



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

## DIE KOOPERATION VON SCHULE UND ELTERN MIT MIGRATIONSGESCHICHTE

Einstellungen, Chancen und Herausforderungen von  
Erziehungspartnerschaften in Österreich

Verfasserin

Annamaria Rendessy, Bakk.

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Inci Dirim





## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1	Ziel der Untersuchung.....	1
1.2	Aufbau der Arbeit.....	3
<b>2</b>	<b>Begriffsklärung und Erläuterungen</b> .....	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>Das Problem der interkulturellen Perspektive</b> .....	<b>6</b>
<b>4</b>	<b>Die Bildungssituation von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund</b> .....	<b>8</b>
<b>5</b>	<b>Die Eltern-Schule-Kooperation als Einflussfaktor für schulische Leistungen</b> .....	<b>11</b>
5.1	Ein neues Kooperationskonzept – Neuausrichtung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.....	12
5.1.1	Konzeptionelle Ansatzpunkte.....	12
5.1.2	Gesetzliche Grundlagen.....	15
5.2	Die Bildungsbedeutsamkeit des Elternhauses.....	18
<b>6</b>	<b>Die Eltern-Schule-Kooperation als Partnerschaft</b> .....	<b>20</b>
6.1	Die Gegenseitigkeit in der Erziehungspartnerschaft.....	21
6.2	Kooperationsbegriffe.....	22
<b>7</b>	<b>Der Stellenwert der Bildung in zugewanderten Familien</b> .....	<b>23</b>
<b>8</b>	<b>Chancen und Grenzen von migrationsspezifischen Erziehungspartnerschaften</b> .....	<b>25</b>
8.1	Fokuspunkt 1: Integration der Elternschaft.....	26
8.2	Fokuspunkt 2: Schulische und familiäre Diskrepanzen.....	29
8.3	Fokuspunkt 3: Asymmetrien in der Zusammenarbeit.....	34
8.4	Fokuspunkt 4: Aktivierung der Lehrkräfte und der Eltern.....	40
8.5	Fokuspunkt 5: Eltern als kompetente Partner.....	46
<b>9</b>	<b>Schüler und Schülerinnen im Fokus der Erziehungspartnerschaft</b> .....	<b>51</b>
9.1	Schüler und Schülerinnen als gleichberechtigte und selbstvertretende Partner in der Erziehungspartnerschaft.....	52
9.1.1	Die Bedeutung der Mitbestimmung von Schülern und Schülerinnen in der Erziehungspartnerschaft.....	53

9.1.2	Die Bedeutung der Selbstvertretung von Schülern und Schülerinnen in der Erziehungspartnerschaft.....	54
9.2	Herausforderungen und Möglichkeiten einer schüler- und schülerinnenorientierten Erziehungspartnerschaft.....	54
9.2.1	Fokuspunkt 1: Akzeptanz für die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit.....	54
9.2.2	Fokuspunkt 2: Dreier- und Vierergespräche .....	56
9.2.3	Fokuspunkt 3: Schüler und Schülerinnen als Botschafter und Botschafterinnen .....	57
<b>10</b>	<b>Empirische Forschung .....</b>	<b>58</b>
10.1	Grundlagen .....	58
10.2	Methodenauswahl: Quantitatives Verfahren .....	60
10.3	Erhebungsinstrument: Fragebogen.....	61
10.4	Die Erhebung .....	64
10.5	Ergebnisse der Auswertung .....	65
10.5.1	Probanden und Probandinnen .....	65
10.5.2	Generelle Einstellung zur Kooperation miteinander .....	66
10.5.3	Einflussfaktoren in der Zusammenarbeit.....	67
10.5.4	Bevorzugte Formen der Zusammenarbeit .....	68
10.5.5	Aktivitäten der Elternbeteiligung.....	69
10.5.6	Mitentscheidung in schulischen Angelegenheiten.....	70
10.5.7	Zusätzliche Angebote der Schule .....	71
10.5.8	Zusätzliche Ressourcen.....	72
10.5.9	Sonstige Anmerkungen.....	72
10.6	Schlussfolgerungen.....	73
<b>11</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick .....</b>	<b>75</b>
<b>12</b>	<b>Bibliographie .....</b>	<b>80</b>
<b>13</b>	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>88</b>
<b>14</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>89</b>
14.1	Fragebögen.....	89
14.2	Zusammenfassung.....	95
14.3	Lebenslauf .....	97

# 1 Einleitung

Eltern mit Migrationshintergrund haben andere Schulerlebnisse, alles was Schule bedeutet ist für sie auch fremd und kennen sich überhaupt nicht aus.

Eltern mit Migrationshintergrund haben die Schule anders erlebt als in Österreich, sie sind selber verunsichert und kennen sich nicht aus. Andere Lehrmethoden.

(Zitate von zwei Probandinnen aus der hier präsentierten Studie)

Sie kennen nicht die Erziehungs- und Bildungsziele der deutschen Schule, wissen nichts über die Bildungsmöglichkeiten und -gänge, sind nicht über die Anforderungen informiert und den Beitrag, den sie leisten müssen.

(LISUM 2008: 10).

Aussagen, die charakteristisch sind für die Einstellungen von zugewanderten Eltern gegenüber Lehrkräften und vice versa. Die ersteren zwei Zitate von sich überfordert fühlenden Eltern, die von einer Migrationsgeschichte bedingt sind, beschreiben einige der zahlreichen Herausforderungen, mit denen zugewanderte Eltern im Dialog mit der Institution Schule konfrontiert sind. Auf der anderen Seite beklagen Lehrkräfte, wie das zweite Zitat zeigt, die Handlungsunfähigkeit von zugewanderten Eltern. Diese Herausforderungen auf der einen Seite, aber auch die Möglichkeiten in der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus auf der anderen Seite stellen den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit dar.

## ***1.1 Ziel der Untersuchung***

Der Diskurs rund um die schulische Elternbeteiligung ist in den letzten Jahrzehnten immer mehr in den Mittelpunkt des Bildungsdialogs zwischen pädagogischem Fachpersonal, Eltern und Politik gerückt. Die Entwicklungen in der modernen Gesellschaft sowie die Veränderungen in der Familienkonstellation haben dazu veranlasst, die Elternpartizipation neu unter die Lupe zu nehmen. Zahlreiche

Studien ergaben, dass eine Elternbeteiligung ohne Zweifel Auswirkungen auf die schulischen Leistungen von Kindern hat (vgl. z.B. Hoover-Dempsey & Whitaker 2010, Epstein 2009, Henderson 1987). Einige Sozialwissenschaftler und Sozialwissenschaftlerinnen (vgl. z.B. Krumm 2002) gehen sogar so weit zu behaupten, dass eine intensivere Eltern-Schule-Kooperation der Schlüssel für die Verbesserung von schulischen Leistungen sei. Besonders relevant für die vorliegende Arbeit, die aus der migrationspezifischen Perspektive an das Thema herangeht, sind die Untersuchungen von Jeynes (2003), Jasis und Ordoñez-Jasis (2012), die festgestellt haben, dass eine Eltern-Schule-Zusammenarbeit besonders auf Schüler und Schülerinnen aus Minderheitengruppen positive Effekte hat.

Der aktuellen Forschungslage nach ist also davon auszugehen, dass die individuelle schulische Wegbegleitung von Eltern die Bildungschance und Bildungserfolge des Kindes erhöhen. Die Stärkung der Elternrolle und die enge Kooperation zwischen Schule und Eltern sind also besonders gefragt, um schulische Leistungen nachhaltig zu verbessern und Schüler und Schülerinnen wirkungsvoll zu fördern.

Die Tatsache, dass Untersuchungen der letzten Jahre erwiesen haben, Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund könnten im Durchschnitt weniger Schulerfolge nachweisen, hat mein Augenmerk besonders auf diese Gruppe gelenkt. Geht man davon aus, dass der Bildungserfolg der Schüler und Schülerinnen u.a. auch vom familiären Hintergrund anhängig ist und dass die Ressourcen, die Schüler und Schülerinnen von zu Hause mitnehmen, anders aussehen können, als wie es von Bildungsinstitutionen erwartet wird, dann kann man von einer Chancenungleichheit sprechen, denn im Rahmen der Assimilationspolitik an Schulen sehen sich Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund häufig mit einer Bildungsbenachteiligung konfrontiert. Insofern steht eine Bildungsförderung von Kindern mit Migrationsgeschichte durch eine Elternbeteiligung an schulischen Angelegenheiten der Tatsache gegenüber, dass Einwanderereltern, aus unterschiedlichen Gründen, weniger in die Bildungsinstitutionen ihrer Kinder eingebunden sind (vgl. Fürstenau & Gomolla 2009: 13). Umso mehr erscheint es erforderlich, Familien mit Migrationsgeschichte auf besondere Art und Weise in die schulische Förderung miteinzubeziehen

In diesem Sinne ist es mir ein Anliegen folgender Fragestellung nachzugehen: *Welchen Chancen, Herausforderungen und Einstellungen steht die Umsetzung der Kooperation zwischen Lehrkräften und zugewanderten Eltern gegenüber und wo liegen sie realistisch gesehen in der Zusammenarbeit an österreichischen Schulen?*

Ziel der Arbeit ist es einerseits die Herausforderungen, aber auch Möglichkeiten von Erziehungspartnerschaften zwischen Schulen und zugewanderten Eltern anhand von Literatur und Studien aus unterschiedlichen Ländern zu identifizieren und andererseits anhand einer empirischen Studie an einer Wiener Schule zu ermitteln, wie die Einstellungen zu einer Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern mit Migrationsgeschichte an österreichischen Schulen stichprobenartig aussehen. Auf der Grundlage der theoretischen Ausarbeitung verfolgt der empirische Teil dieser Arbeit das Ziel, die Bedürfnisse der Lehrer und Lehrerinnen und der Eltern mit Migrationsgeschichte zu identifizieren und damit zu evaluieren, wo realistisch gesehen die Grenzen und Chancen der Zusammenarbeit liegen.

## **1.2 Aufbau der Arbeit**

Besonders relevant für die vorliegende Arbeit sind die migrationsspezifischen Aspekte der sogenannten *Erziehungspartnerschaft*, wie Krumm (2006) die Zusammenarbeit zwischen Schule, Eltern sowie Schülern und Schülerinnen nennt (mehr zum Begriff der Erziehungspartnerschaft siehe in Kapitel sechs). Um eine Grundlage für den migrationsspezifischen Aspekt der Arbeit zu schaffen, wird in Kapitel vier ein Überblick über die aktuelle Bildungssituation von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund gegeben, nachdem im zweiten Kapitel eine Begriffsklärung und allgemeine Erläuterung der Arbeit sowie im dritten Kapitel eine Perspektivenanalyse vorangestellt werden. In Kapitel vier soll sich die Notwendigkeit einer Bildungsförderung von Schülern und Schülerinnen, die von einer Migrationsgeschichte bedingt sind, manifestieren. Um das Potenzial des schulischen Engagements der Eltern zu untermauern, widmet sich das fünfte Kapitel der Bildungsbedeutsamkeit der familiären Umgebung der Schüler und Schülerinnen. Nachdem konzeptionelle und gesetzliche Grundlagen zum

Kooperationskonzept vorgestellt werden, wird darauf eingegangen, wie das Elternhaus als Lernwelt fungieren kann, um die Relevanz des Gegenstandes zu unterstreichen. In Kapitel sechs wird, hervorgehend aus dem davor diskutierten Kooperationskonzept, der Begriff der Erziehungspartnerschaft als Beziehung zwischen Schule, Eltern und Schüler und Schülerinnen vorgestellt. Danach werden unterschiedliche Kooperationsbegriffe diskutiert, die im Rahmen der Eltern-Schule-Kooperation im Umlauf sind. Da Migrationsspezifika im Fokus der Untersuchung stehen, sehe ich es als Notwendigkeit, in Kapitel sieben, darauf einzugehen, welchen Stellenwert Bildung in Familien, die von einer Migrationsgeschichte bedingt sind, haben kann. Nachdem die Grundlagen geklärt sind, ist das achte Kapitel der Identifizierung von Herausforderungen und Möglichkeiten einer Erziehungspartnerschaft, die den Kern der Arbeit bildet, gewidmet. Dabei stehen die besonderen Charakteristika von Migrantenfamilien in der Interaktion mit der Schule im Vordergrund. Diesem Teil der Arbeit liegen zum größten Teil die Datenerhebungen von Sacher sowie die von Fürstenau und Gomolla zusammengeführten Forschungsergebnisse zur Beziehung zwischen Schule und Elternhaus zugrunde, da diese Schlussfolgerungen auf die Zusammenarbeit der Institution Schule mit Einwanderereltern erlauben. Um einen häufig vernachlässigten Aspekt der Eltern-Schule-Kooperation kenntlich zu machen, wird in Kapitel neun die Bedeutung der Schüler- und Schülerinnenorientierung in einer Erziehungspartnerschaft hervorgehoben und auch hier werden die Grenzen und Chancen identifiziert. Im direkten Zusammenhang mit den ausgearbeiteten Chancen und Grenzen von Erziehungspartnerschaften in Kapitel acht steht die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte empirische Studie (zehntes Kapitel). Basierend auf den Erkenntnissen der theoretischen Ausarbeitung wird mit der Studie verfolgt, die Einstellungen und Bedürfnisse der Lehrer und Lehrerinnen und der Eltern konkret zu erfassen und damit einzuschätzen, wo realistisch gesehen die Grenzen und Chancen der Zusammenarbeit liegen. Dabei werden die Einstellungen beider Parteien, der Eltern mit Migrationsgeschichte als auch der Lehrpersonen, aufeinander bezogen, um Passungsverhältnisse, Wechselwirkungen und Zusammenhänge ausfindig zu machen. Zu guter Letzt erfolgen im elften Kapitel eine Zusammenfassung sowie ein Ausblick, um die Arbeit abzuschließen.

## 2 Begriffsklärung und Erläuterungen

In der vorliegenden Arbeit werden Begriffe rund um Migration verwendet. Um Missverständnisse zu vermeiden sollen die am häufigsten vorkommenden Begrifflichkeiten erläutert werden. Dabei lehne ich mich an die Definitionen der OECD an.

Ist von Migrantenfamilien die Rede, geht es um zugewanderte Familien, wobei in jedem Falle beide Elternteile im Ausland geboren sind. Diese werden in der vorliegenden Arbeit als zugewanderte Eltern, Migranteneltern, Einwanderereltern oder Eltern mit Migrationsgeschichte angeführt. Deren Kinder, die eine österreichische Schule besuchen, werden als Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund bezeichnet. Sie sind *Migranten und Migrantinnen zweiter Generation*. Während ihre Eltern im Ausland geboren und aufgewachsen sind, sind sie in Österreich zur Welt gekommen oder wachsen zumindest in Österreich auf. Zudem soll festgehalten werden, dass unter den Begriffen Eltern und Elternhaus die Erziehungsberechtigten und die familiäre Umgebung, in der das Kind aufwächst, verstanden wird.

Selbstverständlich kann man zugewanderte Familien weder einfach so in einen Topf werfen noch davon ausgehen, dass es sich um eine homogene Gruppe handelt. Ganz im Gegenteil muss man davon ausgehen, dass Migrantenfamilien aus allen sozialen Milieus kommen und auch hier sozialer Status und Bildungserfolg zusammenhängen. Es soll festgehalten werden, dass ich sowohl eine Stereotypisierung als auch eine Homogenisierung vermeiden möchte. Tatsache ist aber, dass zugewanderte Menschen, da sie andere kulturelle und soziale Ressourcen mitbringen als es in Österreich erwartet wird, häufig der Marginalisierung zum Opfer fallen und somit einen erschwerten Zugang zu ökonomischen Ressourcen haben (LISUM 2008: 9f). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff rund um Migrant und Migrantin oder zugewanderter Person in dieser Definition verwendet. In dieser Arbeit ist von Einwandererfamilien die Rede, die sozial benachteiligten Milieus angehören.

Durch die Fokussierung auf Eltern mit Migrationsgeschichte geschieht eine Rekonstruktion von Differenzen. Mir ist bewusst, dass in der vorliegenden Arbeit

eine Klassifizierung in Migranten und Migrantinnen und Nicht-Migranten und Nicht-Migrantinnen stattfindet, wodurch eine Unterscheidung “entlang von Normalitätsmodellen” stattfindet und dass ich als Autorin dieser Arbeit eine “(Re-)Produzentin solcher Differenzordnungen” bin, wie es Mecheril und Melter (2012: 265) ausdrücken. Jedoch ist es unumgänglich in einer wissenschaftlichen Arbeit, die sich mit Menschen beschäftigt, die aufgrund von eben den erwähnten “hierarchischen Differenzordnungen” (Mecheril & Melter 2012: 266) benachteiligt werden, eine Konstruktion des Anderen bzw. des Nicht-Anderen zu schaffen. Es soll klargestellt werden, dass die Intention, die hinter dieser Arbeit steht, sich von jeglicher Unterordnung der Anderen oder etwa einer “Entweder-Oder-Ordnung” (Mecheril & Melter: 266) entfernt.

Ebenso soll klargestellt werden, dass hier keineswegs eine Kritik an Eltern oder Lehrern und Lehrerinnen ausgeübt werden soll. Tatsache ist aber, dass das Eltern-Lehrer/innenverhältnis häufig von Distanz geprägt ist. Die Abwehrhaltungen resultieren aus unterschiedlichsten Gründen, die eine erfolgreiche Kommunikation und wirksame Zusammenarbeit verhindern. Nichtsdestotrotz kann man Erfolge in der Eltern-Schule-Kooperation nachweisen. Im deutschsprachigen Raum gibt es Bemühungen zur Umsetzungen von erfolgreichen Erziehungspartnerschaften, jedoch sind die bisher entwickelten Modelle und Programme noch nicht flächendeckend und effektiv einsetzbar.

Da es im österreichischen Raum generell noch an geeigneten Studien fehlt, stützt sich die vorliegende Arbeit hauptsächlich auf Untersuchungen aus anderen Ländern, vorallem aus Deutschland. Da sich die Bildungssysteme Österreichs und Deutschlands ähneln und auch die Migrationssituation in den beiden Ländern vergleichbar ist, geht die Autorin der Arbeit von einer Adaptabilität aus.

### **3 Das Problem der interkulturellen Perspektive**

Während in den vergangenen Jahrzehnten die Perspektive der Interkulturalität mit Begriffen wie *Interkulturelle Kompetenz*, *Interkulturelle Kommunikation*, *Intercultural*

*Awareness* oder *Diversity Management* florierte und den Umgang mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturkreisen prägte, ist diese Perspektive allein in unserer heutigen Migrationsgesellschaft nicht mehr ausreichend. Die immer stärker auftretende und nicht mehr ignorierbare Kritik an der Perspektive der Interkulturalität fordert, dass Thematiken wie die hier behandelte auch einen Blick aus anderen Perspektiven benötigen:

Sicherlich haben auch kulturelle Prägungen einen wichtigen Einfluss auf das Denken, Fühlen und Handeln. Mit dem Fokus auf die kulturelle Differenz wird aber nahegelegt, Störungen und Unverständnis reflexartig nur aus dieser Perspektive zu erklären. Die *Kulturbrille* verengt unseren Blick. (Foitzik 2013)

Diese Arbeit kann auf den interkulturellen Ansatz nicht verzichten. Jedoch ist hervorzuheben, dass die Perspektive, der die vorliegenden Untersuchung folgt, die in der Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationsgeschichte auftretenden Schwierigkeiten und Herausforderungen nicht auf kulturelle Unterschiede reduzieren soll. Besonders relevant für die vorliegende Arbeit sind neben dem kulturellen Aspekt auch Fragestellungen wie die Auswirkungen der Migration selbst, die Erfahrungen, die mit der Mehrheitsgesellschaft gemacht werden, die Lebensumstände sowie die Ressourcen auf der individuellen Ebene von Bedeutung.

Es gibt eine Anzahl an Perspektiven, durch die Heterogenität gesehen werden kann, die während der Lektüre immer wieder ins Bewusstsein gerufen werden sollten. Foitzik (2013) nennt diese unterschiedlichen Blickwinkel *Brillen*. Die *Kulturbrille* ist dann förderlich, wenn das Hauptaugenmerk nicht auf den Differenzen verschiedener Gruppierungen liegt, sondern auch die Heterogenität innerhalb dieser Gruppierungen anerkannt wird und die Mitglieder der jeweils anderen Gruppe im Rahmen ihrer Sozialisationserfahrungen betrachtet werden. Neben einer kulturspezifischen Betrachtungsweise eröffnet die Perspektive der Migration auch einen geschlechtsspezifischen und generationsspezifischen Blick. Die *Migrationsbrille* erlaubt in diesem Sinne eine Betrachtungsweise, die nicht auf kulturelle Differenzen reduziert ist, sondern die die individuelle Lebens- und Alltagssituation der Betroffenen berücksichtigt. Ähnlich verhält es sich mit der *sozialen Brille*, wobei hier Angelegenheiten aus der Sicht der sozialen Lage gedeutet werden, anstatt kulturelle Gründe finden zu wollen. Verbunden mit der

sozialen Lage von Menschen mit Migrationsgeschichte ist ihre mögliche gesellschaftliche Ausgrenzung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppierung. Wenn man in einer defizitorientierten Sichtweise an diese Menschen herangeht, indem man entweder abwertet oder vom Entwicklungshilfe-Denken, wie es Foitzik (2013) ausdrückt, geprägt ist, trägt man die *Rassismusbrille*.

Wichtig im Umgang mit Heterogenität ist die Perspektive, die den Menschen als Subjekt, als Individuum wahrnimmt. Die *Subjektbrille* funktioniert jedoch nur dann, wenn „auch die anderen Erfahrungsdimensionen, eben die anderen Brillen“ wahrgenommen werden (Foitzik 2013). Folgendes Beispiel soll verdeutlichen, wie wichtig die Kombination der unterschiedlichen Brillen, also Perspektiven ist:

[...] das Thema Pubertät [ist] eben kein universelles, sondern auch kulturell geprägt. Ein Jugendlicher aus einem Arbeitermilieu hat andere Ausdrucksformen als ein Jugendlicher in einer bildungsbürgerlichen Familie (Kulturbrille). In Lebenswelten von Minderheiten spielt die Familie als Schutzraum eine besondere Rolle (Migrationsbrille). Dies wird auch den jeweiligen Umgang mit Pubertät von Kindern und Eltern bestimmen, vor allem, wenn die Kinder erleben, dass die Familie aufgrund ihrer Zugehörigkeit ausgegrenzt ist (Rassismusbrille). (Foitzik 2013)

Die vorliegende Arbeit stützt sich stark auf die kulturelle Perspektive, jedoch werden auch immer wieder rassismus- und migrationspezifische Blickwinkel sowie Sichtweisen, die die soziale Lage von Menschen mit Migrationsgeschichte berücksichtigen, eröffnet.

## **4 Die Bildungssituation von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund**

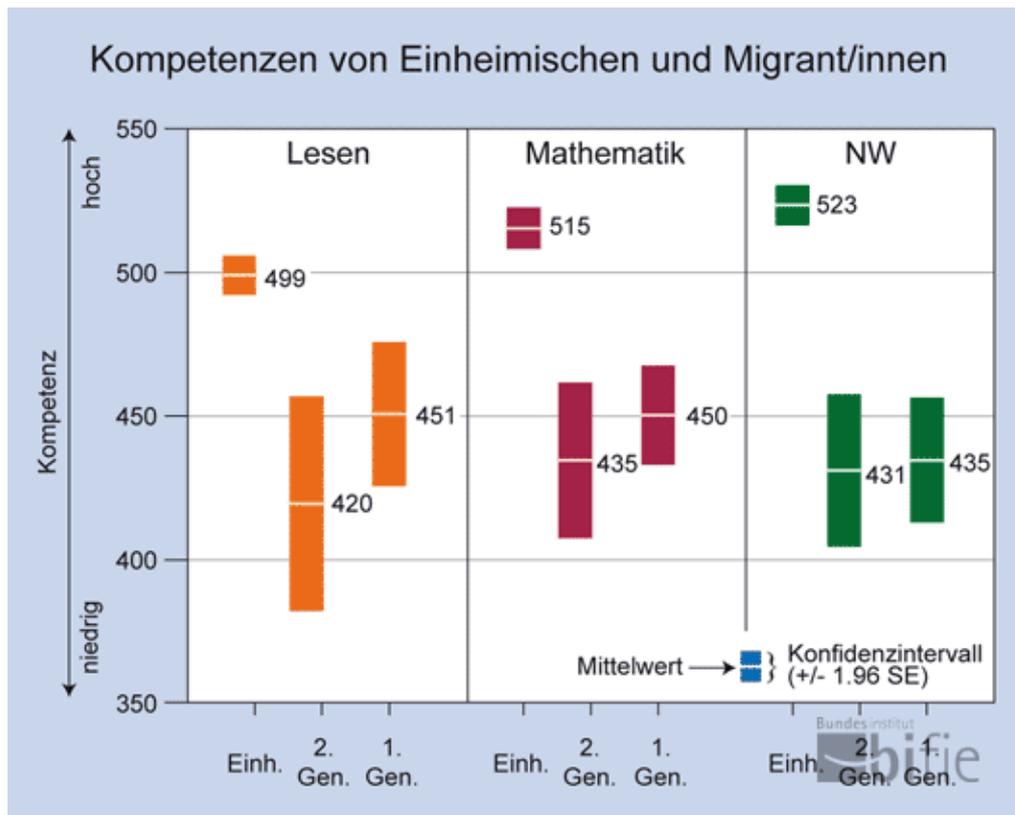
Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen Eltern und ihre Kinder, die von einer Migrationsgeschichte bedingt sind. Um eine Grundlage für die im Mittelpunkt stehenden migrationspezifischen Aspekte als auch für die Relevanz einer Kooperation zwischen Schule und Eltern zu schaffen, wird zunächst die Bildungssituation von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen offengelegt. Dies soll den Rahmen für die weitere

Untersuchung bilden und die Relevanz von Erziehungspartnerschaften mit zugewanderten Eltern betonen.

Laut des OECD Länderberichts für Österreich (2009) weisen 16% aller Schüler und Schülerinnen österreichweit einen Migrationshintergrund auf. Speziell in Wien, wo 39% der Schüler und Schülerinnen eine andere Erstsprache als Deutsch haben, ist die Vielfalt sehr deutlich. Dieser hohe Anteil an Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen zeigt eindeutig die Bedeutung und Notwendigkeit einer Bildungsförderung, die den migrationsspezifischen Bedürfnissen dieser Menschen nachkommt. Durch die Untersuchung des Bifie zu den Sozialisationsbedingungen von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund wird deutlich, dass „viele dieser Schüler/innen unter anderen sprachlichen, ökonomischen und sozialen Bedingungen aufwachsen als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund“. Die PISA Studie (2006) zeigt starke Leistungsdifferenzen zwischen Schülern und Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund, die unter anderem auf die oben genannten sprachlichen, ökonomischen und sozialen Faktoren zurückzuführen sein könnten. Abbildung (Abb. 1) belegt die Leistungsunterschiede zwischen Schülern und Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund.

Die Resultate solcher weitreichenden Schulleistungsstudien, „die dem gravierenden Gefälle zwischen Kindern und Jugendlichen deutscher und nicht-deutscher Herkunft beim Zugang zu höheren Bildungs- und Qualifizierungsgängen breite öffentliche Aufmerksamkeit verschafft haben“, brachten Forderungen nach stärkerem Miteinbezug der Eltern in der Schule hervor (Fürstenau & Gomolla 2009: 13).

Fassmann und Dahvlik sehen die „fehlende Einbindung der Eltern und Gemeinden in schulische Angelegenheiten“ als teilverantwortlich für „mangelnde strukturelle, kulturelle und sprachliche bzw. soziale und identifikative Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich“ (Fassmann & Dahvlik 2012: 161).



**Abbildung 1:** Leistungsmittelwerte von Schülern und Schülerinnen ohne Migrationshintergrund (Einheimische – Einh.) und Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund (Migranten und Migrantinnen der zweiten und ersten Generation – 2. Gen./1. Gen.) in Österreich (PISA 2006 - angeführt in Bifie)

Insofern gilt es, bildungspolitische Aktionen zu setzen, die „gezielte Massnahmen [sic.] für Schüler mit Migrationshintergrund“ als auch „universelle ‚equity‘ Massnahmen [sic.] zur Erhöhung der Chancengleichheit kombinieren“ (OECD 2009). Während Maßnahmen in der frühkindlichen Bildung, in der Sprachentwicklung sowie in der Lern- und Lehrumgebung empfohlen werden, wird auch die Bedeutung der Eltern und Communities betont. Aus diesem Grund wird empfohlen, zugewanderte Eltern, die sich häufig mit besonderen Hindernissen in sprachlicher, kultureller sowie finanzieller Hinsicht konfrontiert sehen, als *Bildungspartner* zu engagieren (vgl. OECD 2009). Wie bedeutsam solche Bildungspartnerschaften mit Eltern für die Bildungsförderung des Kindes sind, wird im nächsten Kapitel erläutert.

## **5 Die Eltern-Schule-Kooperation als Einflussfaktor für schulische Leistungen**

Pädagogische, soziologische sowie ökonomische Diskurse gehen von einem erweiterten Bildungsverständnis aus, das der Elternpartizipation in schulischen Aktivitäten einen größeren Stellenwert zugesteht. Studien zufolge kann eine klare Relation zwischen der Einbindung des Elternhauses und besseren schulischen Leistungen nachgewiesen werden, nicht zuletzt darum, weil das familiäre Umfeld einerseits einen Impulsgeber für Bildungswege darstellt andererseits als Bildungsort und Lernwelt fungiert (vgl. Schefels 2012: 2).

Untersuchungen zeigen individuelle Bildungserfolge durch Förderung durch das Elternhaus auf (vgl. OECD 2009, 2010a+b, DIW 2010 angeführt in Schefels 2012: 3). „Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Intensität familiärer Bildungsbegleitung während der Schulzeit in hohem Maße von den elterlichen Ressourcen und Präferenzen abhängig ist.“ (Pomerantz 2007 zit. in Schefels 2012: 5). Es wurde nachgewiesen, dass bei enger Zusammenarbeit der Eltern und Lehrpersonen die Kinder eine positivere Haltung zur Schule aufbauen, einen besseren Notendurchschnitt nachweisen können, seltener die Schule abbrechen, höhere Abschlüsse erzielen sowie häufiger nach akademischer Weiterbildung streben und Zukunftsperspektiven entwickeln (vgl. Sacher 2008a: 53). Dass dies ebenso für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund Geltung hat, ist besonders hervorzuheben, da speziell im Falle von Schülern und Schülerinnen mit Migrationsgeschichte häufig die Missverhältnisse zwischen schulischem und familiärem Umfeld als Grund für geringere schulische Leistungen gesehen werden (vgl. Saad & Leumer 1997, Boethel 2003, Lanfranchi 2001 angeführt in Sacher 2012: 302) (dazu siehe mehr in Kapitel 8.2). Gefordert wird daher eine nachhaltige Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischem Fachpersonal, die einen festen Platz in der erzieherischen Arbeit bekommt (vgl. Schefels 2012: 3f).

Da die heutige Auffassung von elterlicher und schulischer Zusammenarbeit nicht immer schon als selbstverständlich galt und selbst heute noch nicht die Verbreitung erfährt, die ihr zusteht, werden zunächst die Grundlagen dieses neuen Kooperationsverständnisses dargelegt.

## **5.1 Ein neues Kooperationskonzept – Neuausrichtung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus**

Veranlasst durch das Bestreben, Bildungschancen und –angebote für Schüler und Schülerinnen zu optimieren, wird dem Elternhaus im Bildungsprozess immer mehr Bedeutung zugeschrieben. Dies wird in konzeptionellen und gesetzlichen Betrachtungen immer deutlicher, wie dieses Kapitel zeigen soll (vgl. LISUM 2008: 11).

### 5.1.1 Konzeptionelle Ansatzpunkte

Seit den 1980er Jahren hat sich eine neue Auffassung über das Eltern-Schule-Verhältnis etabliert, wobei die Tendenz zu Kooperationsforderungen immer stärker geworden ist. Faktoren wie Veränderungen der Familienformen, neue politische Leitbilder, veränderte Anforderungen am Arbeitsmarkt oder schulische Barrieren durch soziale und ethnische Zugehörigkeit bedingten ein Umdenken im bildungsinstitutionellen Bereich (vgl. Gomolla 2009: 24). Aus dem traditionellen Verständnis des Dialogs zwischen Eltern und Bildungsinstitution, der sogenannten Elternarbeit, die sich lediglich auf Informationen über generelle schulische Angelegenheiten und Leistungsstand des Kindes beschränkt und noch nicht vom Aufschluss über Leistungsentwicklung und Fördermöglichkeiten ausgeht (Lubig-Fohsel & Müller-Boehm 2010: 4), entwickelte sich eine neue Auffassung zum Eltern-Schule-Verhältnis, die sich in Richtung „kollektiver Mitsprache“ als auch „individuelle[n] Einbezug[...] in die Förderung des schulischen Lernens“ der Kinder bewegt (Gomolla 2009: 24). In Anlehnung an den 12. Kinder- und Jugendbericht, der eine Neubestimmung der Beziehung zwischen Familie und Bildungsinstitution unterstreicht (vgl. BMFSFJ 2005: 308) und den 2008 vorgelegten nationalen Bildungsbericht, der betont, dass „Arrangements, die auf dem Konzept eines klar zwischen Schule und Familie aufgeteilten Bildungs- und Erziehungsauftrags basieren, nicht mehr sachgerecht sind“ (S. 15) macht Wild (2010) deutlich, dass die Bildungs- und Erziehungsprozesse unserer heutigen Gesellschaft derart komplex geworden sind, dass Schule und Eltern an einem Strang ziehen müssen. Ein weiterer wichtiger Aspekt im veränderten Kooperationsverständnis ist der Autoritätsfaktor. Bei der traditionellen Elternarbeit geht die Interaktion von der

Autorität der Lehrperson aus, die über die wesentlichen Informationen verfügt, wodurch ein ungleiches Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und Eltern entsteht (vgl. Lubig-Fohsel & Müller-Boehm 2010: 4). Die neuen Kooperationsforderungen wollen diese Asymmetrie aufheben und Chancengleichheit schaffen. Auch der Gedanke des demokratischen Selbstverständnisses von Schule ist als weiterer Grund für das Umdenken der Eltern-Lehrer-Interaktion anzuerkennen. Dieses zeigt sich in der Erweiterung der Entscheidungs- und Handlungsspielräume der beteiligten Personen sowie in der Zunahme der Mitbestimmungs-, Einfluss- und Informationsmöglichkeiten der Eltern (vgl. Lubig-Fohsel & Müller-Boehm 2010: 5, LISUM 2008: 11-12). Ansätze der Demokratisierung in der schulischen Beteiligung stehen jedoch vor einigen Herausforderungen, die ihre Umsetzung erschweren, bei fehlenden strukturellen Veränderungen sogar unmöglich machen.

Im Rahmen einer Analyse der Elternbeteiligung an US-amerikanischen public schools macht Darder (2006) auf das unglaubliche Potenzial von Eltern aufmerksam, wenn sie die Möglichkeit und Unterstützung erfahren, auf bedeutsame Weise am schulischen Alltag teilnehmen und sich einbringen zu können. Laut ihr ist die Elternbeteiligung ausschlaggebend für die Bildung von Kindern, die mehreren Kulturen angehören, sowie für die Befreiung von kulturell und ökonomisch untergeordneten Communities von Grundsätzen und Praktiken, die ihre Marginalisierung prägen und aufrechterhalten. Wenn wir davon ausgehen, dass in Österreich Migrantenfamilien häufig die Gebräuche der Schule *aufgezwungen* bekommen, im Sinne einer obligatorischen Konformität mit den Schulpraktiken, dann ist Darders Ansatz auch ein wichtiger Ausgangspunkt für eine Eltern-Schule-Kooperation in Österreich. Diese Verpflichtung nach Konformität unterstützt nicht nur die Ausgrenzung zugewanderter Familien, sondern auch ihre kulturelle und sprachliche Unterdrückung. So zum Beispiel verdrängt der monolinguale Habitus, von dem die Mehrheit der Schulen in Österreich geprägt ist, eine Öffnung der Schulen Richtung Mehrsprachigkeit. Die Tatsache, dass an Wiener Schulen der Anteil an Schülern und Schülerinnen, die außer Deutsch auch eine andere Umgangssprache pflegen, 41,8% beträgt, (vgl. Biffl & Skrivanek 2011) verdeutlicht diese Aufdrängung der Schulpraktiken.

Die Assimilationspolitik, die an Schulen betrieben wird, verstärkt hierarchische Machtbeziehungen zwischen pädagogischem Fachpersonal und Migranteltern und dadurch geschieht eine Ausschließung zugewanderter Eltern und deren Kinder in Hinsicht auf Wissen, Weltsicht und Sprachpraktiken. Beziehungen zwischen Lehrern und Lehrerinnen als *Experten* und Migranteltern als *Nicht-Experten* haben wenig zu tun mit demokratischer Beteiligung oder mit dem Aufbau einer von beiden Seiten respektvollen Grundlage für einen Dialog. Stattdessen bewirken traditionelle Sichtweisen auf Elternbeteiligung eine von Privilegien und Kontrolle definierten Wirkungskreis, der die Selbstbestimmung von Migranteltern sowie die emanzipatorische Rolle, die die Schule im Leben von zugewanderten Eltern und ihren Kindern spielen kann, untergräbt. So wird diesen Eltern eine aktive Entscheidungsmacht in schulischen Angelegenheiten abgesprochen, die das Potenzial hätten, den Bereich der Kontrolle zu verlagern und Strukturen der Ungleichheit zu verändern: „By so doing, the culture, language and affective skills that children and their parents bring to the school, in the interest of their empowerment as subjects of their learning and their histories, are systematically maligned and eroded. (Darder 2011: xi) Während Darder US-amerikanischen Schulen Rhetoriken und Praktiken von Rechenschaftspflicht und von Einstellungen wie „für das wohl aller Schüler und Schülerinnen“ vorwirft, sind auch in der Praxis von Schulen in Österreich Eigenschaften, die Aspekten wie Heterogenität, Diversität, multikultureller Vielfalt sowie sozialer Gerechtigkeit nicht nachkommen, anzutreffen. So zum Beispiel gibt die OECD an, dass es den Lehrern und Lehrerinnen „an Ausbildung für den Umgang mit heterogenen Klassen“ fehlt und dass „Diversität der SchülerInnen [...] sich nicht in der LehrerInnenschaft“ widerspiegelt. Ebenso fehle es der Schulleitung „an formaler Ausbildung zu Diversität, Integration und Sprachentwicklung. Es gebe wenig wissenschaftliche Forschung über erfolgreiche praktische Ansätze in der Bildung von MigrantInnen und keine zentralisierten Rückmeldekanäle für Schulen zur Dokumentation und Weitergabe ihrer Ergebnisse sowie kaum systematisches Lernen durch Erfahrungsaustausch zwischen Bundesländern, Städten oder Schulen“ (Biffl & Skrivanek 2011: 49). Ein weiterer Aspekt, der die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit Migrantenfamilien erschwert, sind Defizitkonzepte, mit denen Schulen häufig Schüler und Schülerinnen mit

Migrationshintergrund und deren Eltern assoziieren (vgl. Darder 2011). Anstatt zugewanderte Familien durch Zuschreibungen zu stigmatisieren, sollten Bemühungen stattfinden, gemeinsam mit Migranteneltern einen Weg zu gestalten, der die Bemächtigung der Eltern sowie ihre demokratische Teilhabe am Bildungsweg ihrer Kinder unterstützt.

Um den heutigen Anforderungen einer erfolgreichen Interaktion zwischen Elternhaus und Schule gerecht zu werden und somit eine wirkungsvolle Förderung des Kindes zu erzielen, bedarf es an einem Umdenken des traditionellen Kooperationsverständnisses in Richtung aktiver Elterneinbindung unter Berücksichtigung der Gleichberechtigung aller Beteiligten.

### 5.1.2 Gesetzliche Grundlagen

Das Schulunterrichtsgesetz legt dem Bildungsprozess eine Eltern-Schule-Beziehung zugrunde, in dem eine Elternbeteiligung verankert ist. Seit 1974 ist eine Kooperation zwischen Schule und Erziehungsberechtigten im Rahmen der *Eltern-Schulpartnerschaft* gesetzlich festgelegt. Sie erlaubt und fordert von den Eltern, am schulischen Alltag mitzuwirken und mitzubestimmen. Es wird verordnet, dass das pädagogische Fachpersonal mit den Eltern zusammenarbeitet. Die Forderung nach einer Kooperation zwischen Schule und Eltern ist also keineswegs eine Neuheit. Auch das Bundesverfassungsgericht stellt fest, dass „Erziehung von Schulkindern eine von Eltern und Lehrern gemeinsam zu lösende Aufgabe ist“ (Krumm 2002: 3).

Die gesetzlichen Bestimmungen zu Erziehungspflichten und -rechten der Eltern sowie zu den Aufgaben der Schule sind im Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch festgehalten, wie folgende Auszüge veranschaulichen:

#### Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule

SchUG § 2. Zur Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule gemäß § 2 des Schulorganisationsgesetzes regelt dieses Bundesgesetz die innere Ordnung des Schulwesens als Grundlage des Zusammenwirkens von Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten als Schulgemeinschaft.

#### Rechte und Pflichten der Erziehungsberechtigten

SchUG § 61. (1) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht und die Pflicht, die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule zu unterstützen. Sie haben

das Recht auf Anhörung sowie auf Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen. Sie sind verpflichtet, die Schüler mit den erforderlichen Unterrichtsmitteln auszustatten und auf die gewissenhafte Erfüllung der sich aus dem Schulbesuch ergebenden Pflichten des Schülers hinzuwirken sowie zur Förderung der Schulgemeinschaft (§ 2) beizutragen.

#### Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Erziehungsberechtigten

##### Beratung zwischen Lehrern und Erziehungsberechtigten

SchUG § 62. (1) Lehrer und Erziehungsberechtigte haben eine möglichst enge Zusammenarbeit in allen Fragen der Erziehung und des Unterrichtes der Schüler zu pflegen. Zu diesem Zweck sind Einzelaussprachen (§ 19 Abs. 1) und gemeinsame Beratungen zwischen Lehrern und Erziehungsberechtigten über Fragen der Erziehung, den Leistungsstand, den geeignetsten Bildungsweg (§ 3 Abs. 1 des Schulorganisationsgesetzes), die Schulgesundheitspflege und den gemeinsamen Unterricht von Kindern ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchzuführen. (2) Gemeinsame Beratungen zwischen Lehrern und Erziehungsberechtigten können im Rahmen von Klassenelternberatungen erfolgen. Klassenelternberatungen sind jedenfalls in der 1. Stufe jeder Schulart (ausgenommen die Berufsschulen) sowie dann durchzuführen, wenn dies die Erziehungsberechtigten eines Drittels der Schüler der betreffenden Klasse verlangen, an Schulen, an denen Klassenforen eingerichtet sind (§ 63a Abs. 1), sind Klassenelternberatungen nach Möglichkeit gemeinsam mit Sitzungen des Klassenforums durchzuführen. (3) An ganztägigen Schulformen haben auch die Erzieher eine möglichst enge Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten in allen Fragen der Erziehung der zum Betreuungsteil angemeldeten Schüler zu pflegen. Diesem Zweck können Einzelaussprachen und gemeinsame Beratungen zwischen Erziehern und Erziehungsberechtigten dienen.

(Auszüge aus dem Schulunterrichtsgesetz 1986, BGBl.Nr. 472/1986, dem Schulorganisationsgesetz BGBl.Nr. 242/1962 und dem Pflichtschülerhaltungs-Grundsatzgesetz, BGBl.Nr. 163/1955)

Obwohl es davor schon gesetzlich verankerte Forderungen nach einer Elternbeteiligung gab, gilt der 1. Reformvorschlag im Rahmenkonzept PISA 2000 als besonderer Impulsgeber für eine Gesetzesnovelle in Österreich. Er führte zu verschiedenen Konzepten zu Erziehungs- bzw. Bildungsverträgen zwischen Schule, Eltern sowie Schülern und Schülerinnen, wobei es darum geht „[g]emeinsam Verantwortung [zu] übernehmen und Erziehung [zu] stärken“ (PISA 2000 zit. in Krumm 2002: 1). Eine für die Eltern-Schule-Kooperation besonders relevante Aussage des PISA Konzeptes stellt folgende dar: „Um gute Schule zu machen, müssen Eltern stärker in die Erziehungsarbeit der Schule einbezogen werden und ihrerseits dazu beitragen, die Erziehungsziele zu verwirklichen. Wir unterstützen Bildungs- und Erziehungsverträge, in denen Schule und Eltern sich auf gemeinsame Erziehungsziele und Grundsätze verständigen und

wechselseitige Pflichten in Erziehungsfragen festlegen [...]“ (PISA 2000 zit. in Krumm 2002: 1) Gesetzlich gesehen geht es in den Kooperationskonzepten des österreichischen Bildungsministeriums um „[v]ereinbaren statt anordnen“ (BMUK 2001 zit. in Krumm 2002: 3). Glückt dies, können Lehrkräfte, Eltern und Kinder „das Schulleben belastungsärmer und lernfördernder“ erfahren (PISA 2000 zit. in Krumm 2002: 11).

In diesem Sinne sieht es das Gesetz vor, dass die österreichische Schule auf drei Säulen beruht: Schüler und Schülerinnen, Lehrkräfte und Eltern. Während das Schulunterrichtsgesetz sowohl Pflichten als auch Rechte definiert, nimmt die Elternschaft laut Klauzer (2007: 107) „eher nur ihre Rechte wahr (Elternverein, Schulgemeinschaftsausschuss, Klassen- und Schulforum“. Jedoch müssen auch die elterlichen Pflichten in den schulischen Angelegenheiten der Kinder in Angriff genommen werden. Diese gehören, so Klauzer, „verpflichtend eingefordert“, denn „ohne verstärkte Einbindung der Eltern in die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Kinder“ können die Aspirationen für eine bestmögliche Bildungsförderung der Schüler und Schülerinnen nicht realisiert werden. Auf der anderen Seite muss auch gewährleistet sein, dass die Institution Schule den gesetzlichen Forderungen nachkommt.

Problematisch an den Gesetzesgrundlagen erscheint auch, dass sie für die heutige Situation einer globalisierten und multikulturellen Welt nicht die erforderliche Aktualität aufweisen. Die Ziele und Grundsätze müssten die Bedürfnisse einer immer heterogener werdenden Gesellschaft in Hinblick auf die divergierenden Ressourcen stärker miteinbeziehen. Schüler und Schülerinnen sowie ihre Eltern bringen unterschiedliches ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital mit in die Schule. Wenn darauf zu wenig Rücksicht genommen wird, sind Kooperationskonzepte sinnlos.

In wie weit die Durchsetzung von Erziehungs- und Bildungsverträgen in der Realität ankommt, wird noch in den nachfolgenden Kapiteln thematisiert werden. Zunächst soll aber das Potenzial des Elternhauses als Lernwelt genauer unter die Lupe genommen werden. Wie dargestellt wurde, ist es gesetzlich festgelegt, dass

Schule und Elternhaus gemeinsam den Bildungsprozess des Kindes begleiten, wodurch die Institution Schule nicht als alleiniger Bildungsort gesehen werden kann. In wie fern das Elternhaus neben der Schule als Lernwelt fungiert, wird im Folgenden zum Thema gemacht.

## **5.2 Die Bildungsbedeutsamkeit des Elternhauses**

Die Annahme, dass der Bildungsprozess des Kindes aktiv erst mit dem Schuleintritt beginnt, ist nicht realistisch. Bereits die ersten Entscheidungen in der Kinderbetreuung haben Einfluss auf die kindlichen Bildungsprozesse. Die Ansprüche der Bildungsvermittlung treten immer mehr in die Sphären des Elternhauses. Eltern sehen sich immer mehr mit Bildungsentscheidungen konfrontiert. Sie übernehmen die Rolle des Initiators und Impulsgebers für Bildungswege (vgl. Schefels 2012: 2). Gemeinsam mit der Bildungsinstitution gehört die Familie ohne Zweifel zu den „beiden zentralen Instanzen der Sozialisation von Kindern“ (Gomolla 2009: 23). Durch das familiäre Umfeld werden Wertvorstellungen, Bildungsvoraussetzungen, Bildungsinteressen und Bildungsinhalte weitergegeben. Das Elternhaus wird zur Bildungsstätte, in der die frühkindliche Förderung an Bedeutung gewinnt. Elterliche Partizipation an den Bildungsprozessen des Kindes rückt in den Vordergrund (vgl. Schefels 2012: 3).

Der Dialog zwischen Elternhaus und Bildungsinstitution wird immer mehr gefordert: „Parental involvement has become one of the centerpieces of educational dialogue among educators, parents, and political leaders.“ (Jeynes 2003: 203) Auch Betz (2006a) fordert die Anerkennung der Familie als Bildungsort. Auch sie sieht das Elternhaus als den „Ausgangspunkt für außerfamiliale Bildungsprozesse der Kinder“ und spricht von einer „Gatekeeper-Funktion“ der Familie (Betz 2006a: 182). Diese Rolle, die dem Elternhaus zugesprochen wird, beinhaltet, dass dem Kind neue Erfahrungswelten zugänglich gemacht werden können. Hier kommen die außerschulischen Bildungsanlässe und Bildungspraktiken der Schüler und Schülerinnen ins Spiel und deren Rolle in den Nachmittagsaktivitäten der Kinder. Je nachdem, ob den Kinder Zugang zu bildungsnahen oder bildungsfernen Lebenswelten eröffnet wird, wird die

schulische Laufbahn bestimmt (vgl. Betz 2006a). Je mehr und intensivere Anknüpfungspunkte die Kinder an schulische Erwartungen und Erfordernisse, also an „schulbildungsnähere Praktiken“ in ihrem außerschulischen Programm erfahren, desto höher sieht Betz die Chancen auf nachhaltigen Bildungserfolg (Betz 2006a: 193). Insofern macht es Sinn, dass, wie Wild (2010) es auf den Punkt bringt, die „Sozialisationsinflüsse von Schule und Elternhaus interdependent sind: sie können gegenläufig, kompensatorisch oder kumulativ und sich wechselseitig verstärkend sein“.

Krumm (2002: 4) geht davon aus, dass die familiäre Umgebung den Schulerfolg des Kindes beträchtlich mehr beeinflusst, als Charakteristika der Bildungsinstitution, der Lehrkräfte oder des Unterrichts an sich: „Der Einfluss der Lernbedingungen in der Familie auf Schulbesuch und Schulleistung ist außerordentlich groß – er ist größer als der Schuleinfluss.“ Begründet wird dies durch das *kulturelle Kapital* der Familie, das eine wichtige Grundlage für Bildungsleistungen darstellt (vgl. PISA 2000: 29ff zit. in Sacher 2009: 1)

Auch die Prozessmerkmale von Familien als Bedingung des Schulerfolgs nach Helmke und Weinert (1997: 122 f) sind hierfür relevant. Dem Elternhaus bzw. der familiären Umgebung werden vier Rollen zugeteilt, die sie in einer positiven Schulentwicklung zu erfüllen haben: die stimulierende Rolle, die instruktive Rolle, die motivierende Rolle und die imitative Rolle. All diese Rollen stellen eine Unterstützung des Elternhauses dar, um eine konstruktive Bildungsentwicklung der Kinder zu erzielen. Auch nach Neuenschwander et al. (2005: 97) können sich hohe, aber zumutbare und realistische Leistungserwartungen der Eltern an die Kinder sehr konstruktiv auf deren Selbstsicherheit sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugung und somit ebenfalls auf ihr schulisches Schaffen und ihren schulischen Erfolg auswirken.

Um das Potenzial des Elternhauses effektiv zu nutzen, bedarf es an einer gezielt eingesetzten Eltern-Schule-Interaktion, die einen enormen Beitrag zum Bildungserfolg und Bildungsentwicklung des Kindes beitragen kann (vgl. Sacher 2009: 2).

Dass das Elternhaus eine ausschlaggebende Rolle bei der Bildungsförderung des Kindes spielt, wurde klargestellt. In Lehrplänen ist diese Einsicht bereits angekommen, doch kann dieses Erstreben nicht ohne weiteres auf die Situation von Familien mit einer Migrationsgeschichte angewandt werden. Die Interaktion zwischen Schule und zugewanderten Eltern setzt ganz besondere Ansprüche voraus. Zunächst soll skizziert werden, welche Bedeutung die Gegenseitigkeit in der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern hat, bevor auf die Sonderstellung von zugewanderten Eltern in der Kooperation mit der Schule eingegangen wird.

## **6 Die Eltern-Schule-Kooperation als Partnerschaft**

Eine erfolgreiche Kooperation zwischen Elternhaus und Schule für die bestmögliche Unterstützung und Förderung des Kindes basiert auf einem Dialog und Zusammenspiel der Eltern und des pädagogischen Fachpersonals. Es ist keine Neuigkeit, dass sich effektive und zweckvolle Beziehungen zwischen Lehrern und Lehrerinnen und Elternhaus positiv auf das schulische Lernen der Kinder auswirken können. Bereits in den 70/80er Jahren gaben Studien im angelsächsischen Raum Aufschluss darüber, dass partnerschaftliche Beziehungen zwischen Eltern und Lehrern – besonders auch bei Migrantenelementen – Schulleistungen verbessern können (vgl. Gomolla 2009: 21). Gomolla (2009: 21), ebenso wie Krumm (2006), geht so weit zu behaupten, dass „Kontakt, wechselseitige Verständigung und Kooperation zwischen Schule und Elternhäusern [...] als Schlüssel [gelten], um das schulische Lernen zu verbessern und allen Schülerinnen und Schülern eine sozial gerechte Bildung anzubieten.“

Gesetzlich spiegelt sich dies als gültig akzeptierte Tatsache in den in Kapitel fünf erwähnten Erziehungsvereinbarungen wider. Diese konzentrieren sich jedoch hauptsächlich auf die aktive Mitwirkung der Eltern und vernachlässigen dabei die *Lehrermitarbeit*, die gemeinsam mit der *Elternmitarbeit* die Grundlage für eine Erziehungspartnerschaft bildet (vgl. Krumm 2006: 19): „Es wird kaum diskutiert, dass die vom Gesetz geforderte Kooperation von Lehrern und Eltern bisher einseitig aus *Elternmitarbeit* in der Schule besteht, kaum aus *Lehrermitarbeit* bei

Lehr- und Erziehungsproblemen in der Familie“ (Krumm 2006: 1). In diesem Sinne ist zu betonen, dass die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule auf Gegenseitigkeit beruhen muss und von beiden Seiten eine aktive Mitwirkung erwartet wird.

### **6.1 Die Gegenseitigkeit in der Erziehungspartnerschaft**

Zweifellos stellen die Eltern gemeinsam mit den Lehrkräften die wichtigsten Erziehungspersonen dar: „Beide sind die wichtigsten Lehrer der Kinder, beide erziehen und beide unterrichten“ (Krumm 2006: 1). Auch Blickenstorfer (2009: 69) betont die Bedeutung der Gegenseitigkeit zwischen Schule und Elternhaus: „Familie und Schule sind [...] keine getrennten Welten, sie hängen voneinander ab und beeinflussen sich gegenseitig.“

Grundlage einer Erziehungspartnerschaft, in der die Eltern und die Lehrkräfte gleichermaßen die erzieherische Verantwortung für die Kinder übernehmen, ist die Bereitschaft beider beteiligten Parteien. Häufig stößt man auf das Problem, dass auf der einen Seite von Lehrkräften ein zu geringes Interesse der Eltern beklagt wird, aber auf der anderen Seite „mehr Autonomie und weniger Einfluss der Eltern“ erwünscht ist (Rolf 1996 zit. in Krumm 2006: 1). Da diese Aspekte nicht vereinbar sind, müssen Lehrkräfte einen Teil ihrer Autonomie abgeben, ansonsten kann keine erfolgreiche Erziehungspartnerschaft zustande kommen. Es muss klar gemacht werden, dass Lehrkräfte von einem größerer Einfluss der Eltern profitieren können. Verantwortung zu teilen heißt nicht einfach Verlust an Autonomie. Es geht um gegenseitige Unterstützung, gemeinsame Bewältigung von Konflikten, aber auch um gemeinsam erreichte Ziele und Erfolge.

In einer guten Erziehungspartnerschaft müssen das pädagogische Fachpersonal und die Eltern an einem Strang ziehen. Was die Schule den Schülern und Schülerinnen weniger gut beibringen kann, können die Eltern übernehmen, und umgekehrt. Dazu gehört einerseits, wie schon öfter dargestellt, die Bereitschaft der Eltern. Auf der anderen Seite muss die Schule den Eltern entgegenkommen, besonders im Falle von zugewanderten Familien, da hier häufiger Defizite zu vermerken sind. Krumm (2006: 1) vermutet, dass eine wichtige Aufgabe darin

besteht, die Eltern darauf vorzubereiten, zu Hause mit ihren Kindern pädagogisch besser umzugehen. Geht man wie Krumm (2006: 19) davon aus, dass in der Realität Erziehungspartnerschaften „hauptsächlich aus Mitarbeit von Eltern bei der Lösung von Schul- oder Unterrichtsproblemen“ bestehen und dass die „Mitarbeit von Lehrern bei der Lösung von Lehr-/Lernproblemen in der Familie [...] selten“ ist, bedarf es dringend an einem Umdenken in der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule.

## 6.2 Kooperationsbegriffe

Die Realität spiegelt sich auch in der Begriffsverwendung wider. Krumm (2006: 2) sammelte die am häufigsten verwendeten Begriffe, die die Kooperation von Schule und Elternhaus beschreiben. Wie sich in der untenstehenden Tabelle zeigt, kommen die Bezeichnungen, die die Lehrer und Lehrerinnen miteinbezieht, seltener vor, als die, die die Eltern ins Zentrum stellen: Elternmitarbeit vs. Lehrermitarbeit, Elternmitwirkung vs. Lehrermithwirkung, Elternarbeit vs. Lehrerarbeit. Diese Begriffe setzen jeweils nur eine der beteiligten Parteien in den Vordergrund, was den Anschein erregt, dass es lediglich an dieser einen Partei liegt mitzuwirken oder mitzuarbeiten. Solche Begrifflichkeiten verfälschen den Sinn einer Kooperation.

<b>Tab. 1: Häufigkeit verschiedener Kooperationsbegriffe (Google Mai 06)</b>			
Lehrer-Eltern Kooperation	1.270		
Erziehungspartnerschaft	36.100		
Elternmitarbeit	54.100	Lehrermitarbeit	8
Elternmitwirkung	72.400	Lehrermithwirkung	28
Elternarbeit	690.000	Lehrerarbeit	25.000

**Abbildung 2:** Die Häufigkeit verschiedener Kooperationsbegriffe bei Google (Krumm 2006: 2)

Auch Gomolla (2009) macht sich Gedanken über die Adäquatheit der Begrifflichkeiten. Sie spricht von Partnerschaft, Mitwirkung und Kooperation, bevorzugt in erster Linie aber den Begriff Elternbeteiligung, da dieser „aktive und passive Aspekte von ‚sich beteiligen‘ und ‚beteiligt werden‘ einschließt und ein breites Spektrum von Partizipationsformen fasst“ (Gomolla 2009: 22). Bei Nusche (2010: 65ff. angeführt in Biffi & Skrivanek 2011: 49) sollen zugewanderte Eltern als Bildungspartner eingebunden werden.

Bei Ersterem fehlt mir der Aspekt der Lehrer- und Schule-Beteiligung. Eltern als *Partner* zu bezeichnen fällt viel eher in meine Vorstellungen einer Interaktion zwischen Eltern und Lehrkräften. In diesem Sinne empfiehlt es sich Bezeichnungen wie Schule-Eltern-Kooperation, Erziehungspartnerschaft, Bildungspartnerschaft oder Erziehungs- oder Lernkooperation zu verwenden. Diese Begriffe deuten eindeutig auf eine Zusammenarbeit hin und lassen eine aktive als auch passive Seite zu, wobei ersterer auch nicht hundertprozentig das beschreibt, was von einer derartigen Kooperation erwartet wird, da er die zentrale Rolle der Schüler und Schülerinnen in der Zusammenarbeit vernachlässigt. Insofern erweist sich in meinen Augen der Begriff der Erziehungspartnerschaft als die angemessenste Art und Weise, die Zusammenarbeit zu beschreiben, da er allen Beteiligten einen Platz zugesteht.

Im Fokus der vorliegenden Arbeit liegt der migrationsspezifische Aspekt von Erziehungspartnerschaften. Einwandererfamilien stehen in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften ihrer Kinder vor besonderen Herausforderungen und Stolpersteinen, die aus ihrer Migrationssituation hervorgehen. In diesem Sinne werden in den nächsten Kapiteln die Besonderheiten in der schulischen Einbindung zugewanderter Eltern identifiziert.

## **7 Der Stellenwert der Bildung in zugewanderten Familien**

Die durch Schulleistungsuntersuchungen bekanntgewordene Tatsache, dass Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund bei schulischen

Leistungsvergleichen schlechter abschneiden als Schüler und Schülerinnen mit der Erstsprache Deutsch, soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Streben nach Bildung in zugewanderten Familien nicht einen genauso hohen Stellenwert hat, wie in anderen Familien (vgl. Stecher 2006: 217). Eine Studie erwies besonders in türkischstämmigen Familien große Diskrepanzen zwischen den hohen Bildungszielen auf der einen Seite und niedrigen Schulleistungen auf der anderen Seite (vgl. Relikowski 2011 angeführt in Schefels 2012: 9).

Insgesamt zeigen wissenschaftliche Untersuchungen auf, dass Bildung für Familien mit Migrationshintergrund ein bedeutendes Erziehungsanliegen darstellt (vgl. Betz 2006a, Stecher 2006, Leyendecker, 2008: 95). „Bei vielen Mütter [sic.] und Vätern lassen sich die hohen Bildungserwartungen als soziales Aufstiegsbestreben verstehen: Auch in den Fällen, in denen sie selbst durch die Migration ihr Bildungsniveau und ihre soziale Lage nicht verbessern konnten, sollen ihre Kinder vom Bildungssystem profitieren und eine gute Ausbildung mit entsprechenden Beschäftigungschancen erhalten. (vgl. Herwartz-Emden 2000)“ (Hawighorst 2009: 55) In diesem Sinne ist der Vorwurf, der im öffentlichen Diskurs nicht selten vorkommt, Eltern mit Migrationshintergrund seien weniger an schulischen Leistungen ihrer Kinder interessiert, nicht vertretbar (vgl. Ramsauer 2011: 16). Jedoch sollte dadurch nicht die Tatsache verschleiert werden, dass hohe Bildungsziele nicht zwangsläufig mit der Einbindung der Eltern in schulische Institutionen einhergehen (vgl. Leyendecker, 2008: 95). Ramsauer (2011: 17) weist auf das mangelnde Engagement zugewanderter Eltern hin: „Unterstützung bei den Hausaufgaben und Hilfe durch außerschulischen Unterricht oder Gespräche mit der Lehrkraft erhalten die Kinder im Vergleich zu Familien ohne Migrationsgeschichte selten.“ Zu untersuchen gilt es, woran die fehlende Elternbeteiligung liegen könnte, denn dass es nicht an mangelndem Interesse liegt, davon ist auszugehen: laut Untersuchungen des DJI-Kinderpanels informierten sich zugewanderte Eltern im selben Ausmaß nach den schulischen Angelegenheiten ihrer Kinder, wie deutsche Eltern. Obwohl die Untersuchung auf der Sichtweise von Schülern und Schülerinnen basiert, ist davon auszugehen, dass das Schulinteresse in den an der Studie beteiligten Familien, egal ob mit Migrationshintergrund oder ohne, eine wichtige Rolle spielt (vgl. Stecher 2006: 220-221). Eine Abweichung zeigte sich jedoch in der direkten Interaktion zwischen

Elternhaus und Schule, wobei bei Eltern von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund aus sozial benachteiligten Schichten eine weniger aktive Teilnahme bei Elternabenden und Eltern-Lehrer-Gesprächen nachgewiesen wurde. In dem Falle, dass die Kontaktmöglichkeiten von Migrantenern doch in Anspruch genommen wurden, nutzen sie das Angebot häufiger, als deutsche Eltern (vgl. Betz 2008: 265 ff). Dies lässt vermuten, dass eine Hemmschwelle vorhanden ist, die das Bestreben zugewanderter Eltern nach Interaktion mit der Schule behindert (vgl. Ramsauer 2011: 15). Chavkin (1993: 81) ist der Meinung, dass einkommensschwache Eltern und Minderheitenern involviert werden wollen, dass es aber an geeigneten Strukturen und Strategien fehlt.

Die OECD hat diese Erkenntnisse in ihre strategischen Empfehlungen „für die Entwicklung von Strategien und Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsergebnisse von SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ aufgenommen und führt als einer dieser Empfehlungen die Einbeziehung der Eltern an. Es heißt, dass das Schulsystem auf die Unterstützung durch die Eltern vertraue, jedoch, so Nusche (2010: 65 ff. zit. in Biffl & Skrivanek 2011: 49), gibt es „Schwierigkeiten bei der Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund in das Schulleben.“ Dass eine Partizipation von Migrantenern am schulischen Leben ihrer Kinder nicht an fehlendem Interesse liegt, sollte nun klar sein. Aber woher stammen die Schwierigkeiten? Liegt es an mangelnden Sprachkenntnissen, an kulturellen Barrieren oder doch eher an divergierenden Erwartungshaltungen?

Die Identifizierung von Herausforderungen und Möglichkeiten einer Erziehungspartnerschaft, die Thema des nachfolgenden Kapitels ist, versucht, uns näher an eine mögliche Antwort auf diese Frage heranzuführen.

## **8 Chancen und Grenzen von migrationsspezifischen Erziehungspartnerschaften**

In den vorangegangenen Kapiteln wurde aufgezeigt, dass Einwanderereltern, bedingt durch migrationsbedingte, sprachlich-kulturelle und sozio-ökonomische

Barrieren, gegenüber Nicht-Migranten in der Kooperation mit den Bildungsinstitutionen ihrer Kinder im Nachteil sind. Im Folgenden sollen spezielle Aspekte unter Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse der Interaktion zwischen Schule und Einwandererfamilien herausgegriffen werden und einerseits hinsichtlich ihres Konfliktpotenzials andererseits in Bezug auf ihr Möglichkeitspotenzial diskutiert werden.

### **8.1 Fokuspunkt 1: Integration der Elternschaft**

Die immer heterogener werdende österreichische Elternschaft stellt der Eltern-Lehrer-Kommunikation neue Herausforderungen in den Weg, mit denen die Lehrerschaft in der Regel nicht umzugehen weiß. Schulen und Eltern sehen sich einem großen Konfliktpotenzial konfrontiert, ob es nun um Gleichberechtigung, gegenseitigen Respekt oder Vertrauen geht.

#### Heterogene Elternschaft

Das pädagogische Fachpersonal an österreichischen Schulen hat es mit einer äußerst heterogenen Elternschaft zu tun. Nicht nur in Hinsicht auf ethnische Zugehörigkeit, Religion und sozio-ökonomischen Status, sondern auch bezüglich zugänglicher Ressourcen sowie Einstellungen zum und Vertrautheit mit dem Bildungssystem gibt es große Differenzen. Oft werden die Ressourcen von Familien mit Migrationshintergrund oder Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status gar nicht erst gesehen, geschweige denn genutzt (vgl. Fürstenau & Gomolla 2009: 13f). Um der Heterogenität der Elternschaft nachzukommen, müssen Schulen alle Eltern einbeziehen und nicht nur die sowieso schon privilegierten (vgl. Fürstenau & Gomolla 2009: 13). Zu einer interkulturellen Zusammenarbeit gehört es, „dass alle kulturellen und religiösen Traditionen, Ethnien, Schichten und Familienstrukturen gleichermaßen Achtung und Unterstützung erfahren und auf besondere soziale und ökonomische Situationen einzelner Familien Rücksicht genommen wird“ (Sacher 2012: 303). Die Ressourcen von Einwanderereltern dürfen keineswegs unterschätzt werden. Sie verfügen zumeist über Wissen und Fähigkeiten in ganz anderen Bereichen als Nicht-Migranten, die dazu beitragen können, den Horizont nicht nur der Schüler

und Schülerinnen, sondern auch den der gesamten Bildungsinstitution zu erweitern. Sacher (2012: 6) weist darauf hin, dass „auch in Aktivitäten der Schulentwicklung [...] Migranten einbezogen werden sollten“, da „ihr Rat [...] besonders wertvoll [ist], um die Lernvoraussetzungen ausländischer Schüler angemessen zu berücksichtigen“ (mehr zu den Partizipationsmöglichkeiten von Eltern mit Migrationsgeschichte siehe unter Punkt 8.4).

Durch die meisten bildungspolitischen Reformen in Richtung Lernpartnerschaften, die einerseits die Beteiligungsmöglichkeiten andererseits die Pflichten der Eltern betonen, profitieren hauptsächlich die Elterngruppen, die sowieso schon Einfluss nehmen (vgl. Gomolla 2009: 21 f). Es ist ein gesellschaftliches und politisches Umdenken von Nöten. „Die Position vieler Familien gegenüber der Schule [ist] von den politischen Antworten auf die Migration gerahmt.“, so Gomolla (2009: 27) über die Positionierung von zugewanderten Familien. Ein von unterschiedlichen integrationspolitischen Maßnahmen seit der Gastarbeiterbewegung defizitorientierter und paternalistischer Umgang mit der Heterogenität der Eltern- und Schülerschaft muss überwunden werden, um eine wirkliche Integration und ein schulisches Zusammenwirken ohne Schuldzuweisungen zu gewährleisten. In Anlehnung an angelsächsische Modelle zu multikultureller Bildung und Konzepte zu *Community Education* kam auch im deutschsprachigen Raum die Idee der *Interkulturellen Kompetenz* mit ins Spiel (vgl. Gomolla 2009: 27 f). Während durch Schulleistungsstudien wie PISA die Frage auftrat, in welchem Wechselspiel sich Migration und Bildung befinden und Maßnahmen zur „Verbesserung der strukturellen und kulturellen Integration von Kindern aus Einwandererfamilien auf den Weg gebracht“ wurden, werden aber auch „das Scheitern des Integrationsmodells [...] nicht nur bevorzugt an den vielen ungelösten Problemen in den Schulen festgemacht, sondern auch speziell am Versagen der Eltern und Familien (vgl. Bommers 2006).“ (Gomolla 2009: 28) Derartige Auffassungen führen zu einer verstärkten Marginalisierung von Einwandererfamilien und stehen einer Willkommenskultur, wie sie bei erfolgreichen Erziehungspartnerschaften notwendig ist, im Wege.

## Marginalisierung bestimmter Elterngruppen

Laut Gomolla (2009: 30) fühlen sich Migranteltern an Schulen „wenig willkommen“. Sie haben häufig das Gefühl von Rassismus und Diskriminierung verfolgt zu werden und auf Unverständnis für ihre Herkunftskultur zu treffen. Folgendes Zitat von einer Probandin aus der hier dargelegten Studie soll diese Klage verdeutlichen: „ich wünsch mir von innen [den Lehrenden], mehr freundlichkeit für Ausländer!!“ Insofern fehlt es an einer Willkommenskultur an Schulen, was einer partnerschaftlichen Beziehung im Wege steht, denn wenn sich Eltern nicht als Teil der Schulgemeinschaft fühlen, sind sie auch nicht bereit, intensiv mitzuwirken (vgl. Sacher 2012: 302). Dieser Tatsache sind sich viele Lehrkräfte offenbar bewusst, wenn laut einer Studie 80,6 % der befragten Lehrer und Lehrerinnen die Meinung teilen, dass „man [...] sicher mehr Eltern für eine intensivere Zusammenarbeit gewinnen [könnte], wenn man ihnen das Gefühl gäbe, in der Schule nicht fehl am Platz zu sein“ (Wild 2003).

Da sich Eltern mit Migrationsgeschichte häufig an den Rand der Gesamtelternschaft gedrückt fühlen, gibt es in einigen Schulen Bemühungen, diese Marginalisierung durch gemeinsame kulturelle Unternehmungen abzuschaffen. Jedoch geschieht anstelle eines Vertrauens- und Verständnisaufbaus oft eine Exotisierung der sowieso schon stereotypisierten Migrantenfamilien. Interkulturelle Veranstaltungen an Schulen täuschen häufig über die wirkliche Situation der zugewanderten Familien hinweg, da sie nicht dem normalen Alltag der Migrantenfamilien entsprechen (vgl. Sacher 2012: 5). Solche Bemühungen gehen nicht selten nach hinten los, da sie Vorurteile eher bewusstmachen als abbauen (vgl. LISUM 2008:9). Dabei birgt die Multikulturalität an Schulen ein enormes Potenzial, „denn eine Kooperation, in der es immer wieder zu Begegnungen, zum Austausch, zu gemeinsamen Absprachen und Vereinbarungen kommt, ist die beste Grundlage, um gegenseitige Vorurteile bewusst zu machen, interkulturelle Missverständnisse zu klären, Spannungen auszuhalten, Probleme zu lösen, Konflikten vorzubeugen und für gegensätzliche Positionen Kompromisse zu finden“ (LISUM 2008:9).

Diese chanceneröffnende Multikulturalität an Schulen bringt allerdings auch Herausforderungen mit sich, da beim Zusammentreffen unterschiedlicher

Sprachen und Kulturen auch viele unterschiedliche Ressourcen, Voraussetzungen und Umstände aufeinanderprallen.

## **8.2 Fokuspunkt 2: Schulische und familiäre Diskrepanzen**

In der Eltern-Lehrer/innen-Beziehung herrscht ein hohes Konfliktpotenzial, das durch interkulturelle Unterschiede ausgelöst werden kann. Fehlt es an feinfühligem Umgang mit etwaigen Differenzen, ist die Zusammenarbeit zum Scheitern verurteilt. Auf der anderen Seite eröffnet eine konstruktive und reflektierte Handlungsweise mit Diskrepanzen neue Möglichkeiten für einen interkulturellen Dialog.

### **Herkunftsspezifische Differenzen**

Zugewanderte Eltern haben oft andere Erfahrungen und Vorstellungen von schulischen Abläufen, als dies im Schulsystem des Aufnahmelandes die Realität ist (vgl. Ramsauer 2011: 25). Häufig variieren auch die Wertsysteme von Migranten und Nicht-Migranten. Besonders passen die unterschiedlichen Auffassungen von Erziehung oft nicht zusammen, was ein hohes Konfliktpotenzial mit sich bringt (vgl. Sacher 2012: 305f). Hawighorst (2009: 59) bringt es gut auf den Punkt: „Die Aussiedlereltern erleben in der Migrationssituation, dass ihre mitgebrachten Vorstellungen in Widerstreit treten mit den Werten und Praktiken der deutschen Schule, wie sie sie vermittelt über ihre Kinder erleben.“

In der Regel wird es versäumt, die divergierenden Erwartungshaltungen offen zu klären, was zu Missverständnissen führt, die sich wiederum negativ auf das sowieso schon spannungsgeladene Eltern-Lehrer-Verhältnis auswirken können (vgl. Ramsauer 2011: 25) (mehr zum spannungsgeladenem Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern siehe unter Punkt 8.3). Die von Hawighorst (2009) diskutierten Interviews mit russisch- und türkischstämmigen Eltern zeigen auf, dass es zwischen den russischsprachigen Eltern und den Lehrerinnen und Lehrern ihrer

Kinder kaum zu „Gesprächen, zum Austausch und zu Auseinandersetzungen über Wahrnehmungs- und Einstellungsunterschiede kommt“ (Hawighorst 2009: 60).

Eine Offenlegung von den schulischen und elterlichen Absichten und Zielsetzungen, sowie deren Abgleichung eröffnen einer Kooperation zahlreiche Möglichkeiten in Richtung Wertschätzung und Verständnis. Stärkere Forderungen nach interkulturellen Schulungen in der Lehreraus- und Fortbildung könnten Lehrkräften helfen, besser mit Familien mit Migrationsgeschichte umzugehen (vgl. Ramsauer 2011: 25).

Während die Disparitäten in der schulischen und elterlichen Erwartungshaltung häufig zu Problemen führen, stellen auch die Missverhältnisse zwischen schulischen und familiären Lebenswelten eine Herausforderung für die Zusammenarbeit dar.

#### Passungsverhältnis von Familie und Schule

Jede Familie verfügt über unterschiedliches soziales und kulturelles Kapital (siehe Betz in Kapitel 5.2). Passen die vom Elternhaus vermittelten Bildungsvoraussetzungen, die je nach vorhandenem sozialen und kulturellen Kapital unterschiedlich ausfallen, nicht zu den Anforderungen der Bildungsinstitution des Kindes, so muss eine Überbrückung zwischen den familialen und schulischen Erfahrungsräumen stattfinden. Gehen wir davon aus, dass eine große Anzahl an Migrantenfamilien, aus ihren Migrationssituationen hervorgehend, aus schwächeren sozio-ökonomischen Milieus kommen oder durch Marginalisierung dorthin gerückt sind, dann haben Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund eine weniger günstige Ausgangslage, wenn sie in das österreichische Bildungssystem eintreten, weil die Erfahrungsräume Elternhaus und Bildungsinstitution für sie weiter auseinander liegen als bei Schülern und Schülerinnen aus privilegierten Familien. Schüler und Schülerinnen, die von einer Migrationsgeschichte bedingt sind, stehen demnach vor größeren Barrieren, um die Erfahrungsräume Schule und Familie kompatibel zu machen und genauso erfolgreich wie privilegiertere Schüler und Schülerinnen an der Bildung teilzuhaben. Wenn also die aus den Migrationssituationen entstammenden sprachlich-kulturellen sowie sozio-ökonomischen Bedingungen von

Einwandererfamilien nachteiliger sind, als die von Nicht-Migranten, so zeigen sich in den Schnittstellen der Bildungsbereiche Schule und Familie bei zugewanderten Familien oftmals ungleiche Ausgangsbedingungen. Schüler und Schülerinnen aus marginalisierten Milieus stehen häufig vor der Herausforderung, die Ungleichmäßigkeiten zwischen familialem, kommunalem und schulischem Kontext überwinden zu müssen. Das Problem dabei ist die Assimilationspolitik, die an Schulen betrieben wird. Es wird erwartet, dass sich Familien mit einer Migrationsgeschichte anpassen und „ein förderliches Umfeld für institutionell relevante Bildungsprozesse werden“ (Menz & Thon 2011). Auch alternative Bildungspraxen in zugewanderten Familien müssen als Bildungsprozesse in den Blick genommen werden. Um assimilativen Maßnahmen entgegenzuwirken bieten „Austausch und Kooperation von Lehrenden und Eltern [...] das Potenzial zu einem besseren Verständnis dieser spezifischen Bildungsvoraussetzungen. Sie bieten auf beiden Seiten die Möglichkeit, unterschiedliche Deutungs- und Orientierungsmuster zu reflektieren und den Kindern und Jugendlichen die Integration der Lebensbereiche Schule und Familie zu erleichtern“ (Hawighorst 2009: 52). Da in der Realität Migranteneltern seltener als Eltern deutschsprachiger Herkunft mit Schulen in Kontakt treten bzw. mit ihnen Kontakt aufgenommen wird, sehen sich Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund einem erschwerten Bildungszugang gegenüber (vgl. Fürstenau & Gomolla 2009: 13).

Die mangelnde Kontaktaufnahme, von der Fürstenau und Gomolla sprechen, verstärkt einen weiteren Aspekt, der einer erfolgreichen Bildungspartnerschaft im Wege stehen kann, nämlich, dass zugewanderte Eltern häufig gar nicht wissen, wie und wo sie ihre Kinder unterstützen und fördern können.

#### Unwissenheit der Eltern

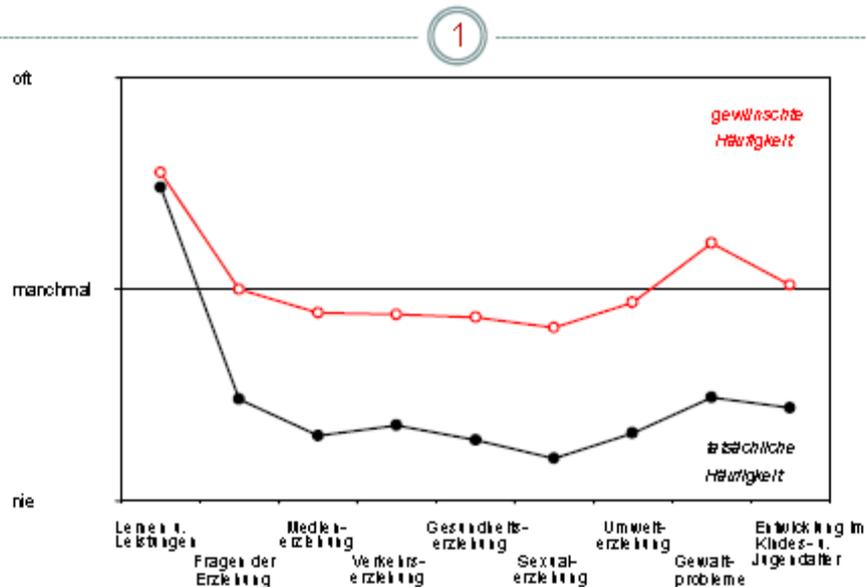
Die Kooperation zwischen Schule und Eltern mit Migrationsgeschichte scheitert oft daran, dass zugewanderten Eltern das einheimische Bildungssystem unbekannt ist, da sie selbst in anderen Schulsystemen aufgewachsen sind. Sie sind häufig weder mit den Angeboten und Möglichkeiten, noch mit schulischen Abläufen und Unterrichtsmethoden vertraut, was sie daran hindert, ihren Kindern einerseits eine

bestmögliche Bildungsentwicklung und –förderung zu bieten und andererseits beim Lernen zu Hause zu helfen. Ebenso wenig kennen zugewanderte Eltern die schulischen Leistungsanforderungen sowie die Prüfungspraxis, weswegen sie ihre Kinder kaum angemessen für Tests und Prüfungen vorbereiten können. Durch mangelndes Wissen über Fördermöglichkeiten sowie elterliche Rechte und Pflichten können sie nur schwierig als Interessenvertreter für ihre Kinder eintreten (vgl. Sacher 2012: 306, Sacher 2009: 4f). Dadurch lässt sich, unter anderem, die Diskrepanz zwischen den hohen Bildungsaspirationen einerseits und der geringen schulischen Beteiligung der Eltern andererseits erklären. Den meisten Migranteltern ist das Bildungssystem des Aufnahmelandes nur von außen bekannt, da sie selbst zumeist eine Schule außerhalb von Österreich besuchten (vgl. Leyendecker 2008: 95). Dies lässt darauf schließen, dass aus kulturellen Gründen unterschiedliche Erwartungen aufeinanderprallen. Schulsysteme variieren von Land zu Land nicht nur in Bezug auf die Frage wer die primäre Verantwortung für die Bildungsentwicklung des Kindes trägt, sondern auch hinsichtlich der „als angemessen erachtete[n] Nähe und Distanz zwischen Elternhaus und Schule“ (Leyendecker 2008: 95).

Blickenstorfer (2009: 73) weist darauf hin, dass nicht nur persönliche Gespräche, sondern auch Informationsblätter viele Möglichkeiten eröffnen, um Eltern ihre Unsicherheit zu nehmen. Problematisch dabei ist jedoch, dass nicht immer beachtet wird, dass manche Einwanderereltern Analphabeten sind und viele die deutsche Sprache nicht so gut beherrschen (vgl. Ramsauer 2011: 24). Letzterem kann vorgebeugt werden, indem das Material in den Herkunftssprachen der Eltern abgefasst wird. Viele Themen eignen sich, um sie im Rahmen von Informationsblättern, besonders an Einwanderereltern, weiterzugeben: „das einheimische Schulsystem [...]; die Bedeutung der schulischen Leistungen [...]; die Rolle der Lehrperson; Unterrichtsmethoden [...], Wege, wie Eltern das Lernen ihrer Kinder unterstützen können; Hausaufgaben; Schullager; Kinderhort; Schulpsychologischer Dienst; Berufswahl; sinnvolle Freizeitaktivitäten“ (Blickenstorfer 2009: 73).

Die folgende Grafik (Abb. 3) zeigt auf, welche Inhalte bei Eltern-Lehrer/in-Gesprächen tatsächlich wie häufig thematisiert werden: Die meisten untersuchten Themen kommen stark unterrepräsentiert vor.

## Inhalte von E-L-Gesprächen (nach Sacher, 2009)



**Abbildung 3:** Inhalte von Eltern-Lehrer-Gesprächen (nach Sacher 2009 angeführt in Wild)

Dem Bedarf nach mehr Informationen über schulische und erzieherische Fragen, um der Unwissenheit der Eltern entgegenzuwirken, wird in der Realität offensichtlich selten nachgekommen.

Neben Informationen über bildungsinstitutionelle Fragen wünschen sich Einwanderereltern auch oft eine Konsultierung, die schulische Anliegen überschreitet (vgl. Ramsauer 2011: 25, Hegemann 2001). Lehrkräfte können aus zeitlichen und fachlichen Gründen nicht immer über die Beratung von schulischen Angelegenheiten hinausgehen, die zugewanderte Eltern benötigen würden (z.B. in erzieherischen oder rechtlichen Angelegenheiten). Eine Zusammenarbeit zwischen Schulen und wichtigen öffentlichen Anlaufstellen stellt eine Möglichkeit dar, Eltern zur Beratung weiterzuverweisen (vgl. Sacher 2009: 6ff).

All die diskutierten schulischen und elterlichen Differenzen lassen auf ungleiche Verhältnisse in der Eltern-Schule-Kooperation schließen, die im Folgenden diskutiert werden.

### **8.3 Fokuspunkt 3: Asymmetrien in der Zusammenarbeit**

Eine erfolgreiche Erziehungspartnerschaft erfordert einen intensiven und auf Gleichberechtigung beruhenden Dialog zwischen Elternhaus und Lehrpersonen. In der Realität beschränkt sich der Kontakt zwischen Eltern und Lehrkräften jedoch zumeist nur auf *Pflichtrituale* (vgl. Gomolla 2009: 29). Von regelmäßigem Kontakt, Informationsaustausch oder gemeinsamer Bewältigung der Aufgaben ist wenig zu sehen. Es bedarf an einer Kommunikation auf Augenhöhe und regelmäßigem Kontakt, um die Möglichkeiten einer Partnerschaft nutzen zu können.

#### Ungleiche Machtverteilung zwischen Eltern und Schule

Historisch gesehen ist das Eltern-Lehrer-Verhältnis seit Einführung der Schulpflicht immer schon von Konflikten und Spannungen geprägt gewesen (vgl. Gomolla 2009: 23). Einer der Ursprünge für ein Missverhältnis zwischen Bildungsinstitution und Elternhaus ist offenbar die heute nicht mehr haltbare Rollenverteilung der Aufgaben von Schule und Eltern, die besagt, das Elternhaus sei rein für die Erziehung zuständig, während die Schule die unterrichtsspezifischen Aufgabenfelder übernimmt. Diese Auffassung ist besonders in zugewanderten Familien vorherrschend, die aus traditionellen und oft paternalistischen Herkunftskulturen kommen. Aber auch an Schulen wird diese Sichtweise praktiziert. So klagen, laut Hawighorst (2009: 63), russische und türkische Aussiedlereltern, dass „sie von schulischer Seite nicht als pädagogisch relevantes Umfeld ihrer Kinder wahrgenommen werden. Sie selbst fühlen sich nicht als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner angesprochen, sondern sehen sich oftmals lediglich mit schulischen Entscheidungen und Maßnahmen konfrontiert, in deren Entstehung sie keinen Einblick haben.“ Ein Dokument des

Bildungsministeriums scheint hierfür erwähnenswert<sup>1</sup>. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus als eine „gelebte Schulpartnerschaft zur Stärkung der Schulgemeinschaft“ (S. 6) wird propagiert: „Die Zusammenarbeit zwischen Lehrern bzw. Lehrerinnen und Eltern hat vorrangig zum Ziel, Schülerinnen und Schülern nicht nur in der Klasse und in der Schule, sondern auch zu Hause eine Umwelt zu bieten, die ihre Entwicklung optimal fördert. Das gelingt am besten, wenn sich Lehrer/innen und Eltern ihrer wesentlichen Rollen bewusst sind: Lehrerinnen und Lehrer als primär Unterrichtende akzeptieren Eltern als primär für die Erziehung der Kinder Verantwortliche und umgekehrt.“ Es ist zwar ein Bewusstsein dafür da, dass die schulische Förderung der Schüler und Schülerinnen über den Schulalltag hinausgehen muss, jedoch wird eine klare Rollenaufteilung definiert („Lehrerinnen und Lehrer als primär Unterrichtende; Eltern als primär für die Erziehung der Kinder Verantwortliche“), die einer Eltern-Schule-Kooperation, wie sie eigentlich aussehen sollte, widerspricht.

Die ungleiche Rollenaufteilung im Dialog zwischen Eltern und Schule stellt für die Zusammenarbeit ein Hindernis dar, wobei sich, laut Untersuchungen von Sacher 2009: 8), die Eltern als *Bittsteller* in einer untergebenen Position wiederfinden. Oft kommen Eltern dem Wunsch der Lehrkräfte nach einer intensiveren Beteiligung des Elternhauses nicht nach, da ihnen das pädagogische Fachpersonal nicht auf Augenhöhe begegnet. „Lehrer holen sich kaum Rat, Vorschläge oder Rückmeldungen von den Eltern ein.“ (Ramsauer 2011: 24) Dadurch lässt sich eine ungleiche Machtverteilung erschließen, da die pädagogischen Fachkräfte die alleinige Entscheidungsgewalt über die schulischen Leistungen der Kinder übernehmen und deshalb kein Austausch mit den Eltern stattfinden kann (vgl. Ramsauer 2011: 24). Dabei könnte die Arbeitsteilung ganz anders aussehen, denn „in der postmodernen Informationsgesellschaft ist Bildung nicht länger nur eine Sache der Schule, Erziehung nicht allein eine Angelegenheit des Elternhauses“ (Wild 2010). Es bedarf an einer Zusammenarbeit in Hinsicht auf erzieherische Maßnahmen, disziplinierten Verhaltens sowie Vermittlung von Werten (vgl. Sacher 2009: 6). Dies würde den Eltern die Chance eröffnen, aus

---

<sup>1</sup> aus „Wissenswertes für Elternvertreter und Elternvertreterinnen“, Dokument des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

der Rolle des Bittstellers zu schlüpfen, als Mitbestimmer zu agieren und den Fachkräften auf gleicher Augenhöhe zu begegnen. Auch das pädagogische Fachpersonal würde davon profitieren. Es würde eine Entlastung erfahren, indem es sich „Rat von Eltern [einholt], auf ihre Vorschläge [eingeht], sie um ihre Meinung und Rückmeldung [bittet] und sie in viele Entscheidungen des Schul- und Unterrichtsalltags [einbezieht]“ (Sacher 2009: 8). Umgekehrt versäumen es Lehrpersonen häufig, bei der Unterstützung und Beratung der häuslichen Förderung des Kindes mitzuwirken. In diesem Sinne sollte es ein Bestreben einer Erziehungspartnerschaft sein, eine *Lern- und Erziehungskooperation* zwischen Elternhaus und Lehrkräften zustande zu bringen (vgl. Sacher 2012: 305).

Eine weitere Barriere, die der Auflösung des konfliktgeprägten Eltern-Lehrer-Verhältnisses im Weg steht, ist die Tatsache, dass Bildungsinstitutionen zumeist als Interessenvertreter des Staates fungieren und sie diejenigen sind, die die Spielregeln definieren. So z.B. bestimmen schulische Einrichtungen durch Zeugnisse alleinig über die Zukunft der Schüler und Schülerinnen (vgl. Fürstenau & Gomolla 2009: 14). Dadurch entsteht eine asymmetrische Machtverteilung, die „Eltern eindeutig schlechter [stellt] und [...] eine partnerschaftliche Kooperation [belastet]“ (Gomolla 2009: 29).

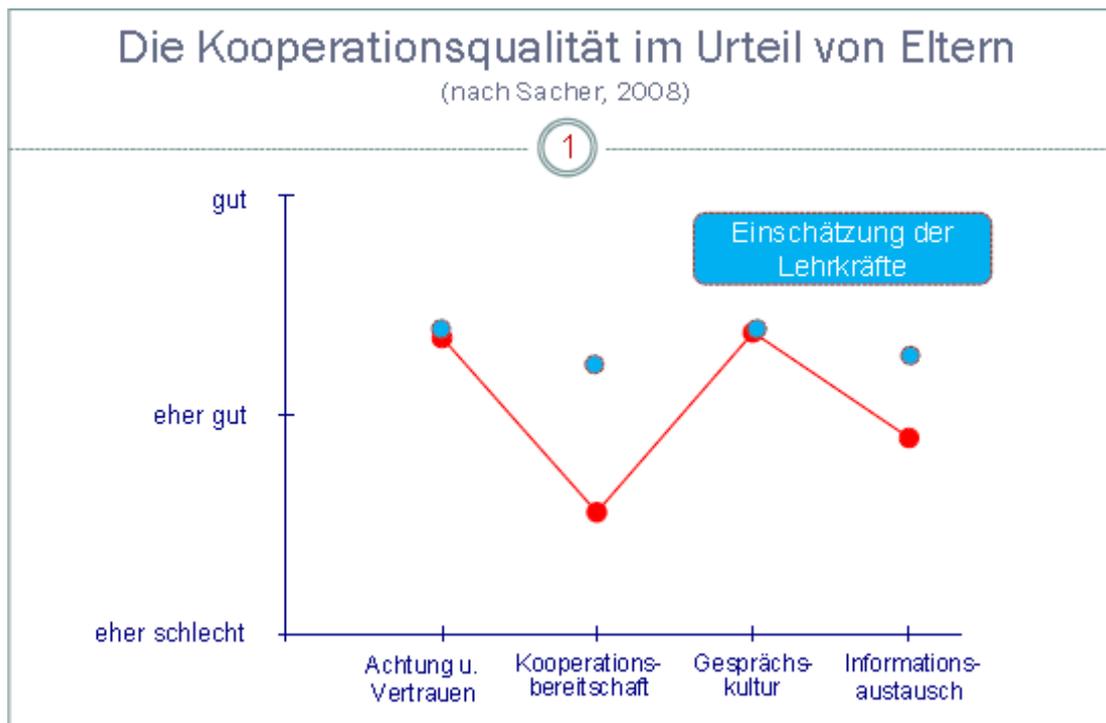
Besonders im Rahmen von Sprechstunden oder Elternabenden wurde festgestellt, dass Eltern „soziale Unterlegenheit und fachliche Abhängigkeit“ spüren. Speziell zugewanderte Eltern, die die deutsche Sprache mangelhaft beherrschen oder einen niedrigeren Bildungsstand haben, fühlen sich bei solchen Konfrontationen mit Lehrkräften verbal als auch fachlich unterlegen und inkompetent (Gomolla 2009: 29f). Dabei ist eine Gleichwertigkeit in der Zusammenarbeit von großer Bedeutung. Laut Blickenstorfer (2009: 71) ist die „Voraussetzung einer gelingenden Partnerschaft [...] das allseitige Bewusstsein, dass alle Beteiligten auf ihrem Gebiet kompetent sind, die Lehrperson im Bereich des schulischen Lernens, die Eltern hinsichtlich der familiären Lebenswelt der Kinder“.

Einen Teil der Asymmetrie im Machtverhältnis zwischen Eltern und Lehrkräften bildet auch die Defizitorientierung in der Kommunikation, die sich häufig auf punktuelle Gespräche beschränkt und auf Probleme fokussiert ist.

## Defizitorientierte Zusammenarbeit

Sehr oft wird der Kontakt mit der Schule als unangenehm und erzwungen empfunden. Laut Ulich (2002) erfahren Eltern beim Schulbesuch ihrer Kinder starke psychische, zeitliche als auch materielle Belastungen. Die psychische Belastung könnte durch die „Defizitorientierung der Kontakte und der Kommunikation“, stammen, die laut Sacher (2009: 9) bei Migrantinnen und Migrantinnen besonders stark ausgeprägt ist. Diese Defizitorientierung entsteht dadurch, dass Eltern häufig nur dann von der Schule kontaktiert werden, wenn leistungsbedingte oder disziplinäre Probleme auftauchen und dies wirkt sich negativ auf die Kommunikation aus, da sie einen Vertrauensaufbau erschwert und Voreingenommenheit stärkt (vgl. Sacher 2009: 9f, Sacher 2012: 304). Das folgende Beispiel zeigt die Klage eines Elternteils: „Wenn ich einen Brief aus der Schule erhalte, denke ich immer, mein Kind hat wieder etwas angestellt. Die Schule meldet sich nur, wenn es Probleme gibt.“ (LISUM 2008: 10) Ebenso lässt sich die Kooperation zwischen Eltern und Schule als defizitorientiert beschreiben, wenn sich der Kontakt zwischen Schule und Elternhaus lediglich auf Sprechstunden und Elternabende erschöpft (vgl. Sacher 2002). Laut Krumm (2001: 1020) existiert kaum eine Zusammenarbeit in wichtigen schulischen Angelegenheiten, wie im Bereich von Hausübungen, Lernproblemen oder etwa Schulangst. Auch Hawighorst (2009: 51) beklagt die Unterrepräsentation von Eltern im schulischen Alltag. Trotz neuer Ansprüche an die Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften sei festzustellen, „dass es auf Seiten der Lehrenden kaum aktive und zeitintensive Kontaktaufnahmen mit Eltern gibt“ (Hawighorst 2009: 51). Dabei gibt es eine große Zahl an Möglichkeiten zur informellen Kommunikation und Zusammenarbeit wie z.B. „Sprechstundengespräche, Elternabende, Elternsprechtage, Eltern-Lehrer-Schüler-Gespräche, Elternstammtische, Hospitation von Eltern im Unterricht, Gespräche bei schulischen Veranstaltungen und bei zufälligen Begegnungen außerhalb der Schule, Briefe, Telefonanrufe, E-Mails, SMS, die Schul-Homepage, Rundschreiben (sogen. Elternbriefe), Hausbesuche, schriftliche Befragungen der Eltern, Rückmeldebögen usw.“ (Sacher 2012: 304). Häufig ist weder den Lehrkräften noch den Eltern bewusst, wie viele vereinfachte Kommunikationswege und informelle Möglichkeiten der Kontaktpflege es gibt. Laut Krumm (2006: 20) fehlt es häufig am Bewusstsein der Lehrkräfte

darüber, „wie wenig sie aktiv auf Eltern zugehen“. Das fehlende Bewusstsein bzw. die Fehleinschätzung der Lehrpersonen wird durch die untenstehende Grafik verdeutlicht: Viele Eltern scheinen mit der Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte unzufrieden zu sein, während Lehrer und Lehrerinnen ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit viel höher einschätzen. Wie es in der Realität aussieht, soll erstmal dahingestellt sein.



**Abbildung 4:** Die Kooperationsqualität im Urteil von Eltern (Sacher 2008 angeführt in Wild)

Aus der Grafik wird ebenfalls die Unzufriedenheit der Eltern mit dem Informationsaustausch deutlich. Dieser beschränkt sich nämlich häufig auf einen einseitigen Informationsfluss von der Lehrkraft zu den Eltern.

#### Austausch in der Zusammenarbeit

Eine Problematik in der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften bildet der einseitige Informationsfluss, der sich zumeist von der Lehrperson zu den Eltern bewegt (vgl. Sacher 2009: 4, Sacher 2012: 304): „Eltern [werden] im Rahmen der praktizierten Pflichtrituale hauptsächlich als Informationsempfänger betrachtet und

stehen stärker im Dienst der Schule als die Lehrkräfte im Dienste der Eltern.“ (Gomolla 2009: 29) Durch eine einseitige Informationsweitergabe kann kein Austausch stattfinden, der die Grundlage für eine konstruktive Zusammenarbeit bildet. Häufig wissen die Lehrkräfte wenig über die Familien- bzw. Migrationsgeschichte ihrer Schüler und Schülerinnen, was sie benötigen würden, um ein Verständnis aufbauen zu können. Ein mangelndes Wissen über die Lebenshintergründe der Schüler und Schülerinnen führt dazu, dass, besonders bei Migrantenfamilien, „die hohe Bekenntnis zur Bildung und die dort vorhandenen Unterstützungsressourcen“ übersehen werden (Gomolla 2009: 30). Selten herrscht Klarheit über die unterschiedlichen Erwartungen der beteiligten Parteien im Bereich der pädagogischen Ziele und didaktischen Prinzipien (vgl. LISUM 2008: 9f). Viele Eltern beklagen, dass sie nicht genau wissen, was die Schule von ihnen erwartet und sie haben das Gefühl, von den Schulen nicht verstanden zu werden und „in ihrer Rolle als primärer Versorger der Kinder“ nicht wertgeschätzt zu werden (Gomolla 2009: 30). Ohne einen Austausch über die Erwartungen aller beteiligten Parteien wird es versäumt, „schulische und familiäre Erziehungsziele aufeinander zu beziehen, abzustimmen und ggf. konkrete Unterstützungsangebote zu formulieren“ (Lubig-Fohsel & Müller-Boehm 2010: 5). Ein Austausch eröffnet Möglichkeiten dafür, „nach den gegenseitigen Erwartungen an Schule und Familie aus der jeweils anderen Perspektive zu fragen und diese aufeinander zu beziehen“ (Hawighorst 2009: 52). Blickenstorfer (2009) verweist darauf, dass es nicht darum geht, immer eine Übereinstimmung zu finden. Allein schon das „Erkennen divergierender Ansichten klärt vieles und hilft Missverständnisse zu vermeiden“ (Blickenstorfer 2009: 73).

Ein Austausch sollte auch im Rahmen von Rückmeldungen zwischen Lehrkräften, Eltern und Kindern stattfinden. Feedback wird in der Regel nur vom pädagogischen Fachpersonal gegeben, wobei Eltern sowie Schüler und Schülerinnen wenig Chance haben, systematische Rückmeldungen an die Lehrpersonen zu geben, um etwaige Konflikte zu lösen und Missverständnisse zu vermeiden (vgl. Krumm 2002: 11).

Neben dem Teilen von Informationen erfordert eine konstruktive Erziehungspartnerschaft auch das Teilen von Aufgaben. Dafür erweist es sich als notwendig, die Autonomie der Lehrer und Lehrerinnen umzudenken.

#### Öffnung der Lehrer- und Lehrerinnenautonomie

Ein weiterer Stolperstein, vor dem Lehrkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern stehen, ist die Frage der Autonomie. Wie in Kapitel sechs bereits angeführt, gibt es unter Lehrpersonen einerseits den Wunsch nach mehr Elternbeteiligung. Andererseits wollen viele Lehrer und Lehrerinnen ihren Anspruch auf Autonomie nicht aufgeben (vgl. Krumm 2006: 1f). Dabei bedeutet ein intensiverer Miteinbezug der Eltern weniger den Verlust der Autonomie, als eine Entlastung der Lehrerschaft durch die Eltern. Durch das Teilen der Verantwortung und der Aufgaben könnte die Schule enorm profitieren, in dem Sinne, dass sie sich auf das Engagement und die Unterstützung der Elternschaft verlassen kann (vgl. Blickenstorfer 2009: 70). Eine Zusammenarbeit bietet insofern die Möglichkeit, die Lehrer und Lehrerinnen zu entlasten sowie ihre Arbeitszufriedenheit zu erhöhen (vgl. Blickenstorfer 2000: 80).

Eine Öffnung der Lehrer- und Lehrerinnenautonomie geht mit einem Engagement beider Seiten einher, das verstärkt aktiviert werden muss.

### ***8.4 Fokuspunkt 4: Aktivierung der Lehrkräfte und der Eltern***

Eine erfolgreiche Erziehungspartnerschaft ist abhängig vom gegenseitigen Engagement. Von den Bildungsinstitutionen wird gefordert, mehr Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen, während von den Eltern erwünscht wird, diese Angebote dann auch zu nutzen.

#### Schwererreichbarkeit bestimmter Elterngruppen

Laut Gomolla (2009: 30) beklagen sich viele Lehrer und Lehrerinnen darüber, dass sie Probleme haben mit Migrantenern Eltern überhaupt in Kontakt zu treten.

Begründet wird dies dadurch, dass zugewanderte Eltern häufig besondere Hindernisse zu überwinden haben, wie z.B. „sprachliche und kulturelle Barrieren, Zeitmangel (z.B. aufgrund schlechtbezahlter Berufstätigkeiten mit unregelmäßigen Arbeitszeiten auch an Abenden und Wochenenden), Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung [...] oder politische Gründe (z.B. prekärer Aufenthaltsstatus, fehlende politische Rechte)“ (Gomolla 2009: 30). Eine Erziehungspartnerschaft mit Familien, die von einem Migrationshintergrund bedingt sind, steht insofern vor besonderen Herausforderungen. Faktoren wie divergierende Wertvorstellungen, unterschiedliche Auffassungen von Erziehung, mangelnde Sprachkenntnisse oder unzureichende Kenntnisse über das Schulsystem führen häufig zu Verunsicherung, Resignation und Rückzug der Eltern: „Sie fühlen sich häufig in der Elternschaft der Schule isoliert und ausgegrenzt und begegnen infolgedessen den Lehrkräften ihrer Kinder und anderen Eltern mit Reserviertheit und Misstrauen.“ (Sacher 2012: 5) Dies führt dazu, dass Migranteneltern als „schwer erreichbar“ gelten (Sacher 2012: 4).

Sacher (2012: 309 ff) fasste die von Harris und Goodall (2007) identifizierten Kontaktbarrieren zusammen, die die Schwererreichbarkeit am häufigsten begründen und den Kontakt zwischen Migranteneltern und Bildungsinstitution im Wege stehen: negative Schulerfahrungen der Eltern; praktische Kontaktbarrieren, die aus bestimmten Lebenssituationen heraus entstehen; Ansprüche der Schule, die Eltern überfordern; ablehnende Attitüde des Kindes; kontakterschwerende Charakteristika der Schule und der Lehrkräfte.

Auf Eltern, die aus welchen Gründen auch immer, als schwererreichbar gelten, muss aktiv zugegangen werden. Die zahlreichen Möglichkeiten, die Lehrkräfte nützen können, um schwererreichbare Eltern anzusprechen, wie z.B. „persönliche Ansprache, Anrufe, individuelle Briefe, E-Mails, SMS, Präsenz an Plätzen und bei Veranstaltungen in ihrem Stadtteil usw.“ (Sacher 2012: 310) werden von Schulen selten wirklich genutzt.

Um die Schwererreichbarkeit zu überwinden, kann das Potenzial, das eine heterogene Gesellschaft birgt, helfen. Von Vorteil bei der Kontaktaufnahme wäre es, wenn eine Lehrperson, die selbst eine Migrationsgeschichte hinter sich hat, unterstützend mitwirkt. Dabei könnte man die sprachlichen Barrieren überwinden

und den zugewanderten Eltern könnte mehr Verständnis für ihre Situation entgegengebracht werden (vgl. Otyakmaz 2004 angeführt in Ramsauer 2011: 25). Dies erweist sich in der Realität jedoch als etwas problematisch, da es in der Regel an pädagogischem Fachpersonal mit Migrationshintergrund fehlt. Ramsauer (2011: 25) schlägt vor, deshalb andere zugewanderte Eltern, die schon mehr in die schulischen Abläufe integriert sind, als Mittler und Mittlerinnen sowie Integrierer und Integriererinnen einzusetzen. Auch Blickenstorfer (2009: 72f) verweist auf die Möglichkeit, Landsleute, die sich bereits seit einem längeren Zeitraum im Einwanderungsland befinden, als Vermittler und Vermittlerinnen sowie Übersetzer und Übersetzerinnen zu engagieren. Wenn die Vermittlungsperson beide Sprachen beherrscht, die Lebenssituation ihrer Landsleute kennt, sich den kulturellen, familiären sowie persönlichen Umständen von Einwandererfamilien bewusst ist, das Bildungssystem des Einwanderungslandes sowie des Herkunftslandes kennt, das Vertrauen der Bildungsinstitution und zugewanderter Eltern genießt und sich in beide Perspektiven einfühlen kann, ist sie dazu im Stande Unterstützung bei sprachlichen Problemen als auch bei soziokulturellen Differenzen zu bieten (vgl. Blickenstorfer 2009: 72).

Ist ein Kontakt hergestellt und die Schwererreichbarkeit überwunden, so liegt es einerseits an der Bereitschaft der Lehrkräfte, eine verstärkte Elternbeteiligung zuzulassen, andererseits an der Bereitwilligkeit der Eltern, darauf zu reagieren.

#### Partizipation und Partizipationsmöglichkeiten

Während Lehrkräfte die Bereitschaft zeigen müssen, Eltern an einer Mitbestimmung im schulischen Alltag teilhaben zu lassen, fällt es zugewanderten Eltern oft schwer, sich im Schulalltag zu beteiligen. Laut Sacher (2012: 305) wünschen Lehrkräfte nur selten eine aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht, und Eltern nützen selten die Möglichkeit (falls vorhanden), im Unterricht zu hospitieren oder anderweitig mitzuwirken. Eine Mitwirkung der Eltern ist hauptsächlich in „peripheren Bereichen (bei Klassenfahrten, Ausflügen und Schulfesten)“ zu beobachten (Sacher 2012: 303). Es fehlt jedoch an mehr Partizipation sowie Partizipationsmöglichkeiten im Kernbereich des Unterrichts, im Sinne von

Nachhilfeangeboten, Förderkursen, Hausaufgabenhilfe oder im regulären Unterricht selbst.

Besonders das Hospitieren der Eltern im Unterricht eröffnet viele Chancen. Davon würden alle Seiten profitieren: Eltern würden durch Zusehen lernen, Lehrkräfte könnten ihren Unterricht durch Feedback der Eltern und Reflexion weiterentwickeln und Schüler und Schülerinnen würden sich mehr verstanden fühlen, da sich ihre Eltern besser in ihre schulischen Erfahrungen hineinversetzen könnten. Auch eine aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht könnte von Vorteil sein (vgl. Sacher 2012: 6). Besonders Eltern von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund könnten bei interkulturellen Themen und Gegenständen viel beitragen. Aber ebenfalls bei Tätigkeiten für die gesamte Schule ist eine Mitwirkung möglich. So schlägt Blickenstorfer (2009: 75) folgende Partizipationsmöglichkeiten für Eltern vor: „Erstellung einer Hausordnung, Gestaltung des Schulhofs, Maßnahmen gegen Gewalt auf dem Schulhof, Betreuung der Kinder in Randstunden, Mithilfe bei Vorlesestunden, Hausaufgaben oder Integration neu zuziehender Familien.“ Der Vorteil vieler solcher Arbeiten ist, dass dabei die mangelnden Sprachkenntnisse mancher Migranteltern nicht im Wege stehen.

Problematisch bei der Partizipation von schulischen Veranstaltungen wie z.B. Elternabenden ist häufig die Terminlegung. Wenn religiöse Feiertage, ungewöhnliche Arbeitszeiten oder Kinderbetreuung jüngerer Kinder, mit denen zugewanderte Eltern oft zu kämpfen haben, nicht berücksichtigt werden, kann keine aktive Teilnahme erwartet werden (vgl. Sacher 2012: 6). Insofern bedarf es bei der Eltern-Lehrer-Kooperation an mehr Partizipationsangeboten, „die auf die unterschiedlichen sozialkulturellen Voraussetzungen und Bedingungen der Eltern stärker eingehen – sonst werden die neuen Mitbestimmungs-, Einfluss- und Informationsmöglichkeiten vor allem als Vorteil für Eltern aus sozial privilegierten Schichten mit eigenen positiven schulischen Bildungserfahrungen wirken“ (Lubig-Fohsel & Müller-Boehm 2010: 5).

Darin würde wieder die Marginalisierung bestimmter Elterngruppen deutlich werden. Gomolla (2009: 29) zeigt auf, dass schulische Einrichtungen weniger erfolgreich darin sind, Eltern aus sozio-ökonomisch schwächeren Milieus sowie

zugewanderte Eltern anzusprechen, als Elterngruppen aus privilegierten Schichten. Grund dafür könnte eine voreingenommene Haltung gegenüber Einwandererfamilien liegen, die von defizitorientierten Sichtweisen stammt (vgl. Hawighorst 2009: 53).

#### Voreingenommenheit in der Kontaktaufnahme mit Migrantenern

Ein Grund dafür, warum sich die Kooperation von Migrantenern und Lehrkräften schwierig gestalten lässt, mag in der voreingenommenen Sichtweise seitens der Schulen liegen. Lehrkräfte beklagen häufig die Schwererreichbarkeit von Einwanderereltern (siehe Kapitel 8.4), wodurch Frustration zurückbleibt. Die defizitorientierten Sichtweisen, wie etwa „dass Migrantenern sich nicht für die schulischen Belange ihrer Kinder engagieren, dass ihre Erziehungsvorstellungen unvereinbar mit den deutschen Erziehungszielen und –normen seien und dass sie nicht gewillt und in der Lage seien sich den schulischen Integrationsforderungen zu stellen“ finden in der schulischen Praxis leider ihre Bestätigung (Hawighorst 2009: 53).

Während eine verstärkte Aktivierung der Eltern und Lehrkräfte für eine gemeinsame Zusammenarbeit gefordert wird, ist auch ein Kontakt der Eltern untereinander, im Sinne von Elternvereinen, in Gang zu setzen.

#### Elternvereine

Wie anfangs erwähnt, definiert das Schulunterrichtsgesetz Rechte zur Mitbestimmung für die Elternschaft:

SchUG § 61 (2) Unbeschadet des Vertretungsrechtes der Erziehungsberechtigten gemäß § 67 sowie der Tätigkeit eines Elternvereines im Sinne des § 63 haben die Erziehungsberechtigten das Recht auf Interessenvertretung gegenüber den Lehrern, dem Schulleiter (Abteilungsvorstand) und den Schulbehörden durch die Klassenelternvertreter (§ 63a Abs. 5) bzw. durch ihre Vertreter im Schulgemeinschaftsausschuß (§ 64 Abs. 6).

Diese Mitbestimmung der Eltern kann im Rahmen von Gremien (Elternvereinen, Schulgemeinschaftsausschüssen, Klassen- und Schulforen) realisiert werden<sup>2</sup>. Eine starke Elternvertretung kann der vorherrschenden ungleichen Machtverteilung zwischen pädagogischem Fachpersonal und Eltern entgegenwirken (vgl. Sacher 2012: 307). Ein derartiger Zusammenschluss der Eltern scheint positiven Anklang zu finden. So heißt es zum Beispiel „Eltern arbeiten auf vielfältige Weise an der Weiterentwicklung des Schul- und Bildungswesens mit. Die Bundesverbände der Elternvereine sind in die Begutachtungsverfahren von Gesetzesentwürfen eingebunden.“<sup>3</sup> Presseaussendungen wie diese verschleiern jedoch oft den Blick aus anderen Perspektiven. In der Realität sieht es nämlich häufig so aus, dass besonders Migranteltern in Elterngremien eine starke Unterrepräsentation erfahren. Erklärbar ist das dadurch, dass eher nur Eltern aus höheren sozioökonomischen und bildungsnahen Schichten in den Gremien vertreten sind. Aus diesem Grund kommt es häufig dazu, dass besonders die Eltern von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund aus dem Kooperationsring ausgeschlossen werden. Eine solche Exklusion bringt mit sich, dass nur den Bedürfnissen einer bestimmten Eltern- und Schüler- und Schülerinneninnengruppe nachgekommen wird. Weinstabl (2009) bringt es auf den Punkt: „Im schulischen Miteinander ist es [...] notwendig, dass alle Eltern und LehrerInnen als Erziehungspartner im Wissen um die gemeinsame Sache und das übergeordnete Ziel – Erziehung und Bildung des Kindes – auch jenseits des gesetzlich beschriebenen Rahmens der Eltern-Schulpartnerschaft eng zusammenarbeiten, dh auch jene Eltern, die nicht in Gremien vertreten sind, sollen eingebunden werden.“ Sacher (2012: 307) empfiehlt daher, eine starke Elternvertretung zu etablieren, in der „alle Schichten und Gruppen der Elternschaft repräsentiert sind“.

Ebenso ist zu beklagen, dass die Elternvertretung in der Regel nur wenig Kontakt zur Elternschaft pflegt. Es kommt auch nicht selten vor, dass die Elternschaft die

---

<sup>2</sup> aus „Wissenswertes für Elternvertreter und Elternvertreterinnen“, Dokument des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur

<sup>3</sup> OTS Presseaussendung vom 05.06.2005, online abrufbar auf:

[http://www.ots.at/presseaussendung/OTS\\_20050605\\_OT0004/gehrer-oesterreichs-schulpartnerschaft-als-vorbild-fuer-viele-laender-europas](http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20050605_OT0004/gehrer-oesterreichs-schulpartnerschaft-als-vorbild-fuer-viele-laender-europas))

Elternsprecher teilweise gar nicht kennt (vgl. Sacher 2012: 307f). Eine weitere Problematik bezüglich Elternvertretungen ist darin zu sehen, dass das Elternngremium häufig als verlängerter Arm der Bildungsinstitution gesehen wird: „[Elternsprecher] missverstehen [...] sich gewöhnlich als Unterstützer der Schulleitung und des Lehrerkollegiums. Kontakte mit Migranten werden von Elternvertretern besonders stark vernachlässigt“ (Sacher 2012: 308).

Eine nicht funktionierende Elternvertretung hat auch den negativen Effekt, dass Lehrkräfte das Gefühl haben, auf Desinteresse bei den Eltern zu stoßen, weil sie nicht in Gremien vertreten sind oder nicht engagiert genug sind, wodurch die Sicht der Lehrer und Lehrerinnen auf eine Erziehungspartnerschaft von Frustration geprägt sein kann (vgl. Wild 2003).

Eine stärkere Kommunikation und intensivere Zusammenarbeit der Eltern untereinander würde die Elternrolle stärken und Eltern und Lehrkräfte zu gleichberechtigten Partnern bei schulischen Entscheidungen befähigen (vgl. Sacher 2012: 304, 307f). Mit einer starken Elternvertretung, die für die gesamte Elternschaft eintritt, könnte man den Eltern-Schule-Dialog konstruktiv vorantreiben. Ebenso würde eine konstruktive Elternvertretung, die die gesamte Elternschaft miteinbezieht, die Elternrolle stärken und Eltern dazu befähigen, als kompetente Partner in der Kommunikation mit der Bildungsinstitution aufzutreten.

### ***8.5 Fokuspunkt 5: Eltern als kompetente Partner***

Häufig scheitert die Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften an der Handlungsunfähigkeit der Eltern. Im schulischen Engagement stehen besonders Einwanderereltern oftmals vor einem eingeschränkten Handlungsspielraum.

#### Eltern als Fürsprecher

Eine Erziehungskooperation kann nur dann erfolgreich und konstruktiv sein, wenn die Eltern in der Lage sind, einerseits als Interessensvertreter, andererseits als Zukunftsplaner des Kindes zu fungieren. Häufig sind besonders Eltern mit Migrationsgeschichte dieser Aufgabe nicht gewachsen, da es ihnen oftmals an

den notwendigen Kenntnissen und Mitteln fehlt. Als ernstgenommene Fürsprecher der Kinder können sie erst dann auftreten, wenn sie genaue Kenntnisse über das Bildungssystem haben und ihre Rechte und Pflichten kennen, um kompetent darin zu sein, die richtige Wahl bezüglich Schulform, Förderung und Bildungswege für ihre Kinder zu treffen sowie richtige Maßnahmen bei Fehlentscheidungen zu ergreifen und sich bei Konflikten als ernstgenommene Gesprächspartner für ihre Kinder einzusetzen (vgl. Sacher 2012: 306). Sacher (2012: 307) betont, dass insbesondere Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund eine starke Vertretung durch die Eltern benötigen, da „der sogen. sekundäre Herkunftseffekt bei Migranten besonders groß ist, d. h. dass diese sich unverhältnismäßig wenig an höheren Bildungsangeboten beteiligen“. Eine Zusammenarbeit von Eltern mit Lehrkräften, wenn sie „das Potenzial der Familien mobilisiert und stärkt“ (Sacher 2009: 2), kann einen enormen Beitrag für den schulischen Erfolg und eine günstige Entwicklung des Kindes leisten: „Schüler, deren Eltern eng mit der Schule kooperieren, erzielen bessere Noten, entwickeln günstigere Einstellungen zur Schule, bewältigen Übergänge leichter, machen höhere und bessere Abschlüsse, absolvieren häufiger ein Studium, schmieden realistischere Pläne für ihre Zukunft und sind zu geringeren Anteilen Schulabbrecher.“ (Sacher 2012: 2 zit. In Henderson 2002)

Eine Stärkung der Elternrolle ist nicht nur im Bereich der Interessensvertretung der Schüler und Schülerinnen, sondern auch hinsichtlich einer Vergrößerung des Handlungsspielraums zugewanderter Eltern notwendig.

#### Die Handlungsunfähigkeit von Einwanderereltern

Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund sehen sich einer besonderen Problematik gegenüber. Laut einer Untersuchung bekommen junge Menschen aus Migrantenfamilien selten Unterstützungsleistung bei Hausaufgaben (vgl. Boos-Nünning & Karakasoglu 2005). Anzunehmen ist, dass der Grund dafür die Handlungsunfähigkeit im Elternhaus ist, was häufig am niedrigen Bildungsstand und mangelnden Deutschkenntnissen liegt (vgl. Sacher 2012: 6).

Einer Studie zufolge engagieren sich Eltern türkischer Herkunft ganz besonders bei der Hausaufgabenhilfe. Die Bereitschaft zur Hilfe ist zwar da, jedoch klagen

viele dieser Eltern darüber, dass ihnen die Hilfestellung schwer fällt. Der Wunsch nach einer professionellen Unterstützung in der Bildungsbegleitung der Kinder ist vorhanden, kann jedoch häufig nicht umgesetzt werden (vgl. Schefels 2012: 9). Die familiäre Unterstützungsleistung steht auch laut Hawighorst (2009: 55ff) vor einer großen Hürde. Qualitativ durchgeführten Interviews zufolge stehen in Einwandererfamilien der Realisierung der hohen Bildungsaspirationen in die wirkliche Unterstützung der Kinder die mangelnden Deutschkenntnisse gegenüber. Viele Eltern, die an den Interviews teilnahmen, geben an, „dass ihre Deutschkenntnisse oftmals nicht ausreichen, in konkreten Anforderungssituationen Unterstützung bei auftretenden Lernschwierigkeiten und bei der Erledigung von Hausaufgaben zu leisten“ (Hawighorst 2009: 56). Viele Eltern beklagen, dass ihr Handlungsspielraum durch mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache Einschränkungen erfährt. Ein intensiver Austausch mit dem pädagogischen Fachpersonal ist in solchen Situationen kaum möglich. Die befragten Eltern fühlen sich in der Regel von der Bildungsinstitution allein gelassen, die es angeblich versäumt zu hinterfragen, „ob und auf welche Weise die einzelnen Familien in der Lage sind, die nötigen Unterstützungsleistungen zu erbringen“, um einen Ausgleich von Leistungsschwierigkeiten zu erzielen, dessen Bringschuld von der schulischen Seite zumeist in den familiären Sozialisationsbedingungen verortet wird (Hawighorst 2009: 58). Ebenso ist eine familiäre Hilfeleistung vom Bildungsniveau der Eltern und ihrer Vertrautheit mit dem Schulsystem des Aufnahmelandes anhängig, die bei vielen Einwanderereltern mit Herausforderungen verbunden sind. Dieser Hintergrund weist auf das hohe Potenzial hin, das die auf familiäre Unterstützungsleistungen ausgerichtete Zusammenarbeit haben kann (vgl. Hawighorst 2009: 58). „Forschungsergebnisse belegen, dass eine Unterstützung durch eine [beratende] Fachkraft gezielt die Chance bietet, Jugendlichen aus benachteiligten und ethnisch segregierten Vierteln Bildungsmotivation und das notwendige Selbstvertrauen zu vermitteln.“ (Schefels 2012: 9) Insofern erweist es sich besonders bei zugewanderten Familien als notwendig, die Eltern direkt bei der Förderung des Kindes zu unterstützen, „beispielsweise durch Hausaufgabenhilfe oder auch durch die Bereitstellung von Lesestoff in mehreren Sprachen“ (Ramsauer 2011: 26).

Um die sprachlichen Defizite der Eltern zu verringern, fordert eine gute Erziehungspartnerschaft Angebote zur Verbesserung der Sprachkenntnisse für Eltern, um das Potenzial, das eine konstruktive Zusammenarbeit für das Zusammenspiel von Elternhaus und Bildungsinstitution hat, zu nutzen (vgl. Sacher 2012: 6). Laut Blickenstorfer (2009: 74) haben sich Kurse bewährt, „die Eltern – zumeist Müttern – mit kleinen Kindern die Gelegenheit bieten, selber Deutsch zu lernen.“ Auch laut der Schulaufsicht und Experten und Expertinnen von Beratungseinrichtungen für Migranten und Migrantinnen sollte mit zugewanderten Eltern besser kommuniziert werden, indem die Rolle von Deutschkursangeboten der Schule mehr Bedeutung zuerkannt wird: „Der Vertreter des BSR Linz-Stadt betont die Rolle der Mütter – wo Mütter in Deutschkursen (an Schulen) wären, gebe es wenig Probleme, die Hemmschwelle zur Schule sei weg. Er schlägt auch Elternschulen und Elternlernwerkstätten in den jeweiligen Muttersprachen vor. (EfEU 2008: 15, BSR Linz-Stadt)“ (Biffl & Skrivanek 2011: 46) Neben Deutschkursangeboten bietet es sich auch an, Eltern als Begleitpersonen für Schulausflüge mitzunehmen (vgl. Sacher 2012: 6).

Fehlende Deutschkenntnisse werden häufig auch als Grund für die Zurückhaltung von Aussiedlereltern bei Elternabenden oder Elternsprechtagen identifiziert. Hawighorst (2009: 62) nimmt jedoch an, „dass es viel mehr als um konkrete Deutschkenntnisse um eine tief verinnerlichte Unsicherheit angesichts der monokulturellen Ausrichtung der Schule geht“. Sie interpretiert es „als Reflex auf schulische Praktiken [...], mit denen sprachlich-kulturelle Differenzen nivelliert werden und die monolingual und monokulturell ausgerichtete dominante Kultur als Handlungsmaßstab gesetzt werden“ (siehe dazu auch Kapitel 5.1.1).

Der Handlungsunfähigkeit von zugewanderten Eltern kann entgegengewirkt werden, indem zu einem elterlichen Engagement motiviert wird, das je nach vorhandenen Ressourcen und Bedingungen auf die Eltern zugeschnitten ist. Dabei gibt es einerseits die Möglichkeit einer Beteiligung in der Schule selbst, als auch von zu Hause aus.

## Schulbasiertes und Heimbasiertes Engagement

Es ist anzunehmen, dass sich viele Eltern, die von einer Migrationsgeschichte bedingt sind, handlungsunfähig fühlen, ihren Kindern beim Lernen zu helfen, sei es wegen sprachlicher, fachlicher oder methodologischer Unsicherheit. Um Eltern pädagogisch kompetenter zu machen, bedarf es an gewissen Anleitungen. Empfohlen wird dafür in erster Linie, die Eltern am Unterricht hospitieren zu lassen (vgl. Krumm 2006: 20) (zu den Chancen von Hospitationsmöglichkeiten siehe Punkt 8.4).<sup>4</sup>

Neben einem *schulbasierten Engagement*, das von den Eltern fordert, in die Bildungseinrichtung zu kommen um dort an Aktivitäten teilzunehmen, gibt es auch die Möglichkeit eines *heimbasierten Engagements*, wobei die Eltern dazu bewegt werden, den Kindern beim Lernen zu Hause unter die Arme zu greifen. Dies ist auch vielen Lehrkräften bewusst, wenn, laut einer Untersuchung von Wild (2003), 79,1 % der befragten Lehrer und Lehrerinnen der Meinung sind, dass, „wenn sich Eltern regelmäßig mit den Lehrern austauschen würden, [...] sie ihren Kindern viel besser zuhause beim Lernen helfen [könnten]“. Dieser Wunsch der Lehrkräfte steht im Widerspruch mit der Realität, denn häufig sieht es an österreichischen Schulen leider so aus, dass die mangelnde Einbindung der Eltern in schulische Angelegenheiten mit einem „hohen Maß an erwarteter Elternunterstützung bei Hausaufgaben“ einhergeht (Fassmann & Dahvlik 2012: 161). Während also ein heimbasiertes Engagement der Eltern verlangt wird, kommt es gleichzeitig nicht zu der Möglichkeit eines Austausches, wodurch eine Überforderung der Eltern riskiert wird, anstatt Unterstützung bei der Hausaufgabenhilfe anzubieten.

Um auf die Vorteile des heimbasierten Engagements seitens des Elternhauses zurückzukommen, muss jedoch beachtet werden, dass eine Anregung zur häuslichen Unterstützung im Lernen besonders bildungsferne Eltern oder Migranteltern abschrecken könnte, weil sie denken könnten, dass ein „unmittelbares ‚Lerncoaching‘ von ihnen erwartet wird, mit dem sie ggf. überfordert wären“ (Sacher 2012: 6). Es geht jedoch lediglich darum, dass „ihre Unterstützung

---

<sup>4</sup> Dies hat sich in den USA in der Schulpraxis bereits als wirkungsvoll erwiesen.

aus der Bereitstellung einer strukturierten und geordneten Umgebung für die Kinder, aus intellektueller Anregung [...], aus geäußerter Wertschätzung für Lernen und Bildung, aus deutlich gemachten hohen Erwartungen an ihre Lernanstrengungen und aus gezeigtem Interesse an den Lernfortschritten der Kinder bestehen sollte“ (Sacher 2012: 6).

In diesem Kapitel wurden die Herausforderungen, aber auch die Möglichkeiten von Interaktionen zwischen Einwanderereltern und Schulen dargestellt. Ein besonderer Aspekt von Erziehungspartnerschaften soll im Folgenden aber im Speziellen herausgegriffen werden: die Zusammenarbeit mit den Schülern und Schülerinnen selbst. Obwohl die Schüler und Schülerinnen theoretisch im Mittelpunkt der Kooperation von Elternhaus und Schule stehen, werden sie oftmals in der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit außen vor gelassen. In der Kommunikation geht es zwar um die Förderung der Kinder, jedoch werden sie häufig nicht direkt involviert. Warum die Selbstvertretung und Gleichberechtigung der Schüler und Schülerinnen in einer Erziehungspartnerschaft wichtig sind und welchen Herausforderungen und Möglichkeiten die Beteiligung der Kinder in der Zusammenarbeit gegenübersteht, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

## **9 Schüler und Schülerinnen im Fokus der Erziehungspartnerschaft**

Häufig konzentriert sich die Eltern-Schule-Interaktion so sehr auf die Zusammenarbeit der Eltern mit der Schule, dass außer Acht gelassen wird, dass das Ziel letztendlich der Schulerfolg und eine günstige Entwicklung des Kindes ist. Anstelle Bestrebungen nur *für* das Kind zu machen, müssen Ziele *mit* dem Kind abgesprochen werden. „Elternarbeit muss letztlich bei den Schülerinnen und Schülern ankommen, d. h. dazu beitragen, ihre Leistungen und ihre Persönlichkeitsentwicklung zu optimieren.“ (Sacher 2012: 302)

In diesem Sinne kann eine Erziehungspartnerschaft nur dann etwas bewirken, wenn bei der Zusammenarbeit die Schüler und Schülerinnen im Fokus des Interesses stehen und sie von den Eltern und Lehrkräften als gleichberechtigte Partner und Partnerinnen gesehen werden.

### **9.1 Schüler und Schülerinnen als gleichberechtigte und selbstvertretende Partner in der Erziehungspartnerschaft**

Laut Sacher (2009: 9f) ist es an deutschen Schulen der Regelfall, dass der Miteinbezug von Schülern und Schülerinnen in den Dialog zwischen Eltern und Schule vernachlässigt wird. Dies führt zumeist dazu, dass die Kinder die Kommunikation zwischen ihren Eltern und Lehrern und Lehrerinnen ablehnen. Dabei ist es von größter Bedeutung, die Akzeptanz des Kindes für die Zusammenarbeit zu gewinnen, denn ohne Zustimmung der Schüler und Schülerinnen selbst, sind Bemühungen der Eltern und Lehrkräfte zu einer Interaktion in der Regel zum Scheitern verurteilt (vgl. Sacher 2009: 9f). Sacher (2008) stellt zwei Varianten vor, die beschreiben, wie eine Erziehungspartnerschaft ohne die Einbeziehung von Schülern und Schülerinnen aussieht. Die erste Variante läuft darauf hinaus, dass die Eltern-Schule-Kooperation von den Schülern und Schülerinnen als *Drohkulisse* empfunden wird, während bei der zweiten Variante die Erziehungskooperation zwischen Eltern und Lehrkräften als *Sänfte* dargestellt wird. Ersteres impliziert, dass die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften auf veranlasste Kontakte beschränkt ist, zumeist auf defizitorientierte Kontakte. Die zweite Variante spielt darauf an, dass die Eltern stellvertretend für ihre Kinder agieren und somit ihren Kindern jegliche Möglichkeit abschlagen, eigene Verantwortung für ihre Lernförderung übernehmen zu können sowie ihren Anspruch auf Selbstvertretung zu ermöglichen. Dass Schüler und Schülerinnen als Partner in einer Lernkooperation unverzichtbar sind, sollte demnach klar sein und wird in den nächsten beiden Kapiteln genauer thematisiert.

### 9.1.1 Die Bedeutung der Mitbestimmung von Schülern und Schülerinnen in der Erziehungspartnerschaft

Forschungsergebnisse zeigen deutlich, dass die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die ein schulisches Engagement ihrer Eltern ablehnen, hoch ist. Der Dialog zwischen Lehrkräften und Eltern, vor allem der Austausch über außercurriculare Beschäftigungen der Kinder sowie die Einmischung der Eltern in schulische Angelegenheiten, wird häufig von Schülern und Schülerinnen als negativ empfunden und missbilligt (vgl. Sacher 2011: 1). Diese starke Ablehnung scheint darauf zurückzuführen zu sein, dass sich Schüler und Schülerinnen durch die Kommunikation ihrer Eltern und Lehrpersonen unter Druck gesetzt fühlen, da die Eltern-Lehrer/in-Beziehung häufig defizitorientiert ist (siehe dazu Kapitel 8.3): „Wenn die Schülerinnen und Schüler erleben, dass Eltern und Lehrkräfte hauptsächlich bei Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten in Beziehung zueinander treten, dann ist es nicht verwunderlich, dass sie intensivere Kontakte und verstärkten Informationsaustausch als Bedrohung empfinden.“ (Sacher 2011: 1) (siehe dazu die Erziehungskooperation als Drohkulisse unter Punkt 9.1) Insofern gilt es erstens, die Defizitorientierung im Eltern-Schule-Dialog abzubauen und zweitens, den Schülern und Schülerinnen die Chance zu geben, sich in der Kommunikation zu beteiligen, um als gleichberechtigte Partner mitreden zu können. Denn die Möglichkeit zur Mitbestimmung ist der Schlüssel zur Akzeptanz. Dies wird an einem an deutschen Schulen unternommenen Projekt<sup>5</sup> deutlich, das zeigt, dass sich Schüler und Schülerinnen ein schulisches Engagement der Eltern und eine Unterstützung durch die Eltern sowie durch die Lehrpersonen erhoffen, im Gegenzug jedoch erwarten sie auch in die Kommunikation miteinbezogen zu werden und ein Mitspracherecht zu haben. Das Projekt zeigt auf, dass Schüler und Schülerinnen negativ und ablehnend auf eine Kooperation zwischen ihren Eltern und Lehrkräften reagieren, wenn sie nicht in die Kommunikation miteinbezogen werden. Es wird deutlich, dass durch die Einbindung der Schüler und Schülerinnen in die Eltern-Lehrer/innen-Gespräche der Kontakt zwischen Elternhaus und Schule von den Kindern als positiv aufgefasst und sogar erwünscht wird (vgl. Sacher 2011: 1).

---

<sup>5</sup> Modellprojekt „Vertrauen in Partnerschaft II“ 2006/2007

Insofern ist der Vernachlässigung der Schüler und Schülerinnen in der Eltern-Schule-Interaktion entgegenzuwirken, um eine positive Reaktion des Kindes auf die Zusammenarbeit zu erfahren und gemeinsam an der erfolgreichen Förderung und günstigen Entwicklung des Kindes arbeiten zu können.

### 9.1.2 Die Bedeutung der Selbstvertretung von Schülern und Schülerinnen in der Erziehungspartnerschaft

Wie in einem vorangegangenen Kapitel betont wurde, fungieren Eltern als wichtige Fürsprecher für das Kind. Dies birgt jedoch die Gefahr, dass schulische Angelegenheiten von den Eltern und Lehrkräften ohne Beteiligung des Kindes abgehandelt werden und dem Kind der *Selbstvertretungsanspruch* genommen wird (vgl. Sacher 2012: 306) (siehe dazu die Erziehungskooperation als Sänfte unter Punkt 9.1). Hierbei erweist es sich als sinnvoll, die Kinder Schritt für Schritt dazu zu befähigen, Eigenverantwortung für schulische Angelegenheiten zu übernehmen. Die Fürsprache der Eltern sollte also schrittweise von einer stellvertretenden Rolle immer mehr in eine lediglich unterstützende Rolle übergehen, um den Schülern und Schülerinnen den Anspruch auf Selbstvertretung zu gewährleisten (vgl. Sacher 2011: 2).

In diesem Sinne empfiehlt Sacher (2009: 11) eine rechtzeitige Beteiligung des Kindes in der Zusammenarbeit der Eltern und dem pädagogischem Fachpersonal, um dem Kind zu zeigen, dass es als gleichberechtigter und selbstvertretender Partner seine Zukunft selbst- und mitbestimmen kann.

## **9.2 Herausforderungen und Möglichkeiten einer schüler- und schülerinnenorientierten Erziehungspartnerschaft**

### 9.2.1 Fokuspunkt 1: Akzeptanz für die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit

Häufig empfinden Schüler und Schülerinnen die Zusammenarbeit zwischen ihren Lehrkräften und Eltern als Drohkulisse (wie bereits erwähnt). Auch übermittelt eine

enge Partnerschaft zwischen Schule und Elternhaus nicht selten das Gefühl, dass über den Kopf der Kinder entschieden wird, wenn Schüler und Schülerinnen nicht die Gelegenheit bekommen, ihren Gefühlen Ausdruck zu verleihen und ihre persönliche Meinung, Attitüden und Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen. Wenn es also verabsäumt wird, die Gefühle und Meinungen der Schüler und Schülerinnen zu thematisieren, in dem Sinne, dass man gemeinsam darüber spricht, wird man höchstwahrscheinlich auf Ablehnung stoßen (vgl. Sacher 2011:3). Bezüglich der Akzeptanz und Bereitschaft für die Eltern-Schule-Beziehung eröffnen sich aber auch große Chancen. Sacher (2011: 2) deutet dabei, basierend auf dem Modell von Edwards und Alldred (2000), auf milieuspezifische Unterschiede. Schüler und Schülerinnen, die aus sozial schwachen Milieus kommen, wünschen sich eher eine Interaktion zwischen ihren Eltern und Lehrkräften, als Schüler und Schülerinnen aus privilegierten Elternhäusern, und sind auch bereit, diese zu verbessern und zu unterstützen oder sogar darauf hinzuarbeiten, wenn eine Kommunikation bisher ausgeblieben ist. Gehen wir davon aus, dass viele Einwandererfamilien zu den weniger privilegierten Schichten gehören, sind diese Befunde von großer Bedeutung für Erziehungspartnerschaften mit zugewanderten Eltern. Diese scheinbare Bereitschaft der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund zum Aufbau einer Erziehungspartnerschaft muss unbedingt als Chance genutzt werden.

Möglichkeiten, um den Schülern und Schülerinnen die Zusammenarbeit schmackhafter zu machen, gibt es zahlreiche. Sacher (2011: 3) empfiehlt dafür, zunächst die Beziehung zwischen Schule und Eltern zum Unterrichtsthema zu machen. Dabei erweist es sich als besonders hilfreich, im Rahmen von kooperativen Arbeitsformen mit Fallbeispielen zu arbeiten. Schüler und Schülerinnen können dabei ihre persönlichen Einstellungen zur Beziehung der Eltern und der Schule miteinander teilen und gemeinsam Ideen sammeln, wie die sie Einfluss auf die Eltern-Lehrer-Beziehung nehmen sollten, sodass sie in ihrem Sinne mitgestalten können. Auch die Besprechung von Vor- und Nachteilen von Gesprächen zwischen Lehrpersonen, Eltern und Schülern und Schülerinnen erweist sich als hilfreich. Ebenso kann man gemeinsam diskutieren, was Lehrpersonen Eltern erzählen dürfen und was nicht, und umgekehrt, was Eltern Lehrpersonen erzählen dürfen und was nicht. Auch die Fragestellungen wie eng

der Kontakt zwischen Schule und Elternhaus sein darf, können ihren Platz in der Diskussion finden.

### 9.2.2 Fokuspunkt 2: Dreier- und Vierergespräche

Durch Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften sowie Veranstaltungen wie Elternabende haben Schüler und Schülerinnen häufig das Gefühl, dass über ihren Kopf hinweg entschieden wird und Angelegenheiten ohne ihre Anwesenheit besprochen werden (vgl. Sacher 2011: 4) Diese Klage ist gerechtfertigt, denn dabei haben nicht alle Parteien die Möglichkeit ihre eigenen Meinungen hörbar zu vertreten und die Perspektiven der anderen kennenzulernen. Um den Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen als gleichberechtigte Partner und Partnerinnen nachzukommen, bieten Dreier- oder Vierergespräche zwischen Lehrperson, Eltern und Kind die Gelegenheit gemeinsam Schwierigkeiten, Bedürfnisse, Wünsche etc. zu thematisieren (vgl. Sacher 2011: 4). Einerseits eröffnen derartige Gespräche zahlreiche Möglichkeiten zur konstruktiven Kooperation. Auf der anderen Seite bergen Dreier- und Vierer-Gespräche aber auch einige Gefahren. Es kann zu Parteienbildungen kommen, wobei eine beteiligte Person als Angeklagter oder Angeklagte dargestellt wird oder Schuldzuweisungen gemacht werden: „Bei unbedachtem Vorgehen kann es [...] zu nachteiligen Konstellationen kommen, z. B. dazu, dass Eltern und Kind sich gegen die Lehrkraft verbünden, oder dazu, dass das Kind sich mit zwei Anklägern konfrontiert sieht.“ (Sacher 2011: 4) Eine weitere Herausforderung bei Dreier- und Vierergesprächen mag darin liegen, dass „Schülerinnen und Schüler [...] leicht durch eine Gesprächssituation überfordert [sind], in der sie zugleich Gesprächspartner und Gesprächsgegenstand sein sollen“ (Sacher 2011: 4). Es wird empfohlen diese Überforderung z. B. dadurch zu lindern, dass man im Gespräch anhand eines Portfolios die Lernentwicklung des Schülers bzw. der Schülerin objektiviert, wodurch nicht der Schüler bzw. die Schülerin selbst, sondern das Portfolio im Fokus ist.

### 9.2.3 Fokuspunkt 3: Schüler und Schülerinnen als Botschafter und Botschafterinnen

Grundlage einer guten Erziehungspartnerschaft ist die Mitgestaltung der Schüler und Schülerinnen. Die Möglichkeiten, die ihnen dabei offen stehen, um eine konstruktive Zusammenarbeit zu schaffen, sind zahlreich. Besonders im Bereich des Informationsaustausches können sich Schüler und Schülerinnen erfolgreich miteinbringen und ihren Einfluss wirken lassen. So können Schüler und Schülerinnen als Botschafter zwischen ihren Eltern und Lehrkräften fungieren. Sie können selbst entscheiden, welche Informationen, schriftlich oder mündlich an sie übermittelt, sie wem wie weitergeben, um sie gegebenenfalls „zu ihrem Vorteil [zu] kommentieren und [zu] interpretieren“, oder aber auch „um Lehrer oder Eltern nicht bloßzustellen, ihnen Ärger zu ersparen, sie zu schonen usw.“ (Sacher 2008: 3). In ihrer Rolle als Botschafter und Botschafterinnen haben Schüler und Schülerinnen die Chance, die Kooperation in ihrem Sinne mitzugestalten, stehen allerdings auch vor einigen Herausforderungen. Es muss gelernt sein, abwägen zu können, welche Informationen wie an wen überbracht werden. Um zu gewährleisten, dass alle wichtigen Informationen auch dort ankommen, wo sie sollen, muss vorher abgesprochen werden, welche Belange in welchen Situationen von Bedeutung sind. Um Schüler und Schülerinnen zur eigenständigen Informationsübermittlung zu befähigen, schlägt Sacher (2011: 3) vor, ein Schultagebuch zu führen, das als Grundlage für eine regelmäßige Kommunikation zwischen Lehrkraft, Eltern und Kind dienen kann. Auf der anderen Seite erweist sich die Entwicklung von Familienportfolios, an dem Schüler und Schülerinnen gemeinsam mit ihren Eltern arbeiten, als besonders nützlich, um die Lehrkräfte über die häusliche Situation des Kindes zu informieren. Schritt für Schritt kann die Informationsübermittlung in die Hände der Schüler und Schülerinnen gelegt werden, wobei der Austausch zwischen Elternhaus und Schule nicht nachlassen soll. Mit Einbeziehung des Kindes wird der Informationsfluss erweitert und die Kommunikation verbessert.

Auch auf indirekte Weise haben Schüler und Schülerinnen die Chance, die Kommunikation zu beeinflussen. Sie berichten über ihre Eltern, ihre Lehrer und Lehrerinnen und über den Unterricht, oder äußern sich darüber, wie sie sich in der

Schule oder zu Hause fühlen. Indessen können sie ihre Erfahrungen mit dem Gegenüber nutzen, um bestimmte Gefühle beim Gesprächspartner anzuregen (vgl. Sacher 2008: 3). Aber auch ohne Worte können Schüler und Schülerinnen Botschaften an ihre Eltern oder Lehrkräfte vermitteln: „Schüler sind leibhaftige Botschaften – auch wenn sie nichts über die Schule oder über ihre Familie berichten und erzählen: Sie kommen müde, eingeschüchtert, besorgt, frustriert oder glücklich, zufrieden und aufgekratzt nach Hause, und sie betreten voller Elan und Optimismus oder deprimiert und schlecht gelaunt das Klassenzimmer – und Eltern und Lehrkräfte ziehen ihre Schlüsse daraus.“ (Sacher 2008: 3)

Durch diese Methoden haben Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit, den Kontakt zwischen ihren Eltern und Lehrkräften in ihrem Sinne zu steuern. Sacher (2008: 3) geht sogar so weit zu behaupten, dass „dabei [...] der direkte Informationsaustausch zwischen Lehrkräften und Eltern nicht annähernd die Häufigkeit und die Intensität des durch die Schüler vermittelten indirekten Informationsaustausches [erreicht].“

## **10 Empirische Forschung**

### **10.1 Grundlagen**

Bereits Studien aus den 80er Jahren zeigen die Bedeutsamkeit der Elternbeteiligung für den Schulerfolg von Kindern (vgl. Henderson 1987). Sowohl Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen als auch Praktiker und Praktikerinnen erkennen einstimmig einen höheren Grad an Elternbeteiligung als entscheidende Komponente einer erfolgreichen Schulreform an (vgl. z.B. Epstein 2009, Hoover-Dempsey & Whitaker 2010). Besonders relevant für die vorliegende Arbeit ist die geteilte Meinung darüber, dass eine Eltern-Schule-Kooperation positive Effekte auf die Schulbildung von Schülern und Schülerinnen aus einkommensschwachen Familien und Einwandererfamilien hat (vgl. Jasis & Ordoñez Jasis 2012: 67). Diese Erkenntnisse wecken das Interesse daran, wie Elternbeteiligung als Strategie für die Verbesserung der Bildungsleistung von Kindern mit Migrationshintergrund dienen kann.

Feyl Chavkin (1993) sieht es als unerlässlich zu betrachten, wie die Einstellungen und Praktiken der Eltern bezüglich einer Beteiligung am Bildungsweg ihrer Kinder aussehen, um als pädagogische Fachschaft einen effektiven Plan für eine Zusammenarbeit auszuarbeiten. Sie ist der Meinung, dass sich pädagogische Fachkräfte, um effektive Pläne für eine Eltern-Schule-Kooperation herauszuarbeiten, zunächst folgende Fragen stellen müssen:

1. Was denken Minderheiteltern über eine Kooperation mit der Schule?
2. Wie ist ihre Einstellung gegenüber pädagogischen Fachkräften?
3. An welchen schulischen Aktivitäten nehmen sie teil?
4. Wie stellen sie sich ihre Rollen in der Kooperation vor?

In diesem Sinne untersuchte sie im Rahmen einer Studie die Einstellungen und Praktiken zur Elternbeteiligung von Eltern afroamerikanischen und hispanischen Ursprungs an Volksschulen in sechs US-amerikanischen Bundesstaaten. In Anlehnung an Feyl Chavkins Studie und mit dem Gedanken, dass erst dann Pläne für eine erfolgreiche Eltern-Schule-Zusammenarbeit entwickelt werden können, wenn die Schule im Klaren darüber ist, wie die Eltern überhaupt zu so einer Kooperation stehen, und dass Elternbeteiligung als Strategie für die Verbesserung der Bildungsleistung von Kindern mit Migrationshintergrund genutzt werden kann, wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine Studie an einer Wiener Volksschule durchgeführt. Bei der Schule handelt es sich um die Volksschule Greiseneckergasse. Diese Schule erschien aus dem Grund interessant, weil es sich um eine Schule mit einem hohen Anteil an Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund handelt. Relevant war bei der Auswahl auch die Schulform (VS), da Studien zufolge die Eltern-Schule-Kooperation mit dem Anstieg der Schulstufen nachlässt. Eltern, deren Kind(er) noch die Volksschule besuchen, können in diesem Sinne einen größeren Beitrag für die vorliegende Arbeit leisten.

Meinen Nachforschungen zufolge kann man davon ausgehen, dass sowohl pädagogische Fachkräfte an Schulen als auch zugewanderte Eltern Interesse an einer Zusammenarbeit haben. Jedoch fehlt es in Österreich an Studien, die die Sichtweisen beider Parteien aufeinander beziehen. In diesem Sinne sollte auch

die Lehrer- und Lehrerinnenperspektive im Rahmen der Studie untersucht werden. Mit der Studie verfolgte ich also die Zielsetzung, die Einstellungen und Bedürfnisse der Lehrer und Lehrerinnen und der zugewanderten Eltern konkret zu erfassen. Denn nur wenn man erkennt, wo sich die Einstellungen und Bedürfnisse beider Parteien treffen oder divergieren und man weiß, wo angesetzt werden muss, kann es zu einer erfolgreichen Kooperation kommen. Gleichzeitig sollte erfasst werden, wo realistisch gesehen die Grenzen und Chancen der Zusammenarbeit liegen.

## ***10.2 Methodenauswahl: Quantitatives Verfahren***

Ein quantitatives Verfahren für die Durchführung der Studie erwies sich für diese Untersuchung als die sinnvollere Variante. Typischerweise geht es in der quantitativen Forschung darum, die Gültigkeit von Theorien auf der Basis von Daten zu überprüfen. Zwar wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit keine Hypothesen im typischen Sinne formuliert, dennoch ging ich von Theorien und Modellen aus, die über den Gegenstand der Forschung vorliegen und die als messbare Indikatoren in die Forschung mit einfließen. Es war mir ein Anliegen, Erkenntnisse über vorab festgelegte Variablen zu untersuchen und diese durch die offenen Antwortmöglichkeiten zu ergänzen.

Es sprachen viele Gründe für die Wahl einer quantitativen Erhebung: Das Ziel quantitativer Verfahren ist es, Stichproben auf Populationen zu verallgemeinern (vgl. Flick 1995). In diesem Sinne sollten im Rahmen der Studie eine größere Anzahl von Probanden und Probandinnen abgedeckt werden, um an eine Stichprobe zu gelangen, die für eine spezifische Gruppe von Menschen repräsentativ ist, mit dem Ziel, der Botschaft, die mit dieser Arbeit vermittelt werden soll, – etwa um Veränderungen in der Bildungspolitik zu erzielen – mehr Ausdruck zu verleihen. Andererseits war es mir ein Anliegen, die Aussagen der befragten Personen vergleichbar zu machen. Quantitative Forschungsmethoden ermöglichen dies, indem sie durch standardisierte Antwortmöglichkeiten gleiche Voraussetzungen für die Herausbildung der Messwerte schaffen (vgl. Mayring 1999). Ebenso sollten anhand der quantitativen Untersuchung subjektive

Interpretationen vermieden werden. Quantitative Forschungsmethoden ermöglichen der/dem Untersuchenden eine distanzierte Außenansicht und gewährleisten so scheinbar mehr Objektivität (vgl. Flick 1995).

Selbstverständlich sind quantitative Verfahren nicht in jeglicher Hinsicht die ideale Forschungsmethode. Einer der Nachteile der quantitativen Forschung besteht in der Vernachlässigung individueller Besonderheiten, da die Allgemeingültigkeit im Vordergrund steht (vgl. Flick 1995). Wie oben bereits erwähnt, steht in dieser Studie die Möglichkeit der Verallgemeinerung im Fokus des Erkenntnisinteresses. Durch die offenen Antwortmöglichkeiten wird allerdings versucht, auch dem Anspruch auf die Identifizierung individueller Besonderheiten nachzugehen. Ebenso kann kritisiert werden, dass quantitative Verfahren durch die Standardisierung der Fragestrukturen und Antwortmöglichkeiten zwar den Anspruch auf Einheitlichkeit und Objektivität haben, er allerdings realistisch gesehen nie erreicht werden kann. Bei den Frageformulierungen können die Hintergründe des Forschers oder der Forscherin nie vollständig ausgeklammert werden (vgl. Flick 1995). Ebenso wenig kann davon ausgegangen werden, dass die Befragten alle Fragen auf die gleiche Weise interpretieren. Dies muss in Kauf genommen und bei der Auswertung der Ergebnisse berücksichtigt werden.

### ***10.3 Erhebungsinstrument: Fragebogen***

Die Datenerhebung wurde anhand von zwei (fast ganz) standardisierten Fragebögen (eines für die Eltern, das andere für die Lehrpersonen) durchgeführt, da für diese Studie die Quantität von Bedeutung war und durch die einheitlichen Antwortmöglichkeiten Vergleichsmöglichkeiten entstehen sollten. Ebenso musste man einer sprachlichen Barriere vorbeugen (da es sich um zugewanderte Eltern handelt und man nicht davon ausgehen kann, dass alle gut genug Deutsch sprechen), weswegen ein Fragebogen mit vorformulierten Antwortmöglichkeiten als eine Art Formulierungshilfe angesehen werden kann. Bezüglich dessen wurde eine weitere Vorkehrung getroffen, indem der Fragebogen für die Eltern ins Türkische übersetzt wurde, da die Mehrheit der Eltern der Kinder an der VS Greiseneckergasse aus dem türkischsprachigen Raum kommen.

Die Fragebögen beinhalten hauptsächlich geschlossene Fragen, aber nicht ausschließlich (die offenen Fragen fragen zum Beispiel nach der Herkunft oder nach Verbesserungsvorschlägen, um einen Spielraum zu lassen, der, wie ich annehme, wichtige Erkenntnisse mit sich bringen wird). Die geschlossenen Fragen sollten mit einer Ratingskala beantwortet werden. Dabei habe ich mich an die Likert Skala angelehnt, wobei durch positiv oder negativ formulierte Aussagen die persönlichen Einstellungen der Befragten gemessen wurden. Die Befragten konnten dabei angeben, in welchem Maße sie zustimmen oder nicht. Die Antwortmöglichkeiten sind so konstruiert, dass der Abstand zwischen ihnen gleich ist. Es wurde eine gerade Zahl der Antwortmöglichkeiten gewählt, wobei die Befragten quasi „gezwungen“ wurden, sich für eine Seite zu entscheiden, da neutrale Antwortmöglichkeiten (wie zum Beispiel *weder noch*) für nicht sinnvoll erschienen.

Die Fragen stehen im direkten Zusammenhang mit den theoretisch ausgearbeiteten Chancen und Herausforderungen einer Zusammenarbeit der Schule mit zugewanderten Eltern.

Der Fragebogen für die Eltern besteht aus folgenden acht Teilen:

1. generelle Einstellung zur Kooperation mit der Schule
2. Einflussfaktoren in der Zusammenarbeit
3. bevorzugte Formen der Zusammenarbeit
4. Interesse an schulbezogenen Aktivitäten
5. Interesse an Mitentscheidung in schulischen Angelegenheiten
6. Interesse an zusätzlichen Angeboten der Schule
7. allgemeine Daten (Geschlecht, Herkunft, Deutschkenntnisse, Schulstufe des Kindes)
8. persönliche Kommentare

Der erste Teil beinhaltet Aussagen über generelle Ideen bezüglich einer Eltern-Schule-Zusammenarbeit, wobei die Eltern gefragt werden, zu welchem Grad sie den Aussagen zustimmen oder nicht zustimmen. Der zweite Teil erfragt, welche

Faktoren Einfluss auf die Zusammenarbeit mit den Lehrern/Lehrerinnen haben. Hier soll angegeben werden, in welcher Intensität die aufgelisteten Faktoren Einfluss nehmen. Teil drei fragt danach, in welcher Form die Eltern mit den Lehrern und Lehrerinnen kommunizieren wollen. Es soll angegeben werden, in welchem Ausmaß an den angeführten Kommunikationsmitteln ein Interesse besteht. Der vierte Teil listet schulische Aktivitäten auf, an denen sich Eltern beteiligen können und die Eltern werden gefragt, in welchem Ausmaß sie an der Teilnahme an den jeweiligen Aktivitäten interessiert sind. Im fünften Teil geht es darum, bei welchen schulischen Entscheidungen die Eltern miteinbezogen werden wollen und wie hoch das Interesse am Mitbestimmen bei den einzelnen Entscheidungen ist. Im sechsten Teil wird erfragt, welche zusätzlichen Angebote der Schule erwünscht sind. Da auch Daten, wie z.B. Herkunftsland oder Deutschkenntnisse als äußerst relevant erschienen, wird im siebten Teil nach demographischen Daten gefragt. Besonders wichtig hierfür erscheinen auch die Angaben über das Geschlecht, um z.B. herauszufinden, ob es sich um eine Mutter oder einen Vater handelt. Zum Abschluss wird nach persönlichen Kommentaren oder Vorschlägen zum Thema gefragt, um Platz zu lassen für im Fragebogen nicht thematisierte, aber für die Befragten vielleicht wichtige, Anliegen.

Um auch auf die Lehrer/innenperspektive einzugehen wurden im Fragebogen für die Lehrer und Lehrerinnen ähnliche Fragen gestellt, nur eben in die andere Richtung. Hier besteht der Fragebogen aus acht Teilen:

Der Fragebogen für die Lehrkräfte besteht aus folgenden acht Teilen:

1. generelle Einstellung zur Kooperation mit zugewanderten Eltern
2. Einflussfaktoren in der Zusammenarbeit
3. bevorzugte Formen der Zusammenarbeit
4. Einstellung über schulbezogene Elternbeteiligung
5. Einstellung über Mitentscheidung der Eltern in schulischen Angelegenheiten
6. Bereitschaft für zusätzliche Angebote für die Eltern
7. Interesse an zusätzlichen Ressourcen
7. allgemeine Daten

## 8. persönliche Kommentare

In den ersten drei Teilen sind die Fragen gleich, wie beim Elternfragebogen, nur wird jeweils in die andere Richtung gefragt. Also welchen Aussagen zu einer Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund sie zustimmen, welche Faktoren ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit mit den Eltern beeinflusst und welche Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern erwünscht sind. Der vierte und fünfte Teil fragen danach, ob die Lehrer und Lehrerinnen eine Elternpartizipation bzw. eine Mitentscheidung durch die Eltern in unterschiedlichen schulischen Bereichen befürworten oder nicht. Im sechsten Teil werden die Lehrkräfte gefragt, ob sie bereit wären, den Eltern zusätzliche Leistungen anzubieten. In Verknüpfung mit dieser Frage, wird im siebten Teil erfragt, welche zusätzlichen Ressourcen sich die Lehrpersonen wünschen würden, um die Zusammenarbeit mit den Eltern zu erleichtern. Teil acht und neun sind wieder gleich wie Teil sieben und acht beim Elternfragebogen (demographische Daten und persönliche Kommentare).

Beide Fragebögen bestehen aus drei Seiten und operieren mit einer Vierpunkteskala: ja/ eher ja / nein / eher nein. Bei fast allen Fragen wird zusätzlich eine offene Antwortmöglichkeit (Sonstige) angeboten, um auch Aspekte abzudecken, deren Wichtigkeit eventuell vergessen oder unterschätzt wurde. (Die vollständigen Fragebögen befinden sich im Anhang.)

## **10.4 Die Erhebung**

Die Direktorin der Volksschule Greiseneckergasse (Frau Dir. Riesinger) bot mir Ihre Unterstützung beim Austeilen und wieder einsammeln der Fragebogen an, wodurch die Erhebung sehr rasch und unkompliziert ablief (um die Erhebung zu erleichtern wurden zusätzlich zu den Fragebögen Briefe für die Eltern und die Lehrer/innen mitgegeben. Den Befragten wurde eine Woche Zeit gegeben, um den Fragebogen auszufüllen. Es wurden 38 Fragebögen an die Lehrpersonen ausgegeben sowie 348 an die Eltern (davon waren 80 Stück auf Türkisch). Die türkischen Versionen wurden zu mehr als der Hälfte genutzt.

Die Beteiligungsrate lag leider etwas unter den Erwartungen: von den 38 Lehrpersonen retournierten 26 den Fragebogen, während von den 348 Elternfragebögen 279 ausgefüllt wurden.

## **10.5 Ergebnisse der Auswertung**

Während die Skalierungsfragen statistisch ausgewertet wurden, erforderten die offenen Fragen eine qualitative Analyse. Für die Auswertung der geschlossenen Fragen wurden die beiden Programme SPSS sowie Microsoft Excel herangezogen.

### 10.5.1 Probanden und Probandinnen

Lehrpersonen:

Zusätzlich zu den Klassenlehrern und Klassenlehrerinnen nahmen auch einige Begleit- und Förderlehrerinnen, eine Vorschullehrerin, eine Beratungslehrerin, sowie ein Sportlehrer an der Studie teil. Von den vier Lehrkräften, die an der Schule muttersprachlichen Unterricht anbieten (Türkisch und B/K/S), beteiligten sich zwei an der Befragung. Von den befragten Lehrpersonen ließen sich zwei mit Migrationshintergrund identifizieren (Türkei und Bosnien – muttersprachlicher Unterricht) sowie zwei aus Deutschland. Nur zwei der befragten Lehrkräfte waren männlich.

Eltern:

Die Mehrheit der Eltern gab als Herkunftsland die Türkei an (31,8 %). Weitere größere Sprachgruppen in Hinblick auf die Beteiligungsrate bilden Serbien, Tschetschenien, Kosovo, Rumänien, Bosnien und Mazedonien. Einige gaben als Herkunftsland auch folgende Länder an: Bulgarien, Polen, Ungarn, Russland, Iran, Ägypten und Afghanistan. Ebenso sollen die vereinzelt vorkommenden Herkunftsländer Algerien, Bangladesch, Bolivien, Ghana, Griechenland, Kroatien, Libanon, Marokko, Pakistan, Philippinen, Portugal, Slowakei, und Tschechien angeführt werden, um die Multikulturalität der Schule zu veranschaulichen. Die

Beteiligungsrates in Hinsicht auf die Schulstufen der Kinder zeigt eine gleichmäßige Verteilung auf (d.h. ähnlich viele Eltern haben aus den unterschiedlichen Schulstufen der Kinder an der Befragung teilgenommen). Was das Geschlechterverhältnis angeht, wurden rund 40 % als männlich identifiziert, d.h. die Beteiligungsrates der Väter liegt nur knapp unter der der Mütter. In Einzelfällen wurde der Fragebogen von beiden Elternteilen gemeinsam ausgefüllt.

Die ausgewerteten Daten werden nun in der Reihenfolge, wie sie im Fragebogen vorkommen, angeführt und kommentiert.

#### 10.5.2 Generelle Einstellung zur Kooperation miteinander

Ein Kontaktwunsch ist von beiden Seiten aus eindeutig vorhanden, da sich mehr als 90% der Eltern regelmäßigen Kontakt mit den Lehrenden ihrer Kinder wünschen. Der Prozentsatz der Lehrpersonen, die sich regelmäßigen Kontakt mit den Eltern wünschen ist genauso hoch, wobei bei den Eltern die Antwortmöglichkeit „ja“ gegenüber „eher ja“ eindeutig dominiert, während bei den Lehrkräften ausgeglichen zwischen „ja“ und „eher ja“ entschieden wurde. Demnach scheint der Wunsch nach regelmäßiger Zusammenarbeit von Seiten der Eltern ein wenig stärker zu sein. 92% der Eltern sind der Meinung, dass es die Aufgabe der Schule ist, die Eltern zu kontaktieren, damit eine Zusammenarbeit stattfindet. 84,6% der Lehrkräfte sehen das genauso. Während sich die Mehrheit der Eltern mit „ja“ eindeutig wünscht, von den Lehrpersonen ihrer Kinder angesprochen zu werden und nicht umgekehrt, sind die Lehrer und Lehrerinnen mit 50% „eher ja“ nicht ganz so überzeugt. Die Mehrheit der Eltern möchte Verantwortung und Aufgaben mit den Lehrpersonen ihrer Kinder teilen, ebenso wie die knappe Mehrheit der Lehrenden. In diesem Fall sind aber auf beiden Seiten eindeutig mehr Stimmen dagegen, als bei den vorhergehenden Fragen (Lehrer/innen mit 26,9% eher dagegen, Eltern mit knappen 12% dagegen). Sowohl die Eltern als auch die Lehrenden sind mit der Mehrheit dafür, dass sich Familien mit Migrationsgeschichte an die Lern- und Lehrtraditionen der Schule anpassen. Gerade einmal 9% der Eltern sind dagegen. In Bezug darauf, ob es wichtig ist, dass die Lehrenden die Lebenshintergründe ihrer Schüler und Schülerinnen kennen, sind sich die Eltern uneinig. Fast genau die Hälfte der

Eltern erachtet es als unwichtig, die andere Hälfte empfindet das Gegenteil. Unter den Lehrkräften herrscht jedoch Einigkeit: alle Lehrkräfte sind der Meinung, dass es unwichtig ist, die Lebenshintergründe der Kinder zu kennen, wobei über 73% mit „ja“ und 27% mit „eher ja“ geantwortet haben. Eindeutiger geht es kaum.

Wie erwartet, spielt eine Zusammenarbeit sowohl bei den Eltern als auch bei den Lehrenden eine große Rolle. Jedoch scheint es bisher so, dass die Bedeutung der Überbrückung von schulischen und familiären Diskrepanzen, besonders in Hinsicht auf das Passungsverhältnis von Familie und Schule, von beiden Seiten aus etwas untergeht.

### 10.5.3 Einflussfaktoren in der Zusammenarbeit

Als bedeutendster Einflussfaktor in der Zusammenarbeit wurde Sprache ermittelt. Eltern und Lehrkräfte gaben zu mehr als 90% an, dass eine andere Muttersprache als Deutsch die Kooperation beeinflusst. Religion scheint bei den Lehrkräften demgegenüber weniger als Einflussfaktor gesehen zu werden. Hier überwiegt weder eine Tendenz zu „ja“ oder zu „nein“. 80% der Eltern hingegen empfinden Religion doch als einen Faktor, der die Kooperation beeinflusst.

Von Seiten der Eltern gibt es im Bereich der Faktoren wie divergierende Auffassungen von Erziehung oder unterschiedliche Lehr- und Lerntraditionen in Familie und Schule keine einheitliche Tendenz (alle Antwortmöglichkeiten rund um 20%). Bei den Lehrenden hingegen lässt sich eher eine Richtung aufweisen: mehr als 80% empfinden divergierende Auffassungen von Erziehung sowie unterschiedliche Lehr- und Lerntraditionen in Familie und Schule als einflussnehmend (wobei bei beiden Faktoren die Tendenz zu „eher ja“ geht).

Zusätzlich zu den geschlossenen Fragen wurden im Rahmen der offenen Antwortmöglichkeit (sonstige Faktoren, die die Zusammenarbeit beeinflussen) einige interessante Anmerkungen festgehalten. So zum Beispiel werden seitens der Lehrpersonen die Berufstätigkeit der Eltern, fehlender Respekt den Lehrern und Lehrerinnen gegenüber, Desinteresse sowie „allgemein andere Tradition“, wie zum Beispiel zu spätes Schlafengehen der Kinder als negativer Einflussfaktor

angeführt. Die Berufstätigkeit wird auch von einigen Eltern als Einflussfaktor angeführt, der sie daran hindert, mehr an schulischen Angeboten teilzuhaben.

Insgesamt lässt sich ableiten, dass sich die Lehrer und Lehrerinnen der aus der Heterogenität der Elternschaft entspringenden schulischen und familiären Diskrepanzen (ob kulturell oder sozio-ökonomisch) bewusst sind. Ebenso könnte man hier zum Schluss kommen, dass die Lehrpersonen diese Differenzen als erschwerend für die Zusammenarbeit empfinden. Ob aus dieser Bewusstheit heraus eine Reflektiertheit und Zuvorkommenheit oder eher eine Voreingenommenheit mündet, bleibt bisher offen.

Anhand der Antworten der Eltern lässt sich schlussfolgern, dass sie sich in Hinsicht auf Sprache und Religion benachteiligt fühlen. Die Problematik der sprachlichen Barriere wird in anderen Teilen der Auswertung noch deutlicher werden.

#### 10.5.4 Bevorzugte Formen der Zusammenarbeit

Alle Lehrkräfte ohne Ausnahme sind an persönlichen Gesprächen mit den Eltern an Elternsprechtagen als auch am Verschicken von Elternbriefen interessiert. Diesen Wunsch teilen sie mit den Eltern, die sich zu 90% persönliche Gespräche mit den Lehrer/innen ihrer Kinder und zu 70% eine Kommunikation anhand von Elternbriefen wünschen. Ebenso interessiert sind Lehrer/innen daran, die Eltern bei Elternabenden zu treffen (92%). Auch die Eltern sind mehrheitlich an Elternabenden interessiert (81%). Gespräche bei Schulfesten teilen sich bei den Lehrpersonen mit Telefongesprächen einen mittleren Rang. Beide erreichen bei den Lehrenden eine knappe Mehrheit, wobei hier eine stärkere Tendenz zu „eher ja“ geht, als bei den vorigen Punkten, bei denen die Antwortmöglichkeit „ja“ eindeutig dominiert. Telefonanrufe sind bei den Eltern beliebter als bei den Lehrern und Lehrerinnen. Von einigen Lehrpersonen werden Telefongespräche als zu privat empfunden. Email-Verkehr scheint nicht die beste Art für eine Kommunikation zu sein, da knapp mehr als die Hälfte der Eltern kein Interesse daran hat, ebenso wenig wie die eindeutige Mehrheit der Lehrer und Lehrerinnen (mehr als 70% sind dagegen). In Hinsicht auf eine Kommunikation anhand von

Feedbackbögen lässt sich kein eindeutiges Ergebnis ableiten, weder bei den Eltern noch bei den Lehrenden.

Persönliche Gespräche bei Elternsprechtagen sind auf beiden Seiten die Favoriten, wenn es um die bevorzugte Art der Zusammenarbeit geht. Der Wunsch nach Sprechstunden (anscheinend werden an der Schule keine angeboten) sowie der Wunsch nach mehr Zeit für Gespräche mit den Eltern, der sich aus den offenen Fragen herauskristallisiert hat, untermauert dies besonders. Es ist aber zu erkennen, dass persönliche Gespräche noch als verbesserungswürdig empfunden werden. Seitens der Eltern ist der Wunsch nach einem Dolmetscher/einer Dolmetscherin für Gespräche mit den Eltern deutlich geworden, aber dazu später noch im Rahmen der Fragen nach den schulischen Angeboten. Seitens der Lehrenden ist die Anmerkung aufgetaucht, dass es eine bessere Vorbereitung für Elterngespräche geben sollte (z.B. Gesprächsleitfäden).

Es lässt sich auch eine allgemeine Offenheit von beiden Seiten für unterschiedliche Kommunikationswege ableiten. Jedoch ist der Wunsch nach einer Teilung der Aufgaben und Verantwortung, der anfänglich deutlich geworden ist, nicht ganz kompatibel mit dem Desinteresse an gegenseitigem Feedback, da es ohne Rückmeldungen nur erschwert zu einer erfolgreichen Aufgabenteilung kommen kann.

#### 10.5.5 Aktivitäten der Elternbeteiligung

Während Eltern zur Hälfte (mit dem größten Anteil an „nein“-Antworten) Desinteresse am Zusehen im Unterricht ihrer Kinder zeigen, befürworten 65% der Lehrenden eine Hospitation durch die Eltern, wobei aber nur 43% mit „ja“ überzeugend dafür sind. Ähnlich denken die Eltern auch über eine aktive Mitarbeit im Unterricht ihrerseits. Die Lehrkräfte scheinen in dieser Hinsicht aufgeschlossener zu sein. Sie befürworten eine aktive Mitarbeit im Unterricht, aber auch hier zeigt sich eine Tendenz zu „eher ja“ als zu „ja“. Eindeutig heißen die Lehrenden mit 90% Zustimmung eine Mitarbeit der Eltern bei Schulfesten und schulischen Veranstaltungen sowie die Begleitung der Eltern bei Schulausflügen (hier mit sogar über 90%) willkommen. Auch die Eltern sind für die erstere Art von

Beteiligung offener, für die Begleitung bei Schulausflügen jedoch weniger. Mehr als die Hälfte der Lehrenden würde eine Beteiligung der Eltern in einem Elternrat begrüßen, während die Eltern selbst kein großes Interesse daran zeigen (mehr als 70% sind dagegen). Als Tutor und Tutorinnen für andere Kinder und Vermittler und Vermittlerinnen zwischen Lehrpersonen und anderen Eltern zeigen sich die Eltern als wenig aufgeschlossen, während die Mehrheit der Lehrenden dafür ist, dass Eltern als Berater und Beraterinnen oder Nachhilfelehrer und Nachhilfelehrerinnen (53%) und Vermittler und Vermittlerinnen oder Übersetzer und Übersetzerinnen (88%) agieren. Die Tatsache, dass letztere eindeutig mehr „ja“-Antworten von den Lehrkräften bekommen haben, könnte darauf hinweisen, dass die Lehrer/innen den Eltern aus interkultureller Sicht mehr zutrauen als in fachlicher Weise. Zu den sonstigen Vorschlägen der Eltern, wie sie sich schulisch einbringen können, zählen auch handwerkliche Aktivitäten (z.B. basteln).

Im Allgemeinen scheinen die Lehrpersonen in Hinsicht auf eine Mitwirkung der Eltern bereitwilliger für eine Zusammenarbeit zu sein. Die zurückhaltende Bereitschaft der Eltern könnte u.a. darauf zurückzuführen sein, dass (wie sich anhand der offenen Fragen gezeigt hat), viele Eltern neben ihren Vollzeitberufen keine Zeit finden, um sich mehr einzubringen.

Auffällig ist, dass die Lehrkräfte bei den „klassischen“ Formen der Elternbeteiligung (z.B. Begleitung bei Schulausflügen, Mitarbeit bei Schulveranstaltungen) viel aufgeschlossener wirken, als gegenüber Aspekten, die nicht so üblich sind (siehe Hospitation und aktive Teilnahme der Eltern). Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Lehrpersonen eher auf eine ihnen vertraute Zusammenarbeit zurückgreifen, weil sie in diesem Punkt prinzipiell Offenheit zeigen.

#### 10.5.6 Mitentscheidung in schulischen Angelegenheiten

Seitens der Lehrer und Lehrerinnen geht die Tendenz stark in die Richtung, dass sie eine Mitentscheidung der Eltern in jeglichen angeführten Bereichen ablehnen. Sowohl in Bezug auf eine Mitentscheidung der Eltern in erzieherischen Methoden als auch auf eine Mitentscheidung bezüglich des Lehrplans, liegt der Prozentsatz

der Lehrpersonen, die keine Einmischung der Eltern befürworten, bei über 90%. Auch Aufgaben wie die Auswahl der Lehrbücher und die Entscheidung über die Menge der Hausaufgaben wollen die Lehrenden nicht mit den Eltern teilen. Ebenso ist es nicht erwünscht, dass Eltern mitentschieden dürfen, welche Lehrpersonen an der Schule unterrichten dürfen. Die Antworten der Lehrkräfte weisen eindeutig darauf hin, dass die in diesen Bereichen keine Zusammenarbeit wünschen.

In gewisser Hinsicht sind die Antworten der Lehrenden kompatibel mit denen der Eltern. Bei der Entscheidung, welche Lehrpersonen an der Schule unterrichten dürfen sowie bei der Bücherauswahl möchte sich die Mehrheit der Eltern heraushalten. In Hinsicht auf die restlichen Themen ist bei den Eltern keine dominante Tendenz zu beobachten (die Prozentsätze halten sich stets um die 20%). Aus den persönlichen Kommentaren hat sich herauskristallisiert, dass einige Eltern explizit der Meinung sind, derartige Entscheidungen seien von der Institution zu treffen.

#### 10.5.7 Zusätzliche Angebote der Schule

In Bezug, darauf, dass Eltern Informationen über Fördermöglichkeiten ihrer Kinder, über Leistungsanforderungen und Unterrichtsmethoden der Schule sowie Auskünfte über das österreichische Bildungssystem und mögliche Bildungswege benötigen, besteht eindeutig ein Konsens. Eltern haben bei allen drei Punkten mit um die 70-80% zugestimmt, während die Lehrenden mit über 90% aufgeschlossen dafür sind, Eltern diese Informationen anzubieten. Auch hinsichtlich einer Hausaufgabenhilfe sind sich beide Seiten einig, dass diese in das Angebot der Schule miteinfließen sollte. Mit fast 100%-iger Zustimmung teilen die Lehrer/innen die Meinung, dass den Eltern ein Deutschkurseangebot nicht vorenthalten werden sollte. Auf der anderen Seite wünschen sich nur ein wenig mehr als die Hälfte der Eltern ein solches Angebot (40% „ja“, 21% „eher ja“). Ähnlich sieht das Ergebnis auch in Bezug auf schriftliche Benachrichtigungen an die Eltern in der Muttersprache aus. Nur knapp die Hälfte der Eltern möchte Nachrichten von den Lehrpersonen in ihrer Muttersprache in Anspruch nehmen, während sich die Lehrkräfte zu 80% erhoffen, dass die Schule Übersetzer/innen

bereitstellt, die schriftliche Benachrichtigungen an die Eltern übersetzen. Auch Dolmetscher/innen für Gespräche mit zugewanderten Eltern werden von den Lehrkräften explizit gewünscht. Unter den Eltern scheint es hier keinen Konsens zu geben (30,8% stimmten mit „nein“, 35,2% mit „ja“).

Es sieht so aus, als würde es den Lehrpersonen mehr am Herzen liegen, Eltern in diesen Bereichen zu unterstützen, als dass es sich die Eltern wünschen. Außer bei dem Angebot einer Lernhilfe zu Hause (die in Österreich angeblich gar nicht erlaubt ist), die die Eltern eher in Anspruch nehmen wollen, die Lehrkräfte eher dagegen sind, tendieren die Lehrkräfte stärker zu „ja“-Antworten, als die Eltern.

#### 10.5.8 Zusätzliche Ressourcen

Die Lehrenden erhoffen sich spezielle Ressourcen, die die Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern erleichtern sollen. Sie wünschen sich mehr Kollegen und Kolleginnen mit Migrationshintergrund (70%), Kontakt mit wichtigen öffentlichen Anlaufstellen, um Eltern zur Beratung weiterzuverweisen (mehr als 90%) sowie Mitarbeiter/innen an der Schule, an den/die man Eltern in Angelegenheiten weiterverweisen kann, die über das Schulische hinausgehen (fast 90%).

#### 10.5.9 Sonstige Anmerkungen

Einer der befragten Lehrpersonen macht im Rahmen der Möglichkeit der persönlichen Kommentare auf das Problem aufmerksam, dass Dolmetscher und Dolmetscherinnen oder Übersetzer und Übersetzerinnen als sogenannte schulfremde Personen gelten (die Aufgabe des Vermittlers oder der Vermittlerin wird angeblich zum Teil von muttersprachlichen Lehrpersonen übernommen). Ebenso sei die Unterstützung beim Lernen zu Hause in Österreich nicht erlaubt. In diesem Sinne behindern rechtliche Grundlagen die Eltern-Schule-Zusammenarbeit und setzen der Kooperation ihre Grenzen.

## 10.6 Schlussfolgerungen

Im Laufe der theoretischen Ausarbeitungen im ersten Teil der vorliegenden Arbeit haben sich doch einige Erwartungshaltungen und Vermutungen an den Ausgang der Studie entwickelt.

Es besteht sowohl seitens der Eltern als auch von Seiten der Lehrenden eindeutig ein Kontaktwunsch. Beide Parteien wünschen sich mehrheitlich regelmäßigen Kontakt miteinander. Wie vermutet, erscheint demgegenüber die Bereitschaft, Aufgaben und Verantwortung zu teilen, eher schwächer. Die Lehrpersonen erhoffen sich zwar eine Zusammenarbeit, jedoch eher nach den eigenen Regeln. Dies wird daran deutlich, dass sie in Bereichen, die direkt den Unterricht betreffen, weniger aufgeschlossen sind, die Eltern mitwirken zu lassen (siehe z.B. Lehrplan, Auswahl der Lehrbücher, Menge der Hausaufgaben, Hospitation oder aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht). Dies könnte sich dadurch erklären lassen, dass sich die Lehrkräfte selbst als *professionel und kompetent*, und die Eltern als *unwissend und inkompetent* sehen. Auf der anderen Seite sind die Lehrer und Lehrerinnen sehr offen dafür, den Eltern mit Unterstützung entgegenzukommen. Sie zeigen große Bereitschaft, Eltern über wichtige schulische Angelegenheiten zu informieren, da sie sich der Heterogenität der Elternschaft und der daraus resultierenden Konsequenzen bewusst sind. Ebenso scheinen sie offen dafür zu sein, auf zugewanderte Eltern zuzugehen und den Kontakt auf unterschiedlichen Kommunikationswegen zu pflegen.

Diese Ergebnisse waren (in Bezug auf den theoretischen Teil) zu erwarten. Die Lehrenden wünschen sich eine Zusammenarbeit und sind bereit, Zeit und Energie zu investieren, um zugewanderten Eltern entgegenzukommen, jedoch scheinen sie weniger empfänglich zu sein, wenn es darum geht, ihre Autonomie als Lehrer/innen zu öffnen. In außerunterrichtlichen Bereichen heißen die Lehrkräfte eine Mitarbeit durch die Eltern sehr willkommen, während sie bei Themen, die konkret den Unterricht betreffen, eher inflexibler zu sein scheinen.

Auch nicht überraschend ist die Einstellung der Lehrpersonen darüber, wie mit Differenzen zwischen zugewanderten Familien und der Institution Schule umgegangen wird. Den Lehrern und Lehrerinnen sind die sprachlichen, kulturellen und sozio-ökonomischen Barrieren bewusst und sie fordern Ressourcen, um diese Barrieren überwinden zu können. Jedoch geht dieser Versuch nach Differenzbewältigung weniger in die Richtung der Gleichberechtigung und des Aufeinander-Zugehens. Man versucht schon, die Divergenzen zu klären und sie zu verringern, jedoch wird eher erwartet, dass sich die Eltern an die Schule anpassen.

Die Ergebnisse der Eltern, auf der anderen Seite, sind doch ganz anders ausgefallen, als es die theoretischen Ausarbeitungen vermuten haben lassen. Besonders im Bereich der Elternbeteiligung war zu erwarten, dass sich die Eltern unbedingt mehr in schulische Angelegenheiten mit einbringen wollen. Jedoch zeigen die Probanden und Probandinnen eher Desinteresse als Interesse, sowohl in der Mitarbeit in unterrichtsspezifischen Angelegenheiten als auch in der Mitwirkung im außerunterrichtlichen Bereich. Auch an schulischen Mitentscheidungen scheinen die Eltern nicht in dem Ausmaß interessiert zu sein, wie vermutet. Obwohl Sprache als ein bedeutender Einflussfaktor in der Eltern-Schule-Kommunikation von den Probanden und Probandinnen identifiziert wurde, scheinen die Eltern nicht mehrheitlich Verbesserungen oder ein Entgegenkommen zu fordern. Was aber den Vermutungen entspricht, ist die Tatsache, dass sich die Eltern Informationen über schulische Angelegenheiten, die sich auf die Förderung ihrer Kinder bezieht, wünschen.

Es wurde vermutet, dass zugewanderte Eltern sich mehr in schulische Belange einbringen wollen, aber dies durch Unsicherheit und Unwissenheit nicht gelingt. Die befragten Eltern zeigen jedoch nur zur Hälfte Aufgeschlossenheit und Interesse an Beteiligungsmöglichkeiten. Da man nicht davon ausgehen sollte, dass es an einem allgemeinen Desinteresse der Eltern liegt (in den Bereichen, wo es um die direkte Förderung der Kinder geht, wollen die Eltern mehrheitlich Unterstützung in Anspruch nehmen), liegt es in der Hand der Schule, die Eltern zur Zusammenarbeit zu motivieren und aktiv auf sie zuzugehen. Es scheint auch, als

wäre vielen befragten Eltern nicht bewusst, dass sie ihre Kinder durch eine Aufgabenteilung mit den Lehrern und Lehrerinnen ihrer Kinder besser fördern können. Aus persönlichen Kommentaren kristallisierte sich heraus, dass einige Eltern der Meinung sind, die Ausbildung der Kinder sei rein die Aufgabe der Schule. In diesem Sinne sollte es sich die Schule zur Aufgabe machen, die Eltern aufzuklären und sie zu kompetenten Partnern zu machen, um einer veralteten Rollenaufteilung, die zu ungleichen Machtverhältnissen führt, entgegenzuwirken.

Die Annahme, dass sich hinsichtlich der demographischen Daten eine Signifikanz oder ein Zusammenhang zeigen würde, ist nicht aufgegangen. Es lässt sich keine Korrelation zwischen den Herkunftsländern, der Aufenthaltsdauer in Österreich, der Schulstufe des Kindes oder dem Geschlecht und anderen Aspekten nachweisen.

Von großer Bedeutung erscheint ein Handeln im Gesetzesbereich. Es fehlt an einigen wichtigen Ressourcen, die den Lehrenden und den Eltern eine Zusammenarbeit erleichtern würden. Wo man in der Schule selbst ansetzen sollte, ist der Kontakt zwischen Eltern und Lehrpersonen im Rahmen von persönlichen Gesprächen. Beide Parteien bevorzugen diese Art der Kommunikation. In diesem Rahmen könnte man die Eltern, die eher zurückhaltender zu sein scheinen, aus der Reserve locken, sie motivieren als auch Klarheit und Transparenz schaffen und gemeinsame Ziele setzen, wie eine Probandin aus der Studie verdeutlicht: „immer im Kontakt bleiben und offen reden“.

## **11 Zusammenfassung und Ausblick**

Es ist zu hoffen, dass die vorliegende Arbeit dazu beiträgt, die Bedeutung von Erziehungspartnerschaften, im Sinne einer Kooperation zwischen Lehrkräften, zugewanderten Eltern sowie Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund als gleichberechtigte Partner, zu verdeutlichen.

„Bildungserfolg hängt [...] wesentlich davon ab, wie es gelingt, eine konsequente Verzahnung der Bildungsorte Familie und Schule hervorzubringen. Eine ernst gemeinte Kooperation, bei der die Familie als Erziehungspartner grundsätzlich akzeptiert und wertgeschätzt wird, kann hierzu einen wirkungsvollen Beitrag leisten.“ (Hawighorst 2009: 64) Trotz Forderungen nach solchen Partnerschaften zwischen Schulen und Familien wird immer wieder nachgewiesen, dass die Zusammenarbeit selten funktioniert oder gar gänzlich fehlt. Als primären Grund dafür sieht Blickenstorfer (2009: 70) die Tatsache, dass Bildungsinstitutionen bisher kaum auf gesellschaftliche Veränderungen reagiert hätten: „Noch immer geht die Schule (unausgesprochen) von einem Familienbild aus, das in Wirklichkeit längst überholt ist. [...] Heute ist die Schule mit einer zunehmenden Vielfalt von Familienformen und Lebensstilen konfrontiert, die sich auf den Unterricht und das Lernen der Kinder auswirken“ (Blickenstorfer 2009: 70) Diese Entwicklung sei durch zugewanderte Familien, die andere gesellschaftliche Umstände gewohnt sind, zusätzlich intensiviert, da sie häufig differente schulische Erfahrungen und andere Auffassungen von Bildung und Lernen mitbringen. Forschungsergebnisse zur Bildungssituation von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund jedoch besagen, dass diese Schüler und Schülerinnen besser gefördert und unterstützt werden müssen. Es wird empfohlen, die Eltern unbedingt in die Förderungsmaßnahmen einzubeziehen, „da sie erste und zugleich wichtigste Sozialisationsumgebung für die Kinder sind“ (Bifie).

Es wurde aufgezeigt, dass das Elternhaus und die familiäre Umgebung die schulischen Leistungen des Kindes mehr beeinflussen als alle anderen schulischen und unterrichtlichen Aspekte. Der Wunsch nach Bildungserfolg in Familien mit Migrationsgeschichte ist unbestreitbar. Jedoch ist das Engagement bzw. der Handlungsspielraum von Migranteltern relativ beschränkt. Einwandererfamilien erfahren häufig sozio-ökonomische und sprachlich-kulturelle Benachteiligungen, die aus der Migrationssituation hervorgehen und neben unterschiedlichsten Herausforderungen auch eine Handlungsunfähigkeit in der schulischen Einbindung bedeuten. Ebenso gehören sprachlich-kulturelle Differenzen sowie divergierende Wertsysteme und Sozialisationsbedingungen, die zu unterschiedlichen Erwartungshaltungen und Zielsetzungen der Beteiligten

führen, zu häufigen Stolpersteinen in der Zusammenarbeit mit Einwandererfamilien.

Insofern steht eine Erziehungspartnerschaft mit zugewanderten Eltern besonderen Anforderungen gegenüber. Es müssen besondere Vorkehrungen getroffen werden, um auf die speziellen Situationen von Familien mit Migrationsgeschichte eingehen zu können. Besondere Stolpersteine müssen überwunden werden, um Mitbestimmung, Mitgestaltung und Mitverantwortung der Eltern sowie Schülern und Schülerinnen im schulischen Alltag zu gewährleisten. Der Institution Schule muss klar sein, dass die Schüler und Schülerinnen von den unterschiedlichsten Lebenshintergründen geprägt sind und sie muss die Situation eingewanderter Familien kennenlernen und verstehen. Gelingt dies, stehen einer Zusammenarbeit zwischen Eltern, Kindern und Lehrkräften völlig neue Wege offen. Ohne Zweifel eröffnen die Ressourcen zugewanderter Eltern neue Chancen und Möglichkeiten für ein besseres Lernen ihrer Kinder. Sowohl durch die Bildungsvorstellungen, die Bildungserwartungen und das Bildungshandeln der Eltern im Sinne einer Vorbildwirkung, als auch durch konkrete familiäre Unterstützungsleistungen für das Lernen kann das Elternhaus verbesserte Bedingungen und Voraussetzungen für den Bildungsweg der Kinder bereitstellen.

In der Zusammenarbeit mit Einwandererfamilien müssen Differenzierungen in Bezug auf die Herkunftskultur der Eltern stattfinden, die den speziellen Bedürfnissen von Familien mit Migrationsgeschichte nachkommen. Unterschiedliche Schritte müssen getan werden, um Eltern und ihre Kinder in schulische Mitwirkungs- und Entscheidungsprozesse miteinzubeziehen. Zunächst gilt es, ein Kennenlernen sowie einen Vertrauensaufbau zu ermöglichen und anschließend den aufgebauten Kontakt zu pflegen und zu vertiefen. Während ein gegenseitiger Informationsaustausch stattfindet, bedarf es einer direkten und aktiven Unterstützung der Eltern bei der Lernförderung des Kindes. Ebenso müssen Erwartungen geklärt und Vereinbarungen getroffen werden, nachdem Eltern von der Schule zur Mitwirkung im schulischen Leben eingeladen wurden (vgl. Blickenstorfer 2009: 71). Eine konstruktive Zusammenarbeit muss auf dem Bestreben basieren, sich gemeinsam um eine wirksame Förderung, eine günstige Entwicklung sowie einen schulischen Erfolg des Kindes zu bemühen, wobei sich

die Zusammenarbeit nicht auf das schulische Lernen beschränken soll, sondern auch das häusliche Lernen begünstigen muss (vgl. Sacher 2012: 5).

Eine gute Erziehungspartnerschaft definiert sich durch die Selbst- und Mitbestimmung aller Beteiligten: das pädagogische Fachpersonal, die Eltern und ganz besonders die Kinder. Es geht ja immerhin um das Wohl der Schüler und Schülerinnen. Insofern gilt es, auch die Schüler und Schülerinnen aktiv in den Dialog miteinzubinden und ihnen eine Mitbestimmung und Selbstvertretung in der Zusammenarbeit zu ermöglichen.

Zu beachten ist, dass die Intensität sowie Qualität einer Erziehungspartnerschaft stark von der Personenzusammensetzung abhängt (vgl. Wild & Lorenz 2010). Dennoch sehe ich die Bereitschaft aller Beteiligten als oberste Grundvoraussetzung für eine tragfähige Kooperation. Studien ergaben, dass einerseits Eltern den Wunsch haben, mehr am schulischen Leben ihrer Kinder teilzunehmen sowie einen Informationsaustausch und eine Kooperationsbereitschaft seitens der Schulen wollen, und andererseits Lehrer und Lehrerinnen Vorteile in einer Zusammenarbeit mit Eltern sehen (vgl. Blickenstorfer 2009: 70, Wild & Lorenz 2010). Offensichtlich ist die gute Absicht aber nicht ausreichend: „Um die Zusammenarbeit zu verbessern, müssen alle Beteiligten dazu befähigt und unterstützt werden.“ (Blickenstorfer 2009: 70) In diesem Sinne ist es die Aufgabe von Bildungsinstitutionen und Bildungspolitikern, auf die neuen Herausforderungen zu reagieren, indem sie die nötigen Voraussetzungen schaffen. So z.B. müssen mit den Erwartungen und Anforderungen an Lehrkräfte, die mit dem neuen Kooperationskonzept einhergehen, auch die Ressourcen steigen. Ansonsten kann nicht erwartet werden, dass eine tragfähige Kooperation zustande kommt. Trotz der Tatsache, dass die Zusammenarbeit der Schulen mit Migranteltern in ihrem eigentlichen Sinne selten Raum bekommt (vgl. Wild & Lorenz 2010), erweckt der von den Beteiligten erkannte Optimierungsbedarf die Hoffnung auf eine vermehrte und verbesserte Kooperation in der Zukunft. Zusammengefasst sind die Herausforderungen sehr facettenreich. Um einer erfolgreichen Kooperation zwischen Schulen und zugewanderten Eltern Raum zu geben, werden neue Strategien und schulische Richtlinien, Lehrerfortbildungen sowie ein Verständnis für die Situationen von Migrantenfamilien vorausgesetzt.

Aus der Studie, die im Rahmen dieser Arbeit entstanden ist, kommt hervor, dass die Lehrpersonen mit größerer Motivation und Offenheit an die Kooperation mit den Eltern herangehen. Um auch die Eltern mehr aus der Reserve zu locken, liegt es nun an der Schule, ihnen entgegenzukommen. Folgender Presseauschnitt untermauert die Art und Weise, wie eine Zusammenarbeit stattfinden kann, während sich die Lehrenden nicht entmächtigt fühlen: „Schule muss sich nach außen öffnen, nicht damit die Eltern sich in schulische Belange einmischen und den LehrerInnen sagen ‚wo es lang geht‘, sondern um mehr Transparenz zu erzeugen und zu zeigen, dass die Eltern ein unverzichtbarer Teil von Schule sind.“<sup>6</sup> Dieser Satz spricht zwei wichtige Punkte an: die Eltern sollen in der Zusammenarbeit die Expertise der Lehrer und Lehrerinnen nicht untergraben, während den Eltern (besonders in Bezug auf die hier befragten Eltern) klar gemacht werden soll, welche Rolle sie in der Ausbildung ihrer Kinder spielen können.

Folgendes Zitat von einem Proband aus der hier präsentierten Studie soll die Arbeit mit positiven Aussichten abschließen:

*Ich entschuldige mich für meine nicht so gute deutsch-kentnise. Ich hofe das wier eine gutte zusammenarbeit finden, damit mein kind so gutt wie möglihc in den schule ist. Ich bedanke mich. LG.“*

---

<sup>6</sup> Ausschnitt aus „die Presse“: [http://diepresse.com/home/bildung/schule/500423/Im-Wortlaut\\_Bessere-ElternSchulpartnerschaft](http://diepresse.com/home/bildung/schule/500423/Im-Wortlaut_Bessere-ElternSchulpartnerschaft) [eingesehen am 30.01.2014]

## 12 Bibliographie

Betz, T. (2008). *Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder*. Weinheim: Juventa.

Betz, T. 2006a: ‚Gatekeeper‘ Familie – Zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutsamkeit. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, S. 181-195. Online abrufbar auf:

[http://www.pedocs.de/volltexte/2009/997/pdf/Betz\\_Gatekeeper\\_Familie\\_Diskurs\\_2006\\_2\\_D.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2009/997/pdf/Betz_Gatekeeper_Familie_Diskurs_2006_2_D.pdf) [eingesehen am 12.09.2013]

Biffl, G. & Skrivanek, I. 2011. *Schule-Migration-Gender. Endbericht*. Department Migration und Globalisierung /Zentrum für Migration, Integration und Sicherheit. Donauuniversität Krems.

Blickenstorfer, R. 2009. Strategien der Zusammenarbeit. In: Fürstenau, S./ Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-87.

Blickenstorfer, R. 2000. Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. In: Mächler, S. et al.: *Schulerfolg kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld*. Zürich, S. 82-94.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE ). PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Online abrufbar auf: <https://www.bifie.at/buch/815/5> [eingesehen am 04.11.2013]

BMUK. 2001. *Vereinbaren statt anordnen. Leitfaden zur Erstellung von Vereinbarungen zwischen den Schulpartnern*. Wien: BMUK.

Darder, A. 2006. „Foreword“. In: Olivos, E.M. (Hrsg.): *The Power of Parents. A Critical Perspective of Bicultural Parent Involvement in Public Schools*. New York: Peter Lang Publishing. (Foreword).

Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) 2010: Frühkindliche Bildung und Betreuung: Hintergründe und Bewertung aus ökonomischer Sicht. In: DIW Vierteljahreshefte 3/2010. Berlin.

Edwards, R. / Alldred, P. 2000: A Typology of parental involvement in education centring on children and young people: negotiating familiarisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 2000, 435–455.

Epstein, J. 2009. *School, family and community partnerships: Your handbook for Action*. Kalifornien: Corwin Press.

Fassmann, H. & Dahlvik, J. (Hrsg.). 2012. *Migrations- und Integrationsforschung- multidisziplinäre Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress GmbH.

Feyl Chavkin, N. (Hrsg.). 1993. *Families and Schools in a Pluralistic Society*. Albany: State University of New York Press.

Feyl Chavkin, N. & Williams, D. L. Jr. 1993. *Minority Parents and the Elementary School: Attitudes and Practices*. In: Feyl Chavkin, N. (Hrsg.): *Families and Schools in a Pluralistic Society*. Albany: State University of New York Press. S. 73-85.

Flick, U. 1995. *Qualitative Forschung*. Reinbeck: Rowohlt.

Foitzik, A. 2013. *Interkulturelle Kompetenz*. In: *ajs-Kompaktwissen*, 4/2013.

Fürstenau, S. & Gomolla M. 2009. *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla, M. 2009. *Elternbeteiligung in der Schule*. In: Fürstenau, S.& Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-49.

Harris, A. & Goodall, J. 2007. *Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter?* University of Warwick. Online abrufbar auf: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW004.pdf> [eingesehen am 12.09.2013]

Hawighorst, B. 2009: Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-67.

Helmke, A. & Weinert F.-E. 1997. Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. Sonderdruck aus Enzyklopädie der Psychologie. Serie I: Pädagogische Psychologie. Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen et al. 1997, S 71-1176.

Henderson, A. 1987. The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement. Columbia: National Committee for Citizens in Education.

Hoover-Dempsey & Whitaker 2010. The parent involvement process: Implications for literacy. In: Dunsmore, K. & Fisher, D. (Hrsg.): Bringing literacy home. Newark: International Reading Association. S. 53-82.

Jasis P.M. & Ordoñez-Jasis, R. 2012. Latino Parent Involvement: Examining Commitment and Empowerment in Schools. In: Urban Education, 47:65, S. 65-89.

Jeynes, W. 2003. A Meta-Analysis. The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. In: Education and Urban Society, 35, S. 202-218. Online abrufbar auf:  
<http://www.sagepub.com/vaughnstudy/articles/dair/Jeynes.pdf> [eingesehen am 10.09.2013]

Klauzer, G. 2007. Die Schule im Umbruch – ein Beitrag zur Bildungspolitik. In: Ulrich, Silvia (Hrsg.): Funktionen des Rechts in der pluralistischen Wissensgesellschaft. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 103-113.

Krumm, V. 2006. *Erziehungspartnerschaft - Gute Schule durch Vereinbarungen zwischen Schule und Elternhaus*. (Vortragsmanuskript). Online abrufbar auf:  
[http://www.elternkammer-hamburg.de/uploads/media/c\\_vortrag\\_Krumm.pdf](http://www.elternkammer-hamburg.de/uploads/media/c_vortrag_Krumm.pdf) [eingesehen am 10.09.2013]

Krumm, V. 2002. *Erziehungsverträge – Ein Blick über die Grenzen*.

(Vortragsmanuskript). Online abrufbar auf: <http://www.ziehen-eltern.de/texte/Krumm.pdf> [eingesehen am 10.09.2013]

LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien). 2008. Fachbrief: Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Berlin. Online abrufbar auf:

[http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene\\_und\\_curriculare\\_materialien/fachbriefe\\_berlin/koop\\_eltern\\_mit\\_migrationshintergrund/fachbrief\\_koop\\_eltern\\_m\\_migrationshintergrund\\_01.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/fachbriefe_berlin/koop_eltern_mit_migrationshintergrund/fachbrief_koop_eltern_m_migrationshintergrund_01.pdf) [eingesehen am 12.09.2013]

Leyendecker, B. (2008): Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern. In: Bade, K.J.; Bommers, M.; Oltmer, J.

(Hrsg.): *Nachholende Integrationspolitik– Problemfelder und Forschungsfragen*.

IMIS-Beiträge Heft 34. Osnabrück, S. 91-102. Online abrufbar auf:

<http://www.imis.uni-osnabrueck.de/pdf/files/imis34.pdf> [eingesehen am 10.09.2013]

Lubig-Fohsel, E.& Müller-Boehm, E. 2010. *Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund - Wie kann sie gelingen? Eine Handreichung für Schulen in sozial benachteiligten Quartieren*. Materialien zur durchgängigen Sprachbildung

der Förmig Berlin. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Berlin. Online abrufbar auf: <http://www.foermig-berlin.de/materialien/Kooperation.pdf> [eingesehen am 10.09.2013]

berlin.de/materialien/Kooperation.pdf [eingesehen am 10.09.2013]

Matzner, M. (Hrsg.). 2012. *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim: Beltz

Mecheril, P. & Melter, C. (2012). Gegebene und hergestellte Unterschiede.

Rekonstruktion und Konstruktion von Differenz durch (qualitative) Forschung. In:

E. Schimpf (Hrsg.): *Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 263-274.

Mayring, P. 1999. Zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse. In: D.

Bolscho & G. Michelsen (Hrsg.): *Methoden der Umweltbildungsforschung*.

Opladen: Leske und Budrich. S. 13-25.

Menz, M. & Thon, C. (2011). „Die Herstellung legitimer Bildung in Diskursen und Praxen frühkindlicher Pädagogik - Empirische Analysen zur Verschiebung von Zuständigkeiten zwischen Familie und Professionellen“. (Tagungsunterlagen)

Neuenschwander, M.; Balmer, T.; Gasser-Dutoit, A.; Goltz, S.; Hirt, U.; Ryser, H.; Wartenweiler, H. 2005. Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen. Bern.

OECD. 2010a: OECD Education Ministerial Meeting. Investing in Human and Social Capital: New Challenges. Paris 4-5. November 2010. Chairs Summary.

OECD. 2010b: Education at a Glance 2010. OECD Indicators. Paris.

OECD. 2009: Doing Better for Children. Paris.

OECD. 2009. OECD Länderbericht für Österreich: Empfehlungen zur Bildung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Wien. Online abrufbar auf:  
[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18818/austriacountrynote\\_nusche.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18818/austriacountrynote_nusche.pdf)  
[eingesehen am 02.10.2013]

Olivos, E.M. 2006. The Power of Parents. A Critical Perspective of Bicultural Parent Involvement in Public Schools. New York. Peter Lang Publishing.

Ramsauer, K. 2011. *Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie*. Deutsches Jugendinstitut: München. Online abrufbar auf:  
[http://www.dji.de/bibs/6\\_Ramsauer\\_Bildungsexpertise\\_Migrantenkinder.pdf](http://www.dji.de/bibs/6_Ramsauer_Bildungsexpertise_Migrantenkinder.pdf)

Rüesch, P. 1999. *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung*. Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich.

Sacher, W. 2012. Differenzierende Elternarbeit. In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, C.: Handbuch Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Elternarbeit in Kooperation von Schule, Jugendhilfe und Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online abrufbar auf:  
<http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/DE/SchulentwicklungFortWeiterbildung/Fu>

ehrunungskraeftequalifizierungPersonalentwicklung/Veranstaltungsbeitraege/2012Beitraege/Material/20121127Nummer31\_\_blob=publicationFile.pdf [eingesehen am 10.09.2013]

Sacher, W. 2012. Elternarbeit mit Migranten. In: Matzner, M. (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim: Beltz, S.301-314. Online abrufbar auf: [http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/DE/SchulentwicklungFortWeiterbildung/FuehrungskraeftequalifizierungPersonalentwicklung/Veranstaltungsbeitraege/2012Beitraege/Material/20121127Nummer35\\_\\_blob=publicationFile.pdf](http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/DE/SchulentwicklungFortWeiterbildung/FuehrungskraeftequalifizierungPersonalentwicklung/Veranstaltungsbeitraege/2012Beitraege/Material/20121127Nummer35__blob=publicationFile.pdf) [eingesehen am 10.09.2013]

Sacher, W. 2011. Schülerorientierte Elternarbeit. in: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, C.: Handbuch Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Elternarbeit in Kooperation von Schule, Jugendhilfe und Familie. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. Online abrufbar auf: [http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/DE/SchulentwicklungFortWeiterbildung/FuehrungskraeftequalifizierungPersonalentwicklung/Veranstaltungsbeitraege/2012Beitraege/Material/20121127Nummer34\\_\\_blob=publicationFile.pdf](http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/DE/SchulentwicklungFortWeiterbildung/FuehrungskraeftequalifizierungPersonalentwicklung/Veranstaltungsbeitraege/2012Beitraege/Material/20121127Nummer34__blob=publicationFile.pdf) [eingesehen am 10.09.2013]

Sacher, W. 2009: Interkulturelle Elternarbeit: Forschungsergebnisse zur Beziehung zwischen Schule und Elternhaus und Konsequenzen für die praktische Arbeit. Online abrufbar auf: [http://www.uni-augsburg.de/institute/ZdFL/Downloads/Sacher\\_ZdFL\\_2009\\_Elternarbeit.pdf](http://www.uni-augsburg.de/institute/ZdFL/Downloads/Sacher_ZdFL_2009_Elternarbeit.pdf) [eingesehen am 10.09.2013]

Sacher, W. 2008a. *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sacher, W. 2008. *Schüler als unverzichtbare Partner in der Elternarbeit*. Workshopunterlagen. Online abrufbar auf: <http://www.schulaemter-bw.de/servlet/PB/show/1240489/Workshop.pdf> [eingesehen am 12.09.2013]

Sacher, W. 2008. Schülerorientierte Elternarbeit – Eine überfällige Korrektur. In: Schulleitung heute 2/2008. Online abrufbar auf: [http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/DE/SchulentwicklungFortWeiterbildung/FuehrungskraeftequalifizierungPersonalentwicklung/Veranstaltungsbeitraege/2012Beitraege/Material/20121127Nummer070809\\_\\_blob=publicationFile.pdf](http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/DE/SchulentwicklungFortWeiterbildung/FuehrungskraeftequalifizierungPersonalentwicklung/Veranstaltungsbeitraege/2012Beitraege/Material/20121127Nummer070809__blob=publicationFile.pdf) [eingesehen am 12.09.2013]

Schefels, R. 2012. Bildungsbegleitung in der Eltern- und Familienbildung. Bedeutung, Stellenwert und Erfordernisse einer familienorientierten Bildungsbegleitung. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Berlin. Online abrufbar auf: <http://www.elternchance.de/RedaktionBMFSFJ/RedaktionElternChance/Pdf-Anlagen/Wiss-Hintergrund-Elternchance,property=pdf,bereich=elternchance,sprache=de,rwb=true.pdf> [eingesehen am 02.10.2013]

Stecher, L. (2006): Schulleistungen als Familienthema. Grundschülerinnen und Grundschüler in deutschen Familien und in Migrantenfamilien im Vergleich. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1 (2), S. 217-228. Online abrufbar auf: [http://www.pedocs.de/volltexte/2009/995/pdf/Stecher\\_Schulleistungen\\_als\\_Diskurs\\_2006\\_2\\_D.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2009/995/pdf/Stecher_Schulleistungen_als_Diskurs_2006_2_D.pdf) [eingesehen am 12.09.2013]

Ulich, K. 2002. Probleme und Chancen der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. In: Böhm, T. et al.: Praxishandbuch Grundschule. Grundschule gestalten und entwickeln. Neuwied, Kriftel 2002., S. 1-19.

Ulrich, S. (Hrsg). 2007. *Funktionen des Rechts in der pluralistischen Wissensgesellschaft*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.

Weinstabl, R. 2009. Im Wortlaut. *Bessere Eltern-Schulpartnerschaft*. (in der Onlineausgabe der Presse vom 04.08.2009) online abrufbar auf: [http://diepresse.com/home/bildung/schule/500423/Im-Wortlaut\\_Bessere-ElternSchulpartnerschaft](http://diepresse.com/home/bildung/schule/500423/Im-Wortlaut_Bessere-ElternSchulpartnerschaft) [eingesehen am 02.10.2013]

Wild, E. & Lorenz, F. 2010. *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh Verlag.

Wild, E. 2003. Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 4, S. 513-533.

Wild, E. o.E. Vortrag auf dem 2. Bildungsforum im Kreis Herford. Online abrufbar auf:

[http://www.kreis-herford.de/PDF/Vortrag\\_Eltern\\_und\\_Schule\\_als\\_Erziehungspartner\\_.PDF?ObjSvrID=393&ObjID=2987&ObjLa=1&Ext=PDF&WTR=1&\\_ts=1330080377](http://www.kreis-herford.de/PDF/Vortrag_Eltern_und_Schule_als_Erziehungspartner_.PDF?ObjSvrID=393&ObjID=2987&ObjLa=1&Ext=PDF&WTR=1&_ts=1330080377) [eingesehen am 02.10.2013]

## 13 **Abbildungsverzeichnis**

**Abbildung 1:** Leistungsmittelwerte von Schülern und Schülerinnen ohne Migrationshintergrund und Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in Österreich (PISA 2006 - angeführt in Bifie)

**Abbildung 2:** Die Häufigkeit verschiedener Kooperationsbegriffe bei Google (Krumm 2006)

**Abbildung 3:** Inhalte von Eltern-Lehrer-Gesprächen (nach Sacher 2009 - angeführt in Wild)

**Abbildung 4:** Die Kooperationsqualität im Urteil von Eltern (Sacher 2008 - angeführt in Wild)

# 14 Anhang

## 14.1 Fragebögen

### FRAGEBOGEN FÜR ELTERN

#### 1. STIMMEN SIE FOLGENDEN AUSSAGEN ZU? (bitte immer nur ein Kreuz pro Aussage)

	<i>ja</i>	<i>eher ja</i>	<i>eher nicht</i>	<i>nein</i>
Ich wünsche mir regelmäßigen Kontakt mit den LehrerInnen meines Kindes.				
Es ist die Aufgabe der LehrerInnen meines Kindes mich zu kontaktieren, damit eine Zusammenarbeit stattfindet.				
Ich möchte Verantwortung und Aufgaben mit den LehrerInnen meines Kindes teilen.				
Ich finde die Familien sollten sich an die Lern- und Lehrtraditionen der Schule anpassen.				
Die LehrerInnen meines Kindes sollten die Lebenshintergründe unserer Familie kennen.				

#### 2. BEEINFLUSSEN FOLGENDE FAKTOREN DIE ZUSAMMENARBEIT MIT DEN LEHRERN/LEHRERINNEN?

	<i>ja</i>	<i>eher ja</i>	<i>eher nicht</i>	<i>nein</i>
Eltern haben andere Muttersprache(n) als Deutsch				
Eltern haben eine nicht christliche Religion				
Eltern haben andere Auffassung von Erziehung als die Schule				
Eltern haben andere Lern- und Lehrtraditionen als die Schule				
Familie hat andere Lernsituation als die Schule erwartet				

Sonstige Faktoren, die die Zusammenarbeit mit den LehrerInnen beeinflussen:

#### 3. SIND SIE AN FOLGENDEN FORMEN DER ZUSAMMENARBEIT MIT DEN LEHRERINNEN INTERESSIERT?

	<i>ja</i>	<i>eher ja</i>	<i>eher nicht</i>	<i>nein</i>
Sprechstundengespräche oder Elternsprechtage				
Elternabende				
Gespräche bei schulischen Veranstaltungen				
Elternbriefe				
Emails				
Telefonanrufe				
Rückmeldebögen (Feedbackbögen)				

Sonstige Arten von Zusammenarbeit, an denen Sie interessiert sind:

**4. WOLLEN SIE AN FOLGENDEN AKTIVITÄTEN TEILNEHMEN?**

	<i>ja</i>	<i>eher ja</i>	<i>eher nicht</i>	<i>nein</i>
im Unterricht zusehen				
aktive Mitarbeit im Unterricht				
bei Schulfesten und Veranstaltungen mithelfen				
Begleitung bei Schulausflügen				
in einem Elternrat sein und mit anderen Eltern Entscheidungen treffen				
Berater/in oder Nachhilfelehrer/in für andere Kinder				
Vermittler/in oder Übersetzer/in zwischen Lehrern/Lehrerinnen und anderen Eltern				

Sonstige Aktivitäten, an denen Sie teilnehmen wollen:

**5. WOLLEN SIE BEI FOLGENDEN THEMEN MITENTSCHEIDEN?**

	<i>ja</i>	<i>eher ja</i>	<i>eher nicht</i>	<i>nein</i>
erzieherische Methoden im Unterricht				
Lehrplan (was unterrichtet wird)				
Menge der Hausaufgaben				
Auswahl der Lehrbücher				
Welche LehrerInnen an der Schule arbeiten dürfen				

Sonstige Themen, bei den Sie mitentscheiden wollen:

**6. WÜNSCHEN SIE SICH FOLGENDE ANGEBOTE VON DER SCHULE IHRES KINDES?**

	<i>ja</i>	<i>eher ja</i>	<i>eher nicht</i>	<i>nein</i>
Hausaufgabenhilfe				
Unterstützung beim Lernen zu Hause				
Informationen darüber, wie ich mein Kind am besten fördern kann				
Informationen über die Unterrichtsmethoden und die Leistungsanforderungen der Schule				
Informationen über das österreichische Bildungssystem und über mögliche Bildungswege				
Deutschkurse für Eltern				
Nachrichten von Lehrern/Lehrerinnen in meiner/n Muttersprache/n				
DolmetscherInnen für Gespräche mit Lehrern/Lehrerinnen				

Sonstige Angebote, die Sie sich von der Schule wünschen:

**7. ALLGEMEINE DATEN (Angaben freiwillig)**

a) Geschlecht:

männlich       weiblich

c) Deutschkenntnisse:

sehr gut       gut       nicht so gut       nicht gut

b) In welche Klasse geht ihr Kind?:

d) Herkunftsland/Herkunftsländer:

e) Wie lange leben Sie schon in Österreich?:

**8. HABEN SIE WEITERE KOMMENTARE ODER VORSCHLÄGE?**

*Vielen Dank fürs Mitmachen!*

## FRAGEBOGEN FÜR LEHRENDE

(Bei Erwähnung der Eltern ist immer von zugewanderten Eltern die Rede!)

### 1. STIMMEN SIE FOLGENDEN AUSSAGEN ZU? (bitte immer nur ein Kreuz pro Aussage)

	<i>ja</i>	<i>eher ja</i>	<i>eher nicht</i>	<i>nein</i>
Ich wünsche mir regelmäßigen Kontakt mit den Eltern meiner SchülerInnen.				
Es ist meine Aufgabe die Eltern meiner SchülerInnen zu kontaktieren, damit eine Zusammenarbeit stattfindet.				
Ich möchte Verantwortung und Aufgaben mit den Eltern meiner SchülerInnen teilen.				
Ich finde die Familien sollten sich an die Lern- und Lehrtraditionen der Schule anpassen.				
Ich sollte die Lebenshintergründe meiner SchülerInnen und deren Familie kennen.				

### 2. BEEINFLUSSEN FOLGENDE FAKTOREN DIE ZUSAMMENARBEIT MIT DEN LEHRERN/LEHRERINNEN?

	<i>ja</i>	<i>eher ja</i>	<i>eher nicht</i>	<i>nein</i>
Eltern haben andere Muttersprache(n) als Deutsch				
Eltern haben eine nicht christliche Religion				
Eltern haben andere Auffassung von Erziehung als die Schule				
Eltern haben andere Lern- und Lehrtraditionen als die Schule				
Familie hat andere Lernsituation als die Schule erwartet				

Sonstige Faktoren, die die Zusammenarbeit mit den Eltern beeinflussen:

### 3. SIND SIE AN FOLGENDEN FORMEN DER ZUSAMMENARBEIT MIT DEN ELTERN INTERESSIERT?

	<i>ja</i>	<i>eher ja</i>	<i>eher nicht</i>	<i>nein</i>
Sprechstundengespräche oder Elternsprechtage				
Elternabende				
Gespräche bei schulischen Veranstaltungen				
Elternbriefe				
Emails				
Telefonanrufe				
Rückmeldebögen (Feedbackbögen)				

Sonstige Arten von Zusammenarbeit, an denen Sie interessiert sind:

**4. BEFÜRWORDEN SIE FOLGENDE AKTIVITÄTEN DER ELTERNBETEILIGUNG?**

	<i>ja</i>	<i>eher ja</i>	<i>eher nicht</i>	<i>nein</i>
im Unterricht zusehen				
aktive Mitarbeit im Unterricht				
bei Schulfesten und Veranstaltungen mithelfen				
Begleitung bei Schulausflügen				
in einem Elternrat sein und mit anderen Eltern Entscheidungen treffen				
Berater/in oder Nachhilfelehrer/in für andere Kinder				
Vermittler/in oder Übersetzer/in zwischen Lehrern/Lehrerinnen und anderen Eltern				

Sonstige Aktivitäten der Elternbeteiligung, die Sie befürworten:

**5. BEFÜRWORDEN SIE EINE MITENTSCHEIDUNG DURCH DIE ELTERN BEI FOLGENDEN THEMEN?**

	<i>ja</i>	<i>eher ja</i>	<i>eher nicht</i>	<i>nein</i>
erzieherische Methoden im Unterricht				
Lehrplan				
Menge der Hausaufgaben				
Auswahl der Lehrbücher				
Welche LehrerInnen an der Schule arbeiten dürfen				

Sonstige Themen, bei den Sie eine Mitentscheidung der Eltern befürworten:

**6. WÄREN SIE BEREIT ELTERN FOLGENDE ANGEBOTE ANZUBIETEN?**

	<i>ja</i>	<i>eher ja</i>	<i>eher nicht</i>	<i>nein</i>
Hausaufgabenhilfe				
Unterstützung beim Lernen zu Hause				
Informationen an Eltern darüber, wie Eltern ihre Kinder am besten fördern können				
Informationen an Eltern über die Unterrichtsmethoden und die Leistungsanforderungen der Schule				
Informationen an Eltern über das österreichische Bildungssystem und über mögliche Bildungswege				

Sonstige Angebote:

**7. WÜNSCHEN SIE SICH FOLGENDE RESSOURCEN FÜR DIE ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN?**

	<i>ja</i>	<i>eher ja</i>	<i>eher nicht</i>	<i>nein</i>
Deutschkursangebote für Eltern				
ÜbersetzerInnen für schriftliche Benachrichtigungen an Eltern				
DolmetscherInnen für Gespräche mit Eltern				
Kontakt mit wichtigen öffentlichen Anlaufstellen, um Eltern zur Beratung weiterzuverweisen				
MitarbeiterIn an der Schule, an den/die man Eltern in Angelegenheiten weiterverweisen kann, die über das Schulische hinausgehen				
mehr Kollegen/Kolleginnen mit Migrationshintergrund				

**8. ALLGEMEINE DATEN**

a) Geschlecht:

männlich       weiblich

b) Herkunftsland/Herkunftsländer:

c) Unterrichtsfach/Unterrichtsfächer:

e) Wie lange sind Sie bereits im Lehrberuf?

**9. HABEN SIE WEITERE KOMMENTARE ODER VORSCHLÄGE?**

*Vielen Dank fürs Mitmachen!*

## **14.2 Zusammenfassung**

Die Entwicklungen in der modernen Gesellschaft haben in den letzten Jahrzehnten zur Intensivierung des Diskurses rund um eine schulische Elternbeteiligung geführt. Der aktuelle Forschungsstand bestätigt, dass eine Elternbeteiligung enorme Auswirkungen auf die schulischen Leistungen von Schülern und Schülerinnen hat. Die Arbeit greift diesen Standpunkt auf und setzt ihn in einen migrationsspezifischen Blickwinkel. Die Tatsache, dass die Institution Schule in Österreich, vor allem in Raum Wien, einer immer heterogener werdenden Schüler- und Elternschaft gegenübersteht, veranlasst dazu, die Kooperation zwischen Schule und Eltern aus der migrationsspezifischen Perspektive zu beleuchten. Es wird aufgezeigt, dass das Elternhaus und die familiäre Umgebung die schulischen Leistungen des Kindes enorm beeinflussen. Obwohl der Wunsch nach Bildungserfolg in Familien mit Migrationsgeschichte unbestreitbar ist, scheint das Engagement bzw. der Handlungsspielraum von zugewanderten Eltern relativ beschränkt zu sein. Einwandererfamilien erfahren häufig sozio-ökonomische und sprachlich-kulturelle Benachteiligungen, die aus der Migrationssituation hervorgehen und neben unterschiedlichsten Herausforderungen auch eine Handlungsunfähigkeit für die schulische Einbindung bedeuten. Ebenso gehören sprachlich-kulturelle Differenzen sowie divergierende Wertsysteme und Sozialisationsbedingungen, die zu unterschiedlichen Erwartungshaltungen und Zielsetzungen der Beteiligten führen, zu häufigen Stolpersteinen in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Familien. Insofern steht eine Erziehungspartnerschaft mit zugewanderten Eltern besonderen Anforderungen gegenüber. Es müssen besondere Vorkehrungen getroffen werden, um auf die speziellen Situationen von Familien mit Migrationsgeschichte eingehen zu können. Besondere Stolpersteine müssen überwunden werden, um Mitbestimmung, Mitgestaltung und Mitverantwortung der Eltern sowie Schülern und Schülerinnen im schulischen Alltag zu gewährleisten. Der Institution Schule muss klar sein, dass die Schüler und Schülerinnen von den unterschiedlichsten Lebenshintergründen geprägt sind und sie muss die Situation eingewanderter Familien kennenlernen und verstehen. Gelingt dies, stehen einer

Zusammenarbeit zwischen Eltern, Kindern und Lehrkräften völlig neue Wege offen. Ohne Zweifel eröffnen die Ressourcen zugewanderter Eltern neue Chancen und Möglichkeiten für ein besseres Lernen der Kinder. Die Arbeit weist auf die Bedeutung hin, Differenzierungen in Bezug auf die Herkunftskultur der Eltern zu machen, die den speziellen Bedürfnissen von Familien mit Migrationsgeschichte nachkommen. Unterschiedliche Schritte sind zu tun, um Eltern und ihre Kinder in schulische Mitwirkungs- und Entscheidungsprozesse mit einzubeziehen. Das reicht vom Aufbau einer Willkommenskultur an Schulen, über die Kontaktpflege und den Informationsaustausch auf Augenhöhe bis hin zu einer Zusammenarbeit, bei der sich alle Parteien mit einbringen können. Eine gute Erziehungspartnerschaft definiert sich durch die Selbst- und Mitbestimmung aller Beteiligten.

## 14.3 Lebenslauf

### Curriculum Vitae

**Annamaria Rendessy**

Amalienstrasse 36/4 | 1130 Wien | Österreich

Email: arendessy@hotmail.com

Mobil: (+43) 650 27 06 266

<b>Persönliche Daten</b>	*10.03.1987 in Linz, Österreich Staatsangehörigkeit: Österreich		
<b>Ausbildung</b>	<i>03/2011 –</i>	Universität Wien, Österreich Masterstudium in Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache	
	<i>10/2011 –02/2012</i>	Friedrich Schiller Universität Jena, Deutschland Auslandsgermanistik (Auslandssemester)	
	<i>09/2009 –09/2010</i>	University of St Andrews, Schottland, Großbritannien Cultural Identity Studies Abschluss: Master of Letters (mit Auszeichnung)	
	<i>09/2005 –06/2009</i>	Universität Wien, Österreich Studium im Übersetzen/Dolmetschen in Englisch & Ungarisch Abschluss: Bachelor of Arts / Notendurchschnitt: 2,1	
	<i>02/2008 – 06/2008</i>	St. István Universität in Gödöllő, Ungarn Spezialisierung in Fachübersetzen (Auslandssemester)	
<b>Praktische Erfahrung</b>	<i>08/2012 – 12/2012</i>	Instituto Intercultural, Mendoza, Argentinien Auslandspraktikum	
	<i>03/2012 – 08/2012, 07/2013 –11/2013</i>	Alpha Sprachinstitut Austria, Wien DAF-Lehrerin (Erwachsenenunterricht)	
	<i>07/2011 –08/2011</i>	ActiLingua Academy, Wien DAF-Lehrerin (Erwachsenenunterricht)	
	<i>07/2009 –08/2009</i>	Concordia Sozialprojekte, Bukarest, Rumänien Betreuerin und Deutschlehrerin von Straßenkindern in einem Sozialzentrum	
	<i>03/2009 – 05/2009</i>	LernQuadrat OG und Bildungsmanagement GmbH Nachhilfelehrerin in Deutsch & Englisch, Aufgabenbetreuerin	
	<i>07/2008 – 09/2008</i>	Kittiyavitaya School, Ubon Ratachathani, Thailand Englisch- und Deutschlehrerin in einer buddhistischen Tempelschule (Volontärtätigkeit)	
<b>Zusatzqualifikationen</b>	<i>Sprachen</i>	Deutsch / Ungarisch Englisch Spanisch Rumänisch, Italienisch	Erstsprache verhandlungssicher (TOEFL ibt: 103/120) gute Kenntnisse Basiskenntnisse
	<i>IT Kenntnisse</i>	MS Word, MS Excel, MS Power Point, Prezi Sehr gute Kenntnisse	
<b>Sonstiges</b>	<i>Außercurriculare Aktivitäten</i>	Betreuung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (DaZ), Studentensprecherin an der University of St Andrews, Mitglied im Sportverein DSG Wien, Tutorin im Rahmen des Projekts <i>Schüler helfen Schülern</i>	
	<i>Interessen</i>	Sprachen, Reisen, Fitness, Yoga und Meditation	