



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

Masterarbeit

zum Abschluss des

Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

Konsequenzen einer multikulturell determinierten Eltern- arbeit in der Primarstufe

vorgelegt von

Nadira Junuzovic, BEd

Betreuung

HS-Prof. Dr. Johannes Neubauer, BEd OStR

Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer

01556060

Wortanzahl

23454

Linz, 30. Mai 2021

Abstrakt

Schon seit geraumer Zeit ist die Bildungspolitik durch das Problem „Migration und Schule“ geprägt, dies besonders aufgrund der stets steigenden Zahlen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In der Folge sind Lehrerinnen und Lehrer oft bei der Zusammenarbeit mit Migranteltern überfordert. Die Lehrenden wissen nicht, wie sie adäquat vorgehen können und welche Möglichkeiten die Zusammenarbeit fördern und erleichtern würden.

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit der Fragestellung auseinander, wie Elternarbeit mit Migranteltern effektiv umgesetzt werden kann. Wie kann dabei das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Eltern bereichernd geprägt werden?

Zu Beginn wird eine theoretische Grundlage geschaffen, welche den Leserinnen und Lesern ein besseres Verständnis der Thematik vermittelt. Die Theorie setzt sich zunächst mit den verschiedensten Formen der Elternarbeit und den Zielen auseinander. Dabei werden mögliche hinderliche Rahmenbedingungen, die in der Praxis auftreten können, erläutert. In einem weiteren Schritt wird das Thema Migration, sowie die damit verbundenen Auswirkungen auf die Bildungspolitik erläutert. Besonders betrachtet werden dann die Möglichkeiten einer professionellen Zusammenarbeit zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Schule. Zur Gewinnung neuer Erkenntnisse wurden basierend auf der qualitativen Sozialforschung insgesamt sieben problemzentrierte Interviews mit Migranteltern durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen zum einen die Notwendigkeit von Hilfestellungen bei Sprachproblemen von Migranteltern, weiters aber auch, welche anderen Interventionsmöglichkeiten seitens der Schule zu einer besseren Zusammenarbeit beitragen können, um das Verhältnis zwischen Eltern und Schule zu verbessern.

Abstract

For some time now, education policy has been exposed to the problem of "migration and school" due to the ever-increasing numbers of students with a migration background. Consequently, teachers are often overwhelmed when working with migrant parents, because they do not know how to proceed adequately and which possibilities would promote and facilitate the cooperation.

This master thesis deals with the question of how parent work with migrant parents can be effectively implemented and how the relationship between teachers and parents can be enriched.

At the beginning, a theoretical basis is created, which gives the reader a better understanding of the topic. The theory first deals with the various forms of parental work and the goals, explaining possible obstructive framework conditions that can occur in practice. In a further step the topic Migration, as well as the associated effects on the educational policy are explained. Particular attention is then paid to the possibilities of professional cooperation between parents with a migration background and schools. To gain new insights, a total of seven problem-centered interviews with migrant parents were conducted based on qualitative social research. The results show on the one hand the necessity of assistance with regard to the language problems of migrant parents, but also which other intervention possibilities on the part of the school can contribute to a better cooperation in order to improve the relationship between parents and school.

Inhalt

1	EINFÜHRUNG	5
1.1	PROBLEMSTELLUNG UND ZIELSETZUNG DER ARBEIT	5
1.2	METHODISCHE VORGEHENSWEISE UND AUFBAU DER ARBEIT	6
1.3	ÜBERBLICK ÜBER DIE AKTUELLE FORSCHUNGS-LAGE	9
2	ELTERNARBEIT	10
2.1	BEDEUTUNG UND DEFINITION	10
2.2	FORMEN DER ELTERNARBEIT	11
2.2.1	EINZELPERSONENBEZOGENE FORMEN DER ELTERNARBEIT	13
2.2.2	GRUPPENBEZOGENE FORMEN DER ELTERNARBEIT	16
2.2.3	SCHRIFTLICHE FORMEN DER ELTERNARBEIT	19
2.3	ROLLE UND AUFGABE DER LEHRPERSON	22
2.4	ZIELE DER ELTERNARBEIT	26
2.5	HINDERLICHE BEDINGUNGEN FÜR DIE ELTERNARBEIT	28
3	MIGRATION/ INTERKULTURELLE PÄDAGOGIK	32
3.1	BEDEUTUNG UND DEFINITION DER MIGRATION	32
3.2	FORMEN DER MIGRATION	33
3.2.1	ARBEITSMIGRATION	33
3.2.2	KETTENMIGRATION	34
3.2.3	FLUCHTMIGRATION	34
3.2.4	BILDUNGSMIGRATION	35
3.3	AUSWIRKUNG DER EINWANDERUNGSPOLITIK AUF DIE BILDUNG	35
3.4	INTERKULTURELLE PÄDAGOGIK	39
3.5	ZIELE DER INTERKULTURELLEN PÄDAGOGIK	40
4	KOOPERATION ZWISCHEN SCHULE UND ELTERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND	41
4.1	BARRIEREN DER ZUSAMMENARBEIT	42
4.1.1	SPRACHSCHWIERIGKEITEN	43
4.1.2	INTERESSE AN DER SCHULGEMEINSCHAFT	44
4.2	MERKMALE EINER PROFESSIONELLEN, MULTIKULTURELL DETERMINIERTEN ELTERNARBEIT	45
5	DESKRIPTION DES FORSCHUNGSPROZESSES	48
5.1	ZENTRALE PRINZIPIEN DER QUALITATIVEN SOZIALFORSCHUNG NACH MAYRING	48
5.2	BEGRÜNDUNG DER FORSCHUNGSMETHODE	51
5.2.1	PROBLEMZENTRIERTES INTERVIEW	52
5.2.2	RAHMENBEDINGUNGEN DER INTERVIEWS	54
5.2.3	INTERVIEWLEITFADEN	56
5.3	INFORMATIONEN ZUM VORVERSTÄNDNIS DES FORSCHUNGSPROZESSES	58
5.4	TRANSKRIPTION	59
5.5	DATENANALYSE MITTELS QUALITATIVER INHALTSANALYSE NACH MAYRING	60

6	DARSTELLUNG DER VERBALEN DATEN	66
6.1	HK 1	66
6.2	HK 2	67
6.3	HK 3	68
6.4	HK 4	70
6.5	HK 5	71
6.6	HK 6	72
6.7	HK 7	73
6.8	HK 8	74
6.9	HK 9	76
6.10	HK 10	77
6.11	HK 11	79
6.12	HK 12	80
7	DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND SPIEGELUNG AN DEN VORANGEHENDEN KAPITELN	82
8	RESÜMEE	91
8.1	KONSEQUENZEN FÜR DAS SCHULPRAKTISCHE HANDELN	93
8.2	EMPFEHLUNGEN AN DIE BILDUNGSPOLITIK	94
9	AUSBLICK	96
10	LITERATURVERZEICHNIS	97
11	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	107
12	TABELLENVERZEICHNIS	108
13	ANHANG	109
13.1	TRANSKRIPTE	109
13.2	AUSWERTUNGSBOGEN	143
14	EIDESSTAATLICHE ERKLÄRUNG	162

1 EINFÜHRUNG

„Ich habe mir immer frei genommen, weil ich wollte, dass die Kinder akzeptiert werden. Ich habe mich nie getraut, dass ich sage, dass ich keine Zeit habe. Ich habe wirklich alles stehen und liegen gelassen für meine Kinder, egal, ob ich hinwollte oder eben nicht hinwollte. Und ich habe das Gefühl gehabt, dass ich mir ein „Nein“ nicht leisten kann.“ (IP2, Absatz 5)

„Der Fußballspieler Zlatan Ibrahimovic sagte einmal, damit er gleichgesetzt wird mit einem Schweden, müsste er viermal besser sein als ein Schwede. Und ich glaube, dass ist ein gutes Beispiel für dieses Thema.“ (IP5, Absatz 27)

1.1 Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit

Das gesellschaftliche Bild Österreichs hat sich insbesondere in den letzten 30 bis 40 Jahren zunächst durch die Einwanderung von Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern und anschließend insbesondere durch die Einwanderung von Flüchtlingen und Asylwerberinnen und Asylwerbern im Jahre 2015 nachhaltig verändert. Demzufolge ist der Begriff der Schulkultur zu einem zentralen Begriff der Schulqualitätsentwicklung geworden. Die Relevanz dieses Themas lässt sich durch dieses inhärente Phänomen und der immer größer werdenden Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund begründen. Dies betrifft nicht nur die österreichische Gesellschaft, sondern bezieht sich auch auf die moderne Gesellschaft und die mit ihr verbundene kulturelle Vielfalt.

Das Themeninteresse und die entsprechende Wahl für dieses Thema ergeben sich aus dem eigenen Migrationshintergrund. Das Phänomen der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund konnte ich persönlich sowohl in mei-

ner eigenen Schulzeit als auch danach in diversen Praktika im Laufe meines Bachelorstudiums, als auch bei verschiedenartigen Tätigkeiten in sozialen Einrichtungen beobachten. Es ist generell ein zurückhaltendes Verhältnis zwischen Eltern und Lehrpersonen zu beobachten. Das Verhältnis zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Eltern mit Migrationshintergrund ist meist noch spannungsreicher.

Ziel dieser Masterarbeit ist es, Möglichkeiten und Herausforderungen einer multikulturell determinierten Elternarbeit auszuloten und Grundlagen und Voraussetzungen für eine zufriedenstellende Elternarbeit in der Primarstufe aufzuzeigen.

Daher liegt der Schwerpunkt dieser Masterarbeit auf der Beantwortung folgender Forschungsfragen:

- 1) Wie kann Elternarbeit mit Migranteltern effektiv gestaltet werden?
- 2) Inwiefern kann das Verhältnis zwischen Lehrperson und Eltern von einer reziproken Bereicherung geprägt sein?

1.2 Methodische Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit

Für die folgende Arbeit wird als wissenschaftliche Methode die Qualitative Sozialforschung zum Einsatz kommen. Eines von vielen Argumenten für das Anwenden der Qualitativen Sozialforschung ist, dass angestrebt wird, dass die Interviewpartner sich so natürlich wie möglich verhalten und nicht versuchen, sich den Erwartungen des Interviewleiters anzupassen oder ein ideales Bild abzugeben (Mayring 2002, S.22). Für die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung wird als Erhebungsverfahren das problemzentrierte Interview angewendet. Die befragte Person kann frei antworten und hat somit die Möglichkeit, frei zu formulieren, was ihr in Bezug auf das Thema bedeutungsvoll ist. Obwohl diese Form von Befragung auch offenes Interview genannt wird, ist es dennoch auf eine bestimmte Problemstellung zentriert. Der Interviewer bereitet im Vorfeld einen literaturgeleiteten Interviewleitfaden vor und kommt während der Befragung immer wieder auf das zentrierte Problem zurück (Mayring 2002, S.66). Durch die

Anwendung dieses Interviewleitfadens wird zudem eine teilweise Standardisierung ermöglicht, die im Anschluss die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews erleichtert (Mayring 2002, S.70).

Da in dieser Arbeit persönliche Erfahrungen und Empfindungen erhoben werden, erweist sich diese Methode der Erkenntnisgewinnung als besonders sinnvoll. Die zu interviewenden Personen werden dabei als Expert/innen ihrer Situation gesehen. Ein zusätzlich dafürsprechender Faktor ist, dass in dieser Arbeit Personen aus dem nahen Umfeld interviewt werden. Somit wird ermöglicht, dass die Personen schneller eine Vertrauensbeziehung aufbauen und infolgedessen eher ihre ehrlichen Erfahrungen preisgeben. Aufgrund dieser bereits im Vorfeld existierenden Vertrauensbasis wirkt die offene Interviewweise zusätzlich unterstützend und die befragten Personen fühlen sich ernst genommen und nicht in einer gewissen Weise ausgehört (Mayring 2002, S. 69).

Es werden sowohl Männer als auch Frauen aus verschiedenen Altersgruppen interviewt. Ziel ist es, keine langen Interviews zu führen, sondern mehrere und kompaktere. Der Gesprächsinhalt bei den Interviews mit Eltern mit Migrationshintergrund soll zum einen die Frage beantworten, welche Erwartungen Eltern mit Migrationshintergrund an die Schule haben und zum anderen wie die Elternarbeit seitens der Lehrperson/ Schule effektiver gestaltet werden kann. Des Weiteren sollen Handlungsweisen der Lehrperson, die hilfreich oder aber auch nicht hilfreich waren, genannt werden.

Der Aufbau dieser Arbeit gliedert sich in zwei große Teile, in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil werden zunächst die relevanten Begrifflichkeiten dieser Arbeit definiert und erläutert. Im Anschluss stellt das zweite Kapitel die verschiedenen Formen der Elternarbeit dar. Es wird dabei bereits Bezug auf die Elternarbeit mit Migranteneltern genommen.

Im dritten Kapitel geht es darum zu klären, welche Arten von Migration es gibt. Im Zuge dessen werden sowohl soziologische als auch historische Phänomene der Migration beschrieben. Dabei wird vor allem auf jene Migrationsformen eingegangen, die für diese Arbeit am relevantesten sind. Als Anknüpfung an das

soziologische Phänomen wird die interkulturelle Pädagogik gewählt. Dabei erfolgt eine Spiegelung der Divergenzen der Elternarbeit in Bezug auf staatliche pädagogische Intentionen der interkulturellen Pädagogik.

Um den Fokus dieser Arbeit, nämlich die Elternarbeit mit Migranteltern, in den Vordergrund zu stellen, wird im vierten Kapitel auf die Kooperation zwischen Schule und Eltern mit Migrationshintergrund eingegangen. Dabei legt die Autorin den Schwerpunkt auf die Hauptprobleme bei der Zusammenarbeit. Im Anschluss daran erfolgt eine Auflistung von erforderlichen Faktoren für eine professionelle Elternarbeit im Rahmen der Kooperation mit Migranteltern.

Diesbezüglich beschäftigt sich auch der zweite Teil der Masterarbeit mit einer qualitativen Untersuchung. Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit einer ausführlichen Deskription und Begründung des Forschungsdesigns. Im Folgenden werden dann die Ergebnisse der Interviews ausgewertet, analysiert und präsentiert. Im Rahmen der Forschungsinterviews wurden insgesamt sieben Personen, die in Österreich leben, aber einen serbokroatischen Migrationshintergrund haben, befragt. Die aus diesen Gesprächen resultierenden Forschungsergebnisse werden mit der verwendeten Literatur verknüpft und verglichen. Demnach erfolgt zum Schluss eine Gegenüberstellung der gewonnenen Erkenntnisse aus den Interviews und mit den wichtigsten Kernaussagen des Theorieteils. Zusammengefasst werden diese Aussagen auch in einem Fazit. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen für Lehrerinnen und Lehrer ein literarisch übereinstimmender und hilfreicher Beitrag für die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund sein. Genauso aber auch eine Empfehlung an die Bildungspolitik, welche Aspekte und Handlungsmöglichkeiten die Elternarbeit mit Migranteltern unterstützen und fördern können.

1.3 Überblick über die aktuelle Forschungslage

Zu den Konsequenzen einer multikulturell determinierten Elternarbeit im Bereich der Primarstufe liegen noch kaum Abschlussarbeiten und aktuelle Forschungen vor. Es gibt auch sehr wenige Forschungsarbeiten zum Thema Partizipation von beziehungsweise Kooperation mit Familien mit Migrationshintergrund (Neumann 2012, S. 367). Gesetzlich sind Pädagoginnen und Pädagogen zur Zusammenarbeit mit Eltern verpflichtet, jedoch gibt es keine detaillierte Definition (ÖIF, 2017).

Bachelorarbeiten aus früheren Jahrgängen gibt es zu Themen der Elternarbeit mit Migranten, jedoch mit anderen Schwerpunkten, beispielsweise das Thema der Unterstützung der Eltern beim Fremdspracherwerb ihrer Kinder in der Grundschule. Oder aber es liegt der Fokus bei der Förderung der nachhaltigen und aktiven Beteiligung von Migranteltern an Elternabenden. Eine Vielzahl an wissenschaftlichen Artikeln gibt es zu den Auswirkungen der Elternarbeit auf die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, sowie zu den Möglichkeiten des Einsatzes von kooperativen Kommunikationsmethoden. Über die Bedeutung von erfolgreichen Kooperationen zwischen Eltern und Schule gibt es eine Vielzahl an Literaturquellen. Im theoretischen Teil dieser Arbeit setzt sich die Autorin mit diesen auseinander.

2 ELTERNARBEIT

Zu Beginn dieser Masterarbeit wird der Begriff „Elternarbeit“ detailliert definiert. Im ersten Teil dieses Kapitels wird der Versuch unternommen, das breite Spektrum der Elternarbeit zu erörtern und den theoretischen Hintergrund des Begriffes zu beschreiben. Dabei werden die verschiedenen Theorieteile miteinander in Verbindung gebracht und verknüpft. Anschließend erfolgt eine Erläuterung der diversen Formen der Elternarbeit. Neben der Erläuterung wird zusätzlich, sowohl bei den Formen als auch bei den Zielen, konkret immer wieder auf Migrantenfamilien eingegangen.

2.1 Bedeutung und Definition

Die Bedeutung und das Verständnis der Elternarbeit hat in den vergangenen Jahren einen zunehmend höheren Stellenwert in der Gesellschaft bekommen. Dies lässt sich zum Beispiel auf die familienpolitischen Entwicklungen zurückführen (Ateş-Ünal, Adler, Bartolomé & Capkin 2020, S.58) oder aber auf die zunehmenden Erziehungsunsicherheiten bei Eltern, die wachsende Zahl von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und viele andere Gründe (Textor 2013, S. 7). Die stetige Veränderung führt weg vom Bild der unbeteiligten Elternschaft hin zu einer aktiven und kooperativen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Ateş-Ünal et al., 2020, S.58). Je nach Einrichtung variiert die Definition der Elternarbeit. Im Groben meint sie aber die unterschiedlichen Formen von Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. Diese Zusammenarbeit umfasst vom Sommerfest über das Klassenforum bis hin zu therapeutischen Gesprächen und Kriseninterventionen alle möglichen gemeinsamen Interaktionen der beteiligten Personen (Dusolt 2018, S. 9). Denn überall, wo Eltern mit Dritten in Kontakt treten und sich über Erziehungsfragen austauschen, findet im weitesten Sinne Elternarbeit statt. Demzufolge werden Begriffe wie Familienbildung, Elternpartizipation, Elternpädagogik, Erziehungspartnerschaft und Elternarbeit oft gleichbedeutend zur Elternarbeit benutzt (Stange 2012, S. 12).

Die neueste Konzeption der Elternarbeit ist die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Textor 2018, S. 22). Laut dem BildungsRahmenPlan sollen pädagogische Fachkräfte mit den Familien der Kinder im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft kooperieren (BildungsRahmenPlan 2009, S. 2f). Demnach geht die Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft über die leiblichen Eltern hinaus und umfasst alle wesentlichen Bezugspersonen, wie Stief- oder Pflegeeltern und Großeltern des Kindes (Dusolt 2018, S. 9). Zusätzlich legt die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einen sehr hohen Wert auf die Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe und wird in einem dynamischen Kommunikationsprozess ausgeführt. Ergänzend dazu wird in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft davon ausgegangen, dass Eltern und pädagogische Fachkräfte überwiegend dieselben Erziehungsziele verfolgen. Das Ziel der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist es, dass in Elterngesprächen nicht nur über Kompetenzen und Leistungen geredet wird, vielmehr soll das Kind als „Ganzes“ mit seinen Schwächen und Stärken im Mittelpunkt stehen (Textor 2018, S. 22).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Elternarbeit eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften einer Einrichtung ist. Bei dieser Zusammenarbeit handelt es sich um eine Erziehungspartnerschaft „auf gleicher Augenhöhe“, mit dem gemeinsamen Ziel, das Kind ebenso gemeinsam in seiner Entwicklung zu fördern (Dusolt 2018, S. 9). Eltern, pädagogische Fachkräfte und Kinder sollen sich dabei beiderseitig ergänzen, behilflich sein und bereichernde Konstrukteure der kindlichen Bildungsbiographie sein. All diese Akteure arbeiten gemeinsam an dem Projekt „Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes“ (Roth 2014, S. 20f).

2.2 Formen der Elternarbeit

Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich mit den Formen der Elternarbeit. Dabei wird auf drei verschiedene Formen näher eingegangen. Diese werden zunächst erläutert und im Anschluss daran werden adäquate Beispiele aufgezeigt. Grundsätzlich wird zwischen der Einzel- und der Gruppenarbeit unterschieden.

Jede dieser Formen hat Vorteile und Grenzen, die Frage stellt sich nur, in welchem Kontext die Elternarbeit benötigt wird (Dusolt 2018, S. 16f).

Folgende Kriterien können bei der Planung von großer Bedeutung sein.

„Ziel und Zweck	Was will ich erreichen?
Teilnehmer	Wer soll beteiligt sein?
Äußere Voraussetzungen	Welche Rahmenbedingungen sollen gegeben sein?
Innere Voraussetzungen	Welche Einstellungen sollen die Beteiligten mitbringen?
Methoden	Welche methodischen Möglichkeiten stehen zur Verfügung?
Vorteile	Was ist der besondere Vorteil dieser spezifischen Form von Elternarbeit?
Grenzen und mögliche Risiken	Wo sind die Grenzen und welche Risiken bestehen möglicherweise bei deren Nichtbeachtung?“

Tabelle 1: Kriterien für die Planung der Formen von Elternarbeit (angelehnt an: Dusolt 2018, S.15).

2.2.1 Einzelpersonenbezogene Formen der Elternarbeit

Die einzelpersonenbezogene Form der Elternarbeit eignet sich insbesondere für individuelle Gespräche und Vorkommnisse. Den Nachteil, den die einzelpersonenbezogene Elternarbeit im Vergleich zur gruppenbezogenen Elternarbeit hat, ist der erheblich größere Zeitaufwand. Diese Form von Elternarbeit umfasst als Teilnehmer einen Elternteil eines Kindes, eine Familie eines Kindes oder das Elternpaar. Zusätzlich kann als Unterstützung eine weitere Lehrperson herangezogen werden (Dusolt 2018, S. 18).

Folgende Formen der Elternarbeit zählen zur einzelpersonenbezogenen Elternarbeit:

2.2.1.1 *Gespräch „zwischen Tür und Angel“*

Bei sogenannten „zwischen Tür und Angel“ Gesprächen finden meist präventive Konversationen statt. Diese sind jedoch im Vergleich zu anderen Formen von Gesprächen nicht weniger wichtig, da in solchen Settings, Fundamente für gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaften gelegt werden. Dabei ist es nicht von hoher Bedeutsamkeit, ob es sich bei den Gesprächen um reine Begrüßungen handelt oder kleine Anekdoten über das Kind erzählt werden oder aber die Mitteilung von gerade eingetretenen Entwicklungsschritten erfolgt (Gewaltfrei miteinander o.J., S. 22). Förderlich ist diese Form von Elternarbeit nicht nur für Eltern, sondern auch für die Lehrerinnen und Lehrer, da in den kurzen Sequenzen der Abholung der Erziehungsstil der Eltern beobachtet werden kann (Aich, Kuboth & Behr 2017, S. 140). Nicht geeignet ist diese Form von Elternarbeit für Gespräche pädagogischen Inhaltes. Diese sogenannten „Small Talks“ oder Alltagsgespräche (Sacher 2014, S.69) bringen einen erheblichen Mehrwert mit sich. Denn Gespräche, die zwischen Tür und Angel passieren, prägen die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Eltern und können somit das Vertrauen wachsen lassen oder auch nicht (Gewaltfrei miteinander o.J., S. 23). Wichtig ist, dass die Lehrperson im Vorhinein entscheidet, ob das Thema des Gespräches sinnvoll für diese Form von Elternarbeit ist. Es muss sichergestellt werden, dass

die Beaufsichtigung der übrigen Schülerinnen und Schüler gewährt ist und dass es sich um keine konflikthafter Inhalte handelt (Dusolt 2018, S.20). Zusätzlich sollte für die Eltern erkennbar sein, dass diese Form des Gespräches für alle Eltern eine Möglichkeit des kurzen Austausches ist. Es sollte aber auch deutlich kommuniziert werden, dass die Interaktion seitens der Eltern in dieser Art von Gesprächen, kein Maßstab für die Beliebtheit bei den Lehrerinnen und Lehrern ist. So ist es auch von der Lehrperson zu akzeptieren, dass es Eltern gibt, denen diese Art von Gesprächen nicht geläufig oder sogar im eigenen Kulturkreis negativ behaftet ist. Die Diversität der Gesprächskultur ist also auch durch die verschiedenen Kulturen geprägt. So bedeutet etwa das „zwischen Tür und Angel“ Gespräch im Türkischen, „das Gespräch zwischen zwei Türen vorbeihuschen lassen“ und ist somit eher negativ behaftet (Roth 2014, S. 159).

2.2.1.2 *Einzelgespräch*

Das Ziel, das vom Einzelgespräch verfolgt wird, ist der individuelle Austausch zwischen Eltern oder den Erziehungsberechtigten und der Lehrperson. Ein Grund für ein Einzelgespräch kann ein allgemeiner Austausch über die momentane Entwicklungssituation sein. Aber auch für Konfliktgespräche ist ein Einzelsetting von Vorteil (Gewaltfrei miteinander o.J., S. 20). Das Positive an dieser Form von Elternarbeit ist, dass Eltern eine individuelle und persönliche, ihrer Situation angepasste, fachliche Beratung von der Lehrperson erhalten (Dusolt 2018, S. 26f). Wenn es sich um Konfliktgespräche handelt, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass es zu einem Konflikt zwischen Eltern und Lehrperson kommt, ist es von erheblicher Bedeutung, dass zwei Lehrkräfte am Gespräch beteiligt sind (Gewaltfrei miteinander o.J., S. 20).

2.2.1.3 *Konferenz*

Im Gegensatz zu den anderen einzelpersonenbezogenen Formen der Elternarbeit ist es bei Konferenzen erforderlich, dass mehr als zwei Parteien anwesend sind (Dusolt 2018, S.30). Diese Art von Elterngesprächen ist relevant, wenn eine Klärung des Konfliktes nicht zwischen Eltern und Lehrperson ohne eines Dritten

möglich ist oder wenn verschiedene Institutionen in der Familie tätig sind, wie zum Beispiel, Jugendamt, Schulsozialarbeiter und dergleichen (Gewaltfrei miteinander o.J., S. 25). Speziell bei Konferenzen mit verschiedenen Institutionen sollte das Ziel und der Zweck der Konferenz sein, dass dieses Gespräch zu einem Teil eines pädagogischen Prozesses wird und dass ein produktives Arbeiten aller Beteiligten ermöglicht wird (Dusolt 2018, S.30f). Das Heranziehen von Dritten ist wichtig, da durch die Beteiligung einer dritten Person die Gefahr des „Festfahrens“ oder die Verstärkung des Disputs verringert wird (Gewaltfrei miteinander o.J., S. 26). Die neutrale Person der Konferenz hat in solchen Arten von Gesprächen die Aufgabe, die Ursache von Meinungsverschiedenheiten aufzudecken und das schwächere Glied der Konferenz zu stärken (Dusolt 2018, S. 37). Nicht durchführbar sind Konferenzen, wenn einer der Beteiligten bereits im Vorhinein die Konfliktlösung ablehnt oder wenn ein Kind aufgrund von Kindeswohlgefährdung von den Eltern geschützt werden muss und die Einsicht der Eltern nicht gegeben ist. Trifft letzteres zu, müssen andere Schritte und Formen von Elternarbeit in die Wege gesetzt werden. Anreiz findet die Konferenz aber nicht nur bei Krisengesprächen, sondern auch, wenn beispielsweise geklärt werden soll, wie sich das Kind in den verschiedenen Lebenslagen verhält (zu Hause, in der Schule, in der Freizeit, im Hort, etc.) und welche hilfreichen Strategien dazu gemeinsam gefunden werden können (Gewaltfrei miteinander o.J., S. 25ff).

2.2.1.4 *Hausbesuch*

Der Hausbesuch findet in der Regel selten statt. Demnach ist es auch nicht empfehlenswert, für ein Krisengespräch den Eltern einen Hausbesuch abzustatten. Im Vergleich zu den bereits erwähnten Formen der Elternarbeit ist dies die zeitaufwendigste Form (Güneşli 2009, S. 80). Wertvoll ist diese Art von Elternarbeit jedoch dann, wenn man auch andere Bezugspersonen des Kindes kennenlernen möchte, oder aber das Kind in seinem gewohnten, täglichen räumlichen und sozialen Kontext erleben möchte. Insbesondere, um ein Verständnis für die psychische Situation eines Kindes zu bekommen, ist dies sinnvoll (Gewaltfrei miteinander o.J., S.24). Die Interaktion zwischen den Bezugspersonen und dem

Kind legt gewisse Informationen über die Beziehung offen und diese Wahrnehmung kann schlussendlich als Grundlage für ein problemzentriertes Elterngespräch herangezogen werden (Dusolt 2018, S. 28). Dennoch verbirgt sich in solchen Methoden der Elternarbeit eine gewisse Gefahr, nämlich, dass die für die Arbeit nötige Distanz nicht gewahrt werden kann. Es kommt dann zur Verwischung der professionellen Grenzen. Organisatorisch gesehen ist es wichtig, dass im Vorfeld bereits das Gesprächsthema, das Zeitfenster für das Gespräch und die Beteiligten am Hausbesuch festgelegt werden. (Gewaltfrei miteinander o.J., S.24).

2.2.2 Gruppenbezogene Formen der Elternarbeit

Wie auch schon bei der einzelbezogenen Form erläutert wurde, gibt es auch bei der gruppenbezogenen Form der Elternarbeit Vorteile und Grenzen. Der beträchtlichste Unterschied zu den bereits angeführten Formen der Elternarbeit ist, dass die einzelnen Adressaten nicht alleine und individuell, sondern mehrere Eltern gleichzeitig angesprochen werden. Eine weitere offensichtliche Differenzierung ist von der Elternseite aus gesehen der stattfindende Austausch mit den anderen Eltern. Wie auch bei der einzelbezogenen Form der Elternarbeit begründet wurde, ist es auch bei dieser Form von großer Relevanz, in welchem Kontext die Elternarbeit benötigt wird (Dusolt 2018, S. 44).

Nachfolgend werden zwei Formen dargestellt, deren Ausführung im Primarstufenbereich sinnvoll und theoretisch auch machbar ist.

2.2.2.1 Elternabend

Die wohl bekannteste und essentiellste Form der Elternarbeit im Bereich Schule ist das Veranstalten eines Elternabends. Der Elternabend ist eine Form institutionalisierter Kooperation mit langer Tradition (Roth 2014, S.167). Neben der

Wahl der Elternvertreter werden allgemeine und für das Schuljahr relevante Aspekte (Aich et al. 2017, S.140) sowie klassenspezifische Anforderungen und Richtlinien von der Lehrperson aufgezeigt und erklärt (Rosenkranz-Hirschhäuser 2015, S. 56). Zu unterscheiden sind die allgemeinen Elternabende und die thematischen Elternabende, die sich speziell mit einem spezifischen Thema oder einem Themenbereich beschäftigen (Gewaltfrei miteinander o.J., S. 28). Bei beiden Arten von Elternabenden wird im Idealfall ein Schwerpunkt auf Bildung, Beratung, Mitentscheidung und Mitarbeit von und durch die Eltern gelegt (Huppertz 1979, S. 66). Den Eltern obliegt dann die alleinige Verantwortung, ob sie sich pädagogische Informationen einholen oder aber, ob sie sich damit persönlich auseinandersetzen und sich direkt am Diskurs beteiligen (Dusolt 2018, S. 54). Um keine Misserfolge bei Elternabenden zu verzeichnen, ist der persönliche Bezug zwischen Eltern, Lehrperson und dem Thema von hoher Relevanz (Gewaltfrei miteinander o.J., S. 29). Nur unter Einhaltung dieser Faktoren können Elternabende für alle Beteiligten gewinnbringend sein. Einige Nachteile, die solche Formen mit sich bringen sind, ist die Nicht-Anwesenheit mancher Eltern. Auch das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und Probleme ist in diesem Kontext nur schwer möglich (Günesli 2009, S.76f). Eltern, die im Rahmen der partiellen Wahrnehmung Inhalte, die zum Nachdenken anregen würden, nicht hören oder „überhören“, neigen dazu, diese Ansichten als nicht relevant abzutun (Dusolt 2018, S. 54). Eine zusätzliche Gefahr, die sich bei Elternabenden zeigen kann, die mithilfe von Flipcharts, Power Point Präsentation etc. unterstützt werden, ist, dass möglicherweise zu wenig Bedacht auf nichtdeutsch-sprechende Eltern oder auf Personen, die nicht schreiben oder lesen können, genommen wird. Aufgrund dessen ist es ein Ideal, sich als Lehrperson bereits im Vorhinein auf solche Schwierigkeiten vorzubereiten (Gewaltfrei miteinander o.J., S. 29).

2.2.2.2 *Elternnachmittage/Elternstammtische*

Im Gegensatz zu Elternabenden finden Elternnachmittage in regelmäßigen Abständen statt. Das Thema sowie die Anzahl der Teilnehmer wird bereits im Vorhinein vereinbart (Dusolt 2018, S.54). Elternnachmittage und Elternstammtische

werden sowohl präventiv eingesetzt als auch zur Lösungsfindung von allgemeinen Konflikten (Gewaltfrei miteinander o.J., S.35). Beispielsweise treffen sich Eltern einer Klasse oder Eltern von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Problemen (Schulverweigerer, Behinderungen, etc.) im schulischen Kontext jenseits einer Tagesordnung. Das ist mit Selbsthilfegruppen vergleichbar (Soziales Lernen in der Schule 2004, S. 179). Förderlich und hilfreich ist dies insbesondere, da die betroffenen Eltern das Zugehörigkeitsgefühl einer festen Gruppe erleben dürfen. Es wird auf einer besonders emotionalen und gruppendynamischen Ebene gemeinsam gearbeitet. Von großer Wichtigkeit ist unter anderem die Rücksicht und Achtsamkeit bei der Zusammenstellung der Gruppen. Besonders in Hinblick auf die Inhomogenität bezüglich Gruppenerfahrungen und pädagogischer Kenntnisse ist dies wichtig (Dusolt 2018, S. 55ff). Die Anwesenheit der Lehrpersonen ist nicht zwingend erforderlich, viel mehr wird auf die Bedürfnisse der Eltern eingegangen und je nachdem entschieden, ob eine Betreuung oder Leitung von pädagogischen Fachkräften benötigt wird (Aich et al. 2017, S.144). Durch den lockeren Rahmen dieser Form werden nicht nur Eltern, sondern auch Lehrerinnen und Lehrer dazu verführt, Äußerungen von sich zu geben, die im Nachhinein bereut werden. Deshalb ist es als Lehrperson ratsam, abzuwägen, wie sinnvoll oder wie dringend die Teilnahme einer pädagogischen Fachkraft ist (Doppke & Gisch 2005, S. 44). Speziell bei Stammtischen, die in Gaststätten etc. stattfinden, ist es nicht von Vorteil, wenn Lehrerinnen und Lehrer teilnehmen. Vielmehr sollte in diesem Rahmen tatsächlich nur der Austausch zwischen den jeweiligen Eltern stattfinden. Von der Ablehnung zur Teilnahme an einem Stammtisch in einer Gaststätte profitieren nicht nur die nicht teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch die nicht anwesenden Eltern. Diese haben oft Bedenken, dass offizielle Informationen von der Lehrperson verpasst werden (Hennig & Willmeroth 2012, S. 38).

2.2.3 Schriftliche Formen der Elternarbeit

Im Rahmen des Schulgeschehens und im Wandel der Digitalisierung ergeben sich viele Notwendigkeiten und Gelegenheiten für die schriftliche Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern (Hennig & Willmeroth 2012, S. 71). Die Varietät der Themen, die über den schriftlichen Weg kommuniziert werden können, ist breit (Dusolt 2018, S.63). Trotz möglicher Schwierigkeiten liegt der Fokus der nachfolgenden Unterkapitel darin, drei verschiedene mögliche Formen von schriftlicher Elternarbeit zu erläutern. In den folgenden Abschnitten werden für die schriftliche Form der Elternarbeit exemplarisch die Arbeit mit Elternbriefen, per E-Mail und mit dem Mitteilungsheft sowohl analog als auch digital aufgezeigt.

2.2.3.1 *Elternbrief*

Diese Form der Elternarbeit ist die häufigste Art der schriftlichen Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule. Dabei wird zwischen den verschiedenen Arten der Elternbriefe unterschieden (Hennig & Willmeroth 2012, S. 71). In den meisten Fällen beziehen sich Elternbriefe auf organisatorische Fragen, wie zum Beispiel Stundenplanänderungen, Stundenausfälle, Exkursionen, fehlendes Schulmaterial (Günesli 2009, S.78f), Ferienbeginn/-ende oder das Einsammeln von Geld (Rosenkranz-Hirschhäuser 2015, S. 54). Je nach Inhalt des Briefes ändert sich auch die Zielgruppe, die Archivierung des Briefes und der Übermittlungsweg. Bei der Zielgruppe unterscheidet man, ob der Brief an eine ganze Klasse, einzelne Schülerinnen und Schüler, bestimmte Klassen oder Kinder einer bestimmten Gruppe adressiert ist. Ob der Brief über die Schülerinnen und Schüler übermittelt wird, hängt vom Inhalt des Briefes ab. In solchen Fällen wird der Elternbrief in einem Umschlag durch die Schülerinnen und Schüler oder über den postalischen Weg übermittelt (Hennig & Willmeroth 2012, S. 71f).

Durch die zunehmende Digitalisierung ist die Kommunikation auf digitalem Weg zum neuen Standard geworden. Demnach ermöglichen digitale Kommunikationswege erhebliche Chancen, aber bringen ebenso entscheidende Risiken mit sich. In dieser Arbeit wird unterschieden, ob die Informationen per E-Mail verschickt werden oder ob es dafür digitale Mitteilungshefte gibt, die von der Lehrperson und von den Eltern verwendet werden. Trotz der vielen Vorkehrungen, die im Vorfeld getroffen werden, sind die digitalen Kommunikationswege nicht immer datenschutzkonform. So genügen unverschlüsselte E-Mails nicht den Datenschutzbestimmungen (Hennig & Willmeroth 2012, S. 73). Zudem besteht die Gefahr, dass man unwissend eine Selektion vornimmt, wenn man bevorzugt mit Eltern per E-Mail kommuniziert. Dies geschieht meist unwissend. Aber besonders in speziellen schulischen Milieus kann man nicht davon ausgehen, dass alle Eltern über elektronische Kommunikationswege erreichbar sind (Sacher 2014, S. 71). Des Weiteren dürfen beispielsweise offizielle Dokumente, wie zum Beispiel die Warnung vor der Nichtversetzung, nicht per E-Mail geschickt werden, da in diesen Fällen keine eindeutige Identifikation möglich ist (Hennig & Willmeroth 2012, S. 73). Viele Apps, die mittlerweile als Mitteilungsheftersatz dienen, werben damit, dass bei der App-Entwicklung ein besonderes Augenmerk auf die Datensicherheit gelegt wurde. Die Nachrichten werden im Vergleich zu normal versendeten E-Mails verschlüsselt und liegen auch in einem österreichischen Rechenzentrum (BMBWF o.J.). Zur Verstärkung des Datenschutzes werden Krankmeldungen innerhalb von 30 Tagen automatisch gelöscht (Land OÖ, 2018). Auch können Eltern die von den Lehrerinnen und Lehrern erhaltenen Informationen mit einem Klick bestätigen oder per Smartphone unterzeichnen (Bildungshub Wien, 2019). Nachteile zieht die schriftliche Form der Elternarbeit mit sich, wenn die Eltern der deutschen Schriftsprache nicht mächtig sind. In diesen Fällen ist es von Vorteil, wenn es eine Möglichkeit der Übersetzung des Inhaltes gibt. Dies kann beispielsweise durch Kolleginnen oder Kollegen erfolgen, die der benötigten Muttersprache mächtig sind (Günesli 2009, S. 78). Besonders bei diesem Aspekt hat das digitale Mitteilungsheft einen erheblichen Vorteil. Die Eltern haben die Möglichkeit, die erhaltene Nachricht

in 40 Sprachen übersetzen zu lassen. Die Sprachbarrieren werden so per Klick minimiert (Bildungshub Wien, 2019).

2.2.3.3 *Mitteilungsheft*

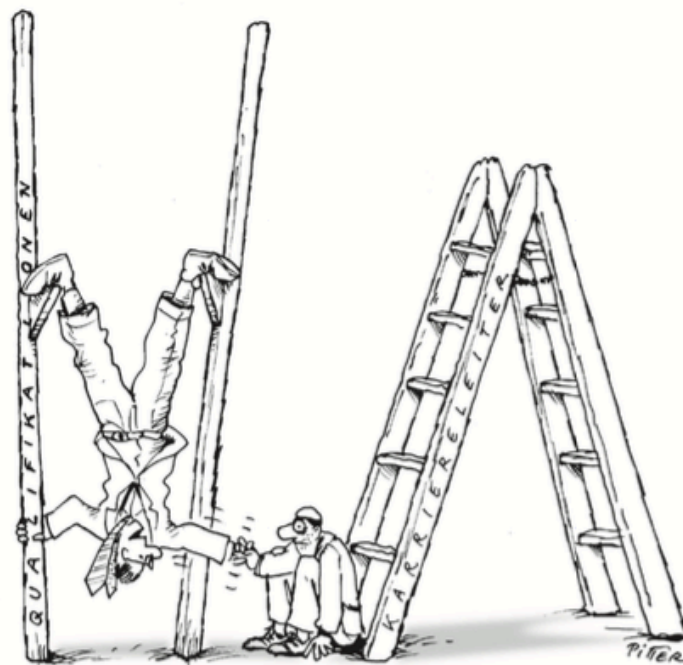
Das Mitteilungsheft wird als gemeinsames Instrument von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern für die Bekanntgabe von diversen individuellen Informationen verwendet (Doppke & Gisch 2005, S. 46). Dafür bedarf es im Vorhinein einer Abmachung mit den Eltern. Relevant ist, dass sowohl Eltern als auch Lehrerinnen und Lehrer, je nach Bedarf, täglich oder regelmäßig in das Mitteilungsheft blicken (Hennig & Willmeroth 2012, S. 75f).

Es benötigt also eine sorgfältig bedachte themen- und situationsspezifische Abwägung, welche Formen der Elternarbeit für welche Eltern und welche Situationen am besten geeignet sind. Dabei sollte auch nicht außer Acht gelassen werden, dass gewisse Formen der Elternarbeit auch bestimmte Anforderungen an einzelne Eltern stellen können, die für die einen mehr und für die anderen weniger leicht zu bewältigen sind (Ateş-Ünal et al., 2020, S.62). Deshalb sollte nicht die Frage im Fokus stehen, ob Elternarbeit praktiziert werden soll, sondern die Frage „Wie ist Elternarbeit mit jeder Familie möglich?“ (Conen 1990, S. 248).

Abschließend gehört erwähnt, dass es nicht Ziel und Zweck sein kann, dass Lehrerinnen und Lehrer viele Formen der Elternarbeit verwenden oder gar stetig ihre Formen der Zusammenarbeit wechseln. Vielmehr sollte ein Blick darauf geworfen werden, in welchem Kontext sich welche Formen von Elternarbeit am besten bewähren.

2.3 Rolle und Aufgabe der Lehrperson

Das folgende Kapitel befasst sich mit den Aufgaben einer Lehrperson im Rahmen der Elternarbeit und ebenso mit der Frage, welche Rollen Lehrerinnen und Lehrer bei dieser Tätigkeit einnehmen oder einnehmen sollten. Um thematisch einzugrenzen, wird bei der Rolle der Lehrperson im Rahmen der Elternarbeit der Fokus auf die prominente Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gelegt. Zunächst wird ein grober Überblick über die benötigten Kompetenzbereiche gegeben. Anknüpfend daran wird im Rahmen der Auseinandersetzung versucht, soziale Kompetenzen und innere Haltungen anzuführen, die der nachfolgenden Annahme von drei Sozialwissenschaftlern entgegenwirken können. Peter Cloos, Marc Schulz und Severine Thomas (2013, S. 260ff) sind zu dem Entschluss gekommen, dass bei Elterngesprächen keine Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe beobachtbar ist. Hingegen wird beobachtet, dass Eltern, meistens Mütter, im Rahmen der Elternarbeit zu Kommentatorinnen und Zuschauerinnen der Inszenierung von Bildung werden.



Pädagogen und Eltern auf Augenhöhe

Abbildung 1: Pädagogen und Eltern auf Augenhöhe (Betz 2015, S. 30)

Wie in der vorhergehenden Abbildung zu sehen ist, werden die vorhandenen Machtverhältnisse schlichtweg ausgeblendet und die Asymmetrien zwischen Pädagogen und Familien überdeckt. Dies ist besonders dann bemerkbar, wenn es sich bei den Pädagogen um Autochthone handelt und bei Eltern um Migranteltern. Vor allem Migranteltern wird oft vorgeworfen, dass sie ein mangelndes Wissen um die im Ankunftsland herrschenden Schulverhältnisse haben (Betz 2015, S. 31).

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, bekam in den letzten Jahr(zehnt)en das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft immer mehr Aufmerksamkeit. Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft legt den Fokus auf die Partnerschaft zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Elternhaus. Unter dem Begriff der Partnerschaft werden folgende innere Haltungen verstanden: geteilte Verantwortung, Gleichwertigkeit, Kooperation auf Augenhöhe, Mitwirkung, Machtteilung und Dialogbereitschaft. In der Literatur wird darunter verstanden, dass Eltern und Lehrpersonen an einem Strang ziehen (Betz 2019, S.10ff). Im Sinne dieser Partnerschaft werden konkrete innere Haltungen von Lehrerinnen und Lehrern verlangt (Schmidt 2008, S. 18), die für den Aufbau und den Erhalt maßgeblich sind (Textor 2020, S. 13). Damit überhaupt ein professioneller Umgang mit Eltern entstehen kann, sind vier Kompetenzbereiche notwendig:

- Fachkompetenz

Mit fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten gelingt es, Probleme autonom zu lösen und das Wissen sinnorientiert zu bewerten und einzuordnen.

- Methodenkompetenz

Tätigkeiten wie Beraten und Unterrichten werden zielorientiert gestaltet und methodisch strukturiert.

- Personale Kompetenz

Eigene Potentiale, Wertehaltungen und Einstellungen können authentisch ausgedrückt werden und es gelingt eine selbstorganisierende und reflexive Weiterentwicklung.

- Sozialkompetenz

Diese meint im Groben sich gegenüber anderen beziehungsorientiert, kommunikativ und mit einem Maß an Einfühlung kooperativ zu verhalten (Brandau & Pretis 2008, S. 63).

Für eine gelingende Sozialkompetenz wird im näheren Sinne Folgendes verstanden:

- gegenüber allen Menschen eine positive Haltung einnehmen
- Erziehungsbemühen der Erziehungsberechtigten respektieren
- jedes Kind in seiner Art und Weise akzeptieren
- Anerkennung des Rechts auf Andersartigkeit der Eltern
- statt Abwertung auf Auseinandersetzung setzen
- Bereitschaft zur Selbstreflexion
- Bereitschaft zum Aufbau positiver Beziehungen

Für eine gelingende Partnerschaft ist es notwendig, dass Lehrpersonen gegenüber allen Eltern eine vertrauensvolle und wertschätzende Haltung haben. Sie müssen unterschiedliche Lebensstile und Kulturen akzeptieren. Auch eine Anerkennung der elterlichen Lebenserfahrung und Erziehungskompetenz ist wichtig und die Interessen und Bedürfnisse der Eltern müssen berücksichtigt werden (Textor 2020, S.13f). Des Weiteren zählt auch das Wissen, um die familiären Lebenssituationen und deren mögliche Effekte zur Aufgabe der Lehrerinnen und

Lehrer im Rahmen der Elternarbeit. Dieses Wissen bildet gleichermaßen eine Bedingung für gelingende Elternarbeit. Lehrpersonen sollen das Bewusstsein bekommen, dass es einen immensen Unterschied macht, ob mit glücklichen Eltern, einem alleinerziehenden Vater, ausländischen Eltern ohne deutsche Sprachkenntnisse, Eltern, die selber im pädagogischen Feld tätig sind oder mit einer Großmutter, welche die Obsorge für das Kind hat, zusammengearbeitet wird. Gerade auch wegen ihrer Andersartigkeit wird die Lehrperson gegenüber den Eltern erfolgreicher sein, umso mehr sich diese verstanden und ernst genommen fühlen (Dusolt 2018, S.12).

Zusätzlich zu den bereits erwähnten sozialen Kompetenzen findet man in der Literatur weitere Kompetenzen, die zu den Aufgaben der Lehrperson zählen. Lehrerinnen und Lehrer sollten vor allem in der Elternarbeit ein gewisses Maß an Kooperationsfähigkeit mit sich bringen. Auch ein gewisses Knowhow im Bereich des Konfliktmanagements ist unumgänglich (Textor 2006, S. 24). Die Kompromissbereitschaft ist besonders beim Festlegen der gemeinsamen Ziele wichtig. So kann das Infrage stellen der grundsätzlichen Erziehungsverantwortung der Eltern verhindert werden (Tschöpe-Scheffler 2014, S. 144). Im Umgang mit der Andersartigkeit ist die Unvoreingenommenheit, der sensible Umgang und der Respekt von sehr hoher Bedeutung für den Erfolg der Elternarbeit. Zu guter Letzt sollten Lehrerinnen und Lehrer fähig sein, demokratisch zu sein und unter Einhaltung der Gesprächskultur Gespräche mit Eltern zu führen (Textor 2006, S. 24).

Es ergibt sich also ein grobes Bild, welche sozialen Kompetenzen und welches Wissen eine Lehrperson im Rahmen der Elternarbeit mit sich bringen muss. Die Frage stellt sich dennoch, welche Ziele Elternarbeit überhaupt verfolgt. Auf diese Frage soll im nachfolgenden Kapitel eingegangen werden.

2.4 Ziele der Elternarbeit

Wie bereits erwähnt, sieht sich Elternarbeit immer wieder der Kritik ausgesetzt, dass sie in einem hierarchischen Lehrkräfte-Eltern-Verhältnis abläuft und dass Lehrerinnen und Lehrer Eltern oft bevormunden. Wenn als Ziel die Gleichberechtigung angestrebt wird, dann handle es sich in diesen Fällen meist, nicht immer, um „Augenwischerei“ (Hiebl, Kopf-Hanauer & Seitz 2013, S. 4). Oft wird durch das Rechtfertigen der Kritik vergessen, dass das bedeutendste Ziel der Elternarbeit das Wohl eines jeden einzelnen Kindes und die gezielte Förderung für jedes Kind ist (Bargsten 2012, S. 391). Auch Sacher (2014, S. 9) bekräftigt dies. Nach ihm besteht das Ziel der Elternarbeit darin, die Entwicklung der Kinder und den Schul- und Lernerfolg zu optimieren. Deshalb muss sich die Elternarbeit an den Bedürfnissen der Kinder orientieren und so bei der Zielgruppe ankommen. Dennoch sollten Lehrerinnen und Lehrer neben diesen allgemeingültigen Zielen auch folgende Ziele im Rahmen der Elternarbeit verfolgen:

- Austausch und Information

Lehrpersonen und Eltern tauschen sich im Rahmen der Elternarbeit über ihre Bedürfnisse und ihre Erziehungsziele aus (Bargsten 2012, S. 392). Darüber hinaus informieren Lehrerinnen und Lehrer die Eltern über ihren Unterricht und den Lehrplan. Für einen guten Austausch ist es auch wichtig, dass Eltern den Lehrerinnen und Lehrern einen Einblick in ihre Familienwelt geben (Textor o.J.).

- Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenz

Eltern muss im Sinne der Elternarbeit deutlich gemacht werden, dass sie eine wichtige Rolle bei der Bildung und Erziehung ihrer Kinder spielen, auch wenn sie zugewandert, arbeitslos oder arm sind. Im Zuge dessen sollten Lehrerinnen und Lehrer Migrantenfamilien auch darauf hinweisen, dass ihre Kinder von Anfang an bilingual aufwachsen sollten und die deutsche Sprache lernen sollten (Textor o.J.). Hilfreich ist es für Migrantenfamilien, wenn auf entsprechende Medien oder sozialpädagogische Institutionen hingewiesen wird, die diesen

Lernprozess unterstützen und einen Beitrag zur interkulturellen Verständigung leisten (Bargsten 2012, S. 392).

- Beratung der Eltern und Vermittlung von Hilfsangeboten

Lehrpersonen und Eltern tauschen sich bei Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen, Erziehungsschwierigkeiten, Sprachstörungen und schlechten Deutschkenntnissen aus und suchen gemeinsam nach Lösungen. Beratend tätig sind Lehrerinnen und Lehrer bei Problemen, die nur in der Familie auftreten. Sie informieren, falls nötig, die Eltern über einschlägige Fachdienste und motivieren zur Inanspruchnahme (Textor o.J.).

- Mitarbeit

Lehrerinnen und Lehrer sollten Eltern ermöglichen, sich aktiv am Schulleben zu beteiligen. Demnach wird interessierten Eltern die Möglichkeit geboten, dass sie den Unterricht und Projekte durch ihren Input bereichern (Textor o.J.). Lehrerinnen und Lehrer müssen außerdem den Eltern deutlich machen, dass kein erfolgreicher Lernprozess stattfinden kann, wenn sie nicht nachdrücklich auch außerhalb des Klassenzimmers auf ihre Kinder einwirken (Bauer 2007, S:57).

- Mitbestimmung, Mitverantwortung, Beteiligung

Den Eltern sollte die Möglichkeit eingeräumt werden, dass sie sich im Rahmen von Vorgaben, bspw. dem Bildungs- und Lehrplan, beteiligen können (Textor o.J.). Im Zuge dessen bekommen die Kinder die Möglichkeit, mit anderen Erwachsenen zusammen zu arbeiten. Die Lehrerinnen und Lehrer werden dadurch in ihrer täglichen Arbeit entlastet (Bargsten 2012, S. 392). Dazu ist es von Vorteil, dass die Elternvertreterinnen und Elternvertreter Elterninteressen einholen und sich dann als Sprachrohr der Eltern einbringen und Vorschläge zur Verbesserung mitteilen (Textor o.J.).

- Vernetzung von Familien und Schulen

Der Erfahrungs- und Gesprächsaustausch zwischen Eltern sowie gemeinsame Aktivitäten sollte von Lehrerinnen und Lehrern unterstützt werden. Sozial benachteiligte Familien und Migranteltern sollten insbesondere durch gezielte Ansprache eingebunden werden (Textor o.J.). Auch Angebote von anderen Institutionen sollen aufgezeigt werden, denn diese können die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz stärken (Bargsten 2012, S. 392).

Erkennbar in der Erläuterung der Ziele wird, dass das Ziel nicht die Vermittlung des „Top-Down“ ist, sprich die Zielgruppe hat zu gehorchen und die Experten sagen, wie und wo es langgeht. Vielmehr wird eine ressourcenorientierte Vorgehensweise angestrebt (Nabi-Acho 2011, S. 35). Denn nur unter Einhaltung dieser Aspekte können die Ziele der Elternarbeit erreicht werden.

Abschließend und zusammengefasst kann gesagt werden, dass Lehrerinnen und Lehrer aus den genannten und abwandelbaren Zielen wählen sollen, welche dem Bedarf der Familien ihrer Schule entsprechen und mit welchen man möglichst alle Kinder fördern und auch alle Eltern erreichen kann. Dabei darf nicht vergessen werden, dass im Rahmen der Elternarbeit differenziert werden muss und andere Ziele verfolgt werden können. Leider wird in der Literatur sehr oft davon ausgegangen, dass „die Eltern“ eine homogene Gruppe sind, die gemeinsame Ziele haben. In der Realität sind Eltern jedoch sehr unterschiedlich (Thiersch 2006, S. 99). Auf die Diversität der Eltern und den daraus resultierenden Herausforderungen wird im nächsten Kapitel eingegangen.

2.5 Hinderliche Bedingungen für die Elternarbeit

Die Arbeit mit Eltern von Schülerinnen und Schülern wird im schulischen Alltag immer wieder durch verschiedene Bedingungen und Problemstellungen erschwert. Unterschiede der sozialen Milieus haben eine Rück-(Wirkung) auf die

Arbeit mit Eltern. Es macht somit einen erheblichen Unterschied in der Zusammenarbeit, ob die Schule in einem privilegierten Wohngebiet liegt und die Eltern aus der gehobenen Mittelschicht stammen oder ob die Schule in der Innenstadt liegt und die Familien aus bildungsfernen Schichten stammen (Thiersch 2006, S. 102). Neben den sozialen Milieus können die verschiedensten Familienformen eine Herausforderung im Rahmen der Elternarbeit darstellen. Zusätzlich gibt es aber auch noch allgemeine Konfliktfelder, die zu Beeinträchtigungen führen. Im folgenden Unterkapitel werden zunächst vier Familienkonstellationen genannt und erläutert, bei denen es vermehrt zu Herausforderungen im Rahmen der Elternarbeit kommt. Anschließend werden auch noch allgemeine Konfliktfelder der Elternarbeit aufgezeigt.

Zu den groben hinderlichen Bedingungen betreffend Familienkonstellationen zählen unter anderem:

- Eltern in Trennung/ geschiedene Eltern

Die Gefahr besteht darin, dass sich die Lehrperson bewusst oder unbewusst mit einem Elternteil solidarisiert und im Zuge dessen in den Kampf der Eltern mit hinein gezogen wird. Dieses Verhalten erschwert die Elternarbeit zusätzlich. Für das betroffene Kind bedeutet dies eine weitere Belastung, da es auch in der Schule in einem Spannungsfeld zwischen Schule und Eltern steht (Dusolt 2018, S. 88).

- Sozial benachteiligte Familien

Die größte Herausforderung in der Arbeit mit sozial benachteiligten Familien stellt das Respektieren der möglicherweise abweichenden Wertesysteme der Familien dar. Unter den abweichenden Wertesystemen versteht man beispielsweise den Umgang mit Alkohol, die Kommunikation innerhalb der Familie und den Umgang mit Ressourcen wie Zeit, Geld und Ernährung (Brandau & Pretis 2009, S. 173). Aufgrund der existentiellen Schwierigkeiten, die diese Eltern zu bestehen haben, gerät die Förderung ihres Kindes und die schulische Mitarbeit in den Hintergrund (Kohn 2007, S. 52). Wichtig ist hier, zwischen Toleranz gegenüber

anderen Wertesystemen und eventuellen Kindeswohlgefährdenden Verhalten unterscheiden zu können (Brandau & Pretis 2009, S. 173).

- Eltern aus pädagogischen Berufen

Besonders schwierig gestaltet sich oft die Zusammenarbeit mit Eltern, die selbst im Bereich der Pädagogik tätig sind. Die Gründe dafür sind Rivalitäts- und Konkurrenzgefühle. Lehrpersonen fühlen sich oft in ihrer fachlichen Kompetenz in Frage gestellt (Dusolt 2018, S. 120) und vermuten, dass sie von Anfang an einer starken Kritik ausgesetzt werden. Zusätzlich vermuten Lehrerinnen und Lehrer, dass ihr eigenes pädagogisches Handeln und Unterrichten indirekt bewertet wird. Aus Angst werden Kinder von pädagogischen Fachkräften oft unbewusst oder bewusst bevorteilt (Kohn 2007, S.47).

- Familien mit Migrationshintergrund

In der Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund ist der Aspekt der Sprachschwierigkeit einer der größten hinderlichen Bedingungen in der Elternarbeit. Diese sprachlichen Defizite machen die Zusammenarbeit zu einer besonderen Herausforderung (Robbe 2009, S. 34f). Aber nicht nur die Verständigungsprobleme erschweren die Arbeit mit Eltern, sondern auch die unterschiedlichen Vorstellungen und Erwartungen. Viele haben keine Vorstellung, wie der Schulalltag abläuft und halten sich dementsprechend in Gesprächen zurück. Diese Reaktion sollte deshalb nicht immer gleich als Desinteresse oder gar Ablehnung gedeutet werden (Textor 2020/2). In Kapitel Vier wird anschließend näher auf die Zusammenarbeit zwischen Migranteltern und Schule eingegangen.

Es gehört erwähnt, dass nicht nur die vier genannten Familienkonstellationen oder Familienarten eine hinderliche Bedingung im Rahmen der Elternarbeit darstellen können. Eine Herausforderung können auch Patchworkfamilien, Regenbogenfamilien oder Konstellationen im Rahmen der Elternarbeit darstellen. Wegen diverser Erwartungen und Einstellungen von Eltern und Lehrpersonen gibt es an Schulen eine Reihe von möglichen Konfliktfeldern, die anfälliger für Herausforderungen sind.

Zu den Konfliktfeldern zählt zum Beispiel das Gefühl der Angst. Viele Eltern haben davor Angst, dass die schulische Laufbahn ihres Kindes nicht wie gewünscht verläuft. Im Extremfall kann dies sogar so weit gehen, dass sich diese Angst dadurch äußert, dass Eltern bei Kleinigkeiten mit Rechtsanwälten antreten (Doppke & Gisch 2005, S. 23). Aber auch unterschiedliche Arbeitszeiten können eine Herausforderung sein. So können diese zeitlichen Kapazitäten, die Eltern an ihrer Teilnahme von beispielsweise Elternabenden oder Festen hindern (Ateş-Ünal et al., 2020, S. 62). Neben den zeitlichen Kapazitäten wirken sich finanzielle Kapazitäten als Herausforderung aus. Insbesondere, wenn mit dem Geld der Eltern gedankenlos geplant wird. Viele Eltern stehen bereits bei zwei bis drei Exkursionen an ihren finanziellen Grenzen. Deshalb ist es wichtig, dass bereits im Vorfeld den Eltern mitgeteilt wird, welche ungefähren Ausgaben im Schuljahr anstehen werden (Doppke & Gisch 2005, S. 25). Bei Beachtung dieser möglichen Konfliktfelder wird auf die Bedürfnisse von Eltern Rücksicht genommen.

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass es für Lehrerinnen und Lehrer im Vorhinein sehr wohl gewinnbringend sein kann, wenn man sich der möglichen Stolpersteine bewusst wird.

Diese Denkweise ermöglicht Lehrerinnen und Lehrern einen reflektierenden und angemessenen Umgang mit Herausforderungen. Das primäre Ziel sollte sein, diese Herausforderungen aus dem Weg zu räumen. Das sekundäre Ziel ist es, zumindest einen Weg zu finden, der adäquat und mit pädagogischem Know-how damit umgeht. Und genau in diesem Bereich liegt auch der Schlüssel für eine gelingende Zusammenarbeit mit Eltern in der Schule, indem stets angemessen, respektvoll und auf Augenhöhe gemeinsam gearbeitet wird.

3 MIGRATION/ INTERKULTURELLE PÄDAGOGIK

In diesem Kapitel der Masterarbeit geht es um den Einstieg in das Thema Migration und der damit im schulischen Alltag verbundenen interkulturellen Pädagogik. Es werden zu Beginn wichtige Facetten zum Begriff „Migration“ angeführt, die sich im Wandel der letzten Jahrzehnte entwickelt haben. Im Anschluss werden die für diese Arbeit relevanten Migrationsformen näher erläutert. Zum Schluss erfolgt noch ein kleiner Diskurs zum Thema der interkulturellen Pädagogik. Dabei geht es um die Ziele einer interkulturellen Pädagogik.

3.1 Bedeutung und Definition der Migration

Zu allen historischen Zeiten und fast überall hat es Bewegungen von Menschen über relevante Grenzen gegeben. Migration ist eine allgemeine menschliche Handlungsform, die sich allerdings im Laufe der Zeit und Ausmaß der Wanderungsbewegung grundlegend gewandelt hat (Mecheril 2010, S. 7). Migration beziehungsweise Wanderung drückt im Allgemeinen die Verlegung des Lebensmittelpunktes aus. Die Bezeichnung „Migration“ stammt vom lateinischen Wort „migratio“ oder „migrare“ (wegziehen, Wanderung, wandern) (Han 2016, S. 7). Der Begriff Migration hat sich erst in den letzten Jahrzehnten aus dem englischen Sprachraum im Deutschen eingebürgert. Unter dem Begriff werden nicht nur zielgerichtete und auf Dauer angelegte Wanderungsformen verstanden. Auch zirkuläre Wanderungsformen, Transmigration, zeitlich unbestimmte und zeitlich begrenzte, individuelle, freiwillige und erzwungene Wanderungen aus den verschiedensten Motiven und den unterschiedlichsten Zielen fallen darunter. Somit wird mit dem Begriff Migration auf einen komplexen Prozess verwiesen, der sich jeder Klassifikation und Typologisierung entzieht (Hintermann & Herzog-Punzenberger 2018, S. 24). Mit dem Begriff Migrant und Migrantin werden Erwachsene bezeichnet, die ihr Geburtsland verlassen haben, um in ein anderes Land einzuwandern. Migranten der zweiten Generation sind Kinder, die im Einwanderungsland geboren worden sind (Hintermann & Herzog-Punzenberger

2018, S. 31). Hinzuzufügen ist aber, dass die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund und zusätzlich eigener Migrationserfahrung erwartungsgemäß weniger wird. Konkret bezogen auf den schulischen Alltag bedeutet das, dass ein erheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund keine eigene Migrationserfahrung hat, da sie zu den oben bereits erwähnten Migranten der zweiten oder dritten Generation gehören (Seitz 2017, S. 11). Mitte der 2000er Jahre wurde auch der Begriff „Person mit Migrationshintergrund“ im deutschen Sprachraum populär und auch manifestiert. Darunter wird die familiäre Migrationserfahrung und das damit zusammenhängende Phänomen unabhängig von Geburtsort und Staatsbürgerschaft erfasst (Hintermann & Herzog-Punzenberger 2018, S. 31). Migration beeinflusst sehr wohl die Bildungspolitik. Das lässt sich aus den Zahlen verschiedener Statistiken ablesen. Laut statistischen Angaben haben beispielsweise in Deutschland etwa 9%, in Österreich 12% und in der Schweiz 23% der Bevölkerung einen Migrationshintergrund. Insbesondere in Ballungsräumen besitzen bis zu 30% aller Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund (Brandau & Pretis 2009, S. 164). Nach Berücksichtigung dieser Zahlen wird auch klar, wieso dieses Thema in der Schule mehr Aufmerksamkeit bekommt.

3.2 Formen der Migration

Neben den bereits oben genannten Unterschieden der Migration, wie zeitlich unbestimmte und zeitlich begrenzte, freiwillige und erzwungene Wanderungen wird auch zwischen den verschiedenen Migrationsformen unterschieden. Die für diese Arbeit wichtigsten Migrationsformen werden im Rahmen dieses Unterkapitels genannt und näher beschrieben.

3.2.1 Arbeitsmigration

Arbeitsmigration bedeutet im Groben die Einwanderung von Menschen, die in ihrem Migrationsland eine Beschäftigung aufzunehmen. Oft wird bei der Arbeitsmigration auch von arbeitsmarktbezogener Zuwanderung gesprochen

(Haase & Jugl 2017). Das Ziel der meisten Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten ist es, ihre Lebensperspektive durch eine Erwerbstätigkeit im Ausland zu verbessern (Treibel 2015, S. 24).

3.2.2 Kettenmigration

Zusätzlich zur Arbeitsmigration stellt die Kettenmigration ebenso eine der relevantesten Migrationsformen dar. Die Kettenmigration ist unter anderem bekannt als Familiennachzug (Polat 2018). Diese Form der Migration ermöglicht Migrantinnen und Migranten in erster Linie, ihren Familienangehörigen oder Freunden und Bekannten den Nachzug durch besondere Hilfestellungen zu ermöglichen. Unter Hilfestellung werden materielle Leistungen, soziale Unterstützung oder das Übermitteln von bedeutsamen Informationen verstanden (Han 2016, S. 10).

3.2.3 Fluchtmigration

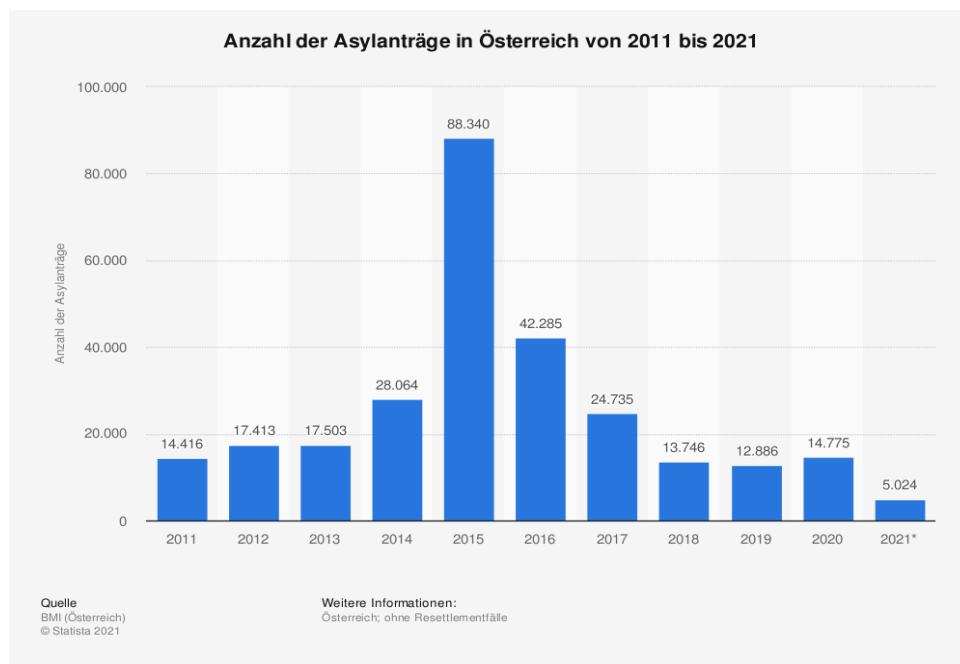


Abbildung 2: Anzahl der Asylanträge in Österreich von 2011 bis 2021 (Statista 2021)

In Österreich wurden im Jahr 2021 bis Ende März ca. 5.020 Asylanträge gestellt. Während der sogenannten Flüchtlingskrise im Jahre 2015 gab es insgesamt über

88.300 Asylanträge. Die meisten Asylanträge wurden in Österreich von Menschen aus muslimischen Herkunftsländern wie Syrien, Afghanistan und Somalia gestellt (Statista 2021). Die Zahl der Fluchtmigration ist in den letzten zwanzig Jahren aufgrund von Verfolgung, Krieg und Armut erheblich gestiegen. Unter Fluchtmigration versteht man die Flucht aufgrund von lebensbedrohlichen Situationen im Heimatland. Demzufolge basiert eine Fluchtmigration immer auf einer großen Gefahr, der man durch die Flucht zu entkommen versucht (Dienelt 2012). Deshalb bleibt auch die Mehrheit der betroffenen Menschen in ihren Heimatländern. Die enge Beziehung zur Familie und zu Freunden hat für die meisten mehr Wert, als beispielsweise die Verbesserung der finanziellen Möglichkeiten (Bade 2017, S. 26).

3.2.4 Bildungsmigration

Das Ziel der Bildungsmigration ist es, eine Qualifikation im Ausland zu erwerben. Obwohl der Aufenthalt für Menschen im Rahmen eines Studiums oder einer Qualifizierungsmaßnahme zeitlich begrenzt ist, können Bildungsmigrantinnen und Bildungsmigranten im Laufe ihres Aufenthaltes ihren Plan zur Rückkehr verschieben oder aber auch zur Gänze im Land bleiben (Polat 2018). Letzteres ist sogar im Sinne des Migrationslandes. In den letzten Jahren haben eine Reihe von Staaten ihre Aufenthaltsgesetze geändert und bieten Bildungsmigrantinnen und Bildungsmigranten die Möglichkeit, wenn diese eine Beschäftigung entsprechend ihrer Qualifikation finden, einen sicheren Aufenthaltstitel an (Heckmann 2015, S. 32). Dennoch ist beobachtbar, dass in der Regel die Bildungsmigrantinnen und Bildungsmigranten nach Abschluss des Studiums oder der Weiterbildung wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren (Dienelt 2012).

3.3 Auswirkung der Einwanderungspolitik auf die Bildung

Wie bereits in Kapitel 3.1 erwähnt wurde, hat sich die Bedeutung der Wanderungsbewegungen in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert. Diese Verän-

derung ist nicht nur auf der politischen Ebene, sondern auch auf der Bildungsebene sichtbar. Kurz vor der Jahrhundertwende fand ein Bewusstseinswandel in der Migrationspolitik statt, mit dem Ziel, Migration und Integration nicht nur reaktiv, sondern auch aktiv zu gestalten (Hunger & Kollender 2018, S. 264). Obwohl die ersten Maßnahmen bereits vor mehr als zwanzig Jahren getroffen wurden, trat es erst durch die hohen Flüchtlingszahlen der Syrien-Krise verstärkt ins Bewusstsein der Bildungspolitik. Diese Tatsache konfrontierte die Bildungsinstitutionen nicht nur mit neuen Herausforderungen, sondern auch mit den Folgen der bereits seit vielen Jahren zu wenig beachteten Umstände. Das sind vor allem die versäumten Maßnahmen bei den Themen Migration, Flucht und Gesellschaft. Und dies, obwohl bereits seit vielen Jahren Zugewanderte und ihre Nachkommen in Österreich leben (Haddou & Oberlechner 2019, S. 169). Im Zuge dieses Wandels wurde eine Vielzahl von Integrationsmaßnahmen in den Gesetztestexten verankert. Dazu zählen zum Beispiel verpflichtende Integrationskurse für Zuwanderer, in denen die deutsche Sprache erlernt wird. Aber auch im Bereich Schule wurden sogenannte Sprachförderstunden zu einem integralen Bestandteil des Bildungswesens. Denkbar ist auch, dass diese Maßnahmen als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Vergleichsstudien zu Beginn der Jahrhundertwende aufgrund der resultierenden Ergebnisse eingeführt wurden. Besonders in diesen Jahren wurde die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ersichtlich. Aufgezeigt wurde, dass ein Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Migrationshintergrund tatsächlich existiert und dass dieser auch in den PISA-Ergebnissen ersichtlich ist (Hunger & Kollender 2018, S. 265f). Obwohl durch die Maßnahmen beispielsweise die Förderung der deutschen Sprache ermöglicht wurde, stellt sich dennoch die Frage, ob sich das österreichische Bildungssystem bewährt hat, wenn die Leistungserfolge der Schülerinnen und Schüler weniger effektiv vom Unterstützungspotenzial ihren Eltern entkoppelt werden als andere (Herzog-Punzenberger 2019, S. 93).

Leider macht Herzog-Punzenberger (2019, S. 94) darauf aufmerksam, dass Kinder von weniger gebildeten Eltern noch immer nicht für den Besuch einer weiterführenden Schule vorgesehen sind. Somit zählen Kinder von Hilfsarbeitern

meist zur Ausnahme in Gymnasien. Erwähnt sollte werden, dass dies nicht auf das „nicht-wollen“ der Kinder oder Eltern zurückzuführen ist, sondern auf die Tatsache, dass Kinder mit Migrationshintergrund nicht überall die Förderung, die sie benötigen würden, bekommen und somit nicht den schulischen Anforderungen entsprechen. Andererseits werden Migranteltern oft zu wenig über die weiterführenden Schulen und die Möglichkeiten der Bildungswege informiert. Diese Aussage ist umso alarmierender, wenn man bedenkt, dass mittlerweile die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungssystem eine große Gruppe ausmacht, die in den nächsten Jahren tendenziell wachsen wird (Kaiser 2018). Auch das Deutsche Jugendinstitut (DJI) hat das deutsche Bildungssystem analysiert und ausgewertet. Das Institut kam ebenfalls zu dem Entschluss, dass Kinder mit Migrationshintergrund zunächst große Hürden im Schulsystem überwinden müssen. Allerdings lässt sich ein positiver Trend erkennen; viele Kinder der zweiten und dritten Migrationsgeneration verzeichnen einen zunehmenden Erfolg in der Schule und Ausbildung. Doch auch denen blieben die Nachteile gegenüber jungen Menschen ohne Migrationshintergrund nicht erspart. Laut den DJI-Forschern lassen sich die Nachteile primär auf nachteilige familiäre Herkunftsmerkmale zurückführen. Dazu zählen zum Beispiel niedrige Bildungsabschlüsse der Eltern, schlechtere finanzielle Lage der Familie und auch eine andere Familiensprache.

Auch in Österreich ist die Situation bezüglich des Bildungsgrades von Menschen mit Migrationshintergrund ähnlich wie in Deutschland. So hatten beispielsweise im Jahr 2014 12% der österreichischen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund nur einen Pflichtschulabschluss. Bei Menschen mit Migrationshintergrund betrug dieser Wert 27% und somit mehr als das Doppelte. Ein anderes Bild zeigte sich zum Beispiel bei Migranten aus der zweiten Generation. In dieser Gruppe betrug der Anteil der Fachschul- und Berufschulabsolventen 52% und liegt somit nur 5% unter dem Anteil der Menschen ohne Migrationshintergrund.

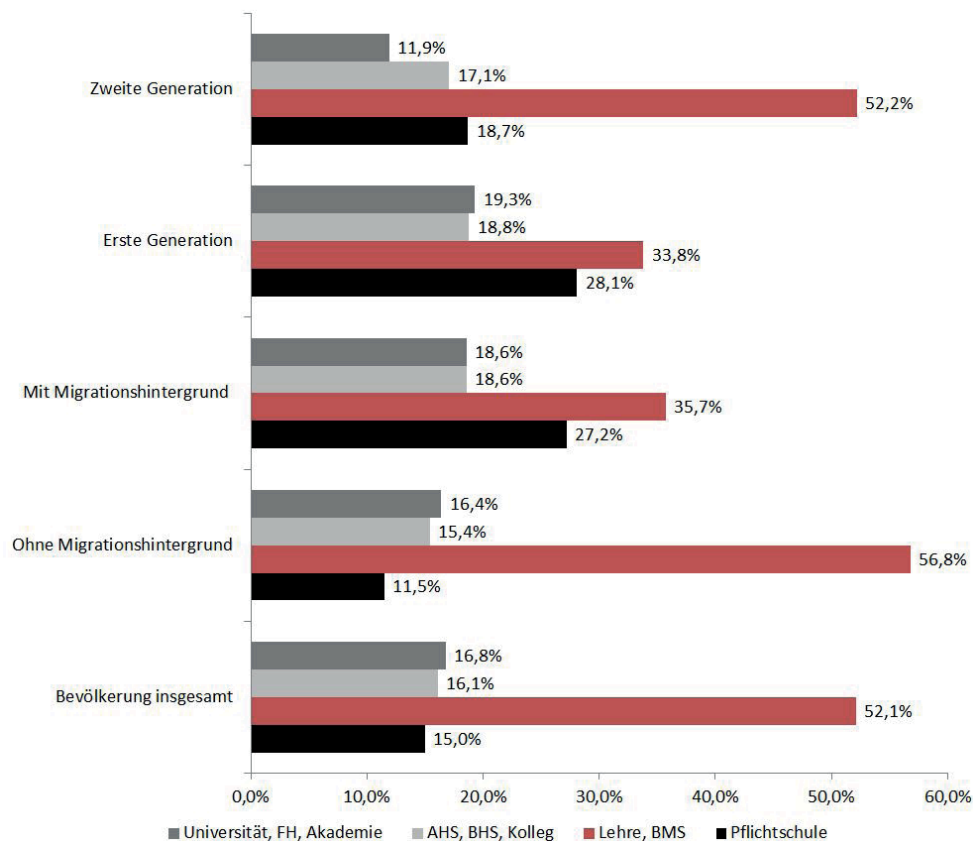


Abbildung 3: Bildungsstand der österreichischen Bevölkerung (ÖIF 2015, S. 2)

Es lässt sich festhalten, dass für das schlechtere Ergebnis von Migrantenkindern im Rahmen ihres Bildungsweges nicht nur der Migrationshintergrund selbst der ausschlaggebende Faktor ist, sondern dass zahlreiche andere Rahmenbedingungen ebenso eine wichtige Rolle für Kinder spielen. Deshalb bedarf es auch einer Änderung und Erneuerung im Curriculum von Lehramtsstudierenden. Ziel sollte es sein, dass auch Lehrerinnen und Lehrer ein besseres Verständnis für die lebensweltlichen Hintergründe und Lernbedingungen von Migrantenkindern erhalten. Neben den benötigten Kompetenzen für die Vermittlung von Sprachförderung ist es mindestens genauso wichtig, dass Lehrkräfte sich mit den Bildungssystemen der jeweiligen Herkunftsländer auskennen. Dabei sollte eine Information erfolgen, wie Kinder in anderen Ländern der Welt lernen, denn somit wird das Eingehen auf Bedürfnisse erleichtert. Aber auch eventuelle Schwierigkeiten mit dem österreichischen beziehungsweise deutschen Bildungssystem

können so besser verstanden und geklärt werden (Haddou & Oberlechner 2019, S. 170). Dieses Verständnis ist meist bei der Zusammenarbeit mit Migrantenteltern von Vorteil.

Deshalb sind in Zeiten wie diesen, in denen danach gestrebt wird, allen eine gleichwertige Chance auf Bildung zu gewähren, mehr politische Maßnahmen, die auf einen Ausgleich abzielen, gefragt (Das Bildungsmagazin 2020). Im nachfolgenden Kapitel sollen im Rahmen der interkulturellen Pädagogik Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie mithilfe dieser einige der benötigten Rahmenbedingungen für den Bereich Schule abgedeckt werden können.

3.4 Interkulturelle Pädagogik

Aufgrund der bereits in den vorherigen Kapiteln genannten Tatsache, dass wir in einer multikulturellen Gesellschaft leben, haben sich auch die Annahmen innerhalb der pädagogischen Arbeit verändert. Die Schülerinnen und Schüler bringen die Widersprüche und Gegensätze ihrer Heimat in die Klassenzimmer mit.

Die Lebensumstände der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erfordern ein sogenanntes Gegengewicht, damit die verschiedensten kulturellen Hintergründe und die Kommunikationsregeln der Ethnien ausbalanciert werden können. Aufgrund dessen braucht ein modernes Klassenmanagement ein wertbeständiges und interkulturelles Know-how mit dem Wissen der Kulturbesonderheiten der verschiedenen Ethnien (Weschke -Scheer 2013, S. 4). Demnach orientiert sich die interkulturelle Pädagogik an diesen sich ändernden Erfordernissen und berücksichtigt die permanente gesellschaftliche Modernisierung. Die interkulturelle Pädagogik wird nicht als punktuelle Aktion verstanden, sondern ist als ein durchgängiges pädagogisches Prinzip zu verstehen. Die interkulturelle Pädagogik soll nicht als alleinstehendes Merkmal einer modernisierten Gesellschaft gesehen werden. Vielmehr ist es ein Zusammenspiel von interkultureller Pädagogik, Migration und Gesellschaft und sprachlicher Bildung im Kontext

von Zwei- und Mehrsprachigkeit (Roth 2018, S. 239). Deshalb ist es auch wichtig festzuhalten, dass ein Schulfest mit internationalen Speisen, internationaler Musik und Aufführungen noch lange keine interkulturelle Pädagogik ausmacht. Vielmehr sollen Normen und Werte von Familien mit Migrationshintergrund sowie Gewohnheiten und Traditionen durchgängig im Schulalltag eingebettet werden. Dies ist möglich durch das Eingliedern von vielfältigen Bereichen wie Sprachentwicklung und Sprachförderung, Förderung der Mehrsprachigkeit, ethische und religiöse Erziehung und vielen anderen Praxisgebieten, die kontinuierlich interkulturell überdacht werden können (Schlösser 2017, S. 16f).

3.5 Ziele der interkulturellen Pädagogik

Das Ziel der interkulturellen Pädagogik ist ein tolerantes und friedvolles Zusammenleben aller Menschen, gleich welcher Nationalität, Herkunft und Kultur. Die Pädagoginnen und Pädagogen tun im Großen und Ganzen auch weiterhin dasselbe wie bisher, nur ein bisschen anders – nämlich interkulturell. Die Schule wird durch das bewusste Spiegeln von Kulturen, Religionen, Traditionen und Sprachen zu einem lebendigen Platz des interkulturellen Lebens (Schlösser 2017, S. 17). Daher ist nicht die Herausbildung und der Erhalt einer kulturellen Identität das Ziel, sondern die Überwindung von kulturellen Schranken und Begrenzungen (Eickhorst 2007, S. 18). Das Ziel ist somit, dass in unserer globalisierten Welt und insbesondere in einem Zuwanderungsland wie Österreich interkulturelle Kompetenzen zu Schlüsselkompetenzen und zu sogenannten „soft skills“ werden (Roth 2014, S. 34).

Was Lehrerinnen und Lehrer konkret in der Arbeit mit Migranteltern tun können und welche tatsächlichen Schwierigkeiten es in der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund gibt, wird im nachfolgenden Kapitel näher dargestellt.

4 KOOPERATION ZWISCHEN SCHULE UND ELTERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Wie bereits erwähnt wurde, hat sich das menschlich-gemeinschaftliche Zusammenleben in den letzten Jahrzehnten immanent verändert. Seit mehr als vierzig Jahren leben Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten und ihre Familienmitglieder verschiedener Staatsangehörigkeiten in deutschsprachigen Ländern (Brandau & Pretis 2009, S. 161). Da mittlerweile Schülerinnen und Schüler aus allen Teilen der Welt in den Klassenräumen sitzen, hat sich auch der Handlungsdruck der Lehrpersonen vergrößert (Weschke-Scheer 2013, S. 4). Brandau & Pretis (2009, S. 161) sind der Meinung, dass eine Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern eine zugehende und aktive Grundhaltung benötigt. Zusätzlich ist ein Einlassen auf eine Zusammenarbeit auf längere Zeit notwendig. Damit schafft man auch gemeinsam das benötigte Vertrauen für die Kooperation. Neben der genannten Grundhaltung und den didaktischen Kompetenzen braucht ein modernes Klassenmanagement auch ein interkulturelles und solides Know-how über die verschiedenen Ethnien, Kulturbesonderheiten und die spezifischen Kommunikationsregeln. Dennoch stellt sich die Frage, wie die Elternarbeit mit Migranteltern gewinnbringend in der Praxis umgesetzt werden kann.

Im nachfolgenden Kapitel wird zunächst auf die zwei am häufigsten vorkommenden Barrieren bei der Zusammenarbeit zwischen Migranteltern und Schule eingegangen. Im Anschluss werden Überlegungen und Merkmale für die Praxis aufgezeigt, die im Rahmen einer professionellen und multikulturell determinierten Elternarbeit seitens der Lehrperson benötigt werden. Es gehört auch noch einmal erwähnt, dass es bei der Zusammenarbeit mit Migranteltern auch noch andere Probleme und Schwierigkeiten geben kann. Aufgrund des inhaltlichen Rahmens hat sich die Autorin entschieden, sich nur auf die Hauptprobleme zu beschränken.

4.1 Barrieren der Zusammenarbeit

Sacher (2004, S. 34) betont, dass es in der Elternarbeit mit Migrantenelementern oft nur zwei Extreme gibt: Entweder werden im besten Fall Eltern mit Migrationshintergrund wie alle Eltern behandelt, wobei möglicherweise aber spezifische Bedürfnisse aus dem Blick geraten. Oder aber sie werden als etwas Besonderes betrachtet und es wird aufgrund dessen vor allem auf ihre Defizite und Fehler eingegangen. Wie bereits im zweiten Kapitel dieser Arbeit erwähnt wurde, ist das Verhältnis zwischen Eltern und Schule oft spannungsreich. Deshalb gehört auch hier noch einmal angeführt, dass die Barrieren bei der Elternarbeit nicht nur Eltern mit Migrationshintergrund betreffen. Dennoch kommen durch die sprachlichen und kulturellen Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit mit Migrantenelementern weitere Dimensionen zu den schon bestehenden Problemen hinzu (Burk 2005, S. 259f). Verstärkt beeinträchtigt wird diese Zusammenarbeit durch die Entstehung von Vorurteilen und stereotypen Vorstellungen. Oft bringen Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit einem niedrigen Bildungsniveau in Verbindung. Geprägt von diesen Vorurteilen begegnen Lehrerinnen und Lehrer den Kindern sowie deren Eltern automatisch mit Voreingenommenheit und einer gewissen Haltung (Robbe 2009, S. 33). Die OECD (2001) hat in einer Begleitstudie zu PISA herausgefunden, dass das kulturelle Kapital der Familie und die Förderung der Eltern einen erheblichen Beitrag zur Verbesserung der Schulleistung beisteuern. Das daraus resultierende Problem bestätigt auch Cengiz (2012, S. 326). Die Elternarbeit ist ein wichtiges Instrument, dennoch werden dessen Potenziale nicht ausreichend genutzt, da die Elternarbeit eher auf die Bedürfnisse deutscher Mittelschichtfamilien ausgelegt ist.

Lehrerinnen und Lehrer fällt es meist nicht schwer, sich in die Lebenssituation von einer deutschen Mittelschichtfamilie hineinzusetzen. Wesentlich schwieriger fällt es Lehrpersonen, sich in die Situation einer Familie hineinzusetzen, deren soziale Umgebung für sie nicht vertraut ist und deren Verhaltensweisen für die Lehrerinnen und Lehrer fremd erscheint (Robbe 2009, S. 33). Brandau & Pretis (2009, S. 169) bestätigen, dass Lehrerinnen und Lehrer davon ausgehen,

dass in der Regel ein erheblicher Anteil der Migranteltern kaum eine Vorstellung über das Bildungssystem des Einwanderungslandes hat. Auch Textor (2013, S. 74) verweist bei diesem Thema auf unklare Vorstellungen von der Schule im Aufnahmeland. Umgangsformen, Unterrichtsinhalte und Lehrpläne können zur Gänze unbekannt sein. Betrachtet man nochmals das obengenannte Phänomen des Hineinversetzens der Lehrerinnen und Lehrer nun umgekehrt, so wird womöglich ersichtlich, dass es für Migranteltern ebenso schwer sein kann, das Bildungssystem im Einwanderungsland zu verstehen. In ihrem Herkunftsland besteht möglicherweise ein ganz anderes Verständnis von Schule (Robbe 2009, S. 33). Aufgrund dieser gegenseitigen Unwissenheit entstehen Stereotype und Vorurteile. Damit Vorurteile erst gar nicht entstehen, ist eine professionelle Kompetenz im Sinne der Reflektionsfähigkeit von pädagogischen Fachkräften erforderlich (Betz 2015, S. 36).

4.1.1 Sprachschwierigkeiten

Die erste typische Hürde in der Zusammenarbeit mit Migranteltern sind mangelnde Sprachkenntnisse (Cengiz 2012, S. 326). Auch Robbe (2009, S. 34f) ist der Meinung, dass mangelnde Deutschkenntnisse als größte Hürde in der Zusammenarbeit mit Eltern angesehen werden. Wie viele Kinder mit Migrationshintergrund verfügen auch viele Migranteltern nur über rudimentäre Deutschkenntnisse. Besonders die daraus resultierenden Verständnisschwierigkeiten stellen eine besondere Herausforderung in der Zusammenarbeit dar. Denn es kann davon ausgegangen werden, dass Eltern in Dialogen zu sensiblen Erziehungsthemen schnell überfordert sind, wenn sie die deutsche Sprache nicht oder nur schlecht beherrschen. Aber nicht nur das fehlende Verständnis für Zwischentöne und feine Nuancen bringt Schwierigkeiten mit sich (Cengiz 2012, S.326), sondern auch, dass Migranteltern ihre Fragen, Wünsche und insbesondere ihre Sorgen nicht artikulieren können (Doppke & Gisch 2005, S. 44). Das Nichtzustandekommen der Gespräche liegt aber auch nicht immer an den Migranteltern, auch Lehrerinnen und Lehrer können aufgrund der sprachlichen Barriere ein kongruierendes Unbehagen verspüren, weshalb sie ebenfalls Gesprächen aus

dem Weg gehen. Somit lässt sich festhalten, dass Schwellenängste sowohl bei Eltern mit Migrationshintergrund als auch bei Lehrerinnen und Lehrern existent sind (Robbe 2009, S. 35). In vielen Fällen ist der Schlüssel für eine erfolgreiche Zusammenarbeit die Sprache. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Lehrerinnen und Lehrern wird beträchtlich einfacher und effizienter, wenn es gelingt, eine sprachliche Brücke zu gestalten, auf der sich Migranteltern sicher fühlen (Brandau & Pretis 2009, S. 171). Deshalb ist es notwendig, dass Schulen einen Weg finden, um mit multilingualen Eltern umgehen zu können (Robbe 2009, S. 35). Denn schlussendlich hat die Sprachbarriere die Folge, dass Eltern mit Migrationshintergrund sich nicht am Schulleben beteiligen (Brandau & Pretis 2009, S. 169).

4.1.2 Interesse an der Schulgemeinschaft

Durch die Literaturrecherche wurde deutlich, dass es durchaus Deklarationen für die Distanz und Zurückhaltung von Migranteltern an der Schulgemeinschaft gibt. Die Zurückhaltung mancher muss nicht bedeuten, dass prinzipielles Desinteresse an der Schule besteht, sondern es kann auch auf die bereits erwähnten Unsicherheiten in Bezug auf das Bildungssystem zurückgeführt werden (Robbe 2009, S. 37).



Abbildung 4: Schwer erreichbare Eltern (Betz 2015, S. 44)

Aber nicht nur diese Unsicherheiten sind mögliche Faktoren. Lehrerinnen und Lehrer beklagen oft, dass sich schwer erreichbare Eltern einer Zusammenarbeit entziehen. Laut Betz (2015, S. 44) besagen verschiedene Untersuchungen, dass diese Eltern eine Zusammenarbeit als nicht nützlich ansehen. Vielmehr wird ersichtlich, dass Elternarbeit oft ein grundlegender Standard der Arbeit von pädagogischen Einrichtungen ist und dass es Eltern auch schwer möglich ist, sich diesen Anforderungen zu entziehen. Deshalb sieht sie es als notwendig, weitere Forschungen mit dem Schwerpunkt der Elternperspektive durchzuführen.

Wie in Kapitel 3.3 ersichtlich wurde, ist das Ausschlaggebende an der Beteiligung von Migranteltern, dass ersichtlich ist, dass die Beteiligung von Migranteltern mit der Bildungsbenachteiligung korreliert. Es ist bekannt, dass eine erhöhte Beteiligung an der Schulgemeinschaft durch die Eltern eine positive Wirkung auf den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern hat. Im Umkehrschluss bedeutet dies in etwa, je weniger Eltern mit Migrationshintergrund an der Schulgemeinschaft teilnehmen, umso höher die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule keinen Erfolg haben werden. Somit spricht auch das teilweise schlechte schulische Abschneiden von Kindern mit Migrationshintergrund für einen akuten Handlungsbedarf (Nabi-Acho 2011, S. 22f).

4.2 Merkmale einer professionellen, multikulturell determinierten Elternarbeit

Wie bereits erwähnt, haben Migranteltern im Vergleich zu Eltern ohne Migrationshintergrund meist ein anderes Verständnis für Schule. Zusätzlich dazu entstehen im Zuge der genannten sprachlichen Barrieren auch Schwierigkeiten bei der Informationsvermittlung. Als Abschluss dieses Kapitels und der theoretischen Auseinandersetzung mit dieser Thematik wird in diesem Unterkapitel auf jene Möglichkeiten der Informationsvermittlung eingegangen, die förderlich und gewinnbringend für die Kooperation zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Lehrerinnen und Lehrer sein können.

Damit überhaupt eine gewinnbringende Elternarbeit stattfinden kann, ist es von sehr großer Bedeutung, dass seitens der Pädagoginnen und Pädagogen ein langfristiges Vertrauensverhältnis zu den Migranteneltern aufgebaut wird (Textor 1999, S. 76). Dabei sollte den Eltern das Gefühl vermittelt werden, dass sie in ihrer Andersartigkeit akzeptiert werden (Dusolt 2018, S. 118). Dementsprechend ist es fundamental, nicht bei den Defiziten anzusetzen, sondern zuerst eine Basis zu schaffen, bei der die Eltern ein Gefühl der Sicherheit bekommen und bei der von Beginn an der Fokus auf Stärken und Fähigkeiten gesetzt wird (Textor 1999, S. 76). Des Weiteren soll seitens der Lehrerinnen und Lehrer versucht werden, die bereits genannten Schwellenängste im Zuge von Informationsvermittlung über das Bildungssystem und die Aufklärung über Rechte und Pflichten der Eltern abzubauen (Blickenstorfer 2009, S. 72). Zu Beginn kann es für Migranteneltern hilfreich sein, wenn Standardinformationen, die die Eltern betreffen, in verschiedenen Sprachen geschrieben oder übersetzt werden. Diese Art von Zusammenarbeit kann die sprachliche Barriere abbauen. Zusätzlich zu diesen Interventionen seitens der Lehrerinnen und Lehrer ist auch immer öfter beobachtbar, dass Schülerinnen und Schüler von Migranteneltern als Dolmetscherinnen oder Dolmetscher eingesetzt werden (Brandau & Pretis 2009, S. 169). Davon ist aber abzuraten, da die betroffenen Kinder nicht zusätzlich belastet werden sollen. Bei den Elterngesprächen ist es natürlich am hilfreichsten, wenn es in der Schule eine Lehrperson gibt, die die Muttersprache der Eltern beherrscht. Besonders bei Fragen, bei denen es um die Förderung eines Kindes oder die Erziehung geht oder bei Gesprächen bezüglich der Familiensituation, sind Dolmetscherinnen und Dolmetscher mehr oder weniger unumgänglich (Wehinger 2010, S. 55). Auch Schmid & Anliker (2012, S. 64ff) sind der Meinung, dass Dolmetscherinnen und Dolmetscher neben Elternvertreterinnen und Elternvertretern als Schlüsselpersonen gelten. Dabei sollte immer bedacht werden, dass Informationen am wirkungsvollsten über vertrauensvolle und persönliche Beziehungen vermittelt werden.

Wenn es um allgemeine Informationen und das Stärken des Gemeinschaftsgefühls geht, eignen sich sogenannte „Sprachkurse“. Diese werden von der Lehr-

person und einigen deutschsprachigen Eltern organisiert. In solchen Veranstaltungen erhalten die Migranteltern die Chance, ihre sprachlichen Kompetenzen zu erweitern und zusätzlich wird auch noch das Gemeinschaftsgefühl der Klasseneltern gestärkt (Doppke & Gisch 2005, S. 44). Dennoch sollte darauf geachtet werden, dass diese Infoabende frei von jeglicher Problemfokussierung sind, damit den Eltern soziale Kontakte im Rahmen dieses Austausches ermöglicht werden (Schmid & Anliker 2012, S. 66). In Kapitel 2.2 wurden die verschiedenen Formen der Elternarbeit erläutert, darunter auch beispielsweise der Elternabend oder der Elternstammtisch. Um diese Veranstaltungen für nicht deutschsprachige Eltern attraktiver zu gestalten, ist es möglich, einen zweisprachigen Elternabend zu organisieren. Die Migranteltern können auch im Rahmen eines Elternabends zur Bereicherung des Abends werden, indem sie Fotos von ihrem Heimatland präsentieren oder kulinarische Spezialitäten des Heimatlandes mitnehmen. Dusolt (2018, S. 119) betont dahingehend, dass Migranteltern durch diese Art von Einbindung in das Schulgeschehen die Chance gegeben werden sollte, sich nicht als Außenseiter zu fühlen. Um aber auf lange Sicht eine gewinnbringende und förderliche Elternarbeit zu schaffen ist es notwendig, dass kontinuierlich Kontakt zwischen den Migranteltern und Lehrerinnen und Lehrern besteht, denn nur so kann das Ziel erreicht werden, dass Eltern mit Migrationshintergrund das pädagogische Konzept und das Bildungssystem akzeptieren (Textor 1999, S. 76).

5 DESKRIPTION DES FORSCHUNGSPROZESSES

Aufgrund der im vorherigen Kapitel genannten Schwierigkeiten bei der Elternarbeit mit Migranteltern untersucht die vorliegende Arbeit Fragestellungen, wie Elternarbeit mit Migranteltern effektiv gestaltet werden kann und inwiefern das Verhältnis zwischen Lehrperson und Eltern von einer reziproken Bereicherung geprägt sein kann. Diesen Fragen kann mithilfe des qualitativen Paradigmas adäquat nachgegangen werden. Demnach wird im folgenden Kapitel ein methodologischer Teil eine abgesicherte Sachanalyse für den Forschungsprozess darstellen. Im weiteren Verlauf wird der Interviewleitfaden sowie die allgemeinen Rahmenbedingungen der Durchführung vorgestellt werden.

5.1 Zentrale Prinzipien der Qualitativen Sozialforschung nach Mayring

Die Wurzeln der qualitativen Sozialforschung gehen bereits auf die Zeit von Aristoteles (384 – 322 v. Chr.) zurück. Dennoch wurde ein steigender Trend zu mehr qualitativer Sozialforschung erst in den letzten zehn bis zwanzig Jahren ersichtlich (Mayring 2002, S. 12). Die qualitative Sozialforschung unterscheidet sich klar vom quantitativen Forschungsparadigma. Im Gegensatz zum quantitativen Forschungsparadigma setzt die qualitative Forschung den Fokus auf das Subjekt, um in aller Komplexität die subjektiv konstruierte Welt zu erfassen. Sie nimmt dabei Abstand, die Umwelt und den Menschen anhand von standardisierten und an ihre Gütekriterien angelehnten Methoden erforschen zu wollen (Kleinig 1995, S. 13). Nachfolgend sollen die wichtigsten Grundlagen, die die qualitative Sozialforschung nach Philip Mayring kennzeichnen, erörtert werden. Laut Mayring (2002, S. 19ff) bilden fünf zentrale Postulate das Fundament für die qualitative Sozialforschung. Diese sind die Subjektbezogenheit, die Deskription, die Interpretation, die alltägliche Umgebung und die Verallgemeinerung. Zusammenfassend bedeutet dies für die fünf Postulate:

- Subjektbezogenheit

Ansatzpunkt und Bestimmungen aller Untersuchungen sind die von der Forschungsthematik affektierten Subjekte.

- Deskription

Zum Start der Analyse sollte eine explizite Deskription des Gegenstandsbereiches erfolgen.

- Interpretation

Der Untersuchungsgegenstand ist immer durch Interpretation zu erschließen.

- Alltägliche Umgebung

Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen in ihrem natürlichen Umfeld untersucht werden.

- Verallgemeinerung

Die Verallgemeinerung von Ergebnissen muss stets schrittweise begründet werden.

Da diese fünf Grundsätze zu abstrakt, nicht praktikabel und keine Klarheit geben, wie man anhand dieser zu einer guten qualitativen Forschung kommt, hat Mayring auf Basis der Postulate die sogenannten 13 Säulen des qualitativen Denkens entwickelt. Demnach lässt sich festhalten, dass die fünf Grundsätze als Überkategorie für die 13 Säulen dienen. Nachfolgend werden die 13 Säulen des qualitativen Denkens grob beschrieben.

Die ersten drei Säulen beschäftigen sich mit der Deskription. Darunter wird die Einzelfallbezogenheit, die Offenheit und die Methodenkontrolle verstanden. Unter der Einzelfallbezogenheit versteht Mayring, dass die Forscherin/ der Forscher nicht zu viel verallgemeinern soll, beziehungsweise keine neue Theorie bilden

soll. Einzelfallanalysen sollen eingebaut werden, damit das Überprüfen der Adäquatheit von Verfahrensweisen und Ergebnisinterpretation gegeben ist. Die Offenheit meint die Möglichkeit von eventuellen Neufassungen, Revisionen oder Ergänzungen. Die Methodenkontrolle verlangt das explizierte Dokumentieren und das Ablaufen nach bestimmten Regeln (Mayring 2002, S. 25ff).

Die vierte bis sechste Säule basiert auf dem Vorverständnis, der Introspektion und der Forscher-Gegenstands-Interaktion. Unter Vorverständnis meint Mayring das Verständnis der Forscherin/ des Forschers für die Theorie (Mayring 2002, S. 29f). In dieser Arbeit wird dieser Grundsatz, insbesondere bei der Definition der verschiedenen Begriffe im Theorieteil ersichtlich. Unter Introspektion wird das Hinzunehmen von subjektiven Daten verstanden. Diese müssen jedoch als solche legitimiert, überprüft und erläutert werden (Mayring 2002, S. 31). Die Forscher-Gegenstands-Interaktion bezieht sich auf die Beziehung und Kommunikation zwischen der Forscherin/ dem Forscher und der zu interviewenden Person (Mayring 2002, S. 32). Unter diesem Prozess wird die aktive Forschung, der Forschungsgegenstand und die Involviertheit des Forschers verstanden (Krell & Lamnek 2016, S. 35).

Die siebte bis neunte Säule beschäftigt sich mit der Ganzheit, der Historizität und der Problemorientierung. Die Ganzheit ist einer der wichtigsten Merkmale und meint im Groben die Betonung der Ganzheitlichkeit des Menschen. Auf das Wesentliche zusammengefasst, bedeutet dies für die Forscherin/ den Forscher, die Ergebnisse in der Gesamtheit zu betrachten und zu interpretieren (Mayring 2002, S. 33). Der Grundsatz Historizität verlangt das Berücksichtigen der historischen Geschichte, beziehungsweise der Vergangenheit (Mayring 2002, S. 34). Die Problemorientierung ist in der Praxis meist der letzte Schritt. Ziel ist es, anzuführen, wie in der Praxis die Ergebnisse umgesetzt werden können (Mayring 2002, S. 35). Die letzten vier Säulen beschäftigen sich mit der argumentativen Verallgemeinerung, der Induktion, der Quantifizierbarkeit und dem Regelbegriff. Die argumentative Verallgemeinerung spielt besonders bei der Diskussion eine große Rolle. Dabei geht es insbesondere darum, explizit zu begründen, wel-

che Ergebnisse generalisiert werden können (Mayring 2002, S.36f). Die Induktion ist ein relevantes Verfahren bei der Datenanalyse, welches aber jedoch kontrolliert werden muss. Der Regelbegriff ist ein wichtiger Grundsatz im humanwissenschaftlichen Gegenstandsbereich. Die Forscherin/ der Forscher beachtet den Kontext, kontrolliert ihn und stellt Regeln für eine bessere Replizierbarkeit und für mehr Systematik auf (Mayring 2002, S. 37). Die Quantifizierbarkeit ermöglicht einen Übergang zur quantitativen Forschung. Dieser Grundsatz ermöglicht, dass aus Konzepten auch Konstrukte gebildet werden, die zur Verallgemeinerbarkeit und Absicherung der Ergebnisse dienen können (Mayring 2002, S. 38).

Allgemein lässt sich abschließend festhalten, dass die qualitative Sozialforschung die Forschung als Kommunikation sieht, insbesondere als Interaktion und Kommunikation zwischen dem Interviewer oder der Interviewerin und der zu interviewenden Person. Somit wird die Kommunikation als eine wesentliche Bedingung des Forschungsprozesses angesehen (Krell & Lamnek 2016, S. 34).

5.2 Begründung der Forschungsmethode

Die qualitativen Interviews gehören zu den Methoden der qualitativen Sozialforschung. Alle Interviewtechniken, die im Rahmen der qualitativen Sozialforschung entwickelt wurden, werden als qualitative Interviews verstanden. Dazu gehören das narrative Interview, die Gruppendiskussion und das problemzentrierte Interview. Alle drei Methoden arbeiten auf der sprachlichen Basis und spiegeln somit die darin verbundene Anforderung, dass das Gespräch eine besondere und zentrale Rolle spielt. Zusätzlich gibt es auch noch die teilnehmende Beobachtung (Mayring 2002, S. 65).

Um die Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit bestmöglich beantworten zu können, hat sich die Forscherin für das Durchführen eines problemzentrierten Interviews entschieden. Begründet wird dies mit dem Aspekt, dass das problemzentrierte Interview der Erfassung von subjektiven Wahrnehmungen

und der Darstellung von individuellen Handlungen in Bezug auf das Problem beziehungsweise das Thema dient (Mey, Ruppel & Vock, o.J.). Vor der Durchführung erstellt die Forscherin einen Interviewleitfaden. Im Anschluss an das Interview werden die Gespräche mit den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern transkribiert und in einem letzten Schritt wird eine zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Die Merkmale und die Rahmenbedingungen des Interviews werden in diesem Kapitel explizit erläutert.

5.2.1 Problemzentriertes Interview

Unter der Bezugnahme auf den Grounded-Theory-Ansatz wurde im Jahre 1980 das problemzentrierte Interview von Andreas Witzel entwickelt. Diese Art von Interview ist ein Teil einer problemzentrierten Forschungstechnik (Witzel 1985, S. 230). Demzufolge werden unter problemzentrierten Interviews alle Formen der halbstrukturierten und offenen Befragung verstanden (Mayring 2002, S. 67). Das problemzentrierte Interview zielt darauf ab, ein allenfalls unvoreingenommenes Erfassen von individuellen Handlungen sowie subjektiven Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität zu ermöglichen. Die Interviews werden als Basis narrativ angelegt. Durch das Nachfragen erfolgt jedoch eine Orientierung an den theoretischen Konzepten. Die wichtigste Eigenschaft dieser Interviewform ist der durchgehende Fokus auf einen bestimmten Problembereich (Witzel 2000). Der Forscher führt diesen ein und kommt während des Interviews immer wieder darauf zurück (Mayring 2002, S. 67).

Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner werden im Rahmen des problemzentrierten Interviews als Experten ihrer Orientierungen und Handlungen verstanden. Der Interviewer kann seine Erkenntnisfortschritte durch das Zuhören und Nachfragen optimieren. Das Interview ist auf einen Leitfaden gestützt. Dieser hat den besonderen Vorteil, während des Interviews als Orientierungsrahmen zur Sicherung der Nachvollziehbarkeit der Interviews zu dienen. Er ermöglicht aber auch eine gewisse Kontrolle, inwieweit alle Elemente im Laufe des Interviews behandelt worden sind (Witzel 2000). Der Interviewer/ die Inter-

viewerin nutzt für die Erstellung des Interviewleitfadens das vorhandene beziehungsweise das erworbene Wissen für die Frageideen. Laut Witzel (1985, S. 236) ist deshalb auch der Begriff „Leitfaden“ unzutreffend, da hier im Fokus der Gesprächsfaden des Interviews steht und der Leitfaden dieses, wie bereits erwähnt, nur als eine Art Hintergrundfolie begleiten sollte.

Von großer Bedeutung ist deshalb auch die vorformulierte und erzählgenerierende Einstiegsfrage mit der thematischen Fokussierung. Bereits bei dieser soll die zu interviewende Person ein Gefühl von Offenheit vermittelt bekommen (Witzel 2000). Um aber auch eine Vertrauensbeziehung zu entwickeln, soll die zu interviewende Person ohne jegliche Vorgabe von Antworten frei antworten können. Demzufolge ist es relevant, dass sich die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner ernst genommen und nicht ausgehorcht fühlen (Mayring 2002, S. 68). Im weiteren Verlauf spinnt der Interviewer den roten Faden durch entsprechendes Nachfragen, um so den gewünschten Grad der Detaillierung zu erhalten. Dabei sind diverse Formen von Nachfragen vorgesehen, um eben die genannten Narrationen anzuregen. Witzel unterscheidet dabei zwischen Zurückspiegelung, Verständnisfragen und Konfrontationen. Aber es werden beispielsweise auch Ad-hoc-Fragen notwendig, wenn bestimmte Themenbereiche von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nicht angesprochen werden, aber wichtig sind für die Vergleichbarkeit der Interviews sind (Witzel 2000). Zusammenfassend bedeutet dies, dass der Forscher oder die Forscherin selbst im Rahmen des Interviews entscheiden muss, an welchen Stellen der selbstentwickelte Erzählrang der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner und die daraus resultierenden immanenten Nachfragemöglichkeiten verfolgt werden sollen. Andererseits stellt sich die Frage, an welchen Stellen des Interviewablaufs, zur Ausdifferenzierung der Thematik, das problemzentrierte Interesse in Form von nichtimmanenten Fragen eingebracht werden soll (Witzel 1985, S. 237). Der Erkenntnisgewinn ist bei dieser Art von Interview, sowohl im Auswertungsprozess als auch im Erhebungsprozess, als ein induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu verstehen (Witzel 2000).

5.2.2 Rahmenbedingungen der Interviews

Zur Erhebung der relevanten Daten für diese Masterarbeit wurden sieben Personen mithilfe eines Interviewleitfadens befragt. Bei den zu interviewenden Personen handelte es sich um fünf weibliche und zwei männliche Personen im Alter zwischen 28 und 60 Jahren. Zum besseren Verständnis werden in Tabelle 2 die interviewten Personen näher beschrieben. Alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner leben in Österreich und haben einen serbokroatischen Migrationshintergrund. Um mögliche Hemmungen seitens der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu vermeiden, hat sich die Forscherin bewusst bei der Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf den eigenen Bekannten- und Verwandtenkreis beschränkt. Somit konnte die Forscherin eine vertraute Situation sicherstellen und den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern war es aufgrund der Vertrauensbeziehung möglich, ohne Barrieren ihre ehrlichen Erfahrungen preiszugeben.

Die Interviews haben im Zeitraum vom 27. März 2021 bis 04. April 2021 stattgefunden. Aufgrund der aktuellen Corona-Pandemie wurden zwei von den sieben interviewten Personen per Zoom interviewt, die restlichen wurden im eigenen Zuhause von der Forscherin befragt. Die Interviews wurden mit dem Smartphone der Forscherin aufgenommen und im Anschluss bei Bedarf übersetzt und dann transkribiert. Die Interviews haben zwischen sechs und neunzehn Minuten gedauert, wobei diese durch eine Zeitvorgabe auf maximal 20 Minuten begrenzt wurden. Die Interviewlänge war nicht nur vom Redefluss der Teilnehmerinnen und Teilnehmer abhängig, sondern auch vom Erklärungsbedarf seitens der Forscherin während der Fragestellung. Auf diese aufgetretenen Schwierigkeiten im Rahmen der Durchführung, die die Interviewlänge beeinflusst haben und auf die einzelnen Auswertungsschritte, wird in den Kapiteln 6.1 und 6.2 näher eingegangen.

Fall	Geschlecht	Alter	Beschreibung
IP 1	weiblich	48 Jahre	gute Deutschkenntnisse, seit 19 Jahren in Österreich, Bildung hat einen sehr hohen Stellenwert in der Familie, Angestellte im sozialen Bereich, 2 Kinder im Alter von 24 und 21 Jahren
IP 2	weiblich	35 Jahre	besuchte in Österreich die Schule, seit 23 Jahren in Österreich, Bildung hat einen hohen Stellenwert in ihrer eigenen Familie, Krankenschwester, 2 Kinder im Alter von 15 und 11 Jahren
IP 3	weiblich	34 Jahre	besuchte in Österreich die Schule, seit 19 Jahren in Österreich, Mutter von IP 3 war Deutschlehrerin in Bosnien, Verkäuferin im Einzelhandel, 3 Kinder im Alter von 8, 6 und 3 Jahren
IP 4	weiblich	28 Jahre	kaum Deutschkenntnisse, seit Oktober 2020 in Österreich, Arbeiterin in der Logistik, 2 Kinder im Alter von 8 und 6 Jahren
IP 5	männlich	46 Jahre	ausreichende Deutschkenntnisse, seit 19 Jahren in Österreich, in der Familie verantwortlich für die Schulbildung der Kinder, Arbeiter in der Produktion, 3 Kinder im Alter von 22, 19 und 17 Jahren
IP 6	weiblich	57 Jahre	mangelhafte Deutschkenntnisse, seit 28 Jahren in Österreich, war in der Familie alleine verantwortlich für die Schulbildung

			der Kinder, Hausfrau, Kinder im Alter von 35 und 30 Jahren
IP 7	männlich	60 Jahre	mangelhafte Deutschkenntnisse, seit 30 Jahren in Österreich, Bildung hat keinen hohen Stellenwert, Maurer, Kinder im Alter von 35 und 30 Jahren

Tabelle 2: Beschreibung der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

5.2.3 Interviewleitfaden

An dieser Stelle wird der wie bereits in Kapitel 5.2.1 erwähnte Leitfaden, der für das Interview erstellt wurde, angeführt.

Bisherige Erfahrungen mit der Lebenswelt Schule

- Welche Erfahrungen haben Sie in Bezug auf Elternarbeit mit Lehrpersonen in der Pflichtschule bislang gemacht?
(Beschreiben Sie das Verhältnis zwischen Ihnen und den Lehrpersonen/Schulleitung)
- Welche Anlässe außer Elternsprechtage haben Sie erlebt und in Anspruch genommen?
(Elternstammtische, Feiern, Elternabend, kulturelle Veranstaltungen, Theateraufführung)

Sprache

- Inwiefern wurde auf eventuelle sprachliche Defizite Rücksicht genommen, um die mündlichen sprachlichen Barrieren abzubauen?
(Welche Unterstützung hätten Sie gebraucht?)

- Gab oder gibt es für Sie bei unverständlichen schriftlichen Elterninformationen eine Hilfestellung seitens der Schule?
(Was hätten Sie sich gewünscht? Organisierte Dolmetscher/ Übersetzungshilfen von der Schule initiiert?)
- Wie unterstützend sind digitale Medien (Mitteilungsheft, E-Mail) für Sie bei der Kommunikation mit der Schule?
(Würden Sie sich im digitalen Bereich eine Unterstützung erwünschen? In welchem Bereich?)

Emotionale Ebene/ Gefühle, ...

- Konnten oder können Sie ihre Wünsche und Sorgen aufgrund ihrer Sprachkenntnisse so artikulieren, dass man sich verstanden fühlte oder fühlt?
- In welchem Maß wurde oder wird Ihnen das Gefühl vermittelt, dass Sie wertgeschätzt und verstanden werden?
- Welche Vorurteile oder Stereotypen nehmen Sie im schulischen Kontext wahr?
(Was löste das in Ihnen aus?)

Handlungsweisen

- Welche Unterschiede haben Sie in Bezug auf Eigen- und Fremderwartung erlebt?
- Welche Handlungsweisen von Lehrpersonen waren hilfreich/ unterstützend und welche waren weniger hilfreich/ nicht förderlich?
(Können Sie die bitte beschreiben)
- Welche Maßnahmen würde aus ihrer Sicht für Migrantenern unterstützend sein und welche Lehrerpersönlichkeiten würden Sie sich wünschen?

5.3 Informationen zum Vorverständnis des Forschungsprozesses

Wie bereits in Kapitel 5.2.2 erwähnt wurde, wurden insgesamt sieben Personen interviewt. Im Vorhinein hat die Forscherin mit acht möglichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus dem eigenen Bekannten- und Verwandtenkreis Kontakt aufgenommen. Nach der Kontaktaufnahme bekundeten alle ihr Interesse. Jedoch hat sich bei weiteren Gesprächen herausgestellt, dass eine Interviewpartnerin nicht zur Verfügung stand. Die Forscherin hat sich explizit für Personen aus dem eigenen Umfeld entschieden, um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine möglichst vertraute Umgebung bieten zu können. Somit sollte vermieden werden, dass die zu interviewenden Personen aufgrund von Hemmungen oder sprachlichen Barrieren ihre Erfahrungen nicht offen preisgeben können. Durch die eigenen bosnischen Wurzeln der Autorin und der vorhandenen serbokroatischen Sprachkenntnisse war es den Interviewpersonen möglich, die Interviewfragen auf serbokroatisch/ bosnisch zu beantworten. Dies nahmen vier von sieben Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Anspruch. Neben der persönlichen Beziehung war es für die Forscherin von großer Wichtigkeit, dass möglichst viele Altersgruppen bei den Forschungsinterviews vertreten sind. Auch Personen mit unterschiedlichen Aufenthaltslängen in Österreich waren von Interesse. Somit war zum Interviewzeitpunkt die jüngste Interviewpartnerin 28 Jahre alt und erst seit fünf Monaten in Österreich und der älteste Interviewpartner war 60 Jahre alt und lebte bereits seit fast dreißig Jahren in Österreich.

Einige Tage vor dem Interview bekamen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Interviewleitfaden zugeschickt. Somit wurde den zu interviewenden Personen ermöglicht, sich bereits im Vorfeld Gedanken zu der Thematik und zu den Fragen zu machen. Dieses Angebot haben bis auf einen Interviewpartner alle genutzt. Jene Interviewpartnerin, die erst seit Oktober 2020 in Österreich lebt, bekam im Vorfeld telefonisch in der eigenen Muttersprache Informationen zu diesem Thema. Damit ein möglichst ausführliches Beantworten der Interviewfragen sichergestellt werden konnte, wurde wie bereits erwähnt den Teilnehme-

rinnen und Teilnehmern die Möglichkeit geboten, bei sprachlichen Unsicherheiten oder Defiziten die Fragen auch in der eigenen Muttersprache zu beantworten. Bis auf ein Interview, welches vom Interviewpartner vergessen wurde, konnten alle zum vereinbarten Zeitpunkt stattfinden. Eine der Schwierigkeiten während der Interviews war bei vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern die vorhandene Nervosität. Aus diesem Grund musste auch das erste Interview nach einigen Minuten abgebrochen und neu gestartet werden. Die Interviewpartnerin wurde durch das Starten der Audioaufnahme nervös und konnte kaum eine Frage beantworten. Nach einer kurzen Pause und einer Erklärung durch die Forscherin konnte das Interview beim zweiten Anlauf problemlos durchgeführt werden. Auch die sechste Interviewpartnerin hatte dieselben Schwierigkeiten, jedoch wurde dieses Interview nicht abgebrochen. Im Großen und Ganzen wurde ersichtlich, dass die Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern im Gegensatz zur ersten Kontaktaufnahme, bei der alle sehr offen und kommunikativ waren, bei der Durchführung des Interviews dann eher zurückhaltend waren. Insbesondere bei den ersten zwei bis drei Fragen konnte beobachtet werden, dass alle, bis auf einen Interviewpartner, sehr zurückhaltend waren und erst ab der zweiten Hälfte begonnen haben, die Fragen ausführlich zu beantworten. Wegen der eben erwähnten vorhandenen Nervosität bei einigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurden die Fragen zunächst auf Deutsch gestellt und im direkten Anschluss auf Serbokroatisch übersetzt und auch bei Bedarf näher erläutert. Wie bereits im letzten Kapitel erläutert wurde, variierten aufgrund dessen auch die Längen der Interviews. Insbesondere spezielle Begrifflichkeiten, die nicht wörtlich auf Serbokroatisch übersetzt werden konnten, verzögerten den Ablauf und erforderten auch mehr Zeit während des Interviews.

5.4 Transkription

Im Anschluss an die Befragungen wurden die Interviews von der Forscherin bei Bedarf zunächst auf Deutsch übersetzt oder gleich transkribiert. Somit stellt die Audiodatei der durchgeführten Interviews die Grundlage für die Auswertung

dar. Wie bereits erwähnt, wurden die Interviews mithilfe des Smartphones aufgenommen und im Anschluss auf dem Computer der Forscherin zur Auswertung gespeichert. Bevor mit der Aufnahme begonnen wurde, wurde jedes Mal eine kurze Probe durchgeführt, um sicherzustellen, dass die Interviews auch aufgenommen werden. Es existieren zahlreiche Systeme, nach denen transkribiert werden kann. Demnach ist es wichtig zu entscheiden, welche Merkmale der Interviewsituation für die Auswertung wichtig sind (Kuckartz 2016, S. 166).

Die Forscherin hat sich im Rahmen dieser Arbeit für das einfache Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl entschieden. Bei dieser Art von Transkriptionssystem werden Dialekte ins Hochdeutsche übersetzt und Füllwörter, wie beispielsweise „ähm“ werden dabei ausgelassen, es sei denn, die Antwort auf eine gestellte Frage besteht nur aus diesen Füllwörtern. Zusätzlich werden Abbrüche in der Mitte eines Satzes oder Wortes ausgelassen oder geglättet (Dresing & Pehl 2011, S. 15f). Mit diesem System der Transkription wird das Transkript übersichtlicher und auch leichter zum Lesen.

Für das Transkribieren wurde als Hilfestellung ein Online-Tool namens „Amberscript“ verwendet. Dieses Programm kann die Audioaufnahme doppelt, drei- und vierfach verlangsamen. So wurde es der Forscherin möglich, dass sie parallel neben dem Anhören der Audiodatei auch gleichzeitig das Interview transkribieren konnte. Nach Beendigung der Transkription wurden die transkribierten Interviews anonym in einer Word-Datei gespeichert.

5.5 Datenanalyse mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring

Im Rahmen dieser Arbeit kam bei der Auswertung der erhobenen Datenmaterialien die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, angelehnt an Philip Mayring, zum Einsatz. Diese Art von Datenanalyse wird besonders bei kommunikativem Datenmaterial verwendet. Die Besonderheit dieser Methode ist, dass der Text nur innerhalb seines Kontextes interpretiert wird. Dabei wird das Datenmaterial

auf seine Wirkung und Entstehung untersucht (Mayring 2015, S. 50). Mayring (2015, S. 51) betont vor allem die Wichtigkeit der systematischen Vorgehensweise. Systematik heißt dabei vor allem, dass sich die Forscherin oder der Forscher bereits im Vorhinein Ziele setzen muss, welche im Rahmen der Arbeit erreicht werden sollen.

Das primäre Ziel dieser Arbeit ist die Beantwortung der Forschungsfrage. Die Inhaltsanalyse nach Mayring ist kein Standardinstrument, welches immer nach demselben Schema vorgeht. Vielmehr muss die Erhebungsmethode an die Gegebenheiten und an das Material angepasst werden. Mayring erachtet es als besonders wichtig, nicht nur die Methode der Datenanalyse zu bestimmen, sondern auch zu dokumentieren. Nicht-strukturierte, halbstrukturierte und offene Interviewformen werden deshalb auch aufgezeichnet (Mayring 2015, S. 51f). Da in dieser Arbeit ein problemzentriertes Interview durchgeführt wurde und somit zu den obengenannten Kriterien gehört, wurden auch die Interviews dieser Arbeit per Audio aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Das systematische Vorgehen wird im Anschluss an das Interview auch beim zergliedernden Vorgehen ersichtlich (Mayring 2015, S. 51). Nach der Transkription erfolgt die erstmalige genaue Durchsicht des gesammelten Datenmaterials. Die Forscherin verschafft sich somit einen groben Überblick, welcher für die weiteren Auswertungsschritte von großer Bedeutung ist. Dies ist auch wichtig, um eine Kodierung zu ermöglichen. Demnach ist ein weiterer zentraler Bestandteil der qualitativen Inhaltsanalyse das Kategoriensystem, welches auch das zentrale Instrument der Datenanalyse ist. In diesem Kategoriensystem werden dann Aspekte festgelegt, welche aus dem Material im Rahmen der Auswertung herausgefiltert wurden (Mayring 2015, S. 51ff). Die Forscherin hat dafür zunächst den einzelnen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern anonyme Namen IP1 (Interviewpartner/ Interviewpartnerin 1) – IP7 gegeben. Dies ist notwendig, um die Anonymität bei der Auswertung gewährleisten zu können. Im Anschluss daran wird das Material schrittweise zerlegt und nacheinander bearbeitet.

Dabei wird bei der Durchführung der Materialanalyse zwischen den drei Grundformen Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung unterschieden (Mayring 2002, S. 114f). Die drei genannten Formen der Analysetechnik werden nicht als hintereinander folgende Schritte bei der Datenauswertung verstanden. Sie sollten im Kontext mit der Forschungsfrage und dem Datenmaterial ausgewählt werden (Jenker 2007).

Für den Kategoriebildungsprozess wurde im Rahmen dieser Arbeit die zusammenfassende induktive Kategorienbildung gewählt. Die induktive Kategorienbildung ist eine Form der Bildung von Kategorien, ohne sich dabei auf die vorab formulierten Theorien zu beziehen (Mayring 2015, S. 85). Werden Kategorien auf diese Art gebildet, geht es unter anderem darum, das gewonnene Datenmaterial auf das Wesentlichste zusammenzufassen (Philip 2020). Beispielsweise lässt sich bei induktiver Kategorienbildung die inhaltsanalytische Zusammenfassung weiter nutzen. Laut Mayring (2015, S. 51) ist es in solchen Fällen sogar sinnvoll, die inhaltsanalytischen Einheiten sehr offen zu halten. Aber es wird nichtsdestotrotz empfohlen, beim offenen Kodieren schrittweise beziehungsweise zeilenweise vorzugehen. Diese Vorgehensweise ist auch bei der Grounded-Theory ein zu beachtender Prozess (Mayring 2002, S. 115). Folglich hat die Forscherin im Rahmen dieser Masterarbeit jede Frage als eigene Kategorie betrachtet und ist somit bei der Auswertung zunächst zeilenweise vorgegangen. Bei jeder Frage wurde untersucht, ob Gemeinsamkeiten, Differenzen/ Gegensätze oder auch Abweichungen vorhanden sind. Für das Bilden der Kategorien sowie Subkategorien wurde das Computerprogramm „f4analyse“ zur Hilfe und besseren Darstellung herangezogen. Jeder Hauptkategorie wurde eine andere Farbe zugeordnet. Somit ist es auf den ersten Blick bereits ersichtlich, welche Passagen des Datenmaterials zu welcher Kategorie gehören. Anschließend wurden im Rahmen der einzelnen Hauptkategorien auch induktive Subkategorien gebildet. Die induktiven Subkategorien sind bei der weiteren Analyse des Datenmaterials entstanden. Die Forscherin ist zeilenweise vorgegangen und hat das vorhandene kategorisierte Datenmaterial zu bereits vorhandenen Subkategorien (Subsumption) zugeordnet oder aber auch neue Subkategorien gebildet, falls die

Daten nicht zugeordnet werden konnten. Nach der computerbasierten Fertigstellung der Kategorien wurde zusätzlich eine Tabelle angefertigt, die die einzelnen Kategorien und Subkategorien darstellt. Zum besseren Verständnis der Kategorienbezeichnung findet sich im Anhang zu jeder Kategorie auch ein Ankerbeispiel.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass es wichtig ist, dass die Systematik so beschrieben wird, dass es im Nachhinein einer Forscherin oder einem Forscher möglich ist, die Datenanalyse ähnlich durchzuführen. Deshalb befindet sich an dieser Stelle auch die Tabelle der Kategorienbildung.

Hauptkategorie (HK)	Subkategorien (SK)
HK 1 – bisherige Erfahrungen	SK 1.1 positive Erfahrungen SK 1.2 keine Erfahrungen
HK 2 – Anlässe	SK 2.1 Elternabend SK 2.2 kulturelle Veranstaltungen SK 2.3 keine Anlässe
HK 3 – Rücksichtnahme bei mündlichen Sprachdefiziten	SK 3.1 Dolmetscher/ Deutschkurs SK 3.2 Hochdeutsch SK 3.3 mehr Zeit
HK 4 – Hilfestellung bei schriftlichen Informationen	SK 4.1 keine Hilfestellung SK 4.2 übersetzte Informationen SK 4.3 mündliche Erklärung durch Lehrperson

HK 5 – digitale Medien als Hilfe	SK 5.1 hilfreich = positiv SK 5.2 keine Erfahrung
HK 6 – ausreichende Sprachkenntnisse zur Verständigung	SK 6.1 Verständigung möglich SK 6.2 Verständigung nicht möglich
HK 7 – Wertschätzung	SK 7.1 Zeit nehmen SK 7.2 Gleichbehandlung SK 7.3 kulturelles Interesse/ Verständnis
HK 8 – Erfahrung mit Vorurteilen	SK 8.1 Kommunikation SK 8.2 fremde Kultur/ Religion SK 8.3 kein Gymnasium
HK 9 – Eigen-/ Fremderwartung	SK 9.1 autoritär und leistungsorientiert SK 9.2 kein Wissen über Fremderwartung
HK 10 – Handlungsweisen	SK 10.1 Gesprächsmöglichkeiten SK 10.2 vertrauensvolle Beziehungen SK 10.3 Ausgrenzung
HK 11 – unterstützende Maßnahmen	SK 11.1 Dolmetscher/ Deutschkurs

	SK 11.2 verpflichtende Veranstaltungen (vor Schuleintritt) SK 11.3 mehr Personal
HK 12 – Lehrerpersönlichkeit	SK 12.1 Offenheit & Objektivität SK 12.2 Augenhöhe SK 12.3 Geduld SK 12.4 Verständnis

Tabelle 3: Darstellung des finalen Kategoriensystems

6 DARSTELLUNG DER VERBALEN DATEN

Im nachfolgenden Kapitel werden ausführlich die zentralen Erkenntnisse der durchgeführten Forschung aufgegliedert. Das herangezogene Datenmaterial stammt aus den sieben durchgeführten Interviews mit Migrantenern. Wie bereits bei der Erläuterung der Datenanalyse angeführt, werden in diesem Kapitel die entstandenen Kategorien sowie die damit verbundenen Subkategorien vorgestellt. Für die Schaffung einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wird die Darstellung der Ergebnisse zusätzlich durch direkte Zitate von den Interviewpartnerinnen und den Interviewpartner gestützt.

6.1 HK 1

Die folgende Hauptkategorie heißt die Benennung „bisherige Erfahrungen“. In dieser Kategorie wird erläutert, welche Erfahrungen Eltern mit Migrationshintergrund bislang mit Lehrpersonen und der Schulleitung im Pflichtschulbereich gesammelt haben. Aus dieser Hauptkategorie ergeben sich auch die beiden Subkategorien SK 1.1 positive Erfahrungen und SK 1.2 keine Erfahrungen. Aus den Aussagen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommt klar hervor, dass mit Ausnahme von IP7 alle positive Erfahrungen mit Lehrerinnen und Lehrern, sowie Schulleitungen gemacht haben. IP7 begründet seine fehlenden Erfahrungen wie folgt:

„Meine Aufgabe war es, zu arbeiten und die Familie zu versorgen. Alles, was die Kinder betroffen hat, also Schule, Kindergarten usw. hat meine Frau erledigt.“ (IP7, Abs. 3)

Ersichtlich ist, dass bei allen befragten Personen, die positive Erfahrungen gesammelt haben, bestimmte Handlungsweisen der Lehrpersonen dafür verantwortlich waren. Demnach trugen Faktoren wie die Offenheit, Hilfsbereitschaft und Erreichbarkeit zur Bereicherung bei (IP1, Abs. 3; IP2, Abs. 3; IP5, Abs.3; IP6, Abs.3). *„Das Verhältnis war wirklich gut. Die Lehrer haben uns sehr viel geholfen und sie waren uns gegenüber sehr nett.“ (IP6, Absatz 3)* IP4 betonte

besonders, dass die Lehrperson für die Eltern immer da war, egal welches Problem bestand. Lediglich IP3 merkte trotz ihrer positiven Erfahrungen folgendes an:

*„Wenn man Deutsch kann und sich verständigen kann, ist es eigentlich gut.“
(IP3, Abs. 3)*

Hier wurde ersichtlich, dass für IP3 sehr wohl auch die eigenen sprachlichen Kompetenzen zum positiven Klima beitragen und dass dies einen hohen Stellenwert in ihren bisher gesammelten Erfahrungen hat.

6.2 HK 2

Eine weitere Kategorie, die im Rahmen der Datenanalyse gebildet wurde, trägt die Bezeichnung Anlässe. Diese ist wiederum unterteilt in drei weitere Unterkategorien SK 2.1 Elternabend, SK 2.2 kulturelle Veranstaltungen und SK 2.3 keine Anlässe. In dieser Kategorie wird aufgezeigt, welche schulischen Anlässe, bis auf den Elternsprechtag, von Migrantenelementern in Anspruch genommen werden. Die klare Mehrheit der befragten Personen teilte mit, dass sie am Elternabend jedes Mal teilgenommen haben. Aber nicht nur Elternabende wurden in Anspruch genommen, sondern auch diverse kulturelle Veranstaltungen. IP2 erklärte folgendes:

„Also ich habe alles in Anspruch genommen, weil ich für mich selber geglaubt habe, dass es wichtig ist (...) Ich habe mich nie getraut, dass ich sage, dass ich keine Zeit habe (...) Und ich habe das Gefühl gehabt, dass ich mir ein „Nein“ nicht leisten kann.“ (IP2, Abs. 5)

Auch IP5 teilt eine ähnliche Meinung dazu:

„Wenn sie mal ins Theater gegangen sind, habe ich mich immer als Begleitung gemeldet. Das mögen die Lehrer natürlich besonders, wenn sie sehen, dass sich Eltern bemühen und helfen. Ich habe das natürlich in erster Linie wegen meinen

Kindern gemacht, aber natürlich auch wegen den Lehrern, da ich das Gefühl hatte, dass sie meinen Kindern dann ganz anders begegnen.“ (IP5, Abs. 5)

Neben den oben ersichtlichen Beweggründen wie Angst vor Ausgrenzung und zur Unterstützung des Zugehörigkeitsgefühls waren auch andere Faktoren entscheidend, wie zum Beispiel der Spaß und die Bewegung der Kinder. Bis auf IP4 und IP7 haben alle befragten Personen auch diverse kulturelle Veranstaltungen besucht. Dabei wurden von den befragten Personen vor allem folgende Anlässe genannt: Sommerfest, Theateraufführungen, Weihnachtsfeier, Martinifest, Sportveranstaltungen etc. IP7 kannte beispielsweise zwar die verschiedenen Anlässe, jedoch war es ihm aufgrund seiner Arbeit nicht möglich, daran teilzunehmen. IP4 kannte kaum einen der Anlässe und hat auch keinen davon in Anspruch genommen, jedoch muss hier erwähnt werden, dass IP4 erst seit einigen Monaten in Österreich ist und viele dieser Veranstaltungen aufgrund der Corona-Pandemie nicht stattfinden können. Bei dieser Frage kristallisierte sich schnell heraus, dass den Lehrerinnen und Lehrern zuliebe viele Anlässe genützt werden, um dadurch einerseits auch eine gewisse Anerkennung zu bekommen. Andererseits spielt auch die Angst vor einer möglichen Ausgrenzung durch den Nichtbesuch einer Schulveranstaltung eine Rolle.

6.3 HK 3

Die gebildete Hauptkategorie „Rücksichtnahme bei mündlichen Sprachdefiziten“ beschäftigt sich mit geleisteten Hilfestellungen seitens der Schule, um mögliche Sprachdefizite von Eltern mit Migrationshintergrund abzubauen. Aus dieser Kategorie wurden vier Subkategorien entwickelt, SK 3.1 Dolmetscher/Deutschkurs, SK 3.2 Hochdeutsch und SK 3.3 mehr Zeit. Dabei stellte sich heraus, dass besonders das Dolmetschen eine erhebliche Hilfestellung sein kann. Knapp die Hälfte der Befragten teilte mit, dass sie bereits Erfahrungen mit Deutschkursen und Dolmetscherinnen und Dolmetschern im schulischen Bereich haben. Folgende Aussage spiegelt die Erfahrung einer Mutter, deren Kinder eine städtische Volksschule besuchen, wider:

„Ja, es gibt sogar von Caritas und vom Verein Paraplü einen Deutschkurs für die Eltern. Und es werden Dolmetscher für bosnisch, türkisch und tschetschenisch angeboten, weil die Schule fast aus 80 oder 90% Migranten besteht.“ (IP3, Abs. 8)

IP4 (Abs. 8) bedankte sich im Zuge des Interviews bei der Forscherin, die für sie als Dolmetscherin in der Schule fungiert und äußert ebenfalls den Wunsch, dass es hilfreich wäre, wenn es immer jemanden an der Schule geben könnte, der für einen etwas übersetzt. IP1 und IP6 (Abs.10) teilten beispielsweise ihre Erfahrungen, dass sie aufgrund ihrer früheren Besuche in Deutschland oder in Österreich bereits etwas Deutsch sprechen konnten und deshalb oft von ihren Verwandten als Dolmetscherinnen eingesetzt wurden. In der SK 3.2 konnte festgestellt werden, dass bei insgesamt vier von sieben Befragten (IP1, Abs.10; IP4, Abs.8; IP6, Abs.8; IP7, Abs.10), die Lehrerinnen und Lehrer auf deren Aussprache geachtet haben, um so den Migranteneltern beim Verständnis von mündlichen Informationen zu helfen. Dass für das mündliche sprachliche Verständnis das Sprechen auf Hochdeutsch von großer Bedeutung ist, zeigt sich in folgenden beiden Aussagen:

"Die Lehrer haben immer hochdeutsch gesprochen, damit ich sie besser verstehen konnte und das hat mir sehr geholfen.“ (IP6, Abs.10)

„Die Lehrerin spricht zum Beispiel auch oft im Dialekt, das ist für uns zum Beispiel noch schwieriger zu verstehen. Ab und zu bemüht sie sich auch und spricht dann hochdeutsch.“ (IP4, Abs.8)

Neben Übersetzungshilfen und dem Sprechen auf Hochdeutsch entwickelte sich im Zuge der Analyse auch die Subkategorie 3.3 mehr Zeit. In dieser Unterkategorie wurde das Investieren von mehr Zeit bei Gesprächen mit Migranteneltern thematisiert. IP1 (Abs. 10) und IP5 (Abs.8) berichteten davon, dass sie beobachten konnten, dass sich Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu Elterngesprächen mit Nicht-Migranteneltern, bei Elterngesprächen mit Migranteneltern bewusst mehr Zeit genommen haben. IP1 (Abs.10) verallgemeinert diese Aussage und meinte, dass sie generell das Gefühl hatte, dass sich alle Lehrpersonen immer

mehr Zeit für sie genommen haben. IP5 untermauerte den positiven Effekt mit folgender Aussage.

„Sie haben sich wirklich die Mühe gemacht und mir nochmal alles erklärt und natürlich auch langsam, damit ich es verstehe.“ (IP5, Abs.8).

Obwohl IP1 und IP5 von sich behaupten, dass sie gute Sprachkenntnisse haben, zeigt diese Erklärung, dass es dennoch hilfreich ist, wenn man sich im Rahmen der Elterngespräche Zeit nimmt, denn ab und zu erfordern bestimmte Themen ein mehrmaliges Erklären. Diese „Geste“ der Lehrerinnen und Lehrer wurde von beiden als sehr wertschätzend und hilfreich empfunden.

6.4 HK 4

Die induktiv gebildete Hauptkategorie trägt die Bezeichnung „Hilfestellung bei schriftlichen Informationen“. Diese erläutert, welche Hilfestellungen es seitens der Schule bei schriftlichen Informationen für Migranteneatern gibt. Bei der Auswertung des Datenmaterials entstanden drei Subkategorien SK 4.1 keine Hilfestellung, SK 4.2 übersetzte Informationen und SK 4.3 mündliche Erklärung durch Lehrperson. Die Auswertung dieser Kategorie hat ergeben, dass mehr als die Hälfte (IP2, Abs.11; IP4, Abs.10; IP6, Abs.12 und IP7, Abs.12) der Befragten keine Hilfestellungen in Bezug auf Elternbriefe, etc. bekommen haben. Folgende Stellungnahme von IP7 untermauerte diese Kategorie.

„Alles, was es damals in der Schule gegeben hat, war auf Deutsch. Das heißt, eine Übersetzung für uns Migranteneatern hat es nie gegeben.“ (IP7, Abs. 12)

In den Aussagen gab es insbesondere Unterschiede zwischen Menschen, die im städtischen Milieu und Menschen, die eher im ländlichen Umfeld wohnhaft sind. Im Vergleich zur oben aufgezeigten Aussage eines Vaters, beschreiben eine Mutter, deren Kinder eine Schule in der Stadt besuchen und eine weitere, deren Kinder sowohl in der Stadt als auch am Land die Schule besuchten, den Sachverhalt wie folgt:

„In den städtischen Schulen hat es oft Informationen in verschiedenen Sprachen gegeben, aber am Land nicht“ (IP1, Abs.14)

„Ja, das wird auch übersetzt, falls dass jemand benötigt. Also was dies betrifft, ist die Schule sehr gut aufgestellt.“ (IP3, Abs.10)

IP3 (Abs.14) und IP5 (Abs.12) setzen bei Unklarheiten auf die Hilfe der Lehrperson. IP3 tue dies, da es ihr im Gegenzug zu schriftlichen Informationen leichter fällt, mündliche Informationen zu verstehen. Sie bekräftigte diese Ansicht mit dieser Aussage *„Schriftlich fällt es mir viel schwerer“ (IP3, Abs.14)*. IP5 sieht dies sogar als selbstverständlich an, dass ihm Lehrerinnen und Lehrer bei Unklarheiten weiterhelfen. Dennoch erklärte er, dass er mittlerweile nicht mehr die Hilfe der Lehrerinnen und Lehrer braucht, weil ihm die eigenen Kinder mittlerweile auch schon Nachrichten übersetzen, die er nicht versteht. In dieser Kategorie wurde ersichtlich, dass es im Vergleich zur Hilfestellung bei mündlichen Sprachdefiziten im Bereich der schriftlichen Informationen noch sehr wenige Hilfestellungen gibt. Das trifft besonders auf ländliche Regionen zu.

6.5 HK 5

Diese Hauptkategorie wird als „digitale Medien“ bezeichnet und erläutert die Erfahrungen von Migranteltern im Bereich der Kommunikation mit Lehrpersonen und der Schule mit Hilfe von digitalen Medien. In der ersten Subkategorie SK 5.1 werden positive Erfahrungen, welche sich in der Kommunikation als hilfreich herausgestellt haben, erläutert und anschließend in der zweiten Subkategorie SK 5.2 jene, die noch keine Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt haben. IP2 (Abs. 15), IP3 (Abs. 12), IP4 (Abs.15) und IP5 (Abs.16) betonten, dass sie digitale Medien als sehr hilfreich für die Kommunikation mit Lehrerinnen und Lehrer erachten. Zusätzlich teilte IP5 mit, dass ihm das digitale Mitteilungsheft viel mehr gefalle als das Heft von früher, da er so auf einen Blick sehen kann, wann sein Sohn welche Stunde hat und auch einen Einblick auf die Abwesenheiten hat. Die Eltern verwenden zur Kommunikation ganz unterschiedliche

Programme, zum Beispiel wurden genannt: SchoolFox, HalloApp, E-Mail. Da IP4 erst seit einigen Monaten in Österreich ist, wurde ihr auch die Frage gestellt, ob sie die Übersetzungsfunktion in der HalloApp nutzen würde. Dies verneinte sie, da sie eine eigene Übersetzungs-App am Smartphone habe und in diese kopiert sie jede Nachricht ein, um sie zu übersetzen. Des Weiteren wusste sie auch gar nicht, dass es diese Funktion in der App geben würde. Im Vergleich zu den Erfahrungen der vier oben genannten Personen teilten drei Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit (IP1, Abs.17; IP6, Abs.14 und IP7, Abs.16), dass sie keine Erfahrungen im Bereich der Kommunikation mit digitalen Medien im schulischen Bereich haben. Dies liegt aber auch daran, dass deren Kinder nicht mehr schulpflichtig sind und somit schon etwas älter sind. Dennoch bekundeten diese auch ihr Interesse.

„Ich bin stark davon überzeugt, dass es hilfreich sein kann, aber ich habe so etwas noch nie verwendet.“ (IP7, Abs.16)

Jene, die bereits Erfahrungen in diesem Bereich haben, wurden auch befragt, ob sie Hilfe bei der Benützung oder eine Erklärung benötigen würden. Jedoch verneinten auch dies alle. Sie erklärten, dass die Programme ziemlich selbsterklärend sind.

6.6 HK 6

Diese Hauptkategorie trägt die Bezeichnung „ausreichende Sprachkenntnisse zur Verständigung“. In dieser Kategorie wird dargelegt, ob es Migranteneltern möglich ist, ihre Sorgen und Ängste aufgrund ihrer Sprachkenntnisse so zu artikulieren, dass sie auch vom Gegenüber verstanden werden. Daraus entwickelten sich zwei Subkategorien, SK 6.1 Verständigung möglich und SK 6.2 Verständigung nicht möglich. Mit Ausnahme eines Befragten äußerten alle, dass es ihnen möglich war, sich zu verständigen.

„Wenig, wirklich sehr wenig. Aber wie ich bereits gesagt habe, habe ich mich in die schulischen Angelegenheiten auch sehr wenig eingemischt.“ (IP7, Abs.19)

Bei dieser Kategorie wurde auch ersichtlich, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede gibt. Während alle fünf Frauen (IP1, Abs.20, IP2, Abs.18; IP3, Abs.15; IP5, Abs.21) die Fragen prompt bejahten, beispielsweise mit: *„Ja, schon. Damit habe ich keine Probleme.“* (IP3, Abs.15), hatte IP7 ziemliche Schwierigkeiten und IP5 äußerte sich auch ziemlich unsicher wie folgt:

„Irgendwie konnte ich es immer erklären (...). Sicherlich hat es Situationen gegeben, wo sie mich nicht verstanden haben.“ (IP5, Abs.21)

Natürlich muss erwähnt werden, dass es sich hier auch um einen reinen Zufall handeln kann, dass eher mehr Männer wie Frauen ein Problem beim Verständigen haben.

6.7 HK 7

Eine weitere Hauptkategorie trägt die Bezeichnung „Wertschätzung“. Dabei geht es darum, zu analysieren, in welchem Maß Lehrpersonen Migranteltern mit Wertschätzung begegnen und durch welche Handlungen diese Wertschätzung sich bei Migranteltern bemerkbar macht. Die Erfahrungen spiegeln sich in den Subkategorien SK7.1 Zeit nehmen, SK 7.2 Gleichbehandlung und SK 7.3 kulturelles Interesse/Verständnis wider. Dem Datenmaterial zufolge ist die Wertschätzung am meisten in der SK 7.2 erkennbar. Mehr als die Hälfte der Teilnehmer (IP1, Abs.22; IP2, Abs.20; IP6, Abs.19 und IP7, Abs.21) erachten es als wertschätzend, wenn sie von den Lehrerinnen und Lehrern genauso behandelt werden wie Menschen ohne Migrationshintergrund. In folgender Aussage werden die Gedanken der befragten Personen verdeutlicht.

„Ich habe das am Verhalten der Lehrperson gemerkt, sie haben uns nicht ausgegrenzt und auch nicht besonders anders behandelt. Wir waren keine Außenseiter!“ (IP6, Abs.19)

„Aber auch, dass man auf mich als Mensch schaut und nicht nur auf meine Herkunft.“ (IP2, Abs.20)

IP1 teilte aber auch mit, dass sie während der kompletten Schullaufbahn ihrer Kinder nie das Gefühl hatte, dass diese aufgrund ihres Migrationshintergrundes anders behandelt oder beurteilt werden. IP6 empfand es auch als sehr wertschätzend, dass ihren Kindern zu Beginn, als sie nach Österreich gekommen sind, teilweise mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde als österreichischen Kindern. Sie konnte beobachten, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer, um einiges mehr, um ihre Kinder bemüht haben.

Anknüpfend an die Gleichbehandlung war für Migranteltern auch das kulturelle Interesse und Verständnis (SK 7.3) von großer Bedeutung. Dabei stellte sich bei IP2 heraus, dass die Wertschätzung nicht nur empfunden wurde, wenn ihr gegenüber Verständnis und Interesse entgegengebracht wurde, sondern auch dann, wenn beispielsweise bestimmte Themen von den Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht aufgegriffen wurden. So teilte IP2 (Abs.20) mit, dass es für sie eine Art der Wertschätzung ist, wenn an muslimischen Feiertagen in der Schule keine Tests stattfinden, damit das Kind zuhause bleiben kann. Aber auch das Miteinbeziehen von verschiedenen Religionen im Unterricht wurde als sehr positiv erachtet.

Die IP1, IP4 und IP5 beschreiben, dass ausreichend Zeit in Gesprächen für sie ein Zeichen von Wertschätzung ist. Sie empfinden es als sehr positiv, wenn sich Lehrerinnen und Lehrer vor allem in bestimmten Situationen ausreichend Zeit für ihre Sorgen und Anliegen genommen haben. Neben dem schnellen Reagieren zählte das ernst nehmen, auch bei Kleinigkeiten, für IP4 zur Wertschätzung.

„Dass sie mir innerhalb kürzester Zeit antwortet, ist für mich ein Zeichen der Wertschätzung.“ (IP4, Abs.21)

6.8 HK 8

Die achte Hauptkategorie wurde „Erfahrungen mit Vorurteilen“ genannt. Hier wird erläutert, in welcher Art und Weise Migranteltern bis jetzt mit Vorurteilen konfrontiert wurden. Daraus lassen sich folgende Subkategorien ableiten: SK

8.1 Kommunikation, SK 8.2 fremde Kultur/Religion, SK 8.3 kein Gymnasium und SK 8.4 keine Erfahrungen. Die knappe Mehrheit hatte Erfahrung mit Vorurteilen aufgrund von sprachlichen Defiziten. In der induktiv gebildeten SK 8.1 geht es primär nicht nur um die erschwerte Kommunikation durch eventuell vorhandene Sprachdefizite, sondern auch um andere Aspekte, wie zum Beispiel Kommunikationsschwierigkeiten. Als Folge der sprachlichen Defizite können Kommunikationsschwierigkeiten oder Missverständnisse entstehen. Laut IP1 (Abs.26) passiert dies, weil Migranteneltern oft etwas falsch verstehen und im Nachhinein nichts in Anspruch nehmen, um diese Kommunikationsprobleme zu klären. IP2 (Abs.22) hebt aber genau das Gegenteil von Kommunikationsproblemen in Verbindung mit Vorurteilen hervor.

„Bei mir persönlich ist es etwas anders, da ich doch etwas kommunikativ bin. Auf den ersten Blick merken sie nicht, dass ich einen Migrationshintergrund habe und deshalb sind immer die anderen schlecht und ich bin diese große Ausnahme. Am Anfang wollen sie es gar nicht wahrhaben, dass ich einen Migrationshintergrund habe.“ (IP2, Absatz 22)

Obwohl man meinen könnte, dass es sich hier um ein Kompliment aufgrund der guten Sprachkenntnisse handeln könnte, nimmt IP2 dies aber dennoch als Vorurteil wahr. IP3 (Abs.20) und IP6 (Abs.21) heben hervor, dass noch immer sehr viele Vorurteile haben, dass Migranten die Sprache nicht ausreichend beherrschen würden. Dies betont IP3 (Abs.20) in folgender Aussage:

“Ich glaube die meisten glauben, dass wir nicht Deutsch sprechen können.“

Anhand der vorhandenen Daten wird ersichtlich, dass das Thema Sprache, Kommunikation und dergleichen in Verbindung mit Vorurteilen eine sehr große Rolle bei Migranteneltern spielt.

In der SK 8.2 teilen IP3 (Abs.20) und IP5 (Abs.33) ihre Erfahrungen mit Vorurteilen in Verbindung mit Kultur und Religion. IP5 erinnerte sich bei diesem Thema unverzüglich an einen Vorfall zur Schulzeit seiner Töchter. Eine Professorin machte bei jedem terroristischen Anschlag auf den Islam aufmerksam und

verknüpfte diese Taten mit der Religion seiner Familie. Dadurch bestand seiner Meinung die Gefahr, dass auch die Mitschülerinnen und Mitschüler seiner Töchter gewisse Vorurteile in diese Richtung entwickeln. IP3 hatte beispielsweise das Gefühl, dass einige ihrer Mitmenschen oft glauben, dass sie aufgrund ihrer Religion und Mentalität von einer ganz anderen Welt kommt. Demnach kristallisierte sich hier heraus, dass sich Migranteltern aufgrund ihrer Religion oft mit Vorurteilen auseinandersetzen müssen. Die SK 8.3 bezieht sich auf die Auswahl der weiterführenden Schulen nach der Volksschule. Sowohl IP2 (Abs.30) als auch IP5 (Abs.25) wurden hier mit Vorurteilen konfrontiert. Nämlich, dass ein Gymnasium für Kinder mit einem Migrationshintergrund nicht geeignet ist. IP2 gab an, dass der Lehrer ihrer Tochter mit folgender Aussage begründen wollte, dass sie nicht für das Gymnasium geeignet ist, obwohl sie im Unterrichtsfach Deutsch ein Sehr gut hatte:

„(...) sie ist gut, aber ich glaube, dass Deutsche-Gen fehlt ihr.“

IP5 konnte dieselben Erfahrungen machen. Die Lehrperson bezweifelte es, dass seine Tochter das Gymnasium schaffen würde, obwohl sie sehr gute Noten hatte. Hier wird ersichtlich, dass einige Lehrer und Lehrerinnen dem Thema Gymnasium und Migrationshintergrund noch immer nicht offen gegenüberstehen.

6.9 HK 9

Die neunte Hauptkategorie trägt die Bezeichnung „Eigen-/Fremderwartung“. Diese beinhaltet die beiden SK 9.1 autoritär und leistungsorientiert und SK 9.2 kein Wissen über Fremderwartung. Hier wurde eindeutig ersichtlich, dass sechs von sieben befragten Personen (IP1, Abs.31; IP3, Abs.24; IP4, Abs.26; IP5, Abs.30; IP6, Abs.26 und IP7, Abs.28) sich einig sind, dass das österreichische Schulsystem nicht so autoritär und leistungsorientiert ist wie das Schulsystem in deren Heimatland. Dazu muss erwähnt werden, dass alle IP zum Teil zur Gänze die Schule in Bosnien und Herzegowina besucht haben.

„Es ist viel mehr um Leistung gegangen. Es hat keine Montessori-Pädagogik gegeben.“ (IP1, Abs.31)

Den direkten Unterschied konnte IP6 feststellen, da ihr Sohn vor dem Jugoslawien-Krieg noch die erste Klasse in Bosnien besuchte und anschließend mit der zweiten Klasse in Österreich begann. Sie konnte beobachten, dass ihr Kind in Bosnien für dieselbe Note viel mehr leisten musste. Lediglich eine befragte Person hat die Erwartung, dass Lehrerinnen und Lehrer noch viel mehr auf Kinder mit Migrationshintergrund eingehen müssen. Ihr Wunsch wäre es, dass Kinder bei sprachlichen Defiziten mehr im mathematischen Bereich gefördert werden. IP5 machte auf das Phänomen von Nähe und Distanz aufmerksam.

„(...) habe ich mich gefragt, ob das wirklich normal ist, dass ein Professor oder ein Lehrer seinen eigenen Schülern so nahesteht. In Bosnien war das nie der Fall. Bei uns war der Lehrer ein Lehrer und kein Freund. Es gab nicht einmal die Möglichkeit, dass Lehrer und Schüler auf einem Niveau sind.“ (Abs.30)

Auch waren sich alle Migranteltern einig, dass sie zu Beginn Sorgen hatten, ob ihre Kinder in der Schule genug lernen würden und ob das Wissen für eine weiterführende Schule ausreichen würde. Was die Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer betrifft, war sich auch die Mehrheit einig, dass sie nicht wissen, welche Erwartungen eine Lehrperson hat.

6.10 HK 10

Die gebildete Hauptkategorie „Handlungsweisen“ beschäftigt sich damit, aufzuzeigen, welche Handlungsweisen der Lehrperson für die Elternarbeit hilfreich oder nicht förderlich waren. Daraus resultieren die Subkategorien SK 10.1 Gesprächsmöglichkeiten, SK 10.2 Vertrauensvolle Beziehungen und SK 10.3 Ausgrenzung. Bei den ersten beiden Subkategorien handelt es sich um förderliche Handlungsweisen der Lehrerinnen und Lehrer und bei SK 10.3 um hemmende Handlungsweisen für die Elternarbeit. IP1 (Abs.34) und IP2 (Abs.30) erläutern, dass Gesprächsmöglichkeiten zur zufriedenstellenden Elternarbeit beigetragen

haben. Als hilfreich haben sich sowohl Gespräche ohne Terminankündigung als auch Gespräche nach Terminvereinbarung herausgestellt. Als positiv erachtet es IP1, dass sie beim Hinbringen und Abholen ihrer Kinder immer die Möglichkeit hatte, kurz mit der Lehrperson zu reden.

Für IP4 (Abs.28), IP6 (Abs.28) und IP7 (Abs.30) war es hilfreich, dass Lehrerinnen und Lehrer, oft um eine vertrauensvolle Beziehung bemüht waren. IP4 profitierte dabei insbesondere von der Schulassistentin. Da ihr Sohn ohne jegliche Sprachkenntnisse in die Schule kam, war es sowohl für ihn als auch für die Mutter eine große Unterstützung, dass die Schulassistentin seiner Muttersprache mächtig war. Demnach baute der Sohn von IP4 ziemlich schnell eine vertrauensvolle Beziehung auf und fühlte sich unter anderem auch deshalb sehr schnell sehr wohl in seinem neuen Heimatland. IP7 war nicht nur von der vertrauensvollen Beziehung begeistert, sondern auch davon, dass sich Lehrerinnen und Lehrer auf eine vertrauensvolle Art und Weise in das Leben der Schülerinnen und Schüler einbinden. Ein Vorfall blieb ihm besonders in Erinnerung, als der Direktor ihn um ein Gespräch gebeten hat, in welchem er ihm mitteilte, dass er versuchen sollte, seinen Sohn von seinem jetzigen Freundeskreis zu distanzieren, da diese Buben einer problematischen Gruppe angehören. Er ist der Meinung, dass solche Interaktionen sehr hilfreich sind und verunsicherten Eltern das Gefühl geben, dass der Lehrperson etwas am eigenen Kind liegt.

Im Gegensatz zu den oben genannten Beispielen erinnerten sich zwei Befragte an nicht förderliche Handlungsweisen. IP2 (Abs.32) schilderte einen Vorfall von Ausgrenzung wie folgt:

„Die Kinder sind sehr aufgeregt und stehen dann im Hof und dürfen dann endlich in die Klasse und die Eltern der Erstklässler dürfen dann auch natürlich mit. Und dann hat es geheißen: „So jetzt gehen wir in die Kirche und die nicht christlichen, türkischen und bosnischen Kinder, ihr geht jetzt in den Hof hinten und bleibt bei der und der Lehrerin stehen. Das ist so diskriminierend, da das Kind nichts dafür kann, weder für die Herkunft noch für die Religion. Allein schon

das „Du darfst nicht“ oder „Du gehörst hier nicht hin“. Das finde ich ganz furchtbar. “ (IP2, Absatz 32)

Auch IP5 erlebte in der Schulzeit seiner Kinder Ausgrenzung. Am meisten spürte er dies, als er mit seiner Familie von der Stadt aufs Land gezogen ist. Insbesondere im schulischen Bereich merkte er einen Unterschied bezüglich Ausgrenzung in der Stadt und Ausgrenzung am Land. Hier konnte er feststellen, dass das Thema Ausgrenzung am Land viel präsenter ist und dass vor allem in ländlichen Regionen viele Bekanntschaften existieren, welche sich auf das schulische Miteinander negativ auswirken können.

6.11 HK 11

Die folgende induktiv entstandene Hauptkategorie wurde „unterstützende Maßnahmen“ benannt und wird unterteilt in die SK 11.1 Dolmetscher/ Deutschkurs, SK 11.2 verpflichtende Veranstaltungen (vor Schuleintritt) und SK 11.3 mehr Personal. In dieser Kategorie soll aufgezeigt werden, welche Maßnahmen sich laut den befragten Personen positiv auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Migranteltern auswirken können. Sechs von sieben befragten Personen waren der Meinung, dass es unterstützend wäre, wenn es Übersetzungshilfen oder Deutschkurse für Migranteltern geben würde.

„Ohne Sprache kann man sich nicht integrieren! Und deshalb würde ich mir wünschen, dass die Lehrer gezielt auf diese Eltern zugehen. Vielleicht ist es zu Beginn hilfreich, wenn man mit Dolmetschern auf die Eltern zugeht oder die Kinder einbindet. Einfach damit sie merken, dass es nicht so schlimm ist, wenn man einen Nachmittag bei einer Veranstaltung dabei ist.“ (IP2, Absatz 34)

Auch erklärten die befragten Personen, dass es ihnen einen Teil der Sorgen nimmt, wenn sie wissen, dass es da jemanden gibt, der ihre Mentalität und Sprache kennt. IP7 (Abs.33) betonte auch, dass er froh ist, dass die Deutschkurse mittlerweile verpflichtend sind. Da die Kurse zu seiner Zeit nicht verpflichtend

waren, hat er auch nie einen besucht und deshalb hat er bis dato noch erhebliche Sprachdefizite.

Knapp die Hälfte der befragten Personen teilt die Meinung, dass es für Migranteneltern wichtig wäre, dass sie bereits vor Schuleintritt ihrer Kinder über das österreichische Schulsystem informiert werden. IP5 (Abs.36) ist auch generell der Meinung, dass Menschen die hierher kommen, zunächst einmal alleine das System „Leben in Österreich“ begreifen müssen. Dies betonte er mit folgender Aussage:

„Damit sie dies (Anm. das System) erfahren, müssen sie alleine eintauchen in diese Sphäre und diese Geschehnisse. Sie müssen sich erkundigen und nachfragen. Sie können nicht nur warten, bis eine Nachricht von der Schule kommt.“
(IP5, Abs.36)

Ein weiteres Anliegen der befragten Personen ist es, dass es an Schulen mehr Personal gibt und dass es somit beispielsweise auch öfter zwei Lehrpersonen in einer Klasse gibt. Oder aber es werden auch Nachmittagsbetreuungen flächendeckender angeboten, in denen es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, ihre Hausübungen zu erledigen und bei denen sie sich bei Fragen an ihre Lehrerinnen oder Lehrer oder an andere Pädagogen und Pädagoginnen direkt wenden können.

6.12 HK 12

Die letzte Hauptkategorie trägt die Bezeichnung „Lehrerpersönlichkeit“ und ist untergliedert in SK 12.1 Offenheit und Objektivität, SK 12.2 Augenhöhe, SK 12.3 Geduld und SK 12.4 Verständnis. Die Hälfte der befragten Personen erachten die Charaktereigenschaften Offenheit und Objektivität als sehr wichtig.

„Also Offenheit, einfach nur Offenheit! Zugehen und einander ansprechen. (...) Aber einfach nur Offenheit!“ (IP2, Abs. 35+36)

Es wird die Meinung geteilt, dass durch das offene Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer, auch Eltern eher auf Lehrpersonen zugehen. Des Weiteren ist der Kontakt auf Augenhöhe von großer Bedeutung. IP5 betont aber auch, dass alle drei Komponenten (Eltern, Lehrperson und Kind) mitspielen müssen, um zum Ziel zu kommen. Dabei wurde auch oft die Meinung vertreten, dass es für die Zusammenarbeit relevant ist, dass Lehrerinnen und Lehrer geduldig sind. Neben den allgemeinen Faktoren und Charaktereigenschaften stellte sich aber auch heraus, dass es förderlich ist, wenn Lehrpersonen Verständnis für fremde Kulturen, Familienverhältnisse und Mentalitäten haben.

7 DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND SPIEGELUNG AN DEN VORANGEHENDEN KAPITELN

Anhand problemzentrierter Interviews wurden im Rahmen dieser Arbeit Erfahrungen zur Elternarbeit aus der Sicht von Migrantenern gesammelt und in den vorherigen Kapiteln ausgewertet. In diesem Kapitel sollen nun die Äußerungen der Befragten anhand der im theoretischen Teil dieser Arbeit präsentierten Literatur gespiegelt werden.

Dusolt (2018, S.9) definiert als Elternarbeit alle möglichen Formen von Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. Dazu zählen alle Anlässe, vom Sommerfest bis hin zu therapeutischen Gesprächen. Betz (2015, S. 31) und Brandau & Pretis (2009, S. 169) besagen in diesem Kontext jedoch auch, dass Migrantenern kaum ein Wissen über die im Ankunftsland herrschenden Schulverhältnisse haben und somit werden diese auch nur rege besucht. Diese theoretischen Stellungnahmen zeigen keine Übereinstimmung mit der in dieser Arbeit durchgeführten und dargelegten Forschung. Bis auf IP7 waren allen befragten Personen die verschiedensten Anlässe wie Sommerfest, Martinifest, Theatervorstellungen und Elternforen bekannt. Ebenso haben bis auf IP7 alle befragten Personen mitgeteilt, dass sie die verschiedensten Anlässe auch in Anspruch genommen haben. Betz (2015, S.44) erläutert, dass es vielen Eltern erst gar nicht möglich ist, sich dieser Aufgabe zu entziehen. In den Aussagen von IP2 und IP5 wird deutlich, dass es ihnen auch aufgrund des Wohles ihrer eigenen Kinder nicht möglich war, sich diesen Aufgaben zu entziehen. IP5 teilte auch mit, dass viele Anlässe in erster Linie aufgrund der eigenen Kinder besucht wurden, aber auch, um in zweiter Linie einen guten Eindruck bei den Lehrerinnen und Lehrern zu hinterlassen, da dies indirekt auch so von den Lehrpersonen gefordert wird.

Zusätzlich legt die Theorie nahe, dass man insbesondere zu Beginn Migrantenern helfen sollte, indem man gewisse Informationen in die Muttersprache der betroffenen Personen übersetzen lässt (Brandau & Pretis 2009, S.169). Von dieser Art der Hilfestellung konnten von den sieben Befragten nur zwei davon profitieren. IP1 und IP3 konnten bereits Erfahrungen mit übersetzten schriftlichen

Informationen sammeln. Jedoch muss erwähnt werden, dass IP1 diese Art von Hilfestellung nur aus Schulen im städtischen Bereich kennt. In ländlichen Regionen gab es laut IP1 keine übersetzten Informationen von der Schule. Im Gegensatz dazu konnten fünf der sieben interviewten Personen noch keine Erfahrungen mit Hilfestellungen bei unverständlichen schriftlichen Informationen machen.

Laut Wehinger (2010, S. 55) und Schmid & Anliker (2012, S. 64ff) sollten besonders bei Gesprächen, bei denen es um die Förderung oder die Erziehung geht, Dolmetscherinnen oder Dolmetscher hinzugezogen werden, da diese in Schulen als Schlüsselpersonal gelten. Abzuraten ist jedoch davon, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler selbst als Übersetzungshilfen im Rahmen der Elternarbeit fungieren (Wehinger 2010, S. 55). Neben all diesen Hilfestellungen besagen theoretische Grundlagen auch, dass sich Sprachkurse im Rahmen der Schule ebenso sehr positiv auf die Zusammenarbeit auswirken

Doppke & Gisch (2005, S. 44) betonen, dass Migranteltern bei desolaten Sprachkenntnissen zuerst einen Sprachkurs besuchen sollten, da nur so eine erfolgreiche Schulbildung für ihre Kinder möglich ist. Neben dem Erlernen der deutschen Sprache wird durch solche Kurse auch das Gemeinschaftsgefühl gestärkt.

Mit Ausnahme von IP2 bestätigten alle befragten Personen diese Annahmen aus der Theorie. Am hilfreichsten hat es sich für Migranteltern erwiesen, wenn Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen von Gesprächen langsam und hochdeutsch sprechen.

Diese Aspekte der hilfreichen Kommunikationsart von Lehrpersonen wurden im intensiven Literaturstudium nicht erarbeitet und werden somit im vorliegenden Theorieteil nicht angeführt.

Aber auch der Einsatz von Übersetzungshilfen hat einen besonders wichtigen Stellenwert bei Migranteltern. So haben IP3, IP4 und IP6 bereits Erfahrungen mit Übersetzungshilfen und Deutschkursen gesammelt. IP3 führte auch an, dass sie das Gefühl hat, dass in der Klasse ihres Kindes die organisierten Deutschkurse sehr gut angenommen und besucht werden. IP2 schlägt in Bezug auf diesen Aspekt vor, dass es auch hilfreich wäre, wenn dafür andere Migranteltern,

die schon gut integriert sind und auch gute Deutschkenntnisse haben, als Dolmetscherinnen oder Dolmetscher eingesetzt werden oder dass auch Lehrpersonen mit einem Migrationshintergrund für solche Gespräche eingesetzt werden. Diese Idee von IP2 deckt sich sowohl mit der Erfahrung von IP6, welche als Dolmetscherin eingesetzt wurde, als auch mit der Literatur.

Von Ramsauer (2011, S. 25) und Blickenstorfer (2009, S. 74) wird darauf verwiesen, dass Landsleute als Vermittlerinnen oder Vermittler eingesetzt werden können, wenn diese bereits länger im Einwanderungsland leben.

Lediglich zum Einsatz von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund verweist die Literatur auf die dürftige Forschungslage zu Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund (Steber & Strasser 2010, S. 98). Dieser Aspekt wird im theoretischen Teil dieser Arbeit nicht angeführt, da es in der Realität noch nicht der Regel entspricht, dass es in jeder Schule Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund gibt.

Wie bereits erwähnt, teilte IP7 die Meinung der anderen Interviewten nicht. Ihm war ein Besuch eines Deutschkurses aufgrund seiner Arbeitszeiten nicht möglich. Dieses Problem wird auch in der Literatur aufgegriffen. Demnach stellen unterschiedliche Arbeitszeiten oft eine Herausforderung dar, welche sich dann auch hinderlich auf die Zusammenarbeit auswirken können (Ateş-Ünal et al., 2020, S. 62; Gomolla 2009, S.30).

Eine der in Frage 5 präsentierten Hilfestellung bei der Kommunikation mit Eltern ist der Einsatz von digitalen Medien. In der Literatur wird gewarnt, dass die Gefahr besteht, dass durch den Einsatz von digitalen Medien unwissend eine Selektion vorgenommen wird. Eventuell werden so bildungsferne Familien über elektronische Kommunikationswege nicht erreicht (Sacher 2014, S. 71). Demnach könnte davon ausgegangen werden, dass über digitale Kommunikationswege auch Migranteltern nur schwer zu erreichen sind. In der Forschung wurde aber das Gegenteil bewiesen, denn alle befragten Personen, die mit digitalen Mitteilungsheften auch bereits im Rahmen der Schullaufbahn ihrer Kinder in Kontakt gekommen sind, konnten nur Positives berichten. Die Untersuchung hat somit verdeutlicht, dass Migranteltern sehr wohl über digitale Kommunikationswege erreicht werden und dass diese Art der Kommunikation auch eine

Erleichterung für Migranteltern darstellt. Die verschiedensten Anbieter von digitalen Kommunikationswegen für Schulen werben damit, dass es vor allem für Migranteltern einen erheblichen Vorteil im Vergleich zum klassischen Mitteilungsheft gibt, da per sogenanntem Klick die Nachricht in 40 verschiedene Sprachen übersetzt werden kann (Bildungshub Wien, 2019). Jene Eltern, die diese Apps verwenden, wurden auch zu dieser Übersetzungsfunktion befragt. Von diesen vier Personen wusste keiner, dass es diese Übersetzungsfunktion gibt. Lediglich IP4 hat mitgeteilt, dass sie eine separate App von einem anderen Anbieter für das Übersetzen von Informationen der Schule verwendet.

Inhaltlich wurde in Frage 6 darauf eingegangen, ob es Migranteltern aufgrund ihrer Sprachkenntnisse möglich ist, sich so zu artikulieren, dass sie von Lehrerinnen und Lehrern auch verstanden werden. Cengiz (2012, S. 326) berichtet in Bezug auf die Sprachkenntnisse von Migranteltern, dass ihnen das Verständnis für Zwischentöne und feine Nuancen fehlt. Auch ist es ihnen aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse nicht möglich, ihre Wünsche, Fragen und insbesondere ihre Sorgen so zu artikulieren, dass sie von den Lehrerinnen und Lehrern auch verstanden werden (Doppke & Gisch 2005, S.44). Auch diese Theorie konnte im Rahmen der Forschung widerlegt werden. Bis auf IP7 erklärten alle interviewten Personen, dass es ihnen trotz teils mangelhafter Sprachkenntnisse möglich war, ihre Wünsche und Sorgen so zu artikulieren, dass sie auch von ihrem Gegenüber verstanden wurden. IP7 erklärte in Bezug auf diesen Aspekt aber auch, dass er sich an schulischen Angelegenheiten generell sehr wenig beteiligt hat. Demzufolge zeigen die theoretischen Ansichten keine Übereinstimmung mit der in dieser Arbeit dargelegten Forschung.

In Frage 7 wurden Migranteltern befragt, durch welche Handlungsweisen der Lehrpersonen ihnen ein Gefühl von Wertschätzung entgegengebracht wurde. In der Literatur werden diverse Möglichkeiten genannt, die einen wertschätzenden Umgang miteinander fördern. Dusolt (2018, S. 119) und Textor (2020, S.13f) betonen die Wichtigkeit des Nichtausgegrenzt-Fühlens und der Einbindung in die verschiedensten Themen. Auch in der Forschung zeigte sich, dass sich IP1, IP2, IP6 und IP7 wertgeschätzt fühlten, da sie genauso behandelt wurden wie Nicht-Migranteltern. IP7 bekräftigte dies in ihrer Aussage: „*Wir waren keine*

Außenseiter“ (Abs.19). Zusätzlich zu diesem Aspekt benötigen Lehrerinnen und Lehrer ebenso ein gewisses Know-how über die verschiedenen Kulturbesonderheiten, welche dann auch durchgängig im Schulalltag eingebettet werden (Weschke-Scheer 2013, S. 4; Schlösser 2017, S,16f). Dass dieses Verhalten und diese Vorgehensweise auch für Migranteltern eine Art von Wertschätzung sind, zeigt sich in der Aussage von IP2. Diese erläuterte das kulturelle Interesse einer Lehrperson an ihrem Kind. Diese achtet auf die religiösen Feiertage der verschiedenen Weltreligionen und bezieht auch „andere“ Religionen und Rituale in den Unterricht mit ein. Diese Art von Wertschätzung, bei der kulturelle Vielfalt und Rituale in den Unterricht eingebettet werden, konnten nur von einer befragten Person beobachtet werden.

In Bezug auf das Thema Wertschätzung betonte knapp die Hälfte der Interviewten, dass das Zeit nehmen der Lehrperson für Gespräche bei ihnen ein Gefühl der Wertschätzung auslöst. In den meisten Literaturen wird das Zeit nehmen für Elterngespräche angeführt, unter anderem empfiehlt auch die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (o.J.) pädagogischen Fachkräften, Eltern das Gefühl zu geben, dass man sich explizit für das Gespräch Zeit nimmt und dass man den Eltern das Gefühl gibt, dass für einen selbst das Gespräch auch wichtig ist.

In Frage 8 wurden die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner zu ihren bisherigen Erfahrungen mit Vorurteilen befragt. Zusätzlich zu den bereits bestehenden sprachlichen und kulturellen Schwierigkeiten wird die Zusammenarbeit vor allem durch die Entstehung von Vorurteilen beeinträchtigt (Burk 2005, S. 259f; Robbe 2009, S.33). Aufgrund dieser Vorurteile begegnen Lehrerinnen und Lehrer Migranteltern automatisch mit einer Voreingenommenheit (Robbe 2009, S.33). Betz (2015, S. 36) ist der Meinung, dass Vorurteile erst gar nicht entstehen können, wenn Lehrpersonen professionelle Kompetenzen haben und wenn sie die Fähigkeit des professionellen Reflektierens haben.

Mehr als die Hälfte der Befragten betonte, dass sie mit Vorurteilen aufgrund der deutschen Sprache konfrontiert wurden. Dabei ging es aber nicht nur um den Mangel an deutschen Sprachkompetenzen, wie bei IP3 und IP7, sondern beispielsweise um das Nichtwahrhaben wollen, dass es Migranten gibt, die der deutschen Sprache sehr wohl mächtig sind. IP2 schildert dazu, dass sie immer

wieder mit Aussagen konfrontiert wird, dass die anderen die „schlecht Integrierten“ sind und dass sie die „große Ausnahme“ ist. Dies nimmt IP2 als Vorurteil wahr. IP1 bestätigte ihre Erfahrung mit Vorurteilen dahingehend, dass Vorurteile durch das Kommunikationsproblem von Migranteneltern entstehen, da diese keine Möglichkeiten in Anspruch nehmen, um anfallende Kommunikationsprobleme zu klären.

IP2 und IP5 kamen aufgrund von weiterführenden Schulen mit Vorurteilen in Berührung. Noch immer sind Kinder von bildungsfernen Familien nicht für den Besuch einer weiterführenden Schule vorgesehen (Herzog-Punzenberger (2019, S.94). In diesem Fall betrifft es den Besuch eines Gymnasiums. Daher zählen Kinder aus diesen Familien noch immer zu den Ausnahmefällen in Gymnasien (Kaiser 2018). Sowohl IP2 als auch IP5 berichteten vom selben Probleme. Beide Kinder hatten sehr gute Noten und demzufolge stand einer Aufnahme ins Gymnasium nichts im Weg. Dennoch wurde ihnen von den betroffenen Lehrerinnen und Lehrern in der Primarstufe davon abgeraten. Zum einen war es die Begründung, dass dem Kind das Deutsch-Gen fehlt und zum anderen, dass die Lehrperson nicht glaubt, dass das Kind das Gymnasium schaffen könnte.

In Frage 9 wurde untersucht, welche Diskrepanzen zwischen der eigenen Erwartung und der fremden herrschen. Es wurde belegt, dass unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen die Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Eltern erschweren (Textor 2020/2). Insbesondere deshalb, da unterschiedliche Erwartungen und Einstellungen für Herausforderungen anfälliger sind. Zwar wird mittlerweile im schulischen Bereich auf diese möglichen Konfliktfelder Rücksicht genommen. Dennoch haben Eltern nur selten Wissen über die Erwartungen der Schule (Doppke & Gisch 2005, S. 23ff). Den letzten Aspekt konnten alle befragten Personen bestätigen. Keiner der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner konnte erklären, welche Erwartungen Lehrerinnen und Lehrer haben. Mit Ausnahme von IP2 teilen auch alle dieselbe Meinung bezüglich der Eigenerwartung. Alle Befragten hatten vor allem zu Beginn das Gefühl, dass das österreichische Bildungssystem nicht anspruchsvoll genug ist und dass

ihre Kinder daher Schwierigkeiten im späteren Alter haben werden. Auch berichteten die Befragten, dass es in deren Schulzeit viel mehr um Leistung ging als sie es zum Beispiel von ihren Kindern in Österreich kennen würden.

In Frage 10 konnten viele Verbindungen zur Theorie geschaffen werden. Die Befragten hatten verschiedene Präferenzen in Bezug auf hilfreiche Handlungsweisen seitens der Lehrperson. Alle genannten sind auch in den theoretischen Grundlagen weit verbreitet. IP1 und IP2 haben es als sehr förderlich empfunden, dass ein kontinuierlicher Kontakt mit den Lehrerinnen und Lehrern stattgefunden hat. IP1 bekräftigt diese Aussage, indem sie von den Gesprächen beim Bringen und Abholen ihrer Kinder erzählt. Bei dieser Form von Elternarbeit ist es nicht von hoher Relevanz, ob über Entwicklungsschritte gesprochen wird oder kurze Anekdoten vom Kind erzählt werden (Gewaltfrei miteinander o.J., S. 22). Aich et al. (2017, S. 140) und Sacher (2014, S. 69) heben hervor, dass diese „Small Talks“ einen erheblichen Mehrwert mit sich bringen. Im Gegensatz dazu äußert Roth (2014, S. 159), dass in vielen Kulturen diese Art von Gespräch negativ behaftet ist. Im Kulturkreis der Befragten konnte dies jedoch nicht bestätigt werden. Rund die Hälfte der Interviewteilerinnen und Interviewteiler (IP4, IP6 und IP7) bestätigt auch die Annahme von Textor (1999, S. 76; 2020, S. 13f), dass es für eine gelingende Partnerschaft notwendig ist, dass Lehrerinnen und Lehrern gegenüber den Eltern eine wertschätzende und insbesondere eine vertrauensvolle Haltung haben. Aber nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer sind zuständig für das Schaffen des benötigten Vertrauens innerhalb der Kooperation, sondern auch die Eltern (Brandau & Pretis 2009, S. 161). Neben dem Vertrauensverhältnis hat sich auch herausgestellt, dass das von Dusolt (2018, S. 118) erwähnte „Akzeptieren der Andersartigkeit“ für Migranteltern von hoher Bedeutung ist. Als nicht förderlich für die Zusammenarbeit hat sich für IP2 und IP5 herausgestellt, wann sie das Gefühl hatten, dass ihre Kinder ausgegrenzt werden. IP2 bekräftigte dies mit dem Beispiel des religiösen Gottesdienstes zu Schulbeginn, zu dessen Teilnahme ihre Kinder seitens der Schule bereits im Vorhinein nicht eingeplant waren. Demnach betonte Textor auch vor einem Jahr (2020, S. 13f), dass es für eine gelingende Sozialkompetenz von Bedeutung ist, wenn das Recht auf Anderssein den Eltern anerkannt wird.

Inhaltlich beschäftigt sich Frage 11 mit unterstützenden Maßnahmen für Migranteneltern und mit wünschenswerten Lehrerpersönlichkeiten. In der Literatur wird besonders bei den hilfreichen Maßnahmen auf Sprachkurse verwiesen. Das primäre Ziel sollte in der Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen liegen (Doppke & Gisch 2005, S. 44). Mit Ausnahme von IP5 erklärten alle befragten Personen, dass Deutschkurse sich am förderlichsten auf die Zusammenarbeit auswirken können. IP7 betonte seine Meinung zu diesem Thema, indem er erklärte, dass er froh ist, dass mittlerweile alle Migranten und Migrantinnen einen Deutschkurs besuchen müssen, da er dies als einzige Möglichkeit für eine ausreichende Integration sieht. Auch IP2 bestätigt diese Aussage, dass ohne Sprachkenntnisse keine Integration stattfinden kann. Zusätzlich äußern IP1, IP2, IP3, IP6 und IP7 den Wunsch nach mehr Angeboten für Deutschkurse im direkten schulischen Bereich.

Außerdem wurde von den befragten Migranteneltern mehrheitlich (IP1, IP2 und IP5) erwähnt, dass es förderlich wäre, wenn verpflichtende Veranstaltungen zum Thema Schule & Co. eingeführt werden. IP1 betrachtet es sogar als sehr wichtig, dass solche Veranstaltungen bereits vor dem Schuleintritt der eigenen Kinder angeboten werden. Auch IP5 bestätigt diese Aussage und erklärt, dass Migranteneltern nicht nur warten können, bis eine Nachricht von der Schule kommt. Diese Erkenntnisse der frühzeitigen Förderung von Elternarbeit und der ehestmöglichen Integration von Migranteneltern werden in der Literatur nicht genannt.

IP1 und IP3 äußern auch den Wunsch nach mehr Personal in den Schulen. Auch dieser Punkt, der insbesondere bei einem hohen Migrantenanteil von großer Relevanz ist, wird in der Literatur nicht aufgegriffen. IP3 unterstreicht die Dringlichkeit, indem sie davon berichtet, wie unterstützend es für ihr Kind ist, dass es in der Klasse zwei Lehrpersonen gibt.

In Frage 11 wurde von den Befragten unter anderem angeführt, dass Lehrerinnen und Lehrer offen, objektiv und geduldig sein sollten. Auch Brandau & Pretis (2008, S. 63; 2009, S. 161) bestätigen, dass eine Zusammenarbeit mit Migranteneltern eine aktive, zugehende Grundhaltung benötigt und betonen dabei auch die allgemeinen Sozialkompetenzen, die eine Lehrperson haben sollte. Sie sollen

kommunikativ und kooperativ sein. IP2 erwähnt im Zuge dieser Frage auch, dass es für Lehrerinnen und Lehrer hilfreich wäre, wenn sie im Laufe ihres Studiums verpflichtende Auslandssemester absolvieren müssten, in denen sie in einem fremden Land auch Unterrichte halten und vorbereiten. Dieser Aspekt der interkulturellen Weiterbildung von Lehrpersonen wurde im Rahmen der theoretischen Grundlagen nicht angeführt.

Zwei der sieben Befragten (IP3 und IP5) betonen, dass Lehrerinnen und Lehrer auf Augenhöhe mit Eltern kommunizieren sollen. Auch Betz (2019, S. 10ff), Dusolt (2018, S. 9) und Textor (2018, S. 22) legen im Sinne der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einen großen Wert auf die Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe. Im Gegensatz dazu sind Cloos et al. (2013, S. 260ff) jedoch der Meinung, dass nur selten eine Partnerschaft auf gleicher Augenhöhe beobachtbar ist.

Außerdem sollten Lehrerinnen und Lehrer das Ziel verfolgen, ein besseres Verständnis für die lebensweltlichen Hintergründe und Lernbedingungen von Kindern mit Migrationshintergrund zu erhalten. Dieses Verständnis ist nicht nur für die Zusammenarbeit mit Kindern relevant, sondern auch bei der Elternarbeit mit Migranteltern von Vorteil (Haddou & Oberlechner 2019, S. 170). Textor (2020, S. 13f) betont aber auch, dass es nicht nur um das Verständnis geht, sondern, dass Lehrerinnen und Lehrer auch unterschiedliche Lebensstile und Kulturen akzeptieren sollen. Auch die Mehrheit der Interviewten (IP1, IP2, IP4 und IP5) bestätigten, dass es wünschenswert wäre, wenn Lehrerinnen und Lehrer mehr Verständnis insbesondere in Bezug auf Kultur, Mentalität und Rituale hätten. Denn erst durch das bewusste Spiegeln von Kulturen und Traditionen kann Schule in der praktischen Umsetzung zu einem lebendigen Platz des interkulturellen Lebens werden (Schlösser 2017, S. 17).

8 RESÜMEE

In diesem letzten Kapitel werden die relevantesten Erkenntnisse dieser vorliegenden Masterarbeit verknüpft und erläutert. Ziel war es, auf die folgenden zwei Forschungsfragen Antworten zu finden.

„Wie kann Elternarbeit mit Migrantenern effektiv gestaltet werden?“
„Inwiefern kann das Verhältnis zwischen Lehrperson und Eltern von einer reziproken Bereicherung geprägt sein?“

Um diese Fragen beantworten zu können, wurde einerseits auf die Literatur und auch auf die Ergebnisse der empirischen Forschung zurückgegriffen. Im Anschluss daran wurden die neuen Erkenntnisse aus dem erhobenen Datenmaterial mit der verwendeten Literatur verknüpft, um somit im Anschluss den Fokus auf die neuen Erkenntnisse legen zu können.

Die Auswertung, welche angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ist, zeigte, dass Elternarbeit auch für Migrantenern ein wichtiger Faktor der Schulbildung ihrer Kinder ist. Es stellte sich klar heraus, dass Eltern mit Migrationshintergrund sehr wohl über die verschiedensten Schulveranstaltungen Bescheid wissen und diese auch, sofern es die Arbeitszeiten erlauben, in Anspruch nehmen. Dass es dennoch Veranstaltungen gibt, wo kaum Migrantenern anwesend sind, lässt sich auf zwei Faktoren zurückführen. Zum einen liegt es an der mangelnden Information seitens der Schule und zum anderen an den teils nicht ausreichenden Sprachkenntnissen mancher Migrantenern. Demnach stellen die sprachlichen Barrieren noch immer die größte Herausforderung in der Zusammenarbeit mit Migrantenern dar. Somit scheint ein Engagement seitens der Schule, um diese Sprachbarrieren mit möglichen Hilfestellungen abzubauen, unausweichlich. Dies ist von hoher Relevanz, da sowohl in der Literatur, als auch in der Forschung sich herausgestellt hat, dass die Sprachkenntnisse von Migrantenern, noch immer die größte Hürde in der Zusammenarbeit darstellen. Diesem Problem muss entgegengewirkt werden, damit Elternarbeit sowohl für die Schule, als auch für Eltern effektiv ist. Trotz dieser Erkenntnis

stellte sich heraus, dass es Migranteneltern, auch trotz ihrer mangelnden Sprachkenntnisse möglich ist, ihre Sorgen und Wünsche mit den Lehrerinnen und Lehrern zu teilen, sofern bereits im Vorhinein eine wertschätzende Vertrauensbeziehung hergestellt wurde. Damit dies aber gelingen kann, benötigt es von vornherein viele Maßnahmen, damit Elternarbeit sowohl für Migranteneltern als auch Lehrerinnen und Lehrer effektiv ist. Im Zusammenhang mit dem Thema Sprache zeigte sich, dass neben Sprachkursen und Übersetzungshilfen, besonders die Kommunikationsart der Lehrperson entscheidend ist. Es konnte herausgefunden werden, dass es für Migranteneltern besonders hilfreich ist, wenn Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen eines Gespräches hochdeutsch und langsam reden. Es zeigte sich auch, dass es sich förderlich auswirkt, wenn ein kontinuierlicher Kontakt zwischen beiden Partnern besteht. Ein Gespräch und Informationsaustausch einmal im Semester beim Elternsprechtag ist dafür zu wenig. Weiters stellte sich heraus, dass es notwendig und ein Zeichen der Wertschätzung ist, wenn sich Lehrerinnen und Lehrer bei Gesprächen genügend Zeit nehmen und Migranteneltern das Gefühl bekommen, dass sie mit ihren Problemen wahrgenommen werden. Auch das Recht auf Anderssein, in Bezug auf Kultur, Mentalität und Rituale, ist für Migranteneltern ein wichtiger Aspekt guter Zusammenarbeit. Dennoch wurde im Zuge dessen auch ersichtlich, dass sie nicht anders behandelt werden möchten, als Eltern ohne Migrationshintergrund. Unter anderem wirkt es sich auch deswegen, besonders negativ auf die Zusammenarbeit aus, wenn die eigenen Kinder, aufgrund der Kultur im schulischen Alltag ausgegrenzt werden. Neben diesen genannten Faktoren, welche von den Lehrerinnen und Lehrern umgesetzt werden müssen, zeigte sich, dass auch Migranteneltern an einer effektiven Zusammenarbeit interessiert sind. Sie beteiligen sich gerne, wenn man ihnen ohne Vorurteile und mit Offenheit begegnet. Zusätzlich wurde ersichtlich, dass es bei der Wahl der weiterführenden Schulen noch immer nicht zur Normalität gehört, dass Kinder mit Migrationshintergrund ein Gymnasium besuchen. Migranteneltern haben weiterhin das Problem, dass sie sich vor den Lehrpersonen für diese Entscheidung rechtfertigen müssen, obwohl die Noten und die Leistung dafürsprechen würden. Damit Elternarbeit auch gelingen kann, ist es notwendig, dass Migranteneltern wissen, welche Erwartungen an sie persönlich

gestellt werden. Im Rahmen der Forschung zeigte sich, dass keiner der befragten Migranteltern erklären konnte, welche Erwartungen an sie gestellt werden. Auch hier lässt sich auf das bereits bekannte Problem der fehlenden Informationsvermittlung schließen. Weiteres wurde davon ausgegangen, dass insbesondere bildungsferne Familien, worunter meist auch Migranteltern zählen, durch digitale Medien nicht erreicht werden können. Im Rahmen dieser Forschung konnte Gegenteiliges bewiesen werden. Der Einsatz von digitalen Medien erweist sich für Migranteltern als eine sehr hilfreiche Art der Kommunikation und wird auch als Erleichterung empfunden. Vor allem aufgrund dessen, da es ihnen möglich ist, sich parallel zum Verwenden der App, im digitalen Netzwerk Teile von Nachrichten übersetzen zu lassen. Insbesondere in Bezug auf die Übersetzungsfunktion der Mitteilungs-Apps stellte sich heraus, dass keiner der befragten Migranteltern wusste, dass man Nachrichten in einigen der App's direkt übersetzen lassen kann.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde dargelegt, dass man mit vielen Aspekten, unter anderem dem bewussten Zeitnehmen, Offenheit in Bezug auf Kulturen, Begegnung auf Augenhöhe und durch das explizite Anbieten von Hilfestellungen bei desolaten Sprachkenntnissen, die Elternarbeit sehr wohl effektiv gestalten kann. In Verbindung mit diesen Maßnahmen kann auch das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Eltern durch eine gegenseitige Bereicherung geprägt werden. Dafür ist aber neben dem Willen auch die Offenheit von Lehrerinnen und Lehrern, als auch von Migranteltern notwendig!

8.1 Konsequenzen für das schulpraktische Handeln

Durch die intensive Auseinandersetzung konnten viele hilfreiche Schlüsse für das schulpraktische Handeln gezogen werden. Da das Thema Sprachbarrieren noch immer das zentrale Problem von Kooperationen mit Migranteltern ist, sollten Schulen auch insbesondere bei diesem Punkt ansetzen. Lehrerinnen und Lehrer sollten bereits bei der ersten Kontaktaufnahme den Eltern mit Offenheit und ohne Voreingenommenheit begegnen. Vor allem dann, wenn bereits schon

digitale Medien verwendet werden, sollten Lehrerinnen und Lehrer auf die Übersetzungsfunktionen des digitalen Netzwerkes zurückgreifen. Bei mündlichen Gesprächen sollten sich Lehrpersonen und auch die Schulleitung bei der Aussprache bemühen. Wie bereits aufgezeigt wurde, erweist es sich für Menschen, die Probleme mit dem Sprachverständnis haben, als besonders hilfreich, wenn das Gegenüber langsam und ohne Dialekt spricht. Zusätzlich sollten sich Schulen Optionen überlegen, wie das Thema Spracherwerb von Migranteltern in der Schule gefördert werden kann. Es würde sich anbieten, dass Sprachkurse in Kooperation mit verschiedenen Vereinen/ Organisationen angeboten werden. Auch Sprachkurse, die von Eltern oder Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund gehalten werden, sind denkbar. Allein das Anbieten dieser Maßnahme, würde die Zusammenarbeit um ein Vielfaches bereichern. Es erweist sich aber auch als hilfreich, wenn Lehrerinnen und Lehrer das Thema Interkulturalität direkt in den Unterricht mit einbeziehen. Diese didaktische Umsetzung ist nicht nur für die Zusammenarbeit mit Migranteltern hilfreich, sondern fördert auch das Wissen und Aspekte der Multikulturalität aller Schülerinnen und Schüler. Als Hilfestellung können sich Lehrerinnen und Lehrer am Konzept der interkulturellen Pädagogik orientieren, welche das Ziel eines friedvollen und toleranten Lebens für alle Menschen verfolgt. Lehrerinnen und Lehrer sollten ermöglichen, dass interkulturelle Kompetenzen zu sogenannten „soft skills“ für Schülerinnen und Schüler werden. Damit all diese Maßnahmen umgesetzt werden können, ist es auch notwendig, dass die Schulleitung und die Lehrerinnen und Lehrer kontinuierlich Fortbildungen im Bereich der Interkulturalität besuchen.

8.2 Empfehlungen an die Bildungspolitik

Anknüpfend an den obengenannten Aspekt der Fortbildung, ist es wichtig, dass besonders im Zeitalter der steigenden Zahlen von Kindern mit Migrationshintergrund mehr von der Politik angeboten wird. Betrachtet man die Fortbildungskurse für Lehrerinnen und Lehrer, so wird ersichtlich, dass es kaum, beziehungs-

weise gar keine Vorträge oder Seminare gibt, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen. Es gibt wahrscheinlich sehr viele Lehrerinnen und Lehrer, die sehr gerne mit Migranteltern richtig und effektiv kooperieren würden, doch leider fehlt ihnen das benötigte Know-how. Des Weiteren muss gelingen, dass das Thema Migration in Verbindung mit Schule, nicht einen derart schlechten Ruf hat und mit Vorurteilen verknüpft wird. Angehenden Lehrerinnen und Lehrern muss bereits während des Studiums die Angst vor der Zusammenarbeit genommen werden. In puncto Studium wäre es von großer Hilfe, wenn Studentinnen und Studenten mit diesem Thema nicht erst im Laufe ihrer ersten Dienstjahre konfrontiert werden. Das gesellschaftliche Bild Österreichs hat sich, wie bereits in der Einleitung erwähnt, in den letzten 30 bis 40 Jahren sehr verändert. Die Bildungspolitik hat sich in Bezug auf diese Thematik auch zum Teil verändert. Es wird sicherlich mehr Rücksicht genommen. Dennoch werden Lehrerinnen und Lehrer noch immer ohne jegliche Vorbereitung mit diesen Themen konfrontiert. Lehrerinnen und Lehrer sind oft durch solche Situationen überfordert. Der Bedarf an mehr Lehrpersonal ist entsprechend gegeben. Auch Migranteltern berichten davon, dass es für die Kinder und für die Zusammenarbeit hilfreich und förderlich ist, wenn in der Klasse zwei Lehrpersonen sind. Demnach wäre es sehr dringend erwünscht, dass insbesondere in Schulen, an denen viele Kulturen, Mentalitäten, Charaktere und Begabungen aufeinandertreffen und an denen Fördermaßnahmen benötigt werden, auch mehr Schulpersonal eingestellt wird. Die Kinder, die Eltern, das Bildungspersonal und der eintretende Bildungserfolg würden der Bildungspolitik sicherlich dafür danken!

9 AUSBLICK

Die vorliegende Masterarbeit schafft einen guten Überblick, wie Elternarbeit mit Migrantenern effektiv gestaltet werden kann und welche Schwierigkeiten dabei entstehen können. Zudem wird aufgezeigt, wie das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Eltern gefördert werden kann. Jedoch konnten aufgrund des Umfangs dieser Masterarbeit nicht alle relevanten Aspekte beforscht und ausgearbeitet werden. In diesem Kapitel werden mögliche Themen angeführt, die in Zukunft auf diesem Themengebiet erforscht werden können.

Ein Ziel könnte es sein, zu erforschen, inwiefern Übersetzungshilfen im schulischen Rahmen genützt werden und wie sich diese dann tatsächlich auf die Zusammenarbeit auswirken. Dabei könnte man diese Forschung auch noch ausdehnen und Pilotprojekte an Schulen starten. In diesen Pilotprojekten könnten gezielt Deutschkurse für Migrantenern entwickelt werden. Dabei wäre es sinnvoll, auch herauszufinden, wie solche Projekte das Verhältnis von Migrantenern zur Schule verändern. Da sich die Autorin im Rahmen dieser Arbeit nur auf Migrantenern aus Ex-Jugoslawien fokussiert hat, wäre es ein Mehrwert für das schulische Handeln, wenn dieselben Interviews auch mit Menschen aus anderen Kulturkreisen geführt werden. Durch diese Art der Forschung hätte man einen direkten Vergleich, ob und welche Diskrepanzen es in Bezug auf Elternarbeit innerhalb der verschiedensten Kulturkreise gibt. Dieses Forschungsvorhaben zur Ermittlung der Diskrepanzen könnte auch abgeändert werden, um zu analysieren, welche Unterschiede es mit den Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern gibt. Dabei könnte in der Forschung untersucht werden, wie sich die Zusammenarbeit ändert, wenn Lehrerinnen und Lehrer keine Fortbildungen zu diesem Thema besuchen und wie sich die Elternarbeit nach dem Abschluss von gezielten Aus- und Weiterbildungen in diesem Bereich verändert. Dies könnte auch wiederum seitens der Migrantenern beforscht werden, um herauszufinden, welcher Unterschied in der Zusammenarbeit feststellbar ist. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der vor allem für die Bildungspolitik relevant wäre, ist zu untersuchen, wie sehr sich die Partizipation von Migrantenern auf den Schulerfolg ihrer Kinder tatsächlich auswirkt.

10 LITERATURVERZEICHNIS

Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (2017). Kooperation und Kommunikation mit Eltern in fröhpädagogischen Einrichtungen. Weinheim: Beltz Juventa.

Ateş-Ünal, N., Adler, D., Bartolomé, N. & Capkin, T. (2020). Demokratisch. Gemeinsam. Wachsen. Grundkonzepte für eine demokratiefördernde Elternarbeit. Forschungsstand und Grundausrichtung. https://www.researchgate.net/profile/David_Adler10/publication/345983110_Grundkonzepte_fur_eine_demokratiefordernde_Elternarbeit_-_Forschungsstand_und_Grundausrichtung/links/5fb3fa7ca6fdcc9ae05bca81/Grundkonzepte-fuer-eine-demokratiefordernde-Elternarbeit-Forschungsstand-und-Grundausrichtung.pdf (27. Dezember 2020)

Bade, K. J. (2017). Migration – Flucht – Integration. Kritische Politikbegleitung von der Gastarbeiterfrage bis zur Flüchtlingskrise. Erinnerungen und Beiträge. Karlsruhe: Loeper.

Bargsten, A. (2012). Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. In Henschel, A., Krüger, R., Schmitt, C. & Stange, W. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. (391 – 395). Wiesbaden: Springer VS.

Bauer, J. (2007). Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Betz, T. (2015). Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11829/pdf/Betz_2015_Ideal_der_Bildungs_und_Erziehungspartnerschaft.pdf (29. Dezember 2020)

Betz, T. (2019). Erziehungspartnerschaft. Ein Ideal, dem in der Praxis nicht entsprechen werden kann. Kindergarten heute, 49, 10 – 13.

Bildungshub Wien (2019). SchoolFox. Der Schulmessenger als digitales Mitteilungsheft. <https://bildungshub.wien/projekte/schoolfox-der-schulmessenger-als-digitales-mitteilungsheft/> (28. Dezember 2020)

BildungsRahmenPlan (2009). BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. <https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Bundesländerübergreifender%20BildungsRahmenPlan%20für%20elementare%20Bildungseinrichtungen%20in%20Österreich.pdf> (27. Dezember 2020)

Blickenstorfer, R. (2009). Elternbeteiligung. Elemente erfolgreicher Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. Migration und schulischer Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blickenstorfer, R. (2009). Strategien der Zusammenarbeit. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. Migration und schulischer Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BMBWF (o.J.). Kommunikation und Lernmanagementsysteme. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_fl/komlm.html (28. Dezember 2020)

Brandau, H. & Pretis, M. (2008). Professionelle Arbeit mit Eltern. Grundlagen. Innsbruck: Studien Verlag.

Brandau, H. & Pretis, M. (2009). Professionelle Arbeit mit Eltern. Herausforderungen und Konfliktlösungen. Innsbruck: Studien Verlag.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (o.J.). Grundlage für eine Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. <https://www.kindergesundheit-info.de/fuer-fachkraefte/kita/zusammenarbeit-mit-eltern/grundlagen-fuer-erfolg/> (20. Mai 2021)

Burk, K. (2005). Zusammenarbeit mit Eltern. In Bartnitzky, H. & Speck-Hamdan, A. Deutsch als Zweitsprache Lernen. Frankfurt am Main: grundschulverband.

Cengiz, C. (2012). Perspektiven für die Elternarbeit mit migrantischen Familien. In Stange, W., Krüger, R., Henschel, A. & Schmitt, C. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Cloos, P., Schulz, M. & Thomas, S. (2013). Wirkung professioneller Bildungsbegleitung von Eltern. Rekonstruktive Forschungsperspektiven auf kindheitspädagogische Settings. In Correll, L. & Lepperhoff, J., Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. (253 – 267). Weinheim: Beltz Juventa.

Conen, M.-L. (1990). Anforderungen an Elternarbeit in der Heimerziehung. Soziale Arbeit, 39, 246 – 252.

Das Bildungsmagazin. (2020). Unter Migrantenkindern steigt der Gymnasialisten-Anteil von Generation zu Generation. <https://www.news4teachers.de/2020/06/report-trotz-zunehmender-erfolge-immer-noch-viele-nachteile-fuer-migranten/> (28. Februar 2021)

Dienelt, K. (2012). Die verschiedenen Arten der Migration. <https://www.migrationsrecht.net/nachrichten-auslaender-kultur-und-integration/die-verschiedenen-arten-der-migration.html> (03. Jänner 2021)

Doppke, M. & Gisch, H. (2005). Schulmanagement. Elternarbeit. München: Oldenbourg.

Dresing, T. & Pehl, T. (2011). Praxisbuch Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: Eigenverlag.

Dusolt, H. (2018). Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. Weinheim: Beltz.

Eickhorst, A. (2007). Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Ziele, Konzepte und Materialien. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Gewaltfrei miteinander (o.J.). Die Elternarbeit. Methoden und Formen. Betrachtet vom Standpunkt der Konflikt – und Präventionsarbeit. http://hpneu.friedensbuero-graz.at/wp-content/uploads/2017/07/05_Elternarbeit.pdf (27. Dezember)

Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Güneşli, B. (2009). Elternarbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule. Möglichkeiten und Grenzen. Hamburg: Diplomica.

Haddou, K.B. & Oberlechner, M. (2019). Flucht als Bildungsimpuls für das Handlungsfeld Schule. Konsequenzen und Vorschläge für die Ausgestaltung der Migrationspädagogik. In Cerny, D. & Oberlechner, M. Schule, Gesellschaft, Migration. Opladen: Barbara Budrich.

Haase, M. & Jugl, J. (2017). Bundeszentrale für politische Bildung. Arbeitsmigration. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56542/arbeitsmigration> (28. Februar 2021)

Heckmann, F. (2015). Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung. Wiesbaden: Springer.

Hennig, A. & Willmeroth, S. (2012). 111 Ideen für eine gewinnbringende Elternarbeit. Vom Elternabend bis zum Konfliktgespräch in der Grundschule. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Herzog-Punzenberger, B. (2019). Das bewährte österreichische Schulsystem! Welche Vorteile zeigt die frühe Selektion im Ländervergleich. In Cerny, D. & Oberlechner, M. Schule, Gesellschaft, Migration. Opladen: Barbara Budrich.

Hiebl, P., Kopf-Hanauer, R. & Seitz, S. (2013). Elternarbeit am Gymnasium. Ein Praxisleitfaden mit individuell anpassbaren Formularen und Vorlagen. Hamburg: Persen.

Hintermann, C. & Herzog-Punzenberger, B. (2018). Migration. In Georgi, V., Gogolin, I., Krüger-Potratz M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U., Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hunger, U. & Kollender, E. (2018). Auswirkung der Einwanderungs- und Integrationspolitik. In Georgi, V., Gogolin, I., Krüger-Potratz M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U., Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Huppertz, N. (1979). Wie Lehrer und Eltern zusammenarbeiten. Ein methodischer Leitfaden für Kooperation in Kommunikation in der Schule. Freiburg: Herder.

Jenker, J. (2007). Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. <https://quasus.ph-freiburg.de/3-die-qualitative-inhaltsanalyse-nach-mayring/> (20. Februar 2020)

Kaiser, T. (2018). Deutschland hat ein neues großes Bildungsproblem. <https://www.welt.de/wirtschaft/article174706968/OECD-Studie-So-schwer-haben-es-Migranten-an-deutschen-Schulen.html> (28. Februar 2020)

Krell, C. & Lamnek, S. (2016). Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Kleining, G. (1995). Lehrbuch entdeckende Sozialforschung. Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Kohn, M. (2007). Gemeinsam erziehen. Leitfaden für die Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern. Stuttgart: Ernst Klett.

Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.

Land OÖ (2018). Hallo App. Kostenloses Kommunikationstool des Bundeslandes Oberösterreich zur Vernetzung von Erziehungsberechtigten und Lehrkräften. <https://www.land-oberoesterreich.gv.at/Mediendateien/LK/PKHaberlander9102018Internet.pdf> (28. Dezember 2020)

Mayring, P. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In Boehm, A., Mengel, A. & Muhr, T. Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: UVK.

Mayring, P. (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Mey, G. Vock, R. & Ruppel P. (o.J.) Das problemzentrierte Interview. <https://studi-lektor.de/tipps/qualitative-forschung/problemzentriertes-interview.html> (21. Februar 2020)

Nabi-Acho, V. (2011). Elternarbeit mit Migrantenfamilien. Wege zur Förderung der nachhaltigen und aktiven Beteiligung von Migranteltern an Elternabenden und im Elternbeirat. Freiburg: Centaurus.

Neumann, U. (2012). Zusammenarbeit mit Eltern. In interkultureller Perspektive. Forschungsüberblick und das Modell der Regionalen Bildungsgemeinschaften. DDS – Die Deutsche Schule, 104 (4), 263 – 373.

OECD. (2001). Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33691612.pdf> (20. Jänner 2021)

Österreichischer Integrations Fonds. (2015). Fact Sheet. Migration und Bildung. https://integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/Fact_Sheet_18_Migration_und_Bildung.pdf (23. März 2021)

ÖIF. (2017). Interkulturelle Elternarbeit. Ein Werkzeugkoffer für Pädagog/innen. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/OEIF_Folder_Elternarbeit2016_WEB1.pdf (16. August 2020)

Philip (2020). Induktive Kategorienbildung nach Mayring. Beispiel Qualitative Inhaltsanalyse. <https://shrike.de/induktive-kategorienbildung/> (03.Mai 2021).

Polat, A. (2018). Migration. https://www.socialnet.de/lexikon/Migration#quelle_ref (02. Jänner 2021)

Ramsauer, K. (2011). Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/6_Ramsauer_Bildungsexpertise_Migrantenkinder.pdf (20. Mai 2021)

Robbe, I. (2009). Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule. Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund unter besonderer Berücksichtigung der Sprachförderung. Oldenburg: BIS.

Rosenkranz-Hirschhäuser, S. (2015). Tipps und Tricks für junge Lehrer. Primarstufe. Hamburg: AOL.

Roth, H. (2018). Konzepte und Ansätze Interkultureller Pädagogik. In Georgi, V., Gogolin, I., Krüger-Potratz M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U., Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Roth, X. (2014). Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder.

Sacher, W. (2004). Elternarbeit in den bayerischen Schule. Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit in den bayerischen Schulen im Sommer 2004. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg.

Sacher, W. (2014). Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Seitz, S. (2017). *Interkulturelle Konflikte in der Schule souverän lösen*. Berlin: Cornelsen.

Schlösser, E. (2017). *Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit Eltern mit und ohne Migrationserfahrung in Kita, Grundschule und Familienbildung*. Aachen: Ökotoxia.

Schmid, H. & Anliker, S. (2012). Wie kann die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus bei Familien mit Migrationshintergrund gefördert werden. *Migration und Soziale Arbeit* 34 (1), 62 – 68.

Schmidt, E. (2008). *Elternarbeit als Aspekt pädagogischer Konzepte in der Kindertagesstätte*. Berlin: Selbstverlag.

Stange, W. (2012). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen, Strukturen, Begründungen*. Wiesbaden: Springer.

Statista (2021). Anzahl der Asylanträge in Österreich von 2011 bis 2021. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/293189/umfrage/asylantraege-in-oesterreich/> (29. März 2021)

Steber, C. & Strasser, J. (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In Hagedorn, J., Schurt, V., Steber, C. & Waburg, W. *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Soziales Lernen in der Schule (2004). *Schule als sozialer Erfahrungsraum*. https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Themen/Kooperation_vor_Ort/Soziale_Kompetenzentwicklung/SozialesLernenidSchule.pdf#page=179 (31.12.2020)

Textor, M. (1999). Elternarbeit mit Ausländern und Aussiedlern. *Entdeckungskiste*, 6, 76 – 77.

Textor, M. (2004). Bildung im Kindergarten. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung. Münster: MV.

Textor, M. (2013). Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. Norderstedt: Books on Demand.

Textor, M. (2018). Elternarbeit in der Schule. Norderstedt: Books on Demand.

Textor, M. (2020). Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen. Norderstedt: Books on Demand.

Textor, M. (2020/2). Elternarbeit mit Migrant/innen. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/elternarbeit/elternarbeit-mit-besonderen-zielgruppen/1438> (31. Dezember 2020)

Textor, M. (o.J). Elternarbeit in Kindertageseinrichtung und Schule. <https://www.ipzf.de/elternarbeit-kita-schule.html> (30. Dezember 2020)

Thiersch, R. (2006). Familie und Kindertageseinrichtungen. In Bauer, P. & Brunner, E., Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg: Lambertus.

Treibel, A. (2015). Integriert euch. Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland. Frankfurt am Main: Campus.

Tschöpe-Scheffler, S. (2014). Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung. Opladen: Barbara Budrich.

Wehinger, U. (2010). Eltern beraten, begeistern, einbeziehen. Beispiele für eine lebendige Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau: Herder.

Weschke-Scheer, B. (2013). Interkulturelles Arbeiten mit Kindern und Eltern. Berlin: Cornelsen.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In Jüttemann, G., Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (14. Februar 2020)

11 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: PÄDAGOGEN UND ELTERN AUF AUGENHÖHE	22
ABBILDUNG 2: ANZAHL DER ASYLANTRÄGE IN ÖSTERREICH VON 2011 BIS 2021 ...	34
ABBILDUNG 3: BILDUNGSSTAND DER ÖSTERREICHISCHEN BEVÖLKERUNG.....	38
ABBILDUNG 4: SCHWER ERREICHBARE ELTERN	44

12 TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1: KRITERIEN FÜR DIE PLANUNG DER FORMEN VON ELTERNARBEIT.....	12
TABELLE 2: BESCHREIBUNG DER INTERVIEWPARTNERINNEN UND INTER- VIEWPARTNER.....	56
TABELLE 3: DARSTELLUNG DES FINALEN KATEGORIENSYSTEMS	65

13 ANHANG

In diesem Kapitel befinden sich die Transkripte der insgesamt sieben durchgeführten Interviews, sowie der Auswertungsbogen, der für das Erstellen des Kategoriensystems entwickelt wurde.

13.1 Transkripte

IP1

Welche Erfahrungen haben Sie in Bezug auf Elternarbeit mit Lehrpersonen in der Pflichtschule bislang gemacht?

Bis jetzt habe ich sehr gute Erfahrungen gemacht. Die Lehrpersonen waren offen und erreichbar. Man hatte jederzeit eine Möglichkeit sich auszutauschen, beziehungsweise sich Informationen einzuholen.

Welche Anlässe außer Elternsprechtage haben Sie erlebt und in Anspruch genommen?

Es hat verschiedene Anlässe gegeben. Es hat zum Beispiel einen Elternabend gegeben, dann waren mehrere Vorstellungen in der Schule. Angefangen im Herbst mit dem Martinifest, dann Weihnachtsfeier, vor den Semesterferien hat es auch immer Aufführungen gegeben oder vor den Osterferien. Dann hat es auch ein Sommerfest gegeben.

Haben Sie diese besucht?

Ja.

Inwiefern wurde auf eventuelle sprachliche Defizite Rücksicht genommen, um die mündlichen sprachlichen Barrieren abzubauen?

Es hat auch immer schriftliche Informationen gegeben. Bei den mündlichen wurde schon auf die sprachlichen Barrieren etwas Rücksicht genommen. Die

Lehrpersonen hat sich mehr Zeit genommen für Eltern mit Migrationshintergrund. Sie haben langsamer und deutlicher gesprochen.

Welche Unterstützung hätten Sie noch gebraucht?

Ich hab keine Unterstützung gebraucht.

Gab oder gibt es für Sie bei unverständlichen schriftlichen Elterninformationen eine Hilfestellung seitens der Schule?

Ja schon. Man hat eine Möglichkeit bekommen, dass man sich bei einem Missverständnis ausspricht. Ich habe nicht unbedingt eine Übersetzung gebraucht, beziehungsweise hat es oft in den städtischen Schulen Informationen in verschiedenen Sprachen gegeben, aber am Land nicht. (Kinder waren sowohl in der Stadt als auch am Land in der Schule)

Wie unterstützend sind digitale Medien (Mitteilungsheft, E-Mail) für Sie bei der Kommunikation mit der Schule?

Damals, wo meine Kinder in der Pflichtschule noch gewesen sind, hat es nur ein Mitteilungsheft gegeben, beziehungsweise hatte man auch telefonischen Kontakt mit der Lehrperson. Digitale Medien gibt es erst in letzter Zeit, aber ich glaube schon, dass digitale Medien hilfreich sind.

Konnten oder können Sie ihre Wünsche und Sorgen aufgrund ihrer Sprachkenntnisse so artikulieren, dass man sich verstanden fühlte oder fühlt?

Ja, ich konnte das artikulieren.

In welchem Maß wurde oder wird Ihnen das Gefühl vermittelt, dass Sie wertgeschätzt und verstanden werden?

Meine Kinder sind oft gelobt worden in der Schule, beziehungsweise habe ich nicht das Gefühl gehabt, dass aufgrund des Migrationshintergrundes meine Kin-

der anders beurteilt wurden. Die Lehrpersonen haben sich Zeit genommen, beziehungsweise waren sie bemüht, um die Leistung des Kindes zu verbessern. Sie haben sich bemüht.

Welche Vorurteile oder Stereotypen nehmen Sie im schulischen Kontext wahr?

Persönlich habe ich keine Vorurteile empfunden, beziehungsweise hat es immer Gespräche gegeben, die von beiden Seiten ausgegangen sind. Meiner Meinung nach geht es bei Vorurteilen oft um Kommunikationsschwierigkeiten, dass die Eltern oft etwas falsch verstanden haben und dass sie keine Möglichkeit in Anspruch genommen haben, um diese Kommunikationsprobleme zu klären.

Was löste das in Ihnen aus?

Das löst einfach kein Verständnis aus, weil ich meine, dass beide Seiten bereit sein müssen, das Beste für das Kind rauszuholen, beziehungsweise die Kommunikationsschwierigkeiten zu besprechen und den einfachsten Weg für das Kind zu wählen.

Welche Unterschiede haben Sie in Bezug auf Eigen- und Fremderwartung erlebt?

Meine Erwartungen, im Vergleich zu meiner Schulzeit in einem anderen Land, waren halt anders, weil von uns von Anfang an in der Volksschule mehr verlangt wurde. Es ist viel mehr um Leistung gegangen. Es hat keine Montessori-Pädagogik gegeben, beziehungsweise habe ich oft die Befürchtung gehabt, dass die Kinder viel zu langsam in der Volksschule lernen und ob sie das bis zur Hauptschule oder dem Gymnasium überhaupt alles lernen werden können. Welche Erwartung die Lehrperson hatte weiß ich nicht.

Welche Handlungsweisen von Lehrpersonen waren hilfreich/ unterstützend und welche waren weniger hilfreich/ nicht förderlich?

Die Maßnahmen die hilfreich waren, war die Möglichkeit jederzeit mit der Lehrperson in Kontakt zu treten beziehungsweise hatte man beim Abholen oder Hinbringen in die Schule, die Möglichkeit kurz mit den Lehrpersonen über die Aufgaben oder über die bestehenden Unterrichtsprogramme zu reden. Das war sehr hilfreich. Man hat immer zeitig Informationen bekommen. Was auch für mich noch sehr hilfreich war, waren die Elternabende. Da haben wir Informationen bekommen für das ganze Jahr, also was in dem Jahr ansteht und welche Möglichkeiten die Kinder haben. Beziehungsweise hat man sich immer wieder Termine ausmachen können, falls man Fragen hatte. Was weniger hilfreich war, war, dass die Kinder viel zu schnell nicht genug gefördert wurden oder einen ASO-Plan bekamen und eigentlich ohne der Einverständnis der Eltern. (Anm.: IP 1 hat ein Kind mit Entwicklungsverzögerung). Beziehungsweise gibt es für eine Integrationsklasse viel zu wenige Lehrer. Damals war nur eine Lehrerin drinnen und wenn das Kind einen ASO-Lehrplan bekommt, hatte die Schule die Möglichkeit stundenweise eine zweite Lehrerin zu bekommen. Das war eigentlich das einzige, was nicht hilfreich war, weil in diesem Fall war das Kind weniger oder kaum motiviert und das war nicht förderlich.

Welche Maßnahmen würde aus ihrer Sicht für Migranteltern unterstützend sein und welche Lehrerpersönlichkeiten würden Sie sich wünschen?

Für Migranteltern wäre es wichtig, dass es Möglichkeiten bereits vor dem Schuleintritt gibt. Aber auch dass sie informiert werden, was auf das Kind zukommt beziehungsweise, was auf die Eltern zukommt. Was auch wichtig wäre ist, dass Elternabende und Elternsprechtage verpflichtend sind und dass es eine Anwesenheitspflicht für alle Eltern gibt, weil hier der Austausch möglich ist und auch wichtig ist. Für Mütter wäre es in erster Linie wichtig, dass sie die Möglichkeiten haben einen Deutschkurs zu besuchen, wenn möglich bevor die Kinder in die Schule kommen. Damit sie dann die Kinder bei der Hausaufgabe unterstützen können.

Es wäre auch wichtig, dass es genug Lehrpersonen in der Klasse gibt. Und es wäre wichtig, dass die Migranteltern eine Möglichkeit bekommen, falls sie

sich keinen Hort leisten können, dass die Kinder den Hort gratis besuchen können. Denn so haben sie die Möglichkeit, dass sie die Hausaufgabe im Hort erledigen, falls die Eltern nicht in der Lage sind ihnen zu helfen. Und auf jeden Fall noch Deutschkurse für die Mütter. Lehrerpersönlichkeit, auf jeden Fall eine offene und direkte Kommunikation. Erreichbarkeit, objektive Beurteilung, keine Vorurteile gegenüber Migrantenkinder. Dann mehr Verständnis in Bezug auf die Kultur, Mentalität und die anderen Familienverhältnisse zuhause.

Welche Erfahrungen haben Sie in Bezug auf Elternarbeit mit Lehrpersonen in der Pflichtschule bislang gemacht?

Das Verhältnis an sich war schon immer sehr gut und sehr produktiv. Wobei ich auch schon dazu sagen muss, dass ich mich sehr darum bemüht habe, also um den Status meiner Kinder. Ich war schon immer diejenige die bereits in der Volksschule oder im Kindergarten den Lehrern oder den Pädagogen hinterhergelaufen ist, um zu erfahren, wo ich die Kinder noch unterstützen kann. Ich habe meine Kinder sehr intensiv gefördert und ich war auch immer überall dabei.

Welche Anlässe außer Elternsprechtage haben Sie erlebt und in Anspruch genommen?

Also ich habe alles in Anspruch genommen, weil ich für mich selber geglaubt habe, dass es wichtig ist. Und weil es mir wichtig ist, dass meine Kinder mit dem Namen angesprochen werden und nicht hinter dem Rücken, als die bosnischen Kinder benannt werden. Vor allem beim ersten Kind habe ich wirklich alles in Anspruch genommen. Ich habe mir immer frei genommen, weil ich wollte, dass die Kinder akzeptiert werden. Mir war es egal, ob es ein Kuchen zum Elternabend war oder die Teilnahme beim Elternverein. Ich habe mich nie getraut, dass ich sage, dass ich keine Zeit habe. Ich habe wirklich alles stehen und liegen gelassen für meine Kinder, egal ob ich hin wollte oder eben nicht hin wollte. Und ich habe das Gefühl gehabt, dass ich mir ein „Nein“ nicht leisten kann.

Inwiefern wurde auf eventuelle sprachliche Defizite Rücksicht genommen, um die mündlichen sprachlichen Barrieren abzubauen?

Ich persönlich habe in den letzten Jahren keine großen Defizite. Aber Migranteneltern bräuchten Unterstützung in jeder Hinsicht. Es wurde nie darauf Rücksicht genommen. Wir sind in einem kleinen Dorf aufgewachsen. Und da war es wirklich dem Motto nach „friss oder stirb“. Ich habe als Kind viele Sachen nicht machen können, da die Aufklärung der Eltern durch die Lehrerin gefehlt hat.

Zum Beispiel stand im Heft, dass wir am nächsten Tag schwimmen gehen. Ich habe meine Schwimmsachen vorbereitet und auch meine Mutter wusste davon, aber leider wussten wir beide nicht, dass wir diesen Eintrag unterschreiben müssen. Und dann bin ich in der Klasse da gestanden und es hat geheißen, „Du darfst nicht mitfahren, weil du nicht unterschrieben hast“. Also da wurde zum Beispiel Null Rücksicht auf Migranteltern und Migrantenkinder genommen. Und so war es generell, entweder du kommst mit oder eben nicht. Meine Mutter konnte damals nicht einmal einen Deutschkurs besuchen.

Gab oder gibt es für Sie bei unverständlichen schriftlichen Elterninformationen eine Hilfestellung seitens der Schule?

Nein!

Was hätten Sie sich gewünscht?

Übersetzungshilfen hätte ich mir sehr gewünscht! Das zumindest ein Elternteil in die Schule bestellt worden wäre. Denn es hat auch damals in den 1990er Jahre Gastarbeiterfamilien gegeben, die die Sprache konnten und es hat Kinder in der Schule gegeben, wo die Eltern bereits jahrelang in Österreich sind und diese hätte man einbeziehen können. Man braucht jetzt keine behördlichen Dolmetscher, sondern einfach irgendjemanden, der am Nachmittag kommt und gemeinsam mit der Lehrerin die Eltern aufklärt. Ich habe auf vieles verzichten müssen aufgrund von diesem Problem, wo die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrer nicht funktioniert hat.

Wie unterstützend sind digitale Medien (Mitteilungsheft, E-Mail) für Sie bei der Kommunikation mit der Schule?

Sehr! Meine Kinder sind mittlerweile groß und selbständig, aber für mich ist es sehr praktisch wenn dann schnell ein Mail von der Schule kommt. Somit werde ich viel schneller informiert.

Konnten oder können Sie ihre Wünsche und Sorgen aufgrund ihrer Sprachkenntnisse so artikulieren, dass man sich verstanden fühlte oder fühlt?

Als Mutter schon, als Schülerin wurde keine Rücksicht genommen. Und so war es wirklich von der Volksschule bis zum Schluss. Der Name wurde sehr schwer vorgelesen, die Lehrer haben sich geplagt und sie haben sich auch nicht die Mühe gemacht, dass sie mich fragen, wie ich wirklich heiße. Vielmehr war es immer die mit den vielen „a’s“, die da hinten etc. Also, es war oft wirklich nicht schön.

In welchem Maß wurde oder wird Ihnen das Gefühl vermittelt, dass Sie wertgeschätzt und verstanden werden?

Indem dass man mich anschaut und mich ernst nimmt, würde ich sagen. Oder aber, dass man auch meine Kultur hinterfragt und dass man mit Respekt einander begegnet. Aber auch dass man auf mich als Mensch schaut und nicht auf meine Herkunft.

Welche Vorurteile oder Stereotypen nehmen Sie im schulischen Kontext wahr?

Ja, die „-ic“. Bei mir persönlich ist es etwas anders, da ich doch etwas kommunikativ bin. Auf den ersten Blick merken sie nicht, dass ich einen Migrationshintergrund habe und deshalb sind immer die anderen schlecht und ich bin diese große Ausnahme. Am Anfang wollen sie es gar nicht wahrhaben, dass ich einen Migrationshintergrund habe. Oft haben sie gesagt: „Das ist sicher eine von uns, die ist eine Österreicherin und die hat sich einfach verliebt in ihn und deshalb hat sie auch den Namen wegen ihm geändert“. Sie wollen es oft nicht wahrhaben, dass ich hier nicht geboren wurde und dass ich keine richtige Österreicherin bin. Für mich selbst bin ich zwar eine, aber schon mit einem Migrationshintergrund.

Was löste das in Ihnen aus?

Das löst so eine richtige Unmacht und Wut aus. Da denkt man sich, wir sind jetzt eh schon soweit mit der Entwicklung und trotzdem hängen wir noch immer in diesen Anfangsstadien. Und ich habe es immer so schade gefunden, dass Kinder die englischsprachig oder französischsprachig sind und auch natürlich Migrationskinder sind, dass diese bewundert worden sind, weil sie eine andere Sprache sprechen. Ja und meine wurden für ihre Zweisprachigkeit nicht bewundert. Und das finde ich schade, dass nicht alle Sprachen diesen Wert haben.

Welche Unterschiede haben Sie in Bezug auf Eigen- und Fremderwartung erlebt?

Ich hatte die Erwartung, dass mein Kind so akzeptiert wird wie es ist und dass es mit dem Namen angesprochen wird. Und nicht, dass man mein Kind als das bosnische oder das nicht-christliche Kind benennt.

Schwere Frage, was sich die Lehrer erwarten. Ich weiß es nicht. Manche waren so, dass sie in ihrer Rolle aufgeblüht sind also, dass sie helfen und unterstützen können. Und andere haben es als Last gesehen.

Welche Handlungsweisen von Lehrpersonen waren hilfreich/ unterstützend und welche waren weniger hilfreich/ nicht förderlich?

In der 3. Klasse Volksschule hat es eine super Situation mit einem Lehrer gegeben. Das Mädchen war laut dem Lehrer immer so super und motiviert gewesen und von den Leistungen die Klassenbeste. Und dann hat es sich herauskristallisiert, dass sie ins Gymnasium gehen möchte und auf einmal hat es Defizite in Deutsch gegeben. Es waren meist Kleinigkeiten, aber dennoch hat es den Lehrer sehr gestört. Irgendwann kam es aufgrund dieser Leistung zu einem Gespräch. Ich habe den Lehrer gefragt, was ich noch machen kann oder wo ich sie unterstützen kann. Und dann hat er gesagt: „Ich weiß es auch noch nicht, sie ist eh gut, aber ich glaube, dass Deutsche-Gen fehlt ihr“. Und das war für mich so ein Punkt, wo ich mir dachte, danke lieber Herr Lehrer.

Ansonsten hatten meine Kinder sehr hilfsbereite Lehrer, die sehr viel Rücksicht genommen haben. Zum Beispiel haben sie geschaut, dass an den muslimischen Feiertagen keine Tests oder so stattfinden, damit das Kind daheim bleiben kann. Was ich auch sehr super erlebt habe, dass gewisse Feiertage oder Rituale von anderen Religionen im Unterricht besprochen werden und somit werden auch meine Kinder damit in den Unterricht einbezogen. Die anderen Kinder lernen dabei nicht nur was, sondern sie lernen auch die Kinder besser kennen. Und jetzt stell dir das in der Volksschule vor, wo die Kinder noch in der Entwicklungsphase sind und mit 14 oder 15 Jahren, wird dieses Thema für die komplett normal sein und die kennen sich auch mit einer fremden Religion aus. Und für dieses Kind welches es betrifft, ist es natürlich auch etwas besonders, wenn es um einen selber geht. Also da muss ich sagen, dass das schon sehr toll von der Lehrerin war!

Aber was zum Beispiel auch nicht sehr förderlich war, sind diese kirchlichen Feiertage, wo man in die Kirche geht. Oder aber auch der erste Schultag, das habe ich als sehr schmerzhaft in Erinnerung. Die Kinder sind sehr aufgeregt und stehen dann im Hof und dürfen dann endlich in die Klasse und die Eltern der Erstklässler dürfen dann auch natürlich mit. Und dann hat es geheißen: „So jetzt gehen wir in die Kirche und die nicht christlichen, türkischen und bosnischen Kinder ihr geht jetzt in den Hof hinten und bleibt bei der und der Lehrerin stehen“. Das ist so diskriminierend, da das Kind nichts dafür kann, weder für die Herkunft noch für die Religion. Allein schon das „Du darfst nicht“ oder „Du gehörst hier nicht hin“. Das finde ich ganz furchtbar. Es gibt ja schon so viele Atheisten und so viele österreichische Kinder, die nicht christlich sind. Und das könnte man auch für diese Kinder umstellen, denn das hat mich schon sehr gestört.

Welche Maßnahmen würde aus ihrer Sicht für Migranteltern unterstützend sein und welche Lehrerpersönlichkeiten würden Sie sich wünschen?

Also auf jeden Fall Maßnahmen, dass man die Eltern wirklich direkt mit einbezieht und auch wirklich dahinter ist. Denn es ist nicht immer das Desinteresse der armen Eltern, sondern, es ist mehr die Angst und der Respekt, weil sie sich verloren fühlen. Ohne Sprache kann man sich nicht integrieren! Und deshalb würde ich mir wünschen, dass die Lehrer gezielt auf diese Eltern zugehen. Vielleicht ist es zu Beginn hilfreich, wenn man mit Dolmetschern auf die Eltern zugeht oder die Kinder einbindet. Einfach damit sie merken, dass es nicht so schlimm ist, wenn man einen Nachmittag bei einer Veranstaltung dabei ist. Und ich weiß nicht wie es jetzt ist, aber, dass man die Eltern zum Beispiel nicht schief anschaut, wenn sie nicht gut Deutsch können oder wenn sie mit ihren Kindern in der Muttersprache auf dem Hof sprechen, weil das ist ja was ganz normales, das ist deren Sprache.

Und was ich mir für die Lehrer wünsche, wäre dass es mehr Multikulti-Lehrer gibt, also von vielen Ländern und vielen Kulturen. Es sollen jetzt nicht nur Lehrer mit Migrationshintergrund sein, sondern einfach offene neue Lehrer. Das sie offen sind, dass sie andere Kulturen kennenlernen, dass sie eventuell im Studium schon irgendwie ein Auslandsstudium machen und wirklich irgendwo mal unterrichten in einem anderen Land. Und dass dies schon irgendwie zur Pflicht wird.

Ich habe immer so das Gefühl, dass jede Seite ihren Standpunkt darstellt. Und irgendwie glaube ich, also so war es zu meiner Zeit, dass sie aneinander vorbeidriften. Die einen sagen ganz klar, dass sich die anderen nicht integrieren und die Eltern trauen sich nicht oder möchten nicht. Also Offenheit einfach Offenheit! Zugehen und einander ansprechen. Ich weiß nicht, ob Migration noch ein Tabuthema ist oder nicht. Ich habe keine Ahnung. Aber einfach nur Offenheit!

Welche Erfahrungen haben Sie in Bezug auf Elternarbeit mit Lehrpersonen in der Pflichtschule bislang gemacht?

Durch Corona ist es jetzt etwas anders alles wird übers Telefon gemanagt. Bei wichtigen Sachen wird man in die Schule eingeladen. Aber sonst habe ich eigentlich ein ganz gutes Verhältnis. Wenn man Deutsch kann und sich verständigen kann ist es eigentlich gut. Und die, die nicht Deutsch können, denen wird ein Dolmetscher angeboten.

Welche Anlässe außer Elternsprechtage haben Sie erlebt und in Anspruch genommen?

Ja eben zu diesen Versammlungen. Elternforum, da war ich einmal. Aber auch diese ganzen Versammlungen für die Elternvertreter. Und sonst normaler Elternsprechtage.

Inwiefern wurde auf eventuelle sprachliche Defizite Rücksicht genommen, um die mündlichen sprachlichen Barrieren abzubauen?

Ja, es gibt sogar von Caritas und vom Verein Paraplü einen Deutschkurs für die Eltern. Und es werden Dolmetscher für bosnisch, türkisch und tschetschenisch angeboten, weil die Schule fast aus 80 oder 90% Migranten besteht.

Gab oder gibt es für Sie bei unverständlichen schriftlichen Elterninformationen eine Hilfestellung seitens der Schule?

Ja, das wird auch übersetzt, falls das jemand benötigt. Also was dies betrifft, ist die Schule sehr gut aufgestellt.

Wie unterstützend sind digitale Medien (Mitteilungsheft, E-Mail) für Sie bei der Kommunikation mit der Schule?

Früher gab es einen E-Mail Austausch und seit Corona wird eher SchoolFox oder Whatsapp verwendet. Ich selber brauche keine Unterstützung, aber vielleicht brauchen es andere. Ich glaube es wäre nicht schlecht.

Konnten oder können Sie ihre Wünsche und Sorgen aufgrund ihrer Sprachkenntnisse so artikulieren, dass man sich verstanden fühlte oder fühlt?

Ja, schon. Damit habe ich keine Probleme.

In welchem Maß wurde oder wird Ihnen das Gefühl vermittelt, dass Sie wertgeschätzt und verstanden werden?

Ich glaube man muss da schon sehr präsent sein. Also wenn irgendwas ist, muss man sich auch in der Schule zeigen. Wenn man nicht hinter seinem Kind steht oder nicht dahinter steht, dann hat man keine Chance. Man muss wirklich dahinter sein, damit man eine Wertschätzung bekommt. Es gab schon paar Mal die Momente, wo ich mir dachte, das gibt es nicht. Ein Österreicher hätte in diesen Momenten sicherlich etwas gesagt. Also es gab schon manche Momente, wo ich mir dachte, macht sie das, weil ich eine Ausländerin bin oder war das wirklich unabsichtlich? Zum Beispiel hat sie beim Elternforum vor den ganzen Eltern über mein Kind begonnen zu sprechen, also über die schulischen Leistungen. Sie meinte, er muss etwas flotter werden und noch solche Sachen. Für mich war das so unangebracht und ich mache meinem Kind sicherlich keinen Druck. Und dies hätte sich die Lehrerin anders gewünscht. All diese Probleme hat sie vor den anderen angesprochen und andere Konflikte gab es auch noch. Ich habe ihr dann eine E-Mail geschrieben und sie hat sich dann entschuldigt. Aber ich denke mir ein Österreicher hätte sie bestimmt angezeigt oder hätte dem Bundesministerium geschrieben.

Welche Vorurteile oder Stereotypen nehmen Sie im schulischen Kontext wahr?

Ja, ich glaube die meisten glauben, dass wir nicht Deutsch sprechen können oder dass wir einfach von einer ganz anderen Welt sind. Manche Sachen sind für die selbstverständlich, also, dass wir uns auskennen oder dass das einfach normal ist bei uns. Es ist sehr unterschiedlich! Aber ich glaube das Hauptproblem ist, dass wir nicht Deutsch können. Das löst in mir Frust aus. Vielleicht sogar ein bisschen Wut. Aber sagen wir es mal so, den Namen kann er ja nicht ändern. Somit muss er damit leben lernen!

Welche Unterschiede haben Sie in Bezug auf Eigen- und Fremderwartung erlebt?

Ich hätte mir gewünscht, dass die Lehrerin den Stoff nicht nur so trocken durchbringt. Die Lehrerin schaut immer auf ein Zeitlimit. Ich würde mir wünschen, dass sie mehr auf die Kinder eingeht und deshalb auch schaut, wo die Stärken und Schwächen der Kind sind. Wenn wer besser in Mathe ist und in Deutsch eher schlechter, dass man dann eher auf seinen Stärken aufbaut. Dann ist es in Deutsch halt ein 2er. Und diese Einstellung unserer Welten sind ganz falsch. Die Kinder müssen alles machen und sie hat nur die Zeit im Kopf und ich denke mir, wenn er etwas nicht mitmachen will, dann soll sie ihm einen 2er geben.

Welche Handlungsweisen von Lehrpersonen waren hilfreich/ unterstützend und welche waren weniger hilfreich/ nicht förderlich?

Ich glaube für uns Eltern ist das jetzt schwierig zu beantworten. Weil bei Elternforen erscheint die Hälfte der Eltern nicht, weil sie es zum Beispiel nicht verstehen, die Zeit nicht haben oder kein Interesse haben. Und auch Elternvertreter möchte auch nie wer sein, weil entweder hat man keine Zeit oder die Eltern verstehen nichts. Letztes Jahr war es ein Vater, der kein Wort Deutsch gesprochen hat. Aber Hauptsache wir haben einen, damit wir die Förderung bekommen. Auf jeden Fall haben die irgendwen genommen. Die Lehrerin ist generell eine die alles schnell, schnell macht.

Welche Maßnahmen würde aus ihrer Sicht für Migranteltern unterstützend sein und welche Lehrerpersönlichkeiten würden Sie sich wünschen?

Ja auf jeden Fall das mit dem Übersetzen, denn das ist sehr hilfreich. Die Schule hat einen großen Migrantenanteil und deshalb schauen die auch, dass die Eltern auch Deutsch lernen können. Das einzige was mir nicht gefällt, sind die Deutschklassen. Also meine Tochter kommt jetzt im September in die erste Klasse und sie wurde schon ganz normal auf die Schulreife geprüft. Aber Migrantenkinder müssen auch noch einen Deutschtest machen. Und viele Eltern schreiben ihr Kind in eine Privatschule ein und mit etwas Glück wird das Kind aufgenommen. Das machen viele Eltern so, da sie so den Deutschtest umgehen. In der Privatschule müssen die Kinder keinen Test machen. Und die Deutschklassen sind meiner Meinung nicht förderlich, da die Kinder so nie Deutsch lernen werden, wenn sie nur mit Ausländern in der Klasse sind. Aber auch noch unterstützend für mich ist es, wie es in der Schule meines Sohnes ist, also dass es zwei Lehrerinnen in einer Klasse gibt. In der ersten Klasse wurde die zweite Lehrerin oft gebraucht und mein Sohn wurde dann auch in der mittleren Gruppe von ihr eingestuft, obwohl er gut Deutsch kann. Meine Tochter ist in der ersten Gruppe, die kann anscheinend perfekt Deutsch. Ich glaube das liegt daran, dass mein Sohn schüchtern ist. Diese Befürchtung hatte eine Freundin von mir auch, da ihr Sohn auch sehr schüchtern ist und deshalb hat sie ihn auch in der Privatschule angemeldet.

Die perfekte Lehrerin sollte nicht von ganz hoch oben auf uns herunterschauen. Wenn das schon mal nicht der Fall ist, dann ist es schon einmal ein Schritt in die richtige Richtung. Und ich glaube, dass es vielleicht jede Schule einführen sollte, dass es einen Deutschkurs für Eltern gibt. Denn das hat unsere gemacht und das wurde sehr gut angenommen von uns Migranteltern. Ich weiß, dass das aufgrund von Corona schwierig ist, aber ich glaube, dass sich das jede Schule ans Herz legen sollte.

Welche Erfahrungen haben Sie in Bezug auf Elternarbeit mit Lehrpersonen in der Pflichtschule bislang gemacht?

Also was die Lehrerin von Faris betrifft ist alles super! Mir gefällt die Beziehung zwischen Eltern und Lehrern, aber auch die Art der Kommunikation, des Verständigens usw.. Wir sind wirklich sehr zufrieden. Egal was für ein Problem wir haben, die Lehrerin ist immer da. Und egal was ich brauche, innerhalb kürzester Zeit schickt sie es mir. Also die Kommunikation und das Verhältnis ist wirklich ok.

Welche Anlässe außer Elternsprechtage haben Sie erlebt und in Anspruch genommen?

Ich habe noch nichts in Anspruch genommen. Aber ich glaube, ich hätte dafür eine Einladung bekommen.

Inwiefern wurde auf eventuelle sprachliche Defizite Rücksicht genommen, um die mündlichen sprachlichen Barrieren abzubauen?

Ich weiß nicht was ich dir sagen soll. Mir hilft es zum Beispiel, dass ich dich zum Übersetzen rufen kann. Deshalb wäre es super, wenn immer jemand da sein könnte, der für einen übersetzt. Die Lehrerin spricht zum Beispiel auch oft im Dialekt, das ist für uns zum Beispiel noch schwieriger zu verstehen. Ab und zu bemüht sie sich auch und spricht dann hochdeutsch.

Gab oder gibt es für Sie bei unverständlichen schriftlichen Elterninformationen eine Hilfestellung seitens der Schule?

Nein, es gibt nichts. Aber ich habe eine Übersetzungs-App und die verwende ich auch immer. Aber diese App hat nichts mit der „Hallo-Eltern-App“ zu tun, denn das ist einfach eine zusätzliche App.

Ich wünsche mir auch, dass wir mehr aufgeklärt werden, wann gewisse Ferien/Feiertage etc. sind. Weil ich kenne viele Rituale und Feiertage nicht. So wie zum Beispiel heute morgen, mein Sohn ist sinnlos zur Schule gegangen, weil wir nicht wussten, dass derzeit Osterferien sind. Deshalb wäre es gut, wenn es für uns Migranteltern zusätzliche Informationen geben würde.

Was hätten Sie sich gewünscht?

Ich hätte mir schon mehr Unterstützung gewünscht. Nicht nur wegen mir, sondern auch wegen den anderen Eltern. Meiner Meinung wäre es super gewesen, wenn es dafür eine Erklärung gegeben hätte.

Wie unterstützend sind digitale Medien (Mitteilungsheft, E-Mail) für Sie bei der Kommunikation mit der Schule?

Mir hilft es. Wobei eigentlich hilft es mir nicht, es ist eher eine Erleichterung der Kommunikation. Ich kommuniziere mit der Lehrerin beispielsweise per E-Mail. Sie hat mir auch eine schriftliche Anleitung gegeben, wie die App funktioniert. Aber ich hätte es mir gewünscht, dass sie mir die App zeigt und erklärt.

Konnten oder können Sie ihre Wünsche und Sorgen aufgrund ihrer Sprachkenntnisse so artikulieren, dass man sich verstanden fühlt oder fühlt?

Sobald ich ein Problem habe vereinbare ich mir unverzüglich einen Termin bei der Lehrerin. Vor einigen Tagen war ich das letzte Mal bei der Lehrerin. Auch mein Mann war jetzt dabei – er hat die Lehrerin zum ersten Mal kennengelernt. Immer wenn mich etwas stört oder wenn ich vor etwas Angst habe, weise ich die Lehrerin darauf hin oder ich suche das Gespräch mit ihr. Zum Beispiel hat mir mein Sohn letztens erzählt, dass er von einem Kind ausgelacht wird, weil er nicht Deutsch kann. Ich habe unverzüglich mit der Lehrerin Kontakt aufgenommen und sie nach einem Termin gefragt, da es mir wirklich wichtig ist, dass wir solche Probleme gleich lösen und dass es meinem Sohn natürlich gut in der Schule geht. Das letzte was ich möchte ist, dass er aufgrund solcher Kinder kein Selbstvertrauen mehr hat. Erinnerst du dich noch bei dem letzten Gespräch, wo

du dabei warst. Da habe ich sie auch darauf hingewiesen, dass einige Kinder nicht mit ihm spielen wollen oder ihm aus dem Weg gehen.

Also was solche Sachen angeht, reagiere ich wirklich schnell. Ich glaube, dass die Lehrerin das auch oft als Kritik ansieht und dann selber auch sehr schnell reagiert und mit den Kindern in der Klasse spricht.

In welchem Maß wurde oder wird Ihnen das Gefühl vermittelt, dass Sie wertgeschätzt und verstanden werden?

Ich glaube schon, dass die Lehrerin mich wertschätzt. Das merke ich insbesondere in unseren Gesprächen und da ist es auch egal, um welches Thema es geht. Aber auch, dass sie mir innerhalb kürzester Zeit antwortet, ist für mich ein Zeichen der Wertschätzung. Ich muss nie 2 oder 4 Tage warten, bis ich eine Antwort bekomme. Wertschätzung ist für mich auch, dass sie meine Sorgen schätzt und sich darum gleich kümmert. Also kann ich wirklich sagen, dass sie mich auch bei Kleinigkeiten ernst nimmt und nicht nur bei größeren Problemen. Ich merke aber auch, dass es der Lehrerin gefällt, dass ich bemüht um mein Kind bin. Letztes hat mein Sohn verschlafen und um 8:20 Uhr hatte ich schon eine Nachricht von der Lehrerin. Sie wollte wissen, ob er eventuell krank ist. Ich habe das echt toll gefunden, da ich so bemerkt habe, dass es ihr auffällt, wenn er nicht da ist. Ich kann wirklich sagen, dass ich mit der Lehrerin sehr zufrieden bin! Da kann ich nur „wow“ sagen! Ich hoffe wirklich nur, dass er bei ihr auch nächstes Jahr bleiben kann.

Welche Vorurteile oder Stereotypen nehmen Sie im schulischen Kontext wahr?

Das kann ich dir wirklich nicht sagen! Mit diesem Thema habe ich kaum Erfahrungen! In der Schule bemerke ich das kaum. Aber generell glaube ich schon, dass es Vorurteile gibt. Ich fühle mich hier wohl und deshalb ist es mir auch egal, dass es so etwas eventuell gibt. Ich schenke Vorurteilen keine Beachtung. Wir haben zum Beispiel sehr viele Migranten in Sarajewo und deshalb verstehe ich

es, dass manche davon genervt sind. Und auch wenn die Menschen hier in Österreich mich vielleicht so anschauen, wie wir die Migranten in Bosnien anschauen, auch dann ist es mir egal. Ich bin nicht böse wegen diesem Verhalten. Ich glaube so ein Verhalten ist vielleicht sogar normal. Wie gesagt es berührt mich ehrlich gesagt nicht.

Welche Unterschiede haben Sie in Bezug auf Eigen- und Fremderwartung erlebt?

Es ist eigentlich genauso wie ich es mir erwartet habe. Ich werde über vieles informiert und kontaktiert und die Wertschätzung ist da. Meine Erwartungen sind definitiv erfüllt. Was die Lehrerin betrifft, weiß ich nicht wirklich, welche Erwartungen sie hatte, aber ich glaube, dass es auch für sie ok ist. Ich glaube sie hat ein gutes Bild von meinem Sohn und mir. Ich glaube sie ist mit dem Wissen meines Sohnes zufrieden und auch mit meinem Mann und mir. Das einzige was ich bemerke ist, dass hier weniger gelernt wird als in Sarajevo, da ich noch immer in Kontakt bin mit den Müttern, von seinen alten Freunden. Vielleicht liegt es auch daran, dass mein Sohn jetzt mehr Deutsch lernt und deshalb nicht so viel in den anderen Fächern lernt.

Welche Handlungsweisen von Lehrpersonen waren hilfreich/ unterstützend und welche waren weniger hilfreich/ nicht förderlich?

Am Anfang hat es mir besonders gut gefallen, da zu Beginn Fr. L. (Schulassistentin mit bosnischem Migrationshintergrund) mit ihm gelernt hat. Da muss ich mich natürlich bei der Schule bedanken, für diese tolle Hilfe. Herr H. unterrichtet in seiner Klasse islamische Religion (mit bosnischem Migrationshintergrund) und eine Zeit lang war er einmal in der Woche bei ihm in der Klasse und hat ihm geholfen. Das hat ihm wirklich sehr viel geholfen! Dass haben die Direktorin und seine Lehrerin so organisiert. Am Dienstag war Frau L. in seiner Klasse und am Donnerstag war Herr H. in seiner Klasse und die haben mit ihm dann nur Deutsch gelernt. Dieses Verhalten war einfach nur „wow“! Insbesondere da Herr H. eigentlich in einer anderen Schule an diesem Tag unterrichtet. Aber die Direktorin hat sich darum gekümmert und in seiner Schule darum gebeten, ob es

möglich wäre, dass Herr H. donnerstags hier ist, damit er mit einem Schüler Deutsch lernen kann. Wegen Corona ist das leider nicht mehr möglich, aber so dringend, wie am Anfang braucht es mein Sohn auch nicht mehr. Ich glaube aber, dass er ihn sicher 1 – 1,5 Monate jeden Donnerstag unterrichtet hat. Und deshalb gibt es auch kein Verhalten, was mir gar nicht gepasst hat. Es war echt alles super!

Welche Maßnahmen würde aus ihrer Sicht für Migranteltern unterstützend sein und welche Lehrerpersönlichkeiten würden Sie sich wünschen?

Genauso wie es bei meinem Sohn war. Zum Beispiel, dass es eben die eine JFrau L. gibt und den einen Herr H., die ihm helfen und alles erklären. Es ist für uns Eltern und auch Kinder leichter, wenn wir aus einem anderen Land kommen und eine andere Mentalität haben, wenn wir wissen, dass es da jemanden gibt, der unsere Sprache spricht und uns versteht. Es wäre hilfreich, wenn am Anfang jemand da wäre und dir alles zeigt was wichtig ist. Für alle Eltern ist es eine Erleichterung, wenn man weiß, dass es in der Schule jemanden gibt, der die Muttersprache des Kindes kann. Aber auch das Verständnis dafür, muss da sein.

Die ideale Lehrerin sollte Verständnis für das Kind haben, welches eventuell gerade erst hier her gekommen ist. Aber auch, dass die Lehrerin die Eltern über alles informiert und dass das Kind nicht einfach als „Dekoration“ in der Klasse sitzt. Die Lehrerin muss sich auch bemühen. Ein Beispiel wäre, dass sie die Hausübung nicht erklärt, sondern vielleicht auch auf einen Zettel schreibt, damit dieses eine Kind auch weiß, was es zuhause tun soll. Weil vielleicht hat dieses Kind nicht verstanden was es tun muss, aber es traut sich nicht mehr nachzufragen. Ich hatte dieses Problem mit meinem Sohn nicht, aber ich glaube, dass so Kleinigkeiten hilfreich sind, da es viele Kinder gibt die einfach schüchtern sind.

Welche Erfahrungen haben Sie in Bezug auf Elternarbeit mit Lehrpersonen in der Pflichtschule bislang gemacht?

Allgemein kann ich sagen, dass ich zufrieden bin. Sicherlich hat es in manchen Situationen und bei manchen Lehrern gewisse Sympathien gegeben gegenüber anderen Eltern, die sich eventuell schon kannten, aber ich glaube, dass das ganz normal ist. Aber dennoch habe ich nicht das Gefühl gehabt, dass sie sich mir gegenüber schlecht verhalten.

Welche Anlässe außer Elternsprechtage haben Sie erlebt und in Anspruch genommen?

Ich war bei diversen Elternabenden und auch immer am Elternsprechtage. Aber auch wie die Kinder noch kleiner waren und wenn sie mal ins Theater gegangen sind, habe ich mich immer als Begleitung gemeldet. Das mögen die Lehrer natürlich besonders, wenn sie sehen, dass sich Eltern bemühen und helfen. Ich habe das natürlich in erster Linie wegen meinen Kindern gemacht, aber natürlich auch wegen den Lehrern. Da ich das Gefühl hatte, dass sie meinen Kindern dann ganz anders begegnen.

Inwiefern wurde auf eventuelle sprachliche Defizite Rücksicht genommen, um die mündlichen sprachlichen Barrieren abzubauen?

Also was die gesamte Schullaufbahn meiner Kinder betrifft, war mein sprachliches Können immer ok. Aber auch in Momenten, wo mir etwas nicht zu 100% klar war, muss ich gestehen, dass sie sich immer bemüht haben, dass auch ich es verstehe. Also angesichts dieser Sache, war es wirklich mehr als in Ordnung. Sie haben sich wirklich die Mühe gemacht und mir nochmal alles erklärt und natürlich auch langsam, damit ich es verstehe.

Welche Unterstützung hätten Sie gebraucht?

Für mich war es so wie es war, komplett in Ordnung.

Gab oder gibt es für Sie bei unverständlichen schriftlichen Elterninformationen eine Hilfestellung seitens der Schule?

Am Anfang, wie meine Kinder noch kleiner waren, also in den ersten zwei Schuljahren, wo mir meine Kinder das auch nicht erklären konnten, da habe ich schon jedes Mal die Lehrerin oder den Lehrer gefragt und die haben es mir dann erklärt. Als meine Kinder dann schon älter waren, benötigte ich diese Erklärungen nicht mehr, da es mir meine Kinder erklärt haben.

Was hätten Sie sich gewünscht?

Für mich waren weder Dolmetscher noch Übersetzungshilfen notwendig. Aber ich muss auch sagen, dass ich damals schon zu 90% alles verstanden habe, was sie mir gesagt haben. Wenn ich mir mal nicht zu 100% sicher war, habe ich nachgefragt, da es mir leichter fällt etwas mündlich zu verstehen, als schriftlich. Schriftlich fällt es mir viel schwerer.

Wie unterstützend sind digitale Medien (Mitteilungsheft, E-Mail) für Sie bei der Kommunikation mit der Schule?

In meinem Fall ist derzeit nur noch mein Sohn in der Pflichtschule. Und ich kann sagen, dass ich relativ zufrieden bin mit den digitalen Medien. Ich finde, dass es echt etwas tolles ist. Mir gefällt das digitale Mitteilungsheft viel mehr, wie das Heft von früher. Ich habe immer einen Einblick, wann er welche Stunden hat, wann zum Beispiel etwas ausfällt oder ich habe auch einen Einblick darauf, wann er in der Schule war oder nicht war. Deshalb finde ich es echt toll!

Würden Sie sich im digitalen Bereich eine Unterstützung erwünschen? (

Ich würde keine zusätzliche Unterstützung brauchen. Es steht wirklich alles in der App da, also Abwesenheit, Stundenplan usw. Oder aber, wenn es von der Schule neue Infos gibt, steht es auch in der App. Jetzt steht hier zum Beispiel, dass sie nun immer Masken im Unterricht tragen müssen. Aber auch wenn es Probleme gibt, kontaktieren uns die Professoren über die App.

Konnten oder können Sie ihre Wünsche und Sorgen aufgrund ihrer Sprachkenntnisse so artikulieren, dass man sich verstanden fühlte oder fühlt?

Sicherlich hat es Situationen gegeben, wo sie mich nicht gleich verstanden haben. Jeder erklärt etwas bestimmtes anders, wie jemand anderer und in einer anderen Art. Der eine fasst es so auf und der andere so. Aber ich glaube, im Prinzip kann mal alles durch ein Gespräch regeln und so kommen wir auch immer zu einem guten Schluss für uns alle. Irgendwie konnte ich es immer erklären.

In welchem Maß wurde oder wird Ihnen das Gefühl vermittelt, dass Sie wertgeschätzt und verstanden werden?

Für mich war es besonders wichtig, dass Lehrer oder Professoren sich wirklich Zeit für mich und mein Anliegen nehmen. Also dass sie mir etwas erklären oder mir zuhören und auch wenn es einmal ein Problem gibt, dass sie mich nicht nur schnell abfertigen, sondern, dass sie sich wirklich Zeit nehmen. Denn sonst wusste ich nicht, was die Lehrer wollen und die Lehrer wussten nicht, was ich möchte. Also ist für mich Wertschätzung, wenn sich Lehrer für einen ausreichend Zeit nehmen.

Welche Vorurteile oder Stereotypen nehmen Sie im schulischen Kontext wahr?

Zum Beispiel haben mir meine Kinder erzählt, dass es bei gewissen Lehrern oder Professoren vorgefallen ist. Also das für die selbe Note, nicht dasselbe von meinen Kindern und von anderen Kindern erwartet wurde. Das habe ich gehört und ab und zu auch so wahrgenommen. Aber ich glaube, dass das sehr individuell ist. Es gibt wirklich viele Lehrer die keinen Unterschied daraus machen, ob das ein österreichisches oder ein bosnisches Kind ist. Aber es gibt auch sicherlich manche, die unsere Kinder anders behandeln. Das haben die Kinder sicher bemerkt. Ich habe es nicht bemerkt, aber es wurde mir von meinen Kindern erzählt. Der einzige Fall, wo ich es selbst auch bemerkt habe war, als meine Tochter ins Gymnasium gehen wollte. Eine Lehrerin meinte dann, dass sie sich nicht sicher ist, ob ein Gymnasium wirklich das Wahre für sie ist und ob sie es schaffen

könnte, obwohl sie lauter 1er im Zeugnis hatte. Das habe ich bis heute nicht verstanden.

Was löste das in Ihnen aus?

Natürlich ist das nicht leicht für einen. Aber das kann man nicht ändern. Es bringt sich nichts, wenn ich mich ärgere oder mich beschwere. Es wäre nur für mein Kind dann schlimmer. Aber ein passendes Beispiel habe ich dafür. Der Fußballspieler Zlatan Ibrahimovic sagte einmal, damit er gleichgesetzt wird mit einem Schweden, müsste er viermal besser sein, als ein Schwede. Und ich glaube, dass ist ein gutes Beispiel für dieses Thema.

Welche Unterschiede haben Sie in Bezug auf Eigen- und Fremderwartung erlebt?

Da ich selber die komplette Schulzeit in Bosnien absolviert habe, habe ich schon einen Unterschied gemerkt. In Bosnien waren die Lehrer viel strenger und von uns wurde viel mehr erwartet und wir hatten auch sehr viel mehr Respekt von unseren Lehrern. Und in gewissen Momenten habe ich mich in der Schulzeit meiner Kinder gefragt, ob das wirklich normal ist, dass ein Professor oder ein Lehrer, seinen eigenen Schülern so nahe steht. In Bosnien war das nie der Fall. Bei uns war der Lehrer ein Lehrer und der Professor ein Professor. Es gab nicht einmal die Möglichkeit, dass Lehrer und Schüler auf einem Niveau sind. Und das beobachte ich hier zum Beispiel sehr oft. Was die Fremderwartung betrifft, glaube ich, dass es sehr individuell ist.

Welche Handlungsweisen von Lehrpersonen waren hilfreich/ unterstützend und welche waren weniger hilfreich/ nicht förderlich?

Also was das Gymnasium betrifft, weiß ich, dass mir meine Töchter erzählt haben, dass es 1-2 Professorinnen gibt, welche den Islam nicht wirklich mögen. In irgendeiner Art und Weise haben sie diese Religion belächelt. Und wenn zum

Beispiel mal etwas auf der Welt vorgefallen ist, zum Beispiel ein Terroranschlag durch einen Moslem, dann haben sie es sofort den restlichen Mitschülern in der Klasse erzählt und Moslems somit zur Schau gestellt. Quasi „Schau, was die schon wieder angestellt haben“. Aber natürlich hat es auch Lehrer gegeben die gesagt haben, dass sie keinen Unterschied in unseren Kindern sehen, dass sie genauso gut sind in der Schule, wie österreichische Kinder. Wir haben zum Beispiel noch immer das Glück, dass vereinzelte Professoren unsere Kinder immer grüßen, wenn sie mich oder meine Frau treffen. Die sagen uns immer, dass wir die und die Tochter von denen grüßen sollen. Das heißt für mich, dass unsere Kinder einen guten Eindruck in der Schule hinterlassen haben und da freuen wir uns natürlich. Was die Volksschule betrifft muss ich auch sagen, dass ich im allgemeinen sehr zufrieden bin. Unsere Kinder haben wegen eines Umzuges die Volksschulen gewechselt und waren somit zuerst in der Stadt und dann am Land. Insbesondere in der Stadt, waren die Lehrerinnen sehr streng, aber dennoch relativ realitätsnah, das hat mir irgendwie mehr gefallen. Am Land, da ging es eher mehr um Bekanntschaften. Das war eine kleine Schule und es gab auch nicht so viele Kinder und wir sind ja zugezogen. Das hat wirklich etwas gedauert bis wir uns integriert haben. Da hat man am Anfang natürlich einen erheblichen Unterschied zur Stadt gemerkt. Mit der Zeit war es dann ok und ich hatte auch das Gefühl, dass es am Land dann gewirkt hat, als wäre es eine Familie. Was natürlich in der Stadt nicht so war. Ich glaube, dass es am Land sowohl gute als auch schlechte Seiten gibt.

Welche Maßnahmen würde aus ihrer Sicht für Migranteltern unterstützend sein und welche Lehrerpersönlichkeiten würden Sie sich wünschen?

Als erstes müssen einmal die Migranten die hier herkommen, alleine das System hier begreifen. Das müssen sie alleine machen und damit sie dies erfahren, müssen sie alleine eintauchen in diese Sphäre und diese Geschehnisse. Sie müssen sich erkundigen aber auch nachfragen. Sie können nicht nur warten bis eine Nachricht von der Schule kommt. Sie müssen wirklich alleine nachfragen, beziehungsweise gibt es mittlerweile viele Menschen, die hier schon jahrelang sind und diese können sie auch fragen, wie das hier so alles funktioniert. Aber die „ist

mir egal“-Einstellung müssen sie komplett ablegen. Ich glaube aber auch, dass jetzt in den Schulen immer mehr junge Lehrer eingestellt werden und auch immer mehr kommen werden und dass diese jungen mehr Verständnis für diese Migranteltern haben, als zum Beispiel die eher älteren Lehrer. Aber es ist auch wichtig, dass man weiß, dass es nicht nur von der Lehrperson abhängt. Es hängt genauso von den Eltern, als auch von den Kindern ab. Also wenn alle 3 Seiten ein Interesse zeigen, dann kommt man auch viel leichter zum Ziel, aber das ist eben meine Meinung. Ich glaube, dass Lehrern wichtig ist, in welcher Art und Weise ihnen Eltern als auch die Kinder begegnen. Denn wenn die Eltern offen sind, dann wird auch die Lehrperson eher auf die Eltern zugehen. Das weiß ich zum Beispiel durch mein Fußballtraining, wo ich schon jahrelang Kinder trainiere. Damals als ich damit begonnen habe, waren die Kinder 7-8 Jahre alt, mittlerweile sind sie 16-17 Jahre alt. Zu Beginn sind manche Eltern nur gekommen, um ihr Kind abzuliefern und sind dann gleich wieder gefahren. Da habe ich zum Beispiel als Trainer nie gewusst, wie die Eltern sind, was ich von denen erwarten kann und wie ich dem Kind gegenüber treten soll. Also ich wusste nicht, ob ich etwas sagen kann, wenn das Kind etwas falsch macht oder ob ich mit gehobener Stimme sagen kann „He das darfst du nicht machen!“. Ich wusste also gar nicht wie die Eltern ticken. Und erst mit der Zeit, als die Eltern öfter auf mich zugekommen sind, war es auch leichter für mich, nicht nur das Training, sondern auch die Kommunikation. Ich wusste was die Eltern wollen und wie sie es wollen und die Eltern wussten, was ich möchte. Und ich glaube, dass es in der Schule dasselbe ist.

IP6

Welche Erfahrungen haben Sie in Bezug auf Elternarbeit mit Lehrpersonen in der Pflichtschule bislang gemacht?

Das Verhältnis war wirklich gut. Die Lehrer haben uns sehr viel geholfen und sie waren uns gegenüber sehr nett.

Welche Anlässe außer Elternsprechtage haben Sie erlebt und in Anspruch genommen?

Ich war immer beim Elternabend dabei, aber auch beim Elternsprechtage und auch immer wenn es gewisse Wettkämpfe am Fußballplatz gegeben hat. Kurz vor den Sommerferien haben wir auch immer gemeinsam mit den Lehrern gegrillt.

Inwiefern wurde auf eventuelle sprachliche Defizite Rücksicht genommen, um die mündlichen sprachlichen Barrieren abzubauen?

Da ich ja bereits etwas Deutsch konnte war es für mich etwas leichter. Die Lehrer haben immer hochdeutsch gesprochen, damit ich sie besser verstehen konnte und das hat mir sehr geholfen.

Welche Unterstützung hätten Sie gebraucht?

In unserem Wohnhaus hat es insgesamt 15 Familien gegeben und keiner von denen konnte Deutsch. Bevor ich nach Österreich gekommen bin, war ich oft in Deutschland auf Besuch bei meiner Schwester und deshalb konnte ich schon etwas reden und auch verstehen. Ich habe diesen Familien geholfen, indem ich übersetzt habe oder mit denen die Kinder in der Schule eingeschrieben habe. Ich war auch beim Elternsprechtage dabei und habe auch bei Arztbesuchen übersetzt. Deshalb glaube ich, dass es am hilfreichsten ist, wenn jemand für einen etwas übersetzt.

Gab oder gibt es für Sie bei unverständlichen schriftlichen Elterninformationen eine Hilfestellung seitens der Schule?

Es gab nichts. Aber es wäre sehr toll gewesen, wenn uns jemand die Briefe übersetzt hätte. Oder dass uns jemand hilft und es uns erklärt, was genau gemacht werden muss.

Wie unterstützend sind digitale Medien (Mitteilungsheft, E-Mail) für Sie bei der Kommunikation mit der Schule?

In der Zeit als meine Kinder in der Schule waren, gab es so etwas nicht. Aber wenn es hilft ist es sicher toll. Ich glaube aber, dass Eltern hier unbedingt Unterstützung benötigen, weil viele Eltern nicht wissen, wie das funktioniert und auch viele Kinder können den Eltern nicht helfen. Deshalb ist es sicher gut, wenn die Lehrer dies erklären könnten.

Konnten oder können Sie ihre Wünsche und Sorgen aufgrund ihrer Sprachkenntnisse so artikulieren, dass man sich verstanden fühlte oder fühlt?

Ich glaube, dass sie mich verstanden haben. Beziehungsweise hatte ich das Gefühl, dass sie mich verstanden haben. Aber sie haben mir auch geholfen, wenn ich etwas nicht gewusst habe. Deshalb war es vollkommen in Ordnung für mich.

In welchem Maß wurde oder wird Ihnen das Gefühl vermittelt, dass Sie wertgeschätzt und verstanden werden?

In allen Belangen haben sie meine Kinder und mich wertgeschätzt. Ich habe das am Verhalten der Lehrpersonen gemerkt, sie haben uns nicht ausgegrenzt und auch nicht besonders anders behandelt. Wir waren keine Außenseiter. Ansonsten habe ich nichts spezielles bemerkt.

Welche Vorurteile oder Stereotypen nehmen Sie im schulischen Kontext wahr?

Vorurteile hat es sicher gegeben. Vor allem die, die gar nicht Deutsch reden konnten, waren sicher Außenseiter. Ich habe alles versucht und auch alles gegeben, dass meine Kinder keine Außenseiter werden. Das heißt, ich habe darauf geschaut, dass sie sich den österreichischen Kindern anpassen, dass sie auf demselben Niveau sind und auch nicht anders sind.

Was löste das in Ihnen aus?

Ich fühle mich dabei nicht besonders gut. Ich glaube kein einziges Elternteil würde sich gut fühlen, wenn es bemerkt, dass sein Kind nicht gut aufgenommen wird.

Welche Unterschiede haben Sie in Bezug auf Eigen- und Fremderwartung erlebt?

Der Unterschied war vor allem, dass mein Kind in Bosnien zuvor viel mehr lernen musste. Es wurde viel mehr von den Kindern gefordert, insbesondere in Mathematik. In der Volksschule gab es beispielsweise schon Biologie und ähnliche Fächer, was es hier zum Beispiel erst in der Hauptschule gibt. Ich habe mir nur erwartet, dass mein Kind Deutsch lernt und dass es natürlich lesen und schreiben kann. Ich habe aber auch bemerkt, dass die Lehrer vor allem am Anfang den Kindern sehr viel helfen. Ich glaube sogar, dass unseren Kindern mehr geholfen wurde, als zum Beispiel österreichischen Kindern.

Welche Handlungsweisen von Lehrpersonen waren hilfreich/ unterstützend und welche waren weniger hilfreich/ nicht förderlich?

Geholfen hat meinen Kindern vor allem, dass sie schnell Deutsch gelernt haben und dass sie richtig lesen und auch schreiben konnten. Das heißt, viele Sachen haben uns geholfen. Es hat tatsächlich nichts gegeben, was uns gar nicht geholfen hat. Ich kann absolut nichts gegen die Lehrer oder den Direktor sagen. Sie waren wirklich in allen Belangen offen und haben immer geholfen.

Welche Maßnahmen würde aus ihrer Sicht für Migranteltern unterstützend sein und welche Lehrerpersönlichkeiten würden Sie sich wünschen?

Als erstes sollte man die Eltern beim Erlernen der Sprache unterstützen. Ansonsten müssen die Eltern sich Dolmetscher suchen, so wie ich es getan habe für andere. Aber auch zum Beispiel ein Deutschkurs. Zu unserer Zeit wurden sogar

Deutschkurse angeboten, leider hat das fast keiner in Anspruch genommen. Dies hätte vielen sehr geholfen.

Die Lehrperson muss sehr geduldig sein und wirklich hilfsbereit. Weil für uns war es sehr unangenehm, da wir die Sprache nicht verstanden haben und auch nicht wussten, wie wir uns verhalten sollen.

IP7

Welche Erfahrungen haben Sie in Bezug auf Elternarbeit mit Lehrpersonen in der Pflichtschule bislang gemacht?

Gar keine. Meine Aufgabe war es zu arbeiten und die Familie zu versorgen. Alles was die Kinder betroffen hat, also Schule, Kindergarten usw. hat meine Frau erledigt. Ich war einmal am Elternsprechtag und einmal im Kindergarten und da habe ich bereits gesagt, dass ich dort nicht mehr hin möchte. Erstens hatte ich keine Zeit und zweitens hat mein Sohn mich nur zu den Lehrpersonen geschickt, wo er keine Probleme hatte und dort, wo er schulische Probleme hatte, ging er mit seiner Mutter hin.

Welche Anlässe außer Elternsprechtag haben Sie erlebt und in Anspruch genommen?

Wie bereits gesagt, war ich einmal am Elternsprechtag. Aber was die sportlichen und kulturellen Aktivitäten betrifft, war ich immer dabei. Ich war bei allen Fußballspielen dabei und habe die Kinder dort auch immer hingebacht.

Inwiefern wurde auf eventuelle sprachliche Defizite Rücksicht genommen, um die mündlichen sprachlichen Barrieren abzubauen?

Im Vergleich zu den anderen Migranten war ich mündlich gut in Deutsch. Ich konnte mich im Groben gut verständigen.

Welche Unterstützung hätten Sie gebraucht?

Ich hätte einen Deutschkurs gebraucht und auch, dass die Lehrpersonen mit mir Hochdeutsch sprechen.

Gab oder gibt es für Sie bei unverständlichen schriftlichen Elterninformationen eine Hilfestellung seitens der Schule?

Alles was es damals in der Schule gegeben hat, war auf Deutsch. Das heißt, eine Übersetzung für uns Migranteltern hat es nie gegeben. Aber es wäre sicherlich nicht schlecht gewesen, wenn es eine Übersetzung gegeben hätte.

Was hätten Sie sich gewünscht?

Sehr viel geholfen hätte mir eine Übersetzung.

Wie unterstützend sind digitale Medien (Mitteilungsheft, E-Mail) für Sie bei der Kommunikation mit der Schule?

Ich bin stark davon überzeugt, dass es hilfreich ist.

Konnten oder können Sie ihre Wünsche und Sorgen aufgrund ihrer Sprachkenntnisse so artikulieren, dass man sich verstanden fühlte oder fühlt?

Wenig, wirklich sehr wenig. Aber wie ich bereits gesagt habe, habe ich mich in die schulischen Angelegenheiten auch sehr wenig eingemischt. Ich hatte schlichtweg keine Zeit, da ich von Montag bis Freitag gearbeitet habe und ab und zu sogar samstags. Das bedeutet, dass ich zeitlich ziemlich begrenzt war.

In welchem Maß wurde oder wird Ihnen das Gefühl vermittelt, dass Sie wertgeschätzt und verstanden werden?

Ich hatte nicht das Gefühl, dass die Lehrpersonen uns aufgrund dessen nicht wertschätzen. Aber das ist nur meine Meinung.

Welche Vorurteile oder Stereotypen nehmen Sie im schulischen Kontext wahr?

Ich kann sagen, dass ich keinen großen Unterschied bemerkt habe. Unterschiede hat es sicher gegeben, da zum Beispiel auf unsere Kinder anders geschaut wurde,

als auf österreichische Kinder. Aber es war meines Erachtens nach, nicht so sehr schlimm.

Was löste das in Ihnen aus?

Sehr sehr unangenehm. Ich fühle mich nicht sehr gut, wenn ich so etwas bemerke.

Welche Unterschiede haben Sie in Bezug auf Eigen- und Fremderwartung erlebt?

Meiner Meinung nach, war die Schule in Bosnien viel schwerer und die haben auch viel mehr von den Kindern gefordert, als zum Beispiel hier in Österreich. In vielen Fächern war mein Kind viel reifer und besser, als andere Kinder zum Beispiel. Aber in Deutsch hatte er natürlich Schwierigkeiten, als er nach Österreich gekommen ist. Jedoch muss ich sagen, dass mein Sohn relativ schnell Deutsch gelernt hat. Dennoch hatte er in den anderen Fächern, fast gar keine Probleme.

Welche Handlungsweisen von Lehrpersonen waren hilfreich/ unterstützend und welche waren weniger hilfreich/ nicht förderlich?

Ich habe ein Beispiel dazu. Drei Freunde meines Sohnes waren eher problematisch zu dieser Zeit. Und eines Tages haben uns die Lehrer und der Direktor in die Schule gerufen, um uns dies mitzuteilen und uns zu bitten, dass wir versuchen sollen, dass sich unser Sohn von diesen Freunden etwas distanziert, damit er nicht in diesem problematischen Freundeskreis bleibt. Dafür sind wir ihnen noch immer sehr dankbar. Und eigentlich hat es meiner Meinung nichts gegeben, was uns gar nicht geholfen hat.

Welche Maßnahmen würde aus ihrer Sicht für Migranteltern unterstützend sein und welche Lehrerpersönlichkeiten würden Sie sich wünschen?

Die einzige Möglichkeit ist ein Deutschkurs. Ich finde es auch schade, dass wir dies damals nicht in Anspruch genommen haben. Die Gemeinde hätte uns einen

kostenlosen Deutschkurs angeboten. Dieser hätte sogar am Wochenende sein können, damit auch die dabei sein können, die unter der Woche arbeiten. Leider hat dies keiner von unserer Gemeinde in Anspruch genommen. Und deshalb bin ich froh, dass mittlerweile für die „neuen“ Migranten, die Deutschkurse A, B, etc. verpflichtend sind. Ich glaube auch, dass es jetzt auch etwas leichter ist, aufgrund der Möglichkeit der Nutzung von digitalen Medien. Was die Lehrperson betrifft, glaube ich, dass diese sehr viel Geduld haben muss. Leider muss die Lehrperson tatsächlich sehr geduldig sein.

13.2 Auswertungsbogen

HK1 – bisherige Erfahrungen	
Positive Erfahrungen	<p>IP1: „Bis jetzt habe ich sehr gute Erfahrungen gemacht. Die Lehrpersonen waren offen und erreichbar. Man hatte jederzeit eine Möglichkeit sich auszutauschen, beziehungsweise sich Informationen einzuholen.“ (IP1, Absatz 3)</p> <p>IP2: „Das Verhältnis an sich war schon immer sehr gut und sehr produktiv.“ (IP2, Absatz 3)</p> <p>IP3: „Aber sonst habe ich eigentlich ein ganz gutes Verhältnis. Wenn man Deutsch kann und sich verständigen kann, ist es eigentlich gut.“ (IP3, Absatz 3)</p> <p>IP4: „Wir sind wirklich sehr zufrieden. Egal was für ein Problem wir haben, die Lehrerin ist immer da (...) Also die Kommunikation und das Verhältnis ist wirklich ok.“ (IP4, Absatz 3)</p> <p>IP5: „Allgemein kann ich sagen, dass ich zufrieden bin. Sicherlich hat es in manchen Situationen und bei manchen Lehrern gewisse Sympathien gegeben gegenüber anderen Eltern die sich eventuell schon kannten, aber ich glaube, dass das ganz normal ist. Aber dennoch habe ich nicht das Gefühl gehabt, dass sie sich mir gegenüber schlecht verhalten.“ (IP5, Absatz 3)</p> <p>IP6: „Das Verhältnis war wirklich gut. Die Lehrer haben uns sehr viel geholfen und sie waren uns gegenüber sehr nett.“ (IP6, Absatz 3)</p>
Keine Erfahrungen	<p>IP7: „Gar keine.“ (IP7, Absatz 3)</p>

Ankerbeispiel	IP1: „Bis jetzt habe ich sehr gute Erfahrungen gemacht. Die Lehrpersonen waren offen und erreichbar. Man hatte jederzeit eine Möglichkeit sich auszutauschen, beziehungsweise sich Informationen einzuholen.“ (IP1, Absatz 3)
---------------	--

HK2 - Anlässe	
Elternabend	<p>IP1: „Es hat zum Beispiel immer einen Elternabend gegeben“ (IP1, Absatz 5)</p> <p>IP2: „Also ich habe alles in Anspruch genommen, weil ich für mich selber geglaubt habe, dass es wichtig ist.“ (IP2, Absatz 5)</p> <p>IP3: „Elternforum, da war ich einmal.“ (IP3, Absatz 5)</p> <p>IP5: „Ich war bei diversen Elternabenden (...)“ (IP5, Absatz 5)</p> <p>IP6: „Ich war immer beim Elternabend dabei.“ (IP6, Absatz 5)</p>
Kulturelle Veranstaltungen	<p>IP1: „Dann waren mehrere Vorstellungen in der Schule. Angefangen im Herbst mit dem Martinifest, dann Weihnachtsfeier, vor den Semesterferien hat es auch immer Aufführungen gegeben oder vor der den Osterferien. Dann hat es auch ein Sommerfest gegeben.“ (IP1, Absatz 5)</p> <p>IP5: „Aber auch wie die Kinder noch kleiner waren und wenn sie mal ins Theater gegangen sind, habe ich mich immer als Begleitung gemeldet.“ (IP5, Absatz 5)</p> <p>IP6: „Kurz vor den Sommerferien haben wir auch immer gemeinsam mit den Lehrern gegrillt.“ (IP6, Absatz 5)</p>

	<p>IP7: „Aber was die sportlichen und kulturellen Aktivitäten betrifft, war ich immer dabei. Ich war bei allen Fußballspielen dabei und habe die Kinder dort auch immer hingebacht.“ (IP7, Absatz 5)</p>
Keine	<p>IP4: „Ich habe noch nichts in Anspruch genommen. Aber ich glaube, ich hätte dafür eh eine Einladung bekommen.“ (IP4, Absatz 5)</p> <p>IP7: „Meine Aufgabe war es zu arbeiten und die Familie zu versorgen. Alles was die Kinder betroffen hat, also Schule, Kindergarten usw. hat meine Frau erledigt. Ich war einmal am Elternsprechtag und einmal im Kindergarten und da habe ich bereits gesagt, dass ich dort nicht mehr hin möchte.“ (IP7, Absatz 3)</p>
Ankerbeispiel	<p>IP2: „Also ich habe alles in Anspruch genommen, weil ich für mich selber geglaubt habe, dass es wichtig ist.“ (IP2, Absatz 5)</p>

HK3 – Rücksichtnahme bei mündlichen Sprachdefiziten	
Dolmetscher/ Deutschkurs	<p>IP3: „Ja, es gibt sogar von Caritas und vom Verein Paraplü einen Deutschkurs für die Eltern. Und es werden Dolmetscher für bosnisch, türkisch und tschetschenisch angeboten, weil die Schule fast aus 80 oder 90% Migranten besteht.“ (IP3, Absatz 8)</p> <p>IP4: „Mir hilft es zum Beispiel, dass ich dich zum Übersetzen rufen kann. Deshalb wäre es super, wenn immer jemand da sein könnte, der für einen übersetzt.“ (IP4, Absatz 8)</p> <p>IP6: „Bevor ich nach Österreich gekommen bin, war ich oft in Deutschland auf Besuch bei meiner Schwester und deshalb</p>

	<p>konnte ich schon etwas reden und auch verstehen. Ich habe diesen Familien geholfen indem ich übersetzt habe oder ich habe mit denen die Kinder in der Schule eingeschrieben. Ich war auch beim Elternsprechtag dabei und habe auch bei Arztbesuchen übersetzt.“ (IP6, Absatz 10)</p>
Hochdeutsch	<p>IP1: „Sie haben langsamer und deutlicher gesprochen“ (IP1, Absatz 10)</p> <p>IP4: „Die Lehrerin spricht zum Beispiel auch oft im Dialekt, das ist für uns zum Beispiel noch schwieriger zu verstehen. Ab und zu bemüht sie sich auch und spricht dann hochdeutsch.“ (IP4, Absatz 8)</p> <p>IP6: „Die Lehrer haben immer hochdeutsch gesprochen, damit ich sie besser verstehen konnte und das hat mir sehr geholfen.“ (IP6, Absatz 8)</p> <p>IP7: „(...) auch dass die Lehrpersonen mit mir Hochdeutsch sprechen.“ (IP7, Absatz 10)</p>
Mehr Zeit	<p>IP1: „Die Lehrpersonen hat sich mehr Zeit genommen für Eltern mit Migrationshintergrund.“ (IP1, Absatz 10)</p> <p>IP5: „Also angesichts dieser Sache, war es wirklich mehr als in Ordnung. Sie haben sich wirklich die Mühe gemacht und mir nochmal alles erklärt und natürlich auch langsam, damit ich es verstehe.“ (IP5, Absatz 8)</p>
Keine Rücksicht	<p>IP2: „Es wurde nie darauf Rücksicht genommen. Wir sind in einem kleinen Dorf aufgewachsen. Und da war es wirklich dem Motto nach „friss oder stirb“.“ (IP2, Absatz 8)</p>

Ankerbeispiel	IP3: „Ja, es gibt sogar von Caritas und vom Verein Paraplü einen Deutschkurs für die Eltern. Und es werden Dolmetscher für bosnisch, türkisch und tschetschenisch angeboten, weil die Schule fast aus 80 oder 90% Migranten besteht.“ (IP3, Absatz 8)
---------------	--

HK4 – Hilfestellung bei schriftlichen Infos	
Übersetzte Informati- onen	<p>IP1: „In den städtischen Schulen hat es oft Informationen in verschiedenen Sprachen gegeben, aber am Land nicht.“ (IP1, Absatz 14)</p> <p>IP3: „Ja, das wird auch übersetzt, falls das jemand benötigt. Also was dies betrifft, ist die Schule sehr gut aufgestellt.“ (IP3, Absatz 10)</p>
Mündliche Erklärung durch LP	<p>IP3: „Wenn ich mir mal nicht zu 100% sicher war, habe ich nachgefragt. Da es mir leichter fällt etwas mündlich zu verstehen als schriftlich. Schriftlich fällt es mir viel schwerer.“ (IP6, Absatz 14)</p> <p>IP5: „(...) da habe ich schon jedes Mal die Lehrerin oder den Lehrer gefragt und die haben es mir dann erklärt.“ (IP5, Absatz 12)</p>
Keine	<p>IP2: „Nein!“ (IP2, Absatz 11)</p> <p>IP4: „Nein, es gibt nichts.“ (IP4, Absatz 10)</p> <p>IP6: „Es gab nichts.“ (IP6, Absatz 12)</p>

	IP7: „Alles was es damals in der Schule gegeben hat war auf Deutsch. Das heißt eine Übersetzung für uns Migrantenerlern hat es nie gegeben“ (IP7, Absatz 12)
Ankerbeispiel	IP1: „In den städtischen Schulen hat es oft Informationen in verschiedenen Sprachen gegeben“ (IP1, Absatz 14)

HK5 – digitale Medien	
Hilfreich + positiv	<p>IP2: „Sehr! Meine Kinder sind mittlerweile groß und selbständig aber für mich ist es sehr praktisch, wenn dann schnell ein Mail von der Schule kommt. Somit werde ich viel schneller informiert.“ (IP2, Absatz 15)</p> <p>IP3: „Früher gab es einen E-Mail Austausch und seit Corona wird eher SchoolFox oder Whatsapp verwendet.“ (IP3, Absatz 12)</p> <p>IP4: „Mir hilft es. Wobei eigentlich hilft es mir nicht, es ist eher eine Erleichterung der Kommunikation. Ich kommuniziere mit der Lehrerin beispielsweise per E-Mail.“ (IP4, Absatz 15)</p> <p>IP5: „Und ich kann sagen, dass ich relativ zufrieden bin mit den digitalen Medien und ich finde, dass es echt etwas tolles ist. Mir gefällt das digitale Mitteilungsheft viel mehr wie das Heft von früher. (...) Ich habe immer einen Einblick, wann er welche Stunden hat, wann zum Beispiel etwas ausfällt oder ich habe auch einen Einblick darauf, wann er in der Schule war oder nicht war. Deshalb finde ich es echt toll“ (IP5, Absatz 16)</p>

Keine Erfahrungen	<p>IP1: „Damals als meine Kinder in der Pflichtschule noch gewesen sind, hat es nur ein Mitteilungsheft gegeben beziehungsweise hatte man auch telefonischen Kontakt mit der Lehrperson.“ (IP1, Absatz 17)</p> <p>IP6: „In der Zeit als meine Kinder in der Schule waren, gab es so etwas nicht. Aber wenn es hilft, ist es sicher toll.“ (IP6, Absatz 14)</p> <p>IP7: „Ich bin stark davon überzeugt, dass es hilfreich sein kann, aber ich habe, so etwas noch nie verwendet.“ (IP7, Absatz 16)</p>
Ankerbeispiel	<p>IP4: „Mir hilft es. (...) es ist eher eine Erleichterung der Kommunikation.“ (IP4, Absatz 15)</p>

HK 6 – ausreichende Sprachkenntnisse zur Verständigung	
Verständigung möglich	<p>IP1: „Ja, ich konnte das artikulieren.“ (IP1, Absatz 20)</p> <p>IP2: „Als Mutter schon, als Schülerin wurde keine Rücksicht genommen.“ (IP2, Absatz 18)</p> <p>IP3: „Ja, schon. Damit habe ich keine Probleme.“ (IP3, Absatz 15)</p> <p>IP5: „Irgendwie konnte ich es immer erklären. (...) Sicherlich hat es Situationen gegeben, wo sie mich nicht gleich verstanden haben. Jeder erklärt etwas Bestimmtes anders, wie jemand anderer und in einer anderen Art. Der eine fasst es so auf und der andere anders.“ (IP5, Absatz 21)</p>

Verständigung nicht möglich	IP7: „Wenig, wirklich sehr wenig. Aber wie ich bereits gesagt habe, habe ich mich in die schulischen Angelegenheiten auch sehr wenig eingemischt.“ (IP7, Absatz 19)
Ankerbeispiel	IP1: „Ja, ich konnte das artikulieren.“ (IP1, Absatz 20)

HK 7 - Wertschätzung	
Zeit nehmen	<p>IP1: „Die Lehrpersonen haben sich Zeit genommen (...)“ (IP1, Absatz 23)</p> <p>IP4: „Aber auch, dass sie mir innerhalb kürzester Zeit antwortet, ist für mich ein Zeichen der Wertschätzung. Ich muss nie 2 oder 4 Tage warten, bis ich eine Antwort bekomme.“ (IP4, Absatz 21)</p> <p>IP5: „Für mich war es besonders wichtig, dass Lehrer oder Professoren sich in bestimmten Situationen wirklich Zeit für mich und mein Anliegen nehmen. (...) Also ist für mich Wertschätzung, wenn sich Lehrer für eine ausreichende Zeit nehmen.“ (IP5, Absatz 23)</p>
Gleichbehandlung	<p>IP1: „(...) beziehungsweise habe ich kein Gefühl gehabt, dass aufgrund des Migrationshintergrundes meine Kinder anders beurteilt werden.“ (IP1, Absatz 22)</p> <p>IP2: „Indem dass man mich anschaut und mich ernst nimmt, würde ich sagen.“ (IP2, Absatz 20)</p> <p>IP6: „Ich habe das am Verhalten der Lehrpersonen gemerkt, sie haben uns nicht ausgegrenzt und auch nicht</p>

	<p>besonders anders behandelt. Wir waren keine Außenseiter.“ (IP6, Absatz 19)</p> <p>IP7: „Ich hatte nicht das Gefühl, dass die Lehrpersonen uns aufgrund dessen (anm. Kultur) nicht wertschätzen.“ (IP7, Absatz 21)</p>
Kulturelles Interesse/ Verständnis	<p>IP2: „Oder aber, dass man auch meine Kultur hinterfragt und dass man mit Respekt einander begegnet. Aber auch dass man auf mich als Mensch schaut und nicht auf meine Herkunft.(...) Zum Beispiel haben sie geschaut, dass an den muslimischen Feiertagen keine Tests oder so stattfinden, damit das Kind daheim bleiben kann. Was ich auch sehr super erlebt habe, dass gewisse Feiertage oder Rituale von anderen Religionen im Unterricht besprochen werden und somit werden auch meine Kinder damit in den Unterricht einbezogen.“ (IP2, Absatz 20)</p> <p>IP4: „Wertschätzung ist für mich auch, dass sie meine Sorgen schätzt und sich darum gleich kümmert. Also kann ich wirklich sagen, dass sie mich auch bei Kleinigkeiten ernst nimmt und nicht nur bei größeren Problemen.“ (IP4, Absatz 21)</p>
Ankerbeispiel	<p>IP5: „Also ist für mich Wertschätzung, wenn sich Lehrer für eine ausreichende Zeit nehmen.“ (IP5, Absatz 23)</p>

HK8 – Erfahrungen mit Vorurteilen	
Kommunikation	<p>IP1: „Meiner Meinung nach geht es bei Vorurteilen oft um Kommunikationsschwierigkeiten, dass die Eltern oft etwas falsch verstanden haben und dass sie keine Möglichkeit in Anspruch genommen haben, um diese Kommunikationsprobleme zu klären.“ (IP1, Absatz 26)</p> <p>IP2: „Am Anfang wollen sie es gar nicht wahrhaben, dass ich einen Migrationshintergrund habe. Bei mir persönlich ist es etwas anders, da ich doch etwas kommunikativ bin. Auf den ersten Blick merken sie nicht, dass ich einen Migrationshintergrund habe und deshalb sind immer die anderen schlecht und ich bin diese große Ausnahme.“ (IP2, Absatz 22)</p> <p>IP3: „Ja, ich glaube die meisten glauben, dass wir nicht Deutsch sprechen können“ (IP3, Absatz 20)</p> <p>IP6: „Vorurteile hat es sicher gegeben. Vor allem wegen der Deutschen Sprache.“ (IP6, Absatz 21)</p>
Fremde Kultur/ Religion	<p>IP3: „oder dass wir einfach von einer ganz anderen Welt sind.“ (IP3, Absatz 20)</p> <p>IP5: „ (...) dass mir meine Töchter erzählt haben, dass es 1-2 Professorinnen gibt, welche den Islam nicht wirklich mögen. (...) Und wenn zum Beispiel mal etwas auf der Welt vorgefallen ist, zum Beispiel ein Terroranschlag durch einen Moslem, dann haben sie es sofort den restlichen Mitschülern in der Klasse erzählt und Moslems somit zur Schau gestellt. Quasi „schau, was die schon wieder angestellt haben“. “ (IP5, Absatz 33)</p>

Kein Gymnasium	<p>IP2: „Ich habe den Lehrer gefragt, was ich noch machen kann oder wo ich sie unterstützen kann. Und dann hat er gesagt: „Ich weiß es auch noch nicht, sie ist eh gut, aber ich glaube, dass Deutsche-Gen fehlt ihr“. Und das war für mich so ein Punkt, wo ich mir dachte, danke lieber Herr Lehrer.“ (IP2, Absatz 30)</p> <p>IP5: „Eine Lehrerin meinte dann, dass sie sich nicht sicher ist, ob ein Gymnasium wirklich das Wahre für sie ist und ob sie es schaffen könnte, obwohl sie lauter 1er im Zeugnis hatte. Das habe ich bis heute nicht verstanden.“ (IP5, Absatz 25)</p>
Ankerbeispiel	<p>IP3: „Ja, ich glaube die meisten glauben, dass wir nicht Deutsch sprechen können“ (IP3, Absatz 20)</p>

HK 9 – Eigen-/ Fremderwartung	
Autoritär und leistungsorientiert	<p>IP1: „Meine Erwartungen im Vergleich zu meiner Schulzeit in einem anderen Land waren halt anders. Weil von uns von Anfang an in der Volksschule mehr verlangt worden ist. Es ist viel mehr um Leistung gegangen. Es hat keine Montessori-Pädagogik gegeben beziehungsweise habe ich oft die Befürchtung gehabt, dass die Kinder viel zu langsam in der Volksschule lernen“ (IP1, Absatz 31)</p> <p>IP2: „Ich würde mir wünschen, dass sie mehr auf die Kinder eingeht und deshalb auch schaut, wo die Stärken und Schwächen der Kinder sind. “ (IP3, Absatz 24)</p>

	<p>IP4: „Das einzige was ich bemerke ist, dass hier weniger gelernt wird als in Sarajevo, da ich noch immer in Kontakt bin mit den Müttern von seinen alten Freunden.“ (IP4, Absatz 26)</p> <p>IP5: „In Bosnien waren die Lehrer viel strenger und von uns wurde viel mehr erwartet und wir hatten auch sehr viel mehr Respekt von unseren Lehrern. (...) habe ich mich gefragt, ob das wirklich normal ist, dass ein Professor oder ein Lehrer seinen eigenen Schülern so nahe steht. In Bosnien war das nie der Fall. Bei uns war der Lehrer ein Lehrer und kein Freund. Es gab nicht einmal die Möglichkeit, dass Lehrer und Schüler auf einem Niveau sind. Und das beobachte ich hier zum Beispiel sehr oft.“ (IP5, Absatz 30)</p> <p>IP6: „Der Unterschied war vor allem, dass mein Kind in Bosnien zuvor viel mehr lernen musste. Es wurde viel mehr von den Kindern gefordert, insbesondere in Mathematik. In der Volksschule gab es beispielsweise schon Biologie und ähnliche Fächer (...)“ IP6, Absatz 26)</p> <p>IP7: „Meiner Meinung nach, war die Schule in Bosnien viel schwerer und die haben auch viel mehr von den Kindern gefordert, als zum Beispiel hier in Österreich.“ (IP7, Absatz 28)</p>
Kein Wissen über Fremderwartung	<p>IP1: „Welche Erwartung die Lehrperson hatte weiß ich nicht.“ (IP1, Absatz 32)</p> <p>IP2: „Schwere Frage, was sich die Lehrer erwarten. Ich weiß es nicht.“ (IP2, Absatz 28)</p>

	<p>IP4: „Was die Lehrerin betrifft, weiß ich nicht wirklich, welche Erfahrungen sie hatte aber ich glaube, dass es auch für sie ok ist.“ (IP4, Absatz 26)</p> <p>IP5: „Was die Fremderwartung betrifft, glaube ich, dass es sehr individuell ist.“ (IP5, Absatz 31)</p>
Ankerbeispiel	<p>IP5: „In Bosnien waren die Lehrer viel strenger und von uns wurde viel mehr erwartet und wir hatten auch sehr viel mehr Respekt von unseren Lehrern.“ (IP5, Absatz 30)</p>

HK 10 - Handlungsweisen	
Gesprächsmöglichkeiten	<p>IP1: „Die Maßnahmen die hilfreich waren, war die Möglichkeit jederzeit mit der Lehrperson in Kontakt zu treten, beziehungsweise konnte man beim Abholen oder Hinbringen in die Schule kurz mit den Lehrpersonen über die Aufgaben oder über die bestehenden Unterrichtsprogramme reden.“ (IP1, Absatz 34)</p> <p>IP2: „(...) man sich immer wieder Termine ausmachen können, falls man Fragen hatte.“ (IP2, Absatz 30)</p> <p>IP4: „Sobald ich ein Problem habe vereinbare ich mir unverzüglich einen Termin bei der Lehrerin aus. Vor einigen Tagen war ich das letzte Mal bei der Lehrerin, da es mir wirklich wichtig ist, dass wir solche Probleme gleich lösen “ (IP4, Absatz 18)</p>
Vertrauensvolle Beziehung	<p>IP4: „Am Anfang hat es mir besonders gut gefallen, da zu Beginn Jasmina (Schulassistentin mit bosnischem</p>

	<p>Migrationshintergrund) mit ihm gelernt hat. Für alle Eltern ist es eine Erleichterung, wenn man weiß, dass es in der Schule jemanden gibt, der die Muttersprache meines Kindes kann.“ (IP4, Absatz 28)</p> <p>IP6: „Sie waren wirklich in allen Belangen offen und haben immer geholfen.“ (IP6, Absatz 28)</p> <p>IP7: „Und eines Tages haben und die Lehrer und der Direktor in die Schule gerufen, um uns dies mitzuteilen und uns zu bitten, dass wir versuchen sollen, dass sich unser Sohn von diesen Freunden etwas distanziert, damit er nicht in diesem problematischen Freundeskreis bleibt.“ (IP7, Absatz 30)</p>
Ausgrenzung	<p>IP2: „(...) oder aber auch der erste Schultag, das habe ich als sehr schirch in Erinnerung. Die Kinder sind sehr aufgeregt und stehen dann im Hof und dürfen dann endlich in die Klasse (...). Und dann hat es geheißen: „So jetzt gehen wir in die Kirche und die nicht christlichen, türkischen und bosnischen Kinder, ihr geht jetzt in den Hof hinten und bleibt bei der und der Lehrerin stehen“. Das Kind kann nichts dafür, weder für die Herkunft noch für die Religion. Allein schon das „Du darfst nicht“ oder „Du gehörst hier nicht hin“. Das finde ich ganz furchtbar.“ (IP2, Absatz 32)</p>
Ankerbeispiel	<p>IP1: „Die Maßnahmen die hilfreich waren, war die Möglichkeit jederzeit mit der Lehrperson in Kontakt zu treten“ (IP1, Absatz 34)</p>

HK 11 – unterstützende Maßnahmen

Dolmetscher/
Deutschkurse

IP1: „Für Mütter wäre es in erster Linie wichtig, dass sie die Möglichkeiten haben einen Deutschkurs zu besuchen, wenn möglich bevor die Kinder in die Schule kommen.“
(IP1, Absatz 36)

IP2: „Ohne Sprache kann man sich nicht integrieren! Und deshalb würde ich mir wünschen, dass die Lehrer gezielt auf diese Eltern zugehen. Vielleicht ist es zu Beginn hilfreich, wenn man mit Dolmetschern auf die Eltern zugeht oder die Kinder einbindet. Einfach damit sie merken, dass es nicht so schlimm ist, wenn man einen Nachmittag bei einer Veranstaltung dabei ist.“ (IP2, Absatz 34)

IP3: „(...) dass mit dem Übersetzen, denn das ist sehr hilfreich. Und ich glaube, dass es vielleicht jede Schule einführen sollte, dass es einen Deutschkurs für Eltern gibt. Denn das hat unsere gemacht und dass wurde sehr gut angenommen von uns Migranteneletern.“ (IP3, Absatz 29)

IP4: „Genauso wie es bei (...) war. Zum Beispiel, dass es eben die eine (...) gibt und den einen (...) die ihm helfen und alles erklären. Es ist für uns Eltern und auch Kinder leichter, wenn wir aus einem anderen Land kommen und eine andere Mentalität haben, wenn wir wissen, dass es da jemanden gibt, der unsere Sprache spricht und uns versteht. Es wäre hilfreich, wenn am Anfang jemand da wäre und dir alles zeigt was wichtig ist.“ (IP4, Absatz 30)

IP6: „Als erstes sollte man die Eltern beim Erlernen der Sprache unterstützen. Ansonsten müssen die Eltern sich

	<p>Dolmetscher suchen, so wie ich es getan habe für andere.“ (IP6, Absatz 30)</p> <p>IP7: „Die einzige Möglichkeit ist ein Deutschkurs. (...) Und deshalb bin ich froh, dass mittlerweile für die „neuen“ Migranten, die Deutschkurse A, B, etc. verpflichtend sind.“ (IP7, Absatz 33)</p>
<p>Verpflichtende Veranstaltungen (vor Schulein- tritt)</p>	<p>IP1: „Für Migranteneltern wäre es wichtig, dass es Möglichkeiten bereits vor dem Schuleintritt gibt. Aber auch, dass sie informiert werden, was auf das Kind zukommt beziehungsweise was auf die Eltern zukommt. (...) Was auch wichtig wäre ist, dass Elternabende und Elternsprechtage verpflichtend sind und dass es eine Anwesenheitspflicht für alle Eltern gibt, weil hier der Austausch möglich ist und auch wichtig ist.“ (IP1, Absatz 36)</p> <p>IP2: „Also auf jeden Fall Maßnahmen, dass man die Eltern wirklich direkt mit einbezieht und auch wirklich dahinter ist.“ (IP2, Absatz 34)</p> <p>IP5: „Als erstes müssen einmal die Migranten die hierherkommen, alleine das System hier begreifen. Das müssen sie alleine machen und damit sie dies erfahren müssen sie alleine eintauchen in diese Sphäre und diese Geschehnisse. Sie müssen sich erkundigen aber auch nachfragen. Sie können nicht nur warten bis eine Nachricht von der Schule kommt.“ (IP5, Absatz 36)</p>
<p>Mehr Personal</p>	<p>IP1: „Es wäre auch wichtig, dass es genug Lehrpersonen in der Klasse gibt. (...) Und es wäre wichtig, dass die Migranteneltern eine Möglichkeit bekommen, falls sie sich keinen Hort leisten können (...). Denn so haben sie die</p>

	<p>Möglichkeit, dass sie die Hausaufgabe im Hort erledigen, falls die Eltern nicht in der Lage sind ihnen zu helfen“ (IP1, Absatz 37)</p> <p>IP3: „Aber auch noch unterstützend für mich ist es, wie es in der Schule meines Sohnes ist, also dass es zwei Lehrerinnen in einer Klasse gibt.“ (IP3, Absatz 28)</p>
Ankerbeispiel	<p>IP6: „Als erstes sollte man die Eltern beim Erlernen der Sprache unterstützen. Ansonsten müssen die Eltern sich Dolmetscher suchen (...).“ (IP6, Absatz 30)</p>

HK 12 - Lehrerpersönlichkeit	
Offenheit & Objektivität	<p>IP1: „Lehrerpersönlichkeit, auf jeden Fall eine offene und direkte Kommunikation, Erreichbarkeit, objektive Beurteilung, keine Vorurteile für Migrantenkinder.“ (IP1, Absatz 38)</p> <p>IP2: „Es sollen jetzt nicht nur Lehrer mit Migrationshintergrund sein, sondern einfach offene neue Lehrer. Also Offenheit einfach Offenheit! Zugehen und einander ansprechen. Ich weiß nicht, ob Migration noch ein Tabuthema ist oder nicht. Ich habe keine Ahnung. Aber einfach nur Offenheit!“ (IP2, Absatz 35+36)</p> <p>IP5: „Denn wenn die Lehrer offen sind, dann werden auch die Eltern eher auf die Lehrer zugehen.“ (IP5, Absatz 36)</p>
Augenhöhe	<p>IP3: „Die perfekte Lehrerin sollte nicht von ganz hoch oben auf uns herunterschauen. Wenn das schon mal nicht</p>

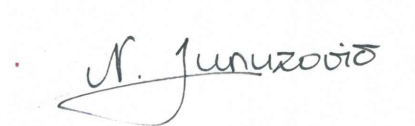
	<p>der Fall ist, dann ist es schon einmal ein Schritt in die richtige Richtung.“ (IP3, Absatz 29)</p> <p>IP5: „Es hängt genauso von den Eltern, als auch von den Kindern ab. Also wenn alle 3 Seiten ein Interesse zeigen, dann kommt man auch viel leichter zum Ziel, aber das ist eben meine Meinung. Ich glaube, dass Lehrern wichtig ist, in welcher Art und Weise ihnen Eltern als auch die Kinder begegnen.“ (IP5, Absatz 36)</p>
Geduld	<p>IP6: „Die Lehrperson muss sehr geduldig sein und wirklich hilfsbereit. Weil für uns war es sehr unangenehm, da wir die Sprache nicht verstanden haben und auch nicht wussten wie wir uns verhalten sollen.“ (IP6, Absatz 31)</p> <p>IP7: „Was die Lehrperson betrifft glaube ich, dass diese sehr viel Geduld haben muss. Leider muss die Lehrperson tatsächlich sehr geduldig sein.“ (IP7, Absatz 33)</p>
Verständnis	<p>IP1: „Dann mehr Verständnis in Bezug auf die Kultur, Mentalität und die anderen Familienverhältnisse zuhause.“ (IP1, Absatz 38)</p> <p>IP2: Dass sie Verständnis für die verschiedenen Familienverhältnisse zuhause haben. (...) Dass sie andere Kulturen kennenlernen, dass sie eventuell im Studium schon irgendwie ein Auslandsstudium machen und wirklich irgendwo mal unterrichten in einem anderen Land. Und dass dies schon irgendwie zur Pflicht wird.“ (IP2, Absatz 35)</p> <p>IP4: „Die ideale Lehrerin sollte Verständnis für das Kind haben, welches eventuell gerade erst hier her gekommen ist.“ (IP4, Absatz 31)</p>

	<p>IP5: „Dass jetzt in den Schulen immer mehr junge Lehrer eingestellt werden und auch immer mehr kommen werden und dass diese jungen Lehrer mehr Verständnis für diese Migranteltern haben, als zum Beispiel die eher älteren Lehrer.“ (IP5, Absatz 36)</p>
Ankerbeispiel	<p>IP2: „Also Offenheit einfach Offenheit! Zugehen und einander ansprechen.“ (IP2, Absatz 35)</p>

14 EIDESSTAATLICHE ERKLÄRUNG

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.“

30. Mai 2021

A handwritten signature in black ink, appearing to read "N. Junuzović". The signature is written in a cursive style with a large loop at the end.

Ort, Datum

Unterschrift