2.5 Bewältigung von schulischen Stresssituationen (Copingstrategien)

Wie beschreibt die Schülergruppe ihre schulbezogenen Bewältigungsstrategien in schulischen Stresssituationen?

Zu der sechsten Fragestellung wurde folgende Hypothese integriert:

Bewältigung von schulischen Stresssituationen:

H6: Die erfolgreiche Bewältigung von schulischen Stresssituationen ist in Schülergruppen, in denen eine geringe Gruppenzugehörigkeit aufgrund persönlicher/nationaler Identität besteht, stärker ausgeprägt als in Schülergruppen, die eine hohe Gruppenzugehörigkeit und persönliche/nationale Identität aufweisen.

Die **Schülergruppen mit Migrationsstatus** geben schwerpunktmäßig aktive, aber auch vereinzelt passive Strategien der Stressbewältigung an.

Aktives Coping: Zum aktiven Coping berichten ausschließlich die Mitglieder der Gruppe 2, nicht aber der Gruppe 4.

Schülergruppe 2: Fall 1: Wenn es in der Klasse laut und unruhig ist, z.B. Referate gehalten werden müssen, ist es schwer für die Schüler zu präsentieren. Dennoch versuchen sie sich auf den Inhalt des Referats zu konzentrieren und die Mitschüler, so gut es geht, auszublenden. Alle Schüler in der Klasse haben ungefähr das gleiche Niveau, sonst wären sie nicht in einer Klasse, keiner kann über den anderen lachen. Sie sind alle der Meinung, dass wenn es zu laut werden würde, die Lehrkraft interveniert oder sie würden sich auch melden und sagen, wenn sie das Referat bei der Lautstärke nicht halten könnten. Wenn sie im Unterricht Inhalte nicht verstehen, fragen sie die Mitschüler. Die meisten Schüler helfen dann und erklären es kurz. Die Schüler sind der Meinung, dass das Helfen und Erklären für beide Schüler gut ist und weiterhilft. Oftmals fragen sie aber auch die Lehrkraft, auch wenn sie einen Inhalt bereits erläutert hat, denn für sie sind einige Inhalte, aufgrund der Sprachdefizite, schwer zu verstehen. Zu Hause müssen sie die Inhalte dann nochmal und vertiefter lernen. Oftmals lernen sie die Inhalte zuerst in der Muttersprache und übersetzen die Inhalte dann ins Deutsche. Sie verstehen teilweise nur

die Hälfte im Unterricht und müssen deswegen zu Hause viel nachlernen. **Fall 3:** Die Auszubildenden berichten, dass sie viele Inhalte nicht verstehen, aber aktiv im Unterricht nachfragen. *„Zum Beispiel ich ähm (...) frage, dass diese Schülerin erklären zu mir, weil vielleicht sie oder er verstehen besser und deswegen, das ist nicht interessant und sie oder er sprechen jetzt, weil hat schon diese Information im Kopf“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 81, Sprecher:in: B3).* Wenn sie es dann immer noch nicht verstehen, dann müssen sie selber mehr lernen und ihre Deutschkenntnisse verbessern. Daran ist sonst niemand schuld. Einige Schüler können zu Hause auch besser lernen und Inhalte rekonstruieren, denn im Unterricht sind ihnen die Erklärungen zu umfangreich und mit zu vielen Fachbegriffen versehen. Oftmals verstehen sie gar nicht, worum es geht, zu Hause in der Selbstbearbeitung verstehen sie aber alles. Sie erläutern nochmals die Unterschiede zwischen der Bewertung deutscher und ausländischer Schüler. Oftmals werden sie, im Vergleich, schlechter bewertet für weniger Fehler. Sie selber wissen aber, dass es wichtig ist, Wörter und Sätze grammatikalisch korrekt zu schreiben, v.a. weil sich ansonsten evtl. die Wortbedeutungen verändern und im Krankenhaus Inhalte falsch verstanden werden könnten. Grundsätzlich erzählen die Teilnehmer aber, dass wenn sie solche Situationen erleben, sie mehr angespornt und motiviert werden, es besser zu machen und gute Leistungen zu erzielen.

„Für mich, wenn mich was ärgert, (...) dann mache ich mehr, weil (...) ich bin diese Typ. Ich will nicht runter und runter gehen wegen sowas. Am Anfang ist ja diese Idee "schaue mal, das war nicht richtig, aber kannst du auch nicht viel machen". Dann (...) versucht man mehr zu machen und vielleicht ist auch ähm etwas so gemacht, um mehr zu machen“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 227, Sprecher:in: B5)

Wenn sie merken, dass sie selber nicht viel verändern können, dann akzeptieren sie die Situation und versuchen diese im Ganzen zu reflektieren. Wenn sie denken, dass sie noch etwas verändern können, dann gehen sie aktiv auf die Lehrkraft zu und fragen z.B., warum sie bei einer Aufgabe weniger Punkte bekommen haben etc.

Passives Coping

Schülergruppe 2: Fall 1: Einige wenige Schüler sind auch der Meinung, dass sie einfach aufhören zu reden, wenn sie eine Präsentation halten und die anderen Mitschüler nicht zu hören. Wenige Schüler meinen, dass nicht sie dafür zuständig sind, für Ruhe zu sorgen, sondern die Lehrkraft. Eine Schülerin meint auch, dass die Lehrkraft es auch nicht gut finden würde, wenn die Schüler selber sich um das Tadeln der Mitschüler kümmern, da es ihre Aufgabe ist. Die

Schüler selbst haben die Mitschüler noch nicht um Ruhe gebeten, denn sie haben auch Respekt vor einer möglichen Antwort der Mitschüler und tadeln deswegen nicht selbständig. **Fall 2:** Wenn die anderen Schüler mehr Raum und Aufmerksamkeit bekommen, weil sie mehr reden und aufgerufen werden, können sie nichts dagegen tun und müssen die Situation so akzeptieren. „Einfach nur so akzeptieren, was sollen wir machen. Was würden Sie für einen Rat dazu geben? Was soll ich da machen? Mmh, nichts“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 194, Sprecher:in: B6).

Schülergruppe 4: Fall 1: Die meisten Schüler würden sich nicht trauen, bei Unruhe etwas zu den Mitschülern zu sagen. So schildert die Schülerin 15 „da würde ich gar nichts tun, dann mache ich nebenbei mit und dann geht das (lacht)“ (Transkript Gruppendiskussion 4-Schule 2, Pos. 42, Sprecher:in: B15). Die meisten Gruppenmitglieder sind sich einig, Auseinandersetzungen und Konflikte zu scheuen.

Auch die **Schülergruppen ohne Migrationsstatus** schildern vorrangig Aussagen, die dem aktiven Coping zugeordnet werden können, wobei auch hier passive Bewältigungsmuster vorliegen.

Aktives Coping

Schülergruppe 1: Fall 2: Eine Schülerin erzählt, dass sie eine für sie ungute Situation mit der Lehrerin erlebt hat, in der sie das Verhalten der Lehrkraft nicht nachvollziehen konnte. Deswegen ist sie am Ende des Unterrichts auf sie zugegangen und hat die Lehrkraft gefragt.

„Da bin nach der Schule zu ihr und habe gefragt "was ist eigentlich ihr Problem mit mir?". Also ich habe echt so "was ist ihr Problem mit mir?" (erhebt die Stimme). Dann hat sie mir ECHT ALLES gesagt (lacht), was sie gestört hat und seitdem passt alles. Und sie hat gesagt "ich finde es UNGLAUBLICH MUTIG von Ihnen, dass sie sich vor mich stellen" (Transkript Gruppendiskussion 1-Schule 1, Pos. 319, Sprecher:in: B4)

Die Lehrkraft hat ihr dann alles berichtet und seitdem hat sich die Beziehung zwischen den beiden verbessert. Die Lehrkraft empfand das Vorgehen als sehr mutig, die Schülerin ist jedoch der Meinung, dass sie keine Angst vor der Lehrkraft hat und haben muss, sondern Respekt haben sollte.

Fall 3: Eine Schülerin erzählt, dass die Lehrkraft ihr von der dreijährigen Ausbildung abgeraten und zum Arbeiten als KPH angeregt hat. *„ICH bin eine Kämpferin und ich mache die Dreijährige. Das ist mir scheiß wurscht was die sagen, weil ich zeige denen schon, dass ich es kann“* (Transkript Gruppendiskussion 1-Schule 1, Pos. 366, Sprecher:in: B1).

Schülergruppe 3: Fall 3: Ein anderer Schüler berichtet, dass er der Meinung ist, dass manche Schüler bevorzugt werden, da andere Schüler respektlos antworten, wenn sie einmal von der Lehrkraft aufgerufen werden. Dies kann der Schüler nicht verstehen und hat die Lehrkraft auch darauf angesprochen, warum sie den Unterricht nicht einfach weiter macht, denn sie hat schließlich studiert und bräuchte sich diese Antworten nicht gefallen lassen. Ein weiterer Schüler sagt, wenn sachlich Kritik geäußert wird, gut damit umgehen zu können. Er denkt dann darüber nach und versucht sich anzupassen, dies gehört zur Persönlichkeitsentwicklung. Sollte die Kritik nicht sachlich geäußert werden, dann ist der Schüler nicht bereit, die Kritik anzuhören und sich zu verändern.

Passives Coping: Ausschließlich die Gruppe 1 nennt wenige passive Strategien, die Gruppe 3 nicht.

Schülergruppe 1: Fall 1: Eine andere Schülerin erzählt, dass sie bisher keine Streitigkeiten in der Klasse erlebt hat und auch nicht glaubt, dass wegen der Lautstärke Streitigkeiten entstehen. Sie würde keinen anschreien und ihn beleidigen, weil die Person im Unterricht redet.

14.3.2.2.6 Schulische Auswirkungen und Wünsche

Welche schulischen Auswirkungen entstehen durch das Umwelterleben der Schülergruppe?

Welche schulischen Wünsche ergeben sich durch das schulische Umwelterleben in der jeweiligen Schülergruppe?

Zu der siebten Fragestellung wurde folgende Hypothese integriert:

Schulische Auswirkungen:

H7: Die positiven schulischen Auswirkungen werden von Schülergruppen, in denen eine geringe Gruppenzugehörigkeit aufgrund persönlicher/nationaler Identität besteht, stärker wahrgenommen als in Schülergruppen, die eine hohe Gruppenzugehörigkeit und persönliche/nationale Identität aufweisen.

Die **Schülergruppen mit Migrationsstatus** äußern diverse positive und negative schulische Auswirkungen.

Positive Auswirkungen

Schülergruppe 2: Fall 1: Einige Auszubildende sagen, dass sie versuchen sich vom Lärm nicht beeinträchtigen zu lassen und achten darauf, sich trotzdem zu konzentrieren und zuzuhören. Die meisten Schüler versuchen den Unterricht zu „(...) genießen, nur genießen (lacht)“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 69, Sprecher:in: B3), denn sie wissen um ihre Chance und versuchen sich von den anderen, wesentlich jüngeren Schülern nicht ablenken zu lassen. **Fall 2:** Die Schüler melden sich, wenn sie die Antwort wissen und sie noch nicht von anderen Schülern gegeben wurde. Sie brauchen sich nicht immer melden, für sie reicht es auch zu wissen, dass sie die Antworten geben könnten. **Fall 3:** Auch wenn einige Lehrer mehr von ihnen erwarten und fordern, gibt es einige Schüler, die sagen, wenn „(...) die mehr von uns erwarten, dann finde ich das GUT, weil irgendwie bin ich mehr, wie sagt man, aktiviert“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 215, Sprecher:in: B6).

Gruppe 4: Die Schüler geben an, gerne in die Schule zu gehen und sich wohl zu fühlen.

Negative Auswirkungen

Schülergruppe 2: Fall 1: Wenn Mitschüler bei ihren Präsentationen laut sind und reden, dann sind sie verunsichert, aufgeregt und haben Angst. Es ist schwer die richtigen Worte zu finden und vor der Klasse zu sprechen. Grundsätzlich ist es in der Klasse sehr laut, das nervt die Schüler, weil sie dem Unterricht nicht folgen und die Inhalte nicht verstehen können.

„Das macht Druck, natürlich. Natürlich, ja. (...) Bei mir ist so, wie kann ich das gut erklären, wie was in meine Gehirn kratzt und kratzt und kratzt und (lacht) irgendwann platzt das und ich kann nicht mehr (...). Also diese Geräusche in die Klasse, die was sprechen. Auch wenn was so zum Beispiel, weiß ich nicht nur etwas (klopft auf den Tisch) so ist, dann ich GAR NICHT konzentrieren. Ich brauche richtig Ruhe, um was zu verstehen“ (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 103-106, Sprecher:in: I, B6, B5).

Zu Hause müssen sie dann mehr, oftmals doppelt so viel lernen und den Unterrichtsstoff nachholen, wiederholen und vertiefen. **Fall 2:** Eine Schülerin erzählt Angst vor einer Lehrerin zu haben. Sie traut sich nicht sich zu melden, weil sie Angst davor hat, was Falsches zu sagen. Bei den anderen Lehrern verspürt sie dieses Druckgefühl nicht und sie kann sagen, was sie sagen möchte. **Fall 3:** Die Schüler erleben viel Druck durch die Lehrer. Sie haben das Gefühl, dass viel von ihnen erwartet wird und sie keine Fehler machen dürfen. Dies erzeugt negative Gefühle und führt zu einer Demotivation. Außerdem erleben sie die Verteilung unterschiedlicher Rechte, Möglichkeiten und Chancen zwischen den Schülern. Dass Gefühl, nicht Deutsche zu sein, löst in ihnen Einsamkeit aus. Das Erleben führt außerdem zu einer Verschlechterung der schulischen Leistungen. Einige Schüler denken, dass sie nicht die Noten bekommen, die sie verdienen. Dadurch empfinden sie auch weniger Spaß und Freude in der Schule.

Schülergruppe 4: Fall 1: Einige Auszubildende bemerken die Lautstärke und Unruhe im Unterricht und können weniger gut zuhören, aufpassen und die Inhalte verstehen. Zu Hause müssen sie dann noch mehr lernen. Außerdem mögen sie die Unruhe nicht, da dadurch die Lehrkraft genervt ist und sich die Stimmung der Lehrkraft wiederum auf den Unterricht auswirkt. Ein Schüler berichtet, dass es für ihn ganz besonders schwer ist, den Inhalt zu verstehen, wenn Schüler diesen präsentieren und vorstellen. Wenn ein Mitschüler was erklärt, geht es noch, bei einer Gruppenarbeit kann er oftmals gar nichts verstehen. Vor allem bei einer

Lehrkraft ist es auch unmöglich Fragen im Unterricht zu stellen, dies führt bei einigen Schülern zu Verwirrungen, Stress und Angst in der Prüfungsvorbereitung. Bei einem frontalen Unterricht fällt es irgendwann schwer zuzuhören. Vor dieser Lehrkraft haben einige Schüler auch Angst.

Schulische Wünsche

Schülergruppe 2:

- Bei Unruhe und Störungen im Unterricht, sollten die Schüler bestraft und sanktioniert werden, so sollten Schüler z.B. den Unterricht verlassen, Extraarbeiten durchführen oder Nachsitzen. Die Lehrkraft sollte im Unterricht für Ruhe sorgen
- Gleichberechtigung, gleiche Rechte, Möglichkeiten und Chancen für alle Schüler
- Vermehrt Hilfe und Unterstützung durch die Lehrer; Lehrer als Motivationsgeber; die Möglichkeit der Notenverbesserung; Integration von Lerngruppen
- Vielseitige Unterrichtsgestaltung durch unterschiedliche Methoden; kreative Gestaltung mit Gruppenarbeiten, Präsentationen, Diskussionen und Referaten
- Interesse und Neugier von deutschen Schülern hinsichtlich anderer Nationalitäten und Kulturen; Ziel: mehr Respekt ausländischen Schülern gegenüber zeigen
- Intensive Begleitung von Schülern in der Praxis; Schutz der Schüler auf Station; Praxisbegleitung ausbauen

Schülergruppe 4:

- Einsatz von Regeln zu Beginn der Ausbildung und konsequentes Vorgehen bei Regelverstoß durch Lehrer
- Alle Schüler im Unterricht integrieren und aufrufen
- Möglichkeit, zu einem Sozialpädagogen gehen zu können, um private oder schulische Probleme und Anliegen besprechen zu können; Wunsch einer Vertrauenslehrkraft
- Integration von Diskussionsrunden und einer offenen Gesprächskultur im Unterricht; sodass Probleme in der Klasse thematisiert werden können

Die **Schülergruppen ohne Migrationsstatus** berichten von wenigen positiven, aber vielen negativen Auswirkungen.

Positive Auswirkungen

Schülergruppe 1: Fall 1: Die Schüler geben an, im Unterricht etwas leiser geworden zu sein und weniger zu reden als z.B. zu Beginn der Ausbildung. Wenige Schüler berichten außerdem, aufzupassen und dem Unterricht zu folgen.

Schülergruppe 3: Einige Schüler erzählen, dass sie sich derzeit gut in der Schule fühlen und gerne in die Schule gehen. Bei Fragen und Bedarf helfen die Mitschüler.

Negative Auswirkungen

Schülergruppe 1: Die Gruppe empfindet den Unterricht von einigen Lehrern langweilig und monoton. Dieser erzeugt bei einigen Schülern Unruhe, die Unfähigkeit zuzuhören und Aggressionen. Einige Schüler schildern ihre Emotionen hierzu:

„Ein paar Lehrern kann ich einfach nicht zu hören. Das geht nicht, weil die haben SO EINE STIMME, das ist ech//Das macht aggressiv (...). Ja das macht echt aggressiv. Und dann sitzt du da und du kannst nicht zuhören, weil es dann Ohrenprobleme gibt (...). Du hast das Gefühl, die redet JEDE STUNDE das Gleiche, aber wirklich von A bis Z das Gleiche“ (Transkript Gruppendiskussion I-Schule 1, Pos. 144-147, Sprecher:in: B9, B10).

Es gibt auch Schüler, die selbständig aufstehen und den Unterricht verlassen, um eine „Runde zu drehen“, da sie dem Unterricht nicht mehr folgen können. Andere Schüler wiederum berichten, dass sie anfangen am Handy zu spielen, da das lange sitzen gepaart mit den langen Unterrichten für sie zu anstrengend ist.

„Und dann heißt es wieder tue dein Handy weg, aber du KANNST eigentlich schon gar nicht mehr aufpassen, weil dein Kopf PLATZT und dir ist/ du bist so müde in dem Moment, dann KANNST du nicht mehr AUFPASSEN. Und dann, da kannst du auch nichts anderes mehr dagegen machen außer vielleicht kurz an die frische Luft gehen (...), aber wenn du da die ganze Zeit drinnen sitzt, da wirst du IRRE“ (Transkript Gruppendiskussion I-Schule 1, Pos. 196, Sprecher:in: B9).

Folgend berichten die Schüler über eine Demotivation dem Unterricht zu folgen, zuzuhören und mitzuarbeiten, was sich wiederum auf die Leistungen auswirkt. Diese verschlechtern sich dadurch. **Fall 1:** Auch einige Schüler dieser Gruppe verspüren Unsicherheiten und Angst, wenn sie z.B. Präsentationen vor der Klasse halten müssen, da sie nicht wissen, ob alle Schüler

zuhören. Sie werden dadurch zunehmend nervöser und versprechen sich öfters. Dennoch erzählen einige Schüler, dass auch sie im Unterricht reden und bezeichnen sich teilweise selbst als „Störfaktor“. Sie sind sehr laut und beeinflussen andere Schüler. Eine Schülerin gibt zu, dass sie auch davon ausging, dem Unterricht folgen und die Inhalte verstehen zu können, obwohl sie viel redet. Sie hat aber selber gemerkt, dass das nicht stimmt und sie den Unterrichtsstoff nicht verstanden hat. *„Ich bin leider auch einer der Kandidaten, der so ist (lacht) (...) Also der meint es besser zu wissen und dann einfach quatscht. (Transkript Gruppendiskussion 1-Schule 1, Pos. 119-121, Sprecher:in: I, B4).* Die Gruppe erzählt, dass ihnen während des Redens gar nicht klar ist, dass sie andere Schüler ablenken. Zudem berichten einige Schüler, dass sie während des Unterrichts das Smartphone verwenden. Sie persönlich finden es aber nicht schlimm, wenn sie jemand auffordert ruhig zu sein, dies würde vielleicht helfen, damit sie ruhig sind, so die Gruppe.

Schülergruppe 3: Fall 1: Einige Schüler berichten über Unruhe im Unterricht und laute Mitschüler. Sie selbst geben an, auch immer wieder geredet zu haben bzw. immer noch zu reden. Einige von ihnen sind der Meinung, dass das Reden den Unterricht und die eigenen Leistungen nicht beeinflusst. Ein Schüler ist auch der Meinung, *„wenn ein Unterricht wirklich monoton ist, es halt langweilig ist und man kurz vor dem Einschlafen ist/ gut bei mir ist es ich gehe dann eben schnell eine Runde (lacht), die anderen REDEN halt, weil es so langweilig ist“ (Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 69, Sprecher:in: B12).*

Schulische Wünsche

Schülergruppe 1:

- Empathie, Verständnis und Motivation durch Lehrer. Diese sollten, vor allem, im Rahmen der Probezeit, aber auch für das erfolgreiche Bestehen des Examens motivieren
- Mehr Lob und Anerkennung von den Lehrern
- Gleichbehandlung der Schüler, unabhängig von der Herkunft
- Besserer Zusammenhalt in der Klasse und weniger Gruppenbildung; alle Schüler sollten zusammenarbeiten und reden können
- Spannender und kreativer Unterricht; Gruppenarbeiten und Stationenlernen sowie fachpraktischen Unterricht
- Unterrichtsorganisation und Aufteilung; mehr Abwechslung der Themen und Lehrer an einem Tag
- Vermehrte Integration von Probeexamen und weiteren Übungen vor dem Examen

Schülergruppe 3:

- Professionelles Verhalten der Lehrer und Schüler sowie respektvoller Umgang miteinander
- Integration und Annehmen der in Deutschland gelebten Werte durch ausländische Schüler
- Konsequentes Vorgehen, z.B. Kündigungen in der Probezeit bei leistungsschwachen Schülern
- Gleichberechtigung aller Schüler
- Gerechtigkeit in der praktischen Ausbildung

14.4 Diskussion vergleichender Bildungsverläufe und pädagogische Handlungsempfehlungen

Die Diskussion erfolgt unter Bezugnahme der beschriebenen Theorie und der empirischen Daten. Die Fragestellungen und Hypothesen werden auf der Grundlage der festgelegten Haupt- und Subkategorien des Codesystems beantwortet.

14.4.1 Vergleiche zwischen gruppierten Einzelfällen (Einzelinterviews)

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse der gruppierten Einzelfälle, anhand theoretischer Annahmen und empirischer Daten, diskutiert. Die Beschreibungen und Interpretationen beziehen sich auf die Ergebnisse des AGWG, SGWG und schulischen Selbstkonzepts. Im Anschluss werden pädagogische Handlungsempfehlungen für die schulische Praxis abgeleitet.

14.4.1.1 *Soziokultureller Lebenskontext (AGWG)*

Akzentsetzung 1: Einfluss kultureller Umweltfaktoren auf die Schülerpersönlichkeit (Ausprägung des AGWG)

Akzentsetzung 2: Einfluss der Schülerpersönlichkeit (Ausprägung des AGWG) auf das Vertrauen und Erleben einer gerechten Welt und Behandlung im Allgemeinen

Akzentsetzung 1 (Hypothese H1): Für die Schüler mit einem Migrationsstatus ist eine geringe Ausprägung des AGWG zu erkennen. Furnham (1993) geht in seiner kulturübergreifenden Studie von Unterschieden in (Un-)Gerechtigkeitserlebnissen aus und bezieht sich dabei auf die empirischen Belege von Hofstede (1984). Die interviewten Schüler mit einem Migrationsstatus stammen alle aus Ländern und Kulturen mit einer ausgeprägten Hierarchie, die durch politische Anweisungen geprägt sind. Des Weiteren beziehen sich alle Kulturen auf alte und bewährte Traditionen (vgl. Furnham, 1984). So wird davon ausgegangen, dass diese Schüler aus ärmeren Ländern kommen und die anzutreffenden Kulturen mit einer starken „Machtdistanz“ versehen sind. Aus diesem Grund besitzen sie einen weniger stark ausgeprägten AGWG (vgl. ebd.). Die meisten Schüler geben an, dem religiösen Glauben keine Bedeutung zu schenken, was ebenfalls auf eine geringe Ausprägung hindeutet (vgl. Dalbert, 2010b). **Akzentsetzung 2 (Hypothesen H2-H3):** Aufgrund dessen fehlt ihnen der „Schutz“ z.B. vor Diskriminierungen, wodurch sie vermehrt Ungerechtigkeiten wahrnehmen (vgl. Furnham & Procter, 1989; Furnham & Gunter, 1984). Diese beziehen sich auf das politische System und die Strukturen im Heimatland. Insgesamt vertrauen sie deswegen weniger in eine gerechte Welt und Behandlung im Allgemeinen und erleben diese ungerechter, v.a. deswegen, weil sich nur geringe Fremdgruppenabwertungen und keinerlei Aufwertungen zeigen (vgl. Werth, 2020). Zur Kompensation des Erlebten bietet ihnen jedoch die Familie, familiäre Traditionen, kulturelle Werte, Normen und die Gruppenzugehörigkeit Halt, was auf eine kollektivistisch ausgerichtete Kultur zurückzuführen ist (vgl. Kizilhan & Klett, 2021). Die Ergebnisse zeigen, dass für die Schüler aus kollektivistischen Kulturen die Familie und die Wahrung von Harmonie das Wichtigste ist. Sollten sie also Ungerechtigkeiten erleben, werden

sie eher ungerechte soziale Situationen und weniger ungerecht handelnde Personen wahrnehmen (vgl. Jonas et al., 2014).

Akzentsetzung 1 (Hypothese H1): Die **Schüler ohne Migrationsstatus** besitzen laut Furnham (1984) einen stark ausgeprägten AGWG, denn sie stammen vorrangig aus reichen Ländern mit einer geringen „Machtdistanz“ und einem demokratischen Politiksystem (vgl. ebd.). Besonders bei Schülern aus westlichen Kulturkreisen ist der AGWG stark ausgeprägt (vgl. Lerner, 1980). So gibt dieser Glauben ihnen den „Schutz“ und die Möglichkeiten, wahrgenommene Ungerechtigkeiten durch verschiedene Strategien zu rechtfertigen (vgl. Dalbert et al., 2020). **Akzentsetzung 2 (Hypothesen H2-H3):** Diese Schüler vertrauen aufgrund dessen stärker in eine gerechte Welt und erleben diese gerechter. Eigene Attributionen helfen ihnen, erlebte Ungerechtigkeiten zu erklären und zu rechtfertigen (vgl. Furnham & Procter, 1989), v.a. durch starke Aufwertungen der Eigengruppe und Abwertungen der Fremdgruppe (vgl. Werth, 2020). Es werden vermehrt „selbstwertdienliche Attributionen“ (vgl. Jonas et al., 2014) erkannt. Diese Schülergruppe zeigt zusätzlich einen ausgeprägten religiösen Glauben, der sie v.a. in der Vergangenheit begleitet und geprägt hat. Ein ausgeprägter religiöser Glaube korreliert häufig mit einem stark ausgeprägten AGWG (vgl. Dalbert, 2010b). Geht es um die familiär geprägte Persönlichkeitsentwicklung zeigt sich zusätzlich, dass die meisten Schüler eine strenge und regelgeleitete Erziehung erfahren haben, was auf eine positive Entwicklung des AGWG hindeutet (vgl. Dalbert & Radant, 2004; Kalileh, 2010). Alle Schilderungen dieser Gruppe beziehen sich vorrangig auf Personen und weniger auf Situationen, das heißt das soziale Umfeld findet in individualistischen Kulturen weniger Beachtung (vgl. Aronson et al., 2014).

Akzentsetzung 1 (Hypothese H1a): Nach zusätzlicher **Kontrolle des Bildungsstatus** zeigt sich hingegen, dass die **Schüler mit Migrationsstatus und hohem Bildungsstatus** einen stärkeren AGWG aufweisen als die Schüler mit einem niedrigen Bildungsstatus. Furnham (1993) erklärt dies mit dem sozialen Status, an den der Bildungsstatus gekoppelt ist (vgl. ebd.). Dies bedeutet, dass der AGWG neben dem Migrationsstatus v.a. vom individuellen Bildungsstatus abhängt. Privilegiertere Menschen vertrauen demnach mehr in eine gerechte Welt und Behandlung im Allgemeinen. Denn der AGWG bietet ihnen die Möglichkeiten, Ungerechtigkeiten und soziale Ungleichheiten zu erklären bzw. zu rechtfertigen (vgl. Furnham & Gunter, 1984). Zum Schutz des AGWG werden „defensive Attributionen“ vorgenommen,

die dazu führen, schwächere, in diesem Fall weniger privilegierteren Menschen weniger Chancen zuzuschreiben (vgl. Jonas et al., 2014). Eine zusätzliche Verstärkung des AGWG zeigt sich durch die besondere Regelorientierung durch die Erziehung der Eltern (vgl. Dalbert & Radant, 2004; Kalileh, 2010) und ein häufigeres Vorkommen des religiösen Glaubens (vgl. Dalbert, 2010b). Die Familie und familiäre Regeln haben für diese Schüler eine große Bedeutung, die Eltern, insbesondere die Mutter scheinen „Schlüsselfiguren“ in der Wahrnehmung einer gerechten Welt im Allgemeinen zu sein (vgl. Kizilhan & Klett, 2021).

Akzentsetzung 2 (Hypothesen H2a-3a): Sie vertrauen in eine gerechte Welt im Allgemeinen, nur einige Behandlungen scheinen ungerecht, diese werden der ethnischen Zugehörigkeit zugeschrieben oder durch gesellschaftliche Vorgaben gerechtfertigt. In Deutschland angekommen, erfahren sie die Welt und Behandlung jedoch ausschließlich gerecht, v.a. im Vergleich zum Heimatland. Um den AGWG zu schützen, zeigen sich deutliche Aufwertungen der Eigengruppe und Abwertungen der Fremdgruppe, was auch durch „selbstwertdienliche Attributionen“ erzeugt wird. Neben negativen Eingruppierungstendenzen kommt es jedoch auch zu einer aufwertenden Toleranz gegenüber der Fremdgruppe, was auf eine gefestigte Identität hindeutet (vgl. Werth, 2020). Auch ohne Beistand ihrer Familien zeigt sich diese gefestigte „ethnische Identität“. So versuchen besonders die Schüler mit einem hohen Bildungsstatus sich zu integrieren, wohlwissend das es Schwierigkeiten und Herausforderungen gibt (vgl. Woolfolk, 2014). Fast alle Schüler zeigen eine „erarbeitete Identität“ auf, die dafürsteht, den eigenen (beruflichen) Weg gefunden und bewusste Entscheidungen dafür getroffen zu haben. Es wird davon ausgegangen, dass diese Identitätsentwicklung sich positiv auf den Bildungsverlauf auswirkt (vgl. ebd.) und als zusätzlicher „Schutz“ gegen Widrigkeiten und Ungerechtigkeiten des Lebens fungiert.

Akzentsetzung 1 (Hypothese H1a): Nachdem die **Schüler mit Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** den Schutz des AGWG nicht innehaben, nehmen sie hingegen mehr Ungerechtigkeiten wahr und vertrauen weniger in eine gerechte Welt und Behandlung im Allgemeinen. Des Weiteren besteht bei allen Schülern eine Erziehung, die Inkonsistenzen aufzeigte und wenig Regeln beinhaltete (vgl. Dalbert & Radant, 2004; Kalileh, 2010). Hinzukommt ein gering ausgeprägter religiöser Glaube, der wenn vorhanden, helfen könnte, den Widrigkeiten des Lebens zu begegnen (vgl. Dalbert, 2010b).

Akzentsetzung 2 (Hypothesen H2a-3a): Alle Schüler berichten deswegen, mit Herausforderungen und Problemen (migrationsbezogenen Stressoren) im Aufnahmeland konfrontiert zu werden und

Konfliktsituationen sowie Ungerechtigkeiten aufgrund ihres Migrationsstatus zu erfahren (vgl. Braig, 2021; Madubuko, 2011). Der geringe AGWG zeigt sich durch keinerlei aufwertende Tendenzen der Eigengruppe und nur wenige Abwertungen der Fremdgruppe. Im Umkehrschluss werden Aussagen getroffen, die ein negatives Erleben der eigenen Person kennzeichnen und nur eine minimal aufwertende Toleranz gegenüber Fremden sichtbar wird (vgl. Werth, 2020). Einige Schüler berichten von schwierigen Familienverhältnissen, dem fehlenden Kollektiv und einem fehlenden familiären Rückhalt im Aufnahmeland. Sie beschreiben oftmals starke Differenzen oder aber gar keine Unterschiede zwischen Heimat- und Aufnahmeland zu bemerken. Dies führt zu eigenen oder kollektiven Auseinandersetzungen und ist an eine „ethnische Identität“ gebunden, die auf eine „Separierung“ oder „Marginalisierung“ hindeutet. Diese Schüler zeigen eine „Identitätsdiffusion“ oder „überarbeitete Identität“, je nach familiärer Ausrichtung. Diese zwei Formen der Identitätsentwicklung sind ungünstig für den weiteren schulischen Bildungsverlauf (vgl. Woolfolk, 2014).

Akzentsetzung 1 (Hypothese H1b): Wird der **Bildungsstatus** zusätzlich betrachtet, so können auch hier Unterschiede für die **Schüler ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** ermittelt werden. Es zeigt sich eine Abnahme des religiösen Glaubens im Zeitverlauf, so spielte dieser in der Vergangenheit eine Rolle, in der Gegenwart jedoch weniger (vgl. Dalbert, 2013). **Akzentsetzung 2 (Hypothesen H2b-3b):** Die damit verbundene Abnahme des AGWG könnte ein Indiz dafür sein, warum der persönliche Nahbereich (siehe Kapitel 14.4.1.2) deutlich stärker wahrgenommen wird. Denn durch die Reduktion des AGWG, kommt es zu einer Aufrechterhaltung und Verstärkung des SGWG (vgl. Dalbert & Radant in Dalbert, 2013). Dennoch moderiert der vorhandene Bildungsstatus ein konstantes Vorhandensein des AGWG (vgl. Furnham, 1993). Sie vertrauen in eine gerechte Welt und erleben die auch dementsprechend, auch wenn immer wieder Misstrauensäußerungen laut werden, die sich auf eine fehlende Migrations- und Flüchtlingspolitik beziehen. Der AGWG ruft diverse Eigengruppenaufwertungen und Fremdgruppenabwertungen auf, was durch „selbstwertdienliche Attributionen“ bestärkt wird (vgl. Jonas et al., 2014). Dennoch kann auch eine Abwertung der Eigengruppe und eine aufwertende Toleranz gegenüber Fremden sichtbar werden (vgl. Werth et al., 2020). Letztere deutet auf eine gesicherte eigene Identität hin (vgl. ebd.). Die Familie und familiäre Werte finden bei diesen Schülern keine besondere Beachtung, so sprechen sie häufig über sich, den eigenen Weg und weniger über das Kollektiv (vgl. Kizilhan & Klett, 2021). Die Aussagen deuten jedoch auf eine positive

Persönlichkeitsentwicklung hin, die durch das „Moratorium“ oder die „erarbeitete Identität“ beschrieben werden können (vgl. Woolfolk, 2014).

Akzentsetzung 1 (Hypothese H1b): Bei den **Schülern ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** zeigen sich hingegen deutlich andere Annahmen und Ausprägungsstrukturen. Es ist sichtbar, dass der religiöse Glaube für sie selbst keinerlei Bedeutung hat, aber für die Eltern. Diese fordern eine religiöse Ausrichtung und Auslebung ein, was sich jedoch nicht positiv auf die Stärke des AGWG auswirkt. Eine geringe Ausprägung des AGWG ergibt sich dadurch, dass die Schüler zwar alle in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, aber einen geringen Bildungsstatus aufweisen (vgl. Furnham, 1993). Neben der einen Hälfte der Schüler, die aus Deutschland kommen, entstammt die andere Hälfte der Schüler der 2. oder 2,5 Generation an Migranten, wodurch kollektivistische Ansätze weiterhin vertreten werden. Es wird deutlich, dass besonders diese Schüler starke familiäre Strukturen, Regeln und Werte angeben (vgl. Dalbert & Radant, 2004; Kahileh, 2010), die im Aufnahmeland weiterhin beachtet werden sollen. Den Eltern ist eine Fortführung besonders wichtig. Für diese Schüler kann eine „übernommene Identität“ aufgezeigt werden, die sich an den Vorgaben und Regeln der Eltern orientiert (vgl. Woolfolk, 2014). **Akzentsetzung 2 (Hypothesen H2b-3b):** Grundsätzlich werden wenige Aussagen getroffen, die auf ein starkes Vertrauen hindeuten, jedoch Erfahrungen gesammelt, die ein Misstrauen aufzeigen. Häufig ging es in diesem Zusammenhang um gesellschaftliche und familiäre Probleme, die nicht gelöst werden konnten, woraufhin soziale Ungleichheiten für sie selbst entstanden sind. Ähnliche Angaben werden auch durch die deutschen Schüler ohne einen bestehenden Migrations- und Generationenstatus hervorgebracht. Sie zeigen ein geringeres Vertrauen in die Welt im Allgemeinen, v.a. weil sie viele Ungerechtigkeiten seitens der Eltern erfahren haben, die zu sozialen Ungleichheiten geführt haben, was wiederum auf den niedrigen Bildungsstatus zurückzuführen ist (vgl. Radant & Dalbert). Die vereinzelt Eigengruppenaufwertungen und Fremdgruppenabwertungen (vgl. Werth, 2020) reichen nicht aus, um den eigenen AGWG zu schützen. Eine Toleranz für die Fremdgruppe ist ebenfalls nicht ersichtlich (vgl. ebd.). Dadurch zeichnet sich eine unsichere Eigenidentität ab. Als negativer Verstärker fugiert die Familie, die den Schülern keinerlei Unterstützung und Begleitung in der Welt im Allgemeinen ermöglicht. Einige Schüler grenzen sich sogar stark von ihren Eltern ab, wollen nicht so „sein wie sie“, was zu einer negativen Persönlichkeitsentwicklung führt, die durch eine „Identitätsdiffusion“ abgebildet werden kann (vgl. Woolfolk, 2014).

14.4.1.2 *Soziokultureller Schulkontext (SGWG und schulisches Selbstkonzept)*

Akzentsetzung 1: Einfluss sozialer Umweltfaktoren auf die Schülerpersönlichkeit (Ausprägung des SGWG/schulisches Selbstkonzept)

Akzentsetzung 2: Einfluss der Schülerpersönlichkeit (Ausprägung des SGWG/schulisches Selbstkonzept) auf das Vertrauen und Erleben einer gerechten Schulwelt und Behandlung im Speziellen sowie daraus resultierende Verhaltensweisen, Bewältigungsstrategien und schulische Auswirkungen

Akzentsetzung 1 (Hypothese 4): Alle **Schüler mit einem hohen Bildungsstatus** kommen aus „guten Elternhäusern“, die gute „Eltern-Kind-Beziehungen“ vorweisen können (vgl. Pervin, 2000; Wild & Lorenz, 2009). Die Erziehung ist geprägt durch den autoritären Erziehungsstil, welcher sich nachweislich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirkt (vgl. ebd.). Die Bindung zu den Eltern ist stark ausgeprägt, es lässt sich meist ein „sicher autonomer“ Bindungstyp feststellen (vgl. Roth, 2008). Alle Aussagen deuten auf gerechte Erfahrungen im familiären Umfeld hin, die „Muttergerechtigkeit“ (vgl. Kahileh, 2010; Kahileh & Dalbert, 2009) und die darin beinhaltete „Mutter-Kind-Beziehung“ wird besonders hervorgehoben (vgl. Kahileh, 2010; vgl. Cocard, 2003; vgl. Zulauf Logoz, 2012). Sie haben von ihren Eltern, insbesondere der Mutter stets (schulische) Unterstützung erfahren. Bildung, Leistungen und erfolgreiche Abschlüsse waren für die Eltern sehr wichtig (vgl. Wild & Lorenz, 2009). Neben der Erziehung, wird besonders das Familienklima positiv bewertet (vgl. Dalbert & Radant, 2004) und auch die schulischen Bildungserfahrungen sind stets positiv zu hervorzuheben (vgl. Donat, Radant & Dalbert, 2017). Die Familie ist für die Schüler die erste Instanz, wenn es um die Ausbildung des (schulischen) Vertrauens geht (vgl. Oliveras, 2022), Freunde spielen hierfür eine untergeordnete Rolle. Alle Ergebnisse deuten somit darauf hin, dass eine starke Ausprägung des SGWG vorliegt. Neben diesen Erläuterungen kann zusätzlich der hohe Bildungsstatus der Eltern und Schüler eine starke Ausprägung des schulischen Selbstkonzepts erklären (vgl. Lotz & Feldhaus, 2013; vgl. Grgic & Bayer, 2015). **Akzentsetzung 2 (Hypothesen 5-10):** Aufgrund der starken Ausprägung des SGWG und schulischen Selbstkonzepts zeigt sich ein Vertrauen in eine gerechte Schulwelt, die vorrangig durch das

Vertrauen in einen gerechten Lehrer abgebildet werden kann (vgl. Zuckerman & Gerbasi, 1977). Die Beziehung zum Lehrer und eine gute Begleitung scheinen für die Schüler wichtig, aber auch gegeben zu sein (vgl. Schweer, 2010). Sie vertrauen auf Gerechtigkeit seitens des Lehrers und auch auf eine Prüfungs- und Notengerechtigkeit (vgl. Zuckerman & Gerbasi, 1977; vgl. Dalbert, 2010a; vgl. Bierhoff, 1998). Die Schüler sind sich sicher, in die Lehrer vertrauen zu können, so stärken die vielen positiven Erfahrungen wiederum die Ausprägung des SGWG (vgl. Maes & Kals, 2001; vgl. Münscher, 2017). Der Ausprägungsgrad des schulischen Selbstkonzepts lässt die Schüler schulische Aufgaben leicht und durchführbar erscheinen. Sie berichten aufgrund dessen von guten schulischen Leistungen (vgl. Valentine et al., 2004; Marsh & Craven, 2006), was zu einem positiven Erleben schulischer Emotionen führt (vgl. Eckert et al., 2006). Dies wirkt sich wiederum positiv auf den Bildungserfolg aus (vgl. Möller & Trautwein, 2009; Kahileh et al., 2013). Diese Prozesse können v.a. durch „selbstwertdienliche Attributionen“ (vgl. Jonas et al., 2014) erklärt werden. Durch den SGWG abzubilden, zeigt sich eine starke Zukunftsorientierung (vgl. Dalbert, 2010a). Sie streben nach der eigenen Zielerreichung und vertrauen in eine positive schulische Zukunft (vgl. Dette et al., 2014). Eng mit dem starken SGWG und schulischen Selbstkonzept verbunden (vgl. Dalbert, 2013), erleben die Schüler eine Lehrergerichtigkeit im persönlichen Erleben (vgl. Dalbert & Stöber, 2005 und 2006) sowie eine Lehrergerichtigkeit als Klimaerleben (vgl. Dalbert, 2013), wenn es um vergangene Erfahrungen geht. Diese positive Wahrnehmung kann auch durch ein Schulklima belegt werden, welches durch eine gute Atmosphäre und Individualität beschrieben wird (vgl. Ramelow & Gugglberger, 2014). Die Unterrichtsgestaltung wurde im Rahmen eines positiven Unterrichtsklimas hervorgehoben (vgl. Börner, 2013) und das Klassenklima konnte durch einen guten Zusammenhalt und eine positive Beziehung abgebildet werden (vgl. Eder, 2002). In der Gegenwart zeigt sich ebenfalls eine persönlich empfundene Lehrergerichtigkeit und auch ein gerechtes Klimaerleben, welches besonders durch eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung, Unterstützung und Verständnis geprägt wird (vgl. Roth, 2008). Diese positive Beziehung zum Lehrer fördert ein positives Schulklima, was durch eine gute Stimmung, gegenseitigen Respekt und Hilfestellungen beschrieben wird. Und auch das Klassenklima zeigt sich durch Zusammenhalt und Respekt, auch wenn es Gruppen gibt. Im Fokus des eigenen Erlebens steht demnach der Lehrer und die damit verbundene Gerechtigkeit (vgl. Dalbert, 2013). Aufgrund dessen zeigt sich eine starke Gerechtigkeitsmotivation (vgl. Dalbert, 2010b), was sich besonders durch eine starke Regelerorientierung ausdrückt (vgl. Correia & Dalbert, 2008; Otto &

Dalbert, 2005; vgl. Jonas et al., 2014). Der starke SGWG zeigt sich als „Puffer“ gegen Stress, so werden von diesen Schülern weniger Stresseemotionen wahrgenommen (vgl. Dalbert, 2010a), oder aber wahrgenommene Ungerechtigkeiten „assimiliert“ (vgl. Rusting & Nolen-Hoeksema, 1998; vgl. Lipkus & Siegler, 1993). Die wenigen stressbehafteten Situationen werden aktiv bewältigt, sie reflektieren den eigenen Beitrag in Konfliktsituationen und haben gelernt, aktiv mit Stress umzugehen. Erst wenn das aktive Coping Grenzen erreicht, werden vereinzelt passive Copingstrategien angewendet. Insgesamt kann von einer erfolgreichen Stressbewältigung ausgegangen werden. In der Folge zeigen die Schüler ein schulisches Wohlbefinden (vgl. Dalbert, 2013; Otto et al., 2005; Sutton & Douglas, 2005) und eine damit verbundene Lern- und Leistungsmotivation (vgl. Tomaka & Blascovich, 1994). Abschließend kann festgehalten werden, dass besonders Schüler mit einem ausgeprägten SGWG und schulischem Selbstkonzept sowie einem ausgeprägten Glauben an eine Lehrgerechtigkeit, gute schulische Leistungen und damit einen Bildungserfolg erzielen (vgl. Kalileh et al., 2013).

Akzentsetzung 1 (Hypothese 4): Bei den **Schülern mit einem niedrigen Bildungsstatus** zeigt sich ein umgekehrtes Bild: Die Schüler stammen oft aus Elternhäusern, in denen die Eltern der kindlichen Erziehung wenig Beachtung schenken (vgl. Pervin, 2000). Die angewendeten Erziehungsstile sind „permissiv“ und „vernachlässigend“ und stehen mit einer negativen Persönlichkeitsentwicklung in Verbindung (vgl. Wild & Lorenz, 2009). Es werden Situationen geschildert, die auf eine fehlende „Mutter-Kind-Beziehung“ (vgl. Roth, 2008) und „Muttergerechtigkeit“ hindeuten (vgl. Kahileh, 2010). Die Bindung zu den Eltern ist „bindungsdistanziert“ und „bindungsverstrickt“ (vgl. Roth, 2008). Die Eltern, insbesondere die Mutter hat sich wenig um schulische Belange gekümmert und bei Aufgaben unterstützt (vgl. Wild & Lorenz, 2009). Die fehlende elterliche Unterstützung kompensierten einige Schüler durch die Unterstützung der Freunde. Dadurch war und ist es einigen Schülern möglich, Probleme und Herausforderungen zu bewältigen (vgl. Oerter & Dreher, 2002). Die Bildungserfahrungen deuten insgesamt auf ungerechte Erfahrungen und wenig Unterstützung durch die Lehrer hin, auch wenn wenige Schüler in der Vergangenheit etwas anderes erlebten. Besonders in der Gegenwart zeigt sich ein wahrgenommenes Erziehungs- und Interaktionsverhalten der Lehrer, welches die Schüler nicht in ihrer Entwicklung unterstützt (vgl. Donat, Radant & Dalbert, 2017; vgl. Maes & Kals, 2001). Die Ergebnisse deuten somit auf eine geringe Ausprägung des SGWG hin. Neben diesen Erläuterungen kann zusätzlich der niedrige Bildungsstatus der Eltern und Schüler eine schwache Ausprägung des schulischen

Selbstkonzepts erklären (vgl. Lotz & Feldhaus, 2013; vgl. Grgic & Bayer, 2015).

Akzentsetzung 2 (Hypothesen 5-10): Aufgrund der geringen Ausprägung des SGWG und des schulischen Selbstkonzepts, besteht ein Misstrauen bezüglich der Lehrer und Mitschüler (vgl. Zuckerman & Gerbasi, 1977). Sie nehmen keine vertrauensvolle Lehrkraft wahr, die ihnen hilft und sie unterstützt, z.B. im Umgang von Ungerechtigkeitserfahrungen durch Mitschüler (vgl. Schweer, 2010). Sie geben eine fehlende Beziehung und Begleitung an, Probleme würden sie weder Lehrern noch Schülern anvertrauen (vgl. Zuckerman & Gerbasi, 1977). Die Schüler zeigen diverse Misstrauensäußerungen gegenüber Lehrern und Mitschülern, was wiederum eine Schwächung der Ausprägung des SGWG bedeutet (vgl. Maes & Kals, 2001; vgl. Münscher, 2017). Hervorgerufen durch die wahrgenommene Lehrerungerechtigkeit (vgl. Kahileh et al., 2013), zeigt sich ein geringes schulisches Selbstvertrauen. Schulische Aufgaben werden als schwierig und komplex dargestellt und sind stark vom eigenen Interesse und der Motivation geprägt (vgl. Möller & Trautwein, 2009). Die Leistungen werden oftmals mit negativen Emotionen in Verbindung gebracht (vgl. Eckert et al., 2006), was eine positive Leistungsentwicklung verhindert (vgl. Valentine et al., 2004; vgl. Marsh & Craven, 2006). Die eigenen Lernprozesse und schulischen Leistungen werden gering eingeschätzt, was einen geringen Bildungserfolg hervorruft (vgl. ebd.). Aufgrund dessen zeigt sich auch eine geringe Zukunftsorientierung, die durch den geringen SGWG erklärt werden kann (vgl. Dalbert, 2010a). Es bestehen Unsicherheiten und ein Misstrauen in eigene schulische Leistungen und den erfolgreichen beruflichen Abschluss (vgl. Dette et al., 2004; vgl. Zuckerman, 1975, vgl. Hafer, 2000). Eng mit dem schulischen Selbstkonzept und SGWG verbunden ist das Erleben der Lehrer innerhalb der schulischen Umwelt. In dieser Schülergruppe zeigen sich nur in der Vergangenheit einige gerechte Erfahrungen innerhalb des persönlichen Erlebens, besonders aufgrund einer ausgeprägten Unterstützung und Motivation seitens der Lehrer. Hinzukommen allerdings auch Ungerechtigkeitserfahrungen durch Lehrer und Mitschüler. Diese Aussagen deuten auf ein negativ empfundenes Unterrichtsklima hin. Das Klassenklima wurde zwar durch eine bestehende Beziehung und einen Zusammenhalt beschrieben, es gab allerdings auch Konflikte, Schlägereien und Beleidigungen zwischen Schülern. Auch in der jetzigen Schule zeigt sich eine Lehrerungerechtigkeit innerhalb des persönlichen Erlebens aufgrund einer fehlenden Beziehung und einer erlebten Notenungerechtigkeit (vgl. Dalbert, 2013). Bezüglich des Klimaerlebens wird ausschließlich die Unterstützung der Lehrer positiv bewertet, alle anderen Bereiche, wie die Interaktionen, die Notenvergabe und auch die Zugangschancen für

die nächste Ausbildung werden negativ skizziert. Das Schul-, Unterrichts- und Klassenklima variiert in den Aussagen, je nach besuchter Schule. Das Schulklima wird von einigen als respektvoll beschrieben, die meisten Schüler erinnern sich aber an eine negative Atmosphäre und fehlende Beziehung zu den Lehrern. Lärmstörungen und Verspätungen gehören zum Unterrichtsklima, was die Schüler jedoch nicht stört. Auch das Klassenklima wird auf der einen Seite zwar durch einen bestehenden Zusammenhalt bei Problemen beschrieben, auf der anderen Seite wird aber auch hier eine fehlende Beziehung, Bloßstellungen und Gruppenbildungen genannt. Die geringe Ausprägung des SGWG lässt die Schüler vermehrt Ungerechtigkeiten wahrnehmen, neben Lehrern wird das negative Erleben auch durch Mitschüler moderiert (vgl. Dalbert & Stöber, 2005 und 2006). Die Motivfunktion scheint gering ausgeprägt zu sein, da sie ein geringes Regelverhalten aufzeigt. Regelmisssachtungen, wie Verspätungen zum Unterricht werden häufig genannt, ebenso wie ein fehlender Einsatz von fairen Mitteln, da Schüler in Prüfungen abschreiben. Hinzukommen Beschreibungen, die auf ein negatives Sozialverhalten hindeuten, wie z.B. das Stören im Unterricht. Diese Schülergruppe besitzt aufgrund der geringen Ausprägung des SGWG „keinen Puffer“ gegen Stress, was dazu führt, dass sie vermehrt Stresseemotionen, wie z.B. Wut wahrnehmen und Ungerechtigkeiten spüren. Die fehlende Möglichkeit der Assimilation führt zu einer verstärkten Wahrnehmung von Ungerechtigkeiten und auch Diskriminierungen (vgl. Dalbert, 1997a). Aufgrund dessen beschreiben die Schüler oftmals passive Copingstrategien anzuwenden, die sich auf ein passives Vermeidungsverhalten beziehen. So werden Situationen oder Personen vermieden (vgl. Lazarus & Folkman, 1984). Besonders bei wahrgenommenen Ungerechtigkeiten durch den Lehrer ziehen sich die Schüler zurück, sie scheuen den Konflikt und verlassen sich ausschließlich auf sich selbst. Eine andere oftmals angewendete Strategie ist das emotionsbezogene Coping, was sich durch eine Ablenkung präsentiert. Nur wenige Schüler berichten aktive Strategien. Diese beziehen sich, wenn vorhanden, auf ein „sich wehren“ bei erlebten Ungerechtigkeiten. Sie haben diese Strategien aus vergangenen Erfahrungen gelernt und übernommen. Dennoch zeigen die Bemühungen wenig Erfolg auf eine erfolgreiche Stressbewältigung. Als schulische Folgen zeigen sich nur bei wenigen Schülern positive Emotionen, die meisten Schüler berichten von einem schulischen Unwohlsein (vgl. Frenzel et al., 2020) und einer geringen Lern- und Leistungsmotivation (vgl. Kuhbander & Frenzel, 2019). Aufgrund dieser negativen Lernbiografie ergeben sich oftmals physische und psychische Körperreaktionen (vgl. Lohaus & Vierhaus, 2019; vgl. Helfrich, 2019). In Kombination mit

einem geringen SGWG, schulischem Selbstkonzept und einer wahrgenommenen Lehrerungerechtigkeit resultieren schlechte schulische Leistungen, was wiederum zu einem Bildungsmisserfolg führt (vgl. Dalbert, 2013; vgl. Kalileh et al., 2013).

Akzentsetzung 1 (Hypothese 4a): Neben dem Bildungsstatus wurde zusätzlich der **Migrationsstatus** kontrolliert. Die **Schüler mit Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** zeigen, wie in H4 bereits beschrieben, alle sozialen Umweltfaktoren als positiv, was auf eine starke Ausprägung des SGWG hindeutet. Besonders hervorzuheben ist hierbei der elterliche Wunsch nach Bildung und Chancen der Kinder, damit sie bessere Leben führen können. Fast alle Eltern drängten darauf, dass ihre Kinder ins Ausland gehen sollen, um ihre privaten und beruflichen Möglichkeiten auszubauen. Einige andere entschieden sich aber auch selbst dafür, denn die erfolgreich absolvierten Bildungsabschlüsse gaben ihnen die Möglichkeit dazu. So zeigt sich die Familie als Gesamtkonstrukt als besonders bedeutend. Denn die familiären Beziehungen und der Zusammenhalt haben in kollektivistischen Kulturen einen hohen Stellenwert. Für diese Schüler scheint sie eine Ressource darzustellen, wobei diese zurzeit fehlt, da alle Schüler alleine nach Deutschland gekommen sind (vgl. Kizilhan & Klett, 2021). Auffallend ist jedoch eine starke Motivation, ein Ehrgeiz und klar formulierte Ziele, die im Aufnahmeland erreicht werden sollen. So zeigt sich auf der einen Seite ein schulisches Selbstkonzept, was sich auf „interdependente“ Sichtweisen bezieht und auf der anderen Seite, durch die Ankunft und den Integrationswunsch in Deutschland, auch vermehrt „independente“ Annahmen (vgl. Kühnen & Haberstroh, 2021). Diese Schilderungen spiegeln sich auch in der Unterkategorie des sprachlichen Selbstkonzepts wider. Zu Beginn der Ausbildung bemerkten sie starke Sprachdefizite, diese haben sich jedoch im Zeitverlauf deutlich verbessert. Auch in diesem Zusammenhang lässt sich eine starke Motiv- und Chancenverfolgung aufzeigen, die es ihnen ermöglicht, eigene Ziele zu verfolgen (vgl. ebd.), was durch „selbstwertdienliche Attributionen“ (vgl. Werth et al., 2020) erzeugt wird. Alle Schüler berichten davon, dass die Lehrer sie auf diesem Weg unterstützen und Verständnis entgegenbringen. Neben einem starken SGWG lässt sich daher ein stark ausgeprägtes schulisches Selbstkonzept abbilden.

Akzentsetzung 2 (Hypothesen 5a-10a): Auf der Grundlage dieser starken Ausprägung ergibt sich ein starkes schulisches Vertrauen in Lehrer (vgl. Zuckerman & Gerbasi, 1977). Dieses Vertrauen bestand bereits in der Vergangenheit, obwohl sie paradoxerweise von strengen Lehrern, einer fehlenden Lehrer-Schüler-Beziehung und Gewalt im Klassenzimmer berichten. Diese Ergebnisse lassen sich für Länder ermitteln, die ein gering demokratisches politisches

System aufweisen. Hinzu kommen Ungerechtigkeiten durch eine erlebte Diktatur und Korruption, die durch eine entsprechende Erziehung und Interaktion seitens des schulischen Systems und der Lehrer vollzogen worden ist. Für die jetzige Berufsfachschule stellen alle Schüler ein deutlich positiveres und gerechtes Schulbild dar. Sie beschreiben eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung, Wertschätzung, Offenheit und Verständnis (vgl. Schweer, 2010). Sie erleben eine Prüfungs- und meistens eine Notengerechtigkeit (vgl. Dalbert, 2010a; vgl. Bierhoff, 1998; vgl. Tomaka & Blascovich, 1994). Ausschließlich für Mitschüler zeigt sich ein Bild, was von Zweifeln und Bedrohungen durch Stereotype geprägt ist. Diese negativen Kognitionen haben sich im Zeitverlauf jedoch fast vollständig aufgelöst. Es zeigt sich, dass diese Schülergruppe in der Lage ist, sich diesen Stereotypen zu widersetzen (vgl. Aronson et al., 2014; vgl. Madubuko, 2011). Die eigene Stärke kann auch durch ein starkes schulisches Selbstvertrauen abgebildet werden. Denn für diese Schüler waren und sind schulische Aufgaben leicht zu bewältigen, gegenwärtig geben sie nur die sprachlichen Defizite als besondere Herausforderung an. Aufgrund ihres starken Glaubens an sich und die eigenen Fähigkeiten, ist es ihnen aber möglich, diese zu überwinden. Die Schule, Leistungen und Abschlüsse waren ihnen immer wichtig, was sich auch in der jetzigen Berufsfachschule zeigt. So stehen die Lernprozesse und Leistungen in enger Verbindung mit dem Bildungserfolg (vgl. Möller & Trautwein, 2009). Die Lernmotivation und Bedeutung des derzeitigen Abschlusses scheinen ihnen besonders wichtig zu sein, zukunftsbezogene Leistungen sind ersichtlich (vgl. Valentine et al., 2004; Marsh & Craven, 2006). Die Zukunftsorientierung, moderiert durch den starken SGWG, ist hoch (vgl. Dalbert, 2010a): sie glauben an sich, ihre Ziele und damit auch an erfolgreiche Abschlüsse (vgl. Dette et al, 2004). An die starke Ausprägung des SGWG und schulischen Selbstkonzepts gebunden ist die Lehrergerechtigkeit als persönliches Erleben (vgl. Dalbert & Stöber, 2005 und 2006) und die des Klimaerlebens (vgl. Dalbert, 2013). Vergangene Erfahrungen zeigen ausschließlich positive und gerechte Situationen mit und durch Lehrer. Die einzige Negativnennung kann durch korrupte Vorgehensweisen der Lehrer im Heimatland abgebildet werden. Ansonsten wird das Schulklima durch eine gute Stimmung, das Unterrichtsklima durch eine positive und abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung und das Klassenklima durch eine homogene Schülerzusammensetzung beschrieben. In der Berufsfachschule werden ebenfalls fast alle Gerechtigkeits- und Klimadimensionen positiv bewertet, so wird das persönliche Lehrererleben durch eine besondere Unterstützung, Verständnis und Empathie zusammengefasst. Für einige Schüler fehlt jedoch eine transparente

Notenvergabe und angemessene Rückmeldungen (vgl. Dalbert, 2007). Auch die Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben wird vorrangig durch positive Wahrnehmungen gekennzeichnet: eine gerechte Behandlung aller Schüler, Hilfsbereitschaft und Motivation durch Lehrer stehen hierbei im Mittelpunkt der Schüleraussagen. Einige Wünsche äußern die Schüler jedoch auch in diesem Zusammenhang. Diese beziehen sich auf eine Notentransparenz, Rückmeldungen nach Leistungsnachweisen und einen geringeren Gebrauch an Fachsprache im Unterricht. Das Schulklima wird durch positive Einschätzungen geschildert, für diese Schülergruppe sind besonders die gegenseitige Wertschätzung, Hilfestellungen, Offenheit und eine positive Atmosphäre spürbar. Der Kontakt und die Beziehung zu den Schülern der dreijährigen Ausbildung wird unterschiedlich bewertet. Insgesamt lassen sie sich aber hier, bei negativen Blicken und Kommentaren, nicht verunsichern, denn sie wissen was sie können. Der Unterricht wird durch eine gute Unterrichtsgestaltung und Regelführung beschrieben, bei Verspätungen würden sie sich allerdings mehr Konsequenzen wünschen. Für die Mitschüler empfinden sie Respekt, Freundschaften bestehen aber nicht. Das Klassenklima wird insgesamt positiv umschrieben, jedoch würden sie sich innerhalb des Klassenverbands mehr Austausch und Festivitäten wünschen. Insgesamt zeigt sich ein starkes Gerechtigkeits- und Klimaerleben, im Mittelpunkt steht dabei die Wahrnehmung des Lehrers und nicht die der Mitschüler (vgl. Dalbert, 2013). Alle Erfahrungen deuten auf einen starken Situationsbezug hin, für diese Schüler geht es weniger um die handelnden Personen, sondern um das Erleben der sozialen Situation, was auf den kollektivistischen Kulturbezug zurückzuführen ist (vgl. Jonas et al., 2014). Die Schüler weisen aufgrund der Erfahrungen eine starke Gerechtigkeitsmotivation auf (vgl. Dalbert, 2010b). Diese wird durch die Motivfunktion sichtbar, denn die Schüler sprechen von einer starken Regelerorientierung (vgl. Correia & Dalbert, 2008; Otto & Dalbert, 2005), die sich durch Pünktlichkeit und den Einsatz fairer Mittel in Prüfungen zeigt (vgl. Cohn & Modecki, 2007; vgl. Hafer, 2000; Sutton & Winnard, 2007). Sie beschreiben ein positives Sozialverhalten, was für diese Schülergruppe gegenseitiger Respekt, Hilfestellungen und Unterstützung bedeutet (vgl. Bierhoff, 1994). Hinzukommen einige wenige Assimilationsstrategien, die auf ein „herunterspielen“ der Ungerechtigkeit hindeuten (vgl. Lipkus & Siegler, 1993). Wenn z.B. Mitschüler negative Handlungen vollziehen oder Kommentare äußern, dann nehmen sie dies mit Gleichgültigkeit wahr und berichten, sich ausschließlich auf den Lehrer und seine Meinung zu fokussieren. Die Schüler beschreiben tendenziell wenig Stresseemotionen zu erleben, was durch einen stark ausgeprägten SGWG

erklärt werden kann (vgl. Dalbert, 2010a). Im Heimatland haben sie Stress erlebt, wenn sie Ungerechtigkeiten durch korrupte Vorgänge und geringe Möglichkeiten erfahren haben, selbst dann zeigten sie aber aktive Copingstrategien, die ein aktives Ansprechen der Beteiligten vorsah. In der jetzigen Berufsfachschule beziehen sich die Stresseemotionen auf die eigenen Sprachdefizite und auf die damit verbundenen schulischen Herausforderungen (vgl. Braig et al., 2021). Dennoch zeigen sie auch hier aktive Bemühungen, um dem Stress zu begegnen. Sie sprechen die Lehrer aktiv auf ihre Noten, Leistungen und Möglichkeiten an, fragen bei Unverständlichkeiten nach und holen sich Feedback ein. Erst wenn sie das Gefühl haben, dass aktive Bemühungen nicht ausreichen, greifen sie zu passiven Strategien. Für diese Schülergruppe bedeutet dies Sport treiben und den Kontakt zur eigenen Familie suchen. Alle Schüler berichten aber nach einer kurzen Auszeit, die Herausforderungen wieder anzugehen und nach Lösungen zu suchen. Somit kann von einer erfolgreichen Stressbewältigung ausgegangen werden. Obwohl die Schüler kollektivistischen Kulturen angehören, zeigen sich aber durch den starken SGWG und das starke „independent“ Selbstkonzept direkte Copingformen, die sich auf ein direktes Vorgehen, Agieren und Problembewältigen beziehen (vgl. Buchwald & Ringeisen, 2007). Als schulische Folgen lassen sich vorrangig positive schulische Auswirkungen, in Form eines schulischen Wohlbefindens (vgl. Frenzel et al., 2020) und einer ausgeprägten Lern- und Leistungsmotivation (vgl. ebd.) abbilden. Diese bestehen auf Grund der Stärke des SGWG, des schulischen Selbstkonzepts, der wahrgenommenen Lehrergerechtigkeit (vgl. Dalbert, 2013) sowie des positiven Klimaerlebens (vgl. Börner, 2013; vgl. Eder, 2004; vgl. Fend, 1997; vgl. Bülter & Meyer, 2015; vgl. Bauer, 2007). Bereits in der Vergangenheit erzielten sie damit gute schulische Leistungen und die höchsten Abschlüsse (vgl. Kahileh et al., 2013). Dennoch erlebten sie auch Druck durch die Eltern, gute schulische Leistungen zu erzielen sowie Stress durch ein erhöhtes Lernaufkommen. Um eine kollektive Harmonie herzustellen und dem Wunsch der Eltern nachzukommen, haben die Schüler immer sehr viel und oft gelernt (vgl. Helfrich, 2019). In der Folge gaben einige Schüler Kopfschmerzen und die Entwicklung von Migräne an. Auch in der Berufsfachschule lassen sich diese Ergebnisse aufzeigen, wobei weitere Körperreaktionen, wie Schlafstörungen und Gewichtsverlust hinzugekommen sind. Verstärkt wird das emotionale Erleben durch das wahrgenommene Heimweh (vgl. Kizilhan & Klett, 2021). Dennoch beschreiben sie gute schulische Leistungen zu erzielen und mit Erfolgsgedanken (vgl. Weiner, 1994) und dem Gefühl der Hoffnung (vgl. Frenzel et al., 2020) an das bevorstehende Examen zu denken. Somit

kann für diese Schülergruppe von einer antizipativen Emotionsregulation ausgegangen werden, die einen positiven Verlauf der Emotionsregulation beschreibt (vgl. Frenzel et al., 2020), was durch einen erfolgreichen Bildungsverlauf abgebildet werden kann.

Akzentsetzung 1 (Hypothese 4a): Die **Schüler mit Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus** lassen vollständige Gegensätze aufzeigen. Alle sozialen Umweltfaktoren werden negativ oder als fehlend bewertet, weshalb von einem gering ausgeprägten SGWG ausgegangen wird. Die Schüler sprechen in diesem Zusammenhang von großen Aufgaben und schwierigen Situationen, die sie im eigenen Bildungsverlauf erlebt haben, denn Bildung, Leistungen und Abschlüsse spielten in ihrem Leben immer eine untergeordnete Rolle, da sie nicht gefördert und unterstützt worden sind. Diese Erfahrungen beziehen sich sowohl auf das Heimatland, v.a. aber auf die migrationsspezifischen Herausforderungen im Aufnahmeland, die sie alleine nur schwer bewältigen konnten bzw. können (vgl. Braig et al., 2021). Denn ein familiärer Bezug scheint wenig oder gar nicht vorhanden zu sein, die Beziehungen zu den Eltern, besonders zur Mutter fehlen, sodass keinerlei (schulische) Hilfestellungen sichtbar sind. Zur Unterstützung und familiären Kompensation helfen ihnen Freunde, diese sind für die meisten Schüler bedeutend, da sie nach Ankunft in Deutschland Orientierung und Sicherheit gegeben haben (vgl. Oerter & Dreher, 2002). Andere Schüler berichten aber auch, dass ihnen Freunde und Mitschüler keinerlei Hilfestellung bieten. Als Begründung wird hierfür das junge Alter und die fehlenden Gesprächsthemen genannt, die durch eine unterschiedliche ethnische Herkunft argumentiert werden (vgl. Woolfolk, 2014). Die Schüler stammen aus kollektivistischen Kulturen und zeigen aufgrund dessen ein „interdependentes Selbstkonzept“, jedoch scheint dieses deutlich abzunehmen, da der familiäre Bezug und der Zusammenhalt fehlt (vgl. Kühnen & Haberstroh, 2021). Für einige Schüler scheint demnach der Ausbau einer „ethnischen Identität“ erschwert zu sein (vgl. Woolfolk, 2014), sodass die fehlende familiäre Verbindung zusätzliche Herausforderungen und Konflikte impliziert (vgl. Kizilhan & Klett, 2021). Wird die Migrationsgeschichte analysiert, kann erschwerend aufgenommen werden, dass nur wenige Schüler freiwillig nach Deutschland gekommen sind, die meisten sind geflüchtet (vgl. Kizilhan & Klett, 2021). Ausschließlich in der jetzigen Berufsfachschule haben sie das Gefühl, dass einige Lehrer sich Sorgen, ihnen Verständnis und Unterstützung schenken. Dies kann ein möglicher Grund dafür sein, dass sie versuchen schulische Leistungen zu erbringen und Aufgaben zu erfüllen, auch wenn diese oftmals negativ ausfallen. Als Negativfaktor kann das sprachliche Selbstkonzept genannt werden. Denn die Schüler berichten

von Sprachdefiziten, die sie während der gesamten Ausbildungszeit nur schwer kompensieren konnten (vgl. Kühnen & Haberstroh, 2021). Insgesamt zeigt sich daher ein gering ausgeprägtes schulisches Selbstkonzept, was durch einen gering ausgeprägten SGWG hervorgerufen wird. **Akzentsetzung 2 (Hypothesen 5a-10a):** Diese geringe Ausprägung steht mit einem Misstrauen gegenüber Lehrern und Mitschülern in Verbindung (vgl. Zuckerman & Gerbasi, 1977). Warum sie den Mitschülern nicht trauen, können sie nicht in Worte fassen, das Misstrauen gegenüber Lehrern bezieht sich auf eine fehlende Lehrer-Schüler-Beziehung, Empathie und Verständnis, die sie sich für ihre besondere schulische Situation nach Ankunft in Deutschland wünschen würden (vgl. Schweer, 2010). Als Grund für die erlebten Ungerechtigkeiten nennen sie ihre ethnische Herkunft und die Einschätzung ihrer schulischen Kompetenzen. In dieser Schülergruppe kommt es folglich zu einer Bedrohung durch Stereotype und sich selbst erfüllenden Prophezeiungen, denen sich die Schüler nur begrenzt widersetzen können (vgl. Aronson et al., 2014; vgl. Madubuko, 2011). Die starken Sprachdefizite und negativen Erfahrungen mit Lehrern (vgl. Kahileh et al., 2013) haben geringe schulische Leistungen und Chancen hervorgebracht (vgl. Camber & Hawlik, 2022), die durch ein geringes schulisches Selbstkonzept abgebildet werden können. Die schulischen Kompetenzen werden gering eingeschätzt, was zu einem Empfinden negativer Emotionen führt (vgl. Eckert et al., 2006). Die schulischen Aufgaben scheinen komplex und zu umfangreich, was die Lernprozesse erschwert und schlechte schulische Leistungen, in Form eines Bildungsmisserfolgs, folgen lässt (vgl. Möller & Trautwein, 2009; vgl. Valentine et al., 2004; vgl. Marsh & Craven, 2006). An den SGWG gebunden, folgt daraufhin eine geringe Zukunftsperspektive (vgl. Dalbert, 2010a). Sie hoffen auf einen erfolgreichen Abschluss, sind sich aber unsicher. Einen Plan B haben viele Schüler jedoch nicht (vgl. Dette et al., 2004; vgl. Zuckerman, 1975; vgl. Hafer, 2000). Auch innerhalb dieser Schülergruppe werden Unterschiede in den vergangenen und gegenwärtigen Erlebnissen sichtbar, viele Situationen werden aber ungerecht oder negativ bewertet, was durch eine geringe Ausprägung des SGWG und schulisches Selbstkonzepts erklärt werden kann (vgl. Dalbert & Stöber 2005 und 2006). In der Vergangenheit erlebten viele Schüler eine Lehrgerechtigkeit innerhalb des persönlichen Erlebens, v.a. durch Unterstützungen bei migrationsbezogenen und schulischen Problemen sowie eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung und Motivationsgabe durch Lehrer. Einige Schüler berichten aber auch von Ungerechtigkeiten, die auf ihre ethnische Herkunft zurückzuführen und wenig geahndet worden sind. Die Lehrgerechtigkeit als Klimaerleben wurde positiv bewertet, auch hier war eine besondere

Unterstützung gegeben, v.a. deswegen, weil viele Lehrer ebenfalls aus dem Ausland stammen, sie also (besser) verstehen konnten. Zum Schul- und Unterrichtsklima äußerten sie sich nicht, dass Klassenklima wurde aber ebenfalls positiv beschrieben, da sich eine homogene Schülerschaft zeigte, die vorrangig Schüler mit Migrationsstatus, dem gleichen Alter und Erfahrungen zusammenführte. In der jetzigen Berufsfachschule fallen die Bewertungen ungerechter aus, besonders im Bereich des persönlichen Erlebens. Hier zeigt sich für einige Schüler zwar eine Unterstützung durch Lehrer, insgesamt aber eine fehlende Beziehung und eine ungerechte Behandlung durch Lehrer im Unterricht, z.B. durch ein nicht Aufgerufen werden. Das Klimaerleben wird auch in diesem Kontext durch eine besondere Unterstützung und Hilfestellung der Lehrer dargestellt, negative Aussagen beziehen sich jedoch auf eine Notenungerechtigkeit und eine Vermittlung von geringen Zugangschancen für die dreijährige Ausbildung. Das Schulklima wird grundsätzlich positiv bewertet, der Kontakt und die Beziehung zu den Schülern der dreijährigen Ausbildung allerdings negativ. Der Unterricht wird durch ein zu hohes Tempo und zu viele Leistungsnachweise beschrieben sowie durch Verspätungen, die nicht geahndet werden, skizziert. Das Klassenklima wird auch in dieser Schülergruppe, je nach besuchter Schule, unterschiedlich eingestuft. Die einen schildern ein gemeinsames Miteinander und Hilfestellungen, die anderen jedoch auch ein Auslachen von Klassenkameraden und eine heterogene Schülerzusammensetzung, die eine gemeinsame Interaktion erschwert. Einige Schüler beziehen sich dabei auf den Charakter von Mitschüler, was durch „Korrespondenzverzerrungen“ erklärt werden kann (vgl. Kastenmüller, 2011). In dieser Eingruppierung von Schülern werden vorrangig erlebte Ungerechtigkeiten und negative Erfahrungen geschildert, hierfür scheinen Lehrer aber auch Mitschüler verantwortlich zu sein. Diese Schilderungen des Erlebens beziehen sich vorrangig auf die soziale Situation und weniger auf die handelnden Personen, was auf einen kollektivistischen Kulturbezug hindeutet (vgl. Jonas et al., 2014). Der Umgang mit diesen Ungerechtigkeiten zeigt einige Handlungen, die eine Gerechtigkeitsmotivation darstellen, was auch in diesem Zusammenhang mit der kollektivistischen Kultur und der Wahrung von Harmonie und der Beachtung bedeutender kultureller Werte und Normen erklärt werden kann (vgl. Werth et al., 2020). So versuchen die Schüler dennoch, pünktlich zu sein (vgl. Correia & Dalbert, 2008; Otto & Dalbert, 2005), aber auch Hilfestellungen anzubieten, wenn ein Mitschüler Unterstützung benötigt (vgl. Bierhoff et al., 1999; vgl. Zuckerman, 1975). Diese bieten die Schüler besonders deswegen an, weil sie selber wissen, wie wichtig es ist, Hilfe zu erfahren. Neben einigen gerechtigkeitsorientierten

Verhaltensweisen lassen sich auch Assimilationsstrategien aufzeigen. Diese beziehen sich auf erlebte Ungerechtigkeiten durch den Lehrer. Sie beschreiben daraufhin ein „herunterspielen“ des Erlebten (vgl. Lipkus & Siegler, 1993) oder aber vermeiden selbstbezogenes Grübeln (vgl. Dalbert, 1997b). Ein Schüler offenbart in diesem Zusammenhang, dass schulische Probleme eine Kleinigkeit im Vergleich zu privaten Problemen und Herausforderungen darstellen, deswegen werden im schulischen Kontext weniger Bedrohungen wahrgenommen. Der geringe SGWG ermöglicht keinen Schutz gegen Stress, so werden vermehrt Stresseemotionen abgebildet (vgl. Dalbert, 2010a). Dieses Stressgefühl bezieht sich auf Ungerechtigkeiten, die z.B. auf einen erlebten Rassismus zurückzuführen sind, woraufhin passive Copingstrategien zur Anwendung kamen. Die Schüler zogen sich zurück und vermieden die entsprechenden Personen (vgl. Lazarus & Folkman, 1984). Aktive Strategien wurden kurz vor Ende der Schulzeit gewählt, um den Schulabschluss noch bewältigen zu können. Lernstrategien halfen dann, diesen zu erreichen. In der jetzigen Berufsfachschule zeigen sich vermehrt aktive Copingstrategien, die auf individuelle Veränderungen zurückzuführen sind. So geben fast alle Schüler an, für schulische und berufliche Chancen zu kämpfen, alles zu geben und viel zu lernen (vgl. Lazarus & Folkman, 1984). Erleben sie allerdings Ungerechtigkeiten seitens der Lehrer, zeigen sie erneut ein passives Vermeidungsverhalten und ziehen sich zurück (vgl. ebd.). Sie scheuen den Konflikt und Austausch mit Lehrern und verlassen sich dann ausschließlich auf sich selbst und den eigenen Verstand. Nach diesen Erfahrungen wählen sich meist passive Strategien, um den Stress zu begegnen. Einige Schüler erwähnen aber erneut, dass sie andere private Probleme und Herausforderungen kennen, diese schulischen Stresssituationen stellen „Kleinigkeiten“ in ihrem Leben dar. Insgesamt weisen die genannten Strategien auf den Versuch einer Stressbewältigung hin. Einigen wenigen Schülern mag es gelingen, anderen wiederum fehlen die stetigen aktiven Strategien. So zeigt diese Schülergruppe vorrangig indirekte Vorgehensweisen, was durch ein indirektes Agieren und Umgehen von Problemen sichtbar wird (vgl. Buchwald & Ringeisen, 2007). Als Folge dieser negativen Erfahrungen und passiven Interventionen zeigen diese Schüler eine durchwachsene Lernmotivation (vgl. Kuhbandner & Frenzel, 2019), wenn vergangene Schilderungen betrachtet werden. Einige Schüler lernten zwar sehr viel, andere jedoch sehr wenig. Daraufhin resultieren oftmals schlechte schulische Leistungen (vgl. Dalbert, 2013), die einen erfolgreichen Schulabschluss erschwert haben. Einige Schüler erlebten zusätzlich wenig Unterstützung seitens der Eltern und Lehrer, was in einem sozialen Rückzug, Wiederholungen von Klassenstufen und der Gefahr des erfolgreichen

Schulabschlusses endete. Die wahrgenommene Lehrerungerechtigkeit (vgl. Kahileh et al.) und das negative Klimaerleben (vgl. Bauer, 2004) führten zu einem vermehrten Stresserleben und negativen Emotionen (vgl. Eder, 2004; vgl. Grewe, 2003). Aus diesen Erfahrungen haben die Schüler jedoch gelernt. In der jetzigen Berufsfachschule schildern sie ein schulisches Wohlbefinden (vgl. Frenzel et al., 2020) wahrzunehmen und eine verstärkte Lern- und Leistungsmotivation zu zeigen (vgl. ebd.). Denn sie wissen inzwischen, wie wichtig das erfolgreiche Examen ist und auch um die Notwendigkeit ihrer Eigeninitiative. Dennoch zeigen sich durchwachsene schulische Leistungen, was auf einen geringen SGWG und ein geringes schulisches Selbstkonzept zurückgeführt werden kann (vgl. Tomaka & Blascovich, 1994). Zusätzlich kommt es zu negativen Auswirkungen, denn sie erleben den Unterrichtsstoff als zu viel und komplex, dies führt zu psychischen Körperreaktionen, wie Verwirrungen, Konzentrationsstörungen, Blockaden, Druck und Angst. Die Angst bezieht sich auf den möglichen Misserfolg (vgl. Weiner, 1994), das bevorstehende Examen nicht zu bestehen. Diese Emotionsregulation wird als reaktive Form umschrieben, wodurch negative Emotionen, wie Furcht und Angst verstärkt wahrgenommen werden. Diese Form ebnet keinen positiven Bildungsverlauf und wird als ungünstig angesehen (vgl. Frenzel et al., 2020). Ein weiterer Grund für das gehäufte Wahrnehmen von psychischen Auffälligkeiten ist der Migrationsstatus sowie der geringe Bildungsstatus. Die geringen Bildungsressourcen und Copingstrategien rufen vermehrt psychische Auffälligkeiten auf (vgl. Kizilhan & Klett, 2021). All diese Beschreibungen sowie der Bezug zu einer geringen Ausprägung des SGWG und zum schulischen Selbstkonzept lassen einen Bildungsmisserfolg erklären (vgl. Dalbert, 2013; Tze et al., 2016).

Akzentsetzung 1 (Hypothese 4b): Die **Schüler ohne Migrationsstatus und einem hohen Bildungsstatus** zeigen einen stark ausgeprägten SGWG, da sie alle sozialen Umweltfaktoren, wie bereits durch die Beantwortung der Hypothese H4 beschrieben, positiv bewerten. Es wird ein umfängliches (schulisches) Unterstützungsangebot genannt, welches sie jedoch in der Vergangenheit mehr in Anspruch genommen haben als es in der Gegenwart der Fall ist. Inzwischen geben alle Schüler an, sich alleine um (schulische) Angelegenheiten und Herausforderungen zu sorgen, die elterliche Unterstützung ist hierfür nicht mehr erforderlich. Sie geben positive Bildungserfahrungen und Verläufe an, die sie in ihren Kompetenzen bestärkt haben. Diese Aussagen lassen einen Zusammenhang zu individualistischen Kulturen und einem „independenten“ Selbstkonzept zu, da sie individuelle Sichtweisen, Ziele und Werte

beschreiben. Einige familiäre Grundsätze sind zwar weiterhin präsent, von einigen anderen distanzieren sie sich aber bewusst (vgl. Kühnen & Haberstroh, 2021). Neben der Familie, spielen v.a. Freunde eine Bedeutung zur eigenen Zielerreichung, denn sie geben Motivation und unterstützen bei privaten und schulischen Problemen (vgl. Woolfolk, 2014). So kann neben einem starken SGWG, auch von einem starken schulischen Selbstkonzept ausgegangen werden.

Akzentsetzung 2 (Hypothesen 5b-10b): Die starke Ausprägung generiert ein starkes Vertrauen in die Lehrer und in die Prüfungs- und Notengerechtigkeit (vgl. Zuckerman & Gerbasi, 1977; vgl. Tomaka & Blascovich, 1994; vgl. Bierhoff, 1998). Über die Mitschüler werden keine Vertrauensäußerungen getätigt. Den Schülern ist es aufgrund ihres starken schulischen Selbstkonzepts möglich, eigene Stärken und Schwächen zu reflektieren und sie wissen, wann sie wie viel lernen müssen, um gute schulische Leistungen zu erzielen. Diese waren ihnen immer wichtig. Den Schwierigkeitsgrad schätzen sie gering ein, ein Fach und einige Themen sogar überflüssig. Sie beschreiben sich selbst als „Motivationslerner“, die Lernprozesse werden also vom eigenen (fächerbezogenen-) Interesse und der Motivation gesteuert (vgl. Möller & Trautwein, 2009; vgl. Helmke, 1992), was meist zu guten schulischen Leistungen führt (vgl. Valentine et al., 2004; vgl. Marsh & Craven, 2006). Diese Beschreibungen deuten auf „selbstwertdienliche Attributionen“ hin (vgl. Jonas et al., 2014). Sie zeigen einen starken SGWG und daraufhin auch eine Zukunftsorientierung (vgl. Dalbert, 2010a), der Abschluss und der weitere berufliche Weg sind ihnen sehr wichtig (vgl. Dette et al., 2004). Sie wissen jedoch auch, dass einige berufliche Wege ihnen, aufgrund des mittleren Schulabschlusses, schwerer zugänglich sind, geben aber individuelle zukunftsorientierte Zielsetzungen an (vgl. Brown, 1984). Der SGWG und das schulische Selbstkonzept ist geprägt durch eine Stärke, wodurch primär Gerechtigkeitserfahrungen geschildert werden (vgl. Dalbert & Stöber 2005 und 2006). Die vergangenen Erfahrungen werden ausschließlich positiv bewertet. Das persönliche Erleben stand in enger Verbindung mit einer wahrgenommenen Hilfe und Unterstützung seitens der Lehrer und auch das Klimaerleben wurde durch eine besondere Lehrer-Schüler-Beziehung, Unterstützung bei Problemen und Empathie zusammengefasst. Der Schüler stand im Mittelpunkt, wodurch besonders das Schulklima mit positiven Bewertungen versehen wird. Der Unterricht wurde ebenfalls professionell ausgearbeitet und interessant gestaltet, was ebenfalls positive Auswirkungen auf das Unterrichtsklima hatte. Innerhalb der Klasse bestanden Freundschaften, es wurde viel gemeinsam unternommen, jedoch gab es auch Gruppen. Neben all den positiven Erfahrungen, lassen sich aber besonders in dieser

Schülergruppe Schwankungen aufzeigen, da auch einige Ungerechtigkeiten und negative Klimaerfahrungen in der Berufsfachschule präsentiert werden. Im direkten Vergleich zur vorherigen Schule nehmen sie jetzt eine fehlende Beziehung zur Lehrkraft wahr, sie erleben negative Kommentare gegenüber der eigenen Person und eine Notenungerechtigkeit ohne adäquate Rückmeldungen (vgl. Dalbert, 2013). Bei der Notenvergabe steht die ungerechte Verteilung der Noten im Mittelpunkt (vgl. Dalbert, 2004b), da sie eine Bevorzugung ausländischer Schüler erleben. Der Lehrer wird im Bereich des Klimaerlebens ähnlich eingeschätzt: so versuchen die Lehrer eine Balance in der Behandlung aller Schüler zu bewerkstelligen, schaffen dies aber nicht, was zu einer Bevorzugung von Schülern mit Migrationsstatus führt. Es kommt zu einer geringen Toleranz gegenüber Fremden, hervorgerufen durch die Lehrerungerechtigkeit (vgl. Gniewosz & Noack, 2008). Innerhalb dieser Wahrnehmung zeigt sich aber ein interessantes „Paradoxon“: So erleben diese Schüler nur im direkten Vergleich Ungerechtigkeiten. Dies bedeutet, sollten sie selbst keine Hilfe und Unterstützung benötigen, ist die besondere Unterstützung ausländischer Schüler annehmbar und wird sogar positiv bewertet und als lobenswert empfunden. Das Schulklima wird unterschiedlich bewertet. Grundsätzlich besteht eine Beziehung zu den Lehrern, allerdings zu einigen mehr und zu anderen weniger. Eine Wertschätzung ist aber spürbar. Auch der Unterrichtsaufbau ist abhängig von der Wahrnehmung der Lehrkraft. So erleben die Schüler bei einigen Lehrern einen guten und interessanten Unterricht, bei anderen jedoch Monotonie und Langeweile. Das Klassenklima wird positiv eingeschätzt, denn obwohl es zu einer Gruppenbildung gekommen ist, wird ein kollegialer und erwachsener Umgang geschildert. Für diese Schüler steht im Mittelpunkt des Erlebens die individuellen Handlungen von Personen, der Situationsbezug ist weniger präsent. Dies deutet auf einen individualistischen Kulturbezug hin (vgl. Jonas et al., 2014). Obwohl das Erleben eine gewisse Instabilität des SGWG aufgedeckt hat, belegen die folgenden Handlungen erneut die Stärke des SGWG. Denn die Schüler zeigen eine starke Gerechtigkeitsmotivation (vgl. Dalbert, 2010b). Besonders das Sozialverhalten ist hierbei hervorzuheben. Die Handlungen beziehen sich auf ein verständnisvolles Verhalten in Bezug auf ausländische Schüler sowie eine respektvolle und offene Haltung ihnen gegenüber. Sie gehen aktiv auf Lehrer zu, wenn sie merken, dass ein Unterricht oder Thema besonders für diese Schülergruppe schwer zu verstehen war und bitten um Wiederholungen (vgl. Jonas et al., 2014; Bierhoff et al., 1991; vgl. Zuckerman, 1975). Die Regelorientierung wird jedoch weniger beachtet, denn sie berichten von bereits

vorgekommenen Verspätungen und auch dem Abschreiben in Prüfungssituationen. Haben die Schüler allerdings das Gefühl wenig gegen die Situation unternehmen zu können, dann spielen sie die „Ungerechtigkeit herunter“ (vgl. Lipkus & Siegler, 1993) oder aber vermeiden situationsbezogenes Grübeln (vgl. Dalbert 1997b). Der starke SGWG steht in enger Verbindung mit einer „Pufferfunktion“ gegen Stress (vgl. Dalbert, 2010a). Diese kann erklären, wieso diese Schüler weniger Stress wahrnehmen. Sollten sie allerdings Ungerechtigkeiten seitens der Lehrer erleben, so gehen sie aktiv auf diesen zu und sprechen Sachverhalte an. Dieses Verhalten zeigen sie nicht nur bei selbst erlebten, sondern auch in beobachteten Situationen, z.B. im Umgang mit ausländischen Schülern. Durch den Schutz des SGWG nehmen sie insgesamt weniger Stress wahr, oder können dieses „assimilieren“ (vgl. Rusting & Nolen-Hoeksema, 1998). Passive Copingstrategien sind selten und kommen erst zum Einsatz, wenn aktive Bemühungen gescheitert sind. Dann geben einige Schüler auch an, sich zurückzuziehen und Konflikte zu vermeiden (vgl. Lazarus & Folkman, 1984). Zusammennehmend können jedoch direkte Copingformen gefunden werden, die in individualistischen Kulturen häufig vorkommen. So gehen die Schüler Probleme direkt an und versuchen Probleme direkt zu lösen (vgl. Buchwald & Ringeisen, 2007). Aufgrund dessen wird von einer erfolgreichen Stressbewältigung ausgegangen. Als Folgen lassen sich vermehrt positive schulische Auswirkungen aufzeigen. In der Vergangenheit zeigte sich eine Lern- und Leistungsmotivation, wenn sie das Fach bzw. Thema interessant fanden und als es um den Schulabschluss und Notendurchschnitt ging. Ansonsten gaben sie aber an, wenig gelernt zu haben. Die schulischen Leistungen waren meist gut. Dennoch hätte ein besserer Schulabschluss erzielt werden können, wenn sie mehr gelernt hätten, was die Schüler bedauern. In der jetzigen Berufsfachschule hat sich die Lern- und Leistungsmotivation gesteigert, v.a. deswegen, weil sie die Themen interessieren. Für den eigenen Erfolg müssen sie wenig lernen, sie sind aber meist strebsam (vgl. Weiner, 1994). Diese Verhaltensweisen deuten auf eine „antizipative Emotionsregulation“ hin (vgl. Frenzel et al, 2020). Sollten Fächer und Themen aber bekannt sein, verfallen die Schüler in eine Demotivation (vgl. Kuhbandner & Frenzel, 2019), was dazu führt, dass sie weniger mitarbeiten und melden. In der Folge zeigen sich ambivalente Reaktionen: Auf der einen Seite berichten die Schüler von Langeweile, auf der anderen Seite von Konzentrations- und Aufnahmeschwierigkeiten sowie einem Rückgang sozialer Kontakte. Dennoch geben die Schüler gute schulische Leistungen an und gehen mit positiven Gedanken in das bevorstehende Examen (vgl. Weiner, 1994). Obwohl sich Schwankungen im Schülererleben, bezüglich der

Wahrnehmung von Lehrergerechtigkeit (vgl. Kahileh et al.) und des Klimas (vgl. Börner, 2013; vgl. Bültner & Meyer, 2013; vgl. Bauer, 2004) zeigen, wird von einem starken SGWG und schulischen Selbstkonzept ausgegangen, was einen Bildungserfolg moderiert (vgl. Kahileh et al., 2013).

Akzentsetzung 1 (Hypothese 4b): Das genaue Gegenteil schildern die **Schüler ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus**. Alle sozialen Umweltfaktoren werden negativ empfunden und problematische Familienbeziehungen thematisiert. Die Eltern haben den Schülern keinerlei (schulische) Hilfestellungen geboten, wenn überhaupt haben sie Unterstützung durch nahe Verwandte erhalten. Diese haben häufig auch die Erziehung übernommen. Alle Schüler skizzieren einen schwierigen Bildungsverlauf, der letztendlich zu geringen schulischen Abschlüssen geführt hat. Einige Schüler geben ihren Eltern, oftmals aber der Mutter die Schuld, denn sie hat den schulischen Weg behindert oder erschwert. Die geringen Schulerfolge bedauern einige Schüler und denken, wenn sie mehr Motivation und Unterstützung erhalten hätten, mehr Erfolge hätten erzielen können. Nur einige Lehrer haben ihnen die notwendige Hilfe angeboten, wofür sie sehr dankbar waren. In der jetzigen Berufsfachschule hat sich die Unterstützung durch einige Elternteile und auch Lehrer verbessert, für die meisten Schüler ist es aber immer noch zu wenig Motivation und Anteilnahme ersichtlich. Viele Schüler geben aber an, Stärke, Zuversicht, Halt und Motivation durch ihre Freunde zu erfahren, was ihnen sehr wichtig ist und auf einen Kompensationsmechanismus hindeutet, um schwierige Familienverhältnisse auszugleichen (vgl. Oerter & Dreher, 2002). Nur wenige andere Schüler geben an, dass sie wenige oder keine Freunde haben, die ihnen bei der Bewältigung von (schulischen) Problemen helfen können. In dieser Schülergruppe spielen die Personen und Situationen des persönlichen Nahbereichs eine entscheidende Rolle. Nachdem sie von diesen jedoch nur unzureichende und ungerechte Erfahrungen sammeln konnten, kann ein geschwächtes „independentes“ Selbstkonzept abgebildet werden (vgl. Kühnen & Haberstroh, 2021). Von diesen Argumentationen ausgehend, wird ein gering ausgeprägter SGWG und gering ausgeprägtes schulisches Selbstkonzept angenommen. **Akzentsetzung 2 (Hypothesen 5b-10b):** Dadurch folgt ein Misstrauen in Lehrer und Mitschüler. Als Gründe hierfür werden Ungerechtigkeitserfahrungen durch eine fehlende Lehrer-Schüler-Beziehung, Interaktion, Unterstützung und Motivation in schwierigen schulischen Situationen genannt (vgl. Schweer, 2010). Besonders in der Berufsfachschule steigen die Auseinandersetzungen und Konflikte mit Lehrern und

Mitschülern an, was dazu führt, dass sie weder Lehrern noch Mitschülern vertrauen. Hinzu kommt ein fehlendes Erleben einer Prüfungs- und Notengerechtigkeit (vgl. Zuckerman & Gerbasi, 1977; vgl. Tomaka & Blascovich, 1994; vgl. Bierhoff, 1998). Für die Schüler war und ist der Schwierigkeitsgrad schulischer Aufgaben, der Umfang und die Dichte schulischer Prüfungen zu viel und zu komplex. Die schulischen Chancen waren schlecht, es folgte ein geringer Schulabschluss, den sie sehr bereuen. Auch in der jetzigen Berufsfachschule nehmen sie die schulischen Aufgaben und eigenen Leistungen so wahr. Ihre Lernmotivation war und ist gering und stark vom eigenen Interesse abhängig (vgl. Möller & Trautwein, 2009). Als erschwerender Faktor kann die wahrgenommene Lehrerungerechtigkeit genannt werden, die mit allen vorher genannten Beschreibungen, zu einer geringen Ausprägung des schulischen Selbstkonzepts führt (vgl. Kahileh et al., 2013). Die Lernprozesse und Leistungen lassen einen Bildungsmisserfolg erkennen (vgl. Möller & Trautwein, 2009), was eine geringe Zukunftsorientierung impliziert (vgl. Dalbert, 2010a). Der geringe SGWG und die erlebten Ungerechtigkeiten lassen die Schüler weniger in schulische Kompetenzen und Chancen vertrauen, dadurch ergeben sich geringere Zielsetzungen (vgl. Dette et al., 2004) und Zukunftsinvestitionen (vgl. ebd.; vgl. Zuckerman, 1975). So haben die Schüler zwar Wünsche und Vorstellungen, jedoch keine genauen Pläne, aus Angst, diese nicht erreichen zu können. Aufgrund dieses geringen SGWG und schulischen Selbstkonzepts zeigen sich folgend auch vermehrt Ungerechtigkeitserlebnisse durch Lehrer, die sowohl im persönlichen Erleben (vgl. Dalbert & Stöber, 2005 und 2006) abgebildet werden, als auch innerhalb des Klimaerlebens (vgl. Dalbert, 2013). Sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart zeigen sich primär Ungerechtigkeitserlebnisse und nur wenige positive Erfahrungen. Diese werden vorrangig für die vorherige Schule beschrieben. Denn dort haben die Lehrer schulisch unterstützt und motiviert, was ihnen sehr geholfen hat. Einige Schüler haben aber auch ungerechte Situationen erfahren, in denen der Lehrer wenig interveniert hat. Auch bei privaten Problemen haben sie wenig Unterstützung erfahren. Die Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben wird positiver bewertet, denn die gute Lehrer-Schüler-Beziehung, die Offenheit und der Humor der Lehrer wurden besonders hervorgehoben. Zum Schulklima erfolgten keine Aussagen, aber zum Unterrichtsklima, welches negativ erlebt wurde, denn es gab diverse Lärmstörungen und Verspätungen die nicht geahndet wurden, Beleidigungen und ein Bloßstellen der Lehrer. Die Angaben zum Klassenklima zeigen Ambivalenzen auf: auf der einen Seite beschreiben die Schüler einen Zusammenhalt, ein Miteinander und gegenseitige Hilfestellungen, auf der

anderen Seite Anfeindungen, Schlägereien und Beleidigungen. Für die Berufsfachschule lassen sich ausschließlich negative Situationen schildern, die primär durch eine Lehrerungerechtigkeit im persönlichen Erleben präsentiert werden kann. Für die Schüler fehlen eine Lehrer-Schüler-Beziehung, Unterstützung, Motivation und gerechte Chancenverteilung. Sie geben negative Interaktionen, Kommentare seitens der Lehrkräfte, ein nicht Aufgerufen werden und eine Notenungerechtigkeit an. In diesem Zuge wird auch das Klimaerleben negativ bewertet. Denn nur wenige Lehrer grenzen den Unterrichtsstoff ein, was zu einem erhöhten Lernaufkommen und Verwirrungen hinsichtlich des Lernstoffs führt. Sie erfahren Bevorzugungen leistungsstarker und damit verbunden auch ausländischer Schüler. Diese Klassenkameraden erhalten mehr Rechte, Privilegien und weniger negative Konsequenzen und Bestrafungen bei Missachtungen von Regeln. Der Zugang zur dreijährigen Ausbildung wird von den Lehrern erschwert und sie spüren Abwertungen ihrer Ausbildung und Aufgabenbereiche durch Lehrer und Dozenten im Unterricht. Diese Wahrnehmungen spiegeln sich auch in einem negativ wahrgenommenen Schulklima wider, da viele Schüler von einem fehlenden Kontakt zu den Schülern der dreijährigen Ausbildung berichten und wenig Wertschätzung und Anerkennung von diesen Schülern erfahren. Sie erleben eine Distanz und auch (schulische) Trennung zwischen den beiden Ausbildungsformen. Der Unterricht ist geprägt von Lärmstörungen und Verspätungen, die Stundenplanung und der Unterrichtsaufbau werden negativ empfunden und sie nehmen den Unterrichtsstoff als zu viel und zu komplex wahr. Das Klassenklima wird, je nach besuchter Schule, unterschiedlich bewertet. So erleben die einen Schüler wenig Streitigkeiten, viel Hilfestellungen und ein erwachsenes Miteinander, während die anderen Lärmstörungen, Gruppenbildungen, Bloßstellungen und einen geringen Zusammenhalt abbilden. Grundsätzlich kann aber aufgezeigt werden, dass diese Schüler vermehrt Ungerechtigkeiten und negative Klimaempfindungen wahrnehmen. Diese werden durch den Lehrer, aber auch durch Schüler moderiert. Alle Äußerungen nehmen Bezug auf Personen und ihre Handlungen. Situationen werden weniger betrachtet, was auf einen individualistischen Kulturbezug hindeutet (vgl. Jonas et al., 2014). In Folge dessen zeigen sie selbst auch eine geringe Gerechtigkeitsmotivation, die eine geringe Regelorientierung sichtbar werden lässt. Die Schüler bestätigen zu spät zum Unterricht zu erscheinen, im Unterricht zu reden und in Prüfungen abzuschreiben. Einige wenige Assimilationsstrategien belegen ein „herunterspielen“ des Erlebten (vgl. Lipkus & Siegler, 1993) oder ein Vermeiden vom „situationsbezogenen Grübeln“ (vgl. Dalbert, 1997b) durch Schüler. Die Auszubildenden dieser Eingruppierung

erleben daraufhin vermehrt Stress und negative Emotionen. Ihnen fehlt der SGWG als „Puffer“ und Schutzfunktion, um dem Stress zu begegnen, weshalb sie vermehrt Stresseemotionen, wie Wut erleben und Ungerechtigkeiten wahrnehmen (vgl. Dalbert, 1997a). Aufgrund dessen integrieren sie passive Copingstrategien, die ein passives Vermeidungsverhalten implizieren (vgl. Lazarus & Folkman, 1984). Sie ziehen sich zurück und treffen sich mit Freunden. Auch in der jetzigen Berufsfachschule ist vorrangig ein Rückzug zu verzeichnen, wenn die Schüler Ungerechtigkeiten erleben (vgl. ebd.). Wenige aktive Strategien zeigen jedoch Bemühungen, wenn es um schulische Herausforderungen geht. Denn einige Schüler haben aus versäumten Erfolgsstrategien gelernt und wenden diese gegenwärtig vermehrt an, um das Examen erfolgreich zu bewältigen. Inzwischen wissen die Schüler um die Bedeutung von Schule und Abschlüssen. Hinzu kommt eine fehlende Unterstützung der Eltern und Lehrer, diese motiviert sie aber zusätzlich, mehr zu lernen und sich anzustrengen. Auch wenn einige wenige aktive Strategien ersichtlich sind, werden vorrangig passive Bemühungen im Umgang mit Stress hervorgebracht, weshalb von einer weniger erfolgreichen Stressbewältigung ausgegangen wird. Diese indirekte Vorgehensweise zeigt sich vorrangig in kollektivistischen Kulturen (vgl. Buchwald & Ringelstein, 2007), in dieser Studie aber auch innerhalb dieser Schülergruppe. Als Folgen können nur vereinzelte positive Auswirkungen abgebildet werden. So beziehen sich die meisten Äußerungen auf negative schulische Folgen. An der vorherigen Schule nahmen einige Schüler zwar ein schulisches Wohlbefinden wahr, doch gaben sie bereits für diese Zeit Lern- und Leistungsdemotivationen an (vgl. Kuhbandner & Frenzel, 2019). Erst zum Ende der Schulzeit verbesserte sich die Motivation und damit auch die schulischen Leistungen, wodurch ein Schulabschluss gesichert werden konnte. Die meisten Schüler erlebten jedoch ein schulisches Unwohlsein. Durch die erlebten Ungerechtigkeiten reduzierte sich die Motivation und damit auch die Leistungen. Sie offenbarten, wenig gelernt zu haben und sprachen oftmals auch von Faulheit. Schulabschlüsse konnten dadurch nur knapp erreicht und Berufswünsche nicht verfolgt werden (vgl. Dalbert, 2013; vgl. Kahileh et al., 2013). In der jetzigen Schule geben erneut nur wenige Schüler ein Wohlbefinden an, sie sagen aber aus der Vergangenheit und den geringen Chancen gelernt zu haben, weswegen sie mehr lernen, um das Examen zu bestehen. Die meisten Schüler sprechen jedoch von einem schulischem Unwohlsein (vgl. Frenzel et al., 2020) und einer Lern- und Leistungsdemotivation (vgl. Kuhbandner & Frenzel, 2019). In der Folge beschreiben die Schüler sich vermehrt im Unterricht und schulischen Belangen zurückzuziehen, sie Fehlen in der Schule und geben Kündigungsgedanken an. Die

fehlende Beziehung zu und Unterstützung der Lehrer löst in ihnen eine Verstärkung der Demotivation aus und sie benennen diverse negative Emotionen, wie Wut und Ärger, aber auch Stresseemotionen, Enttäuschung und Aggressivität (vgl. Frenzel et al., 2020). Deswegen melden sie sich auch weniger und arbeiten im Unterricht weniger mit. Es folgen negative Körperreaktionen, die durch Schlafstörungen, Kopfschmerzen, Druck, Konzentrationsschwierigkeiten, Blockaden und Angst umschrieben werden (vgl. Lohaus & Vierhaus, 2019; vgl. Helfrich, 2019). Als Folge des geringen SGWG und schulischen Selbstkonzepts, der wahrgenommenen Lehrerungerechtigkeit (vgl. Kalileh et al., 2013) und des negativen Klimaerlebens (vgl. Bauer, 2004; vgl. Eder, 2004; vgl. Grewe, 2003; vgl. Tillman et al., 2011) kann ein Bildungsmisserfolg abgebildet werden.

14.4.1.3 Pädagogische Handlungsempfehlungen

Die folgenden praktischen Implikationen werden anhand der ermittelten Forschungskategorien gelistet und bei Bedarf mit Beispielen versehen. Es werden positiv formulierte Ansätze für Lehrer abgeleitet, die sich auf eine schülerorientierte Stärkung, Förderung und Forderung beziehen.

Schülerpersönlichkeit (schulisches Vertrauen):

- Förderung eines Beziehungsaufbaus bzw. Beziehungsausbau einer wertschätzenden Lehrer-Schüler-Beziehung und gerechte Schülerbehandlung (durch offene, empathische und gesprächsbereite Haltung, „offene Tür“ bei schulischen und privaten Problemen, die Einführung zusätzlicher fester Sprechzeiten und eines Bezugslehrersystems, die Integration von Vertrauenslehrern, gerechte Behandlung aller Schüler)
- Förderung eines Beziehungsaufbaus bzw. beziehungsbaus einer wertschätzenden Schüler-Schüler-Beziehung und Förderung gegenseitige Anerkennung (Förderung von Gruppenarbeiten und Gruppenwechselln sowie des allgemeinen Austauschs durch „kursübergreifenden Stammtisch“, gemeinsame Aktivitäten und Feste, Förderung von Diskussionsrunden, Beschreibung individueller Lebens- und Schulverläufe)

Kapitel IV: Ergebnisse

- Herstellung einer Prüfungs- und Notengerechtigkeit (vor Prüfungen: Integration von Übungsaufgaben, intensive Prüfungsvorbereitung, Eingrenzen des Prüfungsinhalts, Wiederholungen und Vertiefungen des Prüfungsinhalts, Operatoren für Prüfungsfragen erklären und durch Übungsaufgaben erarbeiten; in Prüfungen: Integration des Notenschlüssels in Prüfungen; nach Prüfungen: Besprechung und Rückmeldung der Prüfungsinhalte und des Antwortschemas im Klassenplenum, Zeit der Prüfungseinsicht, bei Bedarf Einzelgespräche zur Notenerklärung und individuelle Rückmeldungsgespräche)

Schülerpersönlichkeit (schulisches Selbstvertrauen):

- Einbezug und Nutzung eines Portfolios (Analyse individueller Bildungsverlauf und Lerngeschichte sowie eigene Lerntechniken)
- Integration von speziellen Übungs- und Trainingseinheiten zur Stärkung des schulischen Selbstvertrauens (Üben von Reflexionsgesprächen nach Gruppenarbeiten und Prüfungen, Einzel- und Gruppenreflexionen nach fachpraktischen Übungseinheiten oder Prüfungen)
- Ausbau einer positiven und motivierenden Lehrerhaltung (Lob und Anerkennung bei guten Leistungen und positiven Kompetenzentwicklungen, Motivation und Unterstützung bei schlechten Leistungen und negativen Kompetenzentwicklungen, bei Bedarf Einzelgespräche um schulische oder private Probleme zu lösen)
- Stärkung von individuellen Kompetenzen und Möglichkeit zur Präsentation individueller Stärken (Einbezug unterschiedlicher Sinneskanäle, Leistungsformen und Unterrichtsmethoden, nach Wunsch Extraaufgaben oder Extraprüfungen, Stärkung der Selbstbestimmung für Aufgabenübernahme oder Themenwahl in Gruppenarbeiten)
- Angebot von lernunterstützendem Unterricht (Einbezug von Extraunterricht, fach- und sprachbezogen)

Schulisches Umwelterleben (Gerechtigkeits- und Klimaerleben):

- Beachtung einer gerechten Behandlung aller Schüler (Bezugnahme zu Interaktionen, Rechten, Chancen, Regeln und Konsequenzen sowie Noten)
- Förderung einer interaktionalen Gerechtigkeit im Klassenzimmer (Bezugnahme zu Bewertungen von Situationen und Konsequenzen)

Kapitel IV: Ergebnisse

- Informationsausbau zu Zugangsvoraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen weiterer Ausbildungen
- Stärkung der Schulatmosphäre (Begrüßungsformen, Stärkung der Beziehung zwischen allen Schülern einer Schule durch gemeinsame Projekte und Feste)
- Beachtung und stetige Einhaltung eines lernförderlichen Unterrichts (Beachtung von Regeln und Konsequenzen, Integration von Fehlzeitenregelung, ansprechende Unterrichtsgestaltung und kreativer Methodeneinsatz)
- Förderung und Stärkung der Klassengemeinschaft (Gruppenarbeiten und Beachtung der wechselnden Gruppenkonstellationen, Aufstellung und Beachtung von Klassenregeln und Konsequenzen, gemeinsame Aktivitäten und Feste)

Schulisches Umweltverhalten (bei Ungerechtigkeitserleben):

- Motivation und Stärkung von Regeleinhaltungen (Klassenregeln, Fehlzeitenregelung, Konsequenzen bei Regelverstoß)
- Unterstützung und Förderung von gegenseitigem Helfen und Unterstützen der Schüler
- Erklärungen zur Bedeutung und Wichtigkeit von Regeln im Schulgebäude und Klassenzimmer (Erläuterungen zum Ausbildungsstart, Gruppenarbeiten zum Thema integrieren)
- Förderung von gegenseitigen Hilfestellungen bei Problemen und Herausforderungen jeglicher Art (Ausbau von Gruppenarbeiten und Lerngruppen)
- Einführung von individuellen Lern- und Entwicklungsgesprächen (Einbezug von individuellen Einzelgesprächen, Reflexionsgesprächen, Probezeitgesprächen und Entwicklungsgesprächen)

Schulische Bewältigung von Stresssituationen:

- Integration bzw. Ausbau von Unterrichtssequenzen zum Thema Stress und Stressumgang sowie Konflikten und Konfliktbewältigung (Einbezug von Gruppenarbeiten und Diskussionsrunden, Fortführung des Portfolios)
- Stärkung der Reflexionsfähigkeit (nach Übungs- und Gruppenarbeiten sowie Prüfungen)

- Einbezug von Trainingseinheiten zu erfolgreichen Copingstrategien im Umgang mit Stress (Fokussetzung auf aktive Problembewältigung, aber auch sinnvolle passive Strategien, wie Achtsamkeit fördern und Familienbezug stärken)

Schulische Auswirkungen:

- Stärkung des schulischen Wohlbefindens (Förderung Beziehung und Austausch, gemeinsame Aktivitäten und Feste)
- Förderung der Lern- und Leistungsmotivation (Einbezug von Lernentwicklungsgesprächen, Generierung von Lerngruppen, Unterstützungsangebote für zusätzlichen Unterricht)
- Förderung emotionsgünstiger Unterricht und Förderung des individuellen Bildungserfolgs
- Bildung oder Förderung von Interessen (Einbezug von heterogenen Gruppenarbeiten)
- Einbezug des Portfolios (Integration individuelle Lerngeschichte, Lernstrategien)
- Stärkung des Unterrichts- und Klassenklimas (Einbezug von Regeln und Beachtung von Konsequenzen)
- Prävention von Körperreaktionen (Unterricht zum Thema: Folgen von Stress und dessen Vorbeugung, Einbezug Vertrauenslehrer oder Lernberater)
- Integration von Vertrauenslehrer und oder Lernberater (bei Bedarf Einschaltung und Integration Sozialpädagoge oder Integrationsbeauftragter)

14.4.2 Vergleiche zwischen Gruppen (Gruppendiskussionen)

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse der Schülergruppen, anhand theoretischer Annahmen und empirischer Daten, diskutiert. Die Beschreibungen und Interpretationen beziehen sich auf die Ergebnisse des AGWG, SGWG und dynamischen Selbstkonzepts. Im Anschluss werden pädagogische Handlungsempfehlungen für die schulische Praxis abgeleitet.

14.4.2.1 *Soziokultureller Lebenskontext (AGWG)*

Akzentsetzung 2: Einfluss der Schülergruppe (Ausprägung des AGWG¹⁰⁷) auf das Vertrauen und Erleben einer gerechten Welt und Behandlung im Allgemeinen

Aktenzsetzung 1: Für beide Schülergruppen mit einem Migrationsstatus (**Gruppe 2 und 4**) wird von einem ausgeprägten AGWG ausgegangen, da der Großteil der Gruppenteilnehmer einen hohen Bildungsstatus aufzeigt. **Akzentsetzung 2 (Hypothesen H1-H2):** Die **Schülergruppen mit einem Migrationsstatus** sprechen nicht über ein allgemeines Vertrauen in der (Schul-)Welt, aber die **Gruppe 2** über Misstrauensäußerungen, die sie vor der Einreise nach Deutschland und zu Beginn der Ausbildung erlebt haben. Einige wenige Schüler erlebten Bedrohungen durch Stereotype (vgl. Aronson et al., 2014), sie bestätigen aber, dass sie sich diesen Stereotypen widersetzen konnten. Sie bewerten keine Aussagen und Geschichten, die sie über Menschen ohne Migrationsstatus hören, denn sie selbst wollen auch mit Respekt, Offenheit und Akzeptanz aufgenommen werden. Dieses Aufnehmen fehlt einigen Schülern jedoch, denn viele deutsche Schüler interessieren sich wenig für sie, ihre Herkunft und die Kulturen. Sie würden sich einen stärkeren Integrationsgedanken wünschen, schildern aber auch alleine den Weg der Integration gehen zu können. In ihren Äußerungen lassen sich immer wieder Kategorisierungen finden, die auf eine Eingruppierung in Eigen- und Fremdgruppe abzielen. Die (ethnische) Gruppe und die damit verbundene Gruppenzugehörigkeit scheinen für sie von großer Bedeutung zu sein (vgl. Hartung & Kosfelder, 2019). Allein die allgemeine Einteilung in „wir und die“ sowie „Deutsche und Ausländer“ zeigen Ansätze von Vorurteilen gegen die Fremdgruppe, in diesem Fall Schüler ohne Migrationsstatus (vgl. Aronson et al., 2014). Der starke AGWG wird als Grundlage für diese Eingruppierungen genannt (vgl. Dalbert et al., 2010) und kann durch „selbstwertdienliche Attributionen“ erklärt werden (vgl. Jonas et al., 2014). Obwohl die Schüler negative Erfahrungen geschildert haben, nehmen sie nur ein geringes Ausmaß an negativem Erleben wahr bzw. fühlen sich davon weniger bedroht. Diese Schutzmechanismen deuten auf eine starke Ausprägung des AGWG und ein damit verbundenes Vertrauen in die Welt im Allgemeinen hin (vgl. ebd.). Besonders für die **Gruppe 2** zeigt sich

¹⁰⁷ Wie durch die Einzelinterviews (Hypothese 1) ermittelt und beschrieben, wird davon ausgegangen, dass Schülergruppen, die einen Großteil an Schülern mit einem hohen Bildungsstatus aufweisen, eine starke Ausprägung des AGWG besitzen. Für die Schülergruppen mit einem Großteil an Schülern mit einem niedrigen Bildungsstatus gilt der Gegensatz.

ein ausgeprägtes Gerechtigkeitserleben, was sich zum Schutz des AGWG durch starke Aufwertungen der Eigengruppe und Abwertungen der Fremdgruppe zeigt. Bedrohungen, Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen werden weniger individuell, sondern gruppenbezogen bewertet. Die starke Gruppenzugehörigkeit moderiert demnach die Stärke des Erlebens von Diskriminierungen (vgl. Dalbert, 2010a). Dies bedeutet in diesem Fall die Zunahme der Eingruppierung, besonders im Vergleich zu den Aussagen aus den Einzelinterviews (vgl. ebd.). Die folgenden abwertenden Kommentare, Vorurteile und gruppenbezogenen Abwertungsprozesse stehen in enger Verbindung mit der starken Ausprägung des AGWG (vgl. Dalbert et al., 2010c) und kennzeichnen diverse Aufwertungen der Eigengruppe. Die Gruppe ist der Auffassung bessere schulische Leistungen zu erzielen und dies, obwohl sie aus dem Ausland kommen und Sprachdefizite aufweisen. Sie haben geringe Möglichkeiten und Chancen, aber dennoch schaffen sie es, gute Noten zu erreichen. Des Weiteren sprechen sie über ein Unverständnis, wenn es um das Verhalten deutscher Schüler im Unterricht geht. Im Heimatland haben sie gelernt, wie wichtig es ist, aufmerksam und respektvoll zu sein, deutsche Schüler zeigen dieses Verhalten nicht. Einige Gruppenmitglieder sprechen davon, dass im direkten Schülervergleich, deutsche Schüler im Unterricht öfter aufgerufen werden, mehr Rechte erfahren oder bessere Schulnoten bekommen. Diese Bedrohungen der Eigengruppenmitglieder stellt für viele Schüler, besonders mit einem hohen Bildungsstatus (vgl. Dalbert, 2010c), eine Gefährdung des AGWG dar. So schildern diese Gruppenmitglieder das Gefühl eines Ungleichgewichts hinsichtlich erlebter Rechte, Bewertungen und Behandlungen zu erfahren, woraufhin es zu diversen Abwertungen der Fremdgruppe kommt (vgl. Modesto & Pilati, 2017). Die Gruppenmitglieder erzählen, dass deutsche Schüler laut sind und nicht zuhören, sie gehen davon aus, alles besser zu wissen, obwohl ihnen der Unterrichtsstoff zu viel und zu komplex ist. Selbst das Erledigen von Hausaufgaben scheint für diese Schüler zu viel und ihre einzigen Probleme im Leben zu sein, so die Gruppe 2. Viele deutsche Schüler sind unmotiviert, faul und lernen wenig, bei einigen Schülern sind sie sich auch unsicher, warum sie diese Ausbildung absolvieren, weil ausschließlich Demotivation gezeigt wird. Obwohl das deutsche Schulsystem und die Prüfungsformen bekannt sind und die Schüler mehr Möglichkeiten und Chancen besitzen, schaffen sie es nicht, sich zu konzentrieren und gute schulische Leistungen zu erreichen. Einige deutsche Schüler werden außerdem als unhöflich und desinteressiert beschrieben, sie interessieren sich nicht für andere Menschen, Kulturen und die erfolgreiche Integration. Die

„gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ kann in diesem Zusammenhang durch die Ausprägung des AGWG und die Höhe des Bildungsstatus erklärt werden, der als „Verstärker“ fungiert (vgl. Dalbert et al., 2010c). Diesen Prozess erklären kann die „Gruppenpolarisation“, die eine Verstärkung von negativen Emotionen und Vorurteilen begünstigt (vgl. Jonas et al., 2014). Die **Gruppe 4** trifft hierzu keine nennenswerten Aussagen, was durch die vorhandene Gruppendynamik, negative Gruppenemotionen, erklärt werden kann (vgl. Jonas et al., 2014). Nachdem einige Gruppenmitglieder wenig beitragen wollten und eine Meinungslosigkeit zeigten, hat sich dieses Verhalten als Gruppenemotion auf die gesamte Gruppe übertragen (vgl. ebd.).

Aktenzsetzung 1: Für eine der **Schülergruppen ohne Migrationsstatus** wird von einem ausgeprägten AGWG ausgegangen, da der Großteil der Gruppenteilnehmer einen hohen Bildungsstatus aufzeigt (**Gruppe 3**). Für die andere Schülergruppe (**Gruppe 1**), wird aufgrund des niedrigen Bildungsstatus, von einem geringen AGWG ausgegangen. **Akzentsetzung 2 (Hypothesen H1-H2):** Die **Schülergruppen ohne einen Migrationsstatus** treffen ebenfalls keine Aussagen zum Vertrauen in eine gerechte Welt und Behandlung. Ausschließlich die **Gruppe 3** spricht in diesem Zusammenhang aber von wahrgenommenen Differenzen zwischen Menschen aus dem In- und Ausland und dem Problem der Integration. Sie fordern die Anhebung des Sprachniveaus der einjährigen Ausbildung, damit auch deutsche Schüler von dieser profitieren können. Diese Schilderungen deuten innerhalb der **Gruppe 3** auf einen starken AGWG hin, der versucht soziale Ungleichheiten zu rechtfertigen (vgl. Dalbert et al., 2020). Auf der Grundlage dieser Ausprägung zeigt sich eine starke Gruppenzugehörigkeit (vgl. Hartung & Kosfelder, 2019) und damit verbunden ein zu schützendes Gerechtigkeitserleben, was durch eine starke Aufwertung der Eigengruppe und Abwertung der Fremdgruppe erzeugt wird (vgl. Dalbert et al., 2010c). Diese Kognitionen können durch „selbstwertdienliche Attributionen“ erklärt werden (vgl. Jonas et al., 2014). Die Höhe des Bildungsstatus lässt demnach „gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ entstehen. Diese bezieht sich vorrangig auf die Schüler mit Migrationsstatus, die häufig Ungerechtigkeiten erleben und auf Schüler mit einem niedrigen Bildungsstatus (vgl. ebd.; vgl. Freeman, 2006). Folglich kommt es zu „defensiven Attributionen“ und einer „Gruppenpolarisation“, die eine Verstärkung negativer feindlicher Emotionen hervorruft (vgl. Jonas et al., 2014). Die Bedrohungen wurden bereits individuell erlebt und geäußert, verstärken sich aber im Gruppenkontext erheblich. So werden Bedrohungen und Benachteiligungen im direkten Schülervergleich gruppenzugehörig bewertet

und stärker wahrgenommen (vgl. Dalbert, 2010a). Dies lässt sich durch die folgenden Äußerungen der Eigengruppenaufwertung belegen. Einige Schüler gehen davon aus, dass der Bildungsstatus und das Allgemeinwissen deutscher Schüler höher ist als der, ausländischer Schüler. Sie wünschen sich einen Unterricht, der auch ihnen einen Kompetenzerwerb verspricht, denn für sie sind einige Fächer Grundlagenwiederholung aus der Regelschule. Die Abwertungen beziehen sich auf das Vorhandensein eines geringeren Bildungsstatus und dass sie davon ausgehen, dass den Schülern mit Migrationsstatus die Bedeutung von Schule und Ausbildung nicht bewusst ist. Die ausländischen Schüler zeigen starke Sprach- und Verständnisschwierigkeiten und äußern abfällige Kommentare gegenüber Frauen, wovon sie sich stark distanzieren. Neben all diesen sozialen Kategorisierungsprozessen (vgl. Werth, 2020) wird aber auch eine aufwertende Tendenz und ein Mitgefühl für die Fremdgruppe sichtbar. So erzählen sie z.B., dass der Unterricht für ausländische zu schnell und zu schwer ist und zu viele Fachbegriffe verwendet werden. Die besondere Unterstützung für die Schüler mit Migrationsstatus empfinden sie als gut und sinnvoll, für sie ist es nur im direkten Vergleich unfair, d.h., wenn unterschiedliche Regeln, Behandlungen und Konsequenzen gelten. Die Ergebnisse zeigen, dass sich einige Gruppenmitglieder bedroht und ungerecht behandelt fühlen, weswegen Schutzmechanismen zum Tragen kommen, was besonders für die Schüler mit einem hohen Bildungsstatus gilt (vgl. Dalbert, 2010c). Doch das vorhandene Mitgefühl zeigt auch, dass die Schüler im Kern ihrer Persönlichkeit eine gesicherte Identität wahrnehmen, die sich durch ein positives Selbstbild ausdrückt (vgl. Werth, 2020). Die **Gruppe 1** schildert ihr Erleben in eine gerechte (Schul-)Welt durch Aussagen, die eine Rechtfertigung ihres eigenen Verhaltens vorsehen und weniger auf der Grundlage einer Gruppenzugehörigkeit oder nationalen Identität (vgl. Hartung & Kosfelder, 2019). So werden zwar auch Aufwertungen und Abwertungen vorgenommen, diese zeigen sich aber weniger stark ausgeprägt. Die Schüler geben z.B. an, mehr mit den Lehrern zu reden, da sie diese besser verstehen und antworten können. Deswegen reden sie auch öfters im Unterricht, stellen Fragen oder werden vom Lehrer aufgerufen, was für ausländische Schüler nichtzutreffend ist. Auch das Gelächter bei Präsentation ist nicht feinselig gemeint. Die Gruppe ist der Meinung, würden sich die Schüler mit Migrationsstatus wohler fühlen, würde sie dies auch nicht so sehr stören. Wenige Aussagen beziehen sich aber auch auf eine aufwertende Toleranz bzw. ein Mitgefühl für die Fremdgruppe (vgl. Werth, 2020). Denn obwohl sie mehr lernen, wissen und bessere schulische Leistungen erzielen, erhalten sie von einigen Lehrern oftmals keine ausreichende Unterstützung und Chancen. Insgesamt weisen die

Ergebnisse dieser Gruppe allerdings auf eine geringe Ausprägung des AGWG hin, was durch den geringen Bildungsstatus (vgl. Furnham, 1993) und die geringen Tendenzen „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ (vgl. Dalbert, 2010c) erklärt werden kann. Diese Schüler besitzen nur wenige Schutzmechanismen, um sich vor Bedrohungen oder Ungerechtigkeiten zu schützen (vgl. Maes, 1998b), deswegen können auch nur wenige soziale Kategorisierungsprozesse erkenntlich gemacht werden (vgl. Werth, 2020).

14.4.2.2 Soziokultureller Schulkontext (SGWG und dynamisches Selbstkonzept)

Akzentsetzung 2: Einfluss der Schülergruppe (Ausprägung des SGWG¹⁰⁸/dynamisches Selbstkonzept) auf das Vertrauen und Erleben einer gerechten Schulwelt und Behandlung im Speziellen sowie daraus resultierende Verhaltensweisen, Bewältigungsstrategien, schulische Auswirkungen und Wünsche

Akzentsetzung 1: Für die eine **Schülergruppe mit einem Migrationsstatus (Gruppe 2)** wird von einem gering ausgeprägten SGWG/dynamischen Selbstkonzept ausgegangen, da sich eine starke Gruppenzugehörigkeit¹⁰⁹ aufgrund einer persönlichen/nationalen Identität zeigt. Die andere Schülergruppe (**Gruppe 4**) zeigt einen ausgeprägten SGWG/dynamisches Selbstkonzept, da von einer geringen Gruppenzugehörigkeit ausgegangen wird.

Akzentsetzung 2 (Hypothesen H3-H7): Für die **Gruppe 2** ergeben sich Schwankungen im Vertrauen. Auf der einen Seite beschreiben sie ein Vertrauen in die Lehrer, jedoch fehlt ihnen die Notengerechtigkeit, was sich durch eine fehlende Transparenz und Rückmeldung zeigt. Den

¹⁰⁸ Es wird davon ausgegangen, dass Gruppen mit einer stark erlebten Gruppenzugehörigkeit aufgrund einer persönlichen/nationalen Identität eine geringe Ausprägung des SGWG/dynamischen Selbstkonzepts vorweisen. Der Vergleich bzw. die Konkurrenz zwischen Gruppen erfolgt auf Grundlage kultureller Differenzen (vgl. Edding, 2015), die im Gruppensetting verstärkt wahrgenommen werden (können). Besonders Bedrohungen, Ungerechtigkeiten oder Diskriminierungen werden weniger individuell, sondern verstärkt gruppenbezogen wahrgenommen werden (vgl. Dalbert, 2010a). Die Ausprägung des SGWG/dynamischen Selbstkonzepts ergibt sich demnach aus der vermeintlichen Gruppenzugehörigkeit. Es wird jedoch angenommen, dass die Höhe des Bildungsstatus einzelner Gruppenmitglieder einen positiven Effekt auf die Wahrnehmungen im Schulkontext auslösen kann.

¹⁰⁹ Eine starke Gruppenzugehörigkeit zeichnet sich durch ein starkes „Wir-Gefühl“, ähnliche soziale Normen und (kulturelle) Regeln aus. Die Wahrung der nationalen und ethnischen Identität scheint bedeutend. Bei einer geringen Gruppenzugehörigkeit wird vom Gegenteil ausgegangen (vgl. Werth et al.).

Mitschüler vertrauen sie ebenfalls nicht. Dies liegt an der ethnischen Herkunft, dem (geringeren) Bildungsstatus und Charakter der Schüler. Auf Grund dieser Schwankungen im schulischen Vertrauen, kann eine geringe Ausprägung des SGWG erklärt werden. Die Schwächung des SGWG, besonders im Vergleich zu den Angaben in den Einzelinterviews, ist auf eine verstärkte Wahrnehmung von Bedrohungen gegen die Eigengruppe zu verzeichnen. Die fehlende Vertrauensüberzeugung kann aufgrund dessen den Umgang mit Ungerechtigkeiten nur schwer bewältigen (vgl. Münscher, 2017). Auf Grund dessen kann auch das dynamische Selbstkonzept eine Schwächung verzeichnen. Die Gruppe spricht über erlebte Sprachdefizite und ein erschwertes Text- und Schreibverständnis in schriftlichen Prüfungen. Die Sprachkompetenzen haben sich jedoch deutlich verbessert, so können sie inzwischen dem Lehrer vollständig folgen und Fragen beantworten. Doch können sie ihr Wissen oftmals nicht präsentieren, da der Fokus der Lehrer auf den deutschen Schülern liegt. Sie nehmen in diesem Zusammenhang eine ungerechte Chancenverteilung wahr, die sich für die Eigengruppe durch eine geringe Aufmerksamkeit, Unterstützung, Empathie und Notengerechtigkeit im direkten Vergleich zeigt. Im Gruppenkontext scheinen die Mitglieder ein „interdependentes“ Selbstkonzept anzunehmen, was durch eine starke Gruppenzugehörigkeit erzeugt wird (vgl. Kühnen & Haberstroh, 2021). Die Bindung an die Eigengruppe steht im Fokus, so ist das Selbstkonzept in diesem Fall stark gruppen- und kontextbezogen. Die Schüler aus kollektivistischen Kulturen haben die Gruppenmitglieder, das eigene Ansehen und die ethnische Identität im Blick, sollte diese bedroht werden, kann eine Schwächung des Selbstkonzepts folgen (vgl. ebd.). Hinzukommt eine verstärkte Wahrnehmung sprachlicher Defizite, die erst durch die Gruppe offenbart werden. Im Gruppenkontext geben sie die Sprache als besondere Herausforderung an (vgl. Camber & Hawlik, 2022). Durch dieses geringe schulische Vertrauen und Selbstvertrauen ergibt sich ein ungerechtes Lehrer- und negatives Klimaerleben der Gruppenmitglieder. Das persönliche Erleben der Lehrerungerechtigkeit spielt im Gruppenkontext, wie erwartet, nur eine untergeordnete Rolle. Doch berichten auch in diesem Bereich einige Mitglieder von erlebten Ungerechtigkeiten, durch ein Nichtaufgerufen werden im Vergleich zu deutschen Schülern. Außerdem verspüren sie bei einigen Lehrern Druck und Angst, was durch eine fehlende Beziehung erklärt wird. Im Fokus der Beschreibungen steht jedoch die Lehrerungerechtigkeit als Klimaerleben. Alle Aussagen beziehen sich auf den direkten Vergleich und die Konkurrenz zu deutschen Schülern. Denn der Lehrer schenkt diesen Schülern vermehrt Aufmerksamkeit, besonders weil sie laut sind und viel

reden. Deutsche Schüler erfahren hierfür wenig Sanktionen, die Gruppe ist sich sicher im direkten Vergleich stärkere Konsequenzen, wie z.B. Abmahnungen zu erfahren. Ihnen fehlt das Verständnis und die Unterstützung für ihre besondere schulische Situation und erleben in diesem Zusammenhang auch Bedrohungen und Ungerechtigkeiten durch ihr „Ausländersein“ und ihre Sprachdefizite (vgl. Krumm, 2009). Auch das Unterrichts- und Klassenklima wird negativ bewertet. So zeigt sich der Unterricht als passend, das Tempo aber als zu schnell, besonders aufgrund vorliegender Sprachdefizite. Innerhalb des Klassenverbands zeigen deutsche Schüler ein geringes Interesse an ihrer Herkunft und Kultur, sodass keine Klassengemeinschaft entstehen kann. Aufgrund der fehlenden Beziehung und geringen Zeit zum Kennenlernen erfolgt ein erschwertes Arbeiten in Gruppen, was die Gruppenmitglieder aber auf die unterschiedliche Herkunft beziehen. Das Verhalten deutscher Schüler wird als laut, kindisch und unüberlegt beschrieben, was die Gruppe allerdings verwundert, nachdem die Schüler offensichtlich Schwierigkeiten haben dem Unterricht zu folgen. Das Erleben bezieht sich auf die Situation und weniger auf individuelle Handlungen von Personen, was durch den kollektivistischen Kulturbezug erklärt werden kann. Dieser fungiert auch als Argumentationsgrundlage für die folgenden Erfahrungen. Denn kulturelle Regeln und Werte sind für diese Schüler sehr bedeutend (vgl. Jonas et al., 2014; vgl. Werth et al., 2020). Interessant ist, dass trotz erlebter Bedrohungen und Ungerechtigkeiten eine starke Motiv- und Assimilationsfunktion ersichtlich ist, die wiederum auf einen starken SGWG hindeutet. So kann es sein, dass die Höhe des Bildungsstatus in diesem Fall positive Verhaltensweisen folgen lässt. Die Gruppe verpflichtet sich demnach, Regeln einzuhalten und zu befolgen und stellen Gerechtigkeit aktiv wieder her (vgl. Dalbert, 2010b). Sie zeigen Respekt für alle Schüler, helfen anderen und besitzen eine starke Regelerorientierung (vgl. Gollwitzer & Schmitt, 2006; vgl. Correia & Dalbert, 2008; vgl. Otto & Dalbert, 2009). Hinzukommt eine starke Assimilation erlebter Erfahrungen, so spielen sie „Ungerechtigkeiten herunter“ (vgl. Lipkus & Siegler, 1993), geben sich selber die Schuld (vgl. Bulman & Wortman, 1997) oder aber vermeiden „Grübeleien“ (vgl. Dalbert, 1997b). Insgesamt zeigt sich die Schülermeinung weniger bedeutend, so ist für die **Gruppe 2** nur die Meinung der Lehrer wichtig. Im Zuge dieser Gerechtigkeitsmotivation werden primär aktive Copingstrategien sichtbar, die auf eine erfolgreiche Bewältigung von Stresssituationen hindeuten (vgl. Dalbert, 2010a). Die Gruppe setzt hierfür aktive Problembewältigungsstrategien ein (vgl. Lazarus & Folkman, 1984), Reflektieren Situationen umfassend und fühlen eine Aktivierung bei schulischen

Herausforderungen. Diese Strategien zeigen sich nur vereinzelt und dann, wenn es darum geht, Konflikte und Diskussionen aus dem Weg zu gehen. Dieses Vorgehen kann durch den Bezug zu ihrer kollektivistischen Kultur erklärt werden, die darauf abzielt, Probleme zu lösen und Harmonie herzustellen (vgl. Buchwald & Ringeisen, 2007). In der Folge zeigt dies **Gruppe 2** einige positive Auswirkungen, die sich vorrangig darauf beziehen, die eigene Chance zu wahren und zu nutzen, in Deutschland die gewünschte Ausbildung zu absolvieren. Sie versuchen sich von deutschen Mitschülern nicht ablenken zu lassen und sich im Unterricht zu melden. Dass Lehrer von ihrer Gruppe mehr erwarten und fordern, spornt sie nur an und löst eine höhere Aktivierung aus. Die negativen Auswirkungen beziehen sich auf eine Angst und Unsicherheit, die sie gegenüber deutschen Schülern bei Präsentationen verspüren. Der Lärm im Unterricht führt zu Verständnisschwierigkeiten, sodass sie zu Hause mehr lernen müssen. Zu den Lehrern besteht eine geringe Beziehung, aufgrund dessen folgt auch eine Demotivation, durch die Angst keine Fehler machen zu dürfen. Sie geben das Gefühl der Einsamkeit an, weil sie merken, dass sie keine deutschen Staatsbürger sind und wie diese behandelt werden. Einige Schüler erleben deswegen auch eine Verschlechterung der schulischen Leistungen. Die Äußerungen der Gruppe deuten somit auf eine geringe Ausprägung des SGWG und dynamischen Selbstkonzepts hin. Nur Teilbereiche, das eigene Verhalten, die Bewältigung und vereinzelt Auswirkungen können positiv umschrieben werden, was auf die Höhe des Bildungsstatus zurückzuführen ist. Der soziale Status, mit dem der Bildungsstatus eng verbunden ist, kann diese gesonderten Gruppenprozesse erklären. Denn der Status von Gruppenmitgliedern gibt soziale Einstellungen durch das Gefüge der Gruppe weiter (vgl. Werth et al., 2020). Die „Redehierarchie“ kann in diesem Zusammenhang erklären, warum einige Schüler in Gruppenkonstellationen vermehrt Argumente hervorbringen und andere weniger. Nachdem die **Gruppe 2** vorrangig aus Schülern mit einem hohen Bildungsstatus besteht, lassen sich die Argumentationen primär auf diese Schüler zurückführen (vgl. Jonas et al., 2014). In dieser Gruppe kommt hinzu, dass kulturelle Gruppennormen eine besondere Rolle spielen. Die durch eine kollektivistische Kultur geprägten Werte und Normen spielen im Erleben und Verhalten dieser Schüler eine Bedeutung, so kann dadurch erklärt werden, wieso sie Situationen ungerecht erleben und einschätzen, sich aber im Verhalten Gerechtigkeitsmotivationen zeigen. Diese Schüler streben nach Zusammenhalt, Harmonie und Meiden Auseinandersetzungen und Sanktionen (vgl. Werth et al., 2020), die Gruppenzugehörigkeit steht im Mittelpunkt. Es wird davon ausgegangen, dass alle Schüler diese Gruppennormen internalisiert haben, wenn nicht, dann wurden sie aber im

Gruppenkontext angenommen, was zu einer Gruppenmeinung führt (vgl. Jonas et al., 2014). In der Folge kommt es zu einer „Gruppenpolarisation“, die weite Teile der negativen Erlebnisse abbilden kann (vgl. ebd.). So kommt es durch den Gruppenbezug zu einer Verstärkung von Vorurteilen gegenüber Fremden (vgl. Myers & Bishop, 1970).

Die **Gruppe 4** trifft insgesamt nur wenige Aussagen, sodass eine folgende Einordnung erschwert ist. Die Gruppenmitglieder sprechen im Rahmen der schulischen Umwelt ausschließlich von Vertrauenserfahrungen. Sie geben an, den Lehrern und Mitschülern zu vertrauen. Sie erfahren Verständnis und Unterstützung, was durch einen starken SGWG erklärt werden kann (vgl. Dalbert, 2010). Auch das dynamische Selbstvertrauen kann durch Vertrauensäußerungen abgebildet werden, jedoch werden auch hier die eingeschränkten Sprachkompetenzen thematisiert (vgl. Camber & Hawlik, 2022). Diese haben sich im Ausbildungsverlauf jedoch deutlich verbessert. Aufgrund des ausgeprägten SGWG/dynamischen Selbstkonzepts erfolgt eine gerechte Einschätzung des Lehrererlebens, was ausschließlich durch die wahrgenommene Lehrererechtigkeit als Klimaerleben dargestellt wird (vgl. Dalbert, 2013). Der SGWG moderiert den Umgang mit Ungerechtigkeiten, sodass weniger Bedrohungen erlebt werden. Die Ergebnisse präsentieren ausschließlich gerechte Erfahrungen mit Lehrern. Diese schenken ihnen vermehrt Aufmerksamkeit und geben ihnen Hilfestellungen in schulischen und privaten Belangen. Viele Gruppenmitglieder glauben, dass besonders ausländische Schüler viel Verständnis und Unterstützung erfahren. Ebenfalls positiv wird das Unterrichts- und Klassenklima wahrgenommen. Im Unterricht erfahren sie eine Gleichberechtigung aller Schüler, einen positiven Unterrichtsaufbau und viel Unterstützung zu schulischen Inhalten. Auch wenn der Unterrichtsstoff viel und das Tempo schnell ist, schaffen die Lehrer es, Inhalte zu vermitteln. Auch die **Gruppe 4** berichtet von Lärmstörungen im Unterricht, machen jedoch keine gesonderte Schülergruppierung dafür verantwortlich. Innerhalb der Klasse herrscht ein guter Zusammenhalt und sie erfahren Unterstützungen von Mitschülern. Die Stärke des SGWG zeigt sich erneut durch die eigene Gerechtigkeitsmotivation. So äußern die Schüler, dass ihnen Regeln wichtig sind und sie diese befolgen (vgl. Correia & Dalbert, 2008; vgl. Otto & Dalbert, 2005). Die Aussagen zu eigenen Bewältigungsstrategien fallen gering aus, so lässt sich nur eine Aussage ermitteln, die auf ein passives Coping hindeutet. Die Schüler geben an, Mitschüler nicht zu tadeln, z.B. bei Lärmstörungen. Sie vermeiden Konflikte und Auseinandersetzungen mit Klassenkameraden. Dieses Verhalten deutet zwar nicht auf einen starken SGWG hin, kann im Kontext aber durch den kollektivistischen

Kulturbezug und dem Wunsch nach Harmonie erklärt werden (vgl. vgl. Buchwald & Ringeisen, 2007). Hinsichtlich der schulischen Auswirkungen erwähnen sie, dass sie gerne in die Schule gehen und sich wohl fühlen. Negative Auswirkungen werden jedoch auch skizziert: die Lärmstörungen bewirken Verständnisschwierigkeiten während des Unterrichts, sodass sie Inhalte zu Hause nacharbeiten müssen. Präsentieren Mitschüler Inhalte, können sie den Kontext noch weniger nachvollziehen. Einige Lehrer unterrichten schnell und es ist wenig Raum für Fragen, das löst ist ihnen Angst und Verwirrungen aus, besonders im Rahmen der Prüfungsvorbereitungen. Die Ergebnisse bestätigen den ausgeprägten SGWG/dynamische Selbstkonzept, jedoch fehlen umfassende Daten dieser Gruppe, um ein komplexes Bild abbilden zu können. In dieser Gruppe wirkten situationsbezogene und personenbezogene Intervieweffekte (vgl. Schulz & Ruddat, 2012), die dazu führten, dass Einstellungen und Meinungen weniger offenbart worden sind. Die vermeintliche Meinungslosigkeit (vgl. ebd.) steht in enger Verbindung mit dem gruppenspezifischen Effekt der „Gruppenemotionen“ (vgl. Jonas et al., 2014). Die vorhandenen Kognitionen und Emotionen hatten an diesem Tag Einfluss auf die Mitarbeit und Meinungsfindung der Gruppe. Die „emotionale Ansteckung“ zeigte sich indem die Stimmung weniger Gruppenmitglieder die Gesamtgruppe erreicht, wodurch weniger Aussagen und gruppenbezogene Einstellungen generiert werden konnten (vgl. ebd.).

Akzentsetzung 1: Für beide **Schülergruppen ohne Migrationsstatus (Gruppe 1 und Gruppe 3)** wird von einem gering ausgeprägten SGWG/dynamischen Selbstkonzept ausgegangen, da sich eine starke Gruppenzugehörigkeit aufgrund einer persönlichen/nationalen Identität zeigt. **Akzentsetzung 2 (Hypothesen H3-H7):** Der gering ausgeprägte SGWG zeigt sich durch ein geringes schulisches Vertrauen, was sich in der **Gruppe 1** durch starke Misstrauensäußerungen darstellen lässt. Die Schüler berichten, sowohl Lehrern als auch Mitschülern nicht zu vertrauen (vgl. Schweer, 2010). Dass Misstrauen gegenüber Lehrern zeigt sich durch eine unverständliche Unterrichtsgestaltung, Prüfungs- und Notenungerechtigkeit. Die Mitschülerungerechtigkeit wird durch die Gruppenzugehörigkeit und einen eingeschränkten Kontakt zu den Mitschülern beschrieben. Die Schüler haben innerhalb der Ausbildung keine Zeit sich kennenzulernen, aufgrund dessen bestehen nur oberflächliche Beziehungen. Auch die **Gruppe 3** gibt ein fehlendes Misstrauen gegenüber den Lehrern an. Sie gehen davon aus, dass die Lehrer „Lieblingsschüler“ haben, die aufgrund von Sympathie/Antipathie erwählt werden. Die Schüler mit Migrationsstatus erhalten mehr Unterstützung, dies finden sie grundsätzlich gut und richtig, im direkten Vergleich erleben sie

es aber als Benachteiligung. Denn ihre Gruppe benötigt auch Hilfe und Unterstützung. Ein ähnliches Denken kann für die Notenvergabe abgebildet werden. So erhalten Schüler aus dem Ausland, im direkten Vergleich, mehr Punkte und dadurch bessere Noten. Für das dynamische Selbstkonzept konnten nur wenige Aussagen gefunden werden. So geben die Gruppenmitglieder nur an zu lernen, indem sie im Unterricht mitschreiben. Sie können zu Hause lernen und lassen sich von störenden Schülern nicht ablenken. Die Teilnehmer fokussieren sich auf sich selbst und nicht auf die störende Situation. Die Schüler aus individualistischen Kulturen beziehen sich mehr auf Aussagen von Personen und nicht auf die Situation (vgl. Kühnen & Haberstroh, 2021), was in diesem Fall positiv ist. Dennoch reichen die ermittelten Erfahrungen nicht aus, um von einem ausgeprägten dynamischen Selbstkonzept auszugehen, aufgrund der Höhe des Bildungsstatus zeigen sich bei dieser Gruppe aber positive Tendenzen. Durch den geringen SGWG und das schwer zu bestimmende dynamische Selbstkonzept können aber die folgenden Aussagen erklärt werden: Alle Schüler erleben sowohl im persönlichen als auch im Klimaerleben eine Lehrerungerechtigkeit (vgl. Kalileh et al., 2013). Die Schüler der **Gruppe 1** gehen davon aus, dass der Lehrer sie persönlich nicht mag. Sie beschreiben eine fehlende Beziehung, negative Interaktionen, wenig Unterstützung bei Problemen und eine Demotivation durch den Lehrer. Diese Aussagen werden auch angegeben, wenn es um das Klimaerleben geht. Im Fokus dieser Beschreibungen steht jedoch die Annahme, dass es „Lieblingsschüler“ gibt. Diese Schüler sind leistungsstarke Schüler und werden durch den Lehrer bevorzugt. Sie erleben Unterschiede hinsichtlich Regelungen und Konsequenzen. Des Weiteren erleben sie eine Bevorzugung von ausländischen Schülern. Dies ist für die Gruppe 1 grundsätzlich legitim, im direkten Vergleich jedoch eine Benachteiligung. Diese Wahrnehmung stellt ein „Gerechtigkeitsparadoxon“ dar. Hinzukommen abwertende Kommentare und Ansichten seitens der Lehrer und Schüler der dreijährigen Ausbildung, wenn es um die Zugangsvoraussetzungen der dreijährigen Ausbildung oder aber das Ansehen der einjährigen Ausbildung geht. In dieser Schülergruppe lassen sich ausgeprägte „Verfügbarkeitsheuristiken“ aufzeigen, die eine negativ abgespeicherte Emotion und das damit verbundene Erleben immer wieder „aufflammen“ lässt (vgl. Aronson et al., 2014). Ähnliche Empfindungen äußert auch die **Gruppe 3**: Innerhalb des persönlichen Erlebens bemerken sie Unterschiede von Bewertungen und Behandlungen, besonders im direkten Vergleich mit ausländischen Schülern. Diese Auffälligkeiten werden verstärkt für das Klimaerleben wahrgenommen und wiedergegeben. Einige Schüler sprechen von einer Bevorzugung

ausländischer Schüler, was sich als grundsätzlich richtig und lobenswert darstellt, im direkten Vergleich erleben sie dies aber als Benachteiligung. Auch hier zeigt sich das besondere „Gerechtigkeitsparadoxon“. Neben einer unterschiedlichen Behandlung und Unterstützung bemerken sie aber auch Bloßstellungen der ausländischen Schüler durch die Lehrer. Sie werden kindlich behandelt, wovon sie sich distanzieren, denn sie haben nur Sprachdefizite und keinen geringeren Intellekt. Neben Ungerechtigkeitserfahrungen lassen sich in beiden Gruppen auch negative Klimaerfahrungen präsentieren. Die **Gruppe 1** spricht von einem unstrukturierten und verwirrenden Unterricht, zu umfassenden Unterrichten und zu vielen Unterrichtsskripten. Die leistungsstarken „Lieblingsschüler“ werden gehäuft aufgerufen und im Unterricht einbezogen. Der Unterricht zeichnet sich außerdem durch Lärmstörungen aus, wozu sie selbst aber auch beitragen. Das Klassenklima wird durch Kleingruppen und nicht öffentliche Diskussionen und Auseinandersetzungen umschrieben. Der Klassenzusammenhalt ist begrenzt und es kommt zu Bloßstellungen von Schülern. Auch hierzu haben sie beigetragen, sie versuchen ihr Verhalten allerdings zu rechtfertigen. Die **Gruppe 3** hingegen nimmt das Klassenklima positiver wahr. Sie beschreiben einen wertschätzenden Umgang untereinander und sich auch zu helfen, wenn keine Freundschaften bestehen. Das Unterrichtsklima zeichnet sich durch Lärmstörungen einiger Schüler aus, für diese Gruppe sind aber die leistungsschwachen Schüler, die die stören. Das Tempo des Unterrichts wird auch von ihnen als zu schnell eingestuft. Die Unterschiede in den Äußerungen zum Klimaerleben lassen sich durch die Höhe des Bildungsstatus erklären, sowie auch die folgenden Aussagen zum schulischen Verhalten bei Bedrohungen und erlebten Ungerechtigkeiten. Die Motivfunktion ist in der **Gruppe 1** weniger stark ausgeprägt als in der Gruppe 3. So versuchen die Gruppenteilnehmer der Gruppe 1 freundlich und höflich zu sein, Mitschüler nicht anzuschreien oder „fertigzumachen“, auch wenn sie diesen nicht mögen. Einige wenige Schüler bieten Hilfe bei privaten Problemen an, da sie aus eigener Erfahrung wissen, wie wichtig dies ist und helfen kann. Dennoch berichten sie selbst auch von Regelverletzungen durch Verspätungen und Lärmstörungen im Unterricht. Hierfür versuchen sie sich zu rechtfertigen. Eine Assimilationsfunktion ist nicht erkennbar. In der **Gruppe 3** hingegen beschreiben die Schüler sich an die Regeln zu halten und selbständig dafür zu sorgen, dass diese eingehalten werden (vgl. Correia & Dalbert, 2008; Otto & Dalbert, 2005). Sie helfen und unterstützen Mitschüler bei Fragen und ausländische Schüler bei Bloßstellungen durch die Lehrkraft (vgl. Jonas et al., 2014; vgl. Münscher, 2017; vgl. Bierhoff, 1994). Des Weiteren zeigen sie aktive Strategien, um der Bedrohung zu begegnen und Gerechtigkeit

wiederherzustellen (vgl. Dalbert, 2010a), indem sie aktiv auf die Lehrer zu gehen und das Gespräch suchen. Hinzukommen diverse Assimilationsstrategien, die durch ein „herunterspielen“ von Ungerechtigkeiten (vgl. Lipkus & Siegler, 1993) und ein vermeidendes Grübeln (vgl. Dalbert, 1997b) beschrieben werden können. Aufgrund der wahrgenommenen Ungerechtigkeiten beschreiben beide Gruppen Copingstrategien. Die **Gruppe 1** zeigt sowohl aktive als auch passive Tendenzen. Einige wenige berichten, aktiv auf die Lehrkraft zuzugehen und das Problem zu thematisieren, sie empfinden dies als „kämpfen“. Die anderen Gruppenmitglieder beschreiben aber vorrangig passive Vorgehensweisen, sodass sie sich eher zurückziehen, wenn sie Ungerechtigkeiten erleben, da sie den Konflikt vermeiden wollen. Auch die **Gruppe 3** schildert offen mit Problemen umzugehen und diese kritisch zu reflektieren. Sie gehen auf Lehrer und Mitschüler zu und versuchen das Problem direkt zu lösen. Passive Strategien sind hingegen nicht genannt worden (vgl. Lazarus & Folkman, 1984). Ähnlich, wie bei individuellen Copingstrategien wird bei kollektiven Strategien davon ausgegangen, dass der Bildungsstatus einen Einfluss auf die Bewältigungsstrategien hat (vgl. Hobfoll, 1998). Ein hoher Bildungsstatus lässt demnach Situationen direkt Angehen und Bewältigen, ein geringer Bildungsstatus eher zurückhaltend und indirekt wirken. Bei beiden Gruppen lassen sich positive schulische Auswirkungen finden, diese überwiegen jedoch in der **Gruppe 3**. Denn diese Gruppenmitglieder fühlen sich wohl in der Schule und helfen den Schülern, während die Teilnehmer der **Gruppe 1** nur Versuche unternehmen, um im Unterricht aufzupassen und weniger zu reden. Für sie lassen sich primär negative schulische Auswirkungen aufzeigen. Denn sie erleben den Unterricht als monoton und langweilig, was in ihnen eine Unruhe, Konzentrationsstörungen aber auch Aggressionen auslöst. Sie sind deswegen oftmals demotiviert und verlassen den Unterricht. Um sich abzulenken, reden sie im Unterricht oder spielen mit dem Smartphone. „Emotionsheuristiken“ erklären diesen Verlauf (vgl. Aydin et al., 2011). So kann für diese Gruppe ein Zusammenhang zwischen dem schulischen Unwohlsein und einer negativen Schulwahrnehmung erklärt werden. Doch auch die **Gruppe 3** offenbart im Unterricht zu reden und diesen teilweise, aufgrund von Langeweile, zu verlassen. Die Äußerungen der Gruppen deuten somit auf eine geringe Ausprägung des SGWG und dynamischen Selbstkonzepts hin. Nur in Gruppe 3 können Teilbereiche, das eigene Verhalten und die Bewältigung positiv umschrieben werden, was auf die Höhe des Bildungsstatus zurückzuführen ist. Ähnlich wie in der Gruppe 2 führt der hohe Bildungsstatus der meisten Gruppenmitglieder zu einer „Redehierarchie“, die sich in diesem konkreten Fall positiv auf

genannte Teilbereiche auswirkt (vgl. Jonas et al., 2014). Aufgrund dessen kommt es ebenfalls zu einer „Gruppenpolarisation“, wodurch Vorurteile gegenüber Fremden stärker erlebt und geäußert werden (vgl. Myers & Bishop, 1970). Für die **Gruppe 1** gilt in diesen Teilbereichen das Gegenteil. Der geringe Bildungsstatus führt zu einem ungünstigeren Wahrnehmungsverlauf. Besonders die „Gruppenemotionen“ sind innerhalb dieser Gruppe hervorzuheben. So führte die „soziale Ansteckung“ zu einer Übertragung negativer Emotionen. Die Gesamtgruppe hat diese Emotionen aufgenommen, was zu einer erhöhten Konfliktbereitschaft, in diesem Zusammenhang, negativen Kognitionen und Äußerungen bezüglich der Lehrer führte (vgl. Jonas et al., 2014).

14.4.2.3 Pädagogische Handlungsempfehlungen

Die folgenden praktischen Implikationen werden anhand der ermittelten Forschungskategorien gelistet und bei Bedarf mit Beispielen versehen. Es werden positiv formulierte Ansätze für Lehrer abgeleitet, die sich auf eine schülergruppenorientierte Stärkung, Förderung und Forderung beziehen. Bereits genannte Empfehlungen für Schüler (14.4.1.3) können auch hier Beachtung finden und werden nicht nochmals erwähnt.

Schülergruppen (schulisches Vertrauen):

- Stärkung der Schüler-Schüler-Beziehung (Förderung von Austausch und Kennenlernen, Vorstellung ethnische Herkunft und Besonderheiten Herkunftsland sowie Lerngeschichte, gemeinsame Aktivitäten und Feste)
- Generierung von neuen Gruppenkonstellationen (Versuch der Auflösung bestehender Gruppenkonstellationen)
- Integration von fachunabhängigen Diskussionsrunden (Austausch von Wünschen, Vorstellungen, (kulturellen) Werten und Normen)

Schülergruppen (schulisches Selbstvertrauen):

- Einbezug von zusätzlichen Unterstützungsangeboten und Unterrichten (Fachförderunterricht)
- Einbezug von angemessener Fachsprache (Beachtung von Erklärungen, Wiederholungen und Vertiefungen)
- Trainingseinheiten zu Förderung des Sprach-Schreib- und Hörverständnisses (Einbezug von Gruppenarbeiten, kreativer Methodeneinsatz)
- Möglichkeit des heterogenen Unterrichts (Einbezug von speziellen Gruppenarbeiten und Prüfungsinhalten, v.a. im Fach Deutsch)

Schulisches Umwelterleben (Gerechtigkeits- und Klimaerleben):

- Beachtung einer gerechten Behandlung aller Schüler, unabhängig von der ethnischen Herkunft (Bezugnahme zu Rechten, Regeln, Chancen und Bewertungen)
- Einbezug verstärkter Kontroll- und Sanktionsmechanismen bei Störungen (Bezugnahme zu einer gerechten Verteilung von Bestrafungen und Konsequenzen)
- Erklärungen zum Aufrufverhalten einzelner Schüler (z.B. nach Reihenfolge der Meldung, Beachtung von Bewertungen der Antworten)
- Integration eines kultursensiblen Unterrichts und interkulturellen Lernens (Einbezug Portfolio, Einbezug kulturelle Kompetenzen und Lernstrategien)
- Förderung heterogener Gruppenzusammensetzungen (Stärkung eines „neuen Wir-Gefühls“)
- Stärkung von kreativen Unterrichtsmethoden (Einsatz von gruppenfördernden und gruppenvermischenden Methoden)

Schulisches Umweltverhalten (bei Bedrohungen), schulische Bewältigung von Stresssituationen:

- Förderung der gegenseitigen Unterstützung (Einbezug von Gruppenarbeiten und Diskussionsrunden, Lerngruppen)
- Förderung von „Vielfaltsprojekten“ (Einbezug der ethnischen Herkunft, kultureller Werte und Normen, Bezugnahme der Heterogenität und Vielfalt)

Schulische Auswirkungen:

- Thematisierung kultureller Emotionen und Emotionsäußerungen, um emotionsgünstigen Unterricht zu gewähren (Einbezug Gruppenarbeiten und Übungsaufgaben, Portfolio und individuelle Lerngeschichte)

Kapitel V: Abschluss

15. Kritische Bilanz

Das letzte Kapitel fasst zentrale Ergebnisse der Einzelinterviews und Gruppendiskussionen zusammen, reflektiert den eigenen Forschungsaufbau und präsentiert ein Fazit mit zukunftsorientiertem Ausblick.

15.1 Zentrale Ergebnisse

Um einen Gesamtüberblick zu erhalten, erfolgt eine Bündelung aller Ergebnisse.

Einzelinterviews

Teil I: Soziokultureller Lebenskontext

Die Ausprägung des AGWG ergibt sich aus dem Migrationsstatus und den damit verbundenen kulturellen Werten, wie dem religiösen Glauben und der familiären Regelerorientiertheit. Der Migrationsstatus erklärt somit die Ausprägungstendenz, der Bildungsstatus kann hingegen Ausprägungstendenzen positiv oder negativ beeinflussen.

Akzentsetzung 1: Ausprägung AGWG

Die **Schüler mit einem Migrationsstatus** zeigen eine geringe Ausprägung des AGWG, unter zusätzlicher Kontrolle des Bildungsstatus lassen sich jedoch Ausprägungssteigerungen bei Schülern mit einem hohen Bildungsstatus belegen.

Schüler **ohne Migrationsstatus** zeigen hingegen eine starke Ausprägung des AGWG. Doch kann auch in dieser Eingruppierung, unter zusätzlicher Kontrolle des Bildungsstatus, eine Veränderung der Ausprägungstendenz erkenntlich gemacht werden. Schüler mit einem hohen Bildungsstatus zeigen einen abnehmenden, aber stabilen AGWG. Die Schüler mit einem niedrigen Bildungsstatus präsentieren hingegen eine geringere Ausprägungsstruktur.

Im direkten Vergleich bedeutet dies, dass die positiven Ausprägungstendenzen bei Schülern mit Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus zunehmen und für Schüler ohne Migrationsstatus abnehmen.

Akzentsetzung 2: Vertrauen und Erleben einer gerechten Welt und Behandlung im Allgemeinen

Je nach Ausprägungsstruktur ergibt sich für die Schüler mit einem starken AGWG ein Vertrauen in eine gerechte Welt und Behandlung sowie ein Gerechtigkeitserleben, was durch AGWG schützende Strategien begünstigt wird.

Für die Schüler mit einem geringen AGWG kann das Gegenteil belegt werden. Es folgt ein Misstrauen in eine gerechte Welt und Behandlung im Allgemeinen sowie ein Ungerechtigkeitserleben.

Teil II: Soziokultureller Schulkontext

Die Ausprägung des SGWG/schulischen Selbstkonzepts ergibt sich aus dem eigenen Bildungsstatus und dem der Eltern. Hinzukommen soziale Umweltfaktoren wie die Erziehung und das familiäre Klima, die Unterstützung der Eltern und anderer Menschen sowie schulische Bildungserfahrungen. Der Bildungsstatus erklärt somit die Ausprägungstendenz, der Migrationsstatus kann hingegen Ausprägungstendenzen positiv oder negativ beeinflussen.

Akzentsetzung 1: Ausprägung SGWG/schulisches Selbstkonzept

Für die **Schüler mit einem hohen Bildungsstatus** kann eine starke Ausprägung des SGWG/schulischen Selbstkonzepts aufgezeigt werden. Unter zusätzlicher Kontrolle des Migrationsstatus zeigt sich eine deutliche Ausprägungssteigerung für Schüler mit einem Migrationsstatus. Die Schüler ohne Migrationsstatus zeigen weiterhin einen stabilen SGWG. In einigen Teilbereichen lassen sich aber Schwankungen aufzeigen.

Die **Schüler mit einem niedrigen Bildungsstatus** besitzen eine geringe Ausprägung des SGWG/schulischen Selbstkonzepts. Wird der Migrationsstatus zusätzlich kontrolliert, zeigen sich jedoch auch hier positive Tendenzen bei Schülern mit Migrationsstatus. Bei Schülern ohne Migrationsstatus sind diese Tendenzen nicht ersichtlich.

Im direkten Vergleich bedeutet dies, dass die positiven Ausprägungstendenzen bei Schülern mit Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus zunehmen und bei Schülern ohne Migrationsstatus abnehmen.

Akzentsetzung 2: Vertrauen und Erleben einer gerechten Schulwelt und Behandlung im Speziellen sowie daraus folgende Verhaltensweisen, Bewältigungsstrategien und schulische Auswirkungen

Für die Schüler mit einem ausgeprägten SGWG/schulischen Selbstkonzept lässt sich ein schulisches Vertrauen und Selbstvertrauen aufzeigen. Sie erleben ein Gerechtigkeits- und positives Klimaerleben. Bei möglichen Bedrohungen und Ungerechtigkeiten schützen sie diesen durch umfassende Strategien. Daraufhin folgt eine erfolgreiche Stressbewältigung und vermehrt positive schulische Auswirkungen. In der Folge lässt sich ein positiver Bildungsverlauf und Bildungserfolg darstellen.

Die Schüler mit einer geringen Ausprägung des SGWG/schulischen Selbstkonzept erfahren ein schulisches Misstrauen und erleben ein geringes Selbstvertrauen. Ungerechtigkeits- und negative Klimaerfahrungen nehmen zu. Die Strategien im Umgang mit Bedrohungen und Ungerechtigkeiten sind begrenzt, sodass eine weniger erfolgreichere Stressbewältigung resultiert. Es folgen vermehrt negative schulische Auswirkungen. Aufgrund dessen kann ein negativer Bildungsverlauf skizziert und ein Bildungsmisserfolg abgebildet werden.

Insgesamt zeigt sich, dass vergangene Erfahrungen einen Einfluss auf das gegenwärtige Erleben und die zukunftsorientierte Ausrichtung vermitteln.

Ergebnisse Gruppendiskussionen

Teil I: Soziokultureller Lebenskontext

Akzentsetzung 1: Ausprägung AGWG

Die Ausprägung des AGWG ergibt sich aus dem Migrationsstatus und der damit verbundenen Gruppenzugehörigkeit aufgrund einer persönlichen/nationalen Identität. Ein ausgeprägter AGWG zeigt sich bei Schülern mit einer starken Gruppenzugehörigkeit, ein weniger stark ausgeprägter AGWG bei Schülern mit einer geringen Gruppenzugehörigkeit. Der Migrationsstatus erklärt somit die Ausprägungstendenz, der Bildungsstatus kann hingegen Ausprägungstendenzen positiv oder negativ beeinflussen.

Für die **Schülergruppen mit Migrationsstatus** ergibt sich ein starker AGWG aus einer vorhandenen Gruppenzugehörigkeit auf Grund persönlicher/nationaler Identität und einem Großteil an Gruppenmitgliedern mit einem hohen Bildungsstatus.

Die **Schülergruppen ohne Migrationsstatus** zeigen Unterschiede innerhalb der Gruppen. So besitzen beide Gruppen zwar eine hohe Gruppenzugehörigkeit aufgrund einer persönlichen/nationalen Identität, jedoch wird die Ausprägungstendenz auch hier durch den Bildungsstatus erklärt. Die Gruppe mit einem Großteil an Gruppenmitgliedern mit einem hohen Bildungsstatus besitzt einen starken AGWG, die Gruppe mit einem Großteil an Gruppenmitgliedern, die einen niedrigen Bildungsstatus aufweisen, einen geringen AGWG.

Im direkten Vergleich bedeutet dies, dass die positiven Ausprägungstendenzen bei Schülern mit Migrationsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsstatus zunehmen und für Schüler ohne Migrationsstatus abnehmen.

Akzentsetzung 2: Vertrauen und Erleben einer gerechten (Schul-)Welt und Behandlung im Allgemeinen

Die **Schülergruppen mit Migrationsstatus** zeigen geringe Vertrauensäußerungen, schildern aber sich gegen ein Misstrauen zu wehren. Das Erleben wird durch AGWG schützende Mechanismen beschrieben, woraufhin ein Gerechtigkeitserleben resultiert.

Für eine **Schülergruppe ohne Migrationsstatus** erfolgen ähnliche Ergebnisse. Sie beschreiben ein Vertrauen in eine gerechte Welt und Behandlung im Allgemeinen und erleben durch AGWG schützende Strategien ein Gerechtigkeitserleben. Für die andere Schülergruppe ohne Migrationsstatus kann das Gegenteil aufgezeigt werden. Es folgt ein Misstrauen in eine gerechte Welt und Behandlung im Allgemeinen sowie ein Ungerechtigkeitserleben.

Teil II: Soziokultureller Schulkontext

Die Ausprägung des SGWG/dynamischen Selbstkonzepts ergibt sich aus dem Migrationsstatus und der damit verbundenen Gruppenzugehörigkeit aufgrund einer persönlichen/nationalen Identität. Ein ausgeprägter SGWG zeigt sich bei Schülergruppen mit einer geringen Gruppenzugehörigkeit, ein weniger stark ausgeprägter SGWG bei Schülergruppen mit einer hohen Gruppenzugehörigkeit. Der Migrationsstatus erklärt somit die Ausprägungstendenz, der Bildungsstatus kann hingegen Ausprägungsverläufe positiv oder negativ beeinflussen.

Akzentsetzung 1: Ausprägung SGWG/dynamisches Selbstkonzept

Für die **Schülergruppen mit Migrationsstatus** zeigen sich Unterschiede innerhalb der Gruppen. Eine Gruppe besitzt auf Grund einer geringen Gruppenzugehörigkeit einen starken SGWG/dynamisches Selbstkonzept, die andere Gruppe aufgrund einer starken Gruppenzugehörigkeit einen geringen SGWG/dynamisches Selbstkonzept.

Die **Schülergruppen ohne Migrationsstatus** besitzen beide aufgrund einer bestehenden Gruppenzugehörigkeit einen geringen SGWG/dynamisches Selbstkonzept.

Akzentsetzung 2: Vertrauen und Erleben einer gerechten Schulwelt und Behandlung im Speziellen sowie daraus folgende Verhaltensweisen, Bewältigungsstrategien und schulische Auswirkungen

Für die **Schülergruppe mit Migrationsstatus**, die eine geringe Gruppenzugehörigkeit aufweist, lassen sich Vertrauensäußerungen in eine gerechte Schulwelt und Behandlung sowie in ein Selbstvertrauen aufzeigen. Sie beschreiben Gerechtigkeits- und positive Klimaerfahrungen, eine Verteidigung des SGWG liegt vor. Des Weiteren kann eine erfolgreiche Stressbewältigung und vermehrt positive schulische Auswirkungen aufgezeigt werden. In der Folge lässt sich ein positiver Bildungsverlauf und Bildungserfolg darstellen.

Für die andere **Schülergruppe mit Migrationsstatus**, die eine starke Gruppenzugehörigkeit aufzeigt, können gegenteilige Schilderungen belegt wird. Sie sprechen von Misstrauenserfahrungen innerhalb der Schulwelt sowie über Ungerechtigkeits- und negativen Klimaerfahrungen. Überraschenderweise können bei Bedrohungen aber Verteidigungsstrategien erkenntlich und positive Strategien zur Stressbewältigung aufgezeigt werden. Aufgrund dessen ergeben sich einige positive, aber auch negative schulische Auswirkungen. Für diese Gruppe können Schwankungen im Bildungsverlauf skizziert werden. Der Bildungsstatus der Gruppenmitglieder kann jedoch einen positiven Bildungsverlauf begünstigen.

In beiden **Schülergruppen ohne Migrationsstatus** und einer starken Gruppenzugehörigkeit lassen sich Misstrauensäußerungen finden, Ungerechtigkeits- und negative Klimaerfahrungen aufzeigen. Die weiteren Ergebnisse zeigen dann aber Differenzen innerhalb der Gruppen. So berichtet die Gruppe mit einem Großteil an Gruppenmitgliedern mit einem hohen Bildungsstatus davon, starke Verteidigungsstrategien gegen Bedrohungen zu besitzen und aktiv

zu nutzen. Des Weiteren beschreiben sie eine erfolgreiche Stressbewältigung und daraufhin einige positive, aber auch negative schulische Auswirkungen. Die andere Gruppe mit einem Großteil an Schülern mit einem niedrigen Bildungsstatus berichtet hingegen von geringen Verteidigungsstrategien und einer weniger erfolgreichen Stressbewältigung. Aus diesen Gründen folgen ausschließlich negative schulische Auswirkungen. Die Höhe des Bildungsstatus scheint auch hier positive oder negative Verlaufstendenzen aufzuzeigen.

Im direkten Vergleich bedeutet dies, dass die positiven Verlaufstendenzen ausschließlich in Schülergruppen, die einen Großteil an Schülern mit einem hohen Bildungsstatus aufzeigen, zunehmen, nicht aber in Schülergruppen mit einem Großteil an Schülern, die einen geringen Bildungsstatus aufweisen.

Insgesamt zeigt sich eine Verbindung zwischen der gegenwärtigen Situation und den aufgestellten Zukunftswünschen.

Vergleich der Ergebnisse Einzelinterviews und Gruppendiskussionen

Im direkten Vergleich der Ergebnisse beider Erhebungsformen lassen sich einige Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede präsentieren. Diese Ergebnisse beziehen sich auf die Kontrolle von Migrations- und Bildungsstatus.

Innerhalb des soziokulturellen Lebenskontextes (AGWG) zeigen sich ähnliche Antwortstrukturen und Ergebnisse zwischen Individuen und Gruppen. Der Migrationsstatus bzw. die Gruppenzugehörigkeit erklärt die Ausprägungsstruktur des AGWG, positive oder negative Ausprägungstendenzen können durch die Höhe des Bildungsstatus erklärt werden.

Wird der soziokulturelle Schulkontext (SGWG/Selbstkonzept) betrachtet, zeigen sich deutliche Unterschiede: So nehmen Individuen den schulischen Kontext gerechter und positiver wahr als Schülergruppen. Die Gruppenzugehörigkeit moderiert demnach die Ausprägungsstärke des SGWG. Doch kann auch hier der Bildungsstatus positive Verlaufstendenzen erklären.

Im direkten Vergleich zwischen Individuen und Gruppen können für die Schüler und Schülergruppen mit Migrationsstatus positivere Bildungsverläufe und Verlaufstendenzen abgebildet werden als für Schüler und Schülergruppen ohne Migrationsstatus, besonders unter Kontrolle des Bildungsstatus. Dieser vermittelt demnach die Haupteffekte dieser Studie.

15.2 Limitationen und Forschungsbedarf

Im Folgenden werden einige methodische Einschränkungen benannt, die die Aussagekraft von Ergebnissen beeinträchtigen und relativieren können. Nach wissenschaftlicher Kritik erfolgt eine Ableitung des notwendigen Forschungsbedarfs.

Forschungsfragen und Hypothesen

Der Forschungsaufbau ergibt sich aus einer Vielzahl an Fragestellungen und Hypothesen. Die Formulierung und Integration dieser waren sicherlich erkenntnisgewinnend, jedoch auch sehr umfassend, weshalb sich der Forschungsumfang als äußerst umfangreich und komplex abbildet. In zukünftigen Forschungen sollte eine Reduzierung und Konkretisierung des Forschungsvorhabens vorgenommen werden.

Stichprobenziehung

Die Stichprobenziehung und folgende Teilnahme erfolgten durch den Ansatz der Freiwilligkeit. Dieses Kriterium ist mit großer Sicherheit bedeutend und weiterhin zu integrieren, jedoch sollte in weiteren Forschungsvorhaben, eine Konkretisierung des Samplings im Vorfeld beachtet werden. Die gewünschte Eingruppierung in Migrations- und Bildungsstatus konnte zwar erfolgen, doch sollte vor der Erhebung vermehrt auf ein Gleichgewicht der Teilnehmenden geachtet werden, sodass eine gleiche Anzahl von Schülern generiert werden kann, wenn es um die Kontrolle des Migrations- und Bildungsstatus geht.

Erhebungshilfsmittel

Die Interviewleitfäden für die Einzelinterviews und Gruppendiskussionen enthalten wichtige Fragenkomplexe und Fallbeispiele, diese können im Nachhinein aber als zu umfassend beschrieben werden. Der Aufbau der Leitfäden sollte konkretisiert und präzisiert werden. So lag der Fokus der Einzelinterviews in der Erforschung des SGWG und schulischen Selbstkonzepts. Fragestellungen zum AGWG sollten vermehrt einbezogen werden. Auch für den Leitfaden der Gruppendiskussionen sollte eine Kontrastierung und Präzisierung der zu erforschenden Kategorien vorgenommen und eine stärkere Beachtung des AGWG und dynamischen Selbstkonzepts Beachtung finden. In beiden Leitfäden fehlen konkrete Fragestellungen, die dem schulischen Verhalten bei Bedrohungen und Ungerechtigkeiten

nachgehen. So lag der Fokus des Interviewleitfadens auf dem schulischen Vertrauen und Erleben sowie den Bewältigungsstrategien und schulischen Auswirkungen. In den Gruppendiskussionen wurde das schulische Vertrauen und Erleben erforscht, dem Verhalten, der Bewältigung und den schulischen Folgen zu wenig nachgegangen. Die integrierten Fallbeispiele in beiden Leitfäden erwiesen sich als gewinnbringend, jedoch sollte auch hier, je nach Forschungsschwerpunkt, eine Fallsituation integriert werden, die allumfassend beleuchtet wird. Um einem angestrebten Kulturvergleich noch weiter nachzugehen, sollte in folgenden Forschungen Fragestellungen integriert werden, die einen präzisen Kulturvergleich zu lassen.

Für weitere Forschungsvorhaben sollte der Kurzfragebogen um einige Angaben ergänzt werden. In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde der soziale Status (SES), an den der Bildungsstatus gekoppelt ist, ausschließlich über den höchsten Schulabschluss der Eltern und Schüler erfragt. Jedoch sollten hierfür auch Angaben zum Beruf und Einkommen der Eltern integriert werden.

Erhebung

Die Erhebung konnte nicht wie geplant umgesetzt werden. Die Coronasituation in Bayern verhinderte 2020 den Erhebungsprozess, sodass die Erhebung erst verspätet durchgeführt werden konnte. Auch die gewünschte Anzahl von drei teilnehmenden Schulen war damit nicht mehr möglich, da eine Schule abgesagt hat. Die Erhebung an den anderen zwei Schulen wurde und musste dann innerhalb von drei Wochen abgeschlossen sein. Aufgrund des engen Zeitplans war es nötig, mehrere Interviews an einem Tag durchzuführen, was die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit der Autorin erschwerte. Wenige Schüler absolvierten deswegen auch innerhalb eines Tages ein Einzelinterview und eine Gruppendiskussion. Alle Erhebungen wurden in den Schulpausen oder nach dem Unterricht durchgeführt, wodurch auch Schüler und Schülergruppen Aufmerksamkeits- und Motivationsdefizite aufzeigten. Durch dieses Vorgehen und die Erhebungsvoraussetzungen können Intervieweffekte mögliche Ergebnisverzerrungen erklären. Diese Verzerrungen können also situationsbezogen oder aber auch personenbezogen auftreten (vgl. Schulz & Ruddat, 2012, S. 12). Nachdem die Erhebung innerhalb der besuchten Schule durchgeführt wurde, kann es zu einem gesonderten Situationsbezug kommen, der Schüler ein Unwohlsein spüren lässt. Bei einigen wenigen Schülern wird in den Einzelinterviews von personenbezogenen Verzerrungen ausgegangen, diese beziehen sich z.B. auf selbstwertdienliche Verzerrungen oder auch auf eine Meinungslosigkeit (vgl. ebd.). In den

Gruppendiskussionen kann besonders bei einer Gruppe von einer situationsbezogenen Verzerrung ausgegangen werden, da die Erhebung nach Schulende durchgeführt wurde, was dann zu einer personenbezogenen bzw. gruppenbezogenen Meinungslosigkeit geführt hat. Auch die Autorin selbst kann zu Verzerrungen beigetragen haben, da hohe Erwartungshaltungen bestanden und der zeitliche Rahmen limitiert war (vgl. ebd.).

Auswertung

Das breitangelegte und umfangreiche Datenmaterial wurde durch mehrfache Codierphasen, Kontrollen und Evaluationen ausgewertet. Das Ergebnis kann im angefügten Codehandbuch eingesehen werden. Die Kategorisierung und Codierung der Schüleraussagen stellten eine besondere wissenschaftliche Herausforderung dar, konnten aber durch die Generierung deduktiver und induktiver Codes gebündelt und eingeordnet werden. Da für den qualitativen Forschungsbereich wenig Ergebnisse vorlagen, wurde eine theoriegestützte und an der Empirie orientierte Überprüfung vorgenommen. Weitere Forschungsvorhaben könnten offener im Feld forschen, um die subjektive und kollektive Welt von Auszubildenden zu analysieren. Dennoch lässt sich anmerken, dass diese Forschungsarbeit einen wichtigen Beitrag zur deduktiven Überprüfung geleistet hat.

Analyse

Durch die integrierten Fragestellungen und aufgestellten Hypothesen zeigt sich eine umfassende und komplexe Analyse, um alle Haupt- und Unterfragestellungen sowie Hypothesen zu beantworten. Dieser Analyseprozess erwies sich, trotz seiner Umfänglichkeit, als zielführend und äußerst erkenntnisreich. Denn erst durch Vergleich von Schülern und Schülergruppen unter Kontrolle des Migrations- und Bildungsstatus war es möglich, tiefgründige Aussagen zu subjektiven und kollektiven Erfahrungen ermitteln zu können. Diese Art der Analyse wurde bisher in qualitativen Forschungsarbeiten nicht gezeigt, sollte in weiteren Forschungsvorhaben aber mitbedacht werden.

Die empirischen Daten zum subjektiven AGWG, SGWG und dem schulischen Selbstkonzept liegen allumfassend vor, was eine Analyse erleichterte. Die Interpretation der Ergebnisse zeigte jedoch Erschwernisse, als es um die Einordnung der Ergebnisse der Schülergruppen ging. Denn bisher liegt nur ein begrenztes Datenmaterial vor, wenn es um die Betrachtung des AGWG, SGWG und des dynamischen Selbstkonzepts in Schülergruppen geht. Besonders der SGWG

wurde bisher nicht in Schülergruppen ermittelt. Aufgrund dessen wurde in der Diskussion auf einige empirische Ergebnisse verwiesen, die bisher ausschließlich für individuelle Sichtweisen bestätigt wurden. Weitere Forschungsvorhaben sollten deswegen neben einem subjektiven auch das kollektive Erleben erforschen und hierbei besonders den AGWG und SGWG in Schülergruppen bedenken.

Die eigene Forschungsarbeit versteht sich als umfassenden wissenschaftlichen Beitrag zum Gerechtigkeits- und Klimaerleben von Auszubildenden im Berufsschulsetting. Für den berufsschulischen Bereich und diese spezielle Zielgruppe gab es bisher keine qualitativen Studien, weshalb die Forschungsvorhaben in diesem Bereich weiter ausgebaut werden sollten. Neben qualitativen Studien, werden auch Studien die ein Mixed-Methods-Design integrieren, als vielversprechend erlebt. Je nach Forschungsinteresse könnte eine quantitative Studie, mittels Fragebogeneinsatz, vor oder nach qualitativen Bemühungen integriert werden.

15.3 Fazit und Ausblick

Diese Forschungsarbeit setzte sich als übergeordnetes Ziel, einen umfassenden Einblick in die Welt der Auszubildenden in der Berufsfachschule für Krankenpflegehilfe zu erhalten. Im Mittelpunkt der Betrachtungsweise stand die Ermittlung des Phänomens „Gerechtigkeit“ sowie die Abbildung subjektiver und kollektiver Gerechtigkeits- und Klimaerfahrungen von Schülern und Schülergruppen. Die Grundlage für das Erleben stellt die individuelle Schülerpersönlichkeit oder kollektiv ausgerichtete Schülergruppe dar, in der die Ausprägungsstruktur des AGWG, SGWG und des Selbstkonzepts verankert ist.

Die Ergebnisse der Einzelinterviews und Gruppendiskussionen bestätigen die

- **Akzentsetzung 1:** Verbindung zwischen den kulturellen und individuellen Umweltdeterminanten und der Ausprägungsstruktur des Gerechtigkeitsmotivs (AGWG, SGWG und schulisches Selbstkonzept) sowie die
- **Akzentsetzung 2:** Einflussnahme der Schülerpersönlichkeit und der Schülergruppen auf die Schulentwicklung (Bildungsverlauf) durch das schulische Umwelterleben

Das Gerechtigkeitsmotiv zeigt sich demnach als bedeutender Indikator für die Beeinflussung des schulischen Bildungsverlaufs und kann einen Bildungserfolg oder Misserfolg von jugendlichen Auszubildenden in der Berufsfachschule erklären.

Die Ergebnisse belegen für Schüler und Schülergruppen mit einem Migrationsstatus und hohem Bildungsstatus einen Bildungserfolg, wohingegen Schüler ohne Migrationsstatus und einem niedrigen Bildungsstatus einen Bildungsmisserfolg erfahren. Für diese Ergebnisse ist besonders der individuelle Bildungsstatus verantwortlich. Dieser vermittelt demnach die Haupteffekte dieser Studie. Die Stärke des Gerechtigkeitsmotivs moderiert auch die Wahrnehmung des Gerechtigkeits- und Klimaerlebens innerhalb der schulischen Umwelt. Nach Kontrolle des Bildungsstatus kann belegt werden, dass besonders Schüler mit einem hohen Bildungsstatus den Lehrer als „Schlüsselfigur“ erleben, wenn es um die Wahrnehmung von schulischer (Un-)Gerechtigkeit geht. Für die Schüler mit einem niedrigen Bildungsstatus spielt neben der erlebten Lehrer- auch die Mitschülergerechtigkeit eine entscheidende Rolle. Letztere Ergebnisse können auch für Schülergruppen ausfindig gemacht werden.

Im Mittelpunkt schulischer Gerechtigkeit steht demnach der Lehrer und die damit verbundene subjektiv und kollektiv wahrgenommene Lehrererechtigkeit. Fällt diese positiv aus, kann sie die Schülerentwicklung nachhaltig prägen und einen Bildungserfolg moderieren. Die Hauptaufgabe des Lehrers ist es somit, die Schülerpersönlichkeit umfassend wahrzunehmen, zu verstehen und individuell zu begleiten. So schrieb bereits Lewin (1942):

„Nie wird ein Lehrer einen [Schüler] mit Erfolg angemessen leiten können, wenn er nicht die psychologische Welt verstehen lernt, in der [der individuelle Schüler] lebt“ (Lewin 1942a, S. 104 in Bogner, 2017, Einleitung).

Durch das Fazit wird die individuell, aber auch kollektiv erlebte Lehrererechtigkeit als „Kernstück“ (vgl. Dalbert, 2013, S. 149) für die Bewältigung schulischer Herausforderungen und den weiteren Bildungsverlauf bestätigt. Die erlebte „Bildungsgerechtigkeit“ von Schülern sollte demnach das Hauptaugenmerk sein, wenn es um die Diskussion von Bildungsdisparitäten im deutschen Schulsystem geht, da diese einen entscheidenden Eckpfeiler in der Debatte um Bildungsbeteiligung, Bildungschancen und den Bildungserfolg darstellt (vgl. Heimbach-Steins et al., 2009, S. 7f.).

Wichtig scheint dabei aber auch zu sein, alle Schüler, unabhängig vom individuellen Migrations- und Bildungsstatus anzunehmen und gerecht zu behandeln. Diese schülergeforderte Bildungsgerechtigkeit bezieht sich auf einen pädagogischen Grundsatz. So sollen die Lehrer innerhalb der Berufsfachschule:

„ungleiche Schüler ungleich behandeln“,

um Bildung als wertvollstes Gut in unserer Gesellschaft allen Schülern in gerechter Art und Weise zur Verfügung zu stellen (vgl. Möller & Bellenberg, 2017, S. 7).

Denn dadurch wird die „Voraussetzung für individuelle Lebenschancen, Selbstverwirklichung, beruflichen Erfolg sowie soziale, politische und kulturelle Teilhabe“ geschaffen (Möller & Bellenberg, 2017)

Literaturverzeichnis

Aeppli, J.; Gasse, L.; Gutzwiller, E.; Tettenborn, A. (2014): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 3. Auflage. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.

AGG (Antidiskriminierungsstelle des Bundes) (2021): Ethnische Herkunft/Rassismus. <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/diskriminierungsmerkmale/ethnische-herkunft-rassismus/ethnische-herkunft-rassismus-node.html> (download am 26.02.2023).

Akreml, L. (2022): Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Auflage. Band 1. Springer VS Verlag, Wiesbaden.

Allport, G. (1970): Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit. Anton Hain Verlag, Meisenheim am Glan.

Ashfort, B.; Mael, F. (1989): Social Identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14, Seiten 20-39.

Aronson, E.; Wilson, T.; Akert, R. (2014): Sozialpsychologie. 8. Auflage. Pearson Verlag, Hallbergmoos.

Aronson, Elliott; Mettee, D. (1968): Dishonest behavior as a function of differential levels of induced self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, Seiten 121-127.

Audiotranskription (2023): f4transkript. <https://www.audiotranskription.de/f4transkript/> (download am 07.06.2023).

Literaturverzeichnis

Aydin, Nilüfer; Weisweiler, Silke; Fischer, Peter; Kastenmüller, Andreas; Frey, Dieter (2011): Soziale Urteile und Rationalität bei Entscheidungen: Urteilsheuristiken und Erwartungen. In: Bierhoff, Hans-Werner; Frey, Dieter: Sozialpsychologie – Individuum und soziale Welt. Hogrefe Verlag, Göttingen.

Bauer, J. (2004): Die Freiburger Schulstudie. Schulverwaltung BW 13, 12, Seiten 259-264.

Bauer, J. (2007): Lob der Schule. Heyne Verlag, München.

Bauer, J. (2008): Prinzip Menschlichkeit. Heyne Verlag, München.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (KM Bayern (2023): Schulen in Bayern. <https://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/schulsuche.html?s=&u=0&r=9999&t=46&o=9999&p2=0&p25=0&p1=0&p26=0&p3=0&p4=0&p5=0&p6=0&p7=0&p23=0&p24=0&p29=0&p11=0&p12=0&p13=0&p14=0&p27=0&p15=0&p28=0&p16=0&p30=0&p19=0&p20=0&p21=B10030&p22=0&p9=0> (download am 02.04.2023).

Bayerisches Landesamt für Statistik (2023): Gesamtzahl der Schüler der Krankenpfleghilfe in Oberbayern, Aufteilung in Migrations- und Bildungsstatus (persönliche Mitteilung).

Bayerisches Landesamt für Statistik (2023): Gesamtzahl der Schüler der Krankenpflegehilfe in Bayern (persönliche Mitteilung).

Bayerisches Landesamt für Statistik (2022a): https://www.statistik.bayern.de/mam/statistik/bildung_soziales/berufsbildung/02_auszu_bildende_2020_nach_ausgew%C3%A4hlten_berufsgruppen.pdf (download am 02.04.2023).

Bayerisches Landesamt für Statistik (2022b): https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroeffentlichungen/statistische_berichte/b0100c_202100.pdf (download am 14.06.2023).

Literaturverzeichnis

Bem, D.J.; McConnell, H.K. (1970): Testing the self-perception explanation of dissonance phenomena: On the salience of premanipulation attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology* 1970, Vol. 14, No.1, Seiten 23-31.

Berufsfachschulordnung für das Gesundheitswesen (BFSO) (2022): Schulordnung für die Berufsfachschulen des Gesundheitswesens. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayBFSOGesundheit>true> (download am 10.06.2023).

Bessoth, R. (1996): Verbesserung des Unterrichtsklimas. Luchterhand Verlag, Neuwied u. Frankfurt am Main.

Bundesministerium der Justiz (2018): Bundesdatenschutzgesetz. https://www.gesetze-im-internet.de/bdsg_2018/ (download am 10.06.2023).

Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB) (2023): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Datenreport-2023_Vorversion_10052023.pdf

Bierhoff, H. (1998): Ärger, Aggression und Gerechtigkeit: Moralische Empörung und antisoziales Verhalten. In: Bierhoff, H.; Wagner, U. (Hrsg.): Aggression und Gewalt: Phänomene, Ursachen und Interventionen. Kohlhammer Verlag, Stuttgart. Seiten 26-47.

Bierhoff, H.; Klein, R.; Kramp, P. (1991): Evidence for the altruistic personality from data on accident research. *Journal of Psychology*, 59, Seiten 263-280.

BMFSFJ (Hrsg.) (2016): Familie und frühe Bildung. Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik. Ausgabe 35. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin.

Bogner, Dirk Paul (2017): Die Feldtheorie Kurt Lewins. Eine vergessene Metatheorie für die Erziehungswissenschaft. Springer Fachmedien, Wiesbaden.

Literaturverzeichnis

- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage. Barbara Budrich Verlag, Opladen.
- Bohnsack, Ralf (2004): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek Verlag, Hamburg.
- Boehnke, K.; Pelkner, A.; Kurman, J. (2004): On the interrelation of peer climate and school performance in mathematics: A German-Canadian-Israeli comparison of 14-year-old school students. In: Setiadi, B; Supratikny; A.; Lonner, W.; Poortinga, Y. (Hrsg.): Ongoing Themes in Psychology and Culture. IACCP, Yogyakarta. Seiten 415-432.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Börner, H. (2013) (Hrsg.): Lehrerhandeln und Lernerfolg. Die Hattie Studie, Ergebnisse und Perspektiven. https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00054472/Diskurs%20Nr.%201.pdf#page=11 (download am 10.04.2023).
- Braig, Johanna; Schmees, Pia; Eschenbeck, Heike (2021): Erfassung von Stress im Kontext von Migration und Akkulturation. In: Ringeisen, Tobias; Genkova, Petia; Leong, Frederick T. L. (Hrsg.): Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven. 2. Auflage. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Bronfenbrenner, Urie (2012): Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen. In: Bauer, U.; Bittlingmayer, U.; Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Brown, Y. (1986): Evaluations of self and others: Self-enhancement bias in social judgements. Social Cognition, 4, Seiten 353-376.

Literaturverzeichnis

- Bulman, R.; Wortman, C. (1977): Attributions of blame and coping in the „real world“: Severe accident victims react to their lot. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, Seiten 351-363.
- Bülter, H.; Meyer, H. (2015): Unterrichtsklima als Determinante des Lernerfolgs. In: Leitz, I: *Motivation durch Beziehung*. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Callan, M.; Powell, N.; Ellard, J. (2007): The consequences of victim physical attractiveness on reactions to injustice: The role of observers' belief in a just world. *Social Justice Research*, 20, Seiten 433-456.
- Camber, Marina; Hawlik, Rainer (2022): Mehrsprachigkeit und Selbstkonzept. Das Potenzial des Einsatzes von Sprachenportraits. R & E Source. *Open Online Journal for Research and Education*. Pädagogische Hochschule, Niederösterreich. <file:///C:/Users/ambru/Downloads/1013-1.pdf> (download am 05.01.2023).
- Czerwenka, K. & Nölle, K. (1990): *Schülerurteile über die Schule*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Cohen, G.; Garcia, L.; Purdie-Vaughns V.; Apfel, N.; Brzustoski, P. (2009): Recursive processes in self-affirmation: Intervening to close minority achievement gap. *Science*, Seiten 400-403.
- Cocard, Y. (2014): Vertrauensbeziehungen Jugendlicher. In: Bartmann, S.; Fabel-Lamla, M.; Pfaff, N.; Welter, N. (Hrsg.): *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Barbara Budrich Verlag, Opladen.
- Correia, I.; Sutton, R.; Ramos, M.; Gauveia-Pereira, M.; Vala, J. (2012): Why do people derogate or psychologically distance themselves from victims? Belief in a just world and in-group identification. *Personality and Individual Differences*, 53(6), Seiten 747-752.

Literaturverzeichnis

- Correia, I.; Vala, J.; Aguiar, P. (2007): Victim's innocence, social categorization and the threat to the belief in a just world. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, Seiten 31-38.
- Correia, I.; Dalbert, C. (2007): Belief in a just world, justice concerns, and well-being at Portuguese Schools. *European Journal of Psychology of Education*, 22, Seiten 421-437.
- Correia, I.; Dalbert, C. (2008): School bullying: Belief in a personal just world of bullies, victims, and defenders. *European Psychologist*, 13, Seiten 248-254.
- Dalbert, C.; Yamouchi, L. (1994): Belief in a just world and attitudes toward immigrants and foreign workers: A cultural comparison between Hawaii and Germany. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, Seiten 1612-1626.
- Dalbert, C. (1997a): Coping with an unjust fate. The case of structural unemployment. *Social Justice Research; Special Issue „Job Loss, Unemployment, and Social Injustices“*, 10, Seiten 175-189.
- Dalbert, C. (1997b): Der Glaube an eine gerechte Welt – Heilsame Überzeugung oder illusionäre Belastung? In: Mandl, H. (Hrsg.): Bericht über den 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München 1996. Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Dalbert, C. (1998). Das Gerechtigkeitsmotiv und die seelische Gesundheit. In: Reichle, B.; Schmitt, M. (Hrsg.): Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral. Zum psychologischen Verständnis ethischer Aspekte im menschlichen Verhalten. Juventa Verlag, Weinheim.
- Dalbert, C. (1999): The world is more just for me than generally: About the Personal Belief in a Just World Scale's validity. *Social Justice Research*, 12, Seiten 79-98.
- Dalbert, C. (2000): Gerechtigkeitskognitionen in der Schule. In: Dalbert, Claudia; Brunner, E.J. (Hrsg.): Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis. Schneider Verlag, Hohengehren.

Literaturverzeichnis

- Dalbert, C. (2002a): Beliefs in a just world as a buffer against anger. *Social Justice Research*, 15, Seiten 123-145.
- Dalbert, C. (2002b): GWPER. Persönliche Gerechte-Welt-Skala. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.): Open Test Archive. <https://www.testarchiv.eu/de/test/9004488> (download am 12.04.2023).
- Dalbert, C.; Maes, J. (2002): Belief in a just world as a personal resource in school. In: Ross, M.; Miller, T. (Hrsg.): *The justice motive in everyday life*. University Press, Cambridge. https://www.researchgate.net/publication/260058150_Belief_in_a_Just_World_as_a_Personal_Resource_in_School (download am 15.8.2022). Seiten 365-381.
- Dalbert, C.; Montada, L.; Schmitt, M. (2002): GWAL. Allgemeine Gerechte-Welt-Skala. In: Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.): Open Test Archive. <https://www.testarchiv.eu/de/test/9001041> (download am 12.04.2023).
- Dalbert, C; Radant, M. (2004a): Parenting and young adolescents' belief in a just world. In: Dalbert, C.; Sallay, H. (Hrsg.): *The justice motive in adolescence and young adulthood.: Origins and consequences*. Routledge, London.
- Dalbert, C. (2004b): The implications and functions of just and unjust experiences in school. In: Dalbert, C.; Sallay, H. (Hrsg.): *The justice motive in adolescence and young adulthood.: Origins and consequences*. Routledge, London.
- Dalbert, C.; Stöber, J. (2005): The Belief in a just world and distress at school. https://www.researchgate.net/publication/226091300_Belief_in_a_just_world_and_distress_at_school (download am 18.03.2023). Seiten 123-135.
- Dalbert, C.; Stöber, J. (2006): The personal belief in a just world and domain specific beliefs about justice at school and in the family: a longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30, Seiten 200-207.

Literaturverzeichnis

- Dalbert, C.; Schneidewind, U.; Saalbach, A. (2007): Justice Judgements concerning grading in school. *Contemporary Educational Psychology*, 32, Seiten 420-433.
- Dalbert, C.; Radant, M. (2008): Psychologie der Schülerpersönlichkeit. In: Schweer, M. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Dalbert, Claudia; Stöber, Joachim (2008): Forschung zur Schülerpersönlichkeit. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Dalbert, Claudia (2010a): *The Justice Motive as a Personal Resource. Dealing with Challenges and Critical Life Events*. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York.
- Dalbert, Claudia (2010b): Glaube in einer (un)gerechten Welt. In G. Grözinger & W. Matiaske (Hrsg.): *Ökonomie und Gesellschaft Jahrbuch 22: Religion @ Gesellschaft*. Metropolis-Verlag. Marburg. <https://docplayer.org/25247925-Claudia-dalbert-glaube-in-einer-un-gerechten-welt.html> (download am 28.12.2022).
- Dalbert, C.; Zick, A.; Krause, D. (2010): Die Leute bekommen, was ihnen zusteht. Der Glaube an eine gerechte Welt und Menschenfeindlichkeit. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): *Deutsche Zustände*, 8, Suhrkamp Verlag, Frankfurt. Seiten 87-106.
- Dalbert, C.; Montada, L.; Schmitt, M. (1987): Glaube an eine gerechte Welt als Motiv: Validierungskorrelate zweier Skalen. *Psychologische Beiträge*, 29, Seiten 596-615.
- Destatis (2023a): *Zahlen zur Bevölkerung. Migration und Integration*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html (download am 27.05.2023).

Literaturverzeichnis

Destatis (2023b): Schüler in beruflichen Schulen: Deutschland, Schuljahr, Schulart.
[https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=previous&levelindex=1&step=1&titel=Erg
ebnis&levelid=1685180134728&acceptscookies=false#abreadcrumb](https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=previous&levelindex=1&step=1&titel=Erg%20ergebnis&levelid=1685180134728&acceptscookies=false#abreadcrumb) (download am
27.05.2023).

Destatis (2023): Schüler in beruflichen Schulen: Deutschland, Schuljahr, Schulart.
[https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=21121-
0001#abreadcrumb](https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=21121-0001#abreadcrumb) (download am 02.04.2023).

Destatis (2022): Ergebnisse des Mikrozensus 2020. Fachserie 1. Reihe 2.2.
[https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-
Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-
2010220197004.pdf?__blob=publicationFile#page=42](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?__blob=publicationFile#page=42) (download am 24.04.2023).

Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGP) (2016): Berufsethische Richtlinien.
<https://www.dgps.de/die-dgps/aufgaben-und-ziele/berufsethische-richtlinien/> (download
am 10.06.2023).

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2020): Empfehlungen zur
Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext
erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung.
[https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2020.03_Forschungs
datenmanagement.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2020.03_Forschungsdatenmanagement.pdf) (download am 10.06.2023).

Dette, D.; Stoeber, J.; Dalbert, C. (2004): Belief in a just world and adolescents' vocational and
social goals. In: Dalbert, C.; Sallay, H. (Hrsg.): The justice motive in adolescence and
young adulthood: Origins and consequences. Routledge. London. Seiten 231-247.

Diehl, C.; Hunkler, C.; Kristen, C. (2016) (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im
Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Springer Verlag, Wiesbaden.

Literaturverzeichnis

- Ditton, H.; Maaz, K. (2022): Sozioökonomischer Status, Bildungserfolg und Bildungsteilhabe. In: Reinders, H.; Bergs-Winkels, D.; Prochnow, A.; Post, Isabell (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung. Springer VS Verlag, Wiesbaden.
- Ditton, H. (2010): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R.; Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Donat, M.; Dalbert, C.; Radant, M. (2017). Psychologie der Schülerpersönlichkeit. In: Schweer, M.K. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3. Auflage. Springer Verlag, Wiesbaden. Seiten: 167-189.
- Donat, M.; Herrmann, M.; Umlauft, S. (2013): Gerechtigkeitserleben und Sozialverhalten von SchülerInnen. In: Dalbert, C. (Hrsg.): Gerechtigkeit in der Schule. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Donat, M; Umlauft, S.; Dalbert, C.; Kamble, S. (2012): Belief in a just world, teacher justice and bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 38, Seiten 185-193.
- Döring, N; Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage.
- Dresing, T.; Pehl, T. (2018): Praxisbuch. Interview. Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf (download am 07.06.2023).
- Dresing, T.; Pehl, T. (2011): Praxisbuch. Interview. Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2011/11/Praxisbuch_04_01_web.pdf (download am 07.06.2023).

Literaturverzeichnis

- Eccles, J. (1983): Expectancies, values and academic behaviors. In: Spence, J. (Hrsg.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*, Seiten 75-146.
- Eckert, C.; Schilling, D.; Stiensmeier, J. (2006): Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Intelligenz- und Konzentrationsleistung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1), Seiten 41-48.
- Eder, F. (2004): Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern. In: T. Hascher (Hrsg.): *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Haupt Verlag, Bern.
- Eder, F. (2002): Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 30, Seiten 213-229.
- Eder, F. & Mayr, J. (2000): *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. bis 8. Klassenstufe (LFSK 4-8)*. Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Eder, F. (1996): *Schul- und Klassenklima*. Studien-Verlag, Innsbruck.
- Edding, C. (2015): Die Umwelt von Gruppen – Kontextsteuerung und Kontextorientierung. In: Edding, C.; Schattenhofer, K. (Hrsg.): *Handbuch Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis*. 2. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Epp, A. (2018): Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für empirische Phänomene. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 19 (1), Seiten 1-21.
- Erikson, E. (2003): *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. 5. Auflage. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

Literaturverzeichnis

Erikson, Erik (1995): *Kindheit und Gesellschaft*. 12. Auflage. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

Fend, H. (1997): *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz*. Hans Huber Verlag, Bern.

Festinger, Leon (1957): *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press, Stanford.

Fetchenhauer, Detlef (2018): *Psychologie*. 2. Auflage. Franz Vahlen Verlag, München.

Fielding, K.; Hogg, M. (2000): Working hard to achieve self-defining group goals. A social identity analysis. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 31, Seiten 191-203.

Fladerer, M. (2016): Gerechtigkeit. In: Frey, D. (Hrsg.): *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie*. Springer Verlag, Wiesbaden.

Flick, U. (2022): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 3. Auflage. Band 1. Springer Verlag, Wiesbaden.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R.J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status and psychology symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, Seiten 571-579.

Forschungsdaten Bildung (2018): *Formulierungsbeispiele für „informierte Einwilligungen“ in leichter Sprache*. https://www.forschungsdaten-bildung.de/files/fdbinfo_5.pdf (download am 10.06.2023).

Freeman, N. (2006): Socioeconomic status and belief in a just world: Sentencing of criminal defendants. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(10), Seiten 2379-2394.

Literaturverzeichnis

- Freitag, M. (1998): Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler und Lehrer-gesundheit. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Frenzel, A.; Götz, T.; Pekrun, R. (2020): Emotionen. In: Wild, E.; Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 3. Auflage. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Friedlmeier, Wolfgang (2021): Emotionen im Kulturvergleich in einer entwicklungspsychologischen Perspektive. In: Ringeisen, Tobias; Genkova, Petia; Leong, Frederick T. L. (Hrsg.): Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven. 2. Auflage. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Friedrich, J. (2022): Forschungsethik. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Auflage. Band 1. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Furnham, A.; Procter, E. (1989): Belief in a just world: Review and critique of the individual difference literature. *British Journal of Social Psychology*, 28, Seiten 365-384.
- Furnham, A. (1993): Just world beliefs in twelve societies. *Journal of Social Psychology*, 28, Seiten 317-329.
- Furnham, A.; Gunter, B. (1984): Just world beliefs and attitudes towards the poor. *British Journal of Social Psychology*, 23, Seiten 265-269.
- Genkova, P. (2013): Kulturvergleichende Psychologie. Gegenstand, theoretische Konzepte und Perspektiven. In: Genkova, P.; Ringeisen, T.; Leong, F. (Hrsg.): Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Gerard, H.; Mathewson, G. (1966): The effect of severity of initiation on liking for a group: A replication. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2, Seiten 278-287.

Literaturverzeichnis

Gerrig, Richard J. (2015): Psychologie. 20. Auflage. Pearson Verlag, Hallbergmoos.

Gilbert, D. T. (1993): Ordinary Psychology. In: Gilbert, D.T.; Fiske, S.T.; Lindzey, G. (Hrsg.): The Handbook of Social Psychology. 4. Auflage. Vol. 2. McGraw-Hill, New York, Seiten 89-150.

Gniewosz, B.; Noack, P. (2008): Classroom Climate indicators and attitudes towards foreigners. Journal of Adolescence, 31, Seiten 609-624.

Grigic, M.; Bayer, M. (2015): Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen? Der Beitrag von familialem Kapital für Bildungsaspirationen, Selbstkonzept und Schulerfolg von Kindern. In: Zeitschrift für Familienforschung, 27 Jg., Heft 2. Seiten 173- 192.

Gruber, M. (2020): Erfolg und Migration in der Beruflichen Bildung. In: Genkova, P.; Rieken, A. (Hrsg.): Handbuch Migration und Erfolg. Psychologischen und sozialwissenschaftliche Aspekte. Springer Verlag, Wiesbaden.

Goethals, G.R.; Reckman, R.F. (1973): The perception of consistency in attitudes. Journal of Experimental Social Psychology. 9(6), Seiten 491-501.

Gollwitzer, M.; Schmitt, M. (2019): Sozialpsychologie kompakt. 2. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim.

Gollwitzer, M.; Schmitt, M. (2006): Sozialpsychologie. Workbook. Beltz Verlag, Weinheim.

Göppel, R. (2005): Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

Götz, T. (2004): Emotionales Erleben und selbstreguliertes Lernen bei Schülern im Fach Mathematik. Utz Verlag, München.

Literaturverzeichnis

Greve, W. (2000) (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Beltz Verlag, Weinheim.

Grewe, N. (2003): Aktive Gestaltung des Klassenklimas. LIT Verlag, Münster.

Hafer, C. (2000): Investment in long-term goals and commitment to just means drive the need to believe in a just world. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, Seiten 1059-1073.

Hafer, C.; Olsen, J. (1998): Individual Differences in the Belief in a Just World and Responses to Personal Misfortune. In: Montada, L.; Lerner, M (Hrsg.): *Responses to Victimizations and Belief in a Just World*. Seiten 65-86.

Halabi, S.; Statman, Y.; Dovidio, J. (2015): Attributions of responsibility and punishment for ingroup and outgroup members: The role of just world beliefs. *SAGE journals*, 18 (1), Seiten 104-115.

Hascher, T.; Neuenschwandner, M. (2011): Schule und soziales Selbstkonzept im Jugendalter. In: Ittel, A.; Merkens, H.; Stecher, L. (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. 10. Ausgabe. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Hattie, J.; Zierer, K. (2017): Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis. 2. Auflage. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler.

Hannover, Bettina (1997): *Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Hans Huber Verlag, Bern.

Hartung, Johanna; Kosfelder, Joachim (2019): *Sozialpsychologie*. 4. Auflage. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

Hascher, Tina (2005): Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, Seiten 610-625.

Literaturverzeichnis

- Haslam, S.; Powell, C.; Turner, J. (2000): Social Identity, self-categorization, and work motivation: Rethinking and contribution of the group to positive and sustainable organisational outcomes. *Applied Psychology: An International Review*, 49, Seiten 319-339.
- Haslam, S.; Mc Garty, C.; Turner, J. (1996): Salient group memberships and persuasion: The role of social identity in the validation of beliefs. In: Nye, J.; Brower, A. (Hrsg.): *What's social about social cognition? Research on socially shared cognition in small groups*. Sage, Newbury Park. Seiten: 29-56.
- Heimbach-Steins, M.; Kruij, G.; Kunze, A. (2009) (Hrsg.): Vorwort. In: *Bildungsgerechtigkeit – interdisziplinäre Perspektiven*. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Helfrich, Hede (2019): *Kulturvergleichende Psychologie*. 2. Auflage. Springer Verlag, Berlin.
- Helmke, A. (1992): *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Helsper, Werner (2008): Schülerbiographie und Schulkarriere. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Hepworth, Elizabeth (2005): *Belief in a Just World, School Stress and Academic Success* Rochester Institute of Technology. *Belief in a Just World, School Stress and Academic Success* (rit.edu) (download am 18.03.2023). Seiten 1-37.
- Hertel, G.; Aarts, H.; Zeelenberg, M. (2002): What do you think is „fair“? Effects of ingroup norms and outcome control on fairness judgements. *European Journal of Social Psychology*, 32, Seiten 327-341.
- Hofstede, Gert Jan; Pedersen, Paul; Hofstede, Geerd (2006): *Exploring Culture: Exercises, Stories and Synthetic Cultures*. Intercultural Press, Boston.

Literaturverzeichnis

- Hobfoll, S. (1998): Stress, culture, and community. The Psychology and Philosophy of Stress. Plenum Press, New York.
- Hummrich, M.; Rademacher, S. (2013) (Hrsg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Band 37. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Jodlbauer, S.; Streicher, B. (2013): Interkulturelle Aspekte von Gerechtigkeit. In: Gollwitzer, M.; Lotz, S.; Schlösser, T.; Streicher, B. (Hrsg.): Soziale Gerechtigkeit. Was unsere Gesellschaft aus den Erkenntnissen der Gerechtigkeitspsychologie lernen kann. Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Johnson, R.; Downing, L. (1979): Deindividuation and valence of cues: Effects on prosocial and antisocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, Seiten 1532-1538.
- Jünger, W. & Leitz, I. (2013): Motivation und Kooperatives Lernen aus neurowissenschaftlicher Sicht. In: H. Wehr & G.B. von Carlsburg (Hrsg.) Kooperatives Lehren und Lernen lernen. Brigg Verlag, Augsburg.
- Jünger, R. (2008): Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kahileh, R.; Peter, F.; Dalbert, C. (2013): Gerechte-Welt-Glaube, Gerechtigkeitserleben und Schulerfolg. In: Dalbert, C. (Hrsg.): Gerechtigkeit in der Schule. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Kahileh, R.; Dalbert, C. (2009): Gerechte-Welt-Glaube und familiäre Sozialisation. Poster zur 12. Fachtagung Pädagogische Psychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Saarbrücken.

Literaturverzeichnis

- Kahileh, R. (2010): Die Bedeutung von Gerechtigkeitserfahrungen und familialer Sozialisation für die Entwicklung des Gerechte-Welt-Glaubens bei Jugendlichen. Ein Vergleich zwischen Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern und Jugendlichen in Kernfamilien. Inaugural-Dissertation. Martin- Luther-Universität, Halle-Wittenberg.
- Kastenmüller, Andreas; Frey, Dieter; Aydin, Nilüfer; Fischer, Peter (2011): Soziale Wahrnehmung: naive Theorien, Eindrucksbildung, Verarbeitung von Gesichtern. In: Bierhoff, Hans-Werner; Frey, Dieter: Sozialpsychologie – Individuum und soziale Welt. Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Kessels, Ursula; Hannover, Bettina (2009): Gleichaltrige. In: Wild, Elke; Möller, Jens (2009): Pädagogische Psychologie. Springer Medizin Verlag, Heidelberg.
- Kessler, Thomas; Fritsche, Immo (2018): Sozialpsychologie. Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Kim, H.; Sherman, D.; Taylor, S. (2008): Culture and social support. *American Psychologist*, 63, Seiten 518–526.
- King, V. (2006): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, V.; Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- King, V.; Koller, H.-C. (2006): Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In: King, V.; Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Literaturverzeichnis

- Kleen, Hannah; Baumann, Tobias; Glock, Sabine (2022): Der demografische Match zwischen SchülerInnen und LehrerInnenmerkmalen: Geschlecht, sozialer Status, Migrationshintergrund- wer profitiert am meisten? In: Glock, Sabine (Hrsg.): *Stereotype in der Schule II. Ursachen und Möglichkeiten der Intervention*. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Kohlmann, C.; Eschenbeck, H. (2013): Stressbewältigung und Gesundheit: kulturvergleichende und interkulturelle Aspekte. In: Genkova, P.; Ringeisen, T.; Leong, F. (Hrsg.): *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven*. Springer Verlag, Wiesbaden.
- König, J. (2009): Klassenklima und schulbezogene Hilflosigkeit in den Jahrgangsstufen 8 und 9. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 23, Seiten 41-52.
- König, E.; Zedler, P. (Hrsg.) (2002): *Qualitative Forschung*. 2. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University, Vol. XLVII (1). Cambridge, MA: Peabody Museum.
- Krumm, H. (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Krumm, H. (2011): Mehrsprachigkeit und Identität in Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2010*. Band 36 (S. 55–75). Iudicum Verlag, München.
- Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim.

Literaturverzeichnis

- Kuckartz, U.; Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Auflage. Beltz Juventa Verlag, Weinheim und Basel.
- Kuhbandner, C.; Frenzel, A. (2019): Emotionen. In: Urhahne, D.; Dresel, M.; Fischer, F. (Hrsg.): Psychologie für den Lehrberuf. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Kühnen, U.; Haberstroh, S. (2021): Soziale Dynamiken des Selbst im Kontext von Stresserleben und Stressbewältigung. In: Ringeisen, T.; Genkova, P.; Leong, F. (Hrsg.): Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven. 2. Auflage. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2022. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2022.pdf> (download am 10.01.2023).
- Kühn, T.; Koschel, K. (2011): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Lambert, A.; Burroughs, T.; Nguyen, T. (1999): Perceptions of risk and the buffering hypothesis: The role of just world beliefs and right-wing authoritarianism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, Seiten 643-656.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim.
- Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Auflage. Beltz UTB Verlag, Weinheim.
- Lazarus, R. (1999): Stress and Emotion. A New Synthesis. Springer Publishing Company, New York.

Literaturverzeichnis

Lazarus, R.; Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company, New York.

Lee, A.; Aaker, J.; Gardner, W. (2000): The pleasures and pains of distinct self-construals: The role of interdependence in regulatory focus. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, Seiten 1122–1134.

Leitz, I. & Jünger, W. (2010b): Was ist ein gutes Unterrichtsklima wert? Die Wirkung von Beziehungen im Unterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 237, Seiten 7-11.

Lerner, M. (1980): *The belief in a just world*. Plenum Press, New York.

Lerner, M.; Simmons, C. (1966): Observer's reaction to the „innocent victim“: Compassion or rejection? *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, Seiten 203-210.

Lipkus, I.; Siegler, I. (1993): The Belief in a just world and perceptions of discrimination. *Journal of Psychology*, 127, Seiten 465-474.

Levine, J.; Moreland, R. (2002): Group reactions to loyalty and disloyalty. In: Thye, S.; Lawler, E. (Hrsg.): *Group cohesion, trust and solidarity*. Advances in group processes. Band 19. Elsevier Verlag, New York. Seiten 203-228.

Lewin, K. (1982a): *Kurt-Lewin-Werkausgabe*. Herausgegeben von Graumann, Carl-Friedrich. Band 4. *Feldtheorie*. Herausgegeben von Graumann, Carl-Friedrich. Hans Huber Verlag, Bern und Klett Verlag, Stuttgart.

Lewin, K. (1969): *Grundzüge der topologischen Psychologie*. Herausgegeben von Falk, Raymond; Winnefeld, Friedrich. Hans Huber Verlag, Bern und Klett Verlag, Stuttgart.

Lipkus, I.; Siegler, I. (1993): The Belief in a Just World and Perceptions of Discrimination. *The Journal of Psychology. Interdisciplinary and Applied*, 124 (4), Seiten 465-474.

Literaturverzeichnis

Litz, Iris (2015): Motivation durch Beziehung. Springer Verlag, München.

Lohbeck, A., Hagenauer, G., & Moschner, B. (2016). Zum Zusammenspiel zwischen schulischem Selbstkonzept, Lernfreude, Konzentration und Schulleistungen im Grundschulalter. Zeitschrift für Bildungsforschung, 6(1), Seiten 53–69

Lohaus, A.; Vierhaus, M. (2019): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. 4. Auflage. Springer Verlag, Berlin Heidelberg.

LM (Landeshauptstadt München) (2023): Die Ausbildung in der Pflegefachhilfe. <https://pflege-in-muenchen.de/ausbildung-pflegefachhilfe/> (download am 02.04.2023).

Lotz, S.; Gollwitzer, M.; Streicher, M.; Schlösser, T. (2013): Gerechtigkeit als Forschungsgegenstand. In: Gollwitzer, M.; Lotz, S.; Schlösser, T.; Streicher, B. (Hrsg.): Soziale Gerechtigkeit. Was unsere Gesellschaft aus den Erkenntnissen der Gerechtigkeitspsychologie lernen kann. Hogrefe Verlag, Göttingen.

Lotz, S.; Feldhaus, C. (2013): Gerechtigkeit im Bildungssystem. In: Gollwitzer, M.; Lotz, S.; Schlösser, T.; Streicher, B. (Hrsg.): Soziale Gerechtigkeit. Was unsere Gesellschaft aus den Erkenntnissen der Gerechtigkeitspsychologie lernen kann. Hogrefe Verlag, Göttingen.

Madubuko, N. (2011): Akkulturationsstress von Migranten. Berufsbiographische Akzeptanzerfahrungen und angewandte Bewältigungsstrategien. Springer Verlag, Wiesbaden.

Maes, J.; Schmitt, M. (2004): Gerechtigkeit und Gerechtigkeitspsychologie. https://www.researchgate.net/publication/267922646_Gerechtigkeit_und_Gerechtigkeit_spsychologie (download am 23.08.2023). Seiten 182-194.

- Maes, J.; Kals, E. (2001): Funktion und Bedeutung des Gerechte-Welt-Glaubens in der Schule. <https://www.researchgate.net/publication/279439803> Funktion und Bedeutung des Gerechte-Welt-Glaubens in der Schule (download am 23.08.2023). Seiten 1-33.
- Maes, J. (1998a): Glaube an eine ungerechte Welt als Motiv? <https://www.researchgate.net/publication/37366505> Glaube an eine ungerechte Welt als Motiv (download am 12.08.2022). Seiten 1-25.
- Maes, J. (1998b): Die Geschichte der Gerechte-Welt-Forschung: Eine Entwicklung in acht Stufen? <https://www.researchgate.net/publication/277766595> Die Geschichte der Gerechte-Welt-Forschung eine Entwicklung in acht Stufen (download am 13.08.2022). Seiten 1-149.
- Markus, H.; Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, Seiten 224–253.
- Marotzki, Winfried; Tiefel, Sandra (2013): Qualitative Bildungsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage. Beltz Juventa Verlag, Weinheim und Basel.
- Marsh, H.; Craven, R. (2006): Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective. In: *Perspectives on Psychological Science*, 1 (2), Seiten 133-163.
- McAdams, Dan; Dunlop, William (2022): *The Person. A New Introduction to Personality Psychology*. Sixth Edition. Wiley & Sons, Hoboken.
- Monat, Alan; Lazarus, Richard S. (1991): *Stress and Coping. An Anthology*. Columbia University Press, New York.

- Montada, L. (2013): Gerechtigkeitskonflikte und Möglichkeiten ihrer Lösung. In: Gollwitzer, M.; Lotz, S.; Schlösser, T.; Streicher, B. (2013): Soziale Gerechtigkeit. Was unsere Gesellschaft aus den Erkenntnissen der Gerechtigkeitspsychologie lernen kann. Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Möller, G.; Bellenberg, G. (2017): Ungleiches ungleich behandeln. Standortfaktoren berücksichtigen – Bildungsgerechtigkeit erhöhen – Bildungsarmut bekämpfen. https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Kampagne_Bildung-weiterdenken/GEW-NRW-Moeller-Bellenberg-Studie-Sozialindex-gesamt-Ungleiches-ungleich-behandeln.pdf (download am 06.10.2023).
- Münscher, Susan (2017): Das individuelle Gerechtigkeitsempfinden. Empirischer und diagnostischer Nutzen aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Möller, Jens; Trautwein, Ulrich (2009): Selbstkonzept. In: Wild, Elke; Möller, Jens: Pädagogische Psychologie. Springer Medizin Verlag, Heidelberg.
- Nijstad, Bernard; Van Knippenberg, Daan (2014): Gruppendynamik. In: Jonas, Klaus; Stroebe, Wolfgang; Hewstone, Miles (Hrsg.): Sozialpsychologie. 6. Auflage. Springer Verlag, Berlin.
- Oerter, L.; Dreher, E. (2002): Jugendalter. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz Verlag, Weinheim.
- Oliveras, R. (2022): Familie als Heimathafen?! Die Bedeutung des Vertrauens in und für Familien. In: Schweer, M. (Hrsg.): Facetten des Vertrauens und Misstrauens. Herausforderungen für das soziale Miteinander. Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Oswald, F., Pfeifer, B., Ritter-Berlach, G. & Tanzer, N. (1989): Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule. Universitätsverlag, Wien.

Literaturverzeichnis

- Otto, K.; Schmidt, S. (2007): Dealing with stress in the workplace: Compensatory effects of belief in a just world. *European Psychologist*, 12, 253-260.
- Otto, K.; Dalbert, C. (2005): Belief in a just world and its functions for young prisoners. *Journal of Research in Personality*, 39, Seiten 559-573.
- Pekrun, R. (2006): The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, Seiten 315-341.
- Pekrun, R. (2018): Control-value theory: A social-cognitive approach to achievement emotions. In: Liem, G; McInerney, D. (Hrsg.): *Big theories revisited 2: A volume of research on sociocultural influences on motivation and learning*. Information Age Publishing, Charlotte. Seiten 162-190.
- Peter, F.; Kloeckner, N.; Dalbert, C.; Radant, M. (2012): Belief in a just world, teacher justice, and student achievement: A multilevel study. In: *Learning and Individual Differences*. Volume 22 (1), Seiten 55-63.
- Petermann, F. (2017): Ver- und Zutrauen in der Schule. *Psychologischer Hintergrund*. *Pädagogik*, 69(4), Seiten 33–35.
- Piaget, Jean (1993a): *Probleme der Entwicklungspsychologie*. Kleine Schriften. Eva – Taschenbuch. Band 44. Europäische Verlagsanstalt, Hamburg.
- Piaget, Jean (1993b): *Nachahmung, Spiel und Traum*. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. *Gesammelte Werke*, Band 5. 3. Auflage. Klett Verlag, Stuttgart.
- Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel (1996): *Die Psychologie des Kindes*. 6. Auflage. Deutscher Taschenbuchverlag, München.

Literaturverzeichnis

Piaget, Jean (1975): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Gesammelte Werke. Studienausgabe. Band 2. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

Piaget, Jean (1983): Das moralische Urteil beim Kinde. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

Piontkowski, Ursula (2011): Sozialpsychologie. Eine Einführung in die Psychologie sozialer Interaktionen. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München.

Peter, Felix; Donat, Matthias; Umlauf, Sören; Dalbert, Claudia (2013): Einführung in die Gerechtigkeitspsychologie. In: Dalbert, Claudia (Hrsg.): Gerechtigkeit in der Schule. Springer Verlag, Wiesbaden.

Pervin, Lawrence (2000): Persönlichkeitstheorien. 4. Auflage. Reinhardt Verlag, München.

Postmes, T.; Spears, R.; Changir, S. (2001): Quality of decision making and group norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, Seiten 918-930.

Preiser, S. (2021): Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht. 3. Auflage. Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Projektgruppe Belastung (1998): Belastung in der Schule? Eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Quenzel, G.; Hurrelmann, K. (2010) (Hrsg.): Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In: Quenzel, G.; Hurrelmann, K. (2010) (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Literaturverzeichnis

- Quenzel, G. (2010): Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolg. In: Quenzel, G.; Hurrelmann, K. (2010) (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Ramelow, D.; Gugglberger, L. (2014): Die Dimensionen eines gesunden Schulklimas für Schülerinnen und Schüler. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 9 (4), Seiten 253-258.
- Rippl, S.; Seipel, C. (2008): *Methoden kulturvergleichender Sozialforschung. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Roth, G. (2008): Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. In: R. Caspary (Hrsg.): *Lernen und Gehirn*. Herder Verlag, Freiburg.
- Rothbaum, F.; Weisz, J.; Snyder, S. (1982): Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, Seiten 5-37.
- Rusting, C.; Nolen-Hocksema, S. (1998): Regulating responses to anger: Effects of rumination and distraction on angry mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, Seiten 790-803.
- Sann, U.; Preiser, S. (2017): *Emotion und Motivation in der Lehrer-Schüler-Interaktion*. In: M. Schweer, M. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 3. Auflage. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Schattenhofer, K. (2015): Was ist eine Gruppe? Verschiedene Sichtweisen und Unterscheidungen. In: Edding, C.; Schattenhofer, K. (Hrsg.): *Handbuch Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis*. 2. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Literaturverzeichnis

- Scheithauer, Herbert; Niebank, Kay (Hrsg.) (2022): Entwicklungspsychologie. Entwicklungswissenschaft des Kindes- und Jugendalters. Neuropsychologische, genetische und psychosoziale Aspekte der Entwicklung. Pearson Verlag, München.
- Scherer, K. (1997): The role of culture in emotion-antecedent appraisal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, Seiten 902-922.
- Schneewind, Klaus A. (2008): Sozialisation in der Familie, in: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Beltz Verlag. Weinheim/Basel.
- Schubert, S.; Ringeisen, T. (2021): Stressbewältigung im Kulturvergleich. In: Ringeisen, T.; Genkova, P.; Leong, F. (Hrsg.): *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven*. 2. Auflage. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Schulze, M.; Ruddat, M. (2012): Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, Volume 13, Nummer 3. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1758> (download am 06.10.2023).
- Schmid, S. (2010): *Integration als Ideal – Assimilation als Realität: Vorstellungen von jungen Deutschen und türkisch-stämmigen Migranten über ein Leben in Deutschland*. V&R unipress GmbH, Göttingen.
- Schmitt, M. (1991): Gerechte-Welt-Glaube, Gewinn und Verlust: Rechtfertigung oder ausgleichende Gerechtigkeit? In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*. 1991: 37-45.
- Schnotz, W. (2019): *Pädagogische Psychologie kompakt*. 3. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim.
- Schöpfflug, U.; Bild, L. (2004): Transmission of the belief in a just world in the family. In: Dalbert, C.; Sallay, H. (Hrsg.): *The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences*. Routledge, London.

Literaturverzeichnis

- Schweer, M. (2017): Vertrauen im Klassenzimmer. In: Schweer, M. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3. Auflage. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Schweer, M.; Thies, B.; Lachner, R.; (2017): Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. Eine dynamisch-transaktionale Perspektive. In: Schweer, M. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3. Auflage. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Schweer, M. (2010): Vertrauen in Erziehungs- und Bildungsprozessen. In: Schweer, M. (Hrsg.): Vertrauensforschung 2010: A State of the Art. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Schweer, M., & Bertow, A. (2006): Vertrauen und Schulleistung. In: Schweer, M. (Hrsg.): Bildung und Vertrauen. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Siebertz-Reckzeh, K.; Hofmann, H. (2017): Sozialisationsinstanz Schule. Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In: Schweer, M. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3. Auflage. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Simon, W. (2007): GABALs großer Methodenkoffer Persönlichkeitsentwicklung. GABAL Verlag, Offenbach.
- Smith, K.; Green, D. (1984): Individual correlates of the belief in a just world. Psychological Reports, 54, Seiten 435- 438.
- Smith, C.; Ellsworth, P.C. (1985): Patterns of cognitive appraisal in emotion. Journal of Personality and Social Psychology, 48, Seiten 813-838.

Literaturverzeichnis

Solda, H.; Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171. Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf (download am 29.05.2023).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB): Lehrplan für die Berufsfachschulen für Altenpflegehilfe und Krankenpflegehilfe. Ausbildung zur Pflegefachhelferin/ zum Pflegefachhelfer mit Schwerpunkt Altenpflege oder Krankenpflege. file:///C:/Users/ambru/Downloads/bfs_lp_pflegefachhelfer-1.pdf (download am 10.06.2023).

Steele, C.; Aronson, E. (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, Seiten 797-811.

Strelan, P. (2007): The prosocial, adaptive qualities of just world beliefs: Implications for the relationship between justice and forgiveness. *Personality and Individual Differences*, 43, Seiten 881-890.

Strübing, J. (2018): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. 2. Auflage. De Gruyter Verlag, Berlin.

Sutton, R.; Winnard, E. (2007): Looking ahead through lenses of justice: The relevance of just-world beliefs to intentions and confidence in the future. *British Journal of Social Psychology*, 46, Seiten 649-666.

Taylor, S.; Sherman, D.; Kim, H.; Jarcho, J., Takagi, K.; Dunagan, M. S. (2004): Culture and social support: Who seeks it and why? *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, Seiten 354–362.

Thies, B. (2017): *Forschungszugänge zur Lehrer-Schüler-Interaktion. Ein historischer Abriss*. In: Schweer, M. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 3. Auflage. Springer Verlag, Wiesbaden.

Literaturverzeichnis

- Thomas, A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, A. (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H.G., Meier, U. & Popp, U. (2007): Schülergewalt als Schulproblem. Juventa Verlag, Weinheim und Basel.
- Trauthmann, J. (2017): Persönlichkeitspsychologie. Paradigmen – Strömungen – Theorien. Springer Verlag, Berlin.
- Tomaka, J.; Blascovich, J. (1994): Effects of justice beliefs on cognitive appraisals of and subjective, physiological, and behavioral responses to potential stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, Seiten 732-740.
- Turner, J. (1991): Social Influence. Open University Press, Buckingham.
- Tze, V.; Daniels, L.; Klassen, R. (2016): Evaluating the Relationship Between Boredom and Academic Outcomes: A Meta-Analysis. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-015-9301-y>. Seiten 119-144.
- Ramelow, D. Gugglberger, L. (2014): Die Dimensionen eines gesunden Schulklimas für Schülerinnen und Schüler. Eine qualitative Untersuchung. In: Prävention und Gesundheitsforschung, 9, Seiten 253-258.
- Rheinberg, F.; Bromme, R. (2006): Die Lehrenden und Erziehenden. https://www.researchgate.net/publication/316128346_Die_Erziehenden_und_Lehrenden (download am 10.01.2023).
- Rogers, C. (2014): Die Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. 19. Auflage. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
- Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

Literaturverzeichnis

- Roth, G. (2008): *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern.* Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
- Umlauft, S.; Schroepfer, S.; Dalbert, C. (2008): *Justice and feelings of social exclusion in adolescence.* Paper presented at the 12th Biennial Conference of the International Society of Justice Research in Adelaide, Australia.
- Utler, A. (2021): *Kultur, Kulturdimensionen und Kulturstandards.* In: Ringeisen, T.; Genkova, P.; Leong, F. (Hrsg.): *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven.* 2. Auflage. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Vereinigung der Pflegenden in Bayern (2021): *Monitoring Pflegepersonalbedarf Bayern 2020.* https://www.vdpb-bayern.de/wp-content/uploads/2021/10/210929_Pflegemonitoring_Bayern.pdf (download am 14.06.2023).
- Vieno, A.; Perkins, D.; Smith, T.; Santinello, M. (2005): *Democratic School Climate and Sense of Community in School: A Multilevel analysis.* *American Journal of Community Psychology*, 36, Seiten 327-341.
- Valentine, J.; Dubois, D.; Cooper, H. (2004): *The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review.* In: *Educational Psychologist*, 39 (2), Seiten 111-133.
- Vogel, R. (2014): *Schicksal und Psychotherapie. Therapieschulübergreifende Anregungen.* Springer Verlag, Wiesbaden.
- Von Unger, H. (2015): *Datenmanagement in der qualitativen Methodenausbildung.* https://www.qualitative-sozialforschung.soziologie.uni-muenchen.de/ressourcen/hinweise_qualitativ1/datenmanagement-stud.pdf (download am 10.06.2023).

Literaturverzeichnis

- Walper, S.; Langmeyer, A.; Wendt, E. (2015): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, K.; Bauer, U.; Grundmann, M.; Walper, S.(Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung, 8. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Weichbold, M. (2022): Pretests. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Auflage. Band 1. Springer VS Verlag, Wiesbaden.
- Werth, L.; Seibt, B.; Mayer, J. (2020a): Sozialpsychologie – Der Mensch in sozialen Beziehungen. Interpersonale und Intergruppenprozesse. 2. Auflage. Springer Verlag, Berlin.
- Werth, L.; Denzler, M.; Mayer, J.(2020b): Sozialpsychologie – Das Individuum im sozialen Kontext. Wahrnehmen – Denken – Fühlen. 2. Auflage. Springer Verlag, Berlin.
- Wild, E. Lorenz, F. (2009): Familie. In: In: Wild, E.; Möller, J.: Pädagogische Psychologie. Springer Medizin Verlag, Heidelberg.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Beltz Verlag, Weinheim.
- Woolfolk, A. (2014): Pädagogische Psychologie. 12. Auflage. Pearson Verlag, München.
- Wylie, R. (1979): The self-concept. Revised Edition. Volume Two. Theory and Research on Selected Topics. University of Nebraska Press, Lincoln and London.
- Zeinz, H. (2006): Schulische Selbstkonzepte und soziale Vergleiche in der Grundschule: Welche Rolle spielt die Einführung von Schulnoten? Inaugural-Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität, Nürnberg. <https://d-nb.info/1076588425/34> (download am 04.01.2023).

Literaturverzeichnis

Zuckerman, M. (1975): Belief in a just world and altruistic behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, Seiten 972-976.

Zuckerman, M.; Gerbasi, K. (1977): Belief in a just world and trust. *Journal of Research in Personality*, 11, Seiten 306-317.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Strukturebenen sozialer (Bildungs-)Ungleichheiten (entnommen und angepasst aus Solga & Dombrowski, 2009, S. 11).....</i>	<i>7</i>
<i>Abbildung 2: Integrierte Paradigmen und Strömungen der Gerechtigkeitspsychologie (eigene Abbildung, vgl. Trauthmann, 2017, S. 47ff)</i>	<i>12</i>
<i>Abbildung 3: Das Selbstkonzept als Mediator im Erwartungs-Wert-Modell (entnommen und bearbeitet aus Möller & Trautwein, 2020, S. 205).</i>	<i>33</i>
<i>Abbildung 4: Das ökosystemische Entwicklungsmodell nach Bronfenbrenner (entnommen und bearbeitet aus Epp, 2018, S. 4).....</i>	<i>51</i>
<i>Abbildung 5: Modellvorstellung der Entwicklung von Familienbeziehungen im sozialen Umfeld (nach Hofer 2000, entnommen und bearbeitet aus Wild & Lorenz, 2009, S. 237).....</i>	<i>69</i>
<i>Abbildung 6: Differenzierung von innerer und äußerer Umwelt der Gruppe (entnommen und bearbeitet aus Schattenhofer, 2015, S. 21).</i>	<i>89</i>
<i>Abbildung 7: Situativer Aufbau von schulischen Situationen: Schulisches Erleben, Verhalten und Bewältigen auf der Grundlage des schulischen (Selbst-) Vertrauens (eigene Abbildung).....</i>	<i>98</i>
<i>Abbildung 8: Vereinfachte Darstellung der Bestandteile sozialer Kognition (entnommen aus Werth et al., 2020b, S. 21).....</i>	<i>101</i>
<i>Abbildung 9: Das transaktionale Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung (Nickel 1976, entnommen aus Thies, 2017, S. 80).....</i>	<i>111</i>
<i>Abbildung 10: Unterteilung von schuldialen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten (entnommen aus Dalbert, 2013, S. 39).....</i>	<i>113</i>
<i>Abbildung 11: Wirkungen von Emotionen (entnommen und bearbeitet aus Frenzel et al., 2020, S. 230).....</i>	<i>181</i>
<i>Abbildung 12: Ablauf einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse in sieben Phasen (entnommen aus Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132).</i>	<i>237</i>
<i>Abbildung 13: Analyseformen (entnommen und bearbeitet aus Kuckartz und Rädiker, 2022, S. 147).....</i>	<i>240</i>

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Identitätsstatus in Form von Identitätsoptionen Jugendlicher (vgl. Woolfolk, 2014, S. 93f.)</i>	43
<i>Tabelle 2: Potentielle Stressoren (entnommen und bearbeitet aus Braig et al., 2021, S. 246)</i>	159
<i>Tabelle 3: Mögliche Ursachen für Erfolg und Misserfolg (entnommen aus Jonas et al., 2014, S. 81)</i>	168
<i>Tabelle 4: Klassifikation von Leistungsemotionen (entnommen aus Frenzel et al., 2020, S. 217)</i>	172
<i>Tabelle 5: Übersicht zu möglichen (Körper-) Reaktionen im schulischen Setting (eigene Tabelle, in Anlehnung an Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 184f.-186; vgl. Helfrich, 2019, S. 111f.)</i>	177
<i>Tabelle 6: Persönlichkeitsbereiche, Merkmalsausprägungen, Forschungsschwerpunkte (eigene Tabelle, vgl. Rauthmann, 2017, S. 13)</i>	190
<i>Tabelle 7: Stundentafel der Pflichtfächer in der KPH (entnommen aus ISB, 2020, S. 8)</i>	214
<i>Tabelle 8: Allgemeinbildender Unterricht in der KPH (entnommen aus ISB, 2020, S. 8)</i>	215
<i>Tabelle 9: Gesamtzahlen Schüler der Krankenpflegehilfe, gegliedert nach Migrations- und Bildungsstatus (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik, 2023, persönliche Mitteilung)</i>	216
<i>Tabelle 10: Verteilung Migrations- und Bildungsstatus sowie Alter der Schüler (eigene Tabelle)</i>	219
<i>Tabelle 11: Verteilung Migrations- und Generationenstatus der Schüler (eigene Tabelle)</i>	221
<i>Tabelle 12: Verteilung des Bildungsstatus der Schüler (eigene Tabelle)</i>	223
<i>Tabelle 13: Das Alter der Auszubildenden (eigene Tabelle)</i>	224
<i>Tabelle 14: Verteilung Migrations-, Generationen- und Bildungsstatus in Gruppen (eigene Tabelle)</i>	225
<i>Tabelle 15: Zeicheninventar Transkription (entnommen aus Dresing & Pehl, 2011, S. 3)</i>	235

Abkürzungsverzeichnis

AGWG	Allgemeiner Gerechte-Welt-Glauben
Destatis	Statistisches Bundesamt
d.h.	das heißt
GWG	Gerechte-Welt-Glauben
KM Bayern	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
KMK	Kultusministerkonferenz
KPH	Krankenpflegehilfe
LM	Landeshauptstadt München
pbD	Personenbezogene Daten
PGWG	Persönlicher Gerechte-Welt-Glauben
PZI	Problemzentriertes Interview
SES	Sozioökonomischer Status
SGWG	Schulspezifischer Gerechte-Welt-Glauben
u.a.	Unter anderem
v.a.	vor allem
z.B.	zum Beispiel

Anhang

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfäden

Anhang 2: Codehandbuch

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfäden

Interviewleitfaden für ein Interview

zum Thema

„Gerechte-Welt-Glauben und schulisches Umwelterleben von Auszubildenden der Krankenpflegehilfe“

Interviewpartner:

Berufsfachschule:

Interviewerin: Anika Brunckhorst

Datum:

Ort:

Nummer des Interviews:

Einleitung

Zu allererst möchte ich mich sehr herzlich für Ihre Zeit und Ihre Bereitschaft bedanken, mir im Rahmen meiner Dissertation (Doktorarbeit) ein Interview zu geben. Sie helfen mir damit sehr weiter.

Meine Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema, wie Auszubildende der Krankenpflegehilfe die schulische Umwelt erleben. Hierbei möchte ich genauer auf den Gerechte-Welt-Glauben (allgemeiner Gerechte-Welt-Glauben: AGWG und schulspezifischer Gerechte-Welt-Glauben: SGWG) eingehen. Das heißt, zu erforschen, wie wichtig den Auszubildenden Gerechtigkeit in der Schule ist und wie sie aus diesem Glauben heraus verschiedene schulische Situationen einschätzen. Um diesen Glauben erforschen zu können, werde ich ihnen Fragen zur schulischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft stellen.

Von besonderem Interesse ist, wie sie das Klima und die Gerechtigkeit sowie die Lehrer und Mitschüler in Ihrer Schule empfinden. Außerdem möchte ich herausfinden, wie die Auszubildenden der Krankenpflegehilfe mit den schulischen Erfahrungen umgehen und welche Auswirkungen diese Erlebnisse auf Sie haben.

Bei dem Interview gibt es keine richtigen oder falschen Antworten, es geht ausschließlich um Ihre Einschätzung und Sichtweise von schulischen Erlebnissen. Ich werde Ihnen ein paar

Fragen stellen und Fallsituationen vorstellen. Sie können darauf antworten, was Ihnen zu der jeweiligen Frage und den Fällen wichtig erscheint. Es kann sein, dass Sie zu manchen Fragen mehr und zu anderen Fragen weniger zu sagen haben, das ist kein Problem. Ich werde zuhören und an manchen Stellen gegebenenfalls Nachfragen stellen.

Da ich Ihre Aussagen im Rahmen meiner Dissertation (Doktorarbeit) analysieren möchte, würde ich Sie an dieser Stelle um Erlaubnis bitten, das Gespräch elektronisch aufzeichnen zu dürfen. Die elektronische Aufzeichnung dient dazu, das Interview zu verschriftlichen, um es anschließend leichter analysieren zu können. Ihre Aussagen werden streng vertraulich und nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Ich habe dazu auch eine Vereinbarung zum Datenschutz vorbereitet. Bitte lesen Sie sich die Erklärung durch und unterschreiben, wenn es für Sie passend ist. Ihre Angaben werden vertraulich behandelt und anonymisiert.

Gibt es von Ihrer Seite aus noch Fragen?

Wenn Sie keine weiteren Fragen haben, würde ich zu Beginn noch einige Eckdaten zu Ihrer Person abfragen bzw. Sie dürfen die Angaben zu Ihrer Person selbst ausfüllen. Diese Daten sind wichtig, damit ich im Anschluss Ihre Äußerungen im Gespräch mit Ihren persönlichen Eckdaten verbinden kann. Diese werden, wie alle Daten von Ihnen, vertraulich und anonymisiert behandelt.

Kurzfragebogen

Angaben zur Person

Geschlecht:

Alter:

Herkunft (Geburtsland):

Wenn Deutschland nicht das Geburtsland ist, seit wann in Deutschland:

Herkunft der Eltern (Mutter/Vater):

Staatsangehörigkeit:

Sprachgebrauch zu Hause:

Religionszugehörigkeit:

Schulabschluss:

Schulabschluss der Eltern (Mutter/Vater):

**Leitfragen zum
„Gerechte-Welt-Glauben und schulischem Umwelterleben“**

Aufbau der Interviewfragen

I. Einstiegsfrage zum Gerechte-Welt-Glauben (SGWG)

II. Fragen zum Gerechte-Welt-Glauben (AGWG/SGWG) (Faktoren des Gerechte-Welt-Glaubens)

Vergangenheit



III. Fragen zum Gerechte-Welt-Glauben (AGWG/SGWG) & schulischem Umwelterleben: Gerechtigkeit und Klima

Gegenwart



IV. Fragen und Fallbeispiele zum Gerechte-Welt-Glauben (SGWG) & schulischem Umwelterleben (konkrete Schulische Situationen/Erlebnisse)

Gegenwart



V. Fragen zum Gerechte-Welt-Glauben (SGWG)

Zukunft

VI. Abschlussfrage zum Gerechte-Welt-Glauben (SGWG)

Zukunft

**I. Einstiegsfrage „Warm-up“
Frage zum Gerechte-Welt-Glauben (SGWG)**

Vielleicht mögen Sie mir am Anfang ein bisschen was darüber erzählen, was Ihnen in der Berufsfachschule besonders wichtig ist.

Sie können sich dafür ruhig Zeit nehmen, auch für Einzelheiten. Denn für mich ist alles interessant, was Ihnen wichtig ist.

**II. Hauptteil
Fragen zum Gerechte-Welt-Glauben (AGWG/SGWG)
und schulischem Selbstkonzept
Vergangenheit**

Erleben der Schulkarriere

Erzählen Sie doch mal, wie Sie Ihre bisherige Schulzeit erlebt haben. Vielleicht können Sie mir ein bisschen was darüber erzählen, wie es Ihnen an Ihrer vorherigen Schule gefallen hat und welche Erfahrungen Sie dort gemacht haben.

- *Wie würden Sie die Beziehung zu Ihren damaligen Lehrern¹ beschreiben?*
- *Wie würden Sie die Unterstützung durch Ihre damaligen Lehrer beschreiben?*
- *Wie wichtig war (wäre) Ihnen die Hilfe und Unterstützung durch Ihre Lehrer (gewesen)?*
- *Wie würden Sie die Beziehung zu Ihren damaligen Mitschülern beschreiben?*
- ➔ *Wie sind Sie mit den Erlebnissen umgegangen?*
- ➔ *Welche Auswirkungen hatten die Erlebnisse auf Sie?*
- ➔ *Welche Auswirkungen haben die geschilderten Erlebnisse auf Sie heute?*

¹ Für die Ausformulierung der Fragestellungen wurde der männliche Sprachstil verwendet, die weibliche Form ist inbegriffen.

Die kursiv geschriebenen Fragestellungen werden je nach Antwortverhalten der Auszubildenden bei Bedarf zusätzlich gestellt.

Erleben der eigenen schulischen Fähigkeiten (schulisches Selbstkonzept)

Ein weiterer Punkt, der mich neben Ihren Erlebnissen in der Schule besonders interessiert, ist, wie Sie Ihre eigenen Fähigkeiten und Leistungen (Noten) von damals einschätzen würden. Wie würden Sie Ihr schulisches Können und Ihre schulischen Leistungen an der vorherigen Schule beschreiben?

- *Wie wichtig waren Ihnen die schulischen Leistungen (Noten?)*
- *Wie viel haben Sie gelernt?*
- *Wie waren Ihre damaligen Chancen, einen Schulabschluss zu erreichen?*
- *Wie wichtig war es für Sie einen Schulabschluss zu erreichen? Warum?*
- *Wie würden Sie Ihre Berufschancen von damals beschreiben?*
- *Was meinen Sie, waren Sie so erfolgreich, wie Sie hätten sein können?*
- ➔ *Wie sind Sie mit diesen eigenen schulischen Einschätzungen umgegangen?*
- ➔ *Welche Auswirkungen hatten diese Einschätzungen auf Sie?*
- ➔ *Welche Auswirkungen haben diese schulischen Einschätzungen auf Sie heute?*

Erleben von Kultur und Schule

Neben der Schule hat auch die Kultur einen großen Einfluss auf das eigene Erleben und Verhalten in der Schule. Zur Kultur zählen zum Beispiel Traditionen, Denkweisen, Werte und Normen der Gemeinschaft und auch die Religion. Vielleicht können Sie mir nun etwas über Ihre kulturellen Sichtweisen erzählen. Wenn Sie an Ihren kulturellen Hintergrund denken, welche Bedeutung hat da die Schule und schulische Leistungen (Noten)?

- *Inwieweit spielt Gerechtigkeit in Ihrer Kultur eine Rolle?*
- *Wenn Sie an Ihre Kultur denken, wie wurde Ihnen beigebracht mit Lehrern und Mitschülern umzugehen?*
- *Wie wurde Ihnen beigebracht mit möglichen Problemen umzugehen?*
- ➔ *Inwieweit haben Sie die kulturellen Sichtweisen angenommen?*
- ➔ *Welche Auswirkungen hatte der kulturelle Hintergrund auf Sie?*
- ➔ *Welche Auswirkungen haben diese Erfahrungen auf Sie heute?*

Erleben von familiären Beziehungen und Schule

Erziehung der Eltern

Versetzen Sie sich bitte noch mal in die damalige Schulzeit. Erzählen Sie doch mal, wie empfanden Sie die Erziehung Ihrer Eltern in dieser Zeit?

- *Wie wichtig waren die Noten und der Schulabschluss für Ihre Eltern?*
- *Wenn Sie an Ihre Erziehung denken, wie wurde Ihnen beigebracht mit Lehrern und Mitschülern umzugehen?*
- *Wie wurde Ihnen beigebracht mit möglichen Problemen umzugehen?*
- ➔ *Inwieweit haben Sie die Sichtweisen Ihrer Eltern angenommen?*
- ➔ *Welche Auswirkungen hatte die Erziehung Ihrer Eltern auf Sie?*
- ➔ *Welche Auswirkungen haben die geschilderten Erfahrungen der Erziehung Ihrer Eltern auf Sie heute?*

Klimaerleben in der Familie

Vielleicht mögen Sie mir als nächstes ein bisschen was über die Stimmung zu Hause und die Beziehung zu Ihren Eltern erzählen. Sie dürfen mir alles erzählen, was Ihnen dazu einfällt.

- ➔ *Wie sind Sie mit den Erlebnissen umgegangen?*
- ➔ *Welche Auswirkungen hatten diese Erlebnisse auf Sie?*
- ➔ *Welche Auswirkungen haben die geschilderten Erlebnisse auf Sie heute?*

Unterstützungserleben durch die Familie

Inwieweit wurden Sie durch Ihre Familie in der Schulzeit unterstützt?

- *Wie wichtig war (wäre) Ihnen die Hilfe und Unterstützung durch Ihre Familie in dieser Zeit (gewesen)?*
- ➔ *Wie sind Sie mit den Erlebnissen umgegangen?*
- ➔ *Welche Auswirkungen hatten die Erlebnisse auf Sie?*
- ➔ *Welche Auswirkungen haben die geschilderten Erlebnisse auf Sie heute?*

Unterstützungserleben durch die Freunde (Peergroup)

Abschließend würde mich auch interessieren, wie Sie den Kontakt zu Ihren Freunden in der damaligen Schulzeit wahrgenommen haben. Inwieweit haben Sie Unterstützung durch Ihre Freunde in dieser Zeit erhalten?

- ➔ *Wie wichtig war (wäre) Ihnen die Hilfe und Unterstützung durch Ihre Freunde in dieser Zeit (gewesen)?*
- ➔ *Wie sind Sie mit diesen Erlebnissen umgegangen?*
- ➔ *Welche Auswirkungen hatten diese Erlebnisse auf Sie?*
- ➔ *Welche Auswirkungen haben diese Erlebnisse auf Sie heute?*

III. Hauptteil
Einstiegsfrage zum Gerechte-Welt-Glauben (SGWG)
Gegenwart

Nun haben Sie ganz viel über Ihre damalige Schulzeit und Ihre Erlebnisse erzählt. Als nächstes würde mich sehr interessieren, wie Sie über Ihre jetzige Berufsfachschule denken und wie Sie sich dort fühlen. Welche Gedanken und Gefühle gehen Ihnen durch den Kopf, wenn Sie morgens aufstehen und zur Berufsfachschule fahren?

- ➔ *Wie gehen Sie mit den Erlebnissen um?*
- ➔ *Welche Auswirkungen haben die Erlebnisse auf Sie?*

III. Hauptteil
Fragen zum Gerechte-Welt-Glauben (AGWG/SGWG) & schulischem
Umwelterleben (Klima und Gerechtigkeit)
Gegenwart

Vertrauen in ein gerechtes Schul-, Unterrichts- und Klassenklima

Im nächsten Abschnitt geht es darum, wie Sie das Klima (Stimmung) in Ihrer Schule, im Unterricht und in der Klasse erleben. Wie gehen Lehrer mit Schülern und Schüler untereinander miteinander um?

Schulklima

Können Sie mir etwas darüber erzählen,

- wie Sie das Miteinander/die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern in der Schule empfinden?
- wie Sie das Miteinander/ die Beziehung zwischen den Schülern der einjährigen und dreijährigen Ausbildung empfinden? (Was glauben Sie woran das liegt?)
- ➔ *Wie gehen Sie mit den gemachten Erlebnissen um?*
- ➔ *Welche Auswirkungen haben die Erlebnisse auf Sie?*

Unterrichtsklima

- Wie empfinden Sie den Unterricht Ihrer Lehrer? Die Verständlichkeit/das Lerntempo des Unterrichts?
- Inwiefern achtet der Lehrer auf Regeln, Ordnung und Disziplin?
- Wie geht der Lehrer mit Störungen im Unterricht um?
- Wie reagiert der Lehrer auf Unterrichtsbeiträge?
- Wie würden Sie den Umfang des Lernstoffs beschreiben?
- ➔ *Wie gehen Sie mit den gemachten Erlebnissen um?*
- ➔ *Welche Auswirkungen haben die Erlebnisse auf Sie?*

Klassenklima

- Wie erleben Sie das Miteinander/die Beziehung zwischen Ihren Mitschülern untereinander?
- Wie ist der Zusammenhalt in der Klasse? Inwieweit unterstützen Sie sich gegenseitig in der Klasse?
- ➔ *Wie gehen Sie mit den gemachten Erlebnissen um?*
- ➔ *Welche Auswirkungen haben die Erlebnisse auf Sie?*

Vertrauen in die Lehrergerechtigkeit

Versuchen Sie als nächstes an die Lehrer Ihrer Berufsfachschule zu denken. Welche Gedanken und Gefühle gehen Ihnen durch den Kopf, wenn Sie an Ihre Lehrer denken?

- *Wie gerecht sind die Aufgabenstellungen und Prüfungen der Lehrer? Warum?*
- *Wie gerecht ist die Benotung der Lehrer? Warum?*
- *Wie wichtig ist Ihnen eine gerechte Behandlung durch die Lehrer? Warum?*
- *Inwieweit vertrauen Sie Ihren Lehrern? warum?*
- *Inwiefern unterstützen die Lehrer Sie, die Ausbildung zu bestehen?*
- *Inwieweit tragen auch Ihre Lehrer etwas zur Gerechtigkeit in der Schule bei?*
- ➔ *Wie gehen Sie mit den gemachten Erlebnissen um?*
- ➔ *Welche Auswirkungen haben die Erlebnisse auf Sie?*

Vertrauen in schulische Gerechtigkeit

Nachdem Sie mir Ihre Gedanken zum Klima und der Gerechtigkeit in Ihrer Schule geschildert haben, würde mich interessieren, wie wichtig Ihnen Gerechtigkeit in der Schule ist. Können Sie mir erklären, wie wichtig Gerechtigkeit in der Schule für Sie ist und warum?

- *Inwiefern tragen auch Sie zur Gerechtigkeit in der Schule bei?*
- *Was glauben Sie, bekommen Sie in der Schule die Rückmeldungen/Noten/Chancen, die Sie verdienen? (Warum, warum nicht?)*
- *Wie sehr setzen Sie sich für Gerechtigkeit in Ihrer Schule ein?*
- ➔ *Wie gehen Sie mit den Erlebnissen um?*
- ➔ *Welche Auswirkungen haben die Erlebnisse auf Sie?*

Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (schulisches Selbstkonzept)

Des Weiteren interessiert mich Ihre Einschätzung zu den eigenen Fähigkeiten, Leistungen und Chancen in der Berufsfachschule. Wie würden Sie Ihre eigenen Fähigkeiten und Leistungen (Noten) in der Ausbildung einschätzen?

- *Wie viel Lust haben Sie zu lernen? Warum?*
- *Wie wichtig sind Ihnen die Noten? Warum?*
- *Wie wichtig ist Ihnen diese Ausbildung? Warum?*
- *Wie würden Sie Ihre Chancen einschätzen, die Ausbildung erfolgreich zu bestehen?*
- *Was meinen Sie, sind sie so erfolgreich, wie Sie sein können?*
- ➔ *Wie gehen Sie mit den Erlebnissen um?*
- ➔ *Welche Auswirkungen haben die Erlebnisse auf Sie?*

Vertrauen in die Unterstützung durch Familie und Freunde

Vielleicht können Sie mir als nächstes ein bisschen was über die Unterstützung durch Ihre Familie und Freunde während der Ausbildung erzählen.

- *Inwiefern unterstützen Ihre Familie und Ihre Freunde Sie, die Ausbildung zu bestehen?*
- *Wie wichtig ist (wäre) Ihnen die Unterstützung durch Ihre Familie/Freunde? Warum?*
- ➔ *Wie gehen Sie mit den Erlebnissen um?*
- ➔ *Welche Auswirkungen haben die Erlebnisse auf Sie?*

<p>IV. Fragen und Fallbeispiele zum Gerechte-Welt-Glauben (SGWG) & schulischem Umwelterleben (Einschätzung zu konkreten schulischen Situationen und Erlebnissen)</p> <p>Gegenwart</p>

Fragen zum emotionalen Erleben und Verhalten in konkreten schulischen Situationen

Im nächsten Interviewabschnitt geht es um konkrete Situationen und Erlebnisse aus Ihrer Berufsfachschule. Mich interessiert besonders, welche positiven und negativen Erfahrungen Sie bisher in der Berufsfachschule gemacht haben. Können Sie mir von einer positiven und einer negativen Erfahrung berichten?

- *Was glauben Sie, warum es zu diesen positiven/negativen Erfahrungen gekommen ist?*
- *Können Sie sich noch daran erinnern, was Sie in diesen Situationen gedacht haben?*
- *Wie fühlten Sie sich in diesen Situationen?*
- ➔ *Wie sind Sie mit diesen Situationen umgegangen?*
- ➔ *Welche Auswirkungen hatten diese Erlebnisse auf Sie?*

Fallbearbeitung von schulischen Situationen

Im Anschluss an Ihre geschilderten Erlebnisse würde ich Ihnen nun drei Fallbeispiele vorlegen und mich würde interessieren, wie Sie die folgenden schulischen Situationen einschätzen und beurteilen würden.

Fallbeispiel 1: Lehrgerechtigkeit (Noten)

In einer Prüfung schreiben die Schüler A und B bei einem guten Schüler ab. Nach zwei Wochen erhalten alle Schüler die Ergebnisse. Der Schüler A, der abgeschrieben hat, erhält wie der gute Schüler die Note 1. Der andere Schüler B, der abgeschrieben hat, erhält die Note 6. Dem Lehrer ist hier aufgefallen, dass abgeschrieben wurde. Bei dem anderen Schüler A hat der Lehrer nichts bemerkt.

Stellen Sie sich vor, Sie wären der Schüler B.

Was denken Sie über den Fall?

- Welche Gedanken gehen Ihnen durch den Kopf?
- Welche Gefühle löst das Vorgehen in Ihnen aus?
- Wie bewerten Sie diesen Fall?
- Was würden Sie in dieser Situation machen und warum?
- Haben Sie so einen Fall (oder einen ähnlichen Fall) schon einmal selbst erlebt oder bei anderen Mitschülern mitbekommen? Was haben Sie bzw. die Mitschüler gemacht?
- Welche Auswirkungen könnte eine solche Situation auf Schüler haben?

Fallbeispiel 2: Klimaerleben (Unterrichtsklima → Zuspätkommen)

Zu Beginn der ersten Unterrichtsstunde wird die Anwesenheit der Schüler durch die Lehrer kontrolliert. Wenn Schüler zu spät kommen, müssen Sie einen Zettel ausfüllen und die Begründung des Zuspätkommens angeben. Die Zeit, die verpasst wurde, wird als Fehlzeit eingetragen. Der Lehrer achtet besonders auf die Fehlzeiten der Schüler, die schon öfters zu spät gekommen sind.

An einem weiteren Schultag kommen einige Schüler zu spät. Die Schüler, die schon öfters zu spät gekommen sind, müssen sofort einen Zettel ausfüllen und vor allen Schülern erklären, wo Sie waren und warum Sie zu spät kommen.

Die Schüler, die sonst noch nicht zu spät gekommen sind, müssen keinen Zettel ausfüllen und keine Erklärungen abgeben.

Stellen Sie sich vor, Sie hätten diesen Fall in Ihrer Klasse beobachtet.

Was denken Sie über den Fall?

- Welche Gedanken gehen Ihnen durch den Kopf?
- Welche Gefühle löst das Vorgehen in Ihnen aus?
- Wie bewerten Sie diesen Fall?
- Was würden Sie in dieser Situation machen und warum?
- Haben Sie so einen Fall (oder einen ähnlichen Fall) schon einmal selbst erlebt oder bei anderen Mitschülern mitbekommen? Was haben Sie bzw. die Mitschüler gemacht?
- Welche Auswirkungen könnte eine solche Situation auf Schüler haben?

Fallbeispiel 3: Klimaerleben (Unterrichtsklima → Umgang mit Schülern)

In manchen Unterrichten arbeiten nur wenige Schüler mit und melden sich. Nach Einzelgesprächen mit allen Schülern hat der Lehrer einigen Schülern rückgemeldet, dass sie sich mehr am Unterricht beteiligen sollten. Vor allem betrifft das die Schüler, die sich wenig melden und keine guten Noten haben.

Nach den Gesprächen und Rückmeldungen melden sich nun mehrere Schüler. Der Lehrer ruft aber weiterhin nur die Schüler auf, die sich vorher auch schon immer gemeldet haben und gute Noten haben. Die anderen Schüler und Ihre Meldungen werden vom Lehrer nicht gesehen und beachtet.

Stellen Sie sich vor, Sie wären einer der Schüler, der die Rückmeldung vom Lehrer erhalten hat, sich mehr im Unterricht zu melden.

Was denken Sie über den Fall?

- *Welche Gedanken gehen Ihnen durch den Kopf?*
- *Welche Gefühle löst das Vorgehen in Ihnen aus?*
- *Wie bewerten Sie diesen Fall?*
- *Was würden Sie in dieser Situation machen und warum?*
- *Haben Sie so einen Fall (oder einen ähnlichen Fall) schon einmal selbst erlebt oder bei anderen Mitschülern mitbekommen? Was haben Sie bzw. die Mitschüler gemacht?*
- *Welche Auswirkungen könnte eine solche Situation auf Schüler haben?*

V. Hauptteil
Fragen zum Gerechte-Welt-Glauben (SGWG)
Zukunft

Nachdem Sie etwas über Ihre damaligen und aktuellen schulischen Erfahrungen berichtet haben, interessiert mich abschließend, welche Gedanken Sie zur Zukunft haben. Vielleicht können Sie mir ein bisschen was darüber berichten, wie Sie sich Ihre berufliche Zukunft vorstellen?

- *Welchen Einfluss haben die bisherigen schulischen Erfahrungen auf Ihre Zukunftspläne?*
- *Welche Bedeutung hat das Bestehen dieser Ausbildung für Ihre Zukunft?*
- *Welche weiteren Pläne haben Sie nach der Ausbildung? Wie wichtig ist Ihnen die Möglichkeit, die dreijährige Ausbildung beginnen zu können?*
- *Wie gehen Sie mit diesen Möglichkeiten um?*
- *Welche Auswirkungen haben die Gedanken über die Zukunft auf Sie heute?*

VI. Abschluss
Frage zum Gerechte-Welt-Glauben (SGWG)
Gedankenexperiment
Zukunft

Ein kleines Gedankenexperiment zum Abschluss:

Was wäre, wenn es keine Probleme und Ungerechtigkeiten in der Schule geben würde? Stellen Sie sich vor, kein Auszubildender müsste (mehr) Ungerechtigkeiten erleben. Was würde dann passieren?

Zum Abschluss möchte ich Sie gerne noch fragen, ob es noch etwas von Ihrer Seite gibt, was Sie mir gerne zu diesem Thema erzählen würden?

Wenn nicht, dann bedanke ich mich für Ihre Erzählungen und die Teilnahme.

Interviewleitfaden für eine Gruppendiskussion

zum Thema

„Gerechte-Welt-Glauben und schulisches Umwelterleben von Auszubildenden der Krankenpflegehilfe“

Interviewpartner:

Berufsfachschule:

Interviewerin: Anika Brunckhorst

Datum:

Ort:

Nummer der Gruppendiskussion:

Einleitung

Zu allererst möchte ich mich sehr herzlich für Ihre Zeit und Ihre Bereitschaft bedanken, dass ich im Rahmen meiner Dissertation (Doktorarbeit) eine Gruppendiskussion mit Ihnen führen darf. Sie helfen mir damit sehr weiter.

Meine Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema, wie Auszubildende der Krankenpflegehilfe die schulische Umwelt erleben. Von besonderem Interesse ist, wie sie das Klima und die Gerechtigkeit in Ihrer Klasse sowie die Lehrer Ihrer Schule empfinden. Außerdem möchte ich herausfinden, wie die Auszubildenden der Krankenpflegehilfe mit den schulischen Erfahrungen umgehen und welche Auswirkungen diese Erlebnisse auf Sie haben.

Bei der Gruppendiskussion gibt es keine richtigen oder falschen Antworten, es geht ausschließlich um Ihre Einschätzung und Sichtweise. Ich werde Ihnen ein paar Fragen stellen und Fallsituationen vorstellen. Sie können darauf antworten, was Ihnen zu der jeweiligen Frage und den Fällen wichtig erscheint. Bitte denken Sie bei Ihren Antworten jedoch darauf, sich auf die aktuelle Situation in Ihrer Berufsfachschule und auf die Lehrer und Mitschüler der Krankenpflegehilfe zu beziehen. Es kann sein, dass Sie zu manchen Fragen mehr und zu anderen Fragen weniger zu sagen haben, das ist kein Problem. Ich werde zuhören und an manchen Stellen gegebenenfalls Nachfragen stellen.

Da ich Ihre Aussagen im Rahmen meiner Dissertation (Doktorarbeit) analysieren möchte, würde ich Sie an dieser Stelle um Erlaubnis bitten, die Diskussion elektronisch aufzeichnen zu dürfen. Die elektronische Aufzeichnung dient dazu, die Gruppendiskussion zu verschriftlichen, um diese anschließend leichter analysieren zu können. Ihre Aussagen werden streng vertraulich und nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Ich habe dazu auch eine Vereinbarung zum Datenschutz vorbereitet. Bitte lesen Sie sich diese durch und unterschreiben, wenn es für Sie passend ist. Ihre Angaben werden vertraulich behandelt und anonymisiert.

Außerdem bitte ich Sie die Themen, die in dieser Gruppendiskussion besprochen werden, vertraulich zu behandeln. Das heißt, mit keinem weiteren Mitschüler, der nicht an dieser Diskussion teilgenommen hat, über die Themen und Inhalte dieser Diskussion zu sprechen.

Gibt es von Ihrer Seite aus noch Fragen?

Wenn Sie keine weiteren Fragen haben, würde ich nun mit der Gruppendiskussion beginnen.

Vorstellungsrunde Diskussionsteilnehmer

Bevor wir mit der Gruppendiskussion beginnen, möchte Ihnen einige wichtige Regeln für diese Diskussion vorstellen, an die Sie sich bitte halten:

- Respektvoller Umgang mit den Aussagen des Anderen
- Das Gegenüber aussprechen lassen
- Während der Diskussion laut und deutlich reden
- Wie bereits erwähnt, ein vertrauensvoller Umgang mit den Erzählungen des Anderen

Damit wir uns alle etwas besser kennenlernen, bitte ich Sie, sich zu Beginn dieser Gruppendiskussion vorzustellen.

Für diese Diskussion sind folgende Eckdaten und Ausführungen zur Person wichtig:

- Abkürzung des Namens (Datenschutz), zum Beispiel Frau M.
- Alter
- Herkunft (Geburtsland)
- Wenn Deutschland nicht das Geburtsland ist, seit wann in Deutschland
- Wie geht es Ihnen heute?
- Wie geht es Ihnen zurzeit an Ihrer Berufsfachschule?

Aufbau der Gruppendiskussion

I. Einstiegsfrage



II. Fragen und Fallbeispiele zum Gerechte-Welt-Glauben (AGWG/SGWG) und Einschätzung des schulischen Umwelterlebens (schulische Situationen & Erlebnisse)



III. Abschlussfrage

Leitfragen zum

„Gerechte-Welt-Glauben und schulisches Umwelterleben“

I. Einstiegsfrage

Zu Beginn bitte ich Sie alle an Ihre Klasse und Ihre Mitschüler¹ zu denken. Wie würden Sie das Miteinander/ die Beziehung zu Ihren Mitschülern beschreiben?

- *Wie würden Sie den Zusammenhalt in Ihrer Klasse beschreiben?²*
- *Wie wichtig ist Ihnen der Zusammenhalt in Ihrer Klasse und warum?*
- *Was tragen Sie selbst dazu bei, dass es ein guter Zusammenhalt ist?*
- *Wie sehr vertrauen Sie auf ein gerechtes Miteinander in der Klasse?*

II. Fallbeispiele zur Einschätzung des schulischen Umwelterlebens

Fallbearbeitung von schulischen Situationen

Im Anschluss an Ihre Einschätzungen zur Beziehung in der Klasse, würde ich Ihnen nun drei Fallbeispiele vorlegen und mich würde interessieren, wie Sie als Gruppe die folgenden schulischen Situationen einschätzen und beurteilen würden.

Fallbeispiel 1: Klimaerleben (Klassenklima → Lernatmosphäre)

In der Klasse gibt es einen Konflikt zwischen Schülern. Die eine Schülergruppe kann dem Unterricht gut folgen und versteht den Unterrichtsstoff des Lehrers. Da sie denken, dass sie alles können, beschäftigen Sie sich oft anders, reden viel und lenken die anderen Schüler ab. So ist es oft sehr unruhig im Klassenzimmer. Die andere Schülergruppe kann dem Lehrer dadurch nicht mehr folgen und verpasst viele Inhalte.

In der Prüfung zwei Tage später, haben die Schüler, die nicht zuhören konnten, weil es so laut war, große Schwierigkeiten die Fragen zu beantworten. Daraufhin kommt es häufig zu Meinungsverschiedenheiten. Ein Schüler, der Schwierigkeiten bei der Prüfung hatte sagt anschließend: „...dann bekommen wir wieder schlechte Noten, wir brauchen die Noten um den Notendurchschnitt zu bekommen, um beispielsweise die dreijährige Ausbildung zu absolvieren. Dadurch entsteht ein unheimlicher Druck. Aber das verstehen die anderen Schüler nicht“.

¹ Für die Ausformulierung der Fragestellungen wurde der männliche Sprachstil verwendet, die weibliche Form ist inbegriffen.

² Die kursiv geschriebenen Fragestellungen werden je nach Antwortverhalten der Auszubildenden bei Bedarf zusätzlich gestellt.

Stellen Sie sich vor, Sie wären einer der Schüler, der viele Inhalte verpasst, weil es in der Klasse laut ist.

Was denken Sie als Gruppe über den Fall?

- *Welche Gedanken gehen Ihnen durch den Kopf?*
- *Welche Gefühle löst das Vorgehen in Ihnen aus?*
- *Wie bewerten Sie diesen Fall?*
- *Was würden Sie in dieser Situation machen und warum?*
- *Haben Sie so einen Fall (oder einen ähnlichen Fall) schon einmal selbst erlebt oder bei anderen Mitschülern mitbekommen? Was haben Sie bzw. die Mitschüler gemacht?*
- *Welche Auswirkungen könnte eine solche Situation auf Schüler haben?*

Fallbeispiel 2: Klimaerleben (Unterrichtsklima → Unterrichtsgestaltung)

Jeder Lehrer unterrichtet anders. Lehrer benutzen unterschiedliche Medien, Methoden und auch die Schnelligkeit ist unterschiedlich. „Es gibt Lehrer, die erzählen es nicht so, dass es alle verstehen, es ist viel zu schnell. Und es gibt Lehrer, die bevorzugen die Schüler, die mehr mitmachen, weil sie es besser und schneller verstehen. Denen wird dann mehr Aufmerksamkeit geschenkt als uns anderen. Das merkt man den Lehrern an, die haben ihre Lieblingsschüler“.

Stellen Sie sich vor, Sie hätten diesen Fall in Ihrer Klasse beobachtet.

Was denken Sie als Gruppe über den Fall?

- *Welche Gedanken gehen Ihnen durch den Kopf?*
- *Welche Gefühle löst das Vorgehen in Ihnen aus?*
- *Wie bewerten Sie diesen Fall?*
- *Was würden Sie in dieser Situation machen und warum?*
- *Haben Sie so einen Fall (oder einen ähnlichen Fall) schon einmal selbst erlebt oder bei anderen Mitschülern mitbekommen? Was haben Sie bzw. die Mitschüler gemacht?*
- *Welche Auswirkungen könnte eine solche Situation auf Schüler haben?*

Fallbeispiel 3: Lehrgerechtigkeit (Umgang mit Schülern)

Einige Schüler aus der Klasse kommen aus Deutschland, einige andere aus dem Ausland. Die Schüler zeigen unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten. Im Unterricht, aber auch nach dem Unterricht haben einige Schüler das Gefühl, dass nicht alle Schüler gerecht behandelt werden. Die Fragen im Unterricht werden häufig anders gestellt und es wird anders mit den Schülern umgegangen, die sprachliche Schwierigkeiten haben. Häufig wird Ihnen auch anders geholfen und es gelten andere Regeln. Die Schüler empfinden deutliche Unterschiede im Umgang zwischen deutschen Schülern und Schülern aus dem Ausland.

Stellen Sie sich vor, Sie wären ein Schüler aus der Gruppe, der aus

- **Deutschland kommt**
- **aus dem Ausland kommt.**

Was denken Sie als Gruppe über den Fall?

- *Welche Gedanken gehen Ihnen durch den Kopf?*
- *Welche Gefühle löst das Vorgehen in Ihnen aus?*
- *Wie bewerten Sie diesen Fall?*
- *Was würden Sie in dieser Situation machen und warum?*
- *Haben Sie so einen Fall (oder einen ähnlichen Fall) schon einmal selbst erlebt oder bei anderen Mitschülern mitbekommen? Was haben Sie bzw. die Mitschüler gemacht?*
- *Welche Auswirkungen könnte eine solche Situation auf Schüler haben?*

III. Abschlussfragen

Wenn Sie sich drei Sachen im Umgang mit Ihren Lehrern und Mitschülern wünschen könnten, was wäre das? Warum ist Ihnen das wichtig?

Zum Abschluss möchte ich Sie als Gruppe gerne noch fragen, ob es noch etwas von Ihrer Seite gibt, was Sie mir gerne noch zu diesem Thema erzählen würden?

Wenn nicht, dann bedanke ich mich für Ihre Erzählungen und die Teilnahme.

Anhang

Anhang 2: Codehandbuch

Codebuch

Dissertation
Anika Seiner

Codesystem

1 Initiierende Textarbeit Interviews	0
1.1 Theoretische Auffälligkeiten	159
1.2 Inhaltliche Auffälligkeiten	134
1.3 Begriffliche Auffälligkeiten	160
2 Schülerpersönlichkeit (GWG: Vertrauen & Selbstkonzept)	0
2.1 Vergangenheit	0
2.1.1 Bedeutung kulturelle Einflüsse für Vertrauen	29
2.1.2 Bedeutung Erziehung & Klimaerleben für Vertrauen	74
2.1.3 Bedeutung Einfluss & Unterstützung anderer für Vertrauen	89
2.1.4 Bedeutung (schulischer) Lebenslauf für Vertrauen	32
2.1.5 Vertrauen in allgemeine gerechte Welt und Behandlung	2
2.1.5.1 Misstrauen	17
2.1.6 Vertrauen in gerechte Schulwelt und Behandlung	0
2.1.6.1 Vertrauen in Mitschüler(gerechtigkeit)	1
2.1.6.1.1 Misstrauen	4
2.1.6.2 Vertrauen in Lehrer(gerechtigkeit)	9
2.1.6.2.1 Misstrauen	11
2.1.7 Vertrauen in Kompetenzen & Chancen (schulisches Selbstkonzept)	0
2.1.7.1 Einschätzung Schwierigkeitsgrad schulische Aufgaben	9
2.1.7.2 Vertrauen in schulische Kompetenzen	10
2.1.7.2.1 Misstrauen	5
2.1.7.3 Vertrauen in Sprachkompetenzen	3
2.1.7.3.1 Misstrauen	2
2.1.7.4 Vertrauen in schulische Chancen	10
2.1.7.4.1 Misstrauen	7
2.1.7.5 Bedeutung Leistungen & Abschlüsse für eigene Person	29
2.2 Gegenwart	0
2.2.1 Bedeutung kulturelle Einflüsse für Vertrauen	19
2.2.2 Vertrauen in allgemeine gerechte Welt und Behandlung	15
2.2.2.1 Misstrauen	19

2.2.3 Bedeutung Einfluss & Unterstützung anderer für Vertrauen	68
2.2.4 Vertrauen in gerechte Schulwelt und Behandlung	0
2.2.4.1 Vertrauen in Mitschüler(gerechtigkeit)	2
2.2.4.1.1 Misstrauen	7
2.2.4.2 Vertrauen in Lehrer(gerechtigkeit) & Gerechtigkeitspräferenzen	22
2.2.4.2.1 Misstrauen	17
2.2.4.3 Vertrauen in Prüfungen und Notengerechtigkeit der Lehrer	23
2.2.4.3.1 Misstrauen	7
2.2.5 Vertrauen in Kompetenzen, Leistungen, Chancen (Selbstkonzept)	0
2.2.5.1 Einschätzung Schwierigkeitsgrad schulische Aufgaben	49
2.2.5.2 Vertrauen in schulische Kompetenzen	19
2.2.5.2.1 Misstrauen	5
2.2.5.3 Vertrauen in Sprachkompetenzen	11
2.2.5.3.1 Misstrauen	18
2.2.5.4 Vertrauen in schulische/berufliche Chancen	17
2.2.5.4.1 Misstrauen	8
2.2.5.5 Bedeutung Leistungen & Abschlüsse für eigene Person	25
2.2.6 Bedeutung schulische Gerechtigkeit für eigene Person	31
2.3 Zukunft	0
2.3.1 Vorstellungen zum Vertrauen in eigene berufliche Pläne	44
2.3.1.1 Misstrauen	11
2.4 Zukunftswerkstatt- Gedankenexperiment	0
2.4.1 Vorstellungen zum Vertrauen in absolute gerechte Schulwelt	0
2.4.1.1 Misstrauen	22
3 Schulisches Umwelterleben (Situationen: Gerechtigkeit & Klima)	0
3.1 Vergangenheit	0
3.1.1 Lehrer- u. Mitschülergerechtigkeit als persönliches Erleben	0
3.1.1.1 Gerechtigkeitserleben Lehrer: persönliches Erleben	19
3.1.1.2 Ungerechtigkeitserleben Lehrer: persönliches Erleben	19
3.1.2 Lehrgerechtigkeit als Klimaerleben	0

3.1.2.1 Gerechtigkeitserleben Lehrer: Klimaerleben	16
3.1.2.2 Ungerechtigkeitserleben Lehrer: Klimaerleben	5
3.1.3 Erleben des Schulklimas	0
3.1.3.1 Positives Erleben: Schulklima	5
3.1.3.2 Negatives Erleben: Schulklima	1
3.1.4 Erleben des Klassen- und Unterrichtsklimas	0
3.1.4.1 Erleben Unterricht und Gestaltung (Unterrichtsklima)	0
3.1.4.1.1 Positives Erleben: Unterrichtsklima	5
3.1.4.1.2 Negatives Erleben: Unterrichtsklima	14
3.1.4.2 Erleben der Beziehung zu Mitschülern (Klassenklima)	0
3.1.4.2.1 Positives Erleben: Klassenklima	21
3.1.4.2.2 Negatives Erleben: Klassenklima	10
3.1.4.3 Erleben Eigen- und Fremdgruppe (Vergleich Migrationsstatus)	0
3.1.4.3.1 Aufwertung eigene Person u./o. Eigengruppe	3
3.1.4.3.2 Negatives Erleben eigene Person	1
3.2 Gegenwart	0
3.2.1 Lehrer- u. Mitschülergerechtigkeit als persönliches Erleben	0
3.2.1.1 Gerechtigkeitserleben	22
3.2.1.2 Ungerechtigkeitserleben	57
3.2.2 Lehrgerechtigkeit als Klimaerleben	0
3.2.2.1 Gerechtigkeitserleben	53
3.2.2.2 Ungerechtigkeitserleben	72
3.2.3 Erleben des Schulklimas	5
3.2.3.1 Positives Erleben	38
3.2.3.2 Negatives Erleben	22
3.2.4 Erleben des Klassen- und Unterrichtsklimas	0
3.2.4.1 Erleben Unterricht und Unterrichtsgestaltung (Unterrichtsklima)	49
3.2.4.1.1 Positives Erleben	52
3.2.4.1.2 Negatives Erleben	35
3.2.4.2 Erleben der Beziehung zu Mitschülern (Klassenklima)	0
3.2.4.2.1 Positives Erleben	38

3.2.4.2.2 Negatives Erleben	40
3.2.4.3 Erleben Eigen- u. Fremdgruppe (Vergleich zw. Migrationsstatus)	0
3.2.4.3.1 Aufwertende Tendenzen	0
3.2.4.3.1.1 Aufwertung eigene Person oder Eigengruppe	6
3.2.4.3.1.2 Aufwertende Toleranz für Fremdgruppe	16
3.2.4.3.2 Abwertende Tendenzen	0
3.2.4.3.2.1 Negatives Erleben eigene Person oder Eigengruppe	7
3.2.4.3.2.2 Abwertung Fremdgruppe	21
3.3 Zukunftswerkstatt- Verständnis/ Reflexion zum Erleben	0
3.3.1 Vorstellungen zum Erleben von Notengerechtigkeit	6
3.3.1.1 Ungerechtigkeitserleben	2
3.3.2 Vorstellungen zur Lehrergerechtigkeit als persönliches Erleben	3
3.3.2.1 Gerechtigkeitserleben	1
3.3.2.2 Ungerechtigkeitserleben	12
3.3.3 Vorstellungen zur Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben	3
3.3.3.1 Gerechtigkeitserleben	5
3.3.3.2 Ungerechtigkeitserleben	18
3.3.4 Vorstellungen zum Klassen- und Unterrichtsklima	0
3.3.4.1 Gerechtigkeitspräferenzen	7
3.3.4.2 Positives Erleben	2
3.3.4.3 Negatives Erleben	3
4 Schulisches Umweltverhalten bei Ungerechtigkeitserleben (GWG)	0
4.1 Vergangenheit	0
4.1.1 Gerechtigkeitsmotivation (Regeln & pos. Sozialverhalten)	0
4.1.1.1 Missachtung von Regeln	6
4.1.2 Assimilation bei erlebter Ungerechtigkeit	1
4.2 Gegenwart	0
4.2.1 Gerechtigkeitsmotivation (Regeln & pos. Sozialverhalten)	38
4.2.1.1 Missachtung von Regeln und negatives Sozialverhalten	12
4.2.2 Assimilation bei erlebter Ungerechtigkeit	19
5 Bewältigung von schulischen Stresssituationen (Coping)	0
5.1 Vergangenheit	0

5.1.1 Aktives problemorientiertes Handeln	18
5.1.2 Passives emotionsorientiertes Vermeidungsverhalten	27
5.2 Gegenwart	0
5.2.1 Aktives problemorientiertes Handeln	52
5.2.2 Passives emotionsorientiertes Vermeidungsverhalten	61
5.3 Zukunftswerkstatt- Reflexion zum schulischen Umweltverhalten	0
5.3.1 Vorstellungen zum aktiven Handeln bei potenzieller Gefahr	27
5.3.2 Vorstellungen zum passiven Verhalten bei potenzieller Gefahr	13
6 Schulische Auswirkungen: Emotionen, Reaktionen und Output	0
6.1 Vergangenheit	0
6.1.1 Positive Auswirkungen	0
6.1.1.1 Emotion: Schulisches Wohlbefinden	7
6.1.1.2 Leistungsemotion: Lern- und Leistungsmotivation	16
6.1.1.3 Folgen (Output): Noten/Abschlüsse	29
6.1.2 Negative Auswirkungen	0
6.1.2.1 Emotion: Schulisches Unwohlsein	5
6.1.2.2 Leistungsemotion: Lern- und Leistungsdemotivation	34
6.1.2.3 Folgen (Reaktion): Physische/Psychische Körperreaktionen	22
6.1.2.4 Folgen (Output): Noten/Abschlüsse	22
6.2 Gegenwart	0
6.2.1 Positive Auswirkungen	0
6.2.1.1 Emotion: Schulisches Wohlbefinden	22
6.2.1.2 Leistungsemotion: Lern- und Leistungsmotivation	42
6.2.1.3 Folgen (Output): Noten	12
6.2.2 Negative Auswirkungen	0
6.2.2.1 Emotion: Schulisches Unwohlsein	4
6.2.2.2 Leistungsemotion: Lern- und Leistungsdemotivation	46
6.2.2.3 Folgen (Reaktion): Physische/Psychische Körperreaktionen	42
6.2.2.4 Folgen (Output): Noten	11
6.3 Zukunftswerkstatt- Verständnis/Reflexion zu Auswirkungen	0
6.3.1 Vorstellungen zu potentiellen positiven Auswirkungen	13

6.3.2 Vorstellungen zu potentiellen negativen Auswirkungen	22
6.4 Zukunftswerkstatt - Gedankenexperiment	0
6.4.1 Vorstellungen zu Auswirkungen einer gerechten Schulwelt	22
7 Initiierende Textarbeit Gruppendiskussionen	0
7.1 Theoretische Auffälligkeiten	30
7.2 Inhaltliche Auffälligkeiten	36
7.3 Begriffliche Auffälligkeiten	75
8 Schülergruppe (GWG: Vertrauen & Selbstkonzept)	0
8.1 Vertrauen in eine allgemeine gerechte Welt & Behandlung	0
8.1.1 Misstrauen	4
8.2 Vertrauen in gerechte Schulwelt und Behandlung & Präferenzen	4
8.2.1 Misstrauen	3
8.3 Vertrauen in Mitschüler(-gerechtigkeit)	4
8.3.1 Misstrauen	4
8.4 Vertrauen in Lehrer(-gerechtigkeit), Prüfungen & Noten	6
8.4.1 Misstrauen	7
8.5 Vertrauen in Kompetenzen, Leistungen & Chancen (Selbstkonzept)	5
8.5.1 Misstrauen	9
9 Schulisches Umwelterleben (Situationen: Gerechtigkeit & Klima)	0
9.1 Lehrgerechtigkeit als persönliches Erleben	0
9.1.1 Gerechtigkeitserleben	1
9.1.2 Ungerechtigkeitserleben	10
9.2 Lehrgerechtigkeit als Klimaerleben	0
9.2.1 Gerechtigkeitserleben	8
9.2.2 Ungerechtigkeitserleben	33
9.3 Erleben des Klassen- und Unterrichtsklimas	0
9.3.1 Erleben der Beziehung zu Mitschülern (Klassenklima)	0
9.3.1.1 Positives Erleben	15
9.3.1.2 Negatives Erleben	8
9.3.2 Erleben Unterricht und Gestaltung (Unterrichtsklima)	0
9.3.2.1 Positives Erleben	5
9.3.2.2 Negatives Erleben	25
9.4 Erleben Eigen- u- Fremdgruppe (Vergleich zw. Migrationsstatus)	0
9.4.1 Aufwertende Tendenzen	0

9.4.1.1 Aufwertung eigene Person oder Eigengruppe	19
9.4.1.2 Aufwertende Toleranz & Mitgefühl Fremdgruppe	15
9.4.2 Abwertende Tendenzen	0
9.4.2.1 Negatives Erleben eigene Person oder Eigengruppe	13
9.4.2.2 Abwertung Fremdgruppe	24
10 Schulisches Umweltverhalten bei Ungerechtigkeits erleben (GWG)	0
10.1 Gerechtigkeitsmotivation (Regeln & pos. Sozialverhalten)	16
10.1.1 Missachtung von Regeln und negatives Sozialverhalten	7
10.2 Assimilation bei erlebter Ungerechtigkeit	7
11 Bewältigungsstrategien in schulischen Stresssituationen (Coping)	0
11.1 Aktives problemorientiertes Handeln	22
11.2 Passives emotionsorientiertes Vermeidungsverhalten	12
12 Schulische Auswirkungen: Emotion, Reaktionen und Output	0
12.1 Positive Auswirkungen	0
12.1.1 Emotion: Schulisches Wohlbefinden	5
12.1.2 Leistungsemotion: Lern- und Leistungsmotivation	5
12.1.3 Folgen (Output): Noten	2
12.2 Negative Auswirkungen	0
12.2.1 Emotion: Schulisches Unwohlsein	1
12.2.2 Leistungsemotion: Lern- und Leistungsdemotivation	19
12.2.3 Folgen (Reaktion): Physische/Psychische Körperreaktionen	8
12.2.4 Folgen (Output): Noten	1
13 Zukunftswerkstatt- Schulische Wunschvorstellungen	0
13.1 Schulische Wünsche	29

1 Initiierende Textarbeit Interviews

Inhaltliche Beschreibung:

- Erste Annäherung an das Material der Einzelinterviews
- Erste Durchsicht und Bearbeitung des Materials anhand der Kategorien:
- Theoretische Auffälligkeiten (Bezugnahme zur Theorie M.Lerners)
- Inhaltliche Auffälligkeiten (Aussagen der Schüler)

- Begriffliche Auffälligkeiten (häufig verwendete Begriffe)

1.1 Theoretische Auffälligkeiten

Inhaltliche Beschreibung:

- Textpassagen, die theoretische Auffälligkeiten zeigen: Aussagen, die Querverweise zum theoretischen Rahmen und dem Forschungsstand bieten

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Verbindung zur Gerechtigkeitsmotivtheorie nach Melvin Lerner
- Schwerpunkte: Vertrauens-, Motiv- und Assimilationsfunktion
- Zu der Vertrauensfunktion zählen u.a. auch die Bereiche: Familie und Freunde, Erziehung, Unterstützung, Klima, Kultur, Selbstkonzept
- Erzählperspektive: "Ich-Perspektive"
- Aussagen können auch in Verbindung zu den inhaltlichen Auffälligkeiten stehen (Das individuelle schulische Erleben wird von der Ausprägung des Gerechte-Welt-Glauben beeinflusst)
- Es werden Aussagen aus der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufgenommen

1.2 Inhaltliche Auffälligkeiten

Inhaltliche Beschreibung:

- Textpassagen, die Auffälligkeiten im Inhalt zeigen; individuelle Schüleraussagen, die es zu beachten und ausdifferenzieren gilt; Besonderheiten in individuellen (schulischen) Äußerungen

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Subjektive Erzählungen aus der schulischen Umwelt, bezieht sich auf konkrete schulische Situationen z.B. mit Lehrern und Schülern
- Aussagen können auch in Verbindung mit theoretischen Auffälligkeiten stehen (Der Gerechte-Welt-Glauben beeinflusst das Erleben von schulischen Situationen)
- Erzählperspektive: "Sie-zu-mir" und "Sie-zu-uns-Perspektive"
- Schwerpunkt Gerechtigkeit & Klima
- Es werden Aussagen aus der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufgenommen

1.3 Begriffliche Auffälligkeiten

Inhaltliche Beschreibung:

- Begrifflichkeiten und individuelle Wortverwendungen/Redewendungen bzw. kurze Passagen der Auszubildenden, die häufig genannt werden und sich damit als auffällig und personal bedeutend darstellen
- Begrifflichkeiten werden auch doppelt aufgenommen, um Relevanz der Verwendung aufzuzeigen

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen der Schüler, die eine individuelle Begriffsäußerung beinhalten und im Kontext der theoretischen Auseinandersetzung (siehe theoretische Auffälligkeiten) Bedeutung besitzen
- Aussagen aus allen Zeitdimensionen werden aufgenommen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft)

2 Schülerpersönlichkeit (GWG: Vertrauen & Selbstkonzept)

Inhaltliche Beschreibung:

- Die Schülerpersönlichkeit (Ich-Perspektive) umfasst den (individuell unterschiedlich stark ausgeprägten) schulspezifischen Gerechte-Welt-Glauben (GWG) und die damit verbundene Vertrauensfunktion der Auszubildenden (Dalbert, 2013, S.24ff.):
- *Vertrauensfunktion:* bei stark ausgeprägtem GWG vertrauen auf eine gerechte Behandlung durch andere Menschen; „jeder bekommt, was er verdient und verdient, was er bekommt“; Menschen streben Gerechtigkeit und Fairness an; Zukunftsinvestitionen bestehen, Vertrauen in gerechte Prüfungen/Leistungsaufgaben (Dalbert, 2013, S.27); Erleben einer gerechten und geordneten Schulwelt, Möglichkeit sich langfristig zu engagieren, Vertrauen zu anderen Menschen und Beziehungen aufzubauen; Ergebnisse des täglichen Schullebens mit Sinn und Bedeutung zu versehen (Dalbert, 2013, S.38)
- Erzählungen zum eigenen (schulischen) Lebenslauf, Stationen des (schulischen) Lebens
- Die grundständigen Ansichten, Einstellungen und Charaktereigenschaften der Auszubildenden (zu den Bereichen soziales und schulisches Umfeld → Schwerpunkt Vertrauen in Gerechtigkeit, Vertrauen in eine gerechte (Schul-)Umgebung
- Vertrauen zu und in andere Menschen (Lehrer/Mitschüler und Familie); Möglichkeit des Aufbaus von Vertrauen zu anderen Menschen (Ich vertraue meiner Familie und den Lehrern, weil...)
- Schulisches Selbstkonzept: Vertrauen in eigene schulische Fähigkeiten und Fertigkeiten (Ich war/bin im Fach X ganz gut; konnte/kann immer gut/nicht gut., meine Stärken/Schwächen sind..., beim Lernen kann ich gut/nicht gut., eigene Einschätzung, was ist wichtig zu lernen und wie schwer war/ist es, Interessensgebiete; Bedeutung von Noten für eigene Person; eigenes Vertrauen in Kompetenzen, v.a. Sprachkompetenzen etc.)
- Elemente, die die Entwicklung und Ausprägung des GWG und der Vertrauensfunktion abbilden können: Erziehung, Klima, Sozialisation, kulturelle Einflüsse, Unterstützungserleben vom sozialen und schulischen Umfeld (Ich werde unterstützt/wie wurde ich unterstützt? Wie hat es mir geholfen? Wie wichtig ist mir diese Unterstützung und warum? → bezieht sich auf die private Unterstützung und die Unterstützung durch die Lehrer)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und auf die individuelle (Vertrauens-)Einschätzung und Überzeugung hindeuten; diese Vertrauensüberzeugung bezieht sich auf das eigene private Umfeld (Familie und Freunde) zu Fragen des

schulischen Kontextes sowie die schulische Umwelt im Allgemeinen; In dieser Kategorie werden alle intuitiven Überzeugungen codiert, die aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und auf ein interindividuell variierendes Persönlichkeitskonstrukt hinweisen (Dalbert, 2013, S.38).

- Es werden alle Äußerungen codiert, die als Antworten auf die Interviewfragen und/oder die Fallkonstruktionen getätigt werden und auf die Schülerpersönlichkeit hinweisen; die Aussagen werden nach der jeweiligen Zeitdimension codiert; Aussagen zum Gedankenexperiment werden mit aufgenommen, da sie einen Hinweis auf die Vertrauensfunktion geben
- Schwerpunkt: Element Vertrauen → Bei stark ausgeprägtem GWG → Vertrauen in das soziale Umfeld und die schulische Umgebung, Vertrauen in gerechte Behandlung, Vertrauen in Eltern/Freunde (Schwerpunkt Unterstützung im schulischen Kontext) sowie Lehrer und Mitschüler), Vertrauen in eine gerechte soziale Umgebung und schulische Umwelt, Vertrauen in eigene
- Schulische Fähigkeiten und Fertigkeiten (schulisches Selbstkonzept), Vertrauen in schulische Chancen und Möglichkeiten, Vertrauen in gerechte Prüfungen und Leistungsaufgaben etc.
- Ausnahme: Außerdem werden im Zuge der Entwicklung und Ausprägung des GWG Aussagen aufgenommen, die sich auf die *Familie und Freunde* beziehen (Erziehung, Klima, Unterstützung) und dadurch teilweise Personenbezug aufweisen; sowie Aussagen, die eindeutig das Vertrauen zu und die Unterstützung von anderen Menschen (Lehrern, Mitschülern und der Familie) aufzeigen

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Sollte das Verhalten von und die Beziehung zu Lehrern und Mitschülern in bestimmten schulischen Situationen beschrieben werden (Schwerpunkt: Elemente Gerechtigkeit und Klima), so werden diese Aussagen im Rahmen der Hauptkategorie 2 „Schulisches Umwelterleben“ und je nach Zeitdimension codiert
- Aussagen zum individuellen Bildungserfolg (Leistungen, Noten, Abschlüsse) wird in der HK 4 "Schulische Auswirkungen/Outcome" codiert (hier werden nur Einschätzungen zum Vertrauen in die eigenen schulischen Stärken/Schwächen, Kompetenzen und Chancen codiert sowie die Bedeutung von Leistungen für die eigene Person

2.1 Vergangenheit

Inhaltliche Beschreibung:

- In dieser Kategorie werden alle Inhalte integriert, die sich auf bedeutende Umwelteinflüsse hinsichtlich der Ausprägung der Schülerpersönlichkeit und damit der Vertrauensfunktion und des schulischen Selbstkonzepts beziehen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und sich auf die Hauptkategorie 1 „Schülerpersönlichkeit“ und die Vergangenheit beziehen

2.1.1 Bedeutung kulturelle Einflüsse für Vertrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Verbindung Gerechte-Welt-Glauben und kulturelle Überzeugungen laut Melvin Lerner, v.a. der christlich-jüdischen Kultur (westliche Kultur) durch Sozialisationseinflüsse, frühere Erfahrungen und Übernahme gängiger Standards (vgl. Maes, 1998, S. 12)
- Elementare Überzeugung, dass "jeder verdient was er bekommt und bekommt, was er verdient" entwickelt sich frühzeitig im Sozialisationsprozess → gängiges Muster im westlichen Kulturkreis (vgl. Maes, Kals, 2001, S. 1)
- Verbindung zu dem Glauben, dass "Gutes belohnt und Böses bestraft wird" → Märchen, Mythen und Medien der westlichen Kultur; Erfolg als Tugend; Religiöse Weltbilder zeichnen Verbindung zur Idee der Belohnung (vgl. Maes, 1998, S. 13)
- Für westliche Kulturen, laut Lerner, bedeutsam: biologische Erklärungen → Gerechtigkeit ist wesentlich für das Überleben; funktionalistische Erklärungen → Mensch braucht geordnete Welt, um sich langfristig zu engagieren; strukturalistische Erklärungen → eigene Arbeitsweise spiegelt die eigene Person wider (vgl. Maes, 1998, S. 14)
- In dieser Kategorie geht es um die Erfassung der Umwelteinflüsse, die einen entscheidenden Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Auszubildenden haben: In der Phase der Adoleszenz tragen besonders die Kultur, Familie und Freunde zum individuellen Entwicklungs- und Sozialisationsprozess bei, vor allem wenn es um die Entwicklung des Vertrauens von Jugendlichen und jungen Erwachsenen geht.
- Im Bereich der Kultur geht es um die Erfassung von: kulturellen Werten und Normen, kulturellen und religiösen Überzeugungen, religiösen Praktiken und Einstellungen etc.

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und eine Verbindung zwischen kulturellen Einflüssen und individuellen Denk- und Handlungsweisen aufweisen und sich auf die Vergangenheit beziehen
- Aussagen der Schüler zu kulturellen Einflüssen, die in Verbindung mit der eigenen Person und der individuellen Auseinandersetzung damit stehen: Wie wichtig ist die Kultur für die Schüler und warum?
- Inhaltliche Zusammenhänge der Kultur mit der Vertrauensausprägung der Schüler
- Zur Kultur/ kulturellen Einflüssen zählen alle Aussagen zu: Werten/Normen/Regeln der Kultur; Religion; Rituale/Traditionen; Umgang mit Frauen/Männern/Kindern; Stellenwert von Bildung und Leistungen etc. in der jeweiligen Kultur
- Hier werden in Ausnahmefällen Aussagen mit Personenbezug (Familie und Freunde) codiert

Ankerbeispiel:

I: Haben Sie da noch andere Beispiele, was Sie aus Ihrer Religion, aus dem **Buddhismus**, gelernt haben? Vielleicht für die Schule, wie sollte man zum Beispiel mit Lehrern oder mit Mitschülern oder mit Menschen umgehen? Was wurde Ihnen da beigebracht, oder was sagt der **Buddhismus**, wie sollte man mit Menschen umgehen? #00:18:24-3#

B: Ich weiß es nicht. **Buddhismus** ist so tief, aber von meine Eltern habe ich gelernt immer gut sein, mache nicht was Schlechtes zu Andere. Zum Beispiel, dass kommt von tiefe Drinnen. Manches zum Beispiel, manche machen absichtlich viel schlecht, aber das ist nicht gut. Wenn man (...) uns (...)

unabsichtlich was macht, dann ist okay, aber entschuldigen soll. (Transkript Interview 18 (1)-Schule 2, Pos. 47-48)

2.1.2 Bedeutung Erziehung & Klimaerleben für Vertrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Erziehung: Das Erleben der elterlichen Erziehung; Bezugnahme zum Vertrauen zu den Eltern und deren Erziehungsstil; Werten, Normen und Regeln der Eltern; Bedeutung der Schule für die Eltern etc.; dies sind Faktoren, die eine positive Entwicklung des GWG begünstigen (Dalbert, 2013, S.25); auch die Bindung zu den Eltern, vor allem der Mutter, spielt eine große Rolle für die Ausprägung des Vertrauens/ "Mutter als Gerechtigkeitsmediator"
- Klima: Das Erleben der familiären Beziehung, des familiären Klimas und das Vertrauen in die elterliche Unterstützung sowie (emotionale) Zuwendung der Eltern (v.a. der Mutter); dies sind Faktoren die eine positive Entwicklung der GWG begünstigen (Dalbert, 2013, S.25)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und sich auf die elterliche Erziehung und das Klimaerleben in der Vergangenheit beziehen;
- Alle Aussagen, die aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und sich auf das Familienklima sowie das Vertrauen in die elterliche Unterstützung und Zuwendung in der Vergangenheit beziehen;
- Erziehung: Werte und Normen; Erziehungsstil; Prägung durch Eltern
- Klima: Beziehung zu den Eltern und Stimmung zu Hause
- Hier werden in Ausnahmefällen Aussagen mit Personenbezug (Familie) codiert

Ankerbeispiel:

Erziehung:

I: Wenn Sie jetzt sagen, die Erziehung war jetzt ein bisschen schwierig und auch das Klima zu Hause, wie ist es Ihnen denn damit ergangen? Können Sie sich daran noch erinnern, wie haben Sie sich in der Zeit gefühlt? Wenn/ich weiß nicht, ob man das als Kind auch merkt, wenn Sie sagen, "ich war halt da". Dieses Gefühl, wie würden Sie das beschreiben? #00:17:17-8#

B: Naja, keine Ahnung. Also es war halt so, dass ich (...), also ich wurde nicht richtig erzogen. Ich habe halt immer gekriegt, was ich wollte. Wahrscheinlich war das so/haben sich meine Tante, mein Opa auch IRGENDWIE (...), wie soll man es sagen, SCHULDIG gefühlt oder so. Das ich halt/das meine Mutter einfach so ist (...) und wollten (...) mir dann mit den Gegenständen, die ich gekriegt habe, einfach so Liebe und Zuneigung (...) ERKAUFEN quasi. (...), ja. #00:17:54-9#

I: Und hat/war das gut für Sie? Fanden Sie das damals gut? // #00:17:57-8#

B: Ja natürlich fand ich das gut (lacht). Das ist ja/als Kind fand ich das natürlich gut, aber im Nachhinein gesehen (...) ähm, finde ich es halt nicht so gut. Ja. #00:18:11-0# (Transkript Interview 1(1)-Schule 2, Pos. 67-70)

Klimaerleben:

I: Wenn man jetzt die Erziehung weglässt, wie war denn die Stimmung zu Hause? Also die Atmosphäre, die Stimmung zu der Mama oder dem Papa? #00:10:44-9#

B: Als wir noch alle zusammengewohnt haben, oh das war schrecklich. Da gab es JEDEN TAG Streit, JEDEN TAG. Ich war diejenige, die sozusagen immer gelitten hat, weil ich wurde ja halt/ also ich habe ja noch zwei jüngere Schwestern. Auch wenn die etwas falsch gemacht haben, wurde ich geschlagen und nicht die beiden. Also das ist mir jetzt auch lieber, dass die Beiden nicht geschlagen wurden, aber da als ich noch kleiner war fand ich es halt nicht so TOLL. Weil immerhin war es nicht meine Schuld. Und auch als sich meine Eltern gestritten haben, habe ICH WIEDER eine auf den Deckel bekommen und nicht meine Mutter oder mein Vater. Ja ich war sozusagen (...) immer das Opfer, würde ich sagen. #00:11:36-9#

I: Haben Sie eine Idee, warum das so war? Warum Sie immer Schuld bekommen haben? #00:11:36-9#

B: Nein. Das fragt sich jeder (10 Sekunden). #00:11:47-1#

I: Und wenn Sie sagen, die Stimmung war nicht so gut zu Hause. Was hat das mit Ihnen gemacht als Sie dann den Ärger abbekommen haben zu Hause oder auch andere Dinge abbekommen haben? Wie ging es Ihnen damit? #00:11:59-7#

B: Nicht so gut, weil ich war ja halt ein Kind. Und ich denke, dass Kinder nicht so/ sowas mitbekommen sollen. #00:12:12-6# (Interview 8(1), Schule 1, Pos. 39-44)

2.1.3 Bedeutung Einfluss & Unterstützung anderer für Vertrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Erleben der Unterstützung durch und das Vertrauen in das private Umfeld Familie (v.a. die emotionale Zuwendung der Mutter)/Freunde sowie das schulische Umfeld (Lehrer); Für eine positive Entwicklung des GWG sind Familie/ Freunde und die Unterstützung der Anderen bedeutend (vgl. Dalbert, 2013, S.25)
- Sozialisationsinstanz Schule und Unterstützung durch Lehrer bedeutend für Vertrauen (vgl. Dalbert, 2013, S. 25)
- Schule, Familie und Freunde können die Entwicklung des GWG beeinflussen → Gerechtigkeitserfahrungen tragen zur Kräftigung des Glaubens und des Vertrauens bei; Ungerechtigkeitserfahrungen können hingegen den Glauben gefährden (vgl. Dalbert, 2013, S.25).
- Bezieht sich auf das soziale Selbstkonzept (Beziehungen zu Peers, Lehrern, der Familie (besonders der Eltern) in Bezugnahme zum Vertrauen (vgl. Woolfolk, 2014, S. 99).
- In Anlehnung an das soziale Selbstkonzept (Beziehungen zu Familie, Freunden, Lehrern im Schulkontext)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und sich auf den Einfluss & die Unterstützung der Familie/Freunde und Lehrer in der Vergangenheit beziehen

- Hier werden in Ausnahmefällen Aussagen mit Personenbezug (Familie/Freunde/Lehrer) codiert
- Einflussnahme beinhaltet den Kontakt zu anderen Menschen: Familie, Freunde und Lehrer
- Unterstützungserleben durch andere Menschen: Familie & Freunde und Lehrer
- Vorstellungen und Wünsche zum Unterstützungsbedarf an Familie & Freunde und Lehrer

Ankerbeispiele:

Einfluss Anderer:

I: Wie wichtig waren Ihnen denn Freunde in dieser Zeit, in der Schulzeit? #00:13:20-9#

B: Schon SEHR wichtig. Also ähm wir haben/ also mit den Jungs aus meiner Klasse ähm habe ich echt viel gemacht damals und mache das jetzt eigentlich immer noch. Immer noch mit den gleichen Jungs, also das war schon wichtig. Vor allem dann zehnte Klasse, wo es dann darum ging/ also wo man dann langsam mal erkannt hat, dass man dann jetzt mal ehrgeizig sein sollte und wir haben uns gegenseitig hochgezogen, aber das war schon gut. #00:14:06-5# (Transkript Interview 14 (1)-Schule 2, Pos. 39-40)

Unterstützung Anderer:

B: Sagen wir es mal so, meiner Mutter war es scheiß egal, ob ich in die Schule gehe, ob ich meine Hausaufgaben mache (...). Mir wurde nicht beigebracht, dass die Schule wichtig ist. Das/sagen wir es einfach so. Das, also ja (...). #00:14:08-9# (Transkript Interview 1 (1)-Schule 1, Pos. 54)

2.1.4 Bedeutung (schulischer) Lebenslauf für Vertrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Hauptfunktion des GWG im Jugend- jungen Erwachsenenalter: Vertrauen auf Gerechtigkeit und Verfolgung von langfristigen Lebenszielen und Planungen (vgl. Dalbert, 2013, S.24)
- Erfahrungen im Umgang mit Gerechtigkeit sorgen für Ausbau der Vertrauensüberzeugung und in Möglichkeiten sich langfristig zu engagieren (vgl. Dalbert, 2013, S.25)

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich darauf beziehen, welche schulischen/beruflichen Stationen bereits durchlaufen und absolviert wurden bzw. welche schulischen Erfahrungen bereits gesammelt werden konnten; Aussagen beziehen sich auf die Vergangenheit
- Bezugnahme zu: Erzählungen über allgemeine biografisch prägende Inhalte; Erzählungen zum Lebenslauf bzw. schulischen Lebenslauf/ schulische Stationen; Erzählungen über erworbene Abschlüsse

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Alle Aussagen, die eine Bedeutung von Schul- und Berufsabschlüssen für die eigene Person abbilden, werden in der Sub-Sub-Kategorie "Bedeutung Leistungen & Abschlüsse für eigene Person" codiert
- Alle Aussagen, die in Verbindung mit dem schulischen Selbstkonzept (Fähigkeiten, Kompetenzen etc.) gebracht werden können, werden in der Sub-Sub-Kategorie "Bedeutung schulisches Selbstkonzept für Vertrauen" codiert

Ankerbeispiel:

B: Eigentlich, also was ich eigentlich werden wollte, ich wollte eigentlich Ärztin werden (lacht). Ja, von klein auf schon. Ich wollte unbedingt was mit Menschen machen. Und dann dachte ich mir ach egal, komm, schiebe das mal ein bisschen zur Seite, mache doch was im Büro. Büro ist bestimmt auch was Chiques für dich. Kein Büro hat mich genommen, niemand, weil die wollen alle nur einen **(Schulabschluss)** (Transkript Interview 4 (1)- Schule 1, Pos. 52)

2.1.5 Vertrauen in allgemeine gerechte Welt und Behandlung

Inhaltliche Beschreibung:

- Gerechtigkeit ist funktional für das eigene Leben und das soziale System → Menschen wollen an Gerechtigkeit und Ordnung glauben (Dalbert, 2013, S. 22) → Basis: Allgemeine Gerechte-Welt-Hypothese (AGWG)
- Wird das eigene Schicksal und das Schicksal der Anderen als gerecht bewertet?
- Glaube ist für den eigenen Nahbereich stärker ausgeprägt, als für den Blick "auf die Welt" außerhalb des eigenen Umfelds (Dalbert, 2013, S.27)
- Deutet auf einen stark ausgeprägten AGWG hin

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden, das Vertrauen in eine gerechte Welt abbilden und sich auf die Vergangenheit beziehen
- Allgemeine Gerechte-Welt-Äußerungen, beziehen sich primär auf den Glauben und die Gedanken in einer gerechten Welt zu leben und dementsprechend behandelt zu werden
- Bei den Äußerungen handelt es sich um Beschreibungen, die sich auf das allgemeine soziale Umfeld beziehen
- Kann in Ausnahmefällen Personenbezug (Familie/Freunde/Lehrer) beinhalten

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Alle Aussagen, die konkreten Schulbezug aufweisen und sich auf den Glauben an eine gerechte Schulwelt und Behandlung beziehen, werden in der Sub-Sub-Kategorie "Vertrauen in gerechte Schulwelt und Behandlung" codiert

Ankerbeispiel:

I: Und wenn man dann zu Freunden geht und dieses Thema Gewalt eben (...) nicht außer Acht gelassen wird und eben SCHON ein Stellenwert in der Erziehung hat, wo die Eltern davon ausgehen "ja, Gewalt BRINGT beim Kind was", dann ist man so dermaßen geschockt von diesem (...)/ dass man damit gar nicht, es einzuordnen weiß. Wie soll ich damit umgehen, dass es sowas doch gibt? Es gibt ja doch sowas wie Gewalt gegen Kinder. Das Gleiche habe ich selbst erlebt bei einer Freundin von mir, also Exfreundin.

(...) Das, ich wurde/ hatte nie Kontakt irgendwie mit (...) man hat immer aus den Nachrichten gehört "Drogen verändern Menschen" und ich dachte NIE, ja ich habe das NIE mitbekommen. Und dann bin ich in eine Welt gekommen, in der die Mutter jahrelang Heroin abhängig war und der Vater selbst im Gefängnis mehrere Jahre saß. Und das war eine Parallelwelt, die ich SO erst gar nicht begreifen konnte, weil das/ weil ich nie damit konfrontiert war. (Transkript Interview 13 (1)-Schule 2, Pos. 108)

2.1.5.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Gerechtigkeit ist funktional für das eigene Leben und das soziale System → Menschen wollen an Gerechtigkeit und Ordnung glauben (Dalbert, 2013, S. 22) → Basis: Allgemeine Gerechte-Welt-Hypothese (AGWG)
- Das eigene Schicksal und das Schicksal der Anderen wird eher ungerecht bewertet
- Deutet auf eine geringere Ausprägung des AGWG hin

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden, das Misstrauen in eine gerechte Welt abbilden und sich auf die Vergangenheit beziehen
- Allgemeine Gerechte-Welt-Äußerungen, beziehen sich in diesem Fall primär auf den Glauben und die Gedanken in einer ungerechten Welt zu leben und dementsprechend behandelt zu werden
- Bei den Äußerungen handelt es sich um Beschreibungen, die sich auf das allgemeine soziale Umfeld beziehen
- Kann in Ausnahmefällen Personenbezug (Familie/Freunde/Lehrer) beinhalten

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Alle Aussagen, die konkreten Schulbezug aufweisen und sich auf den Glauben an eine gerechte Schulwelt und Behandlung beziehen, werden in der Sub-Sub-Kategorie "Vertrauen in gerechte Schulwelt und Behandlung" codiert

Ankerbeispiel:

B: Ähm ich habe mich schon erwartet, bevor ich nach Deutschland kam, ich habe mich schon erwartet, weil (...) ähm, zum Beispiel wir schauen Fernseher und es gibt Leute, die gemobbt werden (Transkript Interview 2 (1)-Schule 1, Pos. 12)

2.1.6 Vertrauen in gerechte Schulwelt und Behandlung

Inhaltliche Beschreibung:

- Gerechtigkeit ist funktional für das Wahrnehmen, Erleben und Bewerten des schulischen Systems → Schüler wollen an Gerechtigkeit und Ordnung glauben (Dalbert, 2013, S. 22) → Basis: Gerechte-Welt-Hypothese
- Bekommt jeder Schüler das, was er verdient und verdient er, was er bekommt? Bezugnahme auf: Erträge, gerechte Behandlung und Interaktionen (vgl. Dalbert, 2013, S.22)

- Für Bewältigung des Schulalltags ist der GWG bedeutsam: Der schulspezifische Glaube an eine gerechte Schulwelt und Behandlung erklärt wie Schüler miteinander umgehen und warum sie auf eine gerechte/geordnete Schulwelt und Behandlung vertrauen → "personale Ressource", um den Schulalltag und mögliche Ungerechtigkeits Erfahrungen zu bewältigen (vgl. Dalbert, 2013, S. 27f.)
- Abbildung der individuellen Vertrauensüberzeugung: Das individuelle Erleben der schulischen Gerechtigkeit; Die Bedeutung und Notwendigkeit von schulischer Gerechtigkeit für das eigene Empfinden; das allgemeine Vertrauen in schulische Gerechtigkeit und eine gerechte Schulwelt, z.B. „Ich finde schulische Gerechtigkeit wichtig, weil“; „Ich finde unsere Schule gerecht, weil“; „In der Regel fühle ich mich gerecht behandelt“ (Dalbert, 2013, S.39); → Je nach Ausprägung der Vertrauensfunktion variiert das Vertrauen in eine gerechte Schulwelt (Dalbert, 2013, S.27)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden, das Vertrauen in eine gerechte Schulwelt und Behandlung abbilden und sich auf die Vergangenheit beziehen
- Schulspezifische Gerechte-Welt-Äußerungen, beziehen sich primär auf den Schulkontext → Schwerpunkt: Vertrauen in Lehrer- und Mitschüler(gerechtigkeit)
- Bedeutung von Stationen des schulischen Lebenslaufs für Vertrauen
- Kann einen Personenbezug (Lehrer/Mitschüler) beinhalten

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Alle Aussagen, die allgemeine Beschreibungen einer gerechten/geordneten Welt und Behandlung beinhalten, werden in der Sub-Sub-Kategorie "Vertrauen in gerechte Welt und Behandlung" codiert

2.1.6.1 Vertrauen in Mitschüler(gerechtigkeit)

Inhaltliche Beschreibung:

- Schüler mit einem starken GWG vertrauen auf Gerechtigkeit, vertrauen darauf von anderen Mitschülern gerecht behandelt zu werden und sind weniger misstrauisch im schulischen Miteinander (vgl. Dalbert, 2013, S.27)
- Die Schüler vertrauen in gerechte Situationen im Umgang mit ihren Mitschülern und durch sie Gerechtigkeit zu erfahren

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich darauf beziehen, wie (sehr) der Schüler den Mitschülern vertraut; Aussagen liegen in der Vergangenheit
- Ausnahme: Kann Personenbezug (Mitschüler) beinhalten

Ankerbeispiel:

B: Also ich war eigentlich immer (...) ganz beliebt an jeder Schule (lacht). Hatte noch nie so das große Problem (Transkript 12 (1) - Schule 2, Pos. 4).

2.1.6.1.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Schüler mit einer geringen Ausprägung des SGWG vertrauen weniger auf Gerechtigkeit und weniger darauf, von anderen Mitschülern gerecht behandelt zu werden. Sie sind misstrauisch im schulischen Miteinander (vgl. Dalbert, 2013, S.27)
- Die Schüler misstrauen ihren Mitschülern und durch sie Gerechtigkeit zu erfahren

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich darauf beziehen, wie (sehr) der Schüler den Mitschülern misstraut; Aussagen liegen in der Vergangenheit
- Ausnahme: Kann Personenbezug (Mitschüler) beinhalten

Ankerbeispiel:

B: Ich finde das SEHR unfair. Ich habe mir gedacht, dass ist Rassismus, weil es KANN sowas nicht geben. Weil, ja, du bist beleidigt worden und wenn du reagierst, (...) und (...) du kriegst/ ähm, wenn du reagierst dann sind sie alle/ sie sagen "ja, warum hast du das ge/gemacht?". Aber was die Leute gemacht haben, haben sie nichts gesagt. ich finde das wirklich (...), für mich ist/ weil ich habe sowas noch NIE in meinem Leben erlebt. Genau, sowas (...). (Transkript Interview 2(1) - Schule 1, Pos. 52).

2.1.6.2 Vertrauen in Lehrer(gerechtigkeit)

Inhaltliche Beschreibung:

- Schüler mit einem starken GWG vertrauen auf Gerechtigkeit, vertrauen darauf von Lehrern gerecht behandelt zu werden und sind weniger misstrauisch (vgl. Dalbert, 2013, S.27)
- Erwartungshaltung in Leistungssituationen bei einem starken GWG: gerechte Prüfungen, Aufgaben und Notenvergabe → geringere Belastung in Leistungssituationen und dadurch höherer Schulerfolg

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich darauf beziehen, wie (sehr) der Schüler den Lehrern vertraut (Gerechter Umgang während/nach dem Unterricht; Umgang/ Beziehung zu Schülern); Aussagen beziehen sich auf die Vergangenheit
- Kann Personenbezug (Lehrer) beinhalten

Ankerbeispiel:

B: Aber ich habe auch schöne Erfahrungen sammeln können mit Lehrern, die dann gesagt haben "du hast jetzt ein Problem, wir reden darüber. Ich sitze mich gerne zu dir und wir reden über dieses Problem". Bis hin, dass man/ ich hatte eine Lehrerin, mit der habe ich im dritten und siebten Jahr gesprochen und im zehnten nochmal und sie wusste immer noch/ sie hat sich alles angehört und auch sich Gedanken

über mich gemacht. Und das sind Erlebnisse, wo ich sage "das ist eine Lehrerin, eine Pädagogin, die (...) es SO selten gibt" (lacht). (Interview 13(1)-Schule 2, Pos.10)

2.1.6.2.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Schüler mit einem weniger stark ausgeprägten SGWG vertrauen weniger auf Gerechtigkeit, misstrauen einer gerechten Behandlung durch die Lehrer und sind vermehrt misstrauisch (vgl. Dalbert, 2013, S.27)
- Erwartungshaltung in Leistungssituationen bei einem weniger stark ausgeprägten SGWG: ungerechte Prüfungen, Aufgaben und Notenvergabe → höhere Belastung in Leistungssituationen und dadurch geringerer Schulerfolg (HK5)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich darauf beziehen, wie (sehr) der Schüler den Lehrern misstraut (Misstrauen im Umgang während/nach dem Unterricht; Misstrauen im Umgang/ Beziehung zu Schülern); Aussagen beziehen sich auf die Vergangenheit
- Ausnahme: Kann Personenbezug (Lehrer) beinhalten

Ankerbeispiel:

B: Ähm, also in die Schule in **(Land)** ist es anders. Natürlich nicht wie hier, weil (...) also in die Schule ist es sehr wichtig, dass du wirklich konzentriert bin und wenn du nicht konzentriert, dann Lehrer dürfen auch wie heißt das (...) ähm keine Ahnung wie heißt das, ich kann nicht also auf Deutsch erklären. Aber wenn wir mal nicht richtig etwas machst, die dürfen natürlich ähm (...) ich habe den Namen vergessen, hauen. Ja, die hauen auch. Deswegen musst du wirklich konzentrieren und lernen und ja. (Transkript 16 (1) - Schule 2, Pos. 8).

2.1.7 Vertrauen in Kompetenzen & Chancen (schulisches Selbstkonzept)

Inhaltliche Beschreibung:

- In dieser Kategorie werden primär explizite Selbstkonzepte erfasst, die die Persönlichkeit abbilden und sich auf typische und reflektierte Prozesse beziehen, beispielsweise wie der Mensch die Welt wahrnimmt oder welche subjektiven Präferenzen bestehen (vgl. Trauthmann, 2018, S. 329f.).
- Diese Selbstkonzepte werden wiederum durch das explizite Gerechtigkeitsmotiv gesteuert und umfassen die Ziele, Werte und Normen des Schülers sowie bewusste Selbstbeschreibungen der eigenen Person. Zusätzlich können motivational geprägte Selbstkonzepte eigene Entscheidungen vorhersagen (vgl. Kahileh, 2010, S. 18).
- Schulisches und sprachliches Selbstkonzept werden erfasst

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf das schulische (und sprachliche) Selbstkonzept und damit auf die Einschätzung und das Vertrauen in eigene Kompetenzen beziehen: Schulische Fähigkeiten und Fertigkeiten/Kompetenzen (u.a. sprachliche Kompetenzen); schulische Interessensgebiete; Bedeutung von schulischen Leistungen und Abschlüssen für die eigene Person
- Alle Aussagen, die sich auf die Einschätzung eigener schulischer Chancen und Möglichkeiten sowie das Vertrauen in Chancen beziehen: Übergänge, Schulabschlüsse und Berufschancen
- Alle Aussagen beziehen sich auf die Vergangenheit

2.1.7.1 Einschätzung Schwierigkeitsgrad schulische Aufgaben

Inhaltliche Beschreibung:

- Die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades bezieht sich auf die Bewältigbarkeit schulischer Aufgaben, die einen Hinweis darauf bietet, inwiefern die Schüler sich selbst und ihren Kompetenzen vertrauen

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und eine Einschätzung des Schwierigkeitsgrades von schulischen Aufgaben abbilden: Was war leicht/was schwer in der Schule (Aufgaben, Prüfungen etc.)? Wie schwer war die Schule und der Abschluss für die eigene Person?
- Äußerungen beziehen sich auf die Vergangenheit

Ankerbeispiel:

B: Gefühl? Naja, für mich das war keine große Stress, weil die ähm alles was ich habe da gelernt, das war für mich ganz LEICHT und ich brauche nicht so viel Zeit zum Lernen. Für mich das ist genug sitzen und hören in Unterricht. (Transkript Interview 3 (1)-Schule 1, Pos. 24)

2.1.7.2 Vertrauen in schulische Kompetenzen

Inhaltliche Beschreibung:

- Bereichsspezifische Selbstkonzepte beziehen sich auf „Selbstbeschreibungen in einem bestimmten Bereich (z.B. schulbezogenes Selbstkonzept)“ (Möller & Trautwein, 2009, S. 180).
- Das schulische Selbstkonzept kann in das fächerorientierte Selbstkonzept, welches als mathematisches Selbstkonzept bezeichnet wird, und das verbale Selbstkonzept unterteilt werden sollte. So beziehen sich die individuellen Einschätzungen des fächerorientierten Selbstkonzeptes auf die subjektiven Einschätzungen, also Stärken und Schwächen, innerhalb einzelner Fächer, wie beispielsweise *Anatomie*.
- Aus diesen Einschätzungen folgen zusätzlich Bewertungen zum eigenen Verhalten in speziellen schulischen Situationen (vgl. ebd., S. 182).
- Vertrauen in eigene schulische Kompetenzen steht in Verbindung mit einem stark ausgeprägten schulischen Selbstkonzept und auch SGWG

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich auf die Benennung eigener schulischer Fähigkeiten & Fertigkeiten (Fächer, Themen, Inhalte etc.) sowie schulische Interessensgebiete beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von eigenen Stärken bezüglich der Kompetenz, den Lernstoffe zu strukturieren, zu ordnen und zu verstehen, beinhaltet
- Alle Äußerungen beziehen sich auf die Vergangenheit

Ankerbeispiel:

B: Und nachdem (...) das war schon automatisch in meinem Kopf (lacht) irgendwie immer neugierig, was Neues zu lesen, was Neues zu lernen und genau. (Transkript 6 (1) - Schule 1, Pos. 26).

2.1.7.2.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Bereichsspezifische Selbstkonzepte beziehen sich auf „Selbstbeschreibungen in einem bestimmten Bereich (z.B. schulbezogenes Selbstkonzept)“ (Möller & Trautwein, 2009, S. 180).
- Das schulische Selbstkonzept kann in das fächerorientierte Selbstkonzept, welches als mathematisches Selbstkonzept bezeichnet wird, und das verbale Selbstkonzept unterteilt werden sollte. So beziehen sich die individuellen Einschätzungen des fächerorientierten Selbstkonzeptes auf die subjektiven Einschätzungen, also Stärken und Schwächen, innerhalb einzelner Fächer, wie beispielsweise *Anatomie*.
- Aus diesen Einschätzungen folgen zusätzlich Bewertungen zum eigenen Verhalten in speziellen schulischen Situationen (vgl. ebd., S. 182).
- Misstrauen in eigene schulische Kompetenzen steht in Verbindung mit einem weniger stark ausgeprägten schulischen Selbstkonzept und auch SGWG

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich auf die Benennung eigener schulischer Fähigkeiten & Fertigkeiten (Fächer, Themen, Inhalte etc.) sowie schulische Interessensgebiete beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von eigenen Schwächen bezüglich der Kompetenz, den Lernstoffe zu strukturieren, zu ordnen und zu verstehen, beinhaltet
- Alle Äußerungen beziehen sich auf die Vergangenheit

Ankerbeispiel:

B: Ich habe dann meinen Abschluss auch nicht SCHLECHT gemacht, also bis auf die **glatte (Note) in (Fach)**, die mir bis HEUTE nachhängt, wo ich sage "hätte ich vielleicht ein, zwei Stündchen mehr was machen sollen, dass es vielleicht doch noch eine Fünf wird". Aber im Hinblick darauf, dass ich in all den anderen Fächern überall Zweier geschrieben habe, ist das für mich (..)/ ein Manko, was blöd aussieht bei der Bewerbung, aber was man durch die anderen retuschieren kann. Es sticht ZWAR RAUS, aber man kann sagen "ja, das ist einfach nicht meine Stärke. Das Zeugnis zeigt nicht, dass ich gut lernen kann, dieses Zeugnis zeigt meine WAHREN Stärken und meine Schwächen und nicht irgendwie (...)". Am Ende

muss man es/ ich habe in meiner Abschlussprüfung davor gesagt "du hast jetzt fünf Jahre (**Schule**) gehabt. Entweder du kannst die Sachen einigermaßen, weil du aufgepasst hast, (...) wenn du jetzt noch alles lernen musst, dann hast du irgendwas falsch gemacht die Jahre davor. Weil es so viel Unterricht gab, du hattest so viel Praxis, jetzt musst du es abrufen können". Ich habe zwar auch gelernt, (...) aber nicht so, weil ich gesagt habe "du/ ich war mir SICHER, dass ich es SO gut schaffe, dass ich einen guten Abschluss für mich persönlich rausholen kann. (Transkript Interview 13 (1)-Schule 2, Pos. 18)

2.1.7.3 Vertrauen in Sprachkompetenzen

Inhaltliche Beschreibung:

- Das verbale Selbstkonzept (gehört zum schulischen Selbstkonzept) bezieht sich u.a. auf die sprachlichen Einschätzungen zum (mutter-)sprachlichen Unterrichtsfach (z.B. Deutsch) und Fächer mit fremdsprachlichem Hintergrund (z.B. Anatomie)
- In diesem Kontext wird die entsprechende Muttersprache der Schüler (je nach Migrationsstatus) bedacht
- Vertrauen in eigene Sprachkompetenzen steht in Verbindung mit einem stark ausgeprägten schulischen Selbstkonzept und auch SGWG

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und die eigenen sprachlichen Kompetenzen beschreiben: eigener Wortschatz, eigener Sprachgebrauch, Umgang mit Fremdwörtern und Fachbegriffen; Einschätzung der eigenen sprachlichen Leistungen (v.a. im Schulkontext)
- Alle Äußerungen beziehen sich auf die Vergangenheit

Ankerbeispiel:

B: Da habe ich gedacht, versuche mal, du kannst schon Deutsch. Du kannst irgendwo was anderes finden, aber hier nicht mehr. (Transkript 5 (1) - Schule 1, Pos. 28).

2.1.7.3.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Das verbale Selbstkonzept (gehört zum schulischen Selbstkonzept) bezieht sich u.a. auf die sprachlichen Einschätzungen zum (mutter-)sprachlichen Unterrichtsfach (z.B. Deutsch) und Fächer mit fremdsprachlichem Hintergrund (z.B. Anatomie)
- In diesem Kontext wird die entsprechende Muttersprache der Schüler (je nach Migrationsstatus) bedacht
- Misstrauen in eigene Sprachkompetenzen steht in Verbindung mit einem weniger stark ausgeprägten schulischen Selbstkonzept und auch SGWG

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und die eigenen sprachlichen Kompetenzen beschreiben: eigener Wortschatz, eigener Sprachgebrauch,

Umgang mit Fremdwörtern und Fachbegriffen; Einschätzung der eigenen sprachlichen Leistungen (v.a. im Schulkontext)

- Alle Äußerungen beziehen sich auf die Vergangenheit

Ankerbeispiel:

B: Ich habe mich nicht getraut irgendwie Frage zu stellen oder (...) ich hatte mir auch gedacht, wenn ich was frage, vielleicht ist FALSCH. Meine deutsche Sprache wird irgendwie falsch. Deswegen habe ich immer nicht vertraut. (Transkript Interview 18 (1)-Schule 2, Pos. 17-18)

2.1.7.4 Vertrauen in schulische Chancen

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Vertrauen in die eigenen schulischen Chancen: den eigenen Beitrag und den Erhalt von schulischen Chancen
- Das Vertrauen in eigene schulische Chancen steht in Verbindung mit einem stark ausgeprägten schulischen Selbstkonzept und auch SGWG

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und die Chancen beschreiben, den Abschluss zu schaffen: Wie waren die schulischen Chancen im Allgemeinen und die Chancen den Abschluss zu schaffen im Speziellen?
- Alle Aussagen, die eine Äußerung dazu beinhalten, inwieweit der Schüler die Chancen vom Lehrer erhalten hat, die er/sie verdient hat: Waren die Leistungen passend zum Verdienst bzw. Verdienst zur Leistung?
- Alle Aussagen, die sich auf eine Einschätzung zum eigenen Beitrag beziehen, schulische Chancen sich erarbeitet zu, erhalten und auch genutzt zu haben
- Alle Äußerungen beziehen sich auf die Vergangenheit

Ankerbeispiel:

I: Und wie waren die Chancen, dass Sie da den Schulabschluss schaffen und auch gut schaffen und dann auch den Beruf wählen können, den Sie machen möchten? #00:06:04-4#

B: Schon gut, also ich hatte eigentlich nie ein Problem jetzt zu denken nee, ich schaffe meinen Schulabschluss nicht oder dass ich mir da voll den Stress gemacht hätte, also na klar hatte ich schon Angst davor, normal, aber das ich jetzt wirklich so gedacht habe nein, ich schaffe das nicht und danach habe ich halt nichts, das war eigentlich nie so der Fall. Also, ja. (Transkript 7 (1) - Schule 1, Pos. 21).

2.1.7.4.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Misstrauen in die eigenen schulischen Chancen: den eigenen Beitrag und den Erhalt von schulischen Chancen
- Das Misstrauen in eigene schulische Chancen steht in Verbindung mit einem weniger stark ausgeprägten schulischen Selbstkonzept und auch SGWG

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und die Chancen beschreiben, den Abschluss zu schaffen: Wie waren die schulischen Chancen im Allgemeinen und die Chancen den Abschluss zu schaffen im Speziellen?
- Alle Aussagen, die eine Äußerung dazu beinhalten, inwieweit der Schüler die Chancen vom Lehrer erhalten hat, die er/sie verdient hat: Waren die Leistungen passend zum Verdienst bzw. Verdienst zur Leistung?
- Alle Aussagen, die sich auf eine Einschätzung zum eigenen Beitrag beziehen, schulische Chancen sich erarbeitet zu, erhalten und auch genutzt zu haben
- Alle Äußerungen beziehen sich auf die Vergangenheit

Ankerbeispiel:

B: Ja meine Chancen hätten halt größer sein können, wenn ich gelernt hätte. Habe ich aber nicht. Und das war mir auch bewusst und ich wusste, dass wenn ich jetzt einen Abschluss mache, habe ich einen (**Schulabschluss**). Und das wollte ich nicht. Ich wollte auch meinen (**Schulabschluss**) haben. Aber es lag nur an mir, dass ich es damals nicht besser geschafft habe. (Transkript 8 (1) - Schule 1, Pos. 60).

2.1.7.5 Bedeutung Leistungen & Abschlüsse für eigene Person

Inhaltliche Beschreibung:

- Das schulische Selbstkonzept beinhaltet auch die Bedeutung von Leistungen und Abschlüssen für die eigene Person
- Die Bedeutung von guten Leistungen und guten Abschlüssen steht in Verbindung mit einem stark ausgeprägten schulischen Selbstkonzept und auch SGWG

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und eine Einschätzung über die Bedeutung von Leistungen und Abschlüssen für die eigene Person abbilden: Wie wichtig waren die Leistungen und der Schulabschluss für die eigene Person und das eigene Weiterkommen (im Sinne des schulischen Selbstkonzeptes)?
- Alle Äußerungen beziehen sich auf die Vergangenheit

Ankerbeispiel:

I: Aber wie wichtig war Ihnen der Schulabschluss und dass Sie den schaffen? #00:06:58-8#

B: Ja der war mir schon wichtig. Also (..) ich habe ihn ja gebraucht, unbedingt sonst hätte ich ja (...) also die Ausbildung hätten wir ja glaube ich auch mit einem (**Schulabschluss**) machen können, genau aber ich will ja danach noch was anderes machen, deswegen war es mir schon sehr wichtig. Auch meine Eltern halt das sie stolz sind (lacht). #00:07:23-8# (Transkript Interview 7 (1)- Schule 1, Pos. 27-28)

2.2 Gegenwart

Inhaltliche Beschreibung:

- In dieser Kategorie werden alle Inhalte integriert, die sich auf bedeutende Umwelteinflüsse hinsichtlich der Ausprägung der Schülerpersönlichkeit und damit der Vertrauensfunktion sowie das schulische Selbstkonzept beziehen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und sich auf die Hauptkategorie 1 „Schülerpersönlichkeit“ und die Gegenwart beziehen

2.2.1 Bedeutung kulturelle Einflüsse für Vertrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Verbindung Gerechte-Welt-Glauben und kulturelle Überzeugungen laut Melvin Lerner, v.a. der christlich-jüdischen Kultur (westliche Kultur) durch Sozialisationseinflüsse, frühere Erfahrungen und Übernahme gängiger Standards (vgl. Maes, 1998, S. 12)
- Elementare Überzeugung, dass "jeder verdient was er bekommt und bekommt, was er verdient" entwickelt sich frühzeitig im Sozialisationsprozess → gängiges Muster im westlichen Kulturkreis (vgl. Maes, Kals, 2001, S. 1)
- Verbindung zu dem Glauben, dass "Gutes belohnt und Böses bestraft wird" → Märchen, Mythen und Medien der westlichen Kultur; Erfolg als Tugend; Religiöse Weltbilder zeichnen Verbindung zur Idee der Belohnung (vgl. Maes, 1998, S. 13)
- Für westliche Kulturen, laut Lerner, bedeutsam: biologische Erklärungen → Gerechtigkeit ist wesentlich für das Überleben; funktionalistische Erklärungen → Mensch braucht geordnete Welt, um sich langfristig zu engagieren; strukturalistische Erklärungen → eigene Arbeitsweise spiegelt die eigene Person wider (vgl. Maes, 1998, S. 14)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und eine Verbindung zwischen kulturellen Einflüssen und individuellen Denk- und Handlungsweisen aufweisen und sich auf die Gegenwart beziehen
- Aussagen der Schüler zu kulturellen Einflüssen, die in Verbindung mit der eigenen Person und der individuellen Auseinandersetzung damit stehen: Wie wichtig ist die Kultur für die Schüler und warum?
- Inhaltliche Zusammenhänge der Kultur mit der Vertrauensausprägung der Schüler
- Zur Kultur/ kulturellen Einflüssen zählen alle Aussagen zu: Werten/Normen/Regeln der Kultur; Religion; Rituale/Traditionen; Umgang mit Frauen/Männern/Kindern; Stellenwert von Bildung und Leistungen etc. in der jeweiligen Kultur
- Hier werden in Ausnahmefällen Aussagen mit Personenbezug (Familie und Freunde) codiert

Ankerbeispiel:

B: Deswegen ich glaube, dass ja gut ist und wir soll machen in unsere Leben nicht so viel Mist, weil das alles kommt zurück wie Karma (lacht). Ja, aber was passiert in die Kirche und hinter die Kirche und hinten

ähm diese alle religiösen Sachen, dass alles die große Spiel, wie Theater. Deswegen ich ähm bin nicht so religiös und ich glaube das religiöse Person, dass es nicht die richtige Person, Wesen, Glauben, das ist nur die quasi religiös (lacht). (...) Mmh, naja, aber das meine Meinung, das ja, ich bin nicht religiös. #00:25:45-0# (Transkript Interview 3 (1)-Schule 1, Pos. 42)

2.2.2 Vertrauen in allgemeine gerechte Welt und Behandlung

Inhaltliche Beschreibung:

- Gerechtigkeit ist funktional für das eigene Leben und das soziale System → Menschen wollen an Gerechtigkeit und Ordnung glauben (Dalbert, 2013, S. 22) → Basis: Allgemeine Gerechte-Welt-Hypothese (AGWG)
- Wird das eigene Schicksal und das Schicksal der Anderen als gerecht bewertet?
- Glaube ist für den eigenen Nahbereich stärker ausgeprägt, als für den Blick "auf die Welt" außerhalb des eigenen Umfelds (Dalbert, 2013, S.27)
- Deutet auf einen stark ausgeprägten AGWG hin

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden, das Vertrauen in eine gerechte Welt abbilden und sich auf die Gegenwart beziehen
- Allgemeine Gerechte-Welt-Äußerungen, beziehen sich primär auf den Glauben und die Gedanken in einer gerechten Welt zu leben und dementsprechend behandelt zu werden
- Bei den Äußerungen handelt es sich um Beschreibungen, die sich auf das allgemeine soziale Umfeld beziehen
- Kann in Ausnahmefällen Personenbezug (Familie/Freunde/Lehrer) beinhalten

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Alle Aussagen, die konkreten Schulbezug aufweisen und sich auf den Glauben an eine gerechte Schulwelt und Behandlung beziehen, werden in der Sub-Sub-Kategorie "Vertrauen in gerechte Schulwelt und Behandlung" codiert

Ankerbeispiel:

B: Das gefällt mir nicht, wenn man so weit weg ist. So das würde ich immer sagen, dass ähm in **Albanien** so viel Problemen gibt und sowas, aber es gibt auch Leute da, die DA auch geschafft haben und sowas. Ich bin nicht hier gekommen, weil da gibt es keine Möglichkeiten oder sowas, da GAB es SCHON und gibt es NOCH, aber irgendwie war ich neugierig für die anderen Sachen. Genau, dann habe ich gesagt "ja, probiere mal. (Transkript 6 (1) - Schule 1, Pos. 118).

2.2.2.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Gerechtigkeit ist funktional für das eigene Leben und das soziale System → Menschen wollen an Gerechtigkeit und Ordnung glauben (Dalbert, 2013, S. 22) → Basis: Allgemeine Gerechte-Welt-Hypothese (AGWG)
- Das eigene Schicksal und das Schicksal der Anderen wird eher ungerecht bewertet
- Deutet auf eine geringere Ausprägung des AGWG hin

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden, das Misstrauen in eine gerechte Welt abbilden und sich auf die Gegenwart beziehen
- Allgemeine Gerechte-Welt-Äußerungen, beziehen sich in diesem Fall primär auf den Glauben und die Gedanken in einer ungerechten Welt zu leben und dementsprechend behandelt zu werden
- Bei den Äußerungen handelt es sich um Beschreibungen, die sich auf das allgemeine soziale Umfeld beziehen
- Kann in Ausnahmefällen Personenbezug (Familie/Freunde/Lehrer) beinhalten

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Alle Aussagen, die konkreten Schulbezug aufweisen und sich auf den Glauben an eine gerechte Schulwelt und Behandlung beziehen, werden in der Sub-Sub-Kategorie "Vertrauen in gerechte Schulwelt und Behandlung" codiert

Ankerbeispiel:

B: Und auf einmal war ich schon hier (lacht). Am Anfang war es ein SCHOCK/SCHOCK meines Lebens, weil ich kam auch aus nicht freiwillig. (Transkript 15 (1) - Schule 2, Pos. 29).

2.2.3 Bedeutung Einfluss & Unterstützung anderer für Vertrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Erleben der Unterstützung durch und das Vertrauen in das private Umfeld Familie (v.a. die emotionale Zuwendung der Mutter)/Freunde sowie das schulische Umfeld (Lehrer); Für eine positive Entwicklung des GWG sind Familie/ Freunde und die Unterstützung der Anderen bedeutend (vgl. Dalbert, 2013, S.25)
- Sozialisationsinstanz Schule und Unterstützung durch Lehrer bedeutend für Vertrauen (vgl. Dalbert, 2013, S. 25)
- Schule, Familie und Freunde können die Entwicklung des Gerechte-Welt-Glaubens beeinflussen → Gerechtigkeitserfahrungen tragen zur Kräftigung des Glaubens und des Vertrauens bei; Ungerechtigkeitserfahrungen können hingegen den Glauben gefährden (vgl. Dalbert, 2013, S.25).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und sich auf den Einfluss & die Unterstützung der Familie/Freunde und Lehrer in der Gegenwart beziehen
- Hier werden in Ausnahmefällen Aussagen mit Personenbezug (Familie/Freunde/Lehrer) codiert
- Einflussnahme beinhaltet den Kontakt zu anderen Menschen: Familie, Freunde und Lehrer
- Unterstützungserleben durch andere Menschen: Familie & Freunde und Lehrer
- Vorstellungen und Wünsche zum Unterstützungsbedarf an Familie& Freunde und Lehrer

Ankerbeispiele:

Einfluss Anderer:

Und hier ist es halt eher so, man wird immer bisschen runtergemacht auch. Also man kriegt ähm keinen guten Zuspruch mal, also dass man sagt "ja das schaffen sie schon oder das kriegen sie schon hin" oder lauter solche Sachen halt. #00:06:07-9#

I: Und würden Sie sagen, dass Sie das brauchen, so einen positiven Zuspruch? #00:06:10-3#

B: Ja ich brauche ein bisschen was Gutes, damit ich auch weiß, warum ich das auch bisschen mache. #00:06:19-5# (Transkript Interview 9 (1)-Schule 1, Pos. 28-30)

Unterstützung Anderer:

B: Ähm, bei mir so, also ich/ wir haben wirklich GROßE Kontakt, weil jeden Tag müssen wir telefonieren (lacht). Ja, aber so bei mir jetzt so kommen, natürlich die haben Angst, aber meine Mama ist sehr also suportive, sagt man das und die hat gesagt "einfach was du willst. Ich will dich einfach suportieren. Wenn es nicht passt, dann du kannst immer zurückkommen oder so einfach", ja. #00:06:54-8# (Transkript Interview 16 (1)-Schule 2, Pos. 34)

2.2.4 Vertrauen in gerechte Schulwelt und Behandlung

Inhaltliche Beschreibung:

- Gerechtigkeit ist funktional für das Wahrnehmen, Erleben und Bewerten des schulischen Systems → Schüler wollen an Gerechtigkeit und Ordnung glauben (Dalbert, 2013, S. 22) → Basis: Gerechte-Welt-Hypothese
- Bekommt jeder Schüler das, was er verdient und verdient er, was er bekommt? Bezugnahme auf: Erträge, gerechte Behandlung und Interaktionen (vgl. Dalbert, 2013, S.22)
- Für Bewältigung des Schulalltags ist der GWG bedeutsam: Der schulspezifische Glaube an eine gerechte Schulwelt und Behandlung erklärt wie Schüler miteinander umgehen und warum sie auf eine gerechte/geordnete Schulwelt und Behandlung vertrauen → "personale Ressource", um den Schulalltag und mögliche Ungerechtigkeits Erfahrungen zu bewältigen (vgl. Dalbert, 2013, S. 27f.)
- Abbildung der individuellen Vertrauensüberzeugung: Das individuelle Erleben der schulischen Gerechtigkeit; Die Bedeutung und Notwendigkeit von schulischer Gerechtigkeit für das eigene Empfinden; das allgemeine Vertrauen in schulische Gerechtigkeit und eine gerechte Schulwelt, z.B. „Ich finde schulische Gerechtigkeit wichtig, weil“; „Ich finde unsere Schule gerecht, weil“; „In der Regel fühle ich mich gerecht behandelt“ (Dalbert, 2013, S.39); → Je nach Ausprägung der Vertrauensfunktion variiert das Vertrauen in eine gerechte Schulwelt (Dalbert, 2013, S.27)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden, das Vertrauen in eine gerechte Schulwelt und Behandlung abbilden und sich auf die Gegenwart beziehen

- Schulspezifische Gerechte-Welt-Äußerungen, beziehen sich primär auf den Schulkontext
→ Schwerpunkt: Vertrauen in Lehrer- und Mitschüler(gerechtigkeit)
- Bedeutung von Stationen des schulischen Lebenslaufs für Vertrauen
- Kann einen Personenbezug (Lehrer/Mitschüler) beinhalten

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Alle Aussagen, die allgemeine Beschreibungen einer gerechten/geordneten Welt und Behandlung beinhalten, werden in der Sub-Sub-Kategorie "Vertrauen in gerechte Welt und Behandlung" codiert

2.2.4.1 Vertrauen in Mitschüler(gerechtigkeit)

Inhaltliche Beschreibung:

- Schüler mit einem starken GWG vertrauen auf Gerechtigkeit, vertrauen darauf von anderen Mitschülern gerecht behandelt zu werden und sind weniger misstrauisch im schulischen Miteinander (vgl. Dalbert, 2013, S.27)
- Die Schüler vertrauen in gerechte Situationen im Umgang mit ihren Mitschülern und durch sie Gerechtigkeit zu erfahren

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich darauf beziehen, wie (sehr) der Schüler den Mitschülern vertraut; Aussagen liegen in der Gegenwart
- Ausnahme: Kann Personenbezug (Mitschüler) beinhalten

Ankerbeispiel:

B: Es war immer NIE im Gesicht gesagt, dass (...) wir sind Ausländer, aber ist immer diese Gefühl, das wir kommen in diese Schule, wo/ in Deutschland gehört und eigentlich "warum, warum bleiben wir nicht in unserem Land? Warum machen wir so?". Ähm (..) ich bin in diese Idee gekommen, sie denken einfach wir klauen, jede Orten, wir klauen, was was ihnen gehört. Mit der Zeit ist ist es dann besser gelaufen. Vielleicht sind auch die Schüler, die deutsche Hintergrund haben in der Idee gekommen jeder macht was und jeder hat was. Egal woher er kommt. Jetzt ist es viel besser geworden. (Transkript 5 (1) - Schule 1, Pos. 4).

2.2.4.1.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Schüler mit einer geringen Ausprägung des SGWG vertrauen weniger auf Gerechtigkeit und weniger darauf, von anderen Mitschülern gerecht behandelt zu werden. Sie sind misstrauisch im schulischen Miteinander (vgl. Dalbert, 2013, S.27)
- Die Schüler misstrauen ihren Mitschülern und durch sie Gerechtigkeit zu erfahren

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich darauf beziehen, wie (sehr) der Schüler den Mitschülern misstraut; Aussagen liegen in der Vergangenheit
- Ausnahme: Kann Personenbezug (Mitschüler) beinhalten

Ankerbeispiel:

I: Würden Sie sagen, dass Sie Ihren Mitschülern vertrauen? #00:29:03-3#

B: (5 Sekunden) Eigentlich nicht. #00:29:14-2#

I: Haben Sie eine Idee, warum das vielleicht so ist, dass Sie Ihren Mitschülern nicht vertrauen? Also gibt es einen Grund vielleicht dafür? #00:29:18-8#

B: (lacht) Ähm nee, es gibt keinen Grund (10 Sekunden). #00:29:33-3# (Interview 11 (1), Schule 2, Pos.111-114)

2.2.4.2 Vertrauen in Lehrer(gerechtigkeit) & Gerechtigkeitspräferenzen

Inhaltliche Beschreibung:

- Schüler mit einem starken GWG vertrauen auf Gerechtigkeit, vertrauen darauf von Lehrern gerecht behandelt zu werden und sind weniger misstrauisch (vgl. Dalbert, 2013, S.27)
- Erwartungshaltung in Leistungssituationen bei einem starken GWG: gerechte Prüfungen, Aufgaben und Notenvergabe → geringere Belastung in Leistungssituationen und dadurch höherer Schulerfolg

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich darauf beziehen, wie (sehr) der Schüler den Lehrern vertraut (Gerechter Umgang während/nach dem Unterricht; Umgang/ Beziehung zu Schülern); Aussagen beziehen sich auf die Gegenwart
- Kann Personenbezug (Lehrer) beinhalten

Ankerbeispiel:

B: Na als Schüler denkt man immer so "ja, ähm (...) man ist eher dazu geneigt zu denken, dass der Lehrer nicht mit einem arbeitet, sondern gegen einen" und hier ist es eben schon so, dass man weiß, der Lehrer will mich zum Ende der Ausbildung gut begleiten. (Transkript 14 (1) - Schule 2, Pos. 12).

2.2.4.2.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Schüler mit einem weniger stark ausgeprägten SGWG vertrauen weniger auf Gerechtigkeit, misstrauen einer gerechten Behandlung durch die Lehrer und sind vermehrt misstrauisch (vgl. Dalbert, 2013, S.27)

- Erwartungshaltung in Leistungssituationen bei einem weniger stark ausgeprägten SGWG: ungerechte Prüfungen, Aufgaben und Notenvergabe → höhere Belastung in Leistungssituationen und dadurch geringerer Schulerfolg (HK5)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich darauf beziehen, wie (sehr) der Schüler den Lehrern misstraut (Misstrauen im Umgang während/nach dem Unterricht; Misstrauen im Umgang/ Beziehung zu Schülern); Aussagen beziehen sich auf die Gegenwart
- Ausnahme: Kann Personenbezug (Lehrer) beinhalten

Ankerbeispiel:

B: Ähm also ich vertraue den Lehrern eigentlich GAR NICHT. Ähm gerecht, NEIN (lacht) und (...) ja, also es gibt schon ein, zwei die ich mag, ist klar. Aber so, gefällt es mir von den Lehrern auch einfach nicht hier.

I: Wenn Sie sagen, Sie vertrauen den Lehrern nicht so, was macht das denn mit Ihnen? Weil Vertrauen ist ja was ganz Wichtiges. Weil wenn Sie jetzt sagen, Sie vertrauen denen nicht, was denken Sie darüber? Was passiert da in Ihnen?

B: Ähm man ist irgendwie (...) sage ich mal ein bisschen allein gelassen. Weil wenn jetzt irgendwas auf Station ist, mit wem soll ich dann darüber reden (...), der auch was machen kann? Also ich kann ja eigentlich nur mit der Lehrerin reden, die dann auch vielleicht was machen kann dagegen, aber wenn man mit der dann auch nicht reden kann, weil man ihr einfach nicht so vertraut (...) ja ist halt blöd. Du weißt halt nicht zu wem du dann kommen sollst. (Transkript Interview 9 (1)-Schule 1, Pos. 136-138)

2.2.4.3 Vertrauen in Prüfungen und Notengerechtigkeit der Lehrer

Inhaltliche Beschreibung:

- Neben dem Vertrauen in den Lehrer und die gerechte Behandlung, zählt besonders das Vertrauen in Prüfungen und die damit verbundene Notengerechtigkeit zur Einschätzung der Lehrgerechtigkeit
- Vertrauen in Prüfungen und Notengerechtigkeit steht in Verbindung mit einer starken Ausprägung des SGWG

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich auf die Einschätzungen von Prüfungen und die Notenvergabe beziehen: Vertrauen in gerechte Prüfungssituationen und Aufgaben, Vorbereitung auf Prüfungen und Notengerechtigkeit
- Äußerungen beziehen sich auf die Gegenwart

Ankerbeispiel:

I: Aber denken Sie, Sie bekommen die Noten, die Sie verdienen? #00:24:21-3#

B: Ja, doch. Ich denke schon. Ja. Da (...) verdienen, was ich auch für Prüfungen mache, natürlich ja. Bekomme ich das, was ich an Prüfungen mache. ABER ähm, wenn ich nicht bekomme, dann bin ich schuldig selbst und nicht die Lehrerinnen. (Transkript Interview 17 (1)-Schule 2, Pos. 59-60)

2.2.4.3.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Neben dem Misstrauen in den Lehrer und die gerechte Behandlung, zählt besonders das Misstrauen in Prüfungen und die damit verbundene Notengerechtigkeit zur Einschätzung der Lehrgerechtigkeit
- Misstrauen in Prüfungen und Notenungerechtigkeit steht in Verbindung mit einer weniger starken Ausprägung des SGWG

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich auf die Einschätzungen von Prüfungen und die Notenvergabe beziehen: Vertrauen in gerechte Prüfungssituationen und Aufgaben, Vorbereitung auf Prüfungen und Notengerechtigkeit
- Äußerungen beziehen sich auf die Gegenwart

Ankerbeispiel:

B: Nicht die Noten machen für mich große Stress, aber sondern ich sehe, dass viele Leute (...) halten sich und konzentrieren und Noten und Beschwerden, weil manchmal das ist echt so, du hast die gleichen Punkten, aber verschiedene Noten. Dass ist was ich habe ähm NIEMAND verstehen das, nicht nur ich. (Transkript 3 (1) - Schule 1, Pos. 70).

2.2.5 Vertrauen in Kompetenzen, Leistungen, Chancen (Selbstkonzept)

Inhaltliche Beschreibung:

- In dieser Kategorie werden primär explizite Selbstkonzepte erfasst, die die Persönlichkeit abbilden und sich auf typische und reflektierte Prozesse beziehen, beispielsweise wie der Mensch die Welt wahrnimmt oder welche subjektiven Präferenzen bestehen (vgl. Trauthmann, 2018, S. 329f.).
- Diese Selbstkonzepte werden wiederum durch das explizite Gerechtigkeitsmotiv gesteuert und umfassen die Ziele, Werte und Normen des Schülers sowie bewusste Selbstbeschreibungen der eigenen Person. Zusätzlich können motivational geprägte Selbstkonzepte eigene Entscheidungen vorhersagen (vgl. Kahileh, 2010, S. 18).
- Schulisches und sprachliches Selbstkonzept werden erfasst

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf das schulische (und sprachliche) Selbstkonzept und damit auf die Einschätzung und das Vertrauen in eigene Kompetenzen beziehen: Schulische Fähigkeiten und Fertigkeiten/Kompetenzen (u.a. sprachliche Kompetenzen); schulische Interessensgebiete; Bedeutung von schulischen Leistungen und Abschlüssen für die eigene Person
- Alle Aussagen, die sich auf die Einschätzung eigener schulischer Chancen und Möglichkeiten sowie das Vertrauen in Chancen beziehen: Übergänge, Schulabschlüsse und Berufschancen
- Alle Aussagen beziehen sich auf die Gegenwart

2.2.5.1 Einschätzung Schwierigkeitsgrad schulische Aufgaben

Inhaltliche Beschreibung:

- Die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades bezieht sich auf die Bewältigbarkeit schulischer Aufgaben, die einen Hinweis darauf bietet, inwiefern die Schüler sich selbst und ihren Kompetenzen vertrauen

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und eine Einschätzung des Schwierigkeitsgrades von schulischen Aufgaben abbilden: Was war leicht/was schwer in der Schule (Aufgaben, Prüfungen etc.)? Wie schwer war die Schule und der Abschluss für die eigene Person?
- Äußerungen beziehen sich auf die Vergangenheit

Ankerbeispiel:

B: Ich weiß dass ich kann das machen und jetzt ähm das alles macht Spaß. Aber vorher die erste sechs Monate das war Katastrophe. Wie schwer, ich dachte das ich bin wie in die erste Klasse in die Schule (lacht), das war schwer. #00:31:18-8# (Transkript Interview 3 (1)-Schule 1, Pos. 46)

2.2.5.2 Vertrauen in schulische Kompetenzen

Inhaltliche Beschreibung:

- Bereichsspezifische Selbstkonzepte beziehen sich auf „Selbstbeschreibungen in einem bestimmten Bereich (z.B. schulbezogenes Selbstkonzept)“ (Möller & Trautwein, 2009, S. 180).
- Das schulische Selbstkonzept kann in das fächerorientierte Selbstkonzept, welches als mathematisches Selbstkonzept bezeichnet wird, und das verbale Selbstkonzept unterteilt werden sollte. So beziehen sich die individuellen Einschätzungen des fächerorientierten Selbstkonzeptes auf die subjektiven Einschätzungen, also Stärken und Schwächen, innerhalb einzelner Fächer, wie beispielsweise *Anatomie*.
- Aus diesen Einschätzungen folgen zusätzlich Bewertungen zum eigenen Verhalten in speziellen schulischen Situationen (vgl. ebd., S. 182).
- Vertrauen in eigene schulische Kompetenzen steht in Verbindung mit einem stark ausgeprägten schulischen Selbstkonzept und auch SGWG

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich auf die Benennung eigener schulischer Fähigkeiten & Fertigkeiten (Fächer, Themen, Inhalte etc.) sowie schulische Interessensgebiete beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von eigenen Stärken bezüglich der Kompetenz, den Lernstoffe zu strukturieren, zu ordnen und zu verstehen, beinhaltet
- Alle Äußerungen beziehen sich auf die Gegenwart

Ankerbeispiel:

B: Aber ich kann das machen, weil ich habe ähm selber viel Unterricht gemacht und ich kann sitzen, wie viel das möglich, egal. Ja in die Nacht, in die Tag, ja manchmal ich habe Pause gemacht eine Stunde oder zwei geschlafen und dann egal das ist zwei Uhr oder drei, ich weiter lernen. Weil ich, ich MUSS das machen. Und ich weiß von meine ähm Vergangenheit, wenn du etwas machen es gibt die Zeit, wenn das ist die/ so nicht immer das werde so schwer. Und ich habe Recht, weil jetzt das ist ähm leichter. Das ist nur die Zeit, wenn du musst Gas geben und ähm ein bisschen Geduld. Ja und dann das ist besser, ja. (Transkript 3 (1) - Schule 1, Pos. 50).

2.2.5.2.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Bereichsspezifische Selbstkonzepte beziehen sich auf „Selbstbeschreibungen in einem bestimmten Bereich (z.B. schulbezogenes Selbstkonzept)“ (Möller & Trautwein, 2009, S. 180).
- Das schulische Selbstkonzept kann in das fächerorientierte Selbstkonzept, welches als mathematisches Selbstkonzept bezeichnet wird, und das verbale Selbstkonzept unterteilt werden sollte. So beziehen sich die individuellen Einschätzungen des fächerorientierten Selbstkonzeptes auf die subjektiven Einschätzungen, also Stärken und Schwächen, innerhalb einzelner Fächer, wie beispielsweise *Anatomie*.
- Aus diesen Einschätzungen folgen zusätzlich Bewertungen zum eigenen Verhalten in speziellen schulischen Situationen (vgl. ebd., S. 182).
- Misstrauen in eigene schulische Kompetenzen steht in Verbindung mit einem weniger stark ausgeprägten schulischen Selbstkonzept und auch SGWG

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich auf die Benennung eigener schulischer Fähigkeiten & Fertigkeiten (Fächer, Themen, Inhalte etc.) sowie schulische Interessensgebiete beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von eigenen schwächen bezüglich der Kompetenz, den Lernstoffe zu strukturieren, zu ordnen und zu verstehen, beinhaltet
- Alle Äußerungen beziehen sich auf die Gegenwart

Ankerbeispiel:

B: Also immer dieses/ also ich habe mich halt selber sehr überschätzt. Ich dachte, ich habe es drauf, aber am Ende habe ich es leider doch nicht draufgehabt. (Transkript 4(1) - Schule 1, Pos. 100).

2.2.5.3 Vertrauen in Sprachkompetenzen

Inhaltliche Beschreibung:

- Das verbale Selbstkonzept (gehört zum schulischen Selbstkonzept) bezieht sich u.a. auf die sprachlichen Einschätzungen zum (mutter-)sprachlichen Unterrichtsfach (z.B. Deutsch) und Fächer mit fremdsprachlichem Hintergrund (z.B. Anatomie)
- In diesem Kontext wird die entsprechende Muttersprache der Schüler (je nach Migrationsstatus) bedacht
- Vertrauen in eigene Sprachkompetenzen steht in Verbindung mit einem stark ausgeprägten schulischen Selbstkonzept und auch SGWG

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und die eigenen sprachlichen Kompetenzen beschreiben: eigener Wortschatz, eigener Sprachgebrauch, Umgang mit Fremdwörtern und Fachbegriffen; Einschätzung der eigenen sprachlichen Leistungen (v.a. im Schulkontext)
- Alle Äußerungen beziehen sich auf die Gegenwart

Ankerbeispiel:

B: Du kommst rein in eine Klasse, sieht die ALLES und ähm erste Problem für mich war die, die SPRACHE. Hab gedacht du willst hier viel sagen, du willst hier viel erklären, aber das kommt nicht raus (klopft auf den Tisch). Und dann war die erste TAG in unsere Schule hier mit ähm Vorstellung, was von sich erzählen, was woher kommt, was machst hier, warum bist du HIER. Die erste Schülerin ähm, die was für sich erzählen, die waren Deutsche. Hab gedacht "aha, was machst du jetzt hier? Schaust du mal.", aber dann die andere Teil waren die Ausländer. Und dann habe ich gedacht "nee, nee, du schaffst das. Gibt es noch SCHLIMMER mit die Sprache, gibt es auch Schüler hier, die (...) einfach (...) fast kein Wort verstehen oder fast kein Wort sagen können. Du schaffst das schon. Der erste Tag war diese Idee "OKAY, die sind fast alle DEUTSCHE, DU hast Schwierigkeiten hier". Es ist noch schwieriger, um HIER rein zu kommen, was zum Erreichen und in deinem Punkt zu kommen. (Transkript Interview 5 (1)-Schule 1, Pos. 12)

2.2.5.3.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Das verbale Selbstkonzept (gehört zum schulischen Selbstkonzept) bezieht sich u.a. auf die sprachlichen Einschätzungen zum (mutter-)sprachlichen Unterrichtsfach (z.B. Deutsch) und Fächer mit fremdsprachlichem Hintergrund (z.B. Anatomie)
- In diesem Kontext wird die entsprechende Muttersprache der Schüler (je nach Migrationsstatus) bedacht
- Misstrauen in eigene Sprachkompetenzen steht in Verbindung mit einem weniger stark ausgeprägten schulischen Selbstkonzept und auch SGWG

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und die eigenen sprachlichen Kompetenzen beschreiben: eigener Wortschatz, eigener Sprachgebrauch, Umgang mit Fremdwörtern und Fachbegriffen; Einschätzung der eigenen sprachlichen Leistungen (v.a. im Schulkontext)
- Alle Äußerungen beziehen sich auf die Gegenwart

Ankerbeispiel:

B: Ist die Sprache schwer, ja ist, die ist nicht meine Muttersprache und (...) egal wie viel ich mit diese Sprache arbeite, es bleibt wie ähm Fremdsprache. Es ist immer ein Wort, das ich übersetzen muss oder die Gedanken sind einfach in meine Sprache, dann kommt die mit deutsche Sprache. (Transkript 5 (1) - Schule 1, Pos. 4).

2.2.5.4 Vertrauen in schulische/berufliche Chancen

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Vertrauen in die eigenen schulischen Chancen: den eigenen Beitrag und den Erhalt von schulischen Chancen
- Das Vertrauen in eigene schulische Chancen steht in Verbindung mit einem stark ausgeprägten schulischen Selbstkonzept und auch SGWG

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und die Chancen beschreiben, den Abschluss zu schaffen: Wie waren die schulischen Chancen im Allgemeinen und die Chancen den Abschluss zu schaffen im Speziellen?
- Alle Aussagen, die eine Äußerung dazu beinhalten, inwieweit der Schüler die Chancen vom Lehrer erhalten hat, die er/sie verdient hat: Waren die Leistungen passend zum Verdienst bzw. Verdienst zur Leistung?
- Alle Aussagen, die sich auf eine Einschätzung zum eigenen Beitrag beziehen, schulische Chancen sich erarbeitet zu, erhalten und auch genutzt zu haben
- Alle Äußerungen beziehen sich auf die Gegenwart

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und die konkreten beruflichen Pläne (in der Zukunft) abbilden, werden in der Sub-Kategorie "Zukunft", "Vorstellungen zum Vertrauen in eigene berufliche Pläne" codiert

Ankerbeispiel:

B: Und mittlerweile bin ich ein (**guter Schüler**) mit X. Ähm (...) HIER hat man es auch gemerkt okay, das sehr, sehr viel auf den Abschluss geschaut wird, aber ICH persönlich habe jetzt meinen WEG. Ich denke mir ich habe jetzt meinen (**Schulabschluss**), ich mache KPH fertig, ich habe schon mein Vertrag unterschrieben für die Dreijährige. (Transkript 12 (1) - Schule 2, Pos. 22).

2.2.5.4.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Misstrauen in die eigenen schulischen Chancen: den eigenen Beitrag und den Erhalt von schulischen Chancen
- Das Misstrauen in eigene schulische Chancen steht in Verbindung mit einem weniger stark ausgeprägten schulischen Selbstkonzept und auch SGWG

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und die Chancen beschreiben, den Abschluss zu schaffen: Wie waren die schulischen Chancen im Allgemeinen und die Chancen den Abschluss zu schaffen im Speziellen?
- Alle Aussagen, die eine Äußerung dazu beinhalten, inwieweit der Schüler die Chancen vom Lehrer erhalten hat, die er/sie verdient hat: Waren die Leistungen passend zum Verdienst bzw. Verdienst zur Leistung?
- Alle Aussagen, die sich auf eine Einschätzung zum eigenen Beitrag beziehen, schulische Chancen sich erarbeitet zu, erhalten und auch genutzt zu haben
- Alle Äußerungen beziehen sich auf die Gegenwart

Ankerbeispiel:

I: Was macht das mit Ihnen, wenn Sie sagen, ich weiß nicht, ob ich den Abschluss schaffe? Was für Gedanken sind dann so in Ihrem Kopf?

B: (5 Sekunden). Ja, ich habe viele andere Sachen, dass ich Gedanken mache. Schule ist eine Kleinigkeit, an der Seite, dass ich schwer Gedanken mache (lacht). Das ist nichts. Deswegen ist es auch schwerer Abschluss zu schaffen. (Transkript Interview 11 (1)-Schule 2, Pos. 181-182)

2.2.5.5 Bedeutung Leistungen & Abschlüsse für eigene Person

Inhaltliche Beschreibung:

- Das schulische Selbstkonzept beinhaltet auch die Bedeutung von Leistungen und Abschlüssen für die eigene Person
- Die Bedeutung von guten Leistungen und guten Abschlüssen steht in Verbindung mit einem stark ausgeprägten schulischen Selbstkonzept und auch SGWG

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und eine Einschätzung über die Bedeutung von Leistungen und Abschlüssen für die eigene Person abbilden: Wie wichtig waren die Leistungen und der Schulabschluss für die eigene Person und das eigene Weiterkommen (im Sinne des schulischen Selbstkonzeptes)?
- Alle Äußerungen beziehen sich auf die Gegenwart

Ankerbeispiel:

Ich will nicht NUR als Helfer arbeiten. Ja klar, es ist trotzdem schön. Also wir machen trotzdem einen tollen Beruf, aber Krankenschwester ist halt wieder was anderes. (Transkript Interview 4 (1)- Schule 1, Pos. 160)

2.2.6 Bedeutung schulische Gerechtigkeit für eigene Person

Inhaltliche Beschreibung:

- Die Bedeutung der schulischen Gerechtigkeit für die eigene Person stellt eine Zusammenfassung dar, inwieweit die Schüler an eine gerechte Welt glauben und welche Bedeutung sie dieser im schulischen Alltag beimessen
- Vertrauen in schulische Gerechtigkeit und die Bedeutung für die eigene Person stehen in Verbindung mit einem stark ausgeprägten SGWG

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich Perspektive" genannt werden und sich auf die Äußerungen zum Vertrauen in eine gerechte/geordnete Welt beziehen und die Bedeutung dieser Welt für die eigene Person darstellen
- Wie wichtig ist schulische Gerechtigkeit für den Auszubildenden und warum?
- Äußerungen beziehen sich auf die Gegenwart

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und den eigenen Antrieb zu rechtem und/oder gerechtigkeitswiderherstellendem Verhalten kennzeichnen: Wie treibt der Glaube die Auszubildenden in der Schule an? → Codierung zur HK 4: Schulische Auswirkungen (v.a. Regel- und Sozialverhalten)

Ankerbeispiel:

Also (...), ich finde das es schon dazu gehört, dass man für sein Handeln auch dementsprechend entweder belohnt oder bestraft wird. (Transkript Interview 1 (1)-Schule 1, Pos. 210)

2.3 Zukunft

Inhaltliche Beschreibung:

- In dieser Kategorie werden alle Inhalte integriert, die sich auf bedeutende Umwelteinflüsse hinsichtlich der Ausprägung der Schülerpersönlichkeit und damit der Vertrauensfunktion und des schulischen Selbstkonzeptst beziehen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und sich auf die Hauptkategorie 1 „Schülerpersönlichkeit“ und die Zukunft beziehen

2.3.1 Vorstellungen zum Vertrauen in eigene berufliche Pläne

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Vertrauen in eigene berufliche Pläne und erkennbare Zukunftsinvestitionen
- Schüler mit einem stark ausgeprägten GWG vertrauen in eine gerechte gegenwärtige und zukünftige Behandlung, sodass langfristige Planungen und Investitionen für den Schulerfolg resultieren (vgl. Dalbert, 2013, S.27)

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen aus der "Ich-Perspektive", die Vorstellungen und Einschätzungen zum Vertrauen in: beruflichen Pläne, Vorstellungen und Ideen in der Zukunft, berufliche Chancen abbilden
- Alle Aussagen aus der "Ich-Perspektive", die die Bedeutung des beruflichen Abschlusses für die eigene Zukunft darstellen
- Äußerungen beziehen sich auf die Zukunft

Ankerbeispiel:

B: Ähm komischerweise (...) ähm machen wir immer Pläne und sowas, ja? Aber es gibt immer Überraschungen (lacht), aber mir gefällt, wenn man einen Plan hat. Wenn irgendjemand keinen Plan hat, dann ist irgendwo in der Raum und weiß nicht, wo. Ähm genau, als ich hier gekommen bin, dann wusste ich schon das irgendwas mit der Pflege zu tun hat ähm und einfach noch weitermachen. Und ähm irgendwie mehr meine Persönlichkeit finden, ja? Immer suchen und wenn mir das gefällt, dann bleibe ich da. Ich meine, jetzt mache ich die KPH, das gefällt mir nicht so, dann mache ich die Dreijährige. Dann suche ich noch mehr, genau. SO hoffentlich kriege ich einen Platz für die Dreijährige und ja. (Transkript 6(1) - Schule 1, Pos. 114).

2.3.1.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Misstrauen in eigene berufliche Pläne und erkennbare Zukunftsinvestitionen
- Schüler mit einem weniger stark ausgeprägten GWG vertrauen weniger in eine gerechte gegenwärtige und zukünftige Behandlung, sodass langfristige Planungen und Investitionen für den Schulerfolg erschwert werden bzw. stagnieren (vgl. Dalbert, 2013, S.27)

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen aus der "Ich-Perspektive", die Vorstellungen und Einschätzungen zum Misstrauen in: beruflichen Pläne, Vorstellungen und Ideen in der Zukunft, berufliche Chancen abbilden
- Alle Aussagen aus der "Ich-Perspektive", die die Bedeutung des beruflichen Abschlusses für die eigene Zukunft darstellen
- Äußerungen beziehen sich auf die Zukunft

Ankerbeispiel:

I: Die vorletzte Frage, die ich habe ist, jetzt gehen wir in die Zukunft, mögen Sie mir ein bisschen was darüber erzählen, wie Sie sich Ihre berufliche Zukunft vorstellen? #00:50:40-6#

B: Puh, das ist/ habe ich mich beworben für die Dreijährige und (...) ich warte auf, darauf das ich vielleicht anfangen kann. Wenn nicht, dann weiß ich auch nicht so richtig. Ich habe auch nicht so richtig an einen Plan B gedacht, weil bin ich auch nicht in der Lage an irgendwelche Pläne zu denken. Ich hätte das auch erstmal gemacht, damit ich mir Zeit spare überhaupt an irgendwas anderes zu denken. (Transkript Interview 15 (1)-Schule 2, Pos. 98-99)

2.4 Zukunftswerkstatt- Gedankenexperiment

Inhaltliche Beschreibung:

- Vorstellungen zu einer "absoluten gerechten Schulwelt"
- Basis: Maximale Erweiterung der motivationalen Basis des GWG

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und sich auf die Hauptkategorie der "Schülerpersönlichkeit" im Rahmen des durchgeführten Gedankenexperiment (Methode: Zukunftswerkstatt) beziehen

2.4.1 Vorstellungen zum Vertrauen in absolute gerechte Schulwelt

Inhaltliche Beschreibung:

- In dieser Kategorie werden alle Inhalte integriert, die sich auf die Vorstellungen zum Vertrauen hinsichtlich einer absoluten gerechten Schulwelt beziehen und dadurch die Ausprägung der Schülerpersönlichkeit und die Vertrauensfunktion abbilden können

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der „Ich-Perspektive“ im Rahmen des Gedankenexperiments genannt werden und sich auf die Hauptkategorie 1 „Schülerpersönlichkeit“ und die Zukunft beziehen

Inhaltliche Beschreibung:

- Vorstellungen, die sich an einer "gerechten Schulwelt und Behandlung" orientieren, d.h. nach den Funktionen des Gerechte-Welt-Glaubens = v.a. der Vertrauensfunktion
- Schwerpunkt: Glaube an eine absolute gerechte Schulwelt, in Anlehnung an die "absolute Gerechtigkeit" in den Religionen (Gott als "absolute Moral" oder das Gesetz mit der "absoluten Moral")

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich auf die Antworten der individuellen Gedanken auf Basis der Vertrauensfunktion beziehen, welche durch die (fiktiven) Fragestellung als Gedankenexperiment generiert werden
- Aussagen zum Gedankenexperiment Teil I ("Ist es vorstellbar, dass es keine Probleme/Ungerechtigkeiten etc. in der Schule gibt? Ja/Nein? Warum?")
- Abbildung des Vertrauens und der Vorstellungen zu einer absoluten gerechten Schulwelt und Behandlung der AZ
- Aussagen der Schüler zu den Erwartungen und/oder Wünschen zu einer absoluten gerechten Schulwelt und inwieweit es sich um eine Utopie handelt oder nicht und warum?

2.4.1.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Vorstellungen, die sich Misstrauen bezüglich einer "gerechten Schulwelt und Behandlung" orientieren, d.h. nach den Funktionen des Gerechte-Welt-Glaubens = Misstrauen
- Schwerpunkt: Misstrauen bezüglich einer absoluten gerechten Schulwelt, in Anlehnung an die "absolute Gerechtigkeit" in den Religionen (Gott als "absolute Moral" oder das Gesetz mit der "absoluten Moral")

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich auf die Antworten der individuellen Gedanken auf Basis der Vertrauensfunktion beziehen, welche durch die (fiktiven) Fragestellung als Gedankenexperiment generiert werden (hier: Misstrauen)
- Aussagen zum Gedankenexperiment Teil I ("Ist es vorstellbar, dass es keine Probleme/Ungerechtigkeiten etc. in der Schule gibt? Nein? Warum?")
- Abbildung des Misstrauens und der Vorstellungen zu einer absoluten gerechten Schulwelt und Behandlung der Schüler
- Aussagen der Schüler zu den Erwartungen und/oder Wünschen zu einer absoluten gerechten Schulwelt und inwieweit es sich um eine Utopie handelt und warum?
- Aussagen beziehen sich auf ein fiktives Beispiel und bilden daher die Zukunft ab

Ankerbeispiel:

B: Mmh (...) also (...) kein Streit mehr, kein (...). Es geht nicht (lacht), weil ich könnte nicht vorstellen so. Alles läuft SUPER, KEIN STREIT, kein Ungerechtigkeit. (...) Ich glaube einfach so. Also jeder wäre glücklich und (...), aber auch (...) also nicht so okay, also ich kann nicht wirklich also vorstellen diese Situation, dass alles gut ist. #00:47:26-7# (Transkript Interview 16 (1)-Schule 2, Pos. 164)

3 Schulisches Umwelterleben (Situationen: Gerechtigkeit & Klima)

Inhaltliche Beschreibung:

- Das schulische Umwelterleben umfasst die subjektiven Wahrnehmungen, Kognitionen und Bewertungen von konkreten schulischen Situationen (wird die Situation als gerecht oder ungerecht bewertet?; in diesen schulischen Situationen wird die Beziehung zu oder das Verhalten von Personen reflektiert; im Mittelpunkt stehen zentrale Umweltmerkmale, wie die Einschätzung von Gerechtigkeit (v.a. Lehrgerechtigkeit, Notengerechtigkeit) und Klima (Schul- und Unterrichtsklima; v.a. Klassenklima) (Dalbert, 2013, S.39ff).
- Umwelterleben umfasst auch die Beziehung zu anderen Schülern an der Schule (dreijährige Ausbildung)
- Einschätzungen des Auszubildenden über die Gefühle, Erlebnisse und das Leistungsverhalten der Mitschüler
- Alle Aussagen mit konkretem Personenbezug/Gruppenbezug in schulischen Situationen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die je nach Erzählperspektive eingeordnet werden: „Sie-zu-mir“ Perspektive, wenn Schüler aus ihrem persönlichen Erleben heraus berichten (Persönlicher Erlebansatz) und die „Sie-zu-uns“-Perspektive, wenn Schüler darüber berichten, wie Lehrer/Mitschüler zu den Schülern im Allgemeinen oder einer bestimmten Schülergruppe sind/waren (Klimaansatz);
- Alle Aussagen, die entweder aus der „Sie-zu-mir“-Perspektive (Persönlicher Erlebansatz) oder der „Sie-zu-uns“-Perspektive (Klimaansatz) genannt werden und sich auf das schulische Umwelterleben, Gerechtigkeit und/oder Klima beziehen
- Alle Aussagen, die sich auf das Umwelterleben, im Sinne von Gerechtigkeit und Klima (Schul-, Unterrichts- und Klassenklima) beziehen (Primär: Wie sind Lehrer und Mitschüler zu mir/zu uns? Aber auch: Wie waren/sind Schüler zu den Lehrern und anderen Mitschülern?), denn beide Komponenten können die Elemente Gerechtigkeit und Klima abbilden
- Alle Aussagen, die im Kontext mit Lehrern und Schülern genannt werden und die schulische Umwelt (und damit die schulische Gerechtigkeit und das schulische Klima) abbilden
- Einschätzungen zu den Leistungen der Mitschüler
- Es werden alle Äußerungen codiert, die als Antworten auf die Interviewfragen und/oder die Fallkonstruktionen getätigt werden und einen Personenbezug aufweisen; die Aussagen wurden nach der jeweiligen Zeitdimension codiert

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Sollten Äußerungen in Abhängigkeit von der Ausprägung des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens, der integrierten Vertrauensfunktion (Schwerpunkt: Element Vertrauen) und aus der "Ich-Perspektive" genannt werden, werden diese in der HK 1 "Schülerpersönlichkeit", je nach Zeitdimension, codiert
- alle Aussagen, die auf ein Verhalten hindeuten, werden in der Kategorie 4 codiert → das heißt, erfolgt die Bewertung einer Situation als ungerecht, folgen gerechtigkeitsthematische Funktionen (im Rahmen der Motiv/und oder Assimilationsfunktion)

3.1 Vergangenheit

Inhaltliche Beschreibung:

- In dieser Kategorie werden alle Inhalte integriert, die sich auf die Abbildung schulischer Situationen beziehen und das individuelle Gerechtigkeits- und Klimaerleben der Schüler kennzeichnen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die entweder aus der „Sie-zu-mir“-Perspektive (Persönlicher Erlebensansatz) oder der „Sie-zu-uns“-Perspektive (Klimaansatz) genannt werden und sich auf das schulische Umwelterleben, Gerechtigkeit und/oder Klima beziehen und in der Vergangenheit liegen
- Alle Aussagen, die sich auf das Umwelterleben, im Sinne von Gerechtigkeit und Klima (Schul-, Unterrichts- und Klassenklima) beziehen
- Alle Aussagen, die im Kontext mit Lehrern und Schülern genannt werden und die schulische Umwelt abbilden, in jeder Situation ist mindestens ein Personenbezug erkennbar

3.1.1 Lehrer- u. Mitschüलगerechtigkeit als persönliches Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die individuellen Erfahrungen der Schüler mit ihren Lehrern (und oder der Mitschüler) verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf sie selbst beziehen, also persönlich erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug auf persönlicher Ebene:
- Persönliches Erleben der: Lehrgerechtigkeit in der Schule (Wahrnehmung, Kognition und Bewertung), Wie war Lehrer zu mir? (Vergangenheit) → Umgang, Behandlung, Beziehung und Interaktionen, Notengerechtigkeit, Verteilung von Noten, Privilegien oder Bestrafungen (Dalbert, 2013, S. 35f.).
- Persönliches Erleben der: Mitschüलगerechtigkeit in der Schule (Wahrnehmung, Kognition und Bewertung), Wie war der Mitschüler/die Mitschüler zu mir? → Umgang, Behandlung, Beziehung

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-mir- Perspektive" genannt werden und sich auf die persönlichen Erlebnisse mit Lehrern und Mitschülern beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von gerechten vs. ungerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Vergangenheit beziehen

3.1.1.1 Gerechtigkeitserleben Lehrer: persönliches Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die individuellen Erfahrungen der Schüler mit ihren Lehrern (und oder der Mitschüler) verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf sie selbst beziehen und als persönlich gerecht erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).

- Konkrete Nennungen mit Personenbezug (Lehrer und oder Mitschüler) auf persönlicher Ebene

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-mir-Perspektive" genannt werden und sich auf die individuellen Gerechtigkeitserlebnisse mit Lehrern und Mitschülern beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von gerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Vergangenheit beziehen

Ankerbeispiele:

Gerechtigkeitserleben Lehrer:

Also der hat mich auch immer angespornt "ja hast du heute schon gelernt? Mach mal noch" und so ein bisschen, ja. (Transkript 9(1) - Schule 1, Pos. 36).

B: Und die waren halt eigentlich alle sehr jung die Lehrer und die waren echt/ vermisse ich auch. Ja, die waren echt cool. Also die waren echt schön so. Die hat es halt auch einfach so interessiert so, wenn halt mal irgendwas ist, was zu Hause abgeht oder allgemein so. Es war so (...) bisschen mehr als Lehrerin und Schülerin, ja. (Transkript 7(1) - Schule 1, Pos. 14).

Gerechtigkeitserleben Mitschüler:

I: Aber für Sie war da jetzt nie irgendwie ein Problem mit Lehrern oder mit Mitschülern?

B: Hm (verneinend). Also ich war zu allen nett und dann waren die auch zu mir nett (lacht). (Transkript 19(1) - Schule 2, Pos. 21).

3.1.1.2 Ungerechtigkeitserleben Lehrer: persönliches Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die individuellen Erfahrungen der Schüler mit ihren Lehrern (und oder der Mitschüler) verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf sie selbst beziehen und als persönlich ungerecht erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug (Lehrer und oder Mitschüler) auf persönlicher Ebene

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-mir-Perspektive" genannt werden und sich auf die individuellen Ungerechtigkeitserlebnisse mit Lehrern und Mitschülern beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von ungerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Vergangenheit beziehen

Ankerbeispiele:

Ungerechtigkeitserleben Lehrer:

B: Ähm, aber die an meiner alten Schule, wenn ich mal Probleme hatte und zu ihr gegangen bin, da ist nichts geschehen. Sie hat sich das zwar angehört, ist aber nichts geschehen. Mit ihr konnte man nicht reden, es hieß immer "nein, stopp, das und das und das". Man konnte mit ihr GAR nicht reden, was ich sehr schade fand, weil ich finde, dass eine Rektorin ein offenes Ohr für die Schüler haben sollte, vor allem, wenn man Probleme hat. (Transkript 12(1) - Schule 2, Pos. 4).

Ungerechtigkeitserleben Mitschüler:

I: Möchten Sie mir erzählen, warum das nicht gegangen wäre an der vorherigen Schule?

B: Ja, weil die mochten mich halt einfach nicht und das haben die mir auch gezeigt. Da war das auch egal, ob ich im Unterricht mal gefehlt habe und was gebraucht hätte, was mit dem Unterricht zu tun hat, das war egal. Die mochten mich einfach nicht und die wollten mir dann auch nicht helfen. (Transkript 1(1) - Schule 1, Pos. 7).

3.1.2 Lehrergerichtigkeit als Klimaerleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die **individuellen Erfahrungen** der Schüler mit ihren Lehrern verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf die Mitschüler in der Klasse bzw. eine bestimmte Schülergruppe in der Klasse beziehen, also im Klassenverbund erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Die Lehrergerichtigkeit kann auch als **Individuum** im Rahmen des Klimaansatzes gemeinsam erlebt werden
- Lehrergerichtigkeit wird auch als elementarer Bestandteil im Klassenverband wahrgenommen (vgl. Dalbert, 2013, S. 42f.).
- Die Unterrichtsgestaltung im Allgemeinen aber auch das Lehrerverhalten im Speziellen, was durch auserwählte Lehrer-Schüler-Interaktionen mit Schülern oder Schülergruppen, kann als Gerechtigkeitskonstrukt wahrgenommen und als elementarer Bestandteil des Unterrichts- und Klassenklimas verstanden werden (vgl. ebd., S. 42).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug auf individueller Ebene: Lehrergerichtigkeit in der Schule (Wahrnehmung, Kognition und Bewertung): Wie war der Lehrer zu uns? (Vergangenheit) → Umgang, Behandlung, Beziehung und Interaktionen, Notengerechtigkeit, Verteilung von Noten, Privilegien oder Bestrafungen (Dalbert, 2013, S. 35f.).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-uns-Perspektive" genannt werden und sich auf die individuellen Erlebnisse zwischen Lehrern und Mitschülern bzw. Schülergruppen (z.B. leistungsstarke vs. leistungsschwache Schüler oder Schüler mit vs. ohne Migrationsstatus) beziehen bzw. beobachtet werden können
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von gerechten vs. ungerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Vergangenheit beziehen

3.1.2.1 Gerechtigkeitserleben Lehrer: Klimaerleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die individuelle Erfahrungen der Schüler mit ihren Lehrern verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf die Schüler im Klassenverbund beziehen und als gerecht erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug (Lehrer und oder Mitschüler) auf Klassenebene

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-uns-Perspektive" genannt werden und sich auf die individuellen Gerechtigkeitserlebnisse zwischen Lehrern und Mitschülern bzw. Schülergruppen beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von gerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Vergangenheit beziehen

Ankerbeispiel:

B: Und unsere Lehrerin, sie immer unterstützen uns und sie war wie unsere Mutter (lacht) sozusagen. (Transkript 3(1) - Schule 1, Pos. 10).

3.1.2.2 Ungerechtigkeitserleben Lehrer: Klimaerleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die individuelle Erfahrungen der Schüler mit ihren Lehrern verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf die Schüler im Klassenverbund beziehen und als ungerecht erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug (Lehrer und oder Mitschüler) auf Klassenebene

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-uns-Perspektive" genannt werden und sich auf die individuellen Ungerechtigkeitserlebnisse zwischen Lehrern und Mitschülern bzw. Schülergruppen beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von ungerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Vergangenheit beziehen

Ankerbeispiel:

B: (Schülerin liest den Fall, 35 Sekunden). Das hatte ich auch mal in der (**Schule**). Das finde ich/ das hat gar keinen Sinn gemacht und dann hat man ja auch keine LUST mehr sich zu melden. Also, das habe ich jetzt nicht bei mir gesehen, sondern bei Anderen. (Transkript 19(1) - Schule 2, Pos. 136).

3.1.3 Erleben des Schulklimas

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum Schulklima zählen „die physische Ausstattung der Schule, der Umgang zwischen Lehrern und Schülern, Erwartungen und Praktiken im Hinblick auf soziales Verhalten, Ordnung und Disziplin, Leistungserwartungen und kulturelles Selbstverständnis“ (Eder, 2002, S. 215).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregl | **(Anwendung** **der** **Kategorie):**

- Alle Aussagen, die das individuelle Erleben des Schulklimas abbilden
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von positiven vs. negativen Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Vergangenheit beziehen

3.1.3.1 Positives Erleben: Schulklima

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum Erleben eines positiven Schulklimas zählen positive Erfahrungen hinsichtlich der "physischen Ausstattung der Schule, des Umgangs zwischen Lehrern und Schülern, Erwartungen und Praktiken im Hinblick auf soziales Verhalten, Ordnung und Disziplin, Leistungserwartungen und kulturelles Selbstverständnis“ (Eder, 2002, S. 215).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregl | **(Anwendung** **der** **Kategorie):**

- Alle Aussagen, die das positive Erleben des Schulklimas abbilden
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von positiven Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Vergangenheit beziehen

Ankerbeispiel:

B: In der Hinsicht darauf, dass ich davor noch auf der **(Schule)** ein Jahr war (...) ist es/ auf der **(Schule)** muss ich sagen, ist es nochmal ein anderes Klima, weil man nicht diesen Leistungsdruck hat. Man hat zwar auch Druck, du musst/ du sollst den Abschluss schaffen, du sollst die guten Noten bringen, aber (..) der Mensch zählt. Ich weiß nicht, ob das vielleicht in der Hinsicht darauf war, dass ich auf einer **(Glaube-Schule)** war, aber da wird halt eher darauf geachtet. Also auf den Menschen und die Gefühlswelt der Menschen (...), der Schüler, als jetzt auf der **(Schule)**. (Transkript 13(1) - Schule 2, Pos. 10).

3.1.3.2 Negatives Erleben: Schulklima

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum Erleben eines negativen Schulklimas zählen negative Erfahrungen hinsichtlich der "physischen Ausstattung der Schule, des Umgangs zwischen Lehrern und Schülern, Erwartungen und Praktiken im Hinblick auf soziales Verhalten, Ordnung und Disziplin, Leistungserwartungen und kulturelles Selbstverständnis“ (Eder, 2002, S. 215).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die das negative Erleben des Schulklimas abbilden
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von negativen Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Vergangenheit beziehen

Ankerbeispiel:

B: Bei uns sie waren/waren viele Männer als Mädchen. Ja, wir waren mindestens jedes Mal sechs Mädchen und 15 Jungs oder 16. Und alle Jungs sind (klatscht) zusammen halt, ja. Und ich habe auch eine Freundin, sie hat ein Kopftuch auch gehabt und (..) die, wär/wir mussten Bewerbung schreiben für/ich habe meinen Abschluss (**Jahr**) ähm abgeschlossen, und dann danach wir müssen eine ähm eine Bewerbung schreiben über einen Mann, zuständig für uns, dass er uns ein bisschen hilft beim Bewerbung schreiben. Und er hat zu ihr gesagt "wenn du nicht dein Kopftuch weg machst, bekommst du keine Ausbildung oder keinen Beruf". Da hat sie geweint und hat gesagt "nee, ich mache mein Kopftuch nicht raus. (Transkript 2(1) - Schule 1, Pos. 54).

3.1.4 Erleben des Klassen- und Unterrichtsklimas

Inhaltliche Beschreibung:

- Das **Unterrichtsklima** bezieht sich auf das Lehrern und Lernen in der Schule, wobei es in diesem Zusammenhang um subjektive Schülersaussagen zu allen Fächern und allen Lehrern geht (vgl. Eder, 2002, S. 215).
- Das Unterrichtsklima zeichnet sich durch ein Zusammenkommen verschiedenen Perspektiven aus, so geht es auf der einen Seite um klassenspezifische und lehrerspezifische Aussagen, aber auch um fachspezifische Komponenten. Geht es in den Schülersaussagen um Lehrer, steht die personenspezifische Komponente, abgebildet durch Lehr- und Erziehungsstile im Vordergrund, während Einschätzungen zur Unterrichtsgestaltung und Umsetzung von Lerninhalten sich auf eine fachspezifische Komponente beziehen (vgl. ebd., S. 216).
- Eng mit dem Unterrichtsklima verbunden und gewisse Parallelen zeigend, existiert das **Klassenklima**, welches in besonders Ausmaß betrachtet wird, bezieht sich auf die „sozial geteilte subjektive Repräsentation wichtiger Merkmale der Schulklasse und der Lernumwelt“ (Eder, 2002, S. 215). Hierzu zählen unter anderen: „die in der Klasse geltenden spezifischen Normen und Werte („Klassengeist“), die sozialen Beziehungen zwischen Schülern untereinander, die Art und Weise wie Lehr- und Lernprozesse ablaufen“ (Eder, 2002, S. 215) und im Klassenverband damit umgegangen wird; außerdem zählt hierzu das Erleben der Leistungen von anderen Mitschülern

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die das individuelle Erleben des Unterrichts- und Klassenklimas abbilden
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von positiven vs. negativen Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Vergangenheit beziehen

3.1.4.1 Erleben Unterricht und Gestaltung (Unterrichtsklima)

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Unterrichtsklima bezieht sich auf personenspezifische Komponenten, abgebildet durch Lehr- und Erziehungsstile im Vordergrund, während Einschätzungen zur Unterrichtsgestaltung und Umsetzung von Lerninhalten sich auf eine fachspezifische Komponente beziehen
- Fachspezifische Komponente Wie war der Unterricht? Unterrichtsgestaltung: Methoden/Medien/ Schwierigkeit? Umfang? Tempo? / Hausaufgaben im und nach dem Unterricht; Unterstützung im Unterricht, Gestaltung Unterrichtsskripte etc.
- Personenspezifische Komponente: Wie ist die Stimmung während des Unterrichts? Interaktionen/Umgang miteinander im Unterricht? Umgang, Beziehung und Kommunikation zwischen Schülern untereinander und zwischen Schülern und Lehrern, Kommunikation im und nach Unterricht/in der Schule und in den Pausen (Möglichkeit Fragen zu stellen); Umgang mit Hausaufgaben nach der Schule;

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die konkrete Situationen im Unterricht bzw. Situationen nach dem Unterricht beschreiben
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das Erleben des Unterrichts und die Vergangenheit beziehen

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Wenn Bezugnahme zu konkreten Personen (Lehrern/Mitschülern), dann Codierung im Bereich der Sub-Sub-Codes "Lehrer- und Mitschülergerechtigkeit als persönliches Erleben" oder "Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben"

3.1.4.1.1 Positives Erleben: Unterrichtsklima

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum Erleben eines positiven Unterrichtsklimas zählen positive Erfahrungen hinsichtlich der fach-und personenspezifischen Komponente der Lehrer im Rahmen des Unterrichtsklimas

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die positive Situationen im Unterricht bzw. Situationen nach dem Unterricht beschreiben
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das positive Erleben des Unterrichts und die Vergangenheit beziehen

Ankerbeispiel:

B: Ich finde das gut, dass wir in **(Land)** IRGENDWIE, nicht so ganz, aber irgendwie ist es gut, wenn man so Präsentationen macht. (Transkript 6(1) - Schule 1, Pos. 4).

3.1.4.1.2 Negatives Erleben: Unterrichtsklima

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum Erleben eines negativen Unterrichtsklimas zählen negative Erfahrungen hinsichtlich der fach- und personenspezifischen Komponente der Lehrer im Rahmen des Unterrichtsklimas

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die negative Situationen im Unterricht bzw. Situationen nach dem Unterricht beschreiben
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das negative Erleben des Unterrichts und die Vergangenheit beziehen

Ankerbeispiel:

B: Da bei uns zum Beispiel in der **(Schule)** ist diese Idee Dozentin oder Dozent und (Schülerin). Gibt es keine mittlere Weg, wo du was fragen kannst oder in Kontakt mit Pädagogen oder Dozenten bleiben kannst. (Transkript 5(1) - Schule 1, Pos. 18).

3.1.4.2 Erleben der Beziehung zu Mitschülern (Klassenklima)

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Klassenklima bezieht sich auf die Werte und Normen in der Klasse (Klassengeist), die erlebte Beziehung zwischen den Schülern und auf die Art und Weise wie das Lernen in der Klasse funktionieren kann (vgl. Eder, 2002, S. 215).
- Schwerpunkte: Beziehung zu Mitschülern und Klassenzusammenhalt im Unterricht und in Pausen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die konkrete Situationen in der Klasse und im Klassenverbund beschreiben
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das Erleben der Klasse und die Vergangenheit beziehen

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Wenn Bezugnahme zu konkreten Personen (Lehrern/Mitschülern), dann Codierung im Bereich der Sub-Sub-Codes "Lehrer- und Mitschülergerechtigkeit als persönliches Erleben" oder "Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben"

3.1.4.2.1 Positives Erleben: Klassenklima

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum Erleben eines positiven Klassenklimas zählen positive Erfahrungen hinsichtlich der Beziehung zwischen Mitschülern und der Erfahrungen des Klassenzusammenhalts

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die positive Situationen in der Klasse und im Klassenverbund abbilden
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das positive Erleben des Klassenverbands und die Vergangenheit beziehen

Ankerbeispiel:

B: Natürlich, also man hatte/ meine Klasse an der **(Schule)** war eigentlich gar nicht SO schlecht, wir waren echt, ich sage mal, eine coole Truppe. Wir haben echt viel Spaß gehabt, wir waren alle gemeinsam in **(Land)**. Ja, wir hatten mega viel Spaß und das war auch eine engere Beziehung als HIER in der Klasse. (Transkript 12(1) - Schule 2, Pos. 16).

3.1.4.2.2 Negatives Erleben: Klassenklima

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum Erleben eines negativen Klassenklimas zählen negative Erfahrungen hinsichtlich der Beziehung zwischen Mitschülern und der Erfahrungen des Klassenzusammenhalts

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die negative Situationen in der Klasse und im Klassenverbund abbilden
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das negative Erleben des Klassenverbands und die Vergangenheit beziehen

Ankerbeispiel:

I: Wie würden Sie den Kontakt und die Beziehung zu Ihren Mitschülern von damals beschreiben?
#00:12:16-1#

B: Ja, wie eigentlich in jeder Schule, gab es halt diese Grüppchenbildung. Das ist ja normal, dass man sich mit jedem versteht, aber das Ausgrenzen von einzelnen Schülern war da schon (..) EHER als jetzt hier an der Berufsschule. Das heißt, irgendein Verhalten, dass nicht in die NORM der/ gepasst, die dachten die sind anders. Das heißt Kleidungsstil, sei es einfach Sachen, die von der Norm abweichen wurden nicht so toleriert, als wie jetzt hier in der Berufsschule. (Transkript 13(1) - Schule 2, Pos. 11).

3.1.4.3 Erleben Eigen- und Fremdgruppe (Vergleich Migrationsstatus)

Inhaltliche Beschreibung:

- Auch das individuelle Erleben der eigenen Gruppe kann zur Folge haben, dass eine Eingruppierung in Eigengruppe und Fremdgruppe stattfindet. Hintergrund dieser Eingruppierungen ist die wahrgenommene Gruppenzugehörigkeit (vgl. Hartung & Kosfelder, 2019, S. 125). „So mag eine Person ihre ethnische und religiöse Zugehörigkeit als wenig relevant für ihr Selbstverständnis erleben, möglicherweise aber dann, wenn die Person, die zu einer Gruppe gehört, benachteiligt oder angegriffen wird und sich dann ihrer Gruppenzugehörigkeit bewusst wird und Bewertungen der Eigen- und Fremdgruppe vornimmt“ (Hartung & Kosfelder, 2019, S. 125).
- **Schwerpunkt I Erleben von Schülergruppen im Vergleich:** Das Klassenklima im Allgemeinen und das Erleben des Klimas zu Schülern der Eigen- und Fremdgruppe im Speziellen (bzw. der Vergleich zwischen Individuen mit/ohne Migrationshintergrund), die sich zeigt durch das Erleben der: Beziehung zu Mitschülern anderer Herkunft, Interaktionen zu Schülern anderer Herkunft, Leistungen/Engagement von Schülern anderer Herkunft, Beziehung Schüler anderer Herkunft zu den Lehrern/ Verhalten im Unterricht etc, Einschätzung zu den Werten und Normen Schüler anderer Herkunft
- **Schwerpunkt II Bedeutung andere/gleiche Herkunft:** Wie denkt Schüler A aus Deutschland über Schüler B aus dem Land X? Wie denkt ein ausländischer Schüler über Schüler aus Deutschland? Und: Wie denken ausländische Schüler über sich selbst? Wie denken deutsche Schüler über sich selbst?

Erzeugung: Induktiv

Codierregl I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die konkrete Situationen in der Klasse und im Klassenverbund beschreiben und auf einen Vergleich zwischen Schülern und Schülergruppen mit vs. ohne Migrationsstatus abzielen
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), sondern sich auf den reinen Vergleich zwischen Schülern und ihren Migrationsstatus beziehen
- Alle Aussagen, die sich auf das Erleben der Klasse und die Vergangenheit beziehen

3.1.4.3.1 Aufwertung eigene Person u./o. Eigengruppe

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Phänomen der **Eigengruppenaufwertung** und Fremdgruppenabwertung wurde vor allem von Tajfel und Turner (1986) geprägt. Wenn sich die Gruppenmitglieder mit ihrer eigenen Gruppe identifizieren und eine Gruppenzugehörigkeit ausfindig gemacht werden kann, bewerten die Mitglieder für sie relevante Vergleichsgruppen und bedeutende Bewertungsdimensionen schlechter als die eigene Gruppe. Folglich kommt es zu einer Abwertung der Fremd- und Aufwertung der Eigengruppe. Sollte die soziale Identität, das Selbstkonzept oder auch Selbstwertgefühl bedroht sein, erfolgt eine verstärkte Abwertung und Diskriminierung der Fremdgruppe. Die Eigengruppe wird zum Selbstschutz und zum Erhalt eines positiven Selbstbildes aufgewertet (vgl. Werth, 2020, S. 267).
- **Schwerpunkt: Aufwertung eigene Person und oder Eigengruppe aus individueller Sicht**

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aufwertende Beschreibungen der eigenen Person und oder der Eigengruppe implizieren (im Vergleich zwischen Schülern mit vs. ohne Migrationsstatus, je nach eigener Herkunft)
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), aber auf einen konkreten Vergleich der ethnischen Herkunft abzielen
- Alle Aussagen, die sich auf das aufwertende Erleben und die Vergangenheit beziehen

Ankerbeispiel:

B: Die, fast alle waren (...) ausländisch und waren haben einander SEHR gut verstanden. Und MEISTENS sind auch sehr fleißig, weil die sind auch auf/ die müssen auch viel lernen. Deswegen wir haben immer einander sehr gut verstanden, weil die beide/ ALLE sind nicht so gut in Deutsch. Niemand hat einander gelacht oder sowas. (Transkript 18(1) - Schule 2, Pos. 8).

3.1.4.3.2 Negatives Erleben eigene Person

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Phänomen des negativen Erlebens der eigenen Person, im Vergleich zu den anderen Schülern (vgl. Werth, 2020, S. 267).
- **Schwerpunkt: Negatives Erleben der eigenen Person aus individueller Sicht**

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die abwertende Beschreibungen der eigenen Person implizieren (im Vergleich zwischen Schülern mit vs. ohne Migrationsstatus, je nach eigener Herkunft)
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), aber auf einen konkreten Vergleich der ethnischen Herkunft abzielen
- Alle Aussagen, die sich auf das negative Erleben und die Vergangenheit beziehen

Ankerbeispiel:

B: Die waren alle hier geboren, oder richtig Deutsche. Ich bin die einzige Ausländische in meine Klasse, von meine Klasse. Deswegen hatte ich immer ein bisschen (...) keine gute Gefühl gehabt und in meine Klasse ich war die Älteste. Ja, die anderen waren 16 oder 17, nur eine Mädchen war 19, glaube ich. Sonst alle waren nur/ aber die sind ganz ähm, ich weiß es nicht, bisschen gro/ wie Erwachsene. Aber, ich hatte selber keine gute Gefühle gehabt und auch nicht vertraut, weil (unv. Mitleid?) #00:08:19-3# habe ich mit frühere Kinder gehabt. Schüler gemobbt, ein bisschen das war meine Erste mit deutsche Schüler. (Transkript 18(1) - Schule 2, Pos. 16).

3.2 Gegenwart

Inhaltliche Beschreibung:

- In dieser Kategorie werden alle Inhalte integriert, die sich auf die Abbildung schulischer Situationen beziehen und das individuelle Gerechtigkeits- und Klimaerleben der Schüler kennzeichnen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die entweder aus der „Sie-zu-mir“-Perspektive (Persönlicher Erlebensansatz) oder der „Sie-zu-uns“-Perspektive (Klimaansatz) genannt werden und sich auf das schulische Umwelterleben, Gerechtigkeit und/oder Klima beziehen und in der Gegenwart liegen
- Alle Aussagen, die sich auf das Umwelterleben, im Sinne von Gerechtigkeit und Klima (Schul-, Unterrichts- und Klassenklima) beziehen
- Alle Aussagen, die im Kontext mit Lehrern und Schülern genannt werden und die schulische Umwelt abbilden, in jeder Situation ist mindestens ein Personenbezug erkennbar

3.2.1 Lehrer- u. Mitschüलगerechtigkeit als persönliches Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die individuellen Erfahrungen der Schüler mit ihren Lehrern (und oder der Mitschüler) verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf sie selbst beziehen, also persönlich erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug auf persönlicher Ebene:
- Persönliches Erleben der: Lehrgerechtigkeit in der Schule (Wahrnehmung, Kognition und Bewertung), Wie war Lehrer zu mir? (Vergangenheit) → Umgang, Behandlung, Beziehung und Interaktionen, Notengerechtigkeit, Verteilung von Noten, Privilegien oder Bestrafungen (Dalbert, 2013, S. 35f.).
- Persönliches Erleben der: Mitschüलगerechtigkeit in der Schule (Wahrnehmung, Kognition und Bewertung), Wie war der Mitschüler/die Mitschüler zu mir? → Umgang, Behandlung, Beziehung

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-mir- Perspektive" genannt werden und sich auf die persönlichen Erlebnisse mit Lehrern und Mitschülern beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von gerechten vs. ungerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Vergangenheit beziehen

3.2.1.1 Gerechtigkeitserleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die individuellen Erfahrungen der Schüler mit ihren Lehrern (und oder der Mitschüler) verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf sie selbst beziehen und als persönlich gerecht erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).

- Konkrete Nennungen mit Personenbezug (Lehrer und oder Mitschüler) auf persönlicher Ebene

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-mir-Perspektive" genannt werden und sich auf die individuellen Gerechtigkeitserlebnisse mit Lehrern und Mitschülern beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von gerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiele:

Gerechtigkeitserleben Lehrer:

B: Ansonsten (...) als es mir auch sehr schlecht ging und dann bin ich gekommen in die Schule zu Frau X (...) mich gehört hat und so und seitdem hat es/ ich habe fast geweint wegen den Sachen und schon krass. Weil ich war ECHT, man hat gesehen, ich war (...) vorher hier richtig schwarz (zeigt auf die Augenringe) und (...) halt Tabletten genommen, ausprobiert zu schlafen. Und ich bin durch die Städten (...) eine Woche einfach durch X, von X bis X. Von X einfach bis keine Ahnung wohin und dann in die Arbeit. Ich wollte nicht mehr nach Hause (...) und dann jeder gemerkt irgendwas/ was ist da los? Und dann habe ich (...) sieben, acht Kilo verloren in keine Ahnung (...) zehn Tage (...), aber sie war dann für mich da und hat gesagt "ja, das weiß ich schon" und dann haben sie auch ein bisschen Rücksicht, glaube ich, aufgebaut. Dass mir schlecht ging und (...) nicht so gut ging und ähm (...) ja, wurde ich nicht schlechter behandelt, als ich schlecht gelaunt war oder keine Ahnung was. (Transkript 15(1) - Schule 2, Pos. 71).

Gerechtigkeitserleben Mitschüler:

B: BIS JETZT habe ich mit paar Lehrerinnen eine gute Beziehung, Kontakte. Und ähm (...) mit Schülern auch (...). (Transkript 17(1) - Schule 2, Pos. 6).

3.2.1.2 Ungerechtigkeitserleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die individuellen Erfahrungen der Schüler mit ihren Lehrern (und oder der Mitschüler) verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf sie selbst beziehen und als persönlich ungerecht erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug (Lehrer und oder Mitschüler) auf persönlicher Ebene

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-mir-Perspektive" genannt werden und sich auf die individuellen Ungerechtigkeitserlebnisse mit Lehrern und Mitschülern beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von ungerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiele:

Ungerechtigkeitserleben Lehrer:

I: Was macht sie denn, dass Sie denken, es ist irgendwie schwierig? Also was haben Sie da für ein Gefühl?

B: Also sie redet immer davon, dass wir respektvoll zu ihr sein sollen, aber selbst (...) also professionell, aber (...) zum Beispiel, also sie redet nicht DIREKT schlecht über mich, sondern sie redet mit den MITSCHÜLERN also schlecht über mich.

I: Wenn Sie nicht da sind, oder? //

B: //Genau, wenn ich nicht da bin und für mich geht sowas eigentlich gar nicht. Ich verstehe sowas auch nicht. Ich habe eigentlich nichts gemacht. Mir hat auch schon ähm (...) ein Mitschüler also, von meinen Freunden, schon zwei dann an die Seite gezogen und (...) zum Beispiel einen, der mal mit ihr geredet hat. Da hat sie auch gesagt ähm "ja, was für ein Verhalten die Frau X hat, also dass ihr zu Hause immer alles hinterhergetragen wird". Also, wo ich ÜBERHAUPT nicht verstehe, wo das HERKOMMT, weil ich nichts falsch gemacht habe, weil ich mich normal benommen habe. Aber (...) oder zum Beispiel eine Schülerin, also auch eine Freundin von mir in der Klasse, die halt auf das Klo gehen wollte noch kurz vorm Unterricht. Die hat sie auch zur Seite gezogen und sie hat gesagt "sie muss nur auf das Klo". Und dann hat sie zu ihr gesagt ähm (...) dann hat sie gesagt "ja, hören sie auf die ganze Zeit Ausreden zu suchen, so wie Frau X". Dabei gehe ich eigentlich fast nicht auf das Klo im Unterricht (lacht), deshalb sowas VERSTEHE ich halt einfach nicht. (Transkript 19(1) - Schule 2, Pos. 39).

Ungerechtigkeitserleben Mitschüler:

keine Nennung

3.2.2 Lehrergerichtigkeit als Klimaerleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die **individuellen Erfahrungen** der Schüler mit ihren Lehrern verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf die Mitschüler in der Klasse bzw. eine bestimmte Schülergruppe in der Klasse beziehen, also im Klassenverbund erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Die Lehrergerichtigkeit kann auch als **Individuum** im Rahmen des Klimaansatzes gemeinsam erlebt werden
- Lehrergerichtigkeit wird auch als elementarer Bestandteil im Klassenverband wahrgenommen (vgl. Dalbert, 2013, S. 42f.).
- Die Unterrichtsgestaltung im Allgemeinen aber auch das Lehrerverhalten im Speziellen, was durch auserwählte Lehrer-Schüler-Interaktionen mit Schülern oder Schülergruppen, kann als Gerechtigkeitskonstrukt wahrgenommen und als elementarer Bestandteil des Unterrichts- und Klassenklimas verstanden werden (vgl. ebd., S. 42).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug auf individueller Ebene: Lehrergerichtigkeit in der Schule (Wahrnehmung, Kognition und Bewertung): Wie war der Lehrer zu uns? (Vergangenheit) → Umgang, Behandlung, Beziehung und Interaktionen, Notengerechtigkeit, Verteilung von Noten, Privilegien oder Bestrafungen (Dalbert, 2013, S. 35f.).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-uns-Perspektive" genannt werden und sich auf die individuellen Erlebnisse zwischen Lehrern und Mitschülern bzw. Schülergruppen (z.B. leistungsstarke vs. leistungsschwache Schüler oder Schüler mit vs. ohne Migrationsstatus) beziehen bzw. beobachtet werden können
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von gerechten vs. ungerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Gegenwart beziehen

3.2.2.1 Gerechtigkeitserleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die individuelle Erfahrungen der Schüler mit ihren Lehrern verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf die Schüler im Klassenverbund beziehen und als gerecht erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug (Lehrer und oder Mitschüler) auf Klassenebene

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-uns-Perspektive" genannt werden und sich auf die individuellen Gerechtigkeitserlebnisse zwischen Lehrern und Mitschülern bzw. Schülergruppen beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von gerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B: Dass also meine Klasse besteht ja eigentlich nur aus Leuten, die aus anderen Ländern kommen und wenn irgendeiner von uns etwas nicht versteht, dann erklären es die Lehrer, egal wie oft, Hauptsache wir verstehen es. Und das machen die eigentlich auch sehr gut. Nochmal alles erklären, oder wiederholen und das ist halt sehr gut. (Transkript 8(1) - Schule 1, Pos. 2).

3.2.2.2 Ungerechtigkeitserleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die individuelle Erfahrungen der Schüler mit ihren Lehrern verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf die Schüler im Klassenverbund beziehen und als ungerecht erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug (Lehrer und oder Mitschüler) auf Klassenebene

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-uns-Perspektive" genannt werden und sich auf die individuellen Ungerechtigkeitserlebnisse zwischen Lehrern und Mitschülern bzw. Schülergruppen beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von ungerechten Situationen illustrieren

- Alle Äußerungen, die sich auf die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B: (...) Und halt allgemein so, da weiß ich aber, dass haben halt auch schon mehrere in der Klasse das Gefühl, das man halt einfach denkt irgendwie (...) so man kann halt NICHT wirklich gut sein oder wirklich nicht viel erreichen oder so. Und das, ich weiß nicht, ist echt schon blöd. (Transkript 7(1) - Schule 1, Pos. 80).

3.2.3 Erleben des Schulklimas

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum Schulklima zählen „die physische Ausstattung der Schule, der Umgang zwischen Lehrern und Schülern, Erwartungen und Praktiken im Hinblick auf soziales Verhalten, Ordnung und Disziplin, Leistungserwartungen und kulturelles Selbstverständnis“ (Eder, 2002, S. 215).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregl I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die das individuelle Erleben des Schulklimas abbilden
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von positiven vs. negativen Situationen illustrieren
- Alle Aussagen, die sich auch auf die Beziehung/den Kontakt zu den Schülern der dreijährigen Ausbildung beziehen
- Alle Äußerungen, die sich auf die Gegenwart beziehen

3.2.3.1 Positives Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum Erleben eines positiven Schulklimas zählen positive Erfahrungen hinsichtlich der "physischen Ausstattung der Schule, des Umgangs zwischen Lehrern und Schülern, Erwartungen und Praktiken im Hinblick auf soziales Verhalten, Ordnung und Disziplin, Leistungserwartungen und kulturelles Selbstverständnis“ (Eder, 2002, S. 215).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregl I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die das positive Erleben des Schulklimas abbilden
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von positiven Situationen illustrieren
- Alle Aussagen, die sich auf positive Äußerungen und Erfahrungen zu Schülern der dreijährigen Ausbildung beziehen
- Alle Äußerungen, die sich auf die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B: Und die sind hier schon füreinander da. Also von der Schule her, von der System, vor der Raum, die Schule ist wirklich richtig wunderschön. Es ist (...) und (...) dann alle gehen und Gefühl ja okay ist halt (...)

die wollen, dass wir was machen. Also das ist ein/ woanders war nicht so einfach wie HIER (...) sich zu bewerben und aufgenommen zu werden. (Transkript 15(1) - Schule 2, Pos. 2).

3.2.3.2 Negatives Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum Erleben eines negativen Schulklimas zählen negative Erfahrungen hinsichtlich der "physischen Ausstattung der Schule, des Umgangs zwischen Lehrern und Schülern, Erwartungen und Praktiken im Hinblick auf soziales Verhalten, Ordnung und Disziplin, Leistungserwartungen und kulturelles Selbstverständnis" (Eder, 2002, S. 215).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregl I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die das negative Erleben des Schulklimas abbilden
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von negativen Situationen illustrieren
- Alle Aussagen, die sich auf negative Äußerungen und Erfahrungen zu Schülern der dreijährigen Ausbildung beziehen
- Alle Äußerungen, die sich auf die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B: Was ich sehe hier in der Schule (..) und auf Praxis auch, aber das gehört nicht hier, ähm (...) die denken IMMER, aber IMMER egal was für eine Schülerin ist "die sind eine Stufe hoch von uns". Vielleicht das hängt von die Schwierigkeiten, die die haben, von Themen oder so. Aber wie ich gesehen habe, die Themen von Dreijährigen sind fast wie Unsere. Nur WIR bekommen was weniger und DIE was mehr, aber umherum haben wir die gleichen Themen und die gleichen Unterricht. Aber sowieso, die sagen "wir machen drei Jahren, wir sind schon Experten, wir sind schon so und mit einem Jahr was kann man dann machen?". Okay, es sind drei Jahren, wo man ein lange Zeit lernt, aber auch DIE, die im ersten Jahr schon ähm (...) sind, die sind auch so eine Stufe über uns und sagen "ja, wir haben noch mehr zu tun, wir haben noch das und wir haben noch das. Wir dürfen noch das und das, die die nicht dürfen". Und ist diese Idee, um zu sagen "ja, die dürfen das NICHT, wir dürfen das SCHON". (Transkript 5(1) - Schule 1, Pos. 64).

3.2.4 Erleben des Klassen- und Unterrichtsklimas

Inhaltliche Beschreibung:

- Das **Unterrichtsklima** bezieht sich auf das Lehrern und Lernen in der Schule, wobei es in diesem Zusammenhang um subjektive Schüleraussagen zu allen Fächern und allen Lehrern geht (vgl. Eder, 2002, S. 215).
- Das Unterrichtsklima zeichnet sich durch ein Zusammenkommen verschiedenen Perspektiven aus, so geht es auf der einen Seite um klassenspezifische und lehrerspezifische Aussagen, aber auch um fachspezifische Komponenten. Geht es in den Schüleraussagen um Lehrer, steht die personenspezifische Komponente, abgebildet durch Lehr- und Erziehungsstile im Vordergrund, während Einschätzungen zur Unterrichtsgestaltung und Umsetzung von Lerninhalten sich auf eine fachspezifische Komponente beziehen (vgl. ebd., S. 216).
- Eng mit dem Unterrichtsklima verbunden und gewisse Parallelen zeigend, existiert das **Klassenklima**, welches in besonders Ausmaß betrachtet wird, bezieht sich auf die „sozial geteilte subjektive Repräsentation wichtiger Merkmale der Schulklasse und der Lernumwelt“ (Eder, 2002, S. 215). Hierzu zählen unter anderen: „die in der Klasse

geltenden spezifischen Normen und Werte („Klassengeist“), die sozialen Beziehungen zwischen Schülern untereinander, die Art und Weise wie Lehr- und Lernprozesse ablaufen“ (Eder, 2002, S. 215) und im Klassenverband damit umgegangen wird; außerdem zählt hierzu das Erleben der Leistungen von anderen Mitschülern

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die das individuelle Erleben des Unterrichts- und Klassenklimas abbilden
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von positiven vs. negativen Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Gegenwart beziehen

3.2.4.1 Erleben Unterricht und Unterrichtsgestaltung (Unterrichtsklima)

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Unterrichtsklima bezieht sich auf personenspezifische Komponenten, abgebildet durch Lehr- und Erziehungsstile im Vordergrund, während Einschätzungen zur Unterrichtsgestaltung und Umsetzung von Lerninhalten sich auf eine fachspezifische Komponente beziehen
- Fachspezifische Komponente: Wie war der Unterricht? Unterrichtsgestaltung: Methoden/Medien/ Schwierigkeit? Umfang? Tempo? / Hausaufgaben im und nach dem Unterricht; Unterstützung im Unterricht, Gestaltung Unterrichtsskripte etc.
- Personenspezifische Komponente: Wie ist die Stimmung während des Unterrichts? Interaktionen/Umgang miteinander im Unterricht? Umgang, Beziehung und Kommunikation zwischen Schülern untereinander und zwischen Schülern und Lehrern, Kommunikation im und nach Unterricht/in der Schule und in den Pausen (Möglichkeit Fragen zu stellen); Umgang mit Hausaufgaben nach der Schule;

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die konkrete Situationen im Unterricht bzw. Situationen nach dem Unterricht beschreiben
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das Erleben des Unterrichts und die Gegenwart beziehen

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Wenn Bezugnahme zu konkreten Personen (Lehrern/Mitschülern), dann Codierung im Bereich der Sub-Sub-Codes "Lehrer- und Mitschülergerechtigkeit als persönliches Erleben" oder "Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben"

3.2.4.1.1 Positives Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum Erleben eines positiven Unterrichtsklimas zählen positive Erfahrungen hinsichtlich der fach- und personenspezifischen Komponente der Lehrer im Rahmen des Unterrichtsklimas

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die positive Situationen im Unterricht bzw. Situationen nach dem Unterricht beschreiben
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das positive Erleben des Unterrichts und die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B: Aber es gibt halt auch die Lehrer, die ihren Unterricht ANSCHAUICH machen, die zwar auch ihren Stoff sagen und vielleicht keine praktische Übung machen, aber das so ANSCHAUICH rüberbringen und präsentieren, dass man sagt "es ist nachvollziehbar, ich kann dazu Fragen stellen, ich kann dazu antworten". Für mich ist es immer wichtig im Unterricht, dass man Fragen stellen kann und das man auch mal Sachen sagen kann, die man selbst erlebt hat, also die Sachen zu erzählen. (Transkript 13(1) - Schule 2, Pos. 44).

3.2.4.1.2 Negatives Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum Erleben eines negativen Unterrichtsklimas zählen negative Erfahrungen hinsichtlich der fach- und personenspezifischen Komponente der Lehrer im Rahmen des Unterrichtsklimas

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die negative Situationen im Unterricht bzw. Situationen nach dem Unterricht beschreiben
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das negative Erleben des Unterrichts und die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B: Weil, dass ist, das sind auch so viele FACHBEGRIFFE. Solche, die man sich halt auch nicht so merken kann. Und (...) da, die Lehrer machen so schnell und dann kommt man gar nicht so klar. Das ist halt immer so viel auf EINMAL. So zigtausend Blätter und da bekommt man halt nicht so alles mit. Also man kommt nicht bei allem MIT, ja also, das muss man schaffen. (Transkript 20(1) - Schule 2, Pos. 56).

3.2.4.2 Erleben der Beziehung zu Mitschülern (Klassenklima)

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Klassenklima bezieht sich auf die Werte und Normen in der Klasse (Klassengeist), die erlebte Beziehung zwischen den Schülern und auf die Art und Weise wie das Lernen in der Klasse funktionieren kann (vgl. Eder, 2002, S. 215).
- Schwerpunkte: Beziehung zu Mitschülern und Klassenzusammenhalt im Unterricht und in Pausen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die konkrete Situationen in der Klasse und im Klassenverbund beschreiben
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das Erleben der Klasse und die Gegenwart beziehen

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Wenn Bezugnahme zu konkreten Personen (Lehrern/Mitschülern), dann Codierung im Bereich der Sub-Sub-Codes "Lehrer- und Mitschülergerechtigkeit als persönliches Erleben" oder "Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben"

3.2.4.2.1 Positives Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum Erleben eines positiven Klassenklimas zählen positive Erfahrungen hinsichtlich der Beziehung zwischen Mitschülern und der Erfahrungen des Klassenzusammenhalts

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die positive Situationen in der Klasse und im Klassenverbund abbilden
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das positive Erleben des Klassenverbands und die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B: ÄHM, das es hier so (...) verschiedene Personalitäten, zum Beispiel dass jeder aus einem anderen Land kommt, das ist so bunt (...) und was noch (...), dass wir einfach wie eine Familie sind halt.

I: Wie zeigt sich das, dass Sie wie eine Familie hier sind?

B: Dass wir uns gut verstehen, dass wir gut zusammenarbeiten, dass man sich nicht schämen, weil jemand kein Deutsch versteht oder spricht und (...) ja. Die Mitschüler sind alle/ sie sind, sie haben ein bisschen Geduld, dass man/ wenn jemand liest, ja muss man warten, dass er dann fertig ist. Dass er weiß ah, ja der braucht ein bisschen viel Zeit und haben wir einfach Geduld halt damit und ja. (Transkript 2(1) - Schule 1, Pos. 4).

3.2.4.2.2 Negatives Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum Erleben eines negativen Klassenklimas zählen negative Erfahrungen hinsichtlich der Beziehung zwischen Mitschülern und der Erfahrungen des Klassenzusammenhalts

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die negative Situationen in der Klasse und im Klassenverbund abbilden
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das negative Erleben des Klassenverbands und die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B: Ich glaube bei denen in der Klasse funktioniert vielleicht auch ein bisschen besser wie bei uns, weil die wissen okay, wir sind drei Jahre zusammen, nicht nur ein Jahr und dann ist das leichter. Also glaube ich, dass sie auch befreundet sind und dann dafür gibt es auch irgendwie Ausflüge und richtig so, dass sie rausgehen und was machen. Also bei uns war das nicht so, haben wir niemals was gemacht. Sowas richtiges, so gehen wir mal raus oder so oder spazieren oder irgendetwas anderes. (Transkript 15(1) - Schule 2, Pos. 57).

3.2.4.3 Erleben Eigen- u. Fremdgruppe (Vergleich zw. Migrationsstatus)

Inhaltliche Beschreibung:

- Auch das individuelle Erleben der eigenen Gruppe kann zur Folge haben, dass eine Eingruppierung in Eigengruppe und Fremdgruppe stattfindet. Hintergrund dieser Eingruppierungen ist die wahrgenommene Gruppenzugehörigkeit (vgl. Hartung & Kosfelder, 2019, S. 125). „So mag eine Person ihre ethnische und religiöse Zugehörigkeit als wenig relevant für ihr Selbstverständnis erleben, möglicherweise aber dann, wenn die Person, die zu einer Gruppe gehört, benachteiligt oder angegriffen wird und sich dann ihrer Gruppenzugehörigkeit bewusst wird und Bewertungen der Eigen- und Fremdgruppe vornimmt“ (Hartung & Kosfelder, 2019, S. 125).
- **Schwerpunkt I Erleben von Schülergruppen im Vergleich:** Das Klassenklima im Allgemeinen und das Erleben des Klimas zu Schülern der Eigen- und Fremdgruppe im Speziellen (bzw. der Vergleich zwischen Individuen mit/ohne Migrationshintergrund), die sich zeigt durch das Erleben der: Beziehung zu Mitschülern anderer Herkunft, Interaktionen zu Schülern anderer Herkunft, Leistungen/Engagement von Schülern anderer Herkunft, Beziehung Schüler anderer Herkunft zu den Lehrern/ Verhalten im Unterricht etc, Einschätzung zu den Werten und Normen Schüler anderer Herkunft
- **Schwerpunkt II Bedeutung andere/gleiche Herkunft:** Wie denkt Schüler A aus Deutschland über Schüler B aus dem Land X? Wie denkt ein ausländischer Schüler über Schüler aus Deutschland? Und: Wie denken ausländische Schüler über sich selbst? Wie denken deutsche Schüler über sich selbst?

Erzeugung: Induktiv

Codierregl I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die konkrete Situationen in der Klasse und im Klassenverbund beschreiben und auf einen Vergleich zwischen Schülern und Schülergruppen mit vs. ohne Migrationsstatus abzielen
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), sondern sich auf den reinen Vergleich zwischen Schülern und ihren Migrationsstatus beziehen
- Alle Aussagen, die sich auf das Erleben der Klasse und die Gegenwart beziehen

3.2.4.3.1 Aufwertende Tendenzen

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Phänomen der **Eigengruppenaufwertung** und Fremdgruppenabwertung wurde vor allem von Tajfel und Turner (1986) geprägt. Wenn sich die Gruppenmitglieder mit ihrer eigenen Gruppe identifizieren und eine Gruppenzugehörigkeit ausfindig gemacht werden kann, bewerten die Mitglieder für sie relevante Vergleichsgruppen und bedeutende Bewertungsdimensionen schlechter als die eigene Gruppe. Folglich kommt es zu einer Abwertung der Fremd- und Aufwertung der Eigengruppe. Sollte die soziale Identität, das Selbstkonzept oder auch Selbstwertgefühl bedroht sein, erfolgt eine verstärkte Abwertung und Diskriminierung der Fremdgruppe. Die Eigengruppe wird zum Selbstschutz und zum Erhalt eines positiven Selbstbildes aufgewertet (vgl. Werth, 2020, S. 267).
- **Schwerpunkt: Aufwertung eigene Person und oder Eigengruppe aus individueller Sicht**

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aufwertende Beschreibungen der eigenen Person und oder der Eigengruppe implizieren (im Vergleich zwischen Schülern mit vs. ohne Migrationsstatus, je nach eigener Herkunft)
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), aber auf einen konkreten Vergleich der ethnischen Herkunft abzielen
- Alle Aussagen, die sich auf das aufwertende Erleben und die Gegenwart beziehen

3.2.4.3.1.1 Aufwertung eigene Person oder Eigengruppe

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Phänomen der **Eigengruppenaufwertung**: Die Eigengruppe wird zum Selbstschutz und zum Erhalt eines positiven Selbstbildes aufgewertet (vgl. Werth, 2020, S. 267).
- **Schwerpunkt: Aufwertung eigene Person und oder Eigengruppe aus individueller Sicht**

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aufwertende Beschreibungen der eigenen Person und oder der Eigengruppe implizieren (im Vergleich zwischen Schülern mit vs. ohne Migrationsstatus, je nach eigener Herkunft)
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), aber auf einen konkreten Vergleich der ethnischen Herkunft abzielen
- Alle Aussagen, die sich auf das aufwertende Erleben und die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B: Jetzt ist es viel besser geworden und sehe nicht viele Unterschiede zwischen Deutsche und zwischen uns, die von Ausländer kommen. Auch von den Noten hier, weil deutsche Sprache ist auch zu schwer für uns und wir sollen vielleicht mehr Konzentration in Unterricht haben, auch für die Wörter, auch für Fachsprache, die wir nicht verstehen. Wir brauchen ein bisschen MEHR zum Arbeiten als die, die Deutsche sind. Aber das bringt uns nicht unter bei die Noten, weil auch die, die Deutsche sind haben fast die gleichen Noten mit uns. Wir bleiben/ ICH zum Beispiel bin in der Note Eins, Zwei und manchmal Drei. Das hat kein Unterschied mit denen, die Deutsche sind. Kann sein die auch schlechter als uns sind. (Transkript 5(1) - Schule 1, Pos. 4).

3.2.4.3.1.2 Aufwertende Toleranz für Fremdgruppe

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Phänomen der **Fremdgruppenaufwertung**: Sollten sich Mitglieder sicher fühlen in ihrer eigenen Identität und ihrem eigenen Selbstbild, so können auch Fremdgruppen und Mitglieder anderer Kulturen aufgewertet werden. Den Fremdgruppenmitgliedern gegenüber zeigt sich eine erhöhte Toleranz, ein Mitgefühl und auch Großzügigkeit im sozialen Miteinander (vgl. Werth, 2020, S. 267).
- **Schwerpunkt: Aufwertung Fremdgruppe, Aufwertende Toleranz für Fremdgruppe, positives Erleben Fremdgruppe und Mitgefühl für die Fremdgruppe aus individueller Sicht**

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aufwertende Beschreibungen der Fremdgruppe implizieren (im Vergleich zwischen Schülern mit vs. ohne Migrationsstatus, je nach eigener Herkunft)
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), aber auf einen konkreten Vergleich der ethnischen Herkunft abzielen
- Alle Aussagen, die sich auf das aufwertende Erleben und die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B: Und das ist auch gut bei/ Schülern mit Migrationshintergrund zu zu ähm (...) zu sehen (...). Ich habe festgestellt (...) Schüler, die aus anderen Ländern kommen, die die Sprache noch nicht so gut beherrschen, die haben einen viel höheren Lerneifer als Schüler, die hier in Deutschland aufgewachsen beziehungsweise zur Schule gegangen sind. Die haben Motivation, die Sprache gut zu lernen (...) alles

zu KÖNNEN, die lernen um einiges mehr und passen auch besser auf. (Transkript 13(1) - Schule 1, Pos. 28).

24.06.2023 10:51 - ambru

Fusioniert mit Code Schulisches Umwelterleben (Situationen = Gerechtigkeit & Klima) > Gegenwart > Erleben des Klassen- und Unterrichtsklimas > Erleben Eigen- u. Fremdgruppe (Vergleich zw. Migrationsstatus) > Aufwertung im Verhältnis zur Vergleichsgruppe > Aufwertende Toleranz für Fremdgruppe > Positives Erleben der Fremdgruppe

Positives Erleben der Fremdgruppe

Erstellt: ambru, 21.02.2023 22:34 Bearbeitet: ambru, 24.06.2023 10:48

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Phänomen der **Fremdgruppenaufwertung**: Sollten sich Mitglieder sicher fühlen in ihrer eigenen Identität und ihrem eigenen Selbstbild, so können auch Fremdgruppen und Mitglieder anderer Kulturen aufgewertet werden. Den Fremdgruppenmitgliedern gegenüber zeigt sich eine erhöhte Toleranz, ein Mitgefühl und auch Großzügigkeit im sozialen Miteinander (vgl. Werth, 2020, S. 267).
- **Schwerpunkt: Positives Erleben der Fremdgruppe (hisichtlich schulischer Kompetenzen)**

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aufwertende Beschreibungen der Fremdgruppe implizieren (im Vergleich zwischen Schülern mit vs. ohne Migrationsstatus, je nach eigener Herkunft)
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), aber auf einen konkreten Vergleich der ethnischen Herkunft abzielen
- Alle Aussagen, die sich auf das aufwertende Erleben und die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B: Und das ist auch gut bei/ Schülern mit Migrationshintergrund zu zu ähm (...) zu sehen (...). Ich habe festgestellt (...) Schüler, die aus anderen Ländern kommen, die die Sprache noch nicht so gut beherrschen, die haben einen viel höheren Lerneifer als Schüler, die hier in Deutschland aufgewachsen beziehungsweise zur Schule gegangen sind. Die haben Motivation, die Sprache gut zu lernen (...) alles zu KÖNNEN, die lernen um einiges mehr und passen auch besser auf. (Transkript 13(1) - Schule 2, Pos. 28)

24.06.2023 10:51 - ambru

Fusioniert mit Code Schulisches Umwelterleben (Situationen = Gerechtigkeit & Klima) > Gegenwart > Erleben des Klassen- und Unterrichtsklimas > Erleben Eigen- u. Fremdgruppe (Vergleich zw. Migrationsstatus) > Aufwertung im Verhältnis zur Vergleichsgruppe > Aufwertende Toleranz für Fremdgruppe (+) > Mitgefühl für Fremdgruppe

Mitgefühl für Fremdgruppe

Erstellt: ambru, 24.06.2023 10:48 Bearbeitet: ambru, 24.06.2023 10:49

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Phänomen der **Fremdgruppenaufwertung**: Sollten sich Mitglieder sicher fühlen in ihrer eigenen Identität und ihrem eigenen Selbstbild, so können auch Fremdgruppen und Mitglieder anderer Kulturen aufgewertet werden. Den Fremdgruppenmitgliedern gegenüber zeigt sich eine erhöhte Toleranz, ein Mitgefühl und auch Großzügigkeit im sozialen Miteinander (vgl. Werth, 2020, S. 267).
- **Schwerpunkt: Mitgefühl für die Fremdgruppe (hinsichtlich der zu bewältigenden (schulischen) Herausforderungen und Aufgaben)**

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aufwertende Beschreibungen der Fremdgruppe implizieren (im Vergleich zwischen Schülern mit vs. ohne Migrationsstatus, je nach eigener Herkunft)
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), aber auf einen konkreten Vergleich der ethnischen Herkunft abzielen
- Alle Aussagen, die sich auf das aufwertende Erleben und die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

3.2.4.3.2 Abwertende Tendenzen

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Phänomen der: **Fremdgruppenabwertung**: Wenn sich die Gruppenmitglieder mit ihrer eigenen Gruppe identifizieren und eine Gruppenzugehörigkeit ausfindig gemacht werden kann, bewerten die Mitglieder für sie relevante Vergleichsgruppen und bedeutende Bewertungsdimensionen schlechter als die eigene Gruppe. Folglich kommt es zu einer Abwertung der Fremdgruppe. Sollte die soziale Identität, das Selbstkonzept oder auch Selbstwertgefühl bedroht sein, erfolgt eine verstärkte Abwertung und Diskriminierung der Fremdgruppe (vgl. Werth, 2020, S. 267).
- **Schwerpunkt: Abwertung Fremdgruppe aus individueller Sicht, in einigen Fällen auch Abwertung eigene Person oder Eigengruppe (Eigengruppenabwertung)**

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die abwertende Beschreibungen der eigenen Person und oder der Fremdgruppe implizieren (im Vergleich zwischen Schülern mit vs. ohne Migrationsstatus, je nach eigener Herkunft)
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), aber auf einen konkreten Vergleich der ethnischen Herkunft abzielen
- Alle Aussagen, die sich auf das abwertende Erleben und die Gegenwart beziehen

3.2.4.3.2.1 Negatives Erleben eigene Person oder Eigengruppe

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Phänomen des negativen Erlebens der eigenen Person/Eigengruppe: Die Eigengruppe, wird im Vergleich zur anderen Schülergruppe, negativer erlebt bzw. eingeschätzt (vgl. Werth, 2020, S. 267).
- **Schwerpunkt: Negatives Erleben eigene Person und oder Eigengruppe (hinsichtlich eigener Chancen und Möglichkeiten)**

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die negative Beschreibungen der Eigengruppe implizieren (im Vergleich zwischen Schülern mit vs. ohne Migrationsstatus, je nach eigener Herkunft)
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), aber auf einen konkreten Vergleich der ethnischen Herkunft abzielen
- Alle Aussagen, die sich auf das negative Erleben und die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B: Es gibt auch deutschsprachige Schüler, die jetzt nicht den Abschluss so hoch haben. Ich habe auch keinen hohen Abschluss. (Transkript 13(1) - Schule 2, Pos. 52).

3.2.4.3.2.2 Abwertung Fremdgruppe

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Phänomen der Fremdgruppenabwertung: Die Fremdgruppe wird abgewertet und oder diskriminiert (vgl. Werth, 2020, S. 267).
- **Schwerpunkt: Abwertung Fremdgruppe**

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aufwertende Beschreibungen der Fremdgruppe implizieren (im Vergleich zwischen Schülern mit vs. ohne Migrationsstatus, je nach eigener Herkunft)
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), aber auf einen konkreten Vergleich der ethnischen Herkunft abzielen
- Alle Aussagen, die sich auf das abwertendes Erleben und die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B: Ich sage mal so, vor allem als Krankenpflegehelfer, kommt man in eine Klasse mit vielen Leuten mit Migrationshintergrund. Das war mir von Anfang an bewusst, dass da nicht nur (...) hoch/ ich möchte jetzt nicht in irgendeiner Weise ausgrenzen oder rassistisch klingen, es war mir klar, dass da nicht nur hochbegabte/ ich gehe jetzt nicht von Migranten aus, sondern generell. (Transkript 13(1) - Schule 2, Pos. 52).

B: Diese Gefühl habe ich ganz am Anfang nicht mit Lehrerin gehabt, aber mit den Schülern, die Deutsche sind. Es war immer NIE im Gesicht gesagt, dass (...) wir sind Ausländer, aber ist immer diese Gefühl, das wir kommen in diese Schule, wo/ in Deutschland gehört und eigentlich "warum, warum bleiben wir nicht in unserem Land? Warum machen wir so?". Ähm (..) ich bin in diese Idee gekommen, sie denken einfach wir klauen, jede Orten, wir klauen, was was ihnen gehört (...). (Transkript 5(1) - Schule 1, Pos. 4).

3.3 Zukunftswerkstatt- Verständnis/ Reflexion zum Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Schulisches Umwelterleben in Bezugnahme auf die gestellten Fallsituationen
- Erzählperspektive: "Ich würde ..." (Metaperspektive)
- Es werden Fälle bearbeitet und beantwortet, die das schulische Umwelterleben kennzeichnen, aber nicht in der Gegenwart bestehen, sondern abgefragt werden, was Schüler in einer gewissen schulsichen Situation erleben würden

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen zum Umwelterleben, welche durch die Fallsituationen generiert wurden
- Alle Aussagen, die sich auf das fiktiv erlebte Gerechtigkeits- und oder Klimaerleben beziehen und dadurch der Zeitdimension Zukunft zugeordnet werden
- Alle Aussagen, die sich auf eine konkrete (fiktive) Situation beziehen und ein Personenbezug erkennbar ist

3.3.1 Vorstellungen zum Erleben von Notengerechtigkeit

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die fiktiven Erfahrungen der Schüler werden, die als persönlich gerecht erlebt werden würden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug (Lehrer und Notengerechtigkeit) auf persönlicher Ebene

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-mir-Perspektive" genannt werden und sich auf die fiktiven Gerechtigkeitserlebnisse mit Lehrern, im Sinne der Notengerechtigkeit, beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von gerechten Situationen illustrieren

- Alle Äußerungen, die sich auf die Zukunft beziehen

Ankerbeispiel:

B: Ähm, der andere Schüler hat eine Eins, aber später ko/ ich lasse die Zeit entscheiden, später kommt nochmal die Prüfung, die staatliche Prüfung und so. Da können wir uns lassen, um alles zu schreiben was in unsere Kopf ist. (Transkript 5(1) - Schule 1, Pos. 78).

3.3.1.1 Ungerechtigkeitserleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die fiktiven Erfahrungen der Schüler werden, die als persönlich ungerecht erlebt werden würden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug (Lehrer und Notengerechtigkeit) auf persönlicher Ebene

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-mir-Perspektive" genannt werden und sich auf die fiktiven Ungerechtigkeitserlebnisse mit Lehrern, im Sinne der Notengerechtigkeit, beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von ungerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Zukunft beziehen

Ankerbeispiel:

B: Aber nee, das ist schon ungerecht, wenn der eine dann eine Sechs und der andere dann eine Eins bekommt. Dann sollten beide eine Sechs bekommen, weil die haben beide ja BEIDE abgeschrieben. (Transkript 19(1) - Schule 2, Pos. 108).

3.3.2 Vorstellungen zur Lehrergerichtigkeit als persönliches Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die individuellen Meinungen der Schüler verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf die Fallsituationen beziehen, also fiktiv erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug auf fiktiver Ebene:
- Persönliches Erleben der: Lehrergerichtigkeit in der Schule (Wahrnehmung, Kognition und Bewertung), Umgang, Behandlung, Beziehung und Interaktionen, Notengerechtigkeit, Verteilung von Noten, Privilegien oder Bestrafungen (Dalbert, 2013, S. 35f.).

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-mir-Perspektive" genannt werden und sich auf die fiktiven Erlebnisse aus dem Fallbeispiel beziehen

- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von gerechten vs. ungerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Zukunft beziehen

3.3.2.1 Gerechtigkeitserleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die fiktiven Erfahrungen der Schüler werden, die als persönlich gerecht erlebt werden würden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug (Lehrer und oder Mitschüler) auf persönlicher Ebene

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-mir-Perspektive" genannt werden und sich auf die fiktiven Gerechtigkeitserlebnisse mit Lehrern beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von gerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Zukunft beziehen

Ankerbeispiel:

B: (lacht) (Schülerin liest den Fall, 1 Minute und 16 Sekunden). Eigentlich finde ich das schon gerecht, ähm, wenn Leute IMMER zu spät kommen (...) (Transkript 19(1) - Schule 2, Pos. 130).

3.3.2.2 Ungerechtigkeitserleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die fiktiven Erfahrungen der Schüler werden, die als persönlich ungerecht erlebt werden würden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug (Lehrer und oder Mitschüler) auf persönlicher Ebene

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-mir-Perspektive" genannt werden und sich auf die fiktiven Ungerechtigkeitserlebnisse mit Lehrern beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von ungerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Zukunft beziehen

Ankerbeispiel:

B: Auf jeden Fall ist es auch komisch, dass es nur auffällt bei mir halt dann, also dass es ihr nicht aufgefallen ist, dass der andere Schüler und der dann auch genau die gleichen Sachen geschrieben haben, (...) ist schon ungerecht. (Transkript 7(1) - Schule 1, Pos. 180).

3.3.3 Vorstellungen zur Lehrergerichtigkeit als Klimaerleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die individuellen Meinungen der Schüler verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf die Fallsituationen beziehen, also fiktiv erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug auf fiktiver Ebene zum Themenbereich des Klimaerlebens
- Lehrgerechtigkeit wird auch als elementarer Bestandteil im Klassenverband wahrgenommen (vgl. Dalbert, 2013, S. 42f.).

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-uns-Perspektive" genannt werden und sich auf die fiktiven Erlebnisse aus dem Fallbeispiel beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von gerechten vs. ungerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Zukunft beziehen

3.3.3.1 Gerechtigkeitserleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die fiktiven Erfahrungen der Schüler werden, die als gerecht erlebt werden würden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug (Lehrer und oder Mitschüler) auf Klassenebene

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-uns-Perspektive" genannt werden und sich auf die fiktiven Gerechtigkeitserlebnisse mit Lehrern beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von gerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Zukunft beziehen

Ankerbeispiel:

B: Aber (...) der Lehrer macht in dem Fall (...) für sich nichts falsch, weil er nichts gesehen HAT. Er reagiert FAIR. Für den Schüler ist es wirklich NICHT FAIR (lacht), aber der Lehrer kann hier nichts anderes machen. Er hat es halt so gesehen und das ist seine Auffassung. (Transkript 13(1) - Schule 2, Pos. 82).

3.3.3.2 Ungerechtigkeitserleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die fiktiven Erfahrungen der Schüler werden, die als ungerecht erlebt werden würden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug (Lehrer und oder Mitschüler) auf Klassenebene

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-uns-Perspektive" genannt werden und sich auf die fiktiven Ungerechtigkeitserlebnisse mit Lehrern beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von ungerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Zukunft beziehen

Ankerbeispiel:

B: Ja dann (...) fände ich es SEHR UNGERECHT, weil man hätte es ja dann eventuell bei dem Anderen auch gemerkt, dass er abgeschrieben hat. Ja, es ist meiner Meinung nach eher so (...) dieses Bevorzugen auch ein bisschen.

I: Glauben Sie sowas könnte dahinterstecken, dass der Schüler A bevorzugt wird?

B: Ja, würde ich jetzt mal schon behaupten. Oder der Lehrer wollte es halt einfach auch nicht merken und hat halt nur bei B das gemerkt. (Transkript 9(1) - Schule 1, Pos. 180).

3.3.4 Vorstellungen zum Klassen- und Unterrichtsklima

Inhaltliche Beschreibung:

- **Kombination aus Unterrichts- und Klassenklima:**
- Das **Unterrichtsklima** bezieht sich auf personenspezifische Komponenten, abgebildet durch Lehr- und Erziehungsstile im Vordergrund, während Einschätzungen zur Unterrichtsgestaltung und Umsetzung von Lerninhalten sich auf eine fachspezifische Komponente beziehen
- Fachspezifische Komponente: Wie war der Unterricht? Unterrichtsgestaltung: Methoden/Medien/ Schwierigkeit? Umfang? Tempo? / Hausaufgaben im und nach dem Unterricht; Unterstützung im Unterricht, Gestaltung Unterrichtsskripte etc.
- Personenspezifische Komponente: Wie ist die Stimmung während des Unterrichts? Interaktionen/Umgang miteinander im Unterricht? Umgang, Beziehung und Kommunikation zwischen Schülern untereinander und zwischen Schülern und Lehrern, Kommunikation im und nach Unterricht/in der Schule und in den Pausen (Möglichkeit Fragen zu stellen); Umgang mit Hausaufgaben nach der Schule;
- Das **Klassenklima** bezieht sich auf die Werte und Normen in der Klasse (Klassengeist), die erlebte Beziehung zwischen den Schülern und auf die Art und Weise wie das Lernen in der Klasse funktionieren kann (vgl. Eder, 2002, S. 215).

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die fiktive Situationen im Unterricht bzw. Situationen nach dem Unterricht beschreiben
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das Erleben des Unterrichts und die Zukunft beziehen
- Alle Aussagen, die fiktive Situationen in der Klasse und im Klassenverbund beschreiben

- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das Erleben der Klasse und die Zukunft beziehen

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Wenn Bezugnahme zu konkreten Personen (Lehrern/Mitschülern), dann Codierung im Bereich der Sub-Sub-Codes "Lehrer- und Mitschülergerechtigkeit als persönliches Erleben" oder "Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben im Bereich der "Zukunftswerkstatt"

3.3.4.1 Gerechtigkeitspräferenzen

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum fiktiven Erleben von Gerechtigkeitspräferenzen bezüglich des Unterrichts- und Klassenklimas
- Die Präferenzen beziehen sich auf die Beziehung zwischen Mitschülern und der Erfahrungen des Klassenzusammenhalts und der Meinungen zum Unterricht

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die Präferenzen zu fiktiven Situationen in der Klasse, im Klassenverbund und im Unterricht abbilden: Beispiel: "Diejenigen Schüler, die sich mehr anstrengen, sollten bessere Noten bekommen" (Dalbert, 2013, S. 39)
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf mögliche Gerechtigkeitspräferenzen innerhalb des Klassenverbands und des Unterrichts beziehen und in der Zukunft spielen

Ankerbeispiel:

B: (...) Ähm (...), das finde ich auch/ also, wenn zum Beispiel die zu spät kommen EINMAL passiert und das ist nicht regelmäßig, vielleicht kann es sein, dass sie keinen Zettel ausfüllen, weil das war, die haben wahrscheinlich BESTIMMTE Gründe. Und wenn sie Gründe auch sagen dazu, dann ok. Und wenn die öfter zu spät kommen, natürlich die sollen ausfüllen, dass ist regelmäßig. Und das gibt es auch nicht, dass regelmäßig so zu spät kommen. (Transkript 17(1) - Schule 2, Pos. 104).

3.3.4.2 Positives Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum fiktiven Erleben eines positiven Unterrichts- und Klassenklimas zählen positive Vorstellungen hinsichtlich der Beziehung zwischen Mitschülern und der Erfahrungen des Klassenzusammenhalts und der Meinungen zum Unterricht

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die positive Meinungen zu fiktiven Situationen in der Klasse, im Klassenverbund und im Unterricht abbilden
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das positive Erleben des Klassenverbands und des Unterrichts beziehen und in der Zukunft spielen

Ankerbeispiel:

I: Dann ein zweites Fallbeispiel, da geht es um Zuspätkommen im Unterricht.

B: (Schüler liest, 22 Sekunden). Finde ich nachvollziehbar vom Lehrer her, ja. Ja, also ich meine es ist zwar echt blöd für die Schüler, aber ich meine selber schuld. (Transkript 14(1) - Schule 2, Pos. 107).

3.3.4.3 Negatives Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum fiktiven Erleben eines negativen Unterrichts- und Klassenklimas zählen positive Vorstellungen hinsichtlich der Beziehung zwischen Mitschülern und der Erfahrungen des Klassenzusammenhalts und der Meinungen zum Unterricht

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die negative Meinungen zu fiktiven Situationen in der Klasse, im Klassenverbund und im Unterricht abbilden
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das negative Erleben des Klassenverbands und des Unterrichts beziehen und in der Zukunft spielen

Ankerbeispiel:

B: Ja, wenn die die zu spät oft kommen, (...) mmh (..) die, die nicht zu spät kommen, die könnten auch manchmal spät kommen. Aber diese Zeitpunkt ist acht Uhr beginnt den Unterricht, dann jemand muss um sieben aufstehen, jemand um sechs und jemand um fünf. Das hängt wo die wohnen. Aber als Schüler haben die schon dafür entschieden, dass sie wollen das machen. Wenn die das nicht erreichen können, dann was anders suchen. (Transkript 5(1) - Schule 1, Pos. 82).

4 Schulisches Umweltverhalten bei Ungerechtigkeitserleben (GWG)

Inhaltliche Beschreibung:

- Ziel: Verteidigung des schulspezifischen GWG. Sollten Auszubildende in der schulischen Umwelt für den GWG **bedrohliche oder ungerechte Situationen** beobachten oder erfahren, dann haben Auszubildende je nach Ausprägung des GWG verschiedene Strategien zur Verfügung, um mit dieser Situation umgehen zu können:
- (1) Funktion Motivfunktion: Prozess des aktiven Handelns, das heißt durch die aktive Wiederherstellung von Gerechtigkeit durch prosoziales Handeln, wie dem Engagement für Menschen, die eine Ungerechtigkeit erlebt haben bzw. dem Ausfindigmachen des

Täters oder durch das aktive Protestieren für Gerechtigkeit (vgl. Gollwitzer & Schmitt, 2006, S 54f.).

- (2) Assimilationsfunktion: Prozess des passiven Handelns. Strategien zur kognitiven Umstrukturierung: Verleugnung, Umdeutungen, Abwertungen Unschuldiger (Gerechtigkeitsparadoxon), Selbstverschuldung, "Herunterspielen" der Situation, Vergebung
- Bei einem ausgeprägten GWG zeigen sich starke Tendenzen zur Motiv- und auch der Assimilationfunktion, um den GWG zu jeder Zeit zu schützen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die als Basis eine schulische Bedrohung/Ungerechtigkeit beinhalten und aufgrunddessen, im Sinne des GWG, Reaktionen folgen
- Alle Aussagen, die entweder Reaktionen beschreiben, die der Motivfunktion oder Assimilationsfunktion zuzuordnen sind
- Es werden alle Äußerungen codiert, die als Antworten auf die Interviewfragen getätigt werden und einen Personenbezug aufweisen; die Aussagen wurden nach der jeweiligen Zeitdimension codiert

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Sollten Äußerungen getätigt werden, die keine klar formulierte Bedrohung und oder Ungerechtigkeit als Ursache haben, sondern ausschließlich als stresshaft empfunden werden, dann werden diese Aussagen und der Umgang damit in der Kategorie 4 "Bewältigung von schulischen Stresssituationen" codiert

4.1 Vergangenheit

Inhaltliche Beschreibung:

- In dieser Kategorie werden alle Inhalte integriert, die sich auf die Abbildung schulischer Verhaltensweisen beziehen, sollten Schüler Ungerechtigkeiten erleben

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf individuelle Verhaltensweisen beziehen und folgen, wenn eine Bedrohung und oder Ungerechtigkeit erlebt worden sind. Diese Situationen und beschriebenen Verhaltensweisen liegen in der Vergangenheit
- Alle Aussagen, die sich auf ein konkretes Ungerechtigkeitserleben beziehen und aufgrunddessen verschiedene Verhaltensstrategien resultieren, um den eigenen GWG zu schützen
- Alle Aussagen haben konkreten Personenbezug

4.1.1 Gerechtigkeitsmotivation (Regeln & pos. Sozialverhalten)

Inhaltliche Beschreibung:

- Verpflichtung zu eigenem gerechten Verhalten

- Streben nach Gerechtigkeit → "Persönlicher Vertrag" → Individuum "verpflichtet" sich zu gerechtem Verhalten
- oder: aktive Gerechtigkeitswiederherstellung durch eigenes gerechtigkeitsmotiviertes Verhalten (Gerechtigkeitsmotivierung): Hilfestellungen und Zurücktreten für Andere, Finden von gerechten Lösungen, Versuch Regelverstöße und Missachtungen zu eliminieren
- Kooperation (gemeinsames Handeln), Mutiger Widerstand (Risiko beim Helfen),Freiwilligenarbeit (für eine Person, Gruppe oder Organisation), Intervention in einer Notsituation (Ergreifen von Maßnahmen in dringenden Situationen), Zuschauerintervention (Helfen eines Opfers, wenn eine Notsituation beobachtet wird)" (Jonas et al., 2014, S. 365f.).
- Korrelat zu sozialer Verantwortlichkeit und Nutzung fairer Mittel (daher werden in diesem Zusammenhang, vor allem Verhaltensweisen codiert, die Verhaltensweisen aufzeigen, in denen sich die Auszubildenden an Regeln orientieren und sich prosozial verhalten)
- Zusammenhang stark ausgeprägter GWG und prosoziales, gerechtes Eigenverhalten sowie Regelorientierung

Erzeugung: Deduktiv

Codierregl I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf Beschreibungen beziehen, die auf eine Motivfunktion hindeuten (aktives Handeln)
- Alle Aussagen, die sich auf ein konkretes eigenes Gerechtigkeitsverhalten beziehen und oder eine Gerechtigkeitswiederherstellung und sich auf die Vergangenheit beziehen
- Alle Aussagen besitzen einen konkreten Personenbezug (Schwerpunkt: zum Lehrer)

Ankerbeispiel:

keine Nennung

4.1.1.1 Missachtung von Regeln

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Gegenteil der Gerechtigkeitsmotivation und dieser Verhaltensweisen: Tendenzen zu negative Verhaltensweisen, in Form von Regelmissachtung und Tendenzen zu antisozialem Verhalten, Nichtbefolgen und Halten an Regeln (z.B. Unpünktlichkeit, Mogeln bei Prüfungen etc.), Negatives Sozialverhalten: Motzen/Meckern im Unterricht, Kritsieren von Personen, Schikanieren, Bullying, Mobbing etc.; Schulabstinenz/Fehltage
- Begründung: Einhaltung/Nichteinhaltung von Regeln als "Verhalten"/"Agieren" sowie prosoziales/antisoziales Verhalten
- Ein weniger stark ausgeprägter GWG steht in enger Verbindung zu den beschriebenen, negativen Verhaltensweisen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregl I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf Beschreibungen beziehen, die auf eine Motivfunktion hindeuten (aktives Handeln), jedoch mit negativen Ausprägungen im Verhalten

- Alle Aussagen, die sich auf negatives Sozialverhalten beziehen und in der Vergangenheit liegen
- Alle Aussagen besitzen einen konkreten Personenbezug (Schwerpunkt: zum Lehrer)

Ankerbeispiel:

B: (Schüler liest, 22 Sekunden). Naja, es ist schon/ also (...) ähm (...) blöd für Schüler B. Ich meine (...), ich kann das Abschreiben schon ein bisschen nachvollziehen. Klar, in der (**Schule**) war das Gang und Gebe, das gehörte zum guten Ton (lacht). (Transkript 14(1) - Schule 2, Pos. 100).

4.1.2 Assimilation bei erlebter Ungerechtigkeit

Inhaltliche Beschreibung:

- Beim Erleben von Bedrohung und Ungerechtigkeit, versuchen Auszubildende Gerechtigkeit wiederherzustellen bzw. ihrern GWG zu schützen
- Wenn es aktiv nicht gelingt, dann wird die Ungerechtigkeit an den GWG assimiliert, z.B.durch: Ungerechtigkeit selbst zuschreiben, das Ausmaß der Ungerechtigkeit herunterspielen bzw leugnen, abwerten unschuldiger Opfer und vermeiden selbstbezogenes Grübeln über das ungerechte Ereignis (vgl. Dalbert, 2013, S. 26).
- GWG wirkt als persönliche Disposition (beeinflusst die Verarbeitung von Reizen): Je stärker der GWG ausgeprägt ist, desto eher nehmen die Auszubildenden z.B. die Lehrer oder Eltern als gerecht wahr → GWG begünstigt über Assimilationsprozesse, die zur Reduzierung von Ungerechtigkeit beitragen, subjektive Gerechtigkeitserfahrungen
- Neben dem Gerechtigkeitserleben von Lehrern und Schülern, wird auch das Klima/ v.a. Klassenklima positiver wahrgenommen, wenn der GWG stark ausgeprägt ist
- Umgekehrt können auch gerechtigkeitspezifische Erfahrungen mit Lehrern und Eltern den GWG stärken und ausprägen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf Beschreibungen beziehen, die auf eine Assimilationsfunktion hindeuten (passives Handeln)
- Alle Aussagen, die sich auf ein konkrete Umstrukturierungen und Umdeutungen des Erlebten beziehen und oder Selbstverleugnungen oder ein Herunterspielen von Erlebtem beinhalten und sich auf die Vergangenheit beziehen
- Alle Aussagen besitzen einen konkreten Personenbezug (Schwerpunkt: zum Lehrer)

Ankerbeispiel:

B: Und das hat mir halt gezeigt, Probleme sind vergänglich und wandelbar und irgendwann ist es nicht mehr ein so großes Problem, wie es mal war. (Transkript 13(1) - Schule 2, Pos.60).

4.2 Gegenwart

Inhaltliche Beschreibung:

- In dieser Katgeorie werden alle Inhalte integriert, die sich auf die Abbildung schulischer Verhaltensweisen beziehen, sollten Schüler Ungerechtigkeiten erleben

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf individuelle Verhaltensweisen beziehen und folgen, wenn eine Bedrohung und oder Ungerechtigkeit erlebt worden sind. Diese Situationen und beschriebenen Verhaltensweisen liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf ein konkretes Ungerechtigkeitserleben beziehen und aufgrunddessen verschiedene Verhaltensstrategien resultieren, um den eigenen GWG zu schützen
- Alle Aussagen haben konkreten Personenbezug

4.2.1 Gerechtigkeitsmotivation (Regeln & pos. Sozialverhalten)

Inhaltliche Beschreibung:

- Verpflichtung zu eigenem gerechten Verhalten
- Streben nach Gerechtigkeit → "Persönlicher Vertrag" → Individuum "verpflichtet" sich zu rechtem Verhalten
- oder: aktive Gerechtigkeitswiederherstellung durch eigenes gerechtigkeitsmotiviertes Verhalten (Gerechtigkeitsmotivierung): Hilfestellungen und Zurücktreten für Andere, Finden von gerechten Lösungen, Versuch Regelverstöße und Missachtungen zu eliminieren
- Kooperation (gemeinsames Handeln), Mutiger Widerstand (Risiko beim Helfen),Freiwilligenarbeit (für eine Person, Gruppe oder Organisation), Intervention in einer Notsituation (Ergreifen von Maßnahmen in dringenden Situationen), Zuschauerintervention (Helfen eines Opfers, wenn eine Notsituation beobachtet wird)" (Jonas et al., 2014, S. 365f.).
- Korrelat zu sozialer Verantwortlichkeit und Nutzung fairer Mittel (daher werden in diesem Zusammenhang, vor allem Verhaltensweisen codiert, die Verhaltensweisen aufzeigen, in denen sich die Auszubildenden an Regeln orientieren und sich prosozial verhalten)
- Zusammenhang stark ausgeprägter GWG und prosoziales, gerechtes Eigenverhalten sowie Regelorientierung

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf Beschreibungen beziehen, die auf eine Motivfunktion hindeuten (aktives Handeln)
- Alle Aussagen, die sich auf ein konkretes eigenes Gerechtigkeitsverhalten beziehen und oder eine Gerechtigkeitswiederherstellung und sich auf die Gegenwart beziehen
- Alle Aussagen besitzen einen konkreten Personenbezug (Schwerpunkt: zum Lehrer)

Ankerbeispiel:

B: Ich sage "denke immer nach, wenn das GENAU bei dir passiert ist, was/ wenn jemand kommt und dir hilft, dann fühlst du dich gut". Deswegen ich habe immer gedacht, denke Situation, egal welche Situation, denke immer, dass du hast das. Dann was würdest du denken? Deswegen habe ich/ versuche ich immer, wenn jemand, wenn ich helfen kann, dass ich helfe. (Transkript 18(1) - Schule 2, Pos. 50).

4.2.1.1 Missachtung von Regeln und negatives Sozialverhalten

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Gegenteil der Gerechtigkeitsmotivation und dieser Verhaltensweisen: Tendenzen zu negative Verhaltensweisen, in Form von Regelmisachtung und Tendenzen zu antisozialem Verhalten, Nichtbefolgen und Halten an Regeln (z.B. Unpünktlichkeit, Mogeln bei Prüfungen etc.), Negatives Sozialverhalten: Motzen/Meckern im Unterricht, Kritsieren von Personen, Schikanieren, Bullying, Mobbing etc.; Schulabstinenz/Fehltage
- Begründung: Einhaltung/Nichteinhaltung von Regeln als "Verhalten"/"Agieren" sowie prosoziales/antisoziales Verhalten
- Ein weniger stark ausgeprägter GWG steht in enger Verbindung zu den beschriebenen, negativen Verhaltensweisen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregl I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf Beschreibungen beziehen, die auf eine Motivfunktion hindeuten (aktives Handeln), jedoch mit negativen Ausprägungen im Verhalten
- Alle Aussagen, die sich auf negatives Sozialverhalten beziehen und in der Gegenwart liegen
- Alle Aussagen besitzen einen konkreten Personenbezug (Schwerpunkt: zum Lehrer)

Ankerbeispiel:

I: Würden Sie sagen, dass Sie das so auch leben?

B: Mmh, (...) die Gerechtigkeit? Ab und zu schon, aber ab und zu nicht. (Transkript 10(1) - Schule 1, Pos. 63).

4.2.2 Assimilation bei erlebter Ungerechtigkeit

Inhaltliche Beschreibung:

- Beim Erleben von Bedrohung und Ungerechtigkeit, versuchen Auszubildende Gerechtigkeit wiederherzustellen bzw. ihrern GWG zu schützen
- Wenn es aktiv nicht gelingt, dann wird die Ungerechtigkeit an den GWG assimiliert, z.B.durch: Ungerechtigkeit selbst zuschreiben, das Ausmaß der Ungerechtigkeit herunterspielen bzw leugnen, abwerten unschuldiger Opfer und vermeiden selbstbezogenes Grübeln über das ungerechte Ereignis (vgl. Dalbert, 2013, S. 26).
- GWG wirkt als persönliche Disposition (beeinflusst die Verarbeitung von Reizen): Je stärker der GWG ausgeprägt ist, desto eher nehmen die Auszubildenden z.B. die Lehrer oder Eltern als gerecht wahr → GWG begünstigt über Assimilationsprozesse, die zur Reduzierung von Ungerechtigkeit beitragen, subjektive Gerechtigkeitserfahrungen
- Neben dem Gerechtigkeitserleben von Lehrern und Schülern, wird auch das Klima/ v.a. Klassenklima positiver wahrgenommen, wenn der GWG stark ausgeprägt ist
- Umgekehrt können auch gerechtigkeitsspezifische Erfahrungen mit Lehrern und Eltern den GWG stärken und ausprägen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf Beschreibungen beziehen, die auf eine Assimilationsfunktion hindeuten (passives Handeln)
- Alle Aussagen, die sich auf ein konkrete Umstrukturierungen und Umdeutungen des Erlebten beziehen und oder Selbstverleugnungen oder ein Herunterspielen von Erlebtem beinhalten und sich auf die Gegenwart beziehen
- Alle Aussagen besitzen einen konkreten Personenbezug (Schwerpunkt: zum Lehrer)

Ankerbeispiel:

B: Ich komme mit einer Lehrerin nicht so gut zurecht, aber ich rede da jetzt nicht mit ihr darüber oder so, weil die ist ein bisschen eigen und (...) sie sagt nichts zu mir DIREKT, deshalb (...) ich sehe da einfach darüber hinweg. Die Ausbildung ist eh bald (lacht) geschafft und ja. (Transkript 19(1) - Schule 2, Pos. 38).

5 Bewältigung von schulischen Stresssituationen (Coping)

Inhaltliche Beschreibung:

- Die subjektiven Bewältigungsstrategien helfen, um mit **schulischen Konflikt- und Stresssituationen** umgehen zu können = (Bezugnahme zu konkreten schulischen Situationen!)
 - Die individuellen Bewältigungsstrategien variieren je nach (individuell ausgeprägtem) schulspezifischen Gerechte-Welt-Glauben und der damit verbundenen Vertrauensfunktion (Vertrauensfunktion als Grundlage für das eigene Erleben und Verhalten bzw. Handeln) und dem Einsatz von Motiv/Assimilationsfunktion
 - Das Handeln (aktiv) oder die Vermeidung (passiv) in und die Verarbeitung von konkreten schulischen oder außerschulischen Situationen → in Anlehnung an diverse Formen von Coping- und individuellen Copingstrategien: Welche Strategien besitzt der Auszubildende, um mit schulischen Konflikt- und Stresssituationen umgehen und diese bewältigen zu können?
- **1. Aktives selbstbehauptendes/ problemlösendes Handeln (Bewältigungsansatz)**
 - **Copingstrategien:** Aktive Problem- und Stressbewältigung: Durch den Einsatz von Strategien und Verfahren Stress, Druck und Barrieren reduzieren (Änderung des sozialen Umfeldes);
 - Eigene Aufgaben verändern, Anspruch anpassen, Lernstrategien finden, um Stress zu reduzieren; das Erlernen neuer Lernstrategien und Verhaltensweisen im Umgang mit Stress (Änderung der eigenen Person)
 - Aktives Handeln kann durch den AZ selbst durchgeführt werden (Eigeninitiative), oder eine Beeinflussung durch andere Menschen (Familie/Freunde/Lehrer) beinhalten!
- **2. Passives, emotionsorientiertes Vermeidungsverhalten (Bewältigungsansatz)**
 - **Copingstrategien:** kognitive Strategien → Vermeidung/Verringerung und Minimierung von Situationen und oder Personen, die mit Stress in Verbindung gebracht werden; Glaube, Spiritualität und Religiösität; Verhaltensorientierte Strategien: Ablenkung, Sport, Gespräche mit Familie/Freunden, Meditation, Suche nach Unterstützung und Alkohol

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die vorrangig aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und sich auf das individuelle Handeln und die eigenen Bewältigungsstrategien in und außerhalb schulischer Stresssituationen beziehen
- es werden alle Äußerungen codiert, die auf die eigene Bewältigung hindeuten und als Antworten auf die Interviewfragen und/oder die Fallkonstruktionen getätigt werden; die Zeitdimensionen werden hierbei beachtet

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Alle Situationen, die als bedrohlich und oder ungerecht eingestuft werden, zählen zur HK 3 "Schulisches Umweltverhalten". Dies bedeutet, dass alle Aussagen, die dem Schutz des GWG dienen, in der HK 3 verortet werden und nicht zur Stressbewältigung zählen. So stehen das schulische Umweltverhalten und die Bewältigung zwar in enger Verbindung, verlaufen teilweise parallel oder aber nacheinander verlaufend.
- So ist das aktive problemorientierte Handeln in Anlehnung an die Motivfunktion und die kognitiven Strategien des passiven emotionsorientierten Copings in Anlehnung an die Assimilationsfunktion des GWG zu verstehen, es sind jedoch zwei unterschiedliche Bereiche

5.1 Vergangenheit

Inhaltliche Beschreibung:

- In dieser Kategorie werden alle Inhalte integriert, die sich auf die Abbildung von Copingstrategien im Rahmen von schulischen Stresssituationen beziehen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf individuelle Copingstrategien beziehen und folgen, wenn eine Bedrohung und oder Ungerechtigkeit erlebt worden sind. Diese Situationen und beschriebenen Bewältigungsstrategien liegen in der Vergangenheit
- Alle Aussagen, die sich auf ein konkretes Stresserleben beziehen und aufgrunddessen verschiedene Bewältigungsstrategien resultieren, um den schulischen Stress zu verarbeiten
- Alle Aussagen haben konkreten Personenbezug

5.1.1 Aktives problemorientiertes Handeln

Inhaltliche

Beschreibung:

- **Aktives selbstbehauptendes/ problemlösendes Handeln (Bewältigungsansatz)**
- **Copingstrategien:** Aktive Problem- und Stressbewältigung: Durch den Einsatz von Strategien und Verfahren Stress, Druck und Barrieren reduzieren (Änderung des sozialen Umfeldes);
- Eigene Aufgaben verändern, Anspruch anpassen, Lernstrategien finden, um Stress zu reduzieren; das Erlernen neuer Lernstrategien und Verhaltensweisen im Umgang mit Stress (Änderung der eigenen Person)
- Aktives Handeln kann durch den AZ selbst durchgeführt werden (Eigeninitiative), oder eine Beeinflussung durch andere Menschen (Familie/Freunde/Lehrer) beinhalten!

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf aktive Copingstrategien beziehen und folgen, wenn eine Bedrohung und oder Ungerechtigkeit (Stress) erlebt worden sind. Diese Situationen und beschriebenen Bewältigungsstrategien liegen in der Vergangenheit
- Alle Aussagen, die sich auf ein konkretes Stresserleben beziehen und aufgrunddessen aktive Bewältigungsstrategien resultieren, um den schulischen Stress zu verarbeiten
- Alle Aussagen haben konkreten Personenbezug

Ankerbeispiel:

B: Ich habe die neunte Klasse ja nochmal freiwillig wiederholt, weil ich wusste/ also halt in dem ersten Jahr würde ich es nicht schaffen. (Transkript 8(1) - Schule 1, Pos. 14).

5.1.2 Passives emotionsorientiertes Vermeidungsverhalten

Inhaltliche Beschreibung:

- **Passives, emotionsorientiertes Vermeidungsverhalten (Bewältigungsansatz)**
- **Copingstrategien:** kognitive Strategien → Vermeidung/Verringerung und Minimierung von Situationen und oder Personen, die mit Stress in Verbindung gebracht werden; Glaube, Spiritualität und Religiösität: Verhaltensorientierte Strategien: Ablenkung, Sport, Gespräche mit Familie/Freunden, Meditation, Suche nach Unterstützung und Alkohol

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf passive Copingstrategien beziehen und folgen, wenn eine Bedrohung und oder Ungerechtigkeit (Stress) erlebt worden sind. Diese Situationen und beschriebenen Bewältigungsstrategien liegen in der Vergangenheit
- Alle Aussagen, die sich auf ein konkretes Stresserleben beziehen und aufgrunddessen passive Bewältigungsstrategien resultieren, um den schulischen Stress zu verarbeiten
- Alle Aussagen haben konkreten Personenbezug

Ankerbeispiel:

I: Wie sind Sie damit umgegangen, wenn Sie jetzt gesagt haben, Mobbing war da so ein Thema? Was ist da so im Kopf los gewesen und wie sind Sie damit dann umgegangen?

B: Ja, ich bin ziemlich oft krank gewesen und (...) bin ungern in die Schule gegangen. Also, ich wollte eigentlich gar nicht in die Schule gehen. Also ja, es war schlimm. Eine SEHR schlimme Zeit (seufzt/lacht). (Transkript 1(1) - Schule 1, Pos. 13).

5.2 Gegenwart

Inhaltliche Beschreibung:

- In dieser Kategorie werden alle Inhalte integriert, die sich auf die Abbildung von Copingstrategien im Rahmen von schulischen Stresssituationen beziehen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf individuelle Copingstrategien beziehen und folgen, wenn eine Bedrohung und oder Ungerechtigkeit erlebt worden sind. Diese Situationen und beschriebenen Bewältigungsstrategien liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf ein konkretes Stresserleben beziehen und aufgrunddessen verschiedene Bewältigungsstrategien resultieren, um den schulischen Stress zu verarbeiten
- Alle Aussagen haben konkreten Personenbezug

5.2.1 Aktives problemorientiertes Handeln

Inhaltliche

Beschreibung:

- **Aktives selbstbehauptendes/ problemlösendes Handeln (Bewältigungsansatz)**
- **Copingstrategien:** Aktive Problem- und Stressbewältigung: Durch den Einsatz von Strategien und Verfahren Stress, Druck und Barrieren reduzieren (Änderung des sozialen Umfeldes);
- Eigene Aufgaben verändern, Anspruch anpassen, Lernstrategien finden, um Stress zu reduzieren; das Erlernen neuer Lernstrategien und Verhaltensweisen im Umgang mit Stress (Änderung der eigenen Person)
- Aktives Handeln kann durch den AZ selbst durchgeführt werden (Eigeninitiative), oder eine Beeinflussung durch andere Menschen (Familie/Freunde/Lehrer) beinhalten!

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf aktive Copingstrategien beziehen und folgen, wenn eine Bedrohung und oder Ungerechtigkeit (Stress) erlebt worden sind. Diese Situationen und beschriebenen Bewältigungsstrategien liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf ein konkretes Stresserleben beziehen und aufgrunddessen aktive Bewältigungsstrategien resultieren, um den schulischen Stress zu verarbeiten
- Alle Aussagen haben konkreten Personenbezug

Ankerbeispiel:

B: Und weil ich halt jetzt auch viel (...) mich/was das angeht viel mehr geändert habe. Also falls ich jetzt nochmal/falls ich nochmal gemobbt werden sollte, dann würde es (...)/würde ich es nicht mehr so nah an mich ranlassen und ich würde halt mir das auch nicht mehr gefallen lassen. (Transkript 1(1) - Schule 1, Pos. 16).

5.2.2 Passives emotionsorientiertes Vermeidungsverhalten

Inhaltliche

Beschreibung:

- **Passives, emotionsorientiertes Vermeidungsverhalten (Bewältigungsansatz)**

- **Copingstrategien:** kognitive Strategien → Vermeidung/Verringerung und Minimierung von Situationen und oder Personen, die mit Stress in Verbindung gebracht werden; Glaube, Spiritualität, Religiösität; Verhaltensorientierte Strategien: Ablenkung, Sport, Gespräche mit Familie/Freunden, Meditation, Suche nach Unterstützung und Alkohol

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf passive Copingstrategien beziehen und folgen, wenn eine Bedrohung und oder Ungerechtigkeit (Stress) erlebt worden sind. Diese Situationen und beschriebenen Bewältigungsstrategien liegen in der Vergangenheit
- Alle Aussagen, die sich auf ein konkretes Stresserleben beziehen und aufgrunddessen passive Bewältigungsstrategien resultieren, um den schulischen Stress zu verarbeiten
- Alle Aussagen haben konkreten Personenbezug

Ankerbeispiel:

I: Und wenn Sie am nächsten Tag dann wieder in die Schule kommen, wie ist dann so Ihre Strategie, wenn Sie eigentlich am Vortag genervt waren, wie kommen Sie dann hier wieder in die Schule?

B: Naja ich denke mir halt eigentlich erstmal nichts und dann warte ich halt einfach ab. Und wenn dann (...) lasse ich es halt sozusagen über mich bisschen ergehen, weil ich kann ja eigentlich eh nichts machen. (Transkript 9(1) - Schule 1, Pos. 17).

5.3 Zukunftswerkstatt- Reflexion zum schulischen Umweltverhalten

Inhaltliche Beschreibung:

- Schulische Stressbewältigung in Bezugnahme auf die gestellten Fallsituationen
- Erzählperspektive: "Ich würde ..." (Metaperspektive)
- Es werden Fälle bearbeitet und beantwortet, die das schulische Stresserleben und Bewältigen kennzeichnen, aber nicht in der Gegenwart bestehen, sondern abgefragt werden, was Schüler in einer gewissen schulsichen Situation erleben würden

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen zum Stressumgang, welche durch die Fallsituationen generiert wurden
- Alle Aussagen, die sich auf das fiktiv erlebte Stresserleben und den Umgang beziehen und dadurch der Zeitdimension Zukunft zugeordnet werden
- Alle Aussagen, die sich auf eine konkrete (fiktive) Situation beziehen und ein Personenbezug erkennbar ist

5.3.1 Vorstellungen zum aktiven Handeln bei potenzieller Gefahr

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene werden die fiktiven Erfahrungen der Schüler beschrieben, wie sie aktiv handeln würden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug auf persönlicher Ebene

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf aktive Copingstrategien beziehen und folgen, wenn die fiktive Situation als stresshaft empfunden wird. Diese Situationen und beschriebenen Bewältigungsstrategien liegen in der Zukunft
- Alle Aussagen, die sich auf ein fiktives Stresserleben beziehen und aufgrunddessen aktive Bewältigungsstrategien resultieren würden, um den schulischen Stress zu verarbeiten
- Alle Aussagen haben konkreten Personenbezug

Ankerbeispiel:

B: Und deswegen denke ich, um auf den Konflikt jetzt zurückzukommen, man kann nur konfliktfähig werden, wenn man Konflikte auslebt und (...) dann weiß, wie sich sowas anfühlt, sonst kann man nie seine Werte danach richten. Sonst kann man es nie verändern und die Werte verändern und sich danach richten ist wichtiger. (Transkript 13(1) - Schule 2, Pos. 108).

5.3.2 Vorstellungen zum passiven Verhalten bei potenzieller Gefahr

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene werden die fiktiven Erfahrungen der Schüler beschrieben, wie sie passiv handeln würden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug auf persönlicher Ebene

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf passive Copingstrategien beziehen und folgen, wenn die fiktive Situation als stresshaft empfunden wird. Diese Situationen und beschriebenen Bewältigungsstrategien liegen in der Zukunft
- Alle Aussagen, die sich auf ein fiktives Stresserleben beziehen und aufgrunddessen passive Bewältigungsstrategien resultieren würden, um den schulischen Stress zu verarbeiten
- Alle Aussagen haben konkreten Personenbezug

Ankerbeispiel:

B: Ähm, machen würde ich jetzt nichts direkt, weil ich würde ja den Anderen nicht verpetzen wollen. Ähm ja ich würde es halt so hinnehmen, aber ich wäre halt auch genervt einfach, weil, das ist dann ja schon ungerecht, aber machen kann ich ja dagegen eh nichts. (Transkript 9(1) - Schule 1, Pos. 184).

6 Schulische Auswirkungen: Emotionen, Reaktionen und Output

Inhaltliche Beschreibung:

- Die schulischen Auswirkungen beziehen sich auf die subjektiv genannten schulischen Folgen und den schulischen Output, die bzw. der primär durch das schulische

Umwelterleben (Gerechtigkeits- und Klimaerleben) und das damit verbundene Umweltverhalten (bei Bedrohung GWG/Ungerechtigkeits-erleben) resultiert; es werden sowohl positive als auch negative Auswirkungen und Outputergebnisse aufgenommen und unterschieden (Dalbert, 2013, S.47) → diese Auswirkungen (gezeigt durch Verhalten) sind häufig an schulische Emotionen, physische und psychische Befindlichkeiten gebunden und zeigen sich u.a. durch schulische Sozial- und Verhaltensauffälligkeiten, sind an den schulischen Output und den schulischen Erfolg (Leistungen, Noten und Abschlüsse) gekoppelt

- Schulische Auswirkungen als "Folgen" /Konsequenzen!
- Die schulischen Auswirkungen lassen sich/ bzw. der schulische Output lässt sich in Verbindung mit der Ausprägung des schulspezifischen Gerechte-Welt- Glaubens, der damit verbundenen Vertrauensfunktion sowie des individuellen Umwelterlebens- und Verhaltens in Beziehung setzen (Dalbert, 2013, S.46ff.)
- Aussagen zu schulischen Auswirkungen bzw. des schulischen Output des jeweiligen Auszubildenden (nicht Aussagen von einem Auszubildenden über andere Mitschüler etc.) variieren je nach Stärke und Ausprägung des GWG, dem subjektiven Erleben und Verhalten → diese Auswirkungen ergeben sich aus der subjektiv und individuell erlebten Lehrer*gerechtigkeit oder der Lehrer- und Mitschüler*gerechtigkeit als Klimaelement (siehe HK 2) (Dalbert, 2013, S.47):
- **Positive Auswirkungen:** Schullust, Wohlbefinden, Zufriedenheit (Emotionen) → Schul-, Lern- und Leistungsmotivation, Unterrichtsbeteiligung, Ehrgeiz, Lernen etc. (Leistungsemotion), positives Sozial- und Regelverhalten in der schulischen Umwelt etc. (Dalbert, 2013, S.27 und 47; Lohaus et al., 2010, S. 138f.) → positiver schulischer Output: sehr gute- gute Noten/Abschlüsse
- **Negative Auswirkungen:** Unwohlsein, Unzufriedenheit (Emotionen) → Schulabstinz, Schul-, Lern- und Leistungsdemotivation, Druck & Angst bei Leistungen & Prüfungen (Leistungsemotion) , negatives Sozial- und Regelverhalten in der schulischen Umwelt, Rückzug im Unterricht und weniger Beteiligung, Intoleranz gegenüber Fremden, schulisches Exklusionsempfinden, Blockaden, Stress, vegetative Störungen wie Schmerzen und depressive Verstimmungen etc. (negative Körperreaktionen) (Dalbert, 2013, S.27 und 47; vgl. Lohaus et al., 2010, S. 139f.) → negativer schulischer Output: unbefriedigende bis schlechte schulische Leistungen/Abschlüsse
- Schulischer Output: Zugang zu Bildung; schulische Abschlüsse und Bildungserfolge (können positiv/negativ sein)
- Tendenz: vermehrt Wahrnehmung positiver Emotionen und folglich vermehrt positive schulische Auswirkungen bei ausgeprägtem GWG; vermehrt negative Emotionen und schulische Auswirkungen bei gering ausgeprägtem/schwachem GWG
- Nur auf den einzelnen Schüler, also individuelle Aussagen, bezogen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die vorrangig aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und sich auf die schulischen (positiven/ und oder negativen) Auswirkungen bzw. den schulischen Output beziehen
- Es werden alle Äußerungen codiert, die auf schulische Auswirkungen hinweisen und als Antworten auf die Interviewfragen und/oder die Fallkonstruktionen getätigt werden
- Es werden nur in Ausnahmefällen Aussagen mit Personenbezug codiert

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Abzugrenzen sind die schulischen Auswirkungen von den Aussagen, die sich auf das „schulische Umweltverhalten“ in der Hauptkategorie 3, also eine aktive und/oder passive Handlung von bedrohlichen und/oder ungerechten schulischen und außerschulischen Situationen beziehen; in dieser Hauptkategorie 5 „Schulische Auswirkungen“ werden Aussagen codiert, die sich ausschließlich auf die schulischen Auswirkungen bzw. den Output beziehen → diese wiederum basieren auf den Aussagen der HK 1-4
- Abzugrenzen sind Aussagen zu der HK 1 "Schülerpersönlichkeit": schulischer Lebenslauf und Einschätzungen zum individuellen schulischen Selbstkonzept (Einschätzungen zu eigenen schulischen Fähigkeiten und Fertigkeiten) → hier wird nur der schulische Erfolg, gekennzeichnet durch Leistungen, Noten und Abschlüsse, codiert
- Abzugrenzen sind Aussagen, die sich auf das Lern- und Leistungsverhalten von Mitschülern beziehen → diese Aussagen werden in der HK 2 "Schulisches Umwelterleben" und je nach Zeitdimension codiert
- Keine Bewertungen von schulischen Situationen codieren oder wie das Verhalten von den Mitschülern bewertet wird → HK 2 "Schulisches Umwelterleben"

6.1 Vergangenheit

Inhaltliche Beschreibung:

- In dieser Kategorie werden alle Inhalte integriert, die sich auf die Abbildung von schulischen Auswirkungen im Rahmen des schulischen Umwelterlebens- und Verhaltens bzw. der Bewältigungsmöglichkeiten beziehen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf individuelle Aussagen zu schulischen Auswirkungen beziehen und folgen, wenn eine Bedrohung und oder Ungerechtigkeit bzw. Stress erlebt worden sind. Diese berichteten Auswirkungen liegen in der Vergangenheit
- Alle Aussagen, die sich auf schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen verschiedene schulische Auswirkungen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

6.1.1 Positive Auswirkungen

Inhaltliche Beschreibung:

- Zu den positiven schulischen Auswirkungen zählen positive schulische Emotionen, Leistungsemotionen und positive Folgen, in Form des schulischen Outputs (Bildungserfolg)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Auswirkungen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt positiv erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen positiven Auswirkungen liegen in der Vergangenheit
- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen positive Auswirkungen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

6.1.1.1 Emotion: Schulisches Wohlbefinden

Inhaltliche

Beschreibung:

- Unter dem Konstrukt des (subjektiven) schulischen Wohlbefindens wird nicht nur die Abwesenheit von Angst verstanden, sondern vor allem das Empfinden positiver Emotionen (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 214), die sich nach Pekrun (2018) durch Leistungs- und Tätigkeitsfreude äußern und mit einem angenehmen und lustvollen Erleben einhergehen (vgl. ebd., S. 212). Durch die positive Bewertung entstehen positive Verhaltensweisen, die wiederum an positive Leistungsemotionen geknüpft sind (vgl. ebd., S. 217). Des Weiteren fördern Emotionen wie Hoffnung und Stolz das positive Erleben von Schülern.

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel

I

(Anwendung

der

Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Emotionen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt positiv erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen positiven Emotionen liegen in der Vergangenheit
- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen positive Emotionen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

B: Ähm, vorher an meiner Schule (lacht), also (...) ging es mir recht gut. Also ich habe mich schon dort SEHR (...), wie soll man sagen, ja wohlgefühlt. (Transkript 20(1) - Schule 2, Pos. 6).

6.1.1.2 Leistungsemotion: Lern- und Leistungsmotivation

Inhaltliche Beschreibung:

- Die Lern- und Leistungsmotivation wird also in der gegenwärtigen Situation durch die Freude am Lernen gekennzeichnet (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 217) und ist an das subjektive Wohlbefinden gebunden (vgl. Dalbert, 2013, S. 128).
- Unter dem Begriff der Lernmotivation wird die Bereitschaft der Schüler zum Lernen zusammengefasst, die sich darauf bezieht, sich eigenständig mit Themen und Aufgaben des Unterrichts auseinanderzusetzen, um dem Ziel des erweiterten Kompetenzerwerbs nachzugehen. Daran angelehnt, aber begrifflich differenziert, kann die Leistungsmotivation ein individuelles Streben nach Leistung beschreiben, was mit dem Ziel einhergeht, die Leistungen zu verbessern oder konstant zu halten (vgl. Schnotz, 2019, S. 147).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf positive Leistungsemotionen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt positiv erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen positiven Emotionen liegen in der Vergangenheit
- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen positive Leistungsemotionen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

B: (...) Also bei mir ich habe also gut die Klasse ähm (...), wie heißt das, ähm aufgepasst und danach natürlich musste ich auch zu Hause arbeiten und Hausaufgaben und meine Eltern mussten wirklich auch streng sein, dass du lernen musst. (Transkript 16(1) - Schule 2, Pos. 20).

6.1.1.3 Folgen (Output): Noten/Abschlüsse

Inhaltliche Beschreibung:

- Positiver schulischer Output: Positive schulische Leistungen (Noten) und Abschlüsse
- Positiver Output = positiver Bildungserfolg

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf positiven Output (Bildungserfolg) beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt positiv erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen positiven Bildungserfolge liegen in der Vergangenheit
- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Erfahrungen beziehen und aufgrunddessen positive Bildungserfolge resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

B: Und die Noten waren, also die höchsten Noten, das waren keine keine große Problema. (Transkript 3(1) - Schule 1, Pos. 24).

6.1.2 Negative Auswirkungen

Inhaltliche Beschreibung:

- Zu den negativen schulischen Auswirkungen zählen negative schulische Emotionen, Leistungsemotionen und negative Folgen, in Form des schulischen Outputs (Bildungsmisserfolg)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Auswirkungen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt negativ erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen negativen Auswirkungen liegen in der Vergangenheit
- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Erlebnisse beziehen und aufgrund dessen negative Auswirkungen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

6.1.2.1 Emotion: Schulisches Unwohlsein

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Gegenstück zum subjektiven Wohlbefinden besteht im schulischen Unwohlsein, was sich durch negative Emotionen wie Ärger und Angst, insbesondere Prüfungsangst, zeigt. Mit diesen Emotionen einhergehend vollzieht sich ein unangenehmes und unlustvolles schulisches Erleben (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 212).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf negative Emotionen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt negativ erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen negativen Emotionen liegen in der Vergangenheit
- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Erlebnisse beziehen und aufgrund dessen negative Emotionen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

B: Bin ungern in die Schule gegangen. Also, ich wollte eigentlich gar nicht in die Schule gehen. Also ja, es war schlimm. Eine SEHR schlimme Zeit (seufzt/lacht). (Transkript 1(1) - Schule 1, Pos. 14).

6.1.2.2 Leistungsemotion: Lern- und Leistungsdemotivation

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum schulischen Unwohlsein zählen auch Emotionen wie Langeweile, Hoffnungslosigkeit, Scham oder Trauer (über nicht bestandene Prüfungen), die ebenfalls zu einer Lern- und Leistungsdemotivation (vgl. Kuhbandner & Frenzel, 2019, S. 196) führen können, was in Kombination mit einer subjektiv erlebten Ungerechtigkeit durch Lehrer zur Schulunlust führen kann (vgl. Dalbert, 2013, S. 47).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf negative Leistungsemotionen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt negativ erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen negativen Leistungsemotionen liegen in der Vergangenheit
- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Erlebnisse beziehen und aufgrund dessen negative Leistungsemotionen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

B: Ja meine Chancen hätten halt größer sein können, wenn ich gelernt hätte. Habe ich aber nicht. (Transkript 8(1) - Schule 1, Pos. 60).

6.1.2.3 Folgen (Reaktion): Physische/Psychische Körperreaktionen

Inhaltliche Beschreibung:

- Ursachen: Mobbing und oder andere Bedrohungen/Ungerechtigkeiten im Schulkontext (z.B. erlebte Ungerechtigkeit durch Lehrer) sowie weiteren Traumata und existenziell gefährdenden Situationen, die sich auf den schulischen Kontext und das Lernen auswirken
- **Physische Körperreaktionen:** Schmerzen (Kopfschmerzen, Bauch- und Rückenschmerzen), Schlaflosigkeit/Schlafmangel, Kreislaufzusammenbrüchen (Synkopen), Erleben von Übelkeit und Erbrechen
- **Psychische Auswirkungen:** Stress (als Restbestand, wenn keine erfolgreiche Stressbewältigung/Coping erfolgen kann), Druck, Blockaden und Konzentrationsstörungen, depressive Verstimmungen/Depressionen, Ängstlichkeit, sozialer Rückzug/Isolation, Suche nach sozialer Unterstützung und/ oder Provokationen, Aggressionen, Auseinandersetzungen und Konflikte sowie Schulabstinenz

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf negative Körperreaktionen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt negativ erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen negativen Körperreaktionen liegen in der Vergangenheit
- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen negative Körperreaktionen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

B: Also ich habe dann auch starke Depressionen entwickelt während der Ausbildung und dann hat das/musste ich die abbrechen. (Transkript 1(1) - Schule 1, Pos. 38).

6.1.2.4 Folgen (Output): Noten/Abschlüsse

Inhaltliche Beschreibung:

- Negativer schulischer Output: Negative schulische Leistungen (Noten) und Abschlüsse
- Negativer Output = negativer Bildungserfolg (Bildungsmisserfolg)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf negativen Output (Bildungsmisserfolg) beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt negativ erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen Bildungsmisserfolge liegen in der Vergangenheit
- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Erfahrungen beziehen und aufgrunddessen Bildungsmisserfolge resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

B: Ja schon. Also mit meinem **(Schulabschluss)** da habe ich es ja nicht geschafft. Ich habe zwar echt sehr, sehr viel gelernt, aber (...) ja ich habe es irgendwie vermässelt. (Transkript 10(1)- Schule 1, Pos. 30).

6.2 Gegenwart

Inhaltliche Beschreibung:

- In dieser Kategorie werden alle Inhalte integriert, die sich auf die Abbildung von schulischen Auswirkungen im Rahmen des schulischen Umwelterlebens- und Verhaltens bzw. der Bewältigungsmöglichkeiten beziehen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf individuelle Aussagen zu schulischen Auswirkungen beziehen und folgen, wenn eine Bedrohung und oder Ungerechtigkeit bzw. Stress erlebt worden sind. Diese berichteten Auswirkungen liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen verschiedene schulische Auswirkungen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

6.2.1 Positive Auswirkungen

Inhaltliche Beschreibung:

- Zu den positiven schulischen Auswirkungen zählen positive schulische Emotionen, Leistungsemotionen und positive Folgen, in Form des schulischen Outputs (Bildungserfolg)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Auswirkungen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt positiv erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen positiven Auswirkungen liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen positive Auswirkungen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

6.2.1.1 Emotion: Schulisches Wohlbefinden

Inhaltliche

Beschreibung:

- Unter dem Konstrukt des (subjektiven) schulischen Wohlbefindens wird nicht nur die Abwesenheit von Angst verstanden, sondern vor allem das Empfinden positiver Emotionen (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 214), die sich nach Pekrun (2018) durch Leistungs- und Tätigkeitsfreude äußern und mit einem angenehmen und lustvollen Erleben einhergehen (vgl. ebd., S. 212). Durch die positive Bewertung entstehen positive Verhaltensweisen, die wiederum an positive Leistungsemotionen geknüpft sind (vgl. ebd., S. 217). Des Weiteren fördern Emotionen wie Hoffnung und Stolz das positive Erleben von Schülern.

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Emotionen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt positiv erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen positiven Emotionen liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen positive Emotionen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

B: Also ich glaube, ich finde eigentlich diese Schule sehr gut. Das passt genau zu mir. (Transkript 18(1) - Schule 2, Pos. 4).

6.2.1.2 Leistungsemotion: Lern- und Leistungsmotivation

Inhaltliche Beschreibung:

- Die Lern- und Leistungsmotivation wird also in der gegenwärtigen Situation durch die Freude am Lernen gekennzeichnet (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 217) und ist an das subjektive Wohlbefinden gebunden (vgl. Dalbert, 2013, S. 128).
- Unter dem Begriff der Lernmotivation wird die Bereitschaft der Schüler zum Lernen zusammengefasst, die sich darauf bezieht, sich eigenständig mit Themen und Aufgaben des Unterrichts auseinanderzusetzen, um dem Ziel des erweiterten Kompetenzerwerbs nachzugehen. Daran angelehnt, aber begrifflich differenziert, kann die Leistungsmotivation ein individuelles Streben nach Leistung beschreiben, was mit dem Ziel einhergeht, die Leistungen zu verbessern oder konstant zu halten (vgl. Schnotz, 2019, S. 147).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf positive Leistungsemotionen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt positiv erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen positiven Emotionen liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen positive Leistungsemotionen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

B: Ich bin ja jetzt mehr orientiert zu LERNEN, das ist da wahrscheinlich der Unterschied, ist das so. Ja (...) vielleicht kann ich jetzt VIEL BESSER lernen als damals, weil damals war Alter auch anders. (Transkript 17(1) - Schule 2, Pos. 4).

6.2.1.3 Folgen (Output): Noten

Inhaltliche Beschreibung:

- Positiver schulischer Output: Positive schulische Leistungen (Noten) und Abschlüsse
- Positiver Output = positiver Bildungserfolg

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf positiven Output (Bildungserfolg) beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt positiv erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen positiven Bildungserfolge liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Erfahrungen beziehen und aufgrunddessen positive Bildungserfolge resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

I: Haben Sie da ein Beispiel für mich, oder eine Situation, wo es hier super gelaufen ist? #00:34:42-4#

B: (5 Sekunden) Hm (...) ja gut, es sind ja viele Sachen gut gelaufen. Also (...), wenn man jetzt so auf die Noten schaut, dann ja klar. (Transkript 14(1) - Schule 2, Pos. 83).

6.2.2 Negative Auswirkungen

Inhaltliche Beschreibung:

- Zu den negativen schulischen Auswirkungen zählen negative schulische Emotionen, Leistungsemotionen und negative Folgen, in Form des schulischen Outputs (Bildungsmisserfolg)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Auswirkungen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt negativ erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen negativen Auswirkungen liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen negative Auswirkungen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

6.2.2.1 Emotion: Schulisches Unwohlsein

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Gegenstück zum subjektiven Wohlbefinden besteht im schulischen Unwohlsein, was sich durch negative Emotionen wie Ärger und Angst, insbesondere Prüfungsangst, zeigt. Mit diesen Emotionen einhergehend vollzieht sich ein unangenehmes und unlustvolles schulisches Erleben (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 212).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf negative Emotionen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt negativ erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen negativen Emotionen liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen negative Emotionen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

B: Also ich war kurz davor, dass ich auch kündige hier, weil es mir halt echt GAR NICHT mehr gefällt. Mmh, genau. Also ich habe mir schon viele Gedanken gemacht. (Transkript 9(1) - Schule 1, Pos. 76).

6.2.2.2 Leistungsemotion: Lern- und Leistungsdemotivation

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum schulischen Unwohlsein zählen auch Emotionen wie Langeweile, Hoffnungslosigkeit, Scham oder Trauer (über nicht bestandene Prüfungen), die ebenfalls zu einer Lern- und Leistungsdemotivation (vgl. Kuhbandner & Frenzel, 2019, S. 196) führen können, was in Kombination mit einer subjektiv erlebten Ungerechtigkeit durch Lehrer zur Schulunlust führen kann (vgl. Dalbert, 2013, S. 47).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf negative Leistungsemotionen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt negativ erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen negativen Leistungsemotionen liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen negative Leistungsemotionen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

I: Haben Sie eine Idee woran das liegen könnte?

B: Ja auch auf jeden Fall an mir (...). Ich weiß nicht ich bin halt so (...) ja später lerne ich gleich und dann lerne ich SCHON, aber vielleicht dann auch nicht so VIEL, wie ich vielleicht lernen sollte. Oder bei mir ist es auch so, wenn wir halt eine Schulaufgabe schreiben und ich lerne RICHTIG VIEL und dann kriege ich

halt eine Drei oder Vier, dann bin ich halt einfach so unmotiviert für das nächste Mal. Und dann denke ich mir so, das bringt eh nichts, weil ja. (Transkript 7(1) - Schule 1, Pos. 69).

6.2.2.3 Folgen (Reaktion): Physische/Psychische Körperreaktionen

Inhaltliche Beschreibung:

- Ursachen: Mobbing und oder andere Bedrohungen/Ungerechtigkeiten im Schulkontext (z.B. erlebte Ungerechtigkeit durch Lehrer) sowie weiteren Traumata und existenziell gefährdenden Situationen, die sich auf den schulischen Kontext und das Lernen auswirken
- **Physische Körperreaktionen:** Schmerzen (Kopfschmerzen, Bauch- und Rückenschmerzen), Schlaflosigkeit/Schlafmangel, Kreislaufzusammenbrüchen (Synkopen), Erleben von Übelkeit und Erbrechen
- **Psychische Auswirkungen:** Stress (als Restbestand, wenn keine erfolgreiche Stressbewältigung/Coping erfolgen kann), Druck, Blockaden und Konzentrationsstörungen, depressive Verstimmungen/Depressionen, Ängstlichkeit, sozialer Rückzug/Isolation, Suche nach sozialer Unterstützung und/ oder Provokationen, Aggressionen, Auseinandersetzungen und Konflikte sowie Schulabstinenz

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf negative Körperreaktionen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt negativ erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen negativen Körperreaktionen liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen negative Körperreaktionen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

B: Ja, es ist manchmal in der Arbeit so gewesen, ja ich weiß wir reden nicht über die Arbeit, aber dass es mich so leicht blockiert hat und ich dann UNGLAUBLICHE schlechte Laune hatte, weil ich mir dann dachte "Ja toll, kannst als Helfer weiter machen. Oh super **X**, so weit hast du es in deinem Leben gebracht". (Transkript 4(1) - Schule 1, Pos. 162).

6.2.2.4 Folgen (Output): Noten

Inhaltliche Beschreibung:

- Negativer schulischer Output: Negative schulische Leistungen (Noten) und Abschlüsse
- Negativer Output = negativer Bildungserfolg (Bildungsmisserfolg)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf negativen Output (Bildungsmisserfolg) beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt negativ erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen Bildungsmisserfolge liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Erfahrungen beziehen und aufgrunddessen Bildungsmisserfolge resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

B: Aber jetzt stört es mich halt schon SEHR und die Noten sind auf jeden Fall runtergegangen, weil ich jetzt halt einfach nicht mehr diese Motivation habe, dass ich jetzt sage "ja, ich setze mich jetzt hin und lerne. (Transkript 9(1) - Schule 1, Pos. 92).

6.3 Zukunftswerkstatt- Verständnis/Reflexion zu Auswirkungen

Inhaltliche Beschreibung:

- In dieser Kategorie werden alle Inhalte integriert, die sich auf die Abbildung von schulischen Auswirkungen im Rahmen des schulischen Umwelterlebens- und Verhaltens bzw. der Bewältigungsmöglichkeiten beziehen
- Die Zeitdimension der Zukunft umfasst alle Aussagen, die sich auf die Vorstellungen zu einer gerechten Schulwelt beziehen (Gedankenexperiment, Teil II)

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf individuelle Aussagen zu schulischen Auswirkungen beziehen und folgen, wenn eine Bedrohung und oder Ungerechtigkeit bzw. Stress erlebt worden sind. Diese berichteten Auswirkungen liegen in der Zukunft
- Alle Aussagen, die sich auf schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen verschiedene schulische Auswirkungen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug
- Alle Aussagen, die aus „Ich-Perspektive“ genannt werden und sich auf die Vorstellungen und integrierten Auswirkungen zu einer gerechten Schulwelt beziehen; diese Vorstellungen beziehen sich darauf, inwieweit die Schüler positive und/oder negative Aussagen im Rahmen des Gedankenexperiments äußern, die sich auf (mögliche) schulische Auswirkungen beziehen; Antworten einbeziehen, die sich auf die schulischen Auswirkungen dieses Experiments beziehen ("Was würde dann mit den Schülern passieren? → Auswirkungen dokumentieren)

6.3.1 Vorstellungen zu potentiellen positiven Auswirkungen

Inhaltliche Beschreibung:

- Zu den positiven schulischen Auswirkungen zählen positive schulische Emotionen, Leistungsemotionen und positive Folgen, in Form des schulischen Outputs (Bildungserfolg), die auf der Grundlage von fiktiven Fallbeispielen geäußert werden

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Auswirkungen beziehen und folgen, wenn die fiktive schulische Umwelt positiv erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen positiven Auswirkungen liegen in der Zukunft
- Alle Aussagen, die sich auf fiktive schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen positive Auswirkungen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug und beziehen sich auf die Fallkonstruktionen

6.3.2 Vorstellungen zu potentiellen negativen Auswirkungen

Inhaltliche Beschreibung:

- Zu den negativen schulischen Auswirkungen zählen negative schulische Emotionen, Leistungsemotionen und negative Folgen, in Form des schulischen Outputs (Bildungsmisserfolg), die auf der Grundlage von fiktiven Fallbeispielen geäußert werden

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Auswirkungen beziehen und folgen, wenn die fiktive schulische Umwelt negativ erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen negativen Auswirkungen liegen in der Zukunft
- Alle Aussagen, die sich auf fiktive schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen negative Auswirkungen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug und beziehen sich auf die Fallkonstruktionen

6.4 Zukunftswerkstatt - Gedankenexperiment

Inhaltliche Beschreibung:

- Vorstellungen zu einer "absoluten gerechten Schulwelt"
- Basis: Maximale Erweiterung der motivationalen Basis des GWG

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und sich auf die Hauptkategorie der "Schulischen Auswirkungen im Rahmen des durchgeführten Gedankenexperiment (Methode: Zukunftswerkstatt) beziehen

6.4.1 Vorstellungen zu Auswirkungen einer gerechten Schulwelt

Inhaltliche Beschreibung:

- In dieser Kategorie werden alle Inhalte integriert, die sich auf die Vorstellungen zu den schulischen Auswirkungen hinsichtlich einer absoluten gerechten Schulwelt beziehen und dadurch die Ausprägung der Schülerpersönlichkeit und die damit verbundenen schulischen Auswirkungen abbilden können

- Vorstellungen der Schüler zum gestellten **Gedankenexperiment (Teil II)**: "Welche Auswirkungen würden für die Schüler entstehen? Was würde mit den Schülern passieren, wenn es ausschließlich Gerechtigkeit in der Schule geben würde/ keine Ungerechtigkeiten, Probleme, Konflikte?"
- Vorstellungen beinhalten sowohl positive als auch negative potentielle Auswirkungen einer ausschließlich gerechten Schulwelt und Behandlung → in der Analyse genaue Differenzierung notwendig!

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der „Ich-Perspektive“ im Rahmen des Gedankenexperiments genannt werden und sich auf die Hauptkategorie 5 „Schulische Auswirkungen“ und die Zukunft beziehen

Ankerbeispiel:

I: Es wäre immer alles gut. Es gibt nie ein Problem, es ist immer alles super in der Schule. Was würde dann mit den Schülern passieren?

B: Runterkommen. Ähm, ja wenn kein/ ich finde nicht gut, wenn kein Problem oder kein sowas ist, weil ein kleines Problem bringt was HOCH. Wenn alles so neutral ist, das ist dann auch die Niveau von die Schüler auch. Nicht gut, glaube ich. Wenn sowas ist, dann ist ein Problematik für mich. Es muss immer was Dynamisches, hin herkommen, das nicht immer neutral ist. Weil sonst kommt nichts raus. (Transkript 5(1) - Schule 1, Pos. 103).

7 Initiierende Textarbeit Gruppendiskussionen

Inhaltliche Beschreibung:

- Erste Annäherung an das Material der Gruppendiskussionen
- Erste Durchsicht und Bearbeitung des Materials anhand der Kategorien:
- Theoretische Auffälligkeiten (Bezugnahme zur Theorie M. Lernalers)
- Inhaltliche Auffälligkeiten (Aussagen der Schüler)
- Begriffliche Auffälligkeiten (häufig verwendete Begriffe)

7.1 Theoretische Auffälligkeiten

Inhaltliche Beschreibung:

- Textpassagen, die theoretische Auffälligkeiten zeigen: Aussagen, die Querverweise zum theoretischen Rahmen und dem Forschungsstand bieten

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Verbindung zur Gerechtigkeitsmotivtheorie nach Melvin Lerner
- Schwerpunkte: Vertrauens-, Motiv- und Assimilationsfunktion

- Zu der Vertrauensfunktion zählen u.a. auch die Bereiche: Unterstützung andere, Familie und Freunde, dynamisches Selbstkonzept
- Erzählperspektive: "Wir-Perspektive"
- Aussagen können auch in Verbindung zu den inhaltlichen Auffälligkeiten stehen (Das kollektive schulische Erleben wird von der Ausprägung des Gerechte-Welt-Glauben beeinflusst)
- Es werden Aussagen aus der Gegenwart und Zukunft aufgenommen

7.2 Inhaltliche Auffälligkeiten

Inhaltliche Beschreibung:

- Textpassagen, die Auffälligkeiten im Inhalt zeigen; kollektive Schüleraussagen, die es zu beachten und ausdifferenzieren gilt; Besonderheiten in kollektiven (schulischen) Äußerungen

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Kollektive Erzählungen aus der schulischen Umwelt, bezieht sich auf konkrete schulische Situationen z.B. mit Lehrern und Schülern
- Aussagen können auch in Verbindung mit theoretischen Auffälligkeiten stehen (Der Gerechte-Welt-Glauben und das dynamische Selbstkonzept beeinflusst das Erleben von schulischen Situationen)
- Erzählperspektive: "Sie-zu-mir" und "Sie-zu-uns-Perspektive"
- Schwerpunkt Gerechtigkeit & Klima
- Es werden Aussagen aus der Gegenwart und Zukunft aufgenommen

7.3 Begriffliche Auffälligkeiten

Inhaltliche Beschreibung:

- Begrifflichkeiten und kollektive Wortverwendungen/Redewendungen bzw. kurze Passagen der Auszubildenden, die häufig genannt werden und sich damit als auffällig und für das Kollektiv bedeutend darstellen
- Begrifflichkeiten werden auch doppelt aufgenommen, um Relevanz der Verwendung aufzuzeigen

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen der Schülergruppen, die eine kollektive Begriffsäußerung beinhalten und im Kontext der theoretischen Auseinandersetzung (siehe theoretische Auffälligkeiten) Bedeutung besitzen
- Aussagen aus den Zeitdimensionen der Gegenwart und Zukunft werden aufgenommen

8 Schülergruppe (GWG: Vertrauen & Selbstkonzept)

Inhaltliche Beschreibung:

- Die Schüergruppe (Ich-Perspektive) umfasst den (kollektiv unterschiedlich stark ausgeprägten) schulspezifischen Gerechte-Welt-Glauben (SGWG) und die damit verbundene Vertrauensfunktion der Auszubildenden als Gruppe (Dalbert, 2013, S.24ff.):
- *Vertrauensfunktion*: bei stark ausgeprägtem SGWG vertrauen auf eine gerechte Behandlung durch andere Menschen; „jeder bekommt, was er verdient und verdient, was er bekommt“; Menschen streben Gerechtigkeit und Fairness an; Zukunftsinvestitionen bestehen, Vertrauen in gerechte Prüfungen/Leistungsaufgaben (Dalbert, 2013, S.27); Erleben einer gerechten und geordneten Schulwelt, Möglichkeit sich langfristig zu engagieren, Vertrauen zu anderen Menschen und Beziehungen aufzubauen; Ergebnisse des täglichen Schullebens mit Sinn und Bedeutung zu versehen (Dalbert, 2013, S.38)
- Die grundständigen Ansichten, Einstellungen und Charaktereigenschaften der Auszubildenden (zu den Bereichen soziales und schulisches Umfeld → Schwerpunkt Vertrauen in Gerechtigkeit, Vertrauen in eine gerechte (Schul-)Umgebung
- Vertrauen zu und in andere Menschen (Lehrer/Mitschüler und Familie); Möglichkeit des Aufbaus von Vertrauen zu anderen Menschen (Ich vertraue meiner Familie und den Lehrern, weil...)
- Dynamisches Selbstkonzept: Vertrauen in schulische Fähigkeiten und Fertigkeiten (individuelles Vertrauen in Kompetenzen, v.a. Sprachkompetenzen = sprachliches Selbstkonzept etc., kann in Abhängigkeit von der Situation und Gruppe)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der **"Ich-Perspektive"** genannt werden und die auf eine kollektive (Vertrauens-) Einschätzung und Überzeugung hindeuten; diese Vertrauensüberzeugung bezieht sich auf die schulische Umwelt im Allgemeinen; In dieser Kategorie werden alle intuitiven Überzeugungen codiert, die aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und auf ein kollektiv variierendes Gruppenkonstrukt hinweisen, da sich durch die vorliegende Situation und Gruppenkonstellation verändern können (Dalbert, 2013, S.38).
- Es werden alle Äußerungen codiert, die als Antworten auf die Interviewfragen und/oder die Fallkonstruktionen getätigt werden und auf die Schülergruppe hinweisen; die Aussagen werden nach den Zeitdimension "Gegenwart und Zukunft" codiert
- Schwerpunkt: Element Vertrauen bei stark ausgeprägtem GWG → Vertrauen in das soziale Umfeld und die schulische Umgebung, Vertrauen in gerechte Behandlung, Vertrauen in eigene schulische Fähigkeiten und Fertigkeiten (schulisches/sprachliches Selbstkonzept=dynamisches Selbstkonzept), Vertrauen in schulische Chancen und Möglichkeiten

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Sollte das Verhalten von und die Beziehung zu Lehrern und Mitschülern in bestimmten schulischen Situationen beschrieben werden (Schwerpunkt: Elemente Gerechtigkeit und Klima), so werden diese Aussagen im Rahmen der Hauptkategorie 2 „Schulisches Umwelterleben“ und je nach Zeitdimension codiert
- Aussagen zum individuellen/kollektiven Bildungserfolg (Leistungen, Noten, Abschlüsse) wird in der HK 4 "Schulische Auswirkungen/Outcome" codiert (hier werden nur

Einschätzungen zum Vertrauen in die eigenen schulischen Stärken/Schwächen, Kompetenzen und Chancen codiert sowie die Bedeutung von Leistungen für die eigene Person

8.1 Vertrauen in eine allgemeine gerechte Welt & Behandlung

Inhaltliche Beschreibung:

- Gerechtigkeit ist funktional für das eigene Leben und das soziale System → Menschen wollen an Gerechtigkeit und Ordnung glauben (Dalbert, 2013, S. 22) → Basis: Allgemeine Gerechte-Welt-Hypothese (AGWG)
- Wird das eigene Schicksal und das Schicksal der Anderen als gerecht bewertet?
- Glaube ist für den eigenen Nahbereich stärker ausgeprägt, als für den Blick "auf die Welt" außerhalb des eigenen Umfelds (Dalbert, 2013, S.27)
- Der individuelle AGWG kann durch die Situation und Gruppe verändert werden
- Deutet auf einen stark ausgeprägten AGWG hin

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden, das Vertrauen in eine gerechte Welt abbilden und sich auf die Gegenwart beziehen
- Allgemeine Gerechte-Welt-Äußerungen, beziehen sich primär auf den Glauben und die Gedanken in einer gerechten Welt zu leben und dementsprechend behandelt zu werden
- Bei den Äußerungen handelt es sich um Beschreibungen, die sich auf das allgemeine soziale Umfeld beziehen
- Kann in Ausnahmefällen Personenbezug (Familie/Freunde/Lehrer) beinhalten

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Alle Aussagen, die konkreten Schulbezug aufweisen und sich auf den Glauben an eine gerechte Schulwelt und Behandlung beziehen, werden in der Sub-Sub-Kategorie "Vertrauen in gerechte Schulwelt und Behandlung" codiert

Ankerbeispiel:

keine Nennung

8.1.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Gerechtigkeit ist funktional für das kollektive Leben und das soziale System → Menschen wollen an Gerechtigkeit und Ordnung glauben (Dalbert, 2013, S. 22) → Basis: Allgemeine Gerechte-Welt-Hypothese (AGWG)
- Das eigene Schicksal und das Schicksal der Anderen wird eher ungerecht bewertet
- Deutet auf eine geringere Ausprägung des AGWG hin

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden, das Misstrauen in eine gerechte Welt abbilden und sich auf die Gegenwart beziehen
- Allgemeine Gerechte-Welt-Äußerungen, beziehen sich in diesem Fall primär auf den Glauben und die Gedanken in einer ungerechten Welt zu leben und dementsprechend behandelt zu werden
- Bei den Äußerungen handelt es sich um Beschreibungen, die sich auf das allgemeine soziale Umfeld beziehen
- Kann in Ausnahmefällen Personenbezug (Familie/Freunde/Lehrer) beinhalten

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Alle Aussagen, die konkreten Schulbezug aufweisen und sich auf den Glauben an eine gerechte Schulwelt und Behandlung beziehen, werden in der Sub-Sub-Kategorie "Vertrauen in gerechte Schulwelt und Behandlung" codiert

Ankerbeispiel:

B2: Ich glaube, die sind nicht Schuld die Deutschen. Sie sind nicht Schuld, weil ähm was sie gesagt hat in Kroatien so schöne Kirchen, ähm es gibt manche Media, die zeigt einfach die schlechte Seite zum Beispiel von **Afrika**. Es gibt viele Leute, die denken "haben wir keine Häuser? haben wir keine Auto? haben wir nichts?" keine Ahnung. Sie zeigt einfach die schlechte Seiten und NIE die Schönen. Ich schaue IMMER im Fernseher zum Beispiel Werbung, zum Beispiel können Sie fünf Euro sparen für Kinder. Ich finde einfach, es gibt auch in Afrika, es gibt schöne Städte, es gibt ALLES. Und ja.

B6: Naja okay, aber dazu muss man irgendwie auch fragen, weil wie gesagt vielleicht habe ich immer für Ukraine ähm immer Kriegdings gesehen mit Russen oder sowas. Aber dazu bin ich/ ich interessiere mich ja und irgendwie ist das auch freundlich und höflich zu sein, weil die müssen halt verstehen als wir hier gekommen sind, den ersten Tag haben wir gesagt "ich komme aus **(Land)**, ich bin 20, ich bin hier seit zwei Wochen". Entschuldigung, seit zwei Wochen heißt, dass ich weiß fast nichts von Deutschland. Auch wo ich hier bin und was ich hier mache und irgendwie müssen die ähm einfach freundlich sein und ähm in der Nähe von diesen Leuten.

B5: Ja aber das hängt, wenn du sowas hörst von deine Land und sowas siehst, dann sagt man "hey, ich war da. Ich habe was gesehen".

B6: Aber B5, wir hören sowas auch für die Deutschland, ja? Aber wir machen nichts.

B2: Ich habe noch nie was über Deutschland gehört.

B6: Naja, Probleme gibt es auch hier. Entschuldigung, diese Terror-Dings passieren nicht in **(Land)**. HIER passiert sowas. Aber dazu habe ich nicht, bin ich nicht so ja weißt du was, nee besser nicht so, wo du gehst gehen und ähm und irgendwelche Dings fragen. Aber ich meine, genau, da müssen die ein bisschen höflich sein und kapiieren, dass ihr vielleicht braucht Unterstützung. Warum fragen die nicht "ja komme mit uns und so". (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 276).

8.2 Vertrauen in gerechte Schulwelt und Behandlung & Präferenzen

Inhaltliche Beschreibung:

- Gerechtigkeit ist funktional für das Wahrnehmen, Erleben und Bewerten des schulischen Systems → Schüler wollen an Gerechtigkeit und Ordnung glauben (Dalbert, 2013, S. 22) → Basis: Gerechte-Welt-Hypothese (PGWG/SGWG)
- Bekommt jeder Schüler das, was er verdient und verdient er, was er bekommt? Bezugnahme auf: Erträge, gerechte Behandlung und Interaktionen (vgl. Dalbert, 2013, S.22)
- Für Bewältigung des Schulalltags ist der GWG bedeutsam: Der schulspezifische Glaube an eine gerechte Schulwelt und Behandlung erklärt wie Schüler miteinander umgehen und warum sie auf eine gerechte/geordnete Schulwelt und Behandlung vertrauen → "personale Ressource", um den Schulalltag und mögliche Ungerechtigkeits Erfahrungen zu bewältigen (vgl. Dalbert, 2013, S. 27f.)
- Abbildung der individuellen Vertrauensüberzeugung: Das individuelle Erleben der schulischen Gerechtigkeit; Die Bedeutung und Notwendigkeit von schulischer Gerechtigkeit für das eigene Empfinden; das allgemeine Vertrauen in schulische Gerechtigkeit und eine gerechte Schulwelt, z.B. „Ich finde schulische Gerechtigkeit wichtig, weil“; „Ich finde unsere Schule gerecht, weil“; „In der Regel fühle ich mich gerecht behandelt“ (Dalbert, 2013, S.39); → Je nach Ausprägung der Vertrauensfunktion variiert das Vertrauen in eine gerechte Schulwelt (Dalbert, 2013, S.27)
- Je nach Situation und Gruppe kann das Vertrauen variieren

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden, das Vertrauen in eine gerechte Schulwelt und Behandlung abbilden und sich auf die Gegenwart beziehen
- Schulspezifische Gerechte-Welt-Äußerungen, beziehen sich primär auf den Schulkontext → Schwerpunkt: Vertrauen in Lehrer- und Mitschüler(gerechtigkeit)
- Bedeutung von Stationen des schulischen Lebenslaufs für Vertrauen
- Kann einen Personenbezug (Lehrer/Mitschüler) beinhalten

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Alle Aussagen, die allgemeine Beschreibungen einer gerechten/geordneten Welt und Behandlung beinhalten, werden in der Sub-Sub-Kategorie "Vertrauen in gerechte Welt und Behandlung" codiert

Ankerbeispiel:

B12: Also ja, vielleicht bevorzugen, aber für mich ist auch die Aufgabe einer Lehrkraft in/ dem Schüler es leichter zu machen, den Abschluss zu schaffen. Wirklich beim ihm, wie B13 gesagt hat, er hat wirklich Probleme (...) also er versteht wirklich SEHR WENIG. Und ich finde das ist eher eine gute Maßnahme, dass sie das bei ihm macht, als eine schlechte. (Transkript Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 94).

8.2.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Je nach Ausprägung der Vertrauensfunktion variiert das Vertrauen in eine gerechte Schulwelt (Dalbert, 2013, S.27):
- Je nach Situation und Gruppe kann das Vertrauen variieren, in diesem Fall liegt ein Misstrauen vor

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden, das Misstrauen in eine gerechte Schulwelt und Behandlung abbilden und sich auf die Gegenwart beziehen
- Schulspezifische Gerechte-Welt-Äußerungen, beziehen sich primär auf den Schulkontext
→ Schwerpunkt: Misstrauen in Lehrer- und Mitschüler(gerechtigkeit)
- Bedeutung von Stationen des schulischen Lebenslaufs für Misstrauen
- Kann einen Personenbezug (Lehrer/Mitschüler) beinhalten

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Alle Aussagen, die allgemeine Beschreibungen einer gerechten/geordneten Welt und Behandlung beinhalten, werden in der Sub-Sub-Kategorie "Vertrauen in gerechte Welt und Behandlung" codiert

Ankerbeispiel:

B13: Ich würde sagen, vor allem die Lehrer in der Krankenpflegehilfe, vor allem unsere (**Lehrkraft**), hat ja in gewisser Weise nicht nur den Lehrauftrag, dass sie uns den Stoff vermitteln muss, sondern im großen Teil ist sie auch, also das ist meine Auffassung, dass sie einen großen Integrationsbeitrag leistet. Also dass SIE auch maßgeblich dazu beitragen muss, dass die Schüler integriert werden, weil viele Schüler eben erst seit Kurzem da sind. Zwei Jahre sind nicht sonderlich lang für jemanden, der gar nichts von der Kultur weiß und dass die Lehrerin dann noch VERSUCHEN MUSS diese Schüler irgendwie in diesen Alltag, Arbeit, pünktlich kommen, Geld verdienen auch mit einbinden muss und dann/ das ist ja eigentlich das Schwere. Da noch das Mittelmaß zu finden zwischen (...) den Stoff vermitteln und jedem gerecht werden und jedem gleich gerecht werden, weil manche Schüler mehr Förderung brauchen als andere. Da kommt es ja unweigerlich zu Bevorzugung und Benachteiligung. (Transkript Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 99).

8.3 Vertrauen in Mitschüler(-gerechtigkeit)

Inhaltliche Beschreibung:

- Schüler mit einem starken GWG vertrauen auf Gerechtigkeit, vertrauen darauf von anderen Mitschülern gerecht behandelt zu werden und sind weniger misstrauisch im schulischen Miteinander (vgl. Dalbert, 2013, S.27)
- Die Schüler vertrauen in gerechte Situationen im Umgang mit ihren Mitschülern und durch sie Gerechtigkeit zu erfahren

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich darauf beziehen, wie (sehr) der Schüler den Mitschülern vertraut; Aussagen liegen in der Gegenwart
- Ausnahme: Kann Personenbezug (Mitschüler) beinhalten

Ankerbeispiel:

I: Was würden Sie denn sagen, wie sehr vertrauen Sie ihren Mitschülern?

B4: Es ist ähm, letztes Jahr was das glaube ich, könnte ihr euch noch an das mit dieser Dose erinnern?

B1: JA GENAU.

B7: Mit welcher Dose?

B4: Es wurde doch so eine Spardose geklaut. Da ist einer von den Mitschülern da drüben reingestürmt und hat gesagt "ich hoffe es hat keiner von euch geklaut" und ich habe dann in alle Gesichter geschaut und ich habe einfach in jedem dieses "hä, das kann nicht unsere Klasse gewesen sein" gesehen. Versteht ihr was ich meine? Weil es einfach genau DA habe ich gemerkt (klopft auf den Tisch) okay. //

B1:// Und wir haben auch alle zusammengehalten. Wir haben ALLE gesagt "wir waren das nicht". Wir haben alle zusammengehalten.

B4: Keiner hat gesagt "du ich glaube das war zum Beispiel die X, das war sie, das war sie, das war sie". Hat keiner gesagt. //

B1:// KEINER.

B4: Vielleicht haben Sie es gedacht, aber was man denkt, kann man auch für sich behalten.

B1: Aber wir haben alle zusammengehalten, wir haben alle gesagt "nee, von uns war das keiner. Das kann nicht sein". (Transkript Gruppendiskussion 1 - Schule 1, Pos. 46).

8.3.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Schüler mit einer geringen Ausprägung des SGWG vertrauen weniger auf Gerechtigkeit und weniger darauf, von anderen Mitschülern gerecht behandelt zu werden. Sie sind misstrauisch im schulischen Miteinander (vgl. Dalbert, 2013, S.27)
- Die Schüler misstrauen ihren Mitschülern und durch sie Gerechtigkeit zu erfahren

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich darauf beziehen, wie (sehr) der Schüler den Mitschülern misstraut; Aussagen liegen in der Gegenwart
- Ausnahme: Kann Personenbezug (Mitschüler) beinhalten

Ankerbeispiel:

I: Und wenn Sie jetzt sagen, was Privates würde ich den Mitschülern nicht anvertrauen, schulische Sachen aber schon. Woran liegt das?

B10: Naja, sie kenne ich ja jetzt schon echt lange jetzt. Und persönliche Sachen so, also wenn ich zum Beispiel dir jetzt (zeigt auf B1) nicht anvertrauen. //

B1:// Ja nee, das ist auch verständlich.

B9: Wir kennen uns ja eigentlich alle nur ein halbes Jahr, sage ich mal. Wir haben uns davor noch nie gesehen oder mit einander gesprochen. Deswegen vertrauen, würde ich sagen, ist da schwierig. Also wenn dann so, ähm wenn ich jetzt wirklich befreundet bin mit der Person auch im Privaten, dann ja. Aber so, nein.

I: Wie sehen die anderen das? Merkt man da auch, private Geschichten bleiben da eher zu Hause, es wird über schulische Sachen gesprochen. Oder gibt es schon Schüler in Ihrer Klasse, die trauen sich auch private Dinge an?

B4: Ja, das gibt es auf jeden Fall. In meiner kleinen Gruppe, die ich habe auf jeden Fall. 100 pro.

B9: Also ich würde jetzt mal sagen, (...) NEIN. Also es kommt jetzt nicht einer aus der Klasse zu mir und sagt zu mir irgendwas Privates. Das nicht.

B4: Es kommt halt auch darauf an, wie eng man befreundet ist.

B10: Ja, aber du bekommst das ja auch so von den anderen, also du hörst es ja was sie sagen so.

B4: Aber weil gerne Leute lauschen (lacht). (...) Ich schaue jetzt keinen an (lacht). (Transkript Gruppendiskussion 1 - Schule 1, Pos. 72).

8.4 Vertrauen in Lehrer(-gerechtigkeit), Prüfungen & Noten

Inhaltliche Beschreibung:

- Schüler mit einem starken GWG vertrauen auf Gerechtigkeit, vertrauen darauf von Lehrern gerecht behandelt zu werden und sind weniger misstrauisch (vgl. Dalbert, 2013, S.27)
- Erwartungshaltung in Leistungssituationen bei einem starken GWG: gerechte Prüfungen, Aufgaben und Notenvergabe → geringere Belastung in Leistungssituationen und dadurch höherer Schulerfolg

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich darauf beziehen, wie (sehr) der Schüler und oder die Schülergruppe den Lehrern vertraut (Gerechter Umgang während/nach dem Unterricht; Umgang/ Beziehung zu Schülern/Prüfungen und Noten); Aussagen beziehen sich auf die Gegenwart
- Kann Personenbezug (Lehrer) beinhalten

Ankerbeispiel:

B5: Wenn ähm nicht so Ruhe in der Klasse ist und keine zuhört, ich glaube die Lehrerin sagen was. (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 36).

B5: Oder bestimmt ich weiß, dass die Lehrerin sie sagt etwas. Zum Beispiel "hören zu oder leise". (Transkript Gruppendiskussion 2- Schule 1, Pos. 38).

8.4.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Neben dem Misstrauen in den Lehrer und die gerechte Behandlung, zählt besonders das Misstrauen in Prüfungen und die damit verbundene Notenungerechtigkeit zur Einschätzung der Lehrerungerechtigkeit
- Misstrauen in Prüfungen und Notenungerechtigkeit steht in Verbindung mit einer weniger starken Ausprägung des SGWG

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und sich auf die Einschätzungen von Prüfungen und die Notenvergabe beziehen: Misstrauen in gerechte Prüfungssituationen und Aufgaben, Vorbereitung auf Prüfungen und Notengerechtigkeit
- Äußerungen beziehen sich auf die Gegenwart

Ankerbeispiel:

B3: Ich möchte nur eine Sache sagen, es ist schlecht, dass es auch die Sachen von Schule, wenn die eine Lehrerin macht die Vorbereitung für die Prüfung und sie merken nicht und sie sagen nicht, was wir sollen genau machen. Und die andere Lehrerin macht die Prüfung und zwischen diese Vorbereitung und Prüfung es gibt GROße Unterschied, weil eine Lehrerin sie merkt alles in Prüfung und die andere im Vorbereitungsstadium sie hat gesagt "alles gut, alles perfekt". Es muss die gleiche Lehrerin sein.

B5: Es ist mir auch schon so passiert. Die zweite Prüfung habe ich mit verschiedene Lehrerin gemacht. In der ersten Vorbereitung, wo wir die Papiere ausgefüllt haben, es war ganz in Ordnung und ist so erklärt, dass es in Ordnung ist. In der zweiten Prüfung mache ich so weiter, weil so ist es mir erklärt und so ist mir gesagt worden. Hier ist alles perfekt, wie du ausgefüllt hast, hier hast du alle Punkte. Kommt die andere Lehrerin und sagt "das war falsch, das hast du nicht gut verstanden" und dann bist du dazwischen die Lehrerin und ich habe gesagt "ja, aber in der ersten Prüfung es war ganz in Ordnung so". Dann sagt sie "ja, aber die Zeit hier muss mehr". Dann die andere sagt "die Zeit hier ist zu viel". Du weißt nicht genau, was ist und du machst die Prüfung und dann musst du denken "aha, mit diese Lehrerin habe ich das so gemacht". Ich will sagen, eine Prüfung soll nicht von die Lehrerin hängen, sondern von Struktur.

B3: Aber es gibt keine Struktur.

B5: Ja, weil ganz am Anfang meine Papiere waren ganz in Ordnung. Ich habe die als Beispiel dagelassen und habe versucht, wieder in der gleichen Struktur zu bleiben. Dann kommt wie eine Bombe und sagt "nee, nee, das geht so nicht".

B3: Jede Lehrerin hat eine eigene Struktur und guckt nach verschiedenen Sachen. Aber das ist nicht möglich.

B5: Aber Sie müssen versuchen, was gleich zu machen.

B3: Aber was ist richtig, dass die gleiche Lehrerin macht Vorbereitung und Prüfung, weil du hast dann mehr Chancen und du weißt, was du sollst vorbereiten. Was sollst du merken. Aber wenn eine macht Vorbereitung und die andere macht Prüfung, dann du hast keine Chance.

B5: Oder in Vorbereitung Prüfung, du merkst (...) die Sachen oder die sagen viele Sachen, die gar nicht wichtig sind. Und dann ist das anders.

B6: Irgendwie sind die, machen die so, wie sagt man, ähm Phantasie im Kopf. Das finde ich echt Phantasie, ja? Ist ja so.

B3: Aber das war es. (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 292).

8.5 Vertrauen in Kompetenzen, Leistungen & Chancen (Selbstkonzept)

Inhaltliche Beschreibung:

- In dieser Kategorie werden primär explizite Selbstkonzepte erfasst, die die Persönlichkeit abbilden und sich auf typische und reflektierte Prozesse beziehen, beispielsweise wie der Mensch die Welt wahrnimmt oder welche subjektiven Präferenzen bestehen (vgl. Trauthmann, 2018, S. 329f.).
- Diese Selbstkonzepte werden wiederum durch das explizite Gerechtigkeitsmotiv gesteuert und umfassen die Ziele, Werte und Normen des Schülers sowie bewusste Selbstbeschreibungen der eigenen Person. Zusätzlich können motivational geprägte Selbstkonzepte eigene Entscheidungen vorhersagen (vgl. Kahileh, 2010, S. 18).
- Schulisches und sprachliches Selbstkonzept werden erfasst. Diese Selbstkonzepte können in gewissen Situationen und durch eine erlebte Gruppenzugehörigkeit variieren (dynamisches Selbstkonzept)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf das schulische (und sprachliche) Selbstkonzept (dynamische Selbstkonzept in Gruppen) und damit auf die Einschätzung und das Vertrauen in eigene Kompetenzen beziehen: Schulische Fähigkeiten und Fertigkeiten/Kompetenzen (u.a. sprachliche Kompetenzen); schulische Interessensgebiete; Bedeutung von schulischen Leistungen und Abschlüssen für die eigene Person
- Alle Aussagen, die sich auf die Einschätzung eigener schulischer Chancen und Möglichkeiten sowie das Vertrauen in Chancen beziehen: Übergänge, Schulabschlüsse und Berufschancen
- Alle Aussagen beziehen sich auf die Gegenwart

Ankerbeispiel:

B16: Und es war bei mir, ich war auch so Problem am Anfang der Ausbildung, weil es einfach so laut war und die Sprache auch nicht so gut war, aber (...) ja, jetzt ist alles okay. (Transkript Gruppendiskussion 4 - Schule 2, Pos. 32).

8.5.1 Misstrauen

Inhaltliche Beschreibung:

- Das verbale Selbstkonzept (gehört zum schulischen Selbstkonzept) bezieht sich u.a. auf die sprachlichen Einschätzungen zum (mutter-)sprachlichen Unterrichtsfach (z.B. Deutsch) und Fächer mit fremdsprachlichem Hintergrund (z.B. Anatomie)

- In diesem Kontext wird die entsprechende Muttersprache der Schüler (je nach Migrationsstatus) bedacht
- Misstrauen in eigene Sprachkompetenzen steht in Verbindung mit einem weniger stark ausgeprägten schulischen Selbstkonzept und auch SGWG

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Ich-Perspektive" genannt werden und die eigenen sprachlichen Kompetenzen beschreiben: eigener Wortschatz, eigener Sprachgebrauch, Umgang mit Fremdwörtern und Fachbegriffen; Einschätzung der eigenen sprachlichen Leistungen (v.a. im Schulkontext)
- Alle Äußerungen beziehen sich auf die Gegenwart

Ankerbeispiel:

B2: Zum Beispiel es ist gar nicht leicht (...) ähm in eine andere Land zu kommen, zuerst du musst Deutsch lernen und du musst ALLES machen, aber ähm (...) und wenn du merkst, du hast diese Unterstützung NICHT, du hast keine Lust mehr was zu machen oder was zu ähm beweisen. Und ja zum Beispiel ICH, ja (...) ich weiß nicht, wie ich das sagen soll, aber (...) ja. (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 214).

9 Schulisches Umwelterleben (Situationen: Gerechtigkeit & Klima)

Inhaltliche Beschreibung:

- Das schulische Umwelterleben umfasst die subjektiven Wahrnehmungen, Kognitionen und Bewertungen von konkreten schulischen Situationen (wird die Situation als gerecht oder ungerecht bewertet?; in diesen schulischen Situationen wird die Beziehung zu oder das Verhalten von Personen reflektiert; im Mittelpunkt stehen zentrale Umweltmerkmale, wie die Einschätzung von Gerechtigkeit (v.a. Lehrgerechtigkeit, Notengerechtigkeit) und Klima (Schul- und Unterrichtsklima; v.a. Klassenklima) (Dalbert, 2013, S.39ff).
- Umwelterleben umfasst auch die Beziehung zu anderen Schülern an der Schule (dreijährige Ausbildung)
- Einschätzungen des Auszubildenden über die Gefühle, Erlebnisse und das Leistungsverhalten der Mitschüler
- Alle Aussagen mit konkretem Personenbezug/Gruppenbezug in schulischen Situationen
- Das Umwelterleben kann in Abhängigkeit von Situation und Gruppe variieren und durch die **individuelle und oder kollektive Sicht** dargestellt werden

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die je nach Erzählperspektive eingeordnet werden: „Sie-zu-mir“ Perspektive, wenn Schüler aus ihrem persönlichen Erleben heraus berichten (Persönlicher Erlebensansatz) und die „Sie-zu-uns“-Perspektive, wenn Schüler darüber berichten, wie Lehrer/Mitschüler zu den Schülern im Allgemeinen oder einer bestimmten Schülergruppe sind/waren (Klimaansatz);

- Alle Aussagen, die entweder aus der „Sie-zu-mir“-Perspektive (Persönlicher Erlebensansatz) oder der „Sie-zu-uns“-Perspektive (Klimaansatz) genannt werden und sich auf das schulische Umwelterleben, Gerechtigkeit und/oder Klima beziehen
- Alle Aussagen, die sich auf das Umwelterleben, im Sinne von Gerechtigkeit und Klima (Schul-, Unterrichts- und Klassenklima) beziehen (Primär: Wie sind Lehrer und Mitschüler zu mir/zum uns? Aber auch: Wie waren/sind Schüler zu den Lehrern und anderen Mitschülern?), denn beide Komponenten können die Elemente Gerechtigkeit und Klima abbilden
- Alle Aussagen, die im Kontext mit Lehrern und Schülern genannt werden und die schulische Umwelt (und damit die schulische Gerechtigkeit und das schulische Klima) abbilden
- Einschätzungen zu den Leistungen der Mitschüler
- Es werden alle Äußerungen codiert, die als Antworten auf die Interviewfragen und/oder die Fallkonstruktionen getätigt werden und einen Personenbezug aufweisen; die Aussagen wurden nach der jeweiligen Zeitdimension codiert

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Sollten Äußerungen in Abhängigkeit von der Ausprägung des schulspezifischen Gerechte-Welt-Glaubens, der integrierten Vertrauensfunktion (Schwerpunkt: Element Vertrauen) und aus der "Ich-Perspektive" genannt werden, werden diese in der HK 1 "Schülerpersönlichkeit", je nach Zeitdimension, codiert
- alle Aussagen, die auf ein Verhalten hindeuten, werden in der Kategorie 4 codiert → das heißt, erfolgt die Bewertung einer Situation als ungerecht, folgen gerechtigkeitsthematische Funktionen (im Rahmen der Motiv/und oder Assimilationsfunktion)

9.1 Lehrgerechtigkeit als persönliches Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die individuellen Erfahrungen der Schüler mit ihren Lehrern verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf sie selbst beziehen, also persönlich erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug auf persönlicher Ebene:
- Persönliches Erleben der: Lehrgerechtigkeit in der Schule (Wahrnehmung, Kognition und Bewertung), Wie war Lehrer zu mir? (Vergangenheit) → Umgang, Behandlung, Beziehung und Interaktionen, Notengerechtigkeit, Verteilung von Noten, Privilegien oder Bestrafungen (Dalbert, 2013, S. 35f.).
- Persönliches Erleben der: Mitschülergerechtigkeit in der Schule (Wahrnehmung, Kognition und Bewertung), Wie war der Mitschüler/die Mitschüler zu mir? → Umgang, Behandlung, Beziehung

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-mir- Perspektive" genannt werden und sich auf die persönlichen Erlebnisse mit Lehrern und Mitschülern beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von gerechten vs. ungerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Gegenwart beziehen

9.1.1 Gerechtigkeitserleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die individuellen Erfahrungen der Schüler mit ihren Lehrern verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf sie selbst beziehen und als persönlich gerecht erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug (Lehrer) auf persönlicher Ebene

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-mir-Perspektive" genannt werden und sich auf die individuellen Gerechtigkeitserlebnisse mit Lehrern und Mitschülern beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von gerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiele:

B14: Na gut, ich habe den Ordner auch anders sortiert, als SIE gesagt hat und da hat sie keine Probleme damit gehabt. (Transkript Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 31).

9.1.2 Ungerechtigkeitserleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die individuellen Erfahrungen der Schüler mit ihren Lehrern (und oder der Mitschüler) verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf sie selbst beziehen und als persönlich ungerecht erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug (Lehrer) auf persönlicher Ebene

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-mir-Perspektive" genannt werden und sich auf die individuellen Ungerechtigkeitserlebnisse mit Lehrern und Mitschülern beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von ungerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiele:

B9: Das Schlimme ist halt dran, wenn zum Beispiel die Frau C, die hat mich ja voll auf dem Kicker, aber das merkst du auch, ne. Seit dem Vorfall hat die, glaube ich, viele auf dem Kicker. Und dann, zum Beispiel auch Frau X, also ich denke sie hat mich auf dem Kicker//

B7: // Ja.

B9: Schon ge? Und dann kannst du mit keinem darüber reden. Also du kannst nicht mit der Leitung und auch nicht mit den Lehrern reden. Das ist echt nicht gut. (Transkript Gruppendiskussion 1 - Schule 1, Pos. 315).

9.2 Lehrgerechtigkeit als Klimaerleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die individuellen Erfahrungen der Schüler mit ihren Lehrern verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf die Mitschüler in der Klasse bzw. eine bestimmte Schülergruppe in der Klasse beziehen, also im Klassenverbund erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Die Lehrgerechtigkeit kann auch als Individuum im Rahmen des Klimaansatzes gemeinsam erlebt werden
- Lehrgerechtigkeit wird auch als elementarer Bestandteil im Klassenverband wahrgenommen (vgl. Dalbert, 2013, S. 42f.).
- Die Unterrichtsgestaltung im Allgemeinen aber auch das Lehrerverhalten im Speziellen, was durch auserwählte Lehrer-Schüler-Interaktionen mit Schülern oder Schülergruppen, kann als Gerechtigkeitskonstrukt wahrgenommen und als elementarer Bestandteil des Unterrichts- und Klassenklimas verstanden werden (vgl. ebd., S. 42).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug auf individueller Ebene: Lehrgerechtigkeit in der Schule (Wahrnehmung, Kognition und Bewertung): Wie war der Lehrer zu uns? (Vergangenheit) → Umgang, Behandlung, Beziehung und Interaktionen, Notengerechtigkeit, Verteilung von Noten, Privilegien oder Bestrafungen (Dalbert, 2013, S. 35f.).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-uns-Perspektive" genannt werden und sich auf die individuellen Erlebnisse zwischen Lehrern und Mitschülern bzw. Schülergruppen (z.B. leistungsstarke vs. leistungsschwache Schüler oder Schüler mit vs. ohne Migrationsstatus) beziehen bzw. beobachtet werden können
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von gerechten vs. ungerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Gegenwart beziehen

9.2.1 Gerechtigkeitserleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die individuelle Erfahrungen der Schüler mit ihren Lehrern verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf die Schüler im Klassenverbund beziehen und als gerecht erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug (Lehrer und oder Mitschüler) auf Klassenebene

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-uns-Perspektive" genannt werden und sich auf die individuellen Gerechtigkeitserlebnisse zwischen Lehrern und Mitschülern bzw. Schülergruppen beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von gerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B12: Aber (...) so an sich, keine Ahnung, Lieblingsschüler, glaube ich, in dieser Schule gibt es nicht wirklich. Also es wird schon darauf geachtet, dass die, die nicht so viel reden auch aufgerufen werden. (Transkript 3 - Schule 2, Pos. 83).

9.2.2 Ungerechtigkeits erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Auf dieser Ebene können die individuelle Erfahrungen der Schüler mit ihren Lehrern verzeichnet werden, die sich ausschließlich auf die Schüler im Klassenverbund beziehen und als ungerecht erlebt werden (vgl. Dalbert, 2013, S. 43f.).
- Konkrete Nennungen mit Personenbezug (Lehrer und oder Mitschüler) auf Klassenebene

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der "Sie-zu-uns-Perspektive" genannt werden und sich auf die individuellen Ungerechtigkeitserebnisse zwischen Lehrern und Mitschülern bzw. Schülergruppen beziehen
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von ungerechten Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B13: Oder einen (...) Mitschüler mit Migrationshintergrund SO BLOßSTELLEN, dass die halbe Klasse ihn auslacht, finde ich, ist ein Widerspruch an sich. Zwischen Wertevermittlung und dem Leben von den Werten sollte kein Unterschied und das passiert bei unserer Lehrerin ZIEMLICH HÄUFIG. Und das habe ich ihr auch gestern versucht, in meinem Einzelgespräch, mitzuteilen. Hat nicht ganz so geklappt, aber ja ich finde man sollte die Werte auch leben, die man vermitteln möchte.

I: Sehen die anderen das auch so ähnlich, oder würden Sie ihrem Mitschüler da eher widersprechen? Ich weiß ja nicht, wie Ihre Meinung ist. Also diese Diskussion lebt davon, dass jeder seine eigene Meinung sagen und diese auch unterschiedlich sein darf, zu dem, was der andere gesagt hat.

B12: Widersprechen würde ich ihm auf jeden Fall NICHT, er hat RECHT, (...) auf jeden Fall. Am Anfang hat man ja immer (...), so die ersten paar Tage die Examensvorbereitung und wenn jemand was gesagt hat, dann war das an die ganze Klasse gerichtet und gegen Ende, jetzt zum Beispiel, sollen so in erster Linie die mit Migrationshintergrund kommen. Da sind wir jetzt gekommen, weil DIE halt ein bisschen Schwierigkeiten haben, die waren meistens alle schon fertig mit unseren Arbeitsaufträgen, die anderen noch nicht. Irgendwo ist es auch POSITIV, also (...) sie möchte es ja versuchen, dass sie es erraten, dass sie es checken, aber irgendwie ist es auch blöd. Ja, ihr, ihr habt es noch nicht fertig gemacht. Ähm ihr seid halt SO und die anderen haben es schon fertig, die können schon gehen. Da kann man diskutieren, aber an sich sie hat oft und nicht nur was Migranten angeht, sondern oft auch einfach so Späße, die halt echt ein bisschen zu weit gehen so. Also, Leute bloßstellen, was weiß ich. Vor ein paar Tagen als es dann hieß so "wie im Rücken, ja rückschonende Arbeit und dann sie gesagt ja, der Mitschüler ist da muskulös, aber sie sind da ein bisschen mmh, mmh, mmh. Also deswegen haben sie ein bisschen mehr Rückenschmerzen". Da habe ich mir auch gedacht, okay, mmh, MUSS man halt nicht raushauen so eine Sache. (Transkript Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 34).

9.3 Erleben des Klassen- und Unterrichtsklimas

Inhaltliche Beschreibung:

- Das **Unterrichtsklima** bezieht sich auf das Lehren und Lernen in der Schule, wobei es in diesem Zusammenhang um subjektive Schülersaussagen zu allen Fächern und allen Lehrern geht (vgl. Eder, 2002, S. 215).
- Das Unterrichtsklima zeichnet sich durch ein Zusammenkommen verschiedener Perspektiven aus, so geht es auf der einen Seite um klassenspezifische und lehrerspezifische Aussagen, aber auch um fachspezifische Komponenten. Geht es in den Schülersaussagen um Lehrer, steht die personenspezifische Komponente, abgebildet durch Lehr- und Erziehungsstile im Vordergrund, während Einschätzungen zur Unterrichtsgestaltung und Umsetzung von Lerninhalten sich auf eine fachspezifische Komponente beziehen (vgl. ebd., S. 216).
- Eng mit dem Unterrichtsklima verbunden und gewisse Parallelen zeigend, existiert das **Klassenklima**, welches in besonders Ausmaß betrachtet wird, bezieht sich auf die „sozial geteilte subjektive Repräsentation wichtiger Merkmale der Schulklasse und der Lernumwelt“ (Eder, 2002, S. 215). Hierzu zählen unter anderen: „die in der Klasse geltenden spezifischen Normen und Werte („Klassengeist“), die sozialen Beziehungen zwischen Schülern untereinander, die Art und Weise wie Lehr- und Lernprozesse ablaufen“ (Eder, 2002, S. 215) und im Klassenverband damit umgegangen wird; außerdem zählt hierzu das Erleben der Leistungen von anderen Mitschülern

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die das individuelle Erleben des Unterrichts- und Klassenklimas abbilden
- Alle Äußerungen, die eine Beschreibung von positiven vs. negativen Situationen illustrieren
- Alle Äußerungen, die sich auf die Gegenwart beziehen

9.3.1 Erleben der Beziehung zu Mitschülern (Klassenklima)

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Klassenklima bezieht sich auf die Werte und Normen in der Klasse (Klassengeist), die erlebte Beziehung zwischen den Schülern und auf die Art und Weise wie das Lernen in der Klasse funktionieren kann (vgl. Eder, 2002, S. 215).
- Schwerpunkte: Beziehung zu Mitschülern und Klassenzusammenhalt im Unterricht und in Pausen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die konkrete Situationen in der Klasse und im Klassenverbund beschreiben
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das Erleben der Klasse und die Gegenwart beziehen

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Wenn Bezugnahme zu konkreten Personen (Lehrern/Mitschülern), dann Codierung im Bereich der Sub-Sub-Codes "Lehrer- und Mitschüलगerechtigkeit als persönliches Erleben" oder "Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben"

9.3.1.1 Positives Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum Erleben eines positiven Klassenklimas zählen positive Erfahrungen hinsichtlich der Beziehung zwischen Mitschülern und der Erfahrungen des Klassenzusammenhalts

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die positive Situationen in der Klasse und im Klassenverbund abbilden
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das positive Erleben des Klassenverbands und die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

Die erste Frage, die ich heute mit dabei habe, ist, wenn Sie jetzt als Gruppe an Ihre Mitschüler denken, also an alle ihre Mitschüler, wie würden Sie die Beziehung und das Miteinander zwischen den Mitschülern in Ihrer Klasse beschreiben?

B12: Ja ähm, also aus meiner Sicht muss ich sagen ähm (..) ist es eigentlich relativ gut. Nur, ich habe ihnen ja auch im ersten Gespräch erzählt, dass es ein paar Leute gibt, die/ aber das gibt es überall. Ähm (...), aber im Großen und Ganzen denke ich mal, dass es ganz gut ist. Man hat halt eher so auf KOLLEGIALER Basis, also das ist jetzt nicht so, dass die ganze Klasse jetzt best friends und so sind. Ähm (...) ja, aber auch HIER, also ich sage mal, die Leute, die ein bisschen BESSER aus der Klasse sind, helfen auch die, die ein bisschen SCHLECHTER aus der Klasse sind. Also, dass ist jetzt egal, ob derjenige einen Migrationshintergrund hat, oder nicht. Also EIGENTLICH. Ich finde es eigentlich RELATIV gut, ja.

I: Wie sehen die Anderen das?

B13: Ich würde sagen man RESPEKTIERT sich untereinander ziemlich stark, aber (...) zwischen mögen und respektieren ist ein Unterschied. BZW. (Schüler buchstabiert die Buchstaben) zwischen Freunde sein und AKZEPTIEREN (..) ist ein Unterschied.

I: Wobei das Respektieren schon mal ziemlich gut ist, weil wenn das nicht da wäre, dann würde es grundsätzlich wahrscheinlich ganz schwierig sein in der Schule. Aber man hört jetzt heraus, dass Freundschaften zu schließen etwas schwieriger ist, verstehe ich das richtig?

B13: Es ist nicht SCHWIERIG, aber man ist nicht mit JEDEM aus der Klasse befreundet, was glaube ich nirgends der Fall ist, aber (...), mit manchen kann man halt und manchen eher WENIGER.

B20: Also jeder hilft sich zwar gegenseitig, aber (...) ähm einen guten Kontakt außerhalb von der Schule haben sie jetzt nicht. (Transkript Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 8).

9.3.1.2 Negatives Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum Erleben eines negativen Klassenklimas zählen negative Erfahrungen hinsichtlich der Beziehung zwischen Mitschülern und der Erfahrungen des Klassenzusammenhalts

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die negative Situationen in der Klasse und im Klassenverbund abbilden
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das negative Erleben des Klassenverbands und die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

I: Wenn Sie an Ihre Klasse denken und an Ihre Mitschüler, wie würden Sie denn die Beziehung zu Ihren Mitschülern in der Klasse beschreiben?

B5: (8 Sekunden). Okay, ich beginne. Mit die Mitschüler in der Klasse ich GLAUBE wir sind eine Klasse, aber (...) jeder ist da für sich selber. Und egal was wir miteinander machen, es ist immer diese Idee, ich muss das schaffen. Manchmal gut, manchmal nicht gut. Aber ich glaube in unsere Klasse vielleicht ist ähm abgehängt auch von die Nationen oder weiß ich nicht. Aber ich sehe, dass wir sind NICHT (..) RICHTIG wie eine Klasse, aber jeder denkt für sich selber.

B6: So es funktioniert nicht wie eine Gruppe, aber in der Klasse es geht schon. Es muss nicht so enge Beziehungen//

B2: // Ja zum Beispiel jeder hat seine Gruppe halt. //

B6: // Genau.

B8: Ja so ist das, aber also wir sind jetzt nicht SO (...) eng, aber wenn es halt um Gruppen geht, Gruppenarbeiten, das klappt dann gut.

B5: Dann geht es gut, auch in der Gruppe. Passt gut in der Gruppe. In jeder Klasse, glaube ich, sind diese Minigruppen miteinander, aber auch wenn die Gruppe geteilt sind und ähm zum Beispiel ich arbeite immer mit sie (zeigt auf B6), aber wenn sie nicht ist, ist auch kein Problem, dass ich dann in eine andere Gruppe gehe. Und Arbeit in der Gruppe bei uns hat immer gut geklappt.

B6: Am Anfang würde ich nicht sagen sowas. Da war das echt ähm für mich war das schwer, finde ich so genau. Aber jetzt klappt es gut.

I: Was war am Anfang schwer?

B6: Ähm in die Gruppe, in diese Gruppenarbeit so nicht in diese freundlich, wie sagt man, Friendship-Gruppe?

B2: Freundschaft.

B6: Genau, Freundschaftsgruppe. Aber nur so ähm (...) in die Gruppe zu arbeiten, das habe ich nicht so gut gefunden.

B3: Aber ich denke wir haben nicht so viel Schulblocken, das ist nur die Vierte. Deswegen, das ist ganz normal, dass wir haben Gruppen auch. Wir haben verschiedene Eltern, verschiedene Nationen. Deswegen das ist normal.

B8: Also am Anfang war es schon halt ein bisschen schwer, weil (...) also es gibt ja eigentlich viele Leute aus unserer Klasse, die halt nicht aus Deutschland kommen. Und immer, wenn wir was vortragen mussten, gab es ein paar DEUTSCHE Leute, die uns komisch angeschaut haben. Und dann können die ja halt nicht von uns erwarten, dass wir halt alles perfekt machen oder alle Wörter richtig aussprechen, weil (...), dass nicht unsere Muttersprache ist. Wir bemühen uns zwar alle, aber (...) geht ja natürlich nicht immer so wie es sich die anderen vorstellen.

B6: Aber irgendwie ich bin stolz auf mich, weil wenn man die Noten sieht, ich freue mich, dass ich nicht aus Deutschland komme, aber ich habe so gute Noten als DIE haben so (lacht). Das ist ähm mir egal, ob DIE in der Gruppe mehr ähm (unv. willen?) oder nicht. (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 7).

9.3.2 Erleben Unterricht und Gestaltung (Unterrichtsklima)

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Unterrichtsklima bezieht sich auf personenspezifische Komponenten, abgebildet durch Lehr- und Erziehungsstile im Vordergrund, während Einschätzungen zur Unterrichtsgestaltung und Umsetzung von Lerninhalten sich auf eine fachspezifische Komponente beziehen
- Fachspezifische Komponente Wie war der Unterricht? Unterrichtsgestaltung: Methoden/Medien/ Schwierigkeit? Umfang? Tempo? / Hausaufgaben im und nach dem Unterricht; Unterstützung im Unterricht, Gestaltung Unterrichtsskripte etc.
- Personenspezifische Komponente: Wie ist die Stimmung während des Unterrichts? Interaktionen/Umgang miteinander im Unterricht? Umgang, Beziehung und Kommunikation zwischen Schülern untereinander und zwischen Schülern und Lehrern, Kommunikation im und nach Unterricht/in der Schule und in den Pausen (Möglichkeit Fragen zu stellen); Umgang mit Hausaufgaben nach der Schule;

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die konkrete Situationen im Unterricht bzw. Situationen nach dem Unterricht beschreiben
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das Erleben des Unterrichts und die Gegenwart beziehen

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Wenn Bezugnahme zu konkreten Personen (Lehrern/Mitschülern), dann Codierung im Bereich der Sub-Sub-Codes "Lehrer- und Mitschülergerechtigkeit als persönliches Erleben" oder "Lehrergerechtigkeit als Klimaerleben"

9.3.2.1 Positives Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum Erleben eines positiven Unterrichtsklimas zählen positive Erfahrungen hinsichtlich der fach- und personenspezifischen Komponente der Lehrer im Rahmen des Unterrichtsklimas

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die positive Situationen im Unterricht bzw. Situationen nach dem Unterricht beschreiben
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)
- Alle Aussagen, die sich auf das positive Erleben des Unterrichts und die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

I: Jetzt ist die Frage, wenn Sie so einen Fall lesen, kommt Ihnen das hier bekannt vor? Haben Sie sowas schon mal mitbekommen, dass Lehrer, zum Beispiel/ oder auch Mitschüler, dass es dort Unterschiede gibt im Umgang, in den Regeln? Darf der eine mehr, darf der andere weniger? Darf der eine am Handy sein, darf der andere nicht am Handy sein? Oder welche Beispiele auch immer. Ich weiß ja nicht, was haben Sie da erlebt?

B11: Nee, gar nichts.

B18: Ich habe noch nicht so/ bis jetzt gar nicht gesehen.

B16: Nein.

B11: Nee, da gibt es keine Unterschiede, denke ich mir soweit. Ähm so in ganz Deutschland eigentlich. (Transkript Gruppendiskussion 4 - Schule 2, Pos. 147).

9.3.2.2 Negatives Erleben

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum Erleben eines negativen Unterrichtsklimas zählen negative Erfahrungen hinsichtlich der fach- und personenspezifischen Komponente der Lehrer im Rahmen des Unterrichtsklimas

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die negative Situationen im Unterricht bzw. Situationen nach dem Unterricht beschreiben
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden)

- Alle Aussagen, die sich auf das negative Erleben des Unterrichts und die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B12: Aber, an sich, ist er eigentlich ganz gut. Also (..), wenn jemand zu mir kommt, oder zum X, oder EGAL und fragt "kannst du mir helfen? Kannst du mir das und das erklären?", dann kam nie ein nein.

I: Sehen die Anderen das auch so?

B13: Also laut dem gestrigen Verhalten unserer Lehrerin zu urteilen, (...) EHER NICHT, aber ich widerspreche dem Ganzen eher, was die Auffassung unserer Lehrerin betrifft. Und sage (...), das Verhalten ist (...) GUT, dass man sich vorbereiten kann und dass ja, man hilft sich gegenseitig. Manche kämpfen dann eher für sich alleine, weil es am Ende halt dann (...) für den Einzelnen draufkommt, aber die meisten, glaube ich, sind alle da und helfen sich gegenseitig und sagen jetzt nicht "nee, mache ich nicht. Bringt mir nichts" oder so. Man weiß ja um was es geht, auch für die Anderen, die zum Beispiel auch hier wohnen oder die wo halt diese Ausbildung brauchen.

I: Jetzt weiß ich nicht, was das für ein Vorfall war, mögen Sie mir etwas darüber erzählen, was Sie damit meinen, dass Sie das anders sehen als Ihre Lehrerin?

B13: Das allgemeine ARBEITSVERHALTEN und die allgemeine Arbeitsatmosphäre (..) sagt ihr wohl nicht ganz so ZU und deswegen ja, ich finde persönlich, dass sie bisschen sehr stark übertreibt, aber das ist jedem das Seine. Sie hat mehr Erfahrung und deswegen (..) ist es mir nicht erlaubt, da irgendwas zu sagen.

I: Sehen die Anderen das auch so?

B14: Naja, als Lehrkraft ist es schon nachvollziehbar, dass sie sich darüber/ also das sie sich daran stört. Man sieht das halt als Schüler sicher nochmal anders, weil wie du gesagt hast, jeder/ also ab einem bestimmten Punkt ist man sich einfach, muss man selber entscheiden, will ich das oder will ich das nicht. Und klar ist es blöd für sie als Lehrerin, wenn man da drin hockt und eben NICHT DAS macht, was sie sich wünscht. Ob das dann auch für den Schüler Sinn macht, genau das zu machen, was sie sich wünscht, ist ja dann nochmal eine Frage an sich.

B19: Ich finde aber auch, dass sie übertrieben hat, weil (..) es haben ja alle das bearbeitet, ob sie es jetzt aus dem Kopf heraus gemacht oder ob sie nachgeschaut haben und (...) es HATTEN ja eigentlich auch alle das dabei. Sie haben es halt nur einfach/ okay klar, ein paar haben es nicht so sortiert, wie sie wollte oder nicht sortiert, aber wenn die damit zurechtkommen, dann verstehe ich auch nicht, warum die das UNBEDINGT MÖCHTE. Dass ist ja jedem seins, jeder muss ja für sich lernen.

B12: Ich glaube es lag halt EHER daran, dass sie es/ da so sauer wurde, da es halt Leute, wenn die halt auf Toilette gegangen sind, dann nicht NUR auf Toilette waren, sondern dann halt eine halbe Stunde (...) ja und genauso, wie der B14 es gesagt hat, ich kann sie auch nachvollziehen, aber auf der anderen Seite übertreibt sie, finde ich, auch. Genauso wie in den/ also ich fand es sehr übertrieben als sie von einem Berufsschüler eben den Ordner nahm und das nach ihrem so sortiert hat. Weil ich habe meine Sachen selber sortiert und ich habe nicht nach jedem Fach sortiert. Ich habe Pflege zu Pflege und Krankheitslehre zu Krankheitslehre, weil das für mich so PASST und ich finde es halt nicht wirklich gut, dass sie uns halt vorschreibt/ ich meine das ist mein Ordner, das sind meine Sachen und ich lerne, wie ich lerne. Und dass sie uns dann sagt "ja, da muss so und so sein. Das sollt ihr so und so ordnen", das ist halt (...). Oder bei denen, die ein bisschen schlechter Deutsch reden, ähm hat sie dann halt auch wirklich gesagt, "ja, geben

sie her, ich mache das". Aber, jeder weiß ja, wie man am besten lernt. Ich lerne so am besten, der andere lernt so am besten.

B20: Jeder lernt für sich und jeder lernt, wie ER es versteht und (...) SIE ist halt immer SO (...), dass wir halt so lernen, wie SIE es will. Also, mir hat sie nicht gesagt, wie ich lernen soll, aber vielleicht/ es gibt auch ein paar Menschen, die lernen halt, wie sie es gesagt hat und dann können sie auch nicht so gut lernen. Also (...) jeder lernt, wie er es versteht und jeder sortiert und packt seinen Ordner, aber das versteht sie manchmal nicht.

B13: Ich bin der Auffassung, vor allem Deutschsprachige die hier aufgewachsen sind, haben ja (...) Schulabschluss, sei es Hauptschule, Gymnasium, Realschule und da hat mich meine Lehrkraft auch nicht an der Seite, die mir gesagt hat "du musst so und so lernen". Und da ging es nicht nur um ZWEI Fächer, die in der Abschlussprüfung drankommen, sondern um VIER Fächer. Und deswegen finde ich es (...) empfinde ich es als ziemliche FRECHHEIT mir vorschreiben zu wollen, WIE ich für etwas zu Lernen habe. Da sie mein Leben lang nicht dabei war, wie ich davor (..) gelernt habe und das ist unsere Sache, wie jeder einzelne lernen möchte. (Transkript Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 16).

9.4 Erleben Eigen- u- Fremdgruppe (Vergleich zw. Migrationsstatus)

Inhaltliche Beschreibung:

- Auch das individuelle und kollektive Erleben der eigenen Gruppe kann zur Folge haben, dass eine Eingruppierung in Eigengruppe und Fremdgruppe stattfindet. Hintergrund dieser Eingruppierungen ist die wahrgenommene Gruppenzugehörigkeit (vgl. Hartung & Kosfelder, 2019, S. 125). „So mag eine Person ihre ethnische und religiöse Zugehörigkeit als wenig relevant für ihr Selbstverständnis erleben, möglicherweise aber dann, wenn die Person, die zu einer Gruppe gehört, benachteiligt oder angegriffen wird und sich dann ihrer Gruppenzugehörigkeit bewusst wird und Bewertungen der Eigen- und Fremdgruppe vornimmt“ (Hartung & Kosfelder, 2019, S. 125).
- **Schwerpunkt I Erleben von Schülergruppen im Vergleich:** Das Klassenklima im Allgemeinen und das Erleben des Klimas zu Schülern der Eigen- und Fremdgruppe im Speziellen (bzw. der Vergleich zwischen Individuen mit/ohne Migrationshintergrund), die sich zeigt durch das Erleben der: Beziehung zu Mitschülern anderer Herkunft, Interaktionen zu Schülern anderer Herkunft, Leistungen/Engagement von Schülern anderer Herkunft, Beziehung Schüler anderer Herkunft zu den Lehrern/ Verhalten im Unterricht etc, Einschätzung zu den Werten und Normen Schüler anderer Herkunft
- **Schwerpunkt II Bedeutung andere/gleiche Herkunft:** Wie denkt Schüler A aus Deutschland über Schüler B aus dem Land X? Wie denkt ein ausländischer Schüler über Schüler aus Deutschland? Und: Wie denken ausländische Schüler über sich selbst? Wie denken deutsche Schüler über sich selbst?

Erzeugung: Deduktiv

Codierregl I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die konkrete Situationen in der Klasse und im Klassenverbund beschreiben und auf einen Vergleich zwischen Schülern und Schülergruppen mit vs. ohne Migrationsstatus abzielen
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), sondern sich auf den reinen Vergleich zwischen Schülern und ihren Migrationsstatus beziehen
- Alle Aussagen, die sich auf das Erleben der Klasse und die Gegenwart beziehen

9.4.1 Aufwertende Tendenzen

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Phänomen der **Eigengruppenaufwertung** und Fremdgruppenabwertung wurde vor allem von Tajfel und Turner (1986) geprägt. Wenn sich die Gruppenmitglieder mit ihrer eigenen Gruppe identifizieren und eine Gruppenzugehörigkeit ausfindig gemacht werden kann, bewerten die Mitglieder für sie relevante Vergleichsgruppen und bedeutende Bewertungsdimensionen schlechter als die eigene Gruppe. Folglich kommt es zu einer Abwertung der Fremd- und Aufwertung der Eigengruppe. Sollte die soziale Identität, das Selbstkonzept oder auch Selbstwertgefühl bedroht sein, erfolgt eine verstärkte Abwertung und Diskriminierung der Fremdgruppe. Die Eigengruppe wird zum Selbstschutz und zum Erhalt eines positiven Selbstbildes aufgewertet (vgl. Werth, 2020, S. 267).
- **Schwerpunkt: Aufwertung eigene Person und oder Eigengruppe aus individueller und oder kollektiver Sicht**

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aufwertende Beschreibungen der eigenen Person und oder der Eigengruppe implizieren (im Vergleich zwischen Schülern mit vs. ohne Migrationsstatus, je nach eigener Herkunft)
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), aber auf einen konkreten Vergleich der ethnischen Herkunft abzielen
- Alle Aussagen, die sich auf das aufwertende Erleben und die Gegenwart beziehen

9.4.1.1 Aufwertung eigene Person oder Eigengruppe

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Phänomen der **Eigengruppenaufwertung**: Die Eigengruppe wird zum Selbstschutz und zum Erhalt eines positiven Selbstbildes aufgewertet (vgl. Werth, 2020, S. 267).
- **Schwerpunkt: Aufwertung eigene Person und oder Eigengruppe aus individueller und oder kollektiver Sicht**

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aufwertende Beschreibungen der eigenen Person und oder der Eigengruppe implizieren (im Vergleich zwischen Schülern mit vs. ohne Migrationsstatus, je nach eigener Herkunft)
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), aber auf einen konkreten Vergleich der ethnischen Herkunft abzielen
- Alle Aussagen, die sich auf das aufwertende Erleben und die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B6: Aber irgendwie ich bin stolz auf mich, weil wenn man die Noten sieht, ich freue mich, dass ich nicht aus Deutschland komme, aber ich habe so gute Noten als DIE haben so (lacht). Das ist ähm mir egal, ob DIE in der Gruppe mehr ähm (unv. willen?) oder nicht. (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 21).

9.4.1.2 Aufwertende Toleranz & Mitgefühl Fremdgruppe

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Phänomen der **Fremdgruppenaufwertung**: Sollten sich Mitglieder sicher fühlen in ihrer eigenen Identität und ihrem eigenen Selbstbild, so können auch Fremdgruppen und Mitglieder anderer Kulturen aufgewertet werden. Den Fremdgruppenmitgliedern gegenüber zeigt sich eine erhöhte Toleranz, ein Mitgefühl und auch Großzügigkeit im sozialen Miteinander (vgl. Werth, 2020, S. 267).
- **Schwerpunkt: Aufwertung Fremdgruppe, Aufwertende Toleranz für Fremdgruppe, positives Erleben Fremdgruppe und Mitgefühl für die Fremdgruppe aus individueller und oder kollektiver Sicht**

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aufwertende Beschreibungen der Fremdgruppe implizieren (im Vergleich zwischen Schülern mit vs. ohne Migrationsstatus, je nach eigener Herkunft)
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), aber auf einen konkreten Vergleich der ethnischen Herkunft abzielen
- Alle Aussagen, die sich auf das aufwertende Erleben und die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B19: //Meistens nervt mich da, ich weiß nicht, ob ich mich geirrt habe, aber ich habe auch, glaube ich vorhin gesehen/ wo sie dann gesagt hat "ja, die anderen sollen zuerst gehen, weil die anderen noch Zeit brauchen und das noch nicht so"/ irgendwie hat sie da noch irgendwie sowas gesagt und ich glaube einer aus unserer Klasse hat dann so verwirrt geschaut und hat dann gefragt so "warum?". Und die Lehrerin hat dann, aber ich habe es nicht gescheit verstanden, ich glaube irgendwie merken die das SCHON. Die sind ja nicht blöd, dass die halt (...) nicht dumm, sondern, ich weiß nicht, wie ich es sagen soll (...) halt so behandelt werden. (Transkript Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 38).

9.4.2 Abwertende Tendenzen

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Phänomen der: **Fremdgruppenabwertung**: Wenn sich die Gruppenmitglieder mit ihrer eigenen Gruppe identifizieren und eine Gruppenzugehörigkeit ausfindig gemacht werden kann, bewerten die Mitglieder für sie relevante Vergleichsgruppen und bedeutende Bewertungsdimensionen schlechter als die eigene Gruppe. Folglich kommt es zu einer Abwertung der Fremdgruppe. Sollte die soziale Identität, das Selbstkonzept

oder auch Selbstwertgefühl bedroht sein, erfolgt eine verstärkte Abwertung und Diskriminierung der Fremdgruppe (vgl. Werth, 2020, S. 267).

- **Schwerpunkt: Abwertung Fremdgruppe, in einigen Fällen auch Abwertung eigene Person oder Eigengruppe (Eigengruppenabwertung) aus individueller und oder kollektiver Sicht**

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die abwertende Beschreibungen der eigenen Person und oder der Fremdgruppe implizieren (im Vergleich zwischen Schülern mit vs. ohne Migrationsstatus, je nach eigener Herkunft)
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), aber auf einen konkreten Vergleich der ethnischen Herkunft abzielen
- Alle Aussagen, die sich auf das abwertende Erleben und die Gegenwart beziehen

9.4.2.1 Negatives Erleben eigene Person oder Eigengruppe

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Phänomen des negativen Erlebens der eigenen Person/Eigengruppe: Die Eigengruppe, wird im Vergleich zur anderen Schülergruppe, negativer erlebt bzw. eingeschätzt (vgl. Werth, 2020, S. 267).
- **Schwerpunkt: Negatives Erleben eigene Person und oder Eigengruppe (hinsichtlich eigener Chancen und Möglichkeiten) aus individueller und oder kollektiver Sicht**

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die negative Beschreibungen der Eigengruppe implizieren (im Vergleich zwischen Schülern mit vs. ohne Migrationsstatus, je nach eigener Herkunft)
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), aber auf einen konkreten Vergleich der ethnischen Herkunft abzielen
- Alle Aussagen, die sich auf das negative Erleben und die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B8: Also am Anfang war es schon halt ein bisschen schwer, weil (...) also es gibt ja eigentlich viele Leute aus unserer Klasse, die halt nicht aus Deutschland kommen. Und immer, wenn wir was vortragen mussten, gab es ein paar DEUTSCHE Leute, die uns komisch angeschaut haben. Und dann können die ja halt nicht von uns erwarten, dass wir halt alles perfekt machen oder alle Wörter richtig aussprechen, weil (...), dass nicht unsere Muttersprache ist. Wir bemühen uns zwar alle, aber (...) geht ja natürlich nicht immer so wie es sich die anderen vorstellen. (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 20).

9.4.2.2 Abwertung Fremdgruppe

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Phänomen der **Fremdgruppenabwertung**: Die Fremdgruppe wird abgewertet und oder diskriminiert (vgl. Werth, 2020, S. 267).
- **Schwerpunkt: Abwertung Fremdgruppe aus individueller und oder kollektiver Sicht**

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aufwertende Beschreibungen der Fremdgruppe implizieren (im Vergleich zwischen Schülern mit vs. ohne Migrationsstatus, je nach eigener Herkunft)
- Alle Aussagen, die ohne Bezugnahme zu bestimmten Personen (Lehrern und Mitschülern genannt werden), aber auf einen konkreten Vergleich der ethnischen Herkunft abzielen
- Alle Aussagen, die sich auf das abwertendes Erleben und die Gegenwart beziehen

Ankerbeispiel:

B13: Die, also die/ ich würde jetzt noch was sagen, was vielleicht irgendwie rassistisch aufgefasst werden kann (lacht), es aber nicht IST. Und nicht den einzelnen betrifft mit ähm/ also ich möchte keine einzelnen Gruppen oder irgendwas (...). Ich persönlich habe das Empfinden, dass in manchen Kulturen und Ländern der Bildungsstandard (...) etwas niedriger angesiedelt ist als zum Beispiel hier in Deutschland. (Transkript Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 74).

10 Schulisches Umweltverhalten bei Ungerechtigkeiterleben (GWG)

Inhaltliche Beschreibung:

- Ziel: Verteidigung des schulspezifischen GWG. Sollten Auszubildende in der schulischen Umwelt für den GWG **bedrohliche oder ungerechte Situationen** beobachten oder erfahren, dann haben Auszubildende je nach Ausprägung des GWG verschiedene Strategien zur Verfügung, um mit dieser Situation umgehen zu können:
- **(1) Motivfunktion:** Prozess des aktiven Handelns, das heißt durch die aktive Wiederherstellung von Gerechtigkeit durch prosoziales Handeln, wie dem Engagement für Menschen, die eine Ungerechtigkeit erlebt haben bzw. dem Ausfindigmachen des Täters oder durch das aktive Protestieren für Gerechtigkeit (vgl. Gollwitzer & Schmitt, 2006, S 54f.).
- **(2) Assimilationsfunktion:** Prozess des passiven Handelns. Strategien zur kognitiven Umstrukturierung: Verleugnung, Umdeutungen, Abwertungen Unschuldiger (Gerechtigkeitsparadoxon), Selbstverschuldung, "Herunterspielen" der Situation, Vergebung
- Bei einem ausgeprägten GWG zeigen sich starke Tendenzen zur Motiv- und auch der Assimilationfunktion, um den GWG zu jeder Zeit zu schützen
- Das Umweltverhalten kann in Abhängigkeit von Situation und Gruppe variieren und durch die **individuelle und oder kollektive Sicht** dargestellt werden

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die als Basis eine schulische Bedrohung/Ungerechtigkeit beinhalten und aufgrunddessen, im Sinne des GWG, Reaktionen folgen
- Alle Aussagen, die entweder Reaktionen beschreiben, die der Motivfunktion oder Assimilationsfunktion zuzuordnen sind
- Es werden alle Äußerungen codiert, die als Antworten auf die Interviewfragen getätigt werden und einen Personenbezug aufweisen; die Aussagen werden der Gegenwart zugeordnet

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Sollten Äußerungen getätigt werden, die keine klar formulierte Bedrohung und oder Ungerechtigkeit als Ursache haben, sondern ausschließlich als stresshaft empfunden werden, dann werden diese Aussagen und der Umgang damit in der Kategorie 4 "Bewältigung von schulischen Stresssituationen" codiert

10.1 Gerechtigkeitsmotivation (Regeln & pos. Sozialverhalten)

Inhaltliche Beschreibung:

- Verpflichtung zu eigenem gerechten Verhalten
- Streben nach Gerechtigkeit → "Persönlicher Vertrag" → Individuum "verpflichtet" sich zu rechtem Verhalten
- oder: aktive Gerechtigkeitswiederherstellung durch eigenes gerechtigkeitsmotiviertes Verhalten (Gerechtigkeitsmotivierung): Hilfestellungen und Zurücktreten für Andere, Finden von gerechten Lösungen, Versuch Regelverstöße und Missachtungen zu eliminieren
- Kooperation (gemeinsames Handeln), Mutiger Widerstand (Risiko beim Helfen), Freiwilligenarbeit (für eine Person, Gruppe oder Organisation), Intervention in einer Notsituation (Ergreifen von Maßnahmen in dringenden Situationen), Zuschauerintervention (Helfen eines Opfers, wenn eine Notsituation beobachtet wird)" (Jonas et al., 2014, S. 365f.).
- Korrelat zu sozialer Verantwortlichkeit und Nutzung fairer Mittel (daher werden in diesem Zusammenhang, vor allem Verhaltensweisen codiert, die Verhaltensweisen aufzeigen, in denen sich die Auszubildenden an Regeln orientieren und sich prosozial verhalten)
- Zusammenhang stark ausgeprägter GWG und prosoziales, gerechtes Eigenverhalten sowie Regelorientierung

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf Beschreibungen beziehen, die auf eine Motivfunktion hindeuten (aktives Handeln)
- Alle Aussagen, die sich auf ein konkretes eigenes Gerechtigkeitsverhalten beziehen und oder eine Gerechtigkeitswiederherstellung und sich auf die Gegenwart beziehen
- Alle Aussagen besitzen einen konkreten Personenbezug (Schwerpunkt: zum Lehrer)

Ankerbeispiel:

I: Wenn Sie sagen, ich konzentriere mich mehr auf mich. Was würden Sie denn alle sagen, was tragen Sie denn dazu bei, dass es ein guter Zusammenhalt ist in der Klasse? Also was machen Sie damit es mit

den Lehrern und mit den Mitschülern gut klappt? Weil jeder hat ja auch seine eigene Aufgabe, dass das funktioniert. Gibt es da was, wo Sie sagen, dass mache ich wirklich damit es klappt zwischen allen?

B5: Neutral bleiben. (...).

B3: Und ein bisschen unterstützen emotional die andere Schülerin, wer zum Beispiel ähm wegen den Noten traurig sind. Das ist was, das kann ich machen (lacht). Und dann ich bekomme auch, wenn ich bekomme nicht gute Noten, dann ich bekomme auch (lacht) Unterstützung (lacht).

B6: Respekt zeigen, höflich sein und genau.

B5: Auch wenn in der Klasse so müde ist und so traurig, einmal auch helfen.

B6: Das gehört auch zu die Höflichkeit (lacht). Aber ja, das ist wichtig. (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 70).

10.1.1 Missachtung von Regeln und negatives Sozialverhalten

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Gegenteil der Gerechtigkeitsmotivation und dieser Verhaltensweisen: Tendenzen zu negative Verhaltensweisen, in Form von Regelmissachtung und Tendenzen zu antisozialem Verhalten, Nichtbefolgen und Halten an Regeln (z.B. Unpünktlichkeit, Mogeln bei Prüfungen etc.), Negatives Sozialverhalten: Motzen/Meckern im Unterricht, Kritsieren von Personen, Schikanieren, Bullying, Mobbing etc.; Schulabstinenz/Fehltage
- Begründung: Einhaltung/Nichteinhaltung von Regeln als "Verhalten"/"Agieren" sowie prosoziales/antisoziales Verhalten
- Ein weniger stark ausgeprägter GWG steht in enger Verbindung zu den beschriebenen, negativen Verhaltensweisen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregl I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf Beschreibungen beziehen, die auf eine Motivfunktion hindeuten (aktives Handeln), jedoch mit negativen Ausprägungen im Verhalten
- Alle Aussagen, die sich auf negatives Sozialverhalten beziehen und in der Gegenwart liegen
- Alle Aussagen besitzen einen konkreten Personenbezug (Schwerpunkt: zum Lehrer)

Ankerbeispiel:

B4: Und ich war auch so ein Riesen STÖRFAKTOR. Also ich habe echt/ ich war ECHT LAUT. Ich war end laut, wirklich. (Transkript Gruppendiskussion 1 - Schule 1, Pos. 115).

10.2 Assimilation bei erlebter Ungerechtigkeit

Inhaltliche Beschreibung:

- Beim Erleben von Bedrohung und Ungerechtigkeit, versuchen Auszubildende Gerechtigkeit wiederherzustellen bzw. ihrern GWG zu schützen

- Wenn es aktiv nicht gelingt, dann wird die Ungerechtigkeit an den GWG assimiliert, z.B.durch: Ungerechtigkeit selbst zuschreiben, das Ausmaß der Ungerechtigkeit herunterspielen bzw leugnen, abwerten unschuldiger Opfer und vermeiden selbstbezogenes Grübeln über das ungerechte Ereignis (vgl. Dalbert, 2013, S. 26).
- GWG wirkt als persönliche Disposition (beeinflusst die Verarbeitung von Reizen): Je stärker der GWG ausgeprägt ist, desto eher nehmen die Auszubildenden z.B. die Lehrer oder Eltern als gerecht wahr → GWG begünstigt über Assimilationsprozesse, die zur Reduzierung von Ungerechtigkeit beitragen, subjektive Gerechtigkeitserfahrungen
- Neben dem Gerechtigkeitserleben von Lehrern und Schülern, wird auch das Klima/ v.a. Klassenklima positiver wahrgenommen, wenn der GWG stark ausgeprägt ist
- Umgekehrt können auch gerechtigkeitsspezifische Erfahrungen mit Lehrern und Eltern den GWG stärken und ausprägen

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf Beschreibungen beziehen, die auf eine Assimilationsfunktion hindeuten (passives Handeln)
- Alle Aussagen, die sich auf ein konkrete Umstrukturierungen und Umdeutungen des Erlebten beziehen und oder Selbstverleugnungen oder ein Herunterspielen von Erlebtem beinhalten und sich auf die Gegenwart beziehen
- Alle Aussagen besitzen einen konkreten Personenbezug (Schwerpunkt: zum Lehrer)

Ankerbeispiel:

B12: // Zu ihrer Frage, wie man sich da zu Hause fühlt, also ich persönlich (..) ich habe nicht so viele Probleme damit, wenn mir eine Lehrkraft was sagt oder irgendjemand was sagt. Natürlich, damals war man jünger, da war man jetzt, ich sage mal, psychisch nicht so STABIL. Ich würde jetzt von mir selber sagen, ich bin relativ stabil psychisch (lacht). Also man kann mich nicht so leicht ähm beeinflussen, sagen wir es mal so. Deswegen, ja in der Schule okay, wie die Eltern gesagt haben, man respektiert das, was die Lehrerin sagt. Ich glaube, Respekt ist halt einfach/ muss man haben, überall, wenn sie/ wenn man halt jemand anpöbelt/ also als sie mich halt bloßgestellt hat und nicht/ das war eine Situation, (unv. in der Öffentlichkeit bloßgestellt?), es ist halt so. Man akzeptiert DAS, ich denke mir nichts dabei. Ich denke mir halt so, wenn du es nötig hast jemanden bloßzustellen, dann mache es halt. Aber ich persönlich, zu Hause (atmet aus), (...) das ist mir eigentlich relativ egal. (..) Ich weiß wer ich bin und was ich bin, also deswegen ja. (Transkript Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 43).

11 Bewältigungsstrategien in schulischen Stresssituationen (Coping)

Inhaltliche Beschreibung:

- Die subjektiven Bewältigungsstrategien helfen, um mit **schulischen Konflikt- und Stresssituationen** umgehen zu können = (Bezugnahme zu konkreten schulischen Situationen!)
- Die individuellen Bewältigungsstrategien variieren je nach (individuell ausgeprägtem) schulspezifischen Gerechte-Welt-Glauben und der damit verbundenen Vertrauensfunktion (Vertrauensfunktion als Grundlage für das eigene Erleben und Verhalten bzw. Handeln) und dem Einsatz von Motiv/Assimilationsfunktion
- Das Handeln (aktiv) oder die Vermeidung (passiv) in und die Verarbeitung von konkreten schulischen oder außerschulischen Situationen → in Anlehnung an diverse Formen von Coping- und individuellen Copingstrategien: Welche Strategien besitzt der

Auszubildende, um mit schulischen Konflikt- und Stresssituationen umgehen und diese bewältigen zu können?

- Äußerungen werden aus **individueller und oder kollektiver Sicht** beschrieben
- **1. Aktives selbstbehauptendes/ problemlösendes Handeln (Bewältigungsansatz)**
- **Copingstrategien:** Aktive Problem- und Stressbewältigung: Durch den Einsatz von Strategien und Verfahren Stress, Druck und Barrieren reduzieren (Änderung des sozialen Umfeldes);
- Eigene Aufgaben verändern, Anspruch anpassen, Lernstrategien finden, um Stress zu reduzieren; das Erlernen neuer Lernstrategien und Verhaltensweisen im Umgang mit Stress (Änderung der eigenen Person)
- Aktives Handeln kann durch den AZ selbst durchgeführt werden (Eigeninitiative), oder eine Beeinflussung durch andere Menschen (Familie/Freunde/Lehrer) beinhalten!
- **2. Passives, emotionsorientiertes Vermeidungsverhalten (Bewältigungsansatz)**
- **Copingstrategien:** kognitive Strategien → Vermeidung/Verringerung und Minimierung von Situationen und oder Personen, die mit Stress in Verbindung gebracht werden; Glaube, Spiritualität und Religiösität; Verhaltensorientierte Strategien: Ablenkung, Sport, Gespräche mit Familie/Freunden, Meditation, Suche nach Unterstützung und Alkohol

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die vorrangig aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und sich auf das individuelle Handeln und die eigenen Bewältigungsstrategien in und außerhalb schulischer Stresssituationen beziehen
- es werden alle Äußerungen codiert, die auf die eigene und oder kollektive Bewältigung hindeuten und als Antworten auf die Interviewfragen und/oder die Fallkonstruktionen getätigt werden; die Äußerungen beziehen sich auf die Gegenwart

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Alle Situationen, die als bedrohlich und oder ungerecht eingestuft werden, zählen zur HK 3 "Schulisches Umweltverhalten". Dies bedeutet, dass alle Aussagen, die dem Schutz des GWG dienen, in der HK 3 verortet werden und nicht zur Stressbewältigung zählen. So stehen das schulische Umweltverhalten und die Bewältigung zwar in enger Verbindung, verlaufen teilweise parallel oder aber nacheinander verlaufend.
- So ist das aktive problemorientierte Handeln in Anlehnung an die Motivfunktion und die kognitiven Strategien des passiven emotionsorientierten Copings in Anlehnung an die Assimilationsfunktion des GWG zu verstehen, es sind jedoch zwei unterschiedliche Bereiche

11.1 Aktives problemorientiertes Handeln

Inhaltliche

Beschreibung:

- **Aktives selbstbehauptendes/ problemlösendes Handeln (Bewältigungsansatz)**
- **Copingstrategien:** Aktive Problem- und Stressbewältigung: Durch den Einsatz von Strategien und Verfahren Stress, Druck und Barrieren reduzieren (Änderung des sozialen Umfeldes);

- Eigene Aufgaben verändern, Anspruch anpassen, Lernstrategien finden, um Stress zu reduzieren; das Erlernen neuer Lernstrategien und Verhaltensweisen im Umgang mit Stress (Änderung der eigenen Person)
- Aktives Handeln kann durch den AZ selbst durchgeführt werden (Eigeninitiative), oder eine Beeinflussung durch andere Menschen (Familie/Freunde/Lehrer) beinhalten!

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf aktive Copingstrategien beziehen und folgen, wenn eine Bedrohung und oder Ungerechtigkeit (Stress) erlebt worden sind. Diese Situationen und beschriebenen Bewältigungsstrategien liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf ein konkretes Stresserleben beziehen und aufgrunddessen aktive Bewältigungsstrategien resultieren, um den schulischen Stress zu verarbeiten
- Alle Aussagen haben konkreten Personenbezug

Ankerbeispiel:

B5: Dann sage ich "okay, lasse das so. Du kannst ein Strich da unter machen und den ganzen/ den Text in meine Muttersprache erst übersetzten und dann noch tiefer gehen, um dann zu verstehen. (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 209).

11.2 Passives emotionsorientiertes Vermeidungsverhalten

Inhaltliche

Beschreibung:

- **Passives, emotionsorientiertes Vermeidungsverhalten (Bewältigungsansatz)**
- **Copingstrategien:** kognitive Strategien → Vermeidung/Verringerung und Minimierung von Situationen und oder Personen, die mit Stress in Verbindung gebracht werden; Glaube, Spiritualität, Religiösität; Verhaltensorientierte Strategien: Ablenkung, Sport, Gespräche mit Familie/Freunden, Meditation, Suche nach Unterstützung und Alkohol

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf passive Copingstrategien beziehen und folgen, wenn eine Bedrohung und oder Ungerechtigkeit (Stress) erlebt worden sind. Diese Situationen und beschriebenen Bewältigungsstrategien liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf ein konkretes Stresserleben beziehen und aufgrunddessen passive Bewältigungsstrategien resultieren, um den schulischen Stress zu verarbeiten
- Alle Aussagen haben konkreten Personenbezug

Ankerbeispiel:

I: Wie gehen Sie denn damit um, wenn Sie jetzt merken, es gibt Schüler, die nehmen mehr Raum ein? Wir nennen es jetzt mal so, reden mehr oder die Antworten sind schneller da. Was denken Sie sich denn in dem Moment?

B6: Einfach nur so akzeptieren, was sollen wir machen. Was würden Sie für einen Rat dazu geben? Was soll ich da machen? Mmh, nichts. (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 193).

12 Schulische Auswirkungen: Emotion, Reaktionen und Output

Inhaltliche Beschreibung:

- Die schulischen Auswirkungen beziehen sich auf die subjektiv genannten schulischen Folgen und den schulischen Output, die bzw. der primär durch das schulische Umwelterleben (Gerechtigkeits- und Klimaerleben) und das damit verbundene Umweltverhalten (bei Bedrohung GWG/Ungerechtigkeitserleben) resultiert; es werden sowohl positive als auch negative Auswirkungen und Outputergebnisse aufgenommen und unterschieden (Dalbert, 2013, S.47) → diese Auswirkungen (gezeigt durch Verhalten) sind häufig an schulische Emotionen, physische und psychische Befindlichkeiten gebunden und zeigen sich u.a. durch schulische Sozial- und Verhaltensauffälligkeiten, sind an den schulische Output und den schulischen Erfolg (Leistungen, Noten und Abschlüsse) gekoppelt
- Schulische Auswirkungen als "Folgen" /Konsequenzen!
- Die schulischen Auswirkungen lassen sich/ bzw. der schulische Output lässt sich in Verbindung mit der Ausprägung des schulspezifischen Gerechte-Welt- Glaubens, der damit verbundenen Vertrauensfunktion sowie des individuellen Umwelterlebens- und Verhaltens in Beziehung setzen (Dalbert, 2013, S.46ff.)
- Aussagen zu schulischen Auswirkungen bzw. des schulischen Output des jeweiligen Auszubildenden (nicht Aussagen von einem Auszubildenden über andere Mitschüler etc.) variieren je nach Stärke und Ausprägung des GWG, dem subjektiven Erleben und Verhalten → diese Auswirkungen ergeben sich aus der subjektiv und individuell erlebten Lehrergerichtigkeit oder der Lehrer- und Mitschülergerichtigkeit als Klimatelement (siehe HK 2) (Dalbert, 2013, S.47):
- **Positive Auswirkungen:** Schullust, Wohlbefinden, Zufriedenheit (Emotionen) → Schul-, Lern- und Leistungsmotivation, Unterrichtseteiligung, Ehrgeiz, Lernen etc. (Leistungsemotion), positives Sozial- und Regelverhalten in der schulischen Umwelt etc. (Dalbert, 2013, S.27 und 47; Lohaus et al., 2010, S. 138f.) → positiver schulischer Output: sehr gute- gute Noten/Abschlüsse
- **Negative Auswirkungen:** Unwohlsein, Unzufriedenheit (Emotionen) → Schulabstinz, Schul-, Lern- und Leistungsdemotivation, Druck & Angst bei Leistungen & Prüfungen (Leistungsemotion) , negatives Sozial- und Regelverhalten in der schulischen Umwelt, Rückzug im Unterricht und weniger Beteiligung, Intoleranz gegenüber Fremden, schulisches Exklusionsempfinden, Blockaden, Stress, vegetative Störungen wie Schmerzen und depressive Verstimmungen etc. (negative Körperreaktionen) (Dalbert, 2013, S.27 und 47; vgl. Lohaus et al., 2010, S. 139f.) → negativer schulischer Output: unbefriedigende bis schlechte schulische Leistungen/Abschlüsse
- Schulischer Output: Zugang zu Bildung; schulische Abschlüsse und Bildungserfolge (können positiv/negativ sein)
- Tendenz: vermehrt Wahrnehmung positiver Emotionen und folglich vermehrt positive schulische Auswirkungen bei ausgeprägtem GWG; vermehrt negative Emotionen und schulische Auswirkungen bei gering ausgeprägtem/schwachem GWG
- Die Äußerungen können aus **individueller und oder kollektiver Sicht** getroffen werden

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die vorrangig aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und sich auf die schulischen (positiven/ und oder negativen) Auswirkungen bzw. den schulischen Output beziehen

- Es werden alle Äußerungen codiert, die auf schulische Auswirkungen hinweisen und als Antworten auf die Interviewfragen und/oder die Fallkonstruktionen getätigt werden
- Es werden nur in Ausnahmefällen Aussagen mit Personenbezug codiert

Codierregel II (Abgrenzung zu anderen Kategorien):

- Abzugrenzen sind die schulischen Auswirkungen von den Aussagen, die sich auf das „schulische Umweltverhalten“ in der Hauptkategorie 3, also eine aktive und/oder passive Handlung von bedrohlichen und/oder ungerechten schulischen und außerschulischen Situationen beziehen; in dieser Hauptkategorie 5 „Schulische Auswirkungen“ werden Aussagen codiert, die sich ausschließlich auf die schulischen Auswirkungen bzw. den Output beziehen → diese wiederum basieren auf den Aussagen der HK 1-4
- Abzugrenzen sind Aussagen zu der HK 1 "Schülerpersönlichkeit": schulischer Lebenslauf und Einschätzungen zum individuellen schulischen Selbstkonzept (Einschätzungen zu eigenen schulischen Fähigkeiten und Fertigkeiten) → hier wird nur der schulische Erfolg, gekennzeichnet durch Leistungen, Noten und Abschlüsse, codiert
- Abzugrenzen sind Aussagen, die sich auf das Lern- und Leistungsverhalten von Mitschülern beziehen → diese Aussagen werden in der HK 2 "Schulisches Umwelterleben" und je nach Zeitdimension codiert
- Keine Bewertungen von schulischen Situationen codieren oder wie das Verhalten von den Mitschülern bewertet wird → HK 2 "Schulisches Umwelterleben"

12.1 Positive Auswirkungen

Inhaltliche Beschreibung:

- Zu den positiven schulischen Auswirkungen zählen positive schulische Emotionen, Leistungsemotionen und positive Folgen, in Form des schulischen Outputs (Bildungserfolg)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Auswirkungen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt positiv erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen positiven Auswirkungen liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen positive Auswirkungen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

12.1.1 Emotion: Schulisches Wohlbefinden

Inhaltliche

Beschreibung:

- Unter dem Konstrukt des (subjektiven) schulischen Wohlbefindens wird nicht nur die Abwesenheit von Angst verstanden, sondern vor allem das Empfinden positiver Emotionen (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 214), die sich nach Pekrun (2018) durch Leistungs- und Tätigkeitsfreude äußern und mit einem angenehmen und lustvollen Erleben einhergehen (vgl. ebd., S. 212). Durch die positive Bewertung entstehen positive Verhaltensweisen, die wiederum an positive Leistungsemotionen geknüpft sind (vgl.

ebd., S. 217). Des Weiteren fördern Emotionen wie Hoffnung und Stolz das positive Erleben von Schülern.

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Emotionen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt positiv erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen positiven Emotionen liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen positive Emotionen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

B12: Mir geht es heute SEHR, SEHR gut und ja, in der Schule geht es mir auch ganz gut. (Transkript Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 7).

12.1.2 Leistungsemotion: Lern- und Leistungsmotivation

Inhaltliche Beschreibung:

- Die Lern- und Leistungsmotivation wird also in der gegenwärtigen Situation durch die Freude am Lernen gekennzeichnet (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 217) und ist an das subjektive Wohlbefinden gebunden (vgl. Dalbert, 2013, S. 128).
- Unter dem Begriff der Lernmotivation wird die Bereitschaft der Schüler zum Lernen zusammengefasst, die sich darauf bezieht, sich eigenständig mit Themen und Aufgaben des Unterrichts auseinanderzusetzen, um dem Ziel des erweiterten Kompetenzerwerbs nachzugehen. Daran angelehnt, aber begrifflich differenziert, kann die Leistungsmotivation ein individuelles Streben nach Leistung beschreiben, was mit dem Ziel einhergeht, die Leistungen zu verbessern oder konstant zu halten (vgl. Schnotz, 2019, S. 147).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf positive Leistungsemotionen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt positiv erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen positiven Emotionen liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen positive Leistungsemotionen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

B1: Ja ich bin halt auch eher jemand, der im Unterricht halt wirklich gut aufpassen möchte und ähm schon also/ und ich möchte schon der Lehrerin folgen und alles, also ich bin schon eher jemand, der versucht ruhig zu sein. (Transkript Gruppendiskussion 1 - Schule 1, Pos. 126).

12.1.3 Folgen (Output): Noten

Inhaltliche Beschreibung:

- Positiver schulischer Output: Positive schulische Leistungen (Noten) und Abschlüsse
- Positiver Output = positiver Bildungserfolg

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf positiven Output (Bildungserfolg) beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt positiv erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen positiven Bildungserfolge liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf positive schulische Erfahrungen beziehen und auf Grund dessen positive Bildungserfolge resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

B4: Es war am Anfang SO, aber das Witzige war, ich war halt einer derjenigen, die sehr laut waren und dann mit den schlechten Noten da saß, da ähm/ aber jetzt ist es besser geworden, viel besser. (Transkript Gruppendiskussion 1 - Schule 1, Pos. 125).

12.2 Negative Auswirkungen

Inhaltliche Beschreibung:

- Zu den negativen schulischen Auswirkungen zählen negative schulische Emotionen, Leistungsemotionen und negative Folgen, in Form des schulischen Outputs (Bildungsmisserfolg)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Auswirkungen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt negativ erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen negativen Auswirkungen liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Erlebnisse beziehen und auf Grund dessen negative Auswirkungen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

12.2.1 Emotion: Schulisches Unwohlsein

Inhaltliche Beschreibung:

- Das Gegenstück zum subjektiven Wohlbefinden besteht im schulischen Unwohlsein, was sich durch negative Emotionen wie Ärger und Angst, insbesondere Prüfungsangst, zeigt. Mit diesen Emotionen einhergehend vollzieht sich ein unangenehmes und unlustvolles schulisches Erleben (vgl. Frenzel et al., 2020, S. 212).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf negative Emotionen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt negativ erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen negativen Emotionen liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen negative Emotionen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

B18: Bei mir merke ich schon, wenn jemand unruhig ist und viel redet beim Unterricht, aber das merke ich auch, wegen den Schülern, die unruhig sind, der Lehrer wird auch schlechte Laune. Deswegen das nervt mich auch. (Transkript Gruppendiskussion 4 - Schule 2, Pos. 47).

12.2.2 Leistungsemotion: Lern- und Leistungsdemotivation

Inhaltliche Beschreibung:

- Zum schulischen Unwohlsein zählen auch Emotionen wie Langeweile, Hoffnungslosigkeit, Scham oder Trauer (über nicht bestandene Prüfungen), die ebenfalls zu einer Lern- und Leistungsdemotivation (vgl. Kuhbandner & Frenzel, 2019, S. 196) führen können, was in Kombination mit einer subjektiv erlebten Ungerechtigkeit durch Lehrer zur Schulunlust führen kann (vgl. Dalbert, 2013, S. 47).

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf negative Leistungsemotionen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt negativ erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen negativen Leistungsemotionen liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen negative Leistungsemotionen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

B12: Wenn ein Unterricht wirklich monoton ist, es halt langweilig ist und man kurz vor dem Einschlafen ist/ gut bei mir ist es ich gehe dann eben schnell eine Runde (lacht), die anderen REDEN halt, weil es so langweilig ist. (Transkript Gruppendiskussion 3 - Schule 2, Pos. 69).

12.2.3 Folgen (Reaktion): Physische/Psychische Körperreaktionen

Inhaltliche Beschreibung:

- Ursachen: Mobbing und oder andere Bedrohungen/Ungerechtigkeiten im Schulkontext (z.B. erlebte Ungerechtigkeit durch Lehrer) sowie weiteren Traumata und existenziell gefährdenden Situationen, die sich auf den schulischen Kontext und das Lernen auswirken
- **Physische Körperreaktionen:** Schmerzen (Kopfschmerzen, Bauch- und Rückenschmerzen), Schlaflosigkeit/Schlafmangel, Kreislaufzusammenbrüchen (Synkopen), Erleben von Übelkeit und Erbrechen

- **Psychische Auswirkungen:** Stress (als Restbestand, wenn keine erfolgreiche Stressbewältigung/Coping erfolgen kann), Druck, Blockaden und Konzentrationsstörungen, depressive Verstimmungen/Depressionen, Ängstlichkeit, sozialer Rückzug/Isolation, Suche nach sozialer Unterstützung und/ oder Provokationen, Aggressionen, Auseinandersetzungen und Konflikte sowie Schulabstinenz

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf negative Körperreaktionen beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt negativ erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen negativen Körperreaktionen liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Erlebnisse beziehen und aufgrunddessen negative Körperreaktionen resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

I: Was würden Sie denn sagen, stört Sie das im Unterricht, wenn es laut ist? Macht Ihnen das Druck, so wie es hier steht, das hat eine Schülerin zu mir gesagt. Dadurch entsteht ein unheimlich Druck, aber das verstehen die anderen Schüler nicht, die die laut sind. Würden Sie das auch so sehen?

B6: Das macht Druck, natürlich. Natürlich, ja.

B5: Ja. (...) Bei mir ist so, wie kann ich das gut erklären, wie was in meine Gehirn kratzt und kratzt und kratzt und (lacht) irgendwann platzt das und ich kann nicht mehr.

I: Was kratzt da?

B5: Also diese Geräusche in die Klasse, die was sprechen. Auch wenn was so zum Beispiel, weiß ich nicht nur etwas (klopft auf den Tisch) so ist, dann ich GAR NICHT konzentrieren. Ich brauche richtig Ruhe, um was zu verstehen. (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 102).

12.2.4 Folgen (Output): Noten

Inhaltliche Beschreibung:

- Negativer schulischer Output: Negative schulische Leistungen (Noten) und Abschlüsse
- Negativer Output = negativer Bildungserfolg (Bildungsmisserfolg)

Erzeugung: Deduktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die sich auf negativen Output (Bildungsmisserfolg) beziehen und folgen, wenn die schulische Umwelt negativ erlebt wird. Diese Situationen und beschriebenen Bildungsmisserfolge liegen in der Gegenwart
- Alle Aussagen, die sich auf negative schulische Erfahrungen beziehen und aufgrunddessen Bildungsmisserfolge resultieren
- Die Aussagen haben nur in Ausnahmefällen Personenbezug

Ankerbeispiel:

B3: Aber bestimmt diese falschen Noten, weil das sind falsche Noten, sie macht den Unterdruck. Und okay, du lernst für dich selber, aber du hast keine mehr Spaß und ähm Motivation mit diese Noten. Weil du weißt sowieso du bekommst nicht deine Noten. (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 248).

13 Zukunftswerkstatt- Schulische Wunschvorstellungen

Inhaltliche Beschreibung:

- Vorstellungen zu schulischen Wünschen
- Basis: Motivationalen Basis des GWG

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die aus der „Ich-Perspektive“ genannt werden und sich auf die Hauptkategorie der "Schulischen Auswirkungen" beziehen, da die schulischen Wünsche als mögliche Veränderungen bzw. Auswirkungen gesehen werden

13.1 Schulische Wünsche

Inhaltliche Beschreibung:

- Wunschvorstellungen der Schüler, die auf der Grundlage von positiven und oder negative Erlebnisse geäußert werden
- Die Äußerungen können aus **individueller und oder kollektiver Sicht** geäußert werden

Erzeugung: Induktiv

Codierregel I (Anwendung der Kategorie):

- Alle Aussagen, die vorrangig aus der "Ich-Perspektive" genannt werden, sich aber auch auf das Kollektiv beziehen können
- Alle Aussagen, die schulische Wünsche und Veränderungsvorstellungen beinhalten
- Alle Aussagen, die auf der Grundlage des Fragestellung (durch die Methode der Zukunftswerkstatt) ermittelt werden und sich auf die Zukunft beziehen

Ankerbeispiele:

Wunschbeispiel 1:

B16: Also ich denke vielleicht es wäre, es gibt/ also manchmal wir alle zusammen vielleicht lernen und Schüler zusammensitzen und sagen, was machst du gut, was läuft gut. Was nicht gut läuft, was wir können vielleicht besser machen oder so.

I: Sowas wie wir jetzt hier machen zum Beispiel? Also außer, dass wir jetzt so doof auseinander sitzen. Mehr in den Austausch gehen, wie geht es jemandem, was braucht jemand, was kann man anders machen.

B16: Genau. Ja, also reden (...). Ja, weil manchmal vielleicht denken, also alle so GUT, also wie B17 gesagt hat, manche haben vielleicht psychologischen Stress oder so und du weißt nicht warum Leute nicht so gute Noten kriegen oder so gut machen. Und überlegen, was kann gut gemacht werden, weil so denke ich, ja. (Transkript Gruppendiskussion 4 - Schule 2, Pos. 193).

Wunschbeispiel 2:

B2: Dass wir auch mehr Unterstützung von den Lehrern kriegen.

I: Was würden Sie sich denn da für eine Unterstützung wünschen?

B2: Zum Beispiel, wenn ähm zum Beispiel, wenn du Problem hast oder keine Ahnung etwas hast, dass die einfach mit DIR reden. So persönlich, nicht vor ganze Leute. Einfach mit dir reden, dass sie dich einfach Mut gibt, dass sie einfach sagt "du schaffst das", einfach Motivation geben. Weil wenn andere Lehrerin, es ist einfach piep egal. Ich habe das Gefühl. (Transkript Gruppendiskussion 2 - Schule 1, Pos. 263).