



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Interkulturelle Kompetenzen - eine Notwendigkeit in der Elternarbeit?

Eine qualitative Studie an Grundschullehrern und -lehrerinnen
aus Wien und Oberösterreich

Verfasserin

Angelika Mayr

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuerin:

A 297
Diplomstudium Pädagogik
Univ.-Doz. Mag. Dr. Gabriele Khan

Vorwort

In meinem beruflichen Alltag arbeite ich täglich mit GrundschullehrerInnen zusammen. In Gesprächen erzählen sie mir immer wieder von Problemen und Konflikten, die in der Zusammenarbeit mit den Eltern ihrer nichtdeutschsprachigen SchülerInnen auftauchen. Meist handelt es sich um Verständigungsprobleme aufgrund von Sprachmängeln seitens der Eltern, aber auch um Konflikte, die ihren Ursprung in kulturell bedingten unterschiedlichen Wertvorstellungen und Einstellungen sowie in unterschiedlichen Erwartungen an die Schule haben.

In dieser Diplomarbeit möchte ich den Fragen nachgehen, welche kulturell begründeten Konflikte im Schulalltag vorwiegend auftreten und wie LehrerInnen damit umgehen. Auch wird hinterfragt, inwieweit der Erwerb von „Interkulturellen Kompetenzen“ während der Aus- oder Weiterbildung von LehrerInnen helfen könnte, besser mit diesen Konflikten umzugehen oder sie zu verhindern.

Ich möchte hiermit allen Personen danken, die mich während der Fertigstellung der Arbeit begleitet und beraten haben. Ohne ihre Hilfestellungen, Unterstützungen jeglicher Art und Ermutigungen wäre die Arbeit nicht möglich gewesen.

Vor allem danke ich auch meinen InterviewpartnerInnen, die sich die Zeit genommen haben, mir alle meine Fragen zu beantworten.

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	2
INHALTSVERZEICHNIS	4
EINLEITUNG	8
FORSCHUNGSFRAGE DER DIPLOMARBEIT	8
AUFBAU DER DIPLOMARBEIT	9
ÜBER DIE WISSENSCHAFTLICH ANGEWANDTE METHODE DIESER DIPLOMARBEIT	10
A. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN	12
1. „INTERKULTURELLE KOMPETENZ“ – VERSUCH EINER BEGRIFFSERKLÄRUNG	12
1.1. „INTERKULTURELL“ – WAS HEIßT DAS?	12
1.2. EXKURS „KULTUR“	14
1.3. DEFINITION DES BEGRIFFES „KOMPETENZ“	15
1.4. „INTERKULTURELLE KOMPETENZ“ – WAS IST DAS?	17
1.4.1. <i>Modell Interkultureller Kompetenzen nach MARTIN</i>	18
1.4.2. <i>Definition der Interkulturellen Kompetenz nach FISCHER, KRUMPHOLZ und EICHENER sowie SPRINGER und ZACHARAKI</i>	20
1.4.3. <i>Fähigkeiten und Fertigkeiten Interkultureller Kompetenz nach JUGERT und REHDER</i>	22
1.4.4. <i>Definition Interkultureller Kompetenz nach BRANDT und LANGE</i>	23
1.4.5. <i>Definition Interkultureller Kompetenz nach KIECHEL</i>	24
1.4.6. <i>Definition Interkultureller Kompetenz nach ERLI und GYMNICH</i>	25
1.4.7. <i>Definitionen weiterer AutorInnen</i>	27
1.5. DER ERWERB INTERKULTURELLER KOMPETENZEN	29
1.5.1. <i>Warum ist der Erwerb Interkultureller Kompetenzen wichtig?</i>	29
1.5.2. <i>Wie kann man Interkulturelle Kompetenzen erwerben, erlernen oder trainieren?</i>	31
2. ELTERNARBEIT IN DER GRUNDSCHULE	37
2.1. RECHTE UND PFLICHTEN IN DER ELTERNARBEIT	38
2.1.1. <i>Erziehungsauftrag der Schule</i>	38
2.1.2. <i>Elternrecht</i>	39
2.1.3. <i>Pflichten der Erziehungsberechtigten</i>	39
2.2. ZIELE DER ZUSAMMENARBEIT	40
2.2.1. <i>Informationsaustausch</i>	40
2.2.2. <i>Unterstützung in Erziehungsaufgaben und Beraterfunktion</i>	41
2.3. FORMEN DER ELTERNARBEIT	41
2.3.1. <i>Elternsprechstunden und Elternsprechtage</i>	42
2.3.2. <i>Schriftliche Mitteilungen an die Eltern</i>	42
2.3.3. <i>Eltern- und Klassenzeitungen</i>	43
2.3.4. <i>Elternhospitationen und Mitarbeit im Unterricht</i>	43
2.3.5. <i>Klassenelternversammlungen und Elternabende</i>	44
2.3.6. <i>Hausbesuche</i>	44
2.3.7. <i>Tür-und-Angel-Gespräche sowie Telefongespräche</i>	45
2.4. PROBLEME, KONFLIKTE UND GRENZEN IN DER ELTERNARBEIT	45
3. INTERKULTURELLE KOMPETENZEN IN DER ELTERNARBEIT – EINE NOTWENDIGKEIT FÜR GRUNDSCHULLEHRERINNEN?	48
3.1. DIE AKTUELLE SITUATION UND ENTWICKLUNG AN ÖSTERREICHS SCHULEN	48
3.2. WARUM MÜSSEN LEHRERINNEN INTERKULTURELL KOMPETENT SEIN?	49
3.3. KONFLIKTFELDER IN INTERKULTURELLEN ELTERN-INTERAKTIONEN	51
3.3.1. <i>Sprachliche Barrieren</i>	51
3.3.2. <i>Kulturunterschiede</i>	52
3.3.3. <i>Andere Familienverhältnisse</i>	54
3.3.4. <i>Andere Lernvoraussetzungen</i>	54
3.3.5. <i>Erfahrungen der Eltern</i>	55
3.3.6. <i>Bildungsstand der Eltern</i>	56
3.3.7. <i>Autoritätsprobleme und unterschiedliche Geschlechterrollen</i>	57
3.3.8. <i>Fehlendes Wissen von Seiten der Lehrkräfte</i>	58

3.4. INTERKULTURELLE KOMPETENZEN ALS MÖGLICHKEITEN ZUR KONFLIKTLÖSUNG UND UNTERSTÜTZUNG DER LEHRKRÄFTE	59
3.5. INTERKULTURELLE KOMPETENZEN BEI LEHRKRÄFTEN	62
3.6. INTERKULTURELLE KOMPETENZEN IN DER AUS- UND WEITERBILDUNG VON LEHRKRÄFTEN	63
3.6.1. Inhaltliche Forderungen an die Aus- und Weiterbildungskurse	65
3.6.2. Kursangebote zum Thema Interkulturelle Kompetenzen im Curriculum der Pädagogischen Hochschulen in Oberösterreich und Wien	67
3.6.3. Kurse zum Thema Interkulturelle Kompetenzen im aktuellen Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschulen Oberösterreich und Wien	68
B. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	70
DER FORSCHUNGSABLAUF	70
1. FORSCHUNGSFRAGE UND ARBEITSHYPOTHESEN	71
1.1. FORSCHUNGSFRAGE	71
1.2. ARBEITSHYPOTHESEN DER ANALYSE	72
2. DIE DATENERHEBUNG	73
2.1. EXKURS: DAS PROBLEMZENTRIERTE INTERVIEW NACH MAYRING	73
2.2. DER INTERVIEWLEITFADEN	74
2.3. BESTIMMUNG DES AUSGANGSMATERIALS	76
2.3.1. Festlegung des Materials	76
2.3.2. Analyse der Interviewsituation	77
2.3.3. Formale Charakteristika des Materials	77
3. AUSWERTUNG DER INTERVIEWS	77
3.1. DIE QUALITATIVE INHALTSANALYSE NACH MAYRING	78
3.1.1. Drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse	78
3.1.2. Inhaltliche Strukturierung als Technik der qualitativen Inhaltsanalyse	79
3.2. KATEGORIENBILDUNG UND DIE DARSTELLUNG DES KATEGORIENSYSTEMS	79
3.2.1. Kategorienbildung	80
3.2.2. Kategoriensystem	80
3.3. DATENREDUKTION DER INTERVIEWS	81
3.3.1. Datenreduktion Interview A	81
3.3.2. Datenreduktion Interview B	84
3.3.3. Datenreduktion Interview C	88
3.3.4. Datenreduktion Interview D	93
3.3.5. Datenreduktion Interview E	96
3.3.6. Datenreduktion Interview F	100
3.3.7. Datenreduktion Interview G	103
3.3.8. Datenreduktion Interview H	107
4. DATENANALYSE UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE IN HINBLICK AUF DIE FORSCHUNGSFRAGE	111
4.1. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE AUS DER DATENREDUKTION NACH KATEGORIEN	111
4.1.1. Kategorie 1: Eigenes Verständnis des Begriffes Interkulturelle Kompetenz	111
4.1.2. Kategorie 2: Besondere Fähigkeiten, die interkulturell kompetente LehrerInnen auszeichnen	112
4.1.3. Kategorie 3: Möglichkeiten Interkultureller Kompetenzen für die Elternarbeit	113
4.1.4. Kategorie 4: Erwerb und Training von Interkulturellen Kompetenzen	113
4.1.5. Kategorie 5: Persönlicher Stellenwert der Elternarbeit	114
4.1.6. Kategorie 6: Bevorzugte Formen der Elternarbeit	115
4.1.7. Kategorie 7: Allgemeine Probleme in der Elternarbeit	116
4.1.8. Kategorie 8: Spezifische Probleme in der Zusammenarbeit mit nichtdeutschsprachigen Eltern	117
4.1.9. Kategorie 9: Konfliktlösungsansätze	119
4.1.10. Kategorie 10: Mögliche Hilfestellungen für die Lehrkräfte	120
4.1.11. Kategorie 11: Nutzung von Hilfestellungen	121
4.1.12. Kategorie 12: Vorbereitung auf Elternarbeit in der Ausbildung	121
4.1.13. Kategorie 13: Inhaltliche Verbesserungsvorschläge für die Ausbildung	122
4.1.14. Kategorie 14: Bestehende Fortbildungsangebote	123
4.1.15. Kategorie 15: Sinn der Aufnahme des Themas in die Ausbildung	124
4.1.16. Kategorie 16: Wünsche für Seminarinhalte in der Weiterbildung	124

4.2. ÜBERPRÜFUNG DER ARBEITSHYPOTHESEN ANHAND DER GEWONNENEN ERGEBNISSE UND DER FACHLITERATUR	125
4.2.1. Hypothese 1	126
4.2.2. Hypothese 2	129
4.2.3. Hypothese 3	133
4.2.4. Hypothese 4	136
4.2.5. Hypothese 5	138
4.2.6. Hypothese 6	140
4.2.7. Hypothese 7	143
5. AN DER FORSCHUNGSFRAGE ORIENTIERTE ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND FAZIT	146
LITERATURVERZEICHNIS	150
ANHANG	159
ANHANG I. ABSTRACT UND KURZZUSAMMENFASSUNG	160
ABSTRACT	160
KURZZUSAMMENFASSUNG.....	160
ANHANG II. TABELLENVERZEICHNIS	161
ANHANG III. INTERVIEWLEITFADEN	162
ANHANG IV. REGELN ZUR TRANSKRIPTION DER INTERVIEWS	163
<i>Formale Hinweise zur Transkription:</i>	163
ANHANG V. TRANSKRIPTE DER INTERVIEWS.....	164
ANHANG VI. LEBENS LAUF	202

Einleitung

Aus Berichten von GrundschullehrerInnen¹ hört man häufig von Problemen, die sie in der Zusammenarbeit mit Eltern ausländischer Kinder bzw. mit nichtdeutscher Muttersprache haben. Seien es Verständigungsschwierigkeiten aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse von Elternteilen oder Meinungsverschiedenheiten begründet in unterschiedlichen kulturellen Mentalitäten, die Bandbreite der auftretenden Konflikte ist weit gestreut.

Es ist eine Tatsache, dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und GrundschullehrerInnen sehr wichtig ist, damit das Kind die optimale Förderung bekommen kann, die ihm zusteht. Schule und Elternhaus müssen sich einig sein, wenn sie das Kind in seiner schulischen Laufbahn unterstützen wollen, und dürfen nicht gegeneinander arbeiten. Es stellt sich nun die Frage, wie eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern und GrundschullehrerInnen funktionieren kann, wenn aufgrund kulturell bedingter Vorurteile, Sprachschwierigkeiten, Ängsten oder auch unterschiedlichen Mentalitäten ständig Probleme und Konflikte auftauchen, die womöglich zur Überforderung der LehrerInnen führen und eine gute Zusammenarbeit behindern. Diese Überlegungen führen zur folgenden Fragestellung, mit der sich diese Arbeit auseinandersetzen möchte.

Forschungsfrage der Diplomarbeit

Ist der Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen GrundschullehrerInnen und Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache zur Notwendigkeit in der Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen geworden?

Diese Diplomarbeit geht also der Frage nach, ob „Interkulturelle Kompetenzen“ zu einer Notwendigkeit geworden sind, die die GrundschullehrerInnen in der heutigen Zeit brauchen, um Probleme und Konflikte, die in der Zusammenarbeit mit Eltern entstehen, lösen zu können?

In diesem Zusammenhang ergeben sich weitere Fragen, die für diese Arbeit relevant sind. So wird zum Beispiel nachgeforscht, wie österreichische GrundschullehrerInnen Konflikte lösen und woher sie Hilfestellungen bekommen, wenn sie sich durch einen Konflikt überfordert

¹ Im europäischen Bildungsraum ist der häufig verwendete Begriff „Grundschule“ gleichbedeutend mit dem österreichischen Begriff „Volksschule“. In dieser Arbeit werden beide Begriffe verwendet, da sich diese Arbeit sowohl auf österreichische AutorInnen als auch auf Literatur aus anderen europäischen Ländern, vor allem aus Deutschland und der Schweiz, bezieht.

fühlen, und ob sie in ihrer Aus- oder auch Weiterbildung ausreichend auf die zum Teil sehr schwierige Zusammenarbeit vorbereitet werden.

Aufbau der Diplomarbeit

Um Antworten auf die Forschungsfragen erarbeiten zu können wird diese Diplomarbeit in zwei Teile gegliedert, den theoretischen Bezugsrahmen und die empirische Untersuchung.

In Kapitel 1 des theoretischen Bezugsrahmens (Teil A) werden die wesentlichen Begriffe rund um „Interkulturelle Kompetenzen“ und Kultur mit Hilfe entsprechender Fachliteratur definiert. Auch wird der Frage nachgegangen, ob überhaupt und, wenn ja, inwieweit „Interkulturelle Kompetenzen“ erworben oder trainiert werden können, da dies ein wichtiger Aspekt für die Ausbildung von GrundschullehrerInnen ist bzw. wäre.

In Kapitel 2 wird erörtert, was Elternarbeit in den österreichischen Grundschulen ausmacht und wie sie durchgeführt wird. Welche Rechte und Pflichten haben Eltern, welche Formen von Elternarbeit gibt es und warum ist sie überhaupt wichtig bzw. welche Zielsetzungen hat sie? Auch den häufigsten Problemen und Konflikten, die durch die Zusammenarbeit entstehen können, soll nachgegangen werden.

In Kapitel 3 wird schließlich der interkulturelle Aspekt in der Elternarbeit theoretisch aufgearbeitet. Dazu wird zuerst die aktuelle Situation in den Schulen – die Anzahl der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache bzw. mit Migrationshintergrund – dargestellt, um im Anschluss der Frage nachzugehen, warum eine Lehrperson überhaupt interkulturell kompetent sein muss. Außerdem werden die häufigsten Konfliktfelder, die in der interkulturellen Interaktion zwischen Lehrpersonen und Eltern auftreten können, ausführlich beschrieben, bevor abschließend die Ausbildungscurricula und Fortbildungsangebote der Pädagogischen Hochschulen Oberösterreich und Wien auf ihre Angebote in Bezug auf interkulturelle Kurse untersucht werden.

Der eigentliche Hauptteil ist die empirische Untersuchung, deren Darstellung im Teil B dieser Arbeit beginnt. Zunächst erfolgt eine genaue Beschreibung des Forschungsablaufes, bevor die Entwicklung der Fragestellung und der Arbeitshypothesen in Kapitel 1 der empirischen Untersuchung beschrieben werden.

Das zweite Kapitel ist der Beschreibung der Datenerhebung gewidmet, welche in Kapitel 3 mittels Datenreduktionen ausgewertet und dargestellt werden.

In Kapitel 4 erfolgt schlussendlich die Datenanalyse, indem die gewonnenen Daten aus den Interviews in Hinblick auf die Fragestellung ausgewertet werden. Hier soll festgestellt werden, ob und inwieweit „Interkulturelle Kompetenzen“ in der Grundschularbeit unerlässlich sind und zur notwendigen Kompetenz von Lehrpersonen werden. Auch wird erarbeitet, was

sie speziell unter „Interkulturellen Kompetenzen“ verstehen und ob in ihrer Aus- oder Weiterbildung auf den Erwerb derselbigen eingegangen wurde. Eine entsprechend gute Ausbildung ist nämlich die Voraussetzung dafür, dass LehrerInnen erfolgreich mit den Eltern aus anderen Kulturen zusammenarbeiten können. Bei der Vielzahl an Problemen, mit denen LehrerInnen immer wieder konfrontiert sind, ist die Vermutung naheliegend, dass die Ausbildung sowie auch die Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen in dieser Hinsicht große Mängel aufweist, obwohl eine bessere Vorbereitung ihnen helfen würde, mit solchen Konflikten umzugehen.

All diese Aspekte werden schließlich zur expliziten Beantwortung der Fragestellung in Kapitel 5 herangezogen, die sich einerseits auf die Ergebnisse der geführten qualitativen Interviews mit GrundschullehrerInnen aus Oberösterreich und Wien, andererseits auf die Theorien aus der wissenschaftlichen Literatur stützt.

Das methodische Vorgehen dieser Arbeit wird im Folgenden nur kurz zusammengefasst vorgestellt, da eine genaue Beschreibung der Forschungsmethode im Teil B erfolgt.

Über die wissenschaftlich angewandte Methode dieser Diplomarbeit

In dieser Arbeit kommt eine empirisch-qualitative wissenschaftliche Arbeitsmethode zur Anwendung. Es wird im Sinne qualitativer Forschung mit halbstrukturierten Interviews gearbeitet, die nach Kategorien ausgewertet werden. Die inhaltlichen Daten der qualitativen Interviews werden anhand der Arbeitshypothesen aufgearbeitet und verglichen, um sie schließlich mit den Inhalten der entsprechenden Fachliteratur verknüpfen zu können, bevor anhand der aus ihnen gewonnenen Erkenntnisse die Fragestellung dieser Arbeit beantwortet wird.

Zum besseren Verständnis soll nun ein kurzer Überblick über die spezielle Methode des qualitativen Forschens (vgl. FLICK 2002, 2006 und MAYRING 2000, 2008) gegeben werden, die hier angewandt wird, eine genauere Beschreibung der Vorgehensweise findet sich, wie bereits erwähnt, im empirischen Teil dieser Arbeit.

Die hier vorrangig verwendete Methode der qualitativen Forschung nach MAYRING (2000, 2008) umfasst die Durchführung und Auswertung von halbstrukturierten Interviews. Der Forschungsprozess beginnt bei der Suche und Aufarbeitung vorhandener Literatur und Materialien zum Thema, um daraufhin die Forschungsfrage zu formulieren. Aus den inhaltlichen thematischen Feldern wird ein Interviewleitfaden erstellt, anhand dessen die Interviews durchgeführt werden.

Ausgewertet werden die Interviews nach MAYRINGs reduktiver Methode, deren Ziel die Zusammenfassung und Kategorisierung der Interviewinhalte nach den vorgefertigten Themen

ist. Die Inhalte aller Interviews werden also zusammengefasst, gruppiert, verglichen und mit der bereits vorhandenen Literatur zusammengeführt. (Vgl. MAYRING 2000, 2008) Eventuell können sich aus einer Interviewauswertung auch neue Kategorien ergeben, was der induktiven Methode gleichkommt. Auch diese Kategorien werden mit den anderen Inhalten zusammengeführt, um abschließend zur Beantwortung der Forschungsfrage zu gelangen.

A. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

1. „Interkulturelle Kompetenz“ – Versuch einer Begriffserklärung

In diesem ersten Kapitel soll der Begriff „Interkulturelle Kompetenz“² definiert werden, damit im weiteren Verlauf der Arbeit von einer einheitlich verwendeten Bedeutung ausgegangen werden kann. Dazu wird zunächst das Wort „interkulturell“, anschließend werden die Wörter „Kultur“ und „Kompetenz“ anhand der Fachliteratur näher erläutert, um im weiteren Verlauf den Begriff Interkulturelle Kompetenz anhand bestehender Konzepte zu erarbeiten. Abschließend soll auf die Möglichkeit des Erwerbs von Interkultureller Kompetenz eingegangen werden.

1.1. „Interkulturell“ – was heißt das?

In den letzten Jahren ist der Begriff „Interkulturell“ immer mehr zu einem Modewort geworden. Häufig verwendet – vor allem im wirtschaftlichen Bereich und erst später auch in der Pädagogik –, aber keiner weiß so genau, was eigentlich damit gemeint ist. Warum es einmal „interkulturell“ und dann wieder „multikulturell“ heißt, kann man erst sagen, wenn man sich mit diesen Begriffen besser vertraut gemacht hat, denn im deutschen Sprachgebrauch werden sie oft synonym gebraucht (vgl. HINZ-ROMMEL 1994, S. 32).

Um diese beiden Begriffe klar unterscheiden zu können, wird in dieser Arbeit auf HINZ-ROMMELs Definition zurückgegriffen: „In bezug auf das Begriffspaar ‚multikulturell – interkulturell‘ folge ich der Sprachregelung, die erstens eine sinnvolle Abgrenzung beider Begriffe voneinander vornimmt und sich zweitens auch weitgehend durchgesetzt zu haben scheint: ‚multikulturell‘ als Zustandsbeschreibung und ‚interkulturell‘ als Programm, mit Betonung interaktiver Aspekte.“ (HINZ-ROMMEL 1994, S. 36)

Beschreibt also „multikulturell“ den Zustand einer Gesellschaft, so bezieht sich „interkulturell“ auf „eine Austauschbeziehung zwischen oder einen Zustand des Aufeinandertreffens von mindestens zwei Kulturen“ (MARTIN 2001, S. 32), also auf eine Interaktion zwischen zwei oder mehreren Kulturen.

² Fachbegriffe wie „Interkulturelle Kompetenz“ oder „Interkulturelle Pädagogik“ werden im Folgenden bewusst und nicht fälschlicherweise mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben, anstatt sie in jedem Fall durch Anführungszeichen hervorzuheben.

Auch ERLI und GYMNIH gehen von dieser Definition aus und betonen, dass eine Unterscheidung der Begriffe von großer Bedeutung ist: „Es ist jedoch wichtig, sich bewusst zu machen, dass damit Phänomene bezeichnet werden, die auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sind: ‚Multikulturalität‘ ist ein Faktum: Gesellschaften setzen sich (...) aus Angehörigen mehrerer Kulturen zusammen. Während ‚Multikulturalität‘ etwas faktisch Gegebenes ist, handelt es sich bei ‚Interkulturalität‘ um etwas, das durch bestimmte Handlungsweisen erst erzeugt werden muss. Interkulturalität entsteht dort, wo Angehörige der verschiedenen Kulturen untereinander in Kontakt treten, interagieren und somit ‚Interkulturen‘ entstehen lassen.“ (ERLI und GYMNIH 2007, S. 32)

Ein Hauptproblem des Begriffes „interkulturell“ zeigt sich dahingehend, dass er vorwiegend im Zusammenhang mit der Herkunft von In- und AusländerInnen verwendet wird und somit die kulturellen Unterschiede auf die Herkunft beschränkt (vgl. HÖBEL und RÜCKER 2001, S. 8).

Der Begriff „interkulturell“ beschreibt aber auch dynamische und prozesshafte Interaktionen und Abhängigkeiten. In jeder Interaktion zwischen Personen sind Missverständnisse unausweichlich, bezogen auf interkulturelle Kommunikationen trifft dies vermehrt zu (vgl. HINZROMMEL 1994, S. 32–37).

KALPAKA sieht in pädagogischen Prozessen immer auch interkulturelle Prozesse und fragt sich, ob „mehr als eine Kultur daran beteiligt sind und sei es z.B. die Kultur des Pädagogen und die des/der Jugendlichen? Geht es dabei nicht fast immer um ein Verhandeln über kulturelle Normen oder Überstülpung von solchen. (...) Denn Kulturen haben geschlechts-, alters-, klassenspezifische und viele andere Dimensionen.“ (KALPAKA 2004, S. 12) Weiters meint sie, dass „Interkulturelle Arbeit (...) nicht das Projekt, sondern die Normalität in einer multiethnisch, mehrsprachig zusammengesetzten Gesellschaft [ist]. Darin sollte man nach der Begründung interkultureller Arbeit suchen.“ (ebd.) Interkulturalität ist keine neue Methode und auch keine Ansammlung von Kompetenzen, sondern es geht darum, Haltungen und Herangehensweisen zu verändern, ebenso wie „um einen institutionellen Rahmen, die diese brauchen, um zum Tragen zu kommen“ (KALPAKA 2004, S. 31).

Bezogen auf den Grundschulbereich spricht man im Zusammenhang mit Interkulturalität immer wieder vom Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Dieses Prinzip soll einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten (vgl. BUNDESMINISTERIUM für BILDUNG, WISSENSCHAFT und KULTUR 2006, S. 26). „Es soll sich wie ein roter Faden durch den schulischen Alltag ziehen und nicht nur in ‚interkulturellen

Projekten‘ zu Schulschluss seinen Niederschlag finden.“ (BUNDESMINISTERIUM für BILDUNG, WISSENSCHAFT und KULTUR 2006, S. 26) Mit anderen Worten heißt das, dass man nicht interkulturell arbeitet, indem *ein* multikulturelles Fest im Jahr ausgerichtet wird oder einige Angebote zu der Thematik im Jahr angeboten werden, sondern dass es um mehr geht (vgl. KALPAKA 2004, S. 15) und Interkulturalität permanent im Schulalltag vorhanden ist.

1.2. Exkurs „Kultur“

Zum besseren Verständnis der Bedeutung des Begriffes „interkulturell“ soll an dieser Stelle kurz geklärt werden, was überhaupt unter Kultur verstanden wird.

KIECHEL definiert Kultur als ein „System von Werten, Symbolen, Ritualen, Bräuchen, Verfahrens- und Verhaltensweisen, das ein Kollektiv von Menschen durch Lernprozesse internalisiert hat, und das es von anderen Gemeinschaften unterscheidet. Die Geprägtheit zeigt sich im Verhalten (z.B. Begrüßen, Probleme lösen), in Gefühlen (z.B. Freude, Besorgnis) oder in Objekten (z.B. Kleidung, Betriebsgebäude). Als Träger/innen der Kultur können Angehörige verschiedener Sozietäten auftreten.“ (KIECHEL 1997, S. 14) Damit ist gemeint, dass es innerhalb einer Gesellschaft unterschiedliche Subkulturen geben kann wie z. B. eine Geschlechtskultur, Unternehmenskultur oder Generationenkultur, wobei die jeweilige Kultur der Orientierung dient (vgl. ebd.).

AUERNHEIMER hebt drei wesentliche Faktoren heraus, die Kultur bestimmen: Kultur als Prozess, ihre Funktion für den Menschen und ihre Bedeutung für die soziale Struktur und Lebenslage einer Personengruppe (vgl. 1995, S. 33).

Dass Kultur nichts Starres, Gleichbleibendes ist, betonen auch DIETRICH und ZWANZER, die den permanenten Wandel als den bedeutendsten Moment von Kultur bezeichnen (vgl. 2005, S. 139), und auch KHAN-SVIK betont die Veränderlichkeit von Kultur aufgrund von Modifizierung „gemäß inneren Entwicklungsschritten oder veränderten äußeren Bedingungen“ (KHAN-SVIK 2008, S. 83), wie z. B. Sozialisationsprozesse während der Kindheit, aber auch im Erwachsenenalter. Sie definiert Kultur „als komplexes Ganzes, welches Wissen, Glaube, Kunst, Moral, Recht, Sitte und Brauch und alle anderen Fähigkeiten und Gewohnheiten einschließt, welche der Mensch als Mitglied der Gesellschaft erworben hat“ (KHAN-SVIK 2008, S. 83).

Interkulturalität ist also mehr als die „Begegnung von Menschen mit eindeutig definiertem kulturellen Hintergrund. Kultur ist mehr als nur nationale Herkunft, auch soziokulturelle Unterschiede, Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung u. a. können zu Kulturkonflikten führen.“

(OVER, MIENERT, GROSCH und HANY 2008, S. 67) Für den Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen bedeutet das, dass sich auch diese – ebenso wie Kultur – stetig weiter entwickeln müssen. Ein lebenslanges Lernen ist somit unerlässlich (vgl. ERLI und GYMNIICH 2007, S. 148).

Kulturen weisen Unterschiede in ihren individuellen Bedeutungen von Werten, Normen, Worten und Symbolen auf (vgl. AUERNHEIMER 1995, S. 123), diese Unterschiede werden in der Kommunikation durch unterschiedliche Bekleidung, Intonationen, Gesichtsausdruck oder Haltungen offensichtlich. Es liegt an den KommunikationspartnerInnen und ihrer Interkulturellen Kompetenz, den jeweiligen Handlungskontext herauslesen zu können (vgl. AUERNHEIMER 1995, S. 130f.).

HESSE versteht Kultur als „Rahmen (...), innerhalb dessen sich eine Person entwickelt, mit dem sie sich auseinandersetzt und in dem sie handelt.“ (HESSE 2001, S. 142) Weiters erklärt er, dass das „bloße Wissen von der Unterschiedlichkeit von Kulturen nicht ausreicht, um soziale Konflikte zu meiden oder sie zu lösen“ (HESSE 2001, S. 158), wenn von der Annahme ausgegangen wird, dass jede/r InteraktionspartnerIn glaubt, die Gegenpartei würde die eigenen Grundwerte in Frage stellen.

Wie wichtig das Wissen über fremde Kulturen und das Bewusstwerden über deren Unterschiede ist, beschreibt HINZ-ROMMEL folgendermaßen: „Kultur und kulturelle Äußerungen [sind] nur vor dem Hintergrund und in Kenntnis ihrer gesellschaftlichen Praxis zu verstehen (...). Das hat erhebliche Folgen für den Bereich der interkulturellen Kommunikation und interkultureller Handlungskompetenz, denn diese Herangehensweise führt schnell an die Grenzen der Möglichkeiten des Verstehens fremder Kulturen.“ (HINZ-ROMMEL 1994, S. 40)

Für diese Arbeit wird KHAN-SVIKs Definition des Kulturbegriffs übernommen, die, wie bereits erwähnt, Kultur „als komplexes Ganzes, welches Wissen, Glaube, Kunst, Moral, Recht, Sitte und Brauch und alle anderen Fähigkeiten und Gewohnheiten einschließt, welcher der Mensch als Mitglied der Gesellschaft erworben hat“ (KHAN-SVIK 2008, S. 83) beschreibt.

1.3. Definition des Begriffes „Kompetenz“

Der Kompetenzbegriff kommt im Wesentlichen aus dem betriebswirtschaftlichen Bereich, wo man von zwei Bedeutungsformen ausgeht. Zum einen – im streng wirtschaftlichen Sinn – bezeichnet Kompetenz die Rechte und Befugnisse einer hierarchischen Position, die es erlaubt, Aufgaben zuzuteilen sowie Handlungen und Maßnahmen vorzunehmen und auszuführen. MARTIN unterscheidet hiervon den zweiten Kompetenzbegriff, der „als Synonym der

Qualifikationen im pädagogischen Sinne verwendet wird und mit dem Besitz und Einsatz von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie einer Verhaltensdisposition assoziiert wird.“ (MARTIN 2001, S. 33) Dieses Begriffsverständnis wird „im Zusammenhang mit interkulturellen Kompetenzen angewandt. Bei diesem Kompetenzbegriff findet häufig eine Differenzierung in einzelne Teilkompetenzen wie Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz statt.“ (ebd.) Somit leitet sich folgende Definition ab: Kompetenz wird als die Fähigkeit definiert, die uns erlaubt, „effektiv mit der Umwelt zu interagieren. Voraussetzung hierfür ist die Verfügbarkeit und adäquate Anwendung von differenzierten Elementen in Form von Wissen, Einstellungen und Verhaltensweisen in einem spezifischen Kontext.“ (MARTIN 2001, S. 32f.)

Auch KIECHELs Definition von Kompetenz ist bedeutungsgleich mit der von MARTIN. Er sagt, dass der Begriff Kompetenz neben der Bedeutung als Befugnis und Berechtigung auch das Geschick des Individuums beschreibt, effizient und effektiv mit seiner Umwelt zu interagieren (vgl. KIECHEL 1997, S. 13).

Die drei Teilbereiche, in die Kompetenz aufgeteilt wird, werden folgendermaßen beschrieben. Zum einen gibt es die Fachkompetenz, die zur Erledigung von Sachaufgaben benötigt wird, zum anderen die Methodenkompetenz, welche besagt, dass verschiedenste Verfahren und Instrumente zur Problemlösung bekannt und einsetzbar sind und Fachwissen dadurch besser nutzbar wird. Als dritten Teilbereich nennt KIECHEL die Sozialkompetenz, die „zwei Gesichtspunkte umschließt: erstens die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit als Voraussetzung für ein selbständiges und selbstbewusstes Handeln, und zweitens die Tauglichkeit, gemeinsam mit anderen Aufgaben zu erledigen, dabei Verantwortung zu übernehmen und so als mündiger Mensch an der Entwicklung des sozialen Systems mitzuwirken.“ (KIECHEL 1997, S. 13)

ARNOLD wie auch WIEDERMANN heben die Bedeutung von Kompetenzen in unserer Gesellschaft hervor, indem sie bemerken, dass es keine Berufe mehr gibt, sondern dass Menschen nur mehr über Kompetenzen verfügen (vgl. ARNOLD 1999, S. 23). Diese Kompetenzen entwickeln sich ein Leben lang weiter und persönliche Potenziale entfalten sich. Kompetenzen bauen „auf persönlichen Anlagen und biographischen Entwicklungsschritten auf und besitzen die Fähigkeit zeitlich Vergangenes mit Aktuellem zu verknüpfen. Sie sind somit intellektuelle, soziale, emotionale und konfliktregulierende Aspekte der Persönlichkeit.“ (WIEDERMANN 2004, S. 62/63)

Im Sinne von SIEBERT sind Kompetenzen Bestandteile der Persönlichkeitsstruktur aufgrund biografischer Erfahrungen (vgl. SIEBERT 1999, S. 33). Diese Sozialkompetenzen beinhalten Fähigkeiten wie „(...) Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Motivation, Identifikati-

on. Sozialkompetenz wird als Fähigkeit zu sozialem Handeln in beruflichen und außerberuflichen Handlungsfeldern definiert.“ (PÄTZOLD und WORTMANN 1999, S. 151f.)

LEENEN, GROSS und GROSCH hingegen definieren Kompetenz als „Bestand an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums (...), auf den es zur Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen zurückgreifen kann.“ (2002, S. 89) Für sie sind es nicht nur die Bestandteile der Persönlichkeitsstruktur aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen, die Kompetenz ausmachen, sondern vor allem erworbenes Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Individuum sich aneignen kann, was in Hinblick auf den Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen von großer Bedeutung ist.

Welche speziellen Kompetenzen unter Interkulturellen Kompetenzen gemeint sind, soll im nächsten Kapitel erarbeitet werden. Dazu werden diesbezügliche Modelle und Konzepte vorgestellt und erörtert, um im weiteren Verlauf dieser Arbeit auf ihre Bedeutung für GrundschullehrerInnen eingehen zu können.

1.4. „Interkulturelle Kompetenz“ – was ist das?

Sucht man nach einer einheitlichen Erklärung und Definition des Begriffes Interkulturelle Kompetenz, wird man nicht fündig. Man begegnet vielen unterschiedlichen Umschreibungen, Zuordnungen und Modellen, die mit ihr in Verbindung gebracht werden. Wie auch MARTIN feststellt, gibt es keine gesicherte und allgemein anerkannte Definition (vgl. 2001, S. 34). Zeitweise werden Begriffe wie z. B. Interkulturelle Kommunikationskompetenz, Interkulturelle Handlungskompetenz, Interkulturelle Effektivität, *intercultural awareness* oder auch Interkulturelles Management gleichzeitig verwendet (vgl. FISCHER 2005, S. 33), zunehmend setzt sich aber der Begriff Interkulturelle Kompetenz durch.

Gesichert ist, dass Interkulturelle Kompetenz zu einem Schlüsselbegriff für professionelles Handeln geworden ist und bei PädagogInnen voraussetzt, dass sie in der Lage sind, „der interkulturellen Realität zu entsprechen und Bildungsprozesse im Sinne ‚interkulturellen Lernens‘ zu ermöglichen“. (MECHERIL 2004, S. 107f.) Die Forderung nach Interkulturellen Kompetenzen ist immer im Zusammenhang mit multikulturellen Gesellschaften gegeben (vgl. FISCHER 2005, S. 38) und eng mit politischer Bildung verbunden (vgl. SPRUNG 2001, S. 40), wobei je nach Definition des Kulturbegriffes, der zumeist als prozesshaft und veränderlich beschrieben wird, auch jede Gesellschaft mehr oder weniger multikulturell sein kann.

Es wird davon ausgegangen, dass Interkulturelle Kompetenz auf soziale Kompetenzen aufbaut und ohne sie nicht möglich ist. BLEIL setzt eine grundsätzliche soziale Kompetenz voraus und kommt somit zur folgenden Definition: „Interkulturelle Kompetenz ist eine besonde-

re Form Sozialer Kompetenz, die sich ausschließlich in wahrnehmbaren Verhaltensweisen äußert. Sie ist nötig, um mit Menschen anderer kultureller Prägung auf eine Art in Beziehung zu treten, die für alle Beteiligten akzeptabel oder aber zumindest nicht inakzeptabel ist. Sie wird in allen interkulturellen sozialen Situationen mehr oder weniger relevant und erfordert ein besonderes Verhaltensrepertoire.“ (BLEIL 2006, S. 183)

Die Qualität einer sozialen Beziehung in einem interkulturellen Kontext stellt erhöhte Anforderungen an alle Beteiligten (BLEIL 2006, S. 181) und setzt „Wissen über und Umgang mit der eigenen kulturellen Prägung im Vergleich zu anderen kulturellen Prägungen“ (BLEIL 2006, S. 184) voraus. Fremde Werte und Normen werden nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung erlebt (vgl. ebd). Sie weist aber auch darauf hin, dass sowohl interkulturelle als auch soziale Kompetenzen ein Verhaltensideal sind, das „von einer Person nie vollständig erreicht werden kann.“ (BLEIL 2006, S. 184)

Erwähnenswert ist, dass in einigen Konzepten zwischen Fähigkeiten („Skills“) und Haltungen beziehungsweise Einstellungen („Attitudes“) unterschieden wird, wie es z. B. bei MAR CASTRO VARELA der Fall ist. MAR CASTRO VARELA ist der Ansicht, dass vor allem die Einstellungen eines Individuums, die den Fertigkeiten psychosozialer Kompetenz sehr ähnlich sind, Interkulturelle Kompetenz ausmachen. Dazu zählen z. B. Einfühlungsvermögen, Ambiguitätstoleranz oder Reflexionsfähigkeit. (Vgl. 2002, S.35)

Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehungsweise Haltungen und Einstellungen gehören nun zu einer Interkulturellen Kompetenz? Um eine genauere Vorstellung davon zu bekommen, werden nun Modelle, Definitionen und Aufzählungen verschiedener AutorInnen vorgestellt. Zunächst wird das Modell Interkultureller Kompetenzen nach MARTIN vorgestellt.

1.4.1. Modell Interkultureller Kompetenzen nach MARTIN

Die aus dem wirtschaftlichen Bereich kommende Cornelia MARTIN ist ehemalige Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Personalwesen in Mannheim und im Personalmanagement tätig. Als Autorin einer Pilotstudie bei einem großen international operierenden Unternehmen in Deutschland arbeitete sie intensiv an dem Thema Interkulturelle Kompetenz und deren Vermittlung. Sie entwickelte ein generelles Anforderungsprofil für TrainerInnen, die die MitarbeiterInnen des Unternehmens auf Auslandsaufenthalte vorbereiten.

MARTIN betont den Einfluss von Kultur auf das Verhalten von Individuen. Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen stehen in Wechselwirkung zur Kultur des Einzelnen, wodurch Kultur als dynamisch und nicht als etwas Starres angesehen wird, so wie sie auch in dieser Arbeit aufgefasst wird. Um „eine bewusste Veränderung des Verhaltens von Individuen zu

bewirken“ (MARTIN 2001, S. 22), gilt es, „Verhalten zu beschreiben, zu erklären und zu antizipieren und Wege der Beeinflussung aufzuzeigen“ (ebd.). Wichtig für den Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen ist, dass „keine dauerhafte Veränderung des Verhaltens als dependenter Größe erfolgen kann, wenn die zugrundeliegenden Werte und Einstellungen unverändert bleiben.“ (MARTIN 2001, S. 24) Somit reichen reine Verhaltenstrainings nicht aus, um interkulturell kompetent zu werden, sondern es muss auch das eigene Kulturverständnis und Kulturbewusstsein aufgearbeitet werden.

Die Autorin kritisiert, dass Interkulturelle Kompetenzen häufig mit Aufzählungen von Normen und Verhaltensempfehlungen gleichgesetzt werden. Sie betont dabei, dass meist Hinweise darauf fehlen, „wie die Ausgestaltung interkultureller Kompetenzen im einzelnen aussieht, denn als globale Aussage wird die erfolgreiche Bewältigung interkulturell geprägter Situationen als interkulturelle Kompetenz betrachtet“ (MARTIN 2001, S. 36). Bei solchen Aufzählungen fehlen meist kontextspezifische Ausgestaltungen der jeweiligen Situationen, außerdem ist teilweise keine eindeutige Zuordnung der Einzelqualifikationen möglich, da „die notwendige Trennschärfe fehlt, es zu inhaltlichen Überschneidungen kommt und nur die Gewichtung von Aspekten die Zuordnung zu einer Dimension beeinflusst.“ (2001, S. 43)

MARTIN teilt die interkulturellen Kompetenzelemente – also die verschiedenen Einzelqualifikationen Interkultureller Kompetenz – in drei Kategorien ein:

1. Kulturübergreifende interkulturelle Kompetenzelemente: Darunter versteht MARTIN „generelle Qualifikationselemente, die eine universale Einsatzmöglichkeit besitzen und unabhängig von der konkreten Situation in einem bestimmten kulturellen Umfeld dazu geeignet erscheinen, Probleme bei Kontakten mit einer anderen Kultur zu reduzieren.“ (2001, S. 40)
2. Länderkulturspezifische interkulturelle Kompetenzelemente: Laut MARTIN lassen sich „Kompetenzen ausmachen, die im Zusammenhang mit einer bestimmten Kultur dazu verhelfen, die Lebens- und Arbeitssituation eines Expatriates erfolgreich zu gestalten.“ (ebd.)
3. Tätigkeitsabhängige interkulturelle Kompetenzelemente.

Ein grundsätzliches Interesse am Umgang mit neuen Kulturen und Respekt gegenüber fremder Lebensarten ist Bestandteil Interkultureller Kompetenz. Ebenso zählen „Geduld in Verbindung mit Ausdauer, Vorurteilsfreiheit oder Unvoreingenommenheit in der Kombination mit Toleranz und Taktgefühl, was auch als Synonym für Diplomatie und Sensibilität steht“ (MARTIN 2001, S. 47f.), dazu. Empathiefähigkeit, Flexibilität und Anpassungsvermögen, aber auch „die Forderung nach emotionaler Stabilität bzw. Reife und einer hohen Stressbewältigungsfähigkeit“ (ebd.) sind weitere wesentliche Bestandteile, ebenso wie die Bereit-

schaft einer Person, sensibel auf andere Kulturen reagieren zu können und sich der Wirkung seines Verhaltens bewusst zu sein (vgl. MARTIN 2001, S. 50).

Als weitere Merkmale Interkultureller Kompetenz beschreibt die Autorin, ebenso wie MAR CASTRO VARELA, Ambiguitätstoleranz und Empathiefähigkeit, wobei der erste Begriff die Fähigkeit eines Menschen meint, „schlecht strukturierte, ambivalente oder widersprüchliche Situationen auszuhalten und bewältigen zu können, ohne dabei durch Resignation oder Aggression handlungsunfähig zu werden“ (MARTIN 2001, S. 50). Zur Empathiefähigkeit zählen soziale Fähigkeiten wie „Offenheit, Beweglichkeit, Anerkennung der Gastkultur und Einfühlungsvermögen“ (ebd.).

Die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit ist die letzte von MARTIN genannte Fähigkeit. Diese befähigt einen, „fremdsprachliche Nachrichten zu codieren bzw. im selben Sinne zu decodieren, wie sie vom Kommunikationspartner intendiert wurden“ (MARTIN 2001, S. 62).

Vergleichend sollen nun weitere Modelle Interkultureller Kompetenz vorgestellt werden, um zu sehen, ob es nennenswerte Unterschiede gibt. Bei dem nachfolgenden Konzept handelt es sich um ein Modell der Interkulturellen Kompetenz, welches mehrere AutorInnen vertreten, denn nicht nur FISCHER, KRUMPHOLZ und EICHENER, sondern auch SPRINGER und ZACHARAKI verwenden in ihren Theorien die gleichen Definitionen.

1.4.2. Definition der Interkulturellen Kompetenz nach FISCHER, KRUMPHOLZ und EICHENER sowie SPRINGER und ZACHARAKI

FISCHER, KRUMPHOLZ und EICHENER sind ProfessorInnen an der Fachhochschule Düsseldorf im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften, jedoch mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten. Veronika FISCHERs Arbeitsschwerpunkte als Erziehungswissenschaftlerin sind Erwachsenenbildung und Interkulturelle Pädagogik, die Psychologin Doris KRUMPHOLZ hingegen hat die Arbeitsschwerpunkte Sozial-, Gruppen- und Führungspsychologie. Die Schwerpunkte des Politikwissenschaftlers Volker EICHENER sind Sozialpolitik, Stadtentwicklung, Wohnungswesen und Zukunftspolitik. Gemeinsam erarbeiteten sie folgendes Modell Interkultureller Kompetenz, das sich von MARTINs Modell im Hinblick auf die Qualifikationselemente Interkultureller Kompetenz wesentlich unterscheidet, da für MARTIN der länderkulturspezifische Bezug der Qualifikationen im Vordergrund steht, hier jedoch persönlichkeitspezifische Qualifikationen wichtiger sind. Die AutorInnen definieren Interkulturelle Kompetenz als ein Bündel von Teilqualifikationen, das sich aus drei wesentlichen Bereichen zusammensetzt.

Die ersten Teilqualifikationen bezeichnen persönliche Fähigkeiten und Einstellungen, also die eigene Persönlichkeit und soziale Kompetenzen. Den zweiten Teil machen Sach- und Fachkompetenzen aus, die die AutorInnen unter Grundlagenwissen zusammenfassen. Als dritten Bereich beschreiben sie Fertigkeiten und Methoden, wozu sie z. B. Lernkompetenzen zählen (vgl. FISCHER, KRUMPHOLZ, EICHENER 2005, S. 83).

Weiters formulieren die drei AutorInnen Lernziele, um die drei Teilkompetenzen zu erreichen. Als ersten Lernschritt gilt es, „Interkulturelle Situationen und Zusammenhänge wahrzunehmen, sie mit ihren Problemstellungen zu erfassen und in ihren Chancen zu begreifen“ (vgl. FISCHER, KRUMPHOLZ, EICHENER 2005, S. 83). Als zweiten Schritt muss man das eigene Verhalten und Handeln sowie eigene Einstellungen kritisch reflektieren können, wozu man das eigene Bezugs- und Wertesystem sehen und hinterfragen muss. Dazu ist es nötig, sich erst mit seiner eigenen Kultur und seinen Werten und Vorstellungen auseinanderzusetzen, um sie dann kritisch zu hinterfragen und in Beziehung mit anderen Kulturen setzen zu können. Dies ermöglicht es, „interkulturelle Prozesse zu initiieren, Diskriminierungen gegenzusteuern und Benachteiligungen abzubauen“ (ebd.) sowie „Sensibilität für und in interkulturellen Lernprozessen bei anderen zu fördern und zu entwickeln“ (ebd.).

Außerdem ist es wichtig, sich Wissen über Migrationsgeschichte, rechtliche Situationen, kulturelle Orientierungen, Jugendkulturen, Prävention von Abweichung und geeignete Methoden anzueignen, um überhaupt „Konflikte im interkulturellen Kontext wahrzunehmen und bearbeiten zu können“ (FISCHER, KRUMPHOLZ, EICHENER 2005, S. 83f.).

Von der gleichen Definition gehen auch die Sozialwissenschaftlerin Monika SPRINGER und die Soziologin und Germanistin Ioanna ZACHARAKI aus, die sich beide in ihren Arbeitsgebieten mit interkulturellen Themen auseinandersetzen (vgl. SPRINGER und ZACHARAKI 2005, S. 49). Zusätzlich wird von ihnen die Fähigkeit, „effektiv und erfolgreich mit Angehörigen verschiedener Gruppen zu kommunizieren“ (2005, S. 174), besonders hervorgehoben, wobei Einfühlungsvermögen und das Ertragen von Widersprüchlichem nötig ist.

Vor allem in Kommunikationssituationen zwischen PartnerInnen „unterschiedlicher kultureller Prägung“ (ZACHARAKI 2005, S. 182) kann es zu Fehlinterpretationen kommen. Probleme können sowohl in der verbalen als auch in der nonverbalen Kommunikation auftreten, wenn die Beteiligten ihre „Wahrnehmung, Vermutung und Reaktion nicht auf dem Prüfstand des gegenseitigen Verstehens“ (ebd.) stellen. Die eigenen kulturellen Standards, also der eigene kulturelle Hintergrund, beeinflussen unsere Wahrnehmung, unser Denken, Werten und Handeln. Interkulturelles Lernen muss deshalb auf Vermittlung abzielen, ohne dem anderen

die eigenen kulturellen Werte aufzuzwingen (vgl. SPRINGER und ZACHARAKI 2005, S. 50).

Steht bei diesen AutorInnen der kulturelle Aspekt und die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur im Vordergrund, so steht im nächsten Modell die soziale Komponente Interkultureller Kompetenz im Vordergrund. Die AutorInnen JUGERT und REHDER wollen darauf hinweisen, dass soziale Kompetenz Voraussetzung ist, um überhaupt interkulturell kompetent handeln zu können.

1.4.3. Fähigkeiten und Fertigkeiten Interkultureller Kompetenz nach JUGERT und REHDER

Gert JUGERT beschäftigt sich als freier Mitarbeiter am Bremer Institut für Pädagogik und Psychologie mit dem Thema Interkulturelle Kompetenzen. Als Arbeitsschwerpunkt setzte er sich soziales Lernen, Prävention von Verhaltensstörungen und Supervision. Seine Kollegin Anke REHDER ist diplomierte Psychologin bei der Hans-Wendt-Stiftung in Bremen und ihre Arbeitsschwerpunkte liegen auf Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen sowie im Bereich der Konfliktforschung. Gemeinsam haben sie ein Trainingskonzept zur Förderung von Sozialer und Interkultureller Kompetenz entwickelt, das Anwendung in der Jugendarbeit und Jugendhilfe findet. Sie gehen von einer sozial-kognitiven Lerntheorie aus.

Die beiden AutorInnen verwenden den Begriff Interkulturelle Kompetenz weitgehend synonym mit dem Begriff Soziale Kompetenz. Beschrieben werden die Begriffe von ihnen folgendermaßen: „Soziale Kompetenz ist eine Wortkonstruktion, die man nicht anfassen, aber durchaus sehen kann. Sie ist ein Netzwerk von Fähigkeiten und Einstellungen, das dazu führt, dass ich meine Ziele in angemessener Form, mit dem bestmöglichen Erfolg und den geringsten Schaden für mich und mein Gegenüber erreiche.“ (JUGERT und REHDER 2004, Arbeitsbogen 1) Sie sind der Meinung, dass viele emotionale, kognitive und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten am Zustandekommen von Interkultureller Kompetenz beteiligt sind. Dazu kommen „soziale und interkulturelle Einstellungen, Normen und Werte sowie die soziale und/oder interkulturelle Situation“ (JUGERT und REHDER 2004, S. 8).

Sie haben eine ganze Reihe an Fertigkeiten und Fähigkeiten aufgelistet, die ihrer Meinung nach Interkulturelle Kompetenz ausmachen. Dazu gehören: genaue Wahrnehmung, Erkennen von Gefühlen, Ausdrücken von Gefühlen, Einfühlungsvermögen (Empathie), Kommunikation, Kooperation, Selbstkontrolle, Selbststeuerung, realistische Selbsteinschätzung, rationale Konfliktlösung, Respektieren jeder Person, Achtung der Würde jedes Menschen, Überzeugung von der gegenseitigen Abhängigkeit aller Menschen und Streben nach Anerkennung

(vgl. JUGERT und REHDER 2004, S. 9). Unterschiede werden als Bereicherung gesehen, wobei die Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunftskultur (Religion, Sitten, Rituale, Informationen über das Herkunftsland) sowie das Kennenlernen und Auseinandersetzen mit anderen Kulturen Teile des interkulturellen Trainingsprogramms sind. Ihre Definition von Kultur deckt sich mit der in dieser Arbeit verwendeten Definition.

Wollen JUGERT und RHEDER, dass die kulturellen Unterschiede vor allem als Bereicherung gesehen werden, so ist den AutorInnen BRANDT und LANGE wichtig, dass die unterschiedlichen Kulturen gleichberechtigt nebeneinander existieren können.

1.4.4. Definition Interkultureller Kompetenz nach BRANDT und LANGE

Frauke BRANDT und Matthias LANGE sind als Referendare bei Fachtagungen im Bereich der Erwachsenenbildung tätig und beschäftigen sich mit dem Thema Interkulturelle Kompetenzen im Zusammenhang mit Interkultureller Öffnung im Sozial- und Bildungswesen. Sie begreifen Kultur „als jene besondere Art und Weise ‚auf die Welt zu blicken‘“ (BRANDT und LANGE 2001, S. 28), die es ermöglicht, die beobachteten Sachverhalte, Tatbestände und Zusammenhänge einem Vergleich auszusetzen. Kultur lässt sich also „als ein übergreifendes Konzept für ein auf Vergleiche ausgerichtetes Zusammenhangwissen beschreiben, das um so mehr an Bedeutung gewinnt, wie im Zuge der Globalisierung ‚das Fremde‘ zu einem Unruhe und Verunsicherung hervorrufenden Problem der wachsenden Nähe des Fremden wird“ (BRANDT und LANGE 2001, S. 28). Ebenso wie in dieser Arbeit ist Kultur für BRANDT und LANGE etwas Veränderliches und nicht Starres.

Die folgende Definition stammt aus den Beginnzeiten, in der die interkulturelle Thematik aufkam, als Geschäftsreisen in andere Länder vermehrt verlangt wurden. Deshalb beziehen sich die von den AutorInnen beschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten vorwiegend auf die Rolle eines Gastes in einem fremden Land. Dass in Zukunft auch im eigenen Herkunftsland vermehrt Interkulturelle Kompetenzen benötigt werden, vor allem auch im pädagogischen Handlungsfeld, war damals noch nicht absehbar. BRANDT und LANGE definieren Interkulturelle Kompetenz „als eine Handlungsfähigkeit, die den kulturalistischen Blick auf die gesellschaftspolitische Wirklichkeit ständig neu und jeweils situationsadäquat durch eigenes aktives Handeln zu korrigieren in der Lage ist. Bei Interkultureller Kompetenz geht es darum, in ethnifizierten Situationen des Alltagslebens kulturelle Zuschreibungen und Festlegungen aktiv und effektiv aufzulösen.“ (BRANDT und LANGE 2001, S. 28f.)

Die AutorInnen weisen darauf hin, dass Gleichheit, Gleichwertigkeit, Respekt und Anerkennung Interkulturelle Kompetenz ausmache und somit „die Schaffung einer Symmetrie zwischen ‚den Kulturen‘“ (BRANDT und LANGE 2001, S. 25) das Ziel derselbigen sei.

Kritisiert wird von ihnen, dass „Qualitäten wie Respekt, Offenheit, Toleranz, Kundenorientierung etc., die in der Literatur häufig genannt werden, [...] in erster Linie Elemente einer sozialen Handlungskompetenz [sind], die allen Menschen entgegengebracht werden sollte, die aber keine spezifische interkulturelle Orientierung beinhaltet“ (BRANDT und LANGE 2001, S. 30). Wichtiger ist für sie, dass sich interkulturell kompetente Personen „nicht von der Offenheit der Situation – also von dem Zustand des Nichtwissens über das, was kommt – verunsichern lassen“ (BRANDT und LANGE 2001, S. 31). Sie müssen also für andere Kulturen und Unbekanntes offen sein.

1.4.5. Definition Interkultureller Kompetenz nach KIECHEL

Ebenfalls aus der wirtschaftlichen Sicht beschäftigt sich der diplomierte Psychologe und Titularprofessor für Betriebswirtschaft Rolf KIECHEL mit dem Begriff Interkulturelle Kompetenz. Der Autor leitete Aus- und Weiterbildungsseminare für Führungskräfte an der Universität Zürich, um sie auf Auslandseinsätze und auf die Kooperation mit ausländischen Teams vorzubereiten, und entwickelte Konzepte zur Förderung Interkultureller Kompetenz. Als Kultur bezeichnet er „ein System von Werten, Symbolen, Ritualen, Bräuchen, Verfahrens- und Verhaltensweisen, das ein Kollektiv von Menschen durch Lernprozesse internalisiert hat, und das es von anderen Gemeinschaften unterscheidet“ (KIECHEL 1997, S. 14). Ebenso wie bei den anderen AutorInnen und in dieser Arbeit dient für ihn Kultur zur „Orientierung und Verhaltenssteuerung, ermöglicht die Kommunikation sowie das Zusammenleben und vermittelt Identität“ (KIECHEL 1997, S. 14).

KIECHEL übernahm Teilaspekte seiner Erläuterungen und Definitionen von den wissenschaftlichen Arbeiten des Autors ARGYLE, wie z. B. folgende Faktoren die ARGYLE Interkultureller Kompetenz zuschreibt: Sprache, paraverbale und nonverbale Formen der Kommunikation (z. B. Tonlage, Gestik und Mimik), Verhaltensvorschriften im Rahmen der zwischenmenschlichen Interaktionen (z. B. Sozialverhalten bei Begrüßungen und Verabschiedungen, beim Essen und Trinken usw.), Zwischenmenschliches in der Familie, zwischen den Geschlechtern und innerhalb der formellen und informellen Hierarchie, usw. (vgl. KIECHEL 1997, S. 24).

Somit ist für ihn eine Person dann interkulturell kompetent, wenn diese „bei der Zusammenarbeit mit Menschen aus ihr fremden Kulturen deren spezifische Konzepte der Wahrnehmung,

des Denkens, Fühlens, Handelns erfasst und begreift“ (KIECHEL 1997, S. 14). Diese Erkenntnisse müssen von der kompetenten Person verinnerlicht werden und bei ihrem Denken, Fühlen und Handeln im fremdkulturellen Handlungsumfeld zum Tragen kommen (vgl. ebd.). Im Speziellen besitzt eine interkulturell kompetente Person die im Folgenden beschriebenen Eigenschaften, bei deren Definition sich KIECHEL an MENDENHALL und ODDOU anlehnt und die vor allem für Gäste in einer fremden Kultur bzw. in einem fremden Land hilfreich sind, um sich zurechtzufinden.

- „Self-oriented dimension: Eigenschaften und Aktivitäten, welche das Selbstwertgefühl und die psychische Hygiene sicherstellen, zum Beispiel technische Kompetenzen, Umgang mit Stress, Fähigkeiten, fehlende heimatliche Annehmlichkeiten durch im Gastland vorhandene andere Mittel zu ersetzen.
- Others-oriented dimension: Eigenschaften und Aktivitäten, die positive Beziehungen zu den Menschen in der fremden Kultur ermöglichen (gemeint ist insbesondere das Kommunikationsvermögen).
- Perceptual dimension: Verständnis für die Lebensart in fremden Kulturen, welche eine nichtwertende Wahrnehmung des Verhaltens fremder Leute voraussetzt.
- Cultural-toughness dimension: Anpassungsfähigkeit an die fremde Kultur, die je nach Einsatzland unterschiedlich gefordert ist. Europäische Länder scheinen zum Beispiel Amerikanern eine einfachere Eingliederung zu ermöglichen als fernöstliche Kulturen.“ (KIECHEL 1997, S. 24)

Wie bereits erwähnt ist diese Aufzählung von Eigenschaften vorwiegend für Reisende in andere Länder gedacht, jedoch lassen sie sich auch für das Zusammenleben und Zusammenarbeiten in einer multikulturellen Gesellschaft anwenden.

1.4.6. Definition Interkultureller Kompetenz nach ERLI und GYMNIH

Die beiden deutschen Professorinnen für englische Literatur und Kulturwissenschaften setzten sich intensiv mit der Thematik Interkulturelle Kompetenz auseinander und beschreiben sie als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts, die aufgrund von Globalisierung und Migration immer wichtiger wird (vgl. ERLI und GYMNIH 2007, S. 5).

Sie verwenden den Begriff Kultur in einem kulturwissenschaftlichen-anthropologischen Sinne, da sie Kultur als eine Herausbildung von Gewohnheiten innerhalb von Kollektiven ansehen. Kultur wird als System von Konzepten, Überzeugungen und Einstellungen im Handeln und Verhalten der/des Einzelnen sichtbar (vgl. ERLI und GYMNIH 2007, S. 20). Wieder wird Kultur als dynamisch und sich im steten Wandel befindend beschrieben: „Tatsächlich

gleichen Kulturen aber mehr einem intern heterogenen, nach außen hin offenen und stets in Veränderung begriffenen Netzwerk.“ (ERLL und GYMNICH 2007, S. 26)

Die Autorinnen sehen in Interkultureller Kompetenz eine allgemeine Handlungskompetenz, die im Alltag Begegnungen mit „Fremden“ ermöglicht (vgl. ERLL und GYMNICH 2007, S. 31). Als Konzept wird ein ganzes Spektrum an Fähigkeiten und Eigenschaften erfasst, „die einen Handelnden in die Lage versetzen, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich umzugehen, oder die sich doch zumindest als förderlich für Interaktionen mit Angehörigen anderer Kulturen erweisen“ (ERLL und GYMNICH 2007, S. 11). Die im Folgenden beschriebenen drei Teilkompetenzen (kognitive, affektive und pragmatisch-kommunikative Kompetenz) stehen in dynamischem Zusammenhang (vgl. ebd.).

1. Kognitive Kompetenz ist das Wissen über andere Kulturen (kultur- bzw. länderspezifisches Wissen) und kulturtheoretisches Wissen (Wissen über die Funktionsweisen von Kulturen, kulturelle Unterschiede und deren Implikationen) (vgl. ERLL und GYMNICH 2007, S. 12), wobei die Fähigkeit zur Selbstreflexion beim „Nachdenken über die eigenen Wirklichkeitsbilder, Selbstbilder, Einstellungen, Verhaltensweisen und Kommunikationsmuster“ (ebd.) hilft.

2. Affektive Kompetenz ist das Interesse an und die Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen sowie Empathie, die Fähigkeit des Fremdverstehens und Ambiguitätstoleranz (vgl. ERLL und GYMNICH 2007, S. 13).

3. Als pragmatisch-kommunikative Kompetenz werden die Fähigkeiten der Kommunikation, einschließlich geeigneter Problemlösungsstrategien und Einüben von Kommunikationsstrategien bezeichnet (vgl. ERLL und GYMNICH 2007, S. 13).

Kontakterfahrungen mit anderen Kulturen prägen das Handeln der/des Einzelnen, da sich der Erwerb Interkultureller Kompetenz in konkreten Interaktionen abspielt und „nie zu einem endgültigen Abschluss kommt, sondern ein lebenslanger Prozess ist (...)“ (ERLL und GYMNICH 2007, S. 14). Sprachkenntnisse selbst sind keine zwingende Voraussetzung für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation (vgl. ebd.). Jedoch stellen die „Diskrepanzen zwischen verbaler und nonverbaler Ebene eine häufige Ursache für Missverständnisse dar“ (ERLL und GYMNICH 2007, S. 85). Das besondere Problem an nonverbaler Kommunikation ist, dass uns meist das Bewusstsein für die kulturelle Variabilität nonverbaler Codes fehlt, der Erwerb dieser aber in einem noch stärkeren Maße unbewusst durch die Sozialisation abläuft als der Erwerb der Muttersprache (vgl. ERLL und GYMNICH 2007, S. 110f.).

Auch ein asymmetrisches Machtverhältnis zwischen den GesprächspartnerInnen spielt neben der Beziehungsebene zwischen ihnen eine größere Rolle, wenn Probleme in der Kommunika-

tion auftauchen. „Die Machtverhältnisse, die in interkultureller Kommunikation durch divergierende sprachliche und kulturelle Kompetenz erzeugt werden, können im krassen Gegensatz zu den Machtverhältnissen stehen, die der unterlegene Gesprächspartner in der ihm vertrauten Umgebung gewöhnt ist.“ (ERLL und GYMNICH 2007, S. 109)

Somit stellen „kritische, kulturvergleichende Reflexionen über das eigene kommunikative Verhalten und das Verhalten anderer“ (ERLL und GYMNICH 2007, S. 143) eine unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation dar.

Anschließend sollen noch weitere interessante Definitionen verschiedener AutorInnen vorgestellt werden, die zwar in ähnlicher Weise bereits in den beschriebenen Modellen und Definitionen vorgekommen sind, jedoch die wesentlichen Aspekte noch einmal wiederholen oder auch ergänzen.

1.4.7. Definitionen weiterer AutorInnen

Aus der Definition der Soziologin und Pädagogin Nevâl GÜLTEKIN geht hervor, dass Kommunikation und Interaktion die wesentlichen Bestandteile Interkultureller Kompetenz sind. Sie betont, dass diese Kompetenzen keiner Ethnie oder Kultur vorbehalten sind oder sein dürfen, sondern dass sie Folgendes darunter versteht: „eine sich in beide Richtungen der Interaktion bewegend Qualifikation, die sonst keinen Erfolg hätte, würde sie nur von einer/m InteraktionspartnerIn gegenüber dem anderen praktiziert“ (GÜLTEKIN 2003, S. 94). Um interkulturell kompetent zu werden, muss man sich Ängste bewusst machen und abbauen (vgl. GÜLTEKIN 2001, S. 97), aber auch mit Selbst- und Fremdbildern, Vorurteilen, Irritationen und der eigenen Macht umgehen können (vgl. 2003, S. 94).

Ähnlich beschreibt FISCHER Interkulturelle Kompetenz als eine soziale oder Beziehungskompetenz, die sich in der Interaktion und Kommunikation zeigt. Sie umfasst „Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die auf kognitiver, emotionaler und psychomotorischer Ebene den Umgang mit kultureller Vielfalt ermöglichen“ (FISCHER 2005, S. 36). In ihrem Werteverständnis spiegeln sich die Ziele für das Miteinander in der Gesellschaft (vgl. FISCHER 2005, S. 35) wieder.

MECHERIL hebt einige Ziele hervor, die seiner Meinung nach Interkulturelle Kompetenz ausmachen. Zum einen muss eine interkulturell kompetente Person die Gebundenheit des eigenen Denkens und der eigenen Wertemuster an seine Herkunftskultur erkennen. Die Fähigkeit, im hohen Maße über sein Handeln reflektieren zu können, gehört ebenso dazu wie die Offenheit gegenüber kultureller Vielfalt und die Fähigkeit zur Thematisierung von Vielfältigkeiten (= Heterogenitätskompetenz). Bei der Konfliktfähigkeitskompetenz, weist der Autor

extra darauf hin, dass die Vertretung des eigenen Standpunktes nicht vernachlässigt werden darf. Außerdem wird „die Wichtigkeit von Fertigkeiten wie ‚kulturelle Sensibilität‘, ‚Fremdverstehen‘, ‚Empathie‘ etc.“ (MECHERIL 2004, S. 126f.) hervorgehoben.

Die Arbeit an der eigenen Person wird von allen hier erwähnten AutorInnen als wichtiges Element der Interkulturellen Kompetenz hervorgehoben. Dazu zählt z. B. HINZ-ROMMEL vor allem die Fähigkeit zur Eigenreflexion und Empathiefähigkeit, aber auch persönliche Erfahrungen (vgl. 1994, S. 92). Und auch SCHLÖSSER betont die Bereitschaft, sich der eigenen kulturellen Prägung und Sozialisation bewusst zu werden. Um interkulturell kompetent handeln zu können, setzt sie voraus, dass man sich zu rassistischen und demokratischen Haltungen klar bekennen muss (vgl. SCHLÖSSER 2004, S. 18f.).

Für WIEDERMANN stellt Interkulturelle Kompetenz eine Notwendigkeit für das tägliche Leben dar (vgl. 2004, S. 74), womit man auf soziale Einflüsse und Signale innerhalb eines Kulturkreises reagieren, diese aufnehmen und verstehen kann. Sie setzt Soziale Kompetenz mit Interkultureller Kompetenz gleich, wobei Interkulturelle Kompetenz in einem internationalen Umfeld notwendig ist. Auch diese Autorin stellt klar, dass man erst klären muss, wo man mit seiner eigenen Kultur steht, bevor man fähig ist, andere Kulturen zu respektieren. (Vgl. WIEDERMANN 2004, S. 82)

Vor allem den Aspekt der Dynamik der Kultur betonen DIETRICH und ZWANZER, die allem voranstellen, dass Interkulturelle Kompetenz auf folgender Grundhaltung basiert: Man muss Kultur als einen dynamischen Prozess begreifen und Auseinandersetzungen und Veränderungen begrüßen (vgl. DIETRICH und ZWANZER 2005, S. 134). Das Wissen um die eigene kulturelle Prägung sowie „die Bereitschaft zur Aneignung qualifizierten Wissens um kulturelle Normen“ (ebd.) ist gleichbedeutend. Soziale Kompetenz ist auch nach Meinung dieser beiden Autorinnen die Grundlage Interkultureller Kompetenz. Wie bereits mehrmals erwähnt, muss anderen Individuen Respekt entgegengebracht werden, aber auch Eigenreflexion, Empathie und Offenheit, gepaart mit Konflikt- und Kritikfähigkeit gehören zu den Voraussetzungen für interkulturell kompetente Interaktionen (vgl. DIETRICH und ZWANZER 2005, S. 134).

Für dieser Arbeit wird die in Kapitel 1.4.6. beschriebene Begriffsdefinition von ERLI und GYMNICH übernommen, da es sich hierbei um eines der neuesten Konzepte handelt, das sich nicht primär auf die betriebswirtschaftliche Situation bezieht, sondern auf allgemeine pädagogische Situationen und – für diese Arbeit wichtig – auf die schulpädagogische Situation in Österreich gut anwenden lässt. Der der Definition zugrundeliegende Kulturbegriff entspricht zudem der in dieser Arbeit verwendeten Definition und die beschriebenen Teilkompe-

tenzen Interkultureller Kompetenz passen weitgehend zu den in Kapitel 3 (speziell Kapitel 3.2. und 3.5.) beschriebenen Anforderungen von Lehrkräften in Österreichs Grundschulen. Nachdem nun die Anforderungen an eine interkulturell kompetente Person durch die unterschiedlichen Definitionen, Modelle und weiteren Aspekte verdeutlicht wurden, soll im folgenden Kapitel der Frage nachgegangen werden, inwieweit und ob überhaupt Interkulturelle Kompetenz erlernbar ist.

1.5. Der Erwerb Interkultureller Kompetenzen

Wie oben bereits vorweggenommen, beschäftigt sich dieses Kapitel mit dem Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen. Zum einen wird hinterfragt, warum ein solcher Erwerb überhaupt wichtig ist, zum anderen werden die Möglichkeiten eines Interkulturellen Trainings bzw. des Erlernens von Interkulturellen Kompetenzen beschrieben.

1.5.1. Warum ist der Erwerb Interkultureller Kompetenzen wichtig?

Warum der Erwerb von Interkultureller Kompetenz wichtig ist, lässt sich am besten im Sinne von KNAPP formulieren. Die Autorin stellt fest, dass es „eine zunehmende Anzahl multikulturell geprägter Individuen [gibt], die sich nicht eindeutig der einen oder anderen Kultur zuordnen lassen. In interpersonaler Interaktion kommuniziert deshalb nicht Kultur A mit Kultur B, sondern es kommunizieren Menschen, die sehr individuelle kulturelle Mischungsprofile aufweisen können.“ (KNAPP 2002, S. 65) Somit ist es auch verständlich, dass Kommunikation von entdeckten, aber auch unentdeckten Missverständnissen geprägt ist (vgl. KNAPP 2002, S. 67). Da Interkulturelle Kompetenz „sprachliche Kompetenzen, kommunikative Fertigkeiten und -strategien, kulturallgemeines und kulturspezifisches Wissen sowie dessen Anwendung in einem konkreten Handlungsvollzug“ (OVER, MIENERT, GROSCHE und HANY 2008, S. 66) beinhalten, sollen solche Missverständnisse durch ihren Erwerb verhindert oder zumindest minimiert werden. MECHERIL kritisiert allerdings, dass sich beinahe alle Konzepte zum Erwerb Interkultureller Kompetenz an die Angehörigen der Mehrheitskultur richten, MigrantInnen hingegen kommen „als Adressaten der Angebote zu professioneller interkultureller Kompetenz nicht vor“ (MECHERIL 2002, S. 17).

Interkulturelle Kompetenzen sollen einen Menschen dazu befähigen, „adäquater, eventuell auch effizienter, in als interkulturell wahrgenommenen Situationen zu agieren“ (MARCAS-CASTRO VARELA 2002, S. 35) und „einen möglichst störungsfreien Umgang in interkulturellen Überschneidungssituationen“ (BLEIL 2006, S. 147) gewährleisten. Interkulturell kompetente Personen haben ein Konzept darüber, was Kultur ist, und sind sich bewusst, dass ihre Kultur

das eigene Denken und Verhalten prägt und beeinflusst, sowie auch das Denken und Verhalten des Kommunikationspartners (vgl. OVER, MIENERT, GROSCHE und HANY 2008, S. 67).

Aus- und Fortbildungen in diesem Bereich sollen, wie bereits in Kapitel 1.4. erwähnt, die Menschen z. B. für Auslandsaufenthalte qualifizieren oder zum Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften befähigen (vgl. BLEIL 2006, S. 167). Zwar entwickeln sich diese Kompetenzen zum Teil auch ganz von selbst (z. B. durch Kontakte mit anderen Kulturen), jedoch weisen GÖBEL und BUCHWALD darauf hin, dass die Kompetenzentwicklung durch pädagogische und didaktische Intentionen unterstützt wird (vgl. GÖBEL und BUCHWALD 2008, S. 128).

Wie bereits ebenfalls in den vorangegangenen Kapiteln erwähnt, wird meist zwischen Fähigkeiten (*skills*) und Haltungen bzw. Einstellungen (*attitudes*) unterschieden, wobei vor allem die Einstellungen, wie z. B. Einfühlungsvermögen, Ambiguitätstoleranz oder Reflexionsfähigkeit, die Interkulturelle Kompetenz auszumachen scheinen (vgl. MAR CASTRO VARELA 2002, S. 35).

Man muss sich darüber im Klaren sein, dass Interkulturelle Kompetenz keine Technik ist, die man in einem kurzen Training erwerben und je nach Situation einsetzen kann. Da es um Haltungen und Einstellungen geht, „die aus einem speziellen Wertehintergrund erwachsen sind“ (FISCHER 2005, S. 34), wird der Erwerb zu einer „lebenslange[n] Aufgabe, die nicht mit einem Fortbildungskurs abgeschlossen ist, sondern sich immer wieder an den Anforderungen, die aus der gesellschaftlichen Realität und den sich wandelnden Berufssituationen resultieren, zu orientieren habe“ (ebd.).

Auch SIEBERT weist darauf hin, dass man Kompetenzen nicht in einem kurzen Kurs erlernen, korrigieren oder auswechseln kann, da unsere „Persönlichkeitsstruktur auf der Grundlage jahrzehntelanger biographischer Erfahrungen“ (SIEBERT 1999, S. 33) beruht und tief verwurzelt ist.

Interkulturelle Kompetenz entwickelt sich durch die Auseinandersetzung mit der kulturellen Vielfalt im täglichen Lebensumfeld sowie durch Kommunikations- und Verhaltenstrainings (vgl. BLEIL 2006, S. 22). Es gibt viele unterschiedliche Trainingsprogramme und -konzepte, die jedoch alle auf die Veränderung von Wertvorstellungen und Bezugssystemen abzielen. Die angewandten Methoden „schließen neben kognitiven Interventionsansätzen vor allem erfahrungs- und emotionsorientierte Verfahren ein (z. B. Gruppendiskussionen, Rollenspiele, Datenkonfrontation oder Videofeedback).“ (BLEIL 2006, S. 81) Die TeilnehmerInnen von solchen Trainingsprogrammen müssen sich freiwillig mit dem Thema „Interkulturalität“ aus-

einandersetzen wollen (vgl. BLEIL 2006, S. 106), da Veranstaltungen interkultureller Erwachsenenbildung an den persönlichen Erfahrungen und Positionen der TeilnehmerInnen ansetzen (vgl. BLEIL 2006, S. 359). Auch muss „ein gewisses Maß an sozialer Kompetenz bei den Teilnehmern vorhanden sein (...), um sich mit interkulturellen Themen auseinander setzen zu können“ (JUGERT und REHDER 2004, S. 37).

1.5.2. Wie kann man Interkulturelle Kompetenzen erwerben, erlernen oder trainieren?

Wie auch in den vorangegangenen Kapiteln bereits erwähnt, besteht Interkulturelle Kompetenz aus einem Bündel von Fähigkeiten, die „einen produktiven Umgang mit der Komplexität kultureller Überschneidungssituationen erlauben“ (LEENEN, GROSS und GROSCH 2002, S. 90). Diese Qualitäten sind nicht rein beruflich-fachlicher Natur, sondern liegen zwischen fachlicher Ausbildung und persönlichen Fähigkeiten. Diese Fähigkeiten sind mehr oder weniger eng an eine Person gebunden und nur bedingt durch Bildungsangebote beeinflussbar (vgl. ebd.).

Eine reine Kenntnis über die Auflistung der Verhaltensregeln, die Interkultureller Kompetenz zugesprochen werden, reicht deshalb wohl kaum aus, um die Forderung nach interkultureller Aus- und Weiterbildung zu erfüllen (vgl. SPRUNG 2001, S. 34) Da es keinen klar definierten Fächerkanon gibt, der Interkulturelle Kompetenz festlegt, sind Ausbildungsinhalte kontextabhängig zu gestalten. Entsprechende institutionelle und politische Strukturen müssen vorhanden sein, um kompetentes Handeln zu ermöglichen (vgl. SPRUNG 2001, S. 37). Soziale Kompetenzen sind Grundlagen, die interkulturelle Bildung immer begleiten, dazu gehören beispielsweise „Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Empathie, Ambiguitätstoleranz, oder (...) Mehrperspektivität und die Fähigkeit, die eigenen Werterahmen zu reflektieren“ (SPRUNG 2001, S. 37).

HINZ-ROMMEL ist einer jener Autoren, die sich intensiv damit beschäftigt haben, inwieweit und wie Interkulturelle Kompetenz erwerbbar ist. Zunächst wird deshalb auf seine Theorie eingegangen.

HINZ-ROMMEL weist darauf hin, dass die Vermittlung solcher Kompetenzen „nur im Rahmen eines umfassenden, reflexiven, bewussten, komplexen und andauernden Prozesses von Wissensaneignung und Persönlichkeitsentwicklung zu verwirklichen sein wird“ (1994, S. 72). Änderungen des Verhaltens und der Einstellungen sowie eine nachhaltige Internalisierung von Wissen können nicht durch alleinige Informationsvermittlung erreicht werden, sondern sind „nur über einen selbstreflexiv konzipierten Prozeß erreichbar, in den der Lernende aktiv eingebunden ist und der ihm persönliche Erfahrungen vermittelt“ (HINZ-ROMMEL 1994, S.

70). Dieser Prozess ist nicht abschließbar, da sich die Kultur und die Inhalte interkultureller Kommunikation in einem stetigen Wandel befinden und somit ein lebenslanges Lernen unverzichtbar machen (vgl. HINZ-ROMMEL 1994, S. 73).

Nach Meinung HINZ-ROMMELs ist Interkulturelle Kompetenz keine bestimmte Zusammensetzung von Kenntnissen, Einstellungen oder Charakterzügen und lässt sich auch nicht durch einen bestimmten Kanon an Lerninhalten beschreiben (vgl. 1994, S. 72). Sie beinhaltet kognitive, persönlichkeits- und verhaltensbezogene Elemente (vgl. HINZ-ROMMEL 1994, S. 91), die durch Training als beeinfluss- und erlernbar gelten, aber auch unveränderliche Charaktermerkmale (1994, S. 57).

Als größtes Problem sieht der Autor, dass die Ausbildungslehrgänge und Fortbildungsangebote der multikulturellen Realität nicht angemessen sind, da die Ausbildungsinhalte vor allem auf die Vermittlung kognitiver Elemente wie Sprache, soziokulturelles Hintergrundwissen und landeskundliche Informationen abzielen. Das Training der notwendigen Fähigkeit zur Selbstreflexion, Verhaltensmodifikation und Arbeit an der eigenen Person bleibt eher die Ausnahme. (Vgl. HINZ-ROMMEL 1994, S. 96)

Da der Großteil der Probleme in der interkulturellen Arbeit erst in der Praxis auftaucht, wäre es sinnvoll, eine konsequente, dauerhaft in die Praxis eingebettete Fortbildung anzubieten. Aufgrund dieser Erkenntnis fordert er ein Konzept von einer interkulturellen Grundbildung in Ausbildungslehrgängen und spezifische Vertiefungen im Rahmen von berufsbegleitenden Fortbildungen (vgl. HINZ-ROMMEL 1994, S. 92f). Es gibt jedoch in Anbetracht der Vielfältigkeit von Fragen, Voraussetzungen und Möglichkeiten kein Patentrezept und daher findet man eine Fülle verschiedenster Angebote an Aus- und Fortbildungen in verschiedenen Bereichen (vgl. HINZ-ROMMEL 1994, S. 93).

Der Erziehungswissenschaftler AUERNHEIMER, der im Bereich der interkulturellen Pädagogik forscht, beschreibt vier mögliche Trainingsansätze für den Erwerb Interkultureller Kompetenz. Diese vier Ansätze unterscheiden sich je nach der Zielsetzung des Trainings bzw. der Ausbildung, so gibt es einen „Verständigungsansatz“, einen „Diversity-Ansatz“, einen „Antirassismusansatz“ und einen „Interkulturellen-Kompetenz-Ansatz“. Für diese Arbeit von Bedeutung ist der „Interkulturelle-Kompetenz-Ansatz“, der „unter anderem eigene und fremde kulturelle Schemata und deren Auswirkungen auf die Kommunikation bewusst mach[t], um die Kommunikationsfähigkeit zu verbessern“ (AUERNHEIMER 2003, S. 123).

Die Interkulturelle Kommunikation birgt häufig Probleme, da Störungen in der Beziehung der KommunikationsteilnehmerInnen aufgrund differenter Kulturmuster auftreten. Beziehungsbotschaften werden vor allem nonverbal ausgetauscht. „Gerade die Bedeutung von Mimik

und Gestik, Blickkontakt, sprachlicher Intonation, räumlicher Distanz, um nur einiges zu nennen, ist aber ebenso hochgradig kulturspezifisch wie „unbewusst“. (AUERNHEIMER 2003, S. 107) So werden Formen der Höflichkeit oder Tabus verletzt, aber auch unterschiedliche Erwartungen aufgrund der jeweiligen Lebenserfahrungen und sozialen Kontexte lassen Störungen der Kommunikation entstehen (vgl. AUERNHEIMER 2003, S. 108).

Auch EUBEL-KASPERs Forderungen für interkulturelle Lernprozesse gehen in die gleiche Richtung. Im Zentrum steht bei allen Interkulturellen Trainings, dass die teilnehmenden Personen eine positive Verunsicherung ihrer bisher geltenden kulturellen Wahrnehmungsmuster erfahren. Dazu gehört z. B. das „Erkennen der eigenen kulturellen Prägung, Kennenlernen kultureller Regelsysteme, Macht der Stereotype und Vorurteile, Kennenlernen kultureller Dimensionen oder Standards (...), Reflexion über Tabus, über kulturell gebundene Zeit- und Raumerfahrungen, aber auch über kulturelle Minderheiten und Eigenheiten der jeweiligen Sozialsysteme.“ (EUBEL-KASPER 1997, S. 156) Ziel ist, die Relativität eigener Wert- und Verhaltensweisen bzw. der eigenen Wirklichkeit bewusst zu machen (vgl. ebd.).

WIEDERMANN setzt bei TeilnehmerInnen von Interkulturellen Lehrgängen voraus, dass Interesse, Offenheit und Bereitschaft vorhanden sind, da diese nötig sind, um sich Interkulturelle Kompetenzen aneignen zu können. Es werden dabei ausschließlich Verhaltensweisen trainiert, das Problem dabei ist aber, dass „innere, abwehrende Einstellungen die gleichen bleiben können“ (WIEDERMANN 2004, S. 65). Um Interkulturelle Kompetenzen erlernen zu können, wird also eine „tief gehende Auseinandersetzung mit sich selbst“ (2004, S. 68) vorausgesetzt. Erst wenn man sich eingehend mit sich selbst beschäftigt hat, ist eine Konfrontation mit anderen Kulturen sinnvoll, da sonst häufig die Bildung von Vorurteilen und Stereotypen unvermeidbar ist (vgl. WIEDERMANN 2004, S. 69). Das Ziel eines Interkulturellen Trainings besteht zum einen also aus der Bewusstseinsmachung der persönlichen kulturellen Muster sowie dem Aufzeigen, wie diese arbeiten und wie sie in verschiedenen Kulturen sichtbar werden, sich unterscheiden oder aber auch ähneln (vgl. WIEDERMANN 2004, S. 79). Zum anderen sollen die TeilnehmerInnen über den richtigen Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen unterwiesen werden, wozu sie zunächst das erste Ziel bewältigen müssen (vgl. ebd.).

Will man Interkulturelle Kompetenz erwerben oder trainieren, gelingt dies laut KIECHEL nur durch einen Lernprozess, der drei Hauptaspekte zum Inhalt hat (vgl. KIECHEL 1997, S. 27f):

- Der erste Aspekt ist der Ausbau der Kommunikationsfähigkeit. Ein offener, klarer und fehlerfreier Ausdruck in der Muttersprache ermöglicht anderen diese für sie fremde

Sprache zu verstehen und zu erlernen. Aber auch umgekehrt muss eine fremde verbale, para- und nonverbale Sprache geübt werden.

- Eine unvoreingenommene Wahrnehmung der kulturellen Unterschiede und Ähnlichkeiten zählt als zweiter Aspekt im Lernprozess. Der feinfühlig Umgang mit vorgefassten Meinungen wie kulturellen Stereotypen muss geübt werden, da man sonst kaum fähig ist, Informationen über Personen oder Situationen objektiv wahrzunehmen. Unangemessene Reaktionen können so vermieden werden.
- Dritter Aspekt ist die Auseinandersetzung mit den eigenen kulturbedingten Konzepten. Dazu ist es nötig, die eigene Kultur kritisch zu reflektieren. Man muss offen, aufgeschlossen, tolerant und respektvoll gegenüber Neuem sein und werturteilsfrei auf die Reaktionen von Menschen eingehen sowie sich in sie einfühlen können, auch wenn ihr Benehmen befremdend ist. Außerdem muss man sein eigenes Verhalten und eigene Einstellungen immer wieder kritisch hinterfragen und flexibel in Bezug auf Vieldeutigkeiten sein. Es gibt keinen richtigen oder falschen Weg in der Zusammenarbeit mit Menschen aus fremden Kulturen.

KIECHEL stellt den oben erwähnten vier Trainingsansätzen von AUERNHEIMER drei Möglichkeiten für den Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen entgegen (vgl. KIECHEL 1997, S. 28):

1. Informationsorientierte Ausbildung: Hierbei geht es um die Vermittlung von wichtigen Daten und Fakten über die Zielkultur, eine „emotionale Auseinandersetzung mit den Lerninhalten findet nur spärlich statt.“ (ebd.)
2. Kulturorientierte Ausbildung: Der Einfluss der eigenen Herkunftskultur auf Wahrnehmung, Verhalten usw. wird hinterfragt, wodurch auch die Sensibilität gegenüber fremden Kulturen erhöht wird. Das Lernen basiert auf der kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Ebene.
3. Interaktionsorientierte Ausbildung: Durch den direkten Kontakt mit Menschen aus fremden Kulturkreisen übt man in Simulations- und Rollenspielen das Auftreten in kritischen Interaktionssituationen.

Ebenso wie WIEDERMANN betonen GÖBEL und BUCHWALD, dass der Einstellung der TrainingsteilnehmerInnen eine sehr große Bedeutung zukommt, da sie von sich aus an interkulturellen Phänomenen interessiert sein sollen (vgl. GÖBEL und BUCHWALD 2008, S. 123). Die Autorinnen nennen „die kritische Reflexion von Fremdbildern und kulturellen Selbstverständlichkeiten, die Fähigkeit zur Empathie oder Perspektivenübernahme und die Konfliktfähigkeit“ (GÖBEL und BUCHWALD 2008, S. 117) als Lernziele Interkultureller

Pädagogik. Sie unterscheiden zwischen kulturspezifischen Trainings (bereiten auf eine bestimmte Kultur vor) und kulturallgemeinen Trainings, die die TeilnehmerInnen für kulturbedingte Unterschiede und Handlungen sensibilisieren sollen (vgl. GÖBEL und BUCHWALD 2008, S. 125).

In den von ihnen beschriebenen Trainings werden Lernformen beschrieben, die „den gezielten Aufbau von Kompetenzen fördern, Verhalten durch Übungen und Proben bilden und eine Reflexion der Lernprozesse und Lernergebnisse beinhalten. Interkulturelle Trainings können zwischen Wissensvermittlung, Rollenspiel, Simulation und unterstützter interkultureller Erfahrung variieren. Allgemeine Ziele von interkulturellen Lehrmaßnahmen sind: Kenntnisse über die andere Kultur zu vermitteln und die Kulturgebundenheit im Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln zu veranschaulichen, um Lernende auf Kulturkontakte vorzubereiten.“ (GÖBEL und BUCHWALD 2008, S. 124) Neben den wissensorientierten Lernzielen spielen vor allem erfahrungsorientierte Methoden wie Spiele oder Simulationen und die Reflexion eigener kultureller Erfahrungen eine wesentliche Rolle als Trainingsmethoden (vgl. GÖBEL und BUCHWALD 2008, S. 126f.), um eine Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und Einstellungen zu ermöglichen (vgl. GÖBEL und BUCHWALD 2008, S. 125).

Interkulturelle Kompetenzen können als „Sachkompetenzen (länder- bzw. kulturspezifische Kenntnisse, alltagstaugliche kulturstrategische Kompetenzen), Sozialkompetenzen (Empathie, kommunikative Kompetenz, interkulturelle Teamfähigkeit) und Selbstkompetenz (Selbstreflexion, Selbstregulation in interkulturellen Kontexten)“ (GÖBEL und BUCHWALD 2008, S. 124) erworben werden, wobei die Autorinnen folgende Vorgehensweise zum Erwerben dieser Kompetenzen beschreiben: „Critical Incidents sind Situationen, die für einen der Beteiligten irritierend sind. Durch eine genaue Analyse der kritischen Situationen wird die Einsicht in neue Bewältigungs- und Verarbeitungsstrategien der Beteiligten ermöglicht. Die sogenannten *Culture Assimilators* sind Trainingsverfahren, die die Critical Incident Methode nutzen und zusätzlich zu den Konfliktsituationen unterschiedliche Erklärungsansätze anbieten, von denen einer besonders plausibel ist.“ (GÖBEL und BUCHWALD 2008, S. 127)

Echte Kontakte und Erfahrungen mit anderen Kulturen sowie „interkulturelle Erkundungen im Sinne realer, audio-visueller oder simulierter Erkundungen“ (GÖBEL und BUCHWALD 2008, S. 127) sind für GÖBEL und BUCHWALD von großer Bedeutung. Sie betonen auch, dass der Lernprozess nicht alleine mit einem Trainingskurs abgeschlossen werden kann, sondern eine lebenslange Aufgabe ist (vgl. 2008, S. 125). An den bestehenden Trainingskonzepten wird kritisiert, dass sie oft unter mangelnder Standardisierung leiden, eine adäquate theoretische Verankerung fehlt oder sie als Pilotprojekte konzipiert wurden, die nur auf bestimmte

MigrantInnengruppen fokussieren. Die Trainings variieren bezüglich ihrer Länge, Strukturen und Inhalte stark und sind zum Teil sehr zeitintensiv. (Vgl. RINGEISEN, BUCHWALD und SPANOWSKI 2008, S. 144)

DIETRICH und ZWANZER fassen noch einmal die wesentlichen Ziele interkultureller Aus- und Fortbildung zusammen. Dazu gehört, dass personale, fachliche und soziale Kompetenzen der TeilnehmerInnen bewusst gemacht und erweitert werden. Außerdem muss ihr Kommunikationsvermögen durch Dialog- und Verständnisbereitschaft verbessert, sowie durch ein größeres Kommunikationsrepertoire und durch Handlungsalternativen erweitert werden (vgl. 2005, S. 135). Die Autorinnen weisen speziell auf folgenden Punkt hin: „(...) nicht alle notwendigen Kenntnisse und vor allem Haltungen können in Fortbildungseinheiten und speziellen Trainings vermittelt werden, Grundkompetenzen werden vor allem in der praktischen Arbeit, im Alltag weiterentwickelt, geübt und im Idealfall nachhaltig verinnerlicht“ (DIETRICH und ZWANZER 2005, S. 145).

Aus ähnlichen Gründen fordern andere AutorInnen, dass Fortbildungen im interkulturellen Bereich durch begleitende Supervisionen ergänzt werden, in denen „einzelne Fälle und Situationen aus der beruflichen Praxis durchgesprochen werden können“ (FISCHER, KRUMPHOLZ, EICHENER 2005, S. 113). Auch sind sie der Meinung, dass es Sinn machen würde, „den vorhandenen Kenntnisstand zu ermitteln und Kursangebote mit unterschiedlichem Niveau zu konzipieren, die passgenauer auf die Vorkenntnisse und Kompetenzen der Teilnehmenden abgestimmt sind. Berufsanfänger im Migrationsbereich benötigen andere Module als Teilnehmende mit langjähriger Erfahrung.“ (FISCHER, KRUMPHOLZ, EICHENER 2005, S. 93)

Abschließend kann man sagen, dass es sehr wohl möglich ist, Interkulturelle Kompetenzen zu erwerben, allerdings in einem eingeschränkten Maße, da man gewisse Grundvoraussetzungen die eigene Persönlichkeit betreffend mitbringen muss.

Im Kapitel 3.6. wird noch einmal genauer darauf eingegangen, inwieweit speziell Lehrkräfte Interkulturelle Kompetenzen erwerben können. Zunächst soll aber in Kapitel 2 die Elternarbeit in österreichischen Grundschulen erörtert werden.

2. Elternarbeit in der Grundschule

Elternarbeit ist ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit von GrundschullehrerInnen in Österreich und gewinnt zunehmend an Bedeutung. Die Schullaufbahn der Kinder ist maßgebend für das berufliche Leben des Kindes und somit zeigen immer mehr Eltern ein immer größer werdendes Interesse daran, was in der Schule passiert, und nicht nur an den Schulleistungen ihrer Kinder. Die Schulen haben die Bedeutung einer guten Zusammenarbeit und Mitarbeit der Eltern im Schulalltag erkannt und „zu einem tragenden Faktor der Qualität einer Schule“ gemacht (vgl. RÜEGG 2001, S. 15f.).

Im europäischen Bildungsraum ist der häufig verwendete Begriff „Grundschule“ gleichbedeutend mit dem österreichischen Begriff „Volksschule“. In dieser Arbeit werden beide Begriffe verwendet, da sich diese Arbeit sowohl auf österreichische AutorInnen als auch auf Literatur aus anderen europäischen Ländern, vor allem aus Deutschland und der Schweiz, bezieht.

In den 1980er Jahren erkannte man, dass „eine gute und erfolgreiche Erziehungsarbeit nur im Zusammenhang von Elternhaus und Schule gelingen kann. Die Eltern sind Primärerzieher. Sie haben das Elternrecht, das ist das Recht und die Pflicht, für das geistige, leibliche und seelische Wohl ihrer Kinder zu sorgen.“ (GOTSMY 1988, S. 10) Die Schule hingegen ist nur für einen Teilbereich der Erziehung verantwortlich. Um sich gegenseitig ergänzen zu können, müssen Eltern und Schule zusammenarbeiten und „sich zum Wohle des Kindes verständigen“ (ebd.). Untersuchungen ergaben, dass sich positive Zusammenarbeit auf ein gutes Schulklima auswirkt und somit auch den Unterrichtsertrag erhöht (vgl. GOTSMY 1988, S. 11). Eine gute Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule muss aber geregelt sein, um funktionieren zu können, auch wenn Gesetze alleine keine Schulpartnerschaft schaffen, wie GOTSMY betont (vgl. 1988, S. 12).

Dass Elternarbeit wohl überlegt sein muss, macht auch AUGÉ-SOLLBERGER deutlich. Er fordert, dass die partnerschaftliche Zusammenarbeit, „unter Berücksichtigung einer klaren Kompetenzregelung, mit den Eltern gemeinsam geplant werden“ (AUGÉ-SOLLBERGER 2001, S. 74) muss.

Auch für KECK ist Erziehung nicht teilbar und so fordert er, dass Elternhaus und Schule partnerschaftlich zusammenarbeiten, um „der einen Persönlichkeit des Kindes willen“ (KECK 2001, S. 1). Dabei soll den LehrerInnen die Kenntnis der „sozialen Lebenszusammenhänge, der Traditionen, der Wohnsituation, der Arbeitswelt, der landschaftlichen Gegebenheiten im Umkreis der Schule (...) eine wertvolle Orientierungshilfe für die Gestaltung von Unterricht und Schulleben sowie die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten“ (KNAPP 2001, S. 11) sein.

EDER bemerkt, dass die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern in den letzten Jahren zugenommen hat, dass Eltern jedoch häufig auf „(...) Kritik an Schule und Lehrern verzichten, weil sie negative Auswirkungen für ihre Kinder befürchten“ (EDER 1998, S. 89). Das österreichische Schulgesetz geht von einer „partnerschaftlichen Beziehung zwischen Lehrern und Eltern aus. Die Beratung soll nicht einseitig vom Lehrer ausgehen, sondern in einer echten Zusammenarbeit erfolgen.“ (TOMECEK 1993, S. 11) Was dies genau heißt, soll nun im folgenden Kapitel erörtert werden.

2.1. Rechte und Pflichten in der Elternarbeit

Die Zusammenarbeit mit den Eltern und den ElternvertreterInnen wird als Amtspflicht der Lehrkräfte hervorgehoben. Sie sind für sie BeraterInnen und müssen die Eltern über deren Kinder wahrheitsgetreu informieren, indem sie Sprechstunden und Klassenelternabende abhalten und an Sitzungen der ElternvertreterInnen und BeiratInnen teilnehmen (vgl. NEVERMANN und RICHTER 1977, S. 58f.).

Eltern sind Teil der Öffentlichkeit und haben somit ein Recht, informiert zu werden, da die öffentliche Erziehung durch die Lehrkräfte stets öffentlich zu verantworten ist. Somit können sie legitim Einfluss auf das pädagogische Geschehen nehmen (vgl. NEVERMANN und RICHTER 1977, S. 142). Dies kann natürlich zu Konflikten führen, wenn sich Eltern und Lehrkräfte nicht über Ziele, Inhalte, Methoden oder Kostentragung der Erziehung einig sind, wobei man davon ausgehen kann, dass Eltern vorwiegend im Interesse ihres Kindes handeln und sich – zumindest laut der Wahrnehmung der LehrerInnen – kaum für die Ziele der Schule interessieren (vgl. EDER 1998, S. 123).

SOPPART-LIESE sieht in der Elternmitwirkung „eine klassische, temporäre Stellvertreterpolitik“ (1997, S. 215). Die Eltern wollen bei Schulveranstaltungen, bei „Entscheidungen im Rahmen der Schulautonomie, im Rahmen der Schulentwicklung (Leitbildentwicklung), bei Strafen für einzelne Schüler und Schülerinnen sowie bei Fragen des Aufstiegens mit einem Nichtgenügend“ (EDER 1998, S. 94) mitreden und mitentscheiden. Auch bei personellen Angelegenheiten der Schule wie der LehrerInnenauswahl oder LehrerInnenzuordnung nehmen sie sich ein Mitspracherecht heraus.

2.1.1. Erziehungsauftrag der Schule

Natürlich ist die Aufgabe der Wissensvermittlung in der Schule erstrangig. Dies ist auch der wichtigste Punkt, den Eltern in erster Linie sehen, und „(...) diese steht in der eigens vom Staat verantworteten Kompetenz der Lehrer“ (KECK 2001, S. 5). KECK weist jedoch auch

darauf hin, dass das Grundgesetz der Schule die Aufgabe der Erziehung zuweist. Auch ist zu beobachten, dass aufgrund der sich im Wandel befindenden familiären Strukturen den LehrerInnen auch immer öfter erzieherische Aufgaben zukommen.

2.1.2. Elternrecht

Den Erziehungsberechtigten werden „besondere Rechte zur Mitwirkung und Mitbestimmung bei der schulischen Erziehung ihrer Kinder eingeräumt“ (SCHAUB und ZENKE 2000, S. 169). Mit anderen Worten heißt das, dass jeder Erziehungsberechtigte das Recht auf Information, Unterrichtsbesuch und die Teilnahme an Elternsprechtagen hat. Außerdem können Eltern Elternvertretungen wählen, die auf allen Ebenen des Schulgeschehens mitentscheiden und mitwirken können (vgl. NEVERMANN und RICHTER 1977, S. 147).

Die Schule hat also die Pflicht, Eltern zu informieren, indem ihnen die „Schulleitung (...) Amtsblätter, Erlasse, Verfügungen, schulrechtliche Kommentare, Richtlinien und Lehrpläne sowie die Schriften des Kultusministers bereitzustellen“ (KNAPP 2001, S. 33f.) hat.

Geregelt wird diese Zusammenarbeit von Eltern und Schule durch länderspezifische Gesetze wie z. B. dem Schulunterrichts-, Schulverfassungs-, Schulverwaltungs-, Schulordnungs- und Schulmitbestimmungsgesetz (vgl. KIRK 2001a, S. 18).

So besagt das österreichische Schulunterrichtsgesetz, dass „der Erziehungsberechtigte (...) das Recht und die Pflicht [hat], die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule zu unterstützen“ (SchUG §61(1) in NEUGEBAUER und RIEGLER 1999, S. 172). Weiters wird darin eine „möglichst enge Zusammenarbeit in allen Fragen der Erziehung und des Unterrichtes der Schüler“ zwischen Erziehungsberechtigten und Lehrkräften gefordert, wobei Beratungsgespräche über „Fragen der Erziehung, den Leistungsstand, den geeignetsten Bildungsweg, die Schulgesundheitspflege und den gemeinsamen Unterricht von Kindern ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchzuführen“ (SchUG §62(1) in NEUGEBAUER und RIEGLER 1999, S. 173f.) sind. Diese Zusammenarbeit soll partnerschaftlich und „echt“ sein und nicht einseitig von den LehrerInnen ausgehen (vgl. ebd.).

2.1.3. Pflichten der Erziehungsberechtigten

Eltern haben die Verantwortung, die Schule bei „der Verwirklichung ihrer pädagogischen Aufgaben zu unterstützen“ (KNAPP 2001, S. 34). Sie müssen für die entsprechende Ausstattung ihres Kindes mit Arbeitsutensilien sorgen und sind verantwortlich dafür, dass es regelmäßig am Unterricht und an verbindlichen Schulveranstaltungen, wie z. B. Wandertagen oder Klassenfahrten, teilnimmt. Auch dass die SchülerInnen sich auf den Unterricht vorbereiten,

im Unterricht aktiv mitarbeiten, ihre Hausaufgaben erledigen, die für den Unterricht benötigten Materialien mitbringen, die Schulordnung einhalten und Anordnungen der Schulleitung und der Lehrkräfte befolgen, muss von den Eltern unterstützt werden. KNAPP betont, dass all diese Forderungen häufig nicht ohne die Mithilfe der Eltern erfüllt werden können (vgl. 2001, S. 34f.).

2.2. Ziele der Zusammenarbeit

In diesem Kapitel wird nun der Frage nachgegangen, warum Elternarbeit für die Lehrtätigkeit überhaupt wichtig ist und welche Ziele eine gute Zusammenarbeit verfolgt.

Wie bereits erwähnt, ist der Informationsaustausch zwischen Elternhaus und Schule primärer Grund für Elternarbeit. Aber auch die Unterstützung in Erziehungsaufgaben und die Beratung sind wesentliche Ziele, die die Zusammenarbeit in der Grundschule unerlässlich machen. Im Folgenden sollen diese nun kurz dargestellt werden.

2.2.1. Informationsaustausch

Dass Eltern Anspruch auf Informationen haben, wurde bereits in Kapitel 2.1. mehrmals erwähnt. ROTH betont, dass LehrerInnen für eine „pädagogisch legitimierte und fruchtbare Arbeit umfassende Kenntnisse über die Lebenssituation seiner [ihrer] Schüler“ (ROTH 1985, S. 140) brauchen. Auch TOMECEK erkennt die Chance, die in guter Elternarbeit steckt. So ermöglichen Kenntnisse über die familiäre Situation den Lehrkräften bessere Lösungen für Problemfälle und Konflikte zu finden, wobei durch die Zusammenarbeit eine persönliche Beziehung und gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden können, die beim Lösen von Konflikten hilfreich sind. Außerdem können Erziehungsziele und -stile aufeinander abgestimmt werden (vgl. TOMECEK 1993, S. 8). Zudem verlangt ROTH, dass LehrerInnen die Eltern über die Unterrichtsplanung und dessen Ablauf sowie die gemeinsame Unterrichtsreflexion informieren sollen (vgl. ROTH 1985, S. 146f.).

Kritik an der Praxis kommt von TOMECEK, die den Lehrkräften vorwirft, dass diese die Eltern oft „nur über technische Details der Institution Schule (...) informieren. Die Möglichkeit, damit pädagogische Probleme oder Konflikte anzusprechen, was eigentlich das Wesentlichere wäre, wird meist nicht genutzt.“ (TOMECEK 1993, S. 19) Dabei könnten Eltern durch „Fragen, Vorschläge und Hinweise dem Lehrer ermöglichen, besser zu unterrichten, der Lehrer hingegen kann die Eltern bei Erziehungsaufgaben unterstützen“ (TOMECEK 1993, S. 8). LehrerInnen erleben Eltern häufig als „,feindliches Lager‘, als Beschwerdeführer, als ‚Lehrerabschußverein‘“ (ROTH 1985, S. 144). Jedoch kommt die gleiche Zurückhaltung auch oft

von den Eltern, die alles, was mit Unterricht zu tun hat, als „(...) Domäne des Lehrers betrachte[n], dem man als Fachmann nicht hineinzureden hat“ (ROTH 1985, S.159).

2.2.2. Unterstützung in Erziehungsaufgaben und Beraterfunktion

Ein wesentliches Ziel ist die Aufgabe der Lehrkräfte als BeraterInnen. KECK betont, dass Miteinander-Reden eine Grundvoraussetzung ist, um gegenseitige Standpunkte und Einstellungen kennenzulernen (vgl. KECK 2001, S. 11). Tatsache ist aber, dass sich Eltern in erster Linie Auskunft über die Leistungen ihrer Kinder erwarten, „nicht aber pädagogische Hilfe“ (ROTH 1985, S. 144).

Zum Problem wird auch, dass den LehrerInnen zwar eine Beratungsbefugnis durch die Ausbildung zugesprochen wird, dass sie tatsächlich aber „in ihrer Ausbildung für diese Aufgabe nicht oder sehr unzureichend ausgebildet werden“ (TOMECEK 1993, S. 14) und sich deshalb häufig zurückziehen (vgl. TOMECEK 1993, S. 17), so wie sie allgemein nur unzureichend auf die Zusammenarbeit mit den Eltern vorbereitet werden (vgl. auch Kapitel 3.6.).

Somit findet so gut wie nie eine gemeinsame Reflexion statt, in der Eltern und LehrerInnen über ihr Erziehungsverhalten oder über schwierige Situationen diskutieren. Ebenso finden nur selten Gespräche über die Entwicklung der Kinder und über Möglichkeiten koordinierter Förderung und Einwirkungen statt (vgl. ROTH 1985, S. 146f.). ROTH ist der Meinung, dass es einer systematischen Elternarbeit bedarf, um zu „verhindern, daß die Bemühungen und Veränderungen in der Schule an den Eltern vorbeigehen und schon deshalb zum Scheitern verurteilt sind“ (ROTH 1985, S.140). Dies würde heißen, dass die Lehrkräfte bereits in ihrer Ausbildung besser auf die Zusammenarbeit mit Eltern vorbereitet werden müssten.

2.3. Formen der Elternarbeit

Es gibt eine große Anzahl an Möglichkeiten, wie Elternarbeit in der Grundschule aussehen kann, wobei sich in Österreich die klassische Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften in erster Linie auf die Informationsweitergabe durch das Mitteilungsheft und das Anbieten von Sprechtagen und Sprechstunden beschränkt. In diesem Kapitel soll ein Überblick über die wichtigsten und gebräuchlichsten Formen in Österreichs Grundschulen gegeben werden, wobei auch immer darauf hingewiesen wird, inwieweit diese Formen aus interkultureller Sicht für die Zusammenarbeit mit Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache geeignet sind.

2.3.1. Elternsprechstunden und Elternsprechtage

In jeder Schule gibt es pro Semester einen Sprechtag. Die Lehrkräfte sind außerdem dazu verpflichtet, feste Sprechzeiten außerhalb der Unterrichtszeiten anzubieten, um ein Gespräch mit den Eltern zu ermöglichen (vgl. KNAPP 2001, S. 66f.). LehrerInnen müssen darauf achten, dass die Termine „nicht mit der Arbeitszeit der Eltern [kollidieren]“ (LANFRANCHI 2001, S. 29), was aber in der Realität nicht durchführbar ist.

Diese Sprechstunden dienen dazu, „ausführliche Beratungen ohne Zeitdruck“ (KIRK 2001b, S. 38) zu ermöglichen, in der Informationen und individuelle Angelegenheiten der SchülerInnen besprochen werden. KIRK ist es wichtig, eine „Gesprächsatmosphäre herzustellen, die einen gegenseitigen Austausch ermöglicht“ (ebd.).

Diese Form der Elternarbeit wird meist von den deutschsprachigen Eltern in hohem Maße genützt (vgl. EDER 1998, S. 91), für Eltern, die die deutsche Sprache kaum beherrschen oder nach eigener Meinung zu wenig beherrschen, ist diese Form der Zusammenarbeit problematisch, da Sprachschwierigkeiten den Austausch erschweren. Auch kommt es vor, dass Eltern aufgrund ihrer mangelhaften Sprachkenntnisse diese Form der Beratung und des Austausches von sich aus nicht wahrnehmen (vgl. auch Kapitel 3.3.1.).

2.3.2. Schriftliche Mitteilungen an die Eltern

Elternbriefe oder Mitteilungen werden häufig in schriftlicher Form an die Eltern weitergegeben. KNAPP unterscheidet zwischen Einladungen zu Sprechtagen, Elternabenden oder Festen und „Informationen an Eltern, in denen sich die Lehrerinnen und Lehrer z.B. über die Bedeutung von Hausaufgaben äußern, Bildungs- und Erziehungsfragen ansprechen, auf bestimmte aktuelle Gefährdungen der Kinder aufmerksam machen, den Sinn einer neu einzurichtenden Lesecke oder Klassenbücherei beschreiben (...)“ (KNAPP 2001, S. 66).

Oft werden formalisierte Vordrucke verwendet, um z. B. Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten zu bekommen, Briefe aus aktuellen Anlässen dienen meist dazu, „Erziehungsberechtigte einzelner Schüler z.B. über Veränderungen im Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten [zu] informieren und so zur Anbahnung und Vorbereitung individueller Gespräche“ (KIRK 2001b, S. 32).

Die Lehrkräfte vergessen leider allzu oft, dass viele Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache diese in Deutsch verfassten Nachrichten und Informationen meist nicht ganz verstehen oder nur teilweise lesen können. In der Untersuchung von TSCHUGGUEL und MENNER wird auch kritisiert, dass Lehrkräfte in erster Linie über das Mitteilungsheft des Kindes mit den Eltern Kontakt aufnehmen, anstatt die direkte Kommunikation mit ihnen zu suchen. „Statt der

Aufforderung zu einem persönlichen Gespräch finden sich dort Ermahnungen und Androhungen von Konsequenzen, sollten die Eltern den Forderungen nicht nachkommen.“ (TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 204) Diese Vorgehensweise wirkt sich auf die Beziehung und die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern negativ aus.

2.3.3. Eltern- und Klassenzeitungen

Immer öfter werden in den Schulen Klassenzeitungen produziert, die von den Eltern und anderen Personen erworben werden können. Solche Zeitungen können einen Einblick in das Klassengeschehen geben, „klassenspezifische Probleme aufzeigen und Eltern zur Mitwirkung anregen“ (KIRK 2001b, S. 32). Schulzeitungen dienen auch als „Informationsweg von Schulleitung und Lehrerkollegium an die Erziehungsberechtigten einer Schule“ (ebd.). Da Eltern- und Klassenzeitungen meist in deutscher Sprache verfasst werden, stellen auch in diesem Bereich der Elternarbeit Sprachdefizite seitens der Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache Probleme dar.

2.3.4. Elternhospitationen und Mitarbeit im Unterricht

Erziehungsberechtigte haben die Möglichkeit, am Unterricht teilzunehmen oder zu hospitieren – natürlich vorausgesetzt, dass Termin und Ablauf mit den LehrerInnen abgesprochen wird, um Störungen des Unterrichtes zu vermeiden. Eltern können so ihr Kind in der Rolle des Schulkindes und die Arbeit der Lehrkräfte kennenlernen und unterstützen (vgl. KIRK 2001b, S. 39) sowie einen Einblick in den Unterrichtsalltag oder in andere pädagogische Aktivitäten gewinnen (vgl. KNAPP 2001, S. 34).

KIRK weist darauf hin, dass die Eltern bei Formen des offenen Unterrichtes mitwirken können, aber auch bei Schulveranstaltungen, wie z. B. Klassen- und Schulfesten oder Sportveranstaltungen, einbezogen werden können. Ihre Mitarbeit muss aber „sorgfältig vorbereitet und reflektiert“ (KIRK 2001b, S. 41) werden.

Ebenso befürwortet LANFRANCHI einen vielfältigen „Einbezug der Eltern (auch der ‚bildungsfernen‘) im Unterricht“ (LANFRANCHI 2001, S. 29), selbst wenn von Seiten der Lehrkräfte bei dieser Form der Mitarbeit häufig Widerstände existieren.

Es ist anzunehmen, dass gerade nichtdeutschsprachige Eltern – vor allem, wenn ihr eigener Bildungsstandard eher niedrig ist – diese Möglichkeiten kaum kennen und somit auch nicht wahrnehmen können oder möchten.

2.3.5. Klassenelternversammlungen und Elternabende

Zu dieser Form der Elternarbeit zählen Elternabende, Stammtische, Seminare oder Elternvereinstreffen, wobei Elternvereine zum Ziel haben, „auf gemeinnütziger Basis Elternmitwirkung zu verstärken und Schulen zu unterstützen“ (KIRK 2001b, S. 42). Auch hier steht der Informationsaustausch im Vordergrund. „Der Elternstammtisch ist eine sinnvolle Ergänzung der Elternabende und sollte den Eltern die Möglichkeit zur Eigeninitiative geben, die Lehrer einzuladen, die sie im Einzelfall sprechen möchten. Die Anwesenheit eines Lehrers ist nicht immer zwingend erforderlich.“ (SCHRÖDER 2001, S. 121)

Im Hinblick auf die Einbeziehung des interkulturellen Aspektes, muss darauf hingewiesen werden, dass sprachliche Verständigungsschwierigkeiten auftreten können. „So erleben ausländische Eltern vielfach den Elternabend als eine unangenehme Veranstaltung.“ (SCHRÖDER 2001, S. 120) Dem kann entgegengewirkt werden, indem z. B. Einladungen in Deutsch und in der Muttersprache der Eltern verfasst werden. Fraglich ist jedoch auch, ob Eltern aufgrund ihrer von sich aus gering eingeschätzten Sprachkenntnisse Einladungen zu solchen Veranstaltungen wahrnehmen oder ihnen lieber fernbleiben.

2.3.6. Hausbesuche

KIRK sieht in Hausbesuchen den Vorteil, dass individuelle Angelegenheiten der Schulkinder in einer vertrauten Umgebung mit ihren Eltern besprochen werden können (vgl. KIRK 2001b, S. 38). Sie weist aber auch auf die Gefahr hin, dass Eltern sich dadurch möglicherweise kontrolliert fühlen, weshalb von unangemeldeten Besuchen auf jeden Fall abgeraten wird. Voraussetzung für diese Form der Elternarbeit ist, dass einerseits erst ein Vertrauensverhältnis aufgebaut wird und andererseits Hausbesuche als Angebot auf vorangehenden Elternversammlungen vorgestellt und begründet werden. (Vgl. KIRK 2001b, S. 39)

„Insbesondere für Familien mit orientalisch geübter Gastfreundschaft bedeutet der Besuch des Lehrers eine große Ehre für die Familie.“ (SCHRÖDER 2001, S. 120) SCHRÖDER fordert deshalb LehrerInnen auf, folgende Punkte zu beachten: „Vereinbaren Sie mit den Eltern einen Zeitpunkt, so dass sich diese rechtzeitig darauf vorbereiten können. Wenn Sie Sprachprobleme erwarten, kündigen Sie ihren Dolmetscher mit an. Er kann Ihnen auch wichtige Verhaltensregeln und Riten im Umgang mit der fremden Kultur geben. Wie oben aufgeführt, ist die Schule für einige Eltern etwas Besonderes und natürlich auch der Besuch des Lehrers.“ (SCHRÖDER 2001, S. 120)

LANFRANCHI betont, dass „Einzelgespräche mit Migrationseletern gegenüber Elternabenden vorzuziehen“ (2001, S. 29) sind, da in Einzelgesprächen besser auf eventuelle Sprachschwie-

rigkeiten Rücksicht genommen werden kann und im Bedarfsfall Verständigungsschwierigkeiten beseitigt oder ihnen zumindest entgegengewirkt werden kann.

2.3.7. Tür-und-Angel-Gespräche sowie Telefongespräche

Tür-und-Angel-Gespräche sind meist flüchtige und oberflächliche Kontakte (vgl. KNAPP 2001, S. 66), in denen kurze Sachverhalte und Informationen ausgetauscht werden können. Telefonisch sollten ebenfalls nur kurzfristige organisatorische Mitteilungen oder Termine für persönliche Gespräche gemacht werden, denn „schwierige und problematische Sachverhalte lassen sich (...) besser unter vier Augen besprechen“ (KNAPP 2001, S. 62).

Allerdings beschreiben TSCHUGGUEL und MENNER in ihrer Arbeit, dass Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache sehr wohl von den Lehrpersonen erwarten, dass diese aktiv auf sie zugehen, wenn sie ihre Kinder in die Schule bringen oder diese von ihnen abgeholt werden (vgl. TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 244).

2.4. Probleme, Konflikte und Grenzen in der Elternarbeit

Viele AutorInnen (z. B. TOMECEK 1993, SCHLÖSSER 2004, KNAPP 2001) machten sich bereits Gedanken darüber, warum es allgemeine Probleme in der Elternarbeit gibt. Zum einen wurde untersucht, worin die LehrerInnen die Probleme sehen, zum anderen wurden auch Konflikte seitens der Eltern beschrieben, die in der Zusammenarbeit entstanden. In diesem Kapitel soll eine Übersicht über die am häufigsten vorkommenden Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit gegeben werden.

Ein immer wiederkehrender Punkt in der Fachliteratur ist, dass sich LehrerInnen in Hinblick auf die Anforderungen in der Praxis unzureichend ausgebildet fühlen. Das für die Zusammenarbeit benötigte berufliche Handlungsrepertoire, wie Kenntnisse über Gesprächsführung, Moderationstechniken, gruppendynamische Gesetzmäßigkeiten oder Mediation (vgl. SCHLÖSSER 2004, S. 20), wird in der Ausbildung unzureichend gelehrt oder zum Teil gar nicht erwähnt. TOMECEK fordert deshalb, dass in der Ausbildung vermehrt auf die Führung von Elterngesprächen eingegangen werden soll, ebenso sollen „(...) familiendynamische Zusammenhänge aufgezeigt und über die Erwartungshaltungen zwischen Lehrern und Eltern gesprochen werden. Weiters müßte es berufsbegleitend mehr Angebote zur Fortbildung auf diesem Gebiet geben.“ (TOMECEK 1993, S. 84)

Dass Elternarbeit aber oft „als schwieriger, unbefriedigender und aussichtsloser erachtet“ (SCHLÖSSER 2004, S. 20) wird, als der pädagogische Alltag mit den Kindern, hat noch weitere Gründe. So ist das Thema Benotung für viele Konflikte verantwortlich. KNAPP sieht

darin das „(...) größte Hindernis für eine Partnerschaft in der Erziehung zwischen Eltern und Lehrkräften“ (KNAPP 2001, S. 9). Durch die Notengebung entsteht ein Machtgefälle zwischen den Lehrkräften und den Eltern, die die LehrerInnen als „Vollstrecker der schulischen Selektionsgewalt“ (HITZIGER 1987, S. 23) sehen. Diese Leistungsbeurteilung und Leistungsanforderung hat auch auf die Eltern-Kind-Beziehung Einfluss, „da die Eltern ihre Zuwendung und Anerkennung oft an den schulischen Leistungen orientieren oder das Kind es für sich so empfindet“ (TOMECEK 1993, S. 4).

RÜEGG bemerkt, dass die Lehrkräfte heute mit einer Vielfalt an familiären Lebensformen konfrontiert werden. Auch der Wandel an Erziehungshaltungen und Werten oder die Berufstätigkeit beider Elternteile erfordert eine Anpassung von familiären und schulischen Erziehungskontexten (vgl. RÜEGG 2001, S. 16). Der Wandel in den familiären Verhältnissen verlangt von der Schule „vermehrte Kooperation, Übernahme von Erziehungsaufgaben und strukturelle Anpassungen“ (RÜEGG 2001, S. 19). Die Klassenelternschaft wird von AUGÉ-SOLLBERGER als Abbild unserer pluralistischen Gesellschaft beschrieben. Bei den einen steht Leistung und Strenge im Vordergrund, bei den anderen ist soziales Lernen von größerer Bedeutung (vgl. 2001, S. 67f.). Diese Vielfalt an Meinungen führt aber zu Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit, da selbst Eltern unterschiedlicher Meinungen sind und verschiedene Interessen für ihre Kinder verfolgen (vgl. RÜEGG 2001, S. 16). Es können auch nie alle Eltern erreicht werden, da strukturelle Bedingungen wie z. B. ausreichend Zeit oder personelle Ressourcen fehlen, die eine solche umfassende Zusammenarbeit möglich machen würden. Deshalb ist es wichtig, mit jenen Eltern zu arbeiten, die erreichbar sind (vgl. RÜEGG 2001, S. 19f.), denn in Schulen, wo es keine Zusammenarbeit mit den Eltern gibt, „ist die Gefahr, von Eltern angegriffen zu werden, viel größer als in den Schulen, die geregelte Kommunikationskanäle besitzen“ (ebd.).

Dies ist auch ein Grund für die Schwierigkeiten, die LehrerInnen oft mit Eltern haben. Sie haben Angst vor Kritik, fühlen sich hilflos gegenüber den Erwartungen der Eltern und weichen Konflikten lieber aus (vgl. HITZIGER 1987, S. 7). Kritische Rückfragen empfinden Lehrkräfte oft als ein „Infragestellen ihres beruflichen Handelns. Eltern ihrerseits empfinden Rückmeldungen über ihr Kind von Seiten der Schule als Zweifel an den persönlichen Erziehungsbemühungen, ein Missverstehen ihres Kindes.“ (AUGÉ-SOLLBERGER 2001, S. 71) So entstehen durch mangelnde Transparenz Missverständnisse und Unsicherheiten oder auch Vorwurfshaltungen, die einen Kontakt erschweren (vgl. SCHLÖSSER 2004, S. 20f.).

Eltern haben Angst, als schlechte Eltern zu gelten, fühlen sich gegenüber den Lehrkräften unterlegen und inkompetent oder wollen Schwierigkeiten nicht wahrhaben. Auch schlechte

Erfahrungen verhindern eine Zusammenarbeit seitens der Eltern. Beratungen werden von ihnen als Bedrohung empfunden, sie wollen die Verantwortung für ein mögliches Fehlverhalten ihres Kindes abschieben oder sie haben resigniert (vgl. TOMECEK 1993, S. 85). Aus diesen Gründen wird der Kontakt häufig erst dann gesucht, wenn das Kind bereits schwerwiegende Konflikte in der Schule hat. Dies ist aber der ungünstigste Ausgangspunkt für eine positive Zusammenarbeit (vgl. TOMECEK 1993, S. 124). Durch einen regelmäßigen Austausch an Informationen, wie z. B. über Hausaufgaben, Zusammenarbeit oder die Befindlichkeit der Kinder, können zahlreiche Unklarheiten und Ängste geklärt oder abgebaut werden (vgl. AUGÉ-SOLLBERGER 2001, S. 72). Allerdings können „Lehrkräfte (...) Eltern nicht vorschreiben wie sie zu erziehen haben, und Eltern können Lehrkräften nicht vorschreiben, wie sie den Unterricht gestalten sollen. Sie können sich aber gegenseitig helfen, die Entwicklung der Schüler/innen positiv zu unterstützen.“ (AUGÉ-SOLLBERGER 2001, S. 67) Unsicherheiten, Vorurteile, ungeschickte, weil belehrende Gesprächshaltung, Abstumpfung nach mehrjähriger Berufstätigkeit oder zeitliche Überbelastungen können vermieden werden, wenn die Zusammenarbeit gut funktioniert (vgl. TOMECEK 1993, S. 123f.).

Nachdem in diesem Kapitel die allgemeinen Aspekte der Elternarbeit, wie die Formen der Elternarbeit und die Zielsetzung, vorgestellt wurden, soll in Kapitel 3 auf den interkulturellen Aspekt in der Elternarbeit eingegangen werden.

3. Interkulturelle Kompetenzen in der Elternarbeit – eine Notwendigkeit für GrundschullehrerInnen?

In diesem Kapitel wird zunächst die aktuelle SchülerInnensituation in Österreichs Grundschulen dargestellt, um daraus abzuleiten, warum österreichische GrundschullehrerInnen überhaupt interkulturell kompetent sein müssen. Dazu werden in Kapitel 3.1. die Zahlen der aktuellen Statistiken über die Herkunft der österreichischen SchülerInnen vorgestellt.

3.1. Die aktuelle Situation und Entwicklung an Österreichs Schulen

FURCH macht darauf aufmerksam, dass die österreichischen LehrerInnen seit den 1980er Jahren sich vermehrt mit Kindern mit Migrationshintergrund auseinandersetzen müssen (vgl. FURCH 2008a, S. 71). Seit damals ist in ganz Österreich „ein kontinuierlicher Zuwachs an Volksschülerinnen und -schülern mit anderer Erstsprache als Deutsch zu verzeichnen (...)“ (FURCH 2009, S. 30).

Dies lässt sich auch aus den aktuellsten SchülerInnenzahlen der STATISTIK AUSTRIA herauslesen: Von insgesamt 329.440 VolksschülerInnen im Schuljahr 2009/2010³ waren 72.735 SchülerInnen oder 23,2% mit nichtdeutscher Muttersprache, wovon der größte Anteil in Wien die Volksschule besuchte (51,8% der SchülerInnen) (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2010a). Aber auch in Vorarlberg (26%), Salzburg (21,1%) und in Oberösterreich (19,4%) war der Anteil an Schulkindern mit nichtdeutscher Muttersprache höher als in den restlichen Bundesländern (vgl. ebd.).

Der Großteil der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache kommt aus der Türkei und den exjugoslawischen Staaten (Serbien/Montenegro, Kroatien, Slowenien, Bosnien-Herzegowina und Mazedonien), gefolgt von Polen und anderen europäischen Staaten (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2010b). Hieraus folgt, dass die GrundschullehrerInnen mit vielen verschiedenen Herkunftssprachen ihrer SchülerInnen und deren Eltern konfrontiert sind. Aufgrund der bisherigen Entwicklung ist außerdem anzunehmen, dass der Prozentsatz an SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch in den kommenden Jahren noch weiter ansteigen wird, wobei sich nicht voraussagen lässt, in welchem Ausmaß der Zuwachs bestehen wird.

FURCH fordert aufgrund dieser Entwicklung, dass die Lehrkräfte in ihrer Ausbildung angemessen auf diese Schulsituation vorbereitet werden (vgl. FURCH 2008a, S. 71), denn der Er-

³ Die statistischen Werte über das Schuljahr 2010/2011 sind zum gegebenen Zeitpunkt noch nicht verfügbar.

folg von interkulturellen Lehr- und Lernprozessen, wie sie durch diese Entwicklung nötig werden, hängt von den Voraussetzungen der Lernenden, aber vor allem auch von der Persönlichkeit und Kompetenz der Lehrkräfte ab, und von der Qualität, der von ihnen besuchten Aus- und Weiterbildungen (vgl. GÖBEL und BUCHWALD 2008, S. 121). Was für FURCH heißt, dass alle Lehrkräfte „fundierte Erkenntnisse und eine fachspezifische Ausbildung im Bereich der interkulturellen Erziehung benötigen“ (FURCH 2008b, S. 237).

Wie bereits oben beschrieben, lässt sich vor allem für die Wiener Grundschulen, aber auch für die in anderen städtischen Bereichen, ein hoher Prozentsatz an SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache feststellen. Das begründet zum Teil bereits die Thematik des folgenden Kapitels, in dem der Frage nachgegangen werden soll, inwieweit und warum es für österreichische GrundschullehrerInnen vermehrt wichtig ist, eine interkulturelle Ausbildung zu absolvieren, um interkulturell kompetent handeln zu können.

3.2. Warum müssen LehrerInnen interkulturell kompetent sein?

Wie oben bereits erwähnt, hat sich in den letzten Jahren die Gesellschaft verändert. Sie ist vielfältiger – eben multikultureller – geworden, wie man auch an den oben genannten Zahlen in Kapitel 3.1. erkennen kann. Für LehrerInnen heißt das nun, dass sie vermehrt in mehrsprachigen Klassen, also bei Kindern mit unterschiedlichen Muttersprachen, unterrichten müssen. Hand in Hand damit geht, dass sie „außerunterrichtliche Gespräche mit Kindern nichtdeutscher Erstsprache, Kommunikation mit Kollegen nichtdeutscher Herkunft, Elternkommunikation mit Eltern nichtdeutscher Herkunft“ (MECHERIL 2002, S. 17) führen. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit muss ihnen bewusst werden, sei es in der Bewertung von Unterrichtsmedien oder bei Vermittlungen in interkulturellen Gesprächen mit der Klasse, KollegInnen oder Eltern (vgl. ebd.). Aber nicht nur durch die Mehrsprachigkeit, sondern auch aufgrund der kulturellen Unterschiede kommt es vermehrt zur Forderung Interkultureller Kompetenzen, womit auf die Veränderungen der Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten reagiert wird (vgl. MECHERIL 2002, S. 32), jedoch beschränken sich die Elemente interkultureller Interaktionen in Schulen bis dato noch immer weitgehend auf Feste und Feiern, an denen sich meist auch die Eltern rege beteiligen (vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 186).

AUERNHEIMER stellt fest, dass sich die beruflichen Anforderungen an die LehrerInnen in den vergangenen Jahren deutlich gesteigert haben. Die allgemeinen Lebensbedingungen haben sich seiner Meinung nach verschlechtert. Arbeitslosigkeit, Schichtarbeit, vermehrte Berufstätigkeit der Frauen oder auch unzureichende Wohnverhältnisse führen zu einem Verlust an häuslicher Geborgenheit und Hilfe für die Kinder, da das Elternhaus der Schule nicht „zu-

arbeiten“ kann. Dies muss von den Lehrkräften kompensiert werden. (Vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 185) Die von ihnen „subjektiv und objektiv erwarteten Sozialisations- und Erziehungsaufgaben haben dabei zu zusätzlichen Spannungen zwischen Lehrkräften und Eltern geführt“ (RINGEISEN, BUCHWALD und MIENERT 2008, S. 28). Gegenseitige latente Vorwürfe, dass die Kinder nicht ausreichend gefördert und erzogen werden, machen den ohnehin schon schwierigen Elternkontakt bei Familien mit Migrationshintergrund noch schwerer. Um dem entgegenzuwirken bemühen sich Lehrkräfte die SchülerInnen aus Migrantenfamilien durch gezielten Förderunterricht oder Elternarbeit aktiv in die Schule und ihr soziales Umfeld zu integrieren. Auch die Voraussetzungen für schulische Chancengleichheit soll z. B. durch die Empfehlung frühzeitiger Kindergartenunterbringung oder kleineren Klassen erhöht werden. (Vgl. ebd.)

Es gibt immer weniger die klassische Familienzusammenstellung und somit erhöht sich für die LehrerInnen die Anzahl an Kontaktpersonen, die alle unterschiedliche Vorstellungen und Erfahrungen haben. Diese „Vielfalt der Kulturen, Traditionen und Erziehungsverhalten stellt die Schule vor neue Herausforderungen im Umgang mit pluralen Vorstellungen und Auffassungen von Schule“ (RÜEGG 2001, S. 17). Zusätzlich hat sich das Eltern-Kind-Verhältnis verändert und ist „partnerschaftlicher, emotionaler, kommunikativer und argumentativer geworden“ (RÜEGG 2001, S. 18), was sich ebenfalls auf die Elternarbeit auswirkt. Erschwerend kommt hinzu, dass SchülerInnen oft ein „sehr ambivalentes Verhältnis zur Herkunftskultur oder anderen Bezugskulturen“ (AUERNHEIMER 1996, S. 88) haben. Als mögliche Gründe gibt AUERNHEIMER schmerzliche Trennungserfahrungen (z. B. bei Aussiedlerkindern), traumatische Erlebnisse (bei Flüchtlingskindern), Erfahrungen der Stigmatisierung als Fremde oder auch familiäre Konstellationen (bei bikulturellen Ehen) an (vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 88).

Die Zusammenarbeit der Schule mit Eltern nichtdeutscher Muttersprache ist oft eine Brücke zwischen unterschiedlich strukturierten Lebenswelten (vgl. LANFRANCHI 2001, S. 24), da interkulturelle Zusammenarbeit der Erwachsenen als Mütter, Väter, Lehrerinnen und Lehrer das Wissen und Verstehen um andere Nationen und Kulturen fördert (vgl. KNAPP 2001, S. 25). Leider findet Elternarbeit trotzdem häufig ohne die Einbeziehung von Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache statt, obwohl aktive Schritte in diese Richtung von größter Bedeutung wären (vgl. RÜEGG 2001, S. 16f.).

BINDER und DARYABEGI stellten fest, dass Lehrkräfte, die sich in ihrer Aus- oder Fortbildung vermehrt mit der Thematik auseinandergesetzt haben, viele Ansätze zu einer interkulturellen Unterrichtsgestaltung zeigten (vgl. 2003, S. 80). Sie betonen, dass die dringlichste An-

forderung jene ist, „den Schulen die Notwendigkeit des Erlernens interkultureller Kompetenzen naheulegen, wenn Schule den gesellschaftlichen Verhältnissen nahe bleiben will“ (BINDER und DARYABEGI 2003, S. 78).

Im kommenden Kapitel wird nun auf speziell in interkulturellen Eltern-Interaktionen auftretende Probleme und Konflikte hingewiesen, die die Notwendigkeit des Erwerbs interkultureller Kompetenzen für die GrundschullehrerInnen noch mehr verdeutlichen.

3.3. Konfliktfelder in interkulturellen Eltern-Interaktionen

In Kapitel 2.4. wurde bereits auf allgemeine Probleme und Konflikte in der Elternarbeit eingegangen. Es ist jedoch nicht von der Hand zu weisen, dass interkulturelle Interaktionen aufgrund kulturell bedingter unterschiedlicher Handlungsmuster der InteraktionspartnerInnen noch zusätzliches Konfliktpotential aufweisen. In diesem Kapitel sollen deshalb die in der Fachliteratur am häufigsten beschriebenen Konfliktbereiche vorgestellt werden.

3.3.1. Sprachliche Barrieren

Als primäres Problem wird die Sprachbarriere zwischen den Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache und den Lehrkräften, aber auch zwischen den Eltern untereinander gesehen (vgl. ROTH 1985, S. 160). AUERNHEIMER bemängelt, dass „Elternkontakte durch Sprachprobleme erschwert werden, ganz besonders an Elternabenden. Meist sprächen die Mütter kein Deutsch (...), die Väter kämen nicht. Inzwischen sei aber die Beteiligung ausländischer Eltern an den Sprechtagen etwas gewachsen.“ (AUERNHEIMER 1996, S. 57)

Häufig fungieren Kinder, Geschwister oder andere Verwandte beziehungsweise FreundInnen als DolmetscherInnen, um den Informationsfluss an die Eltern sicherzustellen, wenn diese nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen (vgl. FRANK 2003, S. 118 und AUERNHEIMER 1996, S. 125). Auch gibt es immer wieder Eltern, die zwar die Sprache sehr gut verstehen, jedoch keine Antworten geben, „weil sie der Meinung sind, zu schlecht Deutsch zu sprechen“ (TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 217). Manche Eltern entziehen sich so auch der Verantwortung, „sich eingehender mit der schulischen Situation ihres Kindes beschäftigen zu müssen“ (TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 223).

Die österreichische Studie von TSCHUGGUEL und MENNER hat ergeben, dass LehrerInnen häufig nicht an Eltern interessiert sind, „die die deutsche Sprache nicht so gut beherrschen und nehmen diese nur eingeschränkt wahr“ (2007, S. 202). Das Nichtbeherrschen der Sprache wird von ihnen häufig als Desinteresse am schulischen Geschehen gewertet. Auch kamen die Autorinnen zu dem Ergebnis, dass viele LehrerInnen überlastet sind und sich primär um jene

Kinder kümmern, deren Eltern Druck ausüben (vgl. TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 202), wobei die Sprachgewandtheit der Eltern wieder eine wesentliche Rolle spielt. „Umso höher das sprachliche Niveau der Eltern ist, umso mehr Druck kann von ihnen auf die Lehrkraft ausgeübt werden. Das Selbstbewusstsein, dass diese Druckausübung auf die Lehrerschaft möglich ist, steigert sich mit zunehmender Sprachbeherrschung.“ (TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 213) In weiterer Folge steigen die Häufigkeit der Kontakte zur Schule und das Einbringen in schulische Belange (vgl. TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 221). Die Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkenntnisse beeinflusst die Beziehung zwischen Eltern und Lehrpersonen und prägt die Gesprächssituationen stark mit. Je geringer die Sprachkenntnisse eingeschätzt werden, desto negativer werden die Gespräche empfunden, wobei die Eltern die Lehrkräfte oft als verständnisvoll und um sie bemüht erleben (vgl. TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 268).

Sprachliche Probleme können in unterschiedlicher Form auftreten. So sind Mängel in der Sprachkompetenz in Hinblick auf Aussprache, Wortschatz und Grammatik zu beobachten, führen jedoch nur selten zu größeren Konflikten. „Während eine falsche Aussprache tendenziell (korrekt) als Folge mangelnder sprachlicher Kompetenz interpretiert wird, kann ein (vermeintlich) unhöfliches Verhalten als Beleidigung gewertet werden (...).“ (ERLL und GYMNIICH 2007, S. 82) Oft sind diese Beleidigungen jedoch ebenfalls auf Sprachmängel zurückzuführen, z. B. dann, wenn Wörter falsch verwendet werden oder wenn beim Versuch, eine Bitte zu formulieren, unabsichtlich unhöfliche Satzkonstruktionen verwendet werden (vgl. ebd.).

AUERNHEIMER fordert, dass Mitteilungen an die Eltern, die Schulordnung oder auch Auszüge von Erlassen, die gewöhnlich in Deutsch verfasst sind, übersetzt werden (vgl. 1996, S. 148), damit die Eltern über ihre Rechte und Möglichkeiten, aber auch über den Aufbau und den Charakter der Schulen erfahren können (vgl. ROTH 1985, S. 160). Die Schulen müssen sich also bemühen, dass die Bedingungen für Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache besser werden und die Kommunikation erleichtert wird. Als Lösungsvorschlag bringt FRANK, dass es eine „Bereitstellung von DolmetscherInnen für die Elternsprechtage und wenigstens für die wichtigsten Sprachen an den Schulen“ (FRANK 2003, S. 120) gibt.

3.3.2. Kulturunterschiede

Laut AUERNHEIMER machen sich Kulturunterschiede bei interkulturellen Begegnungen meist als störende Verständnisbarrieren bemerkbar. Viele Missverständnisse, die auf kulturelle Unterschiede basieren, sind zumeist ohne Folgen für das Miteinanderauskommen, jedoch

können die Folgen auch verhängnisvoll sein, wenn die Verhaltensweisen und Werthaltungen von Fremden als störend, befremdlich oder anstößig empfunden werden. (Vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 15) „Je weniger man gelernt hat und lernt, mit solchen Konfliktsituationen umzugehen, desto eher werden Vorurteile und kollektive Stereotypen bestätigt und verstärkt.“ (ebd.)

Viele Untersuchungen haben ergeben, dass Lehrkräfte sich im Umgang mit kulturellen Differenzen unsicher fühlen. Es heißt, dass sie dazu neigen, „kulturelle Unterschiede zu ignorieren und deren mögliche Konflikthaftigkeit zu leugnen. (...) Speziell im Umgang mit prekären Situationen, wie sie sich bei interkulturellen Kontakten ergeben, dürfte sich diese Unsicherheit noch erhöhen.“ (WAGNER, V. DICK, PETZEL, AUERNHEIMER 2001, S. 19) Die LehrerInnen reagieren deshalb oft unreflektiert, mit unbewussten Erwartungen oder klischeehafter Fremd- und Selbstbilder, nur leider nicht dialogisch offen (vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 18).

LANFRANCHI sieht, dass eine „grundlegende Schwierigkeit für Pädagog(inn)en (...) im Ausbalancieren der Prinzipien Gleichbehandlung und Lebensweltbezug [besteht], was oft einem Drahtseilakt gleicht“ (LANFRANCHI 2002, S. 2). Für manche Eltern hingegen ist es meist schwierig, ihre „Schwellenangst“ zu überwinden, weshalb sie kaum an Elternabenden teilnehmen (vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 57), aber auch die Lebens- und Arbeitssituation der Eltern kann ein Grund für den geringen Kontakt sein (vgl. FRANK 2003, S. 116). Viele kennen Elternmitarbeit aus ihren Herkunftsländern gar nicht (vgl. ROTH 1985, S. 160), weshalb sie in der Regel sehr zurückhaltend sind, kaum Rückmeldung geben und keine Aufgaben als ElternvertreterInnen besetzen. So gibt es kaum Möglichkeiten, dass „die Eltern auch einen Teil ihrer Herkunftskultur in das Schulleben oder den Unterricht mit einbringen (...). Was es gibt, sind Freundschaften zwischen (...) Kindern.“ (AUERNHEIMER 1996, S. 57)

ERLL und GYMNIICH weisen auf ein weiteres Problem hin, das im Bereich der Kulturunterschiede anzusiedeln ist. Viele MigrantInnen sind aus ihrem Herkunftsland an einen anderen Stil des Konfliktmanagements gewöhnt als den, der in ihrer neuen Heimat üblich ist. Diese „kulturell divergierenden Stile des Konfliktmanagements sind bisweilen sogar noch bei der so genannten ‚Zweiten Generation‘, bei den Kindern von Migranten festzustellen“ (ERLL und GYMNIICH 2007, S. 90). Diese Kulturunterschiede im Bereich des Konfliktmanagements müssen von Lehrpersonen bei ihren eigenen Versuchen der Konfliktlösung beachtet werden. Zudem rechnen interkulturell kompetente Lehrkräfte „auch bei Schülern der zweiten bzw. dritten Generation von Kulturwechslern mit Deutungs- und Handlungsmustern, die sich von den eigenkulturellen unterscheiden“ (BENDER-SZYMANSKI 2002, S. 160).

3.3.3. Andere Familienverhältnisse

„Ausländerkinder aus verschiedenen Nationen gehören zum Alltagsbild. (...) Die dadurch veränderten Lernbedingungen stellen Lehrer und auch Schüler vor neue Herausforderungen. (...) Geblieben ist, dass die ausländische Elternschaft nur selten am Schulleben teilnimmt.“ (SCHRÖDER 2001, S. 116) Herkunftsland, Sprache und Migrationsmotive, wie z. B. ArbeitsmigrantInnen, SpätaussiedlerInnen, Flüchtlinge bzw. AsylantInnen (vgl. ebd.), sind aber nur einige Punkte, in denen sich die Familien von österreichischen Familien unterscheiden. „Dazu kommen noch unterschiedliche familiäre und wohnliche Bedingungen, Ausbildungs-niveaus und Geschlechterrollen sowie religiöse Bindungen.“ (SCHRÖDER 2001, S. 118)

Besondere Unterschiede lassen sich vor allem bei den Familienverhältnissen erkennen. SCHRÖDER schreibt Migrantenfamilien oft intaktere Strukturen zu, da unter ihnen weniger alleinstehende Elternteile zu finden sind. Auch wohnen sie häufiger mit den Großeltern und andere Verwandte in einer Gemeinschaft zusammen, wodurch die Anzahl der Kinder zumeist höher als in österreichischen Familien ist. Da sie oftmals über ein geringeres Einkommen verfügen, sind ihre Lebensbedingungen häufig durch Armut geprägt und sie leben meist auf beengtem Wohnraum in sozialen Brennpunkten der Städte. (Vgl. SCHRÖDER 2001, S. 118) „Das traditionelle Rollenverständnis, im Besonderen der muslimischen Familien, gewährt den Müttern bzw. den Frauen nur eine geringe Qualifikation.“ (ebd.)

AUERNHEIMER bemerkt, dass das Interesse dieser Eltern oft nur am Schulerfolg ihrer Kinder besteht und sie Schulprobleme ignorieren (vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 147). Deshalb ist es wichtig, dass regelmäßige Gespräche zwischen den Lehrkräften und Eltern stattfinden, um ungünstige Bedingungen wie z. B. innerhalb der Familie oder beim Übergang von Familie zur Schule zu kompensieren (vgl. LANFRANCHI 2001, S. 32). Auch fühlen sich manche österreichische Eltern von der Andersartigkeit ausländischer Kinder und deren Eltern verängstigt, was Abwehr und Fremdenfeindlichkeit hervorrufen kann. „(...) Die Grundschule hat hier die pädagogische Aufgabe, ihren spezifischen Beitrag für das Leben in der heterogenen, pluralen Gesellschaft zu leisten.“ (KNAPP 2001, S. 20)

3.3.4. Andere Lernvoraussetzungen

Viele LehrerInnen sind der Ansicht, dass sich unterschiedliche soziale Bezüge auf „das Lernverhalten und die sprachlichen Fertigkeiten der Schüler“ (AUERNHEIMER 1996, S. 149) auswirken. Auf die besonderen Lernvoraussetzungen dieser SchülerInnen einzugehen, heißt oftmals, dass der Unterrichtsstandard gesenkt wird. Eine inhaltliche Neuorientierung wird kaum in Betracht gezogen, da der Fokus der Lehrkräfte auf dem Sprachdefizit der SchülerIn-

nen liegt (vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 4). So beziehen sich die Inhalte der Lehrbüchern zumeist auf die deutsche und österreichische Kultur, die Lebenswelt von Migrantenfamilien und ihre Herkunftskultur kommen im Normalunterricht kaum vor (1996, S. 5) bzw. werden kulturelle Hintergründe nur selten von den LehrerInnen wahrgenommen (1996, S. 127), wie auch in Kapitel 3.3.8. noch beschrieben wird.

Kinder verfügen über reduzierte Ressourcen: Sie beherrschen die deutsche Sprache nicht perfekt, sie kommen oft aus Elternhäusern mit geringeren finanziellen Mitteln und müssen so auch auf den nötigen Nachhilfeunterricht verzichten (vgl. BUCHWALD 2008, S. 53).

Die Ursachen für Lernprobleme werden häufig „ausschließlich auf seiten der Kinder und ihrer Eltern lokalisiert, die es (...) an notwendiger Kooperation mit der Schule usf. fehlen lassen. (...) Daß die Ursachen für Schulversagen nur bei den Kindern, ihrer Lebenslage und ihrer vermeintlichen ‚Kultur‘, die eher einer Mängelliste gleicht, gesucht werden, nicht aber in der Schule, bei der Organisation oder den Inhalten des Unterrichts oder der Qualifikation des Personals“ (DIEHM und RADTKE 1999, S. 58), ist allseits bekannt. Es ist auch problematisch, dass Eltern ihren Kindern bei schulischen Aufgaben keine Hilfestellung geben können (vgl. FRANK 2003, S. 121). Auch BUCHWALD weist auf diese Tatsache hin, dass es „seltener elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben [gibt], da die Eltern ebenfalls nicht über perfekte Sprachkenntnisse verfügen“ (BUCHWALD 2008, S. 53).

3.3.5. Erfahrungen der Eltern

Eigene schlechte Schulerfahrungen der Eltern und ihre Bildung werden häufig als Gründe für den geringen Kontakt mit den LehrerInnen angegeben. „(...) Oft hätten sie auch andere Sorgen und Nöte, z.B. Existenzängste oder Zeitprobleme wegen ungünstiger Arbeitsverhältnisse. Je gebildeter die Eltern sind, desto einfacher seien der Kontakt, die Arrangements und die Zusammenarbeit.“ (FRANK 2003, S. 124) Auch der Migrationsgrund der Eltern spielt eine wesentliche Rolle. „Wenn etwa Menschen flüchten, um einem Regime zu entkommen, seien sie anpassungswilliger.“ (FRANK 2003, S. 122)

Tatsache ist, dass die Kommunikation mit den ausländischen Eltern teilweise schwierig ist, weil diese aufgrund gesellschaftlicher Diskriminierung (vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 184) oder während der eigenen Schullaufbahn (vgl. BUNDESMINISTERIUM für BILDUNG, WISSENSCHAFT und KULTUR 2002, S. 27) schlechte Erfahrungen gemacht haben. Auch findet die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule nicht in allen Herkunftsländern in der uns bekannten Form statt, wie bereits oben erwähnt wurde. „Fremdsprachige Eltern müssen sich wahrgenommen und angenommen fühlen. Gut informierte Eltern stehen der Schule

aufgeschlossener gegenüber und übertragen ihre positive Einstellung auf die Kinder.“ (BUNDESMINISTERIUM für BILDUNG, WISSENSCHAFT und KULTUR 2002, S. 28) TSCHUGGUEL und MENNER erwähnen, dass betroffene Eltern kritisieren, unzureichende Informationen von den Lehrkräften erhalten zu haben. Auch Negativmotivation in Form von Androhungen von Leistungsabfall oder Klassenwiederholungen, die Vermischung von Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen bzw. die Abhängigkeit dieser beiden voneinander werden von den Eltern kritisiert (vgl. TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 270). Weiters machen Eltern auch immer wieder schlechte Erfahrungen mit Lehrkräften, da bei manchen Ausländerfeindlichkeit festzustellen ist, sie durch die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen im Unterricht überfordert sind oder aufgrund ihrer vielen Dienstjahre abgestumpft sind (vgl. ebd.). Eltern erwähnten bei der Studie auch, dass sie Angst haben, ihre Anliegen anzusprechen, da sie negative Konsequenzen für ihre Kinder befürchten (vgl. TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 268).

Oft machen sich Eltern auch Illusionen über die Zukunft ihrer Kinder oder haben übersteigerte Erwartungen an sie. Wünsche und Hoffnungen werden übertragen, und wenn diesen nicht entsprochen wird, neigen „die Eltern entweder zum ständigen Antreiben und Überfordern“ oder aber zu „Resignation und zur Verurteilung der Kinder“ (ROTH 1985, S. 161). Problematisch ist auch, wenn sie sich gleichgültig gegenüber dem Schulschicksal ihrer Kinder zeigen bzw. die Schule offen abwerten (vgl. ROTH 1985, S. 145).

Auch RINGEISEN, BUCHWALD und MIENERT beschreiben, dass sich eine schlechte Integration der Eltern negativ auswirkt, ebenso wie erlebte Diskriminierung oder ihr Versuch durch „restriktive Erziehungspraktiken, die Weitergabe ihres kulturellen Erbes an die Kinder zu sichern“ (RINGEISEN, BUCHWALD und MIENERT 2008, S. 29). Da Eltern oft nur als eingeschränktes Rollenvorbild im Gastland dienen können und ein unzulängliches Verständnis für die Situation ihrer Kinder aufbringen, führt das oft zu belasteten Eltern-Kind-Verhältnissen (vgl. RINGEISEN, BUCHWALD und MIENERT 2008, S. 29).

3.3.6. Bildungsstand der Eltern

TSCHUGGUEL und MENNER weisen in ihrer Arbeit darauf hin, dass „kein Rückschluss möglich [ist] von der Sprachkenntnis einer Person auf deren Bildung, der jedoch von LehrerInnen gezogen wird“ (TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 202). Es wird ein Zusammenhang zwischen der elterlichen Bildung und dem Umgang mit den Lehrkräften festgestellt: „Je höher die Bildung der Eltern ist, desto lockerer verhalten sie sich im LehrerInnenkontakt.“ (TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 244) So können Eltern, die nicht über ihre Rechte

in den Schulen Bescheid wissen, diese auch nicht einfordern. Je höher der Bildungsstand der Eltern ist, desto mehr können und trauen sie sich, für ihre Kinder einzusetzen und die Lehrkräfte mit ihren Anliegen zu konfrontieren und sich in das Schulgeschehen einzubringen (vgl. TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 255).

Eine Schwierigkeit besteht auch darin, dass viele Migranteltern mit einem geringen Bildungsstand die Erziehung ihrer Kinder komplett an die Schule abgeben, „da in den Dörfern, aus denen sie kommen, die Lehrperson eine starke Autorität verkörpert. Dieses Bild der ‚Allmacht‘ von LehrerInnen wird nach Europa importiert und den Lehrkräften übergestülpt in Form von Erwartungshaltungen an diese, die Kinder ordentlich zu erziehen und zu bilden.“ (TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 244) Erfüllen sich diese Erwartungen nicht, erfahren es die Eltern der betroffenen SchülerInnen häufig zu spät, um noch etwas verändern zu können. Daher sollen Eltern über ihre Rechte sowie die Absichten, Ziele, Pläne und Vorgehensweisen der Lehrkräfte ausreichend im Vorhinein informiert werden (vgl. TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 231f.).

3.3.7. Autoritätsprobleme und unterschiedliche Geschlechterrollen

In unserer Gesellschaft ist es üblich, dass vor allem während der Grundschulzeit Mütter als Ansprechpartnerinnen für die LehrerInnen da sind. Die Väter tauchen erst auf, „wenn es um ‚Wichtiges‘ geht, nämlich um weiterführende Schulen, Berufswahl oder Partnerwahl für die Ehe. Nicht so bei der Mehrheit der albanischen und türkischen Väter (...)“ (LANFRANCHI 2001, S. 32). Weil nichtösterreichische Väter eher die deutsche Sprache sprechen als die Mütter und ihre Familien schützen wollen, sind sie auch die primären Ansprechpartner bei schulischen Angelegenheiten. Die oftmals autoritär auftretenden Väter (vgl. HITZIGER 1987, S. 23) müssen sich nun mit einer Autoritätsperson auseinandersetzen, die zumeist weiblich und in manchen Fällen jünger als er selbst, was zu einer spezifischen Autoritätsproblematik führt. „Bei Lehrerinnen ruft das oft große Irritation hervor. In einzelnen Fällen sagen sie, dass die Väter ‚arrogante Ignoranten‘ seien – was zu Kommunikationsstörungen und nicht selten zu Beziehungsabbrüchen führt.“ (LANFRANCHI 2001, S. 32)

Gegenseitige Toleranz wird als wichtiges Lernziel von den Lehrkräften hervorgehoben, aber sie haben meist konträre Erziehungsziele zu den Familien, vor allem in Bezug auf die Erziehung der Mädchen. Es kommt dort zu Konflikten zwischen der auf Selbstbestimmung angelegte Erziehung der Schule und der traditionellen familiären Erziehung zum Gehorsam. (Vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 128) Das Problem besteht darin, den Eltern die Erziehungsvorstellungen der Schule, wie Erziehung zur Selbstständigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit

etc., nahezubringen, da diese im Gegensatz zu den den – insbesondere türkischen – Mädchen zugewiesenen Rollen stehen (vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 147).

Alles Andersartige wird somit als Problem und nicht als Herausforderung angesehen, „etwa dort, wo aufgrund eines anderen Verständnisses der Geschlechterrollen einzelne Eltern ihren Töchtern nicht erlauben, am Sportunterricht oder an Klassenfahrten teilzunehmen“ (LANFRANCHI 2002, S. 214).

TSCHUGGUEL und MENNER hingegen sind der Ansicht, dass meist beide Elternteile in gleichem Ausmaß die Kontakte zur Schule pflegen, entscheidend ist, wer von ihnen über die besseren Sprachkenntnisse verfügt. Eine bevorzugte Stellung von Mann oder Frau können die Autorinnen nicht bemerken (vgl. 2007, S. 270). In ihrer Arbeit werden zudem zweierlei Arten von Machtsymmetrien beschrieben, die die Autoritätsverhältnisse zwischen Eltern und Lehrkräften erklären. Zum einen ist es möglich, dass die Macht, die die Lehrkräfte auf die Eltern ausüben, diese daran hindern, sich für ihre Kinder einzusetzen und den Kontakt zu den Lehrkräften zu suchen. (Vgl. TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 264) Zum anderen ist so ein Machtverhältnis jedoch in umgekehrte Richtung zu beobachten. Als Beispiel nennen sie Väter, die „durch Druckausübung und Androhung von Konsequenzen Einfluss auf das Verhalten der Lehrkraft ausüben konnten und diesen Erfolg im Weiterverwenden dieses Vorgehens fortsetzten“ (2007, S. 263). Die meisten Befragten zeigten zwar Respekt vor den Lehrpersonen, jedoch keine Angst vor ihnen und es fällt ihnen meist leicht, eine von ihnen als berechtigt empfundene Kritik zu äußern. (Vgl. TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 268)

3.3.8. Fehlendes Wissen von Seiten der Lehrkräfte

Lehrkräfte beklagen sich oft darüber, dass Eltern die üblichen Angebote der Beratung und Mitwirkung nicht wahrnehmen (vgl. AUERNHEIMER 2003, S. 167). Obwohl Hausbesuche hilfreich sein könnten, um die Eltern zu erreichen, haben viele LehrerInnen Vorbehalte. Als Gründe nennen sie Zeitmangel, aber auch Angst vor Verhaltensfehlern, weil sie „wenig über die Sitten, Umgangsformen, Lebensgewohnheiten und Erwartungen ausländischer Eltern wüssten“ (AUERNHEIMER 1996, S. 57/58). Es macht ihnen also nicht nur sprachlich Probleme, die Erziehungs- und Bildungsvorstellungen der Schule den ausländischen Eltern verständlich zu machen (vgl. ebd.).

Genauere Informationen über die Familienverhältnisse und kulturellen Hintergründe haben LehrerInnen meist nur dann, „wenn SchülerInnen spezielle Probleme, wie z.B. Leistungsschwächen, Verhaltensauffälligkeiten oder sprachliche Defizite im Deutschen (...)“ (FRANK 2003, S. 114) haben. Auch in der Studie von TSCHUGGUEL und MENNER wird bemängelt,

dass die Lehrkräfte nur mangelhaft über die familiären und sozialen Hintergründe der Familien informiert sind. Ihre Überlegung ist, dass eine stärkere Wahrnehmung solcher Informationen möglicherweise eine Veränderung im Umgang mit den Eltern bewirken würde (vgl. TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 227), und sie fordern somit von den Lehrkräften, dass „mehr Interesse an dem Umfeld, dem sozialen Status und den finanziellen Ressourcen der Familien ausländischer Herkunft vorhanden sein sollte, um die SchülerInnen besser verstehen zu können“ (2007, S. 245).

Viele LehrerInnen fühlen sich zudem unzureichend ausgebildet, um entstehende Probleme lösen zu können, und sie geben auch zu, dass sie kaum Wissen über wissenschaftlich begründete Modelle haben, die ihnen zeigen, wie kulturbezogene Konflikte entstehen und wie diese erfolgreich gelöst werden können (vgl. HESSE 2001, S. 141).

Nachdem nun eine Vielzahl an möglichen Konflikt- und Problemfeldern aufgezeigt wurde, die in der Zusammenarbeit mit nichtdeutschen Eltern auftreten können, soll nun der Frage nachgegangen werden, wie man diesen Problemen entgegenwirken kann bzw. welche Konfliktlösungswege es für die LehrerInnen gibt.

3.4. Interkulturelle Kompetenzen als Möglichkeiten zur Konfliktlösung und Unterstützung der Lehrkräfte

Wie im vorangegangenen Kapitel deutlich wurde, bringen interkulturelle Interaktionen eine Fülle an Problemen und Konflikten, die es zu lösen gilt. Auch ist es wichtig für die LehrerInnen, Möglichkeiten zu kennen, um Problemen von vornherein entgegenzuwirken oder sie zu vermindern. Hierbei hilft zum einen der Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen, zum anderen gehört dazu auch, dass sich Lehrkräfte in Konfliktsituationen Unterstützung von Außenstehenden holen können. In diesem Kapitel sollen nun die Möglichkeiten Interkultureller Kompetenzen zum Lösen von Konflikten dargestellt werden, um im Folgenden auch Möglichkeiten aufzuzeigen, wo und wie sich LehrerInnen entsprechende Unterstützung organisieren können.

LANFRANCHI ist der Meinung, dass Eltern häufig ihre Denkmodelle verändern, wenn Lehrkräfte den ersten Schritt der Kontaktaufnahme machen, denn können die Eltern erst einmal für eine Kooperation gewonnen werden, setzen sich diese auch mit den Anforderungen der Schule auseinander, was dem Kind zugute kommt (vgl. LANFRANCHI 2001, S. 25). Weiters rät er, das Schulhaus „außerhalb der Unterrichtszeiten als Aktionszentrum für verschiedene Interessensgruppen“ (LANFRANCHI 2001, S. 28) zu öffnen. Dies kann z. B. ein Deutschkurs für Mütter oder eine Sportveranstaltung sein. Diese Öffnung der Schule soll den Eltern beim Ab-

bau von Schwellenängsten gegenüber der Schule und den Lehrkräften helfen und die Familien besser untereinander vernetzen (vgl. LANFRANCHI 2001, S.28). Ein erster Schritt Richtung Konfliktvermeidung ist somit gemacht.

Die Lehrkräfte sind Vorbilder für ihre SchülerInnen sowie auch für deren Eltern. Diese erwarten von den Lehrkräften, „Offenheit zu zeigen, einfühlsam und verständnisvoll zu agieren, auftretende Schwächen zu akzeptieren und PartnerIn in mitmenschlichen Beziehungen zu sein“ (TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 109). LehrerInnen müssen erkennen, dass sie eigenverantwortlich sind gegenüber allen Handlungen und Interaktionen, die eine Veränderung bewirken können (vgl. TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 274).

LehrerInnen, die interkulturelle Lernziele glaubhaft vertreten wollen und somit Konflikte vermindern bzw. lösen wollen, müssen sich selbst „als interkulturell Lernenden verstehen, der versuchen sollte, sich die folgenden ‚Interkulturellen Kompetenzen‘ anzueignen, nämlich die Fähigkeit,

- unterschiedliche kulturelle Systeme in Beziehung zueinander zu setzen (vergleichen, nicht einfach gleichsetzen);
- andere soziale Erscheinungen innerhalb des fremden kulturellen Systems zu interpretieren (interpretieren ohne ethnozentrische Brille, nicht sofort bewerten bzw. auch andere Wertmaßstäbe gelten lassen);
- umzugehen mit Missverständnissen, Brüchen und Widerständen, wie sie für interkulturelle Kommunikation spezifisch sind.“ (KRUMM 2008, S. 103)

Lehrkräfte benötigen also selbst Interkulturelle Kompetenzen zur Lösung von Konflikten. Aktuelle Untersuchungen (vgl. OVER, MIENERT, 2008, RINGEISEN, BUCHWALD, SCHWARZER 2008) zeigen aber auf, dass die meisten LehrerInnen diese Kompetenzen nicht erwerben konnten, da sie weder im Studium noch in Fortbildungen auf das Arbeiten in multikulturellen Situationen vorbereitet wurden (vgl. OVER und MIENERT 2008, S. 156). OVER und MIENERT bemängeln, dass „erprobte bzw. evaluierte Angebote interkultureller Trainings oder Fortbildungen für Lehrkräfte (...) bisher kaum vorhanden [sind].“ (ebd.) Zu den wenigen erprobten Angeboten, die eine erziehungspartnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern fördern, gehören „z. B. vierzehntägige Gesprächskreise für Eltern mit und ohne Migrationshintergrund, die von Lehrkräften oder Sozialarbeitern organisiert werden und Raum für die Klärung aktueller Fragen und Probleme oder einfach gegenseitiges Kennenlernen bieten“ (OVER und MIENERT 2008, S. 157).

Für Gespräche mit den Eltern sollen sich LehrerInnen ihrer Motivation bewusst sein, die den Gesprächen zugrunde liegt, und der Frage nachgehen, welche Erwartungen die Eltern haben

könnten. Denn es macht, so TSCHUGGUEL und MENNER, einen Unterschied für die Gesprächsvorbereitung, „ob die Mutter und der Vater des Kindes als Vorgeladene, als Anklagende oder als Kooperationspartner in diese Kommunikationssituation treten. Die Erwartungshaltung gegenüber der Kommunikation ändert sich je nach Motivation für beide Seiten.“ (TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 275)

FURCH stellte fest, dass LehrerInnen, die einen überdurchschnittlichen hohen Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache in ihren Klassen betreuen, häufiger an den bereits bestehenden entsprechenden Bildungsangeboten teilnehmen (vgl. FURCH 2009, S. 159).

Da es fast unmöglich ist, als LehrerIn alleine all diese Probleme zu bewältigen, soll nun der Frage nachgegangen werden, wie und wo sich LehrerInnen Unterstützung holen können bzw. ob es in Bezug auf interkulturelle Konflikte überhaupt Anlaufstellen zur Unterstützung gibt.

AUGÉ-SOLLBERGER hat die Antwort auf diese Frage folgenderweise zusammengefasst: Zum einen gibt es schulinterne Unterstützung, wo sich LehrerInnen persönlich an KollegInnen wenden können, die viel Erfahrung und Wissen in der Zusammenarbeit mit Eltern haben. Im Rahmen von „pädagogischen Konferenzen können ebenfalls Erfahrungen ausgetauscht und Strategien erarbeitet werden. Es ist wichtig, dass erfolgreich erprobte Erfahrungen allen Lehrkräften einer Schule zur Verfügung gestellt und gesammelt werden.“ (2001, S. 76) Um eventuell neue Sichtweisen einzubringen, kann man sich fachliche Beratung und Unterstützung von außenstehendem Fachpersonal wie z. B. SupervisorInnen holen. „Viele Schulen haben heute die Supervision als festen Bestandteil der Weiterbildung in ihrer Arbeit institutionalisiert.“ (AUGÉ-SOLLBERGER 2001, S. 76)

Zum anderen gibt es schulextern die Möglichkeit, sich auf Tagungen mit KollegInnen auszutauschen. „Es ist wichtig, dass alle Beteiligten erfahren, dass auf breiter Ebene an einem verstärkten Einbezug der Eltern in die Schule gearbeitet wird.“ (AUGÉ-SOLLBERGER 2001, S. 77) Fortbildungskurse und -Veranstaltungen zu diesem Thema können ebenfalls hilfreich für die LehrerInnen sein.

Es ist positiv festzustellen, dass das Thema der Elternarbeit auch in der LehrerInnenausbildung bereits an Bedeutung gewonnen hat. AUGÉ-SOLLBERGER fordert, dass die „Gesprächsführungskompetenz (...) in jede Lehrer/innenausbildung [gehört], wenn die Lehrkräfte in der Praxis nicht scheitern sollen. Es wäre den neuen Lehrkräften in ihrer zukünftigen Arbeit eine Hilfe, wenn sie lernen könnten, ihre Elternmitarbeit zu planen und auszuführen, und weniger dem Zufall überlassen würden.“ (AUGÉ-SOLLBERGER 2001, S. 77)

Im nächsten Kapitel sollen nun noch einmal im Detail die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die interkulturell kompetente Lehrkräfte ausmachen, beschrieben werden.

3.5. Interkulturelle Kompetenzen bei Lehrkräften

Zu Beginn dieses Kapitels muss man sich zunächst die Frage stellen, ob es überhaupt eine interkulturell vollkommen kompetente Lehrkraft geben kann. TSCHUGGUEL und MENNER beantworten diese Frage mit nein, da sie der Meinung sind, dass es so etwas „wie Vollkommenheit im Hinblick auf so etwas Vielschichtiges wie interkulturelle Kompetenz nicht geben kann, da ‚Vollkommenheit‘ generell eine Fiktion ist“ (2007, S. 103).

Eine Lehrperson darf nicht nur in der Interaktion mit ihren SchülerInnen mit Migrationshintergrund interkulturell kompetent sein, sondern das Anwendungsgebiet Interkultureller Kompetenz muss sich „auch auf die direkten und indirekten Interaktionen mit Eltern sowie mit dem weiteren Umfeld der Institution Schule“ (MAAS, OVER und MIENERT 2008, S. 83) beziehen. MAAS, OVER und MIENERT beschreiben drei Zielbereiche für die Relevanz Interkultureller Kompetenzen bei Lehrkräften: gezieltes Fördern und Fordern, eine stark lebensweltbezogene Unterrichtsgestaltung und Schule als ein Ort sozialen Lernens, indem die SchülerInnen auf das spätere Leben in der kulturell vielfältigen Welt vorbereitet werden (vgl. MAAS, OVER und MIENERT 2008, S. 82).

Wie bereits erwähnt, hat AUGÉ-SOLLBERGER festgestellt, dass Elternmitarbeit ein Randthema in der LehrerInnenausbildung ist, „welches dann in der Praxis, vor allem bei Schwierigkeiten, oft zu einem Hauptthema werden kann“ (2001, S. 74). Deshalb stellt er zwei wesentliche Kompetenzen vor, die Lehrkräfte für eine gelingende interkulturelle Elternarbeit benötigen. Erstens muss die Lehrkraft eine partnerschaftliche Grundhaltung haben, d. h. sie muss sprechen und zuhören sowie sich in ihr Gegenüber einfühlen können. Es ist nicht möglich, es allen recht zu machen, da die Wertvorstellungen der einzelnen sehr weit auseinander liegen können. Um Lösungen zu bekommen soll miteinander kooperiert und geredet werden statt übereinander zu reden. (Vgl. AUGÉ-SOLLBERGER 2001, S. 75)

Der zweite Punkt ist, dass qualitativ hochwertige Gespräche mit den Eltern stattfinden müssen und es an den Lehrpersonen liegt, die Kompetenz über die Technik der Gesprächsführung mitzubringen (vgl. AUGÉ-SOLLBERGER 2001, S. 75), „was jedoch einer systematischen Schulung der Lehrer/innen bedarf (...). Zielorientierte Gespräche müssen sorgfältig vorbereitet sein. Abmachungen und Ziele sollten schriftlich festgehalten und beispielsweise als Aktennotiz für spätere Gespräche aufbewahrt werden.“ (AUGÉ-SOLLBERGER 2001, S. 67f.)

Auch LANFRANCHI gibt einen Überblick über interkulturelle Fähigkeiten. Er meint, dass eine Lehrperson über Interkulturelle Kompetenzen verfügen muss, um, „gestützt auf Verfahren ‚interkultureller Kommunikation‘, förderliche Interaktionen mit den Kindern sowie regelmäßige, konstruktive Kontakte mit den Eltern“ (LANFRANCHI 2002, S. 209) pflegen zu

können. Er beruft sich auf das Standardcurriculum für Interkulturelle Pädagogik in der LehrerInnenausbildung des Kantons Zürich. Die im Folgenden beschriebenen Punkte kommen darin vor (vgl. LANFRANCHI 2001, S. 32f.):

LehrerInnen müssen die Fähigkeit besitzen, mit Eltern verschiedener Herkunft und Gruppierungen, je nach sozialer Schicht oder Religion, zusammenarbeiten und kommunizieren zu können. Sie müssen Kenntnisse von Beratungsmöglichkeiten für Eltern haben, d. h. sie müssen fallbezogene Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Lebenswelten von Familie und Schule entwickeln und umsetzen können. Dies kann durch LehrerInnen-Eltern-Treffs, Einzelgespräche, Hausbesuche oder auch durch die Arbeit mit ÜbersetzerInnen geschehen, um nur einige Möglichkeiten zu nennen. Außerdem müssen sie die Handlungsmöglichkeiten und ein Mitbestimmungsrecht strukturell Benachteiligter fördern, da ihnen eine Kooperation mit allen Eltern ermöglicht, bei schulischen Fragen bzw. beim Lernen der Kinder Unterstützung zu erreichen.

Die AutorInnen RINGEISEN, BUCHWALD und MIENERT erwarten in folgenden vier Bereichen Engagement von interkulturell kompetenten Lehrkräften, nämlich dass sie „(1) den Austausch und das gegenseitige Verständnis zwischen Lehrern, Schülern und Eltern mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund fördern, (2) Schüler mit Migrationshintergrund verstärkt in die Klasse und die soziale Schulumgebung integrieren, (3) als Berater und Ansprechpartner für deren Eltern zur Verfügung stehen und (4) unterstützende Netzwerke außerhalb des Elternhauses aktivieren und aufbauen helfen“ (RINGEISEN, BUCHWALD und MIENERT 2008, S. 27).

An dieser Stelle soll aber noch darauf hingewiesen werden, dass es bis heute keine „empirisch überprüften Modelle [gibt], die angeben, welche Merkmale ‚interkulturell kompetentes‘ Lehrerhandeln auszeichnen, und welche Bedingungen den Erwerb dieser ‚Schlüsselqualifikationen‘ fördern bzw. behindern“ (BENDER-SZYMANSKI 2002, S. 153).

Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, inwieweit an den österreichischen pädagogischen Hochschulen und in den Fortbildungsangeboten für GrundschullehrerInnen das Thema Interkulturelle Kompetenzen aufgegriffen wird, ob der Erwerb dieser dort möglich ist oder ob noch ein Ausbau der Angebote nötig ist.

3.6. Interkulturelle Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften

In diesem letzten Kapitel des theoretischen Teils wird erfragt, inwieweit GrundschullehrerInnen in ihrer Ausbildung auf interkulturelle Elternarbeit vorbereitet werden bzw. ob auf den

Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen in ihrer Aus- oder Weiterbildung überhaupt eingegangen wird. Dazu soll dargelegt werden, welche theoretischen Inhalte in der Ausbildung erforderlich wären.

In Kapitel 3.6.2. und 3.6.3. wird exemplarisch auf die österreichische Situation eingegangen und das Ausbildungsangebot sowie das Fortbildungsangebot zweier pädagogischen Hochschulen in Oberösterreich und Wien in Hinblick auf interkulturelle Themen reflektiert.

Im Kapitel 3.3. wurden bereits viele Probleme interkultureller Natur beschrieben, die in der Elternarbeit auftauchen. Es wurde auch schon erwähnt, dass sich viele LehrerInnen überfordert fühlen, was unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass es „Defizite in der Lehreraus- und -fortbildung“ (HITZIGER 1987, S. 31) gibt. Obwohl Schulen auf eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern angewiesen sind, werden Lehrkräfte, wie in Kapitel 3.3. schon erwähnt, in der täglichen Praxis mit dem sensiblen Bereich der Elternarbeit weitgehend allein gelassen. Und „auch in der Lehrerbildung spielt diese Thematik eine eher untergeordnete Rolle. Eine vernünftige pädagogische Arbeit ist jedoch ohne ein konstruktives Zusammenwirken zwischen Schule und Elternhaus nicht zu leisten.“ (JAUMANN-GRAUMANN 2001, S. 66)

Schule und Gesellschaft sind heutzutage von Pluralität und Mehrperspektivität sowie von einem beschleunigten gesellschaftlichen Wandel geprägt. Die Ausbildung der LehrerInnen muss sich dem anpassen, indem sie die zukünftigen Lehrkräfte in die humanwissenschaftlichen Grundlagen einführt. Heterogenität muss als Faktum in didaktische Konzepte integriert werden um ihnen ein methodologisches Rüstzeug zum Unterrichten zur Verfügung zu stellen. Auch die Fähigkeit, die Einzigartigkeit jedes einzelnen Falles zu erkennen, dient zu ihrer Orientierung im Arbeitsalltag. (Vgl. LANFRANCHI 2002, S. 230) Eine solche Ausbildung verlangt ein grundlegendes Umdenken. Schulische Inhalte, Werte und Normen müssen hinterfragt werden, die Vielfalt von Lernzugängen und Lernstrategien akzeptiert werden. Auch sollten aufgrund der Entwicklungstendenzen einer multikulturellen Gesellschaft interkulturelle Schwerpunkte zum Standard einer Aus- und Fortbildung gehören (vgl. SPRINGER und ZACHARAKI 2005, S. 48), denn es ist in erster Linie die Aufgabe der Fortbildungen, den LehrerInnen die Möglichkeit zu geben, ihr fachliches und didaktisches Wissen auf den neuesten Stand zu bringen (vgl. HITZIGER 1987, S. 41).

Bereits in den 1970er Jahren wurden aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen „erstmalig Konsequenzen für die Lehreraus- und vor allem -fortbildung gezogen“ (AUERNHEIMER 2003, S. 47). „In den folgenden Jahren ist eine starke Expansion der Ausländerpädagogik als Lehr- und Forschungsgebiet zu verzeichnen.“ (ebd.) Trotzdem ist die Verankerung der interkulturellen Thematik in der Ausbildung von PädagogInnen unzureichend geblieben. In-

terkulturelle-Kompetenz-Trainings fehlen meist, ebenso wie die Reflexion eigener kultureller Befähigung und Voreingenommenheiten (vgl. AUERNHEIMER 2003, S. 48).

Dabei stellt die Befähigung zum interkulturellen Handeln „weltweit eine der wichtigsten zukünftigen Aufgaben von Bildung und Erziehung dar“ (GÖBEL 2001, S. 161). GÖBEL fordert eine einheitliche Definition von Interkultureller Kompetenz im pädagogischen Kontext, die zu ihrer Vermittlung notwendig ist, da die Aufzählungen von Persönlichkeitseigenschaften wenig über die Entwicklung interkulturell kompetenten Handelns aussagen (vgl. ebd.).

Im Folgenden soll deshalb versucht werden, die zentralen Inhalte und Lernbereiche herauszuarbeiten, die für die Ausbildung von GrundschullehrerInnen erforderlich wären.

3.6.1. Inhaltliche Forderungen an die Aus- und Weiterbildungskurse

LANFRANCHI fordert, dass zentrale Kompetenzen und Lernbereiche definiert werden, um „dem Anforderungsprofil für Lehrpersonen in multikulturellen Schulverhältnissen [zu] entsprechen“ (LANFRANCHI 2002, S. 219). Dieser Forderung versucht er sich mit folgender Beschreibung systematisch aufgebauter curricularer Elemente anzunähern:

Lehrpersonen müssen als professionelle PädagogInnen in bildungspolitischen Belangen Stellung nehmen und sich an der Debatte über die Entwicklung der Gesellschaft beteiligen können (vgl. LANFRANCHI 2002, S. 220f.). Als zweiten Ausbildungsinhalt müssen LehrerInnen lernen, ihre eigenen kulturellen Denkmuster und Wertvorstellungen zu reflektieren, „um mit ‚Fremden‘ adäquat interagieren zu können“ (2002, S. 222f.).

Der Unterricht muss an die Leistungen und Fähigkeiten der SchülerInnen angepasst werden, d. h. LehrerInnen müssen diese auch erkennen und einschätzen, fördern und fordern sowie pädagogische Methoden flexibel im Unterricht anwenden und integrieren können, wobei sie darauf achten müssen, die Mehrsprachigkeit aller SchülerInnen zu unterstützen (vgl. LANFRANCHI 2002, S. 224f.). Dadurch ist es möglich, die SchülerInnen auf dem Weg zur Berufswahl zu begleiten, was ebenfalls zu den Aufgaben von LehrerInnen gehört (vgl. 2002, S. 228).

Um Eltern in das schulische Geschehen einbeziehen zu können, ist die Fähigkeit, mit Eltern verschiedener Herkunft zusammenarbeiten zu können, nötig sowie Kenntnisse über Beratungsmöglichkeiten, Handlungsmöglichkeiten und Mitbestimmungsrechte strukturell Benachteiligter zu haben und zu fördern (vgl. LANFRANCHI 2002, S. 227). LehrerInnen müssen eine Verbindung zwischen den Lebenswelten multikultureller Verhältnisse schaffen, indem sie aktive Kontakte zu den Eltern pflegen bzw. auch sozial kompetente ÜbersetzerInnen und kulturelle MediatorInnen einbeziehen (vgl. LANFRANCHI 2002, S. 228).

Auch SPRINGER und ZACHARAKI haben die für sie wesentlichen Ausbildungsinhalte Interkultureller Kompetenz zusammengefasst. Die Autorinnen setzen voraus, dass Lehrkräfte die Bereitschaft zeigen, ihre eigenen „im Verlauf der Sozialisation erworbenen Normen und Werte kritisch zu hinterfragen, die Welt mit den Augen der anderen zu sehen, sich in die Lebenslage anderer einzudenken und einzufühlen“ (SPRINGER und ZACHARAKI 2005, S. 52), um die notwendige Selbstreflexion in der Ausbildung zu erfüllen. Ziele der Ausbildung sollten nämlich die Förderung kritischer Selbst- und reflektierter Fremdwahrnehmung sein (vgl. 2005, S. 51) sowie die Fähigkeit, „wesentliche Formen wie Funktionen von Rassismus und ethnischen Vorurteilen identifizieren zu können, um unter Beteiligung aller (...) ein umfassendes Handlungskonzept zum Abbau von Rassismus zu entwickeln“ (SPRINGER und ZACHARAKI 2005, S. 57).

Folgende Inhalte zur Interkulturellen Kompetenzaneignung gehören zur Ausbildung: „Die Aufgaben der pädagogischen Fremdwahrnehmung, das Erfassen der Bedürfnisse und Interessen der Adressaten, das Erklären der persönlichen und gruppenspezifischen Besonderheiten, das praktisch-pädagogische Handeln, das Entwickeln eines Konzeptes zur Reaktion auf das Wahrgenommene, bestehend aus Inhalten, Zielen und Methoden, und das Weiterentwickeln der Organisation für die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der jungen Menschen.“ (SPRINGER und ZACHARAKI 2005, S. 52) Auch Praktika sehen sie als wesentliche Bestandteile der Ausbildung, denn nur persönliche Erfahrungen ermöglichen das Kennenlernen fremder Kulturen und die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur (vgl. 2005, S. 65).

LANFRANCHI stellt fest, dass in der Praxis der kompetente Umgang mit sozialen, sprachlichen, kulturellen, geschlechtsspezifischen, leistungsmäßigen Differenzen sowie ignorierende Toleranz bis hin zu Indifferenz für Vielfalt nebeneinander bestehen (vgl. 2002, S. 213). Er nimmt an, dass „(...) das Konzept einer interkulturellen Pädagogik trotz des Bemühens um Praxisrelevanz von den Ausbildenden und Auszubildenden zwar wahrgenommen und zum Teil realisiert, jedoch noch nicht im gewünschten Maße umgesetzt wurde“ (LANFRANCHI 2002, S. 207).

MAR CASTRO VARELA sieht die Forderung nach interkultureller Schulung der PädagogInnen kritisch und warnt davor, alle „zu interkulturellen Kompetenzseminaren [zu] verpflichten“ (MAR CASTRO VARELA 2002, S. 37). Denn man darf nicht vergessen, dass durch die alleinige Teilnahme an solchen Kursen nicht alle automatisch interkulturell kompetent werden. Interkulturelle Pädagogik und auch der Erwerb Interkultureller Kompetenzen sind als ein dynamische Prozesse zu verstehen, die viel Zeit einfordern, um alle Facetten und Probleme zu bearbeiten und bemerken zu können (vgl. FURCH 2009, S. 45).

Trotz dieses kritischen Einwurfs sollen interkulturelle Themen im Aus- und Weiterbildungsbereich einen größeren Stellenwert erhalten, damit interkulturelle Wahrnehmungs- und Verstehenskompetenzen von Lehrpersonen gestärkt werden (vgl. KIESEL und VOLZ 2002, S. 57). Denn sowohl kultur- und migrationsspezifische Kenntnisse und allgemeine Sensibilisierung für Kommunikationsprozesse (vgl. AUERNHEIMER 2002a, S. 202) als auch „das Kennenlernen diverser kultureller und/oder religiöser Umgangsformen würde den LehrerInnen ermöglichen, diese besser zu verstehen und darauf reagieren zu können“ (BINDER und ENGLISCH-STÖLNER 2003, S. 273).

Ob die Kursangebote die geforderten Inhalte auch tatsächlich behandeln, kann hier leider nicht untersucht werden. Es ist jedoch anzunehmen, dass die meisten Themen nur angeschnitten und nur unzulänglich aufgegriffen werden. Trotzdem soll in den folgenden Kapiteln das aktuelle Curriculum der Ausbildung sowie auch das aktuelle Fortbildungsprogramm an einigen Pädagogischen Hochschulen auf interkulturelle Themen hin überprüft werden.

3.6.2. Kursangebote zum Thema Interkulturelle Kompetenzen im Curriculum der Pädagogischen Hochschulen in Oberösterreich und Wien

Sowohl eigene aktuelle Recherchen als auch die im Jahre 2009 erfolgten Recherchen von FURCH in den Studienführern diverser Pädagogischer Hochschulen Österreichs zeigen, dass „im Regelstudium der Bereich der Interkulturalität innerhalb der Fachcurricula angesprochen (...), jedoch nicht dezidiert ausgewiesen wurde“ (FURCH 2009, S. 62).

Seit 1986 gab es an den damaligen Pädagogischen Akademien⁴ ein Freifach mit dem Titel „Ausländerpädagogik“, das sich mit interkulturellen Anliegen in der Pädagogik beschäftigte. „(...) seit dem Studienjahr 1996/97 ist im Studienplan der Pädagogischen Akademie des Bundes Wien in allen Studiengängen (= Ausbildungsgänge zu Lehrenden in Volks-, Haupt- und Sonderschulen) im fünften und sechsten Studiensemester die Lehrveranstaltung *Interkulturelle Pädagogik*“ als verpflichtend zu besuchendes Seminarangebot zu finden.“ (FURCH 2008a, S. 71f.)

Bis zum Studienjahr 2006/07 gab es schließlich diverse Akademielehrgänge zu interkulturellen Themen, die berufstätige Lehrpersonen auf freiwilliger Basis in Form eines Zusatzstudiums besuchen konnten. Diese Weiterbildungsmöglichkeiten wurden unter Kurstiteln wie „Interkulturelles Lernen“, „Interkulturelle Pädagogik“, „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit“ oder „Deutsch als Fremd-/Zweitsprache“ (vgl. FURCH 2009, S. 61f.) angeboten. Im Regel-

⁴ Alle Pädagogischen Akademien in Österreich wurden im Herbst 2007 zu Pädagogischen Hochschulen umorganisiert.

studium selbst wurde jedoch der interkulturellen Thematik ein vergleichsweise kleines Stundenkontingent zugestanden (vgl. FURCH 2009, S. 62).

Heute lassen sich weder im Curriculum der Pädagogischen Hochschule Wien noch im Curriculum der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich Kurse zum Erwerb von Interkultureller Kompetenz finden. Zwar werden sowohl interkulturelle Aspekte als auch soziale Kompetenzen in den Ausbildungsseminaren thematisiert, wie aus den Modulübersichten der Curricula ersichtlich ist, jedoch ist anzunehmen, dass der Erwerb von Interkultureller Kompetenz in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht speziell gefördert wird (vgl. PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN 2005 und PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE OBERÖSTERREICH 2009), auch wenn eine weitere Zunahme von Kursen mit themenverwandten Inhalten anzunehmen ist.

Als positive Entwicklung lässt sich feststellen, dass mittlerweile zahlreiche Studierende an den heutigen Pädagogischen Hochschulen selbst Migrationserfahrungen beziehungsweise einen Migrationshintergrund haben. Viele von ihnen „beenden seit einigen Jahren ihr Studium in Wien erfolgreich“ (FURCH 2009, S. 27).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass trotz aller Bemühungen eine entsprechende Ausbildung für zukünftige LehrerInnen zu fördern, „bis dato zu wenige oder nur ansatzweise Lehrinhalte für die Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer für das Gebiet der Interkulturalität, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache oder kulturelle Heterogenität, wie auch immer dieser Bereich nun genannt werden soll, in den neuen Curricula ersichtlich sind (...)“ (FURCH 2009, S. 167) angeboten werden und weiterhin gefordert werden sollten.

3.6.3. Kurse zum Thema Interkulturelle Kompetenzen im aktuellen Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschulen Oberösterreich und Wien

Schaut man die bestehenden Fortbildungsangebote der Pädagogischen Hochschulen in Oberösterreich und Wien auf interkulturelle Themen durch, findet man mittlerweile sehr wohl ein breites Angebot an entsprechenden Kurstiteln. Daraus lässt sich schließen, dass vor allem in den Fortbildungen auf die Situation in den Schulen reagiert wird, wo die Anzahl der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache stetig zunimmt (vgl. Kapitel 3.1.).

Leider beziehen sich viele Kurse – wie den Kurstiteln zu entnehmen ist – vor allem auf Themen wie Sprachförderung im Unterricht, Muttersprachenunterricht, Leistungsbeurteilungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder auch EU-Projekte. Im Hinblick auf Elterngespräche lassen sich kaum entsprechende Kursangebote finden (vgl. PÄDAGOGISCHE

HOCHSCHULE WIEN. FORTBILDUNGEN und PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE OBERÖSTERREICH. FORTBILDUNGEN).

Die 2009 durchgeführte Untersuchung FURCHs hat gezeigt, dass LehrerInnen mit einem geringeren Dienstalter wesentlich häufiger an diversen Ausbildungsprogrammen im Bereich Interkulturelles Lernen teilgenommen haben als KollegInnen mit längerem Dienstalter (vgl. FURCH 2009, S. 96). „Dies ist damit zu begründen, dass seit dem Studienjahr 1996/97 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien als der österreichischen größten Institution der Pflichtschullehrerbildung einschlägige Studienangebote in den akademieinternen Studienplan aufgenommen wurden.“ (FURCH 2009, S. 135)

Außerdem wurde auch bei KlassenlehrerInnen mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil an Migrantenkinder als SchülerInnen festgestellt, dass sie vermehrt entsprechendes Weiterbildungsangebot in Anspruch nehmen. Allerdings zeigen kaum Lehrkräfte eine Bereitschaft sich mit den Sprachen der Migrantenkinder zu beschäftigen (vgl. FURCH 2008b, S. 239).

Abschließend ist jedoch zu bemerken, dass „Maßnahmen zur Anhebung des Wissens um Interkulturalität bei Studierenden innerhalb der Lehreraus- und -weiterbildung bis dato nicht ausreichend wirksam sind, obwohl Kinder mit Migrationshintergrund seit den 1980er-Jahren Schulklassen in Wien besuchen“ (FURCH 2008b, S. 237). Ein österreichweiter Ausbau an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im interkulturellen Bereich ist daher ebenso wie in der Ausbildung weiterhin einzufordern.

Wie wichtig es ist, Interkulturalität und Interkulturelle Kompetenzen in die Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen in Österreich zu integrieren, soll nun durch die empirische Untersuchung dieser Diplomarbeit erarbeitet und begründet werden. Es wird nun der Forschungsfrage nachgegangen, inwieweit der Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache zur Notwendigkeit in der Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen geworden ist.

B. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Der Forschungsablauf

Der erste Teil dieser Diplomarbeit beschäftigte sich nach einer vorangehenden Literaturrecherche mit der Aufarbeitung des Themas durch die Präzisierung der Begrifflichkeiten und dem Vorstellen der in der Literatur bereits bekannten Theorien (vgl. Kapitel 1 bis 3 des theoretischen Bezugsrahmens).

Da qualitative Forschungsmethoden vor allem in noch nicht bzw. kaum wissenschaftlich erschlossenen Feldern Anwendung findet, wird in dieser Diplomarbeit eine qualitative Methode für die empirische Untersuchung angewendet. Diese hat den Vorteil, dass „durch ihre Flexibilität die Ergebnisse gegenstandsadäquater werden können. Die Techniken sollen und dürfen für eine konkrete Fragestellung modifiziert und an die jeweiligen Bedingungen und Bedürfnisse angepasst werden.“ (MAYRING 2002, S. 65)

Zunächst werden in Kapitel 1 die Entwicklung der Forschungsfrage sowie die Bildung der Arbeitshypothesen zur weiteren Analyse vorgestellt.

In Kapitel 2 wird die Vorgehensweise der Datenerhebung im Forschungsprozess erläutert. Nach einem theoretischen Exkurs über die Methode des problemzentrierten Interviews nach MAYRING in Kapitel 2.1. wird in Kapitel 2.2. der für die Datensammlung verwendete Interviewleitfaden vorgestellt sowie eine genaue Bestimmung des Ausgangsmaterials in Kapitel 2.3. durchgeführt.

Das Kapitel 3 widmet sich der Auswertung der erhobenen Daten. Dieser Datenauswertung wird im Kapitel 3.1. ein kurzer theoretischer Einblick über die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING als Forschungsmethode vorangestellt, die bei dieser qualitativen Studie zum Tragen kommt. Anschließend wird das Kategorienraster, mit dessen Hilfe letztendlich die Interviews in Kapitel 3.2. ausgewertet werden, vorgestellt.

Die bei der Datenreduktion gewonnenen Ergebnisse werden schließlich in Kapitel 4.1. mit Hilfe der erarbeiteten Kategorien analysiert und zusammengefasst, um in Kapitel 4.2. die daraus gewonnenen Erkenntnisse mit Hilfe der Fachliteratur in Hinblick auf die Arbeitshypothesen zu diskutieren, bevor letztendlich in Kapitel 5 die Ergebnisse der qualitativen Studie zusammengefasst werden und somit die Forschungsfrage beantwortet werden kann.

1. Forschungsfrage und Arbeitshypothesen

„Ohne spezifische Fragestellung, ohne die Bestimmung der Richtung der Analyse ist keine Inhaltsanalyse denkbar. Man kann einen Text nicht ‚einfach so‘ interpretieren.“ (MAYRING 2008, S. 50) In diesem Sinne sollen nun zu Beginn der empirischen Untersuchung die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit sowie die dazugehörigen Arbeitshypothesen vorgestellt werden.

1.1. Forschungsfrage

In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, ob der Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen GrundschullehrerInnen und Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache ausschlaggebend ist.

Dieser Forschungsfrage liegt der Gedanke zu Grunde, dass Interkulturelle Kompetenzen die Kommunikation zwischen zwei Personen, die unterschiedliche Muttersprachen haben und aus unterschiedlichen Kulturen stammen, verbessern können. In diesem Fall wäre es sinnvoll, den Erwerb dieser Kompetenzen in die Ausbildung von GrundschullehrerInnen verpflichtend aufzunehmen, um die in der Praxis oftmals schwierige Zusammenarbeit in unserer zunehmend multikulturellen Gesellschaft zu erleichtern.

Es gilt also, folgende Forschungsfrage durch die qualitative Studie zu beantworten:

Ist der Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen GrundschullehrerInnen und Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache zur Notwendigkeit in der Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen geworden?

Die Formulierung der im kommenden Kapitel folgenden Arbeitshypothesen ergab sich durch die vorangegangene Aufarbeitung der Thematik im theoretischen Bezugsrahmen dieser Diplomarbeit.

„Die Bildung und Überprüfung von Hypothesen bzw. Theorien sollte in der qualitativen Forschung empirisch, d. h. in den Daten, begründet (verankert) sein.“ (STEINKE 2007, S. 328) Obwohl also das Vorabformulieren von Hypothesen in der qualitativen Forschungsarbeit oft kritisiert wird, da es dem Prinzip der Offenheit qualitativer Forschung widerspricht, sind Arbeitshypothesen zur Erarbeitung der Forschungsfrage durchaus sinnvoll (vgl. FLICK 2000, S. 63).

Die ForscherInnen sollen mit Hilfe von Arbeitshypothesen klare Vorstellungen über ihre Fragestellungen entwickeln, aber für neue Erkenntnisse, die sich aus der Forschung ergeben, of-

fen bleiben (vgl. FLICK 2000, S. 63). Somit besteht die Möglichkeit, dass Vorannahmen durch die Entdeckung neuer Erkenntnisse während des Forschungsprozesses in Frage gestellt oder verändert werden (vgl. STEINKE 2007, S. 328).

Diese Diplomarbeit will neben dem Begriffsverständnis von Interkultureller Kompetenz von Lehrkräften bestehende Probleme und Konflikte in der Elternarbeit mit nichtdeutschsprachigen Eltern sowie die unzureichende Vorbereitung in der Aus- und Weiterbildung auf den Arbeitsalltag aufzeigen. Aus der Auseinandersetzung mit dem Thema im theoretischen Bezugsrahmen ergeben sich folgende Arbeitshypothesen:

1.2. Arbeitshypothesen der Analyse

Arbeitshypothese 1:

Der Begriff Interkulturelle Kompetenz ist den GrundschullehrerInnen bekannt und ihre Vorstellungen der damit einhergehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten decken sich mit den theoretischen Konzepten Interkultureller Kompetenz aus der Literatur.

Arbeitshypothese 2:

In der Elternarbeit mit nichtdeutschsprachigen Eltern ergeben sich spezifische Konflikte und Probleme, die so in der Zusammenarbeit mit deutschsprachigen Eltern nicht auftreten.

Arbeitshypothese 3:

Bei auftretenden Problemen und Konflikten in der praktischen Elternarbeit gibt es für GrundschullehrerInnen keine Möglichkeiten der Hilfestellung und Unterstützung von außenstehenden Institutionen oder Personen.

Arbeitshypothese 4:

Interkulturell kompetente Lehrkräfte können etwaigen Problemen und Konflikten in der Zusammenarbeit mit Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache besser entgegenwirken.

Arbeitshypothese 5:

In ihrer Ausbildung werden Lehrkräfte nicht ausreichend auf die praktische Elternarbeit in ihrem Berufsalltag – speziell auf die Elternarbeit mit nichtdeutschsprachigen Eltern – vorbereitet.

Arbeitshypothese 6:

Interkulturelle Kompetenzen sind erlernbar und trainierbar und wären somit als wesentlicher Bestandteil in die pädagogische Ausbildung von GrundschullehrerInnen implementierbar.

Arbeitshypothese 7:

Eine spezifische Ausbildung für Interkulturelle Kompetenzen kam bisher in der Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen nicht vor, obwohl diese eine Implementierung der Thematik begrüßen würden.

Im folgenden Kapitel erfolgt nun ein kurzer Exkurs über problemzentrierte Interviews nach MAYRING. Ebenso wird die Datenerhebung für diese Forschungsarbeit mittels halbstrukturierter Interviews und der für die Forschungsfrage entwickelte Interviewleitfaden vorgestellt.

2. Die Datenerhebung

In dieser empirischen Arbeit bietet sich das problemzentrierte Interview als Methode zur Datenerhebung an, die anschließend mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Das genaue Vorgehen wird im Folgenden beschrieben.

2.1. Exkurs: Das problemzentrierte Interview nach MAYRING

Das problemzentrierte Interview ist eine Form von Leitfadeninterviews, wovon sich mehrere Typen unterscheiden lassen (vgl. FLICK 2000, S. 94).

Leitfadeninterviews haben den Vorteil, dass „in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen“ (FLICK 2000, S. 94). Gleichzeitig sind sie durch den Leitfaden teilweise standardisiert und erleichtern somit einen Vergleich mehrerer Interviews (vgl. MAYRING 2002, S. 70), wie es in dieser Arbeit praktiziert wird.

Der Begriff „problemzentriertes Interview“ fasst nach MAYRING alle Formen der offenen und halbstrukturierten Befragungen zusammen (vgl. 2002, S. 67), wobei er unter dem Begriff „halbstrukturiert“ einen Leitfaden mit Fragen versteht, deren Reihenfolge und Formulierung während des Interviews variieren können (vgl. MAYRING 2008, S. 48). Bei offenen Interviews können die InterviewpartnerInnen frei auf die Fragen antworten (vgl. ebd.), wobei die InterviewerInnen immer auf die bestimmte Problemstellung ihrer Ausgangsfrage zurückführen (vgl. MAYRING 2002, S. 67).

Das problemzentrierte Interview eignet sich für eine theoriegeleitete Forschung wie in dieser empirischen Untersuchung, „da es keinen rein explorativen Charakter hat, sondern die Aspekte der vorrangigen Problemanalyse in das Interview Eingang finden“ (MAYRING 2002, S. 70). In dieser Arbeit bestimmt vor allem eine deduktive Kategoriendefinition den Leitfaden

des Interviews sowie den Kategorienplan zur Analyse des Datenmaterials. Deduktiv bedeutet, dass theoretische Überlegungen, Theorien und thematische Felder aus eventuellen Voruntersuchungen und aus der vorhandenen Literatur die Kategorien bestimmen, im Gegensatz zur induktiven Kategoriendefinition, die die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ableitet (vgl. MAYRING 2008, S. 74f.).

Auf die Kategorienbildung wird im Zusammenhang mit dem Auswertungsverfahren in Kapitel 3.2. noch genauer eingegangen. Zunächst soll jedoch der für diese Untersuchung entwickelte Leitfaden vorgestellt werden.

2.2. Der Interviewleitfaden

Der in dieser Studie verwendete Interviewleitfaden setzt sich aus Kategorien zusammen, die aus thematischen Feldern bzw. vorgefertigten Themen aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit gebildet wurden und die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind.

Als Einstieg wurden Fragen nach dem Zeitpunkt des Abschlusses der Ausbildung, der Dauer der Berufserfahrung und der gegenwärtigen Arbeitssituation (Anzahl der Kinder und Zahl jener Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache) gestellt.

1. Wann haben Sie Ihre Ausbildung zum/zur GrundschullehrerIn abgeschlossen?
2. Seit wie vielen Jahren/Monaten unterrichten Sie?
3. Wie viele Kinder haben Sie derzeit in Ihrer Klasse und wie viele davon haben eine andere Muttersprache als Deutsch?

Der weitere Leitfaden ist ebenso wie der Theorieteil in drei große Themenbereiche gegliedert. Im ersten thematischen Feld geht es um Interkulturelle Kompetenzen. Wie geläufig ist der Begriff den befragten Personen, was verstehen sie darunter und sind sie der Meinung, dass Interkulturelle Kompetenzen erlernbar sind.

4. Was verstehen Sie unter Interkultureller Kompetenz? (Fähigkeiten, Eigenschaften)
5. Welche besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten zeichnen Ihrer Meinung nach eine/n LehrerIn aus, der/die erfolgreich mit Eltern – vor allem mit Eltern anderer Kulturen – zusammenarbeiten kann?
6. Warum, glauben Sie, können Interkulturelle Kompetenzen hilfreich für die Zusammenarbeit mit Eltern sein? (Um Konflikte zu lösen oder zu vermeiden?)
7. Inwieweit sind Interkulturelle Kompetenzen Ihrer Meinung nach erlern- oder trainierbar?

Das zweite Themenfeld beinhaltet Fragen zur Elternarbeit und zu allgemeinen und interkulturellen Problemen oder Konflikten sowie deren Lösungsversuche, die die befragten LehrerInnen im Laufe ihrer Berufserfahrung erlebt haben.

8. Welchen Stellenwert hat Elternarbeit in Ihrer Arbeit? (Wichtig? Warum?)
9. Welche Formen der Zusammenarbeit bevorzugen Sie in Ihrem Arbeitsalltag und warum?
10. Welche Probleme oder Konflikte haben Sie in der Zusammenarbeit mit Eltern erlebt? Was waren die Gründe dafür? Berichten Sie bitte von Ihren Erfahrungen.
11. Was sind Ihrer Meinung nach die häufigsten Konflikte/Probleme mit nichtdeutschsprachigen Eltern?
12. Wie lösen Sie Konflikte und Probleme mit Eltern?
13. Wo oder bei wem können Sie sich Hilfe holen, wenn Probleme mit Eltern auftauchen? (KollegInnen, Supervision, Seminare ...)?
14. Haben Sie schon einmal eine solche Unterstützung beansprucht?

Der dritte und letzte Themenschwerpunkt handelt von den Erfahrungen in der eigenen Aus- und Weiterbildung der Befragten in Hinblick auf Elternarbeit und Interkulturelle Kompetenzen.

15. Wurden Sie in Ihrer Aus- oder Weiterbildung ausreichend auf die Elternarbeit vorbereitet? (z. B. auch auf den Umgang mit Konflikten und Problemen?)
16. Welche Inhalte hätten Sie sich in Ihrer Ausbildung gewünscht, um besser auf die Zusammenarbeit mit Eltern vorbereitet zu sein (z. B. Kommunikationstrainings, Möglichkeiten, um Konfliktgespräche zu trainieren ...)?
17. Haben Sie bereits Aus- oder Fortbildungen zum Thema Interkulturelle Kompetenzen gemacht? Wenn ja, in welcher Form und mit welchen Inhalten? Wenn nein, warum nicht?
18. Empfinden Sie es als notwendig, Seminare mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Kompetenzen in die Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen zu integrieren? Warum?
19. Welche Inhalte müssten Ihrer Meinung nach in einem solchen Seminar behandelt werden?

Die halbstrukturierte Form des Interviewleitfadens lässt offene Fragen und Antworten während des Interviews zu, woraus sich während der Datenanalyse neue Kategorien bilden können (vgl. Kapitel 2.1.).

2.3. Bestimmung des Ausgangsmaterials

Die Erhebungssituation des Forschungsmaterials wird nun einer ersten Analyse nach MAYRING unterzogen (vgl. 2008, S. 46f.). Hierbei werden die drei von MAYRING geforderten Schritte, nämlich die Auswahl der Stichprobe, die Beschreibung der Interviewsituationen sowie die weitere formale Bearbeitung des Forschungsmaterials, dargestellt.

2.3.1. Festlegung des Materials

Bei den interviewten Personen handelt es sich um sieben ausgebildete Grundschullehrerinnen und einen ausgebildeten Grundschullehrer. Um einen möglichst breit gefächerten Eindruck zu bekommen, wurde darauf geachtet, dass die interviewten Personen seit unterschiedlich vielen Jahren unterrichten, da davon ausgegangen wird, dass sich die Ausbildungsinhalte von GrundschullehrerInnen in den letzten Jahren bereits zugunsten der allgemeinen Elternarbeit verbessert haben. Ob diese Annahme richtig ist, kann durch das Vergleichen der Aussagen bestätigt werden, wenn die InterviewteilnehmerInnen ihre Ausbildungen zu möglichst unterschiedlichen Zeitpunkten absolviert haben. So haben manche der befragten LehrerInnen bereits vor 20 Jahren, manche aber erst vor wenigen Jahren ihre Ausbildung abgeschlossen. Die Lehrerin mit den meisten Berufsjahren machte ihren Ausbildungsabschluss 1978, die Lehrerin mit der kürzesten Berufserfahrung machte ihren Abschluss 2004.

Die Hälfte der befragten Personen unterrichtete zum Befragungszeitpunkt im großstädtischen Bereich Wien, die andere Hälfte in eher ländlichen bis kleinstädtischen Gegenden in Oberösterreich. Drei der befragten LehrerInnen arbeiteten zum gegebenen Zeitpunkt in Ganztageschulen, vier in klassischen Volksschulen und eine Lehrerin arbeitete bis vor drei Jahren in einer klassischen Volksschule, seit drei Jahren jedoch in einer Hauptschule, nachdem sie die Ausbildung zur Hauptschullehrerin nachgeholt hat.

Sechs der befragten Lehrkräfte unterrichten zwischen 19 und 25 Kinder in ihren Klassen, wobei der Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache stark variiert. In einer Klasse hat etwa ein Viertel, in einer Klasse ein Drittel und in einer weiteren Klasse ca. die Hälfte der SchülerInnen eine andere Muttersprache als Deutsch. In zwei Klassen liegt der Kinderanteil mit nichtdeutscher Muttersprache bei zwei Dritteln und in einer Schule ist der Anteil in fast jeder Klasse bei nahezu 90 Prozent. Eine Lehrerin betreute derzeit ein Spezialprojekt. In die-

sem Spezialprojekt werden in einer Tandemklasse bis zu sieben SchülerInnen aus unterschiedlichen Klassenstufen betreut. All diese SchülerInnen haben emotionale Probleme, zeigen Auffälligkeiten im Sozialverhalten und sind hochbegabt. Eine weitere Lehrerin arbeitete zum Befragungszeitpunkt als Sprachförderlehrerin in den ersten Klassen einer Volksschule. Somit haben alle von ihr unterrichteten Kinder eine andere Muttersprache als Deutsch. Um nicht auf die Genehmigung für die Interviews in den Schulen von den Landesschulräten von Wien und Oberösterreich angewiesen zu sein, wurden alle Interviews außerhalb von Schulen, in privaten Räumlichkeiten und in der Freizeit der befragten Personen durchgeführt.

2.3.2. Analyse der Interviewsituation

Alle InterviewpartnerInnen wurden unter Zusicherung ihrer Anonymität von der Autorin dieser Arbeit befragt. Wie bereits erwähnt fanden alle Interviews in privaten Räumlichkeiten und in der Freizeit der LehrerInnen statt. Der Zeitrahmen der Durchführung der Interviews umfasste die Monate Februar bis Juli 2009. Bei der Befragung handelt es sich um halbstrukturierte Interviews, deren Technik bereits in Kapitel 2.1. erläutert wurde. Alle Interviews wurden mit dem Einverständnis der InterviewpartnerInnen per Diktiergerät aufgezeichnet.

2.3.3. Formale Charakteristika des Materials

Die digital aufgenommenen Interviews wurden von der Autorin in normales Schriftdeutsch übertragen und transkribiert, um die Gesprächssituation möglichst authentisch wiederzugeben. Die Transkription ist eine von drei wesentlichen Vorgehensweisen und ist vor allem dann gebräuchlich, wenn „die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht“ (MAYRING 2002, S. 91), was bei dieser Arbeit der Fall ist. Die Verwendung des normalen Schriftdeutsch ermöglicht eine bessere Lesbarkeit der Transkripte, allerdings wurden einzelne verwendete Dialektphrasen lediglich in unser gebräuchliches Alphabet übertragen, damit die dialektale Färbung nicht verfremdet wird.

Nach dieser ersten Analyse des Forschungsmaterials wird nun im nächsten Kapitel das weitere methodische Vorgehen einer qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt sowie die konkrete inhaltliche Auswertung der Interviews aufgezeigt.

3. Auswertung der Interviews

In diesem Kapitel wird der Analyseablauf durch die Auswertung der Interviews beschrieben, wobei zunächst das methodische Vorgehen bei qualitativen Inhaltsanalysen nach MAYRING

theoretisch vorgestellt wird, um im Anschluss daran das Auswertungsverfahren praktisch an den Interviews anzuwenden.

Als wesentlichen Teil des Forschungsprozesses soll im Kapitel 3.2. auf die Bedeutung und die Bildung des in dieser Arbeit verwendeten Kategorienplans eingegangen werden, bevor anhand dieses Kategorienplans die eigentliche Auswertung der geführten Interviews in Kapitel 3.3. erfolgt.

3.1. Die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING

Wie bereits in Kapitel 2 angedeutet, wird in dieser Studie eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt, da diese Methode es erlaubt, das Untersuchungsmaterial schrittweise anhand eines zuvor entwickelten Kategoriensystems methodisch zu analysieren (vgl. MAYRING 2002, S. 114).

3.1.1. Drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse

MAYRING benennt drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung (vgl. MAYRING 2002, S. 115). Das Ziel der Zusammenfassung als Analyse ist es, „das Material zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist (...)“ (MAYRING 2002, S. 115). Im Unterschied dazu ist das Herantragen von zusätzlichem Material, das zum Verständnis einzelner fraglicher Textteile dient, das Ziel der Explikation (vgl. ebd.).

Das Ziel der dritten Form der Analyse ist das Herausfiltern bestimmter Aspekte, die das Material aufgrund zuvor bestimmter Kriterien ordnen und einschätzen (vgl. MAYRING 2002, S. 115). Die herausgefilterten Strukturen können „formale Aspekte, inhaltliche Aspekte oder bestimmte Typen sein“ (vgl. MAYRING 2002, S. 118). Diese Technik empfiehlt sich für theoriegeleitete Textanalysen, wie sie in dieser Arbeit durchgeführt werden (vgl. MAYRING 2002, S. 121). Bei dieser qualitativen Inhaltsanalyse werden die zentralen Fragen, was die Befragten unter Interkulturellen Kompetenzen verstehen, welche Probleme und Konflikte in der Elternarbeit auftauchen und wie Interkulturelle Kompetenzen diesen entgegenwirken können, herausgearbeitet.

Die Strukturanalyse ist für diese empirische Studie von großer Bedeutung und soll nun im Folgenden näher beschrieben werden.

3.1.2. Inhaltliche Strukturierung als Technik der qualitativen Inhaltsanalyse

MAYRING bezeichnet die Strukturierung als die „wohl zentralste inhaltsanalytische Technik“ (2008, S. 82), deren Ziel es ist, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszuarbeiten. Folgende Punkte betont er besonders: „Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen müssen genau bestimmt werden, sie müssen aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden.“ (2008, S. 83)

Neben der inhaltlichen Strukturierung gibt es formale, typisierende und skalierende Strukturierungen. Für diese Studie ist aber vor allem die inhaltliche Strukturierung relevant, die Material zu einer bestimmten Thematik oder zu einem bestimmten Inhaltsbereich heranzieht und zusammenfasst (vgl. MAYRING 2008, S. 85).

„Ziel inhaltlicher Strukturierung ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien und (sofern notwendig) Unterkategorien bezeichnet. Nach der Bearbeitung des Textes mittels des Kategoriensystems (...) wird das in Form von Paraphrasen extrahierte Material zunächst pro Unterkategorie, dann pro Hauptkategorie zusammengefasst.“ (MAYRING 2008, S. 89)

Bei der Analyse geht es also darum, bestimmte Aspekte, Themen und Inhalte aus den Interviews herauszufiltern und dem Kategorienplan zuzuordnen, um sie nach der Analyse für die Beantwortung der Forschungsfrage heranziehen zu können.

Wie gerade beschrieben wird bei der Auswertung der Interviews vor allem mit der Technik der Strukturierung gearbeitet. Allerdings nicht ausschließlich, da das Prinzip der Offenheit in der qualitativen Forschung befolgt werden soll. Dieses Prinzip „lässt sich auf theoretischer und methodischer Ebene [im Forschungsprozess] festmachen“ (MAYRING 2002, S. 27f.). Somit ist es zulässig, gegebenenfalls auch auf andere Formen der Inhaltsanalyse zurückzugreifen und bei Bedarf – wie in diesem Fall die Form der Zusammenfassung – anzuwenden. Zunächst wird das hier angewandte Kategoriensystem vorgestellt und die Bildung der Kategorien sowie ihre Bedeutung für die qualitative Forschung beschrieben.

3.2. Kategorienbildung und die Darstellung des Kategoriensystems

Die Bildung von Kategorien und das Auswerten des Materials anhand dieses Kategoriensystems erlauben in der anschließenden Datenanalyse ein Vergleichen, Differenzieren oder Zusammenfassen von Ergebnissen aus den Interviews und man kann die Ergebnisse in Kontext zur Theorie stellen. Die Kategorienbildung ist hierbei von wesentlicher Bedeutung.

3.2.1. Kategorienbildung

FLICK benennt die Verwendung von Kategorien, die häufig aus theoretischem Material abgeleitet werden, als wesentliches Kennzeichen der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. FLICK 2000, S. 212), und auch für MAYRING ist das Kategoriensystem ein zentrales Analyseinstrument (vgl. MAYRING 2008, S. 43). Die Kategorienentwicklung erfolgt aus den thematischen Feldern des verwendeten Interviewleitfadens, die sich wiederum aus der theoretischen Auseinandersetzung mit der vorhandenen Literatur und der entwickelten Forschungsfrage ergeben. Mit MAYRINGS Worten gesagt: „Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft.“ (2008, S. 53)

Während bei der deduktiven Kategoriendefinition die Kategorien aus theoretischen Überlegungen auf das Material hin entwickelt werden (vgl. MAYRING 2008, S. 74f.), leiten sie sich bei der induktiven Kategorienbildung direkt aus dem Material ab und nicht von vorab formulierten Theoriekonzepten (vgl. MAYRING 2008, S. 75). Es ist auch möglich, dass sich zusätzliche oder genauere Kategorien sowie eventuelle Unterkategorien während der Datenreduktion ergeben, nachdem Unwesentliches, Ausschmückendes und vom Thema Abweichendes ausgeschlossen wird (vgl. MAYRING 2008, S. 76).

Um das Datenmaterial den Kategorien zuordnen zu können, werden zunächst die in dieser Arbeit verwendeten deduktiven Kategoriendefinitionen vorgestellt.

3.2.2. Kategoriensystem

Folgende deduktiven Kategorien werden zur anschließenden Datenreduktion und Datenanalyse verwendet. Zur besseren Übersicht werden die Kategorien nach Vorbild des Interviewleitfadens in drei Themenbereiche gegliedert.

Das Begriffsverständnis von Interkultureller Kompetenz der LehrerInnen

K1:	Eigenes Verständnis des Begriffs Interkulturelle Kompetenz
K2:	Besondere Fähigkeiten, die interkulturell kompetente LehrerInnen auszeichnen
K3:	Möglichkeiten Interkultureller Kompetenzen für die Elternarbeit
K4:	Erwerb und Training von Interkulturellen Kompetenzen

Probleme und Konflikte in der Elternarbeit aus der Sicht der LehrerInnen

K5:	Persönlicher Stellenwert der Elternarbeit
K6:	Bevorzugte Formen der Elternarbeit
K7:	Allgemeine Probleme in der Elternarbeit
K8:	Spezifische Probleme in der Zusammenarbeit mit nichtdeutschsprachigen Eltern
K9:	Konfliktlösungsansätze
K10:	Mögliche Hilfestellungen für die Lehrkräfte
K11:	Nutzung von Hilfestellungen

Interkulturelle Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen

K12:	Vorbereitung auf Elternarbeit in der Ausbildung
K13:	Inhaltliche Verbesserungsvorschläge für die Ausbildung
K14:	Bestehende Fortbildungsangebote
K15:	Sinn der Aufnahme des Themas in die Ausbildung
K16:	Wünsche für Seminarinhalte in der Weiterbildung

3.3. Datenreduktion der Interviews

In weiterer Folge werden die Interviews mithilfe des Kategoriensystems einer Datenreduktion unterzogen. Jeder Datenreduktion geht eine Darstellung der wichtigsten Daten zur befragten Person zum Befragungszeitpunkt in Tabellenform voraus, die aufzeigt, wann die Lehrkräfte ihre Ausbildung abgeschlossen haben, wie viele Jahre sie tatsächlich ihren Beruf ausüben, aus welchem Bundesland sie stammen, wie viele SchülerInnen sie derzeit in ihren Klassen unterrichten und wie viele Kinder davon eine andere Muttersprache als Deutsch haben. Die Tabellen beinhalten außerdem Besonderheiten, die für die momentane Lehrsituation der befragten LehrerInnen wesentlich sind. Die Datenreduktionen sind in die drei Themenbereiche aufgliedert, die im Kategoriensystem verwendet werden.

3.3.1. Datenreduktion Interview A

Interview	A
Bundesland	Wien
Abschluss der Ausbildung	2004
Tatsächliche Berufsjahre	1,5 Jahre
Anzahl der Kinder in der Klasse	23 Kinder
Anzahl der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache	16 Kinder

Besonderheiten	Die meisten Kinder stammen aus der Türkei und Ex-Jugoslawien.
----------------	---

Tabelle 1: Daten zu InterviewpartnerIn A zum Befragungszeitpunkt

Das Begriffsverständnis von Interkultureller Kompetenz der LehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
Dass man mit diesen Kulturen, die dann halt in der Klasse aufeinanderprallen, irgendwie umgeht eben. (IP A, Z. 18/19)	Umgang mit Kulturen	K1: Verständnis
Dass man die entsprechend fördert, dass sie halt ... ja Deutsch lernen. (IP A, Z. 19/20)	Sprachförderung als Fördermaßnahme	K1: Verständnis
Also eigentlich Sprachförderung hauptsächlich würde ich darunter verstehen. (IP A, Z. 22f.)	Sprachförderung als Fördermaßnahme	K1: Verständnis
Ja schon (...) mit der Religion ... weil bei uns halt ja punkto Kopftuch und Frauen und so weiter schon ein Thema ist. (IP A, Z. 28/29) (...) also da wär' s einfach schon gut, dass man irgendwie auch weiß, wie man damit umgeht vielleicht. (IP A, Z. 33/34)	Um andere Religionen zu verstehen und mit ihnen umgehen zu können.	K3: Möglichkeiten
(...) eben so Konfliktmanagement. (IP A, Z. 40)	Konfliktmanagement	K2: Fähigkeiten
Sprachkenntnisse (...) ich denk mir, dass da vielleicht auch schon wichtig ist, dass man da ein bissl (...) über die Religionen (...) Bescheid weiß (...) und vielleicht über die Nachbarländer. (IP A, Z. 55f.)	Sprachkenntnisse, Grundwissen über die Religionen und über die Nachbarländer haben	K2: Fähigkeiten
... weil die Konflikte (...) das ist ja trotzdem, weil wir leben nun mal in Österreich, und da ist es halt so ... und deswegen tritt der Konflikt sowieso auf. Aber verstehen tu ich es vielleicht halt mehr, ja? (IP A, Z. 70 – 72)	Man kann die Gründe für kulturelle Konflikte besser verstehen.	K3: Möglichkeiten
Das erfahren wir halt durch die Kinder. Aber es wär' vielleicht gut, wenn man das vorher auch schon weiß. (IP A, Z. 87 – 88)	Wissen über andere Kulturen und deren Bräuche (z. B. Feste)	K2: Fähigkeiten
Wahrscheinlich hat man's einfach, weil entweder ist man einfach tolerant oder man ist es nicht, ja? Und offen für Neues. ... Ich mein, man kann Informationen erlernen, (...) aber die Toleranz, glaub ich, bringt man mit oder man bringt sie nicht mit. (IP A, Z. 97f.)	Toleranz kann man nicht erlernen, nur Informationen.	K4: Erwerb

Probleme und Konflikte in der Elternarbeit aus der Sicht der LehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
Weil da auch Konflikte aufgetreten sind, dass ein Mädchen bei uns, also die weiß schon, in drei vier Jahren wird's ein Kopftuch tragen. Und das will die Mutter auch gar nicht, aber sie werden halt gezwungen vom Vater ... (IP A, Z. 31 – 33)	Kopftuchtragen als Konflikt in der Familie und in der Schule	K8: spezifische Probleme
... auch die Festivitäten (...) Weil ja jetzt gerade Weihnachten war, ja? (...) auch ein Konflikt-punkt (...) (IP A, Z. 81/83)	Religiöse Feste als Konflikt	K8: spezifische Probleme

Ja, sie schätzen glaub ich einfach die Arbeit, die in der Schule passiert, weil sie halt einfach auch überfordert wären, wahrscheinlich, damit zu Hause. (IP A, Z. 110 – 113)	Die Arbeit in der Schule wird sehr geschätzt. Eltern wären zu Hause mit schulischen Aufgaben überfordert.	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Nur positive Erfahrungen gemacht, weil sie ja total unkompliziert, offen, nett sind. (IP A, Z. 113)	Nur positive Erfahrungen	K5: Erfahrungen und Stellenwert
(...) wir haben keine Zeugnisse, sondern wir haben Elterngespräche (...) Also KDL heißt das bei uns. (...) Wo mit den Kindern und den Eltern über die Leistung vom Kind gesprochen wird. (...) oder über das Kind im Allgemeinen. (IP A, Z. 127 – 132)	Elterngespräche über den Leistungsstand der Kinder anstelle von Zeugnissen	F6: Formen
Also wenn die Eltern irgendein Anliegen haben, dann kommen sie in der Früh und kommen zur Klasse und wir sprechen kurz darüber. Oder sie kommen beim Abholen. (IP A, Z. 137-139)	Tür- und Angelgespräche	K6: Formen
Ja, und bei Feiern ... also bei Weihnachtsfeiern, ja. (IP A, Z. 143)	Elternkontakt bei gemeinsamen Feiern	K6: Formen
(...) die Kinder, die eher nicht so umsorgt sind zu Hause, sind schon ausländische Kinder, aber ich glaube, das ist Zufall. Also wir haben genauso irrsinnig viele umsorgte Kinder, also ausländische Kinder. (IP A, Z. 150 – 153)	Wenig umsorgte Kinder kann es überall geben.	K7: allgemeine Probleme
(...) dass wir das Gefühl haben, dass sie oft abgeschoben werden, nachdem wir eine Ganztageschule sind. ... Und wir halt viele Mütter haben, entweder türkische Mütter, die nicht arbeiten oder die in Karenz sind. (...) Das sind schon – würd' ich sagen – vermehrt Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache. (IP A, Z. 164 – 174)	Das Gefühl, dass viele ausländische Kinder in die Ganztageschule abgeschoben werden, obwohl die Mütter zu Hause sind.	K8: spezifische Probleme
Ja, also erstens mal sind wir ja zu dritt in der Klasse, zwei Lehrer und eine Freizeitbetreuerin. Und wenn wir Probleme haben, dann treten wir auch zu dritt auf, ja? (IP A, Z. 185/186)	Treten bei Problemen als Team auf	K9: Lösungen K11: Nutzung von Hilfe
Oder zur Direktorin. (IP A, Z. 192) (...) Also die steht eigentlich auch hinter uns. (IP A, Z. 194)	Hilfe von DirektorIn	K10: Hilfestellung
Also, das hab ich vielleicht ein-, zweimal erlebt, aber kaum. (IP A, Z. 197 – 199)	Kaum Hilfestellungen von KollegInnen	K10: Hilfestellung
Also ich seh' oft als Konflikt, dass vor allem wenn man anfängt, ist man ja jünger als die meisten Eltern. Und dann wird man halt oft auch herablassend behandelt. Sie haben ja keine Kinder, sind ja noch so jung! Und kennen sich nicht aus, ja? (IP A, Z. 213f.)	Das Alter ist ein Problem, wenn die Eltern älter sind als die BerufseinsteigerInnen.	K7: allgemeine Probleme

Interkulturelle Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
... Elterngespräche, also jetzt nicht nur mit nichtdeutschen, sondern auch mit Österreichern kommt viel zu kurz auch in der Ausbildung. (IP A, Z. 44 – 46)	Zu wenig auf Elterngespräche vorbereitet	K12: Vorbereitung
Würde es Ihrer Meinung nach sinnvoll sein, in	Bessere Vorbereitung auf	K13: Verbesserung

der Ausbildung mehr auf Elternarbeit vorbereitet zu werden? Ja! Ja, eindeutig! (IP A, Z. 209 – 211)	Elternarbeit	in Ausbildung
Also, dass man da irgendwie lernt, wie man damit umgeht einfach. Was man darauf sagt. (IP A, Z. 217/218)	Umgang mit Vorwürfen trainieren	K13: Verbesserung in Ausbildung
Halt generell so Rhetoriksachen wären sicher nicht schlecht. (IP A, Z. 222)	Rhetorische Ausbildung verstärken	K13: Verbesserung in Ausbildung
Wenn's irgendwie so ... auch so um Sprachförderung gehen würde (...) Also, es gibt ja auch in Mathematik oft Probleme – ahm – weil sie die Sache vielleicht verstehen, aber die Wörter nicht, ja? (IP A, Z. 238 – 240)	Sprachförderung als Seminar. Ist für alle Fächer wichtig (z. B. auch für Mathematik).	K16: Seminarwünsche
Und auch so Richtung Gesprächsführungs-Trainings. – Ja. (IP A, Z.246/247)	Gesprächsführung trainieren	K16: Seminarwünsche
Es gibt schon immer so interkulturelles Lernen, nennt sich das – ahm – worum's da aber jetzt genau geht, weiß ich gar nicht. Weil ich's mir gar nicht durchgelesen hab. (IP A, Z. 253/254)	Interkulturelles Lernen als Fortbildungsseminar. Angebot ist nicht näher bekannt.	K14: Fortbildungsangebot
Also, ich find allgemein, dass in der PÄDAK so praktische Sachen viel zu kurz gekommen sind. (IP A, Z. 263/264)	Praktisches kam zu kurz	K12: Vorbereitung
Dass man irgendwelche Spiele herstellt oder ja, irgendwelche, ja, so Sachen, die du einfach in der Praxis benutzen kannst, ja? (IP A, Z. 269/270)	Materialien für den Arbeitsalltag herstellen	K13: Verbesserung in Ausbildung
Dass man ja eben so Rhetorikkurse anbietet oder Rollenspiele macht. (IP A, Z. 272/273) Dass man es trainieren kann halt auch. (IP A, Z. 275)	In Rhetorikkursen, Gesprächstrainings und Rollenspielen trainieren können	K15: Sinn

3.3.2. Datenreduktion Interview B

Interview	B
Bundesland	Wien
Abschluss der Ausbildung	1998
Tatsächliche Berufsjahre	11 Jahre
Anzahl der Kinder in der Klasse	23 Kinder
Anzahl der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache	etwa zwei Drittel der Klasse
Besonderheiten	keine

Tabelle 2: Daten zu InterviewpartnerIn B zum Befragungszeitpunkt

Das Begriffsverständnis von Interkultureller Kompetenz der LehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
Ja, ich würde sagen, es hat wahrscheinlich mit, mit Verständnis (...) erstens mal mit Wissen über andere Kulturen zu tun. (IP B, Z. 13/14)	Verständnis für und Wissen über andere Kulturen	K1: Verständnis
... und ja, mit Einstellungen beziehungsweise so	Einstellungen gegenüber an-	K1: Verständnis

würde ich es interpretieren jetzt. (IP B, Z. 16/17)	deren Kulturen	
Also, Toleranz, also ich denk mir, man muss tolerant sein (...) sicher, man muss einfühlsam sein, und auf die ... weil ja die Mentalität auch eine andere ist. (IP B, Z. 21 – 24)	Toleranz und Einfühlungsvermögen, die Mentalität ist anders.	K2: Fähigkeiten
... man muss vielleicht Interesse zeigen. (IP B, Z. 27) ... Dem Gegenüber das entgegenbringen. (IP B, Z. 29)	Fremdem gegenüber Interesse zeigen	K2: Fähigkeiten
Ja, sonst funktioniert's nicht! Und ich denk mir, wenn man überhaupt keine Rücksicht darauf nimmt ... (IP B, Z. 40f.)	Ohne Interkulturelle Kompetenzen funktioniert die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht.	K3: Möglichkeiten
Ja, sie sind anders teilweise, und sie haben andere Vorstellungen und andere Werte und ... ich denk mir, wenn man nicht darauf eingeht, oder versucht irgendwie – ich denk mir eingehen muss man sowieso, aber wenn man's nicht versucht, ja dann wird's schwierig. (IP B, Z. 49 – 52)	Auf andere Kulturen, Vorstellungen und Werte eingehen, um zusammenarbeiten zu können.	K3: Möglichkeiten
Ich denk, das ist schwer, weil der Charakter irgendwie ist, ich denk mir, wenn man ein intoleranter Mensch ist, ist es schwer. (IP B, Z. 57/58)	Der Erwerb ist schwer, weil man den Charakter (z. B. Intoleranz) nicht verändern kann.	K4: Erwerb
Ich mein, vielleicht lernt man daraus, wenn man merkt, dass man da nicht weiterkommt, aber ... (IP B, Z. 58/59)	Aus eigenem Verhalten lernen	K4: Erwerb
Also ich glaub nicht, dass man seinen Charakter irgendwie – und das hat ja schon mit Charakter zu tun! (IP B, Z. 62/63)	Interkulturell kompetent sein ist eine Charaktersache.	K4: Erwerb

Probleme und Konflikte in der Elternarbeit aus der Sicht der LehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
Das merkt man schon am ersten Elternabend meistens. (...) Wenn wir spüren, dass da irgendein Problem mit uns und der Schule vorprogrammiert ist, wo es nicht funktioniert. (IP B, Z. 29 – 33)	Man spürt, wenn Probleme bevorstehen.	K7: allgemeine Probleme
(...) es haben Kollegen Probleme mit den Feiertagen, wo Kinder nicht in die Schule dürfen. (IP B, Z. 41/42)	An Feiertagen aus anderen Kulturen müssen die Kinder nicht in die Schule gehen.	K8: spezifische Probleme
Also, ich find, dass man viel mehr Zeit mit den Eltern verbringen sollte, weil die Eltern meist das Problem sind und nicht die Kinder! (IP B, Z. 70/71)	Gute Zusammenarbeit hilft, da viele Probleme im Schulalltag von den Eltern ausgehen.	K5: Erfahrungen und Stellenwert
(...) das Problem ist, dass man viel mehr mit denen zusammenarbeitet, wo es eh passt. Die sieht man oft, mit denen redet man oft. Und da wo's nicht passt, die sieht man nicht und die wollen auch nicht. (IP B, Z. 74 – 76)	Man arbeitet eher mit jenen Eltern zusammen, mit denen es keine Probleme gibt.	K7: allgemeine Probleme
Also, das ist das Hauptproblem! (...) Also grad für die wäre es wichtig, aber die kommen ja nicht! (IP B, Z. 78/79)	Eltern halten sich zurück.	K7: allgemeine Probleme
(...) meistens sind es Tür- und Angelgespräche oder wir machen uns halt ... wir machen uns halt	Tür- und Angelgespräche, Besprechungsstunden	K6: Formen

eine Besprechungsstunde aus ... (IP B, Z. 93/94)		
... aber nein, ich bind sie in den Unterricht bewusst nicht ein ... (IP B, Z. 97/98)	Kein Einbinden in den Unterrichtsalltag	K6: Formen
... also ich mag nicht, dass die Eltern mir dann so über die Schulter schauen, muss ich gestehen. (IP B, Z. 101/102)	Eltern sollen sich raushalten.	K6: Formen
Und wir brauchen's auch nicht! Wir ... ich denk mir, wenn wir alleine wären, ja. (...) Und ich muss auch sagen, ich fühl mich so wohler, wenn's zu zweit, wenn ich zu zweit mit meiner Kollegin bin. (IP B, Z. 104 – 107)	Eltern werden nicht als Hilfe im Unterricht benötigt.	K6: Formen
Also meistens, wenn es Probleme oder Konflikte mit Eltern gibt, wo die Kinder schwach sind ... oder schlimm (IP B, Z. 111/112)	Probleme mit Eltern treten meistens bei schlimmen oder schwachen SchülerInnen auf.	K7: allgemeine Probleme
Also jetzt wiederholt ein Kind die zweite Klasse ... die Eltern sind nicht einverstanden (...) wir sind natürlich schuld und helfen dem Kind nicht. (IP B, Z. 114 – 116)	Eltern geben den LehrerInnen die Schuld an schlechten Leistungen der Kinder.	K7: allgemeine Probleme
... und am nächsten Tag ist halt im Elternheft gestanden, dass sie am 6. einen Feiertag haben – den es gar nicht gibt – weil das hab ich recherchiert! (IP B, Z. 125/126)	Feiertage aus anderen Kulturen	K8: spezifische Probleme
Aber die kommt einfach nicht, ja? (IP B, Z. 140/141)	Eltern kommen nicht zu Gesprächsterminen.	K8: spezifische Probleme
Aber ich meine, sie fühlen sich sicher eher in ihrer Ehre gekränkt, glaub ich, also, ... vor allem bei dem Kind, das jetzt wiederholt, das ist ein sehr religiöses (...) haben mir auch vorgeworfen, dass ich ... dass wir ausländerfeindlich sind! (IP B, Z. 153 – 156)	Ausländische Familien fühlen sich eher in ihrer Ehre gekränkt. LehrerInnen wird Ausländerfeindlichkeit vorgeworfen.	K8: spezifische Probleme
Aber das Hauptproblem ist, glaub ich, eher die soziale Schicht. (IP B, Z. 158)	Die soziale Herkunft als Hauptproblem.	K7: allgemeine Probleme
Ich mein, Eltern mit Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache, also, die meisten, die wir haben ... Nicht alle, aber viele! ... Sind halt einfach aus eher unteren Schichten, sag ich jetzt einmal. (IP B, Z. 160 – 163)	Viele Familien stammen aus sozial schwächeren Schichten.	K8: spezifische Probleme
Und andere Werte haben – wahrscheinlich (IP B, Z. 168)	Andere Werte	K8: spezifische Probleme
Aber dann tret' ich sicher auf sie zu, versuch erstmal, persönlich mit ihnen zu reden. Und das gelingt meistens nicht, weil sie wollen ja dann auch nicht ... (IP B, Z. 171 – 173)	Persönliche Gespräche werden oft von den Eltern abgelehnt.	K8: spezifische Probleme
Und ja, die wird dann zum Beispiel auch vorgeladen und muss dann auch zur Direktorin erstmal gehen. (IP B, Z. 175f.)	DirektorIn wird eingeschaltet.	K9: Lösungen
Zuerst versucht man, es natürlich selber zu lösen.	Persönliches Gespräch	K9: Lösungen
Also, ich red dann relativ oft mit unserer Beratungslehrerin ... (IP B, Z. 186)	Gespräch mit Beratungslehrerin	K11: Nutzung von Hilfe
Mein Mann – ähm – der, der coacht auch. Also privat eher. (IP B, Z. 192)	Hilfestellung aus privatem Umfeld	K11: Nutzung von Hilfe
So Hilfe holen bei Seminaren – ah – oder Fortbildungsveranstaltungen ist eher nicht ...? Nein! (IP B, Z. 191f.)	Keine Hilfe durch Fortbildungsseminare	K10: Hilfestellung
Wir hatten ja auch schon mal Supervision ge-	Supervision in der Schule	K10: Hilfestel-

macht in der Schule, aber das hat nicht funktioniert. (IP B, Z. 230/231)		lung
Wir waren eine Gruppe und ich mein, es müssen halt alle offen sein dafür! (...) Da gibt es halt ein paar, die sonst immer groß reden und dann hat sich plötzlich keiner mehr getraut. (IP B, Z. 233 – 236)	Man muss für Supervision offen sein und sich was sagen trauen, damit sie hilft.	K11: Nutzung von Hilfe

Interkulturelle Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
... eigentlich gar nicht! Also Weiterbildung, muss ich gestehen, gibt's schon Seminare. (IP B, S. 205f.)	Seminare werden angeboten.	K14: Fortbildungsangebote
Aber in der Ausbildung nicht, gar nicht! (IP B, Z. 208)	Keine Vorbereitung	K12: Vorbereitung
Und ich find, das sollte man eigentlich schon lernen! ... Und man lernt es nicht! Und wenn man da emotional ist ... und ich bin sicher ein emotionaler Mensch! Und für mich, ja, hab schon Probleme! ... Also ich wär' schon gerne mehr vorbereitet worden! (IP B, Z. 215 – 218)	Es wurde zu wenig auf emotionale Probleme in der Elternarbeit vorbereitet.	K12: Vorbereitung
Supervision gibt es eh schon lange, aber eben so Coaching, wie in jeder Firma und in jedem Betrieb, wie es ja Gang und Gebe ist. ... ich find das gehört auch an die Schulen! (IP B, Z. 221 – 223)	Supervision und Coaching von LehrerInnen in der Ausbildung und im Schulalltag	K13: Verbesserung in Ausbildung
Also, ich hab den Förderlehrer angefangen, wie ich in Karenz war, aber nicht fertig gemacht. (...) Aber da waren ... also, ist es hauptsächlich um interkulturelle Fragen gegangen. Also um interkulturelles Lernen und so. (IP B, Z. 244 – 248)	Ausbildung zur/zum FörderlehrerIn: Dabei geht es hauptsächlich um interkulturelle Fragen.	K14: Fortbildungsangebote
Ist es notwendig? ... Ja! Ich mein, also, ich denk mir, schaden könnt's sicher nicht! (IP B, Z. 256/257)	Bringt keine Nachteile.	K15: Sinn
Sicher wichtiger wäre, wäre allgemein die Elternarbeit. Und nicht nur der Bezug zu interkulturellen. ... Ja, das kann vielleicht oder würde dann wahrscheinlich eh einfließen! (IP B, Z. 259 – 261)	Bessere Ausbildung zur Elternarbeit allgemein wäre wichtiger als der Erwerb Interkultureller Kompetenzen. Diese fließen ohnehin ein.	K15: Sinn
Aber so, so allgemein eher, wie Gesprächsführung und Konfliktmanagement ... solche Themen (...) wären dann hilfreich! (IP B, Z. 263/264 und 268)	Gesprächsführung und Konfliktmanagement.	K16: Seminarwünsche

3.3.3. Datenreduktion Interview C

Interview	C
Bundesland	Wien
Abschluss der Ausbildung	Februar 2003
Tatsächliche Berufsjahre	4 Jahre
Anzahl der Kinder in der Klasse	Mehrstufenklasse mit 7 Kindern
Anzahl der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache	keine genaue Angabe
Besonderheiten	Spezialprojekt: Tandem-Mehrstufenklasse mit bis zu 7 SchülerInnen. Diese haben unterschiedliche Verhaltensauffälligkeiten, emotionale Probleme und sind hochbegabt (durchschnittlichen IQ von 130).

Tabelle 3: Daten zu InterviewpartnerIn C zum Befragungszeitpunkt

Das Begriffsverständnis von Interkultureller Kompetenz der LehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
(...) ist halt die Fähigkeit – ah – mit unterschiedlichen Religionen, kulturellen Hintergründen (...) sowohl in, mit den Schülern als auch auf Eltern-ebene irgendwie – ah – zusammenzuarbeiten und auch in den Unterricht oder in die Art des Unterrichts einfließen zu lassen. ... Halt auch die Rücksichtnahme, was das betrifft. (IP C, Z. 21 – 26)	Die Fähigkeit, mit unterschiedlichen Religionen und Hintergründen umzugehen. In der Zusammenarbeit mit SchülerInnen, Eltern und im Unterricht darauf eingehen und Rücksicht nehmen.	K1: Verständnis
(...) eine höhere Bereitschaft, sich da ... vielleicht zusätzliche Dinge auch zu tun! (...) Elternbriefe in anderen Sprachen, Dolmetscher bei Elterngesprächen (...) (IP C, Z. 30 – 32)	Erhöhte Bereitschaft für zusätzliche Arbeit: Elternbriefe in anderen Sprachen verfassen, DolmetscherIn organisieren für Elterngespräche.	K2: Fähigkeiten
Die Eltern auch ... und ihre Kulturen auch in diverse Projekte miteinzubeziehen. (IP C, Z. 34)	Eltern und ihre Kulturen in Projekte einbeziehen.	K2: Fähigkeiten
(...) jedem Kind quasi, auch einen wertschätzenden Umgang mit anderen Kulturen zu vermitteln. (IP C, Z. 37)	Wertschätzenden Umgang mit anderen Kulturen vermitteln	K2: Fähigkeiten
Na ja, weil man's ... gewisse Dinge besser nachvollziehen kann, (...) aus welchen Gründen Dinge passieren oder nicht passieren ... (IP C, Z. 40f.)	Um Beweggründe verstehen zu können	K3: Möglichkeiten
Dinge verlangt werden, oder auch Eltern ihren Kindern hineinprojizieren ... (IP C, Z. 45)	Hintergründe und Wünsche von Eltern verstehen können	K3: Möglichkeiten
(...) halt auch vom Lehrer oder von, von einer gewissen Person erwarten, auch von ihren Kindern erwarten. Und da denk ich mir, wenn man, wenn man einfach mit mehr Verständnis hineingeht (...) und sagt, ich weiß, sie sehen das so und so und in ihrer Kultur ist das üblich, dann fühlen sie sich vielleicht mehr verstanden. (IP C, Z. 46 – 49)	Erwartungshaltung der Eltern verstehen, die sie ihren Kindern und den LehrerInnen gegenüber haben	K3: Möglichkeiten

Ja, das glaub ich schon – also prinzipiell, wenn einem das Hintergrundwissen zu den verschiedenen Kulturen fehlt. (IP C, Z. 55/56)	Hintergrundwissen zu Kulturen erwerben	K4: Erwerb
Oder eben diese Bereitschaft auch nicht hat, sich das anzueignen, – ähm – dann kommt nix dabei raus! (IP C, Z. 56/57)	Persönliche Bereitschaft muss vorhanden sein.	K4: Erwerb
Aber ich denk mir auch, dass man sich da intensiver – wie mit jedem Thema – einfach auseinandersetzen kann, einlesen kann. Und in dem Sinn glaub ich schon, also, erlernbar in dem Sinn (...) man kann's versuchen! (IP C, Z. 57 – 60)	Durch intensive Auseinandersetzung mit dem Thema lernen	K4: Erwerb
(...) ich glaub, das hat dann letztendlich eh nur mit Wertschätzung, Toleranz und (...) anderen Dingen zu tun, auch wie man es im Endeffekt umsetzt. Aber wieso nicht erlernbar? (IP C, Z. 62 – 64)	Umsetzung ist von persönlicher Wertschätzung und Toleranz abhängig.	K4: Erwerb
Ich denk mir, alles ist trainierbar – Elterngespräche sind auch trainierbar! (IP C, Z. 66)	Man kann Interkulturelle Kompetenzen trainieren wie z. B. Elterngespräche.	K4: Erwerb

Probleme und Konflikte in der Elternarbeit aus der Sicht der LehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
Ich hab monatliche Gespräche mit allen Eltern – ah – meiner Schüler, weil sie eben spezielle Fälle sind und weil sie schwierig sind. (IP C, Z. 72f.)	Monatliche Gespräche, weil die Kinder schwierig sind	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Auch in den Klassen, die ich bis jetzt gehabt hab, war's mir immer sehr wichtig, dass es immer einen zweiwöchigen Austausch gegeben hat. Dass die Eltern informiert wurden, was wir gerade tun, wie sie uns dabei unterstützen können. (IP C, Z. 75 – 78)	Zweiwöchiger Austausch, um die Eltern zu informieren, was in der Klasse passiert und wie sie die Schule unterstützen können	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Hatte bis jetzt aber auch immer ein großes Glück, was meine Eltern betroffen hat. Die waren immer sehr hilfsbereit, egal, welcher Kultur. (IP C, Z. 46f.)	Immer hilfsbereite Eltern, unabhängig aus welchem Kulturkreis sie kamen	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Weil ich mir denk, dass es dann ein, ein besseres Zusammen und Miteinander ist. (IP C, Z. 84/85)	Bessere Zusammenarbeit durch Gespräche	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Dass sie mich machen lassen. Also die Kompetenzen schon bei mir lassen letztendlich (...). (IP C, Z. 90/91)	Eltern sollen in die Kompetenzen der LehrerInnen vertrauen.	K6: Formen
Aber letztendlich ist es mir wichtig, dass sie sich einbringen, aber nicht einmischen, ja? (IP C, Z. 95/96)	Eltern sollen sich einbringen, aber nicht einmischen.	K6: Formen
Also ich glaub schon, dass es ein Problem ist, dass gewisse Lehrpersonen von manchen Eltern nicht akzeptiert werden. Also einfach die Persönlichkeit nicht akzeptiert wird. (IP C, Z. 101 – 104)	Manche Lehrkräfte werden in ihrer Persönlichkeit nicht akzeptiert.	K7: allgemeine Probleme
Dass halt Kinder einfach permanent zu spät in die Schule gekommen sind. (IP C, Z. 106)	Kinder kommen zu spät in den Unterricht.	K7: allgemeine Probleme
(...) dass die Eltern (...) kein Deutsch gesprochen haben. Also teilweise wirklich 20 Jahre in Österreich waren und da wirklich Sprachproble-	Fehlende Sprachkenntnisse erschweren das Verständnis von Problemen.	K8: spezifische Probleme

me gewesen sind. Und deshalb auch nicht nachvollziehen konnten, warum. (IP C, Z. 108 – 111)		
Deswegen sag ich, dolmetschen oder sonst was wäre ganz gut. (IP C, Z. 111/112)	DolmetscherInnen bei Eltern-gesprächen	K9: Lösungen
Auf die Schnelle kann man jetzt nicht jemanden aus der Schule nehmen, der zufällig türkisch spricht und sagt, übersetz dann mal! (IP C, Z. 113/114)	DolmetscherInnen fehlen	K8: spezifische Probleme
Sehr viel Ehrgeiz von den Eltern in die Kinder hineinprojiziert wurde. (IP C, Z. 117/118)	Eltern erwarten von ihren Kindern viel Ehrgeiz.	K8: spezifische Probleme
(...) es wäre besser, das Kind würde das Jahr wiederholen. Dass da einfach meistens Unverständnis war. (...) Ich glaub schon, dass es in gewissen Kulturen einfach – das darf nicht sein! (IP C, Z. 122 – 124)	Eltern verstehen Schulprobleme nicht. Ihre Kultur erlaubt keinen schulischen Misserfolg.	K8: spezifische Probleme
(...) das Ansehen quasi, gesenkt werden könnte! (IP C, Z. 130/131)	Ansehen durch schulischen Erfolg ist wichtig.	K8: spezifische Probleme
(...) dass es teilweise nicht nachvollziehbar ist für die Eltern, warum es jetzt sinnvoller wär, dem Kind jetzt noch ein Jahr zu geben. (IP C, Z. 129/130)	Eltern verstehen nicht, warum ihr Kind Schulprobleme hat.	K8: spezifische Probleme
(...) zum Beispiel bei einem Zwillingspärchen, das Mädchen dem Buben die Schultasche tragen musste (...) die damalige Lehrerin hat mit dem Vater diskutiert. Der hat sich dann halt nicht darauf eingelassen und hat gesagt, sie hat nichts zu sagen! (IP C, Z. 133f.)	Lehrerinnen werden von manchen Vätern nicht akzeptiert.	K8: spezifische Probleme
Sie haben vorhin auch erwähnt, dass Lehrpersonen nicht akzeptiert werden. Ist das bei Vätern oder so, von anderen Kulturen häufiger der Fall? – Ja, würde ich schon sagen.	Lehrerinnen werden häufiger nicht akzeptiert.	K8: spezifische Probleme
Also, ich möchte's jetzt nicht verallgemeinern und sagen: Väter sind immer so, oder so! Aber es gibt schon ... also ich glaube, dass es vermehrt (...) männliche ... Das gibt's aber auch bei den Österreichern! (IP C, Z. 151 – 153)	Männer nehmen Frauen nicht ernst.	K7: allgemeine Probleme
Ja, der Sprachmangel! Also diese Kompetenz. (...) Das sie da nicht können! Dass halt immer wieder jemand mitkommen muss, dass sie nicht ganz nachvollziehen können, was man ihnen jetzt vermittelt. (IP C, Z. 160 – 163)	Sprachmangel. DolmetscherInnen werden gebraucht.	K8: spezifische Probleme
Eben auch Probleme wie Förderung, (...) wir haben ein Glück in der Ganztageschule, dass wir die Kinder ja hauptsächlich hier fördern und die Eltern zu Hause wirklich wenig tun müssen. (IP C, Z. 165 – 167)	Wegen fehlender Sprachkenntnisse können Eltern ihre Kinder nicht fördern.	K8: spezifische Probleme
Na, in ... also ... als erstes durch Gespräche. (IP C, Z. 172)	Elterngespräche	K9: Lösungen
Und wenn das nicht geht, ich mein, dann geht es in die nächste Instanz. Dann ist da halt irgendwann mal die Beratungslehrerin dabei, oder die Direktorin ist dabei. (IP C, Z. 172 – 174)	Zuziehen von BeratungslehrerIn oder DirektorIn	K9: Lösungen
Aber prinzipiell einmal zu allererst (...) durch Gespräche mit einem Dolmetsch, dass man sagt: Nehmen Sie sich jemanden mit, der, der Ihnen	DolmetscherIn bei Gesprächen	K9: Lösungen

das übersetzen kann, oder wir nehmen jemanden aus der Schule, der zufällig die Sprache spricht. (IP C, Z. 174 – 178)		
Also, prinzipiell glaub ich, tauscht man sich immer mit Kollegen aus. (IP C, Z. 187)	Primärer Austausch mit KollegInnen	K10: Hilfestellung
Wir sind ja ... Wir arbeiten ja im Team in der Klasse, das heißt also, da gibt es immer quasi jemanden, der sich den Müll anhören muss, wenn da jetzt grad irgendwas ist. (IP C, Z. 189 – 192)	Zusammenarbeit im Team	K11: Nutzung von Hilfe
Dann haben wir eine Beratungslehrerin, die an und für sich zwar nicht dafür zuständig ist, aber trotzdem immer ein offenes Ohr hat. (IP C, Z. 194/195)	Austausch mit BeratungslehrerIn	K11: Nutzung von Hilfe
(...) und die Direktorin letztendlich! (IP C, Z. 199)	Hilfe von DirektorIn	K10: Hilfestellung
Aber, weil ich eben dieses Spezialprojekt habe, (...) hab ich einmal im Monat eine eineinhalbstündige Supervision mit dem Stadtschulrat. (IP C, Z. 203 – 207)	Supervision hilft.	K11: Nutzung von Hilfe
Na ja, ich mein, es ist schon so, dass man in Seminaren sitzt und, und jeder sagt: Das kenn ich. (...) Oder ich hab das versucht, so und so zu machen. Aber letztendlich kann man es aber dann doch nicht vergleichen, weil jeder in einer anderen Situation ist. (IP C, Z. 209 – 213)	Austausch in Seminaren, aber die Situationen sind nicht vergleichbar.	K10: Hilfestellung
Aber so, dass man konkret zu Lösungen kommt, hab ich jetzt noch nicht in einem Seminar erlebt, ja? (IP C, Z. 221/222)	Keine konkreten Lösungsergebnisse aus Seminaren	K11: Nutzung von Hilfe

Interkulturelle Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
Also, Elternarbeit an sich ja, ich mein, wie schreib ich einen Elternbrief (...). (IP C, Z. 235)	Schreiben von Elternbriefen erlernt	K12: Vorbereitung
Den Umgang jetzt – das hab ich immer schon bemängelt – wie führe ich ein Elterngespräch, war erst dann in Folge meiner Weiterbildung. (IP C, Z. 238/239)	Gesprächsführung wurde erst in Weiterbildung trainiert.	K14: Fortbildungsangebot
Ausbildungen, die ich gemacht hab. Wo es aber konkret um das Thema gegangen ist und nicht prinzipiell, wie gehe ich überhaupt mit Eltern um oder wie gehe ich mit schwierigen Eltern um. Sondern, wie gehe ich mit Eltern um, wenn es zu dem und dem Thema kommt. (IP C, Z. 241 – 244)	Elternarbeit wurde nur im Zusammenhang mit spezifischen Themen besprochen.	K14: Fortbildungsangebot
(...) was es für Eltern gibt und wie kann ich mich selbst schützen. Und setz dich nicht gegenüber, setze dich nicht erhöht oder setzt euch nebeneinander! (IP C, Z. 146 – 148)	Grundsätzliche Regeln der Gesprächsführung erlernen (auch Körpersprache ...).	K13: Verbesserung in Ausbildung
Ja, einfach Kommunikationstrainings! (IP C, Z. 254)	Kommunikationstrainings	K13: Verbesserung in Ausbildung
Dann einfach auch mit Stress umzugehen! (IP C, Z. 256)	Umgang mit Stresssituationen lernen	K13: Verbesserung in Ausbildung

Wie es ist, wenn man in die Enge getrieben wird? (IP C, Z. 258)	Richtiges Verhalten, wenn man bedrängt wird	K13: Verbesserung in Ausbildung
Wie kann ich mich selbst abgrenzen? (IP C, Z. 260)	Abgrenzung von den Eltern	K13: Verbesserung in Ausbildung
Wenn man's so sieht, müsste man eigentlich sagen, dass es so wie bei einem Psychologen oder bei einer Psychotherapie, dass jeder Lehrer theoretisch zuerst therapiert werden sollte, ja? (IP C, Z. 260 – 262)	Therapiegespräche, um sich selbst kennenzulernen	K13: Verbesserung in Ausbildung
(...) dass es immer noch Leute gibt, die dich letztendlich aus der Reserve locken, was dann im Endeffekt auch für dich nicht gesund ist. (IP C, Z. 268/269)	Selbstschutz vor stark fordernden Eltern	K15: Sinn
(...) beziehungsweise irgendwelche psychologischen Tests, bevor man überhaupt den Lehrberuf, also ... (IP C; Z. 274 – 276)	Psychologische Beratung und Gespräche	K13: Verbesserung in Ausbildung
(...) es wär ja nicht umsonst, dass immer wieder Leute dieses Burn-out bekommen! (IP C, Z. 282)	Verhinderung von Burn-outs	K15: Sinn
Also vielleicht, weil ich keinen Bedarf darin gesehen hab, weil's für mich okay war, wie ich mit denen umgegangen bin. Vielleicht könnt ich Dinge besser machen, aber die Art und Weise, wie ich's in meiner Klasse gehabt hab und wie der Umgang mit den Eltern war und das Zusammenarbeiten ... also es war nicht zwingend notwendig! (IP C, Z. 291 – 296)	Angebote wurden als unnötig empfunden.	K14: Fortbildungsangebot
(...) also ich find mal, es gehört in die Ausbildung. (IP C, Z. 306)	Als Standard in die Ausbildung	K15: Sinn
Dieses interkulturelle Lernen – also in die Ausbildung auf jeden Fall! Es soll zumindest angeschnitten (...), grundlegend gemacht werden! (IP C, Z. 311 – 314)	Grundlegende Theorien in der Ausbildung vorstellen	K15: Sinn
Oder dass man dann halt schon selbst entscheiden sollte, oder ... beziehungsweise sinnvoll entscheiden sollte. Brauch ich das? Oder hab ich da Nachholbedarf? (IP C, Z. 317 – 320)	Angebote nach eigenem Ermessen besuchen	K15: Sinn
Also, Angebote sollte es auf jeden Fall geben. (IP C, Z. 325)	Seminare dazu anbieten	K16: Seminarwünsche
(...) wie vermittelt man – einfach sich auch ein bissl mit der Sprache ... unter Anführungszeichen, mit der Fremdsprache auseinandersetzen. Wie wird das dort erlernt? Wie werden dort gewisse Buchstaben ausgesprochen? Wie lernen Kinder dort? Was ... ist notwendig, damit meine Kinder leichter Deutsch als Fremdsprache lernen, ja? (IP C, Z. 328 – 335)	Auseinandersetzung mit Fremdsprachen, Besonderheiten der fremden Sprachen, wie lernen Kinder in anderen Kulturen	K16: Seminarwünsche
(...) dass es keine Artikel gibt im Türkischen! Deswegen ist es vollkommen logisch, dass die türkischen Kinder sich wahnsinnig schwer tun mit der-die-das, ja? (IP C, Z. 337 – 339)	Sprach- und Grammatikeigenheiten kennenlernen, z. B. gibt es im Türkischen keine Artikel.	K16: Seminarwünsche
So ein gewisses Verständnis, und (...) wie gehe ich mit den Eltern um? (IP C, Z. 347/348)	Verständnis für und Umgang mit Kulturunterschieden	K16: Seminarwünsche

(...) die wesentlichen Unterschiede der Kultur, die das Kind hat. Oder die es im Elternhaus – äh – praktiziert wird. Halt im Vergleich zu der – jetzt sag ich mal österreichischen oder europäischen Kultur? (IP C, Z. 349 – 353)	Kulturunterschiede erarbeiten.	K16: Seminarwünsche
Auch Feste (...) Dass man sich halt einfach irgendwie einstellt und ja – einfach, dass man es besser versteht! (IP C, Z. 357/358)	Kulturelle Gegebenheiten wie Feste und Bräuche kennen und verstehen lernen	K16: Seminarwünsche

3.3.4. Datenreduktion Interview D

Interview	D
Bundesland	Wien
Abschluss der Ausbildung	1997
Tatsächliche Berufsjahre	8 Jahre (4 Jahre Karenzzeit dazwischen)
Anzahl der Kinder in der Klasse	22 Kinder
Anzahl der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache	6
Besonderheiten	keine

Tabelle 4: Daten zu InterviewpartnerIn D zum Befragungszeitpunkt

Das Begriffsverständnis von Interkultureller Kompetenz der LehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
Verständnis für eine andere Kultur ... beziehungsweise auch für die andere Kultur, für unsere – also ein, ein Verständnis zwischen den beiden ... Kulturen. (IP D, Z. 19 – 24)	Gegenseitiges Verständnis für unterschiedliche Kulturen	K1: Verständnis
Sprache (IP D, Z. 24)	Sprachkenntnisse	K1: Verständnis
Das Wissen über ... Sitten in anderen Kulturen. (IP D, Z. 26 – 28)	Wissen über unterschiedliche Sitten	K1: Verständnis
(...) das Wissen über (...) die Religion anderer Kulturen ... (IP D, Z. 30/31)	Wissen über andere Religionen	K1: Verständnis
Verständnis für, für die Andersartigkeit (...) des Lebens in anderen Herkunftsländern. (IP D, Z. 37 – 39)	Verständnis für die Andersartigkeit und das Leben in den Herkunftsländern	K2: Fähigkeiten
Auch die Fähigkeit Dinge, so einfach zu erklären, dass es Eltern aus anderen Kulturen, mit einer anderen Sprache auch verstehen. (IP D, Z.41/42)	Inhalte einfach vermitteln können	K2: Fähigkeiten
Um, um Konflikte erst gar nicht entstehen zu lassen. (IP D, Z. 48)	Konfliktvermeidung	K3: Möglichkeiten
Beziehungweise eine, eine Lösung zu finden, (...) mit der beide zufrieden sein können. Wo jetzt nicht einer seine Kultur komplett (...) total missachtet wird. (IP D, Z. 50 – 52)	Gemeinsam Lösungen finden, in denen keine Kultur missachtet wird	K3: Möglichkeiten
(...) dass man wenigstens ein paar Grundbegriffe versteht, ja? Um den Eltern klar machen zu können, was man eben braucht. (IP D, Z. 62 – 64)	Grundbegriffe in verschiedenen Sprachen lernen	K4: Erwerb
(...) sonst glaub ich, kommt es auf den Menschen an, ob er, ob er offen dafür ist, mit anderen Kul-	Die Offenheit eines Menschen ist ausschlaggebend für	K4: Erwerb

turen ... zusammenarbeiten zu wollen, oder nicht. (IP D, Z. 66 – 69)	den Erwerb.	
--	-------------	--

Probleme und Konflikte in der Elternarbeit aus der Sicht der LehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
Wir arbeiten sehr eng mit den Eltern zusammen, weil man damit einfach Konflikte und Probleme im Vorfeld oft schon abwenden kann, bevor daraus irgendwie etwas Größeres entsteht. (IP D, Z. 77 – 81)	Gute Zusammenarbeit kann Konflikte und Probleme im Vorfeld abwenden.	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Meistens aus praktischen Gründen leider nur die schriftliche Kommunikation. (IP D, Z. 86)	Schriftliche Kommunikation	K6: Formen
Aber wir versuchen doch immer wieder, auch mit unseren Eltern auch privat in, in Form von Elternabenden, die zum Beispiel nicht in der Schule stattfinden. (IP D, Z. 88/89)	Elternabende außerhalb der Schule	K6: Formen
Wo aber dann einfach die Zeit bleibt, um sich ein bisschen zu unterhalten. Und sich ein bisschen kennenzulernen. (IP D, Z. 94 – 98)	Zeit, um sich zu unterhalten und besser kennenzulernen	K6: Formen
Es bilden sich immer wieder kleinere Konflikte, die eben, leider, auch sehr oft dadurch entstehen, dass Eltern zum Beispiel nicht lesen, was in den Mitteilungsheften steht. Oder es nicht genau lesen und dann heißt es, das haben wir nicht gewusst und so weiter. (IP D, Z. 101 – 105)	Eltern lesen Mitteilungen ungenau oder gar nicht.	K7: allgemeine Probleme
Es gibt auch immer wieder Konflikte, die einfach persönlicher Natur sind. (IP D, Z. 107/108)	Persönlichkeit als Konflikt	K7: allgemeine Probleme
(...) wo die Eltern der Meinung waren, dass ich meine Arbeit nicht richtig mache. (IP D, Z. 114/115)	Unterrichtsweise als Problem	K7: allgemeine Probleme
Meine Klasse ist immer eine sehr offene und individuell geführte Klasse, und das war einfach der Grund, womit die Eltern nicht umgehen konnten. (IP D, Z. 133 – 136)	Offene Unterrichtsform als Problem	K7: allgemeine Probleme
(...) hat sehr viel Aufklärungsarbeit bedurft. (IP D, Z. 144)	Aufklärungsarbeit von LehrerInnen	K9: Lösungen
(...) es gab anfangs Konflikte. Die aber eigentlich nicht so wirklich offen jetzt ausgetragen wurden. (IP D, Z. 146 – 148)	Konflikte werden von Eltern nicht direkt angesprochen.	K7: allgemeine Probleme
Also, man kann mit Kommunikation da sehr viel herausnehmen. (IP D, Z. 161 – 163)	Durch Kommunikation	K9: Lösungen
Ah, dass die erstens oft Dinge, die im Elternheft stehen, vielleicht nicht so verstehen (...) und damit etwas einfach nicht gemacht wird. (IP D, Z. 167 – 169)	Schriftliche Informationen werden nicht verstanden und es kann ihnen deshalb nicht nachgekommen werden.	K8: spezifische Probleme
Dann gab's doch auch, dass sie den Kindern nicht helfen können. (IP D, Z. 175)	Eltern können den Kindern nicht helfen.	K8: spezifische Probleme
Weil dann einfach diese Schere relativ extrem schnell weit auseinander geht, weil die deutschsprachigen Eltern eben dem Kind helfen können und die anderssprachigen eben vielleicht gar nicht. (IP D, Z. 183 – 186)	Große Leistungsunterschiede zwischen den Kindern. Nichtdeutschsprachige Eltern können nicht helfen.	K8: spezifische Probleme
(...) noch sehr oft die Mütter sehr viel da über-	Mütter sprechen kaum	K8: spezifische

nehmen und gerade die eben oft der deutschen Sprache nicht so mächtig sind, ja? (IP D, Z. 188/189)	Deutsch, übernehmen aber schulische Hilfe beim Kind.	Probleme
(...) aber dass jetzt einfach gewisse Dinge einfach von der Kultur her nicht so verstanden werden, dass Schule bei uns einfach einen anderen Stellenwert hat, als in diesen, manchen Kulturen. (IP D, Z. 191 – 193)	Schule hat unterschiedlichen Stellenwert je nach Kultur.	K8: spezifische Probleme
(...) die Väter, die ich hatte, haben mich doch als Respektsperson betrachtet. (IP D, Z. 202 – 204)	Lehrerinnen werden schon als Respektspersonen betrachtet.	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Viele von ihnen sind auch einfach in einer, in einer höheren Bildungsschicht, wo es ihnen auch – glaub ich – wo es auch leichter fällt zu akzeptieren, dass man halt trotzdem Lehrer seines Kindes ist. (IP D, Z. 211 – 213)	Eine höhere Bildungsschicht der Eltern fördert die Akzeptanz von Lehrerinnen.	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Einem persönlichen Gespräch mit den Eltern ... (IP D, Z. 217/218)	Persönliches Gespräch	K9: Lösungen
(...) und sollte sich zeigen, dass dieser Konflikt, dass es einfach nicht aus der Welt zu räumen ist, dann in einem Gespräch mit der Direktorin. (IP D, Z. 218 – 221)	DirektorIn zuziehen	K9: Lösungen
Also, nachdem wir im Team arbeiten, ist es dann meistens einfach mal der direkte Kollege. (IP D, Z. 226 – 228)	Bei KollegInnen	K11: Nutzung von Hilfe
Ja, eigentlich großteils die Kollegen, mit denen, mit denen man sich zuerst einmal zusammenschließt. (IP D, Z. 232/234)	Zusammenschließen mit KollegInnen	K10: Hilfestellung

Interkulturelle Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
Wurden Sie in Ihrer Aus- und Weiterbildung ausreichend auf die Elternarbeit ... Nein! (IP D, Z. 263/264)	Keine ausreichende Vorbereitung.	K12: Vorbereitung
Kommunikationstraining wär zum Beispiel schon eine sehr gute (...) Möglichkeit gewesen. (IP D, Z. 267 – 270)	Kommunikationstrainings	K13: Verbesserung in Ausbildung
Training von solchen Gesprächen, die man anhand eines Fallbeispiels beispielsweise ... (IP D, Z. 271)	Gesprächstrainings anhand von Fallbeispielen	K13: Verbesserung in Ausbildung
(...) die Möglichkeit zum Beispiel zu haben, bei solchen Sachen dabei zu sein. (IP D, Z. 287)	Möglichkeit zum Hospitieren	K13: Verbesserung in Ausbildung
Verpflichtend zum Beispiel an einem Elternsprechtag oder so teilzunehmen, wär (...) wär schon gut gewesen. Wobei das natürlich immer, aus Gründen des Datenschutzes, auch mit den Eltern dann da natürlich besprochen werden muss. (IP D, Z. 293 – 298)	Teilnahme an Elternsprechtagen oder Elterngesprächen	K13: Verbesserung in Ausbildung
Ich hab ein paar Seminare besucht, die angerechnet werden für den (...) den Förderlehrer ist das! (IP D, Z. 305 – 307) Da gibt es einzelne Module auch (...) also auch zu interkulturellen Themen. (IP D, Z. 309)	Seminare für FörderlehrerIn. Die einzelnen Module beschäftigen sich mit interkulturellen Themen.	K14: Fortbildungsangebot

– 311)		
Vor allem in der, in der Weiterbildung. Jetzt weniger in der Aus- also auch eher in der Weiterbildung. (IP D, Z. 319/320)	Seminare sind in der Weiterbildung sinnvoller.	K15: Sinn
(...) es soll den Kollegen offen stehen, die jetzt sagen, ich bin eben in einer Klasse mit sehr viel verschiedenen Kulturen und ich möchte mich ganz einfach weiterbilden. (IP D, Z. 322 – 325)	Nach Bedarf Fortbildungsangebote nutzen können	K15: Sinn
(...) weil wenn ich dann in eine Schule komme, wo viele Eltern mit verschiedenen Kulturen sind, dann tu ich mir auch leichter, ja? (IP D, Z. 329 – 331)	Vorbereitung für Berufsalltag	K15: Sinn
Es wär schon durchaus angebracht, weil man weiß ja nie, wo man, wo es einen hinverschlägt und wo man hinkommt. (IP D, Z. 333/334)	Man weiß während der Ausbildung nicht, wo man später unterrichtet.	K15: Sinn
(...) dass man einfach da auch einen Überblick zu – bekommt, wie (...) was dort für eine Kultur herrscht. (IP D, Z. 343/344)	Überblick über die Herkunftskulturen der Eltern bekommen	K16: Seminarwünsche
Was die Regeln in dieser Kultur sind, was die Regeln der Religion sind, wie die Einstellung zu Kindern ist (IP D, Z. 346/347)	Wissen über Religionen und Kulturen erwerben	K16: Seminarwünsche
(...) was Mädchen zum Beispiel angeht. Welchen Stellenwert haben Kinder in der Kultur? (IP D, Z. 352)	Stellenwert von Kindern (speziell von Mädchen) in der Kultur	K16: Seminarwünsche
Wie ist das Schulsystem dort? Wie hoch ist die Chance, dass man Leute trifft, (...) die Eltern zum Beispiel selber ihre eigene Sprache jetzt nicht in Schriftbild beherrschen. (IP D, Z. 354 – 358)	Schulbildung im Herkunftsland. Diese ist oft schlechter als bei uns.	K16: Seminarwünsche
(...) das kommt jetzt noch vermehrt auf uns zu durch die Ostöffnung – ah – Bulgarien, Rumänien und so weiter ... die auch einen sehr schlechten Bildungsstandard ... (IP D, Z. 368 – 372)	Bildungsstandards im Herkunftsland berücksichtigen.	K16: Seminarwünsche

3.3.5. Datenreduktion Interview E

Interview	E
Bundesland	Oberösterreich
Abschluss der Ausbildung	1995
Tatsächliche Berufsjahre	Ca. 30 Jahre, seit 1976, mit kurzer Unterbrechung
Anzahl der Kinder in der Klasse	19 Kinder
Anzahl der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache	10 Kinder
Besonderheiten	Vorerst nur als Werklehrerin gearbeitet, hat 1995 die Ausbildung auf dem zweiten Bildungsweg abgeschlossen.

Tabelle 5: Daten zu InterviewpartnerIn E zum Befragungszeitpunkt

Das Begriffsverständnis von Interkultureller Kompetenz der LehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
Dass man einfach das Interkulturelle auch als Chance sieht, andere Kulturen besser kennenzulernen. (IP E, Z. 17 – 20)	Interkulturalität als Chance sehen, um andere Kulturen kennenzulernen	K1: Verständnis
Andere Werte zu verstehen, andere Normen zu verstehen – einfach auch das Anderssein zu verstehen, auch als Chance zu sehen. (IP E, Z. 22/23)	Andere Werte und Normen verstehen und als Chance sehen	K1: Verständnis
(...) und wenn's dann da sind, sieht man sie oft als Feindbilder. (IP E, Z. 24/25)	Wahrnehmen eigener Feindbilder	K1: Verständnis
Es ist auch ne tolle Chance für die anderen Kinder, dass sie mal das andere kennenlernen. (IP E, Z. 27 – 30)	Chance für Kinder, anderes kennenzulernen	K1: Verständnis
(...) er muss positiv zugehen (IP E, Z. 34)	Positiv auf andere zugehen	K2: Fähigkeiten
(...) wenn man den Eltern mit Nachdruck schon vermittelt, welche Ziele man selber verfolgt ... und wenn es denen bewusst wird, was man wirklich will, dann glaub ich, hat man schon einen großen Schritt vorwärts getan. (IP E, Z. 37 – 43)	Ziele und Sinnhaftigkeit der eigenen Arbeit vermitteln, um erfolgreich zusammenzuarbeiten.	K3: Möglichkeiten
Wenn man Lehrer holt, die eben auch in der Muttersprache unterrichten ... die man dann nimmt, um Konflikte auch zu lösen oder zu vermeiden, dass man die als Zwischenglied – sozusagen – einspannt. Ah, ist sicherlich leichter eben, um diese Zusammenarbeit zu unterstützen. (IP E, Z. 47 – 52)	Der Einsatz von muttersprachigen LehrerInnen kann helfen, Konflikten vorzubeugen oder sie zu vermeiden.	K3: Möglichkeiten
Ich glaub einfach, den anderen zu respektieren, diesen offenen Zugang zueinander finden ... ich glaub, dass das irgendwo der Schlüssel ist. (IP E, Z. 65 – 68)	Respektvoller Umgang und ein offener Zugang zueinander ist der Schlüssel für interkulturell kompetentes Verhalten.	K4: Erwerb
Trainieren, glaub ich, kann man so was nicht. Weil wenn ich (...) sogenannte Ausländer nicht mag, dann kann ich das trainieren bis zum Geht-nicht-mehr – es nutzt mir wahrscheinlich nichts! (IP E, Z. 68 – 70)	Trainings nutzen wenig, wenn die Sympathie für den anderen fehlt.	K4: Erwerb
Das ist einfach die persönliche Einstellung, die ein jeder mitbringt, nicht? (IP E, Z. 75/76)	Persönliche Einstellung	K4: Erwerb
Vielleicht ein gewisses – ah – Fingerspitzengefühl oder so. (IP E, Z. 75/76)	Man kann ein Fingerspitzengefühl erlernen.	K4: Erwerb

Probleme und Konflikte in der Elternarbeit aus der Sicht der LehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
Dass es nicht immer einfach ist, weil doch die Kulturen sehr unterschiedlich sind – und auch die Werte sehr unterschiedlich sind. (IP E, Z. 36/37)	Kulturen und Werte sind unterschiedlich.	K8: spezifische Probleme
Weil's dann trotzdem zum Teil auch eine total andere Einstellung haben. (IP E, Z. 54)	Andere Einstellung	K8: spezifische Probleme
(...) es sind ja andere Eltern genauso da, die andere Ziele verfolgen als wir. (IP E, Z. 55/56)	Unterschiedliche Ziele	K7: allgemeine Probleme
Man darf vieles nicht persönlich sehen. Das wäre	Etwas persönlich nehmen	K7: allgemeine

auch der große Fehler, aber das ist so! (IP E, Z. 60 – 62)		Probleme
Ich glaub, das ist einfach ein gewisses, ein Bindeglied oft von diesen Klassen-Elternvertretern! Weil die dann doch auch vermitteln können und sehr vieles belegen können. ... Im Positiven als auch im Negativen, nicht? (IP E, Z. 81 – 85)	ElternvertreterInnen als Bindeglied, die positiven und negativen Einfluss haben	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Oder wenn man's braucht, dass sie mitgehen bei Wandertagen oder so ... (IP E, Z. 87/88)	Begleitung bei Wandertagen	K6: Formen
Eher unterstützend, ja! (IP E, Z. 91)	Eltern als Unterstützung	K6: Formen
Öffnet man das Ganze zu sehr, hat man natürlich oft das Gefühl, sie dringen irgendwo in Bereiche ein, wo man so schön sagen will, dass es an und für sich sie vielleicht nix angeht! Oder wo sie da vielleicht auch nicht so kompetent sind. Das ist der Nachteil, glaub ich, mit der Öffnung der Schulen. (IP E, Z. 94 – 101)	Durch Schulöffnung mischen sich Eltern zu sehr in Bereiche ein, die ihre Kompetenzen überschreiten.	K7: allgemeine Probleme
Ich glaube, es kommt oft auf die Klassenzusammenstellung darauf an ... Es gibt oft Klassen, da hat man das Gefühl, da läuft das einfach, da ist das alles kein Problem! (IP E, Z. 107f.)	Die Zusammenstellungen der Elterngemeinschaft sind ausschlaggebend für Konflikte.	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Und dann gibt es oft wieder Klassen, wo sich die Eltern irrsinnig einsetzen, vielleicht oft zu viel einsetzen. (...) und die andere Hälfte, die das gar nicht so will. (IP E, Z. 113 – 118)	Manche Eltern setzen sich zu sehr ein, was andere Eltern stört.	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Also, das fängt oft an, wenn man ein Kind alleine sitzt, dass dann ein Elternteil kommt und sich aufregt, weil sie meint, man will diesem Kind irgendetwas Negatives da in die Schuhe schieben. (IP E, Z. 120 – 124)	Eltern unterstellen den LehrerInnen, sie wollen ihren Kindern etwas Negatives in die Schuhe schieben.	K7: allgemeine Probleme
Oder Beurteilung. (IP E, Z. 124)	Beurteilungen als Konflikt	K7: allgemeine Probleme
Eigentlich weniger! (...) Ja, ich glaub, die sehen das einfach ein, zum Beispiel im Bereich Deutsch. Dass das halt einfach nicht so gehen kann, wie bei Deutschsprachigen und das setzt sich natürlich in Mathematik genauso fort! (IP E, Z. 127 – 132)	Nichtdeutschsprachige Eltern sehen ein, dass ihre Kinder aufgrund des Sprachmangels schwache Leistungen bringen können.	K8: spezifische Probleme
Und das sind auch die, die eigentlich weniger in die Schule kommen, Die haben eher vielleicht a Scheu. (IP E, Z. 136/137)	Weniger Kontakt	K8: spezifische Probleme
Aber wenn sie sehr bemüht sind, dann haben halt die Kinder die Schulsachen schon einmal mit! (IP E, Z. 144/145)	Wenn die Eltern bemüht sind, haben die Kinder ihre Schulsachen in Ordnung.	K8: spezifische Probleme
Das heißt aber nicht, dass unsere immer alles in Ordnung haben! (IP E, Z. 149/150)	Fehlende Ordnung	K7: allgemeine Probleme
Ja, ich versuch einmal, das mit dem Kind zu lösen. Einmal zu hinterfragen, warum, weshalb, weswegen? (IP E, Z. 155 – 157)	Probleme mit dem Kind selbst lösen	K9: Lösungen
(...) schreib ich's dann das nächste Mal ins Mitteilungsheft hinein. (IP E, Z. 157/158)	Schriftliche Information ins Mitteilungsheft	K9: Lösungen
Und wenn dann auch nichts retour kommt, dann nehme ich den Telefonhörer in die Hand und nimm so Kontakt auf mit den Eltern. (IP E, Z. 161/162)	Kontaktaufnahme per Telefon	K9: Lösung

Obwohl am Elternabend auch meistens nur die ... einheimischen Eltern da sind. (IP E, Z. 165/166)	Kommen selten zum Elternabend	K8: spezifische Probleme
Na, da schalt ich das Kind total raus! Weil da kann ja das Kind nix dafür! (...) Ich find das auch nicht ideal, wenn dann die Kinder so daneben sind und das mithören! (...) Weil das Kind ist ja dazwischen, nicht? (IP E, Z. 171f.)	Bei Konflikten mit den Eltern das Kind völlig raushalten	K9: Lösungen
Also dann eher einen eigenen Gesprächstermin unter vier Augen? – Freilich! (IP E, Z. 179/180)	Gesprächstermine	K9: Lösungen
(...) ist vielleicht nicht so günstig, wenn die Kinder mitbekommen: Hoppala, jetzt gibt's ne Diskrepanz zwischen Lehrkraft und meiner Mutter! (IP E, Z. 188/189)	Kinder sollen Diskrepanz zwischen Lehrkraft und Eltern nicht mitbekommen.	K9: Lösungen
Weh-Wehchen oder so, wann einen was trifft, redet man auch im Klassenzimmer darüber oder mit Kolleginnen darüber. Sicherlich – ist auch eine Hilfestellung! (IP E, Z. 195/196)	Austausch mit KollegInnen	K10: Hilfestellung
Aber ich denk mir, der Weg, der für mich sicherer irgendwo ist, ist dann die Chefin. Weil ich denk mir, sollte irgendwas nachkommen, dann hab ich Gewissheit, aha, die Chefin weiß Bescheid! (IP E, Z. 198f.)	DirektorIn einbeziehen	K10: Hilfestellung
Man kann ja nicht so detailliert sagen: Aha, wenn es das ist, dann mach ich das so! (...) Und darum ist man dann, glaub ich, trotzdem ziemlich alleine irgendwo auf weiter Flur! (IP E, Z. 206 – 211)	Detaillierte Problemlösung von Fällen ist in Seminaren nicht möglich.	K10: Hilfestellung
(...) dass man sich halt mal zusammensitzt und, ja ... ein klärendes Gespräch halt führt. (IP E, Z. 218 – 220)	Klärendes Gespräch mit DirektorIn	K10: Hilfestellung
Aber bei verhaltensauffälligen Kindern schon! (IP E, Z. 223)	DirektorIn zuziehen	K11: Nutzung von Hilfe

Interkulturelle Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
Also zu der Zeit überhaupt nicht! (IP E, Z. 232)	Keine Vorbereitung	K12: Vorbereitung
Aber man muss sich da wirklich irgendwo auf – ja, auf Menschenverstand, Routine und so weiter verlassen irgendwo. Einfach das Feeling, das man hat, wenn man einem Menschen gegenübersteht! Das Vortasten und das Gegenseitig-ein-bisschen-Abtasten, aber sonst ...! (IP E, Z. 232 – 236)	Man muss sich auf seinen Menschenverstand, Routine und Erfahrungen verlassen, weil eine Vorbereitung fehlt.	K12: Vorbereitung
Wir haben schon an unserer Schule einige Kurse auch gehabt. Wo es so um Konfliktmanagement und so weiter gegangen ist. (IP E, Z. 238 – 241)	Es gab Konfliktmanagementkurse.	K12: Vorbereitung
Nur ich denk mir, dieses gezielte Erarbeiten ist ja dann trotzdem wieder sehr schwierig! Weil auch wenn ich sag, okay, ich hab einen Kurs, der dauert vier Einheiten. Ich geh dann heim und dann kommt irgendein rabiater Va-	Gezieltes Erarbeiten ist schwierig, weil nicht jede Möglichkeit besprochen werden kann und man in der Situation oft anders reagiert.	K12: Vorbereitung

ter. Da ist die Situation einfach anders! Und ob ich genau das jetzt besprochen hab – das ist ja meistens nicht der Fall! Und man reagiert dann trotzdem wieder anders, nicht? (IP E, Z. 240 – 248)		
(...) wirklich so auf, auf praktische Wege hin! (IP E, Z. 255)	Mehr praktische Auseinandersetzung (z. B. Kommunikationstrainings)	K13: Verbesserung in Ausbildung
Also das war mir eigentlich bis jetzt fremd. Das haben immer andere Kolleginnen eigentlich gemacht. (IP E, Z. 263/264)	Bestehende Fortbildungsangebote nicht genutzt und nicht bekannt.	K14: Fortbildungsangebote
Ich denk mir schon, vor allem im Stadtbereich. (...) wie es bei uns ist ... ist das eigentlich – ja! – für uns Alltag! Also da gehört sicherlich noch sehr viel gemacht! (IP E, Z. 274 – 277)	In Bereichen, wo man ständig mit nichtdeutschsprachigen Eltern konfrontiert ist, wären Kurse sinnvoll.	K15: Sinn
Na, ich denk mir, einfach wie geht man einfach wirklich vor? Dass man so ein bissl an roten Faden hat! (...) auch praktische Hinweise darunter. (IP E, Z. 280f.)	Hinweise über richtiges Vorgehen als Anleitung. Praktische Hinweise.	K16: Seminarwünsche

3.3.6. Datenreduktion Interview F

Interview	F
Bundesland	Oberösterreich
Abschluss der Ausbildung	1978
Tatsächliche Berufsjahre	28 – mit Unterbrechungen
Anzahl der Kinder in der Klasse	derzeit keine eigene Klasse
Anzahl der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache	keine Angabe
Besonderheiten	Unterrichtet derzeit Sprachförderung in den ersten Klassen ihrer Schule, diese Kinder haben alle eine andere Muttersprache als Deutsch.

Tabelle 6: Daten zu InterviewpartnerIn F zum Befragungszeitpunkt

Das Begriffsverständnis von Interkultureller Kompetenz der LehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
(...) dass sich die Kinder miteinander verständigen können, dass sie Einsichten in die deutsche Sprache gewinnen. (IP F, Z. 12/13)	Sprachkenntnisse	K1: Verständnis
(...) dass sie untereinander (...) Freundschaften bilden. (IP F, Z. 16/17)	Bildung von Freundschaften	K1: Verständnis
Dass sie miteinander spielen, dass sie gegenseitiges Verständnis für einander aufbringen. (IP F, Z. 18/19)	Gegenseitiges Verständnis	K1: Verständnis
Zu diesen Fähigkeiten gehören für mich das Einfühlungsvermögen ... (IP F, Z. 25)	Einfühlungsvermögen	K2: Fähigkeiten

Dann das Verständnis dafür, die andere Kultur (...) Kulturkreise zu akzeptieren!(IP F, Z. 27/28)	Verständnis für und Akzeptanz von anderen Kulturen	K2: Fähigkeiten
(...) mit den Eltern praktisch ein gutes Verhältnis zu haben. (IP F, Z. 30/31)	Ein gutes Verhältnis zu Eltern haben	K2: Fähigkeiten
Dass eben die Kommunikation auf jeden Fall so ein ganz wichtiger Punkt ist. (IP F, Z. 33)	Kommunikationsfähigkeit	K2: Fähigkeiten
Na ja! ... Ich glaub aus dem Grund, dass so viele Streitigkeiten in der Klasse verhindert werden können. (IP F, Z. 37/38)	Streitigkeiten in der Klasse verhindern	K3: Möglichkeiten
Weil die Eltern einfach Einsicht gewinnen – äh – in das österreichische Schulsystem auch. (IP F, Z. 40/41)	Eltern bekommen Einsicht in unser Schulsystem.	K3: Möglichkeiten
(...) und da denk ich mir, dass man das irgendwie schon als Klassenlehrer, irgendwie steuern kann. Indem man eben immer wieder mit den Eltern auch – wenn sie die Kinder abholen, redet und ich glaub, da sind dann auch die Eltern bereit sozusagen, dass da durch dieses Reden, durch die ständige Kommunikation die Kompetenz da ... trainiert wird! (IP F, Z. 53 – 59)	Stetige Kommunikation fördert und trainiert Interkulturelle Kompetenzen.	K4: Erwerb

Probleme und Konflikte in der Elternarbeit aus der Sicht der LehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
(...) einen ganz einen wichtigen Stellenwert nimmt die ein. (IP F, Z. 68/69)	Hoher Stellenwert	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Weil ich einfach denk, ohne gute Zusammenarbeit mit den Eltern sind viele Probleme der Klasse nicht lösbar. (IP F, Z. 71/72)	Nur in guter Zusammenarbeit kann man Probleme lösen.	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Und auch wenn's zu Streitigkeiten zwischen Kindern kommt, glaub ich, es ist ganz wichtig, dass die Elternarbeit gut ist, weil man nur so vermitteln kann zwischen den einzelnen Eltern. (IP F, Z. 74/75)	Gute Zusammenarbeit kann zwischen den Eltern vermitteln.	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Ja, hauptsächlich das Gespräch! (IP F, Z. 78)	Gespräche	K6: Formen
(...) ich würde zum Beispiel, wenn ein Problem auftritt, nie einen Elternteil anrufen, sondern dem dann zum Beispiel ins Mitteilungsheft das reinschreiben, dass ich gern mit ihm reden will. Weil ich einfach der Meinung bin, dass man durch das persönliche Gespräch sehr viel bewerkstelligen kann. (IP F, Z. 80 – 83)	Probleme nicht am Telefon besprechen, sondern bei persönlichen Gesprächsterminen	K9: Lösungen
Und das am Telefon zu unpersönlich ist. (IP F, Z. 85)	Telefongespräche sind zu unpersönlich.	K6: Formen
Einmal war ein Problem, dass zwei Kinder zum Streiten begonnen haben. Das war ganz eine Kleinigkeit und zwar um einen Radiergummi! Das war für das eine Kind ganz, ganz ein wertvolles ... Stück war. Und dann hab ich eben die Eltern hereingerufen ... und dann haben wir das dann ausgedet. (IP F, Z. 92f.)	Kinder beginnen wegen Kleinigkeiten zu streiten, und die Eltern werden hineingezogen.	K7: allgemeine Probleme
Nein, hab ich eigentlich – hab ich eigentlich nicht gehabt. (IP F, Z. 101)	Keine persönlichen Probleme gehabt.	K7: allgemeine Probleme
(...) eben die Kinder in Sprachförderung, die ich	Einblick fehlt, da sie derzeit	K5: Erfahrungen

jetzt unterrichte – da hab ich dann, wenn ich keine Klasse hab, nicht so einen Einblick in das Ganze, nicht? (IP F, Z. 101f.)	nur Sprachförderung unterrichtet.	und Stellenwert
Da unterrichtet man dann die Sprachförderung und entwickelt da eine gute Basis zueinander. (IP F, Z. 106/107)	Durch den Sprachförderungsunterricht eine gute Basis zu Eltern	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Aber, da treten eben nicht so viele Probleme oder Konflikte auf, oder? (IP F, Z. 109)	Als SprachförderlehrerIn hat man kaum Probleme und Konflikte.	K8: spezifische Probleme
Ja, das sind die Sprachbarrieren. (IP F, Z. 114)	Sprachbarrieren	K8: spezifische Probleme
Ja, kulturelle Werte eigentlich, ... (IP F, Z. 116)	Kulturelle Werte	K8: spezifische Probleme
Ja, es war ihre Ansicht, dann, dass sie halt das Kind nicht von einem österreichischen Arzt untersuchen lassen wollte. (IP F, Z. 121 – 123)	Mutter wollte ihr Kind nicht von einem österreichischen Arzt untersuchen lassen.	K8: spezifische Probleme
Eigentlich ... ist das persönliche Gespräch für mich das Wichtigste. (IP F, Z.129)	Persönliches Gespräch ist das Wichtigste.	K9: Lösungen
(...) da bin ich dann zur Chefin gegangen und hab sie gefragt ... (IP F, Z. 140)	Hilfe von DirektorIn	K11: Nutzung von Hilfe
(...) man muss sich dann auch gesetzlich erkundigen, wie das rennt, nicht? (IP F, Z. 142)	Gesetzliche Lage prüfen und sich darüber informieren	K10: Hilfestellung
Eigentlich mehr allgemein. (IP F, Z. 152)	Es gibt keine spezifische Hilfe in den Seminaren, die Themen sind eher allgemein.	K10: Hilfestellung

Interkulturelle Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
Ja, bei Seminaren, (...) da hab ich auch was gemacht über, über soziale Erziehung im Unterricht (...) – ein dreitägiges Seminar. (IP F, Z. 146 – 148)	Dreitägiges Seminar über soziale Erziehung im Unterricht	K14: Fortbildungsangebot
Nein, in der Ausbildung selber nicht. (IP F, Z. 159)	Keine Vorbereitung	K12: Vorbereitung
Ich denk mir einfach, das war zur damaligen Zeit, war das gar nicht so Gang und Gebe, dass man da in der Ausbildung was gemacht hat dafür – überhaupt nicht. (IP F, Z. 161/162)	Damals war eine solche Vorbereitung nicht üblich.	K12: Vorbereitung
Aber in letzter Zeit eigentlich, werden auch Seminare angeboten. (...) wo man eben den Umgang mit Konflikten und Problemen (...) auch dargeboten kriegt. (IP F, Z. 162 – 167)	Heute gibt es Seminare, um den Umgang mit Konflikten und Problemen zu trainieren.	K14: Fortbildungsangebot
Ich glaub das, dass man die Kommunikationstrainings zu dieser Zeit, wie ich fertig worden bin, ganz – also die waren viel zu wenig. (IP F, Z. 172/173)	Früher gab es zu wenig Kommunikationstrainings.	K12: Vorbereitung
Also, was ich jetzt gerade gemacht hab, diese Möglichkeiten der Sprachförderung. (IP F, Z. 181/182)	Möglichkeiten der Sprachförderung	K14: Fortbildungsangebot
Ich hab einen Kurs gemacht vor zwei Jahren, (...) wo es darum gegangen ist, über Interkulturelle Kompetenzen, wo es nicht nur um Sprache gegangen ist, sondern auch das Mitei-	Kurs über Interkulturelle Kompetenzen und nicht nur über Sprachförderung	K14: Fortbildungsangebot

ander. (IP F, Z. 184f.)		
Ja, also so um soziale Kompetenzen. (IP F, Z. 190)	Soziale Kompetenzen als Kursinhalt	K14: Fortbildungsangebot
Ja, find ich ganz wichtig, weil man sieht – in der Entwicklung grad wie’s bei unserer Schule ist, von den Schülern her, dass die Schülerzahl mit nichtdeutscher Muttersprache immer mehr zunimmt. (IP F, Z. 192 – 197)	Ist wichtig, da die SchülerInnenzahl mit nichtdeutscher Muttersprache immer mehr zunimmt.	K15: Sinn
Und ich glaub, dass das ein ganz wichtiger Teil ist für einen jungen Lehrer, wenn er jetzt kommt (...) für uns Lehrer alle, dass solche Seminare angeboten werden. (IP F, Z. 199 – 201)	Als Vorbereitung für LehrerInnen	K15: Sinn
Eben – äh – Konfliktlösungen. (IP F, Z. 208)	Seminare über Konfliktlösungen	K16: Seminarwünsche
(...) wie es bei uns heutzutage für die Kinder gibt in den Hauptschulen ... also diese Streitschlichterseminare! (IP F, Z. 210/211)	Streitschlichterseminare	K16: Seminarwünsche
So sollen diese Streitschlichterseminare, also, dass diese da eingebaut werden. (IP F, Z. 213)	Streitschlichterseminare in die Ausbildung einbauen.	K13: Verbesserung in Ausbildung

3.3.7. Datenreduktion Interview G

Interview	G
Bundesland	Oberösterreich
Abschluss der Ausbildung	1996
Tatsächliche Berufsjahre	11 Jahre
Anzahl der Kinder in der Klasse	21 Kinder
Anzahl der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache	6 Kinder
Besonderheiten	keine

Tabelle 7: Daten zu InterviewpartnerIn G zum Befragungszeitpunkt

Das Begriffsverständnis von Interkultureller Kompetenz der LehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
Zu Interkultureller Kompetenz gehört die Fähigkeit, sich auf andere Kulturen einzulassen, ohne zu bewerten. (IP G, Z. 10/11)	Sich auf andere Kulturen einzulassen, ohne zu bewerten	K1: Verständnis
Er muss große Offenheit besitzen, er muss andere Meinungen zulassen können, er muss sich beschäftigen mit der anderen Kultur, um verschiedene Meinungsverschiedenheiten auszuräumen. (IP G, Z. 17 – 19)	Offenheit, andere Meinungen zulassen können, mit anderen Kulturen beschäftigen, um Meinungsverschiedenheiten auszuräumen	K2: Fähigkeiten
Er sollte unvoreingenommen herangehen (...) oder Selbstreflexion betreiben. (IP G, Z. 21/22)	Möglichst unvoreingenommen an andere herangehen und Selbstreflexion betreiben.	K2: Fähigkeiten
Weil die Schule grundsätzlich und die ganze Gesellschaft interkulturell ist – das ist nicht wegzudenken. (IP G, Z. 25/26)	Schule und Gesellschaft sind interkulturell.	K3: Möglichkeiten

Und ah, wenn man Kompetenzen in den Bereich hat, versteht man die Probleme viel besser. Man kann darauf eingehen. Weil vor allem zwischen den Eltern auch von Schülern ja oft Schwierigkeiten da entstehen, Konflikte entstehen – und die kann man nur dann verstehen, wenn man Ku-, die Kompetenzen dazu hat, um sie zu lösen. (IP G, Z. 26 – 30)	Um Konflikte und Probleme besser zu verstehen und auf sie eingehen zu können. Interkulturelle Kompetenzen helfen beim Lösen von Konflikten.	K3: Möglichkeiten
Na, gewisse persönliche Eigenschaften muss man schon mitbringen ... (IP G, Z. 33)	Gewisse persönliche Einstellungen muss man mitbringen.	K4: Erwerb
(...) aber durch gezielte Fortbildungen und durch Kommunikationstrainings und Kurse – kann man da sehr wohl was machen. (IP G, Z. 33/34)	Gezielte Kurse und Kommunikationstrainings	K4: Erwerb

Probleme und Konflikte in der Elternarbeit aus der Sicht der LehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
Einen großen Stellenwert, weil nur dann Zusammenarbeit zwischen den Schülern, zwischen Lehrern und zwischen Eltern funktioniert – nur so funktioniert Schule. (IP G, Z. 37/38)	Schule funktioniert nur durch Zusammenarbeit.	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Wenn man regelmäßig in Gesprächen zusammenkommt, um irgendwelche Probleme gleich im Vorfeld auszuräumen. (IP G, Z. 38 – 40)	Regelmäßige Gespräche wirken Problemen entgegen.	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Mir ist am liebsten, wenn wir uns einen Gesprächstermin vereinbaren, dass man zusammenkommt und das bespricht. (IP G, Z. 43/44)	Gesprächstermine	K6: Formen
Die größten Probleme entstehen, wenn Eltern von der Schule oder vom Unterricht was mitkriegen – aus zweiter oder dritter Hand. Und dann nicht nachfragen kommen, gleich, sondern erst nach einer Woche kommen, wenn sich eh schon alles verhärtet hat. Wo sie eigentlich schon längst hätten alles ausräumen lassen – wenn man gleich darüber redet. (IP G, Z. 47 – 52)	Wenn Eltern Informationen aus zweiter oder dritter Hand haben und nicht gleich nachfragen, entstehen unnötige Probleme.	K7: allgemeine Probleme
Wann's dann kommen und, und das aussprechen, die Eltern, dann ist das eigentlich nur positiv für die Arbeit und positiv für das ganze Umfeld. Und eigentlich lässt sich das dann ganz schnell beheben. (IP G, Z. 54 – 56)	Klärende Gespräche wirken sich positiv für die Arbeit und das Umfeld aus. Probleme lassen sich durch Gespräche ganz schnell beheben.	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Weil der Großteil eben wirklich auf Missverständnissen beruht. In der Kommunikation. (IP G, Z. 56 – 59)	Missverständnisse in der Kommunikation	K7: allgemeine Probleme
Ja, Verständigungsschwierigkeiten. Weil sie ... gewisse Dinge eben falsch verstehen oder gewisse Dinge nicht verstehen, warum's bei uns so ist. Warum das so gehandhabt wird und warum andere Schüler oder andere Eltern auf diese Weise reagieren. (IP G, Z. 62 – 66)	Verständigungsschwierigkeiten – Dinge werden falsch oder gar nicht verstanden.	K8: spezifische Probleme
Und das sind die Dinge, die man auch bei Klassenforen oder Elternabenden direkt ansprechen muss. In der ganzen Gruppe. (IP G, Z. 66 – 69)	Verständigungsschwierigkeiten bei Klassenforen und Elternabenden ansprechen	K9: Lösungen
Gewisse Religionen wie der Islam (...) akzeptiert	Frauen werden in manchen	K8: spezifische

Lehrerinnen weniger. Das ist so, aber das ist, das ist bei uns in der Volksschule noch nicht so das Problem. (IP G, Z. 71 – 74)	Religionen nicht so akzeptiert. Das ist in der Volksschule noch kein großes Problem.	Probleme
Generell gesagt, am liebsten kontaktier ich die Eltern entweder über, übers Elternheft oder direkt, wenn ich sie in der Schule erwisch. Und mach mir einen Gesprächstermin aus – und spreche das offen aus. (IP G, Z. 87 – 89)	Gesprächsterminvereinbarung durch Elternheft oder bei Tür- und Angelgesprächen. Problem offen ansprechen.	K9: Lösungen
Ich hab da eben eine Ausbildung in der Mediation und ... darum besprich ich diese Sachen sehr gern. (IP G, Z. 89/90)	Ausbildung in Mediation – Probleme besprechen	K9: Lösungen K11: Nutzung von Hilfe
Das heißt, dass man alles am Tisch legt und davor einmal sehr lang zuhört und dass man sich die Zeit nimmt und zuerst mal zuhört, was die anderen zu sagen haben. Oft reicht das schon. (IP G, Z. 92 – 94)	Zeit für die Eltern nehmen, ihnen zuhören und sie ausreden lassen	K9: Lösungen
Ja, die Frau Direktor ist da sehr hilfreich. Die steht da schon hinter einem, wenn's nimmer funktioniert. Dann macht man sich einen Termin gemeinsam mit ihr aus. (IP G, Z. 97/98)	Unterstützung durch DirektorIn	K10: Hilfestellung
Kolleginnen und Kollegen ist es auch immer hilfreich, weil man dann einfach eine andere Sicht dazu mal sieht. (IP G, Z. 100/101)	Austausch mit KollegInnen bringt andere Sichtweisen.	K10: Hilfestellung
Sonst gibt es natürlich genügend Seminare, die angeboten werden, wobei jetzt die qualitative – also die Qualität nicht immer gesichert ist. Das heißt, man weiß nicht genau, was man erwischt, wenn man eine Fortbildung macht. (IP G, Z. 101 – 105)	Es gibt Seminare als Unterstützung, aber die Qualität ist im Vorhinein nicht sichergestellt und man weiß nicht, was einen erwartet.	K10: Hilfestellung
Ich hab mehrere Seminare gemacht in dem Bereich. (...) In der Kommunikation oder auch im interkulturellen Lernen und so weiter. (IP G, Z. 107 – 109)	Seminare über Kommunikation sowie interkulturelles Lernen besucht	K11: Nutzung von Hilfe
Supervision hat's in der Schule einmal gegeben, aber da war ich leider nicht dabei. Seit dem leider nicht mehr, weil ich find, das wär wünschenswert für alle Lehrer! Dass man Supervision macht, dass man einfach mal die Dinge mal von einer anderen Seite sieht und einmal auf den Tisch legen kann. (IP G, Z. 109 – 113)	Es sollte Supervision geben, um eine andere Sichtweise einnehmen zu können.	K10: Hilfestellung
Mit der Frau Direktor hab ich schon Gespräche, auch schon gemeinsam geführt mit den Eltern. Wenn es anders nicht mehr lösbar war. (IP G, Z. 113 – 116)	Gemeinsame Gespräche mit DirektorIn und Eltern	K11: Nutzung von Hilfe

Interkulturelle Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
In der Ausbildung nicht, da wird das – war das sträflicherweise vernachlässigt, ich weiß jetzt nicht genau, wie es momentan ist. (IP G, Z. 119/120)	War in der Ausbildung vernachlässigt	K12: Vorbereitung
Ich bin zwar Ausbildungslehrer und hab immer wieder Studenten und Studierende – und	Es ist zwar vorgesehen, aber es ist schwer, die Qualität zu	K12: Vorbereitung

die erzählen auch, dass es sich nicht besonders verändert hat. Aber das ist auch wieder nur ein Bericht aus zweiter Hand und im Curriculum ist es an und für sich vorgesehen. Die Qualität kann ich so nicht beurteilen. (IP G, Z. 120 – 125)	beurteilen, ob es Verbesserungen gibt.	
Sonst muss man sich eben durch Weiterbildung, irgendwie mit viel Glück da darauf vorbereiten. Wobei es eben nicht immer leicht ist, ein (...) passendes Seminar zu finden. (IP G, Z. 127 – 130)	Man muss sich selbst durch Seminarbesuche darauf vorbereiten. Es ist schwer, passende Seminare zu finden.	K14: Fortbildungsangebot
Die Inhalte waren ja da! Das heißt, Kommunikationstraining haben wir gehabt – wir haben auch die ganzen Seminare, die so benannt waren wie Konfliktgespräch und so weiter, das war angeboten! Der Wunsch wär, dass das qualitativ hochwertiger gemacht wird und dass da wirklich Leute drinnen sind (...), aber sie haben es nicht rübergebracht! (IP G, Z. 135 – 141)	Es gab passende Angebote, aber mit schlechter inhaltlicher Qualität.	K12: Ausbildung
Es müsste intensiver sein, häufiger eingestreut – nicht ein Seminar im Semester und das ist dann erledigt! Sondern das müsste man in Kombination mit der tatsächlichen Praxis dann machen ... und regelmäßig! Ja, über das ganze Studium damit beschäftigen. (IP G, Z. 141 – 145)	Die Seminarinhalte müssten über die gesamte Studien- und Praxiszeit begleitend und ergänzend angeboten werden.	K13: Verbesserung in Ausbildung
Ja, das Studium zum Interkulturellen Master schließ ich jetzt ab. (IP G, Z. 148)	Studium zum Interkulturellen Master	K14: Fortbildungsangebote
(...) und Peer-Mediation hab ich abgeschlossen. Und die beschäftigen sich genau mit diesen Dingen. (IP G, Z. 148/149)	Peer-Mediation	K14: Fortbildungsangebote
Und der Ausbildungslehrer-Lehrgang, den ich auch abgeschlossen hab. Der beschäftigt sich auch mit diesen Dingen unter anderem. (IP G, Z. 149 – 154)	AusbildungslehrerIn-Lehrgang	K14: Fortbildungsangebote
Unbedingt, weil es unser täglich Brot ist! Weil die Schule interkulturell ist – und da braucht man einen ganz, (...) Standbein, weil's sonst nicht funktioniert! (IP G, Z. 157 – 160)	Da die Schule interkulturell ist, brauchen auch die LehrerInnen eine interkulturelle Ausbildung.	K15: Sinn
Vor allem Kommunikation – interkulturelle Kommunikation ist das Wichtigste. (IP G, Z. 163/164)	Interkulturelle Kommunikation.	K16: Seminarwünsche
Sich auf andere einlassen können, Dinge aus einer anderen Sicht sehen können und die Kulturen, die verschiedenen, kennenlernen und auch schätzen lernen können. Das wären die wichtigsten Dinge, weil, und auch offen zu sein für unser, für unsere Schüler und Schülerinnen, die eben interkulturell sind. (IP G, Z. 166 – 169)	Lernen, sich auf andere einzulassen, Dinge aus einer anderen Sicht zu sehen, verschiedene Kulturen kennenlernen und schätzen lernen	K16: Seminarwünsche

3.3.8. Datenreduktion Interview H

Interview	H
Bundesland	Oberösterreich
Abschluss der Ausbildung	1997
Tatsächliche Berufsjahre	8 Jahre
Anzahl der Kinder in der Klasse	durchschnittlich 25
Anzahl der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache	90% der Kinder
Besonderheiten	Ausgebildete Volksschul- und Hauptschullehrerin, arbeitet seit 3 Jahren in einer Hauptschule, davor in einer Volksschule.

Tabelle 8: Daten zu InterviewpartnerIn H zum Befragungszeitpunkt

Das Begriffsverständnis von Interkultureller Kompetenz der LehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
Ja, eine ganz wichtige Eigenschaft ist einmal Empathie – also das Einfühlen in den anderen, ... (IP H, Z. 11/12)	Empathiefähigkeit	K1: Verständnis
(...) das Verständnis von anderen Kulturen, ... wie denken, leben andere? (IP H, Z. 12)	Verständnis von und für andere Kulturen	K1: Verständnis
Und vor allem die Toleranz. (IP H, Z. 13)	Toleranz	K1: Verständnis
Da sind wir wieder bei dem Punkt Empathie – zuhören können und den anderen als Menschen sehen und wahrnehmen. (IP H, Z. 17/18)	Empathie – den anderen als Menschen wahrnehmen	K2: Fähigkeiten
Und Respekt dem anderen gegenüber. (IP H, Z. 20)	Respekt gegenüber anderen	K2: Fähigkeiten
Ja, ganz wichtig ist das Verständnis für den anderen. Und gerade wenn jemand aus einem anderen kulturellen Bereich kommt, ja, zeigen sich oft Unterschiede im Verständnis des Miteinanders aus. Und da sollte man irgendwie auch ein bisschen Bescheid wissen über den anderen (IP H, Z. 23 – 27)	Verständnis für andere Kulturen und fremdes Verhalten bekommen	K3: Möglichkeiten
Ich glaub, dass das soziale Miteinander erlernbar ist – also als erstes lernen das Kinder sicher einmal daheim bei den Eltern. Wie gehen die miteinander um, und auch wie gehen die mit den sogenannten – unter Anführungszeichen – Ausländern um? Welche Meinung herrscht im Elternhaus? In der Schule kann man da einen Teil erlernen und trainieren – soweit sich die Schulen auf das einlassen. (IP H, Z. 30 – 34)	Soziales Miteinander ist erlernbar. Kinder lernen durch Nachahmung.	K4: Erwerb
Und soweit auch der Lehrer als Vorbild – ja, da wirkt. (IP H, Z. 36)	Lernen von Vorbildern	K4: Erwerb
Sofern eine Offenheit und Bereitschaft da ist, ja. (IP H, Z. 38)	Offenheit und Bereitschaft müssen da sein.	K4: Erwerb

Probleme und Konflikte in der Elternarbeit aus der Sicht der LehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
Ja, bei uns gibt es viele Konflikte mit Schülern, die sich dann auch, ja, die dann in das Elternhaus auch übergreifen. Da ist dann immer ganz wichtig, dass man ein gutes Gesprächsklima schafft und auch gewisse Vorurteile, die man natürlich auch selber hat (...), hinterfragt. (IP H, Z. 40 – 45)	Konflikte mit SchülerInnen übertragen sich aufs Elternhaus. Gutes Gesprächsklima ist wichtig.	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Und immer schaut, dass man da einen Weg zueinander findet. (IP H, Z. 47)	Man muss einen Weg zueinander finden.	K5: Erfahrungen und Stellenwert
Es geht ganz viel über Gespräche! (IP H, Z. 53)	Gespräche	K6: Formen
Grad bei uns an der Schule ganz ein schwieriges Problem ist das Sprachverständnis. (IP H, Z. 58/59)	Sprachverständnis	K8: spezifische Probleme
Also, wir haben ganz viele Eltern, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind, weil sie einerseits erst ganz kurz da sind beziehungsweise grad bei den Müttern, die einfach auch schon jahrzehntelang jetzt in Österreich sind, aber trotzdem Deutsch nicht können. (IP H, Z. 61 – 65)	Sprachprobleme. Entweder sind Eltern erst kurz in Österreich oder besonders Mütter lernen die Sprache nicht, obwohl sie schon lange in Österreich sind.	K8: spezifische Probleme
(...) Ja, das Kind ist kriegstraumatisiert. (IP H, Z. 68/69)	Vom Krieg traumatisierte Kinder	K8: spezifische Probleme
Also, da hab ich dann einfach einen Dolmetscher mir auch organisiert und hab versucht, da Kontakt herzustellen. Die Eltern waren sehr offen (...), auch die Offenheit muss immer auf beiden Seiten da sein! (IP H, Z. 69 – 71)	Kontaktaufnahme mit DolmetscherIn Alle müssen offen sein.	K9: Lösungen
Da muss man dazu sagen, dass unsere generellen Schüler einfach auch sehr schwierig sind und sozial sehr verwaorlost großteils. (IP H, Z. 83 – 85)	Schwierige SchülerInnen und soziale Verwaorlung	K7: allgemeine Probleme
Ja, ich denk mir, das ist sowieso schwierig, dass man in ein fremdes Land – grad Arabisch – ich mein, da ist das Schriftbild anders, es ist die Sprache anders! Also, es ist kaum vorstellbar, was das eigentlich be – heißt! (IP H, Z. 77 – 79)	Eine Fremdsprache zu lernen, die andere Schriftzeichen verwendet, ist schwer.	K8: spezifische Probleme
Und dann eben um Hilfe ansuchen! Ich denk mir, dass das auch schwierig ist! (IP H, Z. 79/80)	Es ist schwer, Fremde um Hilfe bitten zu müssen.	K8: spezifische Probleme
(...) das ist auch für ihn schwierig, sich zu integrieren, weil – ja – sehr viel Gewalt herrscht! Und wenn man aus einem Kriegsgebiet kommt natürlich, es ganz schwierig ist, dass man da dann ... (IP H, Z. 87 – 89)	Kriegstraumatisierte Kinder können sich schwer integrieren, wenn unter den MitschülerInnen Gewalt herrscht.	K8: spezifische Probleme
Die Eltern – für mich ist immer wichtig, solange die Offenheit von beiden Seiten gewahrt wird, glaub ich, gibt's auch einen Weg! (IP H, Z. 91/92)	Wenn beide Seiten offen sind, gibt es einen Weg.	K9: Lösungen
Dass man da auch Lösungen findet, und da ist für mich einfach das Gespräch ganz, ganz wichtig! (IP H, Z. 94/95)	Gespräche sind wichtig.	K9: Lösungen
Ja, mal ein ganz schwieriges Problem ist, ist einfach die, die Sprachbarriere. (IP H, Z. 98)	Sprachbarriere als größtes Problem	K8: spezifische Probleme
Und ja, dann haben Eltern natürlich auch ihre	Die Familiengeschichten und	K8: spezifische

Familiengeschichten und die Erfahrungen, die sie gesammelt haben. (IP H, Z. 100/101)	Erfahrungen der Eltern als Problem	Probleme
Und dann darf man auch nicht vergessen, dass gerade jetzt im schulischen Bereich (...), dort hat Schule einen ganz einen anderen Stellenwert. (IP H, Z. 103 – 105)	Schule hat in den Herkunftsländern einen anderen Stellenwert.	K8: spezifische Probleme
Ja, bei gewissen sicher, ja. (...) aber nicht verallgemeinernd? – Nein, überhaupt nicht! (IP H, Z. 117 – 119)	In Einzelfällen akzeptieren Väter Frauen nicht als Lehrerinnen.	K8: spezifische Probleme
Ich hol mir die Eltern rein in die Schule zu einem Gespräch (...). (IP H, Z. 131)	Gemeinsames Gespräch	K9: Lösungen
(...) und versuch, das Problem einmal gemeinsam zu betrachten. Ich lass dann jeden einmal erzählen, wie es aus seiner Sichtweise, und dann such ma nach Lösungen. Also immer auch so: Was woll'n wir denn für das Kind? Also es geht immer um das Kind. (IP H, Z. 131 – 134)	Jeder soll seine Sichtweise darlegen. Gemeinsam wird eine Lösung gesucht, die für alle am besten ist.	K9: Lösungen
Was wollen die Eltern und was will ich als Lehrerin. Und es ist einfach sinnvoll, wenn man zusammenarbeitet. (IP H, Z. 136/137)	Die Absichten der Eltern und der LehrerInnen aufeinander abstimmen	K5: Erfahrungen und Stellenwert
(...) beim Herrn Direkto, der auch Elterngespräche dann geführt hat. (IP H, Z. 140)	DirektorIn führt Gespräche.	K10: Hilfestellung
Kollegen auf jeden Fall ... (IP H, Z. 141)	KollegInnen	K10: Hilfestellung
(...) bevor ich an diese Schule gekommen bin, auch diesen Lehrgang Peer-Mediation besucht, ... (IP H, Z. 141/142)	Besuchter Lehrgang Peer-Mediation hilft sehr.	K11: Nutzung von Hilfe
Und ich persönlich einfach hab auch mit meinen eigenen Kindern zur Genüge üben können. Und auch in diversen privaten Problemen. Also ich denk, es ist ja nicht nur der Schulbereich, ... (IP H, Z. 146 – 148)	Im privaten Leben Konfliktlösungen üben	K11: Nutzung von Hilfe
Wo ich eben auch Telefonnummern von der Volkshilfe rausgesucht hab – wo das Kind dann auch hingehen kann. (...) Also auch von außerhalb der Schule? – Genau! (IP H, Z. 157f.)	Außerschulische Stellen, an die man Eltern im Bedarfsfall weitervermitteln kann.	K11: Nutzung von Hilfe
Das war extrem interessant, so unter anderem eben auch – ah – dass sogar Handhaltungen und die nonverbalen G'schichten ja oft schon zu Barrieren führen. (IP H, Z. 216/217)	Unbedachte Gesten und nonverbale Kommunikation können zu Barrieren werden.	K8: spezifische Probleme

Interkulturelle Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen

Paraphrase	Reduktion	Kategorie
(...) und hab mich auch zu Pädak-Zeiten schon viel mit Kommunikation auseinandergesetzt. Soziales Lernen war für mich immer ein Schwerpunkt. (IP H, Z. 142 – 144)	Kommunikation und Soziales Lernen waren selbst gesetzte Schwerpunkte.	K12: Vorbereitung
Da kann ich ganz klipp und klar sagen: nein! (IP H, Z. 167)	Keine ausreichende Vorbereitung	K12: Vorbereitung
Ich hab letztes Jahr ein Seminar besucht von der Suchtprävention zum Thema Elternarbeit, das war ganz super! (IP H, Z. 169/170)	Seminar zur Suchtprävention mit dem Thema Elternarbeit	K14: Fortbildungsangebot
(...) und dann hat er uns zeigt, wie man genau	Positiven Zugang schaffen	K14: Fortbildungs-

mit Formulierungen und Unterstreichungen (...) schaffen kann, dass die Eltern dann einfach so einen positiven Zugang kriegen, ... (IP H, Z. 173f.)	durch entsprechende Formulierungen und Hervorhebungen bei Elternbriefen	angebot
(...) ein Kommunikationstraining denk ich mir, wär ganz wichtig gewesen. Jetzt nicht nur in Bezug auf Eltern, sondern auch im Bezug auf, auf, auf Schüler und Kollegen, und so weiter. (IP H, Z. 192 – 194)	Kommunikationstrainings	K13: Verbesserung in Ausbildung
Ah – und eben Konfliktgespräche, dass das trainiert wird. (IP H, Z. 194)	Trainieren von Konfliktgesprächen	K13: Verbesserung in Ausbildung
(...) wir haben zwar damals diese Geschichte (...) mit der Kommunikation und dass man gewisse Dinge falsch hören kann und so weiter. Aber da ist nicht näher darauf eingegangen worden, ... (IP H, Z. 196 – 200)	Kommunikationstraining wurde nur oberflächlich angeboten.	K12: Vorbereitung
Ahm, ja, einerseits dieses Peer-Mediation ... Ich hab damals eine Arbeit geschrieben und hab den Schwerpunkt eben auf interkulturelle Kommunikation gesetzt. (IP H, Z. 211-214)	Kurs Peer-Mediation, mit selbst gesetztem Schwerpunkt in interkultureller Kommunikation	K14: Fortbildungsangebot
Ja, hab dann den Lehrgang Globales Lernen gemacht. Was auch in diese Richtung gegangen ist, ja. (IP H, Z. 219 – 222)	Lehrgang Globales Lernen mit vergleichbaren Inhalten	K14: Fortbildungsangebot
Find ich sehr notwendig! Weil ich denk mir, grad in der Vernetzung und Globalisierung unserer Welt ist es wichtig, dass wir einfach auch lernen, mit anderen Kulturen umzugehen und vor allem unsere eigene Ängste und Vorurteile anzusehen und zu hinterfragen. (IP H, Z. 225 – 229)	Die Vernetzung und Globalisierung unserer Welt setzt voraus, den Umgang mit anderen Kulturen zu lernen und sich mit Vorurteilen und Ängsten auseinanderzusetzen.	K15: Sinn
Ich schau mich selbst einmal an. Wo sind meine Wurzeln? Wie wurde ich sozialisiert? Was ist meine Kultur? Wo sind meine Ängste? Wo sind meine Vorurteile? Was macht mir Angst am anderen? Warum macht mir das Angst? Ahm – wie gehe ich um mit meiner Angst? (IP H, Z. 232 – 235)	Die Auseinandersetzung mit eigenen Ängsten und Vorurteilen, seiner Kultur und seinen Wurzeln	K16: Seminarwünsche
Und dann auch – ja, das Kennenlernen von dem Fremden – also alles, was ich kenn, ist einfach nicht mehr fremd! Und macht mir auch nicht mehr Angst. Und ja, das wäre ganz wichtig! (IP H, Z. 235 – 238)	Fremdes kennenlernen, damit es einem keine Angst mehr macht	K16: Seminarwünsche

4. Datenanalyse und Diskussion der Ergebnisse in Hinblick auf die Forschungsfrage

Wie bereits erwähnt, wurden die vorliegenden Interviewdaten in Anlehnung an MAYRINGS Methode paraphrasiert, reduziert und den zuvor erarbeiteten Kategorien zugeordnet. Nachdem nun im vorangegangenen Kapitel alle geführten Interviews dieser Datenreduktion unterzogen wurden, werden die gewonnenen Ergebnisse nun anhand der Kategorien zusammengefasst und analysiert, um im Anschluss daran die Arbeitshypothesen mit den gewonnenen Erkenntnissen überprüfen zu können.

4.1. Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Datenreduktion nach Kategorien

4.1.1. Kategorie 1: Eigenes Verständnis des Begriffes Interkulturelle Kompetenz

Die LehrerInnen wurden nach ihrem eigenen Verständnis vom Begriff Interkulturelle Kompetenz befragt, um zu sehen, ob sich ihre Vorstellungen mit den Definitionen aus der Literatur decken.

Für fünf der insgesamt acht befragten InterviewpartnerInnen ist ein gegenseitiges Verständnis für andere Kulturen ein wesentlicher Aspekt von Interkultureller Kompetenz. Dazu gehört für sie, dass sie sich Wissen über die Werte, Normen, Sitten und Gebräuche von anderen Kulturen aneignen, um sie zu verstehen und mit ihnen umgehen zu können. Eng damit verbunden ist die Forderung nach Rücksicht und Toleranz im Umgang mit anderen Kulturen, die ebenfalls von fünf LehrerInnen in ähnlicher Art und Weise genannt wurden. So betonte eine von ihnen die Wichtigkeit der persönlichen Einstellung zu anderen Kulturen, eine andere fordert, dass man sich auf andere Kulturen einlassen muss, ohne sie zu bewerten. Im Zusammenhang mit dem Schulunterricht heißt es für eine Lehrkraft, dass sie in der Zusammenarbeit mit SchülerInnen, Eltern und im Unterricht auf die unterschiedlichen Kulturen eingehen muss und Rücksicht auf diese Unterschiede nehmen muss.

Drei der Befragten betonen außerdem die Wichtigkeit von Sprachförderung und den Erwerb von Sprachkenntnissen bei interkulturell kompetenten Personen.

Von zwei InterviewpartnerInnen kam speziell die Forderung, Wissen über andere Religionen zu haben. Dieses Hintergrundwissen soll den Umgang mit Angehörigen anderer Religionen erleichtern.

Zwei Personen sehen Interkulturalität als Chance, anderes kennenzulernen und um Kontakte und Freundschaften zu knüpfen. Nur jeweils eine Person nannte die Auseinandersetzung mit den eigenen Feindbildern und Empathiefähigkeit als wesentliche Bestandteile Interkultureller Kompetenz.

4.1.2. Kategorie 2: Besondere Fähigkeiten, die interkulturell kompetente LehrerInnen auszeichnen

Bei den von den InterviewpartnerInnen genannten Fähigkeiten, die eine interkulturell kompetente Lehrkraft auszeichnen, wurden sehr wenige tatsächlich übereinstimmende Eigenschaften genannt, dennoch lassen sich zumindest ähnliche Nennungen feststellen.

Nur vier der befragten Personen waren der Meinung, dass Sprachkenntnisse bzw. Kommunikationsfähigkeiten dazugehören, wobei für eine Person dabei wesentlich ist, Inhalte sprachlich so einfach zu vermitteln, dass man sie leicht verstehen kann. Eine andere Lehrkraft plädiert für das Zuziehen von DolmetscherInnen bei Elterngesprächen, um Sprachschwierigkeiten entgegenzuwirken. Dazu kommt eine erhöhte Bereitschaft für zusätzliche Arbeit, wie z. B. das Verfassen von Elternbriefen in anderen Sprachen.

Ebenfalls vier LehrerInnen zählen Toleranz und Empathiefähigkeit zu den besonderen Fähigkeiten interkulturell kompetenter Lehrkräfte. Sie fordern, andere Menschen trotz unterschiedlicher Mentalität und Kultur als gleichwertig wahrzunehmen und zu akzeptieren und Verständnis für die Andersartigkeit und das Leben in den Herkunftsländern aufzubringen.

Unter dem Aspekt gegenseitiger Respekt bzw. respektvoller Umgang können die folgenden Fähigkeiten zusammengefasst werden, die von vier InterviewpartnerInnen genannt wurden. Zum einen zählt dazu die Bereitschaft, Fremden gegenüber Interesse zu zeigen, positiv auf andere zuzugehen und möglichst unvoreingenommen an andere heranzutreten. Zum anderen gehören auch Offenheit, die Vermittlung von wertschätzendem Umgang mit anderen Kulturen und das Zulassen anderer Meinungen dazu.

Folgende Fähigkeiten und Aspekte, die interkulturell kompetente Lehrkräfte ausmachen, wurden von nur jeweils einem/einer InterviewpartnerIn genannt: Die Lehrkräfte sollen eine Ausbildung im Konfliktmanagement haben, Grundwissen über die Religionen und über die Nachbarländer Österreichs sowie Wissen über die Kulturen und deren Bräuche (z. B. Feste) erwerben, um Meinungsverschiedenheiten besser ausräumen zu können. Zudem sollen sie die Eltern und ihre Herkunftskulturen in Schulprojekte miteinbeziehen und ein gutes Verhältnis zu ihnen aufbauen. Schlussendlich sollen sie Selbstreflexion über ihr eigenes Verhalten betreiben.

4.1.3. Kategorie 3: Möglichkeiten Interkultureller Kompetenzen für die Elternarbeit

Bei der Frage, welche Möglichkeiten Interkulturelle Kompetenzen für die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern bieten, wurde am häufigsten die Vermeidung und Lösung von Konflikten genannt. Die Hälfte der befragten Personen betonte, dass sie darin die Hauptaufgabe sehen, da Interkulturelle Kompetenzen ihnen helfen, die Gründe für kulturelle Konflikte zu verstehen, und sie Streitigkeiten (z. B. in der Klasse) verhindern bzw. besser darauf eingehen können. Sie helfen, gemeinsame Lösungen zu finden, in denen keine Kultur missachtet wird. Hierbei kann auch der Einsatz von muttersprachigen LehrerInnen unterstützend sein.

Da unsere Gesellschaft und somit auch die Gesellschaft in den Schulen interkulturell ist, sehen drei der befragten Personen den Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit als besonders wichtig an, da diese sonst nicht funktionieren können. Dazu gehört das Eingehen auf andere Kulturen, Vorstellungen und Werte sowie die Vermittlung eigener Ziele und den Sinn der eigenen Arbeit. Eine dritte Lehrkraft führte an, dass Interkulturelle Kompetenzen helfen, den Eltern Einsichten in unser Schulsystem zu vermitteln.

Ebenfalls drei InterviewpartnerInnen gaben an, dass Interkulturelle Kompetenzen helfen, besseres Verständnis für andere zu entwickeln und der Umgang mit anderen Menschen somit erleichtert wird. Dazu gehört das Verständnis für andere Religionen und für die Beweggründe ihres Verhaltens. Die Hintergründe der elterlichen Erwartungshaltungen und Wünsche, die sie ihren Kindern und den LehrerInnen gegenüber haben, zu kennen und zu verstehen, fördert eine bessere Zusammenarbeit.

4.1.4. Kategorie 4: Erwerb und Training von Interkulturellen Kompetenzen

Sieben der befragten Personen sind der Meinung, dass persönliche Charaktereigenschaften Interkulturelle Kompetenzen ausmachen und diese nicht oder nur sehr schwer erwerb- bzw. veränderbar sind. Dazu zählen sie z. B. Toleranz, persönliche Wertschätzungen und Einstellungen sowie Offenheit. Ohne Offenheit und persönliche Bereitschaft zur Veränderung und zum Lernen halten sie den Erwerb für schwierig.

Nur eine Lehrkraft stellte den Erwerb nicht in Frage. Sie ist der Meinung, dass soziales Miteinander vor allem durch Nachahmung erlernbar ist und dass wir von Vorbildern lernen.

Allerdings waren sich auch alle anderen Befragten einig, dass Teilaspekte Interkultureller Kompetenz erlernbar sind. So sprachen sich vier Personen dafür aus, dass persönlicher Erwerb von Fremdsprachen und gezielte Kommunikationskurse wie z. B. das Trainieren von

Elterngesprächen wichtig sind und ein Teil Interkultureller Kompetenzen sind. Auch die steti-
ge Kommunikation mit anderen fördere und trainiere die eigene Interkulturelle Kompetenz.

Zwei InterviewpartnerInnen sind der Meinung, dass nur Informationen und Hintergrund-
wissen zu den Kulturen erlernbar sind. Eine von ihnen betonte zusätzlich, dass Verhaltens-
trainings wenig nutzen, wenn die Sympathie für das Gegenüber fehlt, da diese das eigene
Verhalten beeinflusst, jedoch räumte sie ein, dass man ein gewisses Fingerspitzengefühl er-
lernen und trainieren kann.

Vier LehrerInnen gaben an, dass soziale Fähigkeiten trainier- und erlernbar sind, wenn die
nötige Bereitschaft und Offenheit dazu vorhanden sind. Aus dem eigenen Verhalten oder der
intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema lassen sich entsprechende Kompetenzen ler-
nen. Ein respektvoller und offener Zugang zu seinen Mitmenschen wird von einer Person als
Schlüssel für interkulturell kompetentes Verhalten gesehen.

4.1.5. Kategorie 5: Persönlicher Stellenwert der Elternarbeit

Alle befragten Lehrkräfte sind der Meinung, dass ihnen eine gute Zusammenarbeit mit den
Eltern wichtig ist und einen hohen Stellenwert für sie hat.

Fünf InterviewpartnerInnen gaben an, dass dies sehr wichtig ist, „(...) weil nur dann Zusam-
menarbeit zwischen den Schülern, zwischen Lehrern und zwischen Eltern funktioniert – nur
so funktioniert Schule“ (IP G, Z. 37/38). Die Absichten der Eltern und der LehrerInnen müs-
sen aufeinander abgestimmt werden und man muss einen gemeinsamen Weg finden, um Kon-
flikte und Probleme im Vorfeld abzuwenden und lösen zu können. Da viele Probleme im
Schulalltag von den Eltern ausgehen, kann eine gute Zusammenarbeit helfen, um zu vermit-
teln.

Drei von ihnen betonten vor allem, wie wichtig gemeinsame Gespräche für eine gute Zusam-
menarbeit sind. Zum einen fördert ein gutes Gesprächsklima die Zusammenarbeit, zum ande-
ren wirken regelmäßige Gespräche Problemen entgegen bzw. können diese dadurch schnell
behoben werden, wie die Lehrerin aussagt, die das Spezialprojekt Tandemklasse betreut. Ihr
sind monatliche Gespräche mit den Eltern besonders wichtig, da die Kinder ihrer Klasse sehr
schwierig sind. Es gibt zum Teil sogar einen zweiwöchigen Austausch, um die Eltern zu in-
formieren, was in der Klasse passiert und wie die Eltern die Lehrkräfte unterstützen können.
Auch eine andere Lehrerin ist der Meinung, dass klärende Gespräche sich positiv auf die Ar-
beit und das Umfeld auswirken.

Drei der Befragten betonten, dass sie bisher sehr positive Erfahrungen gemacht haben. Eine
von ihnen erklärt, dass die schulische Arbeit von nichtdeutschsprachigen Eltern sehr geschätzt

wird, da sie selbst zu Hause mit den schulischen Aufgaben überfordert wären. Eine andere berichtet, dass sie immer sehr hilfsbereite Eltern kennengelernt hat, unabhängig von ihrer Herkunftskultur. Die dritte Lehrerin betont, dass weibliche Lehrkräfte von den Eltern sehr wohl als Respektspersonen betrachtet werden. Auch ist sie der Meinung, dass eine höhere Bildung der Eltern diese Akzeptanz fördert.

Eine der befragten Personen beschreibt, dass ElternvertreterInnen als Bindeglied zwischen den restlichen Klasseneltern und den Lehrkräften sowohl positiven als auch negativen Einfluss haben können. Die Gemeinschaft der Eltern einer Klasse sei ausschlaggebend, ob Konflikte auftreten oder nicht, da sich manche Eltern sehr stark in das Schulgeschehen einmischen, was andere wiederum stört. Auch sei es möglich, dass sich Konflikte der SchülerInnen auf das Elternhaus übertragen.

Eine Interviewpartnerin gab an, dass sie momentan nicht viel zu diesem Thema sagen kann, was an ihrer Sonderstellung als Sprachförderlehrerin liegt, die sie zum Zeitpunkt des Interviews belegte. Aber auch sie hat eine gute Basis zu den Eltern ihrer SchülerInnen.

4.1.6. Kategorie 6: Bevorzugte Formen der Elternarbeit

Hier soll geklärt werden, welche Form der Zusammenarbeit mit den Eltern in der Praxis am häufigsten angewandt wird. Die beliebteste Form der Zusammenarbeit ist das persönliche Gespräch mit den Eltern. Fünf der befragten Lehrkräfte sprechen sich für diese Form aus, wobei diese in unterschiedlicher Art und Weise stattfinden kann. Hinzu zählen Gespräche über den Leistungsstand der Kinder anstelle von Zeugnissen, Tür- und Angelgespräche, Gespräche in Besprechungsstunden, die die Eltern nutzen können, oder auch Gespräche mit zuvor vereinbartem Termin, wenn Probleme und Konflikte anstehen. Gespräche am Telefon werden von einer Lehrerin als zu unpersönlich abgelehnt. Auch die anderen nutzen das Telefon meist nur, um Termine mit den Eltern zu vereinbaren.

Nur eine Lehrkraft spricht sich für die schriftliche Kommunikation mit den Eltern aus. Sie hat aber zum Befragungszeitpunkt einen relativ geringen Anteil an nichtdeutschsprachigen Kindern in ihrer Klasse.

Auffallend ist, dass vor allem die eher jüngeren KollegInnen keine Einbindung der Eltern in den Unterrichtsalltag wünschen. Zum einen da sie nicht benötigt werden, zum anderen weil sie sich wünschen, dass sich die Eltern aus dem Unterricht raushalten. Sie wünschen sich, dass sie in ihre Kompetenzen vertrauen und sich in den Unterricht einbringen, aber sich nicht einmischen.

In weiteren Fällen ergeben sich Elternkontakte bei gemeinsamen Feiern und eine Lehrkraft wünscht ihre Unterstützung bei z. B. Wandertagen. Auch Elternabende außerhalb der Schule werden von einer Lehrkraft genutzt, um sich auch privat unterhalten zu können und sich besser kennenzulernen.

4.1.7. Kategorie 7: Allgemeine Probleme in der Elternarbeit

Vier der befragten Personen gaben an, dass eine zu geringe Umsorgung der Kinder seitens der Eltern bzw. soziale Verwahrlosung der Kinder zu Problemen führt. Diese sind bemerkbar, indem die betroffenen Kinder keine Ordnung bei ihren Schulsachen haben bzw. diese fehlen, sie zu spät in den Unterricht kommen oder ein schwieriges Verhalten an den Tag legen. Solche verwahrlosten Kinder gibt es in jeder sozialen Schicht, unabhängig davon, welcher Herkunftskultur sie angehören. Eine fünfte Lehrkraft gibt an, dass die soziale Herkunft von ihr als Hauptproblem gesehen wird, wobei auch hier die Kulturangehörigkeit nicht relevant ist, sondern das soziale Umfeld des Kindes von Bedeutung ist.

Ebenfalls vier InterviewpartnerInnen beschreiben, dass die Eltern mit der Lehrkraft als Person ein Problem haben und es deshalb zu Konflikten kommt. Dieser Punkt trifft häufig BerufseinsteigerInnen. Der Altersunterschied – die BerufsanfängerInnen sind meist jünger als die Eltern ihrer SchülerInnen – wird ihnen als Schwachstelle angelastet. Man wirft ihnen vor, sie haben zu wenig Erfahrung und werden nicht ernst genommen. Auch wird von einer Lehrerin erwähnt, dass weibliche Lehrkräfte von manchen Vätern nicht ernst genommen werden bzw. manche Lehrkräfte aufgrund ihrer Persönlichkeit nicht akzeptiert werden, was natürlich zu Konflikten führt. Auch wird von einer Interviewpartnerin angegeben, dass man Kritik nicht persönlich nehmen darf, da sonst Konflikte vorprogrammiert sind. Eine bereits seit langem berufstätige Lehrerin betont, dass sie nie persönliche Probleme mit Eltern hatte.

Zwei der befragten Personen sehen in der Beurteilung der SchülerInnen Konfliktpotential. So geben manche Eltern den Lehrkräften die Schuld an den schlechten Leistungen der Kinder. Beide sind der Meinung, dass Probleme mit den Eltern meistens bei schlechten oder schlimmen SchülerInnen auftreten und dass die betroffenen Eltern den LehrerInnen unterstellen, dass sie ihren Kindern etwas Negatives in die Schuhe schieben wollen (vgl. IP E, Z. 120 – 124).

Als weiterer Konfliktpunkt werden von zwei Lehrerinnen unterschiedliche Vorstellungen vom Unterricht und Ziele des Unterrichts angegeben. So haben Eltern mit der Unterrichtsweise der Lehrkraft (z. B. einer offenen Unterrichtsweise) ein Problem, da sie neue Unterrichtsmethoden nicht kennen oder andere Vorstellungen davon haben, wie ein guter Unterricht ab-

laufen muss. Auch ist eine der beiden Lehrerinnen der Meinung, dass sich aufgrund der Öffnung der Schule manche Eltern zu sehr in Bereiche einmischen, die ihre Kompetenzen überschreiten und die den Lehrkräften vorbehalten sein sollten. Eine weitere Lehrerin gibt an, dass man meist schon bei den ersten Elternkontakten (z. B. Elternabend) spürt, dass irgendein Problem seitens der Eltern vorhanden ist. Dies kann die Schule, die Lehrkraft als Person oder deren Unterrichtsstil betreffen. Zukünftige Konflikte seien somit vorprogrammiert.

In der Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule sehen drei InterviewpartnerInnen die Hauptprobleme der Zusammenarbeit. So wird eher mit jenen Eltern zusammengearbeitet, mit denen es ohnehin keine Probleme gibt, die anderen Eltern halten sich eher zurück. Auch werden Konflikte oft nicht direkt angesprochen, was eine Lösung derselbigen verhindert. Dies zeigt sich z. B. dann, wenn Eltern Informationen aus zweiter oder dritter Hand haben und nicht gleich nachfragen bzw. wenn sie Mitteilungen der Lehrkräfte ungenau oder gar nicht lesen. Durch solche Missverständnisse in der Kommunikation entstehen unnötige Probleme.

Als letztes allgemeines Problem werden Streitigkeiten unter den SchülerInnen genannt, die sich auf das Elternhaus übertragen können. Solche Streitigkeiten entstehen zum Teil aus Kleinigkeiten und vergrößern sich, sodass die Eltern in diese Konflikte hineingezogen werden.

4.1.8. Kategorie 8: Spezifische Probleme in der Zusammenarbeit mit nichtdeutschsprachigen Eltern

Auf die Frage nach spezifischen Problemen kamen viele verschiedene Antworten von den befragten LehrerInnen. Als das Hauptproblem in der Zusammenarbeit mit nichtdeutschsprachigen Eltern kann man Sprachbarrieren aufgrund fehlender Sprachkenntnisse und ihre Folgeerscheinungen benennen, die von sechs der befragten Personen genannt wurden, wobei dieser Punkt sehr unterschiedliche Aspekte beinhaltet.

Zum einen sind Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Eltern und den Lehrkräften zu nennen, aufgrund derer mündliche Informationen falsch oder gar nicht verstanden werden. Auch schriftliche Informationen werden nicht verstanden, weshalb ihnen auch nicht nachgekommen werden kann. Eltern wissen nicht, welche Probleme ihre Kinder in der Schule haben und warum sie diese haben, da sie die von den LehrerInnen genannten Gründe dafür nicht verstehen. Für Gespräche mit den Eltern würden DolmetscherInnen benötigt werden, aber diese fehlen an den österreichischen Schulen. Zusätzlich können auch unbedachte Körperhaltungen und nonverbale Kommunikation weitere Barrieren zwischen den GesprächspartnerInnen darstellen.

Weiters wirken sich Sprachmängel auf die schulischen Leistungen der Kinder aus. Gerade im Volksschulbereich werden die Kinder noch häufig von den Eltern unterstützt. Wegen der fehlenden Sprachkenntnisse können die Eltern ihre Kinder jedoch nicht ausreichend fördern. Häufig übernehmen die Mütter die schulische Hilfe beim Kind, aber zwei der befragten Personen weisen darauf hin, dass diese oft kaum Deutsch sprechen und es auch nicht lernen, obwohl sie zum Teil schon lange in Österreich leben. Wenn die Familien erst seit kurzer Zeit in Österreich leben und sie die Sprache erst lernen müssen, erschwert das ebenfalls die Unterstützung der Kinder. Große Leistungsunterschiede innerhalb einer Klasse sind die Folge. Eine befragte Lehrerin gibt zu bedenken, wie schwer es ist, eine Fremdsprache zu erlernen, vor allem wenn andere Schriftzeichen verwendet werden, wie es z. B. bei arabisch sprechenden Familien der Fall ist.

Diese Sprachmängel wirken sich in der Zusammenarbeit auch dahingehend aus, dass nichtdeutschsprachige Eltern nicht zu Gesprächsterminen kommen bzw. solche persönlichen Gespräche von ihnen abgelehnt werden und sie kaum Elternabende besuchen. Insgesamt sind die Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften seltener als zwischen deutschsprachigen Eltern und LehrerInnen.

Eine der befragten Personen ist der Meinung, dass nichtdeutschsprachige Eltern sehr einsichtig sind, wenn ihre Kinder aufgrund des Sprachmangels schlechtere Leistungen erbringen. Die Lehrkraft, die zum Befragungszeitpunkt nur Sprachförderung unterrichtete, gibt an, dass man als SprachförderlehrerIn keine Konflikte und Probleme mit den nichtdeutschsprachigen Eltern hat.

Als zweithäufigster Konfliktpunkt wird von vier InterviewpartnerInnen der Stellenwert der Schule innerhalb einer Kultur genannt. Die schulische Ausbildung ist in manchen Herkunftsländern von großer Wichtigkeit, da das Ansehen einer Person durch den schulischen Erfolg steigt. So erwarten manche Eltern von ihren Kindern viel Ehrgeiz und sie erlauben keine Misserfolge, was aber aufgrund von Sprachschwierigkeiten unvermeidbar ist. Durch die schlechte Benotung fühlen sich manche Familien in ihrer Ehre gekränkt und werfen dann den LehrerInnen Ausländerfeindlichkeit vor. Man kann beobachten, dass jene Kinder, deren Eltern die Schulbildung wichtig ist, ihre Schulsachen in Ordnung haben, was für die schulische Leistung wichtig ist. Eine Lehrerin, die an einer Ganztagessschule unterrichtet, äußert die Befürchtung, dass viele ausländische Kinder in die Schule abgeschoben werden, obwohl ihre Mütter zu Hause sind. Es gilt also zu berücksichtigen, welcher sozialen Schicht die Familien angehören und welche sozialen Werte in den Familien vorherrschen.

Als drittes Problem werden Unterschiede zwischen den einzelnen Kulturen und damit verbundenen Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Einstellungen, Bräuchen und Werten gesehen, wie sie von fünf Lehrkräften genannt wurden. Dazu zählen für zwei der Befragten z. B. religiöse Feste oder Feiertage, an denen die Kinder nicht in die Schule gehen müssen. Dass die Mädchen ein Kopftuch tragen müssen, kann ebenfalls zu Konflikten in der Schule oder aber auch im Elternhaus führen. Als sehr spezielles Problem nannte eine Lehrerin die Tatsache, dass eine Mutter ihr Kind nicht von einem österreichischen Arzt untersuchen lassen wollte.

Drei InterviewpartnerInnen nannten als weiteren Konfliktpunkt, dass Frauen in manchen Religionen bzw. Kulturkreisen nicht als Lehrkraft akzeptiert werden. Jedoch beschreibt eine von ihnen diese Tatsache als Einzelfälle, eine andere ist der Meinung, dass dies im Volksschulbereich kein großes Problem darstellt. Die dritte Lehrkraft ist jedoch der Meinung, dass solche Fälle häufig auftreten.

Als letztes mögliches Problem wurden die Familiengeschichte und die Erfahrungen der Eltern von einer Interviewpartnerin genannt. Als spezielles Beispiel gibt sie an, dass es für manche Eltern sehr schwer ist, fremde Menschen um Hilfe bitten zu müssen. Vor allem für Flüchtlingsfamilien, die in Österreich auf einmal zu sozial schlechter gestellten Schichten zählen, oder Familien, die von Kriegserlebnissen traumatisiert wurden, kann es schwer sein, sich zu integrieren. Auch vom Krieg traumatisierten Kindern fällt es schwer, sich in bestehende Klassengemeinschaften einzufügen, in denen womöglich auch unter den MitschülerInnen Gewalt herrscht.

4.1.9. Kategorie 9: Konfliktlösungsansätze

Nach der Frage, wie die InterviewpartnerInnen bei der Lösung von Konflikten vorgehen, sprachen sich sieben Personen für persönliche Gespräche mit den Eltern, wenn möglich mit einem zuvor vereinbarten Gesprächstermin, als wichtigsten Lösungsweg aus. Die Kontaktaufnahmen zu den Eltern erfolgen mittels Mitteilungen ins Elternheft, per Telefon oder bei einem direkten Treffen. Zwei der befragten LehrerInnen sind auch bereit, DolmetscherInnen für diese Gespräche zuzuziehen. Eine Befragte betonte dabei ausdrücklich, dass Probleme nicht telefonisch sondern bei einem Treffen besprochen werden sollten.

Bei diesen Gesprächen ist es einer Lehrkraft wichtig, Probleme offen anzusprechen, sich Zeit für die Eltern zu nehmen, ihnen zuzuhören und sie ausreden zu lassen. Auch eine zweite Lehrkraft sieht die Offenheit aller GesprächspartnerInnen als wesentlichen Teil der Problem-

lösung. Jeder soll seine Sichtweise darlegen können, um dann gemeinsam eine Lösung zu suchen, die für alle vertretbar ist.

Vier der befragten Lehrerinnen holen sich bei auftretenden Problemen Unterstützung von Dritten. Dies ist vor allem für jene selbstverständlich, die als Team unterrichten. Drei von ihnen ziehen die/den DirektorIn zu den Gesprächen hinzu und eine Person kann sich bei einer/m BeratungslehrerIn Unterstützung holen.

Für eine der befragten Personen ist es besonders wichtig, die Kinder völlig aus Konflikten mit den Eltern herauszuhalten, da sie die Diskrepanz zwischen Lehrkräften und Eltern nicht mitbekommen sollen. Umgekehrt löst sie auftretende Probleme mit dem Kind selbst und schaltet in solchen Fällen die Eltern nur ungern ein.

Verständigungsschwierigkeiten bei Klassenforen und Elternabenden anzusprechen, ist für eine Lehrkraft ein möglicher Weg, und auch eine weitere Lehrkraft sieht die Aufklärung der Eltern über ihre Ziele, Arbeitsweisen und Absichten als einen guten Lösungsansatz, um eventuelle Probleme erst gar nicht aufkommen zu lassen.

4.1.10. Kategorie 10: Mögliche Hilfestellungen für die Lehrkräfte

Wenn LehrerInnen bei Konflikten und Problemen anstehen, holen sich die meisten von ihnen Unterstützung und Hilfestellungen bei der/dem DirektorIn. Für die Hälfte der befragten Personen ist das eine der besten Möglichkeiten, wobei der/die DirektorIn klärende Gespräche mit den Eltern übernimmt.

Vier der Befragten tauschen sich primär mit den KollegInnen aus, wobei eine Person darauf hinweist, dass dieser Austausch andere Sichtweisen bringt, die bei der Problemlösung unterstützen können. Nur eine Lehrkraft gibt gegenteilig an, dass es seitens der KollegInnen kaum Hilfestellungen gibt. Interessanterweise betrifft das eine Lehrkraft, die eigentlich in einem Team zusammenarbeitet.

Dass Supervision hilft, um andere Sichtweisen einnehmen zu können, und deshalb in den Schulen angeboten werden soll, wird von zwei Lehrkräften befürwortet.

Der Austausch in Fortbildungsseminaren bringt für die wenigsten LehrerInnen Hilfe. Eine Person ist der Meinung, dass Seminare keine Hilfestellungen anbieten, drei Lehrkräfte finden, dass es keine spezifische Hilfe durch Seminare gibt, da in ihnen eine detaillierte Problemlösung von Fällen nicht möglich ist. Die besprochenen Themen sind eher allgemein und die erlebten Situationen der TeilnehmerInnen oft nicht vergleichbar. Eine Lehrkraft hingegen gibt an, dass es zwar Seminare als Unterstützung gibt, dass deren Qualität jedoch im Vorhinein nicht sichergestellt ist und man nicht weiß, was einen dort erwartet.

Eine Interviewpartnerin findet es darüber hinaus wichtig, sich über die gesetzlichen Rechte zu informieren, wenn es die Situation erfordert.

4.1.11. Kategorie 11: Nutzung von Hilfestellungen

Da das Vorhandensein von Hilfestellungen nicht ausreicht, um Probleme zu lösen, wurde erfragt, welche angebotenen Hilfestellungen auch tatsächlich von den LehrerInnen angenommen werden, da es wichtig erscheint, in diesen Bereichen vermehrt Hilfestellungen anbieten zu können.

Insgesamt sieben der befragten Lehrkräfte gaben an, bereits auf Hilfestellungen von Dritten zurückgegriffen zu haben. Davon holten sich drei Personen Unterstützung von KollegInnen, zwei gaben an, sich mit der/dem BeratungslehrerIn auszutauschen, und drei andere bezogen die/den DirektorIn als Hilfe ein. Zusätzlich holten sich zwei Personen Unterstützung aus ihrem privaten Umfeld und gaben an, im Privatleben den Umgang mit Konflikten üben zu können.

Obwohl zuvor angeführt wurde (vgl. Kapitel 4.1.10.), dass Seminare keine wesentliche Hilfestellung geben können, konnten sich dennoch zwei der InterviewpartnerInnen Unterstützung in Seminaren und Fortbildungen holen. In beiden Fällen wurde der Zusatzlehrgang Peer-Mediation bzw. Mediation als sehr hilfreich empfunden, um Probleme besprechen zu können. Auch besuchte Seminare über Kommunikation und Interkulturelles Lernen wurden von einer Person als hilfreich angesehen. Eine weitere Lehrerin verweist jedoch darauf, dass sie keine konkreten Lösungsergebnisse in Seminaren erhalten hat.

Als weitere Hilfestellung wird von zwei Personen das Angebot Supervision für die LehrerInnen gesehen, wobei es dabei wichtig ist, sich in die Supervision einzubringen und darauf einzulassen, damit sie unterstützend ist.

Als einen zusätzlichen hilfreichen Aspekt gibt eine Lehrkraft die Möglichkeit an, Eltern in Bedarfsfällen an außerschulische Beratungsstellen weitervermitteln zu können.

4.1.12. Kategorie 12: Vorbereitung auf Elternarbeit in der Ausbildung

Bei der Frage, ob die InterviewpartnerInnen in ihrer Ausbildung ausreichend auf die Elternarbeit vorbereitet wurden, gaben drei der befragten Personen an, keine Vorbereitung in ihrer Ausbildung erhalten zu haben. Davon erklärte eine der langjährigen Lehrerinnen, dass zum Zeitpunkt ihrer Ausbildung eine solche Vorbereitung nicht üblich war und es damals zu wenige Kommunikationstrainings gab. Eine zweite langjährige Lehrkraft beklagt, dass man sich aufgrund der fehlenden Vorbereitung auf seinen Menschenverstand und seine Erfahrungen

sowie auf die Alltagsroutine verlassen muss, denn die damals angebotenen Konfliktmanagementkurse waren nicht ausreichend. Sie ist auch der Meinung, dass ein gezieltes Erarbeiten der Elternarbeit in Seminaren schwierig ist, da nicht jede mögliche Konfliktsituation besprochen werden kann. Erschwerend kommt hinzu, dass man in der tatsächlichen Situation häufig anders reagiert als in den Übungssituationen. Die dritte Person führt zusätzlich an, dass auf emotionale Probleme, die in der Zusammenarbeit auftreten können, zu wenig hingewiesen wurde.

Die anderen fünf Lehrkräfte fühlen sich unzureichend auf die Zusammenarbeit mit den Eltern vorbereitet, da Praktisches nur kurz angeschnitten wurde, die Vorbereitung sich auf das Schreiben von Elternbriefen beschränkte und Kommunikationstrainings nur oberflächlich abgehalten wurden. Eine Person erwähnt, dass Seminare zwar vorgesehen waren und sind, dass es aber schwer ist, die inhaltliche Qualität zu beurteilen. Es gibt also Angebote, aber mit schlechter inhaltlicher Qualität und es lässt sich nur schwer feststellen, ob sich in dieser Hinsicht etwas verbessert hat. Eine Lehrkraft hat sich die Themen Kommunikation und Soziales Lernen als Schwerpunkt in ihrer Ausbildung gesetzt, fühlt sich aber dennoch unzureichend ausgebildet.

Keine der befragten Personen fühlte sich genügend bzw. gut auf die Elternarbeit im Berufsalltag vorbereitet.

4.1.13. Kategorie 13: Inhaltliche Verbesserungsvorschläge für die Ausbildung

Als meist gewünschter inhaltlicher Verbesserungswunsch für die Ausbildung kam die Intensivierung von Kommunikationstrainings. Dafür sprachen sich fünf der befragten Lehrpersonen aus. Diese Kommunikationstrainings sollen eine praktische rhetorische Ausbildung beinhalten, in der die grundsätzlichen Regeln der Gesprächsführung und der Körpersprache erlernt werden sollen. Zwei Lehrerinnen wünschen sich, dass Konfliktgespräche an Fallbeispielen trainiert werden können.

Eine bessere Vorbereitung auf die Elternarbeit erwarten sich zwei InterviewpartnerInnen von Trainings, in denen der Umgang mit Vorwürfen, der Umgang in Stresssituationen und das richtige Verhalten in Situationen, in denen man sich von Eltern bedrängt fühlt, geübt wird. Auch sich von Eltern besser abgrenzen zu können, soll erlernt werden.

Als weitere Verbesserung wünschen sich ebenfalls zwei Personen Supervision, Coaching, psychologische Beratung oder sogar eigene Therapiegespräche, um sich selbst besser kennenzulernen. Dies sollte nicht nur auf die Ausbildung beschränkt sein, sondern auch im Arbeitsalltag angeboten werden. Auch eine weitere Lehrkraft weist darauf hin, dass entspre-

chende Seminarinhalte nicht nur auf die Studienzeit aufgeteilt werden sollen, sondern die Praxiszeit begleitend angeboten werden müssten.

Die Möglichkeit zum Hospitieren bei Elterngesprächen und Elternsprechtagen sowie der Einbau von Streitschlichterseminaren in die Ausbildung wurden von je einer Lehrkraft gefordert, ebenso wie das Herstellen von Materialien für den Arbeitsalltag.

4.1.14. Kategorie 14: Bestehende Fortbildungsangebote

Bei der Frage, ob es in den bestehenden Fortbildungsprogrammen für GrundschullehrerInnen Seminare mit interkulturellen Aspekten und Inhalten oder gar zum Thema Interkulturelle Kompetenzen im Zusammenhang mit Elternarbeit gibt, verneinte nur eine Lehrkraft, solche Angebote jemals genutzt zu haben, bzw. gab sie an, dass ihr solche Fortbildungsangebote nicht bekannt sind.

Eine Interviewpartnerin bestätigt, dass es zwar Seminare mit entsprechenden Titeln gibt (z. B. Interkulturelles Lernen als Fortbildungsseminar), dass ihr das Angebot aber nicht näher bekannt ist.

Alle anderen erzählen, dass entsprechende Seminare angeboten werden, wobei eine Person bemängelt, dass es schwer ist, passende Angebote zu finden, und dass man sich selbst durch Seminarbesuche auf interkulturelle Themen und auf die Elternarbeit allgemein vorbereiten muss.

Von zwei LehrerInnen wurde die Zusatzausbildung zur/zum FörderlehrerIn angegeben, wobei sich die einzelnen Module hauptsächlich mit interkulturellen Fragen beschäftigen. Weiters wurden das Studium zum Interkulturellen Master, Peer-Mediation, der Lehrgang Globales Lernen und der AusbildungslehrerInnen-Lehrgang mit vergleichbaren Inhalten als positive Beispiele erwähnt, wobei die LehrerInnen in den Kursen zum Teil den Schwerpunkt auf interkulturelle Kommunikation selbst gesetzt haben.

Als weitere Fortbildungsmöglichkeiten wurden Seminare über die Möglichkeit zur Sprachförderung, über soziale Erziehung im Unterricht und auch über soziale Kompetenzen angeführt.

Eine Lehrkraft hebt vor allem ein Seminar zum Thema Suchtprävention heraus, in dem die Elternarbeit einen besonderen Stellenwert innehatte, da durch entsprechende Formulierungen und Hervorhebungen bei Elterninformationen ein positiver Zugang zu den Eltern geschaffen werden kann. Elternarbeit wird in Seminaren meist im Zusammenhang mit spezifischen Themen besprochen.

Gesprächsführung sowie der Umgang mit Konflikten und Problemen wird meist erst in Weiterbildungsseminaren trainiert, wobei diese Angebote von einer Person als eher unnötig empfunden werden.

4.1.15. Kategorie 15: Sinn der Aufnahme des Themas in die Ausbildung

Die LehrerInnen wurden befragt, welche Vorteile sie sich für den Arbeitsalltag erhoffen würden, wenn der Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen im Hinblick auf Elternarbeit in die Ausbildung von GrundschullehrerInnen aufgenommen werden würde.

Fünf der befragten Lehrkräfte sind der Meinung, dass eine solche Ausbildung wichtig wäre bzw. als Standard in die Ausbildung aufgenommen werden soll. Grund dafür ist, dass die Anzahl der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache immer mehr zunimmt und die LehrerInnen besser darauf vorbereitet werden sollen. Die Schule ist als zunehmend interkulturell anzusehen, und auch die Globalisierung und Vernetzung der Welt der heutigen Zeit setzen voraus, dass der Umgang mit anderen Kulturen gelernt wird und man sich mit seinen Vorurteilen und Ängsten auseinandersetzt.

Als Vorteile einer solchen Ausbildung werden folgende Punkte gesehen: In Rhetorikkursen, Gesprächstrainings und Rollenspielen kann für eine bessere Zusammenarbeit im Berufsalltag trainiert werden, die Lehrkräfte können sich so besser vor stark fordernden Eltern schützen und die Gefahr von Burn-outs würde dadurch verringert werden.

Eine der InterviewpartnerInnen betont, dass eine bessere Ausbildung für Elternarbeit allgemein wichtiger wäre als speziell der Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen, da diese teilweise ohnehin in die Ausbildung einfließen würden. Sie sieht aber keinen Nachteil an einer solchen Ausbildung.

Zwei weitere LehrerInnen fänden es sinnvoller, solche Seminare erst in der Weiterbildung anzubieten, um diese nach eigenem Bedarf und Ermessen nutzen zu können, da man während der Ausbildungszeit nicht weiß, an welchen Schulen man später unterrichten wird, und ob man dort ständig mit nichtdeutschsprachigen Eltern konfrontiert sein wird. Trotzdem spricht sich eine von ihnen dafür aus, dass die grundlegenden Theorien in der Ausbildung vorgestellt werden sollen.

4.1.16. Kategorie 16: Wünsche für Seminarinhalte in der Weiterbildung

Bei der Frage, welche Seminarinhalte sich die InterviewpartnerInnen für ihre zukünftigen Fortbildungen wünschen würden, kam besonders häufig die Auseinandersetzung mit der eigenen und mit fremden Kulturen als Antwort. Die Hälfte der befragten Personen wünscht sich

eine intensivere Auseinandersetzung mit verwandten Themenbereichen. An diese Seminare werden folgende Forderungen gestellt: Es soll ein Verständnis für andere Kulturen sowie der Umgang mit ihnen trainiert werden. Kulturunterschiede, ihre Wurzeln, kulturelle Gegebenheiten wie Feste und Bräuche und die Unterschiede der praktizierten Religionen sollen erarbeitet werden. Es soll ein Überblick über die möglichen Herkunftskulturen gegeben werden, und auch die vorherrschenden Bildungsstandards dieser Regionen sollen berücksichtigt werden, da die Schulbildung in den Herkunftsländern oft schlechter als bei uns ist. Auch der Stellenwert von Kindern in den Herkunftskulturen, und der der Mädchen im Speziellen, sowie die Frage, wie die Kinder in diesen anderen Kulturen lernen, soll thematisiert werden. Es gilt dabei, sich mit den eigenen Ängsten und Vorurteilen gegenüber anderen Kulturen auseinanderzusetzen, sich auf Fremdes einzulassen, Fremdes kennenzulernen und Dinge aus einer anderen Sichtweise sehen zu können, damit man seine eigenen Ängste abbauen kann.

Zwei LehrerInnen forderten vor allem die Auseinandersetzung mit Sprachen in Seminaren. Zum einen durch das Trainieren von Sprachförderung bei den Kindern, da die Sprachkenntnisse für alle Schulfächer wichtig sind, zum anderen sollen Seminare angeboten werden, in denen man sich mit den Fremdsprachen, deren Besonderheiten bzw. deren Sprach- und Grammatikeigenheiten (z. B. dass es in der türkischen Sprache keine Artikel gibt) auseinandersetzt.

Außerdem werden Seminare über Gesprächsführung, Interkulturelle Kommunikation, Konfliktmanagement und -lösung sowie Streitschlichterseminare, verbunden mit praktischen Hinweisen und Anleitungen, wie man richtig mit Menschen aus anderen Kulturkreisen umgeht, von den InterviewpartnerInnen für ihre Weiterbildung gewünscht.

Da nun die Aussagen der einzelnen InterviewpartnerInnen ausgewertet und anhand der jeweiligen Kategorien analysiert, verglichen und zusammengefasst wurden, soll im nächsten Kapitel die Überprüfung der Arbeitshypothesen erfolgen.

4.2. Überprüfung der Arbeitshypothesen anhand der gewonnenen Ergebnisse und der Fachliteratur

Es gilt nun nachzuprüfen, inwieweit die Ergebnisse der einzelnen Kategorien sowie die Inhalte aus der Fachliteratur übereinstimmen und ob sie die Arbeitshypothesen dieser Arbeit bestätigen oder ob aus den gewonnenen Kenntnissen neue Hypothesen generiert werden müssen.

Die in dieser Arbeit verwendete Methode der „*Analytische Induktion*“ ist eine Methode der Theoriegenerierung, die zugleich Falsifikationen ermöglicht“ (STEINKE 2007, S. 329). Dabei wird geprüft, ob die vorläufigen Arbeitshypothesen mit den Ergebnissen aus den Inter-

views übereinstimmen. Trifft dies nicht zu, werden aufgrund der vorliegenden Ergebnisse die bestehenden Arbeitshypothesen umformuliert, „bis eine universelle Beziehung etabliert wird“ (STEINKE 2007, S. 329). Mit anderen Worten: Aufgrund neu gewonnener Ergebnisse aus den Interviews werden neue Hypothesen generiert.

Die Arbeitshypothesen in qualitativen Studien gelten hingegen als bestätigt, wenn die Interviewergebnisse in Kontext zur Theorie gestellt und keine neuen Erkenntnisse daraus gezogen werden können.

Weiters erfolgt nun im nächsten Kapitel die Überprüfung der Arbeitshypothesen.

4.2.1. Hypothese 1

Arbeitshypothese 1: Der Begriff Interkulturelle Kompetenz ist den GrundschullehrerInnen bekannt und ihre Vorstellungen der damit einhergehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten decken sich mit den theoretischen Konzepten interkultureller Kompetenz aus der Literatur.

Die erste aufgestellte Arbeitshypothese wird aufgrund der neu gewonnenen Erkenntnisse aus der Interviewauswertung in folgende Hypothese umformuliert:

Hypothese 1: Der Begriff Interkulturelle Kompetenz ist den GrundschullehrerInnen weitgehend unbekannt. Ihre Vorstellungen der damit einhergehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten decken sich zwar teilweise mit den in der Fachliteratur beschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, jedoch fehlen wesentliche Aspekte, die Interkulturelle Kompetenzen ausmachen.

Begründung:

Die von den InterviewpartnerInnen am häufigsten genannten Aspekte des gegenseitigen Verständnisses und des Erwerbs von Wissen über Werte, Normen, Sitten und Gebräuche anderer Kulturen werden auch von mehreren Autoren der Fachliteratur beschrieben. BRANDT und LANGE betonen, wie wichtig es ist, dass unterschiedliche Kulturen gleichberechtigt nebeneinander existieren können. Für die Autoren ist Gleichheit, Gleichwertigkeit, Respekt und Anerkennung ein wesentlicher Teil Interkultureller Kompetenz (vgl. BRANDT und LANGE 2001, S. 25). Auch für KIECHEL ist ein nicht wertendes Verständnis für andere Kulturen von großer Bedeutung (vgl. KIECHEL 1997, S. 24). Dieser wertfreie Umgang mit anderen Kulturen und die Forderung nach Rücksicht und Toleranz im Umgang mit anderen Kulturen werden von fünf befragten Lehrkräften in ähnlicher Art und Weise erwähnt wie in der Fachliteratur. Bei ERLI und GYMNIICH sind sowohl die affektive Kompetenz als auch die kognitive Kompetenz Hauptbestandteile von Interkultureller Kompetenz. Unter dem Begriff affektive

Kompetenz fassen die beiden Autorinnen folgende Punkte zusammen: Interesse und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen, Empathiefähigkeit, die Fähigkeit des Fremdverstehens sowie Ambiguitätstoleranz sind wesentliche Fertigkeiten interkulturell kompetenter Menschen. (Vgl. ERLI und GYMNIH 2007, S. 13) Diese Punkte finden sich auch sinngemäß in den Antworten der GrundschullehrerInnen wieder.

Drei InterviewpartnerInnen heben Sprachförderung und den Erwerb von Sprachkenntnissen als besonders wichtig hervor. Diese Forderung lässt sich durch die Fachliteratur so nicht bestätigen. ERLI und GYMNIH schreiben sogar, dass der Erwerb von Sprachkenntnissen keine zwingende Voraussetzung für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation ist (vgl. ERLI und GYMNIH 2007, S. 13). Jedoch ist ihrer Ansicht nach die Diskrepanz zwischen nonverbaler und verbaler Ebene eine häufige Ursache für Missverständnisse (vgl. 2007, S. 85), da das Bewusstsein für die je nach Kultur unterschiedlichen nonverbalen Codes fehlt (vgl. 2007, S. 110f.). SPRINGER und ZACHARAKI sowie KIECHEL weisen auf die Problematik hin, dass es zu Fehlinterpretationen aufgrund nonverbaler Kommunikation kommen kann, wenn man sich dessen nicht bewusst ist (vgl. SPRINGER und ZACHARAKI 2005, S. 182) und dass man sich mit paraverbalen und nonverbalen Kommunikationsformen sowie mit Verhaltensvorschriften in Gesprächen mit Personen aus anderen Kulturen auseinandersetzen muss (vgl. KIECHEL 1997, S. 24). Die Problematik, die unbewusste Körpersprache in der Kommunikation mit sich bringen kann, wird im Zusammenhang mit dem Verständnis von Interkultureller Kompetenz von keiner Lehrkraft erwähnt, obwohl anzunehmen ist, dass ihnen dieses Problem nicht fremd ist (vgl. Kapitel 4.2.2.).

Unter kognitiver Kompetenz verstehen ERLI und GYMNIH, wie bereits in Kapitel 1.4.6. des theoretischen Bezugsrahmens dieser Arbeit erwähnt, kulturspezifisches Wissen (vgl. 2007, S. 12). Ein eben solches Wissen wird von zwei Lehrkräften gefordert, wobei sie das Hintergrundwissen vor allem auf das Wissen über Religionen beschränken. Dass kulturspezifisches Wissen jedoch mehr beinhaltet als nur das Wissen über fremde Religionen, ist bei FISCHER, KRUMPHOLZ und EICHENER nachzulesen. Für sie gehört auch das Wissen über Migrationsgeschichte, rechtliche Situationen oder kulturelle Orientierung dazu, um nur einige Beispiele zu nennen (vgl. FISCHER, KRUMPHOLZ und EICHENER 2005, S. 83f.).

Zwei GrundschullehrerInnen sehen Interkulturalität als Chance, um anderes kennenzulernen. Ähnlich sieht das auch BLEIL, die fremde Werte und Normen nicht als bedrohlich, sondern als Bereicherung empfindet (vgl. 2006, S. 184).

Nur eine Lehrkraft nannte Empathiefähigkeit als wesentlichen Bestandteil Interkultureller Kompetenz. In der Fachliteratur wird diese Fähigkeit aber von zahlreichen AutorInnen gefor-

dert. Nicht nur SPRINGER und ZACHARAKI (2005), JUGERT und REHDER (2004), sondern auch MAR CASTRO VARELA (2002), um nur einige zu nennen, weisen auf diese Fähigkeit hin. Von den anderen interviewten LehrerInnen ist diese doch wesentliche Fähigkeit nicht erwähnt worden.

Ebenfalls nur eine Lehrerin nannte die Auseinandersetzung mit eigenen Feindbildern. Eine solche Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und den eigenen Erfahrungen wird aber von der Mehrheit der AutorInnen der Fachliteratur gefordert, da die Auseinandersetzung mit Fremdbildern und Vorurteilen (vgl. GÜLTEKIN, 2003, S. 94), eigenen Wertmustern und der eigenen Herkunftskultur (vgl. MECHERIL 2004, S. 126) unerlässlich ist, um interkulturell kompetent agieren zu können. Auch für ZACHARAKI und SPRINGER (2005) sowie ERLI und GYMNIICH ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion wesentlich, um Selbstbilder, Einstellungen, Verhaltensweisen und Kommunikationsmuster hinterfragen zu können (vgl. ERLI und GYMNIICH 2007, S. 12).

Von keiner der befragten Personen wurden die folgenden Aspekte Interkultureller Kompetenzen erwähnt: Weder das Einüben von Kommunikationsstrategien und Problemlösungsstrategien, wie ERLI und GYMNIICH fordern (vgl. 2007, S. 13), noch die von MECHERIL unter Konfliktfähigkeitskompetenz zusammengefassten Fertigkeiten (vgl. 2004, S. 126) kamen zur Sprache.

Wie nun anhand der vorangegangenen Diskussion der Ergebnisse festgestellt werden kann, haben die befragten Lehrkräfte ein sehr eingeschränktes Verständnis vom Begriff Interkulturelle Kompetenz, woraus sich schließen lässt, dass der Begriff zwar schon öfter wahrgenommen und gehört wurde, die genauere Bedeutung jedoch größtenteils unbekannt ist. Die LehrerInnen machen sich gewisse Vorstellungen davon, die sich in vielen Bereichen auch mit der Fachliteratur decken, jedoch bleiben wesentliche Aspekte wie die zuletzt genannte Auseinandersetzung mit sich selbst durch Selbstreflexion oder das Einüben von Kommunikationsstrategien völlig unbeachtet. Aus diesen Gründen wurde deshalb die Arbeitshypothese zu einer neuen Hypothese generiert.

4.2.2. Hypothese 2

Die zweite Arbeitshypothese wird nach eingehender Überprüfung mit Hilfe der Ergebnisse aus den Interviews und der Fachliteratur bestätigt und lautet folgendermaßen:

Hypothese 2: In der Elternarbeit mit nichtdeutschsprachigen Eltern ergeben sich spezifische Konflikte und Probleme, die so in der Zusammenarbeit mit deutschsprachigen Eltern nicht auftreten.

Begründung:

Um zu ergründen, welche spezifischen Probleme und Konflikte es in der Zusammenarbeit mit nichtdeutschsprachigen Eltern gibt, wurde bei den Interviews zunächst nach den bevorzugten Formen der Zusammenarbeit mit Eltern gefragt (vgl. Kapitel 4.1.6. der empirischen Untersuchung). Es wird angenommen, dass sich LehrerInnen, denen eine gute Zusammenarbeit wichtig ist, auch passende Formen für die Elternarbeit aussuchen. Außerdem wurde sowohl nach allgemeinen als auch nach spezifischen Problemen der Zusammenarbeit gefragt, um die spezifischen Probleme, die die InterviewpartnerInnen erlebt haben, besser herausarbeiten zu können. Die gesammelten Ergebnisse sind in den Kapiteln 4.1.7. und 4.1.8. detailliert nachzulesen. An dieser Stelle erfolgt deshalb keine Wiederholung dieser Nennungen, sondern es wird nur mehr speziell auf die spezifischen Probleme und Konflikte eingegangen, die von den LehrerInnen angeführt wurden.

Auffallend ist, dass mehr als die Hälfte der Befragten als bevorzugte Form der Elternarbeit das persönliche Gespräch genannt hat. Genau in diesem Bereich lässt sich auch das Hauptproblem der Zusammenarbeit mit nichtdeutschsprachigen Eltern festmachen, was somit nachvollziehbar wird. Diese Sprachbarrieren und fehlenden Sprachkenntnisse rufen verschiedene Folgen hervor, auf die nun näher eingegangen werden soll.

Verständigungsschwierigkeiten aufgrund falsch oder gar nicht verstandener mündlicher bzw. schriftlicher Information sind nur eine der logischen Konsequenzen. Die Eltern können den Anforderungen und Informationen der LehrerInnen deshalb nicht nachkommen, weil sie sie einfach nicht verstehen. AUERNHEIMER fordert deshalb, dass allgemeine Informationen wie z. B. Auszüge aus Schulerlässen oder Schulordnungen auch in andere Sprachen übersetzt werden, damit Eltern ihre Rechte und Möglichkeiten, aber auch ihre Aufgaben und Pflichten erfahren können (vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 148). Denn mangelnde Transparenz fördert die Entstehung von Missverständnissen, Unsicherheiten und Vorwurfshaltungen bei Eltern und auch LehrerInnen und erschwert die Zusammenarbeit (vgl. SCHLÖSSER 2004, S. 20f.).

Einige der InterviewpartnerInnen wünschen sich deshalb DolmetscherInnen für Gespräche mit den Eltern, bemängeln aber, dass diese an österreichischen Schulen völlig fehlen. Auch FRANK würde die Bereitstellung von DolmetscherInnen für zumindest die wichtigsten Sprachen an den Schulen begrüßen (vgl. FRANK 2003, S. 120).

Was den LehrerInnen als Problem sehr wohl bewusst ist, in der Fachliteratur aber nicht gezielt angeführt ist, ist die Bedeutung unbedachter Körpersprache und nonverbaler Kommunikation, die zu weiteren Konflikten und Barrieren führen können.

Als schwierig wird von den Lehrkräften der Sprachmangel vor allem auch deshalb gesehen, weil nichtdeutschsprachige Eltern seltener zu Gesprächsterminen und Elternabenden kommen und solche Gespräche zum Teil völlig ablehnen. Es gibt seltener Kontakte zwischen den betroffenen Eltern und den LehrerInnen. Diese Beobachtung bestätigen auch TSCHUGGUEL und MENNER. Sie sind der Ansicht, dass die Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkenntnisse die Beziehung zwischen den GesprächspartnerInnen und die Gesprächssituation stark mitprägt (vgl. 2007, S. 268). Eltern mit geringen Sprachkenntnissen trauen sich nichts zu sagen oder vermeiden Gespräche mit den LehrerInnen. TSCHUGGUELS und MENNERs Untersuchungen haben ergeben, dass sich LehrerInnen häufig überlastet fühlen und sich primär um jene Kinder kümmern, bei denen die Eltern Druck auf die Lehrkräfte ausüben. Fehlen die sprachlichen Kenntnisse, kann von den Eltern auch kein Druck ausgeübt werden. (Vgl. TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 213). Auch AUERNHEIMER bestätigt, dass Elternkontakte, z. B. Elternabende, aufgrund von Sprachproblemen erschwert werden (vgl. 1996, S. 57).

Die Leistungsunterschiede aufgrund unterschiedlicher Leistungsvoraussetzungen innerhalb einer Klasse bergen ebenfalls Konfliktpotential. Die LehrerInnen sehen, dass nichtdeutschsprachige Eltern ihre Kinder aufgrund von Sprachmängeln nicht ausreichend fördern und unterstützen können, wie es jedoch häufig an den österreichischen Volksschulen üblich ist. In der Fachliteratur wird dieses Problem ebenfalls von mehreren AutorInnen angesprochen. Unter anderem weist FRANK auf das Problem hin, dass betroffene Eltern ihren Kindern keine Hilfestellungen bei schulischen Aufgaben geben können (vgl. FRANK 2003, S. 121) und auch BUCHWALD stellt fest, dass die Kinder nur reduzierte Ressourcen zur Verfügung haben und seltener elterliche Unterstützung bekommen (vgl. 2008, S. 53). LehrerInnen senken üblicherweise den Unterrichtsstandard in der Klasse und gehen meist nur auf die Sprachdefizite der Kinder ein (vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 4).

Als zweithäufigsten Konfliktpunkt nennen vier InterviewpartnerInnen den Stellenwert der Schule in der Herkunftskultur. Sie erleben, dass schulischer Erfolg in manchen Herkunftskul-

turen enorm wichtig ist und in die Kinder hohe Erwartungen gesetzt werden. Aber auch das Gegenteil kann beobachtet werden. So äußerte eine Lehrerin Bedenken, dass die Kinder in die Ganztageschule abgeschoben werden, obwohl die Mütter zu Hause sind. Man muss also berücksichtigen, welchen Stellenwert Schule in den Familien hat und welcher sozialen Schicht die Familie angehört. In der Fachliteratur wird eher davon gesprochen, dass viele Erwachsene Elternmitarbeit aus ihren Herkunftsländern nicht kennen, deshalb zurückhaltend sind und kaum Rückmeldungen geben (vgl. ROTH 1985, S. 160). AUERNHEIMER hingegen schreibt, dass Eltern oft nur am Schulerfolg Interesse zeigen und Schulprobleme von ihnen ignoriert werden (vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 147). Dass der Bildungsstand der Eltern von Bedeutung ist, wird von TSCHUGGUEL und MENNER bestätigt. Je höher die Bildung der Eltern ist, desto mehr trauen sie sich für ihr Kind einzusetzen (vgl. 2007, S. 255). Eltern mit wenig Bildung geben hingegen oftmals die Erziehung ihrer Kinder völlig an die Schulen ab (vgl. 2007, S. 244f.).

Eine Interviewpartnerin gibt an, dass gerade nichtdeutschsprachige Eltern sehr einsichtig sind, wenn ihre Kinder aufgrund mangelhafter Sprachkenntnisse schlechtere Leistungen erbringen. Andere hingegen berichten, dass ihnen Ausländerfeindlichkeit vorgeworfen wurde, weil sich die Eltern durch die schlechte Benotung ihrer Kinder in ihrer Ehre gekränkt fühlten. TSCHUGGUEL und MENNER beschreiben, dass dies von den Eltern anders gesehen wird. LehrerInnen werden als abgestumpft und ausländerfeindlich empfunden und die Eltern haben Angst, die LehrerInnen damit zu konfrontieren, da sich das auf die Benotung ihrer Kinder auswirken könnte (vgl. TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 270). Dass jede Meinung ihre Berechtigung hat, kann nicht von der Hand gewiesen werden. Deshalb ist es wichtig, durch klärende Gespräche zu gemeinsamen Lösungen zu kommen, die zum Wohle der Kinder sind. Tatsache ist, dass die Benotung der SchülerInnen für viele Konflikte verantwortlich ist. KNAPP sieht darin den Grund, dass eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften nicht möglich ist (vgl. KNAPP 2001, S. 9) und deshalb ein Machtgefälle zwischen ihnen herrscht (HITZIGER 1987, S. 23).

Unter dem Begriff Kulturunterschiede lassen sich Probleme zusammenfassen, die am dritthäufigsten von fünf LehrerInnen genannt wurden. Dazu zählt, dass z. B. unterschiedliche Einstellungen, Bräuche und Werte zu Konflikten führen können. Als spezielle Beispiele haben die befragten Personen religiöse Feste und Feiertage oder auch die Problematik des Kopftuchtragens angeführt. Dazu schreibt AUERNHEIMER, dass LehrerInnen meist nur wenig über die Sitten, Umgangsformen, Lebensgewohnheiten und Erwartungen wissen (vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 57f.) und auch oft unreflektiert reagieren. Sie haben unbewusste Er-

wartungen und klischeehafte Fremd- und Selbstbilder, weshalb sie nicht offen reagieren können (vgl. 1996, S. 18). Konflikte sind somit vorprogrammiert.

Drei der befragten Personen gaben an, dass Frauen in manchen Religionen bzw. in manchen Kulturkreisen nicht akzeptiert werden. Zwei sind der Meinung, dass dies Ausnahmen sind, eine jedoch empfindet dieses Problem als häufig auftretend. Für LANFRANCHI ist diese Thematik allerdings präsent genug, um in der Fachliteratur aufgegriffen zu werden. Er schreibt, dass es bei autoritär auftretenden Vätern, die sich mit weiblichen (und zum Teil auch jüngeren) Lehrkräften auseinandersetzen müssen, immer wieder zu großen Irritationen und Störungen in der gemeinsamen Kommunikation kommt (vgl. LANFRANCHI 2001, S. 32).

Der letzte Bereich, durch den immer wieder Probleme entstehen, sind die Familiengeschichten und die persönlichen Erfahrungen der Eltern. Diese Problemursachen wurden nur von einer befragten Lehrerin erwähnt, dürfen aber dennoch nicht vernachlässigt werden. Zum Beispiel fällt es vor allem Flüchtlingsfamilien, die möglicherweise vom Krieg traumatisiert wurden, schwer, fremde Menschen um Hilfe bitten zu müssen und sich plötzlich in einer neuen Umgebung zurechtzufinden. Der Migrationshintergrund spielt folglich eine Rolle. Laut FRANK sind Flüchtlinge anpassungswilliger als andere MigrantInnen, da sie dem Regime ihres Herkunftslandes entkommen wollen (vgl. FRANK 2003, S. 122). MigrantInnen, die aus anderen Gründen nach Österreich gekommen sind, fällt die Integration möglicherweise schwerer.

Die aus anderen Kulturkreisen stammenden Familien bringen sehr unterschiedliche Erfahrungen und Einstellungen mit. Sie sind an einen anderen Umgang mit Konflikten gewöhnt (vgl. ERLI und GYMNIICH 2007, S. 90) und haben andere Erziehungsvorstellungen als die österreichischen LehrerInnen. Die Erziehung zu Selbstständigkeit, Konflikt- und Kritikfähigkeit, wie sie in Österreich üblich ist, ist für diese Familien eventuell nicht von Bedeutung (vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 147). „Je gebildeter die Eltern sind, desto einfacher seien der Kontakt, Arrangements und die Zusammenarbeit“ (FRANK 2003, S. 124) mit ihnen. Problematisch ist, wenn Eltern eine übersteigerte Erwartungshaltung und falsche Illusionen die Schulbildung ihrer Kinder betreffend haben, da der Leistungsdruck auf die Kinder steigt (vgl. ROTH 1985, S. 161). Leider sind viele Lehrkräfte meist nur sehr mangelhaft über familiäre und soziale Hintergründe informiert (vgl. TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 227) und begünstigen so die Entstehung von Konflikten.

Die in Kapitel 3.3.3. des theoretischen Bezugsrahmens als Konfliktpunkt beschriebenen anderen Familienverhältnisse wurden von den befragten Personen nicht angesprochen.

Abschließend ist noch zu erwähnen, dass in Schulen, in denen es keine gute Zusammenarbeit gibt, eine größere Gefahr für die Lehrkräfte besteht, von Eltern angegriffen zu werden (vgl. RÜEGG 2001, S. 19f.).

Da die von den LehrerInnen als spezifisch beschriebenen Probleme und Konflikte sich weitgehend mit den in der Fachliteratur dargestellten Punkten decken, kann die zweite Arbeitshypothese als Hypothese bestätigt werden.

4.2.3. Hypothese 3

Anhand der gewonnenen Ergebnisse der qualitativen Untersuchung werden die Annahmen der dritten Arbeitshypothese widerlegt.

Arbeitshypothese 3: Bei auftretenden Problemen und Konflikten in der praktischen Elternarbeit gibt es für GrundschullehrerInnen keine Möglichkeiten der Hilfestellung und Unterstützung von außenstehenden Institutionen oder Personen.

Anstelle der bestehenden Arbeitshypothese wird aufgrund der neuen Erkenntnisse eine neue Hypothese generiert:

Hypothese 3: Bei auftretenden Problemen und Konflikten in der praktischen Elternarbeit gibt es für GrundschullehrerInnen verschiedene Möglichkeiten der Hilfestellung und Unterstützung von außenstehenden Institutionen und Personen bzw. schulinternen Personen. Jedoch soll vor allem das außerschulische Angebot in Form von Fachberatung, Supervision, Fortbildungsveranstaltungen und Fachtagungen verbessert und weiter ausgebaut werden.

Begründung:

In der empirischen Untersuchung wurden die LehrerInnen befragt, wie sie mit Konflikten, unabhängig ob mit deutschsprachigen oder nichtdeutschsprachigen Eltern, in der Zusammenarbeit umgehen.

Fast alle InterviewpartnerInnen gaben an, dass klärende Gespräche mit den betroffenen Eltern für sie die wichtigste Möglichkeit sind, um Konflikte zu lösen. Dabei versuchen sie die bestehenden Probleme offen anzusprechen und sich Zeit für diese Gespräche zu nehmen. Es ist ihnen wichtig, den Eltern zuzuhören und sie ausreden zu lassen. Eine der befragten LehrerInnen betont, dass die Offenheit aller Gesprächspartner ein wesentlicher Aspekt der Problemlösung ist. Zwei Lehrkräfte sind bereit, DolmetscherInnen zu diesen Gesprächen zuzuziehen, um etwaige Verständigungsschwierigkeiten zu vermeiden. Solche Gespräche am Telefon zu

führen, wird von einer Interviewpartnerin strikt abgelehnt, der persönliche Kontakt ist allen Befragten wichtig, um zu gemeinsamen Lösungen zu kommen.

Auch in der Fachliteratur wird die Wichtigkeit von Gesprächen hervorgehoben. TSCHUGGUEL und MENNER weisen darauf hin, dass sich die Lehrkräfte ihrer eigenen Motivation, die den Gesprächen zugrunde liegt, bewusst sein sollen. Sie sollen sich außerdem fragen, welche Erwartungen die Eltern haben könnten. Solche Gespräche können ganz unterschiedlich verlaufen, je nachdem, ob die LehrerInnen die Eltern als Angeklagte, Vorgeladene oder als KooperationspartnerInnen sehen. Es ist leichter, mit KooperationspartnerInnen einen gemeinsamen Lösungsweg zu finden, als wenn man die Eltern als Schuldige sieht. (Vgl. TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 275) Wenn die Zusammenarbeit gut funktioniert und eine gute Gesprächsbasis besteht, können Unsicherheiten, Vorurteile oder Abstumpfungen nach mehrjähriger Berufstätigkeit seitens der LehrerInnen vermieden werden (vgl. TOMECEK 1993, S. 123f.). Sie werden keine ungeschickten, weil behrenden, Gesprächshaltungen einnehmen, sondern sich bemühen, Konfliktgespräche auf konstruktivem Weg zu führen, und sich dafür Zeit nehmen.

Den folgenden wesentlichen Aspekt bringt eine Lehrerin neu ein: Für sie ist es wichtig, Kinder nach Möglichkeit völlig aus Konflikten mit Eltern herauszuhalten, da sie bestehende Diskrepanzen zwischen den Eltern und Lehrkräften nicht beobachten sollen.

Für vier InterviewpartnerInnen ist es wichtig, dass sie sich von schulinternen, jedoch nicht betroffenen Personen Unterstützung holen können. Dies sind primär KollegInnen oder BeratungslehrerInnen, wie die Hälfte der LehrerInnen angibt, da ein Austausch mit ihnen andere Sichtweisen bringt. AUGÉ-SOLLBERGER empfiehlt ebenfalls einen solchen Austausch. Durch die schulinterne Unterstützung können sich LehrerInnen persönlich an KollegInnen wenden, die bereits gleiche oder ähnliche Erfahrungen gemacht haben (vgl. AUGÉ-SOLLBERGER 2001, S. 76). Die Autorin empfiehlt auch, dass im Rahmen von pädagogischen Konferenzen Erfahrungen und Strategien ausgetauscht werden können. Dies ist wichtig, da so bereits erfolgreich erprobte Erfahrungen allen KollegInnen gesammelt zur Verfügung gestellt werden können (vgl. ebd.).

Ebenfalls vier Lehrkräfte wenden sich vor allem an die/den DirektorIn, falls Konflikte auftauchen, und ziehen sie/ihn zu klärenden Gesprächen hinzu. Nur eine Lehrerin gibt an, dass es seitens der KollegInnen kaum Hilfestellungen gibt. Dennoch haben bereits sieben der befragten Personen auf diese Möglichkeit zurückgegriffen. Auch der Austausch mit Personen aus dem privaten Umfeld konnte zwei InterviewpartnerInnen unterstützen.

Den Austausch in Fortbildungen empfindet eine Person als keine Hilfe, für drei Lehrkräfte wird keine spezifische Unterstützung geboten und nur eine Person empfindet fallweise Unterstützung durch die Teilnahme an Seminaren. Dennoch konnten sich bereits zwei der InterviewpartnerInnen Hilfestellungen in Fortbildungen holen. Vor allem der Zusatzlehrgang Mediation und Peer-Mediation wurde von ihnen als sehr hilfreich beurteilt. Auch Kommunikationsseminare und Lehrgänge zum Thema Interkulturelles Lernen wurden von einer Lehrerin als hilfreich angesehen. Hierzu stellt die Fachliteratur fest, dass vor allem LehrerInnen mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil an nichtdeutschsprachigen Kindern in den Klassen häufiger an entsprechenden Fortbildungsangeboten teilnehmen (vgl. FURCH 2009, S. 159). AUGÉ-SOLLBERGER plädiert für eine fachliche Beratung und Unterstützung von außen. Dies kann durch Fachpersonal, fachliche BeraterInnen oder die Möglichkeit zur Supervision geschehen (vgl. AUGÉ-SOLLBERGER 2001, S. 76), um neuen Input für Lösungsansätze zu bekommen. Vor allem die Unterstützung durch Supervision wird auch von zwei LehrerInnen befürwortet, wobei es jedoch wichtig ist, sich dort auch einzubringen und sich darauf einzulassen, damit sie unterstützend wirken kann. Leider wird die Möglichkeit zur Supervision eher nur für Lehrkräfte mit Spezialprojekten angeboten, wie sich aus den Interviewaussagen feststellen lässt. Sich auf Fachtagungen auszutauschen oder Fortbildungen zum Thema besuchen zu können, kann für die LehrerInnen ebenfalls hilfreich sein (vgl. AUGÉ-SOLLBERGER 2001, S. 77). Zusätzlich bringen zwei Lehrkräfte noch zwei weitere mögliche Hilfestellungen ein: zum einen können Informationen über die rechtliche Lage in Österreich wertvoll sein, zum anderen ist auch die Möglichkeit, Eltern im Bedarfsfall an außerschulische Beratungsstellen verweisen zu können, eine große Hilfe.

BINDER und DARYABEGI stellten fest, dass Lehrkräfte umso mehr Ansätze interkultureller Unterrichtsgestaltung zeigten, je intensiver sie sich in ihrer Aus- und Fortbildung mit der Thematik auseinandergesetzt haben (vgl. 2003, S. 80). Zudem können Unklarheiten und Ängste im Vorhinein ausgeräumt werden, wenn es einen regelmäßigen Austausch an Informationen wie z. B. über Hausübungen, die Befindlichkeit der Kinder oder die Zusammenarbeit gibt (vgl. AUGÉ-SOLLBERGER 2001, S. 72). Dies sehen auch zwei der befragten Lehrkräfte als guten Ansatz zur Konfliktvermeidung und -lösung. Die Aufklärung der Eltern über die Ziele, Arbeitsweisen und Absichten der LehrerInnen sowie das direkte Ansprechen von Schwierigkeiten bei Klassenforen und Elternabenden lassen eventuelle Probleme gar nicht erst aufkommen.

Eine positive Entwicklung, die in den letzten Jahren vermehrt zu beobachten ist, beschreibt FURCH. Sie sieht viele Vorteile darin, dass in den letzten Jahren zahlreiche Studierende mit

eigenem Migrationshintergrund an den Ausbildungslehrgängen für GrundschullehrerInnen teilnehmen (vgl. 2009, S. 27). Die Zusammenarbeit und der Austausch mit ihnen als neue KollegInnen könnten den Lehrkräften zusätzliche differenzierte Sichtweisen ermöglichen.

Es lässt sich nun feststellen, dass LehrerInnen sich sehr wohl Unterstützung holen können und dies auch tun, auch wenn die Möglichkeiten eingeschränkt sind. Es wäre zu wünschen, dass in Zukunft eine zunehmend bessere Unterstützung in Form von Fachberatung, Supervision oder entsprechenden Fortbildungs- und Fachtagungsveranstaltungen angeboten wird. Aufgrund dieser gewonnenen Erkenntnisse wurde die bestehende Arbeitshypothese verworfen und die neue, oben genannte Hypothese generiert.

4.2.4. Hypothese 4

Die vierte Arbeitshypothese kann als Hypothese angenommen und bestätigt werden:

Hypothese 4: Interkulturell kompetente Lehrkräfte können etwaigen Problemen und Konflikten in der Zusammenarbeit mit Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache besser entgegenwirken.

Begründung:

Die InterviewpartnerInnen haben eine Reihe an Fähigkeiten genannt, die eine interkulturell kompetente Lehrkraft mitbringen soll. Dazu zählten vier Personen Kommunikationsfähigkeiten, um z. B. Inhalte einfach vermitteln zu können. AUGÉ-SOLLBERGER schreibt ebenfalls, dass Lehrkräfte die Techniken der Gesprächsführung mitbringen sollen, um „miteinander und nicht übereinander“ (2001, S. 75) reden zu können. Auch LANFRANCHI ist der Meinung, dass Lehrkräfte die Fähigkeit besitzen müssen, mit Eltern verschiedener Herkunft kommunizieren und zusammenarbeiten zu können (vgl. LANFRANCHI 2001, S. 32).

Zusammengefasst zählen vier der befragten LehrerInnen Toleranz, die Fähigkeit zur Empathie, gegenseitigen respektvollen Umgang und gegenseitige Akzeptanz zu den besonderen Fähigkeiten interkulturell kompetenter Lehrkräfte. Diese Einschätzung deckt sich mit der Meinung TSCHUGGUELS und MENNERS, die die Lehrkräfte als Vorbilder für SchülerInnen und Eltern sehen. Sie erwarten von ihnen, „Offenheit zu zeigen, einfühlsam und verständnisvoll zu agieren, auftretende Schwächen zu akzeptieren und PartnerIn in mitmenschlichen Beziehungen zu sein“ (TSCHUGGUEL und MENNER 2007, S. 109), wie auch bereits in Kapitel 3.4. des theoretischen Bezugsrahmens dieser Arbeit beschrieben wurde.

Da die Fähigkeit zur Selbstreflexion, der Erwerb von Hintergrundwissen sowie eine Ausbildung in Konfliktmanagement die interkulturelle Kompetenz einer Person erhöhen, ist es verständlich, dass diese Fertigkeiten von den interviewten LehrerInnen genannt wurden.

All diese Fähigkeiten ermöglichen den LehrerInnen tatsächlich eine bessere Zusammenarbeit mit nichtdeutschsprachigen Eltern, was wiederum bewirkt, dass sie mit etwaigen Problemen und Konflikten besser umgehen können bzw. diese auch verhindern können.

Vor allem in der Vermeidung und Lösung von Konflikten hat die Hälfte der befragten Personen die wichtigsten Möglichkeiten Interkultureller Kompetenzen gesehen, da ihnen so ermöglicht wird, Gründe von Konflikten besser zu verstehen. Dies wird auch von KRUMM (vgl. 2008, S. 103) in der Fachliteratur bestätigt.

Dass der Einsatz von muttersprachigen LehrerInnen und das Zuziehen von DolmetscherInnen unterstützend sein kann, ist nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass viele Konflikte aufgrund von Sprachschwierigkeiten entstehen (vgl. Kapitel 4.1.8. der empirischen Untersuchung). LANFRANCHI befürwortet ebenso wie vier der befragten Lehrkräfte, dass die Zusammenarbeit mit ÜbersetzerInnen (vgl. 2001, S. 32f.) eine Hilfestellung sein kann.

BINDER und DARAYBEGI legen Lehrkräften „die Notwendigkeit des Erlernens interkultureller Kompetenzen [nahe], wenn Schule den gesellschaftlichen Verhältnissen nahe bleiben will.“ (2003, S. 78) Dies sehen drei der InterviewpartnerInnen genauso. Da unsere Gesellschaft und somit die Gesellschaft in den Schulen interkulturell ist, wird der Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen besonders wichtig. Dazu zählen die LehrerInnen z. B. das Eingehen auf andere Kulturen, deren Werte und Vorstellungen sowie die Vermittlung der eigenen Werte und Vorstellungen.

Drei der befragten Lehrkräfte gaben noch an, dass Interkulturelle Kompetenzen helfen, um ein besseres Verständnis füreinander zu entwickeln. Somit wird auch der Umgang mit anderen Menschen erleichtert und die Beweggründe ihres Verhaltens können besser nachvollzogen werden. Dass genau dies auch zu den Aufgaben von interkulturell kompetenten Lehrkräften gehört, beschreiben die AutorInnen RINGEISEN, BUCHWALD und MIENERT (vgl. 2008, S. 27).

Da sich die Ergebnisse aus den Interviews weitgehend mit den beschriebenen Fakten aus der Fachliteratur decken und in dieser Diskussion keine Abweichungen gefunden wurden, kann die bestehende Arbeitshypothese als bestätigte Hypothese übernommen werden und muss nicht neu generiert werden.

4.2.5. Hypothese 5

Auch die fünfte Arbeitshypothese, bei der es darum geht, ob LehrerInnen in ihrer Ausbildung ausreichend auf die Zusammenarbeit mit den Eltern vorbereitet werden, kann als angenommen und bestätigt angesehen werden.

Hypothese 5: In ihrer Ausbildung werden Lehrkräfte nicht ausreichend auf die praktische Elternarbeit in ihrem Berufsalltag – speziell auf die Elternarbeit mit nichtdeutschsprachigen Eltern – vorbereitet.

Begründung:

Um besser einschätzen zu können, wie gut sich die befragten LehrerInnen in ihrer Ausbildung auf die Elternarbeit vorbereitet fühlen, wurde zunächst erfragt, wie wichtig ihnen die Zusammenarbeit mit Eltern überhaupt ist. Wäre ihnen die Zusammenarbeit nur wenig oder gar nicht wichtig, müsste man davon ausgehen, dass sie auch keinen Wert auf eine gute Ausbildung in diesem Bereich legen. Von den in dieser Studie befragten Personen gaben jedoch alle an, dass die Zusammenarbeit einen hohen Stellenwert für sie hat. Diese Tatsache spricht für die Lehrkräfte, denn „eine vernünftige pädagogische Arbeit ist [...] ohne ein konstruktives Zusammenwirken zwischen Schule und Elternhaus nicht zu leisten“ (JAUMANN-GRAUMANN 2001, S. 66).

Fünf der LehrerInnen bestätigen, dass die Zusammenarbeit ein Teil des Schulalltages ist, ohne die eine gute Arbeit nicht möglich wäre. Sie ist wichtig, um Probleme im Vorfeld abzuwenden oder um sie lösen zu können. Viele Konflikte im Arbeitsalltag gehen von den Eltern aus, somit hilft eine gute Zusammenarbeit, um zu vermitteln. Weitere Konflikte können dann entstehen, wenn sich Probleme zwischen den SchülerInnen auf die Elternhäuser übertragen.

Für drei InterviewpartnerInnen zählen ein gutes Gesprächsklima und das Durchführen von Elterngesprächen zu den wichtigsten Punkten in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Weitere drei LehrerInnen betonen, dass sie nahezu nur positive Erfahrungen in der Zusammenarbeit gemacht haben. Sie empfinden ihre Arbeit als von den Eltern geschätzt, haben sehr hilfsbereite Eltern und werden zumeist als Respektsperson von den Eltern angesehen. Eine der Lehrerinnen meinte dazu, dass eine höhere Bildung der Eltern die Akzeptanz der Lehrkräfte fördert. Auch die Zusammenarbeit mit ElternvertreterInnen wird als grundsätzlich positiv erwähnt, wobei eine zu starke Einmischung der Eltern in den Unterricht Konflikte auslösen kann.

Bei der Frage, ob sich die Lehrkräfte ausreichend auf die Zusammenarbeit mit den Eltern vorbereitet fühlen, antworteten die drei Lehrerinnen mit der langjährigsten Berufserfahrung, dass dies zum Zeitpunkt ihrer Ausbildung nicht üblich war und sie keine Vorbereitung hatten bzw.

es zu wenig Kommunikationstrainings gegeben hat. Auch HITZIGER stellte in den 1980er Jahren ein solches Defizit in der Ausbildung von LehrerInnen fest und sieht darin den Grund, warum sich damals viele mit der Elternarbeit überfordert fühlten (vgl. HITZIGER 1987, S. 31). Dass seit dem die Bedeutung des Themas in der Ausbildung zugenommen hat, wird von AUGÉ-SOLLBERGER positiv bewertet (vgl. 2001, S. 77). Die Autorin fordert jedoch noch weitere Verbesserungen in z. B. den Bereichen der Gesprächsführungskompetenzen und schließt sich somit TOMECEK an, die bereits 1993 neben einer besseren Ausbildung in der Gesprächsführung mit Eltern auch das Aufzeigen von familiendynamischen Zusammenhängen und das Diskutieren der unterschiedlichen Erwartungshaltungen von Lehrkräften und Eltern forderte (vgl. TOMECEK 1993, S. 84). Die damals angebotenen Kurse in Kommunikation und Konfliktmanagement waren inhaltlich nur unzureichend. Dies wird auch von den InterviewpartnerInnen bestätigt. Erschwerend kommen die Tatsachen hinzu, dass man in Alltagssituationen häufig anders reagiert als in den Übungssituationen und dass emotionale Probleme nicht berücksichtigt werden.

Fünf InterviewpartnerInnen gaben an, dass sie sich nur unzureichend auf die Zusammenarbeit vorbereitet fühlen. Sie bemängeln, dass die Vorbereitung zumeist auf das Verfassen von Elternbriefen beschränkt war und Kommunikationstrainings eher oberflächlich durchgeführt wurden. Zwar waren zum Ausbildungszeitpunkt der fünf Befragten entsprechende Seminare vorgesehen und wurden auch angeboten, jedoch war die inhaltliche Qualität nicht zufriedenstellend. SCHLÖSSER stellte ebenfalls fest, dass die Ausbildung in der Elternarbeit nicht ausreichend ist. Kenntnisse über Gesprächsführung, Moderationstechniken, gruppendynamische Gesetzmäßigkeiten oder Mediation werden nur unzureichend gelehrt (vgl. SCHLÖSSER 2004, S. 20).

Nur eine Lehrkraft hat sich in ihrer Ausbildung die Themen Kommunikation und Soziales Lernen als Schwerpunkt gesetzt. Und keine der interviewten Personen hat eine nennenswerte Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit nichtdeutschsprachigen Eltern erhalten. Dies bestätigen die Autoren OVER und MIENERT, die feststellten, dass LehrerInnen weder in ihrem Studium noch in Fortbildungen auf die Arbeit in multikulturellen Situationen ausreichend vorbereitet werden (vgl. 2008, S. 156). Auch HESSE stellte fest, dass sich viele LehrerInnen unzureichend ausgebildet fühlen, um Probleme lösen zu können. Sie geben ihr fehlendes Wissen über „wissenschaftlich begründete Modelle, die Auskunft darüber geben, wie kulturbezogene Konflikte entstehen und wie sie gegebenenfalls erfolgreich gelöst werden können“ (HESSE 2001, S. 141) auch zu. Es werden in den letzten Jahren vermehrt Angebote „für das Gebiet der Interkulturalität, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache oder kulturelle Hete-

rogenität“ (FURCH 2009, S. 167) gesetzt, jedoch ist die Vorbereitung nach wie vor unzureichend und muss weiterhin gefordert werden (vgl. ebd.).

Die Arbeitshypothese lässt sich also aufgrund der Aussagen der InterviewpartnerInnen und den Darlegungen aus der Fachliteratur bestätigen.

4.2.6. Hypothese 6

Diese Arbeitshypothese muss aufgrund der neu gewonnenen Erkenntnisse aus den Interviewergebnissen umformuliert werden:

Arbeitshypothese 6: Interkulturelle Kompetenzen sind erlernbar und trainierbar und wären somit als wesentlicher Bestandteil in die pädagogische Ausbildung von GrundschullehrerInnen implementierbar.

Die sechste Hypothese wird aufgrund der neuen Ergebnisse folgendermaßen neu generiert:

Hypothese 6: Interkulturelle Kompetenzen sind erlern- und trainierbar, wenn die TeilnehmerInnen von Kursprogrammen die nötige Offenheit und Bereitschaft für den Erwerb mitbringen. Es ist jedoch sinnvoll, den Erwerb erst als fixen Bestandteil im Rahmen regelmäßiger und praxisbegleitender Fortbildungen oder als zusätzlichen Lehrgang von GrundschullehrerInnen zu implementieren.

Begründung:

Bis auf eine Interviewpartnerin waren alle der Meinung, dass es schwer ist, Interkulturelle Kompetenzen zu erlernen, da vor allem persönliche Charaktereigenschaften wie z. B. Toleranz oder Offenheit Bestandteile einer solchen Kompetenz sind. Dieser Standpunkt findet sich auch in der Fachliteratur wieder. So schreiben die AutorInnen JUGERT und REHDER, dass „ein gewisses Maß an sozialer Kompetenz bei den Teilnehmern vorhanden sein muss, um sich mit interkulturellen Themen auseinandersetzen zu können“ (JUGERT und REHDER 2004, S. 37). Auch MAR CASTRO VARELA ist der Meinung, dass vor allem die Einstellungen (Empathie, Reflexionsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz) einer Person die Interkulturelle Kompetenzen ausmachen (vgl. 2002, S. 35). Will man nun seine Interkulturellen Kompetenzen trainieren, so muss die Teilnahme an einem Trainingsprogramm auf freiwilliger Basis geschehen (vgl. BLEIL 2006, S. 106), da an diesen persönlichen Einstellungen, Erfahrungen und Positionen der einzelnen TeilnehmerInnen angesetzt wird (vgl. 2006, S. 359). Sieben InterviewpartnerInnen vertreten ebenfalls diese in der Fachliteratur vorherrschende Meinung.

Dass aber Teilaspekte Interkultureller Kompetenzen wie der Fremdsprachenerwerb, gezielte Kommunikationskurse oder auch Konfliktlösungsfähigkeiten trainiert werden können, darin waren sich alle befragten LehrerInnen einig.

Für zwei der befragten Personen beschränkt sich der erwerbbarer Teilbereich jedoch nur auf Informationen und Hintergrundwissen zu den Kulturen. HINZ-ROMMEL hingegen betont, dass die alleinige Vermittlung kognitiver Elemente wie Sprache, soziokulturelles Hintergrundwissen und landeskundliche Informationen nicht ausreicht, um zum interkulturell kompetentem Handeln befähigt zu werden, sondern dass die Arbeit an der eigenen Person ebenfalls wichtig ist (vgl. HINZ-ROMMEL 1994, S. 96).

Die Annahme von vier LehrerInnen, dass soziale Fähigkeiten trainier- und erlernbar sind, wenn man die nötige Bereitschaft und Offenheit dafür besitzt, wird von mehreren AutorInnen bekräftigt. So setzt WIEDERMANN bei TeilnehmerInnen entsprechender Lehrgänge voraus, dass diese Interesse, Bereitschaft und Offenheit zeigen (2004, S. 65), und auch BLEIL betont, dass die Teilnahme an Programmen freiwillig sein muss (vgl. BLEIL 2006, S. 106), wie bereits erwähnt wurde.

Warum soll überhaupt in Erwägung gezogen werden, dass der Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen in die Ausbildung von GrundschullehrerInnen aufgenommen wird? In einem Punkt stimmen die Vorstellungen der InterviewpartnerInnen mit den Begründungen in der Fachliteratur überein. So sollen laut KNAPP durch den Erwerb Missverständnisse in der Kommunikation verhindert oder zumindest minimiert werden. Da es in der Zukunft eine immer größere Anzahl an multikulturell geprägten Individuen in unserer Gesellschaft geben wird, ist auch die Kommunikation innerhalb unserer Gesellschaft zunehmend von Missverständnissen geprägt (vgl. KNAPP 2002, S. 65). Grund für diese Zunahme an multikulturellen Gesellschaften sind die Globalisierung und Vernetzung der Welt, wie auch fünf der befragten LehrerInnen hervorheben. Sie vertreten die Ansicht, dass man sich deshalb vermehrt mit dem Umgang mit anderen Kulturen, eigenen Vorurteilen und Ängsten auseinandersetzen muss. Für die Situation an den österreichischen Schulen heißt das, dass die Anzahl der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache immer mehr zunimmt. Die befragten Lehrkräfte erhoffen sich deshalb durch eine entsprechende Ausbildung, besser auf diese Situation vorbereitet zu sein, und stimmen somit mit den Autorinnen ERLI und GYMNIICH überein, die diese Tatsache mit folgenden Worten beschreiben: „Tatsächlich deutet alles darauf hin, dass interkulturelle Kompetenz in diesem Jahrhundert der Globalisierung und Migration eine unerlässliche Voraussetzung für gute Berufschancen in beinahe jedem Arbeitsfeld ist.“ (ERLI und GYMNIICH 2007, S. 160)

Die InterviewpartnerInnen sehen in einer solchen Ausbildung folgende Punkte als Vorteile: Trainings von Kommunikationsfähigkeiten und Konfliktfähigkeiten und das Üben von richtigem Verhalten in Rollenspielen. Sie erhoffen sich dadurch, die Zusammenarbeit mit Eltern verbessern zu können, aber auch, dass sie sich besser von ihnen abgrenzen und somit die Gefahr von Burn-outs verringern können. SPRUNG sieht in den von den Lehrkräften angesprochenen Punkten die Grundlagen sozialer Kompetenz, die interkulturelle Bildung immer begleiten (vgl. SPRUNG 2001, S. 37). Diese Fähigkeiten sind also nicht ausschließlich interkulturell kompetenten Personen zuzuordnen, sondern sind soziale Fähigkeiten, die jede Lehrkraft für die Zusammenarbeit mit Eltern – unabhängig davon, welchen Kulturkreis sie angehören und welche Muttersprache sie sprechen – benötigt. Somit wäre die Forderung einer einzelnen Interviewpartnerin nach einer besseren Ausbildung für allgemeine Elternarbeit als gerechtfertigt zu erachten.

Zwei der befragten LehrerInnen empfinden es als sinnvoller, Seminare, die Interkulturelle Kompetenzen fördern, erst in der Weiterbildung anzubieten, da sie diese nach eigenem Bedarf und Ermessen nutzen wollen. Diese Auffassung wird durch die Fachliteratur unterstützt. FISCHER betont, dass man sich im Klaren sein müsse, dass der Erwerb von Interkultureller Kompetenz eine „lebenslange Aufgabe ist, die nicht mit einem Fortbildungskurs abgeschlossen ist, sondern sich immer weiter an den Anforderungen, die aus der gesellschaftlichen Realität und den sich wandelnden Berufssituationen resultieren, zu orientieren habe“ (FISCHER 2005, S. 34). Dieser Meinung schließen sich auch GÖBEL und BUCHWALD an, die darin eine lebenslange Aufgabe sehen, die nicht mit einem einzelnen Trainingskurs abgeschlossen werden kann (vgl. GÖBEL und BUCHWALD 2008, S. 125). FISCHER, KRUMPHOLZ und EICHENER weisen außerdem darauf hin, dass vor allem Berufsanfänger im Migrationsbereich andere Ausbildungsmodule benötigen als Personen mit langjährigen Erfahrungen (vgl. FISCHER, KRUMPHOLZ und EICHENER 2005, S. 113). Das würde die Meinung zweier Lehrkräfte unterstützen, entsprechende Lehrgänge erst in der Weiterbildung anzubieten, da man während der Ausbildung nicht wissen kann, an welcher Schule man zukünftig unterrichten wird, und somit nicht weiß, in welchem Ausmaß man mit Eltern mit anderen Kultur- und Sprachhintergrund zusammenarbeiten wird. Aus diesem Grund scheint es sinnvoll, Angebote zum Erwerb Interkultureller Kompetenzen als praxisbegleitende Fortbildungen anzubieten, um den Lehrkräften nach eigenem Ermessen und Bedarf eine fundierte Zusatzqualifikation zu ermöglichen.

Aufgrund dieser neuen Erkenntnisse wurde die Arbeitshypothese verworfen und eine neue Hypothese generiert.

4.2.7. Hypothese 7

Auch diese letzte Arbeitshypothese gilt in Folge der neu gewonnenen Erkenntnisse als nicht angenommen.

Arbeitshypothese 7: Eine spezifische Ausbildung für Interkulturelle Kompetenzen kam bisher in der Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen nicht vor, obwohl diese eine Implementierung der Thematik begrüßen würden.

Deshalb wird die siebte Hypothese folgendermaßen verändert und umformuliert:

Hypothese 7: Eine spezifische Ausbildung in Interkulturellen Kompetenzen kam bisher in der Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen nicht vor, sondern es werden nur Seminare mit themenverwandte Inhalten angeboten. Eine Implementierung des Erwerbes Interkultureller Kompetenzen als Zusatzlehrgang würde vor allem für den Bereich der Weiterbildung von GrundschullehrerInnen als sinnvoll erachtet werden.

Begründung:

Bereits bei der Überprüfung der fünften Hypothese dieser empirischen Untersuchung und der Auswertung der Kategorie 12 im vorangegangenen Kapitel 4.1.12. ließ sich feststellen, dass sich die befragten LehrerInnen im Gebiet der Elternarbeit nur unzureichend ausgebildet fühlen und dass der Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung nahezu gar nicht vorgesehen ist. Bei den bisher angebotenen Fortbildungen werden laut Meinung sechs befragter LehrerInnen Seminare angeboten, die sich auf interkulturelle Themen beziehen, wobei eine von ihnen bemängelt, dass es schwer ist, entsprechende Angebote zu finden. Nur zwei LehrerInnen gaben an, solche Angebote nie genutzt zu haben, wobei einer davon auch keine Angebote bekannt sind. Von AUERNHEIMER wird bestätigt, dass zwar eine Verankerung von interkulturellen Thematiken seit den 1970er Jahren angestrebt wird, diese aber noch unzureichend sind (vgl. AUERNHEIMER 2003, S. 48).

Als positive Beispiele wurden von zwei LehrerInnen die Zusatzausbildung zur/zum FörderlehrerIn angeführt. Aber auch die Studien zum Interkulturellen Master, Peer-Mediation, der Lehrgang Globales Lernen und der AusbildungslehrerInnen-Lehrgang wurden als positive Beispiele mit vergleichbaren Inhalten erwähnt. Dass Kommunikations- und Konfliktlösungs- trainings meist erst in der Fortbildung besucht werden können, wird von einer Person kritisiert. Interkulturelle Kompetenztrainings sowie die Reflexion eigener kultureller Befangenheit und Voreingenommenheit fehlen meist völlig (vgl. AUERNHEIMER 2003, S. 48).

GÖBEL vertritt die Meinung, dass die Befähigung zum interkulturellen Handeln eine der „wichtigsten zukünftigen Aufgaben von Bildung und Erziehung“ (GÖBEL 2001, S. 161) darstellt. Doch welche Verbesserungsvorschläge und Wünsche für die Aus- und Weiterbildung haben die befragten LehrerInnen? Fünf der Lehrkräfte wünschen sich eine Intensivierung von Kommunikationstrainings und Konfliktmanagementkurse, in denen auch Schwerpunkte auf interkulturelle Kommunikation und der Bedeutung von Körpersprache liegen sollen. Ebenso wollen sich zwei Lehrkräfte mit den sprachlichen Besonderheiten von Fremdsprachen und der Sprachförderung auseinandersetzen. Solche Seminare werden sowohl in der Aus- als auch in der Fortbildung von ihnen gewünscht.

SPRINGER und ZACHARAKI sehen Praktika als wesentlichen Bestandteil der Ausbildung, denn ein Blick in die Praxis ermöglicht das Kennenlernen anderer Kulturen, die Auseinandersetzung damit und deren Reflexion (vgl. 2005, S. 65). Die InterviewpartnerInnen präzisieren diese Forderung nach mehr praktischer Erfahrung während der Ausbildung noch weiter. Sie wünschen sich die Möglichkeit zum Hospitieren bei Elterngesprächen und Elternsprechtagen. Auch wünschen sich zwei Personen, dass es bereits während der Ausbildung die Möglichkeit von Supervision, Coaching, psychologischer Beratung oder sogar eigenen Therapiegesprächen gibt. Diese Angebote sollen auch zusätzlich zum Arbeitsalltag angeboten werden.

Die Hälfte der Lehrkräfte wünscht sich als Fortbildungsangebot die Auseinandersetzung mit der eigenen und mit fremden Kulturen. Sie erhoffen sich davon mehr Verständnis für andere Kulturen und dass sie den Umgang damit trainieren können. Kulturelles Hintergrundwissen, aber auch Wissen über die Schulbildung der Herkunftsländer und den Stellenwert der Kinder in anderen Kulturen ist ihnen wichtig. Dabei wollen sie sich auch mit den eigenen Ängsten und Vorurteilen auseinandersetzen, um diese abzubauen und sich besser auf Fremdes einlassen zu können. In der Fachliteratur weisen BINDER und ENGLISCH-STÖLNER darauf hin, dass das Kennenlernen von kulturellen Umgangsformen den LehrerInnen ermöglicht, andere besser zu verstehen, und sie so besser darauf reagieren können (vgl. BINDER und ENGLISCH-STÖLNER 2003, S. 273). SPRINGER und ZACHARAKI sehen als Ziel einer entsprechenden Ausbildung, dass die kritische und reflektierbare Selbst- und Fremdwahrnehmung von LehrerInnen gefördert wird (vgl. SPRINGER und ZACHARAKI 2005, S. 51). Außerdem sollen sie die wesentlichen Formen und Funktionsweisen von Rassismus und ethnischen Vorurteilen erkennen können und ein umfassendes Handlungskonzept, das den Abbau solches Verhaltens fördert, entwickeln (vgl. 2005, S. 57).

Zwei InterviewpartnerInnen erwarten sich in der Ausbildung Trainings, die sie befähigen, in Stresssituationen und mit Vorwürfen von Eltern besser umzugehen. Sie wollen richtiges Ver-

halten einüben, durch das sie sich selbst abgrenzen können, wenn sie sich von Eltern bedrängt fühlen. Auch der Einbau von Streitschlichterseminaren in die Ausbildung wird von einer Lehrkraft gewünscht. Obwohl diese Aspekte nach Meinung der Lehrkräfte für die Aus- und Fortbildung wichtig sind, gibt es in der Fachliteratur keine Hinweise darauf, dass auch die AutorInnen diese Punkte fordern.

Abschließend ist zu sagen, dass interkulturelle Themen ganz im Sinne von KIESEL und VOLZ einen größeren Stellenwert in der Aus- und Fortbildung erhalten sollen, damit die interkulturelle Wahrnehmungs- und Verstehenskompetenz von LehrerInnen gestärkt werden kann (vgl. KIESEL und VOLZ 2002, S. 57), jedoch soll noch unbedingt auf die folgende Kritik von MAR CASTRO VARELA hingewiesen werden. Die Autorin sieht die Forderung nach einer interkulturellen Schulung aller LehrerInnen kritisch und sie warnt davor, alle zu interkulturellen Kompetenzseminaren zu verpflichten (vgl. 2002, S. 37). FURCH hat die Gründe für diese Kritik folgendermaßen zusammengefasst: Die alleinige Teilnahme an Seminaren macht nicht automatisch interkulturell kompetente LehrerInnen aus den TeilnehmerInnen, da der Erwerb als prozesshaft-dynamisch zu verstehen ist (vgl. FURCH 2009, S. 45) und über einen längeren Zeitrahmen erfolgen muss. Wie auch schon in Kapitel 4.2.6. erwähnt, müssen TeilnehmerInnen solcher Ausbildungsprogramme die nötige Offenheit und Bereitschaft mitbringen, um sich erfolgreich damit auseinandersetzen zu können (vgl. WIEDERMANN 2004, S. 65), und die Teilnahme muss auf freiwilliger Basis geschehen (vgl. BLEIL 2006, S. 106).

Um das Ganze im Sinne FISCHERs noch einmal zu wiederholen: Der Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen ist eine lebenslange Aufgabe und kann nicht mit einem Kurs abgeschlossen werden (vgl. FISCHER 2005, S. 34). Aus diesem Grund wird die bestehende Arbeitshypothese als falsch verworfen und eine neue Hypothese wurde, basierend auf den neuen Kenntnissen, generiert.

Nachdem nun alle Hypothesen mithilfe der Interviewergebnisse und der Fachliteratur überprüft und fallweise neue Hypothesen generiert worden sind, sollen im letzten Kapitel nun die wesentlichen Ergebnisse dieser qualitativen Untersuchung noch einmal zusammengefasst werden, um abschließend die Forschungsfrage beantworten zu können.

5. An der Forschungsfrage orientierte Zusammenfassung der Ergebnisse und Fazit

Der Forschungsfrage dieser Diplomarbeit liegt der Gedanke zu Grunde, dass Interkulturelle Kompetenzen die Kommunikation zwischen zwei Personen, die verschiedene Muttersprachen haben und die aus unterschiedlichen Kulturkreisen stammen, verbessern können. Gerade an den österreichischen Schulen lässt sich die Entwicklung erkennen, dass der Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache immer mehr zunimmt (vgl. Kapitel 3.1. im theoretischen Bezugsrahmen). Für die pädagogische Arbeit an den Schulen, vor allem im Grundschulbereich, ist die Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und Eltern sehr wichtig (vgl. JAUMANN-GAUMANN 2001, S. 66). Diese Zusammenarbeit kann aber zum Problem werden, wenn sprachliche und auch kulturbezogene Barrieren die Kommunikation und Interaktion zwischen den Lehrkräften und Eltern nichtdeutscher Muttersprache erschweren. Die „Vielfalt der Kulturen, Traditionen und Erziehungsverhalten stellt die Schule vor neue Herausforderungen im Umgang mit pluralen Vorstellungen und Auffassungen von Schule“ (RÜEGG 2001, S. 17).

In dieser qualitativen Studie wurden acht Lehrkräfte befragt, welche Probleme und Konflikte in der Zusammenarbeit mit nichtdeutschsprachigen Eltern auftreten, wie sie mit ihnen umgehen und sie lösen. Ebenfalls wurde der Frage nachgegangen, ob der Erwerb Interkultureller Kompetenzen für sie eine Unterstützung wäre und es deshalb sinnvoll sein könnte, entsprechende Kurse in die Aus- oder Weiterbildung von GrundschullehrerInnen aufzunehmen.

In Anlehnung an die Forschungsfrage, ob der Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen GrundschullehrerInnen und Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache zur Notwendigkeit in der Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen geworden ist, können nun folgende Ergebnisse dieser qualitativen Studie zusammengefasst werden:

Aufgrund der Erkenntnisse aus den Interviews lässt sich feststellen, dass die befragten Lehrkräfte nicht exakt wissen, was der Begriff Interkulturelle Kompetenzen bedeutet. Sie haben sehr wohl Vorstellungen davon, die sich auch teilweise mit der Fachliteratur decken, diese sind aber weitgehend mit allgemeinen sozialen Kompetenzen deckungsgleich. Dies ist natürlich nicht falsch, da laut BLEIL Interkulturelle Kompetenz eine besondere Form sozialer Kompetenz ist (BLEIL 2006, S. 183), aber gerade der interkulturelle Aspekt wird nur ansatzweise von jenen Lehrkräften genannt, die sich bereits vermehrt in Fortbildungen mit interkulturellen Themen beschäftigt haben. Sprachförderung und der Erwerb von Sprachkenntnissen

alleine reichen nicht aus, um interkulturell kompetent zu arbeiten, und sind laut ERLI und GYMNIH auch keine zwingende Voraussetzung, um erfolgreich interkulturell kommunizieren zu können (vgl. ERLI und GYMNIH 2007, S. 13). Die Bedeutung nonverbaler Kommunikation, also unbewusster Körpersprache (vgl. SPRINGER und ZACHARAKI 2005, S. 182), aber auch kulturelle Verhaltensvorschriften (vgl. KIECHEL 1997, S. 24) werden von den LehrerInnen unterschätzt. Auch sind dem Großteil von ihnen die wesentliche Bedeutung der Reflexion des eigenen Verhaltens und das Einüben von Kommunikationsstrategien für interkulturelle Interaktionen nicht bewusst. Insgesamt ist das Wissen der Lehrkräfte über Interkulturelle Kompetenz zu ungenau und erfordert daher bessere Aufklärung.

Dass sich in der Zusammenarbeit mit nichtdeutschsprachigen Eltern spezifische Probleme ergeben, die so in der Zusammenarbeit mit deutschsprachigen Eltern nicht vorkommen, kann in Kapitel 4.2.2. des empirischen Teils detailliert nachgelesen werden. Hierbei stehen Verständnisprobleme aufgrund von Sprachmängeln im Vordergrund. Aber nicht nur aufgrund der Sprachbarrieren können Konflikte auftreten. Ungleiche Einstellungen, Werthaltungen und Bräuche aufgrund der unterschiedlichen Herkunftskulturen bergen ebenfalls Konfliktpotential. Ebenso können persönliche Erfahrungen und Familiengeschichten sowie andere Erwartungshaltungen an die Schule und die Lehrkräfte Probleme verursachen, um nur die wesentlichsten spezifischen Konfliktpunkte zu nennen, die in dieser Diplomarbeit erarbeitet wurden. Es ist für die Lehrkräfte möglich, sich vor allem schulintern von KollegInnen (z. B. DirektorInnen oder BeratungslehrerInnen) unterstützen und beraten zu lassen, und Hilfestellungen in dieser Form werden auch regelmäßig beansprucht. Jedoch wäre es wünschenswert, die vor allem außerschulische Beratung durch Supervision, entsprechende Fortbildungen, Fachberatungen und Tagungen zu verbessern und auszubauen, um den Lehrkräften mehr Beistand anbieten zu können (vgl. AUGÉ-SOLLBERGER 2001, S. 76). Auch das Zuziehen von DolmetscherInnen bei Gesprächen sollte gefördert werden, indem DolmetscherInnen an den österreichischen Schulen zur Verfügung gestellt werden. Diese Forderung wird auch in der Fachliteratur durch LANFRANCHI (2001, S. 32f.) bestätigt. Dass Lehrkräfte umso mehr interkulturelle Ansätze in ihre Arbeit aufnehmen, je intensiver sie sich in ihrer Aus- und Fortbildung mit der Thematik auseinandergesetzt haben (vgl. BINDER und DARYABEGI 2003, S. 80), zeigt, dass entsprechende Angebote intensiviert werden müssen, denn je interkulturell kompetenter Lehrkräfte sind, desto besser können sie in der Zusammenarbeit mit nichtdeutschsprachigen Eltern kulturbedingten Problemen und Konflikten entgegenwirken.

Ein eindeutiges Ergebnis dieser empirischen Studie ist, dass LehrerInnen in ihrer Ausbildung nicht ausreichend auf die Zusammenarbeit mit den Eltern, geschweige denn auf die Zusam-

menarbeit mit Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache, vorbereitet wurden und werden. Sie erhalten keinerlei Befähigung für interkulturell kompetentes Handeln während ihrer Ausbildung. Zwar wurden in den letzten Jahren vermehrt Angebote mit interkulturellen Inhalten vor allem in die Weiterbildung aufgenommen (vgl. auch FURCH 2009, S. 167), jedoch sind die vermittelten Kenntnisse über z. B. „Gesprächsführung, Moderationstechniken, gruppendynamische Gesetzmäßigkeiten oder Mediation“ (SCHLÖSSER 2004, S. 20) und vor allem über interkulturell kompetentes Handeln unzureichend. Hier zeigt sich, dass ein großer Handlungsbedarf besteht, da die Aufgabe von Pädagogik, und somit die der LehrerInnen, zunehmend davon gekennzeichnet ist, dass sie „(...) gegen Diskriminierung jeglicher Art gerichtet ist und eine Kompetenz ausbildet, sich in kulturell, sozial und sprachlich hoch-differenzierten Gesellschaften verständnisvoll, tolerant und selbstbewusst zu verhalten“ (BARKOWSKI 2008, S. 36).

Anhand der vorhandenen Fachliteratur und der Ergebnisse aus den Interviewauswertungen lässt sich bestätigen, dass der Erwerb Interkultureller Kompetenzen erlern- und trainierbar ist. Entscheidend dafür ist, dass die TeilnehmerInnen an entsprechenden Lehrgängen Interesse, Bereitschaft und Offenheit zeigen (vgl. WIEDERMANN 2004, S. 65), und vor allem, dass die Teilnahme auf freiwilliger Basis geschieht (vgl. BLEIL 2006, S. 106), da an den persönlichen Einstellungen, Erfahrungen und Positionen der einzelnen TeilnehmerInnen angesetzt wird (BLEIL 2006, S. 359). Aus diesen Gründen wäre es sinnvoll, entsprechende Kurse und Lehrgänge nicht bereits in der Ausbildung von GrundschullehrerInnen anzubieten, sondern sie als zusätzliche Qualifikationslehrgänge in die Weiterbildung zu implementieren, die von den Lehrkräften nach eigenem Ermessen und Bedarf in Anspruch genommen werden können. Von einer Verpflichtung aller Lehrkräfte zur interkulturellen Kompetenzschulung wird deshalb dringend abgeraten (vgl. MAR CASTRO VARELA 2002, S. 37). Es gilt auch zu berücksichtigen, dass ein solcher Zusatzlehrgang kein einmaliger Kurs sein kann, sondern dass der Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen praxisbegleitend über einen längeren Zeitrahmen angeboten werden müsste (vgl. dazu GÖBEL und BUCHWALD 2008, S. 125), da dies eine lebenslange Aufgabe ist, die nie abgeschlossen sein wird (vgl. FISCHER 2005, S. 34), und der Erwerbsprozess als dynamisch angesehen werden muss (vgl. FURCH 2009, S. 45).

Abschließend ist die Forschungsfrage zusammenfassend folgendermaßen zu beantworten: Der Erwerb Interkultureller Kompetenzen in der Ausbildung selbst ist nicht zwingend erforderlich. Ein entsprechender Lehrgang in der Weiterbildung von GrundschullehrerInnen ist aber von großem Nutzen und wird in der nahen Zukunft zunehmend als unerlässlich angesehen werden. Denn „unter der Bedingung weltweiter Migration und Kommunikation wird die Be-

gegnung von Sprache und Kulturen sowie die Entstehung multipler Sozialisationsverläufe und Identitätsmuster auch weiterhin an Bedeutung gewinnen“ (BARKOWSKI 2008, S. 36).

Basierend auf der Tatsache, dass der Erwerb freiwillig sein muss und Interesse, Bereitschaft und Offenheit voraussetzt, wird vom ursprünglichen Anspruch Abstand genommen, entsprechende Kurse bereits in die Ausbildung von GrundschullehrerInnen zu implementieren, sondern es wird gefordert, praxisbegleitende Ausbildungslehrgänge über längere Zeiträume in der Weiterbildung anzubieten, die die Lehrkräfte dazu qualifizieren, interkulturell kompetent agieren zu können. Denn es deutet alles darauf hin, „dass interkulturelle Kompetenz in diesem Jahrhundert der Globalisierung und Migration eine unerlässliche Voraussetzung für gute Berufschancen“ (ERLL und GYMNICH 2007, S. 160) ist und dass die Notwendigkeit des Erwerbs von Interkulturellen Kompetenzen weiterhin zunehmen wird, wie es ansatzweise bereits erkannt wurde.

Ich hoffe, mit dieser Diplomarbeit einen Beitrag dazu leisten zu können, darauf aufmerksam zu machen, wie wichtig es für die österreichischen LehrerInnen ist, entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten für den Erwerb Interkultureller Kompetenzen in Anspruch nehmen zu können, und dass diese Thematik zukünftig Einzug in die Weiterbildung von GrundschullehrerInnen halten muss, um auf die gesellschaftlichen Entwicklungen der Globalisierung, Migration und zunehmenden Vernetzung der Welt in adäquater Weise reagieren zu können.

Literaturverzeichnis

Arnold, Rolf (1999): Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht. In: Arnold, Rolf, Müller, Hans-Joachim (Hg.) (1999): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 19. Hohengehren: Baltmannsweiler – Schneider. S. 17 – 26.

Arnold, Rolf, Müller, Hans-Joachim (Hg.) (1999): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 19. Hohengehren: Baltmannsweiler – Schneider.

Auernheimer, Georg (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, Georg u. a. (Hg.) (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster, New York: Waxmann.

Auernheimer, Georg u. a. (Hg.) (2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Bd. 8. Opladen: Leske + Budrich.

Auernheimer, Georg u. a. (Hg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Bd. 13. Opladen: Leske + Budrich.

Auernheimer, Georg (2002a): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Auernheimer, Georg u. a. (Hg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Bd. 13. Opladen: Leske + Budrich. S. 183 – 205.

Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Augé-Sollberger, Miguel (2001): Ängste und Kompetenzen einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit. In: Rüegg, Susanne (Hg.) (2001): Elternmitarbeit in der Schule: Erwartungen, Probleme, Chancen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt. S. 67 – 77.

Barkowski, Hans (2008): Prinzipien Interkulturellen Lernens für die multikulturelle und mehrsprachige Schule. In: Furch, Elisabeth und Eichelberger, Harald (Hg.) (2008): Kulturen Sprachen Welten. Fremdsein als Pädagogische Herausforderung. 2. überarbeitete und ergänzte Neuauflage. Innsbruck: Studienverlag. S. 32 – 48.

Bender-Szymanski, Dorothea (2002): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, Georg u. a. (Hg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Bd. 13. Opladen: Leske + Budrich. S. 153 – 179.

Binder, Susanne, Daryabegi, Aryane (2003): Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis. In: Fillitz, Thomas (Hg.) (2003): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellen Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. V/B/5, Referat für Interkulturelles Lernen. Innsbruck: Studien-Verlag. S. 33 – 84.

Binder, Susanne, Englisch-Stölner, Doris (2003): Impulse und Perspektiven. In: Fillitz, Thomas (Hg.) (2003): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellen Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. V/B/5, Referat für Interkulturelles Lernen. Innsbruck: Studien-Verlag. S. 273 – 276.

Bleil, Nadja (2006): Interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung. Ein didaktisches Modell für die Trainingspraxis. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Brandt, Frauke, Lange, Matthias (2001): Interkulturelle Öffnung in Kommunalverwaltung und Gemeinwesenarbeit. In: Gruber, Joachim et al. (Hg.) (2001): Interkulturelle Öffnung im Sozial- und Bildungswesen. Strukturen gestalten – Kompetenzen entwickeln – Kooperation fördern. Dokumentation einer Fachtagung v. 5./6. März 2001 im Bildungshaus Schloß Retzhof. Leitring bei Leibnitz: Retzhof-Schrift „Gesellschaft-Wissenschaft“. S. 24 – 33.

Buchwald, Petra (2008): Ressourcenorientierte Beratung im interkulturellen Kontext von Schule und Weiterbildung. In: Ringeisen, Tobias, Buchwald, Petra, Schwarzer, Christine (Hg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung. Aus der Reihe: Olechowski, Richard (Hg.): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. (2008): Berlin: LIT VERLAG Dr. W. Hopf. S. 51 – 62.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2002): Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam. Eine Handreichung für SchulleiterInnen und LehrerInnen an Volksschulen zur Integration fremdsprachiger SchulanfängerInnen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. V/12, Referat für Interkulturelles Lernen.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2006): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Informationsblatt des Referates für interkulturelles Lernen Nr.1/2006. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. V/12, Referat für interkulturelles Lernen. 10. aktualisierte Auflage.

Diehm, Isabell, Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.

Dietrich, Anne, Zwanzer, Conni (2005): Interkulturelle Kompetenz für Beschäftigte des Allgemeinen Sozialen Dienstes. In: Fischer, Veronika, Springer, Monika, Zacharaki, Ioanna (Hg.) (2005): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 134 – 148.

Donnerstag, Jürgen (1999): Kulturelle Kreolisierung und interkulturelle Kompetenz. In: Bredella, Lothar, Delanoy, Werner (Hg.) (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 240 – 260.

Eder, Ferdinand (1998): Schule und Demokratie: Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag.

Erll, Astrid, Gymnich, Marion, Nünning, Ansgar (Hg.) (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen GmbH.

Eubel-Kasper, Karla (1997): Interkulturelle Kompetenz als strategischer Erfolgsfaktor: Erläutert am Beispiel des Förderkreises. In: Kopper, Enid, Kiechl, Rolf (Hg.) (1997): Globalisierung: von der Vision zur Praxis; Methoden und Ansätze zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. Zürich: Versus. S. 139 – 158.

Fillitz, Thomas (Hg.) (2003): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellen Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. V/B/5, Referat für Interkulturelles Lernen. Innsbruck: Studien-Verlag.

Fischer, Veronika, Springer, Monika, Zacharaki, Ioanna (Hg.) (2005): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Fischer, Veronika (2005): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Anforderungsprofil für die pädagogische Profession. In: Fischer, Veronika, Springer, Monika, Zacharaki, Ioanna (Hg.) (2005): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 33 – 47.

Fischer, Veronika, Krumpholz, Doris, Eichener, Volker (2005): Kompetenzentwicklung und Transfer. Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Zertifikatskurses „Interkulturelle Kompetenz für BeraterInnen und PädagogInnen im Bereich Berufsorientierung“. In: Fischer, Veronika, Springer, Monika, Zacharaki, Ioanna (Hg.) (2005): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 82 – 133.

Flick, Uwe (2000): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst, Steinke, Ines (Hg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Frank, Miriam Anne (2003): Kommunikation und soziale Beziehungen. In: Fillitz, Thomas (Hg.) (2003): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellen Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. V/B/5, Referat für Interkulturelles Lernen. Innsbruck: Studien-Verlag. S. 85 – 137.

Furch, Elisabeth (2008a): Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: Furch, Elisabeth und Eichelberger, Harald (Hg.) (2008): Kulturen Sprachen Welten. Fremdsein als Pädagogische Herausforderung. 2. überarbeitete und ergänzte Neuauflage. Innsbruck: Studienverlag. S. 67 – 73.

Furch, Elisabeth (2008b): Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ und der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ Bildungspolitische Aufträge und pädagogische Realität. Eine empirische Untersuchung bei Grundschullehrerinnen in Wien. In: Furch, Elisabeth und Eichelberger, Harald (Hg.) (2008): Kulturen Sprachen Welten.

Fremdsein als Pädagogische Herausforderung. 2. überarbeitete und ergänzte Neuauflage. Innsbruck: Studienverlag. S. 236 – 241.

Furch, Elisabeth (2009): Migration und Schulrealität. Eine empirische Untersuchung an Grundschullehrerinnen. Aus der Reihe: Olechowski, Richard (Hg.) (2009): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. Band 3. Wien/Berlin: LIT VERLAG Dr. W. Hopf.

Furch, Elisabeth, Eichelberger, Harald (Hg.) (2008): Kulturen Sprachen Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Innsbruck: Studien-Verlag.

Göbel, Kerstin (2001): Die Bedeutung der Analyse interkultureller Konfliktlösungsstrategien für die interkulturelle Erziehung an Schulen: Forschungsergebnisse einer Akkulturationsstudie in Chile. In: Auernheimer, Georg u. a. (Hg.) (2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Bd. 8. Opladen: Leske + Budrich. S. 161 – 177.

Göbel, Kerstin und Buchwald, Petra (2008): Interkulturelles Kompetenztraining: Lernziele und didaktische Methoden. In: Ringeisen, Tobias, Buchwald, Petra, Schwarzer, Christine (Hg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung. Aus der Reihe: Olechowski, Richard (Hg.): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. (2008): Berlin: LIT VERLAG Dr. W. Hopf. S. 115 – 131.

Gotsmy, Heinrich (1988): Schulpartnerschaft konkret: Eltern informieren Eltern. Katholischer Familienverband Österreichs (Hg.), Brennpunkt Familie; 43. Wien: Ehe und Familie, Zeitschriften- Verlags Gesellschaft.

Gruber, Joachim et al. (Hg.) (2001): Interkulturelle Öffnung im Sozial- und Bildungswesen. Strukturen gestalten – Kompetenzen entwickeln – Kooperation fördern. Dokumentation einer Fachtagung v. 5./6. März 2001 im Bildungshaus Schloß Retzhof. Leitring bei Leibnitz: Retzhof-Schrift „Gesellschaft-Wissenschaft“.

Gültekin, Nevâl (2003): Interkulturelle Kompetenz als Standard in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 1/2003. Walter Kluwer Deutschland GmbH, Neuwied Luchterhand.

Hesse, Hermann-Günter (2001): Methodologische Konsequenzen aus der Unterrichtsbeobachtung in multikulturellen Schulklassen: Eine Analyse des Konstruktes: „Individualismus – Kollektivismus“. In: Auernheimer, Georg u. a. (Hg.) (2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Bd. 8. Opladen: Leske + Budrich. S. 141 – 160.

Hinz-Rommel, Wolfgang (1994): Interkulturelle Kompetenz: ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster/New York: Waxmann.

Hitziger, Hansjörg (1987): Soziale Kompetenz in der Elternarbeit: Analyse und Bewertung eines problemorientierten gruppenspezifischen Lehrertrainings zur Vermittlung sozialer Kompetenzen in der Lehrerfortbildung. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.

Höbel, Uli, Rücker, Lisa (2001): Geschlossene Gesellschaft. In: Gruber, Joachim et al. (Hg.) (2001): Interkulturelle Öffnung im Sozial- und Bildungswesen. Strukturen gestalten – Kom-

petenzen entwickeln – Kooperation fördern. Dokumentation einer Fachtagung v. 5./6. März 2001 im Bildungshaus Schloß Retzhof. Leitring bei Leibnitz: Retzhof-Schrift „Gesellschaft-Wissenschaft“.

Jaumann-Graumann, Olga (2001): Elternarbeit in der Lehrerbildung – Zusammenarbeit von Studierenden und Schulen. In: Keck, Rudolf W., Kirk, Sabine (Hg.) (2001): Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen – Erfahrungen – Perspektiven. Hohengehren: Schneider. S. 66 – 72.

Jugert, Gert, Rehder, Anke (Hg.) (2004): Soziale und interkulturelle Kompetenz. Grundlagen und Module eines verhaltensorientierten Trainingsansatzes. Weiterbildung 10/76. Darmstadt: hiba.

Kalpaka, Annita (2004): Wie die Elefanten auf die Bäume kommen – Chancen interkulturellen und pädagogischen Handelns in der Einwanderungsgesellschaft. Villigst: Gewalt Akademie Villigst im Amt für Jugendarbeit der evangelischen Kirche von Westfalen.

Keck, Rudolf W. (2001): Eltern und Lehrer als Erziehungspartner in der Schule. In: Keck, Rudolf W., Kirk, Sabine (Hg.) (2001): Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen – Erfahrungen – Perspektiven. Hohengehren: Schneider. S. 1 – 17.

Keck, Rudolf W., Kirk, Sabine (Hg.) (2001): Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen – Erfahrungen – Perspektiven. Hohengehren: Schneider.

Khan-Svik, Gabriele (2008): Über die Lebendigkeit von Kultur – einige Überlegungen zur Problematik von vielen Kulturen und einer Schule. In: Furch, Elisabeth und Eichelberger, Harald (Hg.) (2008): Kulturen Sprachen Welten. Fremdsein als Pädagogische Herausforderung. 2. überarbeitete und ergänzte Neuauflage. Innsbruck: Studienverlag. S. 83 – 93.

Kiechel, Rolf (1997): Interkulturelle Kompetenz. In: Kopper, Enid, Kiechl, Rolf (Hg.) (1997): Globalisierung: von der Vision zur Praxis; Methoden und Ansätze zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. Zürich: Versus. S. 11 – 30.

Kiesel, Doron, Volz, Fritz Rüdiger (2002): „Anerkennung und Intervention“. Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg u. a. (Hg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Bd. 13. Opladen: Leske + Budrich. S. 49 – 61.

Kirk, Sabine (2001a): Elternmitwirkung im schulrechtlichen Rahmen der Ländergesetzgebung. In: Keck, Rudolf W., Kirk, Sabine (Hg.) (2001): Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen – Erfahrungen – Perspektiven. Hohengehren: Schneider. S. 18 – 26.

Kirk, Sabine (2001b): Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule. In: Keck, Rudolf W., Kirk, Sabine (Hg.) (2001): Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen – Erfahrungen – Perspektiven. Hohengehren: Schneider. S. 27 – 46.

Knapp, Annelie (2002): Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Auernheimer, Georg u. a. (Hg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Bd. 13. Opladen: Leske + Budrich. S. 63 – 78.

Knapp, Rudolf (2001): Elternarbeit in der Grundschule: Grundlagen; Elternberatung und –seminare; Mitarbeit im Schulleben. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kopper, Enid, Kiechl, Rolf (Hg.) (1997): Globalisierung: von der Vision zur Praxis; Methoden und Ansätze zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. Zürich: Versus.

Krumm, Hans-Jürgen (2008): „Grenzgänger“ – Zur Rolle von Lehrerinnen und Lehrern für eine „interkulturelle Schule“. In: Furch, Elisabeth und Eichelberger, Harald (Hg.) (2008): Kulturen Sprachen Welten. Fremdsein als Pädagogische Herausforderung. 2. überarbeitete und ergänzte Neuauflage. Innsbruck: Studienverlag. S. 94 – 107.

Lanfranchi, Andrea (2001): Schulerfolg durch Kooperation zwischen Migrationseltern und Schule. In Rüegg, Susanne (Hg.) (2001): Elternmitarbeit in der Schule: Erwartungen, Probleme, Chancen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt. S. 23 – 34.

Lanfranchi, Andrea (2002): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, Georg u. a. (Hg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Bd. 13. Opladen: Leske + Budrich. S. 206 – 233.

Leenen, Wolf Rainer, Groß, Andreas, Grosch, Harald (2002): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, Georg u. a. (Hg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Bd. 13. Opladen: Leske + Budrich. S. 81 – 102.

Maas, Rieke, Over, Ulf und Mienert, Malte (2008): Dimensionen interkultureller Kompetenz von Lehrern: Die Entwicklung eines Fragebogens. In: Ringeisen, Tobias, Buchwald, Petra, Schwarzer, Christine (Hg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung. Aus der Reihe: Olechowski, Richard (Hg.): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. (2008): Berlin: LIT VERLAG Dr. W. Hopf. S. 81 – 95.

Mar Castro Varela, Maria do (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer, Georg u. a. (Hg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Bd. 13. Opladen: Leske + Budrich. S. 35 – 48.

Martin, Cornelia (2001): Interkulturelle Kompetenzen und deren Vermittelbarkeit durch Repatriates. München/Mering: Hampp.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10., neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2002): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg u. a. (Hg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Bd. 13. Opladen: Leske + Budrich. S. 15 – 34.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Neverman, Knut, Richter, Ingo (Hg.) (1977): Rechte der Lehrer. Rechte der Schüler. Rechte der Eltern. München: R. Riper & Co.

Neugebauer, Fritz, Riegler, Walter (1999): Schulunterrichtsgesetz mit Verordnungen. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes GesmbH.

Over, Ulf und Mienert, Malte (2008): Förderung interkultureller Kompetenz bei Berufsschülern: Das TRIKK. In: Ringeisen, Tobias, Buchwald, Petra, Schwarzer, Christine (Hg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung. Aus der Reihe: Olechowski, Richard (Hg.): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. (2008): Berlin: LIT VERLAG Dr. W. Hopf. S. 155 – 168.

Over, Ulf, Mienert, Malte, Grosch, Christiane und Hany, Ernst (2008): Interkulturelle Kompetenz: Begriffserklärung und Methode der Messung. In: Ringeisen, Tobias, Buchwald, Petra, Schwarzer, Christine (Hg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung. Aus der Reihe: Olechowski, Richard (Hg.): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. (2008): Berlin: LIT VERLAG Dr. W. Hopf. S. 65 – 79.

Pädagogische Hochschule Oberösterreich. Curriculum „Bachelor of Education“ Lehramt an Volksschulen. Modulübersicht. (2009) Online im WWW unter URL: <http://www.ph-ooe.at/ausbildungstudium/ausbildung-aps.html> (Download: 23. 7. 2011, 17:40).

Pädagogische Hochschule Oberösterreich. Fortbildungen. Online im WWW unter URL: <http://www.ph-ooe.at/de/fort-weiterbildung.html> (Download: 23. 7. 2011, 17:37).

Pädagogische Hochschule Wien. Curriculum für das Bachelor-Studium Lehramt an Volksschulen (2005). Online im WWW unter URL: <http://www.phwien.ac.at/ausbildung/institute-81/allgemein-bildende-pflich-85/studienangebote-95/lehramt-an-volksschulen-71.html> (Download: 23. 7. 2011, 17:43).

Pädagogische Hochschule Wien. Fortbildungen/Themenbereiche. Online im WWW unter URL: [http://www.phwien.ac.at/fortbildung/fb1/themenbereiche986.html?L=xlpvice%3F229\)RRiydami](http://www.phwien.ac.at/fortbildung/fb1/themenbereiche986.html?L=xlpvice%3F229)RRiydami) (Download 23. 7. 2011, 17:49).

Pädagogische Hochschule Wien. Fortbildungen/Themenbereiche/Interkulturelle Pädagogik. Online im WWW unter URL: <http://www.phwien.ac.at/fortbildung/fb1/themenbereiche-986/interkulturelle-paedagogi-1442.html> (Download: 23- 7. 2011, 17:51).

Pätzold, Günther, Wortmann, Elmar (1999): Didaktische Handlungsmöglichkeiten zur Ausbildung von Schlüsselqualifikationen. In: Arnold, Rolf, Müller, Hans-Joachim (Hg.) (1999): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 19. Hohengehren: Baltmannsweiler – Schneider. S. 151 – 168.

Ringeisen, Tobias, Buchwald, Petra und Mienert, Malte (2008): Lehrer-Schüler-Interaktion aus interkultureller Perspektive: Chancen und Probleme für Lehrkräfte. In: Ringeisen, Tobias, Buchwald, Petra, Schwarzer, Christine (Hg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung. Aus der Reihe: Olechowski, Richard (Hg.): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. (2008): Berlin: LIT VERLAG Dr. W. Hopf. S. 25 – 37.

Ringeisen, Tobias, Buchwald, Petra, Schwarzer, Christine (Hg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung. Aus der Reihe: Olechowski, Richard (Hg.): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. (2008): Berlin: LIT VERLAG Dr. W. Hopf.

Ringeisen, Tobias, Buchwald, Petra und Spanowski, Marion (2008): Förderung interkultureller Kompetenzen im Schulalltag: Ein Kurz-Training für Lehrkräfte. In: Ringeisen, Tobias, Buchwald, Petra, Schwarzer, Christine (Hg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung. Aus der Reihe: Olechowski, Richard (Hg.): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. (2008): Berlin: LIT VERLAG Dr. W. Hopf. S. 143 – 154.

Roth, Wolfgang K. (Hg.) (1985): Ausländerpädagogik. Unterricht und Elternarbeit, Bd.1., Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: W. Kohlhammer.

Rüegg, Susanne (Hg.) (2001): Elternmitarbeit in der Schule: Erwartungen, Probleme, Chancen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.

Schaub, Horst, Zenke, Karl G. (2000): Wörterbuch Pädagogik. 4. grundlegend überarbeitete und erweiterte Ausgabe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Schlösser, Elke (2004): Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. Münster: Ökotopia.

Schröder, Hartmut (2001): Ausländerkinder in der Grundschule – eine Anforderung an die Erziehungspartnerschaft. In: Keck, Rudolf W., Kirk, Sabine (Hg.) (2001): Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen – Erfahrungen – Perspektiven. Hohengehren: Schneider. S. 116 – 124.

Siebert, Horst (1999): Schlüsselqualifikationen aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: Arnold, Rolf, Müller, Hans-Joachim (Hg.) (1999): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 19. Hohengehren: Baltmannsweiler – Schneider. S. 27 – 34.

Soppart-Liese, Susanne (1997): Reform der Schule und elterliche Mitwirkung: die Ordnung einer sozialen Dienstleistung. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang.

Springer, Monika (2005): Interkulturelle Sensibilisierung und Konfliktbearbeitung. Übungen und Reflexionen. In Fischer, Veronika, Springer, Monika, Zacharaki, Ioanna (Hg.) (2005): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 213 – 236.

Springer, Monika, Zacharaki, Ioanna (2005): Der Zertifikatskurs „Interkulturelle Kompetenz für BeraterInnen und PädagogInnen im Bereich Berufsorientierung“. In: Fischer, Veronika, Springer, Monika, Zacharaki, Ioanna (Hg.) (2005): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 48 – 81.

Sprung, Annette (2001): Qualifikationsziel: Interkulturelle Kompetenz. In: Gruber, Joachim et al. (Hg.) (2001): Interkulturelle Öffnung im Sozial- und Bildungswesen. Strukturen gestalten – Kompetenzen entwickeln – Kooperation fördern. Dokumentation einer Fachtagung v. 5./6. März 2001 im Bildungshaus Schloß Retzhof. Leitring bei Leibnitz: Retzhof-Schrift „Gesellschaft-Wissenschaft“. S. 34 – 42.

Statistik Austria (2010a): Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2009/10. (November 2010) Online im WWW unter URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/029650.html (Download: 23. 7. 2011, 16:32).

Statistik Austria (2010b): Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2009/10 nach Staatsangehörigkeit. (November 2010) Online im WWW unter URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/029654.html (Download: 23. 7. 2011, 16:38).

Steinke, Ines (2007): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst, Steinke, Ines (Hg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 319 – 331.

Tenberg, Reinhard (1999): Theorie und Praxis bei der Vermittlung von ‚interkulturellen Kompetenzen‘. In: Bredella, Lothar, Delanoy, Werner (Hg.) (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 65 – 84.

Tomecek, Susanne (1993): Elternarbeit in der Grundschule. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

Tschugguel, Sabine und Menner, Sandra (2007): Das Gespräch zwischen Erziehungsberechtigten und GrundschullehrerInnen aus der Sicht türkischsprachiger, alevitischer Eltern. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

Wagner, Ulrich, Van Dick, Rolf, Petzel, Thomas, Auernheimer, Georg (2001): Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In: Auernheimer, Georg u. a. (Hg.) (2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Bd. 8. Opladen: Leske + Budrich. S. 17 – 40.

Wiedermann, Maria (2004): Kultur × Globalisierung = Interkulturelle Kompetenz (?) Ein Vergleich dieser drei Begrifflichkeiten zwischen dem Institut für Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien und der Wirtschaftsuniversität Wien. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

Zacharaki, Ioanna (2005): Interkulturelle Kompetenz in der Beratung. In: Fischer, Veronika, Springer, Monika, Zacharaki, Ioanna (Hg.) (2005): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 173 – 194.

Anhang

- I. Abstract und Kurzzusammenfassung
- II. Tabellenverzeichnis
- III. Interviewleitfaden
- IV. Regeln zur Transkription der Interviews
- V. Transkripte der Interviews
- VI. Lebenslauf

Anhang I. Abstract und Kurzzusammenfassung

Abstract

This thesis researches, whether it is useful to establish “intercultural competence” as a permanent element in the curriculum of primary school teachers’ training.

The main part is a “qualitative” research. Primary schoolteachers were interviewed about their experiences, and their way of coping with intercultural conflicts in their cooperation with non-German speaking parents. Also it is discussed whether they can be prepared for this cooperation in their teachers’ training and their further training in school.

Result of this research shows, that practical training should be implemented only in primary school teachers’ further qualification because of the personal need for willingness, concern and candidness. This acquirement is essential to capacitate teachers in a more and more multicultural society of our educational institutions to act cross-cultural competent.

Kurzzusammenfassung

Diese Diplomarbeit analysiert, ob der Erwerb „Interkultureller Kompetenzen“ als dauerhafter Bestandteil im Ausbildungscurriculum von GrundschullehrerInnen unerlässlich geworden ist. Kern dieser Studie bilden Leitfadenterviews, in denen GrundschullehrerInnen zu ihren beruflichen Erfahrungen mit kulturellen Konflikten in ihrer Zusammenarbeit mit nichtdeutschsprachigen Eltern und ihrem Umgang damit befragt wurden. Es wird diskutiert, ob eine entsprechende Aus- und Weiterbildung besser auf diese Zusammenarbeit vorbereitet.

Ergebnis dieser qualitativen Studie ist, dass die Aufnahme von praxisbegleitenden Lehrgängen zum Erwerb Interkultureller Kompetenzen erst in der Weiterbildung von GrundschullehrerInnen implementiert werden kann, da persönliche Bereitschaft, Interesse und Offenheit bei den TeilnehmerInnen Voraussetzung ist. Dieser Erwerb wird als notwendig erachtet, um Lehrkräfte in der zunehmend multikulturellen Gesellschaft unserer Schulen zu befähigen, interkulturell kompetent handeln zu können.

Anhang II. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Daten zu InterviewpartnerIn A zum Befragungszeitpunkt.....	Seite 81
Tabelle 2: Daten zu InterviewpartnerIn B zum Befragungszeitpunkt.....	Seite 84
Tabelle 3: Daten zu InterviewpartnerIn C zum Befragungszeitpunkt.....	Seite 88
Tabelle 4: Daten zu InterviewpartnerIn D zum Befragungszeitpunkt.....	Seite 93
Tabelle 5: Daten zu InterviewpartnerIn E zum Befragungszeitpunkt.....	Seite 96
Tabelle 6: Daten zu InterviewpartnerIn F zum Befragungszeitpunkt.....	Seite 100
Tabelle 7: Daten zu InterviewpartnerIn G zum Befragungszeitpunkt.....	Seite 103
Tabelle 8: Daten zu InterviewpartnerIn H zum Befragungszeitpunkt.....	Seite 107

Anhang III. Interviewleitfaden

1. Wann haben Sie Ihre Ausbildung zur/m GrundschullehrerIn abgeschlossen?
2. Seit wie vielen Jahren/Monaten unterrichten Sie?
3. Wie viele Kinder haben Sie derzeit in Ihrer Klasse und wie viele davon haben eine andere Muttersprache als Deutsch?

I. Interkulturelle Kompetenz

4. Was verstehen Sie unter Interkultureller Kompetenz? (Fähigkeiten, Eigenschaften, ...)
5. Welche besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten zeichnen Ihrer Meinung nach einen/e LehrerIn aus, der/die erfolgreich mit Eltern – vor allem mit Eltern anderer Kulturen - zusammenarbeiten kann?
6. Warum, glauben Sie, können Interkulturelle Kompetenzen hilfreich für die Zusammenarbeit mit Eltern sein? (Um Konflikte zu lösen oder zu vermeiden?)
7. Inwieweit sind Interkulturelle Kompetenzen Ihrer Meinung nach erlern- oder trainierbar?

II. Probleme (allgemeine und interkulturelle) in der Elternarbeit?

8. Welchen Stellenwert hat Elternarbeit in Ihrer Arbeit? (Wichtig? Warum?)
9. Welche Formen der Zusammenarbeit bevorzugen Sie in Ihrem Arbeitsalltag und warum?
10. Welche Probleme oder Konflikte haben Sie in der Zusammenarbeit mit Eltern erlebt? Was waren die Gründe dafür? Berichten Sie bitte von Ihren Erfahrungen!
11. Was sind Ihrer Meinung nach die häufigsten Konflikte/Probleme mit nicht-deutschsprachigen Eltern?
12. Wie lösen Sie Konflikte und Probleme mit Eltern?
13. Wo oder bei wem können Sie sich Hilfe holen, wenn Probleme mit Eltern auftauchen? (Kollegen, Supervision, Seminare ...)?
14. Haben Sie schon einmal eine solche Unterstützung beansprucht?

III. Elternarbeit in der Aus- und Weiterbildung

15. Wurden Sie in Ihrer Aus- oder Weiterbildung ausreichend auf die Elternarbeit vorbereitet? (z. B. auch auf den Umgang mit Konflikten und Problemen)
16. Welche Inhalte hätten Sie sich in Ihrer Ausbildung erwünscht, um besser auf die Zusammenarbeit mit Eltern vorbereitet zu sein? (z. B. Kommunikationstrainings, Möglichkeiten, Konfliktgespräche zu trainieren ...)
17. Haben Sie bereits Aus- oder Fortbildungen zum Thema Interkulturelle Kompetenzen gemacht? Wenn ja, in welcher Form und mit welchen Inhalten? Wenn nein, warum nicht?
18. Empfinden Sie es als notwendig, Seminare mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Kompetenzen in die Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen zu integrieren? Warum?
19. Welche Inhalte müssten Ihrer Meinung nach in einem solchen Seminar behandelt werden?

Anhang IV. Regeln zur Transkription der Interviews

Werden Interviews in eine schriftliche Fassung gebracht, nennt man dies Transkription. Für das Erstellen solcher Transkripte gibt es unterschiedliche Vorgangsweisen. In dieser Arbeit wurde eine wörtliche Transkription durchgeführt, indem die Möglichkeit der literarischen Umschrift verwendet wurde, die es erlaubt, Dialekte mit unserem gebräuchlichen Alphabet wiederzugeben. (Vgl. MAYRING 2002, S. 89). Um die Lesbarkeit der Transkripte zu optimieren, wurden die Interviews größtenteils in normales Schriftdeutsch übertragen, wobei darauf geachtet wurde, die Gesprächssituation möglichst authentisch wiederzugeben. Diese Protokolltechnik ist eine von drei wesentlichen Vorgangsweisen und ist vor allem dann gebräuchlich, wenn „die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht“ (MAYRING 2002, S. 91). Einzelne verwendete Dialektphrasen wurden jedoch im Sinne der literarischen Transkription lediglich in unser gebräuchliches Alphabet übertragen, damit die dialektale Färbung nicht verfremdet wird.

Formale Hinweise zur Transkription:

Kennzeichnung des Interviewers:	I
Kennzeichnung der InterviewpartnerInnen:	L
Nummerierung der Interviews:	A, B, C, D, E, F, G, H
Längere Pausen bei den Interviews:	Die Dauer der Pause wird in Sekunden in einer runden Klammer angegeben.
Kurze Pausen und Stockungen:	Werden durch Gedankenstriche oder Punkten angegeben.
Anmerkungen, nonverbale Merkmale und Auffälligkeiten werden in einer runden Klammer angegeben:	Beispiel: (lachen)

Anhang V. Transkripte der Interviews

Interview A

1. I: Ja, also ... wann haben Sie die Ausbildung zum Grundschullehrer abgeschlossen? – Äh ...
2. L: 2004
3. I: 2004. ... Und seit wie vielen Jahren unterrichten Sie?
4. L: Seit eineinhalb Jahren.
5. I: Okay. ... Wie viele Kinder sind in der Klasse? Wie viele sind mit anderer Muttersprache als Deutsch?
6. L: Insgesamt 23 ...
7. I: Mhm?
8. L: ... und wir haben sieben Österreicher, also sieben deutschsprachige.
9. I: Okay!
10. L: Die anderen ...
11. I: Sind woher in etwa?
12. L: Äh - Türkei und Serbien oder Bosnien und so...
13. I: Mhm.
14. L: ... in die Richtung, also Ex-Jugoslawien.
15. I: Okay. ... Ja, haben Sie eine Vorstellung von interkultureller Kompetenz? Was das sein sollte? Was verstehen Sie darunter?
16. L: Also, ich verstehe d'runter, dass man ... ja, eben mit diesen vielen Kult, Kulturen, die dann halt in der Klasse aufeinanderprallen, irgendwie umgeht eben. Dass man die entsprechend fördert, dass sie halt ... ja Deutsch lernen.
17. I: Mhm.
18. L: So in die Richtung. Also eigentlich Sprachförderung hauptsächlich würde ich d'runter verstehen.
19. I: Mhm. - Ahm - und in der Zusammenarbeit mit den Eltern? Würde ... Was würd's da für Sie bedeuten? ... Also nicht nur auf die Kinder sondern auch auf die Eltern bezieht ... auf die Zusammenarbeit mit den Eltern. ... Könnte man da interkulturelle Kompetenzen auch brauchen? Und was wär' das dann?
20. L: ... Ja schon, also wenn ich jetzt grad bei den Türken so überleg - ähm - mit der Religion ... weil bei uns halt ja punkto Kopftuch und Frauen und so weiter schon ein Thema ist ...
21. I: Mhm?
22. L: Weil da auch Konflikte aufgetreten sind, dass ein Mädchen bei uns, also die weiß schon, in drei vier Jahren wird's ein Kopftuch tragen. Und das will die Mutter auch gar nicht, aber sie werden halt gezwungen vom Vater und ... also da wär's einfach schon gut, dass man irgendwie auch weiß, wie man damit umgeht vielleicht.
23. I: Mhm.
24. L: Weil da schon Konflikte auftreten.
25. I: Mhmm. ... Was glauben Sie, würden da für Qualifikationen beim Lehrer dazugehören? Damit er mit den Eltern gut zusammenarbeiten könnte? ... Vor allem mit den Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache? ... Was wären das für Fähigkeiten?
26. L: Überhaupt generell Elternarbeit ... also ... oder eben so Konfliktmanagement.
27. I: Ja?
28. L: ... Also ... überhaupt auch Elternabend – äh – Elternarbeit, ...
29. I: Ja?
30. L: ... Elterngespräche, also jetzt nicht nur mit nichtdeutschen, sondern
31. I: Mhm?
32. L: ... auch mit Österreichern kommt viel zu kurz auch in der Ausbildung ... es kommt ja nachher auch vor.
33. I: Genau. ... Ja, also über Interkulturelle Kompetenz haben Sie ja kaum etwas gehört in Ihrer Ausbildung, soweit ich das raushör' ...?
34. L: Ja! (lacht)
35. I: Gut. - Ähm - wie ... haben Sie noch Vorstellungen, was g'hört da zu einem interkulturell kompetenten Lehrer dazu? Was könnten das für Fähigkeiten sein? Wie könnten ... außer jetzt, Konfliktmanagement ist glaub ich ein wichtiger Punkt, aber was könnte da noch dazu gehören?
36. L: Was könnte da noch dazugehören? ... Sprachkenntnisse ... (lacht), ... ja, na ich mein, ich denk mir, dass da vielleicht auch schon wichtig ist, dass man da ein bissl über da vielleicht über die Religionen ...
37. I: Mhm?

38. L: ... Bescheid weiß. ... Nur denk ich mir, wo macht man dann die Grenze, weil es gibt viele ... aber vielleicht die Hauptreligionen ... (lacht dabei) ... oder, ich weiß nicht, ... und vielleicht über die Nachbarländer ... und so irgendwie, ja, dass wär vielleicht schon sinnvoll auch, ja?
39. I: Okay. ... Mhm, ja, glauben Sie interkulturelle Kompetenzen könnten eine Hilfe in der Elternarbeit sein? Vor allem mit den Eltern von nichtdeutschsprachigen Kindern? ... Und würden sich dadurch die Konflikte vermeiden lassen? ... Wenn Sie zum Beispiel jetzt mehr Hintergrundwissen über die Kult, - äh - über die Kulturen hätten? Über ... wie halt die, die Familiensituationen sind zu Hause, wie viel kulturell geprägt ist davon?
40. L: Also, ich glaube, man man ... könnt's vielleicht mehr verstehen, aber ob's sich wirklich vermeiden lässt, bin ich mir nicht sicher, weil ...
41. I: Mhm?
42. L: ... weil die Konflikte ... also eben wenn ich jetzt an diese Kopftuchgeschichte denk, ja das ist ja trotzdem, weil wir leben nun mal in Österreich, und da ist es halt so ... und deswegen tritt der Konflikt sowieso auf. Aber verstehen tu ich es vielleicht halt mehr, ja?
43. I: Was ja schon ein wichtiger Punkt wäre, dass sich die Konflikte klären lassen würden.
44. L: Ja.
45. I: Mhm. Okay. ... Also, wenn wir dann davon ausgehen, Interkulturelle Kompetenzen sind vor allem eben das Verständnis für die anderen Kulturen – äh - zum Teil auch Sprachwissen, Hintergrundwissen über die Familien, ... wie schaut das dort in den Familiensituationen aus ... autoritärer Erziehungsstile und so ...
46. L: auch die – t'schuldige – aber ...
47. I: Mhm?
48. L: ... auch die Festivitäten, denk ich mir ... ist auch wichtig! Weil ja jetzt gerade Weihnachten war, ja?
49. I: Eben sicher auch ein Konfliktpunkt ...
50. L: Ja!
51. I: ... mit Eltern?
52. L: Und, und auch wie's in anderen Ländern gefeiert wird, ob sie's feiern, oder ob's einen Ersatz, oder halt ein gleichwertiges Fest gibt und so ... das ist auch, also ... das erfahren wir halt durch die Kinder. Aber es wär' vielleicht ganz gut, wenn man das vorher auch schon weiß, ...
53. I: Ja?
54. L: ... oder eine Ahnung hätte.
55. I: Also angenommen, es würde in diese Richtung in Ihrer Ausbildung was geben ... so als Vorbereitung, glauben Sie, dass man das erlernen kann? Oder ... also Interkulturelle Kompetenzen ... oder glauben Sie, dass man die einfach hat? Interkulturelle Kompetenzen und weitgehend auch soziale Kompetenzen – wie weit glauben Sie, dass man diese einfach erlernen kann? Oder trainieren kann? Oder ob man die einfach hat?
56. L: Wahrscheinlich hat man's einfach, weil entweder man ist einfach tolerant oder man ist es nicht, ja? Und offen für Neues. ... Ich mein, man kann Informationen erlernen, ...
57. I: Ja, mhm?
58. L: ... aber die Toleranz, glaub ich, bringt man mit oder man bringt sie nicht mit.
59. I: Okay. ... Ja, Sie haben ja schon Erfahrungen in der Elternarbeit. ... Was haben Sie da mit – vor allem mit den nichtdeutschsprachigen Eltern – was haben Sie da als Positiv, was haben Sie als Negativ erlebt?
60. L: Generell jetzt?
61. I: Mhm!
62. L: Ahm - also positiv, dass sie eigentlich sehr – ahm - sie sind sehr froh und dankbar, quasi, dass man, dass man halt, dass sich um die Kinder kümmert in der Schule und dass, dass da, man da ... Ja, sie schätzen glaub ich einfach die Arbeit, die in der Schule passiert ...
63. I: Mhm?
64. L: ... weil sie halt einfach auch überfordert wären, wahrscheinlich, damit zu Hause.
65. I: Mhm.
66. L: Ahm, ... Ja und eigentlich haben, hab ich's nur – also auf mich jetzt bezogen – nur positive Erfahrungen gemacht, weil sie ja total unkompliziert, offen, nett sind.
67. I: Ja?
68. L: Ja, eigentlich schon, ja. Also auch mit Weihnachten war's bei uns in der Klasse kein Problem ... in anderen schon. Aber bei uns ... also, haben alle auch Weihnachten mitgefeiert und so. Und negativ? Ja, bis auf diese, diese Sachen, die halt in der Familie ablaufen ... aber die betreffen ja jetzt nicht mich in dem Sinn. Aber wo mir halt dann die Mütter beziehungsweise die Töchter leid tun, ja?
69. I: Ja.
70. L: Ja, aber ...
71. I: Okay?
72. L: ... aber ich persönlich jetzt, eigentlich keine negativen Erfahrungen.

73. I: Mhm. ... und ist der Stellenwert in der Klasse für Elternarbeit? Ist Elternarbeit ein sehr wichtiger Punkt in der Arbeit? In welcher Form findet es denn statt, außer den Elternsprechtagen? Gibt's auch Zusatzangebote?
74. L: Mm, ... also wir haben kein Zeugnis, sondern wir haben Elterngespräche ...
75. I: Mhm?
76. L: Also KDL heißt das bei uns.
77. I: Mhm?
78. L: ... wo mit den Kindern und den Eltern über die Leistung vom Kind gesprochen wird ... oder über das Kind im Allgemeinen. Ansonsten haben wir eigentlich keine ... also...
79. I: Kommen Eltern in die Schule zum Mitarbeiten, oder bei Ausflügen als Begleiter?
80. L: Nein, nein, dadurch, dass wir zu dritt in der Klasse sind, brauchen wir das nicht.
81. I: Okay, das ist ein Argument! Ja - ähm - also, das haben wir jetzt eh schon ... das heißt eigentlich habt's Ihr Elternkontakt nur beim ... Werden die Kinder abgeholt oder ...?
82. L: Ja, also beziehungsweise auch hingebacht. Also wenn die Eltern irgendein Anliegen haben, dann kommen sie in der Früh und kommen zur Klasse und wir sprechen kurz darüber. Oder sie kommen beim Abholen.
83. I: Mhm?
84. L: Also da haben wir dann mit den Eltern Kontakt und sonst eigentlich ...
85. I: Und sonst an den Elterngesprächen und Elternsprechtagen ...?
86. L: Ja, und bei Feiern ... also bei Weihnachtsfeiern, ja.
87. I: Okay. Somit gibt's wahrscheinlich auch kaum Eltern, Formen der Elternarbeit, die Sie vermeiden?
88. L: Genau, ja! ... (lacht)
89. I: Weil es ja nicht mehr gibt. Gut. - Ahm - ist eine Tendenz erkennbar, wer jetzt mehr Wert auf Zusammenarbeit legt? Von den Eltern her? Ob's österreichische Eltern gibt, die mehr dahinter sind, dass sie Kontakt suchen? ... Kann man da was sagen? ... So was gibt es?
90. L: ... Nein, nein! Also ich mein bei uns sind die Kinder, die eher nicht so umsorgt sind zu Hause, sind schon ausländische Kinder, aber ich glaube, das ist ein Zufall. Also wir haben genauso irrsinnig viele umsorgte Kinder, also ausländische Kinder.
91. I: Okay.
92. L: Also die, die sechs oder sieben Österreicher, die wir haben. Die sind alle ziemlich, also in in heilen Familien und so weiter, aber ich glaub, dass das eigentlich ein Zufall ist ...
93. I: Mhm. ... Ja, okay. ... Ja, was haben wir da noch? Also Sie haben ja bis jetzt eigentlich nur positive Erlebnisse gehabt, was von den Erzählungen her - ähm - Kennen Sie ... haben Sie von Problemen gehört oder Konflikten, die sich sonst ergeben haben? Mit anderen Kollegen? ... Also haben irgendwelche andere Kollegen Probleme und Konflikte - außer eben jetzt das Beispiel mit Weihnachten jetzt, das war grad ...
94. L: Mit den nichtdeutsch ...?
95. I: Ja, mit den nicht deutschsprachigen, genau! Was gibt es da sonst noch? Oder was sind häufige Punkte, wo ein Konflikt entsteht? (... 5 Sekunden Pause) ... Wird das ...
96. L: Naja, also was bei uns in der Schule ein Problem ist, ist dass die Kinder oft ab, also dass wir das Gefühl haben, dass sie oft abgeschoben werden, nachdem wir eine Ganztageschule sind. ... Und wir halt viele Mütter haben, entweder türkische Mütter, die nicht arbeiten oder - ahm - die in Karenz sind, also ...
97. I: Mhm?
98. L: ... und nicht nur türkische Mütter, die in Karenz sind ...
99. I: Mhm.
100. L: Und die Kinder sind teilweise bis halb sechs in der Schule. Ja, also das ...
101. I: Ja?
102. L: ... das, da treten Konflikte auf, aber ... und das sind schon - würd' ich sagen - vermehrt Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache.
103. I: Okay. ... Gibt's - äh - Lehrerinnen, die speziell öfter Konflikte haben?
104. L: Ja, ja! Also ... (lacht)
105. I: Mhm. Ja, also für Sie ist die Zusammenarbeit mit nichtdeutschsprachigen Eltern und deutschsprachigen Eltern gleich ...?
106. L: Ja.
107. I: ... -wertig, kann man sagen.
108. L: Mhm.
109. I: Ja, das haben wir im Grunde genommen eh auch schon! ... Wenn Probleme auftauchen, wo können Sie sich Hilfe holen? Also gibt es Kollegen? Bei der Direktorin? Gibt es Seminare, wo man sich Hilfestellungen holen kann?
110. L: Ja, also erstens mal sind wir ja zu dritt in der Klasse, zwei Lehrer und eine Freizeitbetreuerin. Und wenn wir Probleme haben, dann treten wir auch zu dritt auf, ja?

111. I: Okay.
112. L: Das ist schon super!
113. I: Das heißt, Sie haben auch die Elterngespräche dann zu dritt im Dreierteam?
114. L: Normalerweise zu zweit, aber wenn's problematische Kinder sind, dann sind wir zu dritt.
115. I: Mhm.
116. L: Oder zur Direktorin.
117. I: Mhm.
118. L: Also die steht eigentlich auch hinter uns.
119. I: Werden so Fälle – Konfliktfälle - im Team besprochen? Zum Beispiel bei einer Konferenz oder so? Oder findet das kaum statt?
120. L: Kaum. Also, das hab ich vielleicht ein-, zweimal erlebt, aber ...
121. I: Mhm?
122. L: ... kaum.
123. I: Wissen Sie, wie das andere Lehrer machen? In der Schule?
124. L: Auch so.
125. I: Auch?
126. L: Auch im Team. Also ...
127. I: Mhm?
128. L: ... nachdem wir alle immer zu zweit oder zu dritt in der Klasse sind, findet das im Team statt.
129. I: Mhm. ... Gut. Dann hätte ich noch ein paar Fragen zur Aus- und zur Weiterbildung ...
130. L: Mhm?
131. I: Ah - würde es Ihrer Meinung nach sinnvoll sein, in der Ausbildung mehr auf Elternarbeit vorbereitet zu werden?
132. L: Ja! Ja, eindeutig!
133. I: Wenn ja, was wäre da wünschenswert?
134. L: Naja, dass man, dass man halt irgendwie, ... also ich seh' oft als Konflikt, dass vor allem wenn man anfängt, ist man ja jünger als die meisten Eltern. Und dann wird man halt oft auch herablassend behandelt. Sie haben ja keine Kinder, sind ja noch so jung! Und...
135. I: Mhm?
136. L: ... kennen sich nicht aus, ja? Also, dass man da irgendwie lernt, wie man damit umgeht einfach. Was man darauf sagt.
137. I: Mhm.
138. L: Oder, ja, ... solche Sachen.
139. I: Ja.
140. L: Halt, generell einfach so Rhetoriksachen wären sicher nicht schlecht.
141. I: Einfach eine rhetorische Ausbildung auch?
142. L: Ja!
143. I: Mhm. Und ist das in ihrer Ausbildung überhaupt vorgekommen – in diesem Bereich?
144. L: Nein, gar nicht.
145. I: Über Elternarbeit ...?
146. L: M-m. (Schüttelt verneinend den Kopf)
147. I: Somit auch keine Lösungsvorschläge, wie man Probleme lösen kann?
148. L: Nein! ... (lacht)
149. I: Aber Sie hätten sich eben in diese Richtung eine bessere Ausbildung gewünscht.
150. L: Mhm!
151. I: Gut. - Ähm - Ja, wenn's Fortbildungen zu dem Thema geben würde, würden Sie da mitmachen? Würden Sie sich anmelden?
152. L: ... Ja, ... schon.
153. I: Und können Sie's begründen warum? Und um was es gehen müsste genau in der Aus-, Fortbildung?
154. L: Mm! ... Naja, eben ... Ich denk mir, wenn's irgendwie so ... auch so um Sprachförderung gehen würde, oder, oder generelle ... Also, es gibt ja auch in Mathematik oft Probleme – ahm – weil sie die Sache vielleicht verstehen, aber die Wörter nicht, ja?
155. I: Mhm?
156. L: Oder weil sie's teilweise vielleicht schon anders gelernt haben von den Eltern ... keine Ahnung! Weil die ein anderes Zahlensystem haben und was weiß ich, ja?
157. I: Okay!
158. L: Ahm - also wenn's um solche Sachen gehen würde, das ist ... das bringt sicher was!
159. I: Mhm. Und auch so Richtung Gesprächsführungs-Trainings?
160. L: Ja.
161. I: Wäre auch hilfreich?
162. L: Ja!
163. I: Also kann ich annehmen, Sie haben noch nie so etwas in der Form gemacht?

164. L: Nein!
165. I: Gibt es überhaupt so Seminare momentan in den Fortbildungskursen?
166. L: Ahm – es gibt schon immer so interkulturelles Lernen, nennt sich das – ahm - warum's da aber jetzt genau geht, weiß ich gar nicht. Weil ich's mir gar nicht durchgelesen hab.
167. I: Okay.
168. L: Weil wir müssen ja so 15 Stunden im, im Jahr Fortbildung machen ...
169. I: Und noch keins gemacht?
170. L: Also, so eins noch nicht!
171. I: Mhm. ... Okay. ... Ja, dann die letzte Frage: Empfinden Sie es als notwendig, Kurse zum Thema Interkulturelle Kompetenz in der Aus- und Weiterbildung von Grundschullehrern einfließen zu lassen? Und vielleicht mit einer kurzen Begründung noch? Oder mit Wünschen, wie das ausschauen könnte?
172. L: Also, ich find allgemein, dass in der PÄDAK so praktische Sachen viel zu kurz gekommen sind.
173. I: Mhm?
174. L: Also, das gab's kaum und deswegen. Also, wenn ... könnt's ich mir gut vorstellen, dass das eben ... wenn das auf die Sachen eben abzielt, die wir gerade besprochen haben, ja?
175. I: Mhm.
176. L: Dass man da irgendwelche Spiele herstellt oder ja, irgendwelche, ja, so Sachen, die du einfach in der Praxis benützen kannst, ja? Dann ...
177. I: Mhm?
178. L: ... wäre das sicher super. Ja, würde auch sicher gut ankommen, oder halt, dass man ja eben so Rhetorikkurse anbietet oder Rollenspiele macht oder so irgendwas.
179. I: Mhm.
180. L: Dass man es trainieren kann halt auch.
181. I: ...Trainieren kann?
182. L: Ja!
183. I: Mhm. Okay dann: Dankeschön! Das war's.

Interview B

1. I: Ja, wann haben Sie die Ausbildung zur Grundschullehrerin abgeschlossen?
2. L: 1998
3. I: 98 ... Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie?
4. L: Das elfte glaub ich jetzt.
5. I: Mhm, okay. Wie viele Kinder haben Sie derzeit in Ihrer Klasse und wie viele davon haben eine andere Muttersprache als Deutsch – in etwa?
6. L: Also 23 Kinder, und in etwa zwei Drittel davon haben nichtdeutsche Muttersprachen.
7. I: Mhm. ... Was verstehen Sie unter dem Ausdruck Interkulturelle Kompetenz? Kennen Sie ihn? Haben's schon mal gehört? Oder ...
8. L: Also, kennen wahrscheinlich nicht. Gehört ... ja, aber ich könnte mir was vorstellen darunter.
9. I: Ja? Was?
10. L: Ja, ich würde sagen, es hat wahrscheinlich mit, mit Verständnis ... irgendwie mit – ah - erstens mal mit Wissen über andere Kulturen zu tun.
11. I: Mhm!
12. L: Würd' ich sagen! ... Ahm - und ja, mit Einstellungen beziehungsweise so würde ich es interpretieren jetzt.
13. I: Mhm. ... Okay! Welche besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten zeichnen Ihrer Meinung nach eine LehrerIn aus, der oder die erfolgreich mit Eltern – vor allem mit Eltern aus anderen Kulturen – zusammen arbeiten kann?
14. L: Also, Toleranz, also ich denk mir, man muss tolerant sein - ähm ...
15. I: Ja?
16. L: Ahm, ahm – sicher, man muss einfühlsam sein, und auf die ... weil ja die Mentalität auch eine andere ist.
17. I: Ja.
18. L: Ähm – also diese Erfahrungen machen wir ja eh oft genug! ... muss groß genug sein, man muss vielleicht Interesse zeigen.
19. I: Mhm.
20. L: Dem Gegenüber das entgegenbringen, schon irgendwie. Das merkt man schon am ersten Elternabend meistens.
21. I: Mhm?
22. L: Wenn wir spüren, dass da irgendein Problem mit uns und der Schule vorprogrammiert ist, wo es nicht funktioniert.
23. I: Mhm. – Ahm - was Sie jetzt beschrieben haben – ahm - Toleranz und Einfühlungsvermögen und so, das sind Bestandteile der interkulturellen Kompetenz! Also das gehört eigentlich eh dazu. - Ahm – warum glauben sie, können Interkulturelle Kompetenzen hilfreich für die Zusammenarbeit mit Eltern sein? Zum Beispiel bei Konflikten?
24. L: ... Warum das hilfreich sein kann?
25. I: Mhm!
26. L: (lacht) ... Ja, sonst funktioniert's nicht! Und ich denk mir, wenn man überhaupt keine Rücksicht darauf nimmt und es hat ... wenn man ... also, es haben Kollegen Probleme mit den Feiertagen, wo Kinder nicht in die Schule dürfen.
27. I: Ja?
28. L: Also, ich denk mir ... das, beschwört dann schon Konflikte herauf.
29. I: Sie gehen eigentlich davon aus, dass es eine Voraussetzung ist für eine gute Zusammenarbeit, ja?
30. L: Ja! Sonst funktioniert's nicht, ja?
31. I: Mhm.
32. L: Weil es nicht funktioniert. ... Ja, sie sind anders teilweise, und sie haben andere Vorstellungen und andere Werte und ... ich denk mir, wenn man nicht darauf eingeht – oder versucht irgendwie – ich denk mir eingehen muss man sowieso, aber wenn man's nicht versucht, ja, dann wird's schwierig!
33. I: Ja.
34. L: Also ich denk, obwohl ich da echt Glück hab mit meinen ... muss ich sagen!
35. I: Ja? ... Okay. – Ah - glauben Sie, dass man interkulturelle Kompetenzen erlernen kann, oder trainieren kann? Eben – wie man ...
36. L: Ich denk, das ist schwer, weil der Charakter irgendwie ist, ... ich denk mir, wenn man ein intoleranter Mensch ist, ist es schwer. Ich mein, vielleicht lernt man daraus, wenn man merkt, dass man da nicht weiterkommt, aber ... ich glaub grundsätzlich, dass intolerante Menschen haben's schwer irgendwie!
37. I: Mhm.
38. L: Also ich glaub nicht, dass man seinen Charakter irgendwie - und das hat ja schon mit Charakter zu tun!

39. I: Mhm?
40. L: Glaub ich.
41. I: Mhm – gut. ... Ja, welchen Stellenwert hat die Elternarbeit in Ihrer Arbeit? Sehr wichtig, wichtig?
42. L: Ob's für mich wichtig ist, oder ob's an sich wichtig ist?
43. I: Beides!
44. L: Ahm - also Elternarbeit ist sicher wichtig du zwar ... Also, ich find, dass man viel mehr Zeit mit den Eltern verbringen sollt, weil die Eltern meist das Problem sind und nicht die Kinder!
45. I: Mhm?
46. L: Also ich hab gerade ein Superproblem mit einer Mutter! (lacht) ... (räuspert sich) ... - Ähm - aber ... also ich glaub, dass es sehr wichtig ist und das Problem ist, dass man viel mehr mit denen zusammenarbeitet, wo es eh passt. Die sieht man oft, mit denen redet man oft. Und da wo's nicht passt, die sieht man nicht und die wollen auch nicht.
47. I: Mhm.
48. L: Also, das ist das Hauptproblem! ... Und ich find's sehr wichtig! Also grad für die wäre es wichtig, aber die kommen ja nicht!
49. I: Mhm.
50. L: Also, ich hab auch gerade so einen Fall. ... Also ...
51. I: Ahm - Welche Formen der Zusammenarbeit bevorzugen Sie in Ihrer ... in Ihrem Arbeitsalltag? Und warum?
52. L: In Bezug worauf?
53. I: Auf Elternarbeit. - Äh - gibt es vorwiegend Tür- und Angelgespräche, oder beziehen Sie die Eltern in den Unterrichtsalltag mit ein?
54. L: Nein.
55. I: Nehmt's Ihr sie mit auf Ausflüge?
56. L: Nein, dass mach ich nicht. Also ich ... erstens, weil wir ja zu zweit sind ...
57. I: Mhm.
58. L: ... von daher ist es ja auch nicht notwendig.
59. I: Ja.
60. L: Ahm - nein, also meistens sind es Tür- und Angelgespräche oder wir machen uns halt ... wir machen uns halt eine Besprechungsstunde aus, und machen uns da was aus.
61. I: Mhm.
62. L: Und ... aber nein, ich bind sie in den Unterricht bewusst nicht ein, muss ich gestehen.
63. I: Mhm.
64. L: Hab's auch nicht überlegt.
65. I: Okay, das ist bei Euch ...
66. L: Ist nicht so Gang und Gebe bei uns. Ja, schon, aber ich ... das ist halt meine persönliche ... also ... ich mag nicht, also ich mag nicht, dass die Eltern mir dann so über die Schulter schauen, muss ich eingestehen.
67. I: Mhm.
68. L: Und wir brauchen's auch nicht! Wir ... ich denk mir, wenn man alleine wären, ja ... Aber nächstes Jahr brauch ich sie vielleicht mehr bei den Ausflügen, weil ich dann alleine bin, weil die Esther nicht mehr bei mir ist, aber ich brauch's nicht jetzt. Und ich muss auch sagen, ich fühl mich so wohler, wenn's zu zweit, wenn ich zu zweit mit meiner Kollegin bin.
69. I: Okay. ... Welche Probleme oder Konflikte haben oder hatten Sie in der Zusammenarbeit mit Eltern erlebt? Und was waren die Gründe dabei? Was haben Sie da - für Erfahrungen gemacht?
70. L: Also meistens, wenn es Probleme oder Konflikte mit Eltern gibt, wo die Kinder schwach sind ... oder schlimm ...
71. I: Mhm?
72. L: Ahm - und ... ja, es ist immer das Gleiche! Also jetzt wiederholt ein Kinde die zweite Klasse ... die Eltern sind nicht einverstanden und deshalb sind ... und ... also, wir sind natürlich schuld und wir helfen dem Kind nicht!
73. I: Mhm?
74. L: Ähm - und ... also, das wird halt dann ... und das ist bei den Schwachen genauso wie bei den Schlimmen! Weil bei den zweiten Fall den ich jetzt gerade habe, also den Aktuellen, die hat zum Beispiel, also, wir haben ja die KDL-Gespräche, weil wir ja kein Zeugnis haben und ...
75. I: Mhm?
76. L: ... ja, die müssen kommen, die Eltern mit ihren Kindern - ah - und sie kam am Elternsprechtage, und weil's 20 Minuten warten hat müssen, ist sie wieder gegangen! Und hat uns aber gar nix gesagt, und am nächsten Tag ist halt im Elternheft drin gestanden, dass sie am 6. einen Feiertag haben - den es gar nicht gibt – weil das hab ich recherchiert! Und ... und sie zum Essen bei ihren Eltern eingeladen war, und sie hat deshalb nicht warten können. Und wir haben ihr halt dann reingeschrieben, den nächsten Termin,

und jetzt gehen halt nur noch unsere Besprechungsstunden, weil wir ja zu zweit sein müssen! Und wir haben nur eine Stunde, wo wir beide keinen Unterricht haben,

77. I: Mhm.
78. L: aber beide da sein müssen. Und sie kam da nicht. ...Ja, und dann haben wir ihr wieder geschrieben, sie kann nur da, oder soll persönlich vorbeikommen und sich was ausmachen - ahm – ja, und dann hat sie wieder geschrieben, sie kann da nicht. Und dann bin ich zur Frau Direktor gegangen. Die Frau Direktor hat dann eine Vorladung geschrieben, worauf die dann angerufen hat und grantig war, und sich beschwert hat, und welche Frechheit es ist, dass sie 20 Minuten warten muss!
79. I: Ja?
80. L: Und sie kann da nicht, weil sie kann nur Montags, Freitags Vormittag, und dann haben wir sie wieder angerufen, und dann hat wieder sie angerufen und hat sich ur beschwert! ... Aber die kommt einfach nicht, ja?
81. I: Ja.
82. L: Und das Kind ist ein sehr schwaches und ... sehr, ja ein sehr schwaches und auch ein sehr schlimmes Kind und hat nie was in Ordnung. Und wir sehn die Mutter halt nie, ja?
83. I: Ja.
84. L: Ich hab sie einmal gesehen im Schuljahr und das war beim Elterngespräch im ersten Semester.
85. I: Was sind Ihrer Erfahrungen nach, oder Ihrer Meinung nach, die größten Konflikte, die es mit den Eltern gibt? Vor allem den Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache?
86. L: Also das hat nichts mit nichtdeutschsprachig zu tun, aber das ist zufällig auch ein Kind mit nichtdeutscher, das wiederholt.
87. I: Ja?
88. L: Aber ich meine, sie fühlen sich sicher eher in ihrer Ehre gekränkt, glaub ich, also ... vor allem bei dem Kind, das jetzt wiederholt, das ist ein sehr religiöses ... aber die fühlen sich sicher in ihrer Ehre gekränkt und haben mir auch vorgeworfen, dass ich ... dass wir ausländerfeindlich sind!
89. I: Ja?
90. L: Ähm - aber das Hauptproblem ist, glaub ich, eher die soziale Schicht.
91. I: Mhm?
92. L: Ich mein, Eltern mit Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache, also, die meisten, die wir haben ... Nicht alle, aber viele! ... Sind halt einfach aus eher unteren ...
93. I: Mhm?
94. L: ... unteren Schichten, sag ich jetzt einmal. Und das ist das Hauptproblem! Eben auch bei der anderen Mutter von dem Buben, wo ich gerade so Probleme hab. Also, ... das ist sicher ein, ein ... wie soll ich sagen? Ja, ein ... es ist einfach ein Problem, dass die einfach aus einer anderen Schicht kommen!
95. I: Ja?
96. L: Und andere Werte haben – wahrscheinlich!
97. I: Mhm. ... Wie lösen Sie Konflikte und Probleme mit Eltern, wenn was auftritt? Oder ... Sie suchen das Gespräch?
98. L: Ja, meistens kommen sie eben nicht! ... (lacht) ... Aber dann tret' ich sicher auf sie zu, versuche erst mal, persönlich mit ihnen zu reden. Und das gelingt meistens nicht, weil sie wollen ja dann auch nicht. ... Ja, der nächste Weg ist dann zur, zur Direktorin.
99. I: Ja?
100. L: Und, ja, die wird dann zum Beispiel auch vorgeladen und muss dann auch zur Direktorin erstmal gehen. ... Ja, das ist meistens so. ... Zuerst versuch man, es natürlich selber zu lösen, aber wenn's nicht geht – ewig streite ich auch nicht ...
101. I: Mhm?
102. L: ... herum!
103. I: Mhm?
104. L: Darum.
105. I: Wo können's noch Hilfe holen? ... (3 Sekunden Pause) ... Oder sich auch beraten lassen? Wie ... bei der Kollegin, haben's gerade gesagt? Also ...
106. L: Mhm!
107. I: Wo können Sie sich eben Hilfe holen, wenn Probleme mit Eltern auftauchen?
108. L: Also, ich rede dann relativ oft mit unserer Beratungslehrerin ...
109. I: Mhm?
110. L: Also, in dem Fall hat sie's mitgekriegt – zufällig, weil sie ...
111. I: Ja?
112. L: ... weil sich diese Mutter, sich ja bei der Frau Direktor beschwert hat!
113. I: So Hilfe holen bei Seminaren – ah - oder Fortbildungsveranstaltungen ist eher nicht ...?
114. L: Nein! Mein Mann – ähm - der, der coacht auch. Also privat eher, er macht das beruflich und deswegen, ja! (lacht)
115. I: Mhm!

116. L: Der ist auch so mein ... ja!
117. I: Okay?
118. L: ... (lacht) ... meine Ansprechperson!
119. I: Also, Sie haben schon mal Unterstützung beansprucht bei der Direktorin und Kollegen und Beratungslehrerin?
120. L: Ja!
121. I: Mhm. ... Gut. ... Wurden Sie in der Aus- und Weiterbildung ... also, wurden Sie in Ihrer Aus- und Weiterbildung ausreichend auf die Elternarbeit vorbereitet?
122. L: Wir haben eh zuerst besprochen, dass das eigentlich zu ...
123. I: Ja?
124. L: Ich find, dass das viel ... eigentlich gar nicht! Also Weiterbildung, muss ich gestehen, gibt's schon Seminare.
125. I: Ja?
126. L: Aber in der Ausbildung, gar nicht!
127. I: Gar nicht!
128. L: Und wenn man ein emotionaler Mensch ist, find ich's schon ein Problem!
129. I: Ja.
130. L: Ich hätt' da grundsätzlich schon ... also für mich ist es schwierig.
131. I: Mhm?
132. L: Vor allem ... also, ich merk's an mir, wie ich dann innerlich ... und wie dann anfängt, dass mein Herz klopft! Auch, wenn ich im Recht bin! Und ich find, das sollt man eigentlich schon lernen! ... Und man lernt es nicht! Und wenn man da emotional ist ... und ich bin sicher ein emotionaler Mensch! Und für mich, ja, hab schon Probleme! ... Also ich wär' schon gerne mehr vorbereitet worden!
133. I: Wie hätte denn das ausschauen sollen? Zum Beispiel?
134. L: Keine Ahnung! Da hab ich mir noch nie Gedanken gemacht darüber! Na, ich find ... also, ich find ... Was ich also auch fände - Supervision gibt es eh schon lange, aber eben so Coaching, wie in jeder Firma und in jedem Betrieb, wie es ja Gang und Gebe ist. Also - ahm - ich find das gehört auch an die Schulen!
135. I: Mhm?
136. L: Oder gerade an Schulen! Also, das hat jeder in der Privatwirtschaft ... jedermann wird gecoacht, jede Führungskraft, oder auch die anderen ... und wir eigentlich, die ja permanent mit dem zu tun haben, eigentlich, und permanent mit Eltern ... und man hat ja oft Konflikte, find ich!
137. I: Ja.
138. L: Ich find, dass das ... Wir hatten ja auch schon mal Supervision gemacht in der Schule, aber das hat nicht funktioniert, weil ...
139. I: Mhm?
140. L: ... wir waren eine Gruppe und ich mein, es müssen halt alle offen sein dafür! ... Und nix sagen, und dann nix sagen! Die sich sonst immer beschwerten! ... Und das war halt der Fall! Da gibt es halt ein paar, die sonst immer groß reden und dann hat sich plötzlich keiner mehr getraut. Und dann find ich, wird's wirklich schwierig! ... (5 Sekunden Pause) ... Ja, Coaching! ... Ich fänd's gut!
141. I: Mhm.
142. L: Aber es wird halt nicht leistbar sein!
143. I: Aber es wär, es wär empfehlenswert! ... Okay. ... Haben Sie Aus- und Fortbildungen zum Thema Interkulturelle Kompetenzen gemacht?
144. L: Ich hab den, also, ich hab den Förderlehrer. ... Ich hab ihn nicht fertig gemacht, aber ...
145. I: Mhm?
146. L: ... also, ich hab den Förderlehrer angefangen, wie ich in Karenz war, aber nicht fertig gemacht.
147. I: Mhm.
148. L: Aber da waren ... also, ist es hauptsächlich um interkulturelle Fragen gegangen. Also um interkulturelles Lernen und so.
149. I: Okay. ... Ja, empfinden Sie es als notwendig, solche Seminare mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Kompetenz in die Aus- und Weiterbildung einzubinden? Wär das ein Thema für die Schule, für die Ausbildung? Zukünftig?
150. L: Hm ... Ich weiß nicht! ... Ich glaub, wir haben das eh gehabt. ... Glaub ich, oder zum Teil? ... Aber ich glaub, ich hab das schon auch gemacht!
151. I: ... Aber so richtig in Hinblick auf ... bezogen auf Elternarbeit und eben, was ist genau Interkulturelle Kompetenz? Das wurde nicht gemacht?
152. L: Wurde nichts gemacht. Ist es notwendig? ... Ja! Ich mein, also, ich denk ma, schaden könnt's sicher nicht!
153. I: Ja?
154. L: Ich denk ma, sicher wichtiger wäre, wäre allgemein die Elternarbeit. Und nicht nur der Bezug zu interkulturellen. ... Ja, das kann vielleicht oder würde dann wahrscheinlich eh einfließen!

155. I: Ja.
156. L: Aber so, so allgemein eher, wie Gesprächsführung und Konfliktmanagement ... solche Themen ...
157. I: Ja?
158. L: ... wären dann ...
159. I: Ja?
160. L: ... wären dann hilfreich! Ja.
161. I: Mhm.
162. L: Wären dann hilfreich!
163. I: Okay, das war die letzte Frage, und somit Dankeschön für's Interview!

Interview C

1. I: Wann haben Sie Ihre Ausbildung zum Grundschullehrer abgeschlossen?
2. L: Mhh ... 2003 ... Februar 2003.
3. I: Mhm. Und seit wie vielen Monaten oder Jahren unterrichten Sie?
4. L: Seit, ahhh ... vier Jahren und einem Monat.
5. I: Ganz genau. ... (lacht) ... Okay. Wie viele Kinder haben Sie derzeit in Ihrer Klasse? Und wie viele davon haben eine andere Muttersprache als Deutsch?
6. L: Also, ich hab so ein Spezialprojekt, das heißt ich hab eine Tandemklasse ...
7. I: Ja?
8. L: ... und ich hab eine Mehrstufenklasse mit bis zu - ah - sieben ... Schülern.
9. I: Mhm?
10. L: Ahm, mit unterschiedlichen Verhaltensauffälligkeiten.
11. I: Mhm?
12. L: Und aber – äh – emotionalen – äh – Problemen und - ah - Hochbegabung ist ein Kriterium davon.
13. I: Mhm.
14. L: Das heißt, es sind alle ... es haben alle einen IQ von über 130 oder ... ungefähr, ja ... 130.
15. I: Klingt sehr spannend!
16. L: Mhm!
17. I: Ja, was verstehen Sie unter Interkultureller Kompetenz? Welche Fähigkeiten oder Eigenschaften? Oder haben Sie den Begriff überhaupt schon mal gehört?
18. L: Also, unter interkultureller Kompetenz denk ich mir, ist halt einfach die Fähigkeit – ah - mit unterschiedlichen - ah – Religionen, kulturellen Hintergründen - ah ...
19. I: Mhm?
20. L: ... sowohl in, mit den Schülern, als auch auf Elternebene irgendwie – ah – zusammenzuarbeiten und die auch in den Unterricht oder in die Art des Unterrichts einfließen zu lassen. ... Halt auch die Rücksichtnahme, was das betrifft.
21. I: Mhm. ... Welche besonderen Fähigkeiten oder Fertigkeiten zeichnen Ihrer Meinung nach einen Lehrer aus, der erfolgreich mit Eltern – vor allem mit Eltern aus anderen Kulturen – zusammenarbeiten kann?
22. L: Ahm - na ich denk mir einfach, also mal eine, eine höherer Bereitschaft, sich da ... vielleicht zusätzliche Dinge auch zu tun! ... Also ich denk da jetzt an, an – ah - Elternbriefe in anderen Sprachen – ah - Dolmetscher bei Elterngesprächen ...
23. I: Ja?
24. L: Ah - die Eltern auch ... und ihre Kulturen auch in diverse Projekte miteinzubeziehen.
25. I: Mhm!
26. L: Ahm - also einfach, einfach da auch - ah – den Kindern, also den anderen Kindern, oder jedem Kind quasi, auch einen wertschätzenden Umgang mit anderen Kulturen zu vermitteln.
27. I: Okay. ... Warum glauben Sie, könnten Interkulturelle Kompetenzen hilfreich für die Zusammenarbeit mit Eltern sein? ... Zum Beispiel bei Konflikten, oder ... ja ...
28. L: Na ja, weil man's ... gewisse Dinge besser nachvollziehen kann, denk ...
29. I: Mhm?
30. L: ... ich mir, also einfach auch – ahm – aus welchen Gründen Dinge passieren oder nicht passieren, oder ...
31. I: Mhm?
32. L: ... Dinge verlangt werden, oder auch Eltern ihren Kindern hi-, hineinprojizieren beziehungsweise ... mmm ... halt auch vom Lehrer oder von, von einer gewissen Person erwarten, auch von ihren Kindern erwarten. Und da denk ich mir, wenn man, wenn man da einfach mit mehr Verständnis hineingeht – also, von vorneherein – und sagt, ich weiß, sie sehen das so und in ihrer Kultur ist das üblich, dann fühlen sie sich vielleicht mehr verstanden, als wenn man sagt: Wir san hier in Österreich, und deswegen ist des so, ja?
33. I: Mhm! ... Ja, zu Interkulturellen Kompetenzen würden auch – eben eh wie Sie gesagt haben – so mit kulturellen Hintergründen gehören auch – ah – so in Richtung Gesprächsführung, unter anderem, also so Trainings halt. Inwieweit glauben Sie, dass Interkulturelle Kompetenzen erlern- oder trainierbar sind?
34. L: Ja, das glaub ich schon – also prinzipiell, wenn einem das Hintergrundwissen zu den verschiedenen Kulturen fehlt, beziehungsweise man auch nicht bereit ist, oder eben diese Bereitschaft auch nicht hat, sich das anzueignen – ähm – dann kommt nix dabei raus! Aber ich denk mir auch, dass man sich da intensiver – wie mit jedem Thema – einfach auseinandersetzen kann, einlesen kann. Und in dem Sinne glaub ich schon, also, erlernbar in dem Sinn – man kann halt - man kann's versuchen!
35. I: Mhm.

36. L: Und ob man dann im Endeffekt – äh – ich glaub, das hat dann letztendlich eh nur mit Wertschätzung, Toleranz und, und - äh – sonst ... und anderen Dingen zu tun, auch wie man es im Endeffekt umsetzt. Aber wieso nicht erlernbar? Ja? ... Trainierbar? Warum nicht?
37. I: Ja?
38. L: Ich denk mir, alles ist trainierbar – Elterngespräche sind auch trainierbar!
39. I: Mhm. ... Okay. Ahm – Beim Nächsten geht es um die Probleme so allgemein. Aber auch interkulturelle in der Elternarbeit. – Ah – welchen Stellenwert hat die Elternarbeit in Ihrer Arbeit? Ist es Ihnen wichtig?
40. L: Also bei mir ist es, ... ist es sehr wichtig!
41. I: Mhm?
42. L: Ich hab monatlich Gespräche mit allen Eltern – ah – meiner Schüler, weil sie eben spezielle Fälle sind ...
43. I: Ja?
44. L: ... und weil sie schwierig sind. Auch in den Klassen, die ich bis jetzt gehabt hab, war's mir immer – ah - sehr wichtig, dass es immer einen zweiwöchentlichen Austausch gegeben hat. Dass die Eltern informiert wurden, was wir gerade tun – ah - wie sie uns dabei unterstützen können.
45. I: Ja?
46. L: Hatte bis jetzt aber auch immer ein großes Glück, was meine Eltern betroffen hat.
47. I: Mhm.
48. L: Die waren immer sehr hilfsbereit ...
49. I: Mhm?
50. L: ... egal, welcher Kultur. Ja, die waren immer ... also ... und das ist mir wichtig! Weil ich mir denk, dass es dann ein, ein besseres Zusammen und Miteinander ist.
51. I: Mhm. Okay. ... Welche Formen der Zusammenarbeit bevorzugen Sie im Arbeitsalltag?
52. L: Mit Kollegen oder im Sinne von ...?
53. I: Mit, mit den Eltern.
54. L: Mit den Eltern. Ahm – ja, dass sie einfach – ah – also schon, ich hab jetzt ... dass sie einfach, dass sie mich machen lassen. Also die Kompetenzen schon – ahm – bei mir lassen letztendlich, nicht dass ich sagen würde, ich hab ja die Ausbildung, und deshalb weiß ich, was ich tu! ... Ah - ich lass mich auch gerne belehren, keine Frage, wenn's konstruktiv ist! Ich bin auch kritikfähig. Also, ich denk mir – ahm ...
55. I: Mhm?
56. L: ... das muss schon sein, dass muss auch jeder Lehrer sein, aber letztendlich ist es mir wichtig, dass sie sich einbringen, aber nicht einmischen, ja?
57. I: Okay, mhm. ... Gut! ... Ja, welche Probleme oder Konflikte haben oder hatten Sie in der Zusammenarbeit mit Eltern erlebt? Und was waren da die Gründe dafür? Oder ... es können auch jetzt Konflikte sein, die, die Sie miterlebt haben bei Kollegen. Was – was hat's da gegeben?
58. L: Also ich glaub schon, dass es ein Problem ist, dass - ahm – gewisse Lehrpersonen von manchen Eltern nicht akzeptiert werden.
59. I: Mhm?
60. L: Also einfach die Persönlichkeit nicht akzeptiert wird. Was ich an – ahm, äh – Problemen bis jetzt gehabt hab, waren im Prinzip Lächerlichkeiten, aber letztendlich war's halt doch prägend! ... Dass halt einfach Kinder permanent zu spät in die Schule gekommen sind.
61. I: Ja?
62. L: Probleme gab's dann auch – ahm – dass die Eltern halt irgendwie gesagt – ah – kein Deutsch gesprochen haben. Also teilweise wirklich 20 Jahre in Österreich waren und da wirklich Sprachprobleme gewesen sind. Und deshalb auch nicht ... nicht nachvollziehen konnten – ah – warum. Oder ich konnte es ihnen dann natürlich nicht – deswegen sag ich, dolmetschen oder sonst was wäre ganz gut – aber das kann man halt nicht immer irgendwie. Auf die Schnelle kann man jetzt nicht jemanden aus der Schule nehmen, der zufällig Türkisch spricht und sagt, übersetz dann mal! ... Es wär einfach halt wichtig! Wir alle halten uns an die Klassenregeln, und Pünktlichkeit gehört dazu!
63. I: Mhm!
64. L: Ahm – ja, ansonsten ... halt, dass – ah - auch sehr viel, sehr viel – ahm – Ehrgeiz von den Eltern in die Kinder hinein, also hinein – äh – projiziert wurde. Dass halt einfach die Eltern, wenn jetzt zum Beispiel Sprachmangel war, oder sie eben, eben die Sprachfähigkeit nicht so gegeben war und ...
65. I: Mhm?
66. L: ... es wäre besser, das Kind würde das Jahr wiederholen. ... Dass da einfach meistens Unverständnis war. Also, das ... ich glaub schon, dass es in gewissen Kulturen einfach – das darf nicht sein! Ja?
67. I: Ja?
68. L: Und dann wird halt einfach mit – äh - das geht nicht, ja? Anstatt es wäre besser fürs Kind, ist es halt dann: Wie schaut denn das aus? Ja? Also das sind so eher die, die - ähm – Konflikte oder beziehungsweise die Probleme, die am Anfang irgendwie da waren. Das ist halt einfach, dass es teilweise nicht

- nachvollziehbar ist für die, für die Eltern, warum es jetzt sinnvoller wär, dem Kind jetzt noch ein Jahr zu geben, als weil halt irgendwas ... das Ansehen quasi, gesenkt werden könnte! Oder solche Sachen.
69. I: Mhm.
70. L: Ich hab zum Beispiel aber auch in einer anderen Schule erlebt – ahm - das war dann aber noch während der Praxis, dass halt einfach zum Beispiel bei einem Zwillingspärchen, das Mädchen dem Buben die Schultasche tragen musste ... und das war für den ...
71. I: Mhm?
72. L: ... also das war für den auch ... die, die damalige Lehrerin hat mit dem Vater diskutiert. Der hat sich dann halt nicht darauf eingelassen und hat gesagt, sie hat nichts zu sagen! Wobei ich glaub, dass das jetzt besser ist. Das war halt einfach ein Extremfall! Aber ich glaub nichts desto trotz, dass es immer noch so Ausnahmeerscheinungen gibt, die da – ahm – in die Richtung gehen.
73. I: Ja.
74. L: Sonst eigentlich, ja, wie gesagt, es gibt halt hauptsächlich ... mit den Kindern gibt's weniger Probleme. Eher wenn die Eltern halt wirklich – ah – Probleme mit der Sprache haben.
75. I: Mhm.
76. L: Aber dann, wie gesagt, dem kann man entgegenwirken. Aber das ist halt ... es kommt halt auch wieder auf die Bereitschaft an.
77. I: Mhm. ... Sie haben vorhin auch erwähnt, dass Lehrpersonen nicht akzeptiert werden. Ist das bei Vätern oder so, von anderen Kulturen häufiger der Fall?
78. L: Ja, würde ich schon sagen.
79. I: Mhm?
80. L: Also, ich möcht's jetzt nicht verallgemeinern und sagen: Väter sind immer so, oder so! Aber es gibt schon ... also ich glaube, dass es vermehrt, wenn – äh – männliche ... Das gibt's aber auch bei den Österreichern!
81. I: Mhm!
82. L: Also das ist jetzt nicht so, dass das unbedingt jetzt ein Phänomen ist – äh - mit ausländischen Vätern. Sondern das ist einfach ... das glaub ich schon, dass das prinzipiell einfach ein ... dieses Mann-Frau-Spielchen ist. Also das, das schon!
83. I: Mhm. Was sind Ihrer Meinung nach die häufigsten Konflikte und Probleme mit nichtdeutschsprachigen Eltern?
84. L: Ja, der Sprachmangel! Also, ... einfach dieses, diese Kompetenz, also ...
85. I: Mhm?
86. L: Dass sie da nicht können! Dass halt immer wieder jemand mitkommen muss, dass sie nicht ganz nachvollziehen können, was man ihnen jetzt vermittelt.
87. I: Mhm?
88. L: Äh - eben auch Probleme wie Förderung oder, oder – ah - ich mein, wir haben ein Glück in der Ganztagessschule, dass wir die Kinder ja hauptsächlich hier fördern und die Eltern zu Hause wirklich wenig tun müssen. Aber da ist, glaub ich, schon irgendwie ein, ein Mangel oder beziehungsweise ein Problem ...
89. I: Mhm.
90. L: ... das die Eltern haben. Also das sehe ich als Hauptproblem.
91. I: Okay. ... Wie lösen sie Konflikte und Probleme, wenn welche auftreten? Mit den Eltern?
92. L: Na, in ... also ... als erstes durch Gespräche. Und wenn das nicht geht, ich mein, dann geht es in die nächste Instanz. Dann ist da halt irgendwann mal die Beratungslehrerin dabei, oder die Direktorin ist dabei. Aber prinzipiell einmal zu allererst - ah, ah – durch Gespräche mit einem Dolmetsch, dass man sagt: Nehmen Sie sich jemanden mit, der, der Ihnen das übersetzen kann, oder wir nehmen jemanden aus unserer Schule der ...
93. I: Mhm!
94. L: ... äh - zufällig die Sprache spricht. Also wir haben ja das Glück, dass unsere Betreuer teilweise eben auch – ähm, ahm - verschiedene Sprachen sprechen und deswegen, deswegen geht das. Also, oder – ah – Lehrer halt einfach zweisprachig aufgewachsen sind.
95. I: Mhm.
96. L: Also das ist ...
97. I: Das ist dann sehr hilfreich!
98. L: Das ist hilfreich, genau!
99. I: Ah - wo können Sie sich Hilfe holen, wenn es ... Probleme mit Eltern auftauchen, wo Sie jetzt irgendwie anstehen?
100. L: Also, prinzipiell glaub ich, tauscht man sich immer mit Kollegen aus.
101. I: Mhm?
102. L: Wir sind ja ... wir arbeiten ja im Team ...
103. I: Ja?

104. L: ... in der, in der Klasse, das heißt also, da gibt es immer quasi jemanden, der sich den Müll anhören muss, wenn da jetzt grad irgendwas ist.
105. I: Mhm.
106. L: Dann haben wir eine Beratungslehrerin, die an und für sich zwar nicht dafür zuständig ist, aber trotzdem immer ein offenes Ohr hat.
107. I: Ja?
108. L: Und ähm – ja ...
109. I: Ja?
110. L: ... und die Direktorin letztendlich!
111. I: Mhm.
112. L: Also ich mein, ich persönlich hab die Möglichkeit der Supervision.
113. I: Ja?
114. L: Aber, weil ich eben dieses Spezialprojekt habe, – ah - und eben mit anderen – unter Anführungszeichen – Kalibern arbeite ...
115. I: Okay.
116. L: ... hab ich einmal im Monat eine – ah - eineinhalbstündige Supervision mit dem Stadtschulrat.
117. I: Okay. ... Und sonst, in Seminaren oder so? Gibt es eigentlich ...?
118. L: Kaum! ... Na ja, ich mein, es ist schon so, dass man in Seminaren sitzt und, und jeder sagt: Das kenn ich, das kenn ich, das kenn ich, das kenn ich! Ja?
119. I: Ja!
120. L: Oder ich hab das versucht, so und so zu machen. Aber letztendlich – ahm – kann man es aber dann doch nicht vergleichen, weil jeder in einer anderen Situation ist.
121. I: Ja.
122. L: Also, ich denk mir, jede Schule ist unterschiedlich ... jede Klasse, jede, je- also, die Eltern sind unterschiedlich. ... Natürlich gibt's Parallelen ...
123. I: Mhm?
124. L: ... auch was das betrifft, dass einfach, dass dieses Problem, das viele Eltern einen einfach nicht verstehen ...
125. I: Ja?
126. L: Das denk ich mir, haben viele! Aber so, dass man konkret zu Lösungen kommt, – ah – hab ich jetzt noch nicht in einem Seminar erlebt, ja?
127. I: Okay. ... Und Sie haben Unterstützung von ...
128. L: Ja, es ist zwar ... ja, ich hab diese Supervision, es ist nicht so, dass ich mich bis jetzt in Einzeltherapie begeben, begeben hab müssen.
129. I: Ja!
130. L: Ah - es ist gut zu wissen, dass ich es hab und dass ich's kann.
131. I: Mhm.
132. L: Aber letztendlich war ich noch nicht an dem Punkt, dass ich gesagt hab, ich bin so ausgelaugt, oder ich komm jetzt da nicht weiter, ... dass ich das wirklich hier mit vollen Karacho in Anspruch nehmen musste.
133. I: Okay. ... Gut! ... Im Nächsten Teil geht's jetzt um Aus- und Weiterbildung von Grundschullehrern. Wurden Sie Ihrer Meinung nach in Ihrer Aus- und Weiterbildung ausreichend auf die Elternarbeit vorbereitet?
134. L: Nein! Nein ... also, Elternarbeit an sich ja, ich mein, wie schreib ich einen Elternbrief, aber ...
135. I: Mhm?
136. L: Ah - den Umgang jetzt - das hab ich immer schon bemängelt – wie, wie, wie führe ich ein Elterngespräch, war erst dann in Folge meiner Weiterbildung.
137. I: Okay.
138. L: Also ... Weiterbildung im Sinne von gezielter – ah – Ausbildungen, die ich gemacht hab. Wo es aber konkret um das Thema gegangen ist und nicht prinzipiell, wie gehe ich überhaupt mit Eltern um oder wie gehe ich mit schwierigen Eltern um. Sondern, wie gehe ich mit Eltern um, wenn es zu dem und dem Thema kommt.
139. I: Mhm.
140. L: Weil es gerade zum Seminar gepasst hat, aber nicht – ah - was es für Eltern gibt und wie kann ich mich selbst schützen. Und setze dich nicht gegenüber, setz dich nicht erhöht oder setzt euch nebeneinander!
141. I: Mhm.
142. L: Solche Sachen, solche grundlegenden, die hab ich nicht auf der Pädak gelernt.
143. I: Okay. ... Welche Inhalte hätten Sie sich in Ihrer Ausbildung erwünscht, um besser auf die Zusammenarbeit mit Eltern vorbereitet zu sein? Zum Beispiel Kommunikationstrainings, oder ...?
144. L: Ja, einfach Kommunikationstrainings!
145. I: Mhm.

146. L: Das wär schon sehr gut gewesen! Dann einfach auch mit – ahm – mit Stress umzugehen!
147. I: Mhm?
148. L: Also in Stresssituationen an sich. ... Wie ist es, wenn man in die Enge getrieben wird?
149. I: Ja!
150. L: Wie kann ich mich selbst abgrenzen? Also Abgrenzung an sich. - Ahm - wenn man's so sieht, müsste man eigentlich sagen, dass es so wie bei einem Psychologen oder bei einer Psychotherapie, dass jeder, jeder Lehrer theoretisch zuerst therapiert werden sollte, ja?
151. I: Mhm.
152. L: Weil es ... hart gesprochen jetzt, ja?
153. I: Mhm!
154. L: Aber ich denk mir, jeder hat sein „Poscher“ und dass ist auch okay so!
155. I: Mhm!
156. L: Aber letztendlich geht's darum – ahm - dass es immer noch Leute gibt, die dich letztendlich aus der Reserve locken, was dann im Endeffekt auch für dich nicht gesund ist.
157. I: Ja.
158. L: Und auch für die, weil man einfach mal falsch reagiert!
159. I: Mhm.
160. L: Also, ich denk mir, irgendwas in die Richtung wäre hilfreich, hilfreich gewesen, beziehungsweise irgendwelche psychologischen Tests, ...
161. I: Mhm?
162. L: ... bevor man überhaupt den Lehrberuf, also ...
163. I: Also mal ausprobieren, ob es ...
164. L: Richtig! Genau! Ja?
165. I: Mhm.
166. L: Weil ich denk mir ...
167. I: Mhm?
168. L: ... da ist es - es wär ja nicht umsonst, dass immer wieder Leute dieses Burn-out bekommen!
169. I: Ja?
170. L: Und dass das jetzt einfach vermehrt und gehäuft ist ... also, dass wird schon sein Grund haben!
171. I: Mhm. ... Gut. ... Haben Sie bereits Aus- oder Fortbildungen zum Thema Interkulturelle Kompetenzen gemacht? Gibt's so was in die Richtung überhaupt?
172. L: Also, ich persönlich hab's nicht gemacht ...
173. I: Ja?
174. L: ... ahm - Warum nicht? ... Weiß ich jetzt nicht. Also es war nie ... vielleicht, weil kein Bedarf war. Also vielleicht, weil ich keinen Bedarf darin gesehen hab, weil's für mich okay war, wie ich mit denen umgegangen bin. Vielleicht könnt ich Dinge besser machen, aber die Art und Weise, wie ich's in meiner Klasse gehabt hab und wie der Umgang mit den Eltern war und das Zusammenarbeiten ...
175. I: Mhm?
176. L: ... also es war nicht zwingend notwendig!
177. I: Ja.
178. L: Es waren Punkte, die waren wichtiger, sag ich mal in meiner Weiterbildung – oder für mich wichtiger!
179. I: Ja?
180. L: Hatten einen höheren Stellenwert.
181. I: Okay. ... Empfinden Sie es als notwendig, Seminare mit den Schwerpunkt Interkulturelle Kompetenz in die Aus- oder Weiterbildung von Grundschullehrern einzufügen, und warum?
182. L: Prinzipiell schon...
183. I: Ja?
184. L: ... also, ich find mal, es gehört in die Ausbildung.
185. I: Mhm.
186. L: Weil ich weiß, soweit ich mich erinnern kann, war das auch ein – ah – Nebenfach, oder so ein freiwilliges Fach.
187. I: Mhm?
188. L: Dieses Interkulturelle Lernen. – Ahm - also in die Ausbildung auf jeden Fall! Es soll zumindest angeschnitten ... also ...
189. I: Das Grundlegende?
190. L: Ja, grundlegend gemacht werden! Und Weiterbildung – steh ich halt auch einfach dazu – wo man sagt, entweder man kann's oder man kann's nicht, ja?
191. I: Ja.
192. L: Oder dass man dann halt schon selbst entscheiden sollte, oder ... beziehungsweise sinnvoll entscheiden sollte.
193. I: Ja?

194. L: Brauch ich das? Oder hab ich da Nachholbedarf? Oder wär es jetzt sinnvoll für mich als, als Person? ... Da muss man halt selbstkritisch sein, ob man das ist.
195. I: Ja.
196. L: Und wenn man das ist und sagt, glaub ich schon, dass es ... dass das sinnvoll wäre.
197. I: Ja.
198. L: Also, Angebote sollte es auf jeden Fall geben.
199. I: Mhm. ... Okay. ... Ja, und die letzte Frage: Welche Inhalte müssten Ihrer Meinung nach in solchen Seminaren behandelt werden? Damit sie was bringen für den Arbeitsalltag?
200. L: Also, ich glaub einfach, prinzipiell wie, wie vermittelt man – ah – einfach sich auch ein bissl mit der Sprache ...
201. I: Mhm?
202. L: ... mit der ... unter Anführungszeichen, mit der Fremdsprache – äh – auseinandersetzen. Wie wird das dort erlernt? Wie werden dort gewisse Buchstaben ausgesprochen? Ja, wie – ähm - wie lernen Kinder dort? Was ... ist es notwendig – ah - zu wissen – ah – was ... damit meine Kinder leichter Deutsch als Fremdsprache lernen, ja?
203. I: Mhm.
204. L: Oder, wie wird das zum Beispiel also in - keine Ahnung – dass es - ah - dass es keine Artikel gibt im Türkischen! Deswegen ist es vollkommen logisch, dass die tür-, dass die türkischen Kinder sich wahn-sinnig schwer fällt – äh – schwer tun, mit der-die-das, ja?
205. I: Mhm.
206. L: Wenn man das weiß, und wenn man das hat, dann geht man einfach anders damit um, ja?
207. I: Ja.
208. L: Also, dass sind schon so, so Dinge, so grundlegende Sachen, oder – ich weiß es ja nicht, ich weiß im Polnischen gibt es sechs Fälle, ja?
209. I: Mhm?
210. L: Ich selber spreche polnisch, ich weiß, das muss eine Horrorsprache sein für jemanden, der Deutsch lernen muss, wenn er, wenn er ... oder umgekehrt! Ja? Also schon so ein, so ein gewisses Verständnis, und vor allem auch – ähm – wie gehe ich eben mit den Eltern um? Also auch dieses, dieses - ähm – so die wesentlichen Punkte oder die wesentlichen Unterschiede der Kultur, die das Kind hat. Oder die es im Elternhaus - äh – praktiziert wird.
211. I: Mhm.
212. L: Und, und – ah - halt im Vergleich zu der - jetzt sag ich mal österreichischen oder europäischen Kultur?
213. I: Ja?
214. L: Die, die hier stattfindet.
215. I: Ja.
216. L: ... Auch Feste und was weiß ich noch alles! ... Dass man sich halt einfach irgendwie einstellt und ja – einfach, dass man es besser versteht!
217. I: Mhm!
218. L: Das wär's eigentlich!
219. I: Okay. Dankeschön, das war's schon.
220. L: Gerne! Das war's schon?
221. I: Das war's schon!

Interview D

1. I: Wann haben Sie die Ausbildung zum Grundschullehrer abgeschlossen?
2. L: 1997
3. I: Mhm. ... Seit wie vielen Jahren oder Monaten unterrichten Sie?
4. L: Seit 1997.
5. I: Also seit dem Abschluss.
6. L: Seit dem Abschluss, genau.
7. I: Gut.
8. L: Mit vier Jahren Karenz dazwischen.
9. I: Mhm. ... Wie viele Kinder haben Sie derzeit in Ihrer Klasse?
10. L: 22
11. I: Und wie viele davon haben eine andere Muttersprache als Deutsch?
12. L: Da muss ich überlegen!
13. I: Zirka?
14. L: ... (15 Sekunden Pause) ... Sechs.
15. I: Nicht so viele.
16. L: Nein.
17. I: Was verstehen Sie unter Interkultureller Kompetenz? Welche Fähigkeiten oder Eigenschaften gehören für Sie dazu?
18. L: Ahm ... das Verständnis für ... Verständnis für eine andere Kultur ...
19. I: Mhm?
20. L: ... beziehungsweise auch für die andere Kultur, für unsere – also ein, ein Verständnis zwischen den beiden ...
21. I: Mhm.
22. L: ... Kulturen ... Sprache?
23. I: Ja?
24. L: Das Wissen über ... Sitten ...
25. I: Mhm?
26. L: in anderen Kulturen ...
27. I: Mhm.
28. L: ... (4 Sekunden Pause) ... Ja, auch das Wissen, das Wissen über reli-, religiöse – ähm - über, über die Religion anderer Kulturen ...
29. I: Mhm?
30. L: ... Ja!
31. I: Okay. Welche besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten zeichnen ihrer Meinung nach eine Lehrerin aus, die erfolgreich mit Eltern - vor allem mit Eltern aus anderen Kulturen – zusammenarbeiten kann?
32. L: ... (6 Sekunden Pause) ... Das Verständnis, Verständnis für, für die Andersartigkeit ...
33. I: Ja?
34. L: ... des Lebens in anderen Herkunftsländern – sagens ma mal so!
35. I: Mhm?
36. L: ... (10 Sekunden Pause) ... Auch die Fähigkeit, Dinge so einfach zu erklären, dass es Eltern aus anderen Kulturen, mit einem anderen - mit einer anderen Sprache auch verstehen.
37. I: Mhm ... Okay.
38. L: ... (7 Sekunden Pause) ... Ja.
39. I: Gut! Warum glauben Sie, können Interkulturelle Kompetenzen hilfreich für die Zusammenarbeit mit den Eltern sein? Zum Beispiel um Konflikte zu vermeiden oder zu lösen? Was könnte noch ... helfen? Für was könnt's noch hilfreich sein?
40. L: Ahm – mhm. ... Ja, genau! Um, um Konflikte erst gar nicht entstehen zu lassen.
41. I: Mhm.
42. L: Beziehungsweise eine, eine Lösung zu finden, mit der beide, mit der beide zufrieden sein können. Wo jetzt nicht einer seine Kultur komplett ... also, eine Kultur überhaupt nicht – ah – total missachtet wird.
43. I: Mhm.
44. L: ... Ja.
45. I: Mhm. ... Gut. Inwieweit sind Interkulturelle Kompetenzen Ihrer Meinung nach erlernbar oder trainierbar?
46. L: ... (5 Sekunden Pause) ... Also gerade, gerade was die Sprache angeht ... wobei ich jetzt nicht meine, dass jeder Lehrer irgendwie die Sprache von allen Kindern lernen soll, die er in der Klasse hat, aber vielleicht gerade in Bezirken oder Gegenden, wo sehr v, wo es doch gehäuft vorkommt ...
47. I: Ja?

48. L: ... dass man wenigstens ein paar Grundbegriffe ...
49. I: Mhm?
50. L: ... versteht, ja? Um den Eltern eben klar machen zu können, was man eben braucht.
51. I: Ja.
52. L: Eben diese Grundbegriffe zu verstehen, sonst glaub ich, kommt es einfach auf den Menschen an, ob er, ob er offen dafür ist, mit anderen Kulturen ...
53. I: Mhm?
54. L: ... zusammenarbeiten zu wollen, oder nicht.
55. I: Mhm. Also, man hat es ...
56. L: Ja!
57. I: ... oder man hat es nicht. Mhm ... Okay. Beim nächsten Teil geht es um Probleme, allgemeine aber auch interkulturelle in der Elternarbeit. Welchen Stellenwert hat Elternarbeit in Ihrer Arbeit?
58. L: Ah, grundsätzlich einen sehr großen Stellenwert.
59. I: Mhm?
60. L: Wir arbeiten auch sehr eng mit den, mit den Eltern zusammen, weil man damit einfach Konflikte oder Probleme im Vorfeld oft ...
61. I: Mhm?
62. L: ... schon ab – ahm – abwenden kann, bevor daraus irgendwie ein, ein - ahm – ein großer, etwas, etwas Größeres entsteht.
63. I: Mhm.
64. L: Sagen wir's mal so! ... Ja.
65. I: Ja. ... Okay. Welche Formen der Zusammenarbeit bevorzugen Sie in Ihrem Arbeitsalltag und warum?
66. L: Meistens, meistens aus praktischen Gründen leider nur die schriftliche Kommunikation.
67. I: Ja?
68. L: Aber wir versuchen doch immer wieder, auch mit unseren Eltern auch privat in, in Form von Elternabenden, die zum Beispiel nicht in der Schule stattfinden.
69. I: Mhm?
70. L: Wo dann auch nur, nur natürlich einzelne Dinge besprochen werden, die jetzt gerade in der Schule aktuell sind.
71. I: Ja?
72. L: Wo aber dann einfach die Zeit bleibt, um sich ein bisschen zu unterhalten.
73. I: Mhm.
74. L: Und sich ein bisschen...
75. I: Ja?
76. L: ... kennen, kennenzulernen.
77. I: Okay. Welche Probleme oder Konflikte haben oder hatten Sie in der Zusammenarbeit mit Eltern erlebt und was waren die Gründe dafür? Was haben Sie da für Erfahrungen?
78. L: Also, es gibt immer wieder kleinere ... es bilden sich immer wieder kleinere Konflikte, die eben, leider, auch sehr oft dadurch entstehen, dass Eltern zum Beispiel nicht lesen, was in den Eltern, was in den Mitteilungshefte steht.
79. I: Mhm.
80. L: Oder es nicht genau lesen und dann heißt es, das haben wir nicht gewusst und so weiter.
81. I: Ja.
82. L: Aber es gibt, es gibt auch immer wieder - es gibt auch immer wieder Konflikte, die einfach persönlicher Natur sind.
83. I: Mhm.
84. L: Das muss man ganz ehrlich gestehen, wo man sagt, das passt einfach nicht und die hat ein Problem einfach mit mir! Aber ich hab da so einen, einen ganz, ganz krassen Fall ... nicht in der jetzigen Klasse, sondern in der vorigen ...
85. I: Mhm?
86. L: ... wo die Eltern einfach der Meinung waren, dass das, dass ich, dass ich meine Arbeit nicht richtig mache.
87. I: Ja?
88. L: Das war ganz konkret das Beispiel, das war in der ersten Klasse, dass wir bei der, bei der Buchstabenarbeit eben die zusammengehörenden Buchstaben - also sch, ch – also c-h, c-k - das zusammengeschrieben haben, wie man's auch macht!
89. I: Ja?
90. L: Und wir dann einen ganz wütenden Brief bekamen, wo halt steht, dass das zuviel verlangt ist, dass ist Lateinschrift, was das Kind lernen muss, ja? Was nicht der Fall war! Und selbst wenn das der Fall gewesen wäre, gibt's auch genug Klassen, die gleich mit der Lateinschrift beginnen. Also auch selbst das

- wär nicht – ah – von der Hand zu weisen gewesen. ... Und dann stand halt in dem Brief drinnen: Erkundigen sie sich bei, erkundigen sie sich bei den Lehrern der 2, der 3b, die wissen wie das richtig geht!
91. I: Mhm! ... Das war dann ...
92. L: Das war, das war einfach, das war ... der Unterschied war einfach der, die Gründe dafür waren, der Unterschied war der, dass das Kind, das sie in der anderen Klasse hatten, das war eine, eine, also die Kollegen, die diese Klasse haben – oder hatten damals, dass war eher eine, eine frontal, eine frontal geführte Klasse.
93. I: Ja.
94. L: Meine Klasse ist immer eine sehr offen ...
95. I: Mhm?
96. L: ... und individuell geführte Klasse, und das war einfach ein Grund, womit die Eltern nicht umgehen konnten.
97. I: Ja.
98. L: Ich hatte in dieser Klasse – anfangs Probleme, ich habe diese Klasse erst in der Dritten übernommen ...
99. I: Ja?
100. L: ... und habe dann einen Wochenplan eingeführt.
101. I: Mhm?
102. L: Weil ich eben sehr, sehr individuell arbeite – einen individuellen Wochenplan eingeführt und das war, hat sehr viel Aufklärungsarbeit bedarf, also bedurft.
103. I: Ja?
104. L: Also, das war ... es hat Konflikte gegeben, es gab anfangs Konflikte.
105. I: Mhm.
106. L: Die aber eigentlich nicht so wirklich offen jetzt ausgetragen wurden.
107. I: Ja?
108. L: Sondern das war eher ... man hat irgendwie so diese Stimmung gehabt ... Es kamen dann immer wieder welche, die gezweifelt haben: Woher wissen sie jetzt, was die Kinder jetzt machen und so? ... Und andere, die kamen mal: Ich find das super! Jetzt kann mein Kind endlich schneller arbeiten und so weiter.
109. I: Ja.
110. L: Und dazu dann eben, das war der Grund, nahm ich das als Anlass, einen Elternabend zu machen und um zu erklären, warum arbeiten wir mit Wochenplänen, was ist das Positive an Wochenplänen, wie, wie ist auch für uns die Evaluierung des Wochenplans, und so weiter.
111. I: Ja.
112. L: Und damit hatten wir aber dann die Eltern alle hinter uns, und, und das war dann kein Problem mehr.
113. I: Also, man kann mit Kommunikation ...
114. L: Ja!
115. I: ... da sehr viel herausnehmen.
116. L: Ja! Ja!
117. I: Mhm. ... Was sind Ihrer Meinung nach die häufigsten Konflikte oder Probleme mit nichtdeutschsprachigen Eltern?
118. L: Ah, dass die erstens oft Dinge, die im Elternheft stehen, vielleicht nicht so verstehen ...
119. I: Mhm?
120. L: ... und damit etwas einfach nicht gemacht wird. ... Oder etwas nicht, nicht geht, jetzt. Beispielsweise es ist früher aus, und wenn das nicht verstanden wird, dann bleibt das Kind einfach über ... Und das führt dann automatisch – weil dann muss – führt zu einem Konflikt. Man muss die Mutter wieder anrufen, ein Elternteil, der muss dann wieder kommen – wieso, weshalb, warum? Das weiß ich nicht! Ahm ...
121. I: Mhm?
122. L: Dann gab's doch auch, dass sie den Kindern nicht helfen können.
123. I: Mhm?
124. L: Weil es ist, es ist halt, man kann halt grad, grad bei, bei, beim Lesen oder so weiter, schaffen die Eltern halt nicht, mit den Kindern zu lesen, das führt dann auch immer wieder zu Problemen, wobei das sicherlich stärker ist, wenn es sich um eine stark gemischte Klasse handelt.
125. I: Mhm.
126. L: Weil dann einfach – ah – diese Schere relativ extrem schnell weit auseinander geht, weil die deutschsprachigen Eltern eben dem Kind helfen können und ...
127. I: Ja?
128. L: ... die anderssprachigen eben vielleicht gar nicht.
129. I: Mhm.
130. L: Vor allem weil es ja doch auch oft so ist, dass oft noch sehr, noch sehr oft die Mütter sehr viel da übernehmen und gerade die eben oft der deutschen Sprache nicht so mächtig sind, ja?

131. I: Mhm.
132. L: Ja, und das ist einfach ... das hat jetzt weniger mit der Sprache zu tun, aber dass jetzt einfach gewisse Dinge einfach von der Kultur her nicht so verstanden werden, dass Schule bei uns halt einen anderen Stellenwert hat, als in diesen, manchen anderen Kulturen ...
133. I: Mhm?
134. L: ... hat, und dass man eigenes Verständnis ... das es nicht so verstanden wird. Dass man halt nicht um zehn kommt und das Kind abholt, dass das nicht geht! Ja?
135. I: Mhm. ... Haben Sie auch Erfahrungen, dass – ah – Väter aus anderen Kulturen mit Frauen Probleme haben?
136. L: Ja, aber ... Ja, aber, also bei relativ wenigen, weil gerade bei uns, grad bei uns kommen, bei uns kommen relativ, relativ wenig vor.
137. I: Mhm?
138. L: Und die Väter, die Väter, die ich hatte, haben mich doch als, als Respektsperson ...
139. I: Okay?
140. L: ... als ... doch als Respektsperson betrachtet.
141. I: Mhm.
142. L: Wobei wir sicherlich jetzt vom Standort das Glück haben, dass wir sicherlich auch, auch Eltern haben – anderssprachige Eltern - die eben meistens schon in zweiter oder dritter Generation ...
143. I: Ja?
144. L: ... da sind, ja? So zu sagen, dass zumindest ein Elternteil, wo zumindest ein Elternteil sehr gut Deutsch spricht zum Beispiel. Aber wo auch - viele von ihnen sind auch einfach in einer, in einer höheren Bildungsschicht, wo es ihnen auch – glaub ich – wo es auch leichter fällt zu akzeptieren, dass man halt trotzdem Lehrer seines Kindes ist.
145. I: Mhm.
146. L: Und damit muss man halt umgehen können.
147. I: Okay. Wie lösen Sie Konflikte und Probleme mit Eltern?
148. L: Also, zuerst einmal in einem Gespräch mit, mit den Eltern. Einem persönlichen Gespräch mit den Eltern, und sollte sich zeigen, dass dieser Konflikt, dass es einfach nicht aus der Welt zu räumen ist ...
149. I: Ja?
150. L: ... dann in einem, in einem, in einem Gespräch mit, mit der Direktorin, oder – ja!
151. I: Mhm.
152. L: Meistens mit der Direktorin.
153. I: Okay. Ah – wo oder bei wem können Sie sich Hilfe holen, wenn Probleme mit Eltern auftauchen? Gibt's da Kollegen, Supervisionen, Seminar ... was weiß ...
154. L: Also, nachdem wir im Team arbeiten, ...
155. I: Mhm?
156. L: ... ist es dann meistens einfach mal der direkte Kollege.
157. I: Ja?
158. L: Beziehungsweise ...
159. I: Ja?
160. L: ... beziehungsweise, ja, eigentlich großteils die Kollegen, mit denen, mit denen man sich zuerst einmal zusammenschließt.
161. I: Mhm.
162. L: (lacht) ... Seminare find ich gut! Haben Sie schon mal gesehen, was für Seminare die pädagogische Hochschule anbietet?
163. I: Nein, eben nicht! (lacht)
164. L: Das ist spannend! Das sollten Sie sich einmal geben!
165. I: Aber ich denk mir, das wäre ein Ansatzpunkt, dass man sich ...
166. L: Es gäb viele Ansatzpunkte!
167. I: (lacht)
168. L: Ich hab jetzt ein Seminar gesehen - aber das würd mich einfach mal interessieren zu besuchen – einfach nur, weil es mich interessiert, ja?
169. I: Ja?
170. L: Da kann dann – da kann überhaupt nix aussa kommen, ja? – Über einen 13 Punkteplan-Vorschlag, mit dem Zitat: „Liebevoller Disziplinierung“.
171. I: Mhm ... Das klingt sehr interessant! Das stimmt!
172. L: Ja! Mit der, mit der Einleitung, wie man auf immer verhaltensauffälligere Klassen und so weiter reagiert.
173. I: Mhm?
174. L: Ich bin gespannt! – Es würd mich einfach interessieren, wie man liebevoll diszipliniert wird! (lacht)
175. I: Ja! ... Okay, also über Kollegen und ...
176. L: Ja, großteils! – Primär über Kollegen!

177. I: Supervision gibt's bei Ihnen ...?
178. L: Nein!
179. I: Gar nicht? Gut.
180. L: Gar nicht!
181. I: Haben Sie schon mal eine solche Unterstützung beansprucht?
182. L: Ja, also mit Kollegen doch immer wieder.
183. I: Mhm, okay. Im nächsten Teil geht es über Aus- und ...
184. L: Aus- und Weiterbildung? (lacht) Ja!
185. I: Ah, wurden Sie in Ihrer Aus- und Weiterbildung ausreichend auf die Elternarbeit ...
186. L: Nein!
187. I: ... vorbereitet? Nein, okay. Welche Inhalte hätten Sie sich in der Ausbildung gewünscht, um besser zusammenarbeiten zu können?
188. L: Ah - eben Kommunikation - äh - Kommunikationstraining wär zum Beispiel schon eine sehr gute - ah
189. I: Mhm?
190. L: ... eine sehr gute Möglichkeit gewesen. Das Training, das Training von solchen - das Training von solchen Gesprächen, die man anhand eines Fallbeispiels beispielsweise ...
191. I: Mhm?
192. L: Hätte doch sehr viel gebracht!
193. I: Mhm.
194. L: Ja! ... Wobei ich ... gerade, muss ich sagen, es fällt mir jetzt ein bisschen leichter, wo ich selber Mutter bin und Kinder habe, fällt es mir jetzt leichter ...
195. I: Mhm?
196. L: ... mit - äh - Eltern zu sprechen, weil auch meine noch kleiner sind, sich die Eltern ein bisschen verschoben ...
197. I: Mhm.
198. L: ... hat. Man hat, wenn man Kinder hat, weniger Verständnis für gewisse, für gewisse Probleme.
199. I: Ja?
200. L: Ja.
201. I: Okay. Gut.
202. L: Aber bei der Ausbildung hätt' ich mir zum Beispiel auch gewünscht, die Möglich - die Möglichkeit zum Beispiel zu haben - ahm - mal bei, bei solchen Sachen dabei zu sein.
203. I: Mhm! ... So Hospitationen auch.
204. L: Genau!
205. I: Mhm.
206. L: Das heißt für mich - es hat sogar damals die Möglichkeit gegeben, im Rahmen - entweder man konnte irgendwo teilnehmen, entweder bei einer Konferenz oder noch irgendwo, aber verpflichtet - verpflichtend zum Beispiel an einem Elternsprechtag oder so teilzunehmen, wär ...
207. I: Mhm?
208. L: ... wär schon gut gewesen. Wobei das natürlich immer, aus Gründen des Datenschutzes, auch mit den Eltern dann ...
209. I: Ja?
210. L: ... da natürlich besprochen werden muss.
211. I: Ja.
212. L: Aber das wäre sicher etwas gewesen, wo man hätt' - etwas hätte lernen können.
213. I: Ja? ... Haben Sie bereits Aus- oder Fortbildungen zum Thema Interkulturelle Kompetenzen gemacht? Wenn ja, in welcher Form und welche Inhalte wurden behandelt?
214. L: (murmelnd) Was hab ich denn g'macht? (laut) Hab ich sicher gemacht!
215. I: Mhm?
216. L: Ich hab, glaub ich, ein paar Mal ... ich hab ein paar Seminare besucht, die, glaub ich, die angerechnet werden für den ah, für den - na, wie heißt er? - Für den Förder? Nein, nicht für den Förderlehrer. ... Ja! Oja, ich glaub für den Förderlehrer ist das!
217. I: Mhm.
218. L: Da gibt es einzelne Module auch zur ... ah ... interkulturellen ...
219. I: Okay?
220. L: ... also auch zu interkulturellen Themen.
221. I: Mhm. ... Aber so richtig speziell mit Interkultureller Kompetenz ...?
222. L: Nein!
223. I: ... Gibt's nichts. Mhm. ... Empfinden Sie es als notwendig, Seminare mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Kompetenz in der Aus- und Weiterbildung einzufügen? ... Und warum? Wenn nicht, ...
224. L: Würd' ich durchaus, würde ich durchaus gut finden.
225. I: Mhm?

226. L: Vor allem in der, in der Weiterbildung. Jetzt weniger in der Aus- also auch eher in der Weiterbildung.
227. I: Ja.
228. L: Weil ich denk mir, es soll den Kollegen offen stehen, die jetzt sagen, ich bin eben in einer Klasse mit sehr vielen ...
229. I: Mhm?
230. L: ... mit sehr vielen verschiedenen Kulturen und ich möchte mich ganz einfach weiterbilden. – Ah - ich denke ... als Verpflichtung weiß ich nicht, ob ich es gut fände.
231. I: Mhm.
232. L: Das glaub ich, hängt immer davon ab, von ... wenn ich jetzt in der Aus- ... andererseits wär's in der Ausbildung, ist es vielleicht auch nicht schlecht, weil wenn ich dann in eine Schule komme, wo viele, wo viele – ah, ah – Eltern mit verschiedenen Kulturen sind, dann tu ich mir auch leichter, ja?
233. I: Mhm.
234. L: Also, ich denk, es wär schon durchaus, es wär schon durchaus angebracht, weil man weiß ja nie, wo man, wo es einen hinverschlägt und wo man hinkommt.
235. I: Mhm. ... Welche Inhalte müssten Ihrer Meinung nach in solchen Seminaren behandelt werden?
236. L: ... (5 Sekunden Pause) ... zum Beispiel – ahm - man kann es nicht, man kann sicherlich nicht für, für, man kann sicherlich nicht für alle – ah – Länder aus denen Kinder zu uns kommen so etwas machen ...
237. I: Mhm.
238. L: ... aber doch für die am häufigsten. Ahm – ich denk mir grad, das sind diese, diese ... wahrscheinlich die Länder, die so rund um uns liegen. Also – ähm – ah – ahm, ehemaliges Jugoslawien, jetzt noch viele Polen und Ungarn und so weiter, dass man einfach da auch einen Überblick zu – bekommt, wie ... was das, was dort für eine Kultur herrscht.
239. I: Mhm.
240. L: Welche Religion, was die Regeln in dieser Kultur sind, was die Regeln der Religion sind, wie die Einstellung zu Kindern ist, ...
241. I: Mhm?
242. L: Das ist auch oft sehr – ah – sehr unterschiedlich, gerade was auch, was, was Mädchen zum Beispiel ...
243. I: Ja?
244. L: ... was Mädchen zum Beispiel angeht. Welchen Stellenwert haben Kinder in der Kultur?
245. I: Mhm.
246. L: Wie – ah – wie ist das Schulsystem dort?
247. I: Ja.
248. L: Wie hoch ist die ... wie hoch ist die Chance, dass man – ah – Leut' trifft, als, das, das, das die Eltern, zum Beispiel selber ihre eigene, ihr eigene Sprache jetzt nicht in, in, in Schriftbild beherrschen?
249. I: Okay.
250. L: Weil, wenn man zum Beispiel Kinder aus der Tür ... also Leute aus der Türkei, kommt es immer darauf an, wo die her ...
251. I: Mhm?
252. L: Weil wenn jemand aus Istanbul kommt ... oder Ankara, wird er wahrscheinlich seine – ah – wird er wahrscheinlich türkisch sprechen ...
253. I: Mhm.
254. L: ... aber, und auch schreiben können, aber wenn irgendeiner aus einem Dorf, Dorf in Anatolien kommt, ist die Sprache, ist die Chance sehr groß, dass es selber wahrscheinlich seine eigene Sprache vielleicht nicht einmal gut verschriftlichen kann und ich glaub, das kommt jetzt noch vermehrt auf uns zu - ah – durch die Ostöffnung – ah – Bulgarien, Rumänien und so weiter ...
255. I: Ja?
256. L: ... die auch einen sehr schlechten Bildungsstandard ...
257. I: Mhm?
258. L: ... also im weitesten Sinne, wie ist der Bildungsstandard, Bildungsstandard in dem Land.
259. I: Gut! Dann sag ich Danke! Das war's schon.
260. L: Na bitte!

Interview E

1. I: Wann haben Sie Ihre Ausbildung zum Grundschullehrer abgeschlossen?
2. L: Fast 14 Jahre zurück ... dann sind wir schon bei der zweiten Frage. (lacht)
3. I: Okay! ... (beide lachen) ... Gut. Also, Sie unterrichten seit 14 Jahren?
4. L: Nein, nein, schon länger! Das ist schon der zweite Bildungsweg.
5. I: Mhm?
6. L: Also ... Ich war zuerst Werklehrerin, hab dann umgesattelt und bin dann eben in eine Pädak gegangen und hab dann diese Ausbildung gemacht zum – ah – Grundschullehrer.
7. I: Mhm.
8. L: Daher, also das heißt, seit 76 unterrichte ich.
9. I: Okay! ... Wie viele Kinder haben Sie derzeit in Ihrer Klasse und wie viele davon haben eine andere Muttersprache als Deutsch? ... In etwa?
10. L: 19 Kinder ...
11. I: Mhm?
12. L: ... davon sind zehn, die eben nicht Deutsch als Muttersprache haben.
13. I: Mhm. ... Gut. Was verstehen sie unter Interkultureller Kompetenz? Welche Fähigkeiten, Eigenschaften, ... was, wie würden sie das erklären, den Begriff?
14. L: Ob ich da richtig lieg, weiß ich jetzt nicht, aber ich glaub einfach, dass man, dass man einfach das Interkulturelle auch als Chance sieht, ...
15. I: Mhm?
16. L: ... andere Kulturen besser kennenzulernen.
17. I: Mhm?
18. L: Andere Werte zu verstehen, andere Normen zu verstehen – einfach auch das Anderssein zu verstehen, auch als Chance zu sehen ... weil interessanterweise, man fährt ja auf Urlaub dorthin und verbringt die schönste Zeit ... Zeit eigentlich dort - und wenn's dann da sind, sieht man sie oft als Feinbilder.
19. I: Ja?
20. L: Und das passt für mich dann nicht ganz zam - ich denk mir, es ist auch ne tolle Chance auch für die anderen Kinder ...
21. I: Mhm.
22. L: ... dass sie mal das andere kennenlernen.
23. I: Okay. ... Welche besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten zeichnen Ihrer Mei, Meinung nach einen Lehrer aus, der erfolgreich mit Eltern - vor allem mit den Eltern aus den anderen Kulturen - zusammen arbeiten kann? Was muss so ein Lehrer können?
24. L: Na ja, ich denk mir, er muss positiv zugehen ...
25. I: Mhm?
26. L: Ähh, dass es nicht immer einfach ist, weil doch die Kulturen sehr unterschiedlich sind – und auch die Werte sehr unterschiedlich sind. Des ist scho klar! Aber ich denk mir einfach, wenn man den Eltern mit Nachdruck schon vermittelt, welche Ziele man selber verfolgt ...
27. I: Mhm?
28. L: ahm - dann ... und wenn es denen bewusst wird, was man wirklich will, dann glaub ich, hat man schon einen großen Schritt vorwärts ...
29. I: Mhm.
30. L: ... getan.
31. I: Gut. ... Warum glauben Sie, können Interkulturelle Kompetenzen hilfreich für die Zusammenarbeit mit Eltern sein? ... Zum Beispiel bei Konflikten? Problemen?
32. L: ... (3 Sekunden Pause) ... Warum Interkulturelle Kompetenzen hilfreich sein können? ... (4 Sekunden Pause) ... Ich denk mir, wenn man dann auch Lehrer holt, die eben auch in der Muttersprache unterrichten ...
33. I: Mhm?
34. L: ... die man dann nimmt, um Konflikte auch zu lösen oder zu vermeiden, dass man die als, als Zwischenglied - sozusagen – einspannt. Ah, ist sicherlich leichter eben, um diese Zusammenarbeit zu unterstützen.
35. I: Mhm.
36. L: Weil's dann trotzdem zum Teil auch eine total andere Einstellungen haben. Und es kommen ja nicht nur die Leute rauf, die – ah – die so ne großartige Ausbildung haben, es sind ja andere Eltern genauso da, die andere Ziele verfolgen als wir.
37. I: Mhm.
38. L: Das ist ja das!
39. I: Gut
40. L: Man darf vieles nicht persönlich sehen.

41. I: Mhm.
42. L: Das wär auch der große Fehler, aber das ist so! (lacht)
43. I: Okay. Inwieweit sind Interkulturelle Kompetenzen Ihrer Meinung nach erlern- oder trainierbar?
44. L: Ich weiß nicht, ob man das lernen kann oder trainieren kann – das weiß ich nicht. Ich glaub einfach, den anderen zu respektieren, diesen offenen Zugang zueinander finden ...
45. I: Mhm?
46. L: ... ich glaub, dass das irgendwo der Schlüssel ist. Trainieren, glaub ich, kann man so was nicht. Weil wenn ich Ausländer – sogenannte Ausländer nicht mag, dann kann ich das trainieren bis zum Geht-nicht-mehr – es nutzt mir wahrscheinlich nichts!
47. I: Mhm.
48. L: ... (5 Sekunden Pause) ... Das ist einfach die persönliche Einstellung, die ein jeder mitbringt, nicht?
49. I: Mhm – und wenn man es nicht hat, dann ...
50. L: Ja! Das ist so! Ich glaub, des kann man nicht lernen! Vielleicht ein gewisses – ah – Fingerspitzengefühl oder so!
51. I: Mhm? ... Also, die Feinheiten auch?
52. L: Ja!
53. I: Gut! Beim nächsten Teil geht es um die Elternarbeit. Ah – welchen Stellenwert hat die Elternarbeit in Ihrer Arbeit? Warum ist sie wichtig für Sie?
54. L: Ja, ich glaub, das ist einfach ein gewisses, ein Bindeglied oft von diesen Klassen- Elternvertreter!
55. I: Mhm!
56. L: Weil die dann doch auch vermitteln können und sehr vieles belegen können. ... Im Positiven als auch im Negativen, nicht?
57. I: Mhm!
58. L: Oder wenn man's braucht, dass sie als – ah – Leute die mitgehen bei Wandertagen, oder so irgendwie, also dass sie da vermitteln.
59. I: Mhm. ... Das passt dann eh zur nächsten Frage! Welche Formen der Zusammenarbeit bevorzugen Sie im Arbeitsalltag? Also eher zur Unterstützung im Unterricht?
60. L: Eher unterstützend, ja! ... (6 Sekunden Pause) ... Hat natürlich alles seine Vor- und Nachteile.
61. I: Mhm.
62. L: Muss man auch ehrlich sagen. Öffnet man das Ganze zu sehr, hat man natürlich oft das Gefühl: Hoppla! – ahm – sie, sie dringen irgendwo in Bereiche ein, wo man so schön sagen will, ...
63. I: Mhm?
64. L: ... dass es an und für sich sie vielleicht nix angeht! Oder wo sie da vielleicht auch nicht so kompetent sind.
65. I: Ja?
66. L: Das ist der Nachteil, glaub ich, mit der Öffnung der Schulen.
67. I: Mhm. ... Okay. Und ansonsten, ist es eh das Übliche?
68. L: Ja!
69. I: Elternabend, Elternsprechtage, ... Okay. Welche Probleme oder Konflikte haben oder hatten Sie in der Zusammenarbeit mit Eltern erlebt? Was waren die Gründe dafür? Ja, einen Erfahrungsbericht!
70. L: (lacht) ... Probleme gehabt! Ja. das kommt sehr darauf an. Ich glaub, es kommt oft auf die Klassenzusammenstellung darauf an ...
71. I: Mhm?
72. L: Es gibt oft Klassen, da hat man das Gefühl, da läuft des einfach, da ist das alles kein Problem!
73. I: Mhm?
74. L: Da gibt es aber vielleicht auch nicht solche Höhepunkte! Und dann gibt es oft wieder Klassen, wo sich die Eltern irrsinnig einsetzen, vielleicht oft zu viel einsetzen.
75. I: Ja?
76. L: Wo dann vielleicht die ganze Klassengemeinschaft aufgespalten wird in Bereiche, wo man sagt, in Eltern die über drüber sind – fast schon zuviel – und die andere Hälfte, die das gar nicht so will. Da hab ich auch schon einiges eben miterlebt!
77. I: Und so die häufigsten Gründe für Konflikte – was kann man da sagen?
78. L: Das ist sehr unterschiedlich! Also, das fängt oft an, wenn ein Kind alleine sitzt, dass dann ein Elternteil kommt und sich aufregt, weil sie meint, man will diesem Kind irgendwas Negatives da ...
79. I: Mhm?
80. L: ... ahm - in die Schuhe schieben. Oder Beurteilung – so halt in diese Richtung!
81. I: Gibt's Konflikte, die bei nichtdeutschsprachigen Eltern öfter vorkommen? Eben bei der Beurteilung zum Beispiel?
82. L: Eigentlich weniger!
83. I: Weniger?
84. L: Mhm! Ja, ich glaub, die sehen das einfach ein, zum Beispiel im Bereich - ah - Deutsch.
85. I: Mhm?

86. L: Dass das halt einfach nicht so gehen kann, wie bei Deutschsprachigen und das setzt sich natürlich in Mathematik genauso fort!
87. I: Mhm?
88. L: Bei den Sachaufgaben und so weiter, nicht?
89. I: Okay.
90. L: Und das sind auch die, die eigentlich weniger in die Schule kommen. Die haben eher vielleicht a Scheu!
91. I: Mhm!
92. L: Würd ich sagen! ... (4 Sekunden Pause)
93. I: Haben oft auch einen anderen Stellenwert, die Schulen in anderen Kulturen?
94. L: Sicher! Vielleicht kommt's ja darauf an – ah – wenn die Eltern sehr bemüht sind, man kann jetzt natürlich auch nicht alles über einen Kamm scheren!
95. I: Mhm!
96. L: Aber wenn sie sehr bemüht sind, dann haben halt die Kinder die Schulsachen schon einmal mit!
97. I: Mhm!
98. L: Und das ist ja auch schon das Nervige in der Früh, nicht? Wo's heißt – aha, ich hab die Unterschrift vergessen, die Hausübung – ah – Was haben wir denn eigentlich aufgehabt? Nicht? Wenn das so in die Richtung dann geht! Das heißt aber nicht, dass unsere immer alles in Ordnung haben!
99. I: Ja?
100. L: Das stimmt auch nicht! Aber wie schon gesagt, das kommt halt auch darauf an, welche Ziele verfolge ich, ja?
101. I: Mhm. Wenn es Konflikte oder Probleme mit Eltern gibt, wie lösen Sie das?
102. L: Ja, ich versuch einmal, das mit dem Kind zu lösen.
103. I: Mhm.
104. L: Einmal zu hinterfragen, warum, weshalb, weswegen? – Ah - wenn's nix nützt – ah – schreib ich's dann das nächste Mal ins Mitteilungsheft hinein. Das ist für mich die nächste Steigerungsstufe.
105. I: Mhm.
106. L: Und wenn dann auch nix retour kommt, dann nehme ich den Telefonhörer in die Hand und nimm so Kontakt auf mit den Eltern. Das wissen aber die Eltern schon, das heißt am Elternabend, da sag ich ihnen gleich, wie ich das mach!
107. I: Mhm.
108. L: Und das geht an und für sich auch ganz gut. Obwohl an Elternabenden auch meistens nur die ... einheimischen Eltern da sind.
109. I: Mhm.
110. L: Muss ich auch sagen.
111. I: Und wenn's jetzt so direkt mit den Eltern einen Konflikt gibt? Gar nicht übers Kind, sondern wenn irgendein Problem mit – zwischen den Eltern und Ihnen auftauchen?
112. L: Na, da schalt ich das Kind total raus! Weil da kann ja das Kind nix dafür! Also ich denk mir, das ist rein jetzt auf Mutter oder Vater!
113. I: Nur Elterngespräche?
114. L: Ja ja! Na?
115. I: Okay.
116. L: Ich find das auch nicht ideal, wenn dann die Kinder so daneben sind und des mithören!
117. I: Ja?
118. L: Weil das Kind ist ja dazwischen, nicht?
119. I: Also dann eher einen eigenen Gesprächstermin unter vier Augen?
120. L: Freilich!
121. I: Mhm.
122. L: Weil mit Kindern, denk ich mir, kann man eigentlich manches viel leichter irgendwo lösen! Mit Kindern mach ich mir das sofort aus, aber ...
123. I: Mhm?
124. L: ... ob dann die Kinder das wieder so geben an die Eltern, nicht? Das ist ja auch schon wieder die andere Stufe!
125. I: Mhm!
126. L: Und so denk ich mir, gewisse Sachen ... ist vielleicht gar nicht so günstig, wenn die Kinder mitbekommen: Hoppala, jetzt gibt's ne Diskrepanz zwischen Lehrkraft und meiner Mutter!
127. I: Mhm! ... Okay. Angenommen es gibt so ein Problem zwischen Eltern und Ihnen – Sie kommen nicht weiter – wo können Sie sich Hilfe holen? Zum Beispiel bei Kolleginnen, Direktorin, Seminare?
128. L: Hilfe? ... Wär eigentlich die nächste Ansprechpartnerin eben die Direktorin.
129. I: Mhm?
130. L: Ich mein, sicherlich, Weh-Wehchen oder so, wann einen was trifft, redet man auch im Klassenzimmer darüber oder mit Kolleginnen darüber. Sicherlich – ist auch eine Hilfestellung!

131. I: Ja?
132. L: Aber ich denk mir, der Weg, der für mich sicherer irgendwo ist, ist dann die Chefin. Weil ich denk mir, sollte irgendwas nachkommen, dann hab ich Gewissheit – aha – die Chefin weiß Bescheid!
133. I: Mhm!
134. L: Und das ist mir sehr wichtig!
135. I: Mhm. Und so Hilfe von außen über Seminare oder so? ... Ist eigentlich nicht dabei? ... Supervision?
136. L: Ah, ich denk mir einfach, diese Unklarheiten, die nehmen einen so breiten Raum in Anspruch! Man kann ja nicht so detailliert sagen: Aha, wenn es das ist ...
137. I: Mhm?
138. L: ... dann mach ich das so! Diese zwischenmenschlichen Sachen sind ja sehr schwierig, nicht?
139. I: Mhm!
140. L: Und darum ist man dann, glaub ich, trotzdem ziemlich alleine irgendwo auf weiter Flur!
141. I: Mhm!
142. L: Man versucht eh, es gar nicht so weit kommen zu lassen. Das muss ich auch ganz ehrlich sagen. Aber wenn wirklich irgendwann mal irgendwo mal Not am Mann ist, oder man das Gefühl hat: Hoppala, es nutzt das Reden auch nichts! Dann ist eigentlich die, die nächste Stufe einfach die Chefin! Dass ...
143. I: Mhm!
144. L: ... dass dann halt da irgendwie – oder dass man sich halt mal zusammensitzt und, ja ...
145. I: Mhm?
146. L: ... und ein klärendes Gespräch halt führt.
147. I: Ja. Okay. Und haben Sie jetzt schon mal so eine Unterstützung durch die Chefin beansprucht? War das schon mal nötig?
148. L: Bei ausländischen Kindern nicht – aber bei verhaltensauffälligen Kindern schon! Aber das waren eigentlich dann unsere Kinder.
149. I: Mhm.
150. L: Aber das ist auch so mit Fürsorge und so weiter gegangen – also, das war wieder ein bissl eine andere Geschichte!
151. I: Okay. Der letzte Teil ist dann über die Aus- und Weiterbildung. Haben Sie das Gefühl, Sie wurden in ihrer Aus- und Weiterbildung ausreichend auf die Elternarbeit vorbereitet?
152. L: M-m! (schüttelt den Kopf)
153. I: M-m! (lacht)
154. L: Na. Also zu der Zeit überhaupt net! Ich mein, wie es jetzt ist, weiß ich nicht, aber man muss sich da wirklich irgendwo auf – ja, auf Menschenverstand, Routine und so weiter verlassen irgendwo. Einfach das Feeling, das man hat, wenn einem ein Mensch gegenübersteht!
155. I: Mhm?
156. L: Das Vortasten und das Gegenseitig-ein-bisschen-Abtasten, aber sonst ...!
157. I: Gar nichts? Also keine Richtung – wie geht man mit Konflikte, mit Problemen um?
158. L: Na! Also, wir haben schon an unserer Schule einige Kurse auch gehabt.
159. I: Mhm?
160. L: Wo es so um Konfliktmanagement und so weiter gegangen ist. Nur ich denk mir, dieses gezielte Erarbeiten ...
161. I: Ja?
162. L: ... ist ja dann trotzdem wieder sehr schwierig! Weil auch wenn ich sag, okay, ich hab einen Kurs, der dauert vier Einheiten. Ich geh dann heim und dann kommt irgendein rabiater Vater. Da ist die Situation einfach anders! Nicht?
163. I: Mhm!
164. L: Und ob ich genau das jetzt besprochen hab – das ist ja meistens nicht der Fall! Und man reagiert ja dann trotzdem wieder anders, nicht?
165. I: Stimmt, ja.
166. L: Ja!
167. I: Welche Inhalte hätten Sie sich in der Ausbildung erwünscht? Um besser mit den Eltern zusammenarbeiten zu können? Oder was wäre unterstützend da gewesen? ... (3 Sekunden Pause) ... Zum Beispiel Kommunikationstraining, oder Möglichkeiten, dass man Konfliktgespräche trainiert?
168. L: Ich glaub so irgendwie – wirklich so auf, auf praktische Wege hin!
169. I: Mhm?
170. L: Das wäre sicherlich ... a sehr wichtige Sache!
171. I: Also, sehr wünschenswert, dass man das so einbaut?
172. L: Ja. Sicher, ja!
173. I: Mhm. ... Haben Sie Aus- und Fortbildungen zum Thema Interkulturelle Kompetenzen gemacht? Wenn ja, welche Formen und was waren da genau die Inhalte?

174. L: Interkulturell nicht, ich muss sagen, ich hab aber auch heuer das erste Jahr überhaupt interkulturelles Lernen unterrichtet. Also das war mir eigentlich bis jetzt fremd. Das haben immer andere Kolleginnen eigentlich gemacht.
175. I: Mhm ... Ja, okay. Und warum nicht bis jetzt?
176. L: Ah - ich muss sagen ich hab wahnsinnig viele Fortbildungen ...
177. I: Mhm?
178. L: ... ich hab heuer glaub ich auch wieder 140 Stunden oder so herum! ... Und such auch immer wieder neue Wege. Also, dass man nicht auf einer Schiene dahin läuft, aber ... das war, war wahrscheinlich zufällig nicht dabei! Ja?
179. I: Okay. ... Ah – empfinden Sie es als notwendig, Seminare mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Kompetenz in die Aus- oder Weiterbildung von Grundschullehrern einzufügen? Warum?
180. L: Ich denk mir schon – ah – vor allem im – äh – im Stadtbereich.
181. I: Mhm?
182. L: Oder in Enns, wie es bei uns ist, wo man sagt halb, halb schon bald – ahm – ist das eigentlich - ja! – für uns Alltag! Also da gehört sicherlich noch sehr viel gemacht!
183. I: Okay. ... Und welche Inhalte müssten Ihrer Meinung nach in solchen Seminaren behandelt werden?
184. L: Na, ich denk mir, einfach wie geht man einfach wirklich vor? Dass man so ein bissl an roten Faden hat!
185. I: Mhm! ... Und wahrscheinlich auch praktische Hinweise darunter?
186. L: Sicher! Ja!
187. I: Mhm, okay. Dankeschön! Das war's schon!
188. L: Bitte! ... Wunderbar!

Interview F

1. I: Wann haben Sie die Ausbildung zum Grundschullehrer abgeschlossen?
2. L: 1978.
3. I: Mhm. Und seit wie vielen Jahren oder Monaten unterrichten Sie?
4. L: Moment! ... Seit ... hmm ... mit Unterbrechungen – ah – 28 Jahre.
5. I: Mhm. Wie viele Kinder haben Sie derzeit in der Klasse und wie viele davon haben eine andere Muttersprache als Deutsch?
6. L: Ich hab zur Zeit keine Klasse und unterrichte eben Sp - ah – und unterrichte Sprachförderung in den ersten, in den zwei ersten Klassen.
7. I: Mhm. Das heißt, das sind lauter Kinder mit nicht ...
8. L: ... nichtdeutscher Muttersprache. Ja!
9. I: Mhm! ... Okay. Was verstehen sie unter Interkultureller Kompetenz?
10. L: Unter, unter Interkultureller Kompetenz verstehe ich, dass sich die Kinder miteinander verständigen können, - äh – dass sie Einsichten in die deutsche Muttersprache gewinnen – in die deutsche Sprache ...
11. I: Mhm?
12. L: ... dass sie untereinander – ah – die, mit den österreichischen Kindern unter Anführungszeichen – mit den anderssprachigen Kindern – ah – Freundschaften – ah – bilden. Dass sie miteinander spielen, das gegenseitige, dass sie das gegenseitige Verständnis für einander aufbringen.
13. I: Mhm. Und das kann man genauso auch eins zu eins auf die Erwachsenen umsetzen?
14. L: Mhm! Find ich schon!
15. I: Mhm. Okay. Welche besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten zeichnen Ihrer Meinung nach einen Lehrer aus, der erfolgreich mit Eltern – vor allem mit denen aus, aus anderen Kulturen – zusammenarbeiten kann?
16. L: Mhm! ... Zu diesen Fähigkeiten gehören für mich das Einfühlungsvermögen ...
17. I: Mhm?
18. L: ... dann das – ah - Verständnis dafür, die andere Kultur ... andere Kultur, Kulturkreise zu akzeptieren!
19. I: Mhm?
20. L: (murmelnd) Und was hab i nu dabei g'habt? Äh – ja, mit den Eltern praktisch a gutes Verhältnis zu haben.
21. I: Mhm.
22. L: Dass eben die Kommunikation auf jeden Fall so ein ganz wichtiger Punkt – find ich – ist, also die Kommunikation.
23. I: Mhm. ... Okay. Warum glauben Sie, können Interkulturelle Kompetenzen hilfreich für die Zusammenarbeit mit Eltern sein?
24. L: Na ja! ... Ich glaub aus dem Grund, dass so viele Streitigkeiten in der Klasse verhindert werden können.
25. I: Mhm!
26. L: ... Weil sich einfach so die ... (wiederholt murmelnd die Frage) ... ja, weil die Eltern einfach Einsicht gewinnen – äh – in das österreichische Schulsystem auch.
27. I: Mhm?
28. L: (räuspert sich) ... (7 Sekunden Pause) ... Ja, das war's für mich eigentlich!
29. I: Okay. ... Ah – kann man Ihrer Meinung nach Interkulturelle Kompetenzen erlernen oder trainieren?
30. L: ... Ich glaub, dass man, ja, des – ja schon, dass man das ... Das kommt auf die Zusammensetzung vor allem der Kinder darauf an! Ich hab mir zum Beispiel wie's vor zwei Jahren war – in meiner Klasse, die ich selber gehabt hab, bevor ich krank worden bin. Da hab ich Kinder drinnen gehabt ...
31. I: Mhm?
32. L: ah – die ...
33. I: Mhm?
34. L: ... das war ganz eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern und da denk ich mir, dass man das irgendwie schon als Klassenlehrer, irgendwie steuern kann. Indem man eben immer wieder mit den Eltern auch – wenn sie die Kinder abholen redet – ah – und ich glaub, da sind dann auch die Eltern bereit sozusagen ...
35. I: Mhm?
36. L: Ja! I glaub schon, dass da durch dieses Reden, durch diese ständige Kommunikation die Kompetenz da ... trainiert wird!
37. I: Mhm.
38. L: Ja? Trainiert wird – wie steht.
39. I: Und die Eltern trainieren halt mit?
40. L: Mhm!

41. I: Automatisch?
42. L: Mhm, i glaub, dass man die automatisch mittrainiert! Ja.
43. I: Mhm. ... Okay. Welchen Stellenwert hat die Eltern-, arbeit in Ihrer Arbeit? Wie wichtig ist sie Ihnen?
44. L: Die Elternarbeit hat bei mir – ah – einen ganz einen wichtigen Stand – an ganz an wichtigen Stellenwert nimmt die ein.
45. I: Mhm?
46. L: Weil ich einfach denk, ohne gute Zusammenarbeit mit den Eltern sind viele Probleme der Klasse nicht lösbar.
47. I: Mhm.
48. L: Und auch wenn's zu Streitigkeiten zwischen Kindern kommt, glaub ich, es ist ganz wichtig, dass die Elternarbeit gut ist, weil man nur so vermitteln kann zwischen den einzelnen Eltern.
49. I: Mhm? ... (4 Sekunden Pause) ... Welche Formen bevorzugen Sie in der, im Arbeitsalltag? Und warum?
50. L: Ja – hauptsächlich das Gespräch!
51. I: Mhm?
52. L: Und zwar denk ich, ich würde zum Beispiel, wenn ein Problem auftritt, nie einen Elternteil anrufen, sondern dem dann zum Beispiel ins Mitteilungsheft das reinschreiben, dass ich gern mit ihm reden will. Weil ich einfach der Meinung bin, dass man durch das persönliche Gespräch sehr viel bewerkstelligen kann.
53. I: Mhm.
54. L: Und das am Telefon einfach zu unpersönlich ist.
55. I: Ja. Also immer mit persönlichen Termin.
56. L: Ja! ... Ja, das ist mir ganz a wichtiges – a ganz a wichtiger – das ist für mich ganz, ganz wichtig.
57. I: Mhm. Gut. ... Welche Probleme oder Konflikte haben oder hatten Sie in der Zusammenarbeit mit den Eltern erlebt, was waren die Gründe dafür? Ja, welche Erfahrungen haben Sie da gemacht?
58. L: Ja, und zwar, ... (wiederholt murmelnd die Frage) ... Mhmm ... Einmal war ein Problem, dass zwei Kinder zum Streiten begonnen haben.
59. I: Mhm?
60. L: Das war ganz einen Kleinigkeit und zwar um einen Radiergummi!
61. I: Mhm?
62. L: Das war für das eine Kind ganz, ganz ein wertvolles ... Stück war! Und dann hab ich eben die Eltern hereingerufen, ... und dann haben wir das dann ausgedet.
63. I: Mhm. ... Und so persönliche Probleme mit – die Sie mit den Eltern gehabt haben? Hat es da auch was gegeben?
64. L: Nein, hab ich eigentlich – hab ich eigentlich nicht gehabt. Eventuell die eine - in der Klasse, die ich gehabt hab – dort hat das Zusammenleben einfach super funktioniert und eben die Kinder in Sprachförderung, die ich jetzt unterrichte – da hab ich dann, wenn ich keine Klasse hab, nicht so einen Einblick in das Ganze, nicht?
65. I: Mhm.
66. L: Da unterrichtet man dann die Sprachförderung und entwickelt da eine gute Basis zueinander.
67. I: Mhm!
68. L: Aber, da treten eben nicht so viele Probleme oder Konflikte auf, oder?
69. I: Mhm. ... Okay. Was sind Ihrer Meinung nach die häufigsten Konflikte oder Probleme, die mit nicht-deutschsprachigen Eltern auftreten?
70. L: Hmm.
71. I: Sind das vor allem Sprachbarrieren – die Konflikte? ... Wo Konflikte auftauchen?
72. L: Das sind eigentlich schon Sprachbarrieren, ja! ... Ja, das sind die Sprachbarrieren, sind's!
73. I: Mhm. ... Und kulturelle Werte oder Normen?
74. L: Ja, kulturelle Werte eigentlich ... Ja, einmal war ein Fall, aber das ist halt mit – das war – wann war das? Da muss ich jetzt schnell überlegen! ... Einmal, ja genau! Einmal war ein Fall – ah, ahm – dass ne Mutter das Kind nicht vom Zahnarzt untersucht – unter, unter – vom Zahnarzt untersuchen lassen.
75. I: Mhm?
76. L: Das war vielleicht schon ein Problem – und das haben wir dann auch ausgedet! ... Ja, es war ihre Ansicht, dann, dass sie halt das Kind nicht von einem österreichischen Arzt untersuchen lassen wollte, ja?
77. I: Mhm?
78. L: Das war, ja.
79. I: Ah - wie lösen Sie Konflikte, die auftreten mit den Eltern? Also persönliches Gespräch?
80. L: Persönliches Gespräch vor allem!
81. I: Ja?
82. L: Eigentlich ... ist das persönliche Gespräch für mich das Wichtigste. Ja!

83. I: Also man kann da eigentlich ...
84. L: Ja!
85. I: ... das meiste regeln?
86. L: Ja, das meiste. Ja! Ich find schon!
87. I: Ja.
88. L: Das meiste kann man durch das persönliche Gespräch ...
89. I: Haben Sie sich schon einmal Hilfe holen müssen bei einem Problem mit Eltern? Also, dass Sie zu Kollegen gegangen sind, oder...
90. L: Und zwar, ja, da war des – praktisch bei dieser zahnärztlichen Untersuchung ...
91. I: Mhm?
92. L: ... da bin ich dann zur Chefin gegangen und hab sie gefragt ...
93. I: Mhm?
94. L: ah – wie das, man muss sich ja dann auch gesetzlich erkundigen, wie das rennt, nicht?
95. I: Mhm?
96. L: Und da hab ich mir Hilfe geholt von ihr.
97. I: Okay. ... Mhm. Und so in Seminaren oder Supervision?
98. L: Ja, bei Seminaren, da mach ich schon immer wieder auch was – praktisch über, da hab ich auch was gemacht über – ah – ja, über soziale Erziehung im Unterricht hab ich etwas gemacht – ein dreitägiges Seminar.
99. I: Mhm.
100. L: Das hab ich schon gemacht, ja. Aber nichts Spezielles auf ein Thema bezogen, ja?
101. I: Mhm? Okay.
102. L: Eigentlich mehr allgemein.
103. I: Gut. Die nächste Frage ist eh schon beantwortet.
104. L: Ja, genau!
105. I: Ob Sie Hilfe beansprucht haben? - Eben bei der Chefin.
106. L: Mhm – ja.
107. I: Gut. ... Dann im nächsten Teil geht es um Aus- und Weiterbildung: Wurden Sie in Ihrer Aus- und Weiterbildung ausreichend auf die Elternarbeit vorbereitet?
108. L: Nein, in der Ausbildung selber nicht.
109. I: Mhm?
110. L: Ich denk mir einfach, das war zur damaligen Zeit, war das gar nicht so Gang und Gebe, dass man da in der Ausbildung was gemacht hat dafür - überhaupt nicht! Aber in letzter Zeit eigentlich, werden auch Seminare angeboten.
111. I: Mhm.
112. L: Wo man – eben wie ich vorhin erwähnt hab – wo man eben den Umgang mit Konflikten und Problemen – ah – wie man umgeht mit Konflikten und Problemen eben – auch dargeboten kriegt.
113. I: Ja?
114. L: Und das find ich ganz gut.
115. I: Welche Inhalte hätten Sie sich in der Ausbildung gewünscht, um besser auf die, um besser zusammenarbeiten zu können?
116. L: Ja ... ich glaub das, dass man die Kommunikationstrainings zu dieser Zeit, wie ich fertig worden bin, ganz – also die waren viel zu wenig.
117. I: Mhm.
118. L: Da war viel zu wenig ... ist man zu wenig vorbereitet worden in der Ausbildung.
119. I: Ja?
120. L: Mhm ...
121. I: Okay. ... Haben Sie bereits Aus- und Fortbildungen zum Thema Interkulturelle ...
122. L: Mhm!
123. I: ... Kompetenz gemacht? Wenn ja, ...
124. L: Mhm! Also ich hab immer wieder, also, was ich jetzt grad gemacht hab, diese Möglichkeiten der Sprachförderung.
125. I: Mhm!
126. L: Ich hab einen Kurs gemacht vor zwei Jahren, wie ich da die Klasse übernommen hab – hab ich auch mal so ein eintägiges Seminar gemacht, wo es – äh – wo es darum gegangen ist, über Interkulturelle Kompetenzen, wo es nicht nur um Sprache gegangen ist ...
127. I: Mhm!
128. L: ... sondern auch das Miteinander.
129. I: Ja? So um die sozialen ...
130. L: Ja, also so um die sozialen Kompetenzen, ja?
131. I: Mhm. Okay. Empfinden Sie es als notwendig, Seminare mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Kompetenz in die Aus- und Weiterbildung einzufügen?

132. L: Ja, find ich ganz wichtig, weil man sieht – in der Entwicklung grad wie’s bei unserer Schule ist ...
133. I: Mhm?
134. L: ... von den Schülern her, dass die Schülerzahl mit nichtdeutscher Muttersprache immer mehr zunimmt.
135. I: Ja?
136. L: Und ich glaub, dass das ein ganz ein wichtiger Teil ist für einen jungen Lehrer, wenn er jetzt kommt – also nicht nur einen jungen Lehrer, für uns Lehrer alle – ah – dass, dass solche Seminare angeboten werden.
137. I: Mhm.
138. L: Find ich ganz wichtig, ja.
139. I: Okay. dann die letzte Frage: Welche Inhalte müssten Ihrer Meinung nach in einem solchen Seminar behandelt werden? Welche Wünsche hätten Sie, dass da ...
140. L: Ja?
141. I: ... vorkommen?
142. L: Eben – äh – Konfliktlösungen ...
143. I: Mhm?
144. L: ... dann – ich würde auch sagen zum Beispiel, dass mit den - ah – wie es bei uns heutzutage für die Kinder gibt in den Hauptschulen ... also diese Streitschlichterseminare!
145. I: Ja?
146. L: So sollen diese Streitschlichterseminare, also, dass diese da eingebaut werden.
147. I: Mhm.
148. L: Das ist, glaub ich, auch ganz wichtig! ... Was hab ich gesagt? Die Konfliktlösungen, Konfliktlösungen und Streitschlichterseminare – das fände ich wichtig, ja!
149. I: Mhm! Okay.
150. L: Ja.
151. I: Dann sag ich Dankeschön!
152. L: Ja bitte, gerne geschehen!

Interview G

1. I: Wann haben Sie die Ausbildung zum Grundschullehrer abgeschlossen?
2. L: 1996
3. I: Mhm. Seit wie vielen Jahren oder Monaten unterrichten Sie?
4. L: Seit elf Jahren.
5. I: Mhm. Okay. Wie viele Kinder haben Sie derzeit in Ihrer Klasse und wie viele davon haben eine andere Muttersprache als Deutsch?
6. L: 21 Kinder – und ah – sechs Kinder mit einer anderen Muttersprache.
7. I: Okay. Ah, was verstehen Sie unter Interkultureller Kompetenz? Welche Fähigkeiten und Eigenschaften gehören da dazu?
8. L: Mhm – zur Interkultureller Kompetenz gehört die Fähigkeit, sich auf andere Kulturen - ah - einzulassen, – ah – ohne zu bewerten.
9. I: Mhm. ... Sonst noch?
10. L: Na!
11. I: Nein. ... Welche besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten zeichnen Ihrer Meinung nach einen Lehrer aus, der erfolgreich mit Eltern – vor allem mit Eltern aus anderen Kulturen - zusammenarbeiten kann?
12. L: Ah – er muss große Offenheit besitzen, er muss andere Meinungen zulassen können – ah - er muss sich beschäftigen mit der anderen Kultur, um - ahm – um verschiedene Meinungsverschiedenheiten auszuräumen.
13. I: Mhm?
14. L: Ahm, er sollte unvoreingenommen herangehen – wobei das praktisch unmöglich ist, aber zumindest - ah – selbstreflekt, selbst reflektieren – oder Selbstreflexion betreiben.
15. I: Mhm. ... Warum glauben Sie, können Interkulturelle Kompetenzen hilfreich für die Zusammenarbeit mit Eltern sein? Zum Beispiel ...
16. L: Weil der – die Schule grundsätzlich und die ganz Gesellschaft interkulturell ist – das ist nicht wegzudenken. Und ah, wenn man Kompetenzen in den Bereich hat, versteht man die Probleme viel besser. Man kann darauf eingehen. Weil vor allem zwischen den Eltern auch von den Schülern ja oft – ah – Schwierigkeiten da entstehen, Konflikte entstehen – und die kann man nur dann verstehen, wenn man, wenn man Ku-, die Kompetenzen dazu hat, um sie zu lösen.
17. I: Mhm. Inwieweit sind Interkulturelle Kompetenzen Ihrer, Ihrer Meinung nach erlern- oder trainierbar?
18. L: Na, gewisse persönliche Eigenschaften muss man schon mitbringen – aber durch gezielte Fortbildungen und durch Kommunikationstrainings und, und Kurse – kann man da sehr wohl was machen.
19. I: Okay – ah welchen Stellenwert hat Elternarbeit in Ihrer Arbeit? Ist es wichtig? Warum?
20. L: Einen großen Stellenwert, weil nur dann Zusammenarbeit zwischen den Schülern, zwischen Lehrern und zwischen Eltern funktioniert – nur so funktioniert Schule. Wenn man regelmäßig – ah - in Gesprächen zusammenkommt, um irgendwelche - ah – Probleme, gleich im Vorfeld auszuräumen.
21. I: Mhm. ... Welche Formen bevorzugen Sie in, in der Zus – in der Zusammenarbeit mit den Eltern?
22. L: Mir ist es am liebsten, wenn wir uns einen Gesprächstermin vereinbaren, dass man Zusammenkommt und das bespricht.
23. I: Mhm. Okay. Welche Probleme oder Konflikte haben oder hatten Sie in der Zusammenarbeit mit Eltern erlebt? Was waren die Gründe dafür? Ja.
24. L: Die größten Probleme entstehen, irgendwie, wann Eltern von der Schule oder vom Unterricht was mitkriegen – ahm – aus zweiter oder dritter Hand.
25. I: Mhm.
26. L: Und dann nicht nachfragen kommen – gleich, sondern - ah – erst nach einer Woche kommen, wenn sich eh schon alles verhärtet hat. Wo sie eigentlich schon längst hätten alles ausräumen lassen – wenn man gleich darüber redet.
27. I: Mhm.
28. L: Sonst – wann's dann kommen und, und das aussprechen, die Eltern, dann ist das eigentlich nur positiv für die Arbeit und positiv für das ganze Umfeld. Und eigentlich lässt sich das dann ganz schnell beheben. Weil der Großteil eben wirklich auf Missverständnissen beruht.
29. I: Mhm.
30. L: In der Kommunikation.
31. I: Okay. Und was sind Ihrer Meinung nach die häufigsten Konflikte und Probleme – auch mit nicht-deutschsprachigen Eltern?
32. L: ... (holt tief Luft) ... Ja, Verständigungsschwierigkeiten.
33. I: Mhm?
34. L: Weil sie ... gewisse Dinge eben falsch verstehen oder gewisse Dinge nicht verstehen, warum's bei uns so ist. Warum das so gehandhabt wird und warum andere Schüler oder andere Eltern auf diese Wei-

- se reagieren. Und das sind die Dinge, die man auch bei Klassenforen oder Elternabenden - ah – direkt ansprechen muss.
35. I: Mhm.
36. L: In der ganzen Gruppe.
37. I: Ahm – inwieweit gibt's Probleme, dass zum Beispiel – mit der Akzeptanz von Lehrerinnen?
38. L: Naja, gewisse, gewisse Religionen wie der Islam ...
39. I: Mhm?
40. L: ... ahm, nimmt halt, also, akzeptiert Lehrerinnen weniger. Das ist so, aber das ist, das ist bei uns jetzt in der Volksschule noch nicht so das Problem.
41. I: Ja?
42. L: Ich glaub, dass das in den Hauptschulen - wenn's auch Richtung Pubertät gehen und wann's dann – zu – unter Anführungszeichen zu Männern werden – die Schüler.
43. I: Mhm?
44. L: Bei uns ist es nur ganz selten der Fall, dass ein Kind darauf so reagiert ...
45. I: Ja?
46. L: ... von dir lass ich mir nix sagen, oder so. Wobei es bei mir überhaupt ganz anders ist, gell?
47. I: Ja.
48. L: Ich kenn's ja wieder nur von Erzählungen, wenn's so wäre.
49. I: Mhm.
50. L: Da ist es dann wieder schwierig zu beurteilen.
51. I: Mhm. Wie lösen Sie Konflikte und Probleme mit Eltern? ... Wie gehen Sie da vor?
52. L: Generell gesagt, – ah – am liebsten kontaktier ich die Eltern entweder über, übers Elternheft oder direkt, wenn ich sie in der Schule erwisch. Und mach mir einen Gesprächstermin aus – und spreche das offen aus. Ich hab da eben – eine Ausbildung in der Mediation und ... d'rum bespr, besprich ich diese Sachen sehr gern.
53. I: Mhm?
54. L: Das heißt, dass man alles am Tisch legt und davor einmal sehr lang zuhört und dass man sich die Zeit nimmt und zuerst mal zuhört, was die anderen zu sagen haben. Oft reicht das dann schon.
55. I: Ja? ... Ah, wenn's jetzt Probleme gibt, die man nicht lösen kann – wo können Sie sich Hilfe holen? Gibt's da Kollegen oder Supervision, Seminare ...?
56. L: Ja, die Frau Direktor ist da sehr hilfreich. Die steht da schon hinter einem, wenn's nimmer funktioniert. Dann macht man sich einen Termin gemeinsam mit ihr aus.
57. I: Mhm.
58. L: ... Mit Kolleginnen ist auch – Kolleginnen und Kollegen ist es auch immer hilfreich, weil man dann einfach eine andere Sicht dazu mal sieht. Sonst gibt es natürlich genügend Seminare, die angeboten werden, wobei jetzt die qualitative – also die Qualität nicht immer gesichert ist. Das heißt, man weiß nicht genau, was man erwischt, ...
59. I: Mhm.
60. L: ... wenn man eine Fortbildung macht. Aber es gibt grundsätzlich schon Seminare.
61. I: Okay. Haben Sie schon einmal so eine Unterstützung beansprucht?
62. L: Ich hab mehrere Seminare gemacht in dem Bereich.
63. I: Mhm?
64. L: Ah – in der Kommunikation oder auch im Interkulturellen Lernen und so weiter. Supervision hat's in der Schule einmal gegeben, aber da war ich leider nicht dabei – das war vor meiner Zeit. Seit dem leider nicht mehr, weil ich find, das wär wünschenswert für alle Lehrer! Dass man Supervisionen macht, dass man einfach mal die Dinge mal von einer anderen Seite sieht und einmal auf den Tisch legen kann. Ahm – mit der Frau Direktor hab ich schon Gespräche, auch schon gemeinsam geführt mit den Eltern.
65. I: Mhm.
66. L: Wenn es anders nicht mehr lösbar war.
67. I: Gut. Im nächsten Teil geht's um die Aus- und Weiterbildung. Wurden Sie in Ihrer Aus- oder Weiterbildung ausreichend auf die Elternarbeit vorbereitet?
68. L: In der Ausbildung nicht, da wird das – war das sträflicherweise vernachlässigt, ich weiß jetzt nicht genau, wie es momentan ist. Ich bin zwar Ausbildungslehrer und hab immer wieder Studenten und Studierende – und die erzählen auch, dass es sich nicht so besonders verändert hat.
69. I: Mhm.
70. L: Aber das ist auch wieder nur ein Bericht aus zweiter Hand und im Curriculum ist es an und für sich vorgesehen. Die Qualität kann ich so nicht beurteilen.
71. I: Mhm?
72. L: Ahm, sonst muss man sich eben durch Weiterbildungen, irgendwie mit viel Glück da darauf vorbereiten.
73. I: Mhm?
74. L: Wobei es eben nicht immer leicht ist, ein passendes, passendes Seminar zu finden.

75. I: Ja, aber es gibt Angebote?
76. L: Es gibt Angebote, aber so sag ich mal – ah – 80% sind oftmals Schrott!
77. I: Mhm. Okay. Welche Inhalte hätten Sie sich in der Ausbildung erwünscht, um besser auf die Zusammenarbeit mit den Eltern vorbereitet zu sein?
78. L: Die Inhalte waren ja da! Das heißt, Kommunikationstraining haben wir gehabt – wir haben auch die ganzen Seminare, die so benannt waren wie Konfliktgespräch und so weiter, das war angeboten!
79. I: Mhm?
80. L: Der Wunsch wär, dass das qualitativ hochwertiger gemacht wird und dass da wirklich Leute drinnen sind – oder, die Leute sind auch drinnen gesessen, aber sie haben es nicht rübergebracht! Es müsste - ah – intensiver sein, ah, häufiger eingestreut – nicht ein Seminar im Semester und das ist dann erledigt! Sondern das müsste man in Kombination mit der tatsächlichen, mit der Praxis dann machen ...
81. I: Mhm!
82. L: ... und regelmäßig! ... Ja. Über das ganze Studium damit beschäftigen.
83. I: Mhm. Haben Sie bereits Aus- und Fortbildungen zum Thema Interkulturelle Kompetenzen gemacht? Wenn ja, in welcher Form? Welche Inhalte waren da?
84. L: Ja, das Studium zum Interkulturellen Master schließ ich jetzt ab – und Peer-Mediation hab ich abgeschlossen. Und – ah – die beschäftigen sich genau mit diesen Dingen. Und – ah – der Ausbildungslehrer-Lehrgang, den ich auch abgeschlossen hab.
85. I: Mhm!
86. L: Der beschäftigt sich auch mit diesen Dingen ...
87. I: Mhm.
88. L: ... unter anderem.
89. I: Okay. Empfinden Sie es als notwendig, Seminare mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Kompetenz in die Aus- und Weiterbildung von Grundschullehrern einzufügen?
90. L: Unbedingt, weil es unser täglich Brot ist!
91. I: Mhm?
92. L: Weil die Schule interkulturell ist – und da braucht man an ganz, ganz ein guten Start, Standbein, weil's sonst nicht funktioniert!
93. I: Mhm! Gut. Und welche Inhalte müssten Ihrer Meinung nach in solchen Seminaren behandelt werden – unbedingt?
94. L: Unbedingt? ... (räuspert sich) ... Vor allem Kommunikation – interkulturelle Kommunikation ist das Wichtigste.
95. I: Mhm.
96. L: Sich auf andere einlassen können – ah – Dinge aus einer anderen Sicht sehen können und - ah - die Kulturen, die verschiedenen, kennenlernen und auch schätzen lernen können. Das wären die wichtigsten Dinge – weil, und auch offen zu sein für unser, für unsere Schüler und Schülerinnen, die eben interkulturell sind.
97. I: Mhm!
98. L: Das ist Tatsache!
99. I: Okay. Dankeschön!

Interview H

1. I: Wann haben Sie Ihre Ausbildung zum Grundschullehrer abgeschlossen?
2. L: Ah - 1997.
3. I: Mhm. Und seit wie vielen Jahren oder Monaten unterrichten Sie?
4. L: Seit acht Jahren.
5. I: Okay. Wie viele Kinder haben Sie derzeit in der Klasse und wie viele davon haben eine andere Muttersprache als Deutsch?
6. L: Ah – ja, ich bin Hauptschullehrerin und hab - hm – drei bis vier verschiedene Klassen mit jeweils 25 Schülern durchschnittlich. Und 90% haben eine andere Muttersprache als Deutsch.
7. I: Okay. ... Was verstehen Sie unter Interkultureller Kompetenz? Welche Fähigkeiten oder Eigenschaften gehören da dazu?
8. L: Ja, eine ganz wichtige Eigenschaft ist einmal Empathie – also das Einfühlen in den anderen, ... ah – das Verständnis von anderen Kulturen, ... wie denken, leben andere? Ah – und vor allem die Toleranz.
9. I: Mhm. Okay. Welche besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten zeichnen Ihrer Meinung nach einen Lehrer aus, der erfolgreich mit Eltern – vor allem mit Eltern aus anderen Kulturen zusammenarbeitet?
10. L: Mhm! Da sind wieder bei dem Punkt Empathie – zuhören können ... Ja, und den anderen als Menschen sehen und wahrnehmen.
11. I: Mhm.
12. L: Und Respekt dem anderen gegenüber.
13. I: Okay. Warum glauben Sie können Interkulturelle Kompetenzen hilfreich für die Zusammenarbeit mit den Eltern sein?
14. L: Ja, ganz wichtig ist das Verständnis für den anderen. Und gerade wenn jemand aus einem anderen kulturellen Bereich kommt – ah – ja, zeigen sich oft Unterschiede im Verständnis des Miteinanders aus.
15. I: Mhm!
16. L: Und da sollte man irgendwie auch ein bissl Bescheid wissen über den anderen.
17. I: Okay. ... Inwieweit sind Interkulturelle Kompetenzen Ihrer Meinung nach erlern- oder trainierbar?
18. L: Ah – ich glaub, dass das soziale Miteinander erlernbar ist – also als erstes lernen das Kinder sicher einmal daheim bei den Eltern. Wie gehen die miteinander um, und auch wie gehen die mit den sogenannten - unter Anführungszeichen – Ausländern um? Welche Meinung herrscht im Elternhaus? In der Schule kann man da einen Teil erlernen und trainieren – soweit sich die Schulen auf das einlassen.
19. I: Mhm.
20. L: Und soweit auch der Lehrer als Vorbild – ja, da wirkt.
21. I: Und als Erwachsener kann man das dann auch noch erlernen – trainieren?
22. L: Sofern eine Offenheit und Bereitschaft da ist, ja.
23. I: Ja. Okay. ... Welchen Stellenwert hat Elternarbeit in Ihrer Arbeit?
24. L: Ah – ja, bei uns gibt's sehr viele Konflikte mit Schülern, die sich dann auch, ja, die dann in das Elternhaus auch übergreifen. Ahm – da ist dann immer ganz wichtig, dass man ein gutes Gesprächsklima schafft und auch gewisse Vorurteile, die man natürlich auch selber hat, – ah ...
25. I: Mhm?
26. L: ... hinterfragt.
27. I: Mhm!
28. L: Und immer schaut, dass man da einen Weg zueinander findet.
29. I: Mhm. ... Und welche Formen der Zusammenarbeit bevorzugen Sie in Ihrem Arbeitsalltag?
30. L: Ahm – hmmm – Formen? Was versteht man drunter? (lacht)
31. I: Schriftlicher Verkehr oder ...
32. L: Aso!
33. I: Oder ...
34. L: Na, na! Es geht ganz viel über Gespräche!
35. I: Also persönliche Gespräche mit Terminen?
36. L: Ja, genau!
37. I: Mhm. ... Okay. Welche Probleme oder Konflikte haben oder hatten Sie in der Zusammenarbeit mit Eltern erlebt? Und was waren die Gründe dafür?
38. L: Ahm, boah – Welche Probleme! Grad bei uns an der Schule ganz ein schwieriges Problem ist das Sprachverständnis.
39. I: Mhm?
40. L: Also, wir haben ganz viele Eltern, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind, weil sie einerseits erst ganz kurz da sind ...
41. I: Ja?

42. L: ... beziehungsweise grad bei Müttern, die einfach auch schon jahrzehntelang jetzt in Österreich sind, aber trotzdem Deutsch nicht können. Ahm – ja, ich hab jetzt grad ein Problem gehabt mit einem irakischen Schüler. Der ist gerade vier Monate in Österreich.
43. I: Mhm?
44. L: Ah – kann natürlich ganz wenig Deutsch und die Eltern sprechen nur Arabisch. Ja, das Kind ist kriegstraumatisiert und so weiter und so fort. Also, da hab ich dann einfach einen Dolmetscher mir auch organisiert und hab versucht, da Kontakt herzustellen. Die Eltern waren sehr offen – also wirklich – auch die Offenheit muss immer auf beiden Seiten da sein!
45. I: Ja?
46. L: Dass das funktionieren kann. Ahm – ich hab dann auch Termine vereinbart im Wagner Jauregg – falls man das Kind untersuchen lassen – sind mittlerweile leider abgesagt worden, weil die Eltern jetzt – ja, wahrscheinlich jetzt auch Angst kriegt haben.
47. I: Mhm.
48. L: Ja, ich denk mir, das ist sowieso schwierig, dass man in ein fremdes Land – grad Arabisch – ich mein, da ist das Schriftbild anders, es ist die Sprache anders! Also, es ist kaum vorstellbar, was das eigentlich be – heißt! Und dann eben um Hilfe ansuchen! Ich denk mir, dass das auch schwierig ist!
49. I: Ja!
50. L: Und sie haben jetzt – er hat sich dann auch recht bemüht auch – er war sehr aggressiv im Umgang mit anderen. Hat alles sofort als Angriff gesehen. Ahm – da muss man dazu sagen, dass unsere generellen Schüler einfach auch sehr schwierig sind und sozial sehr verwahrlost größtenteils.
51. I: Ja?
52. L: Also, das heißt, das ist auch für ihn da total schwierig, sich zu integrieren, weil – ja! – Sehr viel Gewalt herrscht! Und wenn man aus einem Kriegsgebiet kommt natürlich, es ganz schwierig ist, dass man da dann ... Ja, ich mein, das ist eine Endlosgeschichte dann!
53. I: Mhm!
54. L: Die Eltern - für mich ist immer wichtig, solange die Offenheit von beiden Seiten gewahrt wird, glaub ich, gibt's auch einen Weg!
55. I: Okay!
56. L: Dass man da auch Lösungen findet. Und da ist für mich einfach das Gespräch ganz, ganz wichtig!
57. I: Okay. ... Was sind Ihrer Meinung nach die häufigsten Konflikte und Probleme die mit nichtdeutschsprachigen Eltern auftauchen?
58. L: Ja, mal ein ganz schwieriges Problem ist, ist einfach die, die Sprachbarriere.
59. I: Mhm!
60. L: Also, das ist was, was wirklich ganz schwierig ist. Und ja, dann haben diese Eltern natürlich auch ihre Familiengeschichte mit und die Erfahrungen, die sie so gesammelt haben.
61. I: Mhm?
62. L: Und dann darf man auch nicht vergessen, dass grad jetzt im schulischen Bereich – ich weiß es jetzt nur von den Kindern aus dem Irak oder aus der Türkei – ich mein, dort hat Schule einen ganz einen anderen Stellenwert.
63. I: Ja?
64. L: Da werden die Kinder noch geschlagen in der Schule – jetzt kommen diese Schüler zu uns an die Schule, wo ganz anders miteinander umgegangen wird. Also, da gibt es ganz – ja, das verstehen's teilweise nicht. Aber teilweise schätzen sie es dann schon sehr und sie sind sehr dankbar auch ...
65. I: Mhm?
66. L: ... dafür, und teilweise merk ich auch ja, dass diese Strenge und diese Härte auch brauchen, damit sie folgen auch.
67. I: Ja?
68. L: Also, das fehlt ihnen dann auch sogar!
69. I: Hat man's da als Frau schwerer – mit Vätern zum Beispiel? Dass man akzeptiert wird?
70. L: Ja, bei gewissen sicher, ja. Aber ...
71. I: Aber nicht verallgemeinernd?
72. L: Nein, überhaupt nicht! Nein! ... Also ich hab türkische Männer erlebt, die sehr offen gewesen sind ...
73. I: Mhm?
74. L: ... wenn sie mit mir gesprochen haben. Auch dieser arabische Vater, der sehr dankbar ist für alles, was ich gemacht hab für den Kleinen – aber wir haben auch diese türkischen Machos – sag ich mal!
75. I: Mhm?
76. L: Wo man es schon an den Kindern sieht, der mir auch bei der Pausenaufsicht ganz klipp und klar sagt: Von dir als Frau lass ich mir nix sagen!
77. I: Mhm!
78. L: Das ist dann natürlich schon schwierig, ja?
79. I: Ja! (gemeinsames Lachen) ... Gut. Wie lösen Sie Konflikte und Probleme mit Eltern?

80. L: Ja – äh – ich hol, ich hol mir die Eltern rein in die Schule zu einem Gespräch und ja, und versuch, das Problem einmal gemeinsam zu betrachten. Ich lass dann jeden einmal erzählen, wie es aus seiner Sichtweise, und dann such ma nach Lösungen. Also immer auch so: Was woll'n wir denn für das Kind? Also es geht immer um das Kind.
81. I: Ja?
82. L: Was wollen die Eltern und was will ich als Lehrerin. Und es ist einfach sinnvoll, wenn man zusammenarbeitet!
83. I: Mhm! ... Ah – wo oder bei wem können sie sich Hilfe holen, wenn Probleme mit Eltern auftauchen und sie anstehen?
84. L: Ja, einerseits war das beim Herrn Direktor, der auch Elterngespräche dann geführt hat. – Ahm – Kollegen auf jeden Fall und Seminare – also ich hab Gott sei Dank bevor ich an diese Schule gekommen bin, auch diesen Lehrgang Peer-Mediation besucht, und hab mich auch zu Pädak-Zeiten schon viel mit Kommunikation auseinandergesetzt. Soziales Lernen war für mich immer ein Schwerpunkt.
85. I: Mhm?
86. L: Und ich persönlich einfach hab das auch mit meinen eigenen Kinder zur Genüge üben können. Und auch in diversen privaten Problemen. Also ich denk, es ist ja nicht nur der Schulbereich, es ...
87. I: Ja?
88. L: Da ist ja das Private nicht ausgeschlossen.
89. I: Supervision gibt es bei Euch an der Schule?
90. L: Leider nicht! Das wär auch ein ganz wichtiger Punkt. Ja!
91. I: Okay. Haben Sie schon mal Unterstützung beansprucht?
92. L: Ahm - ja, so wie's jetzt war bei dem Jungen da aus dem Irak. Wo ich dann das Wagner Jauregg eben angerufen hab.
93. I: Mhm?
94. L: Wo ich eben auch Telefonnummern von der Volkshilfe rausgesucht hab – wo das Kind dann auch hingehen kann.
95. I: Mhm.
96. L: Ja.
97. I: Also auch von außerhalb der Schule?
98. L: Genau!
99. I: Mhm. Okay. Ahm – jetzt geht's um die Aus- und Weiterbildung ...
100. L: Mhm!
101. I: ... von Grundschullehrern. Wurden Sie in Ihrer Aus- oder Weiterbildung ausreichend auf die Elternarbeit vorbereitet?
102. L: Nein! Da kann ich ganz klipp und klar sagen: nein!
103. I: Mhm?
104. L: Ich hab letztes Jahr ein Seminar besucht von der Suchtprävention zum Thema Elternarbeit, das war ganz super!
105. I: Ja?
106. L: Der hat dann auch so Elternbriefe gezeigt. Als erstes haben wir selber einen Elternbrief schreiben müssen und dann hat er uns zeigt, wie man genau mit Formulierungen und Unterstreichungen - so aus dem NLP-Bereich ...
107. I: Mhm?
108. L: ... ah – ah, schaffen kann, dass die Eltern dann einfach so einen positiven Zugang kriegen, und nicht: Ma, der Lehrer schreibt mir einen Brief – und sofort mit Abneigung!
109. I: Ja.
110. L: Und da hängt einfach auch ganz viel mit der Formulierung zusammen – also, wie formulier ich was, wie, wie sag ich – und auch wenn ich ins Elternheft rein schreib, dass ich möchte, dass die Eltern kommen, weil es Probleme gibt! Höchstens ich telefonier, aber wenn ich ins Elterheft, dann formulier ich das auch nicht sofort: Ihr Kind war so und so böse! Sondern immer mit einem positiven Ding ...
111. I: Mhm.
112. L: ... dass es einfach ein Problem gibt und ich möchte, dass wir das gemeinsam lösen.
113. I: Okay.
114. L: Und das hat mir sehr geholfen damals.
115. I: Ja?
116. L: Und wie gesagt ein Seminar, und das war auch nebenbei.
117. I: Welche Inhalte hätten Sie sich in der Ausbildung erwünscht um besser auf die Zusammenarbeit vorbereitet zu sein?
118. L: Ahm – ja, da steht's eh – ein Kommunikationstraining denk ich mir, wär ganz wichtig gewesen. Jetzt nicht nur in Bezug auf Eltern, sondern auch im Bezug auf, auf, auf Schüler und Kollegen, und so weiter. Ah – und eben Konfliktgespräche, dass das trainiert wird.
119. I: Mhm.

120. L: Da haben wir in der Ausbildung eigentlich überhaupt nichts, wir haben zwar damals diese Geschichte mit – ah – mit, mit der Kommunikation und dass man gewisse Dinge falsch hören kann und so weiter.
121. I: Ja?
122. L: Aber da ist nicht näher darauf eingegangen worden, und ich denk mir, in der heutigen Zeit, wo es immer schwieriger wird auch, und die Anforderungen an die Lehrer immer größer werden, – ah – dass das eins der ganz wichtigsten Dinge ist!
123. I: Mhm. ... Möglichkeit zum Hospitieren habt Ihr gehabt?
124. L: Ah – ja, haben wir gehabt.
125. I: Aber nicht so bei Elterngesprächen oder so.
126. L: Nein, das nicht. Nein, nein, das waren nur ...
127. I: Nur in der Schule.
128. L: Nur in der Schule – genau!
129. I: Mhm. Haben Sie bereits Aus- oder Fortbildungen zum Thema Interkulturelle Kompetenzen gemacht? Wenn ja, in welcher Form und welchen Inhalten?
130. L: Ahm – ja, einerseits dieses Peer-Mediation ...
131. I: Mhm?
132. L: Ich hab damals eine Arbeit geschrieben und hab den Schwerpunkt eben auf Interkulturelle Kommunikation gesetzt.
133. I: Mhm?
134. L: Das war extrem interessant, so unter anderem eben auch – ah – dass oft sogar Handhaltungen und die nonverbale Geschichten ja oft schon zu Barrieren führen.
135. I: Ja?
136. L: Und da fängt es meiner Meinung nach auch an. Ahm – ja, hab dann den Lehrgang Globales Lernen gemacht.
137. I: Mhm?
138. L: Was auch in diese Richtung gegangen ist, ja.
139. I: Okay. ... Ah – empfinden Sie es als notwendig, Seminare mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Kompetenz in der Aus- und Weiterbildung einzufügen?
140. L: Ja! Find ich sehr notwendig! Weil ich denk mir, grad in der Vernetzung und Globalisierung unserer Welt – ah – ist es wichtig, dass wir einfach auch lernen, mit anderen Kulturen umzugehen und vor allem unsere eigenen Ängste und Vorurteile anzusehen ...
141. I: Mhm.
142. L: ... und zu hinterfragen.
143. I: Gut. Die letzte Frage: Welche Inhalte müssten Ihrer Meinung nach in einem solchen Seminar behandelt werden? Unbedingt?
144. L: Ja, da sind wir schon bei dem Punkt: Ich schau mich selbst einmal an. Wo sind meine Wurzeln? Wie wurde ich sozialisiert? Was ist meine Kultur? Wo sind meine Ängste? Wo sind meine Vorurteile? Was macht mir Angst am anderen? Warum macht mir das Angst? Ahm – wie gehe ich um mit meiner Angst? Und dann auch – ja, das Kennenlernen von dem Fremden – also alles, was ich kenn, ist einfach nicht mehr fremd!
145. I: Mhm?
146. L: Und macht mir auch nicht mehr Angst. Und ja, das wäre ganz wichtig!
147. I: Mhm. Ja. Dankeschön!
148. L: Bitteschön!

Anhang VI. Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Angelika Mayr
Geburtsdaten: 9. Februar 1979 in Linz
Staatsbürgerschaft: Österreich
Adresse: Glocken-Weg 9
4490 St. Florian
Telefonnummer: 0650/9232311
E-Mailadresse: angelika.mayr@gmail.com

Schul- und Berufsausbildung:

Seit WS 2005: Beginn der Diplomarbeit

Seit 2000: Studium der Pädagogik an der Universität Wien
Spezialisierung in den Bereichen „Schulpädagogik“, „Psychoanalytische Pädagogik“, „Heil- und Integrative Pädagogik“ und „Sozialpädagogik“

1994 – 1999 Ausbildung zur Kindergarten- und Hortpädagogin an der BBA für Kindergartenpädagogik Honauerstraße 24, 4020 Linz

1989 – 1994: Besuch des BRG Hamerlingstraße, 4020 Linz

1985 – 1989 Besuch der Volksschule St. Florian, 4490 St. Florian

Berufserfahrung und Praktika:

- seit April 2005: Hortpädagogin bei KIWI - Kinder in Wien, Eibengasse 56, 1220 Wien
- Juli 2004 Kindergartenpädagogin in einem Betrieb der Österreichischen Kinderfreunde, Landesorganisation Wien.
- August 2003 Kindergartenpädagogin im Sommerkindergarten „Guter Hirte“, Am Steinbühel 29, 4020 Linz
- 2003 Wissenschaftliches Praktikum am Ludwig Boltzmann Institut für Schulentwicklung und international-vergleichende Schulforschung. Maria Theresienstraße 3, 1090 Wien
- 2002 – 2004 Nachhilfelehrerin für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in Zusammenarbeit mit der Schulberatungsstelle für MigrantInnen Wien und dem Nachbarschaftszentrum 17 des Wiener Hilfswerkes.
- 1999 - 2000 Gruppenführende Hortpädagogin im Schülerhort der Marktgemeinde St. Florian