

ÖIF-Dossier

37

Elternarbeit mit Migrant/innen

Bettina Schweighofer, MA

Elternarbeit mit Migrant/innen

Wünsche und Erwartungen von Migranteneltern in Bezug auf Elternbeteiligung im Kontext Schule. Herausforderungen für die Schulsozialarbeit

Bettina Schweighofer, MA

September 2016

© Österreichischer Integrationsfonds

Bitte zitieren sie diese Publikation wie folgt:

Schweighofer, B. (2016): Elternarbeit mit Migrant/innen. In: ÖIF-Dossier n°37, Wien.

Das ÖIF-Dossier n°37 ist die Zusammenfassung der Diplomarbeit von Frau Bettina Schweighofer, MA (Forschungsstipendium des Österreichischen Integrationsfonds 2014/15), welche sie im Rahmen ihres Masterstudiums Soziale Arbeit an der FH Joanneum verfasst hat.

IMPRESSUM:

Medieninhaber, Herausgeber, Redaktion und Hersteller: Österreichischer Integrationsfonds – Fonds zur Integration von Flüchtlingen und Migrant/innen (ÖIF) / Schlachthausgasse 30, 1030 Wien, Tel.: +43(0)1/710 12 03-0, mail@integrationsfonds.at; **Verlags- und Herstellungsort:** Schlachthausgasse 30, 1030 Wien; grundlegende Richtung: wissenschaftliche Publikation zu den Themen Migration und Integration; **Offenlegung gem. § 25 MedienG:** Sämtliche Informationen über den Medieninhaber und die grundlegende Richtung dieses Mediums können unter www.integrationsfonds.at/impressum abgerufen werden.

Haftungsausschluss:

Die Inhalte dieses Mediums wurden mit größtmöglicher Sorgfalt recherchiert und erstellt. Für die Richtigkeit, Vollständigkeit und Aktualität der Inhalte wird keine Haftung übernommen.

Weder der Österreichische Integrationsfonds noch andere, an der Erstellung dieses Mediums Beteiligte, haften für Schäden jedweder Art, die durch die Nutzung, Anwendung und Weitergabe der dargebotenen Inhalte entstehen.

Sofern dieses Medium Verweise auf andere Medien Dritter enthält, auf die der Österreichische Integrationsfonds keinen Einfluss ausübt, ist eine Haftung für die Inhalte dieser Medien ausgeschlossen. Für die Richtigkeit der Informationen in Medien Dritter, ist der jeweilige Medieninhaber verantwortlich.

Die Beiträge dieser Publikation geben die Meinungen und Ansichten der Autoren wieder und stehen nicht für inhaltliche insbesondere politische Positionen der Herausgeber oder des Österreichischen Integrationsfonds und des Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres.

Urheberrecht:

Alle in diesem Medium veröffentlichten Inhalte sind urheberrechtlich geschützt. Ohne vorherige schriftliche Zustimmung des Urhebers ist jede technisch mögliche oder erst in Hinkunft möglich werdende Art der Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Verwertung untersagt, sei es entgeltlich oder unentgeltlich.

© 2016 Österreichischer Integrationsfonds

Zentrale Ergebnisse

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit den Wünschen und Erwartungen von Eltern mit Migrationshintergrund in Bezug auf Elternbeteiligung im schulischen Kontext und den daraus resultierenden Herausforderungen für die Schulsozialarbeit. Es wurden sechs qualitative Interviews mit Eltern mit Migrationshintergrund geführt, deren Kinder eine Neue Mittelschule in Graz besuchten. Die Interviews wurden mittels Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

- Faktoren, welche die Mitbestimmung und Mitwirkung von Migranteltern hemmen, liegen oftmals in fehlenden Kenntnissen bzw. Informationen über Strukturen und Angebote oder in mangelnden zeitlichen Ressourcen.
- Migranteltern scheinen häufig verunsichert zu sein, in welcher Form und in welchem Ausmaß ein Einbringen in der Schule erwünscht ist. Gründe hierfür können u.a. Sozialisationsfaktoren wie ein geringer Stellenwert der Bildung in der eigenen Kindheit im Herkunftsland, Diskriminierungserfahrungen sowie mangelnde Deutschkenntnisse sein.
- Auch der sozioökonomische Hintergrund kann Einfluss auf die Elternbeteiligung haben. Oftmals führen die geringe Schulbildung der Eltern und zusätzliche psychische und physische Belastungen zu mangelnden Ressourcen der Problembewältigung in den Familien. Wenn der Kontakt zur Schule nur mehr mit dem Problemverhalten des Kindes in Verbindung gebracht wird, ziehen sich Eltern, oft aus Schamgefühlen, noch mehr zurück.
- In Hinblick auf den Kontakt zur Schule berichten Migranteltern mitunter von negativen Erfahrungen. Genannt wurden u.a. eine mangelnde Transparenz bei Schulentscheidungen, fehlende Wertschätzung für die Bemühungen und Nichtberücksichtigung von Ideen der Eltern, unfreundlicher Umgang sowie unflexible Sprechzeiten und Terminvergaben.
- Ein weiterer hemmender Faktor liegt darin, dass sich Migranteltern oftmals gar nicht als Zielgruppe der Schulsozialarbeit sehen. Ihre Wünsche und Erwartungen in Hinblick auf die Schulsozialarbeit beziehen sich fast ausschließlich auf Angebote für ihre Kinder.

- Faktoren, die die Mitbestimmung und Mitwirkung von Migranteltern fördern können, sind persönliche oder telefonische Informationen und die aktive Aufforderung zur Mitwirkung seitens der Schule oder der Schulsozialarbeit.
- Eltern können leichter erreicht werden, wenn eine gute Vertrauensbasis zwischen Schule und Eltern herrscht. Ressourcen- bzw. Stärkenorientierung, eine Investition in die Vertrauens- bzw. Beziehungsarbeit sowie ein respektvoller Umgang scheinen hier wesentlich zu sein.
- Schlüsselpersonen, die Interesse an und Verständnis für individuelle Lebenssituationen zeigen, spielen dabei eine besonders wichtige Rolle, z.B. in Form einer bestimmten Lehrperson, eines anderen Elternteils, etc.
- Von der Schulsozialarbeit erwarten sich Migranteltern, dass sie im Falle von Problemen der Kinder als Vermittler zwischen Schule und Eltern agiert, die Eltern in der Kommunikation mit Lehrer/innen unterstützt und sie so in Lösungsprozesse involviert.

Inhalt

1	MIGRATION UND FAMILIE: MIGRANTENELTERN	7
1.1	WER SIND MIGRANTENELTERN?	7
1.2	EINFLÜSSE UND BEDEUTUNG DER FAMILIE AUF DIE BILDUNG DER KINDER.....	8
1.3	RESSOURCEN DER MIGRATIONSFAMILIE.....	10
2	ELTERNARBEIT UND ELTERNBETEILIGUNG IN DER SCHULE	12
2.1	BESONDERHEITEN IN DER ARBEIT MIT MIGRANTENELTERN	12
2.1.1	Förderliche Faktoren der Elternbeteiligung	13
2.1.2	Hemmende Faktoren der Elternbeteiligung	14
2.1.3	Anforderungen für eine gelingende Elternbeteiligung	16
3	SCHULSOZIALARBEIT	17
3.1	GRUNDSÄTZE UND METHODEN	18
3.2	SCHULSOZIALARBEIT UND (INTERKULTURELLE) ELTERNARBEIT	18
3.3	ELTERNARBEIT: HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE SCHULSOZIALARBEIT	19
4	DAS FORSCHUNGSDESIGN	20
4.1	DIE ERHEBUNGSMETHODE: DAS PROBLEMZENTRIERTE INTERVIEW	20
4.1.1	Auswahl der Interviewpartner/innen.....	20
4.1.2	Forschen im eigenen Feld	22
4.2	ANALYSEMETHODE: QUALITATIVE INHALTSANALYSE	22
5	DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	23
5.1	LEBENSWELT UND LEBENSLAGE DER BEFRAGTEN.....	23
5.2	KONTAKTE DER ELTERN ZUR SCHULE.....	25
5.2.1	Hemmende Faktoren.....	26
5.2.2	Förderliche Faktoren.....	27
5.2.3	Wünsche und Erwartungen.....	28
5.3	ANGEBOTE DER SCHULE.....	29
5.3.1	Hemmende Faktoren.....	30
5.3.2	Förderliche Faktoren.....	30
5.3.3	Wünsche und Erwartungen.....	31
5.4	ELTERNMITBESTIMMUNG UND ELTERNMITWIRKUNG.....	31

5.4.1	Hemmende Faktoren.....	32
5.4.2	Förderliche Faktoren.....	33
5.4.3	Wünsche und Erwartungen.....	33
5.5	SCHULSOZIALARBEIT UND ELTERNBETEILIGUNG.....	34
5.5.1	Hemmende Faktoren.....	34
5.5.2	Förderliche Faktoren.....	35
5.5.3	Wünsche und Erwartungen.....	35
6	LITERATURVERZEICHNIS.....	36

1 Migration und Familie: Migranteneltern

Die geringe Auseinandersetzung im erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungsfeld mit dem Thema Migration und Familie wird durch eine sehr geringe Anzahl an Publikationen und Forschungsprojekten sichtbar (vgl. Krüger-Potratz 2013: 13).

Nach Nauck (2004) sind aber gerade die Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen bedeutsam, was den Verlauf von Migrations- und Integrationsprozessen angeht. Einerseits werden intensive familiäre Kontakte als eine Alternative zur Eingliederung in die Gesellschaft gesehen, in der soziale Bedürfnisse befriedigt und zur Alltagsproblemlösung herangezogen werden können. Dadurch kommt es weniger zu außerfamiliären Kontakten, wodurch die Übernahme von Werten der Aufnahmegesellschaft vermindert ist und sich folglich ein Eingliederungswiderstand entwickeln kann. Andererseits kann die Familie auch eine Eingliederungshilfe sein, da notwendiges Alltagswissen und bereits bestehende Beziehungen zur Aufnahmegesellschaft gebündelt werden können. So kann der Wunsch nach einer Zukunftssicherung für die nächste Generation einen wesentlichen motivationalen Faktor für erfolgreiche Eingliederung darstellen (vgl. Nauck 2004: 83f).

1.1 Wer sind Migranteneltern?

Migranteneltern sind Familien, in denen mindestens eine Person einen Migrationshintergrund hat. Krüger-Potratz verweist jedoch darauf hin, dass Zugewanderte keine homogene Gruppe sind und dass es sich somit bei „Menschen mit Migrationshintergrund“ um ein statistisches Konstrukt handelt (vgl. Krüger-Potratz 2013: 15). „Eltern mit Migrationshintergrund sind eine heterogene Gruppe bzgl. ihrer Nationalität, ihres sozio-ökonomischen Status, ethnischer und religiöser Zugehörigkeiten, ihrer Migrationsgeschichte, Familienformen und der Vertrautheit mit dem staatlichen Bildungssystem“ (Gomolla 2009: 27).

Zudem ist Migration für jede Familie eine Herausforderung, da sie oft mit einem Verlust des sozialen und kulturellen Kapitals einhergeht (vgl. Leyendecker 2011: 240). „Ein Verlust an sozialem Kapital bedeutet, dass gewachsene soziale Netzwerke wegbrechen und damit auch emotionale Unterstützung im Alltag verloren bzw. auf

E-Mail- oder Telefonkontakte reduziert wird. Ein Verlust an kulturellem Kapital bedeutet, dass möglicherweise Berufsabschlüsse, die Beherrschung der Muttersprache, erworbenes Wissen und anderes mehr an Bedeutung verliert bzw. von der Aufnahmegesellschaft nicht entsprechend erkannt und gewürdigt wird“ (Leyendecker 2011: 240). Und dennoch wird dieser Verlust in Kauf genommen, um im Aufnahme-land die individuelle Lebenssituation zu verbessern (vgl. Leyendecker 2011: 240). „Eltern stehen vor der Aufgabe, die Verluste, die sich durch die Migration ergeben haben, auszugleichen und ihren Kindern Zugang zu den erhofften Gewinnen zu ermöglichen. Dies stellt Migranteltern jedoch vor eine Zwickmühle – einerseits sollen ihre Kinder in Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft kommen und hier erfolgreich sein, gleichzeitig sehen viele jedoch genau in diesem Prozess die Gefahr, dass sie die Kinder an die Aufnahmegesellschaft verlieren und [...] sich von der Familie und der Herkunftskultur entfernen“ (Leyendecker 2011: 241).

Trotz dieses Spannungsfelds ist es von großer Bedeutung, dass Eltern vor ihren Kindern wertschätzend sowohl gegenüber der Herkunfts- als auch der Aufnahmekultur agieren und ihnen eine sichere Basis in der Familie zur Verfügung stellen. Dies stellt oftmals eine Herausforderung für die Eltern dar, weil sie im Vergleich zu ihren Kindern teilweise ein Informationsdefizit, was z.B. den schnelleren Erwerb der neuen Sprache betrifft, haben. Letztlich kann gesagt werden, dass Migration auch ein Familienprozess ist. Die Besonderheiten jeder individuellen Familie müssen daher berücksichtigt werden, um die Sozialisation der Kinder verstehen zu können (vgl. Leyendecker 2011: 241).

1.2 Einflüsse und Bedeutung der Familie auf die Bildung der Kinder

„Die elterlichen Lebensläufe, -stile und -pläne beeinflussen die Bildungschancen ihrer Kinder nachhaltig und auf unterschiedliche Weise“ (Fereidooni 2011: 123). Fereidoonis Aussage kann durch die Ergebnisse der PISA-Studie von 2012 (OECD 2012) und durch die Tatsache, dass Migrant/innen in der Schule oft schlechter abschneiden, nur bekräftigt werden. Denn nicht der Migrationshintergrund an sich, sondern die eigenen schulischen Biografien der Eltern¹ sowie die oftmals schlechte-

¹ Oftmals haben Migranteltern eine schlechtere Ausbildung im Herkunftsland, oder es kann vorkommen, dass die Ausbildung im Aufnahmeland nicht anerkannt wird.

ren sozialen Bedingungen, unter denen Migrationsfamilien leben, beeinflussen die Bildung ihrer Kinder (vgl. Pareiss/Schwantner 2013: 49).

Hawighorst spricht auch von einem „[...] ‚Passungsverhältnis‘ von Familie und Schule [...]“, von dem der schulische (Miss)erfolg maßgeblich abhängig ist (Hawighorst 2009: 52). Der Zugang bzw. die Teilhabe zur Bildung ist demnach stark beeinflusst vom Vorhandensein von kulturellem und sozialem Kapital. Kinder aus weniger privilegierten Familien treten somit mit ungünstigeren Voraussetzungen in das System Schule ein (vgl. Hawighorst 2009: 52). Werte und Verhaltenssysteme der Mehrheitsgesellschaft sind inkorporiert und Angehörige marginalisierter Gruppen haben laut Gomolla einen Mangel an relevanten Ressourcen, die für die Bildung notwendig sind (vgl. Gomolla 2011: 451). Rüesch kritisiert die Passungsthese, weil einerseits unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen als Defizite immer in Relation zu vorgegebenen Normen definiert werden und diese Normen nicht einmal explizit formuliert sind. Andererseits begünstigen schulische Strukturen das Verfestigen von sozialen Ungleichheiten (vgl. Rüesch 1998 in Gomolla 2011: 451).

Im Bildungssystem werden nach Mecheril vor allem jene erfolgreich abschneiden, die eine Normalitätserwartung erfüllen: „[...] wenn Familien also beispielsweise über Kenntnisse der Bildungsinstitution, ihrer Arbeits- und Funktionsweise verfügen, mit der Rolle der Lehrenden und dem sozialen Geschehen zwischen den Schüler/innen vertraut sind. Solche Kenntnisse kommen zustande aufgrund eigener Erfahrungen, vor allem aber dadurch, dass Eltern sich informieren und durch Teilhabe an den das schulische Geschehen umgebenden kommunikativen Netzwerken (Elternabende, Elternsprechstunden, informelle Kontakte zwischen Eltern, Organisation von Festen und Aktivitäten etc.) einen Einblick in die Bildungseinrichtung gewinnen, an die sie einen beträchtlichen Teil der Erziehung und Bildung ihrer Kinder abgegeben haben“ (Mecheril 2004: 141). Hawighorst betont ebenso das Engagement von Eltern, das für das schulische Lernen wichtig ist. Eltern können aufgrund ihrer eigenen Ausgangslage unterschiedlich unterstützend wirksam werden. Vordergründig geht es darum, dass im familiären Alltag die schulische Bildung als wertvoll und wichtig erachtet und als solche vermittelt wird (vgl. Hawighorst 2009: 54). Auch wird vermutet, dass elterliches Engagement höhere Erwartungen der Lehrkräfte an die Leistungen der Kinder auslösen würde (vgl. Kröner 2009: 6). Wenn Familien unter Armutsbedingungen leben – und hier sind Familien mit Migrationshintergrund oft stark betroffen – sind die Erziehungsleistungen eingeschränkt (vgl. Boos-Nünning 2011: 11). Dennoch spielen hohe Bildungsvorstellungen und Leistungserwartungen in der Er-

ziehung von Migrantenfamilien eine große Rolle und richten sich sowohl an Mädchen als auch an Buben. Der hohe Wert der Bildung kommt daher, dass diese eine wichtige Voraussetzung für den Beruf, und damit einhergehend für ökonomische Sicherheit bedeutet und einen guten gesellschaftlichen Status begünstigt. Manche Migrantenfamilien haben die Vorstellung, dass sich mit der Bildung der Kinder auch ein gesellschaftlicher Aufstieg für die ganze Familie vollzieht (vgl. Boos-Nünning 2011: 24ff).

1.3 Ressourcen der Migrationsfamilie

Im folgenden Teil soll explizit auf die hohe Bedeutung des kulturellen Kapitals als Ressource von Migrantenfamilien eingegangen werden. Theoretische Grundlage bietet eine qualitative Studie von Tepecik, bei welcher Ressourcen für den Bildungserfolg anhand erfolgreicher Migrant/innen türkischer Herkunft in deren Biografie gesucht wurden (vgl. Tepecik 2013: 62f). Die Ergebnisse zeigen multidimensionale Einflüsse und die Wechselwirkung unterschiedlicher Ressourcen: „Neben den innerfamiliären Ressourcen, die eine entscheidende Einflussgröße darstellen, sind die individuellen Kompetenzen und Potentiale der Migrantenjugendlichen, die Migrations- und Familiengeschichte, die subjektiven Erfahrungen und Einflüsse im schulischen Raum sowie die familialen und individuellen Lebenserfahrungen der Migrant/innen in der Einwanderungsgesellschaft von bedeutender Relevanz und stehen in einer Wechselbeziehung“ (Tepecik 2013: 63).

Die Sicht auf die Ressourcen der Migrationsfamilie ist wegen der häufig problemorientierten Perspektive, gerade im Bildungsbereich, von hoher Bedeutung. Gerade in schulischen Entscheidungsprozessen und Übergangsempfehlungen spricht sich die Institution Schule aufgrund mangelnder familialer Ressourcen oftmals gegen einen weiterführenden Bildungsweg aus. Oftmals wird Migrantenfamilien im Vorhinein mangelnde Unterstützungsmöglichkeit unterstellt (vgl. Tepecik 2013: 64). Tepecik hat in seiner Untersuchung festgestellt, dass vor allem die Form des inkorporierten kulturellen Kapitals eine Ressource in den Familien ist, welche die Kinder in ihrer Bildungsmotivation wesentlich unterstützt. Die Untersuchung zeigt, dass in Migrantenfamilien weder institutionalisiertes kulturelles Kapital, das sich in Form von Bildungs- und Berufsabschlüssen zeigt, noch objektiviertes kulturelles Kapital in Form von Objekten der Mehrheitskultur existiert. Das vorhandene inkorporierte kulturelle Kapital jedoch existiert in Form von positiven Bildungseinstellungen, dem Wunsch,

den Kindern unabhängig vom Geschlecht Bildung zukommen zu lassen, einer emotionalen Stütze und Motivation für den Bildungsweg (vgl. Tepecik 2013: 74f). Nauck verweist explizit darauf, dass in Bezug auf den Bildungserfolg zwei Transformationsprobleme bestehen: „Einerseits die Transferierbarkeit von Bildungszertifikaten als institutionalisiertem kulturellem Kapital in ökonomisches Kapital, andererseits aber auch die Transferierbarkeit von elterlichen Ressourcen auf die Kinder.“ (Nauck 2011: 87). Letztere steht im Zusammenhang mit der Migrationssituation bzw. dem Eingliederungsprozess. Dazu zählen Einreisealter des Kindes, Deutschkenntnisse der Eltern oder kulturelles Klima. Nach Nauck variieren mit diesen Variablen die Sozialisationsbedingungen in den Familien, unter denen die intergenerative Transmission von Kapitalien passiert (vgl. Nauck 2011: 87). Intergenerative Transmission ist in der Migrationssituation häufig die einzige Möglichkeit, das kulturelle Wissen aus der Herkunftsgesellschaft aufrechtzuerhalten, vor allem wenn die Unterstützung durch kulturvermittelnde Institutionen fehlt (vgl. Nauck 2004: 98). Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass Migrantenfamilien durch eine Entwertung ihrer Kapitalien und begrenzten Ressourcen durch die Migration gekennzeichnet sind (vgl. Tepecik 2013: 75). Genau hier liegt der Schlüssel für eine gelingende Zusammenarbeit mit Migrantenelementen in der Schule, indem Ressourcen der Familie anerkannt, gestärkt und gefördert werden.

2 Elternarbeit und Elternbeteiligung in der Schule

Bei der Elternarbeit handelt es sich um einen wechselseitigen Kommunikationsprozess, in dem es darum geht, Informationen über das Kind und sein jeweiliges Umfeld auszutauschen und darauf aufbauend ein größeres Verständnis für das Verhalten des Kindes zu gewinnen, eigene Einstellungen zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern (vgl. Dusolt 2001: 16).

Sacher hat in seiner Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit (2004) folgende wesentliche Aspekte im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern identifiziert: „Sowohl die Schichtzugehörigkeit und das Bildungsniveau als auch der Migrationshintergrund der Eltern beeinflussen die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus signifikant. Dabei ist der Einfluss der Schicht und des Bildungsniveaus jeweils größer als der des Migrationshintergrundes“ (Sacher 2006: 7).

Die Beziehung zwischen Familien und Schulen ist von Konflikten geprägt, wobei Spannungen und Missverständnisse zum großen Teil aufgrund institutioneller Strukturen entstehen und ein oft asymmetrisches Machtverhältnis zwischen Schule und Eltern vorliegt. Zudem handelt es sich bei der Elternschaft um keine homogene Gruppe (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009: 14). „Eltern sind immer eine heterogene Gruppe, hinsichtlich des sozio-ökonomischen Status, ethnischer Zugehörigkeiten, des Geschlechts, der Religion, des Alters, der Familienformen, der Vertrautheit mit dem staatlichen Bildungssystem und generell sehr unterschiedlichen Ressourcen, ihre Interessen und Wünsche im Kontext von Schule zur Sprache zu bringen und zu verfolgen“ (Fürstenau/Gomolla 2009: 19).

2.1 Besonderheiten in der Arbeit mit Migrantenelementen

Wenn Elternarbeit mit Migrant/innen stattfindet, gibt es häufig nur zwei Extreme: Entweder werden Migrantenelemente wie alle Eltern behandelt, wobei möglicherweise vorhandene spezifische Bedürfnisse aus dem Blick geraten, oder sie werden als etwas Besonderes betrachtet, und es wird daher vor allem auf ihre Fehler und Defizite eingegangen (vgl. Sacher 2008: 34).

2.1.1 Förderliche Faktoren der Elternbeteiligung

Grundsätzlich ist es erforderlich, sich unabhängig vom Migrationshintergrund umfassend in die jeweilige Lebenswelt der Menschen bzw. Familien zu begeben und sich auf diese einzulassen (vgl. Merkle 2011: 83; Gomolla 2009: 30).

Boos-Nünning (2008) betont vor allem, dass die unterschiedlichen Verhaltens- und Erziehungsformen Berücksichtigung finden und in ihrer Wertigkeit gesehen werden sollten. Zudem bedarf es ausreichender Möglichkeiten, einen Diskurs über Unterschiede und auch Gemeinsamkeiten zu führen, um relevante Verhaltensvereinbarungen treffen zu können (vgl. Boos-Nünning 2008: 6). Für Eltern mit Migrationshintergrund stellt die Schule oftmals eine große sprachliche oder kulturelle Hürde dar. Daher muss die Schule diese Schwellenängste abbauen und Informationen über das Bildungssystem, Rechte und Pflichten und weitere Möglichkeiten geben. Interkulturelle Vermittlungspersonen oder allenfalls Dolmetscher/innen können die Kommunikation wesentlich erleichtern und Missverständnissen entgegenwirken (vgl. Blickenstorfer 2009: 72). Sie gelten neben Vertreter/innen der Eltern als Schlüsselpersonen. Wenn Informationsangebote in Form von Infoabenden stattfinden, sollten diese in einer Atmosphäre stattfinden, die frei von Problemfokussierung ist. Sofern Beiträge der Eltern erwünscht und/oder erwartet werden, sollten diese mit Freude verbunden sein und soziale Kontakte ermöglichen (vgl. Schmid/Anliker 2012: 66). In diesem Sinne soll es Eltern ermöglicht werden, ihre Stärken und Ressourcen zu zeigen und zu nutzen.

Hawighorst betont dahingehend, dass Eltern die Möglichkeit geboten werden muss, ihre Sichtweisen und Einstellungen, Wünsche und Bedürfnisse darzulegen. Förderlich ist demnach, wenn Lehrkräfte nicht unreflektiert von kulturellen Einstellungen der Eltern ausgehen und ihre eigenen Absichten und Ziele offenlegen (vgl. Hawighorst 2009: 60). Schriftliche Informationen in den jeweiligen Muttersprachen bieten ebenso eine große Hilfe für die Eltern. Nach Blickenstorfer lassen sich Eltern gerne über das Schulsystem, die Leistungsbeurteilung, Unterrichtsmethoden, Unterstützung der Kinder durch die Eltern, psychologische Unterstützungsmöglichkeiten, Berufsorientierung und Freizeitaktivitäten informieren (vgl. Blickenstorfer 2009: 73).

Des Weiteren bedarf es einer ressourcen- und stärkenorientierten Zugangsweise in der Elternbeteiligung, die es ermöglicht, kulturelle Voraussetzungen der Eltern ernst zu nehmen und die Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie das Vermögen, sich in zwei Kulturen bewegen zu können, positiv hervorhebt. Kulturkonflikte sind mögliche Folgen der Migration für die ganze Familie. In diesem Sinne ist es wichtig, den Eltern

zu vermitteln, dass aufgrund ihrer Erfahrungen mit Migration auch Ressourcen in der Familie bereit stehen. (vgl. Boos-Nünning 2008: 7). Strukturell gesehen scheinen mündlich bzw. persönlich vermittelte Inhalte oft am wirkungsvollsten und interessantesten zu sein, vor allem dann, wenn eine anwesende Schlüsselperson gleicher Herkunft und Sprache bereits informell bekannt ist. Informationen werden am wirksamsten über eine persönliche und vertrauensvolle Beziehung vermittelt (vgl. Schmid/Anliker 2012: 66).

2.1.2 Hemmende Faktoren der Elternbeteiligung

Allgemein herrscht die Ansicht vor, Migranteneltern seien schwer zu erreichen. Kontaktaufnahmen von Seiten der Schule sind oftmals mit frustrierenden Erfahrungen verbunden. Vielfach wird auch davon ausgegangen, dass Migranteneltern sich für die schulischen Belange der Kinder nicht interessieren und engagieren würden (vgl. Hawighorst 2009: 53).

Sacher (2008) spricht auch von „*hard-to-reach parents*“ und meint damit ebenso Familien mit einem schwachen sozioökonomischen Hintergrund, aber auch Alleinerziehende (vgl. Sacher 2008: 225). Behnisch und Miers (2011) verwenden auch die Begriffe beratungsresistente oder unmotivierte Eltern und verweisen darauf, dass an dieser Stelle eher von nicht gelingenden Abläufen und Prozessen in der Elternarbeit bzw. Elternbeteiligung gesprochen werden sollte (vgl. Behnisch/Miers 2011: 12). Ein grundlegendes Umdenken ist im Umgang mit solchen Eltern erforderlich. Es geht darum, eventuell bereits vorhandenen Widerstand und Vorurteile gegenüber schwer erreichbaren Eltern abzulegen, um die wahren Gründe für die Kontaktschwierigkeiten herausfinden zu können (vgl. Sacher 2008: 225).

Unzureichende Deutschkenntnisse sowie die Fremdheit des Bildungssystems im Aufnahmeland bzw. wenig Erfahrung mit Bildungsinstitutionen veranlassen Migranteneltern oftmals, die Schule zu meiden. „Sieht man von der Frage des Rechtsstatus ab, so zeigt sich, dass für das Elternengagement in Bildungsfragen die soziale Lage der ausschlaggebende Faktor ist, so dass Migrantenfamilien in dieser Situation sich letztlich doch nicht von Familien ohne Migrationshintergrund unterscheiden“ (Krüger-Potratz 2013: 18).

Sacher (2008) nennt ebenso einige Belastungsfaktoren in der Zusammenarbeit von Schule und Migranteneltern, die im Zuge der Repräsentativ-Befragung vorgekommen sind. Aufgrund erfahrener Diskriminierung fühlen sich Eltern mit Migrationshintergrund nicht völlig akzeptiert und haben teilweise Minderwertigkeitsgefühle. Ein

allgemeines Misstrauen gegenüber dem Aufnahmeland überträgt sich auch auf die Schule, wodurch Eltern nur geringe Hoffnungen in die Schulabschlüssen ihrer Kinder setzen. Eltern mit Migrationshintergrund fühlen sich bei Kontakten mit der Schule häufig als Bittsteller oder wie vor einem Gericht. Solche Einstellungen und Wahrnehmungen sind teilweise auch auf Vorurteile des Lehrkörpers hinsichtlich der geringen Elternbeteiligung zurückzuführen (vgl. Sacher 2008: 238).

Eltern sind durch den Schulbesuch ihrer Kinder mitunter in psychischer, zeitlicher und materieller Hinsicht belastet. Besonders deshalb, weil sich die meisten von der Schule zu wenig unterstützt fühlen und weil die Beziehung zwischen Schule und Eltern einer ungleichen Machtverteilung unterliegt, die eine partnerschaftliche Kooperation erschwert (vgl. Ulich 2002 in Gomolla 2009: 29). Eltern fühlen sich in der Kommunikation mit Lehrkräften oftmals verunsichert und spüren eine soziale Unterlegenheit. Elternabende, Elternsprechtage bzw. Formen partizipativer Elternbeteiligung sind unter Umständen nicht von Gleichberechtigung geprägt und ähneln dann einem Frontalunterricht. Verunsichernd wirkt auch der sprachlich wenig angepasste Kommunikationsstil von Lehrkräften, wenn dieser mit Fachbegriffen durchsetzt ist. Vor allem bei Eltern mit niedrigen oder keinen Bildungsabschlüssen und/oder mangelnden Deutschkenntnissen steigt dadurch die Verunsicherung (vgl. Jürgens 2002 in Gomolla 2009: 29). Hinzu kommt, dass Lehrkräfte zu wenig über die Lebenshintergründe der Schüler/innen wissen und somit der große Wunsch der Eltern nach Bildung erst gar nicht gesehen wird (vgl. Hawighorst 2009 in Gomolla 2009: 30).

Zudem haben Migrant/innen oftmals unklare Vorstellungen von der Schule im Aufnahmeland. Lehrpläne, Unterrichtsinhalte sowie Umgangsformen können gänzlich unbekannt sein (vgl. Textor 2013: 74). Auch Erziehungsstile sind nicht selten unterschiedlich. Manche Vorstellungen reichen so weit, dass sich die Schule nicht in die Erziehung einmischen darf (vgl. Sacher 2008: 240).

Welche Vorstellungen über die Schule vorherrschen, wird zudem auch durch die Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit geprägt. Im Falle von Migrant/innen können die Schulerfahrungen der Eltern in den Herkunftsländern eine wesentliche Rolle spielen. Hawighorst (2009) hat ebenso wie Sacher (2008) bestätigt, dass Migranteltern sich zu wenig von der Schule unterstützt fühlen und die Lehrkräfte sich zu wenig für ihre Kinder engagieren. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass es zwischen Eltern und Lehrkräften kaum zu Gesprächen über ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen und Einstellungen kommt, wodurch Missverständnisse und Ablehnung begünstigt werden (vgl. Hawighorst 2009: 59). In Bezug auf Elternmitbestimmung bzw.

Formen der Partizipation konnte Sacher (2008) feststellen, dass Migranteltern in Elternvertretungen unterrepräsentiert sind und der Kontakt zwischen Migranteltern und Elternvertretungen schlechter ist als der zu den übrigen Eltern (vgl. Sacher 2008: 237). Kröner (2009) konnte anhand qualitativer Interviews mit Elternvertreter/innen mit Migrationshintergrund Probleme in Form von Vorbehalten feststellen. So fühlten sich die interviewten Elternvertreter/innen nicht genügend wertgeschätzt in ihren Anliegen oder es fehlte das Interesse für ihre Wünsche und Belange, Lehrer/innen hätten auch zu hohe Erwartungen an die Eltern. Die befragten Elternvertreter/innen haben nach ihrer Einschätzung zu wenig Einflussmöglichkeiten und zu wenig Kontaktmöglichkeiten mit Lehrkräften und der Schulleitung. Außerdem müsse das Engagement der Eltern aktiv von der Schule eingefordert werden, vor allem wenn mangelnde Deutschkenntnisse vorliegen. Zusätzlich erschweren kulturelle Unterschiede die Interaktion und Kommunikation zwischen Schule und Eltern (vgl. Kröner 2009: 33f).

2.1.3 Anforderungen für eine gelingende Elternbeteiligung

Im folgenden Teil werden die für die Elternbeteiligung wichtigen Ansätze dargestellt: Die Entwicklung von kritischem Reflexionsvermögen ist für die Aus- und Fortbildung in Bezug auf Konzepte interkultureller Kompetenzen ausschlaggebend (vgl. Westphal 2009: 95). Reflektierte interkulturelle Kompetenz bezieht sich auf den bewussten Umgang bzw. die Vermeidung von Kulturalisierungs- und Ethnisierungsfallen, also die einseitige Fokussierung auf kulturelle Aspekte (vgl. Gaitanides 2012: 423).

Nicht nur die kritische Selbst- und Fremdrelexion ist wichtig, sondern auch die Auseinandersetzung mit biografischen und lebensweltlichen Bezügen. Dies setzt eine Akzeptanz von Fremdheit, Vielfalt und kultureller Differenz voraus (vgl. Westphal 2009: 98).

Die Auseinandersetzung und das Erkennen der Strukturmuster von Vorurteilen im Sinne einer Vorurteilsbewusstheit soll hier besonders hervorgehoben werden, da empirische Studien darauf hinweisen, dass Migrantenkinder und Kinder aus unteren Sozialschichten geringere Leistungserwartungen von Seiten der Lehrkräfte erfahren. (vgl. Gaitanides 2012: 425f). Aspekte, die sich auf die Ebene der Schulorganisation und Schulentwicklung beziehen, sind sehr vielfältig und sollen die nach Mecheril postulierte Differenzfreundlichkeit zum Ausdruck bringen: Die Entwicklung eines Leitbildes im Zuge der Schulentwicklung, das die Vielfalt der Schule anhand gemeinsam erarbeiteter Richtlinien verankert, stellt einen wesentlichen Schritt für eine interkulturelle Schule dar (vgl. Auernheimer 2001: 48).

Weiters kann auch die Personalauswahl von Bedeutung sein. Personal mit Migrationshintergrund verfügt über zusätzliche Qualifikationen, muttersprachliche Kenntnisse und oft auch einen Vertrauensvorsprung bei Eltern mit Migrationshintergrund. In diesem Sinne sei allerdings angemerkt, dass kritische Reflexion interkultureller Kompetenzen auch bei Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund notwendig ist. Zusätzlich können niedrigschwellige Angebote der Elternarbeit und –bildung, wie zum Beispiel in der Schule angebotene Sprachkurse, Elterncafés, oder die Einbeziehung von muttersprachlichen Multiplikator/innen aus Migrantenselbstorganisationen Institutionsängste abbauen (vgl. Gaitanides 2012: 427ff).

Nach Auernheimer (2001) ist auch die Öffnung der Schule nach außen und damit eine Kooperation mit stadtteil- oder gemeindenahen Organisationen und Institutionen notwendig und betont die Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen (vgl. Auernheimer 2001: 49).

Letztendlich sei gesagt, dass es bei der Zusammenarbeit von Schulen und Eltern vor allem darum gehen muss, Barrieren abzubauen, damit alle Eltern ihre vorhandenen Ressourcen zum Wohle ihrer Kinder einsetzen können (vgl. Gomolla 2011: 456).

3 Schulsozialarbeit

„Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutioneller Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern“ (Drilling 2001: 95). Das Angebot der Schulsozialarbeit richtet sich grundsätzlich an alle Kinder und Jugendliche, unabhängig von deren Lebenssituation oder bestimmten Problemstellungen, obwohl in der Realität Schüler/innen mit Benachteiligungen besondere Berücksichtigung finden. Als weitere Zielgruppen sind aber auch Lehrer/innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte zu nennen (vgl. Drilling 2001: 96). Lehrer/innen sind zudem wichtige Kooperationspartner/innen der Schulsozialarbeit. Hier gilt es einerseits, Lehrer/innen für die unterschiedlichen Lebenswelten von Schüler/innen zu sensibilisieren, über Unterstützungsmöglichkeiten und außerschulische Kooperationspartner/innen zu informieren, im Hinblick auf so-

zialpädagogische Themen zu beraten und andererseits in Konfliktsituationen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen zu vermitteln (vgl. Speck 2009: 53).

3.1 Grundsätze und Methoden

Schulsozialarbeit ist ein niederschwelliges Unterstützungsangebot und meint damit den einfachen und unbürokratischen Zugang zu den Angeboten der Schulsozialarbeit und die regelmäßige Anwesenheit der Schulsozialarbeiter/innen an der jeweiligen Schule (vgl. Jensen/Brand 2009: 6f). Drilling betont die Beziehungsarbeit der Schulsozialarbeit als Tätigkeit, die sich wie ein roter Faden durch die gesamte sozialarbeiterische Arbeit in der Schule zieht. In Bezug auf die Beziehungsarbeit spielt die kontinuierliche Präsenz und niederschwellige Ansprechmöglichkeit vor Ort eine große Rolle (vgl. Drilling 2001: 107). Weitere Grundsätze sind Lebensweltorientierung, Hilfe zur Selbsthilfe sowie Ressourcenorientierung, Partizipation, Prävention und Intervention. Die Methoden gehen von Einzelfallhilfe über sozialpädagogische Gruppenangebote bis hin zu Gemeinwesenarbeit in Form von Vermittlung und Vernetzung (vgl. Jensen/Brand 2009: 7ff).

3.2 Schulsozialarbeit und (interkulturelle) Elternarbeit

„Schulsozialarbeit sieht sich als Bindeglied zwischen den Schüler/innen und Eltern und verschiedenen außerschulischen Organisationen, Behörden und Institutionen“ (Jensen/Brand 2009: 12). Die Zielgruppe Eltern findet sich in allen Konzepten der Schulsozialarbeit und gerade hier kritisiert Drilling, dass viel zu wenig über zielgerichtete Kooperationsmöglichkeiten nachgedacht wird. Evaluierungen zeigen, dass Eltern erst in problemorientierten Situationen in den Beratungsprozess ihrer Kinder miteinbezogen werden. Für eine gelingende Kooperation müssen aber frühzeitig Angebote an Eltern gerichtet werden (vgl. Drilling 2001: 89).

In Krisensituationen erhalten Eltern von der Schulsozialarbeit Unterstützung in Form von Beratung oder durch die Vermittlung an weiterführende Fachstellen. Nach Drilling verfügt aber weder die Schule noch die Schulsozialarbeit über adäquate Methoden einer schulbezogenen Elternarbeit und diese setzt meist erst dort ein, wo Defizite und Probleme sichtbar werden, was den Zugang zu den Betroffenen erschwert. Schulsozialarbeit sollte aber vielmehr ressourcenorientiert die Erziehungsarbeit unterstützen. Es gilt, problembelastete Eltern ernst zu nehmen und in einer respektvoll-

len Haltung gemeinsam Unterstützungsmöglichkeiten zu suchen (vgl. Drilling 2001: 107ff).

Wenn die sozialpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erfolgreich sein will, muss sie Eltern und Erziehungsberechtigte als wichtige Bezugspersonen berücksichtigen und einbinden. Dies bezieht sich auf Beratung und Unterstützung in Erziehungsfragen und –problemen sowie auf eine niedrigschwellige Information über Hilfsangebote und soziale Einrichtungen. Vermittlung und Unterstützung in Konfliktsituationen mit Lehrer/innen und ihren Kindern sieht Speck (2009) als weitere Aufgabe. Um Eltern und Erziehungsberechtigte zu erreichen, bedarf es einer aktiven Werbung für die Angebote der Schulsozialarbeit (vgl. Speck 2009: 54). Drilling und Fabian (2010) betonen dahingehend, dass sich gezeigt hat, dass für ressourcenorientierte und vor allem nicht-problemorientierte Elternarbeit zu wenig zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen. Des Weiteren wurde in Evaluationen herausgefunden, dass Eltern eher externe Beratungsstellen oder Angebote aufsuchen als jene in den Schulen ihrer Kinder (vgl. Drilling/Fabian 2010: 163).

3.3 Elternarbeit: Herausforderungen für die Schulsozialarbeit

Es gibt zahlreiche Methoden, die in der Zusammenarbeit mit Eltern angewendet werden können und die sich, wie in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen an der Niederschwelligkeit, Ressourcenorientierung und dem Prinzip der Selbsthilfe orientieren. Als Beispiele können hier Elterncafés, Elternbildungsangebote, partizipative Formen von Projektarbeiten und Elternberatung angeführt werden. Allerdings müssen nicht alle Formen von der Schulsozialarbeit initiiert, durchgeführt und begleitet werden, da die Zusammenarbeit mit den Eltern eine Aufgabe für die ganze Schule darstellt (vgl. Stork 2011: 339ff).

4 Das Forschungsdesign

4.1 Die Erhebungsmethode: Das problemzentrierte Interview

Die in der vorliegenden Arbeit verfolgten Forschungsfragen lauten: Welche individuellen Wünsche und Erwartungen haben türkische und ex-jugoslawische Migranteltern in Bezug auf Elternbeteiligung im Kontext Schule? Welche Herausforderungen ergeben sich dadurch für die Schulsozialarbeit?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden problemzentrierte Interviews mit Migranteltern aus Grazer Neuen Mittelschulen, in denen Schulsozialarbeit angeboten wird, durchgeführt. Die Interviewpartner/innen werden dabei als Expert/innen ihrer Situation gesehen.

Das problemzentrierte Interview ist eine Form des qualitativen Interviews und es werden darunter Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung verstanden. Es zielt auf eine bestimmte Problemstellung ab, die vom Interviewer bzw. der Interviewerin eingebracht wird und auf die sie/er immer wieder zurückkommt. Die/der Befragte soll dabei möglichst frei sprechen können. Am Anfang steht die Formulierung und Analyse eines Problems. Im Sinne einer theoriegeleiteten Forschung werden aus der Aufbereitung der Themenstellung zentrale Aspekte für den Interviewleitfaden entwickelt und zusammengestellt. Diese werden dann im Verlauf des Gesprächs angesprochen (vgl. Mayring 2002: 67f).

4.1.1 Auswahl der Interviewpartner/innen

Beim qualitativen Interview spielen stichprobentheoretische Überlegungen im wahrscheinlichkeitstheoretischen Sinne, wie die Frage nach der Repräsentativität, nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Lamnek 2005: 384). „Es interessiert weniger wie ein Problem statistisch verteilt ist, sondern welche Probleme es tatsächlich gibt und wie sie beschaffen sind“ (Lamnek 2005: 188). „Deshalb müssen innerhalb qualitativer Studien bewusste, gezielte Auswahlverfahren zum Einsatz kommen, um möglichst zu garantieren, dass für die Fragestellung relevante Fälle erfasst werden“ (Lamnek 2005: 189f).

Befragt wurden in der vorliegenden Untersuchung daher Grazer Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund der ersten bzw. zweiten Generation, deren Kinder

eine Grazer Neue Mittelschule besuchen, in der Schulsozialarbeit angeboten wird, um Wünsche und Erwartungen auch hinsichtlich des Angebotes der Schulsozialarbeit zu erfragen. Die Anzahl der Schulen war auf sieben beschränkt. Ausschlaggebend für die Befragung war, dass sich die genannte Zielgruppe verständlich auf Deutsch ausdrücken konnte. Einerseits wurden mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache bereits als Hindernis für die Elternbeteiligung erkannt, andererseits sollte der Einsatz von Dolmetscher/innen ausgeschlossen werden.

Des Weiteren wurde die Befragung der Migranteltern auf zwei Subgruppen - türkische Personen sowie Personen aus Ex-Jugoslawien - eingegrenzt. Begründung findet diese Auswahl darin, dass die genannten Herkunftsländer am häufigsten an den Neuen Mittelschulen vertreten sind (vgl. Statistik Austria 2013: 45).

Als weiteres Kriterium für die Auswahl der Zielgruppe wird darauf verwiesen, dass die Schüler/innen der beiden Gruppen auch in Leistungstests wie Pisa tendenziell schlechter abschneiden als die Mehrheitsbevölkerung. Dies gilt für die Mädchen ebenso wie für die Buben (vgl. Biffi et al. 2011: 22). Da es sich hierbei um bildungsbenachteiligte Gruppen handelt, ist auch anzunehmen, dass ein erhöhter Unterstützungsbedarf besteht. Grundsätzlich sollen jene Personen befragt werden, die kein bis wenig Interesse an einer Elternbeteiligung haben, sich bislang wenig beteiligt haben und auch nicht beteiligen wollen bzw. für die der Zugang zur Schule durch unterschiedliche Gründe erschwert ist. Es liegt im Forschungsinteresse, die Wünsche und Erwartungen dieser Migranteltern in Erfahrung zu bringen. Da es aber schwierig ist, genau zu diesen Eltern Kontakt aufzunehmen, wird an dieser Stelle auf die Möglichkeit der Verzerrung hingewiesen: „So könnte etwa der Fall eintreten, dass solche Personen, die ein typisches Deutungsmuster sozialer Realität aufweisen, gerade diejenigen sind, die nicht zu einem Interview bereit stehen (aus welchen Gründen auch immer) und von daher nicht in die Analyse Eingang finden“ (Lamnek 2005: 384).

Die Gründe können nach Lamnek demnach vielschichtig sein, konkret wurde dabei an Väter, die nicht mit einer weiblichen Interviewerin sprechen möchten, oder Eltern, die keinen bis wenig Kontakt zur Schule pflegen, gedacht. Nach Lamnek sollten die Befragten auch nicht aus dem Bekanntenkreis des Forschers bzw. der Forscherin rekrutiert werden (vgl. Lamnek 2005: 386). Es wurde dennoch die Möglichkeit wahrgenommen, Eltern, die mir durch die Einzelfallarbeit bekannt und in die genannte Zielgruppe einzuordnen sind, gezielt um ein Interview zu bitten.

Aus Gründen der Umsetzbarkeit und der bereits bestehenden Vertrauensbasis zu bestimmten Eltern und der damit gegebenen Möglichkeit, umfangreiche Antworten zu erhalten, wird diese Vorgehensweise legitimiert. Das Problem lässt sich allerdings durch die Befragung von nicht persönlich bekannten Eltern abmildern. Letztendlich wurden drei Bosniakinnen sowie drei Kurd/innen interviewt.

4.1.2 Forschen im eigenen Feld

Da zu zwei Interviewpersonen (IP) eine relative Nähe durch die Einzelfallarbeit besteht und eine weitere durch ein positiv besetztes Angebot der Schulsozialarbeit bekannt ist, wird diesem Thema ein eigenes Kapitel gewidmet. Ziel dieses Kapitels ist der reflektierte Umgang mit den Vor- und Nachteilen von bekannten Interviewpersonen im Forschungsprozess.

Nachteile können sich ergeben, weil durch die Nähe zu den Befragten eine gewisse Befangenheit entstehen kann. Es kann passieren, dass Antworten vorweggenommen werden, weil man bereits zu wissen glaubt, was die Eltern sagen werden. Auch kann es passieren, dass Eltern Aspekte auslassen, weil sie annehmen, dass sie der interviewenden Person bereits bekannt sind. In diesem Sinne kommt dem Leitfaden eine große Bedeutung zu. Dasselbe gilt für die Analyse der Daten. Es ist wichtig, sich der Situiertheit als Forscher/in bewusst zu sein, da die bereits gemachte Erfahrung als Schulsozialarbeiterin und das vorhandene theoretische Wissen in die Interpretation miteinfließen können. Es ist wichtig, sich dieser Herausforderungen bewusst zu sein und sich diese immer wieder ins Gedächtnis zu rufen, um reflexiv mit dem gewonnenen Datenmaterial umzugehen. Vorteile können sich dahingehend ergeben, dass Eltern sich durch die Vertrautheit in einer gewissen Sicherheitszone befinden und sich trauen, ehrliche und ausführliche Antworten zu geben. Es lädt sie eventuell dazu ein, detailliertere Aussagen über bestimmte Themen zu treffen.

4.2 Analysemethode: qualitative Inhaltsanalyse

Das transkribierte Material wurde unter Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse mit Hilfe von MAXQDA, einer Software für qualitatives Datenmaterial, ausgewertet. In der vorliegenden Arbeit wurde nach der inhaltlichen Strukturierung vorgegangen, welche nach Mayring die zentralste inhaltsanalytische Technik ist (vgl. Mayring 2010: 92). Das Ziel der inhaltlichen Strukturierung ist es, bestimmte Themen und Inhalte aus den transkribierten Interviews herauszufiltern und zusammenzufassen. Es werden deduktive bzw. theoriegeleitete Kategorien entwickelt und der Text wird

mittels des Kategoriensystems bearbeitet (vgl. Mayring 2010: 92ff). Nach Durchsicht des transkribierten Materials können des Weiteren noch induktive Kategorien gebildet werden. Dabei handelt es sich um Themen, die im Vorfeld noch nicht berücksichtigt, aber von den Interviewpersonen zur Sprache gebracht wurden (vgl. Lamnek 2005: 508).

5 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

5.1 Lebenswelt und Lebenslage der Befragten

Im folgenden Teil wird die Lebenssituation der Interviewpersonen sowohl im Herkunftsland als auch in Österreich beschrieben. Dabei wird auf Kontakte zur Schule im Herkunftsland ebenso eingegangen wie auch auf den Grund der Migration.

IP1 hat positive Erinnerungen an die eigene Schulzeit, die sie nach einem Umzug von Bosnien in Slowenien verbrachte. Mehrfache Versuche, nach der Pflichtschule einen Beruf zu erlernen, scheiterten aufgrund ihres mangelnden Interesses. Bis zum neunzehnten Lebensjahr lebte sie bei ihren Eltern und trainierte in einem Handballclub. Für ihre Eltern war die Schule wichtig, vor allem für ihre Mutter, die als Kind in Bosnien nicht in die Schule gehen durfte. Grundsätzlich habe es, aufgrund von sieben Kindern und mangelnder Zeit, nicht viel Kontakt zur Schule gegeben. Dieser fand ausschließlich bei Elternsprechtagen oder bei problematischem Verhalten der Kinder statt. Die Eltern stimmten grundsätzlich den Ansichten der Schule zu. Mit neunzehn ist sie dann spontan durch Bekannte nach Österreich zum Arbeiten gegangen. Sie hatte die Vorstellung von Österreich als Schlaraffenland und kaufte sich mit ihrem ersten Lohn all jene Dinge, die es im ehemaligen Jugoslawien nicht gegeben hat. Die drei Kinder wurden in Österreich geboren und sie lebt, mittlerweile geschieden, mit ihnen in einer kleinen Wohnung. Die Befragte ist der Meinung, dass Kinder heutzutage viel mehr Freiheiten, Rechte und Auswahlmöglichkeiten hätten, was zu Überforderung führen würde. Dies beobachte sie auch bei ihren eigenen Kindern. Veränderte Lebenswelten mit arbeitenden und geschiedenen Eltern nennt sie als Gründe für die oftmalige Orientierungslosigkeit der Kinder.

IP2 erinnert sich positiv an ihre eigene Schulzeit. Ihre Kinder gingen bis zum elften bzw. 15. Lebensjahr in Bosnien in die Schule, wo auch Kontakt zur Schule vorhanden war. Dieser wurde als gut empfunden, es kam zu regelmäßigen Treffen, bei denen Probleme frühzeitig bearbeitet werden konnten. Allgemein sei die Schule in Bosnien strenger und autoritärer, es gäbe nicht so viele Chancen und Freiheiten für die Kinder, sich zu äußern. Bei Fehlverhalten werde man viel schneller von der Schule verwiesen. IP2 ging mit ihren beiden Töchtern 2011 wegen besserer Zukunftsaussichten für die Kinder nach Österreich. Zuvor war sie bereits einige Jahre aus Arbeitsgründen alleine in Österreich, kehrte aber 2005 wieder nach Bosnien zurück. Problematisch sieht sie gegenwärtig das Ankommen ihrer jüngeren Tochter in Österreich, da sie mit den gewonnenen Freiheiten nicht umgehen könne. Zudem ist die Trennung von den Großeltern und Freund/innen problematisch. Durch die auftretenden Probleme in der Schule gäbe es gemeinsame Überlegungen bezüglich einer Rückkehr nach Bosnien.

IP3 verbindet ihre Schulzeit mit Lehrer/innen, die Schläge als Erziehungsmittel einsetzten und Eltern, die dafür die Erlaubnis gaben. Der Kontakt zwischen Eltern und Schule war gering, bei Problemen verpflichtend. Die Kinder mussten gehorchen und wurden auf ihren Hygienezustand hin kontrolliert. Der Grund nach Österreich zu kommen war finanzieller Natur, da sie ihre Familie während des Krieges finanziell unterstützen wollte und dies auch tat. Ihre Familie lebte bis vor einem Jahr in Tirol, wo sie als Verkäuferin gearbeitet hat. In Graz hat sie Arbeit in ihrem in Bosnien erlernten Beruf gefunden. Derzeit lebt sie mit ihrer Familie zu viert in einer 60m² Wohnung.

IP4 hatte sieben Geschwister, das Interesse der Eltern an einem Schulbesuch bzw. Schulabschluss oder der Schule allgemein war gering. Ob Kurden in die Schule gingen, wäre damals nicht wichtig gewesen. IP4 betont, dass dieser Zustand heutzutage gesetzlich nicht mehr möglich wäre. Sie kam aufgrund des Familiennachzuges nach Österreich und lebt als Alleinerzieherin mit fünf Kindern, geschieden aufgrund der Spielsucht ihres Mannes, in einer 80m² Wohnung. IP4 lebt seit zwanzig Jahren in Österreich, hat mittelmäßige Deutschkenntnisse, gesundheitliche Probleme, lebt von der Familienbeihilfe und der Unterstützung ihrer Eltern. Rückkehrabsichten sind vorhanden, sie sieht aber keine Zukunft für sich und ihre Kinder ohne vorhandenes finanzielles Unterstützungssystem.

IP5 war eines von acht Kindern und hatte eine von den Eltern nicht erkannte Sehbbeeinträchtigung. Kontakte zwischen Schule und Elternhaus hätte es kaum gege-

ben, da aufgrund der hohen Kinderzahl keine Zeit dafür gewesen wäre. Ihr Vater besuchte drei Jahre eine Schule, ihre Mutter nie. Beide lernten nicht lesen. Das Interesse der Eltern an der Schulbildung sei kaum gegeben gewesen, eine Heirat nach der Schule wurde als wichtiger erachtet. IP5 half bei der Versorgung ihrer kranken Schwester, weshalb der Schulbesuch regelmäßig unterbrochen und auch nie abgeschlossen wurde. Aufgrund mangelnder familiärer Unterstützung sowie prekärer Zukunftsaussichten ging sie mit dreizehn zu ihrer Schwester nach Deutschland, wo sie zu Beginn deren Kinder versorgte und anschließend – bereits in Österreich – in prekären Arbeitsverhältnissen arbeitete. Gegenwärtig geht sie einer geregelten Arbeit nach, ist verheiratet und hat zwei Kinder.

IP6 erinnerte sich zunächst daran, dass er in der Schule nicht seine Muttersprache sprechen durfte, da die kurdische Sprache verboten war. Seine Eltern hatten zweimal pro Jahr beim Elternsprechtag Kontakt zur Schule. Ansonsten konnte er sich an keine Kontakte erinnern. Er beendete die Pflichtschule und arbeitete in einer Salzfabrik, bis er für achtzehn Monate zum Militär ging. IP6 betonte, dass er aus einer ganz einfachen Familie kommt und meint damit bescheidene finanzielle Ressourcen. Er berichtet von prekären Arbeitsverhältnissen in der Türkei und von nicht vorhandenem Arbeitnehmerschutz. Bis 1991 hat er bei einer Tankstelle gearbeitet und ist dann aus beruflichen und finanziellen Gründen nach Österreich gekommen, wo er bis heute als Arbeiter in einer Fabrik angestellt ist. Er ist verheiratet und hat fünf Kinder, wobei eines im schulpflichtigen Alter ist.

5.2 Kontakte der Eltern zur Schule²

Mit Kontakten sind im Folgenden insbesondere jegliche Arten von Informationen an Eltern (schriftlich und/oder mündlich), Sprechstunden, Elternsprechtage sowie informelle Gespräche gemeint. Die Untersuchungsergebnisse beziehen sich auf die Kontaktanlässe, das Zustandekommen eines Kontaktes und wie dieser aus der Sicht der Eltern verläuft. Alle Interviewpersonen geben an, von der Schule zu problemorientierten Anlässen kontaktiert zu werden. Dieser Zustand wird grundsätzlich von allen Eltern als erwünscht erlebt und wahrgenommen. Die befragten Eltern wollen über problematische Vorfälle informiert werden. Allerdings gibt es Unterschiede, ob bei den genannten Vorfällen lediglich negative Aspekte erwähnt werden, oder auch positive Rückmeldungen Platz haben, da die Motivation der Eltern dann wesentlich

² Für eine tabellarische Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse siehe Anhang.

höher ist, in die Schule zu gehen. Auch entscheidet der Aspekt der erhaltenen Hilfs- und Unterstützungsangebote über die Einstellung zur Schule. Ausschließlich negative Erfahrungen mit oder in der Schule können dazu führen, dass die Schule gemieden wird.

Alle befragten Eltern zeigen sich generell mit der Zusammenarbeit zufrieden, vor allem, weil sie so schnell wie möglich in die Schule geholt werden, wenn Probleme mit dem Kind oder durch das Kind entstehen bzw. weil sie auch notwendige Unterstützungsmaßnahmen erhalten. Bei den Kontaktaufnahmen zeigen sich unterschiedliche Vorgangsweisen, sie gehen aber zum größten Teil von der Schule (Direktor/innen, Lehrer/innen) aus. Bei Problemen werden die Eltern zum Großteil telefonisch verständigt, andere Informationen (Einladungen, Termine für z.B. Elternsprechtag, etc.) werden schriftlich entweder über den Postweg, zumeist aber über die Kinder übermittelt. Eine Interviewperson nimmt von sich aus Kontakt mit der Schule auf, wenn sie Fragen hat oder Unklarheiten vorliegen.

5.2.1 Hemmende Faktoren

Vier der sechs Interviewpersonen geben die Problemorientierung der Schule als hohen hemmenden Faktor an, sich überhaupt oder mehr an der Schule zu beteiligen. Durch die starke Problemorientierung hat eine Mutter bereits bei der Vorstellung, die Schule zu betreten, negative Gefühle. IP2 betont dahingehend, wie demotivierend dieser Zugang für sie als Mutter ist, obwohl ihr die Problemlage mit ihrer Tochter sehr wohl bewusst ist.

IP1 äußert auch die Angst mancher Eltern, sich mit dem Verhalten der Kinder auseinanderzusetzen und sich einzugestehen, dass das Kind oder die Familie ein Problem hat. Die Eltern wissen selbst keine Problemlösung, schämen sich dafür und finden keinen Umgang mit der Situation, wenn die Schule sie darauf anspricht.

IP2 fühlt sich im Umgang mit ihrer Tochter, die seit gut einem Jahr in Österreich lebt, überfordert und beklagt neben der Problemorientierung der Schule, dass sie keine Hilfe und Unterstützung für die sie überfordernde Situation erhält.

Des Weiteren kann IP2 diverse Vorgehensweisen und Entscheidungen der Schule im Umgang mit ihrer Tochter nicht nachvollziehen, bzw. fühlt sie sich zu wenig über Vorgehensweisen informiert. Auch finden ihrer Meinung nach ihre Ansichten und Meinungen in Bezug auf Lösungen und Vorgehensweisen zu wenig Berücksichtigung. IP2 fühlt sich in ihrem Verhalten schon sehr verunsichert, weswegen es ihr

schwerfällt weiter nachzufragen bzw. Forderungen in Bezug auf mehr Transparenz zu stellen. Zusätzlich kommt es zu Missverständnissen, weil Vorgehensweisen entweder nicht ausreichend begründet oder verstanden werden.

Weitere hemmende Faktoren sind die mangelnden Deutschkenntnisse. Nach IP6 sind es vor allem die mangelnden Deutschkenntnisse türkischer Frauen, weil türkische Männer durch ihre Berufstätigkeit bessere Deutschkenntnisse haben würden.

Für IP1 sind mangelnde Deutschkenntnisse kein Hinderungsgrund, mit der Schule in Kontakt zu stehen, und sie sieht diesen Aspekt mehr als Ausrede der betreffenden Person. Sie findet auch, dass Deutschkenntnisse nicht unbedingt notwendig sind, da auf Dolmetscher/innen zurückgegriffen werden kann.

Weiters wurden Aspekte, die auf einen niedrigen sozioökonomischen Status verweisen angeführt. Kein abgeschlossener Pflichtschulabschluss, die alleinige Versorgung von fünf Kindern, problematisches Verhalten eines der Kinder, eine prekäre finanzielle Situation und körperliche Krankheit werden als persönliche hemmende Faktoren von IP4 genannt.

IP3 verweist darauf, dass auch schlechte sozioökonomische Bedingungen im Herkunftsland eine negative Auswirkung auf die Elternbeteiligung in der Schule haben können. Hinzu kommen noch kulturelle Einflüsse (z.B. Frauen dürfen nicht mit Männern zusammen sein), Diskriminierungserfahrungen sowie strukturelle Faktoren (Terminvergabe zu bestimmten Sprechzeiten), die sich auf die Elternbeteiligung hemmend auswirken können.

5.2.2 Förderliche Faktoren

Als positiv und vor allem förderlich wird Höflichkeit, Menschlichkeit und der freundliche Umgang erlebt. Dies wird dann erlebt, wenn die Eltern freundlich begrüßt und in ihren Anliegen ernst genommen werden sowie auch Interesse und Verständnis für ihre Lebenssituation besteht.

Die Unterstützung beim Lösen von Problemen der Kinder wird von IP6 als sehr positiv erlebt und erhöht das Vertrauen zur Schule. Die frühe Meldung der Schule von Problemen der Schüler/innen (z.B. die Leistung, Gesundheit und Konflikte unter Schüler/innen betreffend) an Eltern wird von IP6, IP3 und IP5 als besonders förderlich erlebt, weil die Situation dann frühzeitig besprochen werden kann, damit sie sich nicht verschlimmert. IP5 ist froh, dass die Schule bei Konflikten unter Schüler/innen reagiert und diese Erziehungsaufgabe übernimmt.

IP4 erlebt Dolmetscher/innen und türkisches Personal in der Schule als positiv, weil sie dann Informationen in ihrer Muttersprache erhält. Des Weiteren fühlt sich IP4 vor allem von einer bestimmten Lehrerin verstanden, obwohl ihr größtes Vertrauen zur Schulsozialarbeiterin besteht.

5.2.3 Wünsche und Erwartungen

Vier von sechs Elternteilen wünschen sich von den Lehrer/innen neben der fachlichen Kompetenz im Sinne der Stoffvermittlung eine ressourcenorientierte Vorgehensweise bei der Sicht auf das Kind und in Gesprächen mit den Eltern sowie die Förderung von sozialen Kompetenzen. Die Lehrer/innen sollen dahingehend Vorbilder sein. Eine ressourcen- und stärkenorientierte Vorgehensweise meint die Kontaktaufnahme zu den Eltern auch bei positiven Ereignissen. Die Lehrer/innen sollen demgemäß nicht nur Stoff vermitteln, sondern auch soziale Kompetenzen zeigen und vermitteln.

IP1 und IP3 betonen die Vorbildfunktion, die sie sich von den Lehrer/innen und Direktor/innen wünschen und die diese durch sozial kompetentes Verhalten haben können. Auch Freundlichkeit und Höflichkeit sehen IP1 und IP3 als Schlüsselkompetenzen von Lehrer/innen und Direktor/innen an. IP1 wünscht sich autoritäre Lehrer/innen, die konsequent, fair, empathisch und authentisch sind, mit schwierigen Kindern umgehen können, sich auf verschiedene Lebenswelten einstellen können und von sich aus wissen, wann sie diese Kompetenzen nicht mehr ausüben können und den Beruf wechseln sollten. Respekt vor und im Umgang mit Kindern, Beziehungsaufbau zu weniger sympathischen Kindern sowie alternative Berufsmöglichkeiten für Lehrer/innen, die das nicht mehr leisten können, wünscht sich IP1.

IP1, IP3 und IP5 wünschen sich von der Schule, dass bei Problemen (das Verhalten des Kindes betreffend, Konflikte unter Schüler/innen, etc.) schnell reagiert, informiert und nach gemeinsamen Lösungen gesucht wird. IP2 erwartet sich von der Schule konkrete Unterstützungs- und Hilfsangebote, wenn sie von sich aus angibt, überfordert zu sein und in einer Situation nicht mehr weiter weiß. Auch erwartet sie sich mehr Transparenz und Begründungen für Vorgehensweisen, möchte in Lösungsprozesse verstärkt involviert werden und in kontinuierlichen Gesprächen mit der Schule eine Zwischenbilanz ziehen können. IP2 bringt immer wieder zum Ausdruck, dass sie weiß, dass ihre Tochter eine Herausforderung für die Schule darstellt, aber sie würde sich trotzdem eine gute Zusammenarbeit wünschen.

IP5 wünscht sich, dass die Schule auch Erziehungsaufgaben übernimmt und Unterstützung beim Lernen in der Nachmittagsbetreuung, die sehr wesentlich für sie ist, weil sie ihre Kinder nach der Volksschule nicht mehr adäquat unterstützen kann. IP6 nennt in Bezug auf die Kontakte im Allgemeinen keine besonderen Wünsche. Die Schule soll mit den Kindern über das Leben reden und ihnen vermitteln, dass Schule und Bildung aufgrund besserer Jobaussichten das Leben erleichtern. IP4 nennt keine besonderen Wünsche und/oder Erwartungen, da es aus ihrer Sicht keiner Veränderungen bedarf.

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass allen Interviewpersonen der Kontakt zur Schule wichtig ist. IP1, IP4 und IP5 begründen die Wichtigkeit des Kontakts bzw. der Zusammenarbeit mit der Schule damit, dass es um das Kind geht und der Informationsaustausch bedeutsam ist. Die Lehrer/innen sollen immer in Kontakt mit den Eltern stehen, so die Aussage von IP1. Ergänzend dazu meint IP3, dass auch Kontaktaufnahme und Interesse von Seiten der Eltern gegeben sein muss und diese von sich aus den Kontakt zur Schule suchen müssten. IP6 beobachtet selbst die niedrige Frequenz der Eltern bei Elternsprechtagen und wünscht sich für ferngebliebene Eltern verpflichtende Eltern-Schulkontakte. Werden diese nicht eingehalten, sollten Geldstrafen einen möglichen Lösungsweg darstellen. Verpflichtende Eltern-Schulkontakte sind auch für IP1 und IP4 wünschenswert. Ob verpflichtend oder nicht, aber regelmäßig in Kontakt mit der Schule zu stehen, öfter bei Problemsituationen, oder an Elternsprechtagen zu erscheinen, wird von allen Eltern als ihre Aufgabe gesehen, ebenso ihre Kinder bestmöglich in Schulfragen zu unterstützen, zu motivieren, sich für ihre Schulangelegenheiten zu interessieren und sie mit einer guten Schulausrüstung zu versorgen.

5.3 Angebote der Schule

Dieses Kapitel bezieht sich auf Elternbildungsangebote in der Schule (z.B. Vorträge zu unterschiedlichen Themen, Deutschkurse, etc.), Serviceangebote (z.B. Elternfrühstück, Elterncafe, etc.) sowie Angebote, die für die Schüler/innen vorgesehen sind. Gibt es spezielle Angebote für Eltern und wenn ja, werden diese von den Eltern wahrgenommen bzw. was sind förderliche und hemmende Faktoren, daran teilzunehmen? Abschließend werden die individuellen Wünsche und Erwartungen in Bezug auf Angebote der Schule dargestellt.

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass lediglich einer interviewten Person ein Angebot der Schule für die Eltern bekannt war. Die Wünsche hinsichtlich der Angebote beliefen sich in erster Linie auf Angebote für die Kinder mit dem Ziel einer sinnvollen Beschäftigung der Kinder am Nachmittag. IP5 hat das Angebot eines Deutschkurses in Anspruch genommen, von dem sie über einen Infozettel, der den Kindern mitgegeben wurde, erfahren hat. Die Befürwortung der eigenen Kinder für den Besuch eines Deutschkurses war motivierend für die Mutter. Ansonsten konnten keine Angebote für Eltern genannt werden, außer Freizeitangebote für die Kinder ausgehend von der Schulsozialarbeit.

5.3.1 Hemmende Faktoren

Mangelnde zeitliche Ressourcen werden von IP6, IP1 und IP5 genannt. IP5 ergänzt kulturelle hemmende Faktoren und erklärt in Bezug auf den Deutschkurs, dass bei einer Anwesenheit von Männern, Frauen die Teilnahme des Kurses in den selben Räumlichkeiten aus Gründen der Einhaltung traditioneller islamischer Religionsvorschriften nicht erlaubt ist.

Für IP2 spielt ein persönlicher Faktor in Form von negativen Erfahrungen mit der Schule eine wesentliche Rolle, Angebote der Schule nicht in Anspruch zu nehmen. Auch IP4 ist froh, wenn sie nicht in die Schule gehen muss, da für sie die Schule mit dem problematischen Verhalten ihres Sohnes zusammenhängt.

In Bezug auf Bildungsangebote glauben, so IP5, manche Eltern, dass sie im Erwachsenenalter nichts mehr lernen können und versuchen es erst gar nicht, bzw. wurde in der eigenen Kindheit die Bedeutung von Bildung durch die Eltern nicht vermittelt oder sie haben ganz einfach kein Interesse.

5.3.2 Förderliche Faktoren

IP1 nennt als förderlichen Faktor für die Teilnahme an Angeboten entweder die Informationsweitergabe in Form der telefonischen Kontaktaufnahme, da dies persönlicher ist. Ein kurzer Brief über die Inhalte des Angebotes könnte ergänzend positiv wirken. Als Grund nennt IP1 die große Fülle an schriftlichen Informationen, mit denen man täglich konfrontiert ist. Für IP6 sind positive Erfahrungen mit bereits stattgefundenen Angeboten förderlich für weitere Teilnahmen und IP5 spricht sich klar für den persönlichen Nutzen, der mit einem Angebot einhergehen muss, aus.

5.3.3 Wünsche und Erwartungen

Bei den Wünschen und Erwartungen in Bezug auf Angebote der Schule kristallisiert sich, bis auf IP6 und IP4, stark das Interesse an Freizeitangeboten für die Schüler/innen heraus. IP2 betont, dass diverse Kursangebote als Serviceleistung der Schule verstanden werden sollten bzw. erwartet sie sich die Weitervermittlung zu außerschulischen Angeboten. Dahingehend wünscht sich IP3, dass auch die Schüler/innen selbst nach ihren Interessen und Vorlieben befragt werden, um dann entsprechende Angebote setzen zu können.

Für IP5 sind Aktivitäten nach der Schule auch deshalb wichtig, weil die Verfügbarkeit der Eltern am Nachmittag aus unterschiedlichen Gründen eingeschränkt ist und sie ihre Kinder gerne versorgt sieht. IP1 äußert den Wunsch nach einer generellen kleinen warmen Mahlzeit für alle Schüler/innen während des Vormittages, die von den Eltern zu bezahlen ist. Wenn Eltern sich diesen Essensbeitrag nicht leisten können, soll er von der Schule übernommen werden. Damit soll gewährleistet werden, dass jedes Kind etwas zu essen hat. Das Angebot eines parallel stattfindenden Muttersprachen- und Deutschsprachenunterrichts wünscht sich IP5, weil sie im gemeinsamen Lernen beider Sprachen Vorteile sieht.

IP3 wünscht sich Bewegungsangebote oder Elterntreffs, wo es einerseits um die körperliche Betätigung und andererseits um das Zusammenkommen der Eltern gehen soll. IP6, IP5 und IP1 erweitern dieses Anliegen des Zusammenseins und hätten gerne Elterngruppen zu bestimmten Themen und zum inhaltlichen Austausch mit anderen Eltern. Konkret wünschen sie sich Themen mit pädagogischen Inhalten oder die kulturelle Vielfalt in der Schule betreffend. IP1 betont dabei die Freiwilligkeit solcher Angebote. IP5 äußert ein Anliegen, bei dem es um eine höhere Transparenz bezüglich der schulischen Inhalte bzw. Tätigkeiten und Aktivitäten der Kinder geht. IP4 äußert keine Wünsche, Erwartungen oder andere Anliegen.

5.4 Elternmitbestimmung und Elternmitwirkung

In dieser Kategorie werden die Mitbestimmungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten bzw. das generelle Interesse der Eltern daran beschrieben. Bestehende Wünsche und Erwartungen werden dargestellt, ebenso hemmende und förderliche Faktoren der Elternmitbestimmung und Elternmitwirkung. Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass wenig Kenntnis über Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitwirkung bei den Eltern vorherrscht oder kein Interesse besteht. Einerseits hat der Großteil noch nie

über die Möglichkeiten der Mitbestimmung nachgedacht und andererseits wissen sie auch nicht über einen geeigneten Rahmen Bescheid. IP1 gibt an, dass sie in der Schule mitwirken bzw. mitgestalten kann, wenn sie das möchte. Allerdings habe sie sich noch nie darüber Gedanken gemacht, vor allem habe sie noch nie jemand dahingehend befragt, obwohl sie Elternstellvertreterin ist. Sie habe einfach unterschrieben, weswegen ihr auch keine Inhalte oder andere Vertreter/innen bekannt sind. IP3 ist Elternvertreterin und meint, dass die Möglichkeit für die Äußerung von Wünschen und Interessen gegeben ist, aber durch verschiedene Faktoren erschwert wird. IP2 findet keine Möglichkeiten der Mitbestimmung und sieht auch im Vordergrund hinderliche Faktoren, die noch dargestellt werden.

5.4.1 Hemmende Faktoren

IP4 und IP2 haben kein Interesse an einer Mitwirkung oder Beteiligung in der Schule bzw. überhaupt in die Schule zu gehen, weil das Verhältnis zur Schule ausschließlich problemorientiert ist. Für IP4 sind die häufigen Besuche in der Schule aufgrund des auffälligen Verhaltens ihres Sohnes ein hemmender Faktor, sich weiter beteiligen zu wollen. Im Gegensatz dazu würde sich IP2 grundsätzlich gerne mehr beteiligen, was sie auch in der Schule der zweiten Tochter tut. Jedoch wird sie ausschließlich bei auffälligem Verhalten der Tochter in die Schule gerufen, findet das Fehlverhalten auch nicht in Ordnung, fühlt sich aber von der Schule zu wenig unterstützt und mit ihren Problemen alleine gelassen. Zudem sind Entscheidungen in Bezug auf das Fehlverhalten ihrer Tochter in der Schule für sie teilweise nicht nachvollziehbar, sie sieht jedoch für sich keine Möglichkeit zu intervenieren oder mitzubestimmen, weil sie befürchtet, ihrer Tochter damit noch mehr zu schaden.

In Bezug auf den Religionsunterricht wollte IP1 aufgrund eines für sie nicht passenden inhaltlichen Vorfalles der Schule zurückmelden, was nicht passend für sie war. IP1 sagt, dass für sie eine Trennung von Kultur und Religion im Religionsunterricht stattfinden muss, allerdings sieht sie keine Möglichkeiten, diese Ansicht in der Schule zu artikulieren. IP3 wurde zwar aufgefordert, sich als Elternvertreterin im Klassen- bzw. Schulforum einzubringen, hat aber den Eindruck, dass ihre Anliegen von Seiten der Schule weder berücksichtigt noch gehört werden. Bei kulturellen bzw. religiösen Themen wie z.B. dem Wunsch des Nicht-Tragens des Kopftuches hat sie aus Angst vor negativen Reaktionen bestimmter Eltern Bedenken sich zu äußern. Im Gegensatz zu IP1 sieht IP3 ein grundsätzliches Problem im mangelnden Interesse mancher Eltern an ihren Kindern, wodurch auch wenig bis kein Interesse an der Schule besteht. IP6 hat angenommen, dass seine Ideen unrealistisch seien und ha-

be sie einerseits deswegen und andererseits wegen mangelnder zeitlicher Ressourcen nicht weitergegeben. Für IP5 ist es peinlich, in einer Gruppe von Eltern ihre Meinung zu sagen, vor allem, wenn sie die Einzige ist, die das tut. Auch hat sie die Befürchtung, von den Lehrer/innen nicht ernst genommen oder gar ausgelacht zu werden. Dahingehend hat sie auch schon negative Erfahrungen gemacht. Zudem wird sie von der Schule auch nicht dezidiert zur Mitsprache aufgefordert und in der Türkei wurde solch ein Verhalten in der Schule nicht vermittelt.

5.4.2 Förderliche Faktoren

IP6 beteiligt sich grundsätzlich gerne in Schulangelegenheiten, wenn es dabei um die Verbesserung der Schule und Möglichkeiten der Schüler/innen (z.B. finanzielle Unterstützung für Lehrmittel) geht. Gleichzeitig besteht dann die Möglichkeit, sich mit den anderen Eltern, die noch dazu eine kulturelle Vielfalt aufweisen, auszutauschen, was er interessant und bereichernd findet. IP6 hat positive Erfahrungen mit diesen Treffen gemacht, wodurch ihm die Beteiligung erleichtert wird. Für IP1 spielt die persönliche Information eine große Rolle. Sie sieht darin einen wesentlichen Faktor, überhaupt erst von Angeboten und/oder Aktionen zu erfahren. Auch für IP2 spielen die persönliche Kontaktaufnahme und die Anfrage, sich in Schulangelegenheiten zu beteiligen, eine wesentliche Rolle.

5.4.3 Wünsche und Erwartungen

IP6 wünscht sich aufgrund seiner positiven Erfahrungen mehr Elterntreffen, bei denen es um gemeinsame Aktionen zur finanziellen Unterstützung der Schule und damit einhergehend der Schüler/innen geht. Elterliches Engagement zum Lukrieren von Geldern, das der Schule und den Schüler/innen zugutekommt, wünscht sich auch IP3.

Eine konkrete Ansprechperson, Lehrer/innen oder ein Elternteil, der viel in der Schule ist und die anderen Eltern persönlich informiert, um Mitarbeit fragt und alles koordiniert, wünschen sich IP1 und IP5. Manche Eltern wollen auch nicht aufdringlich sein und daher werden Wünsche oder Bedürfnisse nicht kundgetan.

IP1 und IP5 haben sich bis dato nicht wirklich Gedanken zur Elternmitwirkung und vor allem Elternmitbestimmung gemacht, scheuen sich, vor einer Gruppe von sich aus Ideen einzubringen und bräuchten auch mehr Gelegenheit dazu. IP4 äußert in Bezug auf Elternmitwirkung und Elternmitbestimmung keine Wünsche, weil sie froh ist, wenn sie nicht in die Schule gehen muss. Für IP3 spielt Sauberkeit in der Schule eine sehr wichtige Rolle, da sie davon überzeugt ist, dass Schüler/innen einen res-

pektvollen Umgang mit Dingen lernen, wenn sie in einer sauberen Umgebung leben. Sie wünscht sich daher unterschiedliche Maßnahmen zur Reinigung der Schule, an denen sie sich auch freiwillig beteiligen würde. IP1 äußert sich kritisch gegenüber dem Religionsunterricht und wünscht sich, dass islamische Religionslehrer/innen eine klare Trennung zwischen Religion und Kultur ziehen und hier von der Schule genauer hingesehen wird.

5.5 Schulsozialarbeit und Elternbeteiligung

In dieser Kategorie werden die Kontaktpunkte und Kontaktverläufe der Schulsozialarbeit mit Eltern dargestellt. Hemmende und förderliche Faktoren in Bezug auf Elternbeteiligung werden neben Wünschen und Erwartungen in Bezug auf das Angebot von Schulsozialarbeit abgebildet. Auch hier scheint, dass Eltern über die Angebote der Schulsozialarbeit nicht vollständig informiert sind. Einheitlich zeigt sich das Verständnis, dass Schulsozialarbeit vorwiegend für die Kinder und ihre Probleme da ist, um Hilfestellung bei der Lösung von Problemen zu geben. Auffällig ist zudem, dass Schulsozialarbeit stark an die ausführende Person gekoppelt ist.

IP1, IP4 und IP5 erweitern das Angebot der Schulsozialarbeit um die Zielgruppe der Eltern, wobei von IP5 das genannte Angebot nicht problemorientiert ist. Die Kontaktaufnahme zwischen Schulsozialarbeit und Eltern zeigt sich so vielfältig wie die Anzahl der interviewten Eltern, wobei die Problemfokussierung im Vordergrund steht. Der Kontakt wurde über Lehrer/innen und Direktor/innen bei Problemen des Kindes in der Schule hergestellt, oder die Schulsozialarbeit kontaktierte die Eltern. Andere Formen der Kontaktaufnahme entstanden zum einen zufällig im Schulgebäude, zum anderen stellten sich die Schulsozialarbeiter/innen beim Klassenforum vor oder die Mutter kontaktierte die Schulsozialarbeit bei Problemen ihres Kindes. Eine Mutter hat über einen Informationsbrief von einem Angebot der Schulsozialarbeit erfahren und auch das Jugendamt war bei einer Kontaktherstellung involviert.

5.5.1 Hemmende Faktoren

Die genaueren Angebote und Zielgruppen der Schulsozialarbeit sind den Interviewpersonen unbekannt. Einigkeit scheint über die Zuständigkeit der Schulsozialarbeit für die Kinder zu herrschen.

5.5.2 Förderliche Faktoren

IP1 war es gewohnt, bis zum Kontakt mit der Schulsozialarbeit von der Schule ausschließlich negative Benachrichtigungen zu erhalten. Für IP4 ist die Schulsozialarbeiterin eine wichtige Ansprechperson, der sie ihre persönlichen Lebens- und Problemsituationen anvertraut und die sie unterstützend in Gesprächen mit der Schule nutzt. Was der Unterschied zwischen der Schulsozialarbeiterin und Lehrer/innen als Ansprechperson in der Schule ist, kann sie nicht genau auf den Punkt bringen. Als Begründung für die Teilnahme der Schulsozialarbeiterin bei Elternsprechtagen gibt IP4 an, dass die Schulsozialarbeiterin mehr wie eine Freundin ist und Lehrer/innen hierarchisch höher angesiedelt sind. Konkret fühlt sie sich in Gesprächen mit der Schulsozialarbeiterin verstanden und diese redet auch mit ihrem Sohn, der in der Schule viele Schwierigkeiten macht. Sie hat das Gefühl nichts verheimlichen zu müssen, kann ehrlich über Probleme mit den Kindern sprechen, was sie als positiv erlebt.

5.5.3 Wünsche und Erwartungen

IP1, IP2, IP3 und IP5 wünschen sich von der Schulsozialarbeit, dass sie das Hauptaugenmerk auf das Wohl der Schüler/innen legen und ihnen Hilfe und Unterstützung beim Lösen von Problemen anbieten. IP2 betont die Wichtigkeit eines regelmäßigen und kontinuierlichen Gesprächsangebotes für ihre Tochter von Seiten der Schulsozialarbeit. Durch die Regelmäßigkeit des Kontaktes würde sich die Schülerin öffnen können, weil kein Druck und eine vertrauensvolle Atmosphäre dies ermöglichen könnte. Wichtig ist für IP2, dass ein Kontakt nicht ausschließlich bei problematischen Vorfällen hergestellt wird, sondern schon vorher, da dann ein großes Problem erst gar nicht entstehen kann. Des Weiteren wünscht sie sich Rückmeldungen der Schulsozialarbeit zu den Gesprächen mit ihrer Tochter, um ihr Anliegen besser verstehen zu können, bzw. Ratschläge zum besseren Umgang mit der Tochter. Auch hätte IP2 gerne Unterstützung in der Kommunikation mit den Lehrer/innen und dem/der Direktor/in. IP4 wünscht sich, dass alles so bleibt wie es ist, weil sie sich gegenwärtig gut unterstützt fühlt.

6 Literaturverzeichnis

Altan, Melahat & Foitzik, Andreas & Goltz, Jutta (2011): Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine praxisorientierte Reflexionshilfe (2. Auflage). Baden-Württemberg: Aktion Jugendschutz.

Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2001): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Interkulturelle Studien. Band 7. Opladen: Leske und Budrich.

Behnisch, Michael & Miers, Sorina (2011): Wer nicht will, der hat schon? Oder: Wie Elternarbeit gelingt. *Sozialmagazin* 36(4), S. 10-17.

Biffi, Gudrun & Skrivanek, Isabella (2011): Schule-Migration-Gender. Endbericht. Donau-Universität Krems. Department Migration und Globalisierung. Zentrum für Migration, Integration und Sicherheit im Auftrag des BMUKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21041/schule_migration_gender_eb.pdf
[09.02.2014]

Blickenstorfer, Radmila (2009): Elemente erfolgreicher Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung (S. 69-87). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boos-Nünning, Ursula (2008): Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels. Mitarbeit von Eltern mit Migrationshintergrund. *Schulmagazin* 5-10 (6), S. 5-8.

Boos-Nünning, Ursula (2011): Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/08725.pdf> [10.06.2014]

Drilling, Matthias (2001): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Drilling, Matthias & Fabian, Carlo (2010): Schulsozialarbeit in der Schweiz und in Liechtenstein. In Karsten Speck & Thomas Olk (Hrsg.), *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven* (S. 155-167). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Dusolt, Hans (2001): *Elternarbeit. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich* (vollständig überarbeitete Neuauflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Fereidooni, Karim (2011): *Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2009): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Lehrbuch*. Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften.

Gaitanides, Stefan (2012): „Interkulturelle Öffnung“ von Schule und unterstützender Sozialpädagogik. Leitlinien für ein Konzept Interkulturelle Öffnung. *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit* 6, S. 423-432.

Gomolla, Mechthild (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 21-50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla, Mechthild (2011): Partizipation von Eltern mit Migrationshintergrund in der Schule. In Veronika Fischer & Monika Springer (Hrsg.), *Handbuch Migration und Familie. Politik und Bildung Band 59* (S. 446-457). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Hawighorst, Britta (2009): Perspektiven von Einwandererfamilien. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 51-68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jensen, Sandra & Brand, Brigitte (2009): *Schulsozialarbeit. Überarbeitetes Konzept*. Graz: Unveröffentlichtes Konzept.

Kröner, Stephan (2009): *Expertise. Elternvertreter mit Migrationshintergrund an Schulen. Abschlussbericht. Zentralinstitut für Lehr-Lernforschung. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*.

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/expertise-elternvertreter-migrationshintergrund.pdf?__blob=publicationFile [14.07.2014]

Krüger-Potratz, Marianne (2013): Vier Perspektiven der Beobachtung im Themenfeld Migration – Familie – Bildung. In Thomas Geisen & Tobias Studer & Yildiz Erol (Hrsg.), Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care (S. 13-36). Wiesbaden: Springer.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch (4., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Leyendecker, Birgit (2011): Sozialisation und Erziehung – der Stellenwert der Familie. In Veronika Fischer & Monika Springer (Hrsg.), Handbuch Migration und Familie. Politik und Bildung Band 59 (S. 240-249). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

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

Mayring, Phillipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11. aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

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

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Bachelor. Master. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Merkle, Tanja (2011): Milieus von Familien mit Migrationshintergrund. In Veronika Fischer & Monika Springer (Hrsg.), Handbuch Migration und Familie. Politik und Bildung Band 59 (S. 83-99). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Nauck, Bernhard (2004): Familienbeziehungen und Sozialintegration. In Klaus J. Bاده & Michael Bommers (Hrsg.), Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS-Beiträge (23) (S. 83-104). Bad Iburg: Grote. <http://www.imis.uni-osnabrueck.de/pdf/files/imis23.pdf> [03.07.2014]

Nauck, Bernhard (2011): Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten? In Rolf Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 71-93). Wiesbaden: Springer.

OECD (2012): PISA - Internationale Schulleistungsstudie der OECD. Ergebnisse für Österreich. <http://www.oecd.org/berlin/presse/pisa-2012-oesterreich.htm> [02.09.2016]

Pareiss, Manuela & Schwantner, Ursula (2013): Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In Ursula Schwantner & Bettina Toferer & Claudia Schreiner (Hrsg.), *PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft*. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (S. 48-49). Graz: Leykam. https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/pisa12_erste_ergebnisse_2013-12-03.pdf [16.06.2014]

Rüesch, Peter (1998): *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern. Eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Lang.

Sacher, Werner (2004): *Elternarbeit in den bayerischen Schulen. Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004. Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg*. Erlangen-Nürnberg.

Sacher, Werner (2006): *Einflüsse der Sozialschicht und des Migrationsstatus auf das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule. Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg. Lehrstuhl für Schulpädagogik*. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Sacher, Werner (2008): *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Beilbrunn: Klinkhardt.

Sacher, Werner (2012): *Elternarbeit mit Migranten*. In Michael Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 301-314). Weinheim: Beltz.

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

Schwantner, Ursula (2013): Spitzen- und Risikoschüler/innen: Migrationshintergrund. In Ursula Schwantner & Bettina Toferer & Claudia Schreiner (Hrsg.), PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (S. 54-55). Graz: Leykam.
https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/pisa12_erste_ergebnisse_2013-12-03.pdf
[16.06.2014]

Speck, Karsten (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt.

Statistik Austria (2013): migration & integration. zahlen.daten.indikatoren. Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der österreichischen Akademie der Wissenschaften. Wien.

Stork, Remi (2011): Zusammenarbeit mit Eltern. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis (2., erweiterte Auflage) (S. 327-345). Opladen: Budrich Verlag.

Tepecik, Ebru (2013): Bildungserfolg und migrantenspezifisches Bildungskapital. In Thomas Geisen & Tobias Studer & Yildiz Erol (Hrsg.), Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care (S. 61-80). Wiesbaden: Springer.

Textor, Martin R. (2013): Elternarbeit in der Schule. Norderstedt: Books on Demand.

Westphal, Manuela (2009): Interkulturelle Kompetenzen als Konzept der Zusammenarbeit mit Eltern. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung (S. 89-105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.