

Zusammenarbeit von Schule und Eltern im Migrationskontext

**Konkrete Erfahrungen von Eltern sowie einer Lehrperson im
Kanton Bern**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Mirja Lis Marmet

Sous la direction de : Emile Jenny et Irène Zingg

Delémont, avril 2023

Danksagung

Ohne die Unterstützung von folgenden Personen wäre die Erstellung der vorliegenden Bachelorarbeit nicht möglich gewesen. Ein grosses Dankeschön an:

Emile Jenny und Irène Zingg für die angenehme Betreuung meiner Bachelorarbeit. Das regelmässige, konstruktive Feedback und den Austausch habe ich sehr geschätzt.

Die interviewte Lehrperson, Frau H., das interviewte Elternpaar Herr und Frau H. und das interviewte Elternteil Frau S. für die lehrreichen und interessanten Gespräche. Ich konnte für die vorliegende Arbeit viel aus den Gesprächen schöpfen. Auf persönlicher und beruflicher Ebene waren diese ebenso inspirierend wie horizonterweiternd.

Frau R. für das Korrekturlesen und Feedback geben.

All die Personen, welche mich während des Entstehens dieser Arbeit begleitet, inspiriert und unterstützt haben.

Zusammenfassung

Die Zusammenarbeit von Eltern und der Schule hat einen beachtlichen Einfluss auf das Kind, sein Lernen, seine Entwicklung und sein Wohlergehen an der Schule. Die bernischen Primarschulen zeugen, migrationsbedingt von einer grossen Vielfalt und Heterogenität der SchülerInnenenschaft und dementsprechend auch der Elternschaft. Unterschiede bezüglich Bildungserfahrungen, Sprachen und Lebenswelten sind nur drei von vielen Faktoren, welche sich auf die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen auswirken. Wie konkret die Kooperation dieser zwei BildungsakteurInnen gestaltet wird, welche Chancen und Grenzen es dabei gibt, wird in vorliegender Arbeit erforscht und analysiert. Durchgeführt wurden Interviews mit Eltern mit Migrationserfahrung und mit einer Lehrperson im bernischen Schulkontext. Vorliegende Bachelorarbeit hat die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern in einem Kontext migrationsbedingter Vielfalt im Fokus.

Schlüsselbegriffe

- Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung
- Migration und schulischer Wandel
- Diversität der Elternschaft
- Heterogenität der Lebenswelten der SchülerInnen
- Soziökonomischer Status der Familien

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Grundgerüst des Leitfadens für Gespräche	18
Tabelle 2: Hauptthemenbereiche aus den Gesprächen	24
Tabelle 3: Kontaktaufnahme	25
Tabelle 4: Teilhabe von Eltern am Schulalltag	26
Tabelle 5: Gegenseitige Empathie	27
Tabelle 6: Unterschiedliche Interessen	28
Tabelle 7: Elternsicht auf Kind	30
Tabelle 8: Engagement und Kooperation	30
Tabelle 9: Werte-Pluralität	32
Tabelle 10: Kommunikationsschwierigkeiten	33
Tabelle 11: Realitäten der Eltern	34
Tabelle 12: Positive Aspekte in der Zusammenarbeit	35

Anhang

Anhang 1: Gesprächsleitfaden Interviews	I
Anhang 2: Forschungsvereinbarung	VIII

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	i
Zusammenfassung.....	ii
Tabellenverzeichnis.....	iii
Anhang.....	iii
Inhaltsverzeichnis.....	iv
Einführung.....	1
1. Problematik	2
1.1. Definition und Relevanz des Forschungsthemas	2
1.1.1. Berechtigung des Forschungsobjekts.....	2
1.1.2. Präsentation des Forschungsobjekts.....	2
1.1.3. Relevanz des Forschungsobjekts	3
1.2. Forschungsstand	4
1.2.1. Migration in der Schweiz	4
1.2.1.1 Personen mit Migrationshintergrund	4
1.2.1.2 Kulturen, Dichotomien und Verhaltensweisen	5
1.2.2. Schule und Eltern	6
1.2.2.1 Rechtliche Grundlagen	6
1.2.2.2 Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern	6
1.2.2.3 Formen der Zusammenarbeit.....	7
1.2.3. Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern im Migrationskontext.....	8
1.2.3.1 Bernisch-kantonale Richtlinien	8
1.2.3.2 Richtlinien des Lehrplan 21	9
1.2.3.3 Sich verändernde Kontextfaktoren	9
1.2.3.4 Das tatsächliche Problem.....	10
1.2.3.5 Bewährte Aspekte aus der Praxis	11
1.2.4. Eigener Standpunkt.....	13
1.3. Wissenschaftliche Fragestellung, Forschungsziele und -hypothesen	13
1.3.1. Identifizierung der wissenschaftlichen Fragestellung	13
1.3.2. Forschungsziele und Hypothesen.....	13
2. Methodik.....	15
2.1. Methodische Grundlagen	15
2.1.1. Art der Forschung und Vorgehen.....	15
2.1.2. Ansatz und Herausforderungen	15
2.1.3. Zielsetzungen	16
2.2. Art des Korpus	16
2.2.1. Mittel zur Datenerhebung, Begründung und Vorgehen	16

2.2.2.	Soziobiografische Merkmale	19
2.3.	Datenanalyse: Methoden und/oder Techniken	20
2.3.1.	Transkription der Gespräche.....	20
2.3.2.	Gewählte Analyseform und deren theoretischen Hintergrund.....	21
2.3.3.	Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring	22
3.	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	24
3.1.	Kontaktgestaltung von Lehrperson und Eltern mit Migrationserfahrung	25
3.1.1.	Kontaktaufnahme im Allgemeinen	25
3.1.2.	Teilhabe von Eltern am Schulalltag als Schlüssel	26
3.2.	Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit	27
3.2.1.	Gegenseitige Empathie zeigen	27
3.2.2.	Unterschiedliche Interessen berücksichtigen	28
3.2.3.	Elternsicht auf Kind berücksichtigen	30
3.2.4.	Beidseitiges Engagement und Kooperation.....	30
3.3.	Herausforderungen in der Zusammenarbeit	32
3.3.1.	Unterschiedliche Mentalitäten und Werte	32
3.3.2.	Sprachliche Hindernisse.....	32
3.3.3.	Das Schulsystem und seine impliziten Normalitätsvorstellungen	34
3.4.	Potential der Zusammenarbeit	35
	Schlussfolgerungen	37
	Bibliografische Angaben.....	41
	Anhang.....	I

Einführung

In Schweizer Klassenzimmern kommen Kinder aus verschiedensten Lebenswelten und Hintergründen zusammen. Zu diesen vielseitigen Klassenkonstellationen hat auch die Migration in den letzten Jahrzehnten beigetragen. In diesem Sinne kann von einem Schulalltag gesprochen werden, welcher migrationsbedingt zu einer grossen Vielfalt an Erstsprachen, Herkunft, Kulturen und Gewohnheiten geführt hat. Hierzulande hängt der Schul- und Bildungserfolg aber keineswegs nur von der Lehrperson, deren Unterricht oder dem Schulkind ab, sondern auch in grossem Masse von den Eltern. Sie sind wichtige AkteurInnen im Schulsystem, welche massgeblich am Bildungserfolg des Kindes beteiligt sind.

Die Lehrpersonen ihrerseits, haben die Pflicht, mit den Eltern zusammenzuarbeiten. Die Kooperation von Schule und Eltern, im Kontext migrationsbezogener Vielfalt bringt Chancen sowie Herausforderungen und ist ein aktuelles Themenfeld im bernischen Schulkontext. Herkunft, Hintergrund und Lebenswelten von Familien sind heterogener geworden. Es wandelt sich somit auch die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern. Auf diese steigende Heterogenität gilt es, als Schule und in der Zusammenarbeit mit den Eltern angemessen zu reagieren. Damit jedes Kind, egal welche Herkunft, familialen Hintergrund, sozioökonomischen Status es hat und egal in welcher Lebenswelt es aufwächst, eine sozial gerechtere Bildung erfahren darf und dabei von Seiten der Eltern sowie der Schule unterstützt und begleitet wird. Um die Zusammenarbeit und dessen Organisation und Gestaltung an konkreten Beispielen zu erforschen, werden punktuell Interviews durchgeführt. GesprächspartnerInnen sind dabei Eltern mit Migrationserfahrung sowie eine Lehrperson im bernischen Schulkontext. Nach Auseinandersetzung mit der Migrationsthematik und des miteinhergehenden schulischen Wandels wurde folgende Fragestellung entwickelt, welche als spurgebend für die ganze Arbeit verstanden wird:

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung in der Praxis? Welche Erfahrungen haben Betroffene im bernischen Schulkontext?

Auf diese praxisorientierten Fragen soll mit Hilfe von Interviews Antworten gefunden werden. Vorgehend wird genauer auf die dafür gewählte Methodik eingegangen. Nach der Datenerhebung folgt deren Auswertung und Analyse, welche mit den Schlussfolgerungen abgerundet wird. Nun aber wird mit dem Kapitel 1, der Problematik, in die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen im Migrationskontext eingestiegen.

1. Problematik

Im Folgenden wird das Forschungsgebiet, die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern im Migrationskontext genauer identifiziert und situiert.

1.1. Definition und Relevanz des Forschungsthemas

Die Kooperation von Eltern und Lehrperson ist als Schlüssel für das Lernen des Kindes und dessen schulischen Erfolg zu verstehen (siehe Kapitel 1.2.2.2). Verschiedenste PädagogInnen plädieren dafür, dass sich die Lehrpersonen und Eltern als Ko-KonstrukteurInnen verstehen sollten, welche gemeinsam die Verantwortung für das Wohl der Kinder übernehmen und bei deren Erziehung und Bildung kooperieren (Textor, 2009). Es kann somit von einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gesprochen werden. Im Kapitel 1 wird diese Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in einem Kontext migrationsbedingter Vielfalt untersucht.

1.1.1. Berechtigung des Forschungsobjekts

Migration führt zu einem schulischen Wandel. Lehrpersonen unterrichten heutzutage eine Gruppe von heterogenen Individuen, welche mit verschiedensten Hintergründen, Prägungen, Erstsprachen, Kulturen, Lebenswelten, Gewohnheiten und Bedürfnissen an die Schule kommen. Genauso vielseitig ist dementsprechend auch die Elternschaft.

Mit dieser soll die Lehrperson in jedem Fall zusammenarbeiten, wie in den allgemeinen Hinweisen und Bestimmungen des Lehrplan 21 festgehalten wird: «Die Eltern und die Lehrpersonen sind zur Zusammenarbeit verpflichtet. Deren Grundlagen sind ein regelmässiger Informationsaustausch sowie gegenseitiges Verständnis, Vertrauen und ebensolcher Respekt» (EDK, 2016, S. 7). Eine funktionierende Zusammenarbeit von Schule und Elternschaft wirkt sich positiv auf das Kind und sein Lernen an der Schule und darüber hinaus, aus. Dass die Zusammenarbeit funktioniert, ist aber keineswegs selbstverständlich, werden die unterschiedlichen Lebenswelten, Hintergründe, Prägungen, Habitus etc. von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung beachtet.

1.1.2. Präsentation des Forschungsobjekts

Die Wichtigkeit der Zusammenarbeit von Eltern und Schule für den Bildungserfolg des Kindes wird in der Literatur immer wieder hervorgehoben: «Kontakt, wechselseitige Verständigung und Kooperation zwischen Schule und Elternhäusern gelten als Schlüssel, um das schulische Lernen zu verbessern und allen Schülerinnen und Schülern eine sozial gerechte Bildung anzubieten» (Gomolla, 2009, S. 21). Unterschiedliche, herkunftsbedingte Gewohnheiten und

Lebensweisen können jedoch in der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen zu Unverständnis, Fragen und Hindernissen führen und die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft erschweren.

Für Eltern mit Migrationserfahrung, kann die Zusammenarbeit mit der Schule oder Lehrperson ihres Kindes/ihrer Kinder schwierig sein. Selbst sind sie möglicherweise in einem anderen Schulsystem aufgewachsen und sind mit dem Schweizerischen daher weniger vertraut. So können beispielsweise unterschiedliche Erstsprachen oder Schulerfahrungen zu Hindernissen in der Kommunikation und Zusammenarbeit führen.

Die Lehrpersonen ihrerseits, haben es mit unterschiedlichsten Kindern zu tun, welche aus unterschiedlichen Elternhäusern stammen und dementsprechend Ressourcen mitbringen. In der Schule sollen nun alle Kinder, unabhängig von ihren sozioökonomischen Differenzen lernen und fachgerecht unterstützt werden. Die Lehrperson hat dabei die Hauptverantwortung. Eine weitere Herausforderung für die Lehrpersonen kann das Schulsystem an sich darstellen, da es von überholten Normalitätsvorstellungen ausgeht, welche nur auf die Minderheit der Elternhäuser zutrifft. Dies beschreibt auch Blickenstorfer (2009). Die Schule geht heutzutage immer noch von einem Familienbild aus, welches längst überholt ist: Die einheimische Mittelschichtsfamilie, in welcher der Vater berufstätig ist und die Mutter zuhause ist. In Wirklichkeit sind die Familienformen und Lebensstile um einiges vielfältiger. Diese Entwicklung wird durch Eltern, welche aus anderen gesellschaftlichen Verhältnissen zuwandern, noch verstärkt (Blickenstorfer, 2009, S.70).

1.1.3. Relevanz des Forschungsobjekts

Lehrpersonen im Kanton Bern sind oft mit einer grossen Vielfalt an Lebenswelten, Prägungen und Herkunftsn der SchülerInnen konfrontiert. Die Migration hat diese Tendenz noch zusätzlich begünstigt. Die Herausforderung, welche die Heterogenität in den Klassen für die Lehrpersonen während des Unterrichts darstellen kann, steht nicht zur Debatte. Die Arbeit einer Lehrperson beschränkt sich aber bekanntlich nicht nur auf den Unterricht selbst. Auch die Kommunikation und Kooperation mit Eltern macht einen beträchtlichen Teil der Arbeit einer Lehrperson aus. Trotz allen Ungleichheiten an der Schule und im Elternhaus, ist es von Relevanz, dass die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern funktioniert. Diese sollte so gestaltet werden, dass sie zum Bildungserfolg des Kindes beiträgt, ganz unabhängig von dessen Herkunft oder der Herkunft dessen Eltern. Im Sinne einer sozial gerechteren Bildung für alle SuS, ist eine Zusammenarbeit der Schule und Eltern mit Migrationserfahrung anzustreben, welche der migrationsbedingten Vielfalt Rechnung trägt. Die unterschiedlichen Ausgangslagen und Lebenswelten der Familien sollen berücksichtigt, aufgegriffen und miteinbezogen werden.

1.2. Forschungsstand

1.2.1. Migration in der Schweiz

Der demographische Wandel der schweizerischen Primarschulklassen über die letzten Jahrzehnte hinweg wurde massgeblich durch die Migration beeinflusst.

1.2.1.1 Personen mit Migrationshintergrund

Die Konstitution der Schweizer Schulklassen stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der aktuellen Wohnbevölkerung in der Schweiz. Diese beschreibt das Bundesamt für Statistik wie folgt: «Im Jahr 2021 hatten 2 890 000 Personen bzw. 39% der ständigen Wohnbevölkerung ab 15 Jahren einen Migrationshintergrund. Etwas mehr als ein Drittel dieser Bevölkerungsgruppe (1 090 000 Personen) besass die Schweizer Staatsangehörigkeit» (BFS, 2022, Abs. 2). Wer sind aber «Personen mit Migrationshintergrund»? Das BFS beschreibt das Konzept der Bevölkerung mit Migrationshintergrund als Ersatz für die Unterscheidung zwischen in- und ausländischen Staatsangehörigen, welche keinerlei Auskunft darüber gibt, ob die Person selbst eingewandert ist oder ob es lediglich deren Eltern sind. Menschen mit Migrationshintergrund können entweder eine ausländische Staatsangehörigkeit haben oder eingebürgerte Schweizerinnen und Schweizer sein (BFS, 2022, Abs. 2).¹

Vom BFS wird weiter präzisiert «Mehr als vier Fünftel der Personen mit Migrationshintergrund (2 276 000 Personen) gehören zur ersten Generation, während ein Fünftel (615 000 Personen) in der Schweiz geboren wurde» (BFS, 2022, Abs. 2). In Fällen von Personen, bei welchen es von Relevanz ist, ob sie selbst eingewandert sind oder lediglich deren Eltern, da dies beispielsweise einen Einfluss auf ihre Kenntnisse des Schulsystems hat, kann ferner eine weitere Differenzierung gemacht werden: Personen, welche selbst eingewandert sind, also der ersten Generation sind (BFS, 2022, Abs. 2), haben Migrationserfahrung, sind unter anderem Personen mit Migrationserfahrung.

Bezüglich des Migrationsstatus von Kindern unter 15 Jahren kann das BFS keine Angaben machen, jedoch kann über Geburtsort und Staatsangehörigkeit Auskunft gegeben werden: «Mehr als drei Viertel der ständigen Wohnbevölkerung unter 15 Jahren besitzen die Schweizer Staatsangehörigkeit und sind in der Schweiz geboren. Das verbleibende Viertel ist entweder im Ausland (10%: 8% ausländische und 2% schweizerische Staatsangehörige) bzw. in der Schweiz geboren und im Besitz eines ausländischen Passes (19%)» (BFS, 2022, Abs. 3).

Bei allen vorherig genannten Begriffen ist Vorsicht geboten. Die Gefahr besteht, dass Personen auf ihren Hintergrund reduziert werden und gleichzeitig auf Differenzierungen und

¹ Wenn in der vorliegenden Bachelorarbeit der Begriff «Migrationshintergrund» gebraucht wird, ist dabei immer der obengenannte, staatliche Begriff gemeint, welcher Eingewanderte der ersten sowie zweiten Generation beinhalten.

Abstufungen verzichtet werden. Hierzu ein Beispiel: Eine Person, welche in Eritrea geboren wurde und jemand aus dem ehemaligen Jugoslawien, haben unter Umständen nur eines gemeinsam: Beide haben eine Migrationserfahrung gemacht, wobei nicht einmal die gleiche. Doch werden sie alle generalisiert und als Personengruppe mit Migrationshintergrund wahrgenommen. Diese Gruppe, wenn es denn überhaupt Sinn macht, sie als Gruppe zu bezeichnen, ist jedoch äusserst heterogen und Bedarf diverse Abstufungen und Differenzierungen. Ziel dabei ist, möglichst diskriminierungsfreie Begrifflichkeiten zu gebrauchen, welche alle Menschen valorisiert.²

1.2.1.2 Kulturen, Dichotomien und Verhaltensweisen

Im Kontext der Migration und unterschiedlicher Herkunft von Menschen kommen oft Begriffe wie «Kultur» oder «kulturelle Differenzen» auf. Woher wir stammen, wo wir uns niederlassen oder wie wir leben wird weitgehend von unserer Kultur beeinflusst.

Dabei wird betont, dass die «Kultur» einer Gruppe oder Klasse die „Lebensweise dieser Gruppe oder Klasse (umfasst), die Bedeutungen, Werte und Ideen, wie sie in den Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind. (Clarke et al., 1979, S. 41)

Kultur umfasst also eine Vielzahl von Aspekten und manifestiert sich oft im Zusammenspiel von mehreren. Wir alle können uns als Mitglieder (mindestens) einer Kultur verstehen, welche uns hilft, uns im Leben zu organisieren und uns einen Sinn für dieses gibt. Kultur ist allgegenwärtig und betrifft uns alle, wie Kalpaka (2015) beschreibt: «Fasst man Kulturen als die Art und Weise auf, in der sich Individuen ihre Lebenswelt aneignen und versteht man das Kulturelle als Bestandteil jeder Praxis, als den Versuch, dem eigenen Leben einen Sinn zu geben, dann wird deutlich, dass Kultur eine Frage ist, die alle angeht» (Kalpaka, 2015, S. 397). Durch die migrationsbedingte Vielfalt, welche heutzutage in den Schweizer Klassenzimmern vorherrschend ist, wird auch diese unterschiedliche Aneignung der Lebenswelt immer wie zentraler. Dabei ist ein problematischer Trend zu beobachten: Die Gesellschaft tendiert zur Dichotomie (Zweiteilung). Sie unterscheidet zwischen dem «Wir» und dem «Sie» oder «den anderen». Der «Fremde» wird der einheimischen Person gegenübergestellt. So wird es auch in Deutschland beschrieben.

Die Konstruktion von ›Wir‹ gründet dabei auf der Vorstellung eines ethnisch und kulturell homogenen Volkes. In der Thematisierung von Themen wie Heimat,

² In der vorliegenden Arbeit werden daher folgende Begrifflichkeiten gebraucht: Person mit Migrationserfahrung/Migrationshintergrund/Migrationsgeschichte; der Migrationskontext; der Kontext migrationsbedingter Vielfalt

Fremdsein, Zuwanderung und Integration, Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit, Fremden- und Ausländerfeindlichkeit oder Rassismus lassen sich zahlreiche Hinweise zur indirekten Konstruktion dieser Dichotomie erkennen». (Pokos, 2011, S. 166–167)

Die Schweizer Bevölkerung ist weder ethnisch noch kulturell homogen. Dadurch wird deutlich, dass es von grosser Wichtigkeit ist, auf die obengenannte Konstruktion einer Dichotomie zu verzichten. Auch Kalpaka (2015) kommt in ihrem Artikel Pädagogische Professionalität zu einem ähnlichen Schluss. Sie resümiert «[...] dass es sinnvoll ist und für Professionalität unerlässlich, statt von der vermeintlichen Kultur von dem Tun der Menschen unter bestimmten Lebensbedingungen auszugehen» (Kalpaka, 2015, S. 397). Sie verdeutlicht somit, dass Kultur nicht als Ausrede für bestimmte Verhaltensmuster von bestimmten Menschen oder Gruppen von Menschen missbraucht werden sollte. Kultur sollte nicht das zweiteilige Denken von «Wir» und «den anderen» begünstigen.

1.2.2. Schule und Eltern

1.2.2.1 Rechtliche Grundlagen

Das Zivilgesetzbuch (ZGB) hält in Art 296ff. die Pflicht der Eltern fest: «Die Eltern haben das Kind ihren Verhältnissen entsprechend zu erziehen und seine körperliche, geistige und sittliche Entfaltung zu fördern und zu schützen. Sie haben dem Kind eine [...] entsprechende allgemeine und berufliche Ausbildung zu verschaffen». Um diesen Zweck zu erfüllen, haben sie den Auftrag, nebst anderen Institutionen, auch mit der Schule zusammenzuarbeiten, wie der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) beschreibt (LCH, 2017, S. 21).

Nicht nur die Eltern haben aber einen gesetzlichen Auftrag zur Kooperation mit der Institution Schule, sondern auch die Lehrpersonen müssen mit den Eltern zusammenarbeiten. Dies schreiben kantonale Bildungsgesetze vor. Der LCH hält in der Standesregel Nr. 6 fest, dass Lehrpersonen sich verpflichten, mit Erziehungsberechtigten partnerschaftlich zusammenzuarbeiten. Konkret für den Schulalltag bedeutet dies, dass die Lehrperson die Anliegen der Eltern annimmt, das Gespräch sucht und dabei versucht, allfällige Hemmungen (beispielsweise kulturelle oder sprachliche Barrieren) bei den Erziehungsberechtigten abzubauen (LCH, 2017, S. 22).

1.2.2.2 Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern

Der Bildungserfolg von Lernenden hängt von diversen Faktoren ab. Einer davon ist die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen. Erkurt (2020), welche sich selbst als «Bildungsverliererin, welche den Aufstieg geschafft hat» bezeichnet, sieht darin die Wurzeln der Problematik.

Die Halbtageschule, wie sie in Österreich noch immer die Regel ist, setzt die aktive Mitarbeit der Eltern am Schulerfolg ihrer Kinder voraus. Die Eltern haben hierzulande eine riesengrosse Bedeutung für den Bildungserfolg des Nachwuchses – erst wenn man diese Verantwortung auslagert, kann die Vererbung von Bildung gestoppt werden. (Erkurt, 2020, S. 25)

Auch in der Schweiz haben die Eltern einen grossen Einfluss auf den Schulerfolg ihres Kindes. Im Leitfaden *Schule und Eltern: Gestaltung der Zusammenarbeit des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz* wird die Bedeutung der Eltern für den Bildungserfolg jedoch nicht kritisiert, sondern dessen Wichtigkeit hervorgehoben. Die beiden Parteien Eltern und Schule haben gemeinsame Interessen. Ziel ist, dass die SuS lernen und ihre Ziele erreichen können und dies in einer möglichst angenehmen Atmosphäre. Bedingung dafür ist unter anderem eine gut funktionierende Zusammenarbeit von Schule und Eltern. Diese fördert das Wohl der Lernenden und auch deren Bildungserfolg (LCH, 2017, S. 7).

Auch Fürstenau und Gomolla (2009) betonen die Wichtigkeit einer gut funktionierenden Zusammenarbeit: «Kontakt, wechselseitige Verständigung und Kooperation zwischen Schule und Elternhäusern gelten als Schlüssel, um das schulische Lernen zu verbessern und allen Schülerinnen und Schülern eine sozial gerechte Bildung anzubieten» (Fürstenau & Gomolla, 2009, S. 21). Anders als Erkurt (2020) sehen die Autoren also gerade die Kooperation von Eltern und Schule als Möglichkeit, sozial gerechte Bildung sicherzustellen.

1.2.2.3 Formen der Zusammenarbeit

Die Arten, wie Eltern und Lehrpersonen zusammenarbeiten können, sind auf verschiedenen Ebenen zu betrachten. Da wäre zum einen die Ebene Schule. Im Leitfaden des LCH wird festgehalten, dass die Schule für die Informationen (Anlässe, Willkommensrituale, Website etc.) an die Eltern zuständig ist. Unter anderem sollte sie Begegnungen zwischen Eltern und Schule ermöglichen sowie die Elternbeteiligung stärken. Dies kann beispielsweise durch Elternräte, Elternforen, Einbezug von Elternvereinen oder Mitgestaltung von Anlässen geschehen (LCH, 2017, S. 13–14). Auf der Ebene der Klasse werden unter anderem die Begegnungen hervorgehoben, welche hier in Form von Elternabenden, Besuche und Feiern möglich gemacht werden. Weiter können sich die Eltern auf dieser Ebene an Befragungen und dem Elternrat beteiligen. Bleibt noch die Ebene «Kind». Hier beschreibt der LCH beispielsweise die Elterngespräche und Telefonanrufe von Seiten der Lehrperson als zentral. Formen der Elternbeteiligung sind hier Begleitung bei Hausaufgaben, Teilnahme an Besuchstagen sowie Beurteilungs- und Standortgespräche festgehalten (LCH, 2017, S. 14).

1.2.3. Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern im Migrationskontext

Die herkunftsdurchmischte Konstitution der Bevölkerung (Kapitel 1.2.1.1) ist auch im Schulzimmer vorzufinden. Dementsprechend haben es auch einen Grossteil der Lehrpersonen mit einer migrationsbedingten Vielfalt zu tun. Verschiedenste Lebenswelten, Erstsprachen, Sitten und Gewohnheiten kommen im Schulzimmer zusammen. Alle SuS, unabhängig von diesen Faktoren, sollen lernen. Eine Schlüsselfunktion kommt der Zusammenarbeit Elternhaus und Lehrpersonen zu.

1.2.3.1 Bernisch-kantonale Richtlinien

Das Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (AKVB) des Kantons Bern betont den Handlungsbedarf im Bereich Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung.

Wie arbeitet die Schule mit Eltern zusammen, die noch wenig Deutsch sprechen oder mit unserem Bildungswesen noch nicht vertraut sind? Eltern, die nicht in der Schweiz aufgewachsen oder erst kürzlich zugezogen sind, kennen die Volksschule und unser Bildungssystem oft nicht. (AKVB, 2021, Abs. 1)

Im Wissen darum, wird die Wichtigkeit des Aufbaus einer Vertrauensbasis zwischen Schule und Eltern betont. Dies stützt neben dem schulischen Lernen auch die soziale Integration des Kindes (AKVB, 2021, Abs. 1). Wie konkret aber das Vertrauen von Eltern zu Lehrpersonen die soziale Integration des Kindes begünstigt, wird nicht genauer erläutert.

Dennoch stellt das AKVB des Kantons Bern den Schulen und Lehrpersonen zahlreiche Unterlagen zur Information von Eltern mit Migrationserfahrung zur Verfügung.

Zu Informationszwecken von Eltern mit Migrationserfahrung werden zahlreiche Materialien in den häufigsten Migrationssprachen zur Verfügung gestellt. Diese wirken unterstützend und geben Auskunft über das Schulsystem, das schulische Lernen und weitere Bildungsfragen.

Das AKVB ist sich auch der sprachlichen Hürde bewusst, welche Deutsch für Eltern darstellen kann, und arbeitet daher auch mit interkulturellen Dolmetschenden zusammen. Dabei wird präzisiert: «Beim Dolmetschen berücksichtigen diese auch die sozialen und kulturellen Hintergründe der am Gespräch beteiligten Personen. Qualifizierte interkulturelle Dolmetschende sind in der Lage, Missverständnisse oder andere Kommunikationsprobleme zu erkennen und in Absprache mit der Gesprächsleitung zu klären» (AKVB, 2021, Abs. 1).

Nebst Präzisierungen zu Mehrsprachigkeit und dem Unterricht in Herkunftssprache und Kultur (HSK) wird auch auf die Fachstelle Integration des Kantons verwiesen, welche eine öffentliche Datenbank für aktuelle Deutschkurse führt.

1.2.3.2 Richtlinien des Lehrplan 21

Die Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern betont in den allgemeinen Hinweisen und Bestimmungen des Lehrplans 21 die Heterogenität der Gruppe der Eltern. Lehrpersonen sollten die verschiedenen Familienformen ihrer Schülerinnen und Schüler kennen und die individuellen Voraussetzungen der Eltern in ihrer Zusammenarbeit berücksichtigen (BKD, 2022, S. 7).

Gerade im Migrationskontext ist diese Berücksichtigung von grosser Wichtigkeit. Eltern mit Migrationshintergrund haben, durch den simplen Fakt, dass sie selbst oder ihre Eltern immigriert sind, andere individuelle Voraussetzungen. Es besteht beispielsweise die Möglichkeit, dass sie in einem anderen Land (ein)geschult wurden und mit dem schweizerischen Bildungssystem daher weniger vertraut sind, da sie dieses selbst nicht oder anders durchlaufen haben. Weiter kann die Schulsprache Deutsch eine Hürde darstellen, da in der Familie oft eine andere Erstsprache gesprochen wird. Um diese zu überwinden, hält der Lehrplan 21 fest: «Damit die Kommunikation zu Eltern mit noch wenigen Deutschkenntnissen hergestellt werden kann, sind Dolmetschende oder interkulturelle Übersetzende beizuziehen» (BKD, 2022, S. 7).

1.2.3.3 Sich verändernde Kontextfaktoren

Der LCH hält im Leitfaden zur Elternarbeit verschiedene sich verändernde Kontextfaktoren fest, welche gerade die Arbeit von Lehrpersonen mit Eltern mit Migrationserfahrung betrifft.

Ein gesellschaftlicher Kontextfaktor, welcher einen Einfluss auf die Elternarbeit an der Schule hat, ist die gesellschaftliche Werte-Pluralität, welche breiter geworden ist, und dies aus unterschiedlichen Gründen: Nebst der gesellschaftlichen Entwicklung hat auch der Medienkonsum und die laufende Einwanderung aus unterschiedlichen soziokulturellen und sozioökonomischen Herkunftskontexten dazu beigetragen. Die unterschiedlichen Werte haben zur Folge, dass es verschiedene Vorstellungen gibt, «was richtig und falsch» ist, von Seiten der Gesellschaft, der Eltern und der Schule (LCH, 2017, S. 9).

Für alle Beteiligten kann es hilfreich sein, um diese steigende Werte-Pluralität zu wissen und sich diese auch immer wieder bewusst zu werden. Auch dient es dem Dialog und der Begegnung auf Augenhöhe, wenn die betroffenen Individuen (sei es nun Eltern oder Lehrpersonen), die eigenen Werte kritisch zu betrachten, zu hinterfragen und im Vergleich zu denen des Gegenübers zu relativieren.

Nicht zu vergessen sind die familiären Faktoren und Begebenheiten, welche einen grossen Einfluss auf die Zusammenarbeit mit der Schule haben können. Wie das AKVB, betont auch der LCH, wie herausfordernd die Zusammenarbeit mit der Schule sein kann, für Eltern mit Migrationserfahrung, welche also selbst migriert sind und nicht in der Schweiz zur Schule

gegangen sind. «Das heutige durchlässige Bildungssystem ist vielen Eltern nicht bekannt. Entsprechend müssen die Schulen angepasste Formen für die Zusammenarbeit mit Eltern finden, was nur aufwendig zu leisten ist» (LCH, 2017, S. 10). Der Mehraufwand, welcher in solchen Fällen für die Schulen zu leisten ist, ist unbestritten und wird auch von Seiten des LCH realistisch betrachtet.

Ein Problem, auf welches Lehrpersonen kaum Einfluss nehmen können und welches die vorherrschende Chancenungleichheit an der Schule verdeutlicht, ist folgendes: «Wenn kein Geld für Sprachkurse für Eltern, für Deutsch als Zweitsprache-Unterricht (DaZ), für betreute Hausaufgabenzeit oder Ferienprogramme vorhanden ist, hat dies direkte Folgen auf die Kinder und damit auch auf die Zusammenarbeit mit den Eltern» (LCH, 2017, S. 11).

1.2.3.4 Das tatsächliche Problem

Mantel et al. (2019) halten fest, aus welchem Blickwinkel die Herausforderungen im Kontext migrationsbedingter Vielfalt angesehen werden sollten: «Die Ursachen dafür sollten aber nicht nur bei den einzelnen Personen, sondern insbesondere auch im Bildungssystem gesehen werden» (Mantel et al. 2019, S. 165).

Eltern sowie die Schule sind an dieses System gebunden, respektive diesem untergeordnet. Die beiden haben aber darin eine unterschiedliche Funktion und auch unterschiedlich Einfluss oder sogar Macht auf und über die Lernenden. Diese Tatsache könnte auch als ungleiches Machtverhältnis bezeichnet werden. Fürstenau und Gomolla (2009) beschreiben dies wie folgt: «Das Machtverhältnis zwischen Schule und Eltern ist asymmetrisch, weil die Schule die Zertifikate vergibt, die den Schülerinnen und Schülern Zukunftschancen eröffnen oder verschliessen» (Fürstenau & Gomolla, 2009, S. 14). Was hingegen praktisch alle Eltern vereint, ist der Wunsch, das Beste für ihr Kind zu wollen. Sie hoffen oder erwarten also ein Zertifikat, welches die schulische und berufliche Laufbahn ihres Kindes begünstigt.

Ein anderer Schwachpunkt des schweizerischen Schulsystems sind die impliziten Normalitätsvorstellungen, wie bereits im Kapitel 1.1.2 angetönt wurde. Die Schule geht von einem längst überholten Familienmodell aus. Dies ist insofern problematisch, da dadurch die vorherrschenden ungleichen familiären «Ausgangslangen» im Schulalltag und im Lernen der Kinder nicht berücksichtigt werden. Was ist beispielsweise mit Kindern, welche nicht mit zwei Elternteilen aufwachsen? Was ist mit Kindern, deren Eltern mit der Schulsprache nicht vertraut sind und diese nicht beherrschen?

Heute ist die Schule mit einer zunehmenden Vielfalt von Familienformen und Lebensstilen konfrontiert, die sich auf den Unterricht und das Lernen der Kinder auswirken. Eltern, die aus anderen gesellschaftlichen Verhältnissen zuwandern, verstärken diese Entwicklung zusätzlich, etwa wenn sie andere Schulerfahrungen

gemacht haben und über andere Vorstellungen von Lernen und Ausbildung verfügen.
(Blickenstorfer, 2000, S. 70)

Auch Erkurt (2020) verweist in ihrem Buch *Generation Haram* auf diesen Missstand im Schulsystem. Die Schule orientiert sich an Kindern der Mittelschicht, und setzt das voraus, was diese automatisch von zu Hause aus mitbekommen. Somit haben Kinder aus bildungsferneren Haushalten automatisch einen Nachteil (Erkurt, 2020, S. 174).

Das wahre Problem besteht also weder bei den zugezogenen Personen noch in deren unterschiedlichen Lebenswelten, welche sich von Person zu Person unterscheiden. Vielmehr weist das schweizerische Schulsystem Lücken auf, welche in einer sozial ungerechten Bildung resultiert. Es besteht dringender Handlungsbedarf, wie auch Blickenstorfer (2000) beschreibt. Massnahmen auf individueller Ebene genügen nicht. Die Schule muss ein Programm entwickeln, wie sie das Verhältnis mit den Eltern gestalten möchte. Dabei ist ein schulentwicklerisches Vorgehen von Nöten, bei dem die Betroffenen, Lehrpersonen sowie Eltern, gemeinsam nach Lösungen suchen, welche bestmöglich den Bedürfnissen und Möglichkeiten von allen Beteiligten gerecht werden (Blickenstorfer, 2000, S. 70).

1.2.3.5 Bewährte Aspekte aus der Praxis

Eltern mit Schulerfahrung ausserhalb der Schweiz bringen andere Grundvoraussetzungen mit als solche, welche selbst als Kind im schweizerischen Schulsystem grossgeworden sind. Da aber alle Eltern Einfluss auf das Lernen und den Erfolg des Kindes an der Schule haben, muss die Schule sich diesen Unterschieden bewusst sein und diese bestmöglich auffangen.

Es besteht Handlungsbedarf im Umgang mit Eltern mit Migrationserfahrung. Wie sehen aber konkret Handlungsalternativen aus? Einen ersten Ansatz liefern Mantel et al. (2019) mit bewährten Aspekten aus der Praxis. Zu Beginn sollte vom Gemeinsamen ausgegangen werden. Wenn auch zwischen Eltern und Lehrpersonen ein ungleiches Machtverhältnis herrscht, verbindet sie doch einiges, allen voran die Tatsache, dass sie den Schulerfolg und das Wohlbefinden des Kindes als oberstes Ziel empfinden. Weiter hilft es, Prozesse zuzulassen und Zeit zu geben. Wenn Irritationen aufkommen, ist es wenig hilfreich, wenn diese ignoriert werden oder aber es als selbstverständlich angesehen wird, dass das Gegenüber ihr/sein Verhalten ändert. Stattdessen ist Dialog und gegenseitige Kompromissbereitschaft gefragt. Als dritten Aspekt wird das «Brücken bauen» beschrieben. Gräben zwischen Individuen oder Gruppen von Individuen entstehen dort, wo Ungleichheit herrscht oder wo Institutionen ungleiche Voraussetzungen schaffen oder unterstützen. Lehrpersonen sollen solche Gräben überbrücken und dabei auch kreativ sein. Zu guter Letzt beschreibt das Autorenteam den Aspekt der Ressourcenorientierung. Auch von Seiten der Lehrpersonen

besteht die Tendenz der Defizitorientierung im Migrationskontext. Es lohnt sich deshalb, besonders die Ressourcen ins Zentrum zu stellen (Mantel et al., 2019, S. 166).

Zur Konkretisierung dieser Ansätze kann die Liste mit Erfahrungswerten von Blickenstorfer, hilfreich sein, welche im Folgenden zusammengefasst und paraphrasierend aufgeführt wird.

Folgende Faktoren konnten identifiziert werden:

- Sich gegenseitig kennenlernen und vertrauen: Der erste Schultag oder ein Elternabend eignen sich beispielsweise dafür. Wichtig für das unvoreingenommene Kennenlernen ist, dass dies nicht erst beim Auftreten von Problemen geschieht, sondern ein gegenseitiges Vertrauen von Beginn an aufgebaut wird.
- Den Kontakt pflegen und vertiefen: Nebst gemeinsamen Anlässen mit der ganzen Elternschaft sind regelmässige Gespräche zentral. Da manchmal sprachliche oder kulturelle Hindernisse auftreten können, kann es von Vorteil sein, Landsleute, welche schon länger im Einwanderungsland ansässig sind, anzufragen für Vermittlungs- und Übersetzungsdienste.
- Sich gegenseitig informieren: Es ist für das Lernen des Kindes zentral, dass alle Beteiligten einander über Aktualitäten informieren und grundsätzlich am gleichen Strang ziehen, obwohl nicht immer gleiche Ansichten vorherrschend sind. Dabei gilt zu beachten.
- Eltern bei der Lernförderung ihrer Kinder unterstützen: Die Schule kann zwar den familiären Hintergrund der Kinder nicht ändern, aber was sie kann, ist beeinflussen, wie sich dieser auf das Lernen der Kinder auswirkt. Hausaufgaben, wenn auch umstritten, gehören in vielen Schulen zur Regel. Es ist wichtig, dass sich die Lehrpersonen bewusst ist, dass diese eine Belastung für die Eltern darstellen kann. Die Eltern hingegen sollten informiert sein, was die Lehrperson mit den Hausaufgaben genau bezweckt und wie sie das eigene Kind/ die eigenen Kinder dabei unterstützen können.
- Die Eltern zur Mitwirkung am Schulleben einladen: Egal ob bei der Mitwirkung von Projektarbeiten oder aber bei Engagements bei Arbeiten für die ganze Schule (beispielsweise Betreuung der Kinder in Randstunden): Wenn die Schule die Elternarbeit als Partnerschaft sieht und diese ernst nimmt, versucht sie, die Eltern am Schulleben zu beteiligen (Blickenstorfer, 2000, S.71-75).

Schlussendlich geht es, wie Erkurt (2020) beschreibt, in der Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationserfahrung «um Beziehungsarbeit, es geht darum, das Selbstbewusstsein der Eltern in sich und ihr Kind zu stärken» (Erkurt, 2020, S. 137).

1.2.4. Eigener Standpunkt

Als Lehrperson in Ausbildung verfüge ich bis heute über verhältnismässig wenig Erfahrung bezüglich der Zusammenarbeit von Schule und Eltern im Migrationskontext. Während des Auseinandersetzens mit der Theorie wurde die gesellschaftliche Tendenz zur Defizitorientierung im Migrationskontext deutlich. Mantel (2017) unterstreicht deshalb, was bereits viele Lehrpersonen rückgemeldet haben. Eltern mit Migrationsgeschichte werden oft als besonders dankbare Eltern erlebt, welche der Schule viel wertschätzendes Vertrauen entgegenbringen (Mantel, 2017).

Dazu kommt die Dichotomie von «Wir» und «den anderen». Menschen mit Migrationserfahrung werden von Menschen ohne Migrationserfahrung unterschieden, was an sich von gewisser Intoleranz zeugt. Dies lässt sich nicht nur im schulischen Kontext beobachten, sondern auch im Alltag. Zur obengenannten Dichotomie kann auch des Missbrauchs des Kulturbegriffs beitragen. Nicht länger sollte von kulturellen Unterschieden sollte gesprochen werden, sondern von unterschiedlichen Lebenswelten und das Tun der Menschen unter bestimmten Lebensbedingungen (vgl. Kapitel 1.2.2).

Dass aber nicht nur die AkteurInnen einen Einfluss auf das Funktionieren der Zusammenarbeit haben, sondern das schweizerische Schulsystem genauso, gilt es zu berücksichtigen. Impliziten Normalitätsvorstellungen und begrenzte systemische Möglichkeiten von Seiten der Schule und Lehrperson erschweren die Bildungspartnerschaft.

1.3. Wissenschaftliche Fragestellung, Forschungsziele und -hypothesen

In diesem Kapitel wird das spezifische Problem eingrenzt und jenen Aspekt ausgewählt, welcher im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu untersuchen ist.

1.3.1. Identifizierung der wissenschaftlichen Fragestellung

Nach Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand bezüglich Migration in der Schweiz, Eltern und Schule, sowie der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern im Migrationskontext, wurde folgende Fragestellung elaboriert:

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung in der Praxis? Welche Erfahrungen haben Betroffene im bernischen Schulkontext?

1.3.2. Forschungsziele und Hypothesen

Im Rahmen meiner Bachelorarbeit möchte ich einerseits herausfinden, wie konkret Eltern mit Migrationserfahrung die Zusammenarbeit mit der Schule wahrnehmen und welche

Herausforderungen und Chancen sie darin sehen. Wie wird konkret die Zusammenarbeit mit der Lehrperson ihres Kindes gestaltet?

Andererseits möchte ich auch den Standpunkt der Lehrpersonen im Kontext migrationsbedingter Vielfalt aufgreifen. Wie erleben sie die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationserfahrung? Inwiefern sind die von der Literatur vorgeschlagenen Handlungsalternativen praxistauglich? Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Eltern mit Migrationserfahrung tatsächlich?

Ziel ist, ein punktiertes, praxisbezogenes Bild und ein vertieftes Verständnis der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern im Migrationskontext zu erhalten und daraus theoriegeleitete Rückschlüsse ziehen zu können. Ich vermute, dass Lehrpersonen ihrerseits durch das schweizerische Schulsystem, welches von impliziten Normalitätsvorstellungen was Familienform angeht, sowie auch durch die fehlenden zeitlichen Ressourcen limitiert sind. Dadurch ist es ihnen nur begrenzt möglich, speziell einen Fokus auf die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationserfahrung zu legen. Dieser Fokus wäre aber dringend nötig, um die vorherrschende Chancenungleichheit an der Schule auszugleichen und jedem Kind eine sozial gerechte Bildung bieten zu können.

Bezüglich des Standpunktes der Eltern im Migrationskontext finde ich es anspruchsvoll, bereits Hypothesen aufzustellen, da ich selbst weder Eltern- noch Migrationserfahrung habe, ich in meiner Erstsprache unterrichtet wurde und in einem mir vertrauten Schulsystem gross geworden bin.

2. Methodik

Im folgenden Kapitel wird das Vorgehen und die methodologischen Grundsätze, nach welchen die vorliegende Bachelorarbeit verfasst wurde, genauer skizziert.

2.1. Methodische Grundlagen

2.1.1. Art der Forschung und Vorgehen

Der Fokus der vorliegenden Bachelorarbeit liegt auf den subjektiven Erfahrungen von betroffenen Personen aus der Praxis. Eltern sowie Lehrpersonen berichten von ihren tatsächlichen Erfahrungen, welche ihre Realität und ihren Alltag beschreiben. Wie erleben sie das «Phänomen» oder besser, die Zusammenarbeit und wie gehen sie dabei mit dem Gegenüber um? Ein Elternpaar, eine Mutter, sowie eine Lehrperson wurden im Rahmen der Bachelorarbeit befragt. Die Interviews wiesen dabei einen narrativen Charakter auf. Da die tatsächlichen Erfahrungen von Betroffenen im Vordergrund stehen, wurde die qualitative der quantitativen Forschung bevorzugt. Rübken und Wetzel (2016) beschreiben die qualitative Forschung folgendermassen: «Statt einer großen Fallzahl zeichnet sich die qualitative Forschung durch eine stärkere Subjektbezogenheit aus, das heisst, der Hauptuntersuchungsgegenstand ist immer das menschliche Subjekt» (Rübken & Wetzel, 2016, S.14). Laut anderen Autoren ist das Ziel einer qualitativen Forschung, ausgehend von der subjektiven Sicht der Betroffenen die Realität zu beschreiben und damit Verhalten sowie mögliche Gründe dafür zu verstehen (Wolf & Priebe, 2003).

Die vorliegende Forschung weist zusätzlich ein verstehendes Vorgehen auf. Durch Interviews wird Einblick gewonnen in die tatsächliche Zusammenarbeit von Eltern mit Migrationserfahrung und Lehrpersonen. Über welche Erfahrungen verfügen Sie? Inwiefern sind die von der Wissenschaft vorgeschlagenen Handlungsalternativen umsetzbar? Das untersuchte Phänomen, welches in der Problematik (Kapitel 1) beschrieben wurde, gewinnt an Praxisbezug und wird realitätsnah skizziert.

2.1.2. Ansatz und Herausforderungen

Im Rahmen der Analyse wurden die durchgeführten Interviews nach der Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet (siehe Kapitel 2.4) und deren Theoriebezug untersucht. Die Literatur beschreibt, welches Verfahren dabei wann zum Einsatz kommt: «Ob induktive oder deduktive Verfahren zur Kategorienbildung zum Einsatz kommen, hängt unter anderem davon ab, ob Vorwissen bzw. Theorien über den Forschungsgegenstand existieren» (Ramsenthaler, 2013, S. 38). Es gibt zwar im Themenbereich Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationshintergrund bereits verhältnismässig viel Literatur, jedoch geht es in der

vorliegenden Forschung um konkrete Erfahrungen von Menschen im Migrationskontext, weshalb von einem induktiven Ansatz gesprochen werden kann.

Folgende Aspekte können bei der gewählten Methodik zu Herausforderungen führen und gilt es zu berücksichtigen: Einerseits kann die qualitative Forschung stark ontogenetisch sein. Da lediglich drei Interviews durchgeführt werden, stellen diese das Verhalten von Individuen dar, ohne dabei RepräsentantInnen der Personengruppe zu sein. Die Lehrperson, welche in einem Kontext migrationsbedingter Vielfalt unterrichtet, steht mit ihrer Art der Zusammenarbeit mit Eltern also nicht stellvertretend für alle Lehrpersonen, welche in einem ähnlichen Kontext arbeiten. Die Eltern ihrerseits, repräsentieren lediglich sich selbst, ihre Erfahrungen und Verhalten und nicht diese aller Eltern, welche Migrationserfahrung haben und im Kanton Bern wohnen oder welche Schulerfahrungen ausserhalb der Schweiz gemacht haben. Wie die Wissenschaft beschreibt, hat die qualitative Forschung zum Ziel «eine Breite an Ergebnissen zu erreichen, ohne jeden Anspruch auf Repräsentativität» (Neumann et al. 2020, Abs. 3) zu erheben. Eine weitere Herausforderung könnte das Führen der Gespräche sein. Aufgrund von fehlender Erfahrung zur Führung von Interviews, ist es gut möglich, dass das praktische Handeln und situationsangepasste Improvisation während den Gesprächen, falls beispielsweise etwas inhaltlich nicht verstanden wird, über die theoretische Vernunft gestellt wird, was wiederum einen Einfluss auf die Professionalität der Forschung haben kann.

2.1.3. Zielsetzungen

Ziel der Forschung ist, die subjektive Wahrnehmung der Zusammenarbeit von Menschen im Migrationskontext zu erfahren. Im Zentrum stehen die konkreten Erfahrungen von Eltern mit Migrationserfahrung und die Erfahrungen einer Lehrperson, welche an einer herkunftsvielfältigen Klasse unterrichtet. Die Erfahrungen der befragten Personen sollen in Bezug auf die theoretischen Ansätze (Kapitel 1) und die Forschungsfrage analysiert werden. Durch die geführten Interviews sollen Schlüsse für die Praxis gezogen werden. Zudem soll ein vertieftes und realitätsnahes Bild der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern im Migrationskontext skizziert werden. Es geht darum, zu erfahren, wie diese die Zusammenarbeit handhaben und gestalten.

2.2. Art des Korpus

In folgendem Kapitel wird die Datengrundlage vorgestellt.

2.2.1. Mittel zur Datenerhebung, Begründung und Vorgehen

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt, ist das gewählte Mittel zur Datenerhebung das qualitative Interview. Für die Gespräche wurde die Methode «problemzentrierte Interviews

nach Witzel» benutzt. Witzel (2000) beschreibt die problemzentrierten Interviews als zugleich theoriegeleitet, aber auch offen. Ziel dabei ist, die subjektive Problemsicht darzustellen.

In der vorliegenden Arbeit geht es also darum, wie Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung die Zusammenarbeit gestalten, erleben und welche konkreten Erfahrungen sie bereits dazu gemacht haben.

Dafür eignet sich das problemzentrierte Interview insofern, da es auf eine «möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität» abzielt (Witzel, 2000, S. 2). Gegenteilig als dass der Name «problemzentriertes Interview» vermuten lässt, besteht das Interesse des qualitativen Interviews darin, «den Befragten möglichst viel Erzählstoff zu entlocken, ohne die Darstellung zugleich problemzentriert zu präzisieren» (Witzel, 1985, S. 243). Es ist daher von grosser Wichtigkeit, dass die interviewte Person während des Gesprächs möglichst oft die Möglichkeit hat, frei von Erfahrungen und Erlebnissen zur Thematik zu erzählen und dabei von der Forschenden Person, durch ihr Fachwissen, in gewisse Themenbereiche geleitet wird.

Witzel (2000) gliedert das problemzentrierte Interview in vier Bestandteile oder Instrumente. Mit dem Kurzfragebogen werden die Sozialdaten der Person, mit welcher das Gespräch geführt wird, erhoben. Dies wurde in der vorliegenden Bachelorarbeit jeweils zu Beginn oder komplementär am Ende des Gesprächs vervollständigt. Laut Witzel besteht eine Funktion des Kurzfragebogens darin, Schlüsselinformationen aus dem Interview zu extrahieren, die die soziale Situation des Befragten beschreiben. Dadurch wird die Bildung eines Frage-Antwort-Modells aus Fragen vermieden, die von den Forschenden in den Faden der Geschichte eingebracht werden, d.h. von aussen, was die Problementwicklung aus Sicht des Befragten stört. Ein weiteres Schlüsselinstrument des problemzentrierten Interviews ist der Leitfaden, in welchem Forschungsthemen als Gedächtnisstütze und Orientierung festgehalten sind. Zudem enthält der Leitfaden Frageideen, mit welchen die einzelnen Themenbereiche eingeleitet werden. Der Autor beschreibt diesen als rahmengebendes Element: «Der Leitfaden ist Orientierungsrahmen bzw. Gedächtnisstütze für den/die InterviewerIn und dient der Unterstützung und Ausdifferenzierung von Erzählsequenzen des Interviewten» (Witzel, 1985, S. 236–237)

Untenstehender Tabelle 1 ist das Grundgerüst des Gesprächsleitfadens zu entnehmen, wie er für die durchgeführten Gespräche angewendet wurde. Es gilt zu beachten, dass dieses Gerüst für die unterschiedlichen Gespräche mit Eltern und einer Lehrperson angepasst wurde. Dies geschah aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen und Funktionen der befragten Personen. Das Grundgerüst gibt dennoch Einblick in die Struktur des Gesprächs:

Tabelle 1: Grundgerüst des Leitfadens für Gespräche	
Interviewphase	Fragen, Inhalt, Formulierungen
Begrüssung und Einstieg	Thema und Rahmen des Gesprächs, Dauer und Struktur Wichtig: subjektive Sichtweise, kein richtig oder falsch Hauptteil ist Erzählphase Einwilligung für Audioaufnahme, Unterschrift
Kurzfragen	Name (wird anonymisiert)? Alter? Kinder oder Berufstätigkeit in Jahren? Klasse? Schulkreis? Eigene Schulerfahrung?
Erzählphase (Hauptteil)	Eingeleitet durch Fragen wie: Wie nehmen Sie allgemein die Zusammenarbeit mit den Eltern mit Migrationshintergrund wahrgenommen? Erzählen Sie von einer letzten Begegnung. Welche Schulerfahrungen haben Sie selbst gemacht (Ort, Bildungssystem etc.)? Welche Unterschiede gibt es zur Schule/Schulsystem in der Schweiz?
Nachfragen und Rückfragen	Danke fürs Erzählen. Der Aspekt xy war mir noch nicht ganz klar, kannst du diesen noch präzisieren? Der Aspekt xy fand ich besonders interessant, kannst du diesen noch weiter ausführen?
Ad-hoc Fragen	Sie haben von Ihren eigenen Erfahrungen gesprochen. Nun habe ich noch einige Fragen vorbereitet: Chancen und Grenzen Zusammenarbeit? Handlungsalternativen aus Theorie umsetzbar in Praxis? Schwachpunkte des Schulsystems?
Abschluss	Vielen Dank. Gibt es etwas, was Sie im Rahmen dieses Gesprächs zur Thematik noch sagen möchten? Sie haben viel von sich erzählt, möchten Sie noch etwas über mich wissen? Haben Sie noch Fragen?

Möglichst unmittelbar nach dem Durchführen des Gesprächs werden situative und nonverbale Aspekte sowie Schwerpunktsetzungen des Gesprächspartners /der Gesprächspartnerin festgehalten. Dies wird Postskriptum genannt. (Witzel, 2000, S. 5)

Das Postskriptum macht es möglich, Lesenden einen Einblick zu geben in die Situation und den Kontext, in welchem das Gespräch stattgefunden hat. Auch wirkt es komplementär und kann helfen, bestimmte Aussagen oder Fragen besser zu verstehen. Laut Witzel können im Postskriptum Ereignisse, welche unmittelbar vor dem Interview/Gespräch stattfanden, festgehalten werden, wie zum Beispiel die Kontaktaufnahme, oder eventuelle, formulierte Erwartungen der Untersuchten an das Interview. Auch was nach dem Gespräch passiert ist, soll im Postskriptum festgehalten werden: persönlicher Austausch, Nachfragen nach dem Forschungszweck, oder ähnliches (Witzel, 1985, S. 238).

Der Autor weist auf den vierten, unabdingbaren Bestandteil des qualitativen Interviews hin: Die Tonaufzeichnung des Gesprächs (Witzel, 2000, S. 5). Dabei wird der forschenden, interviewenden Person einen wichtigen Stellenwert zugeschrieben. Dessen theoretischen und methodischen Vorkenntnisse beispielsweise beeinflussen die Kommunikation mit der interviewten Person, die Gesprächsentwicklung und den Gesprächsverlauf.

2.2.2. Soziobiografische Merkmale

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden drei Gespräche im Zeitraum von November 2022 bis Januar 2023 geführt. Die Gespräche dauerten zwischen 45 und 60 Minuten. Es wurden einerseits Eltern mit Migrationserfahrung interviewt, welche mindestens ein Kind haben, das in der Schweiz, im Kanton Bern, in die Primarstufe geht. Die Eltern selbst verfügen über unterschiedliche Schulerfahrungen an unterschiedlichen Orten. Ihre Kinder sind im schweizerischen Schulsystem eingegliedert. Andererseits wurde eine Lehrperson interviewt, welche an einer Klasse unterrichtet, welche migrationsbedingt sehr vielfältig ist und deren SchülerInnen verschiedenste Herkünfte haben. Die Lehrperson unterrichtete in der Vergangenheit die Kinder der interviewten Mutter, hat aber zum Zeitpunkt des Interviews kein Kind mehr in der Klasse, wessen Eltern im Rahmen der Bachelorarbeit befragt wurde. Das Elternpaar schickt ihre Kinder an eine andere Schule im Kanton Bern, hat also keine Verbindung zu den restlichen befragten Personen.

Begonnen wurde die Datenerhebung mit dem Gespräch mit der Lehrperson. Das Gespräch fand anfangs November 2022 statt. Die Lehrperson unterrichtet an einer 3./4. Klasse im Kanton Bern, verfügt über 5 Jahre Berufserfahrung und hat selbst keine Migrationserfahrung. Das zweite Gespräch fand Mitte Januar 2023 statt. Auf Wunsch haben beide Eltern am Gespräch teilgenommen. Die Eltern (Mutter und Vater) verfügen beide über Schulerfahrung in Eritrea, sind im Erwachsenenalter in die Schweiz migriert (Personen mit Migrationserfahrung)

und haben vier Kinder, von welchen zwei die Primarschule im Kanton Bern besuchen. Das älteste Kind ist zum Zeitpunkt des Gesprächs in der 5. Klasse, das zweitälteste in der 1. Klasse.

Abschliessend wurde ein Gespräch mit einer zweifachen Mutter geführt, wessen Kinder zum Zeitpunkt des Gesprächs elf- und dreizehnjährig sind und die 5. Klasse und die 7. Klasse im Kanton Bern besuchen. Das Gespräch fand ebenfalls Mitte Januar 2023 statt. Die interviewte Person verfügt über Schulerfahrung im ehemaligen Jugoslawien und immigrierte im Jugendalter in die Schweiz (Person mit Migrationserfahrung). Als sie in die Schweiz kam, war sie noch schulpflichtig und hat somit zusätzlich schweizerische Schulerfahrungen.

2.3. Datenanalyse: Methoden und/oder Techniken

Die drei durchgeführten Interviews wurden in einem weiteren Schritt verschriftlicht und anschliessend ausgewertet.

2.3.1. Transkription der Gespräche

Um die Gespräche analysieren zu können, müssen diese in Daten verwandelt werden. Dies geschieht mittels der Transkription. Für diese Bachelorarbeit wurde in Anlehnung an das einfache Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2018) transkribiert. Dabei wurde auf diese Regeln speziell Wert gelegt, welche folgend paraphrasiert aufgelistet sind:

- Es wird wörtlich transkribiert, nicht phonetisch oder prägnant. Vorhandene Dialekte werden nach Möglichkeit wörtlich in Hochdeutsch übersetzt.
- Wortverzerrungen werden nicht transkribiert, sondern dem geschriebenen Deutsch angenähert. Zum Beispiel wird „er hat so nen’ grossen Schirm gehabt» zu «er hat so einen grossen Schirm gehabt».
- Wort- und Satzbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. entfernt. Wortduplizierungen werden nur dann erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Hervorhebung verwendet werden. «Es ist sehr, sehr wichtig für mich.»
- Unfertige «ganze» Halbsätze werden aufgenommen und mit einem Zeilenumbruchzeichen / gekennzeichnet.
- Pausen werden durch drei Ellipsen (...) in Klammern angezeigt.
- Signale, die die Person, die gerade nicht spricht, macht, um Verständnis auszudrücken («ähm, ah, ja») werden nicht transkribiert.
- Besonders hervorgehobene Wörter oder Äußerungen werden in Grossbuchstaben dargestellt.

- Der Beitrag jeder sprechenden Person hat einen eigenen Absatz. Zwischen den Lautsprechern befindet sich eine freie Leerzeile. Zeitmarken werden mindestens am Ende von Absätzen eingefügt.
- Falls emotionale nonverbale Ausdrücke (wie Lachen oder Seufzen) von der befragten oder gesprächsführenden Person vorkommen, sind diese in Klammern aufgeführt.
- Bei mehreren Interviewteilnehmenden (z. B. Gruppendiskussion) wird «I» als Kürzel für die interviewende Person verwendet und «B» eine entsprechende Identifikationsnummer oder Bezeichnung zugeordnet (z. B. «B1: Julia:»). (Dresing & Pehl, 2018, S. 21-22)

Zudem werden grössere Gesprächspassagen, welche stark von der Thematik abschweifen und für die Beantwortung der Fragestellung irrelevant sind, ausgelassen. In diesen Fällen wird an der ausgelassenen Stelle im Transkriptionsdokument begründet, wieso diese nicht transkribiert wurde.

Hilfe bei der Transkription bot das Programm Otranscribe. Dies ist ein Online-Tool, welches effizientes Transkribieren möglich macht. Die Audiodateien werden zwar Wort für Wort transkribiert, jedoch verfügt das Programm über diverse Tastenkombinationen, mit welchen beispielsweise Zeitmarken gesetzt oder Pausen eingelegt werden können.

2.3.2. Gewählte Analyseform und deren theoretischen Hintergrund

Die gewonnenen Daten wurden in Anlehnung an Mayring ausgewertet, was eine qualitative Methode voraussetzt. Da es sich in der vorliegenden Arbeit um eine qualitative Forschung handelt, ist diese Art der Inhaltsanalyse sinnvoll. Was ist aber eine Inhaltsanalyse? Es gibt verschiedenste Ansätze von Definitionen. Mayring beantwortet anhand von mehreren Punkten, was er unter sozialwissenschaftlicher Inhaltsanalyse versteht: Beispielsweise betont er, dass die Inhaltsanalyse systematisch ablaufen soll, also nach gewissen expliziten Regeln. Dies ermöglicht, dass auch andere Personen die gemachte Analyse verstehen, sowie nachvollziehen und überprüfen können (Mayring, 2010, S. 12-13). Dies ist ein zentraler Aspekt. Die Analyse der Daten, welche im Rahmen der vorliegenden Bachelorarbeit gewonnen worden sind, soll sowohl für Betroffene als auch für lediglich Interessierte an der nachvollziehbar und verständlich sein. Mayring identifiziert ein weiteres Indiz für ein systematisches Vorgehen: Eine gute Inhaltsanalyse ist theoriebasiert. Es wird sich nicht lediglich auf den Text bezogen, sondern das Material wird unter einer theoretisch gesicherten Fragestellung analysiert. Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt vor dem jeweiligen theoretischen Hintergrund, wobei einzelne Analysephasen auch von theoretischen Aspekten geleitet werden (Mayring, 2010, S. 13). Da für die vorliegende Bachelorarbeit eine, aus der

Theorie resultierende Fragestellung elaboriert wurde, ist somit die Inhaltsanalyse nach Mayring zielführend.

Mayring erinnert zudem an die Dynamik dieser Analyse: «Die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden» (Mayring, 2010, S. 49).

Nachdem der theoretische Hintergrund der gewählten Analyseform erläutert wurde, bleibt die Beschreibung der beanspruchten Datenbearbeitungsvorgänge, auf welche in nachfolgendem Kapitel eingegangen wird.

2.3.3. Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring

Es handelt sich um eine qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring. Es gilt zu beachten, dass die Analyse im Sinne der schlussendlichen Aussagekraft vereinfacht wurde und daher teils des Autors (Mayring, 2010) vorgeschlagenen Grundgerüsts/Ablaufmodell abweichen kann. Das inhaltsanalytische Ablaufmodell nach Mayring, lässt sich in folgende, simplifizierte Etappen/Ablauf gliedern:

Ausgangslage ist die Festlegung des Materials. Welches Material soll analysiert werden? Wie in Kapitel 2.3.2 beschrieben, handelt es sich beim zu untersuchenden Material um drei transkribierte Gespräche. Eines davon mit einer Lehrperson, zwei mit Eltern. Nachdem das Material bestimmt ist, ist die Forschungsfrage zentral. Diese lautet wie folgt: Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung in der Praxis? Welche Erfahrungen haben Betroffene im bernischen Schulkontext? Ausgehend der Forschungsfrage wird anschliessend die Analysetechnik bestimmt. Für die vorliegende Arbeit wurde die zusammenfassende Analyse gewählt. Dabei wird das vorhandene Material auf das Wesentliche reduziert: «Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist» (Mayring, 2010, S. 65). Die zusammenfassende Inhaltsanalyse hat eine induktive Kategorienbildung zur Folge. Die Kategorien werden also von der Forschenden selbst bestimmt und ergeben sich aus der Lektüre des Materials. Sobald eine Aussage nicht mehr einer Kategorie zugeordnet werden kann, muss eine neue Kategorie elaboriert werden. Die induktive Kategorienbildung gelingt in verschiedenen Teilschritten: Zuerst soll die Analyseeinheit bestimmt werden. In der vorliegenden Forschung ist dies jede vollständige Aussage über die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung. Weiter werden die Aussagen paraphrasiert. Auch das Abstraktionsniveau muss festgelegt werden. Das heisst, inwiefern die Aussagen vereinfacht werden müssen, um diese schlussendlich einer Kategorie zugeordnen zu können.

Die tatsächliche Aussage einer interviewten Person, wird also in einem ersten Schritt paraphrasiert, und in einem zweiten Schritt auf ein Stichwort reduziert, welches schlussendlich zu einer Kategorie zugeordnet werden kann. Es handelt sich also um zwei Reduktionen. So wird das gesamte Material bearbeitet und zusammenfassend in das Kategoriensystem eingeteilt. Der letzte Teilschritt ist zum Schluss noch die Rücküberprüfung. Es wird dabei zurück zum Ausgangsmaterial gegangen. Im Falle der vorliegenden Forschung ist dies die drei transkribierten Gespräche. Diese werden nun mit dem aufgestellten Kategoriensystem abgeglichen. Spiegelt dieses wider, was die interviewten Personen tatsächlich gesagt haben? Danach ist die Phase der Kategorienbildung und Einteilung abgeschlossen. Es bleibt noch eine Etappe übrig, um die qualitative Inhaltsanalyse zu komplettieren: Die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse. Dabei können folgende Fragen zielführend wirken: Wie oft kommt jede aufgestellte Kategorie im Datensatz vor? Was bedeutet dies im Hinblick auf die Forschungsfrage? (Mayring, 2010, S. 60-62).

3. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wurden drei Interviews mit insgesamt vier Personen auf Standarddeutsch durchgeführt. Die InterviewpartnerInnen waren einerseits Eltern, andererseits eine Lehrperson. Die Kinder der interviewten Eltern gingen jedoch nicht oder nicht mehr zur interviewten Lehrperson in die Schule. Die beiden Akteure, Eltern und Lehrperson, haben eine sehr unterschiedliche Sichtweise und Ausgangslage. Durch die eher kleine Datengrundlage und die Verschiedenheit der befragten Personen, wird keineswegs eine Sättigung der Datengrundlage angestrebt. Vielmehr ist die folgende Analyse als Einblick zu verstehen, in die Realität der betroffenen Personen und ihren subjektiven Erfahrungswerten. Auch gilt es zu beachten, dass nicht immer alle Befragten zu einer bestimmten Kategorie eine Aussage gemacht haben, weshalb teilweise auch nur Aussagen von zwei Befragten analysiert werden.

Es werden folgende Kürzel für die befragten Personen verwendet: Lehrperson des ersten Gesprächs = LP1, Elternteile (Vater und Mutter) des zweiten Gesprächs = E1 (Vater) E2 (Mutter) und Elternteil des dritten Gesprächs (Mutter) = E3. Zitiert werden direkte Aussagen der befragten Personen. Jedem Zitat folgt die Angabe der Seite im Transkriptionsdokument. Aus der Lektüre der transkribierten Gespräche, dem Ordnen und Paraphrasieren in Anlehnung an Mayring konnten vier Hauptthemenbereiche elaboriert werden. Diese sind die folgenden:

Tabelle 2: Hauptthemenbereiche aus den Gesprächen

3.1	Kontaktgestaltung von Lehrperson und Eltern mit Migrationserfahrung
3.2	Gelingsbedingungen für die Zusammenarbeit
3.3	Herausforderungen in der Zusammenarbeit
3.4	Potential der Zusammenarbeit

Die Kategorien 3.1-3.3 kamen in den Gesprächen etwa gleich viele Male vor, während Kategorie 3.4 eher weniger oft erwähnt wurde, jedoch gerade im Hinblick auf die Fragestellung einen komplementären Charakter aufweist und daher ebenfalls als Hauptkategorie angesehen wird. Die obigen vier Kategorien werden nun genauer untersucht, in Unterkategorien eingeteilt und im Hinblick auf die Forschungsfrage analysiert. Pro Unterkategorie gibt es eine Tabelle, welche mit direkten Aussagen die Relevanz von dieser unterstreicht und konkrete Einblicke in die Aussagen von den betroffenen Personen gibt. Es folgt die genauere Analyse und Interpretation der Aussagen.

3.1. Kontaktgestaltung von Lehrperson und Eltern mit Migrationserfahrung

Im ersten Teil der Gespräche erzählten die befragten Personen davon, wie sie persönlich die Zusammenarbeit mit der Lehrperson oder den Eltern gestalten und wahrnehmen.

3.1.1. Kontaktaufnahme im Allgemeinen

Der Zeitpunkt der Kontaktaufnahme und die Art variieren je nach betroffener Person, deren Schulstandort, persönlicher Handhabung und Erfahrung.

Tabelle 3: Kontaktaufnahme

LP1	[...] und seit ich mit x die Klasse habe, teilen wir uns immer zu Beginn des Schuljahres die Kinder auf, und rufen in den ersten zwei Wochen bei allen Eltern an und versuchen wirklich etwas Positives zu sagen. Also wirklich gar nichts was schief läuft oder so. (S. 2)
E1	Ja ich denke, wenn ein Lehrer die Eltern anruft, ist das ein schlechtes Zeichen. Dann ist die Schülerin oder der Schüler nicht gut. Aber wenn der Schüler/die Schülerin gut ist, dann hört man nichts. (S. 2)
E3	Also alles schriftlich, bekommen wir Informationen. Also auch jetzt Mattermost zum Beispiel. Das ist die neue Plattform. Also es ist nicht erlaubt, per WhatsApp oder SMS zu kommunizieren, man muss es eben über diese Plattform machen. (S. 3)

LP1 erzählte, dass sie mit ihrer Stellenpartnerin zu Beginn des Schuljahres bei allen Eltern anruft, und etwas Positives zu ihrem Kind sagt, um einen positiven ersten Kontakt zu generieren: « [...] die Eltern nehmen dann immer so das Telefon ab und sind sehr schockiert und gestresst und haben Angst, das merkt man. Sie denken, dass etwas Negatives kommt. Wir schwatzen dann ein bisschen mit ihnen und sagen etwas Schönes oder ein schönes Erlebnis und da haben wir die Erfahrung gemacht, dass dies sehr gut ist» (S. 2). Auch Blickenstorfer (2000, S. 71-75) rät eine unvoreingenommene, erste Kontaktaufnahme, welche nicht erst beim Auftreten von ersten Problemen geschieht.

Während des Gesprächs mit E1+2 wurde deutlich, dass diese eine gegenteilige Vorgehensweise gewohnt sind, die Lehrperson nimmt lediglich im Falle von auftretenden Problemen Kontakt mit ihnen auf. E2 ist überzeugt, dass kein Zeichen der Lehrperson ein gutes Zeichen ist: «Ja, bei uns ist das normal, weil, wenn der Schüler oder die Schülerin keine Probleme macht, dann kontaktiert die Lehrerin die Eltern nicht. Bei uns ist es so» (S. 3).

Direkte Interaktion mit der Lehrperson kommt also hauptsächlich vor, wenn Schwierigkeiten auftauchen, oder aber bei offiziellen Anlässen, wie Elternabende oder Elterngesprächen. Nebst diesen offiziellen, vorgesehen Anlässen, erzählt E2 zudem von spontanen Begegnungen mit der Lehrperson: «Als ich mit meinem Sohn draussen unterwegs war, habe ich die Lehrerin getroffen, sie hat dann gesagt «[...] sie sind die Eltern von x. Er ist tiptop in der Schule, hat sie uns gesagt» (S. 3). Im Vergleich zur befragten Lehrperson geschah solche Interaktion aber nicht geplant, sondern spontan und nicht vorhergesehen.

E3 beschreibt, dass der Kontakt mit der Lehrperson oft schriftlich sei, über eine Kommunikations- und Austauschplattform (wie Mattermost beispielsweise) oder durch die Agenda/das Heft des Kindes. «Und ich kann dann auch wenn ich Fragen habe oder ein Anliegen, schreiben. Also entweder in dieses Heft oder über Mattermost. Also da habe ich kein Problem» (S. 3). E3 nimmt die schriftliche Kommunikation somit als niederschwellig war.

3.1.2. Teilhabe von Eltern am Schulalltag als Schlüssel

Im Speziellen während zwei Gesprächen wurde deutlich, dass die Teilhabe der Eltern am Schulalltag einen wichtigen Teil der Kontaktgestaltung zwischen Lehrpersonen und Eltern ausmachen.

Tabelle 4: Teilhabe von Eltern am Schulalltag	
LP1	Was wir sicher beide oft versuchen, ist, auch mal ein Foto zu schicken, von etwas Schönerem. Oder ein kleines Video, wenn wir etwas gefilmt haben oder so. Damit die Eltern ein bisschen Einblick haben. (S. 3)
E3	Also was wir hatten, ist einfach die Begleitung, wenn sie Ausflüge machen. Dass wir angefragt werden, ob wir sie begleiten können, das habe ich auch ein paarmal gemacht. Auch durch den Elternrat gibt es eben diese Znüni oder wir haben auch mitgeholfen beim Schulfest, das war auch etwas. (S. 6)

LP1 drückt aus, dass sie sich Mühe gibt, sich Zeit zu nehmen, um die Eltern zu informieren, und ihnen einen Einblick zu geben, woran aktuell in der Schule mit den Kindern gearbeitet wird. Sie erwähnt dabei einen positiven Nebeneffekt: «Das finde ich immer schön und darauf sind die Kinder auch jeweils sehr stolz. Und das braucht ja wirklich nicht so viel Zeit» (S. 3). Es wird zugleich deutlich, dass die Lehrperson bewusst Zeit aufwenden muss, um dies zu tun und damit sie dies tut, muss sie dem Kontakt mit den Eltern einen genügend grossen Stellenwert zuschreiben. Dabei gilt folgender Kontextfaktor zu beachten: «Zeitliche Ressourcen, Berufsaufträge sowie schulische und kantonale Konzepte zur Zusammenarbeit

bestimmen wesentlich die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit den Eltern» (LCH, 2017, S. 10).

An der Schule der Kinder von E3, in der Region Bern, haben die Eltern verschiedenste Möglichkeiten, wie sie sich aktiv an der Schule und am Schulalltag beteiligen können. An diesem Schulstandort wird somit der Handlungsvorschlag «Die Eltern zur Mitwirkung am Schulleben einladen» (Blickenstorfer, 2000, S. 71-75) in der Praxis umgesetzt. Wie es scheint, mit Erfolg, E3 hat bereits mehrere Male diese «Einladung» angenommen und ist somit in Kontakt mit der Lehrperson und der Klasse ihres Kindes gekommen.

3.2. Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit

Die zweite elaborierte Kategorie ist die, der Gelingensbedingungen. Welche Faktoren, sind laut den befragten Personen wichtig, damit die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung erfolgreich funktioniert?

3.2.1. Gegenseitige Empathie zeigen

Oft von den befragten Personen genannt, wurde das gegenseitige Einfühlungsvermögen. Da sich Lehrpersonen und Eltern in ihrer Ausgangslage und Funktion grundlegend unterscheiden, ist Empathie für das Gegenüber zentral.

Tabelle 5: Gegenseitige Empathie	
LP1	Und auch mit dem ganzen Mittagessen, das ist natürlich eine grosse Entlastung. Und ich denke, dass muss noch viel mehr kommen, denn das kann dich als Eltern enorm einschränken, wenn du irgendwie am Mittag da sein musst oder so. Oder auch die ganzen Ferien natürlich. (S. 4)
E2	Ich meine, mit Kindern ist es manchmal schwierig zu arbeiten, in der Schule. (S. 5)
E3	Ich rede auch sehr viel mit meinen Kindern und ich probiere zu erklären, auch dass ein Lehrer ein Mensch ist, so wie er selbst. [...] Also klar, die Rollen sind wichtig, aber dass da mehr Verständnis ist, als dass es vielleicht nur bei dieser Rolle bleibt. Denn die Lehrer haben ja auch ab und zu einen schlechten Tag oder ich weiss auch nicht, Familientragödie kann auch einem Lehrer passieren. (S. 4)

LP1 erzählt während des Gesprächs von der Arbeit der Tagesschule an ihrem Schulstandort in der Region Bern und inwiefern diese wertvolle Entlastung für Eltern im Migrationskontext bringen kann. Unter anderem unterstreicht sie, dass das Mittagessenangebot für die Kinder den Eltern, welche arbeitstätig sind, eine grosse Entlastung bieten kann. Dies unter anderem wegen dem eher tiefen Einkommen vieler Eltern an diesem Schulstandort: «Ich unterrichte in einem Quartier, in welchem sicher sehr viele Eltern ein tiefes Einkommen haben, oder wir auch immer wieder Menschen haben, welche von der Sozialhilfe begleitet sind, jetzt unabhängig vom Migrationshintergrund. Das Einkommen ist sicher eher tief» (S.1). Diese Feststellung illustriert, was auch schon der LCH aufzeigt: Wenn die Eltern nicht genügend finanzielle Mittel haben für betreute Hausaufgabenzeit oder eben Ferienprogramme, hat dies direkte Folgen auf die Kinder und auch auf die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern (LCH, 2017, S. 11)

Hier gilt es jedoch zu beachten, dass die finanziellen Möglichkeiten der Eltern zwar einen Zusammenhang zum Migrationshintergrund der Eltern haben kann, aber keinesfalls müssen. Dies bestätigt auch LP1: «Deshalb gibt es auch Bereiche, bei denen ich nicht so einen Unterschied merke, von Eltern mit Migrationshintergrund zu Eltern ohne Migrationshintergrund, weil das etwas ist, was sicher alle ein wenig gemeinsam haben [...] » (S.1).

Verständnis für die Lage der Lehrperson zeigt auch E3 und macht deutlich, dass sie es zwar wichtig findet, dass den Kindern die Rollenverteilungen klar vermittelt werden, jedoch zieht sie es vor, ihren Kindern auch aufzuzeigen, dass trotz des Status' der Lehrperson und trotz ihrer Rolle, es nahbare Menschen sind: « [...] ich probiere zu erklären, auch dass ein Lehrer ein Mensch ist, so wie er selbst» (S. 4). Dies kann einen grossen Einfluss haben darauf, wie das Kind die Lehrperson wahrnimmt und massgeblich zu einer gesunden Beziehung beitragen.

3.2.2. Unterschiedliche Interessen berücksichtigen

Die beiden Parteien Eltern und Schule können im Allgemeinen unterschiedliche Interessen und Prioritäten bezüglich des Kindes haben. In der Erfahrung der interviewten Personen kann sich dies beispielsweise beim Übertritt in die Sekundarstufe oder bei der Berufswahl zeigen.

Tabelle 6: Unterschiedliche Interessen	
LP1	Sehr viele Eltern jedoch, haben zu Beginn den Anspruch, du machst Sekundar- oder gymnasialen Abschluss und das muss klappen. (S. 6)

	Das braucht oft ziemlich viel Kommunikation und Energie, um das rüberzubringen, das auch Real ein sehr guter Weg sein kann und ich glaube, dort ist es auch manchmal schwierig für die Eltern nachzuvollziehen, [...] weisst du, so diesen ganzen Schwierigkeiten, weil, man liest ja dann doch immer wieder auf Social Media, so ja, die Lehrpersonen trauen den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sowieso nicht die Sek zu [...]. Das finde ich immer ein schwieriges Kommunizieren, denn ich hoffe sehr fest, dass wir den Kindern auch genug zutrauen. (S. 6)
E1	Ja, bei uns in Eritrea gibt es verschiedene Ränge. [...] also von der Klasse, gibt es dann immer drei, die ersten. Ja ich wünsche mir auch für meine Tochter, dass sie die erste ist, also an erster Position. An erster Stelle, genau. (S. 5)
E3	Und schon jetzt reden wir einfach über Möglichkeiten und was sie will. Und was sie interessiert. Also ich will nicht auf die Lehrer warten, dass sie mir sagen, was und wie und wann. Ich kann das schon selbst. (S. 6)

Das Interesse von LP1, dass Kind nach seinem Können, Fähigkeiten und seinem Potential in das passende Niveau der Oberstufe eingeteilt wird, wird durch oben aufgeführte Textpassage deutlich. Jedoch ist dieses Interesse nicht immer deckungsgleich mit den Wünschen, welche die Eltern für ihr Kind haben. E1 beispielsweise, wünscht sich für seine Tochter, dass sie einen guten Schulabschluss macht und zu den leistungsstärksten SuS der Klasse gehört. Dies eventuell auch wegen den unterschiedlichen Zukunftsvorstellungen und Möglichkeiten, welche E1 für seine Tochter in Verbindung mit einem guten Schulabschluss bringt. In dieser konkreten Situation wird das asymmetrische Machtverhältnis deutlich, welches zwischen Lehrpersonen und Eltern herrschen kann. Fürstenau und Gomolla verdeutlichen, wieso es sich hier um eine Asymmetrie handelt: « [...] weil die Schule die Zertifikate vergibt, die den Schülerinnen und Schülern Zukunftschancen eröffnen oder verschliessen» (Fürstenau & Gomolla, 2009, S. 14). Es ist gut vorstellbar, dass sich auch E3 diesem Ungleichgewicht bewusst ist. Für sie stehen die zukünftigen Möglichkeiten, welche ihre Tochter hat, im Zentrum des Interessens. Sie möchte dies selbst an die Hand nehmen, unterstützt ihre Tochter frühzeitig darin und möchte sie aktiv in diesem Prozess begleiten.

Von Schule und Eltern gibt es also unterschiedliche Interessen, bezüglich der Zukunftsaussichten der SuS. Mantel et al. machen deutlich, dass Eltern und Lehrpersonen trotzdem einiges verbindet: «allen voran die Tatsache, dass sie den Schulerfolg und das Wohlbefinden des Kindes als oberstes Ziel empfinden» (Mantel et al., 2019, S. 166).

3.2.3. Elternsicht auf Kind berücksichtigen

Vor allem E1 und E3 erwähnten im Verlauf des Gesprächs, wie wichtig es für sie als Eltern ist, den Lehrpersonen ihre Sichtweise auf das Kind erläutern zu können.

Tabelle 7: Elternsicht auf Kind	
LP1	Und man findet halt auch immer viel besser heraus, wie die Sicht der Eltern ist und wie die Sicht in der Schule ist. Ich finde, Gespräche helfen da sehr. (S. 6)
E1	Und auch, das ist sehr wichtig für unsere Tochter, der Lehrer muss wissen, wie unsere Tochter zuhause ist. Der Lehrer weiss, wie sie in der Schule ist, aber er weiss nicht, wie sie zuhause ist/arbeitet. Dann erklären wir ihm, wie unsere Tochter die Aufgaben macht hier zuhause. (S. 2)
E3	Ja, ich finde es einfach sehr wichtig, dass die Eltern die Kinder auch aus ihrer Sicht präsentieren können. Also wer sind sie, was sind sie? Weil ich kenne sie länger als der neue Lehrer. (S. 2)

E1 führt aus, dass es ihnen nicht nur wichtig ist, der Lehrperson mitteilen zu können, wie ihr Kind sich ausserhalb der Schule verhält, sondern dass die Lehrperson ihrerseits auch Interesse zeigt, dies zu erfahren. Die Wichtigkeit eines regelmässigen Austauschs wird somit deutlich. In der Erfahrung von E1+2, geschieht dieser Austausch auf Augenhöhe, da sie als Eltern ebenso an der Sicht und Einschätzung der Lehrperson interessiert sind: «Ja, wir fragen jeweils auch, ob unsere Tochter Nachhilfe braucht oder nicht. Die Lehrperson weiss auch, wie unsere Tochter in der Schule ist, ob sie gut lernt» (S. 2). Es wird deutlich, was bereits der LCH unterstreicht: «Wechselseitiges Interesse, Offenheit und Respekt sowie ein Verhältnis auf gleicher Augenhöhe begünstigen eine erfolgreiche Zusammenarbeit» (LCH, 2017, S. 7). Diese ist Stichwort für eine weitere Unterkategorie der Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung.

3.2.4. Beidseitiges Engagement und Kooperation

Tabelle 8: Engagement und Kooperation	
LP1	Ich finde, vor allem wenn ich versuche, möglichst viel wirklich auch in Gesprächen anzusprechen oder zu klären, [...] erlebe ich es dann oft, dass es immer mehr so ist, dass wir dann am gleichen Strang ziehen und das auch gegenseitig sagen können [...]. Das ist immer sehr, sehr schön. (S. 6)

E1	Er hat uns gesagt, dass unsere Tochter in Mathematik Mühe hat, und darum Hilfe braucht. Er hat uns dann auch nach unserer Meinung gefragt: "Was denken Sie?" (S. 2)
E3	<p>Und ich finde, es muss einfach von beiden Seiten kommen. [...] Also nicht, dass die Lehrer jetzt denken, die Eltern müssen alles machen oder dass die Eltern denken, die Schule muss jetzt alles übernehmen. Also da bin ich gar nicht einverstanden. Da muss man zusammen die Wege finden und die Kinder begleiten. (S. 2)</p> <p>Also Eltern müssen Engagement zeigen. (S. 3)</p>

Vereinfacht kann gesagt werden, dass im Sinne des Kindeswohls, beide Parteien, Eltern sowie Lehrpersonen am gleichen Strang ziehen sollten. Dies zu verdeutlichen und auszusprechen kann banal klingen, aber von Wichtigkeit sein, wie LP1 beschreibt. In ihrer Erfahrung ist Schlüssel dazu eine offene Kommunikation und authentische Gespräche.

Auch E1 erzählte von einer konkreten Situation, in welcher sie als Eltern mit der Lehrperson kooperiert haben, als diese sie nach ihrer persönlichen Meinung gefragt hat. Auch Blickenstorfer (2000) unterstreicht die Wichtigkeit der Kooperation und betont, dass dabei ein Vorgehen angestrebt werden sollte, bei welchem alle Parteien lösungsorientiert handeln. Zudem soll die Zusammenarbeit möglichst den Bedürfnissen und Möglichkeiten aller Beteiligten gerecht werden. (Blickenstorfer, 2000, S. 70)

Im Gespräch mit E3 wurde deutlich, dass das beidseitige Engagement für den Kontakt zwischen den Lehrpersonen und Eltern wichtig ist. Weder die Eltern noch die Lehrperson sollen die Arbeit und das Bemühen ausschliesslich dem Gegenüber überlassen, sondern es müssen beide Seiten Engagement zeigen. E3 bleibt dabei aber realistisch und skizziert, inwiefern an ihrem Schulstandort dies der Fall ist: «Also es hat Eltern, welche engagiert sind und dann hat es wiederum Eltern, die kein Interesse haben, das ist einfach so, die Realität» (S. 5). Voraussetzung für das elterliche Engagement bezüglich der Zusammenarbeit mit der Lehrperson ist das Interesse am Schulalltag ihres Kindes. E2 beschreibt, wie sie mit ihren Kindern täglich über die Schule sprechen: «Wir reden immer am Abend mit unseren Kindern über die Schule. Wir sitzen dann zusammen und fragen, was sie für Aufgaben haben und was sie in der Schule machen. Auch wenn sie Spass oder Probleme haben / Wir reden zusammen» (S. 3). Hier wird deutlich, wie E2 und E3 ihre elterlichen Pflichten ernst nehmen, so wie sie im Zivilgesetzbuch unter Art 296ff. festgehalten sind: «Die Eltern haben das Kind ihren

Verhältnissen entsprechend zu erziehen und seine körperliche, geistige und sittliche Entfaltung zu fördern und zu schützen [...]».

3.3. Herausforderungen in der Zusammenarbeit

In dieser Kategorie wird darauf eingegangen, was Betroffene in der Zusammenarbeit als herausfordernd wahrnehmen.

3.3.1. Unterschiedliche Mentalitäten und Werte

Eltern und Lehrpersonen bringen unterschiedlichste Sichtweisen, Einstellungen und Werte mit, welche zu Herausforderungen in der Zusammenarbeit führen können.

Tabelle 9: Werte-Pluralität

LP1	<p>Manchmal weiss man dann halt nicht genau, wie die Eltern das Verhalten ihrer Kinder in der Schule, bestrafen. Nehmen sie ihnen das Handy weg, kriegen sie Hausarrest? Oder kommt es vielleicht sogar zu Gewalt? (S. 2)</p> <p>Ja und was ich schon mehrmals die Erfahrung gemacht habe, zum Beispiel auch bei einem Elterngespräch, bei welchem wir mehrere Dinge ansprechen mussten, [...] dass dann die Eltern mit dem Kind gesprochen haben, so in der Art "Du darfst nicht vergessen, wir sind hier Gäste. Wir müssen uns anpassen, du kannst dir das nicht leisten. Wir haben nur eine Chance." Somit bauen sie viel Druck auf. (S. 2)</p>
-----	--

LP1 erzählt während des Gesprächs ausführlich von der steigenden Werte-Pluralität (LCH, 2017, S. 9), welche gegenwärtig ist in ihrer Arbeit mit den Eltern mit Migrationserfahrung. Auch wird deutlich, dass sie mehrmals die Erfahrung gemacht hat, dass die Eltern einen enormen Leistungsdruck auf das Kind ausüben. Sie findet es schwierig, damit umzugehen. Die Literatur begründet dieses Phänomen: «Dabei wird die schulische Leistung der Kinder von den meisten Eltern als Voraussetzung für den Erfolg betrachtet, und zwar sowohl auf individueller Ebene (Kind) als auch auf kollektiver (gesamte Familie)» (Fibbi, 2015, S. 127).

3.3.2. Sprachliche Hindernisse

Eine weitere Herausforderung in der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung sind die sprachlichen Barrieren, welche auftauchen können.

Tabelle 10: Kommunikationsschwierigkeiten	
LP1	Und manchmal ist es auch schwierig, so ein wenig den Einblick zu haben, wie sie mit den Kindern dann darüber sprechen, denn manchmal gibt es ja auch Kommunikationsschwierigkeiten, wenn ich mit den Eltern spreche. (S. 2)
E3	<p>Und ich glaube hier, also ich rede jetzt nicht von mir, aber hier, ist das bei diesem Standort ein bisschen problematisch, habe ich das Gefühl, weil die Eltern / Also es können tausend Gründe sein, aber also einfach die Sprache, also Sprachbarrieren / (S. 3)</p> <p>Und ich kann es einfach nicht verstehen, dass es Eltern gibt, die einfach kein Deutsch können. Also klar, wenn sie erst jetzt gekommen sind, aber sonst allgemein. Oder kein Interesse zeigen oder ich weiss auch nicht was. (S. 3)</p>

LP1 erzählt, dass sie sich in gewissen Interaktionen nicht sicher ist, ob sie von den Eltern richtig verstanden wurde oder richtig verstanden, was diese sagen wollten. Sie erzählt, dass sie für offizielle Gespräche zwar einen Übersetzungsdienst haben, es aber bei vielen kleinen, informellen Gesprächen mit den Eltern mit Migrationserfahrung Verständigungsprobleme geben kann: «Aber, für all die kleinen Dinge, während des Schuljahres, hast du das ja dann nicht. Du müsstest dann immer ein offizielles Gespräch machen und jemand von Comprendi einladen, und das machst du ja dann nicht, wenn du einfach kurz anrufen möchtest wegen etwas. Das erlebe ich dann schon als sehr schwierig, wenn immer eine Übersetzung notwendig wäre» (S. 3). Gleichzeitig drückt LP1 aus, wie wertvoll der Übersetzungsdienst für sie ist und dass es ein sehr guter Service ist, welcher im Kanton Bern geboten wird. Das AKVB führt aus: «Beim Dolmetschen berücksichtigen diese auch die sozialen und kulturellen Hintergründe der am Gespräch beteiligten Personen. Qualifizierte interkulturelle Dolmetschende sind in der Lage, Missverständnisse oder andere Kommunikationsprobleme zu erkennen und in Absprache mit der Gesprächsleitung zu klären» (AKVB, 2021, Abs. 3). Die interkulturellen Kompetenzen der Dolmetschenden werden von LP1 als wertvoll erachtet: «Wir haben schon oft erlebt, dass sie dann oft Dinge erklären können, an die wir gar nicht denken. Dinge, die vielleicht in unserem System komisch sind, wenn man es sich nicht gewohnt ist. Dann haben sie wie Verständnis, dass das jetzt irritierend ist, und dann können sie es erklären» (S. 3).

E3 hingegen drückt ihre Frustration aus, dass es Eltern mit Migrationserfahrung gibt, welche die Amtssprache Deutsch nicht beherrschen. Auch hier werden die unterschiedlichen

Aspirationen und Mentalitäten sichtbar. E3 ist selbst im Jugendalter in die Schweiz eingewandert und sagt von sich selbst: «Also ich lebe hier, verstehen Sie, ich will das Ganze ausschöpfen» (S. 3).

3.3.3. Das Schulsystem und seine impliziten Normalitätsvorstellungen

Blickenstorfer (2009) betont, dass die Problemquelle nicht die beteiligten Personen sind, sondern dass Schulsystem und dessen implizite Normalitätsvorstellungen (Blickenstorfer, 2009). In dieser Unterkategorie wird daher skizziert, wie sich diese Normalitätsvorstellungen in der Praxis manifestieren und was dagegen unternommen wird.

Tabelle 11: Realitäten der Eltern	
LP1	Also Hausaufgaben geben wir bei unserer Schule nicht. Natürlich ist es manchmal schwierig, wenn zum Beispiel ein Test ansteht, weil da ist es ja sehr unterschiedlich, wie zuhause geholfen werden kann, um dafür zu üben. (S. 4)
E3	Aber es ist einfach nicht / also ich möchte nicht jetzt böse sein oder so, es hat auch sehr viele Eltern, die das schlicht und einfach nicht können. (S. 6)

Auch LP1 hat die Erfahrung gemacht, dass ein Schwachpunkt des Schulsystems die impliziten Normalitätsvorstellungen sind: «Also das würde ich sicher grundsätzlich enorm bestätigen. Auch in der Corona-Zeit war dies viel verstärkter spürbar» (S. 4). Sich diesen Ungleichheiten bewusst, werden am Schulstandort von LP1 keine Hausaufgaben gegeben.

Dies deckt sich mit der Überzeugung von Erkurt (2020), welche in ihrem Buch *Generation Haram* die Bildungsvererbung in Österreich kritisiert. Schule orientiert sich an Kindern aus der Mittelschicht und was diese automatisch von zuhause aus mitbekommen. Kinder, welche aus unteren sozialen Schichten kommen, haben damit automatisch einen Nachteil. (Erkurt, 2020, S. 174) Diesen Nachteil versucht die Schule von LP1 auszugleichen, indem sie die Hausaufgaben aufgehoben haben und den SuS stattdessen in der Schule mehr Zeit geben, Aufgaben zu lösen oder sich auf anstehende Prüfungen vorzubereiten.

Aufgrund einer von ihr gemachten Aussage, wurde E3 gefragt, ob sie findet, dass die Eltern grundsätzlich zu viel Verantwortung auf die Lehrperson übertragen, wenn es zur Zukunftsgestaltung des Kindes kommt. Daraufhin weist E3 ebenso auf die impliziten Normalitätsvorstellungen der Schule hin, und erwähnt «es hat auch sehr viele Eltern, die das schlicht und einfach nicht können» (S. 6). Auf die Frage, welche Gründe es haben könnte, dass Eltern mit Migrationserfahrung teilweise die Zusammenarbeit mit der Lehrperson nicht suchen oder priorisieren antwortet sie: «Angst, Scham, Überforderung habe ich das Gefühl.

Viel Papierkram. «Was ist das jetzt? Ich verstehe nichts» und so» (S. 6). Letzteres deutet wieder auf sprachliche Hindernisse hin, auf welche in Kapitel 2.7.2 eingegangen wurde.

Ein verhältnismässig niedriger sozioökonomischer Status von Eltern (beispielsweise Bildungsabschluss oder finanzielle Ressourcen) kann limitierend wirken und einen direkten Einfluss auf das Lernen des Kindes und seine Zukunftsaussichten an der Schule und in der Bildungswelt im Allgemeinen haben.

3.4. Potential der Zusammenarbeit

Als vierter und abschliessender Hauptthemenbereich, wird nun noch auf die Chancen hingewiesen, welche die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung bieten kann.

Positive Aspekte in der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung

Mantel et al. (2019) machen auf die Tendenz der Defizitorientierung aufmerksam, welche im Migrationskontext unter anderem von Seiten der Lehrperson ausgehen kann. Es lohnt sich deshalb, speziell die Ressourcen, die positiven Aspekte und Mehrwerte ins Zentrum zu stellen (Mantel et al., 2019, S. 165). Im Laufe der Gespräche haben die Befragten diverse positive Aspekte angesprochen.

Tabelle 12: Positive Aspekte in der Zusammenarbeit

LP1	Ich erlebe die Atmosphäre, von Eltern mit Migrationshintergrund als dankbar. Ich habe es in meinen fünf Jahre dort noch nie erlebt, dass Eltern mich stark in Frage gestellt oder kritisiert hätten. Sondern sie sind mir stets mit viel Dankbarkeit begegnet und haben ernst genommen, was ich gesagt habe. (S. 1) Und haben mit ihren Kindern wirklich immer gesprochen, wenn ich mal zuhause anrufen musste, weil etwas schwierig läuft. (S. 1)
E2	Ja, eigentlich in der Schweiz, die Lehrerin und auch sonst bei der Arbeit und so, die Leute sind sehr nett. Zum Beispiel wenn ich mit meinem eigenen Land vergleiche, ist das ganz anders. Jetzt hier sind die Lehrpersonen sehr nett mit den Kindern. (S. 5)
E3	Also, er fühlt sich sicher. Also mein Kind sagt, dass er sich sehr sicher fühlt. (S. 5)

LP1 unterstrich im Rahmen des Gesprächs, was auch viele andere Lehrpersonen, welche in einem Kontext migrationsbedingter Vielfalt unterrichten, rückmelden. Eltern mit Migrationshintergrund werden als besonders dankbare Eltern erlebt, welche der Schule und den Lehrpersonen oft viel Vertrauen entgegenbringen. (Mantel, 2017). Auch betont LP1, dass sie sich von den Eltern ernst genommen fühlt, was sie enorm schätzt und auf einen Dialog auf Augenhöhe (vgl. Kapitel 2.6.3) hinweist.

Während des Gesprächs mit E2 ist spürbar, dass sie erstaunt ist, wie freundlich die Lehrperson mit den SuS aber auch mit ihnen als Eltern umgeht. Sie vergleicht mit ihrer eigenen Schulerfahrung in Eritrea, welche sie geprägt hat und schlussendlich auch zu ihrer heutigen Wahrnehmung des schweizerischen Bildungssystems zuträgt.

E3 hingegen führt einen neuen Aspekt aus, welchen Effekt die Zusammenarbeit von ihr mit den Lehrpersonen auf ihr Kind hat: Ihr Sohn fühlt sich sicher an der Schule und während des Lernens an dieser. Diese Aussage komplettiert den Ansatz von Erkurt (2020), welche beschreibt, dass es in der Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund um Beziehungsarbeit geht, «es geht darum, das Selbstbewusstsein der Eltern in sich und ihr Kind zu stärken» (Erkurt, 2020, S. 137). Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung hat optimalerweise einen positiven Einfluss auf alle Beteiligten: Es stärkt das Selbstbewusstsein und das Wohlfühlen des Kindes an der Schule, sowie der Eltern und Lehrperson in ihrer Funktion.

Schlussfolgerungen

Zum Abschluss der vorliegenden Bachelorarbeit wird zurückgeschaut, resümiert und in die Zukunft geblickt. Die wichtigsten Ergebnisse aus dieser Forschung werden nun mit der anfangs entwickelten Fragestellung verknüpft. Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung in der Praxis? Welche Erfahrungen haben Betroffene im bernischen Schulkontext?

Die Kontaktgestaltung lässt sich hauptsächlich in zwei Schwerpunkte aufteilen. Einerseits hat die erste Kontaktaufnahme einen hohen Stellenwert. Wie die interviewte Lehrperson in Kapitel 3.1.1 beschreibt, kann eine positive, erste Kontaktaufnahme die Zusammenarbeit mit den Eltern, mit oder ohne Migrationserfahrung, deutlich erleichtern und vereinfachen. Andererseits ist die Teilhabe der Eltern am Schulalltag ebenso relevant. Als Lehrperson die Eltern einzuladen, mitzumachen, zu begleiten und aktiv mitzugestalten ist von grosser Wichtigkeit. Nicht lediglich bei Standortgesprächen oder Elternabenden soll Kontakt mit den Eltern geknüpft und vertieft werden, sondern auch bei ausser-unterrichtlichen Aktivitäten.

In der Erfahrung von allen interviewten Personen gibt es diverse Faktoren, welche zum Gelingen der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung führen. Zentral ist die gegenseitige Empathie. Alle Befragten drückten aus, dass sie Verständnis für das Gegenüber (Lehrperson oder Eltern) haben und auch ihre Sichtweise ernst nehmen und als wichtig erachten, geht es beispielsweise um das Lernverhalten des Kindes zuhause oder in der Schule. Eltern und Lehrpersonen sind beide Akteure in der Bildung des Kindes, haben dabei aber unterschiedliche Funktionen und auch Interessen. Trotz diesen ist es von grosser Relevanz, Empathie für das Gegenüber auszudrücken und auch auszuleben. Auch haben die interviewten Eltern mehrmals betont, wie wichtig es ihnen ist, dass die Lehrperson ihre Sicht auf das Kind ernst nimmt und miteinbezieht bei ihrer Arbeit mit dem Schulkind. E3 unterstreicht dies: «Ja, ich finde es einfach sehr wichtig, dass die Eltern die Kinder auch aus ihrer Sicht präsentieren können» (S. 2). Dies unterstreicht auch der LCH: «Verhältnis auf gleicher Augenhöhe begünstigen eine erfolgreiche Zusammenarbeit» (LCH, 2017, S. 7). Nicht wegzudenken ist zudem das beidseitige Engagement für die Zusammenarbeit, von Seiten der Lehrperson sowie der Eltern. Dies sind Gelingensbedingungen, welche für alle Eltern, egal ob mit oder ohne Migrationserfahrung gelten können.

Speziell in einem Kontext migrationsbedingter Vielfalt gibt es diverse Aspekte, welche das Potential haben, als Herausforderung wahrgenommen zu werden. Die Zusammenarbeit von Menschen aus verschiedenen Lebenswelten, hier von Lehrpersonen sowie Eltern mit Migrationserfahrung, steht in unvermeidlichem Zusammenhang mit einer Werte-Pluralität (Kapitel 3.3.1). LP1 beschreibt beispielsweise, dass für sie das Wohlergehen des Kindes an

der Schule hohe Priorität hat, währenddem sie bei Eltern mit Migrationserfahrung oft einen enormen Leistungsdruck auf das Kind spürt. Den Umgang mit diesen unterschiedlichen Prioritäten ist in der Erfahrung von LP1 herausfordernd.

Zudem ist das schweizerische Schulsystem und dessen Schwachpunkt, dass die unterschiedlichen sozioökonomischen Status der Eltern wenig berücksichtigt wird, für Lehrpersonen sowie Eltern eine Herausforderung. LP1 illustrierte dies am Beispiel der Hausaufgaben, bei welchen den SchülerInnen ganz unterschiedlich zuhause geholfen werden kann (Kapitel 3.3.3). Auch wenn zwar an der Schule die Bemühung herrscht, dass alle die gleichen Chancen haben, das Elternhaus hat heutzutage immer noch einen riesigen Einfluss auf den Bildungserfolg des Kindes (Erkurt, 2020, S. 25). Der sozioökonomische Status der Eltern beeinflusst dabei den Bildungserfolg des Kindes enorm. Die Migrationserfahrung eines Elternteils/der Eltern wiederum, kann einen beträchtlichen Einfluss auf deren sozioökonomischen Status haben. Hier herrscht also eine enge Verzahnung. Auch in der Zusammenarbeit mit der Schule beeinflussen die Realitäten und der Handlungsspielraum der Eltern. Eltern mit Migrationserfahrung müssen beispielsweise aufgrund von fehlenden zeitlichen Ressourcen, fehlenden Kenntnissen des Schulsystems, anderen Sprachkenntnisse als die Unterrichtssprache zusätzliche Hindernisse überwinden.

Zur Abrundung der wichtigsten Ergebnisse darf das Potential, welches in der Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationserfahrung liegt, nicht fehlen. Die interviewte Lehrperson betont mehrmals die positiven Effekte der Elternarbeit im Migrationskontext: «Ich erlebe die Atmosphäre, von Eltern mit Migrationshintergrund als dankbar» (S. 1). Weiter betont sie, dass sie Respekt von Seiten der Eltern gegenüber ihr und ihrer Arbeit als Lehrperson stark spürt: «Ich habe es in meinen fünf Jahre dort noch nie erlebt, dass Eltern mich stark in Frage gestellt oder kritisiert hätten. Sondern sie [...] haben ernst genommen, was ich gesagt habe» (S. 1). Die interviewte Mutter (E3) beschreibt ihrerseits die Sicherheit/das Selbstbewusstsein und das Wohlbefinden ihres Sohnes als grosses Potential, welches aus der Zusammenarbeit von ihr mit der Schule resultiert. Die Kooperation von Eltern und Schule hat also auf alle AkteurInnen (SuS, Eltern, Lehrpersonen) positive Effekte.

Bezüglich der gewählten qualitativen Forschung und den miteinhergehenden Interviews gilt es festzuhalten, dass die drei Gespräche, davon mit Personen mit zwei unterschiedlichen Funktionen (Eltern und Lehrperson) an der Zahl zu wenig sind, um repräsentative Schlüsse zu ziehen. Sie sind mehr als einen punktuellen Einblick in die persönlichen Erfahrungen in der Zusammenarbeit von ausgewählten Personen im Kanton Bern zu verstehen. Zudem hatte ich als Forschende keine Erfahrung mit Interviews, was teils zu sehr verschleiften Fragestellungen führte, welche für das Gegenüber nicht immer klar waren. Auch machte ich

die Erfahrung, dass Standarddeutsch als Interviewsprache eine zusätzliche Schwierigkeit für die Interviewten darstellen kann, aufgrund einer anderen Erstsprache. Wegen ihren unterschiedlichen Erfahrungen im Migrationskontext, sind die Aussagen der InterviewpartnerInnen schwer zu vergleichen. Dies zeigt sich speziell bei den interviewten Eltern. Sie haben alle eine sehr unterschiedliche Migrationsgeschichte, sind aus anderen Gründen in die Schweiz immigriert. Beide Parteien haben nun Kinder, welche im schweizerischen Schulsystem eingegliedert sind, haben jedoch selbst anderswo Schulerfahrungen gemacht. Sonst haben sie aber nicht sehr viel gemeinsam. Eltern mit Migrationserfahrung sind eine äusserst heterogene Gruppe. Hawighorst (2009) betont folgernd, dass zugewanderte Eltern von Seiten der Schule nicht als eine homogene Gruppe betrachtet werden dürfen (Hawighorst, 2009, S. 64).

E3 bestätigt diese Feststellung indirekt mit folgender Aussage: «Und ich habe dann einfach nicht gern, wenn dann generalisiert wird und gesagt wird ja alle sind so. Respektive die Ausländer und das habe ich gar nicht gern» (S.3). Es wird deutlich, dass die Dichotomie von «wir» und «ihr» immer noch zum Alltag der interviewten Person gehört. Sie drückt mit obiger Aussage auch ihre Frustration aus, welche sie fühlt, bei einem derartigen Umgang mit ihr als Person mit Migrationserfahrung.

Das Verfassen dieser Bachelorarbeit ermöglichte mir auf persönlicher sowie beruflicher Ebene einen Perspektivenwechsel. Es geht im Grunde genommen nicht allzu sehr um den Migrationshintergrund, die Migrationsgeschichte oder Migrationserfahrung der Eltern und wie dies einen Einfluss haben kann auf deren Zusammenarbeit mit der Lehrperson, sondern vielmehr darum, das Bewusstsein zu schärfen, dass jede Migrationserfahrung unvergleichlich mit anderen ist und daher auch einen unterschiedlichen Einfluss auf die Schule und die Bildung des Kindes haben kann. Der Einfluss der Migrationserfahrung auf den sozioökonomischen Status der Eltern und die damit verbundene Vielfalt an Lebenswelten, Realitäten, Alltagen und Prägungen ist um einiges relevanter, wie auch Friedrich und Siegert (2013) beschreiben. Ein Migrationshintergrund weist nicht automatisch auf Unterstützungsbedarf hin oder bringt nicht automatische Herausforderungen im Bildungssystem. Vielmehr geht es um die Berücksichtigung der Heterogenität von Familien und die damit verbundenen unterschiedlicher Lebenswelten der Kinder (Friedrich & Siegert, 2013, S. 461).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Migrationserfahrung von Eltern beispielsweise unterschiedliche Schulerfahrungen als Konsequenz haben, was wiederum Einfluss haben kann auf die Zusammenarbeit mit der Schule und den Lehrpersonen. Grundsätzlich hat aber der sozioökonomische Status der Eltern einen grösseren Einfluss auf den Bildungsverlauf des Kindes. Dies wird auch von Lee und Bowen (2006) bestätigt. Sie

halten fest, dass der wichtigste Einflussfaktor auf den Schulerfolg von Kindern der sozioökonomische Hintergrund der Eltern ist (Lee & Bowen, 2006).

Für zukünftige Forschungen kann es sich lohnen, den Fokus ein wenig zu verschieben, da die Migrationserfahrung von Eltern zwar einen Einfluss auf die Zusammenarbeit mit der Schule hat, der sozioökonomische Status der Eltern jedoch ein umfassenderes, weniger isolierendes Forschungsfeld wäre. Ein weiteres Forschungsfeld, ist dies des Othering an der heutigen Schule im Migrationskontext und wie dieses beispielsweise durch ein HelferInnen-Syndrom von Seiten der Lehrperson verstärkt werden kann. Die interviewte Mutter (E3) betont die Problematik dieser Verhaltensweise, welche im Schulzimmer nicht unüblich ist: « [...] du willst helfen, deine Haltung ist einfach "Helfen", aber genau das Gegenteil passiert. Denn du schliesst das Kind dann aus. Er braucht ständig Hilfe [...]. Er ist geflüchtet und braucht daher dies und das und hat das erlebt. Lass das ausserhalb des Schulzimmers. Denn dort gibt es Psychologen, Eltern, etc. etc. Aber bei dir, als Lehrperson, ist er einfach Kind und lass ihn leben. Wenn er Hilfe braucht, kann er zu dir kommen, [...]. Einfach dieses Normale, nicht das abgestempelte Opfer soll er sein» (S. 9). Wie Lehrpersonen Othering vermeiden können und positiv mit Andersartigkeit umgehen können, wäre daher eine neue Forschungsperspektive.

Schliessen möchte ich die vorliegende Bachelorarbeit mit folgendem Zitat aus einem der durchgeführten Interviews. Eine Person mit Migrationserfahrung beschreibt ihre Haltung zum Leben in der Schweiz: «Also ich lebe hier, verstehen Sie, ich will das Ganze ausschöpfen» (S.3). Lehrpersonen, Schulen, Bildungssysteme können dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung soll letzteren helfen, «das Ganze auszuschöpfen», sei es für sie selbst, für ihre Familie, für ihr Kind an der Schule oder für uns als Gesellschaft im Migrationskontext.

Bibliografische Angaben

- Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung. (2022). Elternarbeit und Migration. Kanton Bern. <https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/de/start/migration/elternarbeit-und-migration.html>
- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (2022). *Lehrplan 21 für die Volksschule des Kantons Bern. Allgemeine Hinweise und Bestimmungen*. Kanton Bern. <https://be.lehrplan.ch/index.php>
- Blickenstorfer, R. (2000). Strategien der Zusammenarbeit. In Fürstenau, S., & Gomolla, M. (Hrsg.). (2009). *Migration und schulischer Wandel* (S. 69–87). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesamt für Statistik (2022). *Bevölkerung nach Migrationsstatus*. Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html>
- Clarke, J., Hall, S., Jefferson, T., Roberts, B. (1979): Subkulturen, Kulturen und Klasse. In Clarke, J. et al. (Hrsg.), *Jugendkultur als Widerstand* (S. 39–131). Syndikat.
- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (2017). *Schule und Eltern: Gestaltung der Zusammenarbeit*. <https://www.lch.ch/agenda/detail/schule-und-eltern-gestaltung-der-zusammenarbeit-leitfaden-2017>
- Dresing, T., Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. (8. Aufl.). o.V.
- Erkurt, M. (2020). *Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben*. Paul Zsolnay Verlag.
- Fibbi, R. (2015). Beziehungen einer pluralistischen Schule zu den Eltern: Für eine angemessene Mitwirkung der Eltern. In Haenni Hoti, Andrea (Hrsg.) (2015) *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus* (S. 127–134). EDK.
- Friedrich, L., Siegert, M. (2013). Frühe Unterstützung benachteiligter Kinder mit Migrationshintergrund: Effekte von Konzepten der Eltern- und Familienbildung. In Stamm, M., Edelmann, D. (Hrsg.) *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. (S. 461–471). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_32
- Fürstenau, S., & Gomolla, M. (Hrsg.). (2009). *Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In Fürstenau, S., & Gomolla, M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung* (S. 21–49). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hawighorst, B. (2009). Perspektiven von Einwandererfamilien. In Fürstenau, S., & Gomolla, M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung* (S. 51–67). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kalpaka, A. (2015). Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle - Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In Leiprecht, R. (Hrsg.), Steinbach, A. (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. 2. Sprache - Rassismus – Professionalität* (S. 387–405). Dipf.
- Lee, J.-S. & Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal* 43(2), 193–218.
- Mantel, C., Aepli, M., Büzberger, M., Dober, H., Hubli, J., Krummenacher, J., Müller, A., & Puškarić, J. (2019), *Auf den zweiten Blick: Eine Sammlung von Fällen aus dem Schulalltag zum Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt: ein Handbuch für Lehrpersonen im 1. und 2. Zyklus* (1. Aufl.). hep, der bildungsverlag.
- Mantel, C. (2017). Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. In Mantel, C., Aepli, M., Büzberger, M., Dober, H., Hubli, J., Krummenacher, J., Müller, A., & Puškarić, J. (2019), *Auf den zweiten Blick: Eine Sammlung von Fällen aus dem Schulalltag zum Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt: ein Handbuch für Lehrpersonen im 1. und 2. Zyklus* (1. Auflage) (S. 165). hep, der bildungsverlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (Beltz Pädagogik) (11. Aufl.). Beltz.
- Neumann, A., Rüger, B. & Schubert, A. (2020). *Quantitative versus qualitative Erhebungen*. Abschlussarbeit.at <http://www.abschlussarbeit.at/index.php/sitemap.html?id=44>
- Pokos, H. B. F. M. (2011). *Schwarzsein im ›Deutschsein‹? Zu Vorstellungen vom Monovolk in der Schule und deren Auswirkungen auf die Schul- und Lebenserfahrungen von deutschen Jugendlichen mit schwarzer Hautfarbe. Handlungsorientierte Reflexionen zur interkulturellen Öffnung von Schule und zu rassismuskritischer Schulentwicklung*. LIT Verlag Münster.
- Ramsenthaler, C. (2013). Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“ In M. Schnell et al. (Hrsg.), *Der Patient am Lebensende, Palliative Care und Forschung* (S. 23–42). DOI 10.1007/978-3-531-19660-2_2, © Springer Fachmedien
- Röbken, H., & Wetzels, K. (2016). *Qualitative und quantitative Forschungsmethoden*. (2. Aufl.). Carl von Ossietzky Universität Oldenburg - Center für lebenslanges Lernen C3L. http://www.bba.uni-oldenburg.de/download/leseprobe_quantitativ_analytische_methoden.pdf
- Textor, M. R. (2009). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen*. Books on Demand GmbH.

Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie : Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Beltz. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-5630>

Wolf, B. & Priebe, M. (2003). *Wissenschaftstheoretische Richtungen*. Band 8 von Forschung, Statistik & Methoden. Empirische Pädagogik e.V

Zivilgesetzbuch (2022). *Art 296ff*. Swissrights. <https://www.swissrights.ch/gesetz/Artikel-296-ZGB-2022-DE.php>

Anhang

Anhang 1: Gesprächsleitfaden Interviews

Problem-/Fragestellung:

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung in der Praxis? Welche Erfahrungen haben Betroffene im bernischen Schulkontext?

Interview mit Lehrperson

Interviewphase	Fragen, Inhalt, Formulierungen
Begrüssung und Einstieg	<p>Guten Tag. Ich möchte zum Thema Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationshintergrund ein Gespräch mit dir führen. Rahmen des Interviews: Bachelorarbeit, 1 von 3 Gesprächen Struktur: Zuerst Erzählphase, dann vorbereitete Fragen, es geht um subjektive Sichtweise, Betroffene, kein richtig oder falsch!! Zeit: ca. 1h Aufnahme, via zoom, Anonymität wird gewährleistet! Terme: Migrationshintergrund: Das BFS beschreibt das Konzept der Bevölkerung mit Migrationshintergrund als Ersatz für die Unterscheidung zwischen in- und ausländischen Staatsangehörigen, welche keinerlei Auskunft darüber gibt, ob die Person selbst eingewandert ist oder ob es lediglich deren Eltern sind. Menschen mit Migrationshintergrund können entweder eine ausländische Staatsangehörigkeit haben oder eingebürgerte Schweizerinnen und Schweizer sein. (BFS, 2021) VERMEIDEN: Allochthon: Bevölkerungen mit einer gebietsfremden sozialen Herkunft oder Abstammung und Autochthon: Gegenteil davon</p>
Kurzfragen	<ul style="list-style-type: none">• Name: (anonymisiert)• Alter: ?• Berufstätigkeit in Jahren: 5, 6. Schuljahr• Klasse: ?• Schulkreis: (anonymisiert)• Eigene Schulerfahrung: In CH <p>Idee: Dieser Teil am Schluss machen, komplettieren...</p>
Erzählphase	<ul style="list-style-type: none">• Wie nimmst du allgemein die Zusammenarbeit mit den Eltern mit Migrationshintergrund wahr? Erzähle von einer letzten Begegnung.

	<ul style="list-style-type: none"> • Wann warst du das letzte Mal in Kontakt mit Eltern mit MHG? Wie war die Zusammenarbeit? Welche Art von Kontakt hattet ihr? Zu welchem Anlass?
Nachfragen und Rückfragen	<p>Danke fürs Erzählen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Aspekt xy war mir noch nicht ganz klar, kannst du diesen noch präzisieren? • Der Aspekt xy fand ich besonders interessant, kannst du diesen noch weiter ausführen? • Ist dies ein einzelner Vorfall oder ein Muster? • Bereichernd? • Belastend? • Wie hast du reagiert?
Ad-hoc Fragen	<p>Du hast von deinen eigenen Erfahrungen gesprochen. Nun habe ich noch einige Fragen vorbereitet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welchen Einfluss hat (deiner Meinung nach), die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit MHG auf die Kind(er)? Stichwort Chancengerechtigkeit? • Welche Chancen siehst du in der Zusammenarbeit mit Eltern mit MHG? • In welchen Bereichen gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den allochthonen Eltern als schwierig, wo gibt es Herausforderungen? • Sind die Handlungsalternativen umsetzbar, welche in der Literatur vorgeschlagen werden? <p>→ Von Gemeinsamkeiten ausgehen, Prozesse zulassen, Brücken bauen, Ressourcenorientierung, konkret:</p> <p>Sich gegenseitig kennenlernen und vertrauen</p> <p>Den Kontakt pflegen und vertiefen</p> <p>Sich gegenseitig informieren</p> <p>Eltern bei der Lernförderung ihrer Kinder unterstützen</p> <p>Die Eltern zur Mitwirkung am Schulleben einladen</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • AKVB des Kantons Bern/Bildungs- und Kulturdirektion, Unterlagen gebraucht, hilfreich? https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/de/start/migration/elternarbeit-und-migration.html • LP 21: Lehrpersonen sollten die verschiedenen Familienformen ihrer Schülerinnen und Schüler kennen und die individuellen Voraussetzungen der Eltern in ihrer Zusammenarbeit berücksichtigen (EDK, 2016, S. 7). Gelingt dies? «Damit die Kommunikation zu Eltern mit noch wenigen Deutschkenntnissen hergestellt werden kann, sind Dolmetschende oder interkulturelle Übersetzende beizuziehen.» (EDK, 2016, S.7) War dies bereits der Fall? • Welchen Stellenwert hat die Zusammenarbeit von dir und den Eltern MHG in ib deinem Berufsalltag? • Wie nimmst du die unterschiedlichen familiären Hintergründe wahr? SuS haben unterschiedliche Ausgangslagen, wie kann dies in Elternarbeit ausgeglichen werden? • Tendenz zur Defizitorientierung, spürbar? • Schwachpunkt des Schulsystems, implizite Normalitätsvorstellungen?
Abschluss	<p>Vielen Dank, dass du dir Zeit genommen hast...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es etwas, was du im Rahmen dieses Interviews zur Thematik noch sagen möchten? • Du hast viel von dir erzählt, möchtest du noch etwas über mich wissen? • Hast du noch Fragen?

Interview mit Eltern mit Migrationserfahrung

Interviewphase	Fragen, Inhalt, Formulierungen
Begrüssung und Einstieg	<p>Guten Tag Herr und Frau x. Das Thema dieses Gesprächs ist der Kontakt /Zusammenarbeit von Ihnen, Frau x, mit LehrerIn ihrer Kinder, hier in der Schweiz. Es geht um Ihre Erfahrungen, wie sie das erleben, kein richtig oder falsch! Danke für Ihre Zeit, dass Sie erzählen. Wenn Sie eine Frage nicht verstehen, fragen Sie nach. Ich sage die Fragen gerne ein zweites Mal.</p>
Kurzfragen	<ul style="list-style-type: none"> • Name: (anonymisiert) • Alter: • Kind(er) und Alter: • Klasse: • Schulkreis: (anonymisiert) • Wo sind Sie/Partner selbst zur Schule gegangen?
Erzählphase Sie dürfen reden.	<ul style="list-style-type: none"> • Wie war es in der Schule in Eritrea ? • Welchen Unterschied/ anders gibt es zur Schule in der Schweiz? • Ihre Kinder (die älteren?) sind in der Schweiz in der Schule, wie ist das? Wie geht es ... in der Schule? • Kennen Sie die Lehrperson/LehrerIn von ... ihres Kindes? • Haben Sie Kontakt/ gesehen mit der/dem LehrerIn von ...? • Erstes Mal/ Wie /wann haben Sie Kontakt?
Nachfragen und Rückfragen	<p>Danke fürs Erzählen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arten von Kontakt zu LP? Briefe, Elternabend, Standortgespräch • Sie haben xy gesagt, können Sie noch genauer sagen? • Wie war xy? • Wieso war xy so? Grund?
Ad-hoc Fragen	<p>Sie haben von Ihren eigenen Erfahrungen gesprochen. Ich habe auch noch ein paar kurze, andere Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hat es einen Einfluss auf Ihr Kind, wenn Sie Kontakt haben zur Lehrperson? • Was ist schwierig/Hindernisse am Kontakt mit Lehrperson? • Schöner Moment, toll mit Lehrperson? • Wie wichtig ist es für Sie, dass Sie die Lehrperson von ... kennen? Kontakt haben zur Lehrperson?

	<ul style="list-style-type: none"> • Vorschläge von Wissenschaft, funktionieren? <p>Gegenseitig Kennelernen/Vertrauen, Kontakt pflegen, Informieren, Elternunterstützung bei Lernförderung, Mitwirkung der Eltern an Schulleben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bereits Kontakt mit EB? (Kantonale Erziehungsberatung) • Status von Lehrperson? • Was wünschen Sie sich für Ihre Kinder/Schule?
Abschluss	<p>Vielen Dank, dass Sie erzählt haben, die Fragen beantwortet haben.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Möchten Sie noch etwas sagen? Etwas, was sie noch nicht sagen konnten? • Haben Sie noch Fragen? • Sie haben viel erzählt, danke! Es war sehr spannend. Möchten Sie noch etwas über mich wissen? Haben Sie eine Frage an mich?

Interview mit Mutter mit Migrationserfahrung

Interviewphase	Fragen, Inhalt, Formulierungen
Begrüssung und Einstieg	<p>Guten Tag Frau x. Danke, dass Sie sich Zeit nehmen! Ich möchte gerne mit Ihnen sprechen zum Thema Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit Migrationserfahrung. Es geht um Ihre Erfahrungen, kein richtig oder falsch, Sie dürfen erzählen! Hochdeutsch i.O.? ev. Ablauf erläutern</p>
Kurzfragen	<ul style="list-style-type: none"> • Name: (anonymisiert) • Alter: ? • Kind(er): ? • Klasse: ? • Schulkreis: (anonymisiert) • Eigene Schulerfahrung? Schulerfahrung des Partners/der Partnerin?
Erzählphase	<ul style="list-style-type: none"> • Sie haben selbst Schulerfahrung im ehem. Jugoslawien, erzählen Sie doch mal von einem besonders positiven Erlebnis ihrer Schulzeit. • Nun haben Sie ein/mehrere Kinder, welche in Schweiz in die Schule gehen, welche Unterschiede bemerken Sie? • Schwerpunkt: Wie ist/ nehmen Sie allgemein die Zusammenarbeit mit der Schule/Lehrperson ihres Kindes/ihrer Kinder wahr? Empfinden? Erzählen Sie von einer letzten Begegnung.
Nachfragen und Rückfragen	<p>Danke fürs Erzählen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Aspekt xy war mir noch nicht ganz klar, können Sie diesen noch präzisieren? • Der Aspekt xy fand ich besonders interessant, können Sie diesen noch weiter ausführen? • Sie haben von ... gesprochen, können Sie hier noch mehr ins Detail gehen?
Ad-hoc Fragen	<p>Sie haben von Ihren eigenen Erfahrungen gesprochen. Nun habe ich noch einige Fragen vorbereitet:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Welchen Einfluss hat Ihrer Meinung nach, die Zusammenarbeit von Ihnen mit der Lehrperson auf ihr Kind/ihre Kinder an der Schule? • Welche Chancen sehen Sie in der Zusammenarbeit mit der Lehrperson? • In welchen Bereichen gestaltet sich die Zusammenarbeit mit der Lehrperson/Schule als schwierig, wo gibt es Herausforderungen? • Sind die (wissenschaftlichen) Handlungsalternativen praxistauglich? Gegenseitig Kennenlernen/Vertrauen, Kontakt pflegen, Informieren, Elternunterstützung bei Lernförderung, Mitwirkung der Eltern an Schulleben • Mitwirkung von Eltern am Schulleben? • Bereits Kontakt mit EB? (Kantonale Erziehungsberatung) • Status von Lehrperson? • Als wie wichtig empfinden Sie die Zusammenarbeit mit der Lehrperson/der Schule ihres Kindes/ihrer Kinder? • Was wünschen Sie sich für Ihre Kinder/Schule?
Abschluss	<p>Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es etwas, was Sie im Rahmen dieses Gesprächs zur Thematik noch sagen möchten? • Haben Sie noch Fragen? (Sie haben viel erzählt, möchten Sie über mich noch etwas wissen...)

Anhang 2: Forschungsvereinbarung

Forschungsvereinbarung

Durch die Unterschrift erklärt sich die interviewte Person einverstanden mit folgenden Konditionen:

- Das Gespräch wird aufgezeichnet und transkribiert und anschliessend für Forschungszwecke ausgewertet.
- Die interviewte Person wird dabei anonymisiert.
- Die gesammelten Daten (Gespräch) werden ausschliesslich für die Verfassung der Bachelorarbeit von Mirja Marmet benützt.
- Falls erwünscht, kann die interviewte Person das transkribierte Gespräch gegenlesen. Dies geschieht vor dem Einreichen der Bachelorarbeit an der HEP BEJUNE.

Ort, Datum und Unterschrift interviewte Person:



Burgdorf, 06.03.23

Ort, Datum und Unterschrift Mirja Marmet:



Burgdorf, 06.03.23

Diese Vereinbarung stützt sich auf den *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*.

Quelle :

Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques [CDHEP] (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*. Abgerufen am 15. Januar 2023 von


https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Public/RECH/01_Conduite/Code-dethique-de-la-recherche_CDIP2002.pdf

Forschungsvereinbarung


Durch die Unterschrift erklärt sich die interviewte Person einverstanden mit folgenden Konditionen:

1. Das Gespräch wird aufgezeichnet und transkribiert und anschliessend für Forschungszwecke ausgewertet.
2. Die interviewte Person wird dabei anonymisiert.
3. Die gesammelten Daten (Gespräch) werden ausschliesslich für die Verfassung der Bachelorarbeit von Mirja Marmet benützt.
4. Falls erwünscht, kann die interviewte Person das transkribierte Gespräch gegenlesen. Dies geschieht vor dem Einreichen der Bachelorarbeit an der HEP BEJUNE.

Ort, Datum und Unterschrift interviewte Person:

Alchenflüh 15.01.23 

Ort, Datum und Unterschrift Mirja Marmet:

Kirchberg, 15.01.2023 

Diese Vereinbarung stützt sich auf den *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*.

Quelle :

Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques [CDHEP] (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*. Abgerufen am 15. Januar 2023 von

https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Public/RECH/01_Conduite/Code-dethique-de-la-recherche_CDIP2002.pdf

Forschungsvereinbarung

Durch die Unterschrift erklärt sich die interviewte Person einverstanden mit folgenden Konditionen:

1. Das Gespräch wird aufgezeichnet und transkribiert und anschliessend für Forschungszwecke ausgewertet.
2. Die interviewte Person wird dabei anonymisiert.
3. Die gesammelten Daten (Gespräch) werden ausschliesslich für die Verfassung der Bachelorarbeit von Mirja Marmet benützt.
4. Falls erwünscht, kann die interviewte Person das transkribierte Gespräch gegenlesen. Dies geschieht vor dem Einreichen der Bachelorarbeit an der HEP BEJUNE.

Ort, Datum und Unterschrift interviewte Person:

BERN, 20.01. 2023

Ort, Datum und Unterschrift Mirja Marmet:

BERN, 20.01. 2023

Diese Vereinbarung stützt sich auf den *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*.

Quelle :

Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques [CDHEP] (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*. Abgerufen am 15. Januar 2023 von https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Public/RECH/01_Conduite/Code-dethique-de-la-recherche_CDIP2002.pdf