

MASTERARBEIT/MASTER THESIS

„Elternarbeit – Chancen, Risiken und Grenzen der Zusammenarbeit“

eingereicht von/submitted by

Victoria Gallauner, BEd

zur Erlangung des akademischen Grades/in partial fulfilment of the
requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Krems, September 2024/ Krems, September 2024

Matrikelnummer/Student number:

41781353

Studienrichtung/Degree programme:

Lehramt im Bereich der Primarstufe

Betreuung/Supervisor:

VOL BEd Dr. Dipl.-Päd. MA Prof. Michael Nader

Kurzzusammenfassung

In der vorliegenden Masterarbeit wird die Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund thematisiert. Ziel der Arbeit ist es, auftretende Probleme bei der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus festzuhalten. Eingangs werden grundlegende Begriffe und die Zielsetzungen der Elternarbeit erläutert. Folgend werden Formen der Elternarbeit beschrieben und anschließend wird das Augenmerk auf Eltern mit Migrationshintergrund gelegt. Für die empirische Untersuchung werden Daten von achtzehn Lehrkräften an niederösterreichischen Schulen anhand Leitfadeninterviews erhoben. Ergebnisse zeigen, dass die Hauptproblematik bei der Zusammenarbeit die Sprachbarriere darstellt. Des Weiteren sind fehlende Unterstützungsmaßnahmen, kulturelle Unterschiede, fehlende Schulsystemkenntnisse, fehlender Respekt gegenüber Frauen und das Schamgefühl bei Unwissenheit und Nicht-Verstehen die meistgenannten Probleme bei der Zusammenarbeit bei Migrationsfamilien.

Summary

In this master's thesis the focus is on parental involvement with parents from migrant backgrounds. The aim of the thesis is to document the problems that arise in the collaboration between school and home. Initially fundamental terms and objectives of parental involvement are clarified. Subsequently various forms of parental involvement are explained with particular attention given to parents with migrant backgrounds. For the empirical investigation data from eighteen teachers at schools in Lower Austria are collected through guided interviews. The results show that the main issue in collaboration is the language barrier. Additionally the most frequently mentioned problems in working with migrant families include lack of support measures, cultural differences, lack of knowledge about the school system, lack of respect towards women, and feelings of shame due to ignorance and misunderstanding.

Inhaltsverzeichnis

1	THEMENAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN.....	9
2	GRUNDLAGEN UND BEGRIFFSKLÄRUNGEN	13
2.1	Elternschaft	13
2.2	Elternarbeit.....	13
2.2.1	Differenzierende Elternarbeit	15
2.2.2	Schülerorientierte Elternarbeit	16
2.3	Positionen der Eltern.....	16
2.4	Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	17
2.5	Resümee	19
3	ELTERNARBEIT AN ÖSTERREICHISCHEN VOLKSSCHULEN.....	20
3.1	Gesetzliche Grundlagen	20
3.2	Ziele der Elternarbeit.....	21
3.3	Probleme von Elternarbeit	23
3.4	Elternarbeit im Wandel der Zeit.....	24
3.5	Resümee	26
4	PRAKTISCHE UMSETZUNG DER ELTERNARBEIT.....	28
4.1	Einzelarbeit.....	28
4.1.1	Einzelgespräch/Elternsprechtage.....	28
4.1.2	Elternsprechstunde	29
4.1.3	Hausbesuch	30
4.1.4	Konferenz	30
4.1.5	Eltern-Kind-Interaktionsbeobachtung.....	31
4.2	Gruppenarbeit	31
4.2.1	Klassenforum.....	32
4.2.2	Elternnachmittage.....	32
4.2.3	Thematische Elternabende	33
4.2.4	Elterngruppen.....	33

4.2.5	Das KEL-Gespräch.....	34
4.3	Weitere Formen	35
4.3.1	Feste und Ausflüge.....	35
4.3.2	Elternbriefe und andere schriftliche Informationen	35
4.3.3	Elternarbeit mit Großeltern.....	36
4.3.4	Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund.....	36
4.4	Resümee	37
5	ELTERNARBEIT BEI KINDERN MIT MIGRATIONS HinterGRUND.....	38
5.1	Migration.....	38
5.1.1	Migrationsgenerationen.....	40
5.1.2	Formen von Migration.....	41
5.1.3	Migration im Wandel der Zeit	42
5.2	Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund.....	45
5.3	Problematiken migrantischer Elternarbeit und mögliche Lösungsansätze.....	46
5.3.1	Sprachliche Differenzen	46
5.3.2	Dialog auf Augenhöhe	49
5.3.3	Kultur, Religion, Tradition.....	50
5.3.4	Unterschiedliche Schulsysteme.....	51
5.4	Resümee	54
6	FORSCHUNGSDESIGN.....	56
6.1	Feldzugang.....	56
6.2	Sampleprozess in den ausgewählten Bezirken.	59
6.3	Verwendete Methodik	61
6.3.1	Das Leitfadeninterview.....	61
6.3.2	Vor- und Nachteile des Leitfadeninterviews	62
6.4	Kategoriensystem.....	63
6.5	Analysemethode.....	64
6.6	Gütekriterien	66

7	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	69
7.1	Umgang mit Elternarbeit.....	69
7.2	Ziele der Elternarbeit.....	70
7.3	Persönliche Bedeutung der Elternarbeit.....	71
7.4	Angewandte Formen der Elternarbeit	72
7.5	Geeignete Formen der Elternarbeit für Eltern mit Migrationshintergrund.....	73
7.6	Rahmenbedingungen für Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund	74
7.7	Unterschiede bei der Zusammenarbeit mit Eltern österreichischer und nicht österreichischer Herkunft	75
7.8	Probleme bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund.....	76
7.9	Auswirkungen problematischer Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien	77
7.10	Lösungsansätze zur Problembewältigung	79
7.11	Beobachtungen außerhalb des Kategoriensystems.....	80
8	ZUSAMMENFASSUNG DER ERKENNTNISSE	82
9	THEORETISCHE ABHANDLUNG UND INTERPRETATION DER ERKENNTNISSE	86
10	SCHLUSS/FAZIT	100
11	LITERATURVERZEICHNIS.....	103
12	ANHANG	109
12.1	Interviewleitfaden	109
12.2	Eigenständigkeitserklärung	112

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zuwanderungsstatistik 1961 bis 2022 nach Staatsangehörigkeit (Statistik Austria, 2023c)	43
Abbildung 2: Wanderbewegungen nach Staatsangehörigkeiten (Statistisches Bundesamt).....	44
Abbildung 3: Situation von Eltern mit Migrationshintergrund (nach Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 200)	46
Abbildung 4: Ausländische Staatsangehörige - 2015 und 2022 (Statistik Austria, 2022a)	52
Abbildung 5: Gesamtzahl der internationalen Einwanderer/innen (Oritz-Ospina et al., o. J.).....	57
Abbildung 6: Ausländische Staatsangehörigkeit nach Gemeinden im Jänner 2021 (Statistik Austria, 2021b).....	59
Abbildung 7: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S. 70)	66
Abbildung 8: Bildhafte Darstellung - Umgang mit Elternarbeit	69
Abbildung 9: Zusammenfassung aller Erkenntnisse	81
Abbildung 10: Bildhafte Darstellung der Forschungsfrage	85

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklung der aktiven Erwerbstätigen- und Teilzeitquoten (ILO) der 25- bis 49-Jährigen nach Familientyp und Geschlecht seit 2004 (Statistik Austria, 2022)	25
Tabelle 2: Generationen mit Migration (Will, 2020)	40
Tabelle 3: Gliederung – Migrationsgenerationen (Heimken, 2017, S. 30).....	41
Tabelle 4: Prozentueller Anteil an Schüler/innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit (Klimont et al., 2021, S. 45)	58
Tabelle 5: Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern - Jahresdurchschnitt 2020 (Statistik Austria, 2021a)	58
Tabelle 6: Demographische Daten	60
Tabelle 7: Kategoriensystem	64
Tabelle 8: Umgang mit Elternarbeit	69
Tabelle 9: Ziele der Elternarbeit.....	70
Tabelle 10: Persönliche Bedeutung von Elternarbeit.....	71
Tabelle 11: Angewandte Formen der Elternarbeit	72
Tabelle 12: Geeignete Formen der Elternarbeit für Eltern mit Migrationshintergrund	73
Tabelle 13: Rahmenbedingungen für Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund.....	74
Tabelle 14: Unterschiede bei der Zusammenarbeit mit Eltern österreichischer und nicht österreichischer Herkunft.....	75
Tabelle 15: Probleme bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund.....	76
Tabelle 16: Auswirkungen problematischer Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien	78
Tabelle 17: Lösungsansätze zur Problembewältigung	79

Abkürzungsverzeichnis

BMBWF.....	<i>Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung</i>
IP.....	<i>Interviewpartner/in</i>
KEL-Gespräch.....	<i>Kind-Erziehungsberechtigte-Lehrende-Gespräch</i>

1 Themenaufriß und Zielstellungen

Unter dem Begriff „Elternarbeit“ werden „je nach Einrichtung die unterschiedlichsten Formen von Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern zusammengefasst – vom Sommerfest über Elternabende bis hin zu Kriseninterventionen oder therapeutischen Gesprächen“ (Dusolt, 2018, S. 9). Durch eine enge Zusammenarbeit - auch Erziehungspartnerschaft genannt - soll eine bestmögliche Entwicklung des Kindes als Ziel erreicht werden. Zu den Erziehungspartner/innen werden neben den leiblichen Eltern auch die wichtigsten Bezugspersonen - wie die Großeltern des Kindes - hinzugezählt. Da zum Erziehungsauftrag auch dem Bildungsauftrag ein hoher Stellenwert zukommt, wird der Begriff auf Bildungs- und Erziehungspartnerschaft erweitert (Dusolt, 2018, S. 9).

Elternarbeit wird als enorm wichtig angesehen, doch oftmals kann sie nur unzureichend umgesetzt werden. Lehrkräften fehlen häufig adäquate Methoden, um eine optimale Kooperation mit den Erziehungsberechtigten zu erzielen. Weiters nehmen Eltern bzw. Erziehungsberechtigte Informationen von Lehrkräften manchmal als Belehrung wahr. Auch Erziehungsberechtigte können ihre Rolle beschränkt wahrnehmen, wenn sie die Lehrpersonen auf eine bloße Informationsquelle minimieren. Eine aktive und gelingende Zusammenarbeit zwischen der Lehrkraft und den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten ist jedoch notwendig, um das Kind besser verstehen und gemeinsam den bestmöglichen Lernerfolg erzielen zu können (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 6).

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Thematik „Elternarbeit“ im Volksschulbereich. Aufgrund der leichteren Lesbarkeit sind bei der Verwendung des Begriffes „Eltern“ in dieser Arbeit auch immer die Erziehungsberechtigten gemeint. Eine wichtige Rolle bei dieser wissenschaftlichen Arbeit spielt der Migrationshintergrund der Eltern. Aufgrund persönlicher Erfahrungen mit Kindern und Eltern unterschiedlichster Herkunft ist dieses Thema für mich besonders relevant. Der Migrationshintergrund kann im schulischen Alltag eine erschwerte Situation darstellen. Durch unterschiedlichste Faktoren können bei der Zusammenarbeit große Unsicherheiten hervorkommen. Aufgrund dessen kann sich schnell Misstrauen bilden, wodurch es häufiger und rasanter zu Beschwerden und Einsprüchen von Seiten der Eltern kommen kann. Auch bei der Zusammenarbeit der Eltern untereinander steigt bei jenen mit Migrationshintergrund das Gefühl von Ausgrenzung, wodurch die Anwesenheit bei Veranstaltungen oftmals sinkt (Sacher, 2012, S. 303). Es ist daher notwendig, Eltern nicht nur zu kontaktieren und über Geschehnisse zu informieren, sie müssen auch aktiv in den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule miteinbezogen werden (Sacher, 2012, S. 311).

Die theoretischen Informationen dieser Masterarbeit entstammen der angegebenen Literatur. Nach der theoretischen Fundierung folgt die qualitativ-empirische Untersuchung der Forschungsfrage. Sie basiert auf Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen in der Primarstufe. Diese berichten von ihren Erfahrungen mit Eltern mit Migrationshintergrund der ersten Generation im Hinblick auf Trans- und Fluchtmigration.

Zu Beginn der Arbeit wird der theoretische Hintergrund erläutert: Was ist Elternarbeit und welche Definitionen finden sich? Nach der Begriffsklärung werden die Ziele und die Bedeutung der Elternarbeit beschrieben. Es folgen die möglichen Formen der Elternarbeit. Der Kern der theoretischen Fundierung liegt bei Kapitel 5 der Arbeit: Elternarbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund. Nach der theoretischen Fundierung erfolgt die empirische Forschung dieser Masterarbeit.

Ziel dieser Masterarbeit ist es, jene Probleme in der Elternarbeit aufzuzeigen, welche von Lehrpersonen bei der Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund wahrgenommen werden. Mögliche Lösungsansätze sollen als Unterstützung in der Elternarbeit dargelegt werden. Aufgrund dessen wird die Arbeit anhand folgender Forschungsfrage untersucht: „Von welchen Problemen berichten Lehrpersonen betreffend Elternarbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund?“

Elternarbeit zählt zu den zentralen Aufgaben von Schulen. Über die letzten Jahrzehnte änderte sich die Einstellung zur Elternarbeit sehr stark. Während früher Elternarbeit oftmals eher negativ angesehen wurde, stellt Elternarbeit heute einen bedeutenden Teil der pädagogischen Arbeit dar. Elternarbeit basiert auf einer partnerschaftlichen beziehungsweise dialogischen Kooperation zwischen Elternhaus und Schule (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 11). Bei Elternarbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund unterscheiden sich die Eltern durch divergente Prägungen, sprachlich unterschiedliche Barrieren, diverse religiöse Zugehörigkeiten und verschiedenste Kulturen. Fehlende Sprachkenntnisse, ein geringer sozialer Status und auch Verunsicherungen durch die Migration können zu möglichen Problemen bei Elternarbeit führen (Güneşli, 2009, S. 72).

Das primäre Ziel der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule ist immer die Entwicklung und bestmögliche Lernunterstützung des Kindes. Hier zeigt sich auch die hohe Bedeutung der Elternarbeit: das Wohl des Kindes steht immer im Mittelpunkt des Geschehens.

Betrachtet man die praktische Umsetzung (Formen) der Elternarbeit, so finden sich drei Kategorien: die Einzelarbeit, die Gruppenarbeit und weitere Formen der Zusammenarbeit. Das Einzelgespräch ist die vertrauteste und bekannteste Variante. Weitere Formen der

Elternarbeit sind beispielsweise thematische Elternabende, Elternnachmittage oder Hausbesuche. Auch Feste und Ausflüge können unter Elternarbeit eingestuft werden. Des Weiteren gelten auch schriftliche Kontaktaufnahmen als Formen der Zusammenarbeit. Jede Form hat eigene Ziele und Ansatzpunkte, wodurch die Wahl behutsam zu treffen ist. Im Hinblick auf Elternarbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund ist hier besonders Acht zu geben (Dusolt, 2018, S. 19).

Die Thematik Migration zählt seit den Anfängen der Menschheitsgeschichte zu den essenziellsten geschichtlichen Entwicklungen. Seit dem 20. Jahrhundert hat die Wichtigkeit dieses Terminus massiv zugenommen. Diverse Formen der Bewegungen, Beweggründe, Auswirkungen und vieles mehr prägen die Migrationsentwicklung (Buntz, 2014, S. 7). Grundlegend unterscheiden sich drei Migrationsgenerationen: die erste, die zweite und die dritte Generation. Unter der ersten Generation versteht man Migrant/innen, die selbst während ihres bisherigen Lebens in ein anderes/neues Land gezogen sind. Deren Kinder (2. Generation) sind bereits in Österreich geboren. In dieser Forschungsarbeit richtet sich der Fokus auf Eltern der ersten Migrationsgeneration. Eine weitere Eingrenzung erfolgt bei der Migrationsform. Für diese Forschung fällt das Blickfeld auf den Bereich Trans- und Fluchtmigration. Unter dem Begriff Transmigration versteht man den Wohnortswechsel einer Person aufgrund der Verbesserung der aktuellen Lebensumstände. Ergibt sich im Laufe des Lebens eine erneute Möglichkeit die Lebenssituation zu steigern, wird ein wiederholter Umzug in ein neues Land vorgenommen (Dienelt, 2012). Flüchten Menschen aufgrund lebensbedrohlicher Umstände aus ihrem Herkunftsland, spricht man von Fluchtmigration. Diese Art von Migration ist eine gezwungene Form der Bewegung (Seukwa, 2016, S. 196).

Es stellt sich die Frage, inwiefern die Migration von Eltern die Zusammenarbeit mit der Schule beeinflussen kann. Deniz (2012) berichtet über diverse Perspektiven von Elternarbeit mit Migrationsfamilien und thematisiert darunter Punkte, welche zu einer erfolgreichen Elternarbeit mit Migrant/innen führen. Der Autor formuliert Ziele, um eine Öffnung zum sozialen Umfeld zu schaffen, die Anteilnahme zu fördern und besonders Sonderbehandlungen zu beenden. Ebenfalls betont er die Wichtigkeit der Reflexion, da diese zur Sicherstellung des gewünschten Ziels notwendig ist. Für diese Aspekte ist es dennoch wichtig, dass beide Seiten - Lehrperson als auch Eltern - den Prozess aktiv vollziehen (S. 328ff.).

Es werden problematische Aspekte thematisiert, die bei der Zusammenarbeit auftreten können, beispielsweise sprachliche Defizite, ein fehlender Dialog auf Augenhöhe, soziale, kulturelle und religiöse Differenzen oder auch fehlende Kenntnisse über das österreichische Schulsystem. Anschließend werden mögliche Lösungsansätze aufgelistet, die die

Zusammenarbeit verbessern können. Einblicke in andere Schulsysteme und Lösungen für die sprachliche Barriere werden hier behandelt.

Das Forschungsdesign umfasst die Punkte Feldzugang, Sampleprozess, Methodik, Kategoriensystem, Analysemethode und Gütekriterien. Es wird ein kurzer Einblick in die genannte Thematik gegeben. Der Feldzugang umfasst die zu befragenden Personen. Diese sind Lehrpersonen, die Erfahrungen bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund erster Generation in Hinblick auf Trans- und Fluchtmigration gemacht haben. Anhand von Statistiken werden migrationsstarke Bezirke im Bundesland Niederösterreich eruiert und per Zufallsprinzip Schulen ausgewählt. Der Sampleprozess beschreibt jene Kriterien, die die zu interviewenden Personen erfüllen müssen, um an der Studie teilnehmen zu können. Anschließend wird die gewählte Methodik genauer erläutert. Das Instrument der empirischen Untersuchung sind Leitfadeninterviews. Dieser Leitfaden umfasst sowohl induktive als auch deduktive Fragestellungen. Die deduktiven Fragen orientieren sich an bereits bestehendem Wissen, die mittels einer weiteren Erhebung überprüft werden. Induktive Fragen streben danach, neue Erkenntnisse zu erlangen (Lamnek, 2010, S. 222f.). Zur Datenanalyse wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt. Vorweg wird vor der Interviewdurchführung ein Kategoriensystem gebildet, anhand dessen die Auswertung der Interviews stattfinden wird. Überlegungen zu den Gütekriterien sollen die Qualität der Forschungsergebnisse gewährleisten, wodurch am Ende dieses Kapitels einige anhand der Arbeit thematisiert werden (Mayring, 2016, S. 140). In Kapitel 7 folgt die Darstellung der Ergebnisse. Die Unterkapitel entsprechen den Fragen der qualitativen Forschung. Kapitel 8 fasst die Erkenntnisse der Leitfadeninterviews zusammen. Es folgen im nächsten Kapitel die Reduktion der Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage sowie die theoretische Abhandlung und Interpretation der Ergebnisse. Weiters sind hier wichtige Impulse für eine gelingende Elternzusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund beschrieben. Abschließend finden sich in Kapitel 10 die Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse der Studie sowie die Beantwortung der Forschungsfrage.

2 Grundlagen und Begriffsklärungen

In folgendem Kapitel werden erste Einblicke in die Thematik Elternarbeit gegeben. Beginnend werden die Begriffe Elternschaft und Elternarbeit definiert, anschließend werden verschiedene Blickwinkel auf die Zusammenarbeit dargelegt. Die über Jahrzehnte sich veränderte Position der Eltern wird ebenfalls in diesem Kapitel erläutert. Neben dem Begriff Elternarbeit findet sich des Weiteren die Thematik Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Die Relevanz dieses Kapitels für die wissenschaftliche Arbeit liegt darin, grundlegende Einblicke in die Thematik Elternarbeit zu gewinnen, ihre Bedeutung zu erfahren und die Begrifflichkeiten richtig zu verstehen.

2.1 Elternschaft

Elternschaft bezeichnet die Rolle und Verantwortung, die eine Person oder ein Paar gegenüber einem Kind oder mehreren Kindern einnimmt. Diese Rolle umfasst die Versorgung, Erziehung, soziale, emotionale und finanzielle Unterstützung des Kindes, um dessen Entwicklung und Wohlbefinden zu fördern. Elternschaft ist sowohl ein biologisches als auch ein soziales Konzept und kann sowohl von biologischen Eltern als auch von nicht-biologischen Bezugspersonen ausgeübt werden (Finster, 2006).

Während früher Elternschaft aus Vater und Mutter bestand, können dies heute auch zwei Frauen oder Männer oder auch eine alleinerziehende Person sein. Diese Veränderung ist einerseits dem sozialen Wandel, insbesondere der Veränderung der Geschlechterrollen, und andererseits dem Abbau von gesellschaftlich vorgegebenen Leitbildern – der Moral – geschuldet. Grundlegend wird zwischen biologischer, rechtlicher und sozialer Elternschaft unterschieden. Unter biologischer Elternschaft wird die gemeinsame Zeugung – also die Blutsverwandtschaft – verstanden. Werden Elternrechte und -pflichten für ein Kind (auch adoptiert) übernommen, wird von rechtlicher Elternschaft gesprochen. Die soziale Elternschaft beinhaltet die Übernahme von Verantwortung und Zuwendung für ein Kind über einen langen Zeitraum (Gerlach, 2017, S. 21f.).

2.2 Elternarbeit

Elternarbeit zählt zu den zentralen Aufgaben von Schulen und Lehrpersonen. Über die letzten Jahrzehnte änderte sich die Einstellung zur Elternarbeit sehr stark. Während früher der elterliche Einfluss im Schulwesen als eher negativ angesehen wurde, stellt die

Zusammenarbeit zwischen dem Elternhaus und den Lehrkräften heute einen bedeutenden Teil der pädagogischen Arbeit dar (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 11).

Elternarbeit wird von den Autoren verschiedenst definiert. Durch den Wandel, den Elternarbeit durchlaufen hat, fassten Bernitzke und Schlegel (2004) die Begrifflichkeit nach folgenden Kernaussagen zusammen:

Elternarbeit beinhaltet die Verbesserung des elterlichen Erziehungsverhaltens und eine Abstimmung der Erziehung in der Einrichtung und der Familie. Elternarbeit als elementarer Bestandteil der pädagogischen Arbeit beruht auf einer partnerschaftlichen, dialogischen Kooperation zwischen den Eltern und der Einrichtung. Elternarbeit in einem sozialen Dienstleistungsunternehmen zielt auf die Erhöhung der Kundenzufriedenheit ab; d.h. die Elternwünsche und Interessen werden erfasst und fließen in die Gestaltung des Betreuungsangebots ein. (S. 11)

Dusolt (2018) versteht unter dem Begriff Elternarbeit folgendes:

Elternarbeit ist zu verstehen als eine Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften einer pädagogischen Einrichtung und den Eltern. Es handelt sich um eine partnerschaftliche Zusammenarbeit, eine Erziehungspartnerschaft »auf gleicher Augenhöhe«, mit dem Ziel, das Kind gemeinsam nach besten Kräften in seiner Entwicklung zu fördern. (S. 9)

Sacher (2014) kritisiert den Begriff Elternarbeit und sieht ihn als überflüssig an. Seiner Ansicht nach sind es nicht die Erziehungsberechtigten, von denen Arbeit zu verrichten ist. Der Fokus soll vermehrt auf dem Wort „Arbeit“ basieren, welche Lehrpersonen mit Eltern verrichten. Dabei sieht er die Eltern jedoch in der passiven Rolle, da die Handlung von der Schule ausgeht. Eltern werden informiert, Ratschläge werden gegeben und Angebote werden bereitgestellt, nur in wenigen Fällen kommt die Initiative vom Elternhaus. Der Autor sieht Eltern mehr als eine Problemgruppe an, welche professionelle Unterstützung braucht. Die Zusammenarbeit zwischen dem Elternhaus und der Lehrkraft muss auf gleicher Augenhöhe basieren, wodurch man weniger den Begriff „Elternarbeit“ nutzen soll, sondern besser von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft spricht (S. 24f.).

Auch Dusolt (2018) berichtet von dem Begriff „Erziehungspartnerschaft“, da das Wort „Elternarbeit“ oftmals nicht ausreichend ist. Die Zusammenarbeit umfasst in vielen Fällen nicht nur die Eltern, sondern auch alle wesentlichen Bezugspersonen wie die Großeltern, die Stiefeltern oder die Pflegeeltern des Kindes (2018, S. 9).

Elternarbeit wird unterschiedlich definiert, der Kern jedoch ist immer derselbe: das Kind und seine bestmögliche Lernentwicklung stehen im Mittelpunkt. Eine partnerschaftliche Kooperation auf Augenhöhe fördert das Klima und die Zusammenarbeit zum Wohle des Kindes.

2.2.1 Differenzierende Elternarbeit

Grundlegend kann Elternarbeit von verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Hierbei sind folgende Aspekte zu unterscheiden: geschlechtsspezifische Elternarbeit, altersspezifische Elternarbeit und die Zusammenarbeit mit Eltern aus niedrigeren Schichten sowie mit Migrationsfamilien. Der geschlechterspezifische Aspekt beinhaltet, dass vermehrt Mütter die schulischen Lern- und Bildungsentwicklungen der Kinder verfolgen. In den letzten Jahren wurden auch des Öfteren Väter in der schulischen Ausbildung wahrgenommen. Es müssen Maßnahmen gesetzt werden, um diesen Väteranteil zu erhöhen. Eine direkte Anrede in Elternbriefen, bei Schulveranstaltungen unter Berücksichtigung der väterlichen Arbeitszeiten, vermehrter Gesprächskontakt mit Vätern bei Schulfesten oder auch Elterngespräche mit beiden Elternteilen fördert die Einbindung von Vätern in schulische Aktivitäten.

Der Aspekt des Alters zeigt, dass mit zunehmender Schulzeit der Kinder das Engagement der Eltern kontinuierlich weniger wird. Ein Grund ist das fehlende Vertrauen der Erziehungsberechtigten in die eigenen Fähigkeiten, ihr Kind bestmöglich unterstützen zu können. Des Weiteren regeln Schüler/innen mit zunehmendem Alter schulische Angelegenheiten selbstständiger, wodurch Konflikte bei Einmischungen entstehen können. Den Kindern ist es wichtig, miteinbezogen zu werden. Einen Rückzug der Eltern wollen sie in den meisten Fällen nicht erzielen, dies muss den Eltern deutlich gemacht werden. Die Begleitung von den Eltern ist für die Entwicklung des Kindes äußerst wichtig (Sacher, 2013a, S. 70ff.).

Die Zusammenarbeit bei Eltern mit Migrationshintergrund kann einige Herausforderungen und Problempunkte mit sich bringen. Durch unterschiedliche Wertvorstellungen, andere Erziehungsstile und durch unzureichendes Wissen des Schulsystems wird es Personen mit Migrationshintergrund erschwert, ihrem Kind schulische Unterstützung zu geben. In der Regel sind Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status oder Eltern, die Migrationshintergrund aufweisen, in Elternvertretungen nicht tätig und auch der Kontakt zu der restlichen Elterngemeinschaft ist oft schwierig. Durch diese fehlenden Punkte entstehen Unsicherheit, erschwerte Zugänglichkeit und Fernbleiben an schulischen Veranstaltungen. Infolgedessen werden durch diese Ausgrenzungen Misstrauen, Hemmungen und Abschottung erreicht. Im Fokus muss die Integration der Eltern in die Elterngemeinschaft stehen. Wichtig dabei ist, dass Migrationseltern sich nicht als Sonderfall sehen, sondern als Teil der Gruppe. Des Weiteren ist die exakte Erklärung des Schulsystems wichtig, da fehlendes Wissen Defizite bewirkt. Auf die Mehrsprachigkeit bei schriftlichen Einladungen ist seitens der Schule zu achten. Die Hinzuziehung eines/einer Dolmetscher/in ist in vielen Fällen aus ressourcenbedingten Möglichkeiten nicht umsetzbar, dies kann manchmal durch das Verwenden von einfacher

deutscher Sprache kompensiert werden. Eltern mit geringen Deutschkenntnissen können auf das Angebot von Deutschkursen aufmerksam gemacht werden (Sacher, 2013a, S. 73ff.).

2.2.2 Schülerorientierte Elternarbeit

Mehrfach wird bei Elternarbeit übersehen, dass neben der Zusammenarbeit zwischen der Lehrkraft und den Eltern die Schüler/innen zu stark in den Hintergrund treten. Betrachtet man die Einstellungen der Kinder wird ersichtlich, dass diese das schulische Engagement der Eltern akzeptieren. Vielen Schüler/innen ist es jedoch lieber, wenn nicht allzu viele Informationen aus der Schule die Eltern erreichen. Der Einfluss der Schüler/innen ist nicht zu unterschätzen, da eine minimierte Zustimmung des Kindes zu einer verringerten Interaktion zwischen Schule und Elternhaus führen kann. Mit gezielten Methoden kann Akzeptanz von den Kindern erreicht werden: Anfänglich soll die Thematik Elternarbeit im Unterricht behandelt werden. Hierbei können die Gefühle und Einstellungen der Schüler/innen hinterfragt und aufgearbeitet werden. Zusätzlich agiert ein Kind als Informationsüberbringer/in. Jedoch ist es oftmals schwierig für Kinder einzuschätzen, welche Informationen tatsächlich relevant sind. Die Lehrperson kann hier unterstützen. Die Miteinbindung der Kinder in Elternabende kann ebenfalls die Beziehung stärken. Durch Rollenspiele oder Aufführungen können die Schüler/innen in das Geschehen miteingebunden werden. Zusätzlich wirkt sich das Mitbestimmungsrecht von Schüler/innen in Entscheidungen und neue Bestimmungen sehr positiv auf die schülerorientierte Elternarbeit aus, da diese einen Teil der Verantwortung übernehmen dürfen (Sacher, 2013b, S. 77ff.).

2.3 Positionen der Eltern

Die Position der Eltern veränderte sich über die letzten Jahre sehr stark. Dieser Wandel wird sowohl in der Rolle gegenüber der schulischen Einrichtung deutlich als auch bei der Rolle in der Gesellschaft und bei der elterlichen Position. Erziehungsberechtigte können in die Funktion als Lernende, als Partner/in beziehungsweise Kund/in, als Expert/in, als Interessensvertreter/in oder als Elternvertreter/in treten. Wenn Eltern unwissend in erzieherischen Angelegenheiten sind, schlüpfen sie in die Rolle des Lernenden, um Erziehungsansätze zu hinterfragen und gegebenenfalls diese zu verbessern (Bernitzke, 2014, S. 55ff.). Die Position der Eltern als Partner/in oder Kund/in erlebte in den letzten Jahrzehnten eine große Veränderung. Wurden Eltern in der Schule früher als störend empfunden, änderte sich diese Einstellung erstmals in den 70er Jahren, als das Engagement der Eltern deutlich wuchs, um ein Mitspracherecht zu erlangen. Dadurch veränderte sich die Rolle in Richtung Partner/innen auf Augenhöhe. In den 90er Jahren fiel den Eltern mehr Verantwortung auf

dem Arbeitsplatz zu, wodurch sie diese Ansprüche auch auf die Lehrkraft ihres Kindes übertrugen und so immer mehr in die Rolle der Kunden kamen. Diese Rolle der Eltern hat bis heute eine enorme Auswirkung auf die Elternarbeit (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 17ff.). Eltern entwickeln sich aufgrund eines beeinträchtigten Kindes, aufgrund wahrgenommener Fördermöglichkeiten oder individuellen Qualifikationen zu Experten. Es werden Schlüsselfunktionen in Bereichen der Kommunikation, der Zuverlässigkeit und vieles mehr erworben. Eltern agieren des Weiteren als Interessensvertreter/in sowohl schulintern als auch schulextern für das Kind (Bernitzke, 2014, S. 69ff.).

2.4 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus findet sich eine Fülle an verschiedenen Begriffen. Ein einheitliches Wort dafür lässt sich nicht definieren (Betz, 2015, S. 17).

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft basiert auf den Begriffen Erziehung und Bildung. „>Bildung< meint die lebenslangen und selbsttätigen Prozesse zur Weltaneignung von Geburt an. Bildung ist mehr als angehäuftes Wissen, über das ein Kind verfügen muss. Kinder erschaffen sich ihr Wissen über die Welt und sich selbst durch ihre eigenen Handlungen.“ (Woll, 2008, S. 18). Kinder benötigen keine motivationale Unterstützung Erwachsener, da es von Geburt an eine natürliche Lebensäußerung ist, sich Wissen anzueignen. Der Entwicklungsprozess eines Kindes bildet sich aus der Beziehung und Bindung zu Erwachsenen, wodurch Bildung durch soziale Interaktionen entsteht.

>Erziehung< meint die Unterstützung und Begleitung, Anregung und Herausforderung der Bildungsprozesse beispielsweise durch Eltern oder pädagogische Fachkräfte. Sie geschieht auf indirekte Weise durch das Vorbild der Erwachsenen und durch die Gestaltung von sozialen Beziehungen, Situationen und Räumen. Auf direkte Weise geschieht sie beispielsweise durch Vormachen und Anhalten zum Üben, durch Wissensvermittlung sowie durch Vereinbarungen und Kontrolle von Verhaltensregeln. (Woll, 2008, S. 18ff.)

Der Begriff Erziehungspartnerschaft trat zunächst in Elementareinrichtungen und Kindergärten auf, womit die Zusammenarbeit zwischen der Einrichtung und dem Elternhaus verdeutlicht wurde. Das Wort Bildungspartnerschaft wiederum stammt aus dem Bereich von Schulen, Universitäten und Unternehmen. Erst seit dem Jahr 1990 erhöhte sich der Bildungsauftrag in Elementareinrichtungen, wodurch eine Zusammenführung der beiden Begriffe vollzogen wurde (Stange, 2012, S. 12). Sacher (2014) lehnt den Begriff Elternarbeit größtenteils ab und zielt auf die Nennung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Da die Arbeit nicht von den Eltern ausgeht, betrachtet er das Wort Arbeit als unpassend. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit ist in seinen Augen für den entscheidenden sichtbaren

Erfolg notwendig. Diese Situation ist jedoch an vielen Schulen nicht alltäglich, da oftmals der Wille und der nötige Respekt der Eltern ausbleibt (S. 24f.).

Erziehungspartnerschaft soll laut Betz (2015) demokratisch erfolgen. Es muss dabei beachtet werden, dass Eltern und Lehrpersonen jedoch unterschiedliche Positionen zum Kind einnehmen und dadurch auch verschiedene Rollen, Interessen und emotionale Bindungen zu diesem haben. Betz (2015) gibt weiters an, dass empirische Befunde belegen, dass die Mitarbeit der Eltern von den Lehrpersonen nur am Rande erwünscht ist und es ein professionelles Gefälle zwischen Lehrpersonen und Eltern gibt (S. 9).

Die Bezeichnung Erziehungspartnerschaft könnte durchaus missverstanden werden. Fälschlicherweise könnte geglaubt werden, dass damit die Erziehung von Erziehungsberechtigten gemeint ist, wodurch das Wort eine große Ablehnung von Seiten der Eltern erfährt. Viele Eltern benötigen mehr Wissen und Hilfestellungen, sie suchen dies vermehrt in Ratgebern und Berichten. Auch sind Erziehungsberechtigte an Bildungsangeboten interessiert, beispielsweise an Elternkursen und Elterntrainings. Dies zeigt, dass Unterstützung gesucht wird (Bauer & Brunner, 2006, S. 7).

Betz (2015) betont eine Reihe von Zielen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Sowohl Kompetenzen als auch die bestmöglichen Leistungen der Schüler/innen sollen bei gelingender Zusammenarbeit erzielt werden. Des Weiteren soll die Zunahme der Lernbereitschaft der Kinder durch die gemeinsame Zielvorstellung gefördert werden. Zentrale Aspekte sind eine unterstützende Begleitung und eine somit einhergehende Entwicklung des Kindes. Ebenfalls wird eine Stärkung der Elternkompetenz genannt (Betz, 2015, S. 6f.).

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft weist verschiedene Aufgabenfelder auf: Das erste Ziel steht unter der Bezeichnung *Communicating*, worunter man einen regelmäßigen Kommunikationsaustausch zwischen der Bildungseinrichtung und dem Elternhaus versteht. Unter der Aufgabe *Parenting* wird eine Art Elternbildung beziehungsweise ein Elterntaining verstanden. Dabei wird die Kompetenzentwicklung der Eltern in Hinblick auf Erziehung angestrebt. Des Weiteren ist der Unterstützungsprozess für erfolgreiches Lernen von Eltern für die Kinder wichtig, dies steht unter der Bezeichnung *Student learning*. *Volunteering* beschreibt das freiwillige Helfen der Eltern im Schulwesen. Eine weitere Aufgabe fällt unter die Bezeichnung *School Decision Making and Advocacy*. Darunter ist die Miteinbeziehung der Eltern als gleichberechtigte/n Partner/in zu verstehen. Alle Entscheidungen rund um das Kind werden gemeinsam getroffen. Die letzte genannte Aufgabe heißt *Collaborating with Community*, worunter sowohl der Einsatz lokaler Ressourcen als auch der Fortschritt des Lernens verstanden wird (Sacher, 2014, S. 31).

2.5 Resümee

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Elternarbeit für die Schule ein unausweichliches Thema ist. Für die Entwicklung des Kindes wird ein gelingendes Zusammenspiel zwischen Schule und Elternhaus vorausgesetzt, denn nur so kann der/die Schüler/in bestmöglich unterstützt werden. Nicht nur der Unterricht soll differenziert betrachtet werden, sondern auch Elternarbeit an sich. Sowohl das Alter, das Geschlecht als auch die soziale Stellung der Erziehungsberechtigten kann sich auf die Zusammenarbeit auswirken. Besonders in Hinblick auf Eltern mit Migrationshintergrund müssen Sonderbehandlungen durch Normalität ersetzt werden. Aufklärende, offene Gespräche können Missverständnisse sowie beispielsweise Unwissenheit über schulische Belange minimieren. Des Weiteren soll die Auswirkung der Miteinbeziehung der Kinder nicht unterschätzt werden, da hier sowohl die Elternarbeit als auch das Selbstbewusstsein des Kindes stark verbessert werden kann. Über die vergangenen Jahrzehnte entwickelte sich die Position der Eltern, wobei immer mehr Verantwortung aus dem Elternhaus an die Lehrkraft übertragen wird.

Immer öfter findet der Terminus Elternarbeit Ablehnung, stattdessen ist von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft die Rede. Grundlegend steckt die gleiche Quintessenz dahinter, jedoch wird bei Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von zielgerichteten Aspekten - wie beispielsweise die regelmäßige Kommunikation, eine Art Elterntraining oder die Bereitschaft am freiwilligen Unterstützen - gesprochen.

3 Elternarbeit an österreichischen Volksschulen

In diesem Kapitel werden die gesetzlichen Grundlagen zur Elternarbeit erörtert. Es folgen eine Beschreibung der Ziele der Elternarbeit und welche Probleme es allgemein bei Elternarbeit geben kann. Der abschließende Teil dieses Kapitels widmet sich dem Thema, wie sich Elternarbeit über die letzten Jahrzehnte hinweg entwickelte.

3.1 Gesetzliche Grundlagen

Im Schulunterrichtsgesetz ist die Thematik Elternarbeit mehrfach verankert. Paragraf 60 erläutert den Begriff Erziehungsberechtigte folgend: Darunter sind Personen anzusehen, welchen das Recht der Erziehung nach dem bürgerlichen Recht zusteht. Dieses Erziehungsrecht kann mehreren Personen für ein Kind zustehen, wodurch jeder Erziehungsberechtigte handlungsbefugt ist. Laut Paragraf 61 sind Eltern sowohl dazu verpflichtet als auch haben sie den Anspruch, am schulischen Alltag unterstützend teilhaben zu dürfen. Die notwendigen Unterrichtsmaterialien sind zur Verfügung zu stellen. Der erziehungsberechtigten Person wird in jeder Situation aufgetragen, an der Förderung der Schulgemeinschaft mitzuwirken. Zusätzlich hat sie das Recht auf die Einbringung der eigenen Interessen gegenüber der wirkenden Lehrperson, der Schulleitung und der zuständigen Schulbehörde durch den Klassenelternvertreter. Weiters hat sie die Berechtigung alle Themen, die Eltern und Schüler/innen betreffen zu erfahren, die Freiheit an Lehrerkonferenzen (mit Ausnahmefällen) teilzunehmen, ein Mitspracherecht bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien und das Mitbestimmungsrecht bei Androhung auf Ausschluss eines Kindes aus der Schule. Die Schule wiederum ist umgehend über Änderungen von Amtsschriften des Kindes oder der Erziehungsberechtigten zu informieren. Paragraf 61, Absatz 2 gibt an:

Unbeschadet des Vertretungsrechtes der Erziehungsberechtigten gemäß § 67 sowie der Tätigkeit eines Elternvereines im Sinne des § 63 haben die Erziehungsberechtigten das Recht auf Interessenvertretung gegenüber den Lehrern, dem Schulleiter (Abteilungsvorstand) und den Schulbehörden durch die Klassenelternvertreter (§ 63a Abs. 5) bzw. durch ihre Vertreter im Schulgemeinschaftsausschuss. (SchUG)

Betrachtet man den Erziehungs- und Bildungsauftrag weiter, ist in Paragraf 62 das engstmögliche Zusammenwirken seitens der Schule und des Elternhauses verankert.

Lehrer und Erziehungsberechtigte haben eine möglichst enge Zusammenarbeit in allen Fragen der Erziehung und des Unterrichtes der Schüler zu pflegen. Zu diesem Zweck sind Einzelaussprachen (§ 19 Abs. 1) und gemeinsame Beratungen zwischen Lehrern und Erziehungsberechtigten über Fragen der Erziehung, den Leistungsstand, den geeignetsten Bildungsweg (§ 3 Abs. 1 des Schulorganisationsgesetzes), die Schulgesundheitspflege und den

gemeinsamen Unterricht von Kindern ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchzuführen. (SchUG)

Ebenfalls können Klassenelternberatungen zwischen der Lehrperson und den Eltern erfolgen. Dies ist verpflichtend in der ersten Schulstufe jeder Schulart durchzuführen. Auf Wunsch können diese Treffen auch mit dem Klassenforum stattfinden. Im Blickfeld der Ganztagschulen können auch Erzieher/innen und Freizeitpädagog/innen in die Zusammenarbeit miteingebunden werden. Die Einladung zu Gesprächen beziehungsweise die Gespräche und Beratungen zwischen den Lehrpersonen und den Eltern können – wie im Schulunterrichtsgesetz Paragraf 70a festgelegt - auch mittels elektronischer Kommunikation erfolgen.

Im Schulunterrichtsgesetz Paragraf 18 sind die Beurteilungskriterien festgelegt. Erziehungsberechtigte müssen Informationen über den Leistungs- und Entwicklungsstand des Kindes mittels Semesternachricht erhalten, vorangegangen muss jedoch ein Gespräch angeboten werden. An diesem können sowohl die Eltern als auch das Kind teilnehmen. Einhergehend besagt Paragraf 19, dass an Volksschulen zwei Elternsprechtage im Schuljahr anzubieten sind. Die Lehrperson ist des Weiteren verpflichtet Termine für Einzelaussprachen mit Eltern anzubieten (Republik Österreich, 1986).

3.2 Ziele der Elternarbeit

Die Ziele der Zusammenarbeit sind sehr breit gefächert. Einerseits basiert Elternarbeit auf freiwilliger Basis, andererseits besteht ein gesetzlicher Auftrag zur Kooperation. Das erste Ziel, welches verfolgt wird, ist die Konfliktvermeidung. Regelmäßige Kontaktaufnahme und ein regelmäßiger Austausch verbessert die Atmosphäre und kann entstehende Missverständnisse vorweg beseitigen. Gelingende Elternarbeit führt zu einem besseren Verständnis des Kindes, wodurch das Verhalten des Kindes besser nachvollziehbar wird. Vertrauen beruht auf Gegenseitigkeit, eine funktionierende Beziehung zueinander kann sich positiv auf das Kind auswirken. Oftmals bleiben Auffälligkeiten oder Lernrückstände des Kindes verborgen oder werden erst spät wahrgenommen. Auch dies kann durch einen regelmäßigen Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen dem Lehrpersonal und dem Elternhaus verringert werden. Natürlich wächst auch das Betreuungsangebot für die Schüler/innen, wenn sich Eltern zu einer aktiven Mitwirkung bereiterklären. Von großer Wichtigkeit ist die Übermittlung von Feedback, welche die Lehrkräfte von den Eltern sowohl schriftlich als auch mündlich bekommen (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 12f.).

Bernitzke (2014) schreibt ergänzend von einer Steigerung der erzieherischen und bildungsmäßigen Kompetenz der Eltern. Hierbei ist besonders auf die unterschiedlichen Voraussetzungen des Elternhauses zu achten, da auf eine gemeinsame Basis hingearbeitet werden soll. Durch zielorientierte Information über den Wissens- und Entwicklungsstand des Kindes soll eine entsprechende Förderung des Kindes von Seiten der Eltern möglich werden. Die Eingliederung in das Gemeindeleben dient einer Förderung der Kontakte. Sowohl in Freizeiteinrichtungen, Miniclubs als auch durch die Mitwirkung in Vereinen wird die Integration unter den Eltern enorm gesteigert. Dabei kann ein Erfahrungsaustausch zwischen den Eltern stattfinden. Elterncafés oder Elterngesprächskreise können sowohl mit als auch ohne die Lehrperson stattfinden. Die Lehrperson kann dabei die Rolle der Moderation übernehmen. Durch eine solche Art der Kommunikation werden soziale Kontakte geknüpft und oftmals hilfreiche Unterstützung geboten (S. 19ff.).

Kirk (2012) nennt als grundlegendes Ziel von Elternarbeit die Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Der Erziehungsauftrag betrifft sowohl die Eltern, die Erziehungsberechtigten als auch die Lehrkräfte (S. 379).

Voraussetzung für eine gleichgestellte Kooperation ist, dass sowohl die grundlegenden Bedürfnisse und Wünsche als auch die Interessen aller Beteiligten respektiert und berücksichtigt werden. Eltern haben die Verantwortung und das Recht, den schulischen Erziehungsprozess zu unterstützen. Für diese Unterstützung sind Fähigkeiten, Wissen und Erkenntnisse erforderlich, um zuverlässig an Entscheidungen mitwirken zu können. Damit Eltern diesen Anforderungen gerecht werden können, ist es notwendig, dass von der Schule Informationen und Diskussionsangebote gegeben werden. Weiters ist das Zusammenspiel des schulischen und des außerschulischen Umfelds notwendig. Durch das aktive Mitwirken seitens der Eltern ergibt sich hieraus ein weiteres Spektrum für die Zusammenarbeit. Eine nächste Perspektive sind Unterstützungsangebote wie beispielsweise die Hilfe bei Hausaufgaben oder bei Bedarf Nachhilfeangebote, aber auch schulinterne Fördermaßnahmen. Besonders bei der Entscheidung von privaten Nachhilfestunden ist es von Nöten, dass diese Person ausführlich über den Leistungsstand des Kindes in Kenntnis gesetzt wird, da sich ansonsten die zusätzliche Förderung negativ auf das Kind auswirken kann.

Die Leistungsbeurteilung der Schüler/innen bietet oftmals Raum für Konflikte zwischen der Lehrkraft und den Eltern. Als Gesprächsgrundlage mit dem Kernpunkt der schulischen Leistungen der Kinder sollen Erziehungsberechtigte bereits im Voraus über die Leistungsanforderungen aufgeklärt werden, da sich diese nicht auf erlerntes Wissen und den Vergleich zu anderen Kindern beschränken, wie oftmals angenommen wird. Vielmehr sollen

Noten und Beurteilungen der Leistung als Rückmeldung verstanden werden, um folgend mit der Förderung des Kindes anschließen zu können (Kirk, 2012, S. 379ff.).

Primär steht das Wohl der Schüler/innen im Zentrum, Elternarbeit soll also nach den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet sein. Aufgabe der Lehrperson ist, die Erziehungsberechtigten über Defizite des Kindes in Kenntnis zu setzen, um mit adäquaten Maßnahmen diesen Mängeln entgegenwirken zu können. Ein weiterer Zugang beruht auf den Bedürfnissen und den Erwartungen der Eltern. Hierbei erkennt man sowohl Unsicherheiten und Sorgen als auch Ängste seitens der Erziehungsberechtigten. Betrachtet man Elternarbeit aufgrund von gesellschaftlichen Erfordernissen, ist es notwendig, dass Eltern über das schulische Geschehen regelmäßig informiert werden. Um eine geeignete Unterstützung seitens der Gesellschaft zu erlangen, ist eine enge Zusammenarbeit mit dem Elternhaus erforderlich. Beruht Elternarbeit allein auf der Tatsache, da diese vorgeschrieben ist, entsteht eine zusätzliche Belastung für die pädagogische Lehrkraft. Der grundlegende Gedanke von Elternarbeit beruht jedoch auf der Erleichterung der Arbeit mit den Kindern. Ausgehend davon arbeiten die schulische Einrichtung und das Elternhaus ergänzend zusammen und nicht gegeneinander (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 14f.).

3.3 Probleme von Elternarbeit

Betz (2015) nennt fünf Problembereiche bei der Zusammenarbeit mit Eltern im Bildungssystem. Oft findet eine Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule nicht auf Augenhöhe statt. Der Unterschied bei der Zusammenarbeit zwischen weniger privilegierten Eltern und der höheren sozialen Schicht wird immer größer. Dieser Unterschied lässt sich häufig nicht ausgleichen, da die Forderungen der Schulbildung des Kindes für viele Eltern eine zu große Komplexität aufweisen. Das zweite genannte Problem beschreibt Betz als fehlende Einbindung in alle Entscheidungen. Die Schwierigkeit besteht darin, dass oft nicht beachtet wird, dass die Erziehungsberechtigten und die Lehrperson in einer anderen Beziehung zum Kind stehen, wodurch Konflikte entstehen können. Seitens der Lehrkraft ist die Mitwirkung von Erziehungsberechtigten in vielen Fällen nur in geringem Ausmaß erwünscht. Auch haben die Eltern oftmals kein großes Interesse an einer ausgiebigen Zusammenarbeit mit der Schule. Des Weiteren kann es problematisch werden, wenn die Erziehungsberechtigten als „Fürsprecher“ für das Kind stehen. Den Erziehungsberechtigten ist häufig unklar, dass die pädagogische Lehrkraft allen Kindern mit denselben Lernbedingungen und einer gleichberechtigten Haltung gegenübersteht. Die Anforderungen seitens der Eltern an die Lehrperson können zu Problemen bei der Zusammenarbeit führen. Eine weitere Problematik ist das fehlende Wohlfühlen und Willkommensgefühl seitens der Erziehungsberechtigten -

dies beeinträchtigt die kommunikative und emotionale Ebene. Ist dieser Aspekt bei den Eltern nicht gegeben, so wird die Zusammenarbeit immer angespannt und unangenehm für sie erscheinen. Die fünfte genannte Problematik ist die fehlende Kommunikation zwischen der schulischen Einrichtung und dem Elternhaus. Oft ist der kontinuierliche Austausch nicht vorhanden, dadurch wird die bestmögliche Unterstützung des Kindes erschwert. Weiters ist die Zusammenarbeit schwierig, wenn Gespräche nur oberflächlich verlaufen, da intensive und effektive Gespräche für die weitere schulische Entwicklung des Kindes notwendig sind. Besprechungen, in welchen die Meinung des Gegenübers nicht wahr- beziehungsweise ernstgenommen wird, erweisen sich in der Elternarbeit als sehr problematisch (S. 28ff.).

3.4 Elternarbeit im Wandel der Zeit

Die Veränderung der Lebensumstände von Familien wandelte sich in den letzten Jahrzehnten in Hinblick auf die Gesellschaft, die Technik als auch die Wirtschaft. Immer öfter sind beide Elternteile berufstätig und auch Alleinerziehende müssen aus finanziellen Gründen Vollzeit arbeiten (Bernitzke, 2014, S. 8). In Tabelle 1 auf der nächsten Seite ist ersichtlich, wie sich die Erwerbstätigkeit nach Familie und Geschlecht von 2004 bis 2022 entwickelt hat (Statistik Austria, 2022).

Immer seltener spricht man von den Eltern oder der Familie eines Kindes, sondern vermehrt von einer großen Zusammensetzung von Kontaktpersonen. Da diese Bandbreite immer größer wird, steigen auch die Erwartungen dieser Bezugspersonen an den Unterricht beziehungsweise an die Lehrperson (Rüegg, 2001, S. 17). Unter dieser Entwicklung leidet sowohl die familiäre Erziehung als auch die Zeit für schulische Elternarbeit. Der zunehmende Migrationshintergrund breitet sich enorm in kulturelle und religiöse Richtungen aus, wodurch die Heterogenität in den Klassenräumen immer größer wird. Ebenfalls veränderten sich die Geschlechterrollen: Während die schulische Zusammenarbeit früher den Müttern zum Großteil vorbehalten war, werden nun immer mehr Väter in die schulischen Belange miteinbezogen. Psychische Probleme bei Erziehungsberechtigten nehmen immer mehr zu, beispielsweise häufen sich Erkrankungen wie Burnout, Depression und Angststörung. Auch die Erwartungen an Lehrpersonen werden von Eltern immer mehr, da Erziehungsratgeber, Zeitschriftenartikel und vieles mehr von „guten“ pädagogischen Vorgehensweisen berichten, welche sie nicht bei ihrem eigenen Kind wahrnehmen (Bernitzke, 2014, S. 8).

Tabelle 1: Entwicklung der aktiven Erwerbstätigen- und Teilzeitquoten (ILO) der 25- bis 49-Jährigen nach Familientyp und Geschlecht seit 2004 (Statistik Austria, 2022)

Jahr	Aktive Erwerbstätigenquoten: 25- bis 49-Jährige						Aktive Teilzeitquoten: 25- bis 49-Jährige			
	zu- sammen	ohne Kinder	mit Kindern ab 15 Jahren	mit Kindern unter 15 Jahren			zu- sammen	ohne Kinder	mit Kindern ab 15 Jahren	mit Kindern unter 15 Jahren
			zu- sammen	in Partner- schaft lebend	Ein- Eltern- Familien					
Männer										
2004	89,2	84,7	93,0	93,4	93,6	84,6	3,6	5,0	(x)	2,7
2005	88,7	84,2	92,5	93,1	93,2	89,1	4,6	6,5	(x)	3,1
2006	89,4	85,4	93,7	93,0	93,1	84,3	5,0	7,2	(2,1)	3,2
2007	90,2	86,5	93,4	93,9	94,0	87,9	4,9	6,7	(2,1)	3,6
2008	90,0	86,3	94,2	93,8	93,9	85,5	5,7	7,9	(2,3)	4,0
2009	88,5	84,5	92,2	92,6	92,7	86,2	6,3	8,5	(2,4)	4,7
2010	88,3	84,0	93,5	92,6	92,6	(91,0)	6,8	9,2	(3,0)	4,9
2011	88,9	83,9	93,9	94,2	94,3	(85,4)	6,4	8,8	(2,5)	4,7
2012	88,8	84,5	94,1	93,1	93,2	90,2	6,9	9,4	(2,5)	5,0
2013	87,8	83,4	93,0	92,6	92,6	88,8	8,0	10,4	(x)	6,3
2014	87,1	82,4	91,1	92,6	92,7	(86,2)	8,2	10,8	(3,5)	6,1
2015	87,0	82,8	93,1	91,4	91,5	(81,3)	8,9	11,6	(3,6)	6,6
2016	86,9	82,6	91,8	91,9	92,0	(76,7)	9,8	13,0	(4,0)	6,9
2017	87,1	82,2	93,2	92,7	92,9	79,8	9,6	12,5	6,0	6,8
2018	88,1	84,5	92,2	92,6	92,8	(75,5)	9,0	11,6	(5,3)	6,4
2019	88,6	84,7	93,7	93,3	93,4	(82,9)	8,4	11,3	(x)	5,6
2020	86,7	82,3	92,5	91,9	92,0	(80,6)	9,0	11,4	(x)	6,9
2021 ¹	87,0	82,7	93,7	91,8	92,0	(80,6)	9,8	13,0	(3,7)	6,8
2022	88,7	84,7	91,9	93,8	93,9	(89,6)	10,4	13,0	(5,8)	7,9
Frauen										
2004	72,1	81,0	79,1	63,5	61,7	74,8	40,8	19,5	39,6	60,0
2005	72,8	83,3	80,8	62,9	61,5	71,2	42,2	19,5	42,5	62,9
2006	73,3	82,6	81,9	63,6	62,2	72,5	43,9	20,9	43,4	65,1
2007	74,2	83,6	83,4	64,2	62,8	72,8	44,1	20,6	44,7	65,8
2008	75,2	84,0	84,4	65,3	63,7	75,5	44,5	20,9	44,2	67,4
2009	75,8	83,7	83,7	66,9	65,7	74,5	46,7	22,7	49,1	68,5
2010	75,8	84,5	85,3	65,5	64,8	70,3	46,7	23,6	48,1	69,0
2011	76,7	84,8	85,3	67,1	66,2	72,5	47,2	22,9	47,2	71,7
2012	76,8	83,9	85,2	68,0	67,2	73,2	47,8	23,7	51,0	70,9
2013	76,8	84,7	86,0	67,1	66,7	69,4	48,3	25,0	52,5	70,5
2014	76,5	83,5	87,9	67,2	66,9	69,0	49,7	25,3	50,1	74,3
2015	76,0	83,7	88,6	65,7	65,8	65,3	50,2	26,4	50,5	74,5
2016	76,2	83,9	85,9	66,9	66,8	67,6	50,2	25,6	50,9	75,1
2017	76,4	84,6	86,5	66,9	66,4	70,1	49,9	27,3	49,7	73,4
2018	76,5	83,9	87,1	67,6	67,1	70,8	49,1	25,9	49,7	73,0
2019	77,2	84,4	86,4	68,8	68,4	72,0	49,4	25,3	49,7	74,3
2020	75,7	82,5	84,8	68,0	67,4	72,5	49,1	25,8	47,6	72,8
2021 ¹	76,2	83,7	86,0	67,8	67,4	71,5	50,0	27,6	50,4	72,8
2022	78,7	86,5	86,7	70,5	70,3	72,4	50,9	28,1	50,8	73,8

Nicht nur die Erwerbstätigkeit in der Bevölkerung, sondern auch die Beziehung zwischen Eltern und Kind veränderte sich sehr stark. Aspekte wie Dankbarkeit, Gehorsam oder Ehrgeiz waren früher bedeutend wichtiger als heute. Kinder werden selbstständiger erzogen, sie sollen überzeugend und verhandelnd agieren anstatt nach Regeln und Befehlen zu leben. Während früher Eltern existenziell an ihre Nachkommen in Hinblick auf eine Altersvorsorge

gebunden waren, spielt dies heute keine Rolle mehr. Für Eltern stieg der emotionale Wert ihrer Kinder und der Schulerfolg erscheint immer wichtiger zu werden. Mit zusätzlichen Nachhilfestunden und Aufgabenhilfen soll der Schulerfolg unterstützt werden. Sowohl Zeit als auch finanzielle Unterstützung spielen hierbei eine Rolle. Studien belegen, dass die schulischen Leistungen von Kindern mit elterlicher Unterstützung besser als bei Kindern ohne zusätzliche Hilfe sind. Auch hier zeigt der Wandel über die Jahre, dass durch familiäre Veränderungen auf Lehrpersonen neue Herausforderungen warten. Es wird immer mehr versucht, auf die Bedürfnisse beziehungsweise Forderungen der Eltern - etwa mit längeren Betreuungszeiten - einzugehen. Jedoch erscheint die tatsächliche Anpassung an die Thematik noch nicht erreicht zu werden (Rüegg, 2001, S. 18).

3.5 Resümee

Im Schulunterrichtsgesetz ist Elternarbeit verpflichtend verankert. Erziehungsberechtigte müssen an verpflichtenden schulischen Veranstaltungen teilnehmen und müssen des Weiteren auch an der Förderung der Schulgemeinschaft mitwirken. Grundlegende Ziele von Elternarbeit sind beispielsweise die Konfliktvermeidung, der Informations- und Erfahrungsaustausch oder das Feedback an die Lehrperson. Um diese Ziele erreichen zu können, ist ein Dialog auf Augenhöhe notwendig. Es müssen die Bedürfnisse, die Wünsche und die Interessen aller Beteiligten zu jedem Zeitpunkt der Zusammenarbeit berücksichtigt und toleriert werden. Nur so kann eine adäquate Förderung des Kindes gewährleistet werden. Die Bedeutung von Elternarbeit liegt in der Erleichterung der Arbeit mit den Kindern. Davon ausgehend arbeiten beide Parteien – Schule und Elternhaus – ergänzend zusammen. Probleme ergeben sich oft durch unzureichende Mitarbeit der Eltern. Betrachtet man weiters die zeitliche Entwicklung, sind große Veränderungen im Laufe der letzten Jahrzehnte festzustellen. Die Heterogenität in Klassen steigt immer mehr an und das Idealbild einer Familie existiert in dieser Form seltener als zuvor. Auch die Beziehung zwischen dem Kind und den Eltern hat sich stark verändert. Kinder werden eigenständiger erzogen, wodurch der herkömmliche Erziehungsstil weniger Bedeutung hat. Maßtragend für diese Masterarbeit ist festzuhalten, dass es starke Veränderungen gibt, die sowohl ausschlaggebend für die Elternarbeit als auch für die Lernentwicklung des Kindes sind. Klassen werden immer vielfältiger, wodurch die Lehrkraft flexibel und offen sein muss.

Für diese Masterarbeit ist dieses Kapitel relevant, da aufgezeigt wird, welche Ziele in der Literatur bei der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten verfolgt werden und welche Bedeutung Elternarbeit für Lehrpersonen hat. Diese theoretischen Grundlagen sind für die empirische Auswertung insofern bedeutend, um vergleichend feststellen zu können, ob die

befragten Lehrpersonen ähnliche Ziele bei der Zusammenarbeit verfolgen und ob die Bedeutung der Elternarbeit ähnlich gewichtet ist. Zwei Fragen des Interviews basieren auf den theoretischen Grundlagen dieses Kapitels.

4 Praktische Umsetzung der Elternarbeit

Die Möglichkeiten der praktischen Umsetzung von Elternarbeit sind sehr umfangreich. Oftmals wird Elternarbeit auf das direkte Einzelgespräch mit Eltern beschränkt, da es die beliebteste und am häufigsten verwendete Methode ist. Prinzipiell differenziert man zwischen der Einzelarbeit, der Gruppenarbeit und weiteren Formen der Elternarbeit. Jede dieser folgenden Formen strebt persönliche Schwerpunktsetzungen an, um ausgewählte Ziele zu erreichen. Bei der Planung und Umsetzung einer Form muss jeweils der Zweck beziehungsweise die Absicht vorweg hinterfragt werden. Auch muss zuvor überlegt werden, welche Personen und wie viele beteiligt sein sollen. Rahmenbedingungen und die Motivation der teilnehmenden Personen können wichtig für die Wahl der Form sein. Die Fragestellung nach dem Vorteil der Methode kann sowohl Grenzen als auch möglich auftretende Risiken aufzeigen (Dusolt, 2018, S. 15).

Die Durchführung von Elternarbeit kann Problempunkte hervorbringen beziehungsweise durch Vorurteile beeinflusst werden. Durch unterschiedliche, subjektive Auffassungen des Individuums in einer Situation können einzelne Nachrichten oft verfälscht bei der Zielperson ankommen. Ergänzend dazu können Faktoren wie beeinträchtigte Kinder, Eltern in Scheidungssituationen, alleinerziehende Eltern, Großeltern in der Rolle des Elternersatzes, Eltern aus diversen Schichten oder auch Eltern mit Migrationshintergrund die Zusammenarbeit stark beeinflussen. Diesen Vorurteilen muss entgegengewirkt werden. Grundlegend ist es wichtig zu wissen, dass diese Faktoren durchaus auftreten können. Aus diesen Ansichten und Meinungen heraus sind Reflexion, Beweglichkeit in der Situation, Offenheit und Lernbereitschaft notwendig (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 133f.).

4.1 Einzelarbeit

Die Einzelarbeit umfasst eine Vielfalt an Formen der Kooperation zwischen der Lehrperson und den Eltern, einem Elternteil oder mit der Familie des Kindes (Dusolt, 2018, S. 18). Im Zentrum dieser Art der Zusammenarbeit steht der Elternteil des Kindes. Die Lehrkraft geht hier auf die individuellen Bedürfnisse und Anliegen ein (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 54). Folgend werden einige Möglichkeiten der Einzelarbeit aufgelistet.

4.1.1 Einzelgespräch/Elternsprechtage

Das Einzelgespräch findet in einem privaten Rahmen zwischen der Lehrperson und dem Elternteil statt. Um einen gelungenen Dialog zu erzielen ist auf die Rahmenbedingungen seitens der Lehrkraft zu achten: Raumauswahl, Sitzposition, eventuelle Störfaktoren

(Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 75). Zugleich sind innere Voraussetzungen wie gegenseitiges Vertrauen, Verständnis, keine Vorurteile und Respekt der Privatsphäre zu berücksichtigen (Dusolt, 2018, S. 22).

Der Elternsprechtag gibt die Möglichkeit, alle Lehrpersonen des Kindes in kurzen Gesprächen zu treffen. Er soll die Erziehungsberechtigten in einer kurzen Zusammenfassung über den Leistungsstand des Kindes aufklären (Doppke & Gisch, 2005, S. 37).

Mögliche Grenzen bei einem individuellen Elterngespräch können fehlender Sprachkenntnisse sein. Ein/e Dolmetscher/in kann die Situation erleichtern. Auch können Hürden aufgrund von fehlendem Vertrauen entstehen. Das Zuziehen einer weiteren Lehrkraft oder der Schulleitung kann hilfreich sein. Besteht eine gute Vertrauensbasis kann die psychische Situation der Eltern eine weitere Hürde darstellen. Ein Einzelgespräch soll nicht als therapeutische Sitzung wahrgenommen werden, diese Grenze muss seitens der Lehrkraft festgelegt werden. Ein weiterer Aspekt, wodurch möglicherweise der Fokus auf das Wesentliche verloren geht, ist ein Machtkampf zwischen Lehrer/in und Eltern. Dies resultiert meist aus der Verletztheit oder Kränkung einer beteiligten Person, auch hier soll eine weitere pädagogische Kraft hinzugezogen werden (Dusolt, 2018, S. 26).

4.1.2 Elternsprechstunde

Die Elternsprechstunde hat die Funktion des gegenseitigen Austausches zwischen dem/der Pädagog/in und den Erziehungsberechtigten des Kindes. Nicht zwingend müssen Problempunkte vorliegen, um eine Sprechstunde zu besuchen, diese kann auch dem einfachen Austausch dienen. Elternsprechstunden werden größtenteils spontan von Eltern wahrgenommen, wodurch der Lehrperson keine wesentliche Vorbereitungszeit auf eine Thematik zur Verfügung steht. Für diese Form der Elternarbeit wird seitens der Lehrperson wöchentlich ein zeitlicher Rahmen vorgegeben (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 82). Besonders eignet sich eine Elternsprechstunde bei kürzeren Anliegen.

Bei der Elternsprechstunde ist zu bedenken, dass es gegebenenfalls zu längeren Wartezeiten für Eltern kommen kann, da der Zeitrahmen begrenzt ist. (Dusolt, 2018, S. 62). Um Schwierigkeiten bei einer großen Nachfrage entgegenzuwirken, kann mittels Anmeldungen gearbeitet werden. Eine alternative Möglichkeit wäre, dieses Gesprächsangebot grundlegend nach Termin zu vereinbaren. In der Regel werden Elternsprechstunden nur wenig und vereinzelt wahrgenommen. Bei Eltern mit Migrationshintergrund ist eine genaue Erläuterung notwendig, da diese das Angebot wahrscheinlich nicht kennen beziehungsweise nicht von allein die Initiative ergreifen. (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 82f.).

4.1.3 Hausbesuch

Der Schule sind wenige Fakten über das Elternhaus bekannt und auch Eltern erhalten Informationen aus der Schule ausschließlich durch das Kind. Eine gute und intensive Zusammenarbeit ist anhand dieser Daten schwer zu entwickeln. Die Form des Hausbesuches ist eine gute Möglichkeit, um eine engere Beziehung zwischen den Eltern und der Lehrperson zu schaffen (Doppke & Gisch, 2005, S. 39). Der Besuch von Eltern in ihrem Zuhause ermöglicht der Lehrkraft einen Einblick in das private Leben der Familie - sowohl in die sozialen, beruflichen und religiösen als auch in die kulturellen Bereiche. Für Gespräche mit schwerwiegenden Problemen ist diese Form von Elternarbeit ungeeignet (Bernitzke, 2014, S. 99f.).

Im Zentrum des Besuches steht das Wohlergehen des Kindes, dies darf zu keinem Zeitpunkt in Vergessenheit geraten. Bei dieser Form der Elternarbeit muss beachtet werden, dass dies ein großer Schritt in die Privatsphäre der Eltern ist (Dusolt, 2018, S. 27f.).

Schlösser (2004) meint, dass bei Eltern mit Migrationshintergrund die Gastfreundschaft in der Regel sehr groß ist, wodurch Hausbesuche meist unproblematisch verlaufen. Eltern mit Migrationshintergrund nehmen diese Form von Elternarbeit für gewöhnlich gerne an, da sie so das Gefühl von Unterstützung erlangen (S. 76).

Auch Hattie (2009) beschäftigte sich mit dem Thema von Hausbesuchen. In seiner Studie "Visible Learning - Lernen sichtbar machen" untersuchte er den Einfluss verschiedener Faktoren auf den schulischen Lernerfolg. Als besonders positive Einflussgrößen gelten hierbei die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus ($d=1,44$) sowie die kognitive Entwicklungsstufe nach Piaget ($d=1,28$), welche weit über dem durchschnittlichen Effekt aller Faktoren ($d=0,4$) rangieren. Hausbesuche haben laut Hattie zwar einen positiven Einfluss, mit einer Stärke von $d=0,29$, liegen aber deutlich unter dem Durchschnitt der Einflussfaktoren (S. 70).

4.1.4 Konferenz

Im Primarstufenbereich eignet sich die Konferenz sehr gut zur Konfliktbewältigung. Gewöhnlich nehmen daran mehr als zwei Personen teil: die Konfliktpartner/innen sowie eine nicht am Konflikt beteiligte Person. Dabei sind Schwierigkeiten entweder zwischen den Eltern und dem Kind oder zwischen den Eltern und dem/der Pädagog/in zu verstehen. Fühlt sich der/die Pädagog/in nicht in der Lage, die Situation allein zu stemmen, wird eine weitere Person des Instituts hinzugezogen. Bei Eltern mit Migrationshintergrund mit fehlenden Sprachkenntnissen muss auch hier vorweg überlegt werden, ob ein/e Dolmetscher/in benötigt wird. Die Notwendigkeit einer Konferenz besteht dann, wenn das Problem so schwerwiegend

ist, dass die beiden Parteien es nicht eigenständig bewältigen können. Beispielsweise kann auch die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt erforderlich sein.

Ziel der Konferenz ist die Lösung der Problematik, zu welcher jede/r Gesprächsbeteiligte einen Beitrag zu leisten hat. Die Einhaltung von Gesprächsregeln unterstützt einen organisierten und eindeutigen Prozess der Konferenz. Diese Methode ist eine Hilfestellung, jedoch kann die Kooperation nur gelingen, wenn jede beteiligte Person sowohl die eigenen Wünsche als auch die Anliegen der gesamten Gruppe nicht aus den Augen verliert (Dusolt, 2018, S. 29ff.).

4.1.5 Eltern-Kind-Interaktionsbeobachtung

Diese Form von Elternarbeit bedingt einem hohen Arbeitsaufwand, da sowohl technische als auch personelle Ressourcen notwendig sind. Die Eltern-Kind-Interaktionsbeobachtung zeichnet die Kommunikation und das wechselseitige Handeln zwischen dem Kind und den Eltern per Videoaufnahme auf. Im Anschluss daran wird das Video gemeinsam mit den Eltern angesehen, analysiert und reflektiert. Durch diese Methode wird den Erziehungsberechtigten ein etwaiges Fehlverhalten direkt vor Augen geführt, da die Aufnahme die Art des Handelns und die daraus entstehenden Folgen widerspiegeln und so die Reaktion von Überdenken und Reflexion hervorruft (Bernitzke, 2014, S. 140). Bezüglich der technischen Umsetzung ist festzuhalten, dass diese möglichst unauffällig sein soll, sodass die Teilnehmer/innen nicht davon abgelenkt werden, da sonst eine Verfälschung der Wirklichkeit eintreten könnte. (Dusolt, 2018, S. 38f.). Gemäß den rechtlichen Grundlagen ist die Einwilligung der beteiligten Personen im Voraus einzuholen. Auch der/die Schüler/in soll über jeden Schritt genauestens informiert werden. Nach der Auswertung der Eltern-Kind-Interaktionsbeobachtung sind die Aufnahmen zu löschen. Die Ergebnisse dürfen an keine weiteren Personen weitergegeben werden (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 89f.).

4.2 Gruppenarbeit

Schlösser (2004) definiert Zusammenarbeit mit Eltern in Gruppen folgend: „Wir wollen unserem Auftrag nach familienergänzender Pädagogik gerecht werden, nicht an Ihnen vorbei organisieren oder anbieten, sondern mit Ihnen gemeinsam vorüberlegen, planen, durchführen, auswerten.“ Die Formen von Gruppenarbeiten sprechen nicht nur eine Einzelperson, sondern mehrere Erziehungsberechtigte zur gleichen Zeit an. Ziele von Gruppenarbeit sind sowohl das bessere, gegenseitige Kennenlernen der Eltern als auch der Erfahrungsaustausch. Dadurch werden die individuellen und emotionalen Aspekte der Erziehungsberechtigten weiterentwickelt (S. 78f.).

Zu beachten ist, dass es auch einige Hürden geben kann. Sowohl fehlendes Interesse als auch mangelnde bis keine Teilnahme an gruppenbezogenen Formen können auftreten. Die Diversität der Eltern nimmt immer mehr zu. Oftmals können uneinheitliche Interessen zu Problempunkten führen. Des Weiteren nimmt der Anteil an Migrationsfamilien immer mehr zu. Eltern mit Migrationshintergrund kennen das österreichische Schulsystem eventuell nicht. Eine Aufklärung über dieses und ein bewusstes Auseinandersetzen damit ist seitens der Lehrkraft erforderlich. Fehlende Sprachkenntnisse, Voreingenommenheit von anderen Eltern, ein geringes Selbstwertgefühl oder auch Unsicherheit können Probleme darstellen. Diese Thematik wird in Kapitel 5.3 genauer erläutert (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 191ff.).

4.2.1 Klassenforum

Das Klassenforum ist eine klasseninterne Zusammenkunft, um Informationen und wichtige Entscheidungen zu erzielen. Gemäß des Schulunterrichtsgesetz (Paragraf 63a) muss dies innerhalb der ersten acht Schulwochen stattfinden. Hierbei werden in allen Schulstufen Klassenelternvertreter/innen und deren Stellvertreter/innen gewählt (SchUG).

Ziel eines Elternabends ist, sowohl Erwartungen und Lernziele als auch ein gutes Verhältnis zwischen den Erziehungsberechtigten und der Lehrperson bei diesem Zusammentreffen zu erreichen. Folglich sollen auch die Eltern ihre Vorstellungen und Wünsche benennen. Termine für weitere Treffen können besprochen und auch die Art der weiteren Kommunikation soll geklärt werden (Jensen & Jensen, 2016, S. 92f.).

Eine weitere, etwas kleinere Form des Elternabends ist der Infoabend, dieser kann aus verschiedensten Gründen veranstaltet werden. Hier werden Eltern als Expert/innen eingeladen werden, die durch ihre Erfahrungen besser und intensiver über eine bestimmte Thematik sprechen können, beispielsweise eine bestimmte Krankheit eines Kindes, Familienprobleme, Erfahrungen zu bestimmten Begebenheiten (Doppke & Gisch, 2005, S. 40). Eine abgeleitete Form davon ist der sogenannte „Mini-Elternabend“. Bei heikleren Themen oder Problematiken ist es von Vorteil, die Gruppengröße zu minimieren und Personen mit ähnlichen Schwierigkeiten zusammenzubringen. Ziel ist die gegenseitige Beratung und Unterstützung (Doppke & Gisch, 2005, S. 40ff.).

4.2.2 Elternnachmittage

Elternnachmittage dienen dem besseren gegenseitigen Kennenlernen. Die Lehrperson hat mit dieser Art des Zusammentreffens die Möglichkeit, sowohl auf die Eltern näher einzugehen als auch die Interaktion der kompletten Gruppe festzuhalten. Die Teilnahme an dieser gruppenbezogenen Veranstaltung soll möglichst verpflichtend von allen Eltern

wahrgenommen werden, da es dem gegenseitigen Kennenlernen dient und auch für die Kinder einen großen Wert hat, wenn die eigene Familie anwesend ist. Manche Eltern neigen dazu, sich gerne im Mittelpunkt einer Veranstaltung zu sehen. Dies kann die Lehrperson durch Aufgabenverteilungen minimieren. Besonders ruhige Eltern oder Eltern mit Migrationshintergrund sollen von der Lehrkraft zur Teilnahme und zu Gesprächen animiert werden, damit das Eingliedern in die Gemeinschaft aktiviert wird (Dusolt, 2018, S. 44ff.).

4.2.3 Thematische Elternabende

Bernitzke und Schlegel (2004) beschreiben den thematischen Elternabend folgend: „Bei thematischen Elternabenden steht die Information der Eltern, die Kommunikation der Eltern untereinander und die Kontakthanbahnung zwischen den Eltern und Erziehern im Vordergrund.“ (S. 164) Mit dieser Form der Elternarbeit soll den teilnehmenden Personen gezieltes Wissen über pädagogische Thematiken vermittelt werden (Bernitzke, 2014, S. 103).

Im Vorfeld des thematischen Elternabends müssen die Thematik, ein geeigneter Raum und ein adäquater zeitlicher Rahmen gefunden werden. Das geplante Thema soll die Erziehungsberechtigten interessieren und zum Kommen animieren (Dusolt, 2018, S. 51).

Bei solchen thematischen Veranstaltungen ist sicherzustellen, dass die Themenfelder von allen Anwesenden auch sprachlich verstanden werden. Insbesondere bei Eltern mit Migrationshintergrund, die eventuell sprachliche Barrieren aufweisen, soll im Vorfeld sichergestellt werden, ob eine Übersetzungsmöglichkeit erforderlich ist (Schlösser, 2004, S. 109). Ein weiterer Risikofaktor ist, dass Eltern in eine passive Rolle fallen, da sie nicht individuell angesprochen werden. Um dies zu minimieren kann eine anschließende Diskussionsrunde von Nutzen sein. Auch hier muss bedacht werden, dass nicht nur einzelne Eltern im Fokus stehen sollen, sondern die Gesamtheit angesprochen werden soll (Dusolt, 2018, S. 54).

4.2.4 Elterngruppen

Die Form der Elterngruppe ähnelt dem thematischen Elternabend. Unterschiede bestehen darin, dass bei Elterngruppen deutlich weniger Eltern (zwischen acht bis sechzehn Teilnehmer/innen) anwesend sind und diese wiederholt stattfinden. Es gilt erneut, die Motivation der Teilnehmer/innen zu steigern, damit diese regelmäßig zu den Treffen erscheinen. Optimal erscheint, dass die pädagogische Lehrkraft die Gruppenzusammenstellung sehr individuell und je nach Anlass frei zusammenstellen kann. Wertvoll wäre auch, eine zweite Lehrkraft zu diesen Treffen hinzuzuziehen, um den Anforderungen der Gespräche gerecht zu werden. Im Zentrum steht der bewusste,

gegenseitige Austausch zwischen den Eltern und der Lehrperson. Zielführend werden Fragen der Erziehungsberechtigten wahrgenommen und über mehrere Elterngruppen behandelt. Mit dieser Form kann persönlicher auf Problempunkte eingegangen werden (Dusolt, 2018, S. 54ff.).

4.2.5 Das KEL-Gespräch

Jäckl und Moser (2016) definieren diese Form von Elternarbeit folgend:

Das Kind-Erziehungsberechtigte-Lehrende-Gespräch (KEL-Gespräch) ist ein Gespräch zur Lern- und Entwicklungssituation des Kindes. Es wird von der Lehrperson zusammen mit dem Kind und den Erziehungsberechtigten geführt und fokussiert auf das bisher Erreichte und die erbrachten Leistungen, um daraus gemeinsam die nächsten Lernschritte zu beschreiben. (S. 6)

Bezüglich des zeitlichen Rahmens ist ein Termin pro Semester vorgesehen, welcher möglichst nahe dem Ende des Semesters angesetzt werden soll. Bei diesem gemeinsamen Gespräch werden die Leistungen des Kindes evaluiert und Erkenntnisse des Lernprozesses dargelegt. Des Weiteren können sowohl erkannte Fähigkeiten als auch neue Interessen des/der Schüler/in einen Themenpunkt ausmachen. Die Sozialkompetenz und die Möglichkeiten der folgenden Entwicklungsschritte sollen miteinander besprochen werden. Ziel des Kind-Erziehungsberechtigten-Lehrenden-Gesprächs ist es, ein intensiveres Vertrauen zwischen allen Beteiligten herzustellen, Verantwortungsbewusstsein hervorzurufen, die gemeinsame Arbeit am Bildungsweg des Kindes klarzulegen, gegenseitige Rückmeldung zu geben, den Entwicklungsstand des Kindes zu besprechen und zukünftige Wege zu entwickeln.

Die Vorbereitung aller Beteiligten auf das KEL- Gespräch ist sehr wichtig. Die Lehrperson soll gut organisiert mittels eines Leitfadens in das Gespräch gehen. Grundlegend wird der Leistungsstand des Kindes durch Aufzeichnungen besprochen. Des Weiteren soll die pädagogische Fachkraft sowohl genügend zeitliche Ressourcen einplanen als auch räumliche Gegebenheiten im Voraus klären. Wichtig ist, dass bereits beim Klassenforum die Eltern erstmals über das geplante KEL-Gespräch informiert werden (Handle & AG, 2017, S. 10f.).

Grundsätzlich ist die Orientierung an den Stärken anstatt an den Schwächen zu bevorzugen. Nach dem KEL-Gespräch soll jede/r für sich oder auch in der Gruppe eine Selbstreflexion durchführen. Eine Möglichkeit ist ein Fragebogen. Dabei werden beteiligte Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte und auch die Kinder zeitnah nach dem KEL-Gespräch um ihr Feedback gebeten. Mittels einer Evaluation am Schulstandort dient dies der Schulentwicklung (Handle & AG, 2017, S. 13).

4.3 Weitere Formen

Ergänzend zu den Formen der Einzelarbeit und der Gruppenarbeit folgen nun weitere Formen der Elternarbeit, die der Unterstützung der Zusammenarbeit dienen können. Genauer erläutert werden der allgemeine Elternabend, Feste, Elternbriefe und weitere schriftliche Informationen, die Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat, die Elternarbeit mit Großeltern und die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund.

4.3.1 Feste und Ausflüge

Feste und Tagesausflüge können ebenfalls die Elternarbeit stärken. Bei dieser Art von Elternarbeit können Eltern aktiv in die Planung und Organisation der Aktivität miteinbezogen werden. Schulische Feiern können jederzeit im Schuljahr verteilt stattfinden. Bei Ausflügen bietet sich gleichermaßen die Chance auf ein näheres Kennenlernen. Auch hier sollen die Erziehungsberechtigten aktiv in die Prozessplanung miteinbezogen werden. Damit wird die Lehrperson sowohl bei der Vorbereitung als auch bei der Exkursion selbst entlastet (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 222ff.).

Schulfeste sind in der Regel nicht zwangsläufig klasseninterne Veranstaltungen, da oftmals mehrere Klasse oder auch andere Institutionen des Ortes dem Fest beiwohnen. Ein Fest bietet die Möglichkeit des gemeinsamen Feierns und die Chance, mit einzelnen Eltern ungezwungen ins Gespräch zu kommen und so ein besseres Kennenlernen zu erzielen (Dusolt, 2018, S. 63).

Bedauerlicherweise wird die Umsetzung von gemeinsamen Festen und Ausflügen immer weniger, jedoch soll dem entgegengewirkt werden, da diese Art von Elternarbeit die Gemeinschaft enorm stärkt (Doppke & Gisch, 2005, S. 38).

4.3.2 Elternbriefe und andere schriftliche Informationen

Elternbriefe oder andere schriftliche Informationen werden kontinuierlich im Laufe des Schuljahres an die Erziehungsberechtigten gesendet. Diese können sowohl spezifische Themen, Informationen, Ankündigungen als auch Erneuerungen beinhalten. Über diese Kommunikationsform wird das Elternhaus über gewisse Vorkommnisse in Kenntnis gesetzt und gegebenenfalls zur Beteiligung und Unterstützung aufgefordert. Bernitzke (2014) unterscheidet den thematischen, den anlassbezogenen und den Einzelbrief (S. 132ff.).

Schriftliche Benachrichtigungen können auch an Grenzen stoßen, da die Kenntnis der deutschen Schriftsprache nicht bei allen Eltern vorhanden sein kann. Das vielfältige Anbieten von Informationen sowohl in Deutsch als auch in der jeweiligen Muttersprache vermittelt das Gefühl von Respekt und Inklusion. (Schlösser, 2004, S. 65).

Eine neue und sehr beliebte Form der schriftlichen Kommunikation findet über die Kommunikationsapp SchoolFox statt und kann somit direkt über das Smartphone oder den Computer bedient werden. Diese Art der Kommunikation ersetzt weitgehend das Mitteilungsheft und erspart Zeit und Geld. Über diese moderne App können Eltern ihr Kind krankmelden oder Fragen gestellt werden. Lehrpersonen können jederzeit Informationen, Fotos und Dokumente an die Erziehungsberechtigten ausschicken und Bestätigungen seitens der Eltern anfordern. Durch diese neue Option wird die Kommunikation deutlich erleichtert. Diese App bietet auch die Möglichkeit, Mitteilungen in jede Sprache übersetzen zu lassen, wodurch besonders die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund erleichtert und verbessert wird (Gronert & Schraut, 2018, S. 715).

4.3.3 Elternarbeit mit Großeltern

Zunehmend übernehmen immer häufiger Großeltern den Erziehungsauftrag ihres Enkelkinds. Um Auseinandersetzungen zu vermeiden, sollen Eltern und Großeltern eindeutige Regeln festlegen, inwieweit die Mitsprache in der Schule erwünscht ist.

Großelternnachmittage können dieser Form der Zusammenarbeit gerecht werden. Für solche Zusammentreffen können die Kinder neben Kaffee und Kuchen kleine Aufführungen planen, welche die Großeltern erfreuen. Nebenbei kann die Lehrperson mit einzelnen Personen Gespräche über bestimmte Themen führen (Bernitzke, 2014, S. 175). Vorbereitend auf Großelternnachmittage können Fotowände von Kindern mithilfe der Großeltern gestaltet werden. Ebenfalls können Spiele gespielt oder auch ein Rundgang durch die Schule vorgenommen werden, bei dem die Kinder den Großeltern ihre Lernstätte zeigen. Zu beachten ist, dass Großeltern als Gäste eingeladen sind und nicht die Erziehungsberechtigten des Kindes sein müssen, wodurch die Aufsichtspflicht bei der Lehrperson liegt (Dusolt, 2018, S. 65f.).

4.3.4 Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund

Vorherige Unterkapitel inkludierten bereits Einblicke in die Thematik Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Nochmalig wird auf die sprachlichen Defizite hingewiesen, die sowohl das persönliche Gespräch als auch die schriftliche Kommunikation stark einschränken können (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 277). Folgend wird nun das erste Kennenlernen beziehungsweise das Anmeldegespräch genauer erläutert.

Das erste Gespräch mit Eltern nicht österreichischer Herkunft bedarf einer ausführlichen Planung. Menschen verschiedenster Herkunft müssen mit großer Empathie empfangen werden, da die persönliche Vergangenheit nicht bekannt ist. Hier ist es besonders wichtig, mit Aufgeschlossenheit und einem wertschätzenden Umgang an die Sache heranzugehen, um so

die Vertrauensbasis zu optimieren. Vorweg muss abgeklärt werden, ob ein/e Dolmetscher/in für das Gespräch benötigt wird. In dieser Gesprächsphase sollen die Herkunft, die Aufenthaltsbestätigung, die jeweilige kulturelle und religiöse Zugehörigkeit, der Wissenstand beziehungsweise die Sprachkenntnisse des Kindes und die Vorstellungen bezüglich der Erziehung abgeklärt werden. Bei der zeitgleichen Aufnahme mehrerer Kinder fremder Herkunft eignet sich ein einführender Elternabend als Orientierung. Diese Zusammenkunft bietet die Möglichkeit eines intensiven Austausches und ermöglicht das erste Kennenlernen der Eltern untereinander (Bernitzke, 2014, S. 87f.). Zu beachten ist, dass dieses erste Kennenlernen für Eltern mit Migrationshintergrund oft eine große Herausforderung darstellt. Die Aufklärung über das Anmeldeverfahren ist wichtig, damit das Kind in der Schule aufgenommen werden kann. Eltern sind durch Kommunikationsprobleme oft der Meinung, dass eine mündliche Bestätigung beziehungsweise Anmeldung ausreichend ist. Eine individuelle Betreuung und eine genaue Aufklärung über das weitere Geschehen sind somit unumgänglich (Schlösser, 2004, S. 59).

4.4 Resümee

Grundlegend gibt es verschiedene Möglichkeiten der praktischen Umsetzung der Elternarbeit - die Einzelarbeit, die Gruppenarbeit und weitere Formen der Zusammenarbeit. Die Wahl der Form soll vor der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten genauestens durchdacht werden. Sind Eltern eher introvertiert, ist eher eine Form der Einzelarbeit zu empfehlen. Es gibt keine genaue Vorgabe, welche Form in welcher Situation passend ist. Die pädagogische Lehrkraft muss jede Situation eigens überdenken und die geeignetste Methode für die Zusammenarbeit wählen. Besonders bei Eltern mit Migrationshintergrund müssen im Vorhinein folgende Überlegungen getätigt werden: Ist ein/e Dolmetscher/in notwendig? Ist die Familie aufgeschlossen, extrovertiert und bereitwillig, die Elternarbeit anzunehmen? Gibt es Probleme, die berücksichtigt werden sollen? Ist eine Form der Einzelarbeit oder ein Gruppentreffen vorteilhafter? All diese Fragen müssen gründlich durchdacht werden.

Im Hinblick auf den empirischen Teil dieser Arbeit werden die meistverwendeten Formen der Zusammenarbeit der Respondent/innen erfragt und in Bezug auf Eltern mit Migrationshintergrund genauer betrachtet. Drei Fragen des Interviews basieren auf den theoretischen Grundlagen dieses Kapitels.

5 Elternarbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund

Die Integration an Österreichs Schulen hat eine zentrale Bedeutung. Die ersten vier Schuljahre sind für ein Kind sehr prägend, der Lehrkraft fällt somit eine bedeutende Funktion zu. Neben den schulischen Leistungen ist es die Aufgabe der Lehrperson, die Heterogenität der Schüler/innen anzunehmen und bestmöglich zu unterstützen. Erhebungen zeigen, dass der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Österreich deutlich ansteigt. Diese Tatsache muss in den Schulen vermehrt beachtet werden (Schultheis, 2012, S. 196).

Kapitel 5 beschäftigt sich intensiv mit dieser Thematik. Beginnend wird die Begrifflichkeit Migration erläutert. Folgend werden die bestehenden Generationen von Migration aufgelistet, mit besonderem Augenmerk auf die für diese Arbeit relevanten Aspekte. Anschließend werden die Formen von Migration aufgezeigt und die Begriffe Trans- und Fluchtmigration beschrieben. Weiters wird die Entwicklung der Migration im Laufe der Zeit beschrieben. Das zweite große Unterkapitel setzt sich mit der Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund in der Primarstufe auseinander. Es werden Problempunkte, die aufgrund der sprachlichen Barriere, der kulturellen oder religiösen Differenzen oder auch aufgrund der unterschiedlichen Schulsysteme auftreten können, näher betrachtet sowie Lösungsansätze vorgestellt.

5.1 Migration

„Migration ist die auf einen längerfristigen Aufenthalt angelegte räumliche Verlagerung des Lebensmittelpunktes von Individuen, Familien, Gruppen oder auch ganzen Bevölkerungen.“ (Oltmer, 2021) Oltmer (2017) beschreibt Migration folgend: „Räumliche Bewegungen von Menschen, die weitreichende Konsequenzen für die Lebensverläufe der Wandernden haben und aus denen sozialer Wandel resultiert. Meist verbunden mit einem längerfristigen Aufenthalt andernorts und als Verlagerung des Lebensmittelpunktes von Individuen, Familien oder Kollektiven angelegt.“ (S. 22) Der Begriff Migration kommt aus dem Lateinischen – migrare – und heißt übersetzt „wandern“. In der römischen Historie wurde dieses Wort jedoch nur selten für Bewegungen innerhalb der Bevölkerung verwendet. Im 4. Jahrhundert gab ein Schriftsteller dem Wort eine neue Bedeutung: ein zwingender Ortswechsel von Menschengruppen. In literarischen Schriften bedeutet der Begriff Migration in der Regel eine Bewegung großer Gruppen. Weitere Übersetzungen lauten: wandern, ziehen, wandeln, reisen, Übersiedelung (Oltmer, 2017, S. 10f.).

Ausgeschlossen von der Begrifflichkeit Migration sind Bewegungen wie Pendeln, Reisen oder touristische Fahrten. Migration hat eine enorme Auswirkung auf das Leben des Menschen.

Die Mobilität kann innerhalb eines Landes oder auch außerhalb des Herkunftslandes erfolgen. Auch Migration innerhalb eines Landes kann große kulturelle, wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen mit sich bringen (Oltmer, 2017, S. 20). Oftmals wird die Thematik der Migration sowohl mit kulturellen und sozialen Rückständen als auch mit Gewalt in Verbindung gebracht, wodurch Migrationsfamilien mit Vorurteilen und Rassismus zu kämpfen haben. Durch diese Stigmatisierung entstehen Abgrenzung, Ausgeschlossenheit und Ausschluss (Geisen et al., 2013, S. 1).

Die Auswirkungen von Migration auf das Leben, auf die Rolle als Eltern oder weitergehend auf die Position in der Bildungseinrichtung sind vielfältig. Die erste zu bewältigende Hürde ist der Wohnortwechsel. Jedoch ist es damit nicht abgetan, denn es folgt der schwere Zeitraum der inneren Migration - das Ankommen. Neben Aspekten wie der Wohneinrichtung, der Kleidung, der Ernährung oder der gesundheitlichen Versorgung ist der psychosoziale Prozess des Ankommens zu bewältigen. Für Menschen mit Migrationshintergrund ist das „neue“ Leben ein multifaktorieller Stressor. Unterschiedliche Kulturen, verschiedene Konfessionen, andere Schulkulturen und Sprachbarrieren zählen exemplarisch zu diesen Auslösern. Um etwaigen Problemen entgegenzuwirken sollen Beratungsleistungen und soziale Dienste in Anspruch genommen werden (Boeckh, 2018, S. 541).

Die Europäische Union weist dreiundzwanzig unterschiedliche Amtssprachen auf, wodurch die Vielfalt an Sprachen in geografischen Zentren widergespiegelt wird. Festzustellen ist, dass im Großteil eines europäischen Landes grundlegend Einsprachigkeit dominiert. Ausnahmen sind Gegenden, in denen die Regionalsprache vorherrscht. In diesen Gebieten ist das Aufkommen von Mehrsprachigkeit alltäglich, abseits dieser überwiegt die Einsprachigkeit. Vermehrt werden jedoch Sprachräume der Einsprachigkeit durchlässiger, da die Migration besonders in den letzten Jahrzehnten enorm anstieg. Die Mobilität der Menschen stieg aufgrund sozioökonomischer Zusammenhänge. Dies führt dazu, dass in immer mehr Gebieten die Vielfalt an Mehrsprachigkeit zunimmt (Plewnia, 2011, S. 7).

„Migration ist in vielerlei Hinsicht für gegenwärtige Gesellschaften und damit für pädagogische Organisations- und Handlungsformen von grundlegender Bedeutung.“ (Mecheril et al., 2010, S. 7) Migrationsfamilien stehen oftmals vor großen Problemen. Darunter fallen auch kulturelle und rechtliche Hindernisse, die unterschiedlich schwerwiegend auftreten können. Durch die bereits genannte Stigmatisierung ist eine weitere Folge, dass Schüler/innen keine bestmöglichen schulischen Leistungen erbringen können. Fehlender Wille wird als Problemfaktor angesehen, jedoch ist die sprachliche Barriere die Herausforderung. Forschungen zeigen, dass je höher der Bildungsabschluss einer Person mit Migrationshintergrund ist, desto besser deren Stellung in der Gesellschaft ist. Schüler/innen

mit Migrationshintergrund durchlaufen oftmals aufgrund von Vorurteilen eine erschwerte Schullaufbahn, die bislang weitgehend unbeachtet ist (Geisen et al., 2013, S. 2f.).

5.1.1 Migrationsgenerationen

Die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ fand im Jahr 2005 ihren Ursprung. Ausgelöst wurde diese Thematik aufgrund des allgemeinen Interesses an Integration von eingebürgerten Personen und deren Nachkommen. Seither wird die Bevölkerung sowohl nach Staatsangehörigkeit als auch nach deren Migrationshintergrund differenziert. Amtlich belegt wurde der Begriff im Jahr 2006 (Will, 2020). Die folgende Tabelle 2 zeigt einen genauen Überblick über die bestehenden Generationen mit Migrationshintergrund und wie es dazu kommt:

Tabelle 2: Generationen mit Migration (Will, 2020)

1. Generation	2. Generation	3. Generation
Personen, die im Ausland geboren wurden und somit eigene Migrationserfahrung aufweisen.	Personen, die bereits im Inland geboren wurden, deren Eltern jedoch in das Land gekommen sind.	Personen, die bereits im Inland geboren wurden, deren Eltern ebenfalls in diesem Land eingebürgert sind, deren Vorfahren (Großeltern, oder weitere Entfernung) in das Land gekommen sind.

Aus dieser tabellarischen Darstellung geht hervor, dass eine Person, die im Ausland geboren wurde, zur ersten Zuwanderungsgeneration zählt. Wurde eine Person bereits im Inland geboren, deren Eltern stammen jedoch aus einem anderen Herkunftsland, so gehört sie zur zweiten Migrationsgeneration. Zur dritten Einwanderungsgeneration zählen jene Personen, deren weiter entfernten Vorfahren (Großeltern, Urgroßeltern, etc.) in das entsprechende Land eingewandert sind und deren Eltern und sie selbst im Inland geboren wurden (Klimont et al., 2022, S. 123).

Tabelle 3: Gliederung – Migrationsgenerationen (Heimken, 2017, S. 30)

1	Kein Migrationshintergrund	Kein Migrationshintergrund erkennbar (1) (Eltern und Großeltern sind in Österreich geboren)
2	Migrationshintergrund eines Elternteils	Migrationshintergrund eines Elternteils und kein Migrationshintergrund des anderen (2) (Großeltern eines Elternteils sind eingewandert)
3	(Stufen 2,3)	Migration eines Elternteils und kein Migrationshintergrund des anderen (3) (Ein Elternteil ist eingewandert)
4		Migrationshintergrund beider Elternteile (4) (Großeltern beider Elternteile sind eingewandert)
5	Migrationshintergrund beider Eltern (Stufen 4,5,6)	Migration eines Elternteils und Migrationshintergrund des anderen (5) (Großeltern und ein Elternteil sind eingewandert)
6		Migration beider Eltern (6) (Beide Eltern sind eingewandert)
7	Eigene Migration	Eigene Migration im Vorschulalter (7) (Der Jugendliche ist im Vorschulalter selbst eingewandert)
8	(Stufen 7,8)	Eigene Migration im Schulalter (8) (Der Jugendliche ist in der Schulzeit selbst eingewandert)

Heimken (2017) listet in Tabelle 3 die Migrationsgenerationen detaillierter auf als in Tabelle 2 (Will, 2020) ersichtlich ist. Die Tabelle 3 zeigt, dass kein Migrationshintergrund vorliegt, wenn sowohl die Eltern als auch die Großeltern im Heimatland geboren wurden. Ist ein Elternteil oder Großelternanteil (Stufe 2,3) eingewandert, so liegt bereits Migrationshintergrund vor. Diese Stufe entspricht aus Tabelle 2 der Migrationsgenerationen 2 und 3. Des Weiteren sind den Stufen 4,5,6 zu entnehmen, dass beide Großeltern oder Großeltern und ein Elternteil oder Großeltern und beide Elternteile eingewandert sind. Dies entspricht ebenfalls den in Tabelle 2 oben angeführten Migrationsgenerationen 2 und 3. Die hier angeführten Stufen 7 und 8 zeigen, dass das Kind beziehungsweise die Person selbst im Vorschulalter oder im Schulalter eingewandert ist und deshalb der Migrationsgeneration 1 zugeordnet wird (S. 30). Für die empirische Forschung in dieser Arbeit werden die Migrationsgenerationen zwei und drei herangezogen.

5.1.2 Formen von Migration

Der bewusste Wechsel in ein anderes Heimatland kann diversen Bedingungen obliegen. Sowohl die Ausgangslage, der Verlauf des Migrationsprozesses als auch die psychosozialen Folgen sind bedeutend. Aufgrund dessen, dass gegenwärtig eine Vielfalt an Formen von Migration besteht, ist eine Vereinfachung unangemessen (Zimmermann, 2012, S. 19).

Grundsätzlich unterscheiden sich nationale und internationale Migration. Unter einer nationalen Migration ist ein Wohnortwechsel innerhalb des Heimatlandes zu verstehen. Bei dieser Art von Migration wird auch von Wanderung gesprochen, da die Staatsgrenzen nicht überschritten werden. Die internationale Migration geht von einer Auswanderung aus, da diese mit dem Umzug in ein anderes Land verbunden ist (Dienelt, 2012). Es gibt jedoch noch

weitere Formen von Migration: „Arbeitswanderung, Bildungs- und Ausbildungswanderung, Entsendung, Gesellenwanderung, Gewaltmigration, Heirats- und Liebeswanderung, Lebensstil-Migration, Wanderarbeit, Sklaven- und Menschenhandel sowie Siedlungswanderung.“ (Oltmer, 2019, S. 30f.)

Transmigration bedeutet wörtlich übersetzt Auswanderung.

Bei einer Trans-Migration handelt es sich, wenn Menschen immer sowohl wegen einer Verbesserung ihrer Lebensumstände in ein anderes Land umziehen als auch im Laufe ihres Lebens noch mindestens einen weiteren Länderwechsel vornehmen. Falls sich nämlich eine weitere Verbesserung der Lebensumstände ergeben sollte, wird daher gerne bei diesen Menschen ein erneuter Wohnwechsel in ein anderes Land in Kauf genommen. (Dienelt, 2012)

Der Ausdruck Fluchtmigration findet seit diesem Jahrhundert vermehrt Bedeutung, da immer mehr Menschen aufgrund lebensbedrohlicher Situationen aus ihrem Herkunftsgebiet flüchten. Diese Tatsache ist beunruhigend, da die Thematik Flucht meist mit einer gezwungenen Bewegung in Verbindung gebracht wird. Fluchtmigration figuriert eine gezwungene Migrationsform (Seukwa, 2016, S. 196).

Solche, ganze Gesellschaften oder Bevölkerungsgruppen betreffende Ursachen von Zwangswanderung sind in den letzten 500 Jahren z.B. der Transatlantische Sklavenhandel und die Kolonialisierung Afrikas und Amerikas gewesen, Flucht und Vertreibung aus Glaubensgründen oder die Vernichtung ansässiger Bevölkerungen durch Kriege [...]. Im 20. Jahrhundert gelten sozioökonomische und politische Ungleichheit zwischen den Regionen sowie ökologische Entwicklungen wie z.B. die Ausweitungen der Sahara, Überschwemmungen oder sonstige Naturkatastrophen, seien sie durch menschlichen Eingriff verursacht oder nicht, als wichtigste Ursachen von Fluchtmigration. (Seukwa, 2016, S. 196)

5.1.3 Migration im Wandel der Zeit

Die Thematik Migration - Bewegungen von Menschen - über Landesgrenzen hinaus, gab es bereits in jeder Zeitepoche weltweit. Die Veränderung des Wohnortes aus unterschiedlichsten Gründen ist eine universelle humane Handlungsform. Über die Jahre wandelten sich Art und Weise der Wanderbewegungen jedoch enorm. Sowohl die Entfernungen als auch die Hürden bei Landesgrenzen veränderten sich. In den letzten Jahrzehnten kam der Migration immer mehr Bedeutung zu, da mehr Menschen bereit waren, ihre Heimat zu verlassen. Beweggründe sind unter anderem Kriege oder eine Verbesserung der Lebenssituation (Mecheril et al., 2010, S. 7).

Früher war jedoch nicht von Migrationsbewegungen die Rede, sondern von „Wanderung“ oder „Völkerwanderung“. Dieser Begriff hat in der heutigen Zeit eine freizeitmäßige Bedeutung, wodurch der Ausdruck zeittechnisch nicht mehr adäquat ist. Geht man in der Menschheitsgeschichte in die Steinzeit zurück, findet man die Bezeichnung „Nomade“. Unter Nomaden werden Menschen verstanden, die keinen festen Wohnsitz haben und aufgrund

einer wirtschaftlichen Verbesserung immer in neue Gebiete weiterziehen. In der Steinzeit war dies die grundlegende Lebensform der Menschen. Auch heute gibt es noch Menschen, die diesen nomadischen Lebensstil leben. Sesshaft wurden Menschen erst mit dem Beginn des Ackerbaus. Grund dafür war, dass es zu keinen Konflikten zwischen wandernden Stämmen kam. In diesen Zeiten war Migration auch keine Einzeltätigkeit, sondern immer eine Gruppenentscheidung. Während früher die Begriffe „Emigration“ (Auswanderung) und „Immigration“ (Einwanderung) verwendet wurden, wird heute der Begriff „Migration“ genutzt.

Buntz (2014) gibt an, dass der Begriff Migration seinen Ursprung aus der Biologie hat und Wanderung von Tieren bedeutet. Heute beinhaltet Migration alle diversen Bevölkerungsveränderungen, die den Lebensmittelpunkt in eine andere Umgebung legen. Problematisch hierbei ist, dass jegliche Form auf eine Begrifflichkeit heruntergebrochen wird. Zur Erläuterung umfasst der Terminus Migration beispielsweise sowohl Ein- und Auswanderung als auch die freiwillige oder gezwungene Migration (S. 25f.).

Abbildung 1 zeigt die Migration im Wandel der Zeit in Österreich zwischen 1961 und 2022.

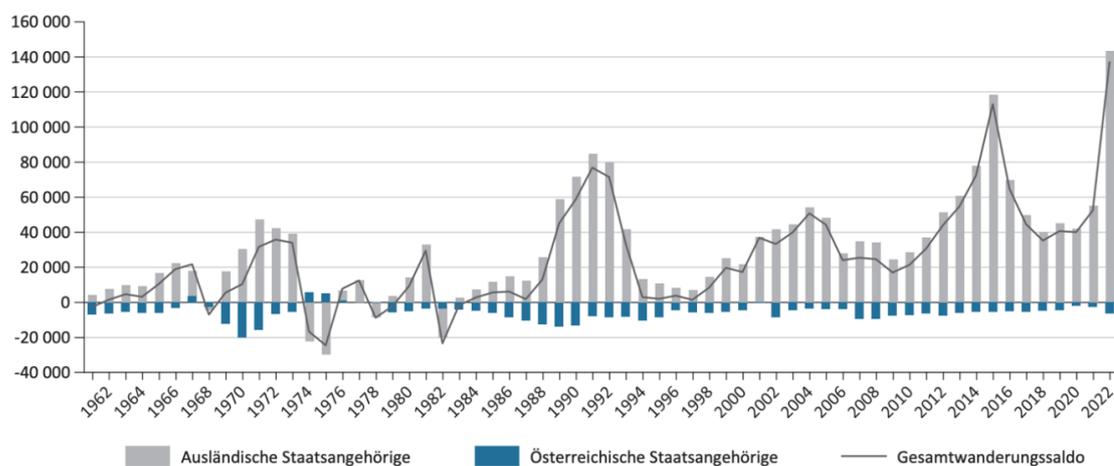


Abbildung 1: Zuwanderungsstatistik 1961 bis 2022 nach Staatsangehörigkeit (Statistik Austria, 2023c)

In Österreich nahm die Zahl der internationalen Zuwanderer/innen nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges deutlich zu. Es spielte das Ein-, das Rück- und auch das Weiterwandern von Migranten eine Rolle. Dabei handelte es sich um geflüchtete und vertriebene Personen und um Menschen, die ihre Heimat während des Krieges verloren hatten. Von diesen Personen blieben jedoch nur wenige dauerhaft in Österreich. In der Nachkriegszeit war Österreich vielmehr ein Auswanderungsland. Dies änderte sich erst Ende 1960 bis Anfang 1970. Nun stieg aufgrund einer Verbesserung der Wirtschaftslage die Zahl der Arbeitskräfte aus anderen Ländern deutlich an und erreichte 1971 seinen Höhepunkt. Da diese

Arbeitsabkommen befristet waren, nahm die Zahl an Migrant/innen nach 1973 um ungefähr vierzig Prozent ab. Erst Ende 1980 stieg die Zahl der Zuwanderer/innen in Österreich wieder an. Mit dem Fall des Eisernen Vorhangs (1989) und den beginnenden Kriegen auf dem Balkan kam es zu einem enormen Anstieg an Asylant/innen und Flüchtlingen. Zeitgleich verbesserte sich die wirtschaftliche Lage des Landes, wodurch auch hier wieder mehr Transmigrant/innen kamen. So konnte ein Zuwanderungshoch von 20 000 auf 80 000 Personen erreicht werden. Durch eine Verschärfung der Migrationsbestimmungen wurde dieser Aufschwung beendet und somit stark reduziert. Abbildung 1 ist zu entnehmen, dass seit dem Jahr 2000 wieder ein Anstieg zu verzeichnen ist. Während die Migration zwischen den Jahren 2005 bis 2009 schwankte, stiegen die Einwanderungszahlen ab 2009 bis 2015 kontinuierlich. Mit der Flüchtlingskrise 2015 von Syrien erreichte die Migration in Österreich einen erneuten Höhepunkt. Folgend nahm die Einwanderungszahl wieder ab, stieg jedoch mit Beginn des Ukrainekriegs im Jahr 2022 auf knapp 140 000 Zuwander/innen an (Statistik Austria, 2023c).

Folgende Abbildung 2 aus dem Statistischen Bundesamt (2024) zeigt, dass die Länder Syrien, Afghanistan und Türkei die größten Wanderbewegungen (Asylanträge) im Jahr 2023 aufgewiesen haben. Aus Abbildung 2 ist weiters zu entnehmen, dass Syrien das Maximum erreicht hat. Die Migrant/innen aus der Ukraine sind aus dieser Darstellung ausgeschlossen, da diese einen vorübergehenden Schutzstatus haben, und somit nicht in den Regelfall der Asylanträge fallen (Statistisches Bundesamt).

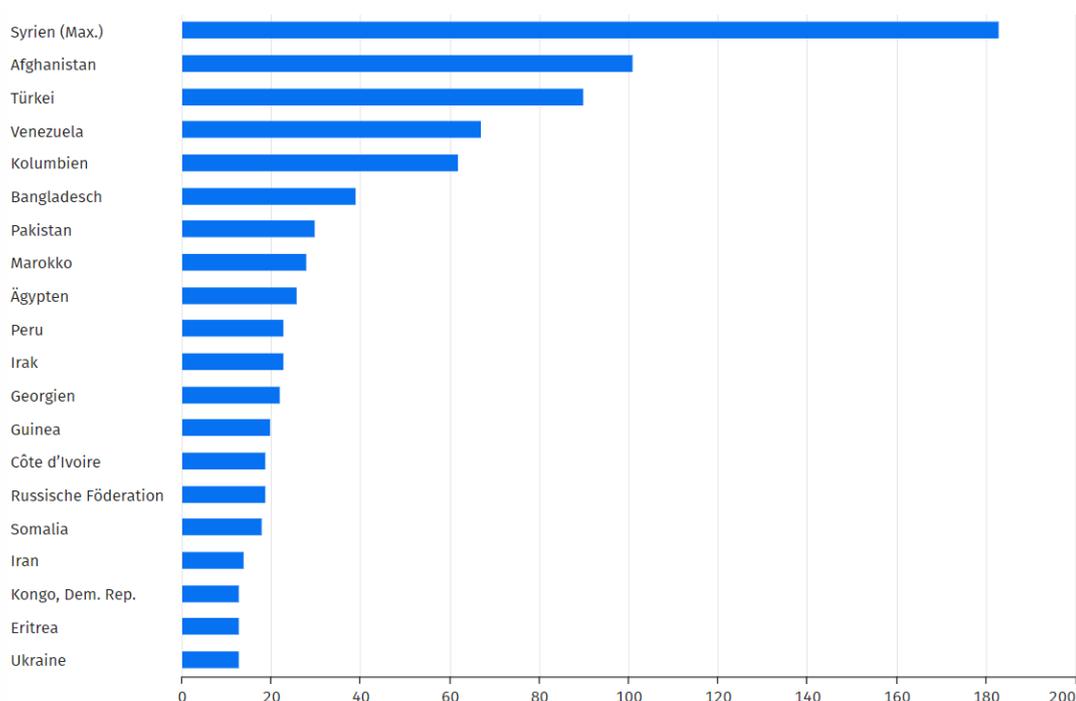


Abbildung 2: Wanderbewegungen nach Staatsangehörigkeiten (Statistisches Bundesamt)

5.2 Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund

Die Integration von Migrant/innen in der Gesellschaft erweist sich oftmals als schwierig. Ein bedeutender Ansatz, diese Hürde besser zu bewältigen, ist Bildung. Studien belegen, dass die Unterstützung und Ermutigung der Eltern positiv und unterstützend für die schulische Laufbahn des Kindes sind. Die Elternarbeit ist daher ein sehr wichtiger Aspekt, der bislang jedoch nicht ausreichend ausgeschöpft wurde. Um dies zu erreichen, müssen Hintergründe der Familien in Erfahrung gebracht und ressourcenorientiert eingebracht werden. Erfahrungsberichte zeigen, dass eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus die Leistungen der Schüler/innen verbessert und somit höhere Bildungsabschlüsse erzielt werden können (Deniz, 2012, S. 326).

Die Zusammenarbeit mit Eltern nicht deutschsprachiger Abstammung grenzt sich des Öfteren von jener mit einheimischen Erziehungsberechtigten ab. Im Zentrum aller Zusammenarbeit stehen jedoch das Wohlergehen, die Zukunftschancen und eine bestmögliche Schullaufbahn des Kindes. Studien belegen, dass je intensiver und zugänglicher das Zusammenwirken von Seiten der Schule gestaltet wird, desto höher und besser die Chancen einer gelingenden Kooperation stehen (Zenk & Gündoğdu, 2011, S. 70).

In der Regel nehmen Mütter mit Migrationshintergrund häufiger Schultermine wahr als Väter. Dies ist besonders in muslimischen Familien weitgehend unwirksam, da der Vater als Familienoberhaupt auch Entscheidungen über die schulischen Belange trifft. Bevorzugt wird in diesen Fällen weniger der direkte Kontakt, stattdessen eine kollektive Zusammenkunft mit mehreren Eltern. Eltern mit Migrationshintergrund nehmen die Kommunikation in Form von Elternabenden lieber wahr als einzelne Elterngespräche. Zu beachten ist, dass der Informationsaustausch trotz sprachlicher Barrieren auch bei Gruppenveranstaltungen gegeben sein muss, da andernfalls die Teilnahme seitens der Eltern schwinden wird. Sobald ein aktiver Austausch zwischen Lehrperson und Migrationseltern stattfindet, finden sich auch Gesprächsthemen wie Freizeitaktivitäten, der Konsum von Medien oder auch das soziale Umfeld des Kindes. Oftmals sind fehlende Kenntnisse über das österreichische Schulsystem ein Problem, wodurch schulische Anforderungen ausreichend thematisiert werden müssen. Des Weiteren wird die Kontaktsuche seitens der Migrationsfamilien immer dann größer, wenn Probleme vorliegen (Sacher, 2014, S. 159).

5.3 Problematiken migrantischer Elternarbeit und mögliche Lösungsansätze

Sprachliche Differenzen, der oft nicht vorhandene Dialog auf Augenhöhe, soziale, kulturelle und religiöse Differenzen sowie fehlende Kenntnisse über das österreichische Schulsystem können die Zusammenarbeit enorm erschweren. Bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund können diese Aspekte ein Hindernis für eine gelingende Zusammenarbeit darstellen. Bernitzke (2004) stellt die Problematik der Situation nach folgender Abbildung 3 dar:

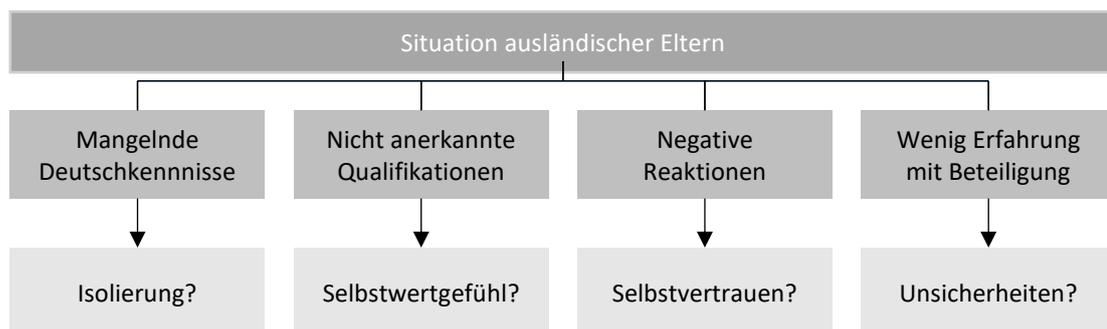


Abbildung 3: Situation von Eltern mit Migrationshintergrund (nach Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 200)

In vielen Fällen fehlen Migrationselementen ausreichende Sprachkenntnisse, um dem Geschehen folgen zu können. Ein Resultat davon ist, dass sie sich zurückziehen und nicht mehr zu schulischen Veranstaltungen erscheinen. Auch ein schwindendes Selbstwertgefühl kann durch nicht erkannte Kompetenzen und berufliches Können entstehen. Aufgrund fehlender Kommunikation kann dies seitens der Schule unentdeckt bleiben. In vielen Schulen stoßen Eltern mit Migrationshintergrund auf negative Reaktionen sowohl seitens der Lehrperson als auch von Seiten der anderen Eltern. Dadurch mindert sich ihr Selbstvertrauen und folgend die Anwesenheit in der Schule beziehungsweise bei schulischen Veranstaltungen. Ein weiterer Aspekt sind Unsicherheiten durch fehlende Kenntnisse über das österreichische Schulsystem. Eltern anderer Herkunft wissen oftmals nicht, inwieweit eine Beteiligung erwünscht beziehungsweise angebracht ist (S. 200). In folgenden Unterkapiteln werden diese Hindernisse detailliert dargelegt.

5.3.1 Sprachliche Differenzen

Die Sprache ist wohl eine der größten Hürden von Eltern mit Migrationshintergrund. Manche Eltern verstehen kaum Deutsch und können dementsprechend auch nicht kommunizieren, was sie gerne möchten. Kinder in Migrationsfamilien wachsen in den meisten Fällen zweisprachig auf. Während sie ihre Muttersprache für die Kommunikation innerhalb der Familie und gegebenenfalls beim Zusammentreffen mit Freunden derselben Nationalität benötigen, sollen sie in den Bildungseinrichtungen die Unterrichtssprache Deutsch

verwenden. Kinder sind gewissermaßen befähigt, beide Sprachen (Muttersprache und Deutsch) zu sprechen, jedoch können in beiden Sprachen Defizite auftreten. Grund dafür ist der Spracherwerbsprozess und die unzureichende Trennung der zwei Sprachen. Fakt ist: in der Schule ist die Muttersprache des Kindes meist unerwünscht, durch Ermahnungen seitens der Lehrperson wird dies sichtbar. In vielen Fällen beherrscht der/die Schüler/in die Muttersprache verbal, kann sie jedoch nicht schreiben. Die Zweitsprache Deutsch können sie oftmals sowohl verbal als auch schriftlich nur gebrochen. Hier spricht man auch von „Halbsprache“ (Güneşli, 2009, S. 56). Für die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund bedeutet dies, dass für eine ausreichende Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus die deutschen Sprachkenntnisse fehlen. Aufgrund der Einfachheit neigen Lehrpersonen dazu, Informationen an die deutschsprachige Elterngruppe zu adressieren, wodurch das Gefühl von Ausgeschlossenheit bei Eltern mit Migrationshintergrund verstärkt wird (Dusolt, 2018, S. 117).

Ein möglicher Ansatz zur Problemlösung wären Personen aus dem Umfeld der Familie oder der Schule, die die entsprechende Sprache übersetzen und somit vermitteln können. In Einzelfällen können auch die Kinder selbst zwischen Lehrperson und Eltern vermitteln, bei schwierigen Gesprächen ist dies jedoch nicht zu empfehlen. Weitere Familienmitglieder mit ausreichenden Deutschkenntnissen sind in diesem Fall besser einzusetzen (Blickenstorfer, 2009, S. 72). Von großer Bedeutung ist, dass Eltern mit Migrationshintergrund bei Gruppengesprächen miteingebunden und angesprochen werden, um das Gefühl der Zugehörigkeit zu erhalten. Damit können auch binationale Verbindungen zwischen den Eltern geschaffen werden (Dusolt, 2018, S. 117).

Seit dem Jahr 2021 bietet das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) einen kostenlosen Dolmetsch für den schulischen Bedarf an. Per Video oder Telefonanruf können professionell ausgebildete Dolmetscher/innen für jede Art von Elterngespräch kostenlos online gebucht werden. Durch diese Möglichkeit wird die Kommunikation mit nicht deutschsprechenden Eltern erleichtert und fehlerhafte oder unvollständige Übersetzungen können verhindert werden. Das Sprachangebot umfasst einundsechzig Sprachen. Davon sind siebzehn Sprachen innerhalb weniger Minuten verfügbar, da diese am häufigsten benötigt werden. Diese Sprachen werden folgend aufgelistet: Albanisch, Arabisch – Hocharabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Bulgarisch, Dari, Englisch, Farsi, Französisch, Kurdisch – Kurmanci, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch. Eine weitere Unterteilung findet sich in dreißig Nebensprachen und vierzehn afrikanische Sprachen beziehungsweise Dialekte. Des Weiteren gibt es Informationsschreiben, die Einrichtungen und Eltern über den Vorgang vorweg

informieren. Dieses Angebot kann sowohl von Pädagog/innen, Schulsozialarbeiter/innen, Schulpsychagog/innen als auch Schulpsycholog/innen genutzt werden. Bezüglich der zeitlichen Rahmenbedingungen können Dolmetscher/innen von Montag bis Freitag von sieben bis neunzehn Uhr erreicht werden. Auch während der Sommermonate kann das Konzept genutzt werden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022).

Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule hat oberste Priorität. Besonders bei Eltern, deren Kultur und Herkunft einer Lehrperson wenig bekannt sind, ist das Kennenlernen sehr wichtig. Diverse Kulturen, Religionen, Traditionen und Sprachen können Missverständnisse hervorrufen, die durch einen gelungenen Start vermieden werden können. Auch die Sprachbarriere ist in vielen Fällen ein großes Hindernis, wodurch die Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund schwindet. Diese Hürde kann durch eine adäquate Vorbereitung auf ein Zusammentreffen verhindert beziehungsweise minimiert werden. Eine weitere Voraussetzung für das Gelingen einer Zusammenarbeit sind Gespräche auf Augenhöhe. Fühlen sich Migrationsfamilien im Umfeld Schule nicht wohl oder nicht wahrgenommen, kann auch dies zu einem Nichterscheinen führen (Schlösser, 2004, S. 32f.).

Paetsch-Zen-Ruffinen und Zysset-Bissegger (2011) führten eine vergleichbare Studie in einer Schweizer Schule durch. Diese Vergleichsstudie beschäftigte sich mit folgender Forschungsfrage: „Wie muss die Kooperation zwischen Eltern, dem Kind und der Schule Rottenschil gestaltet sein, damit sie von allen Seiten als befriedigend erlebt wird?“. Die durchgeführte Methode setzte sich aus zwei Phasen zusammen: In der ersten Phase erfolgte eine anonyme Befragung aller Beteiligten, um so Bedürfnisse und Erwartungen zu eruieren. In der zweiten Phase erfolgten systemgetrennte Gruppendiskussionen - eine erweiterte Form des problemzentrierten Interviews. Die Forschungsfrage wurde folgend beantwortet: Um eine gelingende Zusammenarbeit erzielen zu können, müssen sowohl die Erwartungen, Vorstellungen und Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigt werden. Im Zentrum steht ein regelmäßiger Kontaktaustausch zwischen allen Mitwirkenden, um so gemeinsam die bestmögliche Förderung des Kindes zu gewährleisten. Respekt und Wertschätzung sollen in jeder Situation gegeben sein (S. 80). Um dieses Forschungsergebnis mit jener der vorliegenden Arbeit zu vergleichen, ist notwendig, dass dies eine Untersuchung an einer Schule war und dadurch keine Verallgemeinerung stattfinden kann.

Eine zweite vergleichbare Studie findet sich von Junuzovic (2021). Bei dieser Masterarbeit wurden problemzentrierte Interviews gemacht, um folgende zwei Forschungsfragen zu beantworten: „Wie kann Elternarbeit mit Migranteltern effektiv gestaltet werden?“ und „Inwiefern kann das Verhältnis zwischen Lehrperson und Eltern von einer reziproken Bereicherung geprägt sein?“. Durch die Erhebung wurden folgende Erkenntnisse gewonnen:

Eltern mit Migrationshintergrund wissen in den meisten Fällen über schulische Veranstaltungen Bescheid und besuchen diese auch, insofern es ihre Arbeit erlaubt. Die Gründe für ein Nichterscheinen sind mangelnde Informationen seitens der Schule oder fehlende Sprachkenntnisse. Die größte Hürde bei der Zusammenarbeit stellt die Sprachbarriere dar, welcher entgegengewirkt werden muss. Des Weiteren stellte sich jedoch heraus, dass trotz fehlender Sprachkenntnisse Migranteltern auf die Lehrperson zugehen, sobald eine entsprechende Vertrauensbasis gefunden wurde. Ebenfalls kam man zur Erkenntnis, dass es Eltern mit Migrationshintergrund wichtig ist, dass ihre Kultur, ihre Mentalität und ihr Anderssein seitens der Schule toleriert wird (S. 91ff.).

5.3.2 Dialog auf Augenhöhe

Um einen Dialog auf Augenhöhe führen zu können, sind gleiche Sprachkenntnisse Voraussetzung. Aufgrund der möglichen Sprachbarriere bei Eltern mit Migrationshintergrund kann oftmals die Kommunikation nicht reibungslos auf gleicher Basis stattfinden. Zwischentöne beziehungsweise feine sprachliche Nuancen, die für eine Gesprächsführung oftmals ausschlaggebend sind, sind für Eltern mit Migrationshintergrund schwierig zu erkennen. Missverständliche Zusammentreffen sind somit an der Tagesordnung. Unverständnisvolles Verhalten seitens der Lehrperson kann diese Situation nochmals verschlechtern. Eltern mit Migrationshintergrund werden in die Schule gebeten und sitzen der Lehrkraft auf einem Schülersessel gegenüber, damit ist eine ungleiche Basis gegeben und Eltern bekommen ein schlechtes Gefühl vermittelt. Um ein Gespräch positiv beginnen zu können, sollen die Lehrkraft und die Eltern auf Augenhöhe sitzen (Deniz, 2012, S. 327).

Um eine positive Zusammenarbeit beginnen zu können, muss die Lehrperson den ersten Schritt machen und den Eltern einen Vertrauensvorschuss geben. Eine offene, freundliche, einladende und interessierte Haltung seitens der Lehrperson kann dies deutlich fördern, da Migrationsfamilien das Gefühl des Willkommenseins verspüren. Eltern mit Migrationshintergrund müssen den Eindruck haben, erwünscht zu sein, wahrgenommen zu werden und dass ihre Hilfe benötigt wird (Zenk & Gündoğdu, 2011, S. 72f.). Weiters ist es notwendig, Sonderbehandlungen zu unterlassen. Die Hemmschwelle wird durch etwaige Heraushebungen von Eltern mit Migrationshintergrund größer und Probleme können sich häufen (Deniz, 2012, S. 328). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist das Einfühlvermögen der Lehrperson gegenüber Eltern mit Migrationshintergrund. Die Lehrkraft muss Situationen deuten können und Migrationseltern nicht in missliche, unangenehme Situationen bringen. Fragen nach dem Migrationshintergrund sind oftmals sehr emotional und traumatisierend für Menschen, ein Nachhaken soll unterlassen werden, um keine Erinnerungen hervorzurufen (Dusolt, 2018, S. 117).

5.3.3 Kultur, Religion, Tradition

Ein Aspekt, der mit höchster Sensibilität seitens der Schule behandelt werden soll, ist der Beweg- beziehungsweise Fluchtgrund der Familie. Viele Eltern mit Migrationshintergrund erlitten traumatische Erlebnisse, die durch inadäquate Fragen bei Elterngesprächen eine Retraumatisierung hervorrufen können. Lehrpersonen glauben teilweise, dass sie durch Nachfragen über den Herkunftsgrund Nähe zu der Person erlangen, dies kann jedoch gravierende negative Auswirkungen haben. Auch kann das Sozialleben der Eltern mit Migrationshintergrund problembehaftet sein. Vorurteile anderer Eltern oder seitens der Lehrperson/der Schule mindern das Selbstwertgefühl und das Selbstbewusstsein der erziehungsberechtigten Person. Dies kann zu Fernbleiben von schulischen Veranstaltungen führen, wodurch auch das Kind unter fehlenden Informationen leidet. Möglicherweise weist auch nur ein Elternteil des Kindes Migrationshintergrund auf. Dies kann trotz des/österreichischen Lebenspartner/in problembehaftet sein. Personen werden oft als „anders“ oder „nicht dazugehörig“ behandelt (Dusolt, 2018, S. 117).

In anderen Ländern erleben Kinder einen anderen Erziehungsstil als in Österreich. Die schulische Bildung hat oft weniger Bedeutung, wodurch Kinder auch weniger unterstützt werden, da die Prioritäten in anderen Lebensbereichen liegen. Die Rolle der Lehrperson hat einen geringeren Stellenwert. In einigen Ländern fällt der Lehrperson jedoch mehr Erziehungsarbeit zu als in Österreich, wodurch es zu Missverständnissen bei der Zusammenarbeit kommen kann. Ein weiterer Aspekt ist die soziale Stellung der Eltern. Da sie aufgrund von Vorurteilen und geringer Schulbildung oftmals nur Arbeitsplätze mit niedrigem Einkommen bekommen, liegen die Schwerpunkte eher bei den lebensnotwendigen Dingen der Familie als bei der Teilnahme an schulischen Veranstaltungen (Nabi Acho, 2011, S. 31).

Auch religiöse Unterschiede können für Probleme sorgen. Es können Differenzen beim verpflichtenden Besuch des Schwimmunterrichts oder auch beim Umziehen für den Turnunterricht entstehen. In vielen Kulturen und Religionen ist es untersagt, kurze Kleidung zu tragen. Das Einhalten der religiösen Vorschriften während des Ramadans kann zu Konzentrationsstörungen und körperlichen Beschwerden führen. Immer wieder gibt es Eltern, die hierüber aufgeklärt werden müssen, denen jedoch trotzdem die Einhaltung der Rituale wichtiger sind. Besonders bei religiösen Anliegen können bei fehlendem Einfühlungsvermögen seitens der Lehrperson Missverständnisse und Probleme entstehen (Zenk & Gündoğdu, 2011, S. 71f.).

Um diesen Problemen entgegenzuwirken ist es notwendig, die religiöse Herausforderung als Chance für eine integrative Schulkultur zu nutzen. Um diese Hürden zu überwinden, muss die Lehrperson auf die kulturellen und religiösen Wurzeln der Eltern mit Migrationshintergrund

sensibilisiert sein. Besteht ein Grundwissen über bestimmte traditionelle Bräuche und über religiöse Praktiken des jeweiligen Glaubens, so können Missverständnisse vorweg vermieden werden. Ebenfalls könnte das Miteinbeziehen der Eltern mit ihren unterschiedlichen Kulturen in den Schulalltag eine offene Geste darstellen. Das Einbinden der verschiedenen Religionen und kulturellen Bräuche kann die Zusammenarbeit mit Migrationseletern und damit auch das gegenseitige Verständnis für die Schule und ihre Belange positiv verändern (Auernheimer, 2013, S. 37ff.).

Auch der Bildungsstand der Eltern mit Migrationshintergrund weicht von jenem von österreichischen Eltern ab. Die erste Migrationsgeneration weist einen deutlich niedrigeren Bildungsstand auf als die zweite Migrationsgeneration. Dieser ist jedoch geringer als jener der österreichischen Bürger/innen (Statistik Austria, 2023b, S. 48).

Eltern mit Migrationshintergrund kämpfen vermehrt mit hohen Stressbelastungen. Dies kann beispielsweise durch fehlendes Wissen oder dem Gefühl von Ausgeschlossenheit entstehen. In einigen Fällen kann dieser Druck zu Depressionen führen. Personen mit Migrationshintergrund erkranken häufiger an Depressionen als Menschen österreichischer Herkunft (Statistik Austria, 2023b, S. 12).

5.3.4 Unterschiedliche Schulsysteme

Vielen Eltern mit Migrationshintergrund fehlt ausreichendes Wissen über das Schulsystem in Österreich. Viele Aspekte und Informationen, die für österreichische Eltern selbstverständlich sind, sind Migrationsfamilien fremd. Beispielsweise verstehen sie die Wichtigkeit nicht, dass ihre Kinder den Kindergarten besuchen sollen, da es für sie nur ein Ort des „Spielens“ ist. Hier entsteht eine Fehleinschätzung der pädagogischen Arbeit (Zenk & Gündoğdu, 2011, S. 70). Durch dieses fehlende Wissen über das Schulsystem ist auch die Mitarbeit in der Schule für Migrationsfamilien nicht nachvollziehbar, wodurch Nichterscheinen bei verpflichtenden Formen von Elternarbeit die Folge ist (Dusolt, 2018, S. 118).

Eltern mit Migrationshintergrund aus unterschiedlichen Ländern haben auch unterschiedliche Migrationshintergründe. Verschiedene Kulturen, unterschiedliche Religionen und noch stärkere Gegensätze in Traditionen erschweren die Situation für die Schule. Abbildung 4: Ausländische Staatsangehörige - 2015 und 2022 (Statistik Austria, 2022a)

zeigt die fünfzehn Nationalitäten, die in Österreich am häufigsten vorkommen (Statistik Austria, 2022a).

Staatsangehörigkeit	01.01.2015	01.01.2022	01.04.2022
Ausländische Staatsangehörige zusammen	1 146 078	1 586 709	1 642 026
darunter: Deutschland	170 475	216 731	218 347
Rumänien	73 374	138 408	140 454
Serbien	114 289	121 613	121 643
Türkei	115 433	117 625	117 944
Bosnien und Herzegowina	92 527	97 347	97 676
Kroatien	66 475	95 297	96 759
Ungarn	54 939	94 411	94 595
Syrien	11 255	68 358	70 901
Polen	54 262	66 090	66 155
Ukraine	8 582	12 673	52 803
Slowakei	32 052	46 707	46 944
Afghanistan	16 779	45 120	45 394
Bulgarien	19 607	35 879	36 335
Italien	22 465	35 696	36 051
Russische Föderation	30 032	33 926	34 392

Abbildung 4: Ausländische Staatsangehörige - 2015 und 2022 (Statistik Austria, 2022a)

Das Schulsystem der fünf am stärksten vertretenen ausländischen Staatsangehörigen mit nicht deutscher Muttersprache wird nun folgend näher betrachtet. Die meisten ausländischen Staatsangehörigen kommen aus Österreichs Nachbarland Deutschland. Da sich das österreichische und das deutsche Schulsystem kaum voneinander unterscheiden, wird dieses Schulsystem nicht genauer in den Blick genommen.

Das Schulsystem in Rumänien umfasst im Primarstufenbereich vier Jahre. In diesen ersten Schuljahren des Kindes gibt es jedoch nur vier Schulnoten. Auch sind die Bezeichnungen divergent zu den Noten in Österreich. Ein „Sehr gut“ bedeutet in Rumänien „Foarte bine“ (FB), ein „Gut“ ist mit dem Buchstaben „B“ versehen, „S“ ist „Befriedigend“ und „N/I“ ist eine negative Beurteilung. In höheren Schulen gibt es ein Notensystem von eins bis zehn. In größeren Städten gibt es teilweise in Schulen Platzmangel, wodurch ein Teil der Schüler/innen vormittags und ein anderer Teil nachmittags unterrichtet wird. Zwölf Prozent der Kinder besuchen im Volksschulalter aufgrund zu großer Distanz zur nächstgelegenen Einrichtung keine Schule (Birzea, 2004, S. 427f.).

In Serbien umfasst die Primarstufenzeit acht Jahre. Dieser Schulabschnitt ist verpflichtend zu besuchen. Der folgende Sekundarbereich obliegt jedoch keiner Schulpflicht. In Serbien sollen Kinder in der Volksschule Allgemeinbildung erwerben, ihre Persönlichkeitsentwicklung voranbringen, Grundlagen für das Leben vermittelt bekommen und auf weitere fachliche Bereiche vorbereitet werden. Ein weiterer großer Fokus liegt auf dem eigenständigen Lernen der Kinder. Dieses erworbene Wissen sollen sie in kreativer Weise in der Schule und in ihrer Freizeit zum Ausdruck bringen und so kritisches Denken und den Weg zur Unabhängigkeit

anbahnen. Die ersten vier Jahre der Primarstufenzeit finden im sogenannten Klassenunterricht statt. Die Schuljahre fünf bis acht werden fachspezifischer unterrichtet. Hier wird von „Klasse- Fach- Stunde“ gesprochen (Petrovic et al., 2004, S. 500f.).

Die Regelzeit der Primarstufe in der Türkei dauert vier Jahre. Das Schulsystem weist im Vergleich zum Österreichischen große Unterschiede auf. In diesem Land ist es unüblich, dass Eltern in das Schulgeschehen miteingebunden werden. Des Weiteren obliegt sowohl der erzieherische Auftrag als auch die Wissensvermittlung der jeweiligen Bildungseinrichtung. Auch der Kontakt zwischen Schule und Elternhaus ist nicht sehr innig, da die Erziehungsaufgaben seitens der Eltern an die Lehrperson/Schule abgegeben werden. (Cloos et al., 2020, S. 90).

Das Grundschulsystem in Bosnien und Herzegowina umfasst insgesamt acht Jahre, ist jedoch in zwei Stufen unterteilt. In den Schulstufen eins bis vier lehrt eine Lehrperson alle Fächer in einer Klasse, in den Schuljahren fünf bis acht unterrichten mehrere Lehrkräfte die Fächer. In diesem Land ist die Region, in der man lebt, entscheidend, da es zwei verschiedene Primarstufensysteme in Bosnien – Herzegowina gibt: das bosniakische und das kroatische System. Große Differenzen gibt es hier in den Curricula, der Ablauf des schulischen Alltags ist ziemlich ident. Die vorherrschende, unterrichtende Sprache wird von der lokalen Umgebung bestimmt. Schüler/innen in Bosnien und Herzegowina müssen sowohl das kyrillische als auch das lateinische Alphabet lernen (Batarilo & Lenhart, 2004, S. 54f.).

Die Primarstufenzeit in Kroatien umfasst acht Jahre. Eingeschult wird ein Kind dann, wenn es ab dem 1. April im folgenden Jahr sechs Jahre alt wird. In Ausnahmen kann die Aufnahme ein Jahr später erfolgen. Die Volksschulzeit wird in zwei Zyklen unterteilt: erste bis vierte Klasse und fünfte bis achte Klasse. Unterschiede finden sich in der Ausbildungsart der Lehrkräfte. Im ersten Grundschulzyklus unterrichten Lehrpersonen, die entweder eine pädagogische Fachschule oder eine zwei- bis dreijährige Hochschule absolviert haben. Der zweite Zyklus darf hingegen nur von Lehrer/innen unterrichtet werden, die eine Hochschulausbildung haben. In der Volksschule sollen Kinder eine allgemeine Grundbildung erwerben, eigene Interessen verfolgen, ihre Persönlichkeit weiterentwickeln, selbstständig werden und adäquat auf die nächste Schule vorbereitet werden. In Kroatien gibt es im Schulwesen auch einige Mängel, beispielsweise unzureichende Volksschulgebäude, fehlende Sporthallen und Lehrmittel, oftmals Probleme beim Erhalt von Lehrbüchern und unqualifiziertes Lehrpersonal (Palekic & Zekanovic, 2004, S. 248f.).

Die Schullaufbahn, besonders die Primarstufenzeit, ist in Österreich von großer Bedeutung. Dieser Schulabschnitt bildet das grundlegende Fundament der schulischen Entwicklung des

Kindes. Ziel ist es, dass Schüler/innen nach diesem Lebensabschnitt ihre Stärken und Begabungen kennen. Zudem können sie anschließend den selbstgewählten, individuellen Bildungsweg wählen und meistern. Des Weiteren werden ein bestmögliches Leistungs- und Bildungsniveau der Schüler/innen angestrebt. Die Klassen an österreichischen Schulen werden immer heterogener, wodurch Individualisierung und Differenzierung gefordert sind, um den Anforderungen der Zukunft gerecht zu werden. Am Ende der Schullaufbahn soll das Kind bereit sein, einen individuellen Berufsweg einschlagen zu können (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024). Das BMBWF (2024) definiert die Ziele des österreichischen Schulsystems folgend:

Junge, selbstbestimmte Menschen sollen am Ende ihrer Schullaufbahn ihre Stärken und Begabungen kennen. Sie sehen ihre Perspektiven in einer sich verändernden Gesellschaft im digitalen Zeitalter. Sie ergreifen die Chancen, die sich ihnen bieten, um ihr privates und berufliches Leben meistern zu können. Als aktive Mitglieder der Gesellschaft kennen sie die Bedeutung von demokratischer Mitbestimmung und Mitgestaltung. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung)

Wie beschrieben sind die Schulsysteme in den Ländern verschieden und auch die Einstellung der Eltern zu Schule. Insofern ist es notwendig, den Migranteneltern das österreichische Schulsystem und die Ziele der österreichischen Schule nahe zu bringen, damit diese Verständnis dafür aufbringen können. Auch sollen die Eltern mit Migrationshintergrund erfahren, dass eine gute Schulbildung wichtig für die berufliche Zukunft ihres Kindes ist (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024).

5.4 Resümee

Die Thematik Migration veränderte sich stark über die vergangenen Jahrzehnte und auch laufend findet ein Entwicklungsprozess statt, welcher stetig beachtet werden muss, um auf Bedürfnisse adäquat eingehen zu können. Für diese Masterthesis beschränkt sich eine genauere Erläuterung auf die arbeitsrelevanten Formen Trans- und Fluchtmigration. Die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund stellt Hürden dar, die von Seiten der Schule beachtet, ernst genommen und beseitigt werden müssen. Grundlegend muss verstanden werden, was Migration bedeutet und wie sich das Leben der Menschen dadurch verändern kann. Zudem muss bei der Zusammenarbeit immer beachtet werden, welche Migrationsgeneration die Person aufweist und welche Form von Migration vorliegt. Mit dem Blickfeld auf die Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien muss untersucht werden, welche möglichen Problemfaktoren vorliegen: liegt es an fehlenden Sprachkenntnissen, herrscht kein Dialog auf Augenhöhe, kämpft die Familie mit Vorurteilen oder fehlt den Eltern die Kenntnis über das österreichische Schulsystem. All diese Aspekte können Störfaktoren darstellen.

Dolmetscher/innen, Einblicke in das Schulsystem anderer Länder und eine vorbereitete, durchdachte Planung auf ein stattfindendes Gespräch können die Zusammenarbeit gelingen lassen. Die bewusste Auseinandersetzung mit dem Thema kann die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule stark verbessern.

Für den empirischen Teil dieser Arbeit ist die literarische Aufarbeitung des Themas Migration besonders wichtig, da die Forschungsfrage „Von welchen Problemen berichten Lehrpersonen betreffend Elternarbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund?“ theoretisch auf Grundlage der aktuellen Fachliteratur aufgearbeitet wird. Vier Fragen des Interviews basieren auf den theoretischen Grundlagen dieses Kapitels.

6 Forschungsdesign

Ein Forschungsdesign betitelt die äußere Form der empirischen Untersuchung. Mehrfach wird von der Strategie der Forschung oder von der Untersuchungsplanung gesprochen. Es wird darunter das methodologische Vorhaben, nach dem die empirische Forschung ausgerichtet ist, verstanden (Atteslander et al., 2010, S. 49).

Das Forschungsdesign dieser Arbeit beschreibt die Thematik Elternarbeit in Hinblick auf Migration. Die Forschungsfrage hierzu lautet folgend: „Von welchen Problemen berichten Lehrpersonen betreffend Elternarbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund?“ Anhand von Leitfadeninterviews werden mögliche Problempunkte, von welchen die befragten Lehrpersonen bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund berichten, eruiert. Die relevanten Aussagen werden paraphrasiert und anschließend den zuvor gebildeten Kategorien zugeordnet.

6.1 Feldzugang

Die Feldforschung versucht den Forschungsgegenstand in einem realitätsnahen, natürlichen Umfeld zu betrachten. Die Forscher/innen begeben sich dazu direkt in die reale Umgebung der befragten Person, sie kommen in das sogenannte „Feld“. Durch die realitätsnahe Forschung wird versucht, Veränderungen beziehungsweise Verfälschungen durch Einwirken der Untersuchung entgegenzuwirken (Mayring, 2016, S. 54f.). Mayring (2016) definiert folgend: Feldforschung „ist jedoch nur anwendbar, wenn das Feld ohne große Störungen zugänglich ist, die Forscher auf die Probleme eingestellt sind und ein Engagement für die Beteiligten ersichtlich ist.“ (S. 57).

Im Folgenden zeigt sich, wie migrationshohe Bezirke mit willkürlicher Schulauswahl aufgrund von Statistiken ausfindig gemacht wurden und per Zufallsgenerator gewählt wurden. Im Zuge dieser Arbeit sind als Zielgruppe des Feldzuganges Lehrpersonen, welche Erfahrungen mit Eltern mit Migrationshintergrund erster Generation in Hinblick auf Trans- und Fluchtmigration haben, definiert. In erster Instanz wird eine Forschung in Hinblick auf den Migrationshintergrund in Europa, anschließend nach den Bundesländern Österreichs, durchgeführt. Dazu wurde folgende Statistik recherchiert:

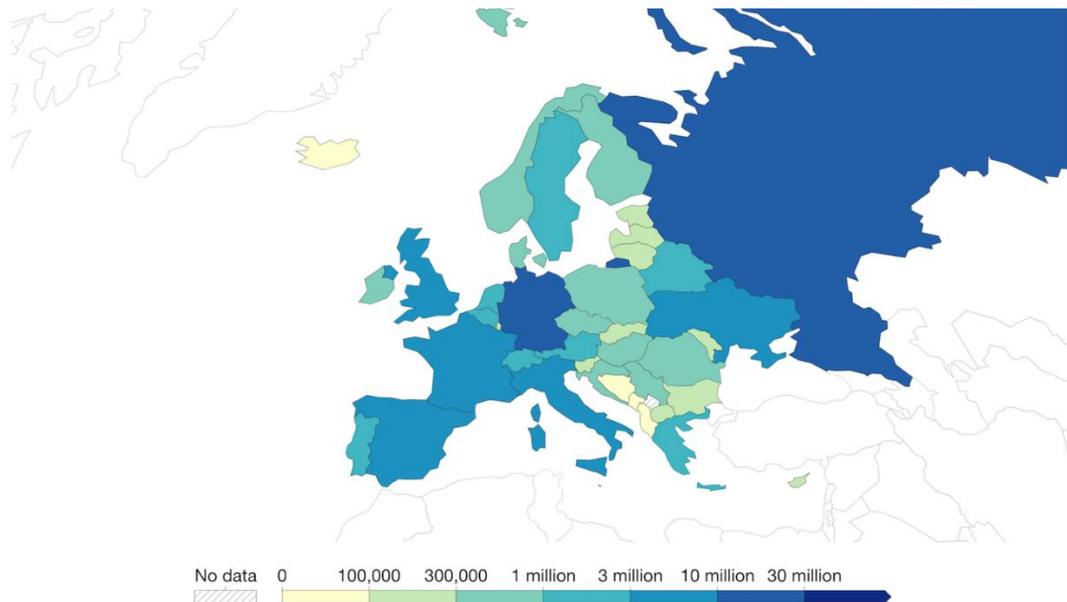


Abbildung 5: Gesamtzahl der internationalen Einwanderer/innen (Ortiz-Ospina et al., o. J.)

Abbildung 5: Gesamtzahl der internationalen Einwanderer/innen (Ortiz-Ospina et al., o. J.)

zeigt die Gesamtzahl der internationalen Einwanderer/innen im Jahr 2020 je Land in Europa. In Österreich leben etwa weitaus weniger Menschen, welche in einem anderen Land geboren wurden als beispielsweise in Deutschland, jedoch ähnlich viele wie in der Schweiz. Dabei ist zu beachten, dass in Deutschland etwa neun Mal so viele Menschen wie in Österreich leben. Um eine genaue Interpretation der Daten vornehmen zu können, wäre ein relativer Vergleich notwendig. 2020 lebten in Österreich 8 901 064 Personen (Statistik Austria, 2023a), davon 1 738 183 Immigrant/innen (Ritchie & Spooner, 2022), also 19,5%. In Deutschland wohnten 15 762 457 Immigrant/innen (ebd.). Dies entspricht bei 83 155 031 Einwohner/innen (Statistisches Bundesamt, 2023) einem Migrationsanteil von 19%. Im selben Jahr betrug die Einwohnerzahl in der Schweiz 8 505 251 (Bundesamt für Statistik, 2022), während die Immigrantenzahl bei 2 491 249 lag und somit einen Migrantenanteil von 29,3% ergibt (Ritchie & Spooner, 2022). Es zeigt sich, dass in Relation in Österreich und Deutschland etwa der gleiche Anteil an im Ausland geborenen Menschen wohnt, in der Schweiz der Anteil an Immigrant/innen aber deutlich höher ist.

Tabelle 4: Prozentueller Anteil an Schüler/innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit (Klimont et al., 2021, S. 45)

Schultyp	Schüler/innen insgesamt	Schüler/innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit								
		Insgesamt		Darunter						
		Absolut	in %	EU-Staaten vor 2004, EFTA, GB	EU-Beitrittsstaaten 2004	EU-Beitrittsstaaten ab 2007	Ehem. Jugoslawien (außerhalb der EU)	Türkei	Afghanistan, Syrien, Irak	Sonstige Staaten
Alle Schulen zusammen	1.095.549	185.353	16,9%	2,4%	2,4%	2,6%	2,9%	1,4%	2,4%	2,9%
Volksschule	344.282	68.298	19,8%	2,6%	3,0%	3,2%	3,2%	1,6%	3,0%	3,4%
Neue Mittelschule	206.336	41.047	19,9%	1,8%	2,6%	3,3%	3,6%	1,9%	3,2%	3,4%
Sonderschule	14.407	3.789	26,3%	2,7%	2,5%	3,3%	4,9%	3,1%	4,5%	5,3%
Polytechnische Schule	15.649	3.658	23,4%	1,8%	2,6%	3,7%	4,5%	1,8%	5,0%	3,9%
Allgemeinbildende höhere Schule	213.868	27.430	12,8%	3,3%	2,2%	1,6%	1,4%	0,5%	1,2%	2,6%
Berufsschule	116.954	17.445	14,9%	2,3%	1,3%	1,9%	3,1%	1,5%	2,7%	2,1%
Berufsbildende mittlere Schule	42.885	7.610	17,7%	2,0%	2,0%	2,4%	3,8%	1,8%	3,3%	2,6%
Berufsbildende höhere Schule	141.168	16.076	11,4%	1,7%	1,9%	1,9%	2,5%	0,8%	0,7%	1,8%

Anhand von Tabelle 4 wird der Migrationshintergrund an diversen Schultypen eruiert. Die Messung entstammt dem Schuljahr 2019/20. Insgesamt befanden sich im besagten Schuljahr rund 1,1 Millionen Schüler/innen an Österreichs Schulen. Davon wiesen 185 353 Kinder eine ausländische Staatsangehörigkeit auf. Dies entspricht rund 17% aller Schüler/innen. Für diese Untersuchung rücken die Angaben der Volksschule in den Fokus. Etwa 340 000 Schüler/innen befanden sich bei der Erhebung in der Volksschule, davon waren rund 20% ausländischer Herkunft (Klimont et al., 2021, S. 45).

Tabelle 5 weist auf den Migrationshintergrund in den jeweiligen Bundesländern aus dem Jahr 2020 hin. Im Zuge dieser Arbeit wird der Fokus auf das Bundesland Niederösterreich gelegt, da nur Lehrpersonen aus dieser Region für die Interviewdurchführung ausgewählt werden. Ebenfalls aus Tabelle 5 ist der Migrationshintergrund nach Generationen ersichtlich. 16,4% der niederösterreichischen Bevölkerung haben Migrationshintergrund. Davon sind 195 pro 1000 Zuwanderer/innen der 1.Generation (Statistik Austria, 2021a).

Tabelle 5: Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern - Jahresdurchschnitt 2020 (Statistik Austria, 2021a)

Bundesland	Bevölkerung in Privathaushalten in 1.000	Migrationshintergrund			
		zusammen	Zuwanderer der 1. Generation	Zuwanderer der 2. Generation	zusammen in %
Österreich	8.766,3	2.137,8	1.578,8	559,0	24,4
Burgenland	291,1	39,1	31,2	7,9	13,4
Kärnten	552,7	80,3	61,2	19,1	14,5
Niederösterreich	1.666,5	273,9	195,0	78,9	16,4
Oberösterreich	1.468,2	293,1	209,6	83,5	20,0
Salzburg	549,0	129,5	95,7	33,7	23,6
Steiermark	1.226,5	187,1	139,2	47,9	15,3
Tirol	745,0	163,7	126,2	37,5	22,0
Vorarlberg	392,9	104,5	76,5	28,0	26,6
Wien	1.874,3	866,6	644,1	222,5	46,2

In Abbildung 6: Ausländische Staatsangehörigkeit nach Gemeinden im Jänner 2021 (Statistik Austria, 2021b)

ist der Anteil der Bürger/innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit nach Gemeinden dargestellt. In den dunkelrotgefärbten Gebieten liegt der Migrationshintergrund bei über 20%. Mithilfe dieser Darstellung wurden Gemeinden mit erhöhtem Migrationsanteil herausgefiltert und in diesen Bereichen Schulen und anschließend Lehrpersonen für die Studie im Zuge dieser Arbeit ausgewählt (Statistik Austria, 2021b).

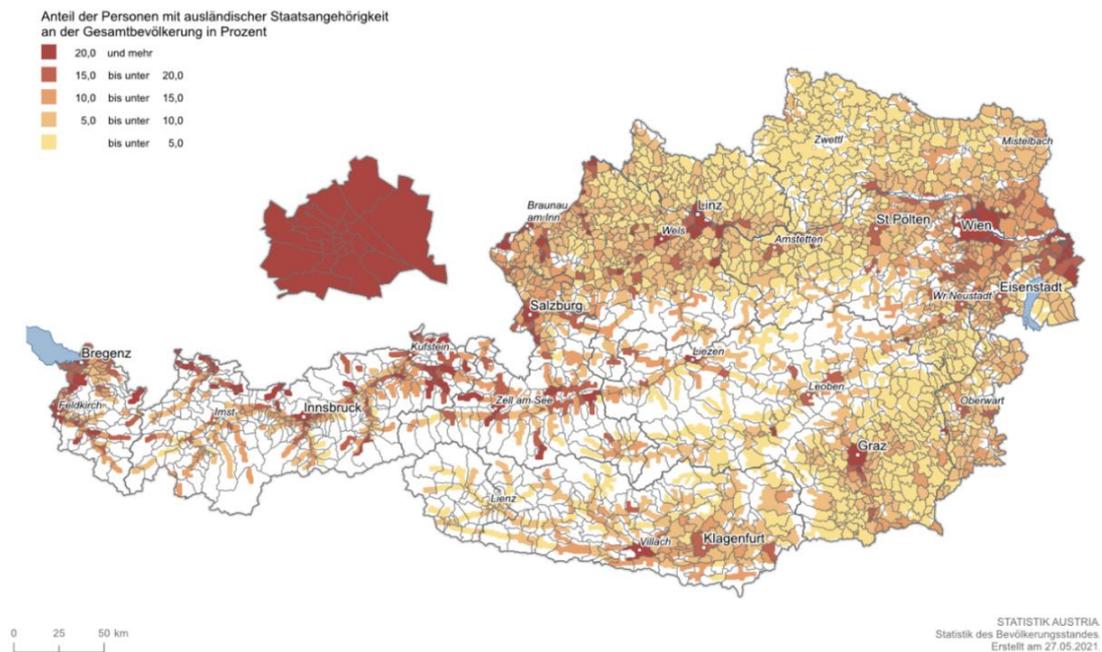


Abbildung 6: Ausländische Staatsangehörigkeit nach Gemeinden im Jänner 2021 (Statistik Austria, 2021b)

Für diese Studie war es wichtig, Schulen mit hohem Migrationsanteil zu finden und Lehrer/innen aus diesen Schulen zu dem Thema dieser Arbeit zu interviewen. Aufgrund der Einfärbung kamen für diese Studie Gemeinden aus den Bezirken Krems Stadt, St. Pölten, Tulln, Amstetten, Mödling, Gänserndorf, Lilienfeld und Wiener Neustadt in Frage. Per Zufallsgenerator wurden Schulen aus den Bezirken St. Pölten, Krems Stadt, Amstetten, Gänserndorf, Lilienfeld und Wiener Neustadt für ein Leitfadeninterview ausgewählt.

6.2 Sampleprozess in den ausgewählten Bezirken.

Der Sampleprozess ist ein zentraler Aspekt qualitativer Forschung und beinhaltet die Zusammensetzung der zu interviewenden Personen. Grundlegend muss zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit unterschieden werden (Diekmann, 2009, S. 376). Im Zuge dieser empirischen Untersuchung werden Lehrpersonen, welche bereits Erfahrungen mit Eltern mit Migrationshintergrund erster Generation in Hinblick auf Trans- und Fluchtmigration gemacht

haben, als Grundgesamtheit angenommen. Im Anschluss wird aus dieser Grundmenge an Lehrpersonen eine Stichprobe erhoben. Deren Auswahl erfolgt anhand folgender Kriterien: Die Lehrpersonen unterrichten in der Primarstufe und befinden sich zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung zumindest im fünften Dienstjahr. Die Respondent/innen unterrichten derzeit oder in den vergangenen Dienstjahren Klassen, die einen erhöhten Migrationsanteil aufweisen. Die Eltern beziehungsweise die Erziehungsberechtigten des Kindes müssen einen Migrationshintergrund erster Generation aufweisen (siehe 5.1.1). Aufgrund des vorgegebenen Rahmens dieser Arbeit beschränkt sich der Blick auf die Migrationsformen Trans- und Fluchtmigration, welche in Kapitel 5.1.2 genauer erläutert wurde. Das Geschlecht der Lehrperson ist nicht von Bedeutung, jedoch hat die Zufallsauswahl ein rein weibliches Sample ergeben. Ein Vergleich mit männlichen Lehrpersonen könnte jedoch andere Ergebnisse erbringen. Ein weiteres wichtiges Kriterium ist der Schulstandort der befragten Personen, da - wie in Kapitel 6.1 ersichtlich - nur niederösterreichische Schulen für die Befragung herangezogen werden. Tabelle 6 listet die bedeutendsten Merkmale zur Auswahl der Respondent/innen und der Schulen übersichtlich auf.

Tabelle 6: Demographische Daten

Interviewte Person	Bezirk	Dienstjahre	Schulkinder		
			insgesamt an der Schule	mit Migrationshintergrund	in Prozent
IP 01	St. Pölten	28	207	176	85%
IP 02	St. Pölten	36	200	120	60%
IP 03	St. Pölten	32	200	120	60%
IP 04	St. Pölten	28	100	90	90%
IP 05	St. Pölten	28	137	44	32%
IP 06	St. Pölten	40	137	44	32%
IP 07	St. Pölten	28	137	44	32%
IP 08	Krems	26	155	121	78%
IP 09	Krems	12	155	121	78%
IP 10	Amstetten	33	180	83	46%
IP 11	Gänserndorf	20	225	85	38%
IP 12	Lilienfeld	25	100	32	32%
IP 13	Lilienfeld	28	100	32	32%
IP 14	Wiener Neustadt	8	198	134	68%
IP 15	Wiener Neustadt	5	212	165	78%
IP 16	Wiener Neustadt	31	212	165	78%
IP 17	Wiener Neustadt	32	180	143	79%
IP 18	Wiener Neustadt	24	160	109	68%
			2995	1828	61%

Der Mittelwert des Dienstalters der Interviewpartnerinnen (IP) beträgt 25,78 Jahre. Der durchschnittliche Migrationsanteil der Kinder einer Schule beträgt 61%. Den Anteil mit dem

höchsten (90%) und dem niedrigsten (32%) Migrationsanteil hat jeweils eine Schule in St. Pölten. Sämtlichen Interviewpartnerinnen (IP) wurden in der Reihenfolge der Interviews eine Nummer zugewiesen, um eine anonymisierte Befragung und infolgedessen Auswertung zu ermöglichen.

6.3 Verwendete Methodik

Die gewählte Methodik dieser empirischen Untersuchung ist eine Form des qualitativen Interviews: das Leitfadeninterview. Unter dem Begriff „Interview“ wird eine besondere Form eines Gesprächs verstanden, welches von einem/r Interviewer/in mit einem/r Respondent/in durchgeführt wird (Hug et al., 2010, S. 100). Das Interview ist zeitgleich sowohl eine sehr alte als auch eine moderne Methode und kann im Zuge von qualitativer wie quantitativer Forschung angewandt werden. Insbesondere in der qualitativen Datenerhebung ist das Interview von Bedeutung, da durch den mündlichen Dialog Forschungsdaten von hoher Relevanz erhoben werden. Diese Methode wird sehr häufig genutzt, da das Vorhaben einfach umsetzbar ist und einer Alltagssituation sehr ähnelt. Jedoch ist die Kommunikation nicht mit einer alltäglichen Redesituation zu vergleichen. Der/die Interviewer/in befindet sich in der Rolle, Fragen zu stellen und anschließend den Antworten zu folgen, wohingegen sich der/die Respondent/in in der Position des/der Befragten befindet und Antworten liefert. Die genannte asymmetrische Form muss beiden Seiten bekannt und bewusst sein (Misoeh, 2015, S. 13).

Die Bedeutung und Wichtigkeit qualitativer Interviews sind besonders hoch, da einzelne Personen leichter zu einem Interview zu bewegen sind als größere Gruppen. Auch in Hinblick auf die Auswertungsverfahren ist festzuhalten, dass diese sehr genau und gründlich durchführbar sind, wodurch viele produzierte Texte auf Interviews basieren (Lamnek, 2010, S. 301).

6.3.1 Das Leitfadeninterview

Bei dieser Untersuchung wird als Erhebungsmethode das Leitfadeninterview verwendet. Dabei wird ein Leitfaden mit offenen Fragestellungen verwendet, welcher von den Respondent/innen umfangreich beantwortet wird. Durch den Leitfaden wird eine strukturelle Ordnung der Fragen gewährleistet sowie eine Vergleichbarkeit der Informationen ermöglicht. Ebenfalls wird sichergestellt, dass alle für die Untersuchung relevanten Aspekte behandelt werden. Es ist nicht zwingend notwendig, die zuvor festgelegte Reihenfolge der Fragen einzuhalten. Der/die Interviewer/in bestimmt eigenständig im Laufe der Interviewdurchführung, ob ein Nachfragen notwendig ist, um genügend Erkenntnisse zum

Forschungsgegenstand zu erlangen. Auch das bewusste Zurückfinden zum Leitfaden nach Ausschweifungen obliegt der interviewenden Person (Mayer, 2013, S. 37).

Der für diese empirische Forschung verwendete Interviewleitfaden befindet sich Anhang. Der Leitfaden umfasst sowohl induktive als auch deduktive Fragestellungen. Deduktive Fragestellungen orientieren sich an bereits bestehenden Theorien, welche im Zuge der Erhebung erneut überprüft werden. Induktive Fragen hingegen fokussieren sich auf die Bildung von neuen Theorien (Lamnek, 2010, S. 222f.). Der Interviewleitfaden umfasst elf Fragen, welche auf dem Kategoriensystem, welches im Kapitel 6.4 näher erläutert wird, basieren.

Nach der Durchführung der Leitfadeninterviews folgt die schriftliche Transkription. Um die erhobenen Daten auswerten zu können, bedarf es der Verschriftlichung. Der Begriff Transkription kommt aus dem Lateinischen (*transcriptio*) und bezeichnet eine Übertragung, Umschreibung beziehungsweise Übersetzung. Transkription ist eine nach Regeln vorgegebene Verschriftlichung mündlicher Festhaltungen. Mit dieser Niederschrift des Verbalisierten in die Schriftsprache werden die durchgeführten Leitfadeninterviews für die Datenanalyse bereitgestellt. Des Weiteren kann bei der Transkription auf non-verbale Gesten - beispielsweise husten, lachen oder weinen - eingegangen werden. Auch das Festhalten von hörbaren Interaktionen, wie das Zusammenklatschen der Hände, kann aufgeschrieben werden. Das Transkript stellt somit das Ausgangsmaterial der Datenanalysen dar. Im Vergleich zur geführten Gesprächsform kann bei der Arbeit mit dem Transkript eine objektive Position eingenommen werden und dadurch entsprechend bearbeitet werden (Fuß & Karbach, 2019, S. 17).

Die Audiodateien der für diese Arbeit getätigten Leitfadeninterviews wurden digital anhand einer Vorlage transkribiert. Auch auf die non-verbale Gesten wurde Rücksicht genommen, diese wurden ebenfalls im Transkript vermerkt.

6.3.2 Vor- und Nachteile des Leitfadeninterviews

Ein Vorteil dieser Untersuchungsmethode liegt darin, dass mittels eines Fragenkatalogs ein halbstrukturiertes Gespräch zwischen der/m Interviewer/in und der/m Befragten stattfindet. Themen und Fragen sind vorgegeben, lassen jedoch Raum für spontane Fragen und Antworten. Ein Leitfadeninterview gilt als flexibel, da es während des Gespräches zu neuen Fragestellungen und neuen Themen und es zu einer tieferen Exploration des Themas kommen kann. Durch den Leitfaden bleibt das Interview dennoch fokussiert auf die Forschungsfragen, wodurch eine systematische Auswertung der Daten erleichtert wird. Im Vergleich zu standardisierten Fragebögen können detailliertere Informationen erfasst werden, da die/der

Interviewte seine Ansichten und Erfahrungen ausführlich darlegen kann. Weiters können subjektive Sichtweisen erfasst werden. Ein großer Vorteil von Leitfadeninterviews ist außerdem die Anpassungsmöglichkeit der Sprache, des Tons und der Art der Fragen an den Kontext und die interviewte Person, um das Gespräch angenehmer und produktiver gestalten zu können (Rost, 2013, S. 168ff.).

Ein großer Nachteil von Leitfadeninterviews ist der hohe Zeitaufwand, Die Vorbereitung (Erstellung des Leitfadens), die Durchführung sowie die Auswertung (Transkription und Analyse) sind zeitintensiv. Der Erfolg eines Leitfadeninterviews hängt auch stark von den Fähigkeiten der/s Interviewers/in ab. Unterschiede in der Fragestellung oder im Umgang mit Antworten können zu verzerrten oder nicht vergleichbaren Daten führen. Schwierigkeiten können auch bei der Auswertung der Daten auftreten, da die Antworten sehr vielfältig und wenig standardisiert sind. Obwohl der Leitfaden eine gewisse Struktur vorgibt, bleibt die Vergleichbarkeit der Antworten begrenzt, da jede Befragung unterschiedlich verläuft. Letztendlich werden Leitfadeninterviews in der Regel mit kleinen Stichproben durchgeführt. Dadurch sind die Ergebnisse oft nicht repräsentativ für eine große Gruppe und können nicht ohne weiteres verallgemeinert werden.

Leitfadeninterviews sind besonders gut, wenn es darum geht, tiefgehende Einblicke in ein Thema zu gewinnen und die Perspektiven der Befragten zu verstehen. Die Anwendung erfordert jedoch sorgfältige Planung und eine kritische Reflexion der gewonnenen Daten (Mayring, 2016, S. 67ff.).

6.4 Kategoriensystem

Das Kategoriensystem basiert auf der Forschungsfrage und dem gewünschten Ziel der wissenschaftlichen Untersuchung. Je umfangreicher der deduktive Wissensstand ist und je präziser die Fragestellungen gewählt werden, desto exakter können bereits vor der Untersuchungsdurchführung Kategorien gewählt werden (Kuckartz, 2018, S. 63). Für diese empirische Arbeit werden neun deduktive (Frage 2 bis 10) und zwei induktive Fragen (Frage 1 und Frage 11) in das Kategoriensystem miteingebunden. Tabelle 7 stellt die gewählten Kategorien dar. Des Weiteren werden Subkategorien gebildet, denen die Fragen des Leitfadeninterviews zugeordnet werden. Für Frage 11 „Gibt es sonst noch etwas, was Sie/du mir zu dieser Thematik mitteilen möchten/möchtest?“ wurde keine Kategorie gebildet, da alle Interviewpartnerinnen diese Frage verneinten.

Tabelle 7: Kategoriensystem

Kategorien	Bereiche mit Hauptkategorien	Fragen aus dem Leitfaden
Kategorie 1	Umgang mit Elternarbeit	F1: Wie geht es Ihnen/dir mit Ihrer/deiner Elternarbeit?
Kategorie 2	Ziele der Elternarbeit	F2: Welche Ziele verfolgen Sie/verfolgst du bei der Zusammenarbeit mit Eltern und auch in Hinblick auf Eltern mit Migrationshintergrund?
Kategorie 3	Persönliche Bedeutung der Elternarbeit	F3: Welche Bedeutung hat Elternarbeit für Sie/dich persönlich?
Kategorie 4	Angewandte Formen der Elternarbeit	F4: Kommen wir nun zu den verschiedenen Formen von Elternarbeit. Welche verwenden Sie/verwendest du für gewöhnlich und des Öfteren?
Kategorie 5	Geeignete Formen der Elternarbeit für Eltern mit Migrationshintergrund	F5: Welche Formen eignen sich gut für die Zusammenarbeit in Hinblick auf Eltern mit Migrationshintergrund?
Kategorie 6	Rahmenbedingungen für Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund	F6: Welche Rahmenbedingungen sind erforderlich, um die Herausforderungen der Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund besser bewältigen zu können?
Kategorie 7	Unterschiede bei der Zusammenarbeit mit Eltern österreichischer und nicht österreichischer Herkunft	F7: Welche grundlegenden Unterschiede können Sie/kannst du bei der Zusammenarbeit mit Eltern österreichischer Herkunft und bei der Zusammenarbeit mit Eltern bezüglich erster Migrationsgeneration in Hinblick auf Trans- und Fluchtmigration nennen?
Kategorie 8	Probleme bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund	F8: Von welchen Problemen können Sie/kannst du aus Ihren/deinen persönlichen Erfahrungen bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund berichten?
Kategorie 9	Auswirkungen problematischer Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien	F9: Kommen wir nun zu den Konsequenzen von problematischer Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien. Welche Auswirkungen hat dies auf die allgemeine Elternarbeit, auf den Unterricht oder auch auf die Schüler/innen?
Kategorie 10	Lösungsansätze zur Problembewältigung	F10: Welche Lösungsansätze verfolgen Sie/verfolgst du, um die Problempunkte zu bewältigen?

6.5 Analysemethode

Für die empirische Untersuchung dieser Masterarbeit wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zur Datenauswertung herangezogen. Dabei werden Textdateien inhaltlich analysiert (Hug et al., 2010, S. 150). Nach Mayring (2016) werden drei Formen qualitativer Inhaltsanalyse unterschieden: die zusammenfassende, die explizierende und die strukturierende. Für diese empirische Arbeit wird die zusammenfassende Inhaltsanalyse herangezogen. Eine Reduktion des zu analysierenden Materials wird angestrebt, sodass der bedeutsame Inhalt erhalten bleibt. Die Bedeutung qualitativer Inhaltsanalyse liegt in der streng methodischen, schrittweisen Analyse des Materials. Die erforschte Materie wird

einzelnen zerlegt und anschließend analysiert. Im Fokus befindet sich das zuvor entwickelte Kategoriensystem. Anhand dieses Schemas werden bereits vor der Durchführung der Analyse Aspekte festgelegt, die im Zuge der Untersuchung herausgefiltert sollen (S. 114f.).

Nach der Durchführung der Interviews und deren Transkription erfolgt eine Überarbeitung des Kategoriensystems. Im ersten Schritt werden Analyseeinheiten bestimmt. Hierfür werden relevante Textpassagen der Interviews in Hinblick auf das Kategoriensystem ausgewählt. In Bezug auf diese empirische Auswertung entspricht jede Frage einer gewählten Kategorie. In genanntem Teilschritt wird jede Kategorie durchgegangen und relevante Textstellen werden selektiert und farblich gekennzeichnet. Diese Kodiereinheiten werden im zweiten Schritt paraphrasiert, also auf das Wesentliche beschränkt und in kurzer Form geschrieben. Da die Ausarbeitung mittels händischer, ausgedruckter Form stattfindet, werden neben der Kodiereinheit am rechten Teil des Blattes die erwähnten Paraphrasierungen notiert. Des Weiteren ist eine einheitliche Ebene der Sprache wichtig, auf objektive Paraphrasen muss geachtet werden. Für die Forschung nicht relevante Inhalte scheiden aus. Im dritten Schritt werden erste Generalisierungen vollzogen. Alle Kodiereinheiten, die nicht dem Abstraktionsniveau entsprechen, werden im vierten Schritt verallgemeinert, wodurch inhaltsgleiche Abschnitte entstehen, welche nun reduziert werden können. In der erneuten Reduktion – dem fünften Schritt - werden überschneidende Aspekte kombiniert und paraphrasiert. Ist das Material paraphrasiert, erfolgt im sechsten Schritt die Zusammensetzung der Inhalte als Kategoriensystem. Nun erfolgt im siebten und letzten Schritt die Rückprüfung der erhaltenen Inhalte anhand des ursprünglichen Materials. Hierfür werden die gefundenen Aussagen mit den Interviews nochmalig verglichen und auf Kongruenz überprüft. Folglich wird die Beantwortung der Forschungsfrage vollzogen (Mayring, 2015, S. 71). Abbildung 7: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S. 70)

zeigt den weiterführenden Ablauf der Inhaltsanalyse.

In dieser Arbeit wurde nach der Transkription der Interviews das Kategoriensystem überarbeitet. Anschließend wurden Analyseeinheiten erarbeitet und die selektierten Textstellen paraphrasiert. Ausgehend von den Antworten der Respondentinnen wurden wiederum die Subkategorien der jeweiligen Kategorie abgeleitet und die erfassten Paraphrasierungen diesen zugeordnet. Anschließend wurden die gefundenen Aussagen noch einmal mit den Interviews verglichen und auf Kongruenz überprüft. Die Ergebnisse der Paraphrasierungen in den Subkategorien wurden gezählt, um eine quantitative Darstellung zu ermöglichen.

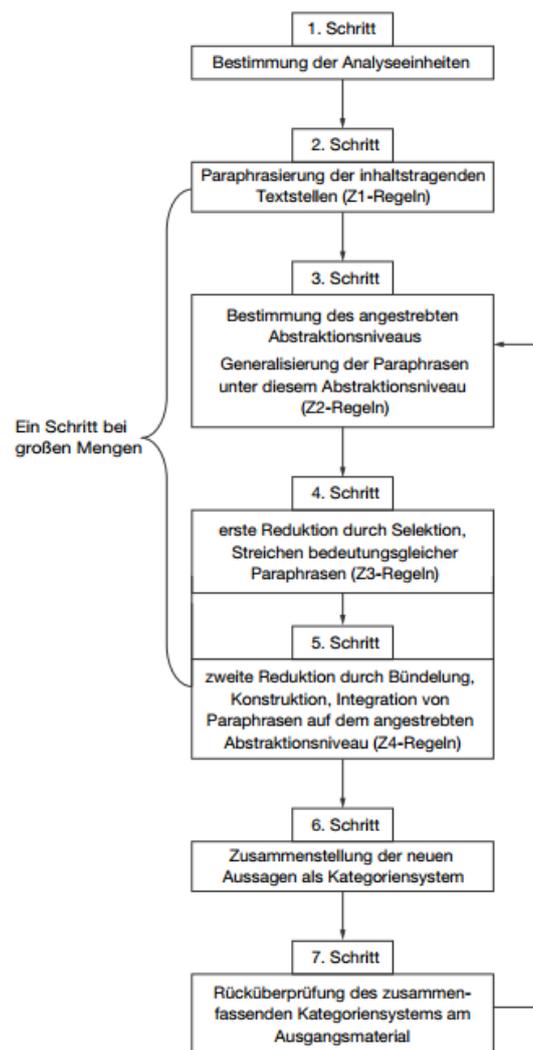


Abbildung 7: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S. 70)

6.6 Gütekriterien

Einen wichtigen Teilaspekt der empirischen Forschung bilden die Gütekriterien. Gütekriterien sichern die Qualität der Forschungsergebnisse, welche anhand eigenständiger Revision überprüft werden (Mayring, 2016, S. 140). Faktoren wie Zuverlässigkeit und Gültigkeit sind in dieser Arbeit Grundvoraussetzung und haben oberste Priorität.

Reliabilität bezeichnet die Zuverlässigkeit, dass bei wiederholten Messungen ähnliche beziehungsweise gleiche Resultate vorliegen. Das Interview wird umso eindeutiger, je präziser die Fragen des Leitfadens gestellt werden (Mayer, 2013, S. 89). Bei der Durchführung dieser Studie wird seitens der interviewenden Person sowohl auf eine exakte und verständliche Sprache bei der Interviewdurchführung als auch auf eine gute Verständlichkeit der Interviewfragen geachtet. Um diese Komponenten sicherstellen und Missverständnisse

vermeiden zu können, werden vor der Durchführung der Interviews probeweise Pre-Tests durchgeführt.

Die Gültigkeit - die Validität - einer empirischen Untersuchung umfasst die Genauigkeit der Testdurchführung (Häder, 2010, S. 113). Um dies in dieser Untersuchung für diese Arbeit gewährleisten zu können, wird auf einen exakten Ablauf jedes Interviews geachtet. Die interviewende Person bereitet sich vor jedem Interview entsprechend vor, sodass keine Fragen ausgelassen werden, alle wichtigen Fragen von der interviewten Person beantwortet werden und die durchgeführten Interviews anschließend entsprechend für die Transkription bereitliegen. Diese Aspekte sind grundlegend für die Untersuchung.

Objektivität bildet die Grundlage einer wissenschaftlich wertvollen Arbeit. Die Objektivität handelt von der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Dabei sind drei Ebenen zu berücksichtigen: die Objektivität der Durchführung, die Objektivität der Auswertung und die Objektivität auf Interpretationsbasis. Bei der Interviewdurchführung wird darauf geachtet, dass der/die Respondent/in nicht durch Verhaltensweisen oder persönliche Meinungen von der interviewenden Person suggeriert wird. Bei dieser Forschung wird auf eine unparteiische Gesprächsführung seitens der interviewenden Person geachtet. Es werden weder Zustimmung noch Gegensprüche zu einer Thematik geäußert. Des Weiteren wird bei der Auswertung explizit auf Objektivität geachtet, denn diese ist nur vorhanden, wenn auch andere Auswerter/innen ähnliche beziehungsweise dieselben Ergebnisse erlangen. Bezüglich der Interpretationsobjektivität lässt sich eine gewisse Komplexität erkennen, da sich hierbei ein gewisser Interpretationsspielraum je nach Interpretat/in ergibt. Daher wird insbesondere in diesem Teil der Arbeit auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit geachtet (Lamnek, 2010, S. 155).

Bei den für diese Arbeit getätigten Leitfadenterviews wurde seitens der Interviewerin stetig auf eine unparteiische Gesprächsführung - wie in der Theorie gefordert - geachtet. Auch bei der Auswertung und Interpretation war die Einhaltung der Objektivität von enormer Wichtigkeit.

Die korrekte Verfahrensdokumentation ist unerlässlich für wissenschaftlich fundierte Ergebnisse. Mayring (2016) betont, dass insbesondere in der qualitativen Forschung die exakte Dokumentation wichtig ist, um eine wissenschaftlich nachvollziehbare Erhebung zu garantieren (S. 144f.). Diese Dokumentationsgenauigkeit umfasst die vorliegende Arbeit: Bereits bei der theoretischen Fundierung werden Zitationen exakt gewählt und somit wissenschaftlich wiedergegeben. Betrachtet man anschließend die Durchführung der Interviews, ist festzuhalten, dass eine adäquate Vorbereitung Grundvoraussetzung ist, um

eine qualitativ hochwertige Studie zu entwickeln. Ebenfalls zieht sich diese Genauigkeit durch die Analyse- und Auswertungsmethode der Arbeit.

Im Laufe der empirischen Untersuchung wird auf die Nähe zum Gegenstand geachtet. Dies bedeutet, dass die Respondentinnen in einer bekannten und alltäglichen Situation innerhalb ihrer Arbeitsstelle – der Schule – interviewt werden. Dafür werden Räume – zum Beispiel die Direktion, das Lehrerzimmer, ein leerstehender Klassenraum oder ein weiterer ruhiger Raum - genutzt. Dies erhöht den Wohlfühlaspekt der interviewten Person, da die Situation ungezwungener erscheint. Die interviewende Person achtet darauf, dass die Respondentin Zeit zum Ankommen hat und das Interview nicht mit einer Stresssituation startet. Zusätzlich wird eine gewisse Nähe zur Person durch eine Interessensübereinstimmung geschaffen und ein kurzes, einleitendes Gespräch vor der Interviewdurchführung durchgeführt. Dies erleichtert die Durchführung des Interviews. Nach einem gehaltenen Interview wird reflektiert, ob das Gütekriterium weitgehend erfolgreich umgesetzt wurde (Mayring, 2016, S. 146).

Bei den getätigten Leitfadeninterviews wurde auf die Nähe zum Gegenstand geachtet. Die Interviews fanden in einem ruhigen Raum in den ausgesuchten Schulen statt. Die Interviewpartnerinnen konnten stressfrei befragt werden. Anschließend an die Interviews wurde festgestellt, dass alle Interviews diesem Kriterium entsprachen.

Im Zuge der Forschung werden Interpretationen geschrieben. Insbesondere die Argumentation dahinter ist von Wichtigkeit, um fundierte Ergebnisse sicherzustellen. Wichtig dafür ist das bestehende Vorwissen, welches theoriebasierend hergeleitet wurde. Zudem müssen Interpretationen schlüssig sein. Bei fehlenden Teilen müssen sie nachvollziehbar vervollständigt werden. Darunter ist zu verstehen, dass aufgrund angeeigneter Literatur fehlende Aspekte vervollständigt werden können. Willkürliche Interpretationen sind unzulässig. Gewonnene Erkenntnisse werden durch den Vergleich zu ähnlichen Studien untermauert. Bereits in der theoretischen Fundierung der Arbeit werden immer wieder Vergleichsstudien herangezogen, um den bestehenden Forschungsstand zu inkludieren. Ebenfalls werden nach der Auswertung der Interviews Vergleiche zu bereits vorhandenen Studien herangezogen, um deren Richtigkeit zu untermauern (Mayring, 2016, S. 145).

Bei der Auswertung und der Interpretation der Leitfadeninterviews wurde seitens der Interviewerin darauf geachtet, dass alles stets nachvollziehbar ist. Aussagen und Interpretationen wurden mit der in dieser Arbeit verwendeten Literatur verglichen, um eine theoretische Fundierung zu erhalten.

7 Darstellung der Ergebnisse

In den Abschnitten 6.4 und 6.5 wurden der Aufbau und die Struktur des Kategoriensystems erläutert. In diesem Kapitel werden nun die Forschungsergebnisse der leitfadenerunterstützten Interviews dargestellt. Insgesamt werden zehn Kategorien dargelegt, jede leitet sich von einer Frage des Interviews her. Die Subkategorien wurden induktiv erhoben. Von besonderer Bedeutung ist der Bereich „Probleme bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund“, da dieser genau auf die Forschungsfrage abzielt.

7.1 Umgang mit Elternarbeit

Die Hauptkategorie „Umgang mit Elternarbeit“ (siehe Tabelle 8) wurde aufgrund der Aussagen der Interviewpartner/innen in die vier Unterkategorien „sehr gut“, „überwiegend gut“, „unterschiedlich“ und „schwierig“ gegliedert. Diese sollen Ergebnisse darüber liefern, wie es den Lehrer/innen mit ihrer Elternarbeit geht.

Tabelle 8: Umgang mit Elternarbeit

Hauptkategorie	Subkategorien	IP 1 - 18																		Häufigkeit	Prozent
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
Umgang mit Elternarbeit	sehr gut							x	x		x						x			4	22,22
	überwiegend gut	x	x	x	x		x			x		x		x						8	44,44
	unterschiedlich												x		x	x				3	16,66
	schwierig					x												x	x	3	16,66

Es ist ersichtlich, dass vier Lehrerinnen (22,22%) die Elternarbeit als „sehr gut“ und acht Lehrerinnen (44,44%) „überwiegend gut“ beurteilen. Dies sind insgesamt zwei Drittel der Befragten, die die Elternarbeit sehr positiv bewerten. Jeweils 16,66% der Studienteilnehmerinnen geben an, dass die Elternarbeit unterschiedlich oder als schwierig zu betrachten ist. Allgemein wurde nicht unterschieden, ob es sich um Elternarbeit mit oder ohne Migrationshintergrund handelt. Jedoch geben einige Interviewpartnerinnen an, dass die Elternarbeit sehr wohl mit dem Sprachverständnis und den Sprachkenntnissen der Erziehungsberechtigten zusammenhängt. Abbildung 8 zeigt die bildhafte Darstellung der Ergebnisse der Kategorie „Umgang mit Elternarbeit“.

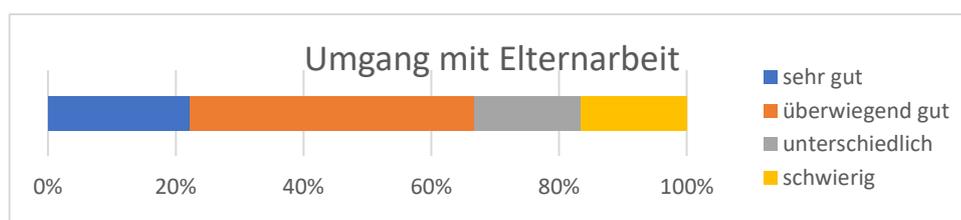


Abbildung 8: Bildhafte Darstellung - Umgang mit Elternarbeit

Eine Lehrerin berichtet im Interview, dass sich die Elternarbeit seit der Einführung der Handy-App „SchoolFox“ wesentlich verbessert hat. Sie führt aus: „Also, seit wir SchoolFox in Verwendung haben und es auch alle Eltern wirklich installiert haben, [...]. Ich habe Telefonate ohne Ende geführt mit Eltern, die mich überhaupt nicht verstanden haben [...].“ (IP 14, Z. 26f.). Diese Handy-App übersetzt die geschriebene Mitteilung in die jeweils gewünschte Sprache und erleichtert somit die Kommunikation zwischen der Lehrperson und den Eltern.

7.2 Ziele der Elternarbeit

Aufgrund der dargelegten Aussagen der Respondentinnen wurde die zweite Hauptkategorie „Ziele der Elternarbeit“ in die vier Unterkategorien „Förderung des Kindes“, „Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule“, „Vertrauensbildung“ und „Gegenseitiges Verständnis“ gegliedert. Diese zeigen, welche Ziele die interviewten Personen überwiegend bei der Zusammenarbeit mit Eltern allgemein - sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund - verfolgen. Einige der Teilnehmerinnen nannten nicht nur ein Ziel, sondern mehrere Aspekte, die sie bei der Elternarbeit anstreben.

Tabelle 9: Ziele der Elternarbeit

Hauptkategorie	Subkategorien	IP 1 - 18																		Häufigkeit	Prozent
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
Ziele der Elternarbeit	Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule	x				x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12	66,67
	Förderung des Kindes		x		x	x	x	x		x						x	x	x		9	50,00
	Gegenseitiges Verständnis			x		x		x	x		x									5	27,78
	Vertrauensbildung				x	x				x				x						4	22,22

Wie in Tabelle 9 vermerkt, sehen zwei Drittel (66,67%) der befragten Personen die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule als bedeutendstes Ziel der Elternarbeit. Eine Lehrerin führt an: „[...] das Ziel sollte sicher eine eindeutige und transparente Kommunikation sein, so einfach und direkt als möglich [...].“ (IP 11, Z. 31). Verschönernde Umschreibungen bei Gesprächen machen ihrer Meinung nach keinen Sinn, da diese vom Gegenüber nicht verstanden werden. Für die Hälfte (50%) der Befragten stellt die Förderung des Kindes ein wichtiges Ziel dar. Weitere 27,78% meinen, dass das Generieren von gegenseitigem Verständnis von großer Bedeutung ist. Auch „Gegenseitiges Wohlwollen, Verständnis, Verständnis das Wichtigste [...].“ (IP 10, Z. 34) wird hervorgehoben. Eine Respondentin berichtet: „[...] wenn einmal ein bisschen ein [...] Grundverhältnis da ist, ein persönliches, dann sehen Eltern auch, [...] dass das Kind wichtig ist und dann sind sie auch bereiter, Tipps und Hinweise anzunehmen [...].“ (IP 5, Z. 41f.). 22,22 % der Befragten sehen die Bildung von

Vertrauen als Ziel der Elternarbeit. Eltern suchen bei auftretenden Problemen eher die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, wenn eine gute Vertrauensbasis vorherrscht. Deutlich wird, dass für einige Lehrerinnen mehrere Ziele grundlegend für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus sind.

7.3 Persönliche Bedeutung der Elternarbeit

Die Hauptkategorie „Persönliche Bedeutung der Elternarbeit“ wurde anhand der Angaben der Respondentinnen in die Subkategorien „Beziehungsdreieck/Zusammenarbeit“, „Ziele festlegen“, „Schulklima“ und „Teil der schulischen Arbeit“ unterteilt. Auch in dieser Kategorie nannten einigen interviewte Personen mehrere Aspekte, die von persönlicher Bedeutung sind.

Tabelle 10: Persönliche Bedeutung von Elternarbeit

Hauptkategorie	Subkategorien	IP 1 - 18																		Häufigkeit	Prozent
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
Bedeutung von Elternarbeit	Beziehungsdreieck/ Zusammenarbeit	x	x	x			x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	14	77,78	
	Ziele festlegen	x	x	x		x	x	x	x	x		x		x				x	11	61,11	
	Schulklima	x	x		x				x									x	5	27,78	
	Teil der schulischen Arbeit					x	x				x							x	4	22,22	

Tabelle 10 zeigt, dass für den Großteil der Respondentinnen (77,78%) die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen, den Erziehungsberechtigten und der/m Schüler/in von besonders großer Bedeutung ist. Eine Lehrerin erklärt: „[...] geht es den Lehrern gut, geht es den Kindern gut. Geht es den Eltern gut, geht es auch den Kindern gut. [...] Also da schließen sich immer so die Kreise.“ (IP 1, Z. 89ff.). Hier wird die Bedeutung des Beziehungsdreieckes Lehrperson – Eltern – Kind angesprochen. Des Weiteren ist es für 61,11% der Lehrerinnen wichtig, dass gemeinsame Ziele festgelegt werden, um gute Erfolge erzielen zu können. Eine Respondentin berichtet: „[...] wenn die Eltern [...] nicht [...] die gleichen Ziele verfolgen wie das Schulsystem oder wie der Lehrer, wird es schwer.“ (IP 13, Z. 86f.). 27,78% der befragten Personen gaben an, dass das Schulklima von großer Bedeutung ist. Darunter ist beispielsweise der wechselseitige Kontakt und das gegenseitige Vertrauen zu verstehen. Einige Teilnehmerinnen (22,22%) geben an, dass Elternarbeit ein Bestandteil der schulischen Arbeit für sie ist. Die Aussage: „Naja, das ist ein Teil meiner Arbeit.“ (IP 10, Z.43) erklärt, dass die meisten Interviewpartnerinnen Elternarbeit als Teil ihrer verpflichtenden Arbeit sehen.

7.4 Angewandte Formen der Elternarbeit

Die Hauptkategorie „Angewandte Formen der Elternarbeit“ unterteilt sich aufgrund der Antworten der Studienteilnehmerinnen in die Subkategorien „allgemeiner Elternabend“, „Elternsprechtag“, „KEL-Gespräch“, „Schulveranstaltungen“, „Schriftliche Mitteilungen“ und „Elternsprechstunde“. Einige dieser Formen der Zusammenarbeit sind in der Primarstufe verpflichtend abzuhalten. Da einige Lehrerinnen diese nicht angaben, lässt sich daraus schließen, dass diese Formen als selbstverständlich angesehen werden.

Tabelle 11: Angewandte Formen der Elternarbeit

Hauptkategorie	Subkategorien	IP 1 - 18																		Häufigkeit	Prozent
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
Angewandte Formen der Elternarbeit	Schriftliche Mitteilungen		x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15	83,33	
	Elternsprechstunde		x	x	x	x		x		x	x	x	x		x	x	x		13	72,22	
	allgemeiner Elternabend	x		x			x			x	x		x	x		x	x	x	10	55,56	
	Elternsprechtag			x		x	x	x	x				x	x	x		x	x	10	55,56	
	KEL-Gespräch			x		x		x	x				x	x	x		x		8	44,44	
	Schulveranstaltungen	x		x							x		x	x			x	x	7	38,89	

In Tabelle 11 wird ersichtlich, dass 83,33% der befragten Lehrerinnen die schriftlichen Mitteilungen als eine der bedeutendsten Methoden der Zusammenarbeit sehen. Besonders häufig nennen die Respondentinnen die Verwendung der App SchoolFox. „[...] für gewöhnlich verwende ich SchoolFox [...]“ (IP 11, Z. 42), berichtet eine Respondentin im Interview. Eine weitere Wortmeldung lautet: „[...] vor allem [...] natürlich [...] über den Computer, [...] über das Handy [...] der wesentliche Teil der Kommunikation geworden.“ (IP 16, Z.100f.). Da die App SchoolFox eine Übersetzungsfunktion in verschiedenste Sprachen aufweist, ist die Verwendung dieser App eine enorme Erleichterung sowohl für die Lehrperson als auch für die Erziehungsberechtigten. In der Zusammenarbeit mit den Eltern zeigen sich die positiven Auswirkungen dieser Kommunikationsart. 72,22% der Lehrerinnen geben an, dass die Elternsprechstunde häufig von den Eltern wahrgenommen wird. Hier ist die Möglichkeit der ungestörten Kommunikation von Bedeutung. Jeweils 55,56% geben den allgemeinen Elternabend und den Elternsprechtag als angewandte Form der Elternarbeit an. Diese beiden Formen der Kommunikation sind verpflichtend in der Elternarbeit. Eine Lehrkraft gibt an: „Elternabende [...] haben wir auf jeden Fall. [...] haben wir [...] auch bei gewissen Themen, die anstehen [...]“ (IP 9, Z. 218ff.). Dies zeigt, dass je nach anstehenden Themen ein Elternabend seitens der Schule einberufen wird. Eine Respondentin gibt an, dass die kommende Projektwoche ein aktueller Anlass für den Elternabend ist. Etwas weniger als die Hälfte (44,44%) der Befragten nennt das KEL-Gespräch, welches ebenfalls einmal im Schuljahr

verpflichtend abzuhalten ist. 38,89% der Respondentinnen geben an, dass Schulveranstaltungen jeglicher Art eine gute Form der Elternarbeit sind, da auf eine entspannte Art und Weise Gespräche geführt werden können.

7.5 Geeignete Formen der Elternarbeit für Eltern mit Migrationshintergrund

Die Hauptkategorie „Geeignete Formen der Elternarbeit für Eltern mit Migrationshintergrund“ suggerierte sich aufgrund der Interviewantworten in die Subkategorien „Einzelgespräch“, „Schriftliche Mitteilungen“ und „Telefongespräche“. Es werden durchaus andere Formen der Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund durchgeführt, hierbei fand eine Selektion nach den bestgeeigneten Methoden statt.

Tabelle 12: Geeignete Formen der Elternarbeit für Eltern mit Migrationshintergrund

Hauptkategorie	Subkategorien	IP 1 - 18																		Häufigkeit	Prozent
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
Geeignete Formen der Elternarbeit für Eltern mit Migrationshintergrund	Einzelgespräch	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		17	94,44
	Schriftliche Mitteilungen		x		x				x	x				x			x		x	7	38,89
	Telefongespräch				x			x				x		x		x				5	27,78

Tabelle 12 zeigt, dass 94,44% der befragten Lehrerinnen das Einzelgespräch bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund präferieren. Eine Lehrerin führt an: „Ja, am ehesten das persönliche Gespräch. [...] Es ist ganz wichtig, dass man ihnen Wertschätzung vermittelt [...] und Interesse auch für ihre Probleme, die sie in der Situation vielleicht haben. Ich glaube, das ist wirklich das Zielführendste, einfach immer wieder das persönliche Gespräch zu suchen.“ (IP 3, Z. 60ff.). 38,89% der Befragten sehen eine Erleichterung über schriftliche Wege mit Migrationsfamilien zu kommunizieren, da hier auch eine leichte Möglichkeit zur Übersetzung besteht. Eine Respondentin meint dazu: „[...] SchoolFox ist ein ziemlicher Schlüssel jetzt bei der Elternarbeit, weil halt viele Eltern auch den Übersetzungsbutton drücken [...] und eine Leichtigkeit haben, wenn jetzt irgendwo was zu klären wäre.“ (IP 13, Z. 145ff.). Eine weitere Stellungnahme ist: „[...] es gibt [...] Eltern, denen es angenehmer ist, wenn man schriftlich kommuniziert, damit sie dann übersetzen können.“ (IP 16, Z. 168f.). Einige Respondentinnen (27,78%) geben an, dass eine Kommunikation über telefonische Anrufe von Vorteil sein kann. Manche Eltern reagieren nicht auf schriftliche Informationen, sind aber bei telefonischem Kontakt zur Zusammenarbeit bereit.

7.6 Rahmenbedingungen für Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund

Diese Unterkategorie behandelt die Thematik „Rahmenbedingungen für Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund“. Aufgrund der dargelegten Antworten der Interviews bildeten sich die Subkategorien „Vorbereitete Umgebung“, „Rücksichtnahme auf kulturelle Unterschiede“, „Dolmetscher/in“ und „Zeit“. Einige der Respondentinnen nannten mehrere notwendige Rahmenbedingungen, die bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund zu beachten sind.

Tabelle 13: Rahmenbedingungen für Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund

Hauptkategorie	Subkategorien	IP 1 - 18																		Häufigkeit	Prozent
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
Rahmenbedingungen für Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund	Dolmetscher/in			x			x						x	x	x	x	x	x	x	9	50,00
	Rücksichtnahme auf kulturelle Unterschiede	x		x	x	x						x	x	x						7	38,89
	Vorbereitete Umgebung	x	x	x				x		x										5	27,78
	Zeit				x	x						x								3	16,67

Die Hälfte der befragten Lehrpersonen (50%) vermerkt (siehe Tabelle 13), dass eine Person, die bei Elterngesprächen mit Eltern mit Migrationshintergrund dolmetscht, eine große Bedeutung hat und somit eine Rahmenbedingung darstellt. 38,89% der Respondentinnen führen an, dass besonders die gegenseitige Rücksichtnahme auf kulturelle Unterschiede zu berücksichtigen ist. Diese Rahmenbedingung erläutert eine Lehrerin folgend: „Und da ist dann auch spannend, [...] vor allem wenn die Temperaturen steigen, dass Eltern zum Beispiel mitgehen auf den Wandertag und jederzeit die Möglichkeit haben, wegzugehen mit dem Kind, nach Hause zu fahren, wenn der Kreislauf verrücktspielt.“ (IP 1, Z. 192ff.). Des Weiteren betonen 27,78% die Wichtigkeit einer vorbereiteten Umgebung. Ein ungestörter, sicherer Ort und eine ruhige, entspannte Atmosphäre sind grundlegend für ein gelingendes Elterngespräch. „Die Eltern brauchen genauso wie die Kinder einen geschützten Raum. [...] Und bei den Eltern ist es nichts anderes. Wenn die hereinkommen bei der Tür, [...] und merken da ist ein heller Raum, da wird etwas zum Trinken angeboten, [...] da gibt es jemanden der zuhört, [...] oft nehme ich einmal einen Kuchen mit und biete einen Kaffee an. Dann öffnen sie sich ja auch.“ (IP 1, Z. 181ff.), gibt eine Lehrerin an. Weitere 16,67% geben an, dass es wichtig ist, sich sowohl für ein gemeinsames Kennenlernen als auch für jedes Gespräch entsprechend Zeit zu nehmen.

7.7 Unterschiede bei der Zusammenarbeit mit Eltern österreichischer und nicht österreichischer Herkunft

Die Hauptkategorie „Unterschiede bei der Zusammenarbeit mit Eltern österreichischer und nicht österreichischer Herkunft“ weist die Subkategorien „Sprachbarriere“, „Kenntnis des Schulsystems“, „Kulturelle Unterschiede“, „Fehlende Unterstützung“, „Wohlwollen und Dankbarkeit“ sowie „Keine Unterschiede“ auf. Alle Respondentinnen nannten mehrere Unterschiede bezüglich der Zusammenarbeit.

Tabelle 14: Unterschiede bei der Zusammenarbeit mit Eltern österreichischer und nicht österreichischer Herkunft

Hauptkategorie	Subkategorien	IP 1-18																		Häufigkeit	Prozent
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
Unterschiede bei der Zusammenarbeit mit Eltern österreichischer und nicht österreichischer Herkunft	Sprachbarriere	x		x	x	x	x	x	x			x		x	x					10	55,56
	Kenntnis des Schulsystems	x	x	x	x					x									x	6	33,33
	Fehlende Unterstützung			x	x	x								x	x					5	27,78
	Kulturelle Unterschiede	x	x		x								x							4	22,22
	Wohlwollen und Dankbarkeit								x			x		x						3	16,67
	Keine Unterschiede									x			x			x	x		x	5	27,78

Wie in Tabelle 14 ersichtlich thematisiert mehr als die Hälfte der Respondentinnen (55,56%) den merkbaren Unterschied bei der Zusammenarbeit bezüglich der Sprachbarriere. Erziehungsberechtigten mit nicht österreichischer Herkunft fehlen oftmals die Kenntnisse über das österreichische Schulsystem, geben 33,33% der Lehrerinnen an. 27,78% führen an, dass bei Eltern mit Migrationshintergrund oftmals die schulische Unterstützung der Kinder fehlt. Als weiteren Unterschied nennen 22,22% der Interviewpartnerinnen die kulturellen Gegebenheiten aufgrund fehlenden Wissens sowohl seitens der Schule als auch seitens der Eltern. Eine Respondentin berichtet dazu: „So, kommt das Kind schon mit einer ganz anderen Auffassungsgabe in die Schule und kommt anders weiter. Und es ist auch das ganze Lernklima und das Verständnis für Lernen ein anderes, sodass da schon schneller was weitergeht [...].“ (IP 2, Z. 265f.). Die letzte Subkategorie umfasst die Thematik Wohlwollen und Dankbarkeit, welche von 16,67% der Lehrpersonen angesprochen wurde. Eine Respondentin meint dazu: „[...] die Eltern mit Migrationshintergrund [...] sie sind sehr dankbar. [...] sie sehen die Bemühungen [...] sie freuen, wenn man eben sich wirklich die Mühe macht [...]. Und bei den österreichischen Eltern habe ich schon sehr oft das Gefühl, dass sie es sehr kritisch sehen und fix ihren Plan verfolgen. [...] Und teilweise da sehr intolerant auch sind, [...] wenn es nicht so läuft, wie sie das gerne hätten.“ (IP 12, Z. 297ff.). Spannenderweise geben 27,78% der befragten Lehrpersonen an, dass sie keine gravierenden Unterschiede bei der

Zusammenarbeit nennen können, lediglich Probleme mit dem Sprachverständnis können möglicherweise auftreten.

7.8 Probleme bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund

Die Hauptkategorie „Probleme der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund“ ist besonders wichtig, da sie genau auf die Forschungsfrage dieser Masterarbeit abzielt. Dazu ergaben die Antworten der Interviewpartnerinnen die folgenden Subkategorien „Kulturelle Unterschiede und Wertehaltung“, „Sprachbarriere“, „Fehlender Respekt gegenüber Frauen“, „Fehlende Kenntnis des Schulsystems“, „Fehlende Unterstützung“ und „Scham vor Unwissenheit und Nicht-Verstehen“. Die meisten Respondentinnen nannten nicht nur ein Problem, sondern mehrere Aspekte, die sie bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund problembehaftet sehen.

Tabelle 15: Probleme bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund

Hauptkategorie	Subkategorien	IP 1 - 18																		Häufigkeit	Prozent	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18			
Probleme bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund	Sprachbarriere	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	17	94,44	
	Fehlende Unterstützung	x	x	x	x	x	x			x			x	x	x	x		x	x	13	72,22	
	Kulturelle Unterschiede/ Wertehaltung	x	x	x	x	x				x	x	x	x						x	10	55,56	
	Fehlende Kenntnis des Schulsystems	x	x	x	x	x			x			x		x					x	x	10	55,56
	Fehlender Respekt gegenüber Frauen	x	x	x		x				x											5	27,78
	Scham vor Unwissenheit und Nicht-Verstehen	x				x							x				x				4	22,22

17 von 18 befragten Lehrpersonen (94,44%) nennen die Sprachbarriere (siehe Tabelle 15) als grundlegendstes Problem bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Eine Lehrerin gibt an: „[...] eigentlich ist das [...] Sprachproblem das Hauptproblem immer gewesen. [...] Das ist das Hauptproblem, dass [...] es eben nicht möglich ist, sich gegenseitig zu verständigen.“ (IP 10, Z. 141ff.). Eine weitere Befragte thematisiert, dass die Problematik im „Verstehen der deutschen Sprache und dem Mächtig sein der deutschen Sprache“ (IP1, Z. 213f.) liegt. Eine weitere Respondentin betitelt solche Aufeinandertreffen als „Sender-Empfänger-Problematik“ (IP 5, Z. 34f.). 72,22% der Respondentinnen thematisieren die fehlende Unterstützung, die sie sich seitens des Elternhauses wünschen und erwarten würden. Etwas mehr als die Hälfte der Lehrerinnen (55,56%) geht auf die kulturellen Unterschiede ein, die auch unterschiedliche Wertehaltungen mit sich bringen. Eine Respondentin führt an: „durch verschiedene Lebensbilder in den einzelnen Kulturen, ist dann natürlich ein großes Aufeinanderprallen oft [...] zu bemerken und um dem entgegenzuwirken müssen einmal die Eltern auch verstehen wie die Lebensweise in [...] diesem Land [...] die sie

selbst nicht erlebt haben als Kindheit [...] wie sie das [...] auffassen und was von ihren Kindern erwartet wird, [...].“ (IP 5, Z. 47ff.). Dieser Unterschied in der Kultur wirkt sich auch auf die Ungleichbehandlung der Schüler/innen aus: „Probleme sind immer so [...] dass Mädchen und Burschen in manchen Kulturen anders behandelt werden. [...] Das fällt mir schon oft auf, es darf der Bruder vielleicht, [...] an Projekttagen teilnehmen, aber nicht die Schwester, [...] weil das ein Mädchen ist. Die sind da sehr bedacht darauf [...] ich vermute eher religiöses, dass [...] sie das nicht wollen.“ (IP 9, Z. 484ff.). Ebenfalls 55,56% nennen des Weiteren, dass Eltern mit Migrationshintergrund oftmals die Kenntnisse über das österreichische Schulsystem fehlen, wodurch auch hier eine problembehaftete Zusammenarbeit auftreten kann. Fünf Lehrpersonen (27,78%) kamen tatsächlich schon mit Migrationsfamilien in Kontakt, wo Väter keinen Respekt gegenüber einer weiblichen Lehrperson haben. Dazu gibt eine Lehrerin an: „Auch mit Höflichkeit und Respekt [...] was auch immer wieder Thema gewesen ist [...] wo eher [...] aus dem arabischen Raum gekommen sind. Zum Beispiel der Respekt einer Frau gegenüber.“ (IP 1, Z. 152f.). Eine weitere Lehrperson führt vergleichend an: „[...] Probleme sind oft Respektlosigkeiten [...]. Aber es kann natürlich durchaus so sein, besonders als weibliche Lehrperson hat man manchmal wirklich Schwierigkeiten, [...] respektiert zu werden von den Vätern.“ (IP 5, Z. 170ff.). Vier Personen gaben als Problem in der Zusammenarbeit „Scham vor Unwissenheit und Nicht-Verstehen“ an. „Eltern mit Migrationshintergrund haben oft eine Hemmschwelle, dass sie [...] sich gar nicht [...] trauen zu sagen, dass sie etwas nicht verstanden haben, weil sie natürlich auch dem Leben hier entsprechen wollen.“ (IP 5, Z. 107f.), gibt eine Lehrerin zu Protokoll. Die fehlenden Deutschkenntnisse der Eltern mit Migrationshintergrund und die Scham, sich nicht entsprechend verständigen zu können, führen folglich zu Problemen in der Zusammenarbeit mit der Schule.

7.9 Auswirkungen problematischer Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien

Die Hauptkategorie „Auswirkungen problematischer Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien“ unterteilt sich aufgrund der Antworten der Respondentinnen in die Subkategorien „Gesundheitliche Probleme“, „Verhaltensprobleme der Schüler/innen“, „Bildungserfolg“, „Respektvolle Kommunikation“, „Schwierige Gespräche“, „Mehr Zeitaufwand“ und „Keine Teilnahme an schulischen Veranstaltungen“. Die Lehrerinnen gaben jeweils mehrere mögliche Auswirkungen an.

Tabelle 16: Auswirkungen problematischer Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien

Hauptkategorie	Subkategorien	IP 1 - 18																		Häufigkeit	Prozent
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
Auswirkungen problematischer Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien	Bildungserfolg		x		x	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x	13	72,22
	Schwierige Gespräche				x				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12	66,67
	Mehr Zeitaufwand					x	x	x		x	x		x	x		x		x		9	50,00
	Keine Teilnahme an schulischen Veranstaltungen									x			x	x	x	x	x	x	x	8	44,44
	Respektvolle Kommunikation	x		x		x				x									x	5	27,78
	Gesundheitliche Probleme	x		x								x							x	4	22,22
	Verhaltensprobleme der Schüler/innen	x																	x	2	11,11

Dreizehn (siehe Tabelle 16) der befragten Lehrerinnen (72,22%) geben an, dass eine problematische Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus große Auswirkungen auf den Bildungserfolg des Kindes hat. Eine Studienteilnehmerin gibt an: „Auswirkungen, die treffen dann meistens leider Gottes immer die Kinder, weil wenn die Eltern nicht die Wichtigkeit von Bildung sehen und auch nicht wirklich konsequent unterstützen oder die Angebote der [...] Unterstützung nutzen, dann haben natürlich die Kinder schulische Probleme.“ (IP 5, Z. 188ff.). 66,67% beschreiben, dass schwierige und langwierige Gespräche die Folge sind. Hierbei ist auch die Sprachbarriere ein leidtragender Faktor. Eine Respondentin führt im Interview an: „[...] die Leute kommen von verschiedenen Kulturen mit verschiedenen oder gar keinen Deutschkenntnissen. Das heißt, es ist von, mit Füßen, Händen bis zum [...] normalen Gespräch zu führen. [...] oft müssen wir auch etwas zeigen, oder zeichnen. [...] auf verschiedene Weisen zu deuten, was wir eigentlich wollen.“ (IP 4, Z. 26ff.). Die Hälfte der befragten Lehrpersonen (50%) gibt an, dass Gespräche mit Migrationsfamilien deutlich mehr Zeit in Anspruch nehmen als Gespräche mit Eltern österreichischer Herkunft. 44,44% erzählen, dass das Fehlen an schulischen Veranstaltungen eine Auswirkung von problematischer Elternarbeit ist. Fünf Lehrpersonen (27,78%) geben an, dass fehlender Respekt in Gesprächen sich auf die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule Auswirkungen hat. Dazu meint eine Lehrperson: „[...] Probleme sind oft Respektlosigkeiten, [...]. Aber es kann natürlich durchaus so sein, besonders als weibliche Lehrperson hat man manchmal wirklich Schwierigkeiten, [...] respektiert zu werden von den Vätern. Die, aber auch eine wichtige Rolle bei den Kindern in der Erziehung spielen. [...] Mir ist schon aufgefallen, dass das Thema Folgsamkeit und Konsequenz in vielen Kulturen nicht so streng verfolgt wird, wie bei uns. [...] was andere bei uns schon als schwieriges Vergehen sehen, ist dort [...] als Bagatelle abgetan, [...].“ (IP 5, Z. 170ff.). Vier Lehrpersonen (22,22%) geben an, dass gesundheitliche Probleme aufgrund problembehafteter Elternarbeit die Folge sind. Wenige Respondentinnen (11,11%) thematisieren, dass eine negative Zusammenarbeit Verhaltensprobleme bei den Schüler/innen hervorruft. Eine Lehrerin meint dazu: „Die Kinder sind oft sehr unzufrieden mit

dem, was, dass die Eltern eben dieses oder jenes nicht machen. [...] Es ist halt oft so, dass dann halt die Lehrerinnen einspringen und versuchen den Kindern ein bisschen zu helfen und sie weiterzubringen.“ (IP 18, Z. 605ff.).

7.10 Lösungsansätze zur Problembewältigung

Die letzte Hauptkategorie „Lösungsansätze zur Problembewältigung“ unterteilt sich aufgrund der Antworten in den Interviews in die Subkategorien „Kontinuierlicher Kontakt“, „Dolmetscher/in“, „Basis aus Vertrauen und Wertschätzung“, „Bewusstsein bei Eltern schaffen“, „Deutschkurs“ und „Individuelle Lösungsansätze“. Auch bei dieser Kategorie nannten die Respondentinnen mehrere mögliche Lösungsansätze und nicht nur eine Möglichkeit.

Tabelle 17: Lösungsansätze zur Problembewältigung

Hauptkategorie	Subkategorien	IP 1 - 18																		Häufigkeit	Prozent
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
Lösungsansätze	Kontinuierlicher/ persönlicher Kontakt	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	16	88,89	
	Basis aus Vertrauen und Wertschätzung	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x					11	61,11		
	Bewusstsein bei Eltern schaffen		x	x		x		x	x	x		x		x	x		x	11	61,11		
	Dolmetscher/in			x			x	x			x		x	x	x	x		x	10	55,56	
	Deutschkurs		x							x	x				x			x	5	27,78	
	Individuelle Lösungsansätze	x						x										x	3	16,67	

88,89% der befragten Lehrerinnen berichten (siehe Tabelle 17), dass ein kontinuierlicher und persönlicher Kontakt einer der effektivsten Lösungsansätze bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund ist. Eine Lehrerin führt an: „Ich glaube das ist wirklich das Zielführendste, einfach immer wieder das persönliche Gespräch zu suchen.“ (IP 3, Z. 64f.). 61,11% sprechen von einer gemeinsamen Vertrauensbasis, die Wertschätzung mit sich bringt, um die Zusammenarbeit zu verbessern. „[...] letztendlich geht es immer um Haltung und Vertrauen. Du brauchst als Lehrer, [...] eine gewisse Haltung und auch so ein offenes Herz [...]. Auch die offene Handhaltung, dann machst du schon vom [...] Gegenüber und vom Miteinander signalisierst du schon viel.“ (IP 1, Z. 97ff.). Hier zeigt sich, dass eine gemeinsame gute Vertrauensbasis notwendig ist, um eine gelingende Zusammenarbeit führen zu können. Ebenfalls 61,11% meinen, dass ein gewisses Bewusstsein für die Wichtigkeit des Elterngesprächs und der Zusammenarbeit mit der Schule bei den Eltern hergestellt werden muss. Das Hinzuziehen eines/r Dolmetscher/in sehen etwas mehr als die Hälfte (55,56%) der befragten Lehrerinnen als sehr hilfreich. Eine Lehrerin gibt beispielsweise an: „Mir helfen sehr Eltern, die schon länger bei uns sind und schulfreundlich eingestellt sind. [...] Ich habe zum Beispiel jetzt eine reizende tunesische Mutter, die für mich dolmetscht, [...] bei Problemen mit

Eltern aus dem arabischen Sprachraum, die brauch ich nur anrufen [...] ob sie Zeit hat für ein Gespräch und sie macht das immer [...].“ (IP 3, Z. 203ff.). 27,78% plädieren, dass Eltern mit Migrationshintergrund verpflichtend die deutsche Sprache erlernen müssen. 16,67% meinen, dass die meisten Probleme beziehungsweise jede Art der Zusammenarbeit unterschiedlich verlaufen, wodurch kein Erfolgsrezept vorgelegt werden kann. Jedes Problem muss individuell gelöst werden.

7.11 Beobachtungen außerhalb des Kategoriensystems

In Abbildung 9 auf der nächsten Seite sind die wesentlichen Erkenntnisse der Auswertungen der Interviews gesammelt ersichtlich. Sie bildet alle Hauptkategorien und die gebildeten Subkategorien ab. Das Diagramm repräsentiert die am meisten genannten Erkenntnisse der Interviewpartnerinnen für jede Hauptkategorie. Am Ende des Balkendiagrammes ist ersichtlich, wie viele Personen diesen Bereich genannt haben.

Werden alle Auswertungen anhand Abbildung 9 betrachtet, so ist ersichtlich, dass zwei Subkategorien jeweils von 17 Personen genannt wurden: das Einzelgespräch in der Hauptkategorie „Geeignete Formen der Elternarbeit für Eltern mit Migrationshintergrund“ und die Sprachbarriere in der Hauptkategorie „Probleme bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund“. Ebenso erachten 16 interviewte Personen den kontinuierlichen/persönlichen Kontakt (Lösungsansätze zur Problembewältigung) als besonders wichtig. Die wenigste Zustimmung bekam die Subkategorie „Verhaltensprobleme der Schüler/innen (zwei Aussagen).“

Wird die Hauptkategorie „Probleme bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund“ näher analysiert, so ist ersichtlich, dass jene Lehrerinnen mit den meistgenannten Problemen aus dem Raum St. Pölten kommen. Hier finden sich auch jene an der Studie teilnehmenden Schulen mit dem höchsten Migrationsanteil. Die Schulen aus Wiener Neustadt weisen einen etwas niedrigeren Migrationsanteil auf. Allerdings geben hier die Lehrerinnen an, dass es weniger Probleme bei der Zusammenarbeit gibt, da die Eltern kaum in die Schule kommen und es insgesamt nur wenig Zusammenarbeit gibt. Einige Lehrerinnen wollen die Schule wechseln. Geht man von der Altersstruktur aus, gibt es keine Unterschiede in den Aussagen. Die Person mit den meisten Dienstjahren gibt nur zwei Problembereiche (Sprachbarriere, fehlende Unterstützung) an.

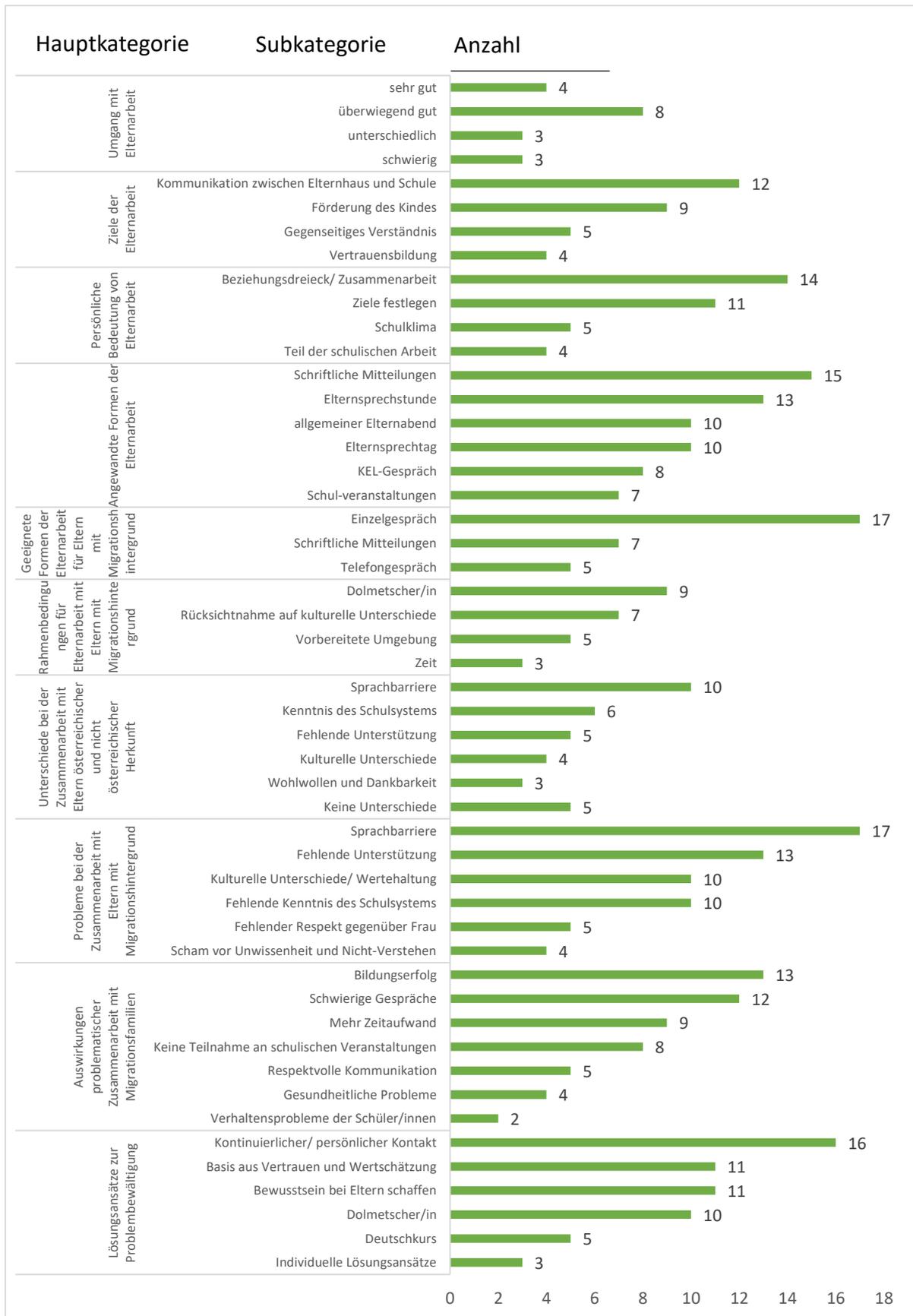


Abbildung 9: Zusammenfassung aller Erkenntnisse

8 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Betrachtet man den Umgang mit Elternarbeit, so ist festzuhalten, dass *zwei Drittel der Respondentinnen ihre Elternarbeit positiv einschätzen*. Einige Personen geben an, dass Elternarbeit sehr unterschiedlich sein kann: von in Ordnung bis nicht gut. Es gibt auch Lehrpersonen, die ihre Elternarbeit als sehr schwierig beurteilen. Hierbei ist zu beachten, dass diese Kategorie nicht nur die Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund in den Blick fasst, sondern auch die Elternarbeit mit österreichischen Eltern.

Es gibt unterschiedliche Ziele, die Lehrpersonen bei der Elternarbeit verfolgen. Besonders wichtig ist die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus. Ein weiteres Ziel soll für alle Beteiligten die Förderung des/r Schüler/in sein. Um eine *gelingende Elternarbeit* führen zu können, sind sowohl das *gegenseitige Verständnis* als auch eine *gute Vertrauensbasis* notwendig.

Elternarbeit hat bei Lehrpersonen oft eine *verschiedene Bedeutung*. So ergeben die Auswertungen, dass die Zusammenarbeit zwischen der Lehrkraft, dem Elternhaus und den Kindern sehr bedeutend für die meisten Lehrerinnen ist. Auch das Festlegen *gemeinsamer Ziele* steht bei vielen Respondentinnen im Fokus der Zusammenarbeit. Des Weiteren ist auch das gesamte *Schulklima* für die Zusammenarbeit bedeutend, da nur ein *freundliches Miteinander auf Augenhöhe* auf lange Sicht funktionieren kann. Elternarbeit ist seit vielen Jahren ein wichtiger Teil der schulischen Arbeit eines/r Lehrer/in.

Es gibt eine Vielzahl an *Formen der Zusammenarbeit*, doch nicht jede wird von den Lehrpersonen als geeignet angesehen. Die Ergebnisse dieser Studie ergeben, dass Elternarbeit häufig über *schriftliche Mitteilungen* stattfindet. Hier kommt besonders die seit 2015 verfügbare *Kommunikationsapp SchoolFox* als hervorragende Art der Zusammenarbeit zum Vorschein. Zudem sind die Elternsprechstunde, der Elternsprechtag, der allgemeine Elternabend und das KEL-Gespräch jene Formen der Zusammenarbeit, die am meisten von den Lehrpersonen verwendet werden. Letztlich sind auch schulische Veranstaltungen, beispielsweise das Schulfest, Weihnachtsfeiern oder Wandertage, eine Art der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.

Betrachtet man nun die *Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund* genauer, ergibt die Auswertung einige Formen, die sich besser für eine Kooperation eignen. Die beste Form ist das persönliche *Einzelgespräch*. Hierzu kommen die Angaben, dass es in vielen Fällen notwendig ist, dieses mithilfe eines/r *Dolmetscher/in* abzuhalten, um sprachliche Schwierigkeiten zu vermeiden. Auch schriftliche Mitteilungen werden von den Respondentinnen als geeignete Form angesehen. Es ist festzuhalten, dass die

Kommunikationsform über die App *SchoolFox* gemeint ist, da hier die Möglichkeit besteht, den mitgeteilten Text in eine andere Sprache zu übersetzen. Auch der persönliche Kontakt über Telefongespräche wird als positiv vermerkt, da man Eltern so am schnellsten und einfachsten erreichen kann.

Um eine gute Zusammenarbeit erzielen zu können sind *gute Rahmenbedingungen* erforderlich. In vielen Fällen der Zusammenarbeit ist eine bedeutende Rahmenbedingung das *Hinzuziehen eines/r Dolmetscherin*. Auch die *gegenseitige Rücksichtnahme* auf die kulturellen Barrieren wurde von einigen Respondentinnen thematisiert. Auf die vorhandenen kulturellen Unterschiede muss von beiden Seiten respektvoll Rücksicht genommen werden. Zudem spielt auch die *vorbereitete Umgebung* eine wichtige Rolle, um ein Zusammenkommen bestmöglich gestalten zu können. Zu dieser vorbereiteten Umgebung gehören beispielsweise ein ruhiger Raum ohne Störung oder auch die Sitzordnung der Gesprächsteilnehmer/innen. Ein weiterer Faktor ist Zeit. Für Gespräche mit Eltern mit Migrationshintergrund muss sich die Lehrperson vermehrt *Zeit* nehmen: Zeit, um Vertrauen aufzubauen, Zeit, um Verständnis zu erzielen, Zeit, um gemeinsam die bestmögliche Entwicklung des Kindes zu besprechen.

Die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund kann im Vergleich zu der Zusammenarbeit mit österreichischen Eltern Unterschiede aufweisen. Das am häufigsten genannte Problem ist die *sprachliche Barriere* beim Elterngespräch. Auch kennen viele Migrationsfamilien das österreichische Schulsystem nicht, da es in ihrem Heimatland anders ist. Zudem gibt es oft große *kulturelle Unterschiede* zwischen der österreichischen Kultur und der des Heimatlandes. Leider fehlt auch oftmals die *Unterstützung seitens des Elternhauses*, um das Kind bestmöglich zu fördern. Diese Angaben gibt es bei österreichischen Eltern meist selten. Jedoch ergeben die Ergebnisse, dass Eltern mit Migrationshintergrund der Lehrperson sehr viel Dankbarkeit entgegenbringen, wohingegen Eltern mit österreichischer Herkunft oftmals eher skeptisch und fordernd gegenüber der Schule und den Lehrer/innen agieren. Einige Respondentinnen erwähnen, dass es keine grundlegenden Unterschiede – abgesehen von der Sprachbarriere - bei der Zusammenarbeit gibt.

Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund ist oftmals sehr problembehaftet. Die *häufigste Schwierigkeit* stellt die *Sprachbarriere* dar. Auch klagen viele Lehrpersonen über eine *fehlende Unterstützung* der Kinder seitens der Eltern mit Migrationshintergrund. *Fehlendes Interesse an der schulischen Bildung* des Kindes oder fehlendes Interesse am Kind sind hier genannte Themen. Auch durch *kulturelle Unterschiede* stößt man immer wieder aufeinander. In vielen Ländern werden *andere Wertehaltungen* gelebt, wodurch es immer wieder zu Reibungspunkten kommen kann. Vielen Personen mit Migrationshintergrund ist auch das *österreichische Schulsystem nicht bekannt*. Obwohl viele Eltern selbst hier in die

Schule gegangen sind, kam die Kenntnis über das Schulsystem nicht bei der Zielgruppe an. Oftmals kämpfen besonders weibliche Lehrerinnen mit *fehlendem Respekt*. In vielen Ländern ist die Stellung der Frau sehr schlecht, wodurch es für viele Männer schwer ist, Frauen als Lehrperson anzunehmen. In einigen Fällen ist auch *Scham vor Unwissenheit oder Nicht-Verstehen* ein Problem. Viele Eltern mit Migrationshintergrund wollen sich in unsere Gesellschaft eingliedern, jedoch ist ihnen vieles unbekannt. Dies kompensieren sie oftmals durch nicht Nicht-Erscheinen.

Die genannten Probleme bringen auch *Auswirkungen* mit sich. Unter anderem kann ein *verminderter Bildungserfolg* des Kindes die Folge sein. Auch *schwierige Gespräche*, die deutlich mehr Zeitaufwand in Anspruch nehmen, sind Folgen von problematischer Zusammenarbeit. Zudem kämpfen Schulen oft mit dem Nicht-Erscheinen der Eltern mit Migrationshintergrund bei schulischen Veranstaltungen, wodurch viele Informationen nicht bei den Eltern ankommen. Oftmals verstehen Migrationsfamilien Gespräche nicht, geben dies aber aus Scham nicht zu. Dies führt später zu schwierigen Gesprächen. Aufgrund negativer Emotionen bezüglich des Schulsystems kann es dazu kommen, dass in Gesprächen die *Kommunikation respektlos* wird. Eine dauerhafte problematische Zusammenarbeit kann sowohl *psychische als auch physische Probleme* verursachen. In schlimmen Fällen trifft eine schlechte Zusammenarbeit auch die Verhaltensweisen der Kinder, die sich dadurch unwohl fühlen und durch negative Verhaltensweisen bemerkbar machen.

Es werden immer mehr *Lösungsansätze zur Problembewältigung* gesucht. Fast alle Respondentinnen geben an, dass sie den *persönlichen und kontinuierlichen Kontakt zu Eltern mit Migrationshintergrund* bei Problemen suchen. Bei den Eltern muss ein Bewusstsein geschaffen werden, dass die Zusammenarbeit für das Kind von großer Bedeutung ist. Dazu muss des Weiteren eine *Basis aus Vertrauen und Wertschätzung* bestehen. Eine oftmals hilfreiche Lösung bei Sprachbarrieren ist das Hinzuziehen eines/r *Dolmetscher/in* bei Gesprächen. Diese Sprachbarriere wird als großes Problem bei der Zusammenarbeit angesehen, wodurch viele Respondentinnen sich wünschen, dass Eltern mit Migrationshintergrund einen *verpflichtenden Deutschkurs* machen, um auch das Kind entsprechend unterstützen zu können. Jedes Problem ist anders, da auch die Zusammenarbeit mit Eltern unterschiedlich ist. Aufgrund dessen finden es einige Interviewpartnerinnen schwierig, Lösungen zu nennen. *Jedes Problem ist einzigartig*. Dies erfordert *individuelle Lösungen* für die bestmögliche Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule.

Folgende Abbildung 10 zeigt eine bildhafte Darstellung der Ergebnisse der Forschungsfrage. Der Migrationshintergrund erschwert die schulische Zusammenarbeit. Die abgebildeten Steine stellen die Probleme der Zusammenarbeit dar. Diese müssen überwunden werden, damit Elternarbeit gut gelingen kann. Das schwerwiegendste Problem bei der Elternarbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund ist die Sprachbarriere. Auch fehlende Unterstützungsmaßnahmen seitens des Elternhauses erschweren die Situation. Kulturelle Unterschiede und Wertehaltungen lösen ebenfalls Schwierigkeiten aus. Weiters verhindern die fehlenden Kenntnisse über das österreichische Schulsystem eine reibungslose Zusammenarbeit. Einige Lehrpersonen berichten über den fehlenden Respekt gegenüber Frauen. Auch Scham vor Unwissenheit und Nicht-Verstehen sind Problempunkte. Lösungsansätze und damit im Zusammenhang Problembewältigung können eine Brücke zwischen Schule und Elternhaus bilden und eine gute Zusammenarbeit ermöglichen.

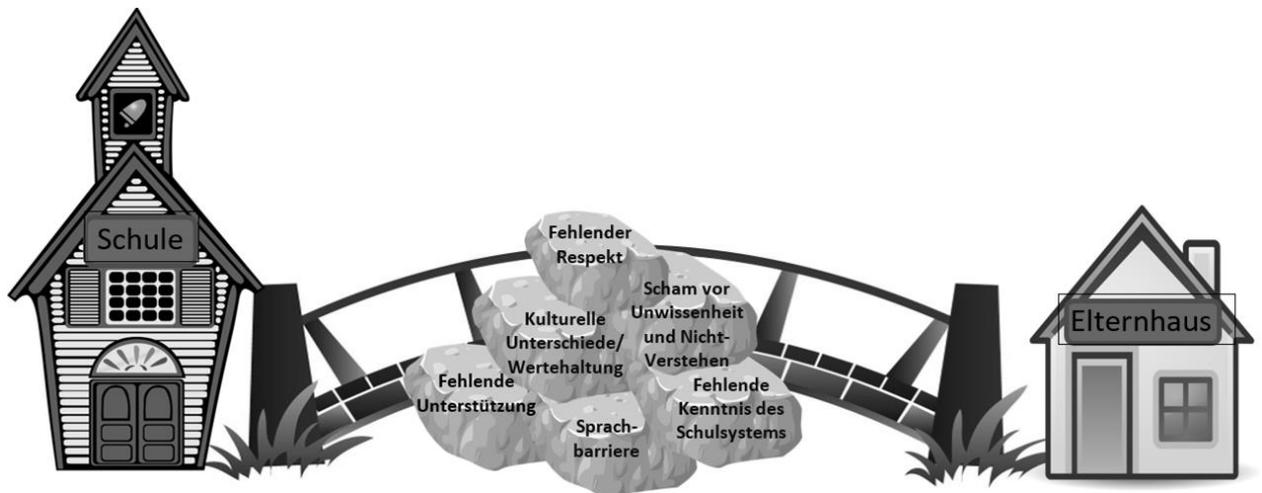


Abbildung 10: Bildhafte Darstellung der Forschungsfrage

9 Theoretische Abhandlung und Interpretation der Erkenntnisse

Die Auswertungen der Hauptkategorie „Umgang mit Elternarbeit – Wie geht es Ihnen mit Ihrer Elternarbeit“ verdeutlichen, dass zwei Drittel der Lehrerinnen die Elternarbeit grundsätzlich als „sehr gut“ beziehungsweise „überwiegend gut“ bezeichnen. Jene Lehrerinnen, die Elternarbeit als „schwierig“ oder „unterschiedlich“ angeben, sehen dies in Bezug auf Eltern mit Migrationshintergrund. Dies könnte mit unzureichenden Sprachkenntnissen der Erziehungsberechtigten zusammenhängen. Eine Lehrerin berichtet, dass seit der Einführung der Handy-App „SchoolFox“ die Elternarbeit wesentlich verbessert wurde. Diese App übersetzt die geschriebene Mitteilung in die jeweils gewünschte Sprache. Ebenfalls positiv empfinden die Lehrerinnen ein Elterngespräch, wenn für Eltern mit Sprachschwierigkeiten in der deutschen Sprache ein/e Dolmetscher/in während des Gespräches persönlich oder online zur Verfügung steht. Vor allem positiv sehen es die Lehrerinnen, dass Elterngespräche immer in kleinen Teams stattfinden. Dies kann damit zusammenhängen, dass in Kleingruppen besser auf die persönlichen Bedürfnisse und Befindlichkeiten der teilnehmenden Personen eingegangen werden kann. Mit dieser Fragestellung wurde direkt in die Thematik der Elternarbeit eingestiegen, jedoch bezieht sich diese noch nicht auf die Hauptthematik der Masterarbeit. Bernitzke und Schlegel (2004) sehen Elternarbeit ebenfalls als zentralen Aufgabenbereich von Bildungseinrichtungen (S. 11). Auch wenn es keine einheitliche Begrifflichkeit gibt, wird darunter die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften einer pädagogischen Einrichtung und den Erziehungsberechtigten des/der Schüler/in verstanden (Dusolt, 2018, S. 9).

In der Hauptkategorie „Ziele der Elternarbeit“ thematisieren zwei Drittel der Befragten den Wert der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule. Dabei ist es wichtig, Kommunikationsprobleme weitgehendst zu minimieren. Eine große Hürde sind die fehlenden Deutschkenntnisse einiger Eltern, die jedoch durch geeignete Mittel, beispielsweise Dolmetscher/in, überwunden werden können. Weiters soll die Selbstständigkeit des Kindes erzielt werden. Der/ die Schüler/in soll so gut wie möglich auf das weitere Leben vorbereitet werden und nicht am Erwachsenwerden gehindert werden. Die Hälfte der befragten Personen gibt an, dass die Förderung des Kindes immer im Fokus der Zusammenarbeit stehen muss. Weitere 27,78% der Respondentinnen geben an, dass gegenseitiges Verständnis zielführend für eine gelingende Zusammenarbeit anzustreben ist. Auch ein fehlendes Verständnis über das österreichische Schulsystem kann die Zusammenarbeit beeinflussen, weshalb es unabdinglich ist, dies den Erziehungsberechtigten zielführend zu erläutern. Im Regelfall haben

Eltern mit Migrationshintergrund zweiter Generation bereits das österreichische Schulsystem selbst besucht. Es könnte jedoch sein, dass diese Generation durch ihre eigenen Erfahrungen und die ihrer Eltern das österreichische Schulsystem und die Anforderungen nicht verinnerlicht haben und dies an ihre Kinder weitergeben beziehungsweise ihre Kinder dadurch nicht entsprechend unterstützen. 22,22% der Befragten thematisieren die Vertrauensbasis, die zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule vorherrschen soll. Eltern werden offener gegenüber einer Zusammenarbeit, wenn eine gemeinsame Basis vorhanden ist. Vergleichend dazu nennen Bernitzke und Schlegel (2004) Zielstellungen wie Konfliktvermeidung, kontinuierlicher Austausch zwischen Schule und Elternhaus, Wohl des Kindes und gegenseitiges Vertrauen (2004, S. 12f.). Kirk (2012) beschreibt als wichtigstes Ziel der Elternarbeit die Zusammenarbeit auf Augenhöhe, da die schulische Entwicklung des Kindes sowohl die Erziehungsberechtigten als auch die schulische Einrichtung betrifft (S. 379). Durch den Vergleich der Antworten der Respondentinnen mit dem theoriefundierten Wissen zeigt sich deutlich, dass diese Ziele der Elternarbeit notwendig sind, um eine gelingende Zusammenarbeit gewährleisten zu können.

Die Ergebnisse der Hauptkategorie „Persönliche Bedeutung von Elternarbeit“ zeigen, dass 77,78% der Respondentinnen der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus, Schule und Kind eine große Bedeutung schenken. Aus den unterschiedlichen Aussagen lässt sich schließen, dass die Zusammenarbeit nicht funktionieren kann, wenn ein/e Beteiligte/r andere Interessen verfolgt als der Rest des Teams. Von Bedeutung ist der persönliche und kontinuierliche Kontakt zwischen der Lehrkraft und den Erziehungsberechtigten, da nur so auf den Entwicklungsstand des Kindes eingegangen werden kann. Eine Lehrerin betont die Wichtigkeit, dass die Kinder über die Kommunikation zwischen Lehrperson und Erziehungsberechtigten Bescheid wissen. Andernfalls erkennen Kinder möglicherweise ihre Grenzen nicht und erzählen beiden Seiten andere Tatsachen. Dass die Lehrerinnen dieser Kategorie große Bedeutung zumessen könnte daran liegen, dass sie eine gelingende Kommunikation als Grundbasis für die Elternarbeit sehen. Der Subkategorie „Ziele festlegen“ wurde von 61,11% der befragten Personen Bedeutung zugemessen. Hieraus lässt sich die Bedeutung von gemeinsamen Zielsetzungen erkennen, da sonst ein Arbeiten gegeneinander anstatt miteinander stattfindet. Das gemeinsame Tun ist von Bedeutung, um Fortschritte zu erreichen. Mit diesen gemeinsam gesetzten Zielen soll das Kind unterstützt, gefördert und die gewünschten Leistungen erzielt werden. Auch dem Schulklima wird von 27,78% der Teilnehmenden Bedeutung zugeschrieben. Geborgenheit und Wohlwollen sind den Aussagen der Lehrerinnen nach wichtig für die Zusammenarbeit. Schulklima umfasst laut Angaben auch den persönlichen Kontakt, der zu einem positiven Miteinander beiträgt. Auch Bernitzke und Schlegel (2004) sind

der Ansicht, dass Elternarbeit nach den Bedürfnissen des Kindes ausgerichtet sein muss. Erziehungsberechtigte leben oft mit Unsicherheiten, Ängsten oder Sorgen, etwas falsch zu machen. Dies kann durch ein einladendes Schulklima behoben werden. (S. 14f.). 22,22% der Lehrerinnen geben die Elternarbeit als verpflichtenden Teil ihrer schulischen Arbeit an. Während manche Respondentinnen die Wichtigkeit der Zusammenarbeit betonen, erscheint es bei anderen als Art verpflichtender Teil, der erfüllt werden muss. Dies könnte daran liegen, dass die Lehrerinnen die Bedeutung der Elternarbeit unterschiedlich gewichten. Bernitzke und Schlegel (2004) beschreiben, dass Elternarbeit die Arbeit mit den Kindern grundlegend erleichtern sollte (2004, S. 14f.).

Die Ergebnisse der Hauptkategorie „Angewandte Formen der Elternarbeit“ zeigen, dass 83,33% der befragten Lehrerinnen sehr gerne und häufig über schriftliche Mitteilungen mit den Eltern in Kontakt treten. Hier zeigt sich, dass die 2015 eingeführte Kommunikationsapp SchoolFox in kürzester Zeit an enormen Wert gewonnen hat. Einzelfälle berichten, dass sie die App noch nicht in Verwendung haben und stattdessen über Whatsapp-Kontakte mit Eltern kommunizieren. Dies könnte damit zusammenhängen, dass besonders ältere Lehrpersonen etwas mehr Zeit brauchen, um mit der neuen Technologie in Verbindung zu treten. SchoolFox ersetzt laut Angaben weitgehendst das Mitteilungsheft der Schüler/innen. Auch Gronert & Schraut (2018) nennen die Zeitersparnis, die durch die App in Gegensatz zum Mitteilungsheft entsteht. Ob Krankmeldungen, Fragen oder Dokumente: diese können einfach, schnell und zu jeder Zeit an die Lehrperson beziehungsweise die Erziehungsberechtigten gesendet werden. Besonders die Übersetzungsfunktion erleichtert vielen Eltern langwierige Übersetzungsprozesse (S. 715). Die zweite Subkategorie bildet die Elternsprechstunde, die von 72,22% der Lehrerinnen als bedeutend erwähnt wird. Aufgrund der großen Zustimmung kann angenommen werden, dass besonders der persönliche Kontakt zwischen Schule und Elternhaus als sehr wichtig für die schulische Entwicklung des Kindes angesehen wird. Oftmals kommen Erziehungsberechtigte auch bei Problemen - unangekündigt oder mit Terminvereinbarung – in die Schule. Als wichtig sehen einige Lehrerinnen auch, dass das Gespräch an einem adäquaten Ort stattfinden sollte. Bei Einzelgesprächen jeglicher Art ist seitens der Lehrperson sicherzustellen, dass dieses zu geeigneten Bedingungen stattfindet. Die Gesprächsbeteiligten müssen sich wohlfühlen und die Atmosphäre sollte so entspannt als möglich sein (Dusolt, 2018, S. 22). 55,56% der Lehrerinnen thematisieren den allgemeinen Elternabend, welcher alljährlich in den ersten acht Schulwochen stattfinden muss. Auch Jensen & Jensen (2016) nennen den Elternabend zu Schulbeginn, um den Erziehungsberechtigten die essenziellsten Informationen und anstehenden Termine mitzuteilen. Zielführend sollen bei einem Elternabend die anstehenden Lernziele und

Erwartungen im Schuljahr bekannt gegeben werden (S. 92f.). Ebenfalls 55,56% der Lehrerinnen führen den Elternsprechtag an, welcher jedes Schuljahr regelmäßig stattfindet. Einige Lehrpersonen betonen immer die Verpflichtung des Elternsprechtages, woraus geschlossen werden könnte, dass dieser nicht gerne abgehalten wird. Hierzu berichten Doppke & Gisch (2005), dass beim Elternsprechtag der jeweilige Entwicklungs- und Leistungsstand des Kindes thematisiert wird. In der Regel dauert ein Gespräch zwischen zehn und fünfzehn Minuten (S. 37). Neben dem Elternsprechtag gewinnt auch das KEL-Gespräch immer mehr an Bedeutung und so thematisieren 44,44% der Lehrerinnen dieses. Diese Art der Zusammenarbeit kommt bei den Lehrpersonen gut an, da nicht nur die Eltern, sondern auch der/die Schüler/in persönlich miteinbezogen wird und über weitere Vorgehensschritte informiert wird. Dies könnte daran liegen, dass die Lehrerinnen nach der Beteiligung der Schüler/innen bei Gesprächen positive Auswirkungen im Schulalltag bemerken. Handle & AG (2017) erwähnen ergänzend, dass erkannte Fähigkeiten oder neue Interessen des Kindes ebenfalls zur Sprache kommen können. Diese Art der Zusammenarbeit soll zu einem intensiveren Vertrauen zwischen der Lehrperson, den Erziehungsberechtigten und dem Kind führen (S. 10f.). Als letzte Subkategorie bildeten sich Schulveranstaltungen, die von 38,89% der Lehrerinnen angesprochen wurden. Wandertage, Schulfeste und die Weihnachtsfeier kamen mehrere Male zur Sprache, wo neben dem gemütlichen Beisammensein auch das direkte Mitwirken am Fest thematisiert wird. Des Weiteren wird das gemeinsame Arbeiten bei Lehrausgängen angeführt, bei welchen die Hilfe der Erziehungsberechtigten erwünscht ist. Auch weitere Aktivitäten wie Lesepicknick, Spielzeugflohmarkt oder Bücherflohmarkt werden positiv vermerkt. Hier wird sichtbar, dass sich eine gute Zusammenarbeit auch entlastend auf Lehrpersonen auswirken kann. Bernitzke & Schlegel (2004) geben an, dass Feste und Ausflüge mit Erziehungsberechtigten die Elternarbeit enorm stärken können. Sie werden aktiv in die Organisation miteinbezogen, wodurch es zu einer Entlastung der Lehrperson kommt (2004, S. 222ff.). Folglich ist festzuhalten, dass es verschiedenste Formen der Zusammenarbeit gibt, jede Lehrperson wird für sich geeignetere Arten finden, jedoch ist jede Art der gemeinsamen Kommunikation von großer Bedeutung.

Die Auswertung der Hauptkategorie „Geeignete Formen der Elternarbeit für Eltern mit Migrationshintergrund“ zeigt, dass die Mehrheit (94,44%) der Respondentinnen das persönliche Einzelgespräch bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund präferieren. Es zeigt sich, dass eine gemeinsame Grundbasis aus Respekt und Wertschätzung bestehen muss, um ein angemessenes Gespräch führen zu können. Ein weiteres positives Argument sieht eine Lehrerin darin, dass man beim persönlichen Gespräch viel über Mimik und Gestik ermitteln kann. So ist es möglich, festzustellen, ob die Person die Mitteilung

verstanden hat oder nicht. Bezüglich Missverständnisse hat man beim Einzelgespräch auch gleich die Möglichkeit, diese aus der Welt zu schaffen. Ein weiterer wichtiger Faktor bei Einzelgesprächen ist der/die Dolmetscher/in. Viele Lehrerinnen bevorzugen beim Einzelgespräch das Hinzuziehen eines/r Dolmetscher/in, um bei etwaigen Sachproblemen sofort Hilfe zu haben. Auch hier spalten sich die Meinungen der Respondentinnen. Während einige Lehrerinnen kein Problem haben, wenn Familienmitglieder als Dolmetscher/in agieren, wünschen sich andere professionelle Übersetzer/innen. Die Problematik besteht darin, dass bei unprofessionellen Übersetzern niemand weiß, ob alles folgerichtig übersetzt wird. Hier wird sichtbar, dass dies auch mit fehlendem Vertrauen oder negativen Erfahrungen seitens der Lehrpersonen zusammenhängen könnte. Einige Lehrerinnen können sich eines/r Muttersprachenlehrer/in an ihrem Standort erfreuen, wohingegen andere dies gerne hätten. Dies könnte daran liegen, dass das Angebot des Bundesministeriums zur Abfrage von Dolmetscher/innen in vielen Sprachen noch nicht bei allen Lehrer/innen angekommen ist oder nicht angenommen werden möchte (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022). Auch Dusolt (2018) spricht davon, dass Eltern mit Migrationshintergrund die Gewissheit haben müssen, dass sie ein verständnisvolles und offenes Gegenüber haben und nicht aufgrund von Vorurteilen oder Ablehnung anderer Sprachen abgelehnt werden. Nur bei vollem fachlichen und persönlichen Vertrauen der Lehrperson gegenüber wird sich eine Person mit Migrationshintergrund zur Gänze öffnen können (S. 22). Schriftliche Mitteilungsverfahren empfinden 38,89% der befragten Lehrerinnen bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund als geeignete Form. Besonders die Nutzung der Kommunikationsapp SchoolFox wird als wichtig erwähnt. Die Kommunikationsapp mit ihrer Übersetzungsfunktion in viele Sprachen stellt sowohl für die Lehrperson als auch für die Eltern mit Migrationshintergrund eine Erleichterung dar. Bezüglich anderer schriftlichen Kommunikationsverfahren gibt es jedoch keine positiven Rückmeldungen. Die Erfahrungen zeigen, dass ein gewöhnlicher schriftlicher Kommunikationsweg durch Unkenntnis der Schriftzeichen oder der Deutschkenntnisse oft nicht möglich ist. Die letzte Subkategorie bildet das Telefongespräch, welches 27,78% der Lehrerinnen als teilweise positiv empfinden. Diese Möglichkeit der Elternarbeit bringt eine Erleichterung, da manche Themen nur schwer schriftlich zu kommunizieren sind. Aus den getätigten Aussagen ist zu schließen, dass es bei der Form des Elterngesprächs sehr stark auf die Bedürfnisse der Erziehungsberechtigten ankommt und bei jeder Zusammenarbeit eigens entschieden werden muss, welche Form der Zusammenarbeit sich am besten eignet.

Die Ergebnisse der Hauptkategorie „Rahmenbedingungen für Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund“ zeigen, dass die Hälfte der befragten Lehrerinnen (50%) ein/e

Übersetzer/in als notwendige Rahmenbedingung ansieht. Anzumerken ist hier, dass einigen Lehrerinnen die vom BMBWF kostenlose Möglichkeit, sich eine/n Dolmetscher/in per Videocall oder Telefonanruf zu buchen, bisher entgangen ist. Das Angebot umfasst einundsechzig Sprachen, wovon siebzehn in wenigen Minuten abrufbar sind. Diese Möglichkeit soll den Lehrpersonen in Österreich die Kommunikation mit nicht deutschsprechenden Eltern schnellstmöglich erleichtern. Somit können auch fehlerhafte oder unvollständige Übersetzungen vermieden werden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022). Eine weitere interessante Stellungnahme umfasst die Thematik, dass Dolmetscher/innen nicht nur bei Einzelgesprächen, sondern auch bei Gruppenveranstaltungen von großer Bedeutung sind. Hieraus lässt sich schließen, dass die Teilnahme an Elternabenden steigen würde, wenn die Eltern mit Migrationshintergrund die Gewissheit haben, die Inhalte der Veranstaltung sprachlich zu verstehen. 38,89% der befragten Lehrerinnen thematisieren die Rücksichtnahme auf kulturelle Unterschiede als bedeutende Rahmenbedingung. Eine Lehrerin berichtet beispielsweise vom islamischen Fastenmonat Ramadan. Sowohl die Schüler/innen als auch die Erziehungsberechtigten fasten streng zu dieser Zeit. Rücksichtnahme kann die Zusammenarbeit stärken und so die Teilnahme an schulischen Veranstaltungen ermöglichen. Eine weitere Lehrkraft beschreibt, dass die Bewusstheit besteht, dass es kulturelle Unterschiede gibt. Sie führt das Beispiel an, dass ein muslimischer Mann es ablehnt, einer Frau die Hand zu schütteln, was diese respektiert. Andererseits erwartet sie sich ebenfalls eine respektvolle Haltung unseren Werten gegenüber, sollten diese nicht mit ihrem Wertesystem übereinstimmen. Auch die Unterstützung beim Verständnis des österreichischen Schulsystems spielt eine wichtige Rolle. Werden von der Schule und von zuhause diverse Werte der Bildung dem Kind gegenüber vermittelt, ist dies förderlich für die schulische Entwicklung des Kindes. Fehlendes Wissen über andere Kulturen kann zu großen Missverständnissen führen. Ein weiterer wichtiger Aspekt bezüglich dieser Subkategorie ist, dass auch Eltern österreichischer Herkunft Toleranz gegenüber anderen Kulturen aufbringen müssen, da es bei Sprachproblemen während Gruppenveranstaltungen zu längeren Wartezeiten kommen kann. Es zeigt sich, dass gegenseitige Toleranz ausschlaggebend für eine gelingende Zusammenarbeit ist. Auch Zenk & Gündoğdu (2011) thematisieren in ihrer Studie, dass ein intensives und zugängliches Zusammenwirken zwischen Schule und Elternhaus, die Chancen einer gelingenden Zusammenarbeit enorm steigert (S. 70). Die Rahmenbedingung einer vorbereiteten Umgebung thematisieren 27,78% der Respondentinnen. Ein geschützter Raum, ausreichend Zeit, um anzukommen und eine einladende Atmosphäre bilden die Basis für ein Elterngespräch. Dusolt (2018) beschreibt unter geschützten Raum auch den Dialog auf Augenhöhe. Es muss eine angenehme und entspannte Grundatmosphäre bestehen, um unangenehme Situationen zu vermeiden. Des Weiteren

erwähnt er, dass Nachhaken in bestimmten Situationen unterlassen werden sollte, da sonst die Vertrauensbasis schwinden könnte und so ein unangenehmer Zustand für Migrationsfamilien entstehen kann (S. 117). Auf die Rahmenbedingung „Zeit“ weisen 16,67% der Befragten zu dieser Thematik hin. Eine Respondentin führt an, dass man sowohl der Lehrperson als auch den Eltern Zeit geben muss. Zeit, um anzukommen, Zeit, um sich kennenzulernen und Zeit, um ein Grundvertrauen aufbauen zu können. Eine andere Lehrerin interpretiert, dass es zu wenig Zeit gibt, um sich angemessen auf manche Elterngespräche mit Migrationsfamilien vorbereiten zu können. Hier ist festzuhalten, dass man die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund langsam beginnen sollte, um keine Überforderungen auf beiden Seiten zu erzielen. Auch muss bedacht werden, dass besonders hier mehr Zeit und Aufwand für Gespräche einzuplanen sind. Zusammenfassend steht fest, dass gute Rahmenbedingungen wichtig sind, um gute Elterngespräche führen zu können. Es benötigt Zeit, Ausdauer, gegenseitige Rücksichtnahme, eine vorbereitete Umgebung und Dolmetscher/innen.

Die Ergebnisse der Hauptkategorie „Unterschiede bei der Zusammenarbeit mit Eltern österreichischer und nicht österreichischer Herkunft“ zeigen, dass 55,56% die Sprache als größten Unterschied bei der Zusammenarbeit ansehen. Vergleicht man hierzu die Eltern österreichischer Herkunft ist diese Hürde nicht vorhanden. Ein Drittel der Lehrerinnen (33,33%) gibt die fehlenden Schulsystemkenntnisse seitens der Eltern mit Migrationshintergrund an. Auch hier ergeben die Aussagen, dass besonders Eltern mit Migrationshintergrund oft aus Ländern mit anderen Schulsystemen kommen und es dadurch häufiger zu Missverständnissen kommen kann. Jedoch ist festzuhalten, dass auch österreichische Eltern nicht immer die Anforderungen des Schulsystems kennen, dies ist aber in der Regel eher selten der Fall. Der Mehrheit der österreichischen Eltern sind die grundlegenden Anforderungen des österreichischen Schulsystems bekannt. Schlussfolgernd ist hier zu sagen, dass die Eltern über die wichtigsten Anforderungen der Schule - egal ob Eltern österreichischer oder nicht österreichischer Herkunft - informiert werden sollten. Auch Nabi Acho (2011) berichtet, dass die schulische Bildung in anderen Ländern oftmals weniger Bedeutung hat. Daraus schließt sich, dass auch die Kinder weniger unterstützt werden, da die Prioritäten woanders liegen (S. 31). 27,78% der Lehrerinnen führen an, dass keine gravierenden Unterschiede bei der Zusammenarbeit bestehen. Diese geben an, dass vorrangig das Sprachverständnis erzielt werden muss, bei der restlichen Zusammenarbeit jedoch keine Differenzen mehr bestehen. Ebenfalls 27,78% der befragten Lehrerinnen thematisieren, dass ihnen die Unterstützung seitens des Elternhauses fehlt. Hier spalten sich die Meinungen der Lehrerinnen. Eine Befragte gibt an, dass es bei Eltern mit Migrationshintergrund oftmals

vorkommt, dass schulische Belange mehrere Wochen nicht beachtet werden, dies kommt bei österreichischen Eltern kaum vor. Eine weitere Lehrerin berichtet ebenfalls davon, dass schulische Angelegenheiten oftmals vergessen werden, jedoch meint sie, dass dies sowohl bei Eltern österreichischer als auch nicht österreichischer Herkunft vorkommt. Die Zusammenarbeit aufgrund fehlender Unterstützung ist damit erschwert. Dies hängt nicht zwangsweise damit zusammen, dass Eltern Migrationshintergrund aufweisen. Eine weitere Subkategorie bilden die kulturellen Unterschiede, die von 22,22% der Lehrpersonen als Unterschied thematisiert werden. In anderen Kulturen hat Bildung nicht den hohen Stellenwert wie in Österreich, wodurch oftmals Nachteile für die Schüler/innen entstehen können und eine bestmögliche Förderung nicht vollzogen werden kann. Der letzte genannte Unterschied „Wohlwollen und Dankbarkeit“ wird von 16,67% der befragten Lehrerinnen thematisiert. Diese Dankbarkeit kommt der Lehrperson seitens der Eltern mit Migrationshintergrund zu. Eine Lehrperson spricht bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund von Dankbarkeit, Einfachheit in der Zusammenarbeit, Wohlwollen und einer interessanten, interkulturellen Zusammenarbeit. Dies könnte daran liegen, dass viele Eltern mit Migrationshintergrund der Lehrperson sehr dankbar gegenüber sind, wenn sie einen Plan für weiteres Vorgehen bekommen. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Unterschiede bei der Zusammenarbeit mit Eltern österreichischer und nicht österreichischer Herkunft bestehen. Der größte Gegensatz ist mit Sicherheit die Sprachbarriere. Auch fehlende Kenntnisse über das Schulsystem in Österreich und kulturelle Unterschiede sind vorhanden. Jedoch zeigt sich, dass seitens der Migrationsfamilien Dankbarkeit und Wohlwollen den Lehrerinnen entgegengebracht wird. Auch Zenk & Gündoğdu (2011) schreiben, dass sich die Zusammenarbeit mit Eltern nicht österreichischer Abstammung von jenen mit österreichischer Herkunft abgrenzt. Betont wird die Chance für die schulische Entwicklung des Kindes bei einer gelingenden Kooperation zwischen Schule und Elternhaus (S. 70).

Die Auswertungen der Hauptkategorie „Probleme bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund“ behandeln die Forschungsfrage dieser Masterthesis. Das meistgenannte Problem ist das Verstehen der Sprache, dieses wird von 94,44% der Respondentinnen thematisiert. Ebenfalls problematisch ist, dass viele Eltern mit Migrationshintergrund bei Nichtverstehen dies jedoch nicht zugeben. Hier kann zwar eine Vertrauensbasis aufgebaut werden, das erwünschte Gesprächsziel kann jedoch nicht erreicht werden. Dies lässt vermuten, dass viele Eltern mit Migrationshintergrund sich dafür schämen, ihr Gegenüber nicht folgerichtig zu verstehen und dies auch nicht zugeben wollen. Eine Lehrerin erzählt, dass einige Eltern nicht zu Gesprächen kommen wollen und Informationen nur über die Kommunikationsapp SchoolFox erhalten möchten, da sie es so einfach

übersetzen können. Die Lehrkraft sieht dies problematisch, da das Erlernen der deutschen Sprache seitens der Erziehungsberechtigten abgelehnt wird. Die Ablehnung, die deutsche Sprache zu erlernen, hat massive Auswirkungen auf die Unterstützung – z.B. bei den Hausübungen - des Kindes. Aufgrund der getätigten Aussagen wird ersichtlich, wie weit die Auswirkungen der Sprachbarriere gehen: von über nicht verstandenen Gesprächen bis hin zu fehlenden Unterstützungsmaßnahmen für die Kinder. Güneşli (2009) thematisiert die Auswirkungen dieser Zweisprachigkeit für Kinder. Zuhause wird die Muttersprache gesprochen, in der Schule ist diese unerwünscht und Deutsch steht im Mittelpunkt. Die Schüler/innen sind befähigt beide Sprachen zu sprechen, jedoch treten in den meisten Fällen in beiden Sprachen Defizite auf. Für die deutsche Sprache bedeutet dies, dass sie sowohl schriftlich als auch verbal nur gebrochen erlernt wird (S. 56). Auch Dusolt (2018) weist darauf hin, dass die fehlenden Sprachkenntnisse der Erziehungsberechtigten eine unzureichende Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus bedingt (S. 117). Eine weitere Problematik bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund bildet die Subkategorie „Fehlende Unterstützung“, welche 72,22% der befragten Lehrpersonen angeben. Oftmals werden Nachrichten auf SchoolFox nicht gelesen oder beantwortet, wodurch die Arbeit der Lehrkraft erschwert wird. Von mehreren Respondentinnen kommt auch die Anmerkung, dass einfach kein Interesse an einer Zusammenarbeit jeglicher Art besteht. Die sprachlichen Defizite der Eltern erschweren auch die schulische Unterstützung des Kindes zuhause beim Lernprozess. Eine Lehrperson berichtet, dass sie sich mehr Unterstützung seitens der Migrationsfamilien wünschen würde, bevor gravierende schulische Defizite bei den Kindern entstehen. Betrachtet man Zusammentreffen der Eltern, so ist festzuhalten, dass tendenziell Eltern mit Migrationshintergrund nicht im selben Ausmaß in Erscheinung treten als österreichische Eltern. Auch hier kommt die fehlende Teilnahme in Form von fehlender Unterstützung zum Vorschein. Hier lässt sich vermuten, dass viele Eltern mit Migrationshintergrund kein Interesse haben, unterstützend zu agieren. Die dritte Subkategorie bilden die kulturellen Unterschiede und Wertehaltungen, die von 55,56% der Lehrerinnen angeführt werden. Eine Lehrerin berichtet, dass die Eltern aus verschiedensten Kulturen kommen und dies Auswirkungen auf die Zusammenarbeit hat. Es zeigt sich, dass Eltern mit Migrationshintergrund oftmals nicht bewusst ist, welche Wichtigkeit die schulische Bildung in Österreich hat, da Schule in ihrem Heimatland oft nicht diesen Wert hat. Eine oftmals thematisierte kulturelle Differenz ist der islamische Fastenmonat Ramadan. Aufgrund von Fasten kann es dazu kommen, dass sowohl Kinder in der Schule als auch Eltern bei schulischen Veranstaltungen an Kreislauf- und Schwächeproblemen leiden. Eine weitere Kollision der Werte entsteht beim verbindlichen Sportunterricht in der Schule. Eltern mit Migrationshintergrund tolerieren es nicht, dass sich ihre Kinder in der Schule umkleiden. Auch

der Schwimmunterricht bringt immer wieder problembehaftete Gespräche mit sich. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Eltern mit Migrationshintergrund ihre religiösen und kulturellen Belange über den Schulbesuch stellen. Ein weiteres Problem ist die Wertigkeit der Frau. Sie ist in vielen Familien geringer als die der Männer. Hier kommt die Ungleichbehandlung zwischen Mann und Frau, die es in vielen Ländern gibt, stark zum Vorschein. Dieses Verhalten könnte mit den Traditionen des ursprünglichen Heimatlandes und mit der Identifikation damit in Verbindung stehen. Auch Nabi Acho (2011) schreibt, dass in anderen Ländern der Erziehungsstil stark von dem in Österreich abweicht. Prioritäten liegen oftmals nicht auf der schulischen Bildung und auch nicht auf der Erziehung des Kindes (S. 31). 55,56% der interviewten Lehrerinnen thematisieren weiters die fehlenden Kenntnisse über das österreichische Schulsystem. Eine Respondentin berichtet dazu, dass es in erster Linie wichtig wäre, dass die Eltern mit Migrationshintergrund die Wichtigkeit der schulischen Bildung für das Kind sehen. Hier zeigt sich, dass Migrationsfamilien oftmals nicht bewusst ist, dass der Unterricht - vor allem in der Primarstufe - sehr konsequent ist, um eine bestmögliche Förderung für das Kind zu erzielen. Die Eltern anderer Herkunft benötigen Informationen über das Beurteilungssystem. Nicht in jedem Land ist die Notengebung zwischen „Sehr gut“ und „Nicht genügend“. Eine weitere Problematik ist das fehlende Wissen beziehungsweise Verständnis über einen verpflichtenden und regelmäßigen Schulbesuch. Lehrpersonen berichten, dass Eltern mit Migrationshintergrund oftmals den Heimaturlaub noch während der Schulzeit verlängern oder das Kind einige Tage aus dem Schulbetrieb nehmen, um Urlaub zu machen. Dusolt (2018) belegt in seiner Literatur, dass durch das fehlende Wissen über das Schulsystem die Anwesenheit sowohl der Kinder als auch der Eltern deutlich geringer ist (S. 118). Die nächste Subkategorie beschäftigt sich mit der Thematik „Fehlender Respekt gegenüber Frauen“, welche von 27,78% der Respondentinnen angesprochen wurde. Es zeigt sich sehr stark, dass die Stellung der Frau in vielen Kulturen immer noch zweitrangig ist und sich dies auf die Zusammenarbeit an Österreichs Schulen auswirkt. Neben Respektlosigkeiten der weiblichen Lehrerin gegenüber vermerken einige Respondentinnen auch, dass die Mutter des Kindes wenig Mitspracherecht hat, sei es bei Entscheidungen oder auch bei der Anwesenheit bei schulischen Veranstaltungen. Ausschlaggebend für dieses Verhalten könnte sein, dass Eltern ihre Wurzeln in Ländern haben, in welchen der Stellenwert einer Frau nicht mit dem eines Mannes gleichgestellt ist. Die letzte Subkategorie umfasst die Thematik „Scham vor Unwissenheit und Nicht-Verstehen“. Dazu äußerten sich 22,22% der befragten Lehrerinnen. Eine Respondentin berichtet, dass sie die wenige Teilnahme auf das Schamgefühl über die schlechten Deutschkenntnisse zurückführt. Oftmals sind Eltern mit Migrationshintergrund auch angstbehaftet gegenüber Institutionen, da sie es aus ihrer Heimat nicht anders kennen. Hierzu berichtet eine Kollegin, dass sie eine Angst seitens der

Migrationsfamilien wahrnimmt, als „die Ausländer“ abgestempelt zu werden. Zusammenfassend werden viele Problempunkte bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund festgehalten: Kulturelle Unterschiede, fehlende Sprachkenntnisse, fehlende Schulsystemkenntnisse, fehlender Respekt, fehlende Unterstützungsmaßnahmen und Scham vor Unwissenheit.

Die Auswertungen der Hauptkategorie „Auswirkungen problematischer Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien“ ergeben, dass 72,22% der Respondentinnen einen verminderten Bildungserfolg bei jenen Kindern feststellen, bei denen die Elternzusammenarbeit problembehaftet ist. Oftmals besteht bei den Migrationseletern nicht die Bewusstheit, dass sie sich zuhause mit dem Kind befassen müssen. Eltern mit Migrationshintergrund übertragen manchmal die Ausbildung des Kindes der Schule und sehen sich selbst nicht in der Position, etwas beizutragen. Leidtragend sind die Schüler/innen, da sie dadurch nicht die optimale Förderung erhalten. Diese fehlende Unterstützung von zuhause führt zu fehlenden schulischen Unterlagen und Wissen und wirkt sich negativ auf die schulische Entwicklung aus. Das Lernen des Kindes beschränkt sich durch die fehlende Anteilnahme nur auf die Schule. Maßnahmen seitens der Eltern werden erst gesetzt, wenn das Kind schon gewaltige schulische Defizite aufweist. Dies könnte daran liegen, dass Eltern mit Migrationshintergrund oftmals nicht bewusst ist, dass die schulische Bildung nicht nur in der Schule stattfindet. Nabi Acho (2011) führt in ihrer Literatur ebenfalls an, dass der schulischen Ausbildung des Kindes in anderen Ländern oftmals wenig Bedeutung zugetragen wird. Daraus folgt die unzureichende Unterstützung des Kindes, da die Prioritäten in anderen Bereichen des Lebens liegen (S. 31). 66,67% der Befragten geben die Abhaltung schwieriger Gespräche als Auswirkung problembehafteter Zusammenarbeit an. Es zeigt sich, dass besonders die fehlenden Sprachkenntnisse die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund erschweren. Schwierige Gespräche entstehen auch, wenn Eltern bejahen, etwas verstanden zu haben und anschließend überrascht sind, wenn beispielsweise das Kind das Schuljahr wiederholen muss. Dadurch zeigt sich auch hier wieder, dass das Sprachproblem einer der Hauptproblematiken bei der Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien ist. Vielen Eltern mit Migrationshintergrund trauen sich möglicherweise nicht zu sagen, etwas nicht verstanden zu haben. Auch Bernitzke (2014) berichtet, dass die Sprachbarriere Gespräche bei der Zusammenarbeit sehr erschweren kann. Folgen dafür können eine fehlerhafte Annahme, negative Reaktionen oder das Zurückziehen seitens der Eltern sein (S. 200). Als weitere Auswirkung problematischer Elternarbeit geben die Hälfte der interviewten Lehrerinnen (50%) den zusätzlichen Zeitaufwand an. Es sind mehr Elterngespräche notwendig, um die Eltern mit Migrationshintergrund weitgehendst zu integrieren. Viele Eltern zeigen Dankbarkeit

für die investierte Zeit. Aufgrund des hohen Zeitaufwandes ist es jedoch nicht immer möglich, sich bestmöglich auf Elterngespräche vorzubereiten. Auch der Mehraufwand bezüglich vereinfachter Verschriftlichungen wurde von einer Lehrerin thematisiert, da bei der Zusammenarbeit immer die einfache, verständliche Sprache im Blick gehalten werden muss. Hier lässt sich vermuten, dass Lehrpersonen oftmals nicht gewillt sind, mehr Zeit zu investieren, da sie dafür nicht zusätzlich entlohnt werden. Die nächste Subkategorie „fehlende Teilnahme an schulischen Veranstaltungen“ wird von 44,44% der Lehrerinnen angesprochen. Eine Respondentin beschreibt, dass Eltern mit Migrationshintergrund oftmals nicht zu schulischen Veranstaltungen erscheinen und sich die Informationen von anderen Eltern einholen. Auch eine weitere Lehrerin berichtet, dass besonders bei der Gruppenveranstaltung „Klassenforum“ Eltern mit Migrationshintergrund wenig bis gar nicht erscheinen. Dies könnte wiederum auf die fehlenden Sprachkenntnisse und dem daraus resultierenden Schamgefühl zurückzuführen sein. Eine weitere Auswirkung ist, dass Eltern zu den ungünstigsten Zeiten – während der Unterrichtszeit – kommen und Gespräche führen wollen. Auch die Verlässlichkeit bei schulischen Aktivitäten wird thematisiert, da beispielsweise die gesunde Jause einfach vergessen wird. Zusammenfassend zeigt sich, dass der Großteil der Lehrerinnen fehlendes Interesse als Grund für das Nichterscheinen der Eltern angeben. Die weitere Auswirkung der respektvollen Kommunikation wird von 27,78% der Interviewteilnehmerinnen thematisiert. Besonders aussagekräftig ist hier die Thematik des fehlenden Respekts gegenüber weiblichen Personen. Die Stellung der Frau ist nicht in allen Ländern so etabliert wie in Österreich, wodurch auch Lehrpersonen in Schulen oftmals mit Respektlosigkeiten zu kämpfen haben. In Extremfällen werden Frauen als Lehrkraft von Vätern abgelehnt. Beschimpfungen der Lehrerin sind ebenfalls möglich. Eine weitere Lehrkraft thematisiert die zwingend notwendige respektvolle Haltung gegenüber der fremden Kultur, sie fordert aber auch denselben Respekt gegenüber der österreichischen Kultur. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass fehlender Respekt eine Thematik an vielen Schulen in Österreich ist. Erfahrungen zeigen, dass das gegenseitige Respektieren von kulturellen Unterschieden eine Zusammenarbeit möglich machen kann. Auch gesundheitliche Probleme können Auswirkungen einer problembehafteten Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern mit Migrationshintergrund sein. Aufgrund kultureller Traditionen, beispielsweise dem Fastenmonat Ramadan, werden Kreislaufprobleme immer wieder zum Thema. Dies umfasst sowohl die Kinder in der Schule als auch die Eltern, die zum Beispiel bei Wandertagen mitwirken. Neben den physischen Problemen können auch psychische Belastungen bei der Zusammenarbeit die Folge sein. Psychische Probleme können auftreten, wenn ein Kind aufgrund fehlender Unterstützung des Elternhauses schlechte Leistungen erbringt und dadurch mit dem Lehrstoff überfordert ist. Resümierend können sowohl psychische als auch physische Probleme bei der

Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund auftreten. Die letzte Subkategorie - Verhaltensprobleme von Schüler/innen - wird von wenigen Lehrerinnen (11,11%) angesprochen. Der Kampf mit Disziplin wird immer größer. Auswirkungen treffen auch hier die Kinder, die durch Fehlverhalten oder Enttäuschungen aufgrund schlechter Zusammenarbeit leiden. Zusammenfassend gibt es viele Auswirkungen von problembehafteter Zusammenarbeit zwischen der Lehrperson und Eltern mit Migrationshintergrund. Neben schlechteren Bildungserfolgen bei den Schüler/innen, schwierigen Gesprächen, einem enormen Zeitaufwand, Fehlen bei schulischen Veranstaltungen, respektloser Kommunikation und gesundheitlichen Problemen sind auch Verhaltensprobleme von Schüler/innen die Folge.

Die Auswertungen der letzten Hauptkategorie „Lösungsansätze zur Problembewältigung“ ergeben, dass 88,89% der Respondentinnen den persönlichen und kontinuierlichen Kontakt zu den Eltern mit Migrationshintergrund als lösungsorientierten Schritt ansehen. Ergänzend dazu ist das Vereinbaren von Folgeterminen in vielen Fällen eine unterstützende Möglichkeit. Die Führung von Gesprächsprotokollen kann von Vorteil sein, um Situationen des Abstreitens von Vereinbarungen verhindern zu können. Dieser persönliche Kontakt muss nicht nur in Form von Elterngesprächen stattfinden, eine weitere Möglichkeit ist es, die Eltern in den schulischen Alltag miteinzubeziehen. Bei der Kommunikation ist zu bedenken, dass sie einfach, klar und eindeutig gehalten werden soll, um die Verständlichkeit der Eltern zu erlangen. Wenn persönliche Treffen aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen nicht möglich sind, ist ein Telefonat eine gute Alternative. Hieraus lässt sich vermuten, dass trotz fehlendem Einbringen seitens der Eltern ein kontinuierliches „Probieren“ des Kontaktaufbaues förderlich sein könnte. 61,11% der Respondentinnen führen als weiteren Lösungsansatz die Vertrauensbasis und die gegenseitige Wertschätzung an. Es geht um Wertschätzung, Rücksichtnahme, Geduld und Verständnis. Fühlen sich Eltern in einem sicheren geschützten Raum, so werden sie auch mit Problemen und Sorgen zu der Lehrperson kommen. Die Lehrperson muss den Eltern mit Migrationshintergrund diese Geborgenheit geben und ihnen mögliche Ängste nehmen. Ist dieses gegenseitige Wohlwollen erzielt, kann die Zusammenarbeit besser gelingen. Hier stellt sich die Vermutung auf, dass in vielen Fällen Lehrpersonen nicht ausgiebig genug probieren, eine Vertrauensbasis zu erlangen, da dies oft mit hohem Zeitaufwand verbunden sein kann. Auch Zenk & Gündoğdu (2011) beschreiben, dass die Lehrperson den Eltern mit Migrationshintergrund einen Vertrauensvorschuss entgegenbringen muss. Eine einladende und entspannte Haltung seitens der/des Lehrer/in kann Migrationsfamilien das Gefühl des Willkommenseins vermitteln (S. 72f.). Weitere 61,11% der befragten Lehrerinnen thematisieren, dass es notwendig ist, ein Bewusstsein bei den Eltern zu schaffen, um

lösungsorientiert agieren zu können. Weiters ist es wichtig, dass die Erziehungsberechtigten verstehen, dass die Lehrperson das Beste für das Kind möchte und dies einer gemeinsamen, gelingenden Arbeit bedingt. Eine Lehrerin führt an, dass sie zu vermitteln versucht, dass es kulturelle Unterschiede gibt und dies auch in Ordnung ist. Dennoch ist eine gemeinsame Zusammenarbeit auf Augenhöhe notwendig. Das gemeinsame Ziel, die bestmögliche Förderung des Kindes, muss den Eltern immer vor Augen gehalten werden. Den Eltern verständlich erklärt werden, dass eine gute Verbindung zwischen Elternhaus und Schule wichtig für das Kind ist. Dieses fehlende Bewusstsein der Eltern mit Migrationshintergrund könnte daran liegen, dass diese Eltern nicht wahrhaben wollen, dass die Lehrperson immer zum Wohle des Kindes handelt, auch wenn dies beispielsweise mit einer Rückstufung in Verbindung steht. Ein wichtiger Aspekt ist, dass den Eltern bewusst gemacht werden muss, dass der Bildungsauftrag nicht alleine der Schule obliegt. Etwas mehr als die Hälfte der Respondentinnen (55,56%) nannten als Lösungsansatz das Hinzuziehen eines/r Dolmetscher/in. Oftmals gibt es Situationen, in welchen trotz vereinfachter gesprochener Sprache nicht die gewünschte Verständlichkeit erzielt wird. Neben professionellen Übersetzer/innen, die laut Respondentinnen nicht immer verfügbar sind, können auch andere Eltern mit guten Deutschkenntnissen als Dolmetscher/in fungieren. Auch die Verwendung von Sprach-Apps mit Übersetzungsfunktionen werden von einer Lehrperson thematisiert. Hier wird ersichtlich, dass Lehrerinnen in österreichischen Schulen dankbar sind, Möglichkeiten zur Übersetzung zu finden. Keine der Respondentinnen gab an, dass kostenlose Angebot des BMBWF zu nutzen. Seit 2021 sind Dolmetscher/innen online abrufbar, um Elterngespräche zu erleichtern (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022). Hier stellt sich die Frage, ob dieses Angebot zu wenig bekannt gegeben wurde, da es eine einfache und schnelle Hilfestellung ist. Fünf der befragten Lehrerinnen (27,78%) thematisieren, dass es notwendig wäre, dass die Erziehungsberechtigten mit schlechten bis keinen Deutschkenntnissen einen verpflichtenden Deutschkurs absolvieren sollen. Eine Lehrperson berichtet, dass Eltern mit Migrationshintergrund gemeinsam mit dem Kind einen Deutschkurs absolvierten, wodurch sowohl die Elternzusammenarbeit als auch die schulische Entwicklung des Kindes deutlich verbessert wurden. Die Notwendigkeit, Deutsch zu lernen besteht, stößt jedoch bei Eltern mit Migrationshintergrund immer wieder auf Ablehnung. 16,67% der Lehrerinnen meinen, dass es schwierig ist, Lösungsansätze zu geben, da jede Problematik anders ist und damit individuelle Herangehensweisen notwendig sind. Zusammenfassend lässt sich anmerken, dass es Lösungen für sprachliche Probleme oder für das Halten des kontinuierlichen Kontaktes gibt. Jedoch muss bedacht werden, dass jedes Zusammentreffen anders verläuft und damit oft individuell eine Lösung gefunden werden muss.

10 Schluss/Fazit

Elternarbeit stellt einen zentralen Bereich an österreichischen Primarschulen dar. Auch wenn es unterschiedliche Begrifflichkeiten gibt, geht es folglich immer um eine gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Dabei muss das Wohl des Kindes stetig im Mittelpunkt stehen.

Elternarbeit veränderte sich über die letzten Jahrzehnte: während Eltern früher kaum in das Schulleben miteinbezogen wurden, sind sie in der Schulpartnerschaft heute umso wichtiger. Die praktische Umsetzung der Zusammenarbeit ist sehr vielschichtig und seitens der Lehrpersonen mit Bedacht zu wählen. Jede Form der Zusammenarbeit strebt unterschiedliche Ziele an, die besonders bei der Zusammenarbeit bei Eltern mit Migrationshintergrund aufgrund der verschiedenen Erfahrungen, der religiösen, kulturellen und sozialen Unterschiede zu bedenken sind. Zu den praktischen Umsetzungsformen gehören die Einzelarbeit und die Gruppenarbeit. Auch schriftliche Kommunikationswege oder entspannte Zusammenkünfte - wie beispielsweise Schulfeste oder Weihnachtsfeiern - bieten gute Möglichkeiten einer Zusammenarbeit. Doch oftmals wird Elternarbeit unzureichend verwirklicht. Lehrpersonen kann ein passender Ansatz fehlen, um eine erfolgreiche Elternzusammenarbeit zu erzielen oder Eltern nehmen ihre Position vermindert wahr, wodurch schulische Möglichkeiten und Förderungen für das Kind verloren gehen.

Die Klassen in österreichischen Schulen werden immer heterogener. Über die letzten Jahrzehnte stieg der Migrationsanteil stark an, wodurch sich auch der Unterricht in vielen Gebieten stark veränderte. Die unterschiedlichen Kulturen und die verschiedenen Sprachen, die in einem Klassenzimmer vorherrschen, bringen auch Probleme mit sich. Ziel dieser Arbeit war es, folgende Forschungsfrage beantworten zu können: „Von welchen Problemen berichten Lehrpersonen betreffend Elternarbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund?“. Für die Studie wurden migrationsstarke Bezirke in Niederösterreich erhoben und folglich Schulen per Zufallsprinzip ausgewählt. Es wurden Leitfadenterviews mit jenen Lehrpersonen durchgeführt, die Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund der ersten Generation in Hinblick auf Trans- und Fluchtmigration gemacht haben. Folgende Ergebnisse wurden erzielt:

Die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund kann sowohl sehr gut bis hin zu sehr schwierig verlaufen. Wichtig ist die kontinuierliche Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus. Verständnis und gegenseitiges Vertrauen müssen erzielt werden, um so die bestmögliche Entwicklung des/r Schüler/in erreichen zu können. Bedeutend ist, dass das Beziehungsdreieck – Lehrperson, Eltern, Kind – nie aus dem Fokus kommt. Um eine gelingende

Zusammenarbeit zu erreichen ist es notwendig, gemeinsame Ziele festzulegen, ein positives und einladendes Schulklima zu erreichen und ein Miteinander auf gleicher Basis zu schaffen. Elternarbeit ist seit vielen Jahren ein sehr wichtiger Teil der pädagogischen Arbeit. Die Art der Zusammenarbeit ist im Vorhinein von der Lehrperson zu überdenken, da nicht jede Form für jedes Gespräch geeignet ist. Folgende praktische Umsetzungsmöglichkeiten der Zusammenarbeit werden von den befragten Lehrerinnen am häufigsten verwendet: die schriftliche Kommunikation, die Elternsprechstunde, der Elternsprechtag, der allgemeine Elternabend, das KEL-Gespräch und schulische Veranstaltungen. In Rücksicht auf die Eltern mit Migrationshintergrund ist die Wahl der Form der Zusammenarbeit nochmals genauer zu überdenken. Respondentinnen gaben an, dass sich besonders das persönliche Einzelgespräch bei der Zusammenarbeit eignet. Der kontinuierliche Kontakt ist besonders wichtig. Da oftmals die Sprachbarriere ein Hindernis darstellt, sind diese Gespräche bei Bedarf durch eine/n Dolmetscher/in zu ergänzen. Des Weiteren wird die schriftliche Kommunikation über SchoolFox als positiv vermerkt, da eine Übersetzungsfunktion das Verstehen vereinfacht. Auch das Telefongespräch wurde bei der Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien genannt. Um gelingende Gespräche erzielen zu können, sind folgende Rahmenbedingungen laut Lehrerinnen erforderlich: ein/e Dolmetscher/in, die Rücksichtnahme auf kulturelle und religiöse Unterschiede, eine vorbereitete Umgebung und der Faktor Zeit. Vergleicht man die Zusammenarbeit mit österreichischen und nicht österreichischen Eltern liegen folgende Unterschiede vor: die zu bewältigende Sprachbarriere, die fehlenden Kenntnisse über das österreichische Schulsystem, fehlende Unterstützungsmaßnahmen und kulturelle Unterschiede. Einige Interviewpartnerinnen führen auch an, dass es in ihren Schulen keine gravierenden Unterschiede in der Zusammenarbeit gibt. Wohlwollen und Dankbarkeit sind Faktoren, die Lehrpersonen seitens Eltern mit Migrationshintergrund wahrnehmen, wohingegen österreichische Eltern mit Unmut und Forderungen an die Schule herantreten. Die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund stellt Lehrpersonen immer wieder vor Herausforderungen. Die am häufigsten genannte Hürde ist die Sprachbarriere der Eltern. Zudem kämpfen die Lehrerinnen oftmals mit fehlender Unterstützung seitens des Elternhauses. Kulturelle Unterschiede, andere Wertesysteme und die fehlende Kenntnis über das österreichische Schulsystem sind Faktoren, die immer wieder zu einer problematischen Elternzusammenarbeit führen kann. Unangenehme Situationen durch fehlenden Respekt gegenüber Frauen erlebten einige Lehrpersonen bei der Zusammenarbeit mit Vätern. Ein weiteres Problem ist Scham vor Unwissenheit und Nicht-Verstehen. Eine problembehaftete Zusammenarbeit bringt negative Auswirkungen. Der Bildungserfolg des Kindes wird nicht bestmöglich unterstützt, schwierige Gespräche entstehen, es muss mehr Zeit in Folgegespräche investiert werden, die Teilnahme an schulischen Veranstaltungen sinkt, der

Respekt bei Gesprächen ist oftmals nicht vorhanden, gesundheitliche Probleme können entstehen und auch Verhaltensprobleme bei Schüler/innen werden wahrgenommen. Beim Suchen von Lösungen für diese Probleme und deren Auswirkungen stoßen die Lehrerinnen oftmals an ihre Grenzen. Insgesamt wird versucht, einen kontinuierlichen Kontakt zu den Eltern zu halten, um eine Basis, die auf Vertrauen und Wertschätzung beruht, zu erreichen. Die Eltern müssen ein Bewusstsein erlangen, dass ihr Kind auf ihre Unterstützung angewiesen ist. Jede Zusammenarbeit verläuft anders, wodurch ein Verallgemeinern von Lösungen schwer möglich ist. Lösungsansätze müssen daher oft individuell gefunden werden.

Abschließend wird festgestellt, dass die Forschungsfrage dieser Masterarbeit „Von welchen Problemen berichten Lehrpersonen betreffend Elternarbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund?“ anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring beantwortet wird. Es ist festzuhalten, dass Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund Probleme mit sich bringt. Jedes Problem muss individuell betrachtet werden, anschließend muss die beste Entscheidung zum Wohle des Kindes getroffen werden. Es darf nie außer Acht gelassen werden, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern für die schulische Entwicklung des Kindes bedeutsam ist. Denn nur durch gemeinsames Handeln seitens der Lehrkraft, des Elternhauses und des Kindes kann die bestmögliche Entwicklung des Kindes gewährleistet werden.

11 Literaturverzeichnis

- Atteslander, P., Cromm, J., Grabow, B., Klein, H., Maurer, A., & Siegert, G. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. (13. Auflage). Erich Schmidt.
- Auernheimer, G. (2013). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Auflage). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6>
- Batarilo, K., & Lenhart, V. (2004). Bosnien-Herzegowina. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp, & W. Mitter (Hrsg.), *Die Schulsysteme Europas*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bauer, P., & Brunner, E. J. (2006). Elternpädagogik-Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Eine Einführung. In P. Bauer & E. J. Brunner (Hrsg.), *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft*. Lambertus.
- Bernitzke, F. (2014). *Grundwissen Elternarbeit in der Sozialpädagogik*. (1. Auflage). Bildungsverlag EINS.
- Bernitzke, F., & Schlegel, P. (2004). *Das Handbuch der Elternarbeit*. (1. Auflage). Bildungsverlag EINS.
- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf
- Birzea, C. (2004). Rumänien. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp, & W. Mitter (Hrsg.), *Die Schulsysteme Europas*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Blickenstorfer, R. (2009). Strategien der Zusammenarbeit. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boeckh, J. (2018). Migration und soziale Ausgrenzung. In E.-U. Huster, J. Boeckh, & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung*. (3. Auflage). Springer VS.
- Bundesamt für Statistik. (2022). *Ständige Wohnbevölkerung in Privathaushalten nach Kanton und Haushaltsgröße*. Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/standentwicklung.assetdetail.23484614.html>

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022). *Wir verstehen uns! - Video- und Telefondolmetschen in Bildungseinrichtungen*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/videodolmetsch.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). *Das österreichische Schulsystem*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem.html>
- Buntz, H. (2014). *Migration in der Geschichte. Ein Arbeitsbuch für den Unterricht*. Wochenschau Verlag.
- Cloos, P., Kalicki, B., Lamm, B., & Leyendecker, B. (2020). *Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien*. Herder GmbH.
- Deniz, C. (2012). Perspektiven für die Elternarbeit mit migrantischen Familien. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Springer VS.
- Diekmann, A. (2009). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. (20. Auflage). rowohlt's enzyklopädie.
- Dienelt, K. (2012). *Die verschiedenen Arten der Migration*. Migrationsrecht.net - Informationsportal zum Ausländerrecht. <https://www.migrationsrecht.net/nachrichten-auslaender-kultur-und-integration/die-verschiedenen-arten-der-migration.html>
- Doppke, M., & Gisch, H. (2005). *Elternarbeit. Fakten, Gründe, Praxistipps*. Oldenbourg.
- Dusolt, H. (2018). *Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich*. (4. Auflage). Beltz.
- Finster, L. (2006). Elternschaft heute - Elternschaft und Familie in der heutigen Gesellschaft. <https://www.grin.com/document/82790?srsId=AfmBOooq1Sdl9k10WPNg8EMB1nLQ0tw-8WTLAT1dJxpvjqBsiAXuUnAG>
- Fuß, S., & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. (2. Auflage). Verlag Barbara Budrich.
- Geisen, T., Studer, T., & Yildiz, E. (2013). Migration und Familie im Kontext von Bildung, Gender und Care. In T. Geisen, T. Studer, & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration, Familie und soziale Lage: Beiträge zu Bildung, Gender und Care*. Springer VS.
- Gerlach, I. (2017). Elternschaft und Elternpflichten im Spannungsfeld zwischen Leitbildern und Alltag. In I. Gerlach (Hrsg.), *Elternschaft: Zwischen Autonomie und Unterstützung*. Springer VS.
- Gronert, M., & Schraut, A. (2018). Kurzportrait der unterstützenden Firmen. In M. Gronert &

- A. Schraut (Hrsg.), *Handbuch. Vereine der Reformpädagogik. Überregional arbeitende reformpädagogische Vereinigungen sowie bildungsentwicklerisch initiative Einrichtungen mit Brückenfunktion in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Südtirol und Liechtenstein*. Ergon.
- Güneşli, B. (2009). *Elternarbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule. Möglichkeiten und Grenzen*. Diplomica.
- Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. (2. Auflage). VS Verlag.
- Handle, I., & AG, K.-G. T. (2017). *Volksschule im Aufbruch. Tirol. Handreichung für gelingende Bewertungsgespräche (KEL-Gespräche)*. Pädagogische Hochschule Tirol.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heimken, N. (2017). *Migration, Bildung und Spracherwerb. Bildungssozialisation und Integration von Jugendlichen aus Einwandererfamilien*. (2. Auflage). Springer VS.
- Hug, T., Poscheschnik, G., Lederer, B., & Perzy, A. (2010). *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Huter & Roth KG.
- Jäckl, C., & Moser, H. (2016). *Alternative Leistungsbewertung in der Grundschule. Teil 1: KEL-Gespräche*. Bundesministerium für Bildung.
- Jensen, E., & Jensen, H. (2016). *Schule braucht Beziehung. Gelungene Lehrer-Eltern-Gespräche*. Beltz.
- Junuzovic, N. (2021). *Konsequenzen einer multikulturell determinierten Elternarbeit in der Primarstufe*. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.
- Kirk, S. (2012). Schlüsselthemen der Elternarbeit in der Schule. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Springer VS.
- Klimont, J., Kytir, J., Langer, V., Marik-Lebeck, S., Pohl, P., Schuster, J., Wisbauer, A., & Biffel, G. (2021). *Statistisches Jahrbuch. Migration & Integration. Zahlen Daten Indikatoren*. Statistik Austria.
- Klimont, J., Kytir, J., Marik-Lebeck, S., Pohl, P., Schuster, J., Wisbauer, A., & Wiedenhofer-Galik, B. (2022). *Statistisches Jahrbuch. Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren*. Statistik Austria.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (4. Auflage). Beltz Juventa.

- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Auflage). Beltz.
- Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*. (6. Auflage). Oldenbourg.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12. Auflage). Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. (6. Auflage). Beltz.
- Mecheril, P., Castro Varela, M. do M., Dirim, İ., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Oldenbourg.
- Nabi Acho, V. (2011). *Elternarbeit mit Migrantenfamilien. Wege zur Förderung der nachhaltigen und aktiven Beteiligung von Migranteneltern an Elternabenden und im Elternbeirat*. Centaurus Verlag.
- Oltmer, J. (2017). *Migration. Geschichte und Zukunft der Gegenwart*. WBG.
- Oltmer, J. (2019). Migration: Hintergründe, Bedingungen und Formen. Eine Skizze. In M. Baader, T. Freytag, & D. Wirth (Hrsg.), *Flucht-Bildung-Integration? Bildungspolitische und pädagogische Herausforderungen von Fluchtverhältnissen*. Springer VS.
- Oltmer, J. (2021). *Migration*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. <https://omelexikon.uni-oldenburg.de/begriffe/migration>
- Paetsch-Zen-Ruffinen, F., & Zysset-Bissegger, N. (2011). *Masterarbeit. Das Kind steht im Zentrum aller Bemühungen: Gelingende Faktoren der Kooperation zwischen Kind, Eltern und Schule*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.
- Palekcić, M., & Zekanović, N. (2004). Kroatien. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp, & W. Mitter (Hrsg.), *Die Schulsysteme Europas*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Petrović, A., Hebib, E., & Spasenović, V. (2004). Serbien. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp, & W. Mitter (Hrsg.), *Die Schulsysteme Europas*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Plewnia, A. (2011). Migranten und ihre Sprache. In L. M. Eichinger, A. Plewnia, & M. Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Narr.
- Republik Österreich. (1986). *Schulunterrichtsgesetz (SchUG)* (BGBl. Nr. 472). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>
- Ritchie, & Spooner, F. (2022). *International migrants*. Our World in Data.

- <https://ourworldindata.org/explorers/migration?tab=table®ion=Europe&facet=none&country=DEU~AUT~CHE&hideControls=false&Metric=Number+of+international+immigrants&Period=Total&Sub-metric=Total>
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Rüegg, S. (2001). *Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme, Chancen*. (S. Rüegg, Hrsg.). Haupt.
- Sacher, W. (2012). Elternarbeit mit Migrant*innen. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung*. Beltz.
- Sacher, W. (2013a). Differenzierende Elternarbeit. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit*. Springer VS.
- Sacher, W. (2013b). Schülerorientierte Elternarbeit. In *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit*. Springer VS.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. (2. Auflage). Klinkhardt.
- Schlösser, E. (2004). *Zusammenarbeit mit Eltern-Interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit Eltern mit und ohne Migrationserfahrung in Kita, Grundschule und Familienbildung*. (4. Auflage). Ökotopia.
- Schultheis, K. (2012). Die Situation von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund-Dargestellt an ausgewählten Aspekten. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung*. Beltz.
- Seukwa, L. H. (2016). Flucht. In P. Mecheril, V. Kourabas, & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Beltz.
- Stange, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften-Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Springer VS.
- Statistik Austria. (2021a). *Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund*. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/033241.html
- Statistik Austria. (2021b). *Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland*. file:///Users/victoria.gallauner/Downloads/bevoelkerung_am_1.1.2021_auslaendische_staa

tsangehoerige_nach_gemeinden%20(1).pdf

Statistik Austria. (2022). *Vereinbarkeit von Beruf und Familie*. Unabhängige Statistiken für faktenbasierte Entscheidungen. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/gender-statistiken/vereinbarkeit-von-beruf-und-familie>

Statistik Austria. (2023a). *Bevölkerung zu Jahres-/ Quartalsanfang*. Unabhängige Statistiken für faktenbasierte Entscheidungen. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/bevoelkerungsstand/bevoelkerung-zu-jahres-/-quartalsanfang>

Statistik Austria. (2023b). *Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren*. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/MIG2023.pdf

Statistik Austria. (2023c). *Wanderungen mit dem Ausland*. Unabhängige Statistiken für faktenbasierte Entscheidungen. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/migration-und-einbuengerung/wanderungen-mit-dem-ausland>

Statistisches Bundesamt. (2023). *Bevölkerung nach Familienstand*. Statistisches Bundesamt. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/familienstand-jahre-5.html>

Statistisches Bundesamt. (2024). *Europa. Flucht und Asyl in Europa*. Europa in Zahlen. Statistisches Bundesamt in Kooperation mit Eurostat. <https://www.destatis.de/Europa/DE/Thema/Bevoelkerung-Arbeit-Soziales/Bevoelkerung/EUAsylantraege.html>

Will, A.-K. (2020). *Migrationshintergrund-Wieso, woher, wohin?* Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/laenderprofile/deutschland/304523/migrationshintergrund-wieso-woher-wohin/#node-content-title-0>

Woll, R. (2008). *Partner für das Kind. Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern, Kindergarten und Schule*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Zenk, U., & Gündoğdu, H. (2011). *Interkulturelle Kompetenz und praktische Integration. Kulturelle Umwelten*. EINS.

Zimmermann, D. (2012). *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen*. Psychosozial.

12 Anhang

12.1 Interviewleitfaden

Zum Thema: Elternarbeit – Chancen, Risiken und Grenzen der Zusammenarbeit

Forschungsfrage:

- *„Von welchen Problemen berichten Lehrpersonen betreffend Elternarbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund?“*

Dokumentation

Ort des Interviews:

Zeit des Interviews:

Atmosphäre/Klima:

Störungen:

Besonderheiten:

Einstieg

Vielen Dank dass Sie sich/du dir für dieses Interview Zeit nehmen/nimmst! Es geht um Elternarbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund. Mich interessiert, welche Erfahrungen Sie/du bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund erster Generation in Hinblick auf Trans- und Fluchtmigration gemacht haben/hast beziehungsweise aktuell machen/ machst. Alles, was Sie/du mir mitteilen/mitteilst, wird anonym weiterverarbeitet. Deine/Ihre Anonymität ist an jeder Stelle des Forschungsprozesses gewahrt. Wenn alles klar ist, dann können wir anfangen.

Leitfaden

Frage	Begründung
Wie geht es Ihnen/ dir mit Ihrer/ deiner Elternarbeit?	<p>Mit dieser Frage soll direkt in die Thematik eingestiegen werden.</p> <p>Elternarbeit ist ein zentraler Aufgabenbereich von Bildungseinrichtungen (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 11). Grundlegend findet sich keine einheitliche Definition der Begrifflichkeit. Unter Elternarbeit versteht man die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften einer pädagogischen Einrichtung und den Erziehungsberechtigten des Kindes (Dusolt, 2018, S. 9).</p> <p>Dies ist eine offene Frage, sie bezieht sich noch nicht direkt auf die Hauptthematik.</p>
Welche Ziele verfolgen Sie/verfolgst du bei der Zusammenarbeit mit Eltern und auch in Hinblick auf Eltern mit Migrationshintergrund?	<p>Die Zielstellungen bei Elternarbeit sind sehr extensiv. Ein wesentlicher Aspekt, der verfolgt wird, ist die Konfliktvermeidung. Durch den regelmäßigen Austausch können oftmals Irrtümer vorweg vermieden werden. Des Weiteren dient die Kommunikation zur Übermittlung von Feedback, wodurch der Bildungserfolg des Kindes verbessert werden kann (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 12f.).</p> <p>Mit dieser Frage soll dieser Gedanken thematisiert werden.</p>
Welche Bedeutung hat Elternarbeit für Sie/dich persönlich?	<p>Im Mittelpunkt von Elternarbeit steht primär das Wohl des Kindes. Lehrpersonen sollen Eltern unterstützend über Defizite des/ der Schüler/in aufklären. Folglich steht die Problemlösung im Vordergrund (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 14).</p> <p>Mit dieser Fragestellung soll die persönliche Haltung des/ der Respondent/in ermittelt werden.</p>
Kommen wir nun zu den verschiedenen Formen von Elternarbeit. Welche verwenden Sie/verwendest du für gewöhnlich und des Öfteren?	<p>Es gibt eine Vielzahl an Formen. Grundlegend wird unterschieden zwischen Formen der Einzelarbeit, der Gruppenarbeit und weiteren Formen, beispielsweise Feste oder schriftliche Kontaktaufnahmen (Dusolt, 2018, S. 15).</p> <p>Diese Frage dient aufwärmend für die folgende, spezifischere Frage in Hinblick auf Eltern mit Migration.</p>
Welche Formen eignen sich gut für die Zusammenarbeit in Hinblick auf Eltern mit Migrationshintergrund?	<p>Sprachbarrieren können große Hürden darstellen. Im Falle von Nichtverstandenwerden seitens nicht deutschsprechender Eltern muss die Wahl der Form gut durchdacht sein (Doppke & Gisch, 2005, S. 26).</p>
Welche Rahmenbedingungen sind erforderlich, um die Herausforderungen der Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund besser bewältigen zu können?	<p>Bereits bei der Auswahl der Form muss vorweg der Zweck beziehungsweise die Absicht hinterfragt werden. Des Weiteren muss zuvor überlegt werden, welche und wie viele Personen an der Form beteiligt sind. Sowohl die Rahmenbedingungen als auch die Motivation der Eltern können essenziell für die Wahl der Form von Elternarbeit sein (Dusolt, 2018, S. 15).</p>
Welche grundlegenden Unterschiede können Sie/kannst du bei der Zusammenarbeit mit Eltern österreichischer Herkunft und bei der	<p>Mit dieser Frage wird genauer auf die Hauptthematik eingegangen. Oftmals besteht die naheliegende Vermutung, dass die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern mit Migrationshintergrund problembehaftet ist. Das Verhältnis kann</p>

Zusammenarbeit mit Eltern bezüglich erster Migrationsgeneration in Hinblick Trans- und Fluchtmigration nennen?	<i>divergent sein. Dies bedeutet aber nicht zwingend, dass es schlechter ist (Sacher, 2014, S. 158f.).</i>
Von welchen Problemen können Sie/kannst du aus Ihren/deinen persönlichen Erfahrungen bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund berichten?	<i>Signifikante Problembereiche können bei der Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien aufgrund diverser Sprachbarrieren, aufgrund anderweitiger kultureller und religiöser Anschauungen oder aufgrund eines niedriger angesehenen Sozialstatus entstehen (Güneşli, 2009, S. 55f.). Schulsysteme aus anderen Ländern verfolgen oft andere Bildungsaufträge, wodurch die Vorstellung bestehen kann, dass die Schule für Bildung und das Elternhaus für die Erziehung verantwortlich ist (Sacher, 2014, S. 160).</i>
Kommen wir nun zu den Konsequenzen von problematischer Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien. Welche Auswirkungen hat dies auf die allgemeine Elternarbeit, auf den Unterricht oder auch auf die Schüler/innen?	<i>Diese Frage hat keinen Literaturbezug, es geht vielmehr um ein „Aufwärmen“ für die nächste Frage, damit erste Denkansätze in die Richtung getätigt werden.</i>
Welche Lösungsansätze verfolgen Sie/verfolgst du, um die Problempunkte zu bewältigen?	<i>Blickenstorfer (2009) zählt fünf Schritte auf, die essenziell für eine gelingende Zusammenarbeit sind. Beginnend muss, durch ein gegenseitiges Kennenlernen, eine Vertrauensbasis geschaffen werden. Dieser erste geknüpfte Kontakt muss folgend gepflegt und weiter vertieft werden. Des Weiteren muss ein gegenseitiges Informieren stattfinden, dazu müssen die ersten genannten Schritte erfolgreich bewältigt worden sein. Die Lehrkraft muss im weiteren Ablauf den Erziehungsberechtigten Unterstützung bei der Förderung des Kindes geben, welche auch seitens dieser angenommen werden muss. Ein wesentlicher Aspekt ist letztlich die Einladung zur aktiven Teilnahme am Schulleben (S. 71).</i>
Gibt es sonst noch etwas, was Sie/ du mir zu dieser Thematik mitteilen möchtest?	<i>Abschließende Frage: Falls der Interviewleitfaden für die/ den Respondent/in wichtige Themen nicht anspricht, gibt es hier noch die Möglichkeit dafür.</i>
Dienstjahre des/der Respondent/in: _____ Jahre Wie viele Kinder in der Volksschule? _____ welche Klasse/n? _____ Wie viele Kinder mit Migrationshintergrund befinden sich in der aktuellen Klasse? _____ Geschlecht des/der Respondent/in weiblich / männlich	

12.2 Eigenständigkeitserklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.“

Victoria Gallauer

Krems, 5. September 2024

