



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Interkulturelle Kommunikation aus pädagogischer Sicht
und Darstellung in der Ratgeberliteratur

Verfasserin

Beate Schmerl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: V.-Prof. Dr. Moritz Rosenmund

EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere hiermit,

- ... dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und keine anderen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe, als die hier angegebenen,
- ... dass ich diese Arbeit bisher weder im In- noch im Ausland als Prüfungsarbeit vorgelegt habe, und
- ... dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten übereinstimmt.

Wien, _____

Datum

Unterschrift

DANKSAGUNG

Ich möchte mich besonders bei V.-Prof. Dr. Moritz Rosenmund für die kurzfristige Betreuung meiner Diplomarbeit und die stete Diskussionsbereitschaft bedanken. Mein Dank richtet sich auch an Mag.^a Anna Deutschmann, die mir in einigen Gesprächen geholfen hat, den roten Faden zu finden.

Des Weiteren bedanke ich mich bei all meinen Freunden, vor allem aber bei Manuela Koller, Vesna Schramm, Mag.^a Gabriele Frötscher und Ana Marija Gatterer, die mir immer ein offenes Ohr und motivierende Worte geschenkt haben und mir in der Zeit eine große Stütze waren. Ein ganz besonderer Dank gilt Mag.^a Ina Edinger, die mir in unzähligen Gesprächen und Mails mit vielen hilfreichen Anregungen, aufbauenden und motivierenden Worten zur Seite gestanden hat und eine riesen Stütze während des Schreibprozesses war.

Herzlich Danken möchte ich meiner gesamten Familie und da vor allem meiner Mum, Trö, meinem Bruder, meiner Schwägerin und meinem Opa ... danke dafür, dass

... ich sein kann wie ich bin,

... ihr mich immer unterstützt und

... an mich glaubt!

Zu guter Letzt gilt mein ganz besonderer und herzlicher Dank meinem Lebensgefährten Dipl.-Ing. Thorsten Mülln, vor allem für das viele Korrekturlesen, sein offenes Ohr im Bezug auf Probleme beim Schreibprozess, seine Engelsgeduld und seine alltägliche Hilfe, Unterstützung und Liebe.

Vielen Dank!

STILISTISCHE BEMERKUNG

Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit auf die zusätzliche Erwähnung der weiblichen Form verzichtet, es werden nur die männlichen Ausdrucksformen verwendet. Diese gelten jedoch sowohl für das weibliche als auch für das männliche Geschlecht.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
1.1	Entwicklung der Problemstellung.....	1
1.2	Pädagogische Relevanz und Aktualität des Themas	2
1.3	Methodisches Vorgehen	3
1.4	Fragestellung.....	4
1.5	Aufbau der Arbeit.....	5
2	THEORETISCHER HINTERGRUND	6
2.1	Kultur	6
2.1.1	Definitionen von Kultur	6
2.1.2	Enger und erweiterter Kulturbegriff.....	11
2.2	Kommunikation.....	13
2.2.1	Definition von Kommunikation	13
2.2.2	Arten der Kommunikation	15
2.2.3	Teilbereiche der Kommunikation.....	18
2.3	Interkulturelle Kommunikation	20
2.3.1	Definitionen von interkultureller Kommunikation.....	20
2.3.2	Begriffsgeschichte der interkulturellen Kommunikation	23

3 INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION AUS PÄDAGOGISCHER SICHT.....28

3.1	Von einer Ausländerpädagogik hin zu einer interkulturellen Pädagogik	29
3.2	Interkulturelle Kommunikation in der pädagogischen Praxis	35
3.2.1	Verunsicherung in der interkulturellen Kommunikation.....	36
3.2.2	Interkulturelle Kommunikationsmodelle	37
3.2.2.1	Das Vier-Ohren-Modell.....	38
3.2.2.2	Das Werte- und Entwicklungsquadrat	43
3.2.2.3	Das Teufelskreismodell.....	46

4 INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION IN SCHULE UND UNTERRICHT49

4.1	Situation in Österreichs Volksschulen	49
4.2	Interkulturelles Lernen.....	50
4.3	Formen interkultureller Kommunikation in Schule und Unterricht.....	52
4.3.1	Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer	53
4.3.1.1	Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in der Lehrerbildung.....	56
4.3.2	DaZ – Deutsch als Zweitsprache.....	58
4.3.3	Muttersprachlicher Unterricht	58
4.3.4	Elternarbeit	59

5 RATGEBERLITERATUR.....63

5.1	Warum Ratgeberliteratur?	63
5.2	Vorgehen bei der Auswahl der Ratgeberliteratur	65
5.3	Ausgewählte Ratgeberliteratur	65
5.3.1	Ratgeberliteratur zum Thema „interkulturelle Elternarbeit“	65
5.3.2	Ratgeberliteratur zum Thema „Elternarbeit allgemein“ mit Bezug zur Thematik „interkulturelle Elternarbeit“	67
5.3.3	Sonstige Literatur	68

6 EMPIRISCHER TEIL: INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION IN DER ELTERNARBEIT MIT MIGRANTEN IN AKTUELLER RATGEBERLITERATUR..... 70

6.1	Beschreibung der Forschungsmethode.....	70
6.2	Methodisches Vorgehen	72
6.3	Kategorienkatalog.....	73
6.4	Analyse der einzelnen Publikationen.....	75
6.4.1	FÜRSTENAU, Sarah & GOMOLLA, MECHTILD (2009): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung – Lehrbuch	75
6.4.2	KNISEL-SCHEURING, Gerlinde (2002): Interkulturelle Elterngespräche. Gesprächshilfen für Erzieherinnen in Kindergarten und Hort	81
6.4.3	ROBBE, Imke (2009): Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule. Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund unter besonderer Berücksichtigung der Sprachförderung.....	84
6.4.4	SCHLÖSSER, Elke (2004): Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung	91
6.4.5	DUSOLT, Hans (2008 ³): Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich	95

6.4.6	SACHER, Werner (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten.....	98
6.4.7	GÜNESLI, Birgül (2009): Elternarbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule. Möglichkeiten und Grenzen:.....	102
6.4.8	NABI ACHO, Viviane (2011): Elternarbeit mit Migrantenfamilien. Wege zur Förderung der nachhaltigen und aktiven Beteiligung von Migranteneltern an Elternabenden und im Elternbeirat.....	108
6.5	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	114

7 DISKUSION DER ERGEBNISSE116

7.1	Generalisierende Analyse	116
7.2	Ausblick.....	128
7.3	Conclusio.....	130

ANHANG.....136

Literaturverzeichnis	136
Quellenverzeichnis (Kapitel 6).....	144
Abbildungsverzeichnis.....	146
Kategorienkatalog	147
Zusammenfassung.....	151
Abstract	151
Lebenslauf.....	153

1 EINLEITUNG

1.1 Entwicklung der Problemstellung

Ausgangspunkt dieser Diplomarbeit stellen die Erfahrungen dar, die ich in der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund gemacht habe. Ich arbeite in einem Nachbarschaftszentrum des Wiener Hilfswerks und bin unter anderem für die Koordination und den Ablauf der Lern- und Nachhilfe von Kindern zwischen 6 und 17 Jahren zuständig. Im Zuge der Lernhilfe kommen Kinder und Jugendlichen zwei Mal pro Woche für jeweils zwei Stunden in das Nachbarschaftszentrum und werden da von freiwilligen Mitarbeitern bei ihren Hausaufgaben begleitet. Die gezielte Nachhilfe in einem bestimmten Unterrichtsfach findet einmal pro Woche für jeweils eine Stunde statt. Dort werden die Kinder und Jugendlichen, ebenso wie in der Lernhilfe, von freiwilligen Mitarbeitern begleitet.

Da der Großteil der Kinder und Eltern Menschen mit Migrationshintergrund sind – von derzeit 21 Kindern und Jugendlichen sind 19 ausländischer Herkunft – gestaltet sich die Zusammenarbeit, aufgrund sprachlicher und kultureller Differenzen häufig schwierig.

Aufgrund dieser Differenzen sehe ich mich immer wieder damit konfrontiert, dass vor allem Eltern mit Migrationshintergrund bei Problemen, kaum bis gar nicht auf mich zukommen. Meine Erfahrungen zeigen weiters, dass Eltern von sich aus kaum Kontakt zu Lehrkräften suchen. Diese Hemmschwelle wird nur sehr selten von Eltern überwunden. Wenn doch, gestaltet sich die Zusammenarbeit oftmals problematisch, da zum einen die sprachlichen Differenzen eine Kommunikation meist schwierig machen und Kinder häufig als Dolmetscher herangezogen werden. Zum anderen spielen die kulturellen Unterschiede eine große Rolle.

Die eigene Schulzeit der Eltern liegt meist weit zurück, dazu kommt, dass die Kinder in einem anderen Land mit anderen Lehrplänen und zum Teil anderen Erziehungs- und Unterrichtsmethoden zur Schule gehen, was für viele Eltern ein Problem darstellt, weil sie zu wenig über das österreichische Schulsystem wissen. Diesbezüglich fällt es Eltern mit Migrationshintergrund, die die deutsche Sprache

gar nicht oder kaum sprechen und verstehen, sehr schwer wichtige Informationen einzuholen.

Eltern mit Migrationshintergrund können in diesem Zusammenhang eine besondere Herausforderung für Lehrer darstellen. Umso wichtiger ist es, Wege aufzuzeigen, wie Pädagogen und Eltern mit Migrationshintergrund zusammenarbeiten und kommunizieren können, sodass von gelingender interkultureller Kommunikation innerhalb der Elternarbeit gesprochen werden kann.

Darüber hinaus ist interkulturelle Kommunikation ein Thema, das in unserer Gesellschaft einen immer größeren Stellenwert einnimmt. In Zeiten der Globalisierung sind wir in vielen Bereichen unseres Lebens mit dieser Form der Kommunikation konfrontiert. Egal ob in Wirtschaft, Politik, Sport, im Gesundheitsbereich, im sozialen Bereich, aber auch im Bereich der Schule und Bildung ist interkulturelle Kommunikation in den letzten Jahren immer wichtiger geworden. Wir leben in einem Land, indem Menschen aus vielen verschiedenen Ländern und mit vielen unterschiedlichen Kulturen aufeinandertreffen und miteinander leben und arbeiten – nicht immer verlaufen diese Begegnungen reibungslos. Umso wichtiger ist es, sich mit interkultureller Kommunikation auseinanderzusetzen.

1.2 Pädagogische Relevanz und Aktualität des Themas

Die vorliegende Arbeit beleuchtet den Stellenwert der interkulturellen Kommunikation innerhalb der Pädagogik einerseits und interkulturelle Kommunikation zwischen Pädagogen und Eltern mit Migrationshintergrund in Volksschulen, dargestellt in aktueller Ratgeberliteratur, andererseits. Die Aktualität das Thema betreffend ergibt sich daraus, dass wir in einer globalisierten Welt leben, in der es zu etwas ganz Natürlichem geworden ist, mit Menschen unterschiedlichster Herkunft zusammenzuarbeiten und zusammenzuleben. Es gibt kaum Bereiche des täglichen Lebens, wo wir nicht auf unterschiedlichste

Menschen aus den unterschiedlichsten Kulturen treffen. Diese Tatsache spiegelt sich auch in unserem Bildungswesen wieder. Heutzutage ist es ganz selbstverständlich, dass Kinder mit den verschiedensten kulturellen und sprachlichen Hintergründen gemeinsam unterrichtet werden. Und wo Kinder mit ausländischen Wurzeln sind, braucht es eine Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern. Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema soll aufgezeigt werden, inwiefern interkulturelle Kommunikation innerhalb der Pädagogik stattfindet und mittels Inhaltsanalyse gilt es zu erschließen, wie interkulturelle Kommunikation zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Lehrern innerhalb aktueller Ratgeberliteratur beschrieben wird.

1.3 Methodisches Vorgehen

Als Methode zur Analyse des Materials wurde die strukturierte Inhaltsanalyse gewählt. Als Forschungsobjekt wurden aktuelle Ratgeber zur interkulturellen Elternarbeit festgelegt. Ratgeber sind ein Medium, das geschrieben wird, um Menschen zu einem gewissen Thema beziehungsweise in einer gewissen Lebenslage Rat zu geben. Gerade im Bereich Pädagogik beziehungsweise der Erziehungswissenschaft werden sehr viele Ratgeber angeboten, was ein Blick in die pädagogische Abteilung einer Buchhandlung bestätigt. Da die Verfasserin dieser Diplomarbeit im Zuge ihrer Arbeit mit ausländischen Eltern selbst auf dementsprechende Literatur zurückgegriffen hat, entstand die Idee, Ratgeber als Objekt der Analyse auszuwählen. Das nähere Vorgehen und eine genaue Beschreibung der Methode werden in Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit beschrieben.

1.4 Fragestellung

Familie und Schule sind die beiden Institutionen, die großen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern haben. Die Beziehungen beziehungsweise der Einfluss von Schule und Familie auf das Kind sind sehr vielschichtig und ständigen Veränderungen unterworfen. Die Aufgaben der beiden Institutionen variieren und werden laufend neu definiert. Als relativ stabil hingegen können die Konflikte innerhalb der Beziehung der beiden Institutionen bezeichnet werden (vgl. GOMOLLA in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 23).

Setzt man sich mit der Thematik der Elternarbeit in Schulen auseinander, wird schnell festgestellt, dass das Verhältnis zwischen Schule und Eltern generell oftmals ein spannungsreiches ist, dass von diversen Problemen dominiert wird. Innerhalb der interkulturellen Elternarbeit beziehen sich die zuvor von GOMOLLA beschriebenen Konflikte in Ratgebern vor allem auf kulturelle Unterschiede und auf Probleme innerhalb der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern, basierend auf keinen oder mangelnden Deutschkenntnissen der Eltern mit Migrationshintergrund. Durch die Auseinandersetzung mit Ratgebern zum Thema interkulturelle Elternarbeit, erhofft sich die Verfasserin dieser Arbeit aufzeigen zu können, welche Lösungen beziehungsweise Vorschläge beschrieben werden, um mit diesen Konflikten innerhalb der Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern mit Migrationshintergrund für alle Beteiligten zufriedenstellend umzugehen.

Ausgehend von der Hypothese, dass die Kommunikation mit Eltern nicht-deutscher Herkunftssprache schwieriger ist, als mit deutschsprachigen Eltern, wird folgende Frage dieser Diplomarbeit vorausgestellt:

„Inwiefern wird in aktueller Ratgeberliteratur zum Thema Elternarbeit mit Migrationsfamilien interkulturelle Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern beschrieben?“

1.5 Aufbau der Arbeit

Das *erste Kapitel* dieser Arbeit stellt die Einleitung dar, in der das Thema, die pädagogische Relevanz sowie das methodische Vorgehen kurz dargestellt wird.

Das *zweite Kapitel* soll ein theoretisches Gerüst bilden, auf dem die weitere Arbeit aufgebaut ist. Mithilfe der Definitionen der Begriffe „Kultur“ und „Kommunikation“ wird sich hinbewegt zu dem Begriff der „interkulturellen Kommunikation“ und deren Begriffsgeschichte.

Das *dritte Kapitel* befasst sich mit interkultureller Kommunikation innerhalb der Pädagogik. Beschrieben wird der Wandel von einer Ausländerpädagogik hin zu einer interkulturellen Pädagogik. Darüber hinaus werden Kommunikationsmodelle aufgezeigt, die in der pädagogischen Praxis zum Einsatz kommen und Missverständnisse vorbeugen können.

Im *vierten Kapitel* wird interkulturelle Kommunikation in Schule und Unterricht beschrieben. Nachdem einige Zahlen belegen, wie viele Kinder mit Migrationshintergrund österreichische Schulen besuchen, wird auf Formen der interkulturellen Kommunikation im Unterricht eingegangen. Weiters stellt ein Unterkapitel eine Einführung zum Thema Elternarbeit und Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund dar.

Im *fünften Kapitel* wird aufgezeigt, warum Ratgeber als das zu analysierende Medium ausgewählt wurden, was Ratgeber sind und welche Ratgeber schlussendlich für die Analyse ausgewählt wurden.

Das *sechste Kapitel* dieser Diplomarbeit wird die Dokumentenanalyse der Ratgeberliteratur darstellen.

Im *siebten Kapitel* wird das Thema mittels generalisierender Analyse, einem Ausblick und dem Conclusio abgeschlossen.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

Befasst man sich mit dem Thema „interkultureller Kommunikation“, ist es vorab wichtig, die Aufmerksamkeit auf die Begriffe „Kultur“ und „Kommunikation“ zu legen. Da es sich bei „Kultur“ und „Kommunikation“ um Begriffe handelt, die eine sehr umfangreiche Bedeutung haben, wird das erste Ziel dieser Arbeit sein, die Begriffe so ein- und abzugrenzen, dass jeweils Definitionen gefunden werden, die zu dem Thema „interkulturelle Kommunikation“ hinführen.

2.1 Kultur

2.1.1 Definitionen von Kultur

In der Auseinandersetzung mit dem Terminus „Kultur“, wird sehr schnell festgestellt, dass der Begriff ein sehr oft verwendeter ist. Allein die Suche mit der Internetsuchmaschine „Google“ hat am 05. November 2011 in kürzester Zeit ein Ergebnis von ca. 315.000.000 Treffern ergeben (vgl. Kultur, 05.11.2011). „Kultur“ ist ein Begriff, der sehr häufig definiert und diskutiert wird, eine alleinige allgemeingültige Definition gibt es nicht, da viele Fachwissenschaften ihre eigenen Definitionen haben.

Schon im Jahr 1952 gab es mehr als 150 verschiedene Definitionen von Kultur. Viele Forscher haben sich theoretisch mit diesem Begriff beschäftigt und sind übereingekommen, dass

„(...) Kultur einen sehr weiten Bereich umfasst, der von vom Menschen hergestellten Gegenständen, Werkzeugen und so weiter, über Werte, Ideen, Weltbilder, Sprache und Philosophien bis hin zur Art und Weise, des Umgangs mit belebten und unbelebten Dingen, Subjekten wie Objekten, reicht.“ (THOMAS/KINAST/SCHROLL-MACHL 2003, S. 21)

Der Begriff Kultur stammt von dem lateinischen Wort „cultura“ ab und bedeutet so viel wie die Pflege des Körpers und des Geistes oder Landbau – als Verb „colere, cultum“ bedeutet es soviel wie bebauen, bewohnen, pflegen oder ehren (vgl. BROCKHAUS 2006²¹, S. 61).

Zunächst beschränkte sich der Begriff also auf Tätigkeiten, wie zum Beispiel die Pflege und Bewirtschaftung eines Feldes, geht mit der Zeit aber über in einen Sammelbegriff für sämtliche menschliche Lebensgebiete.

Der Kulturbegriff kann aus Sicht der Kulturwissenschaft aus dreierlei Gesichtspunkten unterschieden werden:

- Interkulturell-ästhetischer Kulturbegriff: dieser ist mit den Begriffen Bildung und Kunst sehr eng verbunden und geht von ästhetischen und moralisch-ethischen Werten aus, die durch Werke großer Schriftsteller, Komponisten und Künstler verkörpert werden. Bildungs- und Elitekultur wird von Massen- oder Volkskultur abgegrenzt.
- Materieller Kulturbegriff: wird auch als instrumenteller Kulturbegriff bezeichnet, der sich von der ursprünglichen Bedeutung von Kultur als Landwirtschaft ableitet. Dieser Kulturbegriff umfasst unter anderem die Unternehmens-, die Handwerker-, die Gastronomie- und die Ingenieurskultur.
- Anthropologischer Kulturbegriff: darunter wird die Gesamtheit der kollektiven Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster einer Gesellschaft verstanden. Kultur ist ein Phänomen, dass unter Menschen geteilt wird, die zumindest für einige Zeit in einem selben sozialen Umfeld leben, also dort, wo Kultur gelernt wird. Aus anthropologischer Sicht geht es um eine kollektive Programmierung des Geistes, die den Menschen einer Gruppe, von Menschen einer anderen Gruppe unterscheiden (vgl. LÜSEBRINK 2008², S. 10).

THOMAS hat fern von wissenschaftlichem und philosophischem Anspruch eine Definition beschrieben, die das Hauptaugenmerk darauf legt, wie die Zusammenarbeit zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen verbessert werden und wie sich auf solch eine Zusammenarbeit vorbereiten werden kann.

„Kultur ist ein universelles Phänomen. Alle Menschen leben in einer spezifischen Kultur und entwickeln sich weiter. Kultur strukturiert ein für die Bevölkerung spezifisches Handlungsfeld, das von geschaffenen und genutzten Objekten bis hin zu Institutionen, Ideen und Werten reicht. Kultur manifestiert sich immer in einem für eine Nation, Gesellschaft, Organisation oder Gruppe typischen Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifische Symbole (z. B. Sprache, Gestik, Mimik, Kleidung, Begrüßungsritualen) gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft, Organisation oder Gruppe tradiert, das heißt an die nachfolgende Generation weitergegeben. Das Orientierungssystem definiert für alle Mitglieder ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft oder Gruppe und ermöglicht ihnen ihre ganz eigene Umweltbewältigung. Kultur beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft.“ (THOMAS/KINAST/SCHROLL-MACHL 2003, S. 221 f)

THOMAS' Kulturdefinition konzentriert sich sehr auf das Orientierungssystem, da er davon ausgeht, dass jeder Mensch das Bedürfnis hat, sich in der Welt zurechtzufinden und zu orientieren. Der Mensch kann sich dann orientieren, wenn er einen gewissen Bestand an Wissen und Erfahrungen über seine Umwelt hat (vgl. THOMAS/KINAST/SCHROLL-MACHL 2003, S. 221 f).

GEERTZ beschreibt in seinem 1983 erschienenen Buch „Dichte Beschreibung“, dass der Kulturbegriff einem stetigen Wandel unterworfen ist. Nach GEERTZ ist der Kulturbegriff aus der Ethnologie begründet, was bedeutet, dass der Mensch all jene Kulturen, die einem selbst fremd sind, beobachten, deuten und verstehen soll (vgl. KLINKE 2000).

Weiters schreibt der Autor:

„(...) daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe.“ (GEERTZ 1999⁶, S. 9)

Allerdings verwehrt er sich dagegen, dass das menschliche Verhalten „überhaupt nicht oder höchstens nebenher zu beachten“ sei (GEERTZ 1999⁶, S. 9). Dem Verhalten muss sehr wohl Beachtung geschenkt werden, denn genau dieses Verhalten ist es, innerhalb dessen kulturelle Formen ihren Ausdruck finden (vgl. GEERTZ 1999⁶, S. 25).

In der Sozialpsychologie geht es vor allem um die Beziehungen zwischen Menschen, Völkern, Gruppen und Nationen. In der Psychologie wiederum geht es

um die Zusammenhänge zwischen Kultur und Persönlichkeit. Vonseiten der Kommunikationswissenschaftler steht die Verständigung zwischen Menschen verschiedener Kulturen im Vordergrund. Und auch in der Linguistik beschäftigt man sich mit der Erforschung der Kultur, in Bezug auf Kultur und menschliche Sprache (vgl. MALETZKE 1996, S. 19 f).

MALETZKE schreibt:

„Kultur – abgeleitet vom Lateinischen „covere“ = bebauern, bestellen, pflegen – bedeutet zunächst ganz allgemein die Art und Weise, wie die Menschen ihr Leben gestalten mitsamt den „Produkten“ ihres Denkens und Schaffens.“ (MALETZKE 1996, S. 15)

Weiters schreibt MALETZKE, dass seit dem 17. Jahrhundert dem Begriff „Kultur“ der Begriff „Natur“ gegenübergestellt wird. Mit Kultur wird das bezeichnet, was der Mensch aus eigenem Willen und Vermögen schafft, Natur hingegen bezeichnet Vorgegebenes (vgl. MALETZKE 1996, S. 15).

Auch HERINGER unterscheidet zwischen natürlichen und kulturellen Tatsachen. Das Natürliche haben alle Menschen gemeinsam und ist aus der Evolution entstanden. Das Kulturelle hingegen wird erst im Laufe des Lebens erworben (vgl. HERINGER 2010³, S. 107).

HERINGER definiert Kultur wie folgt:

„Kultur ist eine Lebensform. Kultur ist ein Objekt besonderer Art. Wie Sprache ist sie eine menschliche Institution, die auf gemeinsamen Wissen basiert. Kultur ist entstanden, sie ist geworden im gemeinsamen menschlichen Handeln. Nicht, dass sie gewollt wurde. Sie ist vielmehr ein Produkt der unsichtbaren Hand. Sie ist ein Potenzial für gemeinsames sinnträchtiges Handeln. Aber das Potenzial zeigt sich nur in der Performanz, im Vollzug. Und ist entstanden über Performanz.“ (HERINGER 2010³, S. 107)

Kultur ist nach HERINGER also auch etwas, dass gelebt wird – etwas, das noch nicht da gewesen ist, es handelt sich dabei um Entstandenes. Produkt steht bei HERINGER für Artefakte, Literatur, Musik, Kunstwerke und Bauten. Potenzial hingegen für Wissen, Haltung, Sprache, Sitten, Bräuche und Werte. Performanz steht für Realisierung und Handlung. Unser Wissen, unsere verschiedenen

Haltungen und Sprachen zeigen sich also nur dann, wenn wir Handeln (vgl. HERINGER 2010³, S. 107).

Für den Begründer der interkulturellen Kommunikation Edward T. HALL ist Kultur ein subjektives Phänomen, eine Strukturierung des Fühlens, Denkens und Handelns eines Menschen. Die Strukturierung bleibt auch dann weiterhin bestehen, wenn der Mensch seine ursprüngliche kulturelle Umgebung verlassen hat (vgl. MOOSMÜLLER 2007, S. 14).

Auch HALL sieht Kultur also als etwas, das sich in unserem Denken, Fühlen und Handeln ausdrückt und auch dann weiterhin besteht, wenn wir unser gewohntes Umfeld, unseren gewohnten kulturellen Kontext verlassen und in eine andere Kultur eintauchen.

HOPPE fasst Kultur sehr treffend zusammen: jede Kultur hat ihre Eigenheiten, die für sie typisch sind. Durch diese Eigenheiten werden Menschen einer Kultur geprägt und ihre Identität wird geformt. Kulturen unterscheiden sich sichtbar durch ihre Rituale, Symbole und ihre Verhaltensweisen. Auf nicht sichtbarer Ebene zeichnet sie sich durch allgemein geteilte Normen und Werte aus – diese wiederum wirken sich auf Einstellungen und Verhaltensweisen eines Menschen aus. So kommt es, dass Menschen einer Kultur in vielen Bereichen ähnliche Einstellungen und Ansichten, sowie Verhaltensweisen, die in einer Kultur gelebt werden, ganz automatisch annehmen. Wir identifizieren uns mit unserer kulturellen Umgebung – bewusst oder unbewusst, vielleicht sogar ungewollt (vgl. HOPPE in KUMBIER/SCHULZ VON THUN 2006, S. 174 f).

Die Verfasserin dieser Arbeit legt die folgende Definition ihrer Diplomarbeit zugrunde, da sie sehr weit umfassend angelegt ist und der Vielfalt der Kulturen innerhalb dieser Definition viel Raum gegeben wird. Die Definition wurde 1982 bei der UNESCO-Weltkonferenz „Mondiacult“ in Mexiko gemeinsam von allen Mitgliedsländern festgelegt und lautet:

„(...) die Konferenz ist dahingehend übereingekommen, dass die **Kultur** in ihrer umfassendsten Bedeutung heute als Gesamtheit der geistigen und materiellen, der verstandes- und gefühlsmäßigen unterschiedlichen Merkmale, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen, angesehen werden kann. Sie umfasst neben den

Künsten und der Literatur die Lebensweisen, die Grundrechte des Menschen, die Wertsysteme, die Traditionen und die Überzeugungen.“ (BROSZINSKY-SCHWABE 2011, S. 67 f)

2.1.2 Enger und erweiterter Kulturbegriff

„Zivilisation ist, wenn man eine Gabel besitzt, Kultur, wenn man sie benutzt.“ (BOLTEN 2007, S. 12)

Diese Redewendung lässt gut die für den engen Kulturbegriff spezifische Trennung zwischen „Zivilisation“ und „Kultur“ erkennen.

KANT und später auch SPRENGER gelten als die Begründer des engen Kulturbegriffs, innerhalb dessen Kultur als das Schöne, das Wahre und das Gute verstanden wird und somit auf Kunst und Geisteskultur eingeeengt wird.

BOLTEN wirft ein, dass ein solch enger Kulturbegriff für die interkulturelle Kommunikation absolut nicht geeignet ist, da er ein erhebliches Machtpotenzial der Einen gegenüber der Anderen aufkommen lässt, denn die Ersten können festlegen, was Kultur ist und was nicht, Zweitere müssen danach leben. Weiters schreibt BOLTEN, dass entwickelte Kulturen durch „naive“ Kulturen benachteiligt und ausgegrenzt werden und in diesem Sinne es in der Vergangenheit häufig zu kriegerischen Auseinandersetzungen gekommen ist. Deswegen warnt er zur Vorsicht bei der Verwendung des engen Kulturbegriffs (vgl. BOLTEN 2007, S. 12 f). Der enge Kulturbegriff bedeutet also eine Aus- beziehungsweise Abgrenzung von Nicht-Kultiviertem.

In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts kam es zu politischen Vorbehalten gegen den engen Kulturbegriff. Ein Umdenken hin zu einem erweiterten Kulturbegriff wurde gefordert – auch beispielsweise Umweltprobleme sollen ihre Berechtigung haben. In den 1970 Jahren vertrat der damalige deutsche Außenminister SCHEEL die Meinung:

„Kultur ist kein Privileg mehr für wenige, sondern ein Angebot an alle. Wir dürfen nicht in Ehrfurcht vor Dürer, Bach und Beethoven sitzen bleiben; wir müssen Interesse aufbringen für brennende Fragen der

Gegenwart, darunter Erwachsenenbildung, Bildungshilfe, Schulreformen, Umweltprobleme.“ (BOLTEN 2007, S. 13)

Der lebensweltliche Kulturbegriff ist nicht nur auf das „Besondere“ eingeschränkt, sondern umfasst auch Bereiche wie Religion, Ethik, Technik, Bildungssysteme, aber auch die von SCHEEL erwähnten Umweltprobleme und so weiter.

Dies verdeutlicht, dass Kultur nicht immer als etwas Gegensätzliches zur Natur gesehen werden muss – Kultur ist zwar, als Lebenswelt betrachtet, etwas Geschaffenes, das sich durch Organisiertheit auszeichnet, allerdings immer in Wechselwirkung mit der natürlichen Umwelt und umgekehrt.

Der erweiterte Kulturbegriff ist deswegen für die interkulturelle Kommunikation von Bedeutung, da er weniger ausgrenzt, dafür aber integriert und sich Wertungen versucht zu entziehen (vgl. BOLTEN 2007, S. 13 f). Er kennt also keine Grenzen.

Aber auch der erweiterte Kulturbegriff ist kritisch zu sehen. Nicht zuletzt durch den Globalisierungsprozess ist der klassische Nationalstaat als eine Variante des erweiterten Kulturbegriffs in weiten Teilen der industrialisierten Welt, seit den 1990er Jahren, als Auslaufmodell zu sehen. Die Globalisierung führt dazu, dass neue Verbindungen zwischen Staat und Gesellschaft entstehen. Dies macht es nötig, den erweiterten Kulturbegriff aus zwei unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten – es muss zwischen geschlossener und offener Variante unterschieden werden.

Die geschlossene Variante des erweiterten Kulturbegriffs ist eine räumlich fixierte. Das bedeutet, die räumliche Eingrenzung von Kultur bezieht sich auf politischer Ebene auf die Nation (zum Beispiel Spanien), auf geografischer Ebene auf die Länderregion (zum Beispiel Europa), auf sprachlicher Ebene auf die Sprachgemeinschaft (zum Beispiel frankophon) und auf geisteswissenschaftlicher Ebene auf ideen- und religionsgeschichtlich kompatible Gemeinschaften mit lokalem Bezug (zum Beispiel romanisch) (vgl. BOLTEN 2007, S. 15 f).

Die offene Variante des erweiternden Kulturbegriffs ist sozial fixiert, ethisch verantwortet, historisch begründet und ästhetisch bestimmt (vgl. ALTMAYER 1997).

2.2 Kommunikation

SCHULZ VON THUN beschreibt den Grundvorgang zwischenmenschlicher Kommunikation folgendermaßen: ein Sender möchte etwas mitteilen und verschlüsselt sein Anliegen in erkennbare Zeichen (die Nachricht). Der Empfänger kann nun diese Nachricht versuchen zu entschlüsseln. Eine Verständigung zwischen Sender und Empfänger hat stattgefunden. Der Empfänger meldet dann meist zurück, wie er die Nachricht entschlüsselt hat, wie sie bei ihm angekommen ist und was sie bei ihm ausgelöst hat. Dadurch kann der Sender überprüfen, ob seine Nachricht so angekommen ist, wie es seiner ursprünglichen Absicht entsprochen hat (vgl. SCHULZ VON THUN 2010⁴⁸, S. 25).

2.2.1 Definition von Kommunikation

„Man kann nicht nicht kommunizieren.“ oder „Wir sind wie eingesponnen in Kommunikation.“ (HENSE 2001, S. 45)

Diese von WATZLAWICK stammenden Aussagen zeigen schon, wie umfangreich das Thema Kommunikation ist, was dazu führt, dass eine detaillierte Ausführung zu diesem Thema in dieser Diplomarbeit nicht möglich ist, da dies den Rahmen sprengen würde.

Dennoch wird versucht einen Überblick über das Thema zu geben, um für ein besseres Verständnis, dieses Diplomarbeitsthema betreffend, zu sorgen.

Wie eingangs erwähnt hängen Kultur und Kommunikation sehr eng miteinander zusammen. Konventionen, Regeln, Rituale und all das Wissen, das unser Handeln bestimmt, sind über sehr lange Zeit mittels kommunikativer Prozesse entstanden (vgl. BOLTEN 2007, S. 23). Kommunikationsprozesse stehen nicht nur für einen Informationsaustausch, vielmehr tragen sie dazu bei, dass zwischenmenschliche Beziehungen und Lebenswelten im Sinne von Kultur zustande kommen beziehungsweise zu etwas werden, was unter dem Begriff „Gemeinschaftliches“ zusammengefasst werden kann. Dieses „Gemeinschaftliche“ ist unter anderem die Sprache (vgl. BOLTEN 2007, S. 24). Sprache ist ein wichtiges Mittel -

Kommunikation geschieht allerdings nicht ausschließlich auf der verbalen Ebene. Denkt man zum Beispiel an die Freiheitsstatue in New York – sie „sagt“ etwas aus, aber ohne verbale Mittel (vgl. BOLTEN 2007, S. 23). Kultur und dadurch auch Interkulturalität kann sich nur da entwickeln, wo kommuniziert wird (vgl. BOLTEN 2007, S. 24).

Kommunikation ist ein sehr umfangreiches Thema, weil jeder Mensch kommuniziert. Egal wie sich ein Mensch verhält, er teilt Anderen dadurch etwas mit. Auch wenn wir „nein“ sagen oder sprachliche Kommunikation versuchen zu vermeiden, sagt dies schon wieder etwas aus. Der Mensch steht immer in einem Kommunikationsprozess (vgl. HENSE 2001, S. 45 f).

Im Brockhaus wird Kommunikation für Sozialwissenschaften folgendermaßen definiert:

„(...) eine spezif. Form der sozialen Interaktion zw. zwei oder mehreren Individuen bzw. zw. Individuen und Institutionen. K. [*Kommunikation, Anm. der Verfasserin*] stellt eine Form des sozialen Handelns dar, das mit subjektivem Sinn verbunden ist und auf das Denken, Fühlen und Handeln anderer Menschen bezogen ist.“ (BROCKHAUS Band 15 2006²¹, S. 349)

Hier wird Kommunikation als eine Interaktion zwischen Individuen oder zwischen Individuen und Institutionen, also wie im Falle des sechsten Kapitels dieser Arbeit zwischen Eltern und Lehrern einer Schule, beschrieben. In der Interaktion geht es darum, dass auf Gefühle, Gedanken oder Handlungen eines anderen Menschen eingegangen beziehungsweise reagiert wird.

HOLDER greift die von dem Forscher SPITZ formulierte Definition von Kommunikation auf, die besagt:

„Kommunikation läßt sich (...) in ihrer allgemeinsten Form zunächst bestimmen als »jede gerichtete oder nicht gerichtete Handlung einer oder mehrerer Personen, die Wahrnehmung, Gefühle, Empfindungen, Denken und Handeln einer oder mehrerer Personen in beabsichtigter oder unbeabsichtigter Weise beeinflußt.«“ (SPITZ 1974 zit. nach HOLDER 1975, S. 4)

Laut SPITZ wird dann kommuniziert, wenn Handlungen, die bewusst oder unbewusst gesetzt werden, unter anderem das Verhalten einer oder mehrerer Personen beeinflussen.

Dieser Diplomarbeit wird folgende Definition von Kommunikation zugrunde gelegen, die eine sehr weit umfassende ist und die nicht nur die gesprochene Kommunikation beinhaltet, sondern unter anderem auch nonverbales Kommunizieren und Kommunizieren mittels zum Beispiel Internet miteinbezieht. Kommunikation kann verstanden werden als ein:

„(...) sozialer Prozess der Verständigung von Menschen über eine Mitteilung mit dem Medium der Sprache, der Mimik und Gestik oder anderer vereinbarter Signal- und Zeichensysteme, auch mit Hilfe von technischen Einrichtungen.“ (SCHAUB/ZENKE 1999³, S. 208)

2.2.2 Arten der Kommunikation

MERTEN hat die verschiedensten Bedeutungen des Begriffs „Kommunikation“ in der Literatur gesammelt und kommt auf 160 verschiedene (vgl. MERTEN 2007³, S. 28).

Demzufolge lassen sich folgende Kommunikationsarten unterscheiden:

- Subanimale Kommunikation: dabei geht es um die Kommunikation zwischen nicht-lebenden Systemen auf technischer und naturwissenschaftlicher Ebene (zum Beispiel die Anziehungskraft der Erde auf einen schweren Körper).
- Animalische Kommunikation: zielt auf die Kommunikation zwischen Tieren oder zwischen Tier und Mensch (zum Beispiel die Haus- und Nutztierhaltung, Zucht, Dressur) ab.
- Humankommunikation: damit ist die Kommunikation unter Menschen gemeint, die auf Verhalten, Gesten, Sprache und Schrift basiert. Es wird zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation unterschieden.

- Massenkommunikation: öffentliche Kommunikation, die zum Beispiel in den Massenmedien stattfindet (zum Beispiel in Printmedien, Fernsehen oder Radio).
- Digitale Kommunikation: Humankommunikation mittels moderner Medien (Email, Telefon, Fax, Internet) (vgl. GRIMM 2005, S. 92 f).

BRÜNDLER, BÜRGISSER, LÄMMLI und BORNAND unterscheiden folgende Arten der Kommunikation:

Bei der Sozialen oder Zweiweg-Kommunikation geht es um die wechselseitige Beziehung zwischen denen die kommunizieren.

Mit Massen- oder Einweg-Kommunikation meinen die Autoren eine Informationsweitergabe ohne Austausch zum Beispiel via Presse, Radio oder Fernsehen. Kommunikation mittels Internet kann sowohl Zweiweg-, als auch Einweg-Kommunikation sein.

Eine weitere Art stellt die Metakommunikation dar, womit die Kommunikation über die Kommunikation gemeint ist und meint zum Beispiel, wenn innerhalb eines Teams über Kommunikationsprobleme gesprochen wird.

Und auch die formelle Kommunikation und die informelle Kommunikation werden von BRÜNDLER, BÜRGISSER, LÄMMLI und BORNAND genannt. Die formelle Kommunikation zeichnet eine stark strukturierte Vorgabe aus und spielt sich eher auf Sach- oder Inhaltsebene ab. Die informelle Kommunikation hingegen ist ein spontaner, eigendynamischer Austausch von Informationen (vgl. BRÜNDLER/BÜRGISSER/LÄMMLI/BORNAND 2004, S. 108 f).

Verbale Kommunikation kann in den verschiedensten Formen und Ausprägungen zum Ausdruck gebracht werden. Schlägt sich jemand mit dem Hammer auf den Finger, kann das genauso ein verbales Kommunizieren sein, wie wenn sich jemand einen Einkaufszettel schreibt (vgl. STROHNER 2001, S. 72). Das wichtigste Medium in der verbalen Kommunikation ist die Sprache, die als Zeichensystem (Laut, Ausdruck, Schrift) verstanden werden kann. Wenn sich Menschen untereinander verständigen und auch verstehen wollen, setzt das einen

gemeinsamen Code voraus. Dies bedeutet, dass die Zeichen und Wörter die verwendet werden, in gleicher Weise interpretiert werden müssen, damit ein gegenseitiges Verstehen zustande kommt. Hierzu können drei Dimensionen unterschieden werden:

- Syntaktische Dimension: Grammatik
- Semantische Dimension: Bedeutung von Zeichen und Zeichenfolge
- Pragmatische Dimension: Beziehung zwischen den Zeichen, Verwendung und Interpretation der Zeichen (vgl. KUNCZIK/ZIPFL 2005, S. 30 f).

Sprache ist nicht das einzige zwischenmenschliche Verständigungsmittel, auch nicht-sprachlich beziehungsweise nonverbal kann kommuniziert werden.

„Kommunikation spielt sich auf mehreren Ebenen ab, die sich teilweise überlagern, sich ergänzen oder auch widersprechen können. Meist ohne uns dessen bewusst zu sein, bedienen wir uns der nicht-sprachlichen Ebene, um zu verdeutlichen, zu betonen, zu ergänzen, was wir mit Worten zum Ausdruck gebracht haben oder die Worte sogar zu ersetzen.“ (LOSCHKE/PÜTTKER 2009⁵, S. 44)

Oftmals wird nonverbal ausgedrückt, was schwer in Worte zu fassen ist. LOSCHKE und PÜTTKER betonen, dass Ergebnisse von Untersuchungen zum Thema Kommunikation ergeben haben, dass nonverbale Signale eindeutig dominieren und das nicht nur aufgrund ihrer Häufigkeit, sondern auch bezogen auf die Glaubwürdigkeit für den Kommunikationspartner (vgl. LOSCHKE/PÜTTKER 2009⁵, S. 46).

Folgende Formen werden hierbei unterschieden:

- Kinesics (Körpersprache),
- Proxemics (Raum, Distanz),
- Orientierungswinkel (der Winkel, indem man zu einer anderen Person steht),
- äußere Erscheinung einer Person, einschließlich ihrer Kleidung und ihrer Accessoires,
- Haltung, Stehen, Sitzen,

- Kopfbewegungen,
- Gesichtsausdruck (Mimik),
- Gestik,
- Blickkontakte und
- Paralinguistik (zum Beispiel Lautstärke oder Sprechtempo) (vgl. MALETZKE 1996, S. 76).

Letztgenannte basiert auf Elementen, die an einen sprachlichen Ausdruck gebunden, aber nicht sprachlicher Natur sind. Dem Gesagten wird zum Beispiel durch die Stimmlage oder durch Lautstärke eine bestimmte Bedeutung gegeben (vgl. BRÜNDLER/BÜRGISSE/LÄMMLI/BORNAND 2004, S. 108).

Weiters kann aber auch zwischen einer Kommunikation im engeren Sinn und einer Kommunikation im weiteren Sinn unterschieden werden. Mit Kommunikation im engeren Sinn sind Vorgänge der Verständigung und Bedeutungsvermittlung zwischen Lebewesen gemeint. Kommunikation im weiteren Sinn hingegen meint alle Prozesse der Informationsübertragung auf technischer, physischer, psychischer, sozialer und biologischer Ebene (vgl. PÜRER 2003, S. 59) oder wie BROSZINSKY-SCHWABE schreibt, bezieht Kommunikation im weiteren Sinn die Kommunikation zwischen lebenden Organismen, zwischen technischen Systemen oder zwischen Maschinen und Menschen ein (vgl. BROSZINSKY-SCHWABE 2011, S. 21).

2.2.3 Teilbereiche der Kommunikation

Bei menschlicher Kommunikation handelt es sich um ein Feld, dass von den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen betrachtet und untersucht wird. So kam es zu der Einsicht, dass Kommunikation für das Zusammenleben in einer Gesellschaft eine so wichtige und tragende Rolle spielt, dass sich eine eigene Wissenschaft – die Kommunikationswissenschaft – mit der Thematik befassen soll. Die heutige Kommunikationswissenschaft wird durch eine immer breiter werdende Interdisziplinarität geprägt. Kommunikation findet in den

verschiedensten Bereichen statt. STROHNER bezieht sich in seinem Buch auf vier zusammengefasste Teilbereiche von Kommunikation:

- interpersonelle Kommunikation,
- organisationale Kommunikation,
- öffentliche Kommunikation und
- interkulturelle Kommunikation (vgl. STROHNER 2001, S. 23 ff).

Interpersonelle Kommunikation bezieht sich auf die Interaktion zwischen einzelnen Personen in Zweierbeziehungen oder zwischen größeren Gruppierungen, passiert also immer dann, wenn zwei oder mehrere Personen miteinander kommunizieren (vgl. STROHNER 2001, S. 59).

Organisationale Kommunikation umfasst diejenige Kommunikation, die in und um Organisationen stattfindet. Mit Organisationen sind unter anderem Schulen, Ärzte, Betriebe, Vereine oder Parteien gemeint. In diesem Bereich lassen sich die interne (zwischen verschiedenen Mitgliedern der Institutionen) und die externe Kommunikation (zwischen Organisationen und ihrer Umwelt) unterscheiden. Die Anzahl der beteiligten Personen kann zwischen zwei bis hin zur gesamten Öffentlichkeit schwanken (vgl. STROHNER 2001, S. 83).

Öffentliche Kommunikation bezieht sich auf die gesamte Gesellschaft eines Gemeinwesens. Kommunikationspartner sind weniger Einzelpersonen, als vielmehr alle Menschen einer Kommune, einer Region oder eines Landes. Aufgrund der hohen Anzahl von Kommunikationspartnern verläuft diese Art der Kommunikation zumeist über Medien, aber auch durch direkten Kontakt (zum Beispiel auf Sportplätzen oder im Theater) (vgl. STROHNER 2001, S. 113).

Bei interkultureller Kommunikation handelt es sich um Interaktionen, die Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen zusammenführt (vgl. STROHNER 2001, S. 139).

2.3 Interkulturelle Kommunikation

Interkulturelle Kommunikation wird in der wissenschaftlichen Praxis, ebenso wie im Alltag, zur Verständigung zwischen Kulturen genutzt. Sie gilt als wichtige Voraussetzung für das friedliche Nebeneinander der Kulturen (vgl. LÜSEBRINK 2008², S. 31).

BROSZINSKY-SCHWABE schreibt:

„In dem Begriff „Interkulturelle Kommunikation“ sind Faktoren enthalten, die in der Praxis ineinandergreifen:

- *Kommunikation* als die Verständigung zwischen Menschen allgemein
- *Interkulturell* als Begegnung und Verständigung zwischen Menschen, die verschiedener Kulturen angehören.“ (BROSZINSKY-SCHWABE 2011, S. 20)

2.3.1 Definitionen von interkultureller Kommunikation

„Begegnungen zwischen Menschen verschiedener Kulturen hat es immer schon gegeben (...).“ (MALETZKE 1996, S. 9)

Mit diesen Worten beginnt MALETZKE die Einleitung in sein Werk „Interkulturelle Kommunikation – Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen“. Menschen verschiedener Herkunft haben schon immer miteinander zu tun gehabt – zu früheren Zeiten fanden diese Begegnungen jedoch seltener statt (vgl. MALETZKE 1996, S. 9).

Das Ausmaß dieser Begegnungen hat sich erst in den letzten 150 Jahren vervielfacht. Hauptgrund dafür ist die Entwicklung eines modernen Verkehrs- und Kommunikationsnetzes (vgl. MALETZKE 1996, S. 37).

LÜSEBRINK beginnt sein Buch „Interkulturelle Kommunikation“ mit folgenden Worten:

„Interkulturelle Kommunikation ist zugleich ein wissenschaftliches Fach (bzw. eine Teildisziplin), ein Problemfeld der Lebens- und Alltagswelt, dem eine ständig wachsende Bedeutung zukommt, und ein Modebegriff.“ (LÜSEBRINK 2008², S. 1)

Interkulturelle Kommunikation ist zu einem Begriff geworden, der zu unserer Alltagswelt dazugehört. Noch vor rund 15 Jahren war von anderen Begriffen die Rede. So wurde in den letzten Jahren zum Beispiel aus ›Fremdsprachenunterricht‹ der ›interkulturelle Fremdsprachenunterricht‹ oder war früher von ›Kulturvergleich‹ die Rede, spricht man heute von ›interkulturellem Vergleich‹. Die vielfache und vielseitige Benützung des Begriffs der interkulturellen Kommunikation zeigt, dass die Bedeutung von Beziehungen zwischen unterschiedlichen Kulturen und die damit verbundenen Konfliktbereiche zugenommen haben (vgl. LÜSEBRINK 2008², S. 1).

Der Autor betont aber auch, dass je nach Fachdisziplin und Kulturraum der Begriff der interkulturellen Kommunikation unterschiedlich weit gefasst wird. So stützen sich zum Beispiel Linguisten auf eine enge Definition und grenzen interkulturelle Kommunikation auf interpersonale Face-to-Face-Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen ein (vgl. LÜSEBRINK 2008², S. 7).

Eine weit gefasste Definition beinhaltet neben der interpersonalen Kommunikation auch eine mediatisierte interkulturelle Kommunikation, was eine mediale Darstellung interkulturelle Kommunikation mittels Film, Fernsehen, Radio, Internet und anderen Medien bedeutet (vgl. LÜSEBRINK 2008², S. 8).

Eines der wichtigsten Schlagwörter der letzten Jahre, weltweite Beziehungen betreffend, ist „Globalisierung“, womit die Intensivierung von weltweiten Beziehungen in verschiedensten Bereichen, also eine globale Verflechtung in Bereichen wie Wirtschaft, Politik oder Kultur gemeint ist. Aber auch die Vernetzung der Volkswirtschaften ist ausschlaggebend dafür, dass der Umfang der Auslandsinvestition in den letzten Jahren massiv zugenommen hat und die Zahl der Auslandsbeschäftigten um ein Vielfaches gestiegen ist (vgl. LÜSEBRINK 2008², S. 1).

Weiters führt LÜSEBRINK, ebenso wie MALETZKE, die Ausbildung einer globalen Informations- und Mediengesellschaft als Ursache für die Zunahme von interkulturellen Kontakten und somit auch für eine Zunahme von interkultureller Kommunikation an. Radio, Fernsehen und Internet tragen dazu bei, dass

zwischen unterschiedlichen Kulturen viel leichter und vor allem schneller kommuniziert werden kann. Und auch die zunehmende Migration und das Phänomen des Massentourismus haben in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dazu beigetragen, dass mehr zwischen unterschiedlichen Kulturen kommuniziert wird (vgl. LÜSEBRINK 2008², S. 1 f).

MALETZKE definiert interkulturelle Kommunikation wie folgt:

„Von interkultureller Interaktion und Kommunikation sprechen wir, wenn die Begegnungspartner verschiedenen Kulturen angehören und wenn sich die Partner der Tatsache bewußt sind, daß der jeweils andere „anders“ ist, wenn man sich also wechselseitig als „fremd“ erlebt.“
(MALETZKE 1996, S. 37)

Laut dem Kommunikationswissenschaftler findet interkulturelle Kommunikation dann statt, wenn wir uns gegenseitig in unserem Handeln und Tun als anders erleben.

Interkulturelle Beziehungen werden von Eigen- und Fremdheit, Identität und Andersartigkeit, Familiarität und Bedrohung und von Gefühlen und Verstehen bestimmt (vgl. MALETZKE 1996, S. 37).

THOMAS definiert interkulturelle Kommunikation folgendermaßen:

„Interkulturelle Kommunikation bedeutet Kommunikation (Formen, Vermittlungsmöglichkeiten und Störungen) unter kulturellen Überschneidungsbedingungen, wobei die kulturellen Unterschiede der Partner maßgeblich das Kommunikationsgeschehen sowohl hinsichtlich der Ablaufprozesse als auch der Resultate beeinflussen.“
(THOMAS/KINAST/SCHROLL-MACHL 2003, S. 101 f)

THOMAS geht ebenso wie MALETZKE in seiner Definition davon aus, dass interkulturelle Kommunikation durch die kulturellen Unterschiede von Gesprächspartnern beeinflusst wird. THOMAS macht dies sehr deutlich, in dem er betont, dass Ablaufprozess und Resultat von den kulturellen Unterschieden abhängig sind.

LÜSEBRINK führt in seinem Buch verschiedene Definitionen von unterschiedlichen Wissenschaftlern und Autoren an, unter anderem folgende Erklärung von LADMIRAL und LIPIANSKY: die beiden Autoren betonen, dass es

nicht um das Aufeinandertreffen von Nationen und Kulturen geht, sondern um den Kontakt zwischen Personen. Also auch in ihrer Definition steht der Mensch und seine Beziehungen im Vordergrund (vgl. LÜSEBRINK 2008², S. 7).

SCHUGK hingegen definiert, anders als LADMIRAL und LIPIANSKY, interkulturelle Kommunikation als „Kommunikation zwischen Vertretern zweier (oder mehrerer) verschiedener Kulturen“ – diese kann also grundsätzlich auch zum Beispiel zwischen Vertretern verschiedener ethnischer Gruppen, aber auch zwischen Vertretern innerhalb eines Kulturkreises stattfinden (vgl. LÜSEBRINK 2008², S. 7 f).

Weiters führt LÜSEBRINK eine Definition des Begriffs interkulturell, in Bezug auf Kommunikations- und Interaktionssituation, wie folgt an:

„Als interkulturell werden alle Beziehungen verstanden, in denen die Beteiligten nicht ausschließlich auf ihre eigenen Codes, Konventionen, Einstellungen und Verhaltensformen zurückgreifen, sondern in denen andere Codes, Konventionen, Einstellungen und Alltagsverhaltensweisen erfahren werden. Dabei werden diese als fremd erlebt und/oder definiert.“ (LÜSEBRINK 2008², S. 7)

Laut dieser Definition geht es bei interkultureller Kommunikation also um ein Zusammentreffen von Menschen, die sich aufgrund ihres kulturellen Hintergrundes und den damit verbundenen Auswirkungen, auf zum Beispiel Sprache oder das Handeln, fremd sind.

2.3.2 Begriffsgeschichte der interkulturellen Kommunikation

Der Zweite Weltkrieg war vorbei und es galt die politische Lage zu festigen, aber auch die internationale Zusammenarbeit zu forcieren. Es war die Zeit der Gründung der Weltbank und des Internationalen Währungsfonds, was dazu geführt hat, dass der Dollar als internationale Währung anerkannt wurde (vgl. MOOSMÜLLER 2007, S. 13).

Zwischen 1942 bis 1946 diente der Kulturanthropologe Edward T. HALL in einem Armeekorps der USA und war da mit der Tatsache konfrontiert, dass es zwischen

amerikanischen Soldaten und der jeweiligen einheimischen Bevölkerung in der alltäglichen Kommunikation sehr viele Missverständnisse gibt (vgl. HEPP 2006, S. 51).

Mit Folgendem sah sich HALL konfrontiert:

„Es ist Zeit, dass die Amerikaner lernen, wie man effektiv mit Angehörigen fremder Nationen kommuniziert. Es ist Zeit, dass wir damit aufhören, Menschen zu befremden, mit denen wir versuchen zusammenzuarbeiten (...). Ich bin überzeugt, dass ein großes Maß der Schwierigkeiten, die wir mit Menschen in anderen Ländern haben, mit der Tatsache zusammenhängt, dass so wenig über transkulturelle Kommunikation bekannt ist (...). Zusätzlich zu dem, was wir in unserer verbalen Sprache sagen, kommunizieren wir fortlaufend unsere wirklichen Gefühle in unserer stummen Sprache – der Sprache unseres Verhaltens.“ (HEPP 2006, S. 51)

Die amerikanische Regierung vergab zur damaligen Zeit den Auftrag an öffentliche und private Organisationen, Fachleute in andere Länder zu schicken und beauftragte HALL damit, das Wissen über fremde Völker und Kulturen zusammenzutragen, damit es für Schulungsprogramme nutzbar gemacht werden kann.

So entwickelte HALL gemeinsam mit Psychoanalytikern und Linguisten Methoden, um Schulungsteilnehmern ethnografisches Wissen praxisnah zu vermitteln. Diese neue Fachrichtung, die dadurch entstanden ist, nannte HALL "interkulturelle Kommunikation" (vgl. MOOSMÜLLER 2007, S. 13 f).

HALL, der damals für das Foreign Service Institute arbeitete, beendete seine Forschungen mit der Veröffentlichung seines Buches „Silent Language“ („Die stumme Sprache“) im Jahr 1959, dass seither als das Gründungsdokument des Faches gilt. In dem Buch betont HALL die enge Verbindung zwischen Kultur und Kommunikation. Diese Erkenntnis war für anthropologisches Wissen und die Anwendung von diesem in der Praxis sehr wichtig (vgl. ROTH/ROTH in BREDNICH 2001³, S. 395).

HALL war, anders wie sonst für Kulturanthropologen üblich, kaum an Wissen über andere Kulturen interessiert. Er interessierte sich vor allem dafür, wie es Menschen geht, wenn sie in eine andere Kultur eintauchen. Ihm ging es darum

Erkenntnisse zu sammeln, wie Menschen fremde Kulturen erleben, wie sich die Prägung der eigenen Kultur bemerkbar macht, wie sich das Handeln verändert, wie sich Menschen an die neuen Gegebenheiten anpassen und ob sich das Selbst- und Fremdbild verändert, wenn Menschen für eine gewisse Zeit in ein anderes Land gehen (vgl. MOOSMÜLLER 2007, S. 14).

Bei den Kulturanthropologen stieß HALL allerdings mit seinen Ideen, „Intercultural Communication“ betreffend, auf Ablehnung – innerhalb der Kommunikationswissenschaft hingegen wurden seine Ideen angenommen. Und so entwickelte sich die interkulturelle Kommunikation im Rahmen der „Speech Communication“ wissenschaftlich weiter und etablierte sich als eigene Disziplin (vgl. MOOSMÜLLER 2007, S. 17). Unterstützend kamen HALL CONDON und YOUSEF zu Hilfe, indem sie ein Buch veröffentlichten, dass als „richtungsweisendes Werk“ angesehen wurde. Die beiden Kommunikationswissenschaftler stellen sich in diesem Buch die Frage, welche Rolle der Mensch dabei spielt, wie in einer eng vernetzten Welt, aufgrund internationaler Beziehungen und damit verbundenen Herausforderungen die kulturellen Differenzen betreffend, umgegangen wird. Die Autoren kritisieren, dass der Mensch innerhalb internationaler Beziehungen keine Rolle spielt – es gehe immer um Business, Politik, Interessen – die Menschlichkeit bleibt dabei auf der Strecke. Umso wichtiger ist es, den Mensch als kulturelles Wesen in den Mittelpunkt zu rücken – nicht nur das Studium der eigenen Kultur, auch das der anderer Kulturen und Verhaltensweisen sei wichtig. So kam es, dass „Kultursensibilisierung“ zu einem zentralen Anliegen interkulturellen Kommunizierens wurde. CONDON und YOUSEFS Ansichten über Kultur halten zum einen an der Annahme des Kulturrelativismus (steht die Menschlichkeit im Zentrum, müssen alle Kulturen als gleichwertig angesehen werden) fest und zum anderen an der Annahme des Funktionalismus (das Denken, Fühlen und Handeln des Menschen wird durch Kultur als allumfassendes System geprägt). Die beiden Autoren sehen den Mensch als vollständig in seine Kultur eingebettet an, was bedeutet, dass der Mensch in interkulturellen Situationen das was geschieht, nur aus seinem eigenen kulturellen Verständnis heraus interpretieren kann. Dadurch kann es zu Missverständnissen kommen, die häufig nicht bemerkt werden. Somit

ergibt sich das Problem, dass Menschen ihr interkulturelles Handeln aufgrund ihrer kulturellen Prägung als selbstverständlich ansehen und der Meinung sind, alle andere denken, fühlen und handeln gleich. Das Grundproblem in der interkulturellen Kommunikation ist dann zu lösen, wenn die meist verborgenen kulturellen Unterschiede klar und deutlich erkannt werden (vgl. MOOSMÜLLER 2007, S. 18 f).

Interkulturelle Interaktionen zwischen Menschen oder Gruppen hat es aber auch schon viel früher gegeben. Schon vor Jahrtausenden fand Interaktion statt – zunächst zwischen Nachbarstämmen und Nachbarvölkern, durch zunehmende Mobilität, den Ausbau des Verkehrsnetzes, durch Fernhandel, durch Kolonialisierung und Emigration und später durch ein Aufeinandertreffen entfernter Völker.

Von der Antike bis ins 20. Jahrhundert kamen Menschen innerhalb der Grenzen mit verschiedensten Kulturen in Kontakt. Innerhalb der großen Reiche (zum Beispiel Osmanisches Reich, Habsburger Reich, Russisches Reich) fand interkulturelle Kommunikation statt und wurde gefördert. Problematisch wurde das Zusammenleben erst, als im 19. Jahrhundert einheitliche Nationalkulturen geschaffen wurden. Dies führte so weit, dass durch den Nationalismus des 20. Jahrhunderts interkulturelle Begegnungen wenig bis gar nicht stattgefunden haben (vgl. ROTH/ROTH in BREDNICH 2001³, S. 393 f).

Dieser Umstand änderte sich nach dem Zweiten Weltkrieg – interkulturelle Begegnungen nahmen wieder zu, was laut ROTH und ROTH vor allem an folgenden drei Gründen lag:

1. Internationale Kontexte: aufgrund der zunehmenden Globalisierung haben internationale Kontakte in unterschiedlichsten Bereichen zugenommen. Vor allem für Europa trugen die Einführung der Europäischen Union, der Fall des Eisernen Vorhangs und viele Migrationsbewegungen dazu bei, interkulturelle Kontakte auszubauen und zu fördern.
2. Multikulturelle Handlungsfelder: Industrienationen müssen sich aufgrund von massenhafter Arbeitsmigration auf interkulturelle Interaktionen

einstellen, was in den verschiedensten Bereichen (zum Beispiel in Wirtschaftsunternehmen, aber auch in öffentlichen Institutionen) zu Problemen führt.

3. Sozialer Nahbereich: bezieht sich zum einen auf die unmittelbare Wohnnachbarschaft und zum anderen auf den Innenraum der Familie und Verwandtschaft (durch die Zunahme von binationalen Ehen) (vgl. ROTH/ROTH in BREDNICH 2001³, S. 393 f).

Während also in Amerika und auch in Kanada schon in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts interkulturelle Kommunikation als wissenschaftliche Disziplin (beziehungsweise Teildisziplin) entstanden ist, beschäftigt man sich in Europa erst seit den 1980er Jahren mit interkulturellen Fragestellungen (vgl. LÜSEBRINK 2008², S. 3 f).

3 INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION AUS PÄDAGOGISCHER SICHT

Interkulturelle Kommunikation aus pädagogischer Sicht ist:

„das Erlernen einer Akzeptanz gegenüber Minderheitskulturen und die Ermöglichung des Kontakts zu anderen Kulturen, wobei unter anderen Kulturen auch Subkulturen, Minderheiten und Abweichende zu verstehen sind.“ (LUTZ in ROTH 2002², S. 291)

Interkulturelle Kommunikation zielt auf eine dialogische Verständigung zwischen Menschen verschiedener Kulturen im Alltagsgeschehen ab.

MÖLLER spricht von der „guten Beziehung“ und drückt darin eine „Gleichheit im Verschiedenen“ aus, die wiederum die Basis aller Kommunikation ist. Für PRENGEL bedeutet dies den Ausgangspunkt für ihre „Pädagogik der Vielfalt“, in der es um eine mögliche Praxis der interkulturellen Kommunikation geht. Durch Verschiedenheit wird die Vielfältigkeit der Welt ausgedrückt. Gleichheit braucht die Verschiedenheit, denn sie ist die Voraussetzung um Gleichheit festzustellen. Kommunikation ist vor allem in Bezug auf das Fremde ein wichtiges Mittel, durch gemeinsames Kommunizieren kann die gegenseitige Verschiedenheit verstanden werden (vgl. LUTZ in ROTH 2002², S. 291 f).

HENZE und NGUYEN betonen, dass sich die Erziehungswissenschaft, im Gegenteil zu anderen Disziplinen, national, wie auch international, nur sehr zurückhaltend dem Thema der interkulturellen kulturraumübergreifenden Kommunikation gewidmet hat. So gehen die Anfänge der Auseinandersetzung mit dem Thema, auf die zunehmend problematisch werdende Schulrealität in Deutschland, in den 1970er Jahren, zurück. Aufgrund der damals vorherrschenden Migrationsbewegung wurden Konzepte interkultureller Erziehung entwickelt, die zunächst unter der Bezeichnung „Ausländerpädagogik“ liefen (vgl. HENZE/NGUYEN in MOOSMÜLLER 2007, S. 98).

3.1 Von einer Ausländerpädagogik hin zu einer interkulturellen Pädagogik

In der Auseinandersetzung mit interkultureller Kommunikation aus pädagogischer Sicht, ist es wichtig auf interkulturelle Pädagogik einzugehen, da als eines ihrer bedeutendsten Ziele die Verbesserung interkultureller Kommunikation genannt werden kann.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft gibt es verschiedene Teildisziplin und Fachrichtungen, die einer jeweiligen Zielgruppe zugeordnet werden können. So ist zum Beispiel Schulpädagogik vor allem für schulische Belangen zuständig. Bei der interkulturellen Pädagogik ist eine solche Zuordnung schwierig, obwohl bis weit in die 1980er Jahre von einer Zielgruppenpädagogik mit der Zielgruppe „Ausländer“ die Rede war. Aber schon sehr bald wurde klar, dass Minderheiten aus pädagogischer Sicht keine spezifische Zielgruppe sind und dass es kein pädagogisches Praxisfeld gibt, dem sie eindeutig zugeordnet werden können. Der Grund dafür ist, dass sprachliche, kulturelle, ethnische und nationale Unterschiede in allen pädagogischen Praxisfeldern vorkommen (vgl. GOGOLIN/KRÜGER-POTRATZ 2010², S. 195).

Der Begriff „interkulturell“ wird zum ersten Mal 1979 im Titel von Publikationen erwähnt. 1979/80 häufen sich dann die Beiträge zum Thema interkulturelle Erziehung, damals aber vor allem bezogen auf die Arbeit in Kindergärten. Ausschlaggebend für eine Auseinandersetzung mit Interkulturellem in Zusammenhang mit Pädagogik, war die sogenannte Gastarbeiterbewegung. In Deutschland setzte diese in den 1960er Jahren ein, damals nahm die Pädagogik aber noch keine Notiz von diesem neuen Phänomen (vgl. AUERNHEIMER 2003, S. 34).

Exkurs: Gastarbeiterbewegung in Österreich

Ähnlich wie in Deutschland war auch die Situation in Österreich. Bereits 1961 wurde erkannt, dass es zu einem Arbeitskräftemangel kommt und es galt vor allem Arbeitskräfte aus Italien, die in der Baubranche eingesetzt wurden, anzuwerben.

Im Jahr 1963 wurde ein Anwerbeabkommen mit der Türkei und 1966 mit dem damaligen Jugoslawien abgeschlossen. Ziel dieser Abkommen war es, dass hauptsächlich Männer (ohne ihre Familien) als Arbeitskräfte nach Österreich kommen, und diese aber möglichst bald wieder zurück in ihr Heimatland geschickt und gegebenenfalls durch neue ausländische Arbeitskräfte ersetzt werden sollten. So kam es, dass zwischen 1961 und 1974 ca. 265.000 Menschen nach Österreich einwanderten. Der politische Plan ging allerdings nicht wie beabsichtigt auf und so ließen sich in den 1970er Jahren viele Gastarbeiter dauerhaft in Österreich nieder und die Zuwanderung wurde zu einem wesentlichen Bestandteil der österreichischen Geschichte. Dies hatte zur Folge, dass immer mehr Männer, die zum Arbeiten nach Österreich kamen, auch ihre Frauen und Kinder mit ins Land brachten. 1974 kam es, nicht zuletzt durch die internationale Erdölkrise, zu einem Anwerbestopp von ausländischen Arbeitskräften. Ziel der österreichischen Politik war es, „Gastarbeiter“ zu einer Rückkehr in ihr eigenes Land zu bewegen, was allerdings kaum gelungen ist (vgl. BAUER 2008, S. 5 f).

Nicht nur innerhalb der interkulturellen Pädagogik, auch in anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, wie in der Allgemeinen Pädagogik, der Schul- oder der Sozialpädagogik, blieb die Tatsache, dass aufgrund zunehmender Arbeitsmigration eine neue Generation ausländischer Schüler heranwächst, zunächst unerkannt (vgl. GOGOLIN/KRÜGER-POTRATZ 2010², S. 103).

Auswirkungen der Gastarbeiterbewegung auf das Bildungssystem

Ende der 1970er Jahre, Anfang der 1980er Jahre erkannte man in Deutschland (ebenso wie in Österreich), dass man zu einem Einwanderungsland geworden ist und dies führte dazu, dass in den frühen 1980er Jahren Konzepte einer interkulturellen Erziehung entwickelt und diskutiert wurden (vgl. AUERNHEIMER 2003, S. 40).

In immer mehr Schulen und Klassen nahmen sogenannte „Gastarbeiterkinder“ am Unterricht teil und im Bildungsbereich ergab sich der Diskurs darum, dass

- diese Kinder einerseits ein Problem darstellen,
- andererseits ein Defizit mit sich bringen (vor allem ein sprachliches) und
- sie zunehmend zur Belastung werden können.

Und so standen zunächst die Bemühungen im Vordergrund, diese Sprachdefizite auszugleichen und somit den Kindern eine bessere gesellschaftliche Integration zu ermöglichen. Integration wurde damals im Sinne einer Assimilation verstanden, also einer Anpassung vonseiten der Migranten an die bestehenden Verhältnisse in der neuen Heimat (vgl. HOLZBRECHER 2004, S. 51).

Eine Orientierung an der Migrantenkultur, und nicht wie bisher an der Herkunftskultur setze sein. Unterschiede zwischen Herkunfts- und Migrantenkultur, der Kulturbegriff an sich, der Stellenwert kultureller Differenzen und die Identität gerieten zunehmend in den Fokus. Aus der Diskussion um die Ausländerpädagogik bildete sich in den 1980er Jahren aber auch eine Kontroverse. So sahen ein Teil der Wissenschaftler die „rechtlichen und sozialen Benachteiligungen sowie die Diskriminierung der Ausländer als ausschlaggebendes Problem“ an. Es herrschte die Meinung, dass Schlagwörter wie „Kulturkonflikte“ das eigentliche Problem verdecken. Dem standen Wissenschaftler gegenüber, die die Meinung vertraten, dass die Hauptaufgabe in der Erziehung bei der Vermittlung von interkulturellem Verständnis liegt und somit zu einem Abbau von Diskriminierung beiträgt (vgl. AUERNHEIMER 2003, S. 40).

Ende der 1980er Jahre kam es durch die Zuwanderung von Menschen aus osteuropäischen Ländern zu neuen Herausforderungen. Zunächst beschränkte man sich innerhalb der interkulturellen Erziehung vorwiegend auf Sprachfördermaßnahmen, später wurden Diskriminierung und Konflikte erkannt, auf die es zu reagieren galt.

KNISEL-SCHEURING schreibt dazu:

Die lange vorherrschende Anforderung an Erzieherinnen, den Kindern möglichst schnell und unter allen Umständen die deutsche Sprache beizubringen, wurde von einem komplexen Anforderungskatalog abgelöst. Dabei steht die Zielsetzung „Akzeptanz und Wertschätzung der (anderen) Kompetenzen der Kinder“ an oberster Stelle.“ (KNISEL-SCHEURING 2002, S. 8)

Weiters betont die Autorin, dass lange Zeit ein Blick auf die Defizite von Kindern in der pädagogischen Praxis vorgeherrscht hat. Dieser Blick verhinderte allerdings, dass die individuellen Stärken und Fähigkeiten der Kinder gesehen wurden, was

zur Folge hatte, dass die Förderung innerhalb der Bereiche wo die Stärken liegen, nicht stattfand. Auch KNISEL-SCHEURING betont, dass sich seit den 1980er Jahren die sozialwissenschaftliche Forschung nicht mehr ausschließlich an Störungen und Defiziten von Kindern orientiert. Von diesem Zeitpunkt der Wende an, stehen Stärken und Ressourcen der Kinder im Mittelpunkt der Forschung (vgl. ROBBE 2009, S. 21 f).

Die Autorin merkt an:

„Diese Art, mit „Problemkindern“ umzugehen, macht den Blick frei für die stärkere Beachtung der Potentiale und Ressourcen der Kinder, für veränderte Akzente in ihrer Begleitung und Erziehung.“ (ROBBE 2009, S. 22)

Zu Beginn der 1990er Jahre trat ein neues Phänomen auf, dass die pädagogische Diskussion angeheizt hat – nämlich jugendlicher Rechtsextremismus – allerdings verlief die Diskussion darüber parallel zu der der interkulturellen Erziehung. Diese parallele Diskussion hält teilweise bis heute an, was unter anderem daran liegt, dass sich interkulturelle Erziehung in erster Linie auf die schulische Praxis bezieht, antirassistische Erziehung hingegen eher Bestandteil der Jugendarbeit ist. Die Aufmerksamkeit in den 1990er Jahren wurde auf die Entwicklung antirassistischer Handlungsstrategien gelegt (vgl. AUERNHEIMER 2003, S. 41).

Ende Exkurs

Der gesellschaftliche Wandel und eine zunehmende Kritik an der Ausländerpädagogik führten Anfang der 1980er Jahre hin zu einem Konzept der „interkulturellen Pädagogik“ (vgl. HOLZBRECHER 2004, S. 53).

ROTH merkt an, dass der Begriff der „interkulturellen Pädagogik“ relativ schnell in Kritik geraten, und immer häufiger von „interkultureller Erziehung“, „interkulturellem Lernen“ und von „interkultureller Bildung“ gesprochen worden ist. Die Spannbreite zwischen den heutigen Begriffsbezeichnungen ist eine viel größere und reicht von einer „Pädagogik der Vielfalt“, über „Pädagogik der einen

Welt“, bis hin zu Begriffen wie „Integrationspädagogik“, „Migrationspädagogik“, oder „Pädagogik der Anerkennung“ (vgl. ROTH 2002, S. 10 f).

Ein sehr häufig herangezogener Periodisierungsversuch zur Theoriebildung der interkulturellen Pädagogik ist jener aus dem Jahr 1986 von NIEKE, der die eben beschriebene Entwicklung durch die Beschreibung von sechs Phasen darstellt.

Die Phasen beziehen sich zwar auf Deutschland, aber auch in Österreich war die Entwicklung eine sehr ähnliche. NIEKE beschreibt folgende sechs Phasen:

1. Gastarbeiterkinder an deutschen Schulen: „Ausländerpädagogik“ als Nothilfe
2. Kritik an der „Ausländerpädagogik“
3. Konsequenzen aus der Kritik: Differenzierung von Förderpädagogik und Interkultureller Erziehung
4. Erweiterung des Blicks auf die ethnischen Minderheiten
5. Interkulturelle Erziehung und Bildung als Bestandteil der Allgemeinbildung
6. Neo-Assimilationismus (vgl. NIEKE 2008³, S. 13 f).

Innerhalb der interkulturellen Pädagogik ist interkulturelle Kommunikation nur sehr zögerlich thematisiert worden.

ROTH ist laut HENZE und NGUYEN einer der wenigen, der innerhalb eines Periodisierungsversuches interkulturelle Kommunikation thematisiert (vgl. HENZE/NGUYEN in MOOSMÜLLER 2007, S.101).

ROTH hat ein Modell entwickelt, wo er von der Einteilung in Stufen oder Phasen Abstand nimmt und stattdessen ein geschichtetes Beobachtermodell entworfen (vgl. ROTH 2002, S. 42).

1990er				interkulturelle Kommunikation, „Pädagogik der Vielfalt“, <i>Zielgruppe: alle</i> , Leitziele: Anerkennung – interkulturelle Kommunikationskompetenz
1980er			antirassistische Erziehung, interkulturelle Pädagogik, <i>Zielgruppe: „Inländer“</i> , Leitziele: Differenz – Handlungsfähigkeit	
1970er		interkulturelle Erziehung, integrative Pädagogik, <i>Zielgruppe: „Ausländer – Inländer“</i> , Leitziel: Integration		
1960er	Ausländerpädagogik, Forderpädagogik, <i>Zielgruppe: „Ausländer“</i> , Leitziel: Sprachenlernen			

Abbildung 1: Geschichtliche Übersicht zur Entwicklung interkultureller Pädagogik nach ROTH (vgl. HENZE/NGUYEN in MOOSMÜLLER 2007, S. 101)

Einerseits wirft ROTH die Frage auf, ob generell eine Einteilung in historisch zugeordnete Phasen sinnvoll ist, andererseits basiert sein Modell ebenfalls auf einer zeitlichen Zuordnung. Anders wie bei NIEKE, bei dem sich die zeitlichen Phasen teilweise überschneiden, baut sein geschichtliches Beobachtungsmodell auf Teilabschnitten auf, die vom Umfang und von ihrer Bedeutung her unterschiedlich gewichtet werden.

KRÜGER-POTRATZ betont, dass solch chronologische Darstellungen nicht gegeneinander auszuspielen oder völlig abzulehnen sind, jedoch müssen sie kritisch betrachtet werden. Zum Beispiel sollte nicht der Eindruck entstehen

interkulturelle Bildung sei zum Zeitpunkt null entstanden, wo diese aus dem Nichts entsprungen sei und sich quasi aus sich selbst weiter entwickelt hätte. Weiters kann nicht davon ausgegangen werden, dass die einzelnen Phasen sich stufenförmig und unilinear fortschreitend entwickelt haben und die Probleme der einzelnen Phasen gelöst wurden, bevor eine neue Phase aufgekommen ist. Periodisierungen werden immer im Nachhinein gesetzt und sollen eine Orientierung darstellen. Darüber hinaus gilt es die verschiedenen Ebenen und Bereiche zu unterscheiden, auf denen die Entwicklungen beobachtet und beschrieben werden. Eine bildungspolitische Diskussion setzt eine andere Betrachtungsweise, als eine wissenschaftliche Diskussion oder die pädagogische Praxis voraus (vgl. KRÜGER-POTRATZ 2005, S. 51 ff).

Interkulturelle Pädagogik aus heutiger Sicht ist auf die sich ständig ändernden gesellschaftlichen Erfordernisse ausgerichtet und ist durch Zuwanderung und Multikulturalität geprägt. Interkulturelle Pädagogik basiert nicht auf einigen einzelnen Aktionen, sondern steht für ein durchgängiges pädagogisches Prinzip, dass auf ein friedfertiges und tolerantes Zusammenleben aller Kulturen und Nationalitäten abzielt. Eines ihrer wichtigsten Werkzeuge ist die kommunikative Kompetenz, denn Ziel in der pädagogischen Praxis ist es, interkulturelle Missverständnisse zu vermeiden (vgl. SCHLÖSSER 2004, S. 10 f).

3.2 Interkulturelle Kommunikation in der pädagogischen Praxis

Interkulturelle Kommunikation wird in allen Bereichen der Pädagogik thematisiert. Einen wichtigen Stellenwert nimmt diese im Bereich der Schule und Bildung ein, worauf in weiterer Folge näher eingegangen wird - aber auch in diversen Beratungssituationen, Coaching- und Trainingsmaßnahmen wird interkulturell kommuniziert. Es handelt sich also um ein Phänomen, das sich durch alle Bereiche der Pädagogik zieht und überall dort stattfindet, wo mit Menschen aus anderen Kulturen beziehungsweise mit Menschen, die einer anderen ethnischen oder religiösen Gruppe angehören, gearbeitet wird.

Das Autorinnentrio JOHANN, MICHELY und SPRINGER merken an, dass es in der früheren Kindheit oft noch ein sehr leichtes ist, Kinder mit Interkulturalität in Kontakt zu bringen. Interkulturelle Erziehung findet durch Begegnungen (zum Beispiel im Kindergarten oder in der Schule) statt. Im Jugendalter verhält sich dies oftmals ein wenig schwieriger. Jugendliche sind mit der Ich-Findung beschäftigt und häufig dominiert eine große Verunsicherung, die mit der Pubertät zusammenhängt. In Extremfällen wirkt sich diese Verunsicherung in Ausgrenzen und Gewalt gegen Menschen aus, die in irgendeiner Art und Weise anders beziehungsweise fremd sind. Aufgabe der Pädagogik beziehungsweise einer interkulturellen Erziehung ist es, das solch Irritationen rechtzeitig erkannt und aufgefangen werden. Es gilt die Ängste, im Zusammenhang mit dem Fremden zu thematisieren. Pädagogische Kommunikation im interkulturellen Kontext setzt Sensibilität voraus. Vorurteile hemmen interkulturelles Kommunizieren – können allerdings durch mehr Wissen über andere Kulturen abgebaut werden. Doch nur das Wissen über das Andere allein reicht nicht aus, es braucht Toleranz, die zu einer Anerkennung des Anderen führt. Für Pädagogen ist es wichtig, sich Interaktionssituationen zu stellen, dazu braucht es eine stabile Persönlichkeit und die Fähigkeit Konflikte nicht nur auszuhalten, sondern diese auch durch Kommunikation bewältigen zu können (vgl. JOHANN/MICHELY/SPRINGER 1998, S. 45 f).

3.2.1 Verunsicherung in der interkulturellen Kommunikation

Kommunikation ist nicht nur das, was man jemand anderen mitteilen möchte, vielmehr geht es um Emotionen. Hinzukommt, dass es darum geht, sich in jemand anders hineinzufühlen, um die Botschaften so zu übersetzen, dass sie beim Gegenüber auch richtig ankommen. All diese Aspekte werden in der interkulturellen Kommunikation schwieriger, weil der Kommunikationspartner ein Mensch mit Migrationshintergrund ist. Das bedeutet, dass die gewohnten Kommunikationsformen nicht wie sonst üblich angewendet werden können. Interkulturelle Kommunikation kann zu starker Verunsicherung führen und es stellt sich die Frage, wie mit dieser Verunsicherung umgegangen werden kann.

Kommunikation wird von jedem Menschen zunächst im Wechselspiel zwischen Kind und Erwachsenen wahrgenommen. Treten im späteren Leben Kommunikationsprobleme auf, wird oft unbewusst das anfängliche Machtgefälle wieder hergestellt – eine Person übernimmt die Rolle des Kindes, der andere, die des Erwachsenen. Kommunikation findet zunächst also immer unter der Prämisse eines Machtgefälles statt. Durch dieses Gefälle entstehen verschiedene Voraussetzungen des Verstehens: der Erwachsene (Mächtige) kann es sich durchaus leisten etwas nicht zu verstehen, das Kind hingegen ist vom Erwachsenen abhängig und muss daher darauf achten, Gesagtes zu verstehen und umzusetzen. Im späteren Alter des Kindes kann sich dieses Gefälle jedoch umkehren.

Umso wichtiger ist, dass sich der Erwachsene beim Gespräch mit dem Kind auf gleiche Augenhöhe begibt und so die Macht und das Gefälle verringert. Nicht nur im Kindesalter, auch später sollten Personen die miteinander kommunizieren Partner auf selber Augenhöhe sein (vgl. ERDHEIM in SCHNABEL/BIANCHI SCHÄFFER 2008, S. 47 f).

Dieses Wissen ist nicht nur für Eltern von großem Vorteil, auch Pädagogen sollten sich der verunsichernden Kommunikation bewusst sein, um ein „von-oben-herab-Kommunizieren“ zu vermeiden.

3.2.2 Interkulturelle Kommunikationsmodelle

In diesem Teil der Diplomarbeit werden drei Modelle aufgezeigt, die in der praktischen Anwendung innerhalb der interkulturellen Kommunikation zum Einsatz kommen können. In der pädagogischen Praxis eignen sich die ausgewählten Modelle vor allem in Beratungssituationen, bei Coachings oder Trainingsmaßnahmen, darüber hinaus überall dort, wo es hilfreich ist, sich interkulturelle Unterschiede bewusst zu machen und Missverständnisse aufzuzeigen beziehungsweise zu verhindern. Diese Modelle können also auch im Schulbereich zum Einsatz kommen, um zum Beispiel Missverständnisse innerhalb der Kommunikation zwischen Lehrern und Migranteneletern aufzuzeigen. Die

Modelle eignen sich insofern gut für die praktische Arbeit, da sie sehr plakativ dargestellt werden können und es keinen großen Aufwand bedarf, eine Situation mittels eines dieser Modelle aufzuschlüsseln.

3.2.2.1 Das Vier-Ohren-Modell

SCHULZ VON THUN hat 1974 eines der bedeutendsten Kommunikationsmodelle kreiert, welches unter dem Namen „Vier-Ohren-Modell“ oder „Nachrichtenquadrat“ bekannt geworden ist.



Abbildung 2: Vier-Ohren-Modell nach SCHULZ VON THUN (vgl. SCHULZ VON THUN (2))

Gebe ich eine Äußerung von mir, enthält diese immer vier Botschaften gleichzeitig, unabhängig davon, ob ich das möchte oder nicht (vgl. SCHULZ VON THUN 1, S. 1).

Bei diesen vier Botschaften handelt es sich um:

- den Sachinhalt: jede Äußerung enthält eine Sachinformation (Worüber informiere ich?)
- die Selbstkundgabe/Selbstmitteilung: in jeder Information stecken neben dem Sachinhalt auch Informationen über die Person des Senders (Was gebe ich von mir kund?)

- den Beziehungshinweis: es geht aus jeder Äußerung hervor, wie Sender und Empfänger zueinanderstehen und was sie voneinander halten. Dies drücken die Beiden zum Beispiel mittels Gestik und Mimik aus (Was halte ich von dir und wie stehen wir zueinander?)
- den Appell: so gut wie jede Äußerung bringt einen Appell mit sich – sie bezweckt etwas und soll Wirkung auf den Kommunikationspartner haben (Wozu möchte ich dich veranlassen? Was möchte ich bei Dir erreichen?) (vgl. HENSEN 2001, S. 46 & SCHULZ VON THUN 1, S. 1).

Zur besseren Veranschaulichung eignet sich folgendes Fallbeispiel:

Eine Lehrerin sagt zu ihrem Schüler: „Du bist doch schon in der 4. Klasse.“

Sachinhalt: Du bist in der 4. Klasse.

Selbstkundgabe: Du benimmst dich nicht deinem Alter entsprechend.

Beziehungsaspekt: Mich nervt dein Verhalten.

Appell: Reiß dich zusammen! (vgl. ROHR in SCHNABEL/BIANCHI SCHAEFFER 2008, S. 57).

In der Praxis kann so eine Aufschlüsselung eines leichthin in den Raum geworfenen Satzes helfen sich bewusst zu machen, wie die Aussage, die wie im Falle des vorherigen Beispiels wahrscheinlich aus einem Ärger heraus in den Raum gestellt wurde, bei dem Schüler ankommt. In ähnlichen Fällen reagiert die Lehrerin dann vielleicht anders und achtet mehr auf ihre Botschaften.

Erfolgreiche Kommunikation zwischen Sender und Empfänger ist nur dann möglich, wenn die Encodierung und die Decodierung übereinstimmen. Damit so eine Übereinstimmung zustande kommt, ist es erforderlich, dass beide ein gemeinsames Bezugssystem (einen gemeinsamen Code) haben, das auf gleichen Ideen und Erfahrungen beruht. Also je ähnlicher der kulturelle Hintergrund ist, umso eher glückt die Kommunikation (vgl. LOSCHE/PÜTTKER 2009⁵, S. 39).

Allerdings wie der Empfänger mit dem Gesendeten umgeht, ob er den Appell versteht, auf die Selbstauskunft des anderen reagiert, der Beziehungsaspekt ausgebaut wird oder das Gesendete lediglich zur Kenntnis genommen wird, liegt

letztendlich allein bei ihm. Die Rückmeldung beziehungsweise das Feedback enthält wiederum eine Botschaft auf allen vier Seiten (vgl. LOSCHE/PÜTTKER 2009⁵, S. 55 f).

KUMBIER und SCHULZ VON THUN beschreiben das Kommunikationsquadrat anhand eines Beispiels, in dem eine Chinesin auf die Frage einer deutschen Gastgeberin, ob sie Tee trinken möchte, mit einem freundlichen „Nein danke“ reagiert. Als die Gastgeberin ihr daraufhin keinen Tee bringt, ist die Chinesin verstimmt und gekränkt, was bei der Deutschen für Verwirrung sorgt.

Folgende Abbildung zeigt, wie die Antwort gemeint war, und wie sie aufgenommen und interpretiert wurde.

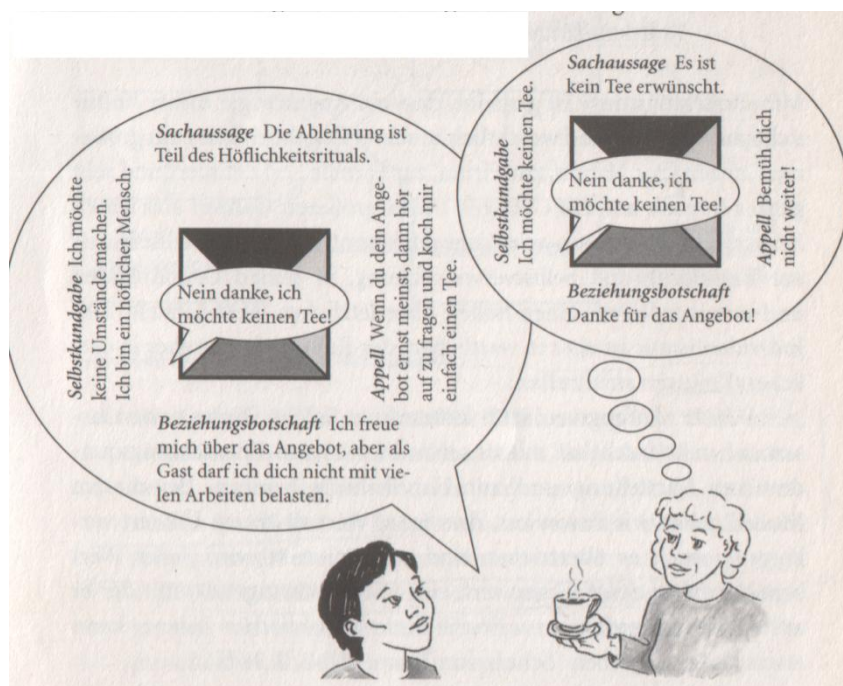


Abbildung 3: Interkulturelles Missverständnis im Kommunikationsquadrat betrachtet (vgl. KUMBIER/SCHULZ VON THUN 2006, S. 13)

Die Chinesin hat, wie in ihrem Kulturkreis üblich, den Tee aus Höflichkeit abgelehnt, erwartet aber, ein zweites Mal gefragt zu werden. Für die deutsche Gastgeberin bedeutet ein „Nein“ schlicht ein „Nein“ und aus diesem Grund kommt sie gar nicht auf die Idee, ihr Angebot zu wiederholen – das könnte vom Gast als

aufdringlich empfunden werden (vgl. KUMBIER/SCHULZ VON THUN in KUMBIER/SCHULZ VON THUN 2006, S. 13 f).

An diesem Beispiel lässt sich gut erkennen, welche Schwierigkeiten in der interkulturellen Kommunikation entstehen können.

Das von SCHULZ VON THUN entworfene Modell kann hilfreich sein, wenn es um Störungen und Missverständnisse in der zwischenmenschlichen Kommunikation geht, indem die Nachricht nach den verschiedenen Botschaften durchforstet wird, um so der Absicht des Senders auf die Spur zu kommen (vgl. BRÜNDLER/BÜRGISSE/LÄMMLI/BORNAND 2004, S. 110).

Aus Sendersicht betrachtet, stellt dieser sich selbst dar, während er eine Sachinformation liefert, drückt dabei aber auch aus, wie er zum Empfänger steht und er versucht Einfluss auf das Handeln, Denken und Fühlen des Empfängers zu nehmen. Alle vier Seiten müssen vom Sender gleichzeitig beherrscht werden, da sie gleichzeitig zum Tragen kommen – passiert das nicht, führt dies, wie schon angesprochen, zu Kommunikationsschwierigkeiten.

Aus Empfängersicht betrachtet, ist dieser mit zwei Ohren zumindest biologisch gesehen schlecht ausgestattet, denn eigentlich bräuchte er vier – für jede Seite eines. So ist die Empfangstätigkeit davon abhängig, auf welcher Seite der Empfänger besonders hört. Hört er den Sachinhalt, versucht er zu verstehen. Fasst der Empfänger die Selbstoffenbarungsseite beziehungsweise die Selbstkundgabenseite auf, fragt er sich, was denn der Sender für einer ist oder was im Augenblick mit dem anderen los ist. „Hört“ er die Beziehungsseite, ist er persönlich betroffen und es kommt bei ihm an, wie der Sender zu ihm steht oder was er von ihm hält. Versteht der Empfänger die Appellseite, löst das bei ihm die Frage aus, was er nun tun soll, nachdem er die Nachricht empfangen hat (vgl. SCHULZ VON THUN 2010⁴⁸, S. 44).

Die Ursachen für Empfangsfehler, also dafür, dass eine Nachricht falsch ankommt, können unterschiedlich sein. Vor allem wenn Sender und Empfänger nicht dieselbe Sprache sprechen, liegt es nahe, dass Kommunikationsprobleme entstehen (vgl. SCHULZ VON THUN 2010⁴⁸, S. 63).

Ein weiteres Problem innerhalb der Verständigung können korrelierende Botschaften sein, was bedeutet, dass der Empfänger zwar eine Botschaft richtig empfängt, aber darüber hinaus bei ihm weitere Auskünfte ankommen, die mit der Kernbotschaft gekoppelt sind. Also zum Beispiel lautet ein Appell „bitte räume dein Zimmer auf“ und enthält aber über den Appell hinaus einen Vorwurf („du hast schon ewig dein Zimmer nicht mehr aufgeräumt“). Deswegen wird auf einen Appell häufig gereizt reagiert. Will der Sender einen Appell aussprechen, der keinen Vorwurf enthält, braucht es eine Metakommunikation (vgl. SCHULZ VON THUN 2010⁴⁸, S. 64 ff).

SCHULZ VON THUN führt folgendes Beispiel an:

„Wenn ich sage, ich bin enttäuscht von dir, dann meine ich damit nicht, du wärst schuld daran. Ich möchte nur sagen, was mit mir im Augenblick los ist.“ (SCHULZ VON THUN 2010⁴⁸, S. 67 f)

Aber die Kommunikation ist natürlich auch dann noch lange nicht beendet, wenn einer etwas sagt, und der andere dieses versucht zu deuten, denn der Empfänger reagiert in den meisten Fällen auf das Gesagte und wird nun zum Sender und umgekehrt, beide nehmen also aufeinander Einfluss. Dieses miteinander kommunizieren wird Interaktion genannt (vgl. SCHULZ VON THUN 2010⁴⁸, S. 82).

Anhand dieses Kommunikationsmodells beziehungsweise des vorhergehenden Beispiels lässt sich sehr gut erkennen, wie schnell Probleme in der Kommunikation entstehen können, vor allem dann, wenn nicht dieselbe Sprache gesprochen wird, beziehungsweise Sender und Empfänger aus anderen Kulturkreisen stammen und daher die Nachrichten mit ihren Botschaften falsch ankommen, beziehungsweise falsch gedeutet werden. Hilfreich ist das Modell bei der Sensibilisierung für kommunikative Abläufe. Dem Modell fehlt es allerdings an Informationen. Gerade in der interkulturellen Kommunikation ist es sehr schwierig zu deuten, wie die vier Botschaften beim Gegenüber ankommen, beziehungsweise von ihm gedeutet werden. Fehlen Informationen über eine andere Kultur, werden die Botschaften nach dem eignen kulturellen Wissen gedeutet. Dies zeigt das Beispiel mit dem angebotenen Tee der deutschen Gastgeberin an ihren chinesischen Gast sehr gut auf. Hätte die Frau aus

Deutschland gewusst, dass es in China zum Höflichkeitsritual gehört, Angebotenes zunächst abzulehnen, um noch einmal gefragt zu werden und dann dankend anzunehmen, wäre es auf ihrer Seite zu keinem unguten Gefühl gekommen. Andererseits würde der chinesische Gast mehr über die deutsche Kultur mit seinen „Regeln der Gastfreundschaft“ wissen, hätte er den Tee nach einmaliger Frage angenommen. Das Modell erlaubt also zum einen eine kommunikative Sensibilität, zum anderen fehlt es dem Modell aber an Informationen.

3.2.2.2 Das Werte- und Entwicklungsquadrat

Das von HELWIG im Jahr 1967 entwickelte Wertequadrat hat SCHULZ VON THUN um das Entwicklungsquadrat ergänzt.

Forschungen, unter anderem von HOFSTEDE¹ haben gezeigt, dass es bestimmte Dimensionen gibt, durch die sich Kulturen unterscheiden. Eine dieser Dimensionen lautet „Kollektivismus/Individualismus“.

Kollektivismus meint die Zugehörigkeit der Menschen einer Kultur zu einem Kollektiv, also zum Beispiel zu einer Familie, einer Firma oder einer Nation. Das Streben und Handeln jedes Einzelnen ist auf das Wohl dieses Kollektivs ausgerichtet.

Individualismus hingegen zielt ab auf den Mensch als Individuum, der Mensch wird als Einzelperson angesehen, die sich frei Entfalten und Selbstverwirklichen kann, ohne auf ein Kollektiv Rücksicht nehmen zu müssen.

¹ Ziel seiner Forschung ist es, die Zusammenhänge zwischen nationalen Kulturen und Unternehmenskulturen zu analysieren. Im Zuge dessen hat HOFSTEDE in den 1980er Jahren weltweit ca. 116.000 Mitarbeiter des Unternehmens IBM mittels Fragebögen befragt und aus den Ergebnissen sechs Kulturdimensionen (Machtdistanz, Individualismus/Kollektivismus, Maskulinität vs. Femininität, Unsicherheitsvermeidung, lang- oder kurzfristige Ausrichtung, Genuss vs. Einschränkung) beschrieben.

Für SCHULZ VON THUN ist diese Dimension Ausgangsbasis für das Werte- und Entwicklungsquadrat. Jeder Wert braucht einen Gegenwert, eine sogenannte „Schwestertugend“ die die beiden Gegenpole ausbalanciert (vgl. KUMBIER/SCHULZ VON THUN in KUMBIER/SCHULZ VON THUN 2006, S. 14).

Das Wertequadrat wird folgendermaßen dargestellt:

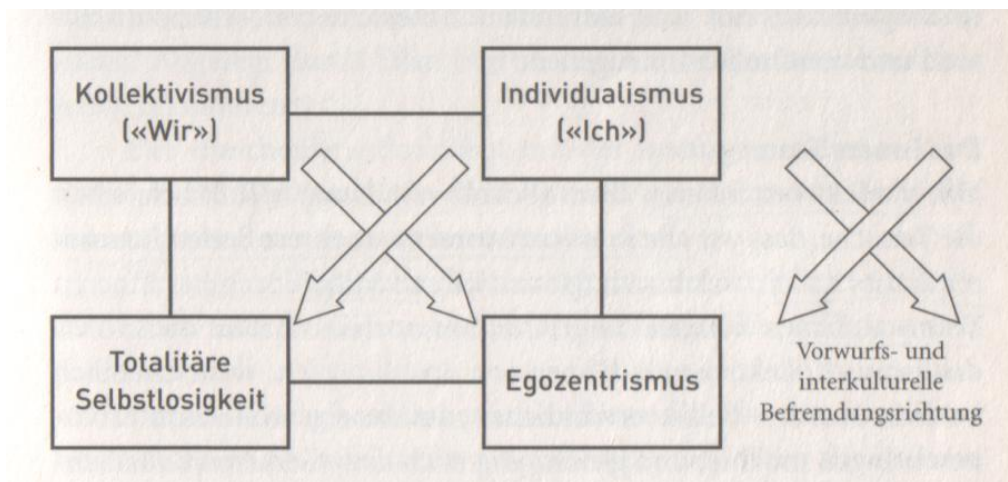


Abbildung 4: Kulturelle Dimensionen im Wertequadrat
(vgl. KUMBIER/SCHULZ VON THUN 2006, S. 15)

SCHULZ VON THUN beschreibt die Bedeutung des Quadrats wie folgt: Die obere Linie stellt ein positives Spannungs- beziehungsweise Ergänzungsverhältnis zwischen den beiden Werten dar, kann auch als dialektischer Gegensatz bezeichnet werden. Die Diagonalen hingegen bezeichnen Gegensätze zwischen einem Wert und einem Unwert. Die senkrechten Linien stehen für eine entwertende Übertreibung. Die waagrechte Linie zwischen den beiden Unwerten stellt die Flucht von einem Unwert, in den entgegengesetzten anderen Unwert dar (vgl. SCHULZ VON THUN 2010³¹, S. 39).

Das „Wir“ und das „Ich“ schließen sich nicht aus, sondern stehen vielmehr in einer Wechselbeziehung. Sie brauchen einander, denn sonst besteht die Gefahr, dass der einzelne Wert entgleist. Das heißt, zwischen Beiden muss eine Balance herrschen, denn der Kollektivismus allein würde sonst Gefahr laufen, im Totalitären zu enden nach dem Motto „du bist nichts – dein Volk ist alles“. Andererseits kann ein Individualismus, der die Gemeinschaft ganz außen vor

lässt, zu einem verantwortungslosen Egozentrismus führen. Der Mensch sollte nicht Gefahr laufen seine eigene Kultur als die einzig Wahre anzusehen, da dies in interkultureller Befremdung endet.

Die Vorwurfs- und interkulturelle Befremdungsrichtung – in der Abbildung mittels querstehenden Pfeilen dargestellt – bedeutet, dass jeder Mensch auch Werte der anderen Kultur entdecken kann, die seinen eigenen kulturellen Hintergrund ergänzen und bereichern (vgl. KUMBIER/SCHULZ VON THUN in KUMBIER/SCHULZ VON THUN 2006, S. 15 f).

„Für die «individuumslastigen» Kulturen gibt es (auch) die Gemeinschaftsorientierung zu entdecken, für die kollektivistischen Kulturen (auch) den Wert und die Würde des Einzelnen.“
(KUMBIER/SCHULZ VON THUN in KUMBIER/SCHULZ VON THUN 2006, S. 16)

Ein anderes Beispiel verdeutlicht sehr gut die praktische Umsetzung des Quadrats:

Neben Sparsamkeit braucht es Großzügigkeit, um nicht als Geizhals zu enden - umgekehrt bewahrt die Balance aber durch die Sparsamkeit vor Verschwendung. Die Entwicklungsrichtung würde im Quadrat mit der Diagonale dargestellt werden. Wird die Sparsamkeit übertrieben und endet in der Geizigkeit, wird der Entwicklungspfeil zur Großzügigkeit zeigen. Umgekehrt bedeutet dies, wenn die Großzügigkeit überwiegt, zeigt der Entwicklungspfeil in Richtung Geizhals, da weniger dann oft mehr ist (vgl. SCHULZ VON THUN 3).

Abschließend soll erwähnt werden, dass nicht nur der Mensch als Individuum, sondern auch die Kultur selbst (mit ihren Subkulturen) sich dadurch auszeichnen, an bestimmten Werten festzuhalten. Sieht man das Wertequadrat als Kulturquadrat, kann dieses dazu genutzt werden, um mit interkulturellen Unterschieden versöhnlich und erkenntnisreich umzugehen (vgl. KUMBIER/SCHULZ VON THUN in KUMBIER/SCHULZ VON THUN 2006, S. 16).

Das Modell eignet sich dazu kulturelle Werte, die für interkulturelle Kommunikation sehr wichtig sind, zu verdeutlichen, darüber hinaus lassen sich Vorgänge im Individuum darstellen. Interessant erscheint, dass ein Wert allein nicht genügt,

sondern dass es einen Gegenwert braucht, um eine Balance herzustellen. Mithilfe des Modells fällt es leichter, bei bestimmten Werten oder Tugenden sich den gegensätzlichen Wert oder die gegensätzliche Tugend ins Bewusstsein zu rufen. Das Modell kann in Beratungs- und Coachingsituationen sehr hilfreich sein, da es in jeder Beratungssituation individuell für den Klienten aufgestellt werden kann mit dem Ziel, eine Entwicklungsrichtung vorzugeben beziehungsweise aufzuzeigen.

3.2.2.3 Das Teufelskreismodell

SCHULZ VON THUN hat gemeinsam mit THOMANN den Teufelskreisgedanken zu einem Modell mit vier Stationen ausgebaut.

Treten zwei Menschen miteinander in Kontakt, reagieren sie aufeinander und eine Beziehungsdynamik entsteht, indem wechselseitige Äußerungen und Antworten gegeben werden. Das Teufelskreismodell kann helfen, negative Dynamiken zu erkennen oder Hintergründe zu verstehen, wenn zwei Menschen in einer unproduktiven und schwierigen Beziehung festhängen. Vier Stadien werden dabei sichtbar gemacht.

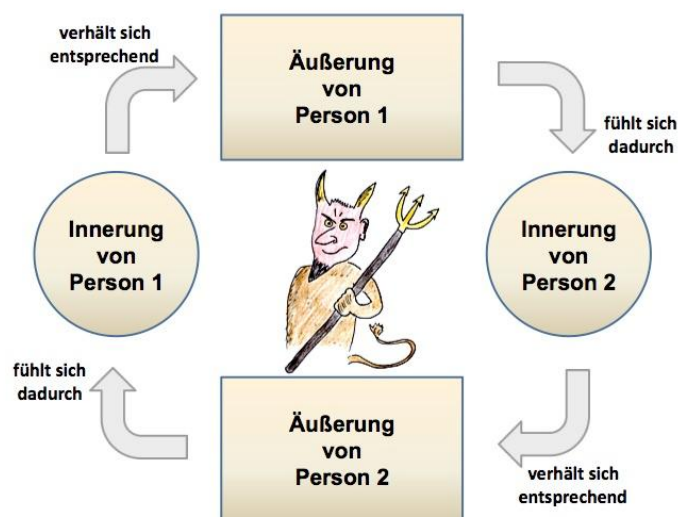


Abbildung 5: Teufelskreismodell (vgl. SCHULZ VON THUN (6))

In den beiden eckigen Kästen werden äußerlich sichtbare und wirksame Verhaltensweisen („Äußerungen“) beider Partner eingetragen, in den beiden Kreisen die inneren Reaktionen („Innerungen“).

Typisch für diese Betrachtungsweise ist, dass es keinen Anfang und auch kein Ende gibt, die beiden Kommunikationspartner erleben sich „nur“ als Reagierende auf das Verhalten des jeweils anderen. Zum Beispiel beschrieb WATZLAWICK einmal ein Beispiel, in dem sich eine Ehefrau darüber beklagte, dass ihr Mann abends häufig weggeht. Weil dieser das häufige Klagen seiner Ehefrau nicht mehr hören könnte, ging er abends gerade deshalb so gerne und häufig weg. In so einem Teufelskreis, der sich immer weiter aufschauelt, genügt eine Kleinigkeit, für das Ausbrechen eines Konflikts (vgl. SCHULZ VON THUN 6).

Was bedeutet dies aber für die interkulturelle Kommunikation? Oft neigt der Mensch dazu, in Konflikten die Schuld allein beim Gegenüber zu suchen. Das eigene Verhalten wird dann als eine logische Reaktion auf das Verhalten des Konfliktpartners gesehen. Das Teufelskreismodell zielt darauf ab aufzuzeigen, wie jeder, sei es bewusst oder unbewusst, das Verhalten des anderen provoziert, obwohl er doch fest der Meinung ist, lediglich auf ein Verhalten zu reagieren. Interkulturelle Unterschiede können häufig Ursache für einen Teufelskreis sein, da das Verhalten von Menschen aus anderen Kulturen fremd und unverständlich erscheinen kann. Folgendes Beispiel verdeutlicht dies gut:

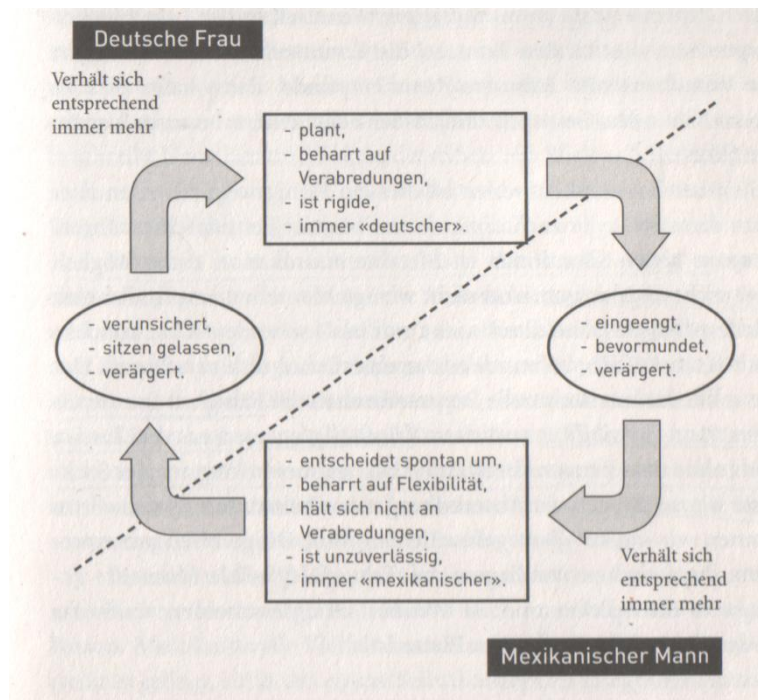


Abbildung 6: Interkultureller Teufelskreis
(vgl. KUMBIER/SCHULZ VON THUN 2006, S. 23)

Der mexikanische Mann nimmt Vereinbarungen nicht ernst und sagt Verabredungen häufig ab, dieses Verhalten führt bei der deutschen Frau dazu, dass sie immer mehr auf Planung, Verlässlichkeit und die Einhaltung von Verabredungen pocht. Je mehr sich der Mann aber durch seine Frau bevormundet fühlt, umso deutlicher besteht er auf seine Flexibilität und seine Freiheit. Der Teufelskreis führt dazu, dass die Frau immer „deutscher“, der Mann immer „mexikanischer“ wird und die beiden sich immer mehr fremd.

Dieses Modell kann zum Beispiel in Beratungssituationen genutzt werden, um Eltern aufzuzeigen, warum ihr Kind in gewissen Situationen bestimmte Reaktionen zeigt.

4 INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION IN SCHULE UND UNTERRICHT

In diesem Kapitel wird ein Überblick über den Stellenwert der interkulturellen Kommunikation in Schule und Unterricht gegeben.

4.1 Situation in Österreichs Volksschulen

In diesem Kapitel soll die Situation von ausländischen Kindern und in weiterer Folge Eltern mit Migrationshintergrund in Volksschulen kurz dargestellt werden. Die weitere Arbeit wird sich ausschließlich auf Elternarbeit in Volksschulen beziehen, da aus Sicht der Verfasserin dieser Arbeit in der Volksschule der Kontakt zwischen Eltern und Pädagogen weitaus häufiger stattfindet, als in weiterführenden höheren Schulen.

Insgesamt wurden im Schuljahr 2010/2011 in Österreichs Volksschulen 327.663 Schüler unterrichtet – davon waren 78.505 Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. In Prozent ausgedrückt sind das 24,0 %. Dies bedeutet, dass im Schuljahr 2010/2011 jeder vierte Schüler Migrationshintergrund hatte (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2012, S. 3).

Aus diesen Zahlen lässt sich schließen, welchen Stellenwert interkulturelle Kommunikation im Unterricht einnimmt. Es kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass es ab und zu einige wenige Klassen gibt, worin Kinder mit Migrationshintergrund sitzen, wenn die Zahlen besagen, dass jedes vierte Kind aus einer zugewanderten Familie stammt.

In Wiens Volksschulen ist der Anteil an Kinder mit ausländischer Herkunft noch größer, wie die die Kleine Zeitung vom 30.03.2009 schreibt:

„In Wien hat jede zehnte Volksschule einen über 90-prozentigen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund. In einzelnen Bezirken sitzen in jeder fünften Volksschulklasse ausschließlich Migrantenkinder. (...) Die höchsten Anteile von Schülern aus dem Ausland bzw. mit nichtdeutscher Muttersprache finden sich in den Wiener Bezirken:

Einsamer Spitzenreiter bei allen Schulen ist Wien-Leopoldstadt mit 60,9 Prozent, gefolgt von Brigittenau (58,9 Prozent) und Margareten (57,5 Prozent).“ (KLEINE ZEITUNG 30.09.2009)

Diese Zahlen verdeutlichen, dass Pädagogen mit einer Vielzahl von kulturellen und sprachlichen Unterschieden im Unterricht konfrontiert und Schulen zu einem Ort geworden sind, wo interkulturelle Kommunikation einen hohen Stellenwert einnimmt und immer mehr zu Alltäglichem wird. Diese Entwicklung wird, nach Meinung der Verfasserin dieser Arbeit, in den nächsten Jahren bestehen bleiben, da wie eingangs besprochen, die weltweite Globalisierung zunimmt und Menschen heutzutage nicht mehr um jeden Preis an ihren Heimatort gebunden sind – Schulen werden also immer multikultureller.

Im Oktober 2008 fand in Wien eine internationale Konferenz mit dem Titel „Probephühne Zukunft: Schule und Interkultureller Dialog“ statt. Augustin KERN aus dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur beginnt seine Begrüßungsrede folgendermaßen:

„Der interkulturelle Dialog kann und muss in der Schule beginnen!
Diversity management – lieber: Umgang mit der Vielfalt – ist gefragt. Die Akzeptanz der Vielfalt ist noch lange nicht selbstverständlich (...).“
(KERN in SCHMIED 2009, S. 8)

4.2 Interkulturelles Lernen

An dieser Stelle wird kurz auf die Thematik des interkulturellen Lernens eingegangen, da interkulturelle Kommunikation da stattfindet, wo interkulturell gelernt wird und interkulturelle Kommunikation darüber hinaus eine wichtige Ressource des interkulturellen Lernens ist.

Interkulturelles Lernen wurde in den 1990er Jahren in den Unterrichtslehrplan als Unterrichtsprinzip aufgenommen und fix verankert. Sinn eines Unterrichtsprinzips ist es, sich nicht auf ein einzelnes Fach zu beschränken, sondern wie ein roter Faden für alle Fächer geltend zu sein und Lehrer in ihrer Arbeit zu unterstützen. Ziel interkulturellen Lernens in der Schule ist es ein gegenseitiges Verständnis zu

erzeugen, zum Abbau von Vorurteilen beizutragen und ein Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen. Darüber hinaus ist die Zwei- und Mehrsprachigkeit von Schülern positiv zu sehen und der Zweck liegt darin Schüler dahin gehend zu motivieren, dass sie Kenntnisse ihrer eigenen Muttersprache und Kenntnisse über ihre eigene Kultur in das Unterrichtsgeschehen mit einbringen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009).

Interkulturelles Lernen unterscheidet sich mit seinen Mechanismen und Abläufen nicht von Lernprozessen innerhalb der eigenen Kultur. Somit ist interkulturelles Lernen

„(...) eine Form sozialen Lernens, das durch die Erfahrung kultureller Unterschiede und in Form kultureller Vergleiche sowohl zu einer genaueren Analyse und Relativierung der eigenen kulturellen Normen und Sozialsysteme als auch zum Abbau kultureller (nationaler) Vorurteile führt.“ (vgl. DESCH 2001, S. 23)

Interkulturelles Lernen braucht eine Metakommunikation über kulturelle Normen und Unterschiede.

Interkulturell Lernen bedeutet ein Lernen zwischen Kulturen und zielt auf ein Lernen:

- über andere Kulturen,
- über die eigene Kultur und
- über die Begegnung und den Umgang mit verschiedenen Kulturen miteinander ab.

Beim interkulturellen Lernen steht nicht die Informationsvermittlung im Vordergrund, vielmehr geht es um wechselseitige Prozesse des Lernens in Form von Interaktionen. Diese Interaktionen finden zwischen Menschen statt, die einen unterschiedlichen nationalen, ethnischen oder religiösen Hintergrund mit sich bringen. Es geht um die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, die wiederum zur Reflexion über die eigene Kultur führt und so den Horizont erweitert (vgl. DESCH 2001, S. 23 f).

4.3 Formen interkultureller Kommunikation in Schule und Unterricht

Im Schulalltag findet Kommunikation in unterschiedlichster Weise statt – Gespräche finden zwischen Lehrern untereinander, zwischen Lehrern und Schülern, mit dem übrigen Schulpersonal, zwischen Lehrern und Eltern, mit Behörden oder Außenstehenden statt. Dabei kann es sich um Unterrichtsgespräche, Pausengespräche, Kollegengespräche, Gesprächen während internen Sitzungen oder um Schülergespräche handeln. Kommunikation in der Schule findet also auf unterschiedlichste Weise statt und kann in folgende Konstellationen unterteilt werden:

1. Direkte Kommunikation:

- zwischen Schülern untereinander
- zwischen Lehrern und Schülern beziehungsweise Schülern und Lehrern
- zwischen Lehrern untereinander
- zwischen Lehrern und Direktor und umgekehrt
- zwischen Lehrern und Eltern und umgekehrt
- zwischen Lehrern und dem Personal und umgekehrt
- zwischen Schülern und dem Personal und umgekehrt

2. Indirekte Kommunikation:

- Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit
- Klassenbibliothek
- Schulbücher und Schulmaterialien
- Umgang mit Vielfalt

3. Lernziele:

- Fremdsprachenunterricht
- Mehrsprachigkeitserziehung
- Begegnungssprachkonzepte (vgl. LUCHTENBERG 1999, S. 85 f).

Anhand der eben beschriebenen Konstellationen kann beurteilt werden, inwieweit interkulturelle Kommunikation in einer Schule stattfindet. Denn Kommunikation zeigt sich nicht nur in den verbalen Formen, also in Gesprächen zwischen unterschiedlichen Personen im Schulwesen, sondern auch zum Beispiel darin, ob Mehrsprachenunterricht angeboten wird, ob in Klassenbibliotheken auch Literatur in anderen Sprachen und über andere Kulturen vorhanden ist, oder aber auch darin, wie mit vorherrschender Vielfalt umgegangen wird (zum Beispiel bei Festen, an denen Eltern aus verschiedenen Ländern landestypische Speisen kochen oder landestypische Tänze zeigen).

4.3.1 Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer

GOGOLIN und KRUMM haben bei dem internationalen Kongress „Probephühne Zukunft: Schule und Interkultureller Dialog“ über „Werte der Mehrsprachigkeit: Die Rolle der Mehrsprachigkeit im multikulturellen/multilingualen Klassenzimmer“ referiert. Folgende Grundsätze wurden von den beiden definiert:

- Mutter- beziehungsweise Familiensprache sind die Grundlage für jede weitere Sprachentwicklung. Deswegen ist es wichtig, dass alle Kinder ihre Familiensprache entwickeln können.
- Unser Gehirn ist darauf ausgelegt, mehrere Sprachen lernen zu können, unabhängig von Intelligenz und Alter. Daher stellt das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft, nicht nur, aber vor allem für Kinder eine große Chance dar, Mehrsprachigkeit zu entwickeln.
- Egal ob eine oder mehrere Sprachen, mit dem Lernen sollte so früh wie möglich begonnen werden (vgl. GOGOLIN/KRUMM in SCHMIED 2009, S. 29 f).

In vielen europäischen Bildungssystemen sieht die Praxis anders aus und Mehrsprachigkeit führt eher zu einer Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen. Zwei- und Mehrsprachigkeit wird zum Beispiel bei der Auswertung

von PISA-Studien-Daten als Ursache für Bildungsbenachteiligung genannt. Andere Forschungsergebnisse kommen zu dem Ergebnis, dass kein Nachteil für Kinder besteht, wenn die Familiensprache eine andere, als die Schulsprache ist. Die Prognosen für Kinder mit Migrationshintergrund was den Bildungserfolg anbelangt, sind laut GOGOLIN gar nicht schlecht. Zwar leben viele Migrantenfamilien in schwieriger Lage, aber meist sind die Bildungserwartungen in den Familien sehr hoch und es besteht große Bereitschaft, in die Bildung der Kinder zu investieren. Dahinter steht die Hoffnung, dass die Kinder es später einmal besser haben sollen (vgl. GOGOLIN/KRUMM in SCHMIED 2009, S. 30 f).

Wie wird mit Mehrsprachigkeit in Österreichs Schulen umgegangen? KRUMM bemerkt, dass innerhalb des Österreichischen Bildungswesens die Sprachförderung meist auf die Förderung der Deutschkenntnisse reduziert wird. Darüber hinaus wird übersehen, dass viele Kinder zumindest mündliche Sprachkompetenzen aufweisen, die sie in die deutsche Sprache mitbringen. Auch schaffen es viele Kinder zwischen den verschiedenen Sprachen hin und her zu switchen. Werden diese Kinder allein auf ihre Deutschkenntnisse reduziert, führt das zu Frustration und dem Gefühl des Versagens (vgl. GOGOLIN/KRUMM in SCHMIED 2009, S. 33 ff).

Sprachangebote sind aber nicht nur allein unter dem Aspekt einer Förderung der Mehrsprachigkeit wichtig, denn Untersuchungen zeigen, dass fast 20 Prozent aller Kinder in Österreich (Migranten und Österreicher) im Alter von 6 Jahren bereits Anzeichen von Sprachentwicklungsstörungen aufweisen. Gründe dafür gibt es verschiedene. Viele Kinder wachsen in einer spracharmen Umgebung auf, wo Alltagsstress und Fernsehen das Familienleben dominieren. Die Sprachentwicklung von Kindern kann weiters dadurch beeinflusst werden, wenn Eltern selbst unter Sprachdefiziten leiden. Umso wichtiger ist es, dass Kinder frühzeitig einen Kindergarten besuchen, denn im frühen Alter wird die Basis für die weitere Sprachentwicklung gelegt (vgl. GOGOLIN/KRUMM in SCHMIED 2009, S. 36).

Die Volksschule sollte sich dann zum Ziel setzen, die optimalerweise im Kindergarten begonnene Mehrsprachigkeit weiter auszubauen und zu fördern.

Dazu ist es aber wichtig, dass Lehrer wissen, was Kinder im Kindergarten lernen – es braucht also eine institutionsübergreifende Sprachförderung. KRUMM schlägt in diesem Zusammenhang gemeinsame Fortbildungen von Kindergärtnern und Lehrern vor (vgl. GOGOLIN/KRUMM in SCHMIED 2009, S. 39 f).

Ein heikles Thema innerhalb der Sprachförderung ist die Leistungsbeurteilung in der Schule. Einerseits haben Lehrer den Anspruch alle Kinder objektiv und nach gleichen Standards zu beurteilen. Andererseits kann gerade für Kinder die mit geringen Deutschkenntnissen in das Schulleben einsteigen eine objektive Beurteilung entmutigend wirken. Daher sollte neben der messbaren Leistungsbeurteilung der Sprachkompetenzen auch eine Leistungsbeurteilung ihren Platz finden, die es erlaubt individuelle Lernfortschritte zu beurteilen und dadurch die Kinder anspricht und ermutigt, weiterzulernen (vgl. GOGOLIN/KRUMM in SCHMIED 2009, S. 41).

Nicht nur Kindergarten und Schule sind an der Sprachförderung von Kindern maßgeblich beteiligt, auch Eltern spielen eine sehr wichtige Rolle, denn die Familie ist in der Regel der erste Ort, wo Kinder mit Sprache in Kontakt kommen. Die Einstellung der Eltern spielt eine wichtige Rolle, wie Kinder mit Mehrsprachigkeit umgehen - zum Beispiel die Einstellung der Eltern zum Erlernen der deutschen Sprache. Auch wenn Eltern die deutsche Sprache gar nicht oder nur sehr wenig sprechen, sollten sie ihrem Kind ein positives Gefühl gegenüber Zwei- und Mehrsprachigkeit vermitteln. Dazu gehört unter anderem das Vorlesen in der Familiensprache, aber auch das Sprechen über den Umgang mit Sprache innerhalb der Familie. Lernen Eltern parallel zu ihren Kindern die deutsche Sprache, hat dies nicht nur Vorbildfunktion, es wirkt sich auch positiv auf die häusliche Sprachsituation aus (vgl. GOGOLIN/KRUMM in SCHMIED 2009, S. 41 f).

Ausgehend von GOGOLINS und KRUMMS Anmerkungen kann gesagt werden, dass der Bedarf an Mehrsprachigkeit in Schulen in einer globalen Gesellschaft gegeben ist und unbedingt gefördert werden sollte. Noch wird die Wichtigkeit von Zwei- oder Mehrsprachigkeit im Österreichischen Bildungswesen aber noch zu wenig gesehen.

Ein wenig positiver scheint der Ausblick auf Mehrsprachigkeit in Österreichs Schulen zu sein, blickt man auf die Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Da heißt es:

„Sprachliche und kulturelle Diversität sind Merkmale einer von der Globalisierung geprägten Gesellschaft. An Österreichs Schulen erstreckt sich das vorhandene sprachliche Potenzial von Deutsch über die anerkannten Minderheitensprachen und die Österreichische Gebärdensprache bis hin zu anderen Erstsprachen als Deutsch (z. B. Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Türkisch) und den sog. Fremdsprachen, wie z. B. Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Russisch. Im Pflichtschulbereich haben mehr als 20 % der Schüler/innen eine andere Erstsprache als Deutsch. In Wien sind es über 50 %. Die mehrsprachige und multikulturelle Schule ist in Österreich also längst Realität.“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012)

4.3.1.1 Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in der Lehrerbildung

BOECKMANN zieht bei der Tagung „Probephase Zukunft: Schule und Interkultureller Dialog“ ein sehr aussagekräftiges und aktuelles Resümee über die derzeitige Aus- und Fortbildungssituation für Lehrkräfte an Österreichs Schulen: Die Gründung von pädagogischen Hochschulen hat dazu geführt, dass innerhalb der pädagogischen Ausbildung von Lehrern für den Pflichtschulbereich langsam ein Umbruch herrscht. Im Zuge dessen haben Themen wie Mehrsprachigkeit und Multikulturalität ihren Weg in die Aus- und Weiterbildung gefunden. An den Universitäten braucht es im Bereich der Lehrerbildung für höhere Schulen noch Reformen, denn Angebote zu diesem Thema sind derzeit eher die Ausnahme (vgl. BOECKMANN in SCHMIED 2009, S. 83). BOECKMANN sieht ein Problem in der Lehrerbildung in der Zersplitterung in die beiden großen Bereiche „Ausbildung“ und „Fort- und Weiterbildung“. Je nach Schultyp ist die grundsätzliche Ausbildung auf die pädagogischen Fachhochschulen und die Universität aufgeteilt, deren Curricula aber nicht aufeinander abgestimmt sind und die mit verschiedenen Abschlüssen beendet werden. Seit Kurzem sind die Weiterbildungsangebote innerhalb der pädagogischen Hochschulen untergebracht (vgl. BOECKMANN in SCHMIED 2009, S. 84). An pädagogischen Hochschulen wird (Zweit-)Sprachförderung und Interkulturalität in den Ausbildungsprogrammen

nur zu einem sehr kleinen Teil berücksichtigt, circa in einer Größenordnung von 3 – 6 European Credits [EC] (der Gesamtumfang eines Bachelor-Studiums beträgt 180 EC), was 1,7 bis 3,3 Prozent des gesamten Studiums ausmacht (vgl. BOECKMANN in SCHMIED 2009, S. 85).

An Universitäten liegt traditionell das Schwergewicht der Studien bei der fachlichen Ausbildung der jeweiligen Studienfächer (BOECKMANN bezieht seine Angaben auf den Studienplan von 2002). Was darin resultiert, dass sprachlich-beziehungsweise kulturbezogene Fragestellungen meist nur im Unterrichtsfach Deutsch thematisiert werden und das, obwohl Lehrkräfte in allen Fächern mit dieser Thematik konfrontiert sind. Innerhalb des Lehramtsstudiums Deutsch sind eine Übung „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ im ersten Abschnitt im Umfang von 3 EC und in weiterer Folge ein Seminar „Mehrsprachigkeit in einem integrativen Deutschunterricht/Deutschunterricht in mehrsprachigen Klassen“ in einem Umfang von 3 – 6 EC vorgesehen. Also ein sehr begrenztes Angebot (vgl. BOECKMANN in SCHMIED 2009, S. 87).

Anmerkung der Verfasserin dieser Diplomarbeit: im Jahr 2008 erschien für die Universität Wien ein Curriculum für das Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Seit 2008 ist es daher möglich, sich gezielt auf Zwei- und Fremdsprachenunterricht innerhalb der Ausbildung zum Deutschlehrer ausbilden zu lassen (vgl. Universität Wien 2008). In diesem Bereich wurde mittlerweile die Notwendigkeit einer gezielten Ausbildung für Lehrer nachgekommen und dies in den Studienplan aufgenommen.

In diesem Zusammenhang interessant erscheint der Verfasserin das Ergebnis einer Befragung von 315 Volksschullehrern in Wien, die von FURCH im Jahr 2003 und 2008 durchgeführt wurde. Die Zahlen besagen, dass nur 42 Personen (= 13 % der Lehrer) das Unterrichtsprinzip „interkulturelles Lernen“ nennen können. 42 % der Lehrer geben an, mit dem Unterrichtsprinzip kaum bis gar nicht vertraut zu sein (vgl. KHAN-SVIK/YILDIZ in SCHMIED 2009, S. 120).

4.3.2 DaZ – Deutsch als Zweitsprache

Diese Form der Förderung ist für alle Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gedacht, unabhängig davon, ob sie die Österreichische Staatsbürgerschaft besitzen oder nicht (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2011, S. 18).

Im Bereich des Deutschunterrichts in allgemeinbildenden Pflichtschulen (Volks-, Haupt-, Sonder- und Polytechnischen Schulen) gibt es für Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch seit dem Schuljahr 1992/1993 die Möglichkeit dieser Fördermaßnahme. Diese Fördermaßnahme ist im Lehrplan für die Volksschule mit dem Zusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ versehen.

Die Maßnahme ist nicht für bestimmte Schulstufen geltend, sondern stellt ein mehrjähriges Lernkonzept dar, das für Schüler geeignet ist, die keine oder kaum sprachliche Vorkenntnisse in Deutsch besitzen und das von Beginn der Schulzeit an durchlaufen werden soll (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2011, S. 17).

Für ordentliche Schüler sieht der Lehrplan an Volksschulen bis zu 6 Förderstunden pro Woche, für außerordentliche Schüler bis zu 12 Stunden vor (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2011, S. 19).

4.3.3 Muttersprachlicher Unterricht

Der muttersprachliche Unterricht wurde in den frühen 1970er Jahren als Schulversuch eingeführt und ist seit dem Schuljahr 1992/1993 fix in den Lehrplan des Regelschulwesens verankert (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2011, S. 20). Die Fördermaßnahme zielt auf alle Schüler ab, die einerseits eine andere Erstsprache als Deutsch haben und andererseits innerhalb der Familie zweisprachig aufwachsen. Im Vordergrund stehen eine bikulturelle Entfaltung, die Festigung der Zweitsprache sowie eine Förderung der

Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der betreffenden Schüler. In der Volksschule können muttersprachliche Fördermaßnahmen als unverbindliche Übungen im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden angeboten werden (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2011, S. 21).

Muttersprachlicher Unterricht kann integrativ mittels Team Teaching, oder zusätzlich zum Unterricht am Nachmittag stattfinden. Voraussetzung ist, dass Schüler keine Pflichtgegenstände versäumen. An Wiener Volksschulen wird der Unterricht in den beiden großen Migrantensprachen Bosnisch/Kroatisch und Türkisch meist im Team mit dem Klassenlehrer als eine Mischung aus Kurs- und Teamform angeboten. Die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht wird am Schuljahresende im Zeugnis vermerkt (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2011, S. 22 ff).

4.3.4 Elternarbeit

Da sich in weiterer Folge diese Diplomarbeit auf interkulturelles Kommunizieren innerhalb der Elternarbeit beziehen wird, möchte die Verfasserin dieser Diplomarbeit dem Leser einen kurzen Überblick über Elternarbeit im Allgemeinen und Elternarbeit mit Migrationsfamilien geben.

Der Begriff „Elternarbeit“ wird in der Literatur sehr viel umfassend beschrieben, eine allgemeingültige Definition gibt es nicht. Zum einen ist meist der enge Kontakt zur Schule und zu den Lehrern gemeint, also regelmäßige Besuche von Elternsprechtagen, Elternabenden oder Sonder- und Informationsveranstaltungen, wo Lehrer hauptsächlich Informationen an Eltern weitergeben, in seltenen Fällen Informationen von Eltern einholen. Zum anderen meint der Begriff Elternarbeit Hilfeleistungen, die Eltern im Rahmen des Schulgeschehens einbringen, zum Beispiel Unterstützung der Kinder bei ihren Hausaufgaben, Begleitung der Klasse bei Ausflügen und Exkursionen, Hilfe bei Schulveranstaltungen oder Ähnlichem.

Elternarbeit ist also ein Begriff der für viele weitere Bezeichnungen, wie Elterninformation, Elterneinbindung, Elternkooperation, Erziehungspartnerschaft,

Elterndialog, Elternhilfe, Elternkontakt, Elternmitwirkung, Elternmitarbeit und Elternpartizipation steht (vgl. SACHER 2008, S. 28).

Definitionen gibt es viele, an dieser Stelle soll jene des Autorenduos BRANDAU und PRETIS aufgezeigt werden, die von bewusst gesetzten Aktivitäten ausgeht, die an Eltern gerichtet und die gemeinsam mit Pädagogen im Sinne einer Partnerschaft ausgeführt werden.

„Die gemeinsame Arbeit mit Eltern umfasst alle von PädagogInnen bewusst gestalteten pädagogischen Aktivitäten mit Erziehungsberechtigten auf der Basis einer Partnerschaft für das Kind. Dabei umfasst der Begriff der „Eltern“ im Sinne einer erweiterten Elternschaft all jene AkteurInnen, die relevante Beziehungspersonen für ein Kind darstellen und erziehungsberechtigt sind.“ (BRANDAU/PRETIS 2008, S. 32)

Lehrer und Eltern ziehen für das Kind gemeinsam an einem Strang. Die Autoren verstehen unter „Eltern“ nicht nur die leiblichen Eltern, sondern all jene Personen, die eine Beziehung zu dem Kind haben und erziehungsberechtigt sind, zum Beispiel die Großmutter, oder aber auch der neue Lebensgefährte der Mutter.

Elternarbeit, beziehungsweise die Miteinbeziehung der Eltern in das Schulgeschehen, wie wir es heute kennen, hat noch keine all zu lange Geschichte. Bis ins 19. Jahrhundert wurde Kindern Wissen, Fähigkeiten und Werte vor allem durch die Familie, die Kirche oder die Gemeinde vermittelt. Die Einführung der Schulpflicht im 18. Jahrhundert führte dazu, dass viele Kinder gegen den Willen der Eltern in die Schule gehen mussten, obwohl diese vor allem am Feld und im Haushalt als Arbeitskräfte gebraucht wurden. Von Elternbeteiligung kann zur damaligen Zeit nicht gesprochen werden, denn Eltern wurden tendenziell als „unwissend, rückständig, in ihren egoistischen, kurzsichtigen Interessen befangen“ angesehen (vgl. GOMOLLA in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 23).

Auch zu Beginn des 20. Jahrhunderts änderte sich an dieser Einstellung nicht viel, Eltern wurden nicht gerne in Schulen gesehen, allerdings wurden langsam Stimmen laut, die nach einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus riefen. Seit den 1980er Jahren wird Elternbeteiligung als etwas Wünschenswertes

angesehen, sowohl im Sinne kollektiver Mitsprache, als auch in der Miteinbeziehung in die Förderung des Lernens von Kindern. Gründe dafür gibt es unterschiedliche. So braucht die Schule unter anderem aufgrund veränderter Familienformen und Lebensstile die Unterstützung und eine Zusammenarbeit mit Eltern, gerade dann, wenn Belastungen, wie zum Beispiel Arbeitslosigkeit eines Familienmitgliedes, Leben in Armut oder Migrationshintergrund der Familie hinzukommen und Auswirkungen auf die Leistung des Schülers haben. Ein anderer Grund für die Förderung der Elternarbeit liegt darin, dass erkannt wurde, dass die Schulqualität durch das Mitwirken der Eltern in verschiedensten Bereichen auf kostenneutralem Weg verbessert werden kann (vgl. FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 23 f).

Wie im vierten Kapitel dieser Arbeit beschrieben, ist der Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Herkunft in Österreichs Schulen sehr hoch, woraus der Schluss gezogen werden kann, dass auch die Arbeit mit Eltern aus fremden Ländern einen immer größeren Stellenwert einnimmt.

Für Elternarbeit mit Migrantenfamilien gibt es keine eigene Definition, allerdings hat die Auseinandersetzung mit dem Thema ergeben, dass es auch bei diesem Terminus keine einheitliche Begriffswahl gibt. So werden zum Beispiel folgende Bezeichnungen verwendet, die alle eine Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern beschreiben: WESTPHAL und SCHLÖSSER sprechen von „Interkultureller Zusammenarbeit mit Eltern“ (vgl. WESTPHAL in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009 und SCHLÖSSER 2004), NABI ACHO von Elternarbeit mit Migrantenfamilien (vgl. NABI ACHO 2011), SACHER von Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund (vgl. SACHER 2008), SANDFUCHS von Kooperation mit ausländischen Eltern, KLOOS von Elternarbeit in Schulen mit ausländischen Kindern (vgl. KLOOS in ESSINGER/HELLMICH/HOFF 1981) und FÜRSTENAU und GOMOLLA von interkultureller Elternbeteiligung (vgl. FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009).

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Lehrkräften findet meist in einer ritualisierten Form statt und beschränkt sich auf drei Bereiche: auf die Mitwirkung von Eltern in den vorgeschriebenen Gremien, auf Kontakte im

Rahmen von Elternabenden (die ein bis zwei Mal pro Jahr stattfinden) und auf individuelle Kontakte wie Elternsprechtage. SACHER betont in diesem Zusammenhang, dass zugewanderte Eltern dafür kaum erreicht werden und dass die Eltern von sich aus kaum auf Lehrkräfte zugehen (vgl. SACHER 2008, S. 240).

5 RATGEBERLITERATUR

Da sich das folgende sechste Kapitel, dass das Hauptkapitel dieser Diplomarbeit darstellen soll, auf interkulturelle Kommunikation in Elternarbeit-Ratgeberliteratur beziehen wird, soll in diesem Kapitel erklärt werden, warum das Medium Ratgeber gewählt wurde, was unter Ratgebern verstanden werden kann und welche Ratgeber für die anschließende Analyse ausgewählt wurden.

Im Falle dieser Diplomarbeit werden pädagogische Ratgeber herangezogen. Dazu schreibt KELLER:

„Das pädagogische Wissen der Ratgeber kann Expertenwissen enthalten, dies aber in der Form von Teilstücken, die sich aus verschiedenen Wissenschaftszweigen je nach Bedarf zusammensetzen und handlungsbezogen sind. Dabei variieren die pädagogischen Argumentationen je nach Berufsstand des Autors (...). Anhand pädagogischer Hilfswissenschaften wie Medizin-, Sozial- und Entwicklungspsychologie, Soziologie und Psychologie werden die Wissensbestände generiert und mit der fachspezifischen Autorität gestützt, oft sogar gesichert. Somit ist das pädagogische Wissen in Ratgebern nicht Expertenwissen, sondern ein Erziehungswissen aus der Praxis, das pädagogisches Wissen für Erziehungsbeauftragte bzw. Eltern darstellt.“ (KELLER 2008, S. 29)

Setzt man sich näher mit Ratgebern auseinander, ist dies ein Umstand, der einem bewusst sein muss. Die Informationen und Ratschläge, die dem Leser in einem Ratgeber vermittelt werden, stellen nicht zwangsläufig ein Wissen von Experten dar. Wie auch im Falle dieser Diplomarbeit kommen die Autoren der einzelnen Publikationen aus den unterschiedlichsten Bereichen.

5.1 Warum Ratgeber?

Die Verfasserin dieser Diplomarbeit hat den Fokus der Analyse deshalb auf Ratgeber gelegt, da dies ein in unserer Gesellschaft weitverbreitetes Medium ist, auf das viele Menschen zurückgreifen. Heutzutage gibt es Ratgeber für nahezu alle Lebenslagen, die einem mehr oder weniger praktische Tipps geben und mit „Rat“ versuchen, bestimmte Lebenslagen zu verbessern beziehungsweise zu

erleichtern. Sieht man sich in Buchhandlungen um, findet man gerade in den „pädagogischen Abteilungen“ eine Vielzahl von Ratgebern zu den unterschiedlichsten Themen. Da die Verfasserin dieser Diplomarbeit aufgrund ihrer Arbeit mit ausländischen Eltern schon selbst auf Tipps aus Ratgeberliteratur zurückgegriffen hat, entstand die Idee, dieses Thema anhand der vorliegenden Diplomarbeit zu vertiefen.

KELLER schreibt:

„Pädagogische Ratgeber lösen durch die inhaltliche Auseinandersetzung einerseits eine „individuelle Reflexion“ (...), andererseits aber auch eine „kollektive Reflexion“ (...) bei der Leserschaft aus. Zunächst urteilt die Leserin bzw. der Leser über das pädagogische Wissen und entscheidet, was sie bzw. er damit anzufangen gedenkt. Außerdem findet eine „kollektive Reflexion“ statt, indem innerhalb des jeweiligen historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontextes über Erziehung 'beraten' wird (...).“ (KELLER 2008, S. 31)

Die Tradition der Ratgeberliteratur reicht weit in die Vergangenheit zurück, schon in der griechisch-römisch-jüdischen Antike gab es Rat und Hilfe für die unterschiedlichsten Lebenslagen (vgl. KELLER 2008, S. 41). Ein Blick in eine Buchhandlung zeigt sehr schnell, dass es heutzutage unzählige Ratgeber zu den verschiedensten Themen gibt, was darauf schließen lässt, dass viele Menschen in verschiedenen Lebenslagen auf diese Art von „Hilfe“ zurückgreifen.

Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit hat sich entschieden interkulturelle Kommunikation zu ihrem Thema zu machen. Da dieses Thema im Allgemeinen aber sehr umfangreich ist und es der Verfasserin dieser Arbeit wichtig war, einen Bezug zu ihrer beruflichen Praxis herzustellen, wurde das Augenmerk auf interkulturelle Kommunikation aus pädagogischer Sicht und in weiterer Folge auf interkulturelle Kommunikation innerhalb der Elternarbeit mit Migrantenern, beschrieben in aktueller Ratgeberliteratur, gelegt. Ratgeberliteratur, wie schon erwähnt, deswegen, da aus Sicht der Verfasserin innerhalb der Pädagogik sehr viel in Form von Ratgeberliteratur publiziert wird und dies darauf schließen lässt, dass Eltern, aber auch Pädagogen in der Praxis auf dieses Medium zurückgreifen.

5.2 Vorgehen bei der Auswahl der Ratgeber

Zunächst galt es einen Zeitraum festzulegen, auf den sich die Ratgeberliteratur beschränkt – der Zeitraum wurde auf die letzten 10 – 15 Jahre eingegrenzt, da Recherchen ergeben haben, dass innerhalb dieser Zeitspanne das Thema interkulturelle Elternarbeit erkannt und zunehmend publiziert und davor interkulturelle Elternarbeit in nur sehr geringem Ausmaß thematisiert wurde. Darüber hinaus soll eine gewisse Aktualität gegeben sein. Des Weiteren wurde eine Beschränkung auf Literatur aus dem deutschsprachigen Raum festgelegt.

In einem nächsten Schritt wurde all jene Ratgeberliteratur erfasst, die in diese Zeitspanne fällt. Von diesen ausgewählten Ratgebern ausgehend, galt es nun zu erschließen, welche Ratgeber sich einzig und allein dem Thema interkulturelle Elternarbeit widmen und welche Elternarbeit allgemein zum Inhalt haben. Ein weiterer Schritt bestand darin, all jene Ratgeber zum Thema „Elternarbeit allgemein“ auf Beiträge zum Thema „interkulturelle Elternarbeit“ zu durchsuchen. Ratgeber, die keine Beiträge zur „interkulturellen Elternarbeit“ enthielten, oder aber die zwar interkulturelle Elternarbeit beinhalten haben, sich aber auf zum Beispiel der Elternarbeit beim Übertritt ins Berufsleben widmen, wurden nicht in die engere Wahl genommen. Besonderes Augenmerk bei der Auswahl wurde auf den Stellenwert der interkulturellen Kommunikation zwischen Pädagogen und Eltern innerhalb der Ratgeber gelegt. Diese Recherche ergab die Auswahl der im nächsten Kapitel beschriebenen Ratgeber, die es in einem weiteren Schritt nach festgelegten Kategorien zu analysieren gilt.

5.3 Ausgewählte Ratgeber

5.3.1 Ratgeberliteratur zum Thema „interkulturelle Elternarbeit“

FÜRSTENAU, Sara und GOMOLLA, Mechthild (2009): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung – Lehrbuch: Dieses Buch richtet sich vor allem an Lehrkräfte und Fachkräfte im schulischen Bereich mit dem Ziel, diese zu befähigen einen schulischen Wandel aktiv mitzugestalten. In diesem Lehrbuch

haben verschiedene Autoren Artikeln das Thema „Migration und Elternbeteiligung“ betreffend beigesteuert (vgl. FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 7). Dr. Sara FÜRSTENAU ist wissenschaftliche Assistentin am Fachbereich Erziehungswissenschaft und da vor allem im Bereich Allgemeine, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg tätig. Dr. Mechtild GOMOLLA ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft in der Abteilung Bildungstheorie und Bildungsforschung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (vgl. FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, Cover). Die Autorinnen dieser Publikation stammen aus Deutschland. Die Publikation umfasst 182 Seiten.

KNISEL-SCHEURING, Gerlinde (2002): Interkulturelle Elterngespräche. Gesprächshilfen für Erzieherinnen in Kindergarten und Hort: Dieser Ratgeber richtet sich an Pädagogen aus Kindergarten und Hort. Trotzdem wurde er als Ratgeber ausgewählt, da er wertvolle Beiträge zur interkulturellen Kommunikation mit Eltern enthält, die auch für Elternarbeit in der Schule geltend gemacht werden können. KNISEL-SCHEURING beschreibt Ziele interkultureller Pädagogik und zeigt darüber hinaus Wege auf, wie Pädagogen in konstruktiven Dialog mit Eltern aus anderen Kulturkreisen treten können (vgl. KNISEL-SCHEURING 2002, S. 5). Die deutsche Autorin ist Erzieherin, Diplom-Sozialpädagogin und sammelte als Leiterin eines Kindergartens zahlreiche Erfahrungen das Thema betreffend (vgl. KNISEL-SCHEURING 2002, S. 54). Dem Ratgeber liegen zwei kinderfreie Tage eines Kindergartenteams zugrunde, an denen sich das Kindergartenpersonal, bestehend aus der Leitung, vier Erzieherinnen, einer Anerkennungspraktikantin und eines Vorpraktikanten, sowie einer externen Fachberaterin, dem Thema „Elternarbeit mit Eltern nicht deutschsprachiger Herkunft“ gewidmet haben (vgl. KNISEL-SCHEURING 2002, S. 11). Die Publikation umfasst 54 Seiten.

ROBBE, Imke (2009): Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule. Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund unter besonderer Berücksichtigung der Sprachförderung: Unterschiede in der Sprache und der Kultur lassen die Zusammenarbeit zwischen Eltern mit

Migrationshintergrund und Pädagogen zu einer besonderen Herausforderung werden (vgl. ROBBE 2009, S. 8). Die Autorin geht den Fragen nach, wie eine wirksame und förderliche Beziehung zwischen Elternhaus und Schule ausgebaut werden kann und welche Voraussetzungen für eine gute Zusammenarbeit nötig sind (vgl. ROBBE 2009, Klappentext). Die Publikation der deutschen Autorin umfasst 88 Seiten.

SCHLÖSSER, Elke (2004): Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung: Die Autorin nennt als Adressaten ihres Buches Erzieher, Kinderpfleger, Lehrer in Grundschulen und Mitarbeiter in der Familienbildung. Mit ihrer Publikation bietet SCHLÖSSER eine Auseinandersetzung mit einer institutionalisierten, interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern an. Darüber hinaus zeigt sie einen perspektivischen Ausblick auf die Praxis und die Entwicklung interkultureller Arbeit in Kindertageseinrichtungen auf (vgl. SCHLÖSSER 2004, S. 8 f). Die aus Deutschland stammende Autorin ist diplomierte Sozialarbeiterin und Mitarbeiterin der regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) in Düren, darüber hinaus berät sie zugewanderte Familien und hält Fortbildungen für Erzieher und Grundschullehrer ab (vgl. SCHLÖSSER 2004, Cover). Die Publikation umfasst 156 Seiten.

5.3.2 Ratgeberliteratur zum Thema „Elternarbeit allgemein“ mit Bezug zur Thematik „interkulturelle Elternarbeit“

Hier werden jene Ratgeber aufgelistet, die in einem Teil des Buches das Thema „interkulturelle Elternarbeit“ aufgreifen.

DUSOLT, Hans (2008³): Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich: Das Buch richtet sich an all jene, die in erzieherischen und heilpädagogischen Berufen, sowie im Lehramt tätig sind, außerdem an all jene, die sich mit der Erziehung von Kindern befassen (vgl.

DUSOLT 2008³, S. 7) und soll helfen, Elternarbeit kompetent und effektiv zu gestalten (vgl. DUSOLT 2008³, Über dieses Buch - Klappentext). Der deutsche Diplom-Psychologe, Familientherapeut, Mediator und Sachverständiger für Familienpsychologie ist Leiter der Beratungsstelle für Eltern, Kinder, Jugendliche und Familien in München und der Inhalt seines Ratgebers basiert auf seiner langjährigen Tätigkeit mit Eltern. DUSOLT widmet ein Kapitel in seinem Buch dem Thema „Familien mit Migrationshintergrund“. Die Publikation umfasst insgesamt 160 Seiten.

SACHER, Werner (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten: In dem Kapitel „Familien mit Migrationshintergrund“ veröffentlicht der Autor unter anderem Ergebnisse seiner im Jahr 2004 durchgeführten Befragung an 574 bayrischen Grund-, Haupt- und Realschulen und an Gymnasien sowie seiner im Jahr 2006 durchgeführten Erhebung an elf bayrischen Schulen (vgl. SACHER 2008, S. 11 f). SACHER zeigt in seinem Werk zum einen die Theorie der Elternarbeit, aber auch Handlungsmöglichkeiten in all ihren Bereichen auf und richtet sich primär an angehende und im Dienst befindliche Lehrkräfte sowie an Schulleiter und Schulaufsichtsbeamte (vgl. SACHER 2008, S. 11). Der deutsche Professor ist Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg (vgl. SACHER 2008, Cover). Die Publikation umfasst insgesamt 308 Seiten.

5.3.3 Sonstige Literatur

Folgende Werke sind keine klassischen Ratgeber, werden aber der Analyse trotzdem hinzugezogen, da sie wertvolle Beiträge zu diesem Thema liefern und teilweise die Theorie aus den Ratgebern mit Beispielen aus der Praxis untermauern.

GÜNESLI, Birgül (2009): Elternarbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule. Möglichkeiten und Grenzen: Zielsetzung der Autorin ist es, mit dem Buch einen Überblick über die spezifische Situation der türkischen

Arbeitsmigranten und deren Kinder in Deutschland zu geben. Der Schwerpunkt wurde auf türkische Migranten gelegt, da diese mit 3,2 % die größte nationale Gruppe der Migranten in Deutschland bilden (vgl. GÜNESLI 2009, S. 10). Obwohl das Buch keine Ratgeberliteratur im klassischen Sinn darstellt, hat sich die Verfasserin dieser Arbeit dafür entschieden, dies als Quelle heranzuziehen, da wertvolle Ergebnisse im Zusammenhang mit interkultureller Elternarbeit aufzeigt und die theoretischen Aspekte aus den Ratgebern mit praktischen Ergebnissen untermauert werden. Die Publikation umfasst 108 Seiten.

NABI ACHO, Viviane (2011): Elternarbeit mit Migrantenfamilien. Wege zur Förderung der nachhaltigen und aktiven Beteiligung von Migranteneltern an Elternabenden und im Elternbeirat: Die Autorin ist der Frage nachgegangen, wie die aktive Teilnahme von Migranteneltern an Elternabenden in Schulen nachhaltig gesteigert werden kann. NABI ACHO zielt darauf, ab mittels empirischer Sozialforschung sowohl hinderliche als auch förderliche Aspekte für eine nachhaltige Einbindung dieser Eltern an Elternabenden herauszufiltern. Das Buch richtet sich an all jene, die an dieser Thematik interessiert sind, und kann ebenso wie die Publikation von GÜNESLI nicht als klassischer Ratgeber angesehen werden, bietet allerdings wichtige und aussagekräftige Erkenntnisse diese Thematik betreffend (vgl. NABI ACHO 2011, S. 11 f). Die Autorin studierte soziale Arbeit und hat Erfahrungen in der Arbeit mit älteren Menschen, im Migrationsbereich, in der Schulsozialarbeit, ebenso wie in der christlichen Kinder- und Jugendarbeit gesammelt (vgl. NABI ACHO 2011, S. 4). Die Publikation umfasst 134 Seiten.

6 EMPIRISCHER TEIL: INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION IN DER ELTERNARBEIT MIT MIGRANTEN IN AKTUELLER RATGEBERLITERATUR

Als Ergänzung zum theoretischen Teil soll in diesem empirischen Teil der Arbeit die eingangs beschriebene Fragestellung beantwortet werden. Dazu wird zunächst die gewählte Methode der Inhaltsanalyse beschrieben, um infolgedessen die konkrete Analyse durchzuführen.

6.1 Beschreibung der Forschungsmethode

Die Inhaltsanalyse ist entstanden, um Texte zu analysieren. Durch das Aufkommen der Massenmedien gab es eine Vielzahl von gleichartigen Texten. Um diese Texte untersuchen zu können, mussten Informationen entnommen und klassifiziert werden, um daraus Häufigkeit und Verteilung von Informationen erschließen zu können. Diese Idee, Informationen in ein geeignetes Format umzuwandeln und sie getrennt vom Text weiter zu verarbeiten ist Ziel aller inhaltsanalytischer Verfahren (vgl. GLÄSER/LAUDEL 2010⁴, S. 197).

AEPPPLI, GASSER, GUTZWILLER und TETTENBORN unterscheiden in Anlehnung an MAYRING drei verschiedene Methoden der Inhaltsanalyse:

- bei der explizierenden Inhaltsanalyse liegt das Ziel dabei, unklare Textbestandteile verständlich zu machen, indem zusätzliche Materialien an den Text herangetragen werden – das Datenmaterial wird also erweitert (vgl. MAYRING 1993 zit. nach AEPPPLI/GASSER/GUTZWILLER/TETTENBORN 2010, S. 240).
- die zusammenfassende Inhaltsanalyse hat das Ziel, das vorhandene Datenmaterial zu reduzieren, sodass die zu bearbeitende Datenmenge überschaubar wird (vgl. MAYRING 1993 zit. nach AEPPPLI/GASSER/GUTZWILLER/TETTENBORN 2010, S. 240).

- bei der strukturierenden Inhaltsanalyse steht das Ausfiltern und Zusammenfassen von bestimmten Themen, Inhalten und Aspekten aus dem Material im Vordergrund (vgl. MAYRING 1993 zit. nach AEPPLI/GASSER/GUTZWILLER/TETTENBORN 2010, S. 242).

Die Verfasserin dieser Diplomarbeit hat die strukturierende Inhaltsanalyse als Forschungsmethode gewählt.

Bei der strukturierenden Inhaltsanalyse werden mithilfe in einem Codierleitfaden festgelegte Kategorien definiert und mittels „Ankerbeispielen“ (typische Textpassagen) veranschaulicht. Wenn notwendig besteht die Möglichkeit Codierregeln zu formulieren (vgl. MAYRING 1993 zit. nach AEPPLI/GASSER/GUTZWILLER/TETTENBORN 2010, S. 242).

Das Kategoriensystem beziehungsweise der Leitfaden soll:

- disjunkt,
- erschöpfend und
- präzise sein (vgl. DIEKMANN 1998⁴, S. 489).

Mit „disjunkt“ meint DIEKMANN eine klare Trennung und kein Überlappen zwischen den unterschiedlichen Kategorien (vgl. DIEKMANN 1998⁴, S. 489).

KÜHNEL beschreibt, in Anlehnung an MAYRING, verschiedene Möglichkeiten des Strukturierens:

- formale Strukturierung: die innere Struktur des Materials wird nach formalen Gesichtspunkten herausgefiltert
- inhaltliche Strukturierung: das Material zu bestimmten Themenbereichen wird zusammengefasst
- typisierende Strukturierung: sucht nach im Vorhinein festgelegten Dimensionen nach einzelnen markanten Ausprägungen im Text
- eskalierende Strukturierung: Ausprägungen werden in Form von Skalpunkten definiert (vgl. MAYRING 1994 zit. nach KÜHNEL 2000, S. 64).

6.2 Methodisches Vorgehen

Die Verfasserin dieser Diplomarbeit hat sich für die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse der ausgewählten Ratgeberliteratur zur Beantwortung ihrer Forschungsfrage entschieden.

Zunächst galt es zu definieren, welches Material für die Analyse herangezogen wird (siehe Kapitel 5 Ratgeberliteratur) und ein für die Inhaltsanalyse notwendiges Kategoriensystem zu definieren.

Dieses baut auf theoretischen Vorüberlegungen auf, wodurch sichergestellt werden kann, dass die Einteilung in Kategorien durch die Vorüberlegungen geleitet ist. Das Kategoriensystem ist aber offen und kann während des Verfahrens verändert werden, wenn textrelevante Informationen auftauchen, die sich aber keiner bestehenden Kategorie zuordnen lassen (vgl. GLÄSER/LAUDEL 2010⁴, S. 201).

MAYRING definiert als Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse das Herausfiltern einer bestimmten Struktur aus dem Material. Dabei kann es sich sowohl um formale oder inhaltliche Aspekte handeln, aber auch um eine Einschätzung von bestimmten Dimensionen. Dazu gilt es, wie schon erwähnt, ein Kategoriensystem zu definieren, nachdem die ausgewählten Publikationen analysiert werden. Es wurde nach folgenden Schritten vorgegangen:

1. Definition der Kategorie: dabei wird genau definiert, welche Textbestandteile unter die einzelnen Kategorien fallen.
2. Ankerbeispiele: hier werden konkrete Textstellen angeführt, die unter die jeweiligen Kategorien fallen und als Beispiel für die Kategorien dienen sollen.
3. Codierregeln: da wo es zu Abgrenzungsproblemen zwischen den einzelnen Kategorien kommen könnte, werden Regeln formuliert, die eine eindeutige Zuordnung möglich machen (vgl. MAYRING 2002⁵, S. 118 ff).

Zunächst galt es Kategorien festzulegen, nach denen die Ratgeber analysiert werden können und die darüber hinaus zur Beantwortung der Fragestellung dieser Diplomarbeit führen. Hierzu erscheint es sinnvoll, sich die eingangs definierte Fragestellung noch einmal ins Gedächtnis zu rufen:

„Inwiefern wird in aktueller Ratgeberliteratur zum Thema Elternarbeit mit Migrationsfamilien interkulturelle Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern beschrieben?“

Danach begann die Durchsicht des vorliegenden Materials und die Kennzeichnung der Textstellen, die sich den einzelnen Kategorien zuordnen lassen. Darüber hinaus wurden eindeutige Textbeispiele, die die jeweiligen Kategorien beschreiben, in das Kategoriensystem unter Ankerbeispiele eingetragen. In einem letzten Schritt wurden die Codierregeln festgelegt, die ein Überschneiden der Kategorien verhindert sollen.

Anhand des fertigen Kategoriensystems (siehe Anhang) wurden dann die einzelnen Publikationen analysiert.

6.3 Kategorienkatalog

Folgende Kategorien zur Beantwortung der Hauptfragestellung wurden von der Verfasserin dieser Diplomarbeit konstruiert:

Kategorie 1: Problemlage, auf der die Publikation basiert:

Wie im Theorieteil dieser Arbeit beschrieben, werden Ratgeber geschrieben, um in einer bestimmten Lebenslage „Rat“ zu geben, das heißt, es wird da angesetzt, wo es ein Problem geben könnte. Geht man von Ratgebern interkulturelle Elternarbeit betreffend aus, lässt sich die Hypothese aufstellen, dass Ratgeber geschrieben werden, da sich die Kommunikation mit Eltern mit Migrationshintergrund aufgrund unterschiedlicher Sprachen, beziehungsweise einem unterschiedlichen Sprachniveau (bezogen auf Deutsch) schwieriger gestaltet, als die Kommunikation mit einheimischen Eltern. Die Gefahr, dass Missverständnisse auftreten können,

ist hoch. Innerhalb dieser Kategorie liegt das Hauptaugenmerk darauf, wie die jeweilige Problemlage der einzelnen Publikationen in Hinblick auf interkulturelle Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern beschrieben wird.

Kategorie 2: Beschriebene Lösungsansätze:

Dieser Kategorie gilt das Hauptinteresse der vorliegenden Arbeit. Es geht darum, welche Lösungsansätze in den ausgewählten Publikationen, für die in Kategorie 1 beschriebene Problemlage, aufgezeigt werden. Wie schon im Theorieteil beschrieben, ist interkulturelle Kommunikation aus unser aller Leben nicht mehr wegzudenken. Die in Kapitel 4.1 beschriebenen Zahlen, die Anzahl der Schüler in Österreichs Schulen betreffend, zeigen, dass interkulturelle Kommunikation in Schulen einen hohen Stellenwert einnimmt. Und dort wo Kinder mit ausländischen Wurzeln anzutreffen sind, stehen Eltern mit ausländischer Herkunft dahinter. Diese Kategorie zeigt auf, wie in Ratgebern beschrieben wird, wie interkulturelle Kommunikation in Schulen zwischen Eltern und Lehrern einerseits zustande kommt, andererseits verbessert werden kann, beziehungsweise welche Möglichkeiten Lehrer und Eltern haben interkulturell zu kommunizieren.

Kategorie 3: Erwartungen:

Mit dieser Kategorie gilt es zu beschreiben, welche Erwartungen sowohl vonseiten der Eltern, vonseiten der Lehrer, als auch vonseiten der Schule und der Gesellschaft im Allgemeinen in Bezug auf die interkulturelle Kommunikation miteinander, genannt werde. Es gilt mittels dieser Kategorie aufzuzeigen, ob es Erwartungen von der einen an die andere Seite gibt und wenn ja, wie diese von den unterschiedlichen Autoren beschrieben werden und gegebenenfalls, wie mit diesen Erwartungen umgegangen wird. Ziel dieser Kategorie ist es aufzuzeigen, welche Erwartungen vorherrschen, um daraus eventuelle Schlüsse für eine Verbesserung der interkulturellen Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern zu ziehen.

Kategorie 4: Bedeutung für Institution Schule:

Innerhalb dieser Kategorie geht es um den Stellenwert, den interkulturelle Kommunikation für die Institution Schule, bezogen auf Elternarbeit, innerhalb der ausgewählten Publikationen einnimmt. Ziel dieser Kategorie ist es aufzuzeigen, welche Bedeutung interkulturelle Kommunikation für das Schulgeschehen im Allgemeinen einnimmt.

Kategorie 5: Bedeutung für die Institution Familie:

Anhand dieser Kategorie gilt es zu analysieren, ob und wenn ja in welcher Weise in den Ratgebern interkulturelle Kommunikation innerhalb der Institution Familie bezogen auf das Schulgeschehen beschrieben wird. Es gilt aufzuzeigen, wie sich das Schulgeschehen auf die Kommunikation von Migrantenfamilien auswirkt.

6.4 Analyse der einzelnen Publikationen

6.4.1 FÜRSTENAU, Sarah & GOMOLLA, MECHTILD (2009): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung – Lehrbuch

Kategorie 1: Problemlage, auf der die Publikation basiert:

Die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern ist oftmals nicht von einer Gleichberechtigung, sondern von einer frontalen Unterweisungssituation der Lehrer gegenüber den Eltern geprägt. Lehrerkommunikation kann vor allem bei Eltern, die der deutschen Sprache nur wenig oder gar nicht mächtig sind, zu Verunsicherung führen (vor allem wenn Lehrer viele Fachbegriffe verwenden). (vgl. GOMOLLA in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 29 f).

„Das Kommunikationsverhalten der Lehrkräfte ist oft nicht hilfreich und angemessen.“ (GOMOLLA in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 29)

Eltern haben häufig, aufgrund sprachlicher Barrieren, Hemmschwellen zu überwinden (vgl. GOMOLLA in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 29 f).

In Hinblick auf interkulturelle Kommunikation führt HAWIGHORST in der Publikation von FÜRSTENAU und GOMOLLA folgende Interviewpassage einer türkischsprechenden Mutter an, die sehr gut die Problematik interkultureller Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern verdeutlicht:

„Frau Kaymaz: „[...] Wenn ich Deutschkenntnisse hätte, dann wären hier erstens die Gespräche mit den Lehrern viel besser. Ich könnte mehr über meine Kinder sprechen. Zum Beispiel wo und in was sind die Kinder schwach und wo nicht. Ich könnte sie diesbezüglich besser steuern. (...) Aber jetzt, wenn ich nicht mit dem Lehrer richtig reden kann, verstehe ich die Situation nicht. Weil ich kein Deutsch verstehe, bringen sie *[die Kinder - Anmerk. Der Verfasserin]* so oder so nicht alles zu mir. (...) Aber wenn ich Deutsch könnte, dann würde alles anders laufen, denke ich.“ (Interview auf Türkisch)“ (HAWIGHORST in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 57)

Darüber hinaus schreibt HAWIGHORST, dass Lehrer oftmals von frustrierenden Erfahrungen bei dem Versuch einer Kontaktaufnahme mit Migranteneltern berichten (HAWIGHORST in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 53).

Für Eltern spielen zum einen die fehlenden Deutschkenntnisse eine Rolle, warum sie selten an Zusammentreffen in der Schule teilnehmen, andererseits ist auch eine „Unsichtbarkeit“ ausschlaggebend für ein Fernbleiben, wie das folgende Beispiel verdeutlichen soll:

„Die Elternversammlungen haben mir dort [Kasachstan] besser gefallen. Hier gefallen sie mir gar nicht. Dort haben sich immer die Eltern der ganzen Klasse getroffen, und wir haben immer viel gemacht. Wir haben mit den Lehrern zusammen Feste vorbereitet, wir haben kleine Veranstaltungen gemacht. Und hier? Ich weiß nicht. Vera hat mir gerade wieder eine Einladung mitgebracht. Am 28. Juni gibt es eine Versammlung. Sie schreiben, dass nur wenige Eltern kommen. Das ist richtig, weil hier viele Russen leben. Russen gehen nicht zu den Versammlungen. Weil wir wirklich nichts tun können. Wir können die Sprache nicht. Wir sitzen da, plinkern mit den Augen und gehen wieder weg. Wenn es Dolmetscher gäbe, vielleicht würden wir dann hingehen. Aber so? Wissen Sie, ich bin einmal hingegangen. Da haben mir die Deutschen nicht gefallen. Sie haben uns nicht einmal wahrgenommen.“ (Frau Berger, Interview auf Russisch) (HAWIGHORST in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 61)

Kategorie 2: Beschriebene Lösungsansätze:

Gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Migranteneltern funktioniert nach BLICKENSTORFER anhand von 5 Phasen, die alle auf einem kommunikativen Miteinander beruhen:

- Sich gegenseitig kennenlernen und vertrauen: der erste Schritt erfolgt in der Regel vonseiten der Lehrer. Gelegenheiten gibt es viele (der erste Schultag, Einladungen zu bestimmten Veranstaltungen, Hausbesuche usw.). Zusätzlich braucht es individuelle Gespräche (vgl. BLICKENSTORFER in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 71).
- Den Kontakt pflegen und vertiefen: es braucht kontinuierliche Kommunikation um ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Für Gespräche mit Eltern, die wenig bis gar nicht deutsch sprechen, rät BLICKENSTORFER das Hinzuziehen von interkulturellen Vermittlungspersonen. Diese Aufgabe können zum Beispiel Landsleute übernehmen, die schon länger im Einwanderungsland leben und die Sprache gut beherrschen. Sie können nicht nur als Übersetzer fungieren, sondern auch als Vermittler bei kulturellen Unterschieden und Missverständnissen auftreten. Diese Vermittler können sowohl bei Einzelgesprächen als auch bei Gruppenveranstaltungen eingesetzt werden (vgl. BLICKENSTORFER in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 71 ff).
- Sich gegenseitig informieren: Um Kinder optimal fördern zu können, ist es notwendig, dass Eltern und Lehrer an einem Strang ziehen. Allerdings ist die Distanz zwischen den Kommunikationspartnern oftmals sehr groß. In diesem Zusammenhang haben Lehrkräfte die Aufgabe Wege zu finden, wie Informationen optimal ausgetauscht werden können. Dies kann zum Beispiel durch persönliche Gespräche, aber auch mittels Informationsblättern in verschiedenen Sprachen geschehen (vgl. BLICKENSTORFER in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 73).
- Die Eltern bei der Lernförderung ihrer Kinder unterstützen: viele Eltern haben nicht die Möglichkeit ihr Kind bei den Hausübungen oder beim

Lernen zu unterstützen, da sie selbst die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen. In diesem Zusammenhang kann die Schule Eltern unterstützen, in dem Aufgabenhilfen an den Schulen angeboten werden. Darüber hinaus kann die Schule Eltern unterstützen, dass Deutschkurse für Erwachsene initiiert werden (vgl. BLICKENSTORFER in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 74).

- Die Eltern zur Mitwirkung am Schulleben einladen: Eltern können in den Schulalltag integriert werden, indem sie am Unterrichtsgeschehen des eigenen Kindes, zum Beispiel in Form von Projektarbeiten, teilnehmen. Auch ein Engagement der Eltern bei Arbeiten für die ganze Schule ist möglich (z. B. Erstellung einer Hausordnung in mehreren Sprachen, Gestaltung des Schulhofs, Mithilfe in Lesestunden oder bei der Hausübungsbetreuung usw.) (vgl. BLICKENSTORFER in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 75).

Des Weiteren verweisen ELFERT und RABKIN auf das Familienbildungsprogramm „Family Literacy“. Der in den 1980er Jahren von TAYLOR geprägte Begriff bezeichnet ein Bildungsprogramm, wobei es um die sprachliche und schriftliche Interaktion in der Familie geht. Das Programm richtet sich in der Regel an Vor- und Grundschulkinder und deren Eltern und ist in Schulen oder Stadtteilzentren situiert. Elemente aus den Bereichen Erwachsenenbildung, Elternarbeit und Vor- und Grundschulpädagogik werden miteinander kombiniert. In Großbritannien und der Türkei kann mittlerweile auf langjährige Erfahrungen mit dem Projekt zurückgegriffen werden (vgl. ELFERT/RABKIN in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 108). Im deutschsprachigen Raum wurde 2004/2005 das zwei Jahre dauernde Projekt in Hamburg in acht Schulen gestartet. Der Schwerpunkt in der Zielgruppe liegt bei Familien mit Migrationshintergrund. Die Eltern (sowohl deutsche, als auch ausländische Eltern) werden am ersten Elternabend über das Projekt informiert. Pädagogen machen die Eltern zunächst auf die Wichtigkeit des Lesens innerhalb der Familie aufmerksam. Zur Veranschaulichung präsentieren sie geeignete Bilderbücher (auch mehrsprachige) und weisen auf die Wichtigkeit von Vorleseritualen innerhalb der Familie und dessen entscheidenden Einfluss auf den

späteren Schulerfolg der Kinder hin. Dabei gilt es aber zu berücksichtigen, dass es Eltern gibt, die nicht lesen können. In diesem Fall sollten die Eltern dahin gehend unterstützt werden, dass sie mit ihren Kindern über die Bilder sprechen und so einen Zugang zu Büchern und zum Lesen bei den Kindern schaffen. Die Arbeit mit Eltern findet in der Schule oder im Kindergarten statt und baut darauf auf niederschwellig und handlungsorientiert zu sein.

Die 3 Säulen, auf denen das Programm aufbaut, sind:

- eine aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht (mit Kindern)
- Elternarbeit (ohne Kinder) parallel zum Unterricht
- gemeinsame außerschulische Aktivitäten.

Die bereits stattgefundenen Projekte der Familiy Literacy haben gezeigt, dass:

- Eltern grundsätzlich als Partner anzusehen sind,
- Eltern durch das Projekt in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden,
- Eltern Lehrern neue Ideen und Anregungen geben,
- zur Öffnung der Schule beigetragen wird,
- eine Brücke zwischen Schule, Familie und anderen Einrichtungen geschlagen und
- nicht zuletzt die Kommunikation zwischen allen am Projekt beteiligten erheblich verbessert wird (vgl. ELFERT/RABKIN in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 110 ff).

Kategorie 3: Erwartungen:

Erwartungen, wie im Kriterienkatalog beschrieben, konnte im Buch des Autorinnenduos nicht gefunden werden.

Kategorie 4: Bedeutung für die Institution Schule:

„Die Frage, wie es gelingen kann, die Potenziale *aller* Kinder und Jugendlichen optimal zu fördern und das bestehende Gefälle in den Leistungen und Abschlüssen entlang der Trennlinie Ethnizität, soziale Herkunft und Geschlecht abzubauen, gehört zu den Kernproblemen gegenwärtiger Bildungspolitik. Ein wichtiges Ziel schulischen Wandels ist eine qualitativ hochwertige und sozial gerechte Bildung, durch die alle Heranwachsende die Kompetenzen erwerben können, die sie

benötigen, um in einer pluralen Gesellschaft unter Anerkennung der Menschenrechte zu urteilen, zu handeln und an demokratischen Prozessen teilzuhaben.“ (FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 7)

Es braucht also einen schulischen Wandel, der eine gerechte Bildung und eine Förderung aller Kinder und Jugendlicher mit sich bringt und der darüber hinaus das Ziel hat Kinder und Jugendliche auf ein Leben in einer pluralen Gesellschaft vorzubereiten. Diesen Wandel kann die Schule aber nicht allein schaffen – es braucht eine Zusammenarbeit basierend auf einem gemeinsamen Dialog, zwischen der Institution Schule und der Institution Familie.

„Eine sozial gerechte Bildungspraxis erfordert institutionellen Wandel.“
(FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 9)

Bisher haben Schulen und die Politik auf die zunehmende Migration mit vereinzelt kompensatorischen Fördermaßnahmen reagiert, wobei das Hauptaugenmerk dabei lag, Kindern mit Migrationshintergrund durch Sprachförderung den Anschluss in der Schule zu ermöglichen. Nach und nach wurde erkannt, dass diese punktuellen Maßnahmen zu kurz greifen und es daher eine Berücksichtigung der Heterogenität in den Kernbereichen von Unterricht und Schulentwicklung dringend braucht. Ein Wandel sollte insofern herbeigeführt werden, indem alle konventionellen schulischen Arbeitsbereiche (Curricula und Material, Unterricht, pädagogische Arbeit, Organisation, Qualifizierung von Fachkräften, administrative und politische Steuerung) aus neuer Perspektive betrachtet und überdacht werden (vgl. FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 9).

„Wenn Elternbeteiligung in der Schule einen signifikanten Beitrag zur Verbesserung des schulischen Lernens und zum Abbau von Bildungsgleichheit leisten soll, muss die gleichberechtigte Partizipation aller Eltern in der Institution Schule ermöglicht und unterstützt werden. Dabei sind Formen der Unterstützung von Eltern auf der einen Seite und Strategien, die darauf zielen, institutionelle Barrieren abzutragen, damit Eltern ihre Potenziale – die sie schon haben – zum Wohle der Kinder einsetzen können, auf der anderen Seite, sorgfältig zu unterscheiden.“
(FÜRSTENAU/ GOMOLLA 2009, S. 9)

Kategorie 5: Bedeutung für die Institution Familie:

Die Institution Schule hat einen erheblichen Einfluss auf das Familienleben.

„Sie ist zu Hause häufig ein zentrales Thema, mit Hausaufgaben wirkt sie auf den Rhythmus des Alltags, mit Notengebung und Laufbahnentscheiden auf die Beziehung zwischen Eltern und Kind. Kurz, die Schule ist in der Familie fast permanent Anlass für Gespräche und Arbeiten, Freuden und Konflikte, Sorgen und Hoffnungen.“
(BLICKENSTORFER in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 69)

6.4.2 KNISEL-SCHEURING, Gerlinde (2002): Interkulturelle Elterngespräche. Gesprächshilfen für Erzieherinnen in Kindergarten und Hort

Kategorie 1: Problemlage, auf der die Publikation basiert:

KNISEL-SCHEURING bringt die Ausgangsproblemlage ihres Ratgebers insofern auf den Punkt, indem sie schreibt, dass es für den Dialog mit Eltern nicht deutschsprachiger Herkunft neue Formen der Zusammenarbeit und da vor allem der Kontaktaufnahme braucht. Die alt bewährten Formen der Elternarbeit werden häufig nicht genutzt – Elternsprechstunden, Elternabende oder Feste werden kaum besucht, da das Verstehen der deutschen Sprache für viele Eltern ein Problem ist. Aus demselben Grund wird der Inhalt von Elternbriefen und Elternmitteilungen nicht verstanden oder kann nicht nachvollzogen werden (vgl. KNISEL-SCHEURING 2002, S. 5).

Dem Ratgeber liegen zwei kinderfreie Tage eines Kindergartenteams zugrunde, an denen sich das Kindergartenpersonal dem Thema „Elternarbeit mit Eltern nicht deutschsprachiger Herkunft“ gewidmet hat – Grund für diese beiden Tage war die Feststellung, dass der Anteil von nicht-deutschen Eltern, die innerhalb der Elternarbeit nicht erreicht werden, bei über 80 % liegt (vgl. KNISEL-SCHEURING 2002, S. 14). Gründe dafür ergeben sich aus folgender Aussage, die aus der Gruppendiskussion stammt:

„Erreichen möchte ich diese Eltern auch, aber es fällt mir total schwer, sie anzusprechen“, meldet sich Rita zu Wort. „Ich muss sogar zugeben, dass ich Eltern, die kaum Deutsch sprechen, wenn irgend möglich aus dem Weg gehe, weil ich nicht weiß, wie ich mit ihnen kommunizieren kann. Dass das natürlich falsch ist, weiß ich auch“, fügt sie dann noch hinzu.“ (KNISEL-SCHEURING 2002, S. 14)

Kategorie 2: Beschriebene Lösungsansätze:

Die Kommunikationsforschung zeigt, dass nur ca. ein Fünftel der gesprochenen Botschaften beim Gegenüber ankommen beziehungsweise behalten wird. Dieser Prozentsatz kann durch optische Ergänzungen erhöht werden. Für die Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern bedeutet dies, dass zum Beispiel bei Elternabenden durch den Einsatz von bildhaften Ergänzungen zu dem Gesprochenen für ein besseres Verständnis gesorgt werden kann. Auch auf den Einsatz von Mimik, Gestik und der Körpersprache sollte geachtet werden, da dadurch gesprochene Worte in ihrer Botschaft verstärkt werden können (vgl. KNISEL-SCHEURING 2002, S. 18).

Weiters werden folgende Ansätze genannt:

- Hinzuziehen eines Dolmetschers
- wenn möglich wichtige Mitteilungen, wie zum Beispiel Elternbriefe oder Elternmitteilungen in die jeweilige Sprache der Eltern übersetzen
- Bemühen um eine sprachliche Vielfalt innerhalb der Einrichtung, was unter anderem durch Erzählstunden durch Eltern in deren jeweiliger Sprache zum Ausdruck gebracht werden kann
- Miteinbeziehung von ausländischen Eltern bei Festen, dem ein Gespräch zwischen Pädagogen und Eltern über den kulturellen Hintergrund der Eltern voraus geht, damit nicht die Gefahr besteht, Eltern aufgrund ihrer Kultur vorzuführen (vgl. KNISEL-SCHEURING 2002, S. 28 f)
- Aktives Zugehen auf Migranteneltern und aktives Suchen des Gesprächs mit Migranteneltern
- eine gute Möglichkeit mit Eltern in Kontakt zu kommen, bietet ein Hausbesuch (vgl. KNISEL-SCHEURING 2002, S. 33).

Darüber hinaus nennt die Autorin Ideen für interkulturelle Begegnungen, die nicht nur die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern verbessern beziehungsweise

fördern können, sondern sich auch positiv auf das Kommunikationsverhalten der Eltern untereinander auswirken kann.

- Multikulturelle Bücherei: es bietet sich an, Bücher in den verschiedensten Sprachen anzubieten und so die Bücherei zu einen Treffpunkt für alle Eltern zu machen, wo zusätzlich ein kommunikativer Austausch stattfinden kann.
- Vorlesenachmittage: Eltern, die unterschiedliche Sprachen sprechen können gebeten werden, in ihren jeweiligen Sprachen vorzulesen – dies kann sowohl für Kinder als auch für Eltern mit anderen Muttersprachen sehr interessant sein, wenn zum Beispiel ein Stück in Deutsch und dasselbe Stück danach in Griechisch gelesen wird.
- Sprachkurse für Mütter: finden Sprachkurse in Kindergärten oder Schulen statt, die den Müttern vertraut sind, ist die Hemmschwelle an einer Teilnahme geringer, da ihnen die Umgebung bereits vertraut ist. Darüber hinaus kann Kinderbetreuung während des Kurses relativ einfach gewährleistet werden.
- Gemeinsam kochen, backen und genießen: neben dem gemeinsamen Kochen bleibt viel Raum für Kommunikation (vgl. KNISEL-SCHEURING 2002, S. 48 f).

Kategorie 3: Erwartungen:

Folgende Erwartung von Lehrern bezüglich des Umgangs mit Sprache zwischen Eltern und Kindern zu Hause werden von der Autorin beschrieben:

„Ich finde (...), dass es doch gerade eine Schwierigkeit der Kinder ist, dass zu Hause nur die Herkunftssprache, die ja hier eine fremde Sprache ist, gesprochen wird.“ (KNISEL-SCHEURING 2002, S. 24)

Hier kommt die Erwartung an Eltern zum Ausdruck, die die Familienkommunikation betrifft. Die eben zitierte Pädagogin bringt zum Ausdruck, dass es weniger Schwierigkeiten geben würde, wenn Kinder und Eltern zu Hause

miteinander deutsch sprechen, obwohl eine andere Muttersprache die Familiensprache ist.

Kategorie 4: Bedeutung für die Institution Schule:

KNISEL-SCHEURING betont in ihrem Ratgeber immer wieder wie wichtig die Vorbildfunktion der Schule beziehungsweise der Lehrer auf Kinder und Eltern ist (vgl. KNISEL-SCHEURING 2002, S. 9). So schreibt die Autorin unter anderem, dass es heutzutage nicht mehr außergewöhnlich ist, dass Kindergruppen von Kindern (und Eltern) aus unterschiedlichen Ländern besucht werden. Die Atmosphäre sowie der Umgang der Pädagogen mit den Kindern und den Eltern prägt deren Weltansicht entscheidend und kann so einen wertvollen Grundstein für ein harmonisches Miteinander in einer multikulturellen Gesellschaft legen (vgl. KNISEL-SCHEURING 2002, Cover, Rückseite).

Kategorie 5: Bedeutung für die Institution Familie:

Zu dieser Kategorie konnte im Ratgeber von KNISEL-SCHEURING kein passender Textauszug gefunden werden. Der Ratgeber richtet sich an Pädagogen; auf den Stellenwert, den interkulturelle Kommunikation innerhalb der Institution Familien einnehmen kann, geht die Autorin nicht ein.

6.4.3 ROBBE, Imke (2009): Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule. Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund unter besonderer Berücksichtigung der Sprachförderung

Kategorie 1: Problemlage, auf der die Publikation basiert:

ROBBE sieht das spannungsreiche Verhältnis zwischen Lehrkräften und Eltern als ausschlaggebendes Problem an, auf dessen ihr Ratgeber basiert.

„Trotz des Wissens über familiären Einfluss auf die Entwicklung des Kindes und die sich daraus ergebende Bedeutung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus ist ein eher distanziertes Verhältnis zwischen den Lehrkräften und den Eltern zu beobachten. Besonders spannungsreich scheint dabei die Zusammenarbeit von Schule und

Eltern mit Migrationshintergrund zu sein. „Lehrkräfte beklagen die Schwierigkeiten der Kontaktaufnahme und die geringe Beteiligung der Eltern mit Migrationshintergrund“ (...).“ (ROBBE 2009, S. 8 f).

In Bezug auf SCHLÖSSER betont die Autorin, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse der Eltern, zu einer besonderen Herausforderungen werden kann (vgl. SCHLÖSSER 2004 zit. nach ROBBE 2009, S. 35).

„In der Göttinger Untersuchung zur schulischen Situation zugewanderter Kinder und Jugendlicher werden die unzureichenden Deutschkenntnisse als die größte Hürde bei der Zusammenarbeit mit den Migranteneltern dargestellt. Aufgrund der Sprachbarriere kommen notwendige Beratungsgespräche oft erst gar nicht zustande und sie sind häufig der Grund, für das totale Fernbleiben der nichtdeutschen Eltern vom Schulgeschehen.“ (ROBBE 2009, S. 35)

ROBBE sieht eine große Herausforderung der Schule darin, Wege zu finden, mit einer Mehrsprachigkeit der Eltern besser umzugehen (vgl. ROBBE 2009, S. 35).

Probleme in der Zusammenarbeit und da vor allem in der Kommunikation zwischen Lehrern und Migranteneltern ergeben sich dadurch, dass Lehrer an Inhalten wie Kontaktaufnahme und Kommunikation mit Migranteneltern wenig generelles Interesse zeigen. Lehrer verfügen über nur sehr geringe Informationen, was den Hintergrund von Familien mit Migrationshintergrund angeht (vgl. ROBBE 2009, S. 33).

Kategorie 2: Beschriebene Lösungsansätze:

Die Autorin nennt folgende Lösungsansätze, die zu einer verbesserten Zusammenarbeit zwischen Migrationseletern und Lehrern führen können. Die Autorin sieht ausschlaggebend dafür, wie Elternarbeit mit Migrationseletern abläuft in der Form, wie Eltern informiert werden (vgl. ROBBE 2009, S. 54) und zeigt folgende Lösungsansätze, die zu einer verbesserten Zusammenarbeit zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Lehrern führen können, auf.

- Anschaulichkeit bei Informationsveranstaltungen: Die Schule hat sicherzustellen, dass alle Eltern den Gesprächen folgen können und wichtige Informationen verstehen. Die Autorin empfiehlt Informationsveranstaltungen anschaulich zu gestalten – es bietet sich zum Beispiel ein Rundgang durch die Schule an, damit die Eltern sehen, wo ihr Kind die Schulzeit verbringt. Dabei kann den Eltern zum Beispiel durch mehrsprachige Begrüßungstafeln im Eingangsbereich vermittelt werden, dass die Schule gegenüber anderen Kulturen offen ist. Weiters kann die Kommunikation bei Informationsveranstaltungen mit vielen Bildern und Fotos verdeutlicht werden (vgl. ROBBE 2009, S. 54).
- Formen der Elternarbeit:
 - Elternabende: diese sollten so angelegt werden, dass sie in Kleingruppen stattfinden, da sich dadurch eher die Möglichkeit ergibt, sich untereinander kennenzulernen, sich auszutauschen und sich bei Sprachschwierigkeiten gegenseitig zu unterstützen (vgl. ROBBE 2009, S. 54).
 - Elternbriefe und andere schriftliche Informationen: in Anlehnung an SCHLÖSSER betont ROBBE, dass sich in der Praxis zweisprachige Schriftstücke bewährt haben. Sie verdeutlichen den Eltern einerseits einen Sprachrespekt, zum anderen wird sichergestellt, dass die Informationen auch verstanden werden. Schriftliche Informationen sollten aber nie ein persönliches Gespräch ersetzen (vgl. SCHLÖSSER 2004 zit. nach ROBBE 2009, S. 56).
 - Einzelgespräche: ROBBE empfiehlt das Hinzuziehen eines Dolmetschers um Sprachschwierigkeiten zu überwinden. Dieser sollte den Eltern jedoch unbedingt sympathisch sein (vgl. ROBBE 2009, S. 57).
 - Hausbesuche: wichtig ist, dass diese Art der Elternarbeit in beidseitigem Einverständnis passiert. Der Vorteil liegt darin, dass die Eltern sich in ihrer gewohnten, sicheren Umgebung befinden und

das gerade Migranteneltern diesen als Zeichen großer Wertschätzung ansehen (vgl. ROBBE 2009, S. 57).

- Beteiligung der Eltern mit Migrationshintergrund an der Sprachförderung ihrer Kinder: Die Autorin stellt hierzu das Projekt „Rucksack in der Grundschule“ vor. Dabei handelt es sich um ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Primarbereich.

„Die Grundidee des Projekts besteht darin die schulische Sprachförderung mit einem Konzept der Elternbildung zu verbinden. Auf diesem Weg können die Lehrkräfte gemeinsam mit den Eltern zur Entwicklung und Förderung der Kinder beitragen und ihre Anstrengungen miteinander koordinieren.“ (ROBBE 2009, 67 f)

Ziel ist die gemeinsame Förderung des Erwerbs der Erst- und Zweitsprache der Kinder durch Eltern mit Migrationshintergrund und Lehrkräfte. Auch Erziehungsfragen und Erziehungseinstellungen werden im Zuge der Zusammenarbeit thematisiert. Anliegen des Projekts ist es, die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern mit Migrationshintergrund zu verbessern (vgl. ROBBE 2009, S. 68 f). Vor allem Mütter mit Migrationshintergrund werden insofern in den Unterricht der Kinder miteinbezogen, als dass sie als Expertinnen für ihre jeweilige Sprache angesehen werden und diese im Rahmen des Projekts an Kinder weitergeben können. Mütter werden unter anderem dahin gehend geschult zu Hause mit ihren Kindern bestimmte Themen in der Sprache, die sie am besten können (meist die Muttersprache) zu bearbeiten. Die Sprachförderung und die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Migranteneltern innerhalb des Projekts bezieht sich aber nicht nur auf die Arbeit innerhalb der Familie, sondern findet auch im Klassenunterricht, im Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache und im Muttersprachenunterricht statt (vgl. ROBBE 2009, S. 70 f).

„Die Kommunikation zwischen den Lehrern und den Eltern soll auf diesem Weg verbessert werden. „Rucksack ist wie eine Brücke zwischen Schule und Elternhaus“, so äußert sich ein Lehrer in Bezug auf das Projekt. (ROBBE 2009, S. 72)

Des Weiteren macht sich die Autorin Gedanken darüber wie Lehrer an die nötigen Informationen von und über Eltern kommen können. Hierzu bietet sich die Möglichkeit von Fragebögen an, die an Eltern ausgegeben werden können. Dadurch können Einstellungen, Meinungen und Wünsche der Eltern hinsichtlich der Schule, aber auch Fragen zum Migrationshintergrund erfragt und gestellt werden. Der Fragebogen muss zweisprachig gestaltet sein und in allen Herkunftssprachen der Eltern erstellt werden. Bei der Anfertigung dieses Fragebogens können Eltern mit Migrationshintergrund miteinbezogen werden. ROBBE sieht den Vorteil darin, dass Eltern Zeit haben, über ihre Antworten nachzudenken und eventuelle Kritik in schriftlicher Form leichter geäußert wird. Für Lehrer bieten die Antworten eine gewisse Grundlage für persönliche Gespräche mit den Eltern. Auf Erfahrungen zurückgreifend berichtet die Autorin, dass Lehrer überrascht waren, da durch die Auswertung der Fragebögen deutlich wurde, dass Migranteneltern ein generell hohes Interesse an einer Mitarbeit haben. Kritisch zu sehen ist der Aufwand, den diese Informationsbeschaffung kostet. Denn es gilt nicht nur diesen Fragebogen zu erstellen und in die verschiedensten Sprachen zu übersetzen, die Antworten auf die Fragen müssen auch ausgewertet werden (vgl. ROBBE 2009, S. 49).

Laut ROBBE ist aber nicht nur wichtig WIE, sondern auch WORÜBER informiert wird. Die Schule hat für Aufklärung über folgende Themen zu sorgen:

- die Institution Schule und das deutsche Bildungssystem
- den pädagogischen Leitgedanken der Schule
- den familiären Einfluss auf die Entwicklung des Kindes
- die Bedeutung der Sprache sowie der Erstsprache
- das Sprachförderungskonzept der Schule
- Möglichkeiten der Mitarbeit (vgl. ROBBE 2009, S. 60).

Kategorie 3: Erwartungen:

Erwartung der Institution Schule an Migrationse Eltern:

ROBBE greift eine von BURK sehr deutlich formulierte Erwartung der Schule an Eltern mit Migrationshintergrund auf:

„Die deutsche Schule erwartet auch heute meist noch ein Kind, das aus einem vollständigen Elternhaus kommt, Hausaufgabenhilfe und förderliche Zuwendung am Nachmittag durch die Familie erfährt, dessen „Muttersprache“ und Staatsangehörigkeit deutsch und dessen Religion christlich ist.“ (BURK 2005 zit. nach ROBBE 2009, S. 32)

Darüber hinaus wird von Lehrern ein hohes Maß an interkulturellen Kompetenzen (was interkulturelles Kommunizieren beinhaltet) erwartet.

Geringe Erwartungen von Lehrern an Migrationse Eltern und ihre Kinder:

Des Weiteren schreibt die Autorin, dass Lehrer Eltern und Schülern mit Migrationshintergrund mit einer geringen Erwartungshaltung begegnen. Es wird von ausländischen Eltern nicht erwartet, dass sie sich innerhalb des Bildungssystems auskennen und an einer Kooperation mit Lehrern interessiert sind (vgl. ROBBE 2009, S. 33).

Erwartungen der Migrationse Eltern an die Institution Schule:

Eltern mit Migrationshintergrund, die mit dem deutschen Bildungssystem nicht vertraut sind, gehen mit einer Erwartungshaltung in die Zusammenarbeit mit Lehrern, die ROBBE folgendermaßen beschreibt:

„Bildung und Erziehung wird in einigen Herkunftsländern ausschließlich als eine Aufgabe der Schule verstanden und die Institution Schule als ein Organ des Staates lässt häufig weder Einmischung noch Beeinflussung zu.“ (ROBBE 2009, S. 36)

Dieses Denken der Eltern kann sich auf die Kommunikation mit Lehrern auswirken (vgl. ROBBE 2009, S. 36).

Von Lehrern wird erwartet, dass sie sich mit anderen Anschauungen und Meinungen auseinandersetzen, ohne diese negativ zu bewerten. Weiters wird erwartet, dass Lehrer auf Migranteneltern wertschätzend und mit ehrlichem Interesse entgegen gegangen wird (vgl. ROBBE 2009, S. 43).

Kategorie 4: Bedeutung für die Institution Schule:

Die Erwartungen der Schule, speziell an Migrantenfamilien, sind sehr hoch (siehe Erwartungen an Eltern Kategorie 3). Die Institution Schule hinkt der Tatsache, dass eine sprachliche, nationale, ethnische und kulturelle Heterogenität vorherrscht und mittlerweile in Schulen zum Normalfall geworden ist, nach. Schulen müssen sich interkulturell öffnen, damit eine umfassende und zufriedenstellende Zusammenarbeit zwischen Schule und Migranteneltern funktionieren kann (vgl. BURK 2005 zit. nach ROBBE 2009, S. 32 f).

Damit sprachliche und kulturelle Barrieren abgebaut werden können, braucht es gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung, was für die Institution Schule bedeutet, dass diese sich auf einen langwierigen Veränderungsprozess einlassen muss. Das Um und Auf laut ROBBE ist eine interkulturelle Öffnung der Schule, was Lehrer dazu herausfordert, sich mit interkulturellen Themen auseinanderzusetzen. Dafür braucht es neue Konzepte und Leitbilder, die eine gegenseitige Transparenz sowohl für die Schule als auch für die Eltern schafft (vgl. ROBBE 2009, S. 85).

Kategorie 5: Bedeutung für die Institution Familie:

„Eltern nehmen (...) einen wesentlichen Stellenwert hinsichtlich der Entwicklung und Leistungsfähigkeit ihrer Kinder ein. (...) Der Kontakt der Eltern zur Schule bzw. elterliche Teilnahme und Engagement bei Schulaktivitäten kann demnach indirekt die Einstellungen von Kindern zur Schule und zu Leistungen beeinflussen. (...) Seitens der Migranteneltern könnte jedoch ein besonderer Bedarf bestehen, Informationen über die Bedeutung des familiären Einflusses zu erhalten. Familien mit Migrationshintergrund haben häufig ein anderes Konzept von Kindheit und orientieren sich an anderen Werten als deutsche Familien der Mehrheitsgesellschaft. (...) Hier erscheint es somit sinnvoll eine aktive Auseinandersetzung und Reflektion [sic] anzuregen, um auf diesem Weg für Aufklärung zu sorgen.“ (ROBBE 2009, S. 13 f)

Es braucht also einen aktiven Dialog zwischen Schule und Elternhaus, damit Eltern die Wichtigkeit des elterlichen Einflusses auf die Entwicklung und Leistungsfähigkeit der Kinder bewusst gemacht werden kann.

ROBBE bezieht sich in ihren Ausführungen auf BURK, dieser sieht in der bestehenden Monokulturalität innerhalb der Institution Schule eine ernst zunehmende Schwierigkeit für Familien mit Migrationshintergrund. Die Herkunft und die Mehrsprachigkeit von Familien spielt in den Schulen keine große Bedeutung, was vonseiten der Eltern oftmals als Desinteresse verstanden wird. Diese Monokulturalität ist die zentrale Barriere bei der Zusammenarbeit zwischen der Institution Familie und der Institution Schule (vgl. BURK 2005 zit. nach ROBBE 2009, S. 32).

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

Kategorie 1: Problemlage, auf der die Publikation basiert:

SCHLÖSSERS Ausgangsproblemlage, auf der ihr Ratgeber basiert, ergibt sich unter anderem aus persönlich gemachten Erfahrungen. Schon früh in ihrer beruflichen Karriere erkannte die Autorin

„(...) wie abhängig Kinder von körperlicher, geistiger und psychischer Gesundheit, Beziehungs-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit ihrer Eltern und deren Zugang zu Bildung und Wissen sind.“ (SCHLÖSSER 2004, S. 5)

Weiters vertritt SCHLÖSSER die Meinung:

„dass Eltern und PädagogInnen unterschiedlicher Herkunft, Sprachen, Traditionen, Religionen und kultureller Prägung in ihrer Kooperation enormen Herausforderungen gegenüberstehen.“ (SCHLÖSSER 2004, S. 7)

„Zu wissen, wie Kommunikation mit möglichst wenig Missverständnissen geführt wird und wie Selbstdarstellung und Konfliktlösung im Gespräch gelingen, ist wesentliches pädagogisches Handwerkszeug.“ (SCHLÖSSER 2004, S. 11)

Kategorie 2: Beschriebene Lösungsansätze:

Folgende Möglichkeiten für eine gelingende Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern innerhalb der Elternarbeit zeigt SCHLÖSSER auf:

- Schriftliche Informationen und Mitteilungen: verstehen Eltern die deutsche Sprache nicht, stößt diese Art der Kommunikation an Grenzen. SCHLÖSSER empfiehlt daher den Einsatz von zweisprachigen Schriftstücken, um so einerseits für mehr Verständnis zu sorgen und andererseits einen Sprachrespekt auszudrücken. Aber auch wenn die Informationen in zwei Sprachen an die Eltern übermittelt werden, dürfen sie nicht das persönliche Gespräch ersetzen (vgl. SCHLÖSSER 2004, S. 44). Ist ein Übersetzen in eine andere Sprache nicht möglich kann, wie im folgenden Beispiel beschrieben, vorgegangen werden:

„Wir sprechen die zugewanderten Eltern regelmäßig an, ob sie unsere deutsch verfassten Briefe verstehen. Wenn nicht suchen wir uns andere Eltern, die übersetzen helfen können. Die Eltern helfen regelmäßig und gerne. Ich erlebe, dass sie sich freuen, wenn wir um die Hilfe bitten.“ (SCHLÖSSER 2004, S. 44)

- Tür-und-Angel-Gespräch: Eltern muss bewusst sein, dass es diese Form der Kommunikation gibt und dass diese auch erwünscht ist. Diese Tatsache muss einerseits klar ausgesprochen werden, andererseits kann die Gesprächsbereitschaft den Eltern auch durch entsprechende Gestik und Mimik vermittelt werden. Diese Gesprächsform eignet sich für einen kurzen Informationsaustausch. Für Problemgespräche sollte ein eigener Termin vereinbart werden, bei dem das Gespräch ungestört stattfinden kann (vgl. SCHLÖSSER 2004, S. 45 ff). Eine Pädagogin berichtet:

„In vielen Fällen muss man die Eltern ansprechen, die deutschen und die ausländischen, wenn man sieht, dass sie etwas auf dem Herzen haben. Da helfen mir schon gut ein paar Wörter in Türkisch. Für kurze Tür-und-Angel-Kontakte reichen sie aus. Den Eltern helfen manchmal auch schon ihre wenigen Wörter in Deutsch.“ (SCHLÖSSER 2004, S. 47)

- Hausbesuch: Anlässe für diese Art der Kontaktaufnahme können unter anderem der Wunsch nach einem gegenseitigen Kennenlernen, ein

Informationsaustausch oder ein akutes Problem sein. Hausbesuche sind eine zeitintensive Form der Elternarbeit und sollten immer im gegenseitigen Einvernehmen stattfinden. Sprechen die Eltern kein Deutsch, kann es hilfreich sein, einen Kollegen mitzunehmen, der als Dolmetscher fungieren kann (vgl. SCHLÖSSER 2004, S. 51 f).

„Manche Eltern laden uns zu sich ein. Anfangs waren wir sehr unsicher, ob es ernst gemeint ist, und gingen nicht hin. Jetzt haben wir eine türkische Kollegin und wir gehen gemeinsam mit ihr zu Besuchen, wenn wir spüren, dass eine Familie sich dies sehr wünscht.“ (SCHLÖSSER 2004, S. 52)

- Gruppenarbeit und Mehrsprachigkeit: Der Tenor bei solchen Veranstaltungen sollte lauten: „Alle verstehen alles zur gleichen Zeit!“. Dafür kann es von Nöten sein, einen Dolmetscher hinzuziehen. Darüber hinaus empfiehlt die Autorin sogenannte „Murmelgruppen“, was bedeutet, dass ein- oder zweisprachige Personen in unmittelbarer Nähe der Eltern sind, die nicht oder kaum Deutsch verstehen und simultan und murmelnd übersetzen. Vortragender und andere Eltern sind im Vorfeld darüber zu informieren (vgl. SCHLÖSSER 2004, S. 64).
- Dolmetscher: Eltern, die neben Deutsch eine weitere Sprache gut beherrschen, können als Übersetzer gewonnen werden. SCHLÖSSER rät davon ab, Geschwisterkinder als Dolmetscher einzusetzen, da in Elterngesprächen oftmals belastende Themen besprochen werden müssen und diese Situationen häufig nicht altersgerecht und unangemessen sind (vgl. SCHLÖSSER 2004, S. 39).

Darüber hinaus geht SCHLÖSSER sehr ausführlich auf die Möglichkeit von thematischen Elternabenden ein und zeigt sieben Beispiele aus der Praxis auf, wie solche Abende zu bestimmten Themen geplant und durchgeführt werden können. Da sich aus den Beispielen aber kein allgemeiner roter Faden für Elternabende im Allgemeinen herauslesen lässt, der sich auf interkulturelle Kommunikation bezieht, wird an dieser Stelle nicht näher auf diese Beispiele eingegangen (vgl. SCHLÖSSER 2004, S. 82 – 136).

Kategorie 3: Erwartungen:

Die Erwartungen zugewanderter (...) Eltern an die Mehrheitsgesellschaft sind meines Erachtens folgerichtig zumindest die Hoffnung auf Respekt, eventuell auf ein Verstehen und Toleranz sowie (...) die Bereitschaft zum Dialog.“ (SCHLÖSSER 2004, S. 17)

Von Pädagogen wird eine gewisse Qualifizierung erwartet, die bereits in der Ausbildung erlernt werden sollte (vgl. SCHLÖSSER 2004, S. 12). Folgendes gilt es in der Ausbildung zu lernen:

„Zu wissen, wie Kommunikation mit möglichst wenig Missverständnissen geführt wird und wie Selbstdarstellung und Konfliktlösung im Gespräch gelingen, ist wesentliches pädagogisches Handwerkszeug.“ (SCHLÖSSER 2004, S. 11)

Kategorie 4: Bedeutung für die Institution Schule:

SCHLÖSSER baut ihre Ausführungen auf den Stellenwert, den interkulturelle Pädagogik innerhalb des Schulgeschehens einnimmt, auf. Ziel der Schulen sollte ein friedfertiges und tolerantes Zusammenleben aller Kulturen und Nationalitäten sein.

„Das bewusste Spiegeln von Herkunft, Kultur, Tradition, Religion und Sprache im Alltag trägt dazu bei, die Tageseinrichtung und die Grundschule zu einem lebendigen Platz interkulturellen Lebens zu machen.“ (SCHLÖSSER 2004, S. 11)

Schulen richten ihr Konzept immer häufiger nach einem grundlegenden Verständnis von kulturellen Arbeiten aus, das von Folgendem ausgeht:

- „Kontakt, Information und Kommunikation zwischen allen Kulturen,
- Darstellung der verschiedenen Kulturen im öffentlichen Raum mit der Zielrichtung, Horizonte zu erweitern,
- Formen der Annäherung, Abgrenzung und Konfliktlösung kennenzulernen, als Fähigkeiten zu erwerben und zu nutzen,
- Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit, Rassismus und Ethnozentrismus,
- gegenseitige Akzeptanz und Chancengleichheit und

- differenzierte Beschäftigung mit Empathie, Toleranz, Solidarität und Akzeptanz von Unterschieden.“ (SCHLÖSSER 2004, S. 15)

All diese Schwerpunkte können aber nur dann umgesetzt werden, wenn ein Dialog aller am Schulgeschehen beteiligter stattfindet.

Kategorie 5: Bedeutung für die Institution Familie:

„Viele Eltern wissen, dass eine Pädagogik mit Relevanz für langfristige Bildungschancen vielfältige Zugänge eröffnet. Immer mehr Eltern fragen pädagogische Maßnahmen an, unaufgefordert und eigenmotiviert. Nicht nur deutsche Eltern können zunehmend in dieser Weise erlebt werden – zugewanderte Eltern schließen den Reigen der interessierten Elternschaft.“ (SCHLÖSSER 2004, S. 27)

„Sie [*Eltern mit Migrationshintergrund; Anm. der Verfasserin*] sind Menschen mit speziellen Lebenserfahrungen, die weit über für uns übliche Situationen hinaus gehen können. Und sie sind es mit der natürlichen Kompetenz gelebter Mehrsprachigkeit, die zu einem immer bedeutsameren Phänomen in internationalisierten Gesellschaften wird.“ (SCHLÖSSER 2004, S. 28)

6.4.5 DUSOLT, Hans (2008³): Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich

Kategorie 1: Problemlage, auf der die Publikation basiert:

DUSOLT hat dem Thema Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund ein Kapitel in seinem Buch gewidmet, im ersten Kapitel seines Ratgebers schreibt er:

„Die Kenntnisse der familiären Lebenssituation und das Wissen um deren Auswirkungen bilden wichtige Voraussetzungen für erfolgreiche Elternarbeit. Es macht einen großen Unterschied, ob ich ein glückliches Ehepaar, ein alleinerziehender Vater, eine »allmächtige« Oma, ausländische Eltern ohne deutsche Sprachkenntnisse oder gar Eltern vor mir sitzen habe, die selbst in einem pädagogischen Beruf arbeiten.(...) Nicht immer verläuft diese Zusammenarbeit mit den Eltern harmonisch (...).“ (DUSOLT 2008³, S. 16 f)

Bezogen auf sprachliche Probleme betont DUSOLT, dass die Zusammenarbeit häufig dadurch erschwert wird, dass zum Beispiel aufgrund wechselnder

Arbeitszeiten der Eltern es oftmals unmöglich ist, einen gemeinsamen Gesprächstermin zu finden, an dem beide Elternteile Zeit haben. Darüber hinaus betont der Autor, dass mangelnde Sprachkenntnisse dazu führen können, dass ein Gespräch über pädagogische Themen sehr schwierig verlaufen kann (vgl. DUSOLT 2008³, S. 131).

Kategorie 2: Beschriebene Lösungsansätze:

- Dolmetscherdienste:

„Bei sehr schlechten Sprachkenntnissen ist man auf die Dolmetscherdienste von Dritten angewiesen.“ (DUSOLT 2008³, S. 131)

Der Einfachheit halber werden häufig Familienangehörige oder größere Kinder als Übersetzer in ein Gespräch mit eingebunden. Allerdings sollten sich Lehrkräfte und auch Eltern bewusst sein, dass gerade Angehörige aus der Familie bei Übersetzungen dazu neigen, eigene Wertungen oder andere inhaltliche Schwerpunkte in ein Gespräch einzustreuen. Bei sogenannten Problemgesprächen sollte ein fachlich geschulter, professioneller Dolmetscher dem Gespräch hinzugezogen werden. Hauptaugenmerk der Lehrer in diesem Zusammenhang sollte darauf liegen, die Eltern dazu zu motivieren, selbst die deutsche Sprache zu erlernen (vgl. DUSOLT 2008³, S. 132).

- Sprachakzeptanz: In der Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern ist es wichtig, dass Pädagogen den Eltern das Gefühl geben, ihre Andersartigkeit zu akzeptieren. Dazu zählt auch ein gewisses Interesse an der Kultur und an der Sprache des Anderen zu zeigen. Ein paar Worte (sei es nur eine Begrüßungsfloskel) können dazu beitragen, ein Gespräch aufzulockern und eine gewisse Basis zu den Eltern herzustellen (vgl. DUSOLT 2008³, S. 132).
- Dialog zwischen einheimischen und ausländischen Eltern fördern: Die Anwesenheit von Eltern mit Migrationshintergrund bei zum Beispiel Festen oder Elternabenden kann zu einer Bereicherung werden, wenn ausländische Eltern dementsprechend mit eingebunden werden. Feste

eigenen sich unter anderem dazu, dass Eltern aus einer anderen Kultur über ihre Heimat berichten, dies führt einerseits dazu, dass die einheimischen Eltern die ausländischen Eltern besser kennen (und verstehen) lernen, aber auch dazu, dass sich Gespräche zum Beispiel über Urlaubsziele entwickeln. Für Lehrer bietet solch eine Zusammenarbeit das Herstellen eines Verhältnisses, unter diesem es dann leichter fällt, heikle pädagogische Themen mit den Migrationseletern anzusprechen (vgl. DUSOLT 2008³, S. 133).

- Zusammenarbeit mit Beratungsstellen: können Sprachbarrieren zwischen Lehrern und Eltern nicht überwunden werden, gibt es vor allem in Großstädten die Möglichkeit auf eigene Beratungsstellen für Migrationsfamilien zurückzugreifen, die zumeist Beratungen in unterschiedlichsten Sprachen anbieten (vgl. DUSOLT 2008³, S. 133 f).

Kategorie 3: Erwartungen:

Diese Kategorie wird in Bezug auf interkulturelle Kommunikation von DUSOLT in seinem Ratgeber nicht beschrieben.

Kategorie 4: Bedeutung für die Institution Schule:

Die Schule als Institution hat sich der Tatsache bewusst zu sein, dass nicht alle Familien mit Migrationshintergrund eine ähnliche Geschichte mit sich bringen, und muss daher einige Frage stellen, die sich unter anderem auf die Deutschkenntnisse der Familien, den Hintergrund ihrer „Flucht“ aus der Heimat, ihren Aufenthaltsstatus, ihrem gesellschaftlichen Status in der neuen Heimat usw. beziehen (vgl. DUSOLT 2008³, S. 129 f).

Kategorie 5: Bedeutung für die Institution Familie:

Viele der zugewanderten Familien wünschen sich, dass ihre Kinder in der westlichen Gesellschaft erfolgreich sind, dazu braucht es aber die richtige Hilfestellung des Elternhauses. Eltern gelingt dies leichter, wenn sie sich auf

vorherrschende Werte der Kultur, in der sie nun leben einlassen (vgl. DUSOLT 2008³, S. 133). Die Institution Schule kann dazu einen großen Beitrag leisten, indem sie aktiv den Dialog mit Eltern aus anderen Ländern sucht und sie dabei unterstützt, sich auf die neue Kultur mit ihren Werten und vor allem ihrer Sprache einzulassen.

6.4.6 SACHER, Werner (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten

Kategorie 1: Problemlage, auf der die Publikation basiert:

SACHER beginnt sein Kapitel „Familien mit Migrationshintergrund“ damit, dass er auf die durch Vorfälle an der Berliner Rütli-Schule² ausgelöste Integrationsdiskussion verweist. Diese Diskussion führte unter anderem zu Überlegungen, ob Eltern von Problemschülern stärker in die Pflicht genommen werden sollten. SACHER betont, dass die von einigen Politikern geforderte Androhung, dass Migranten bei Integrationsunwilligkeit des Landes verwiesen werden sollten, kein adäquater Lösungsansatz ist.

„Zweifelloos aber verdient es ernsthafte Überlegungen, wie Eltern mit Migrationshintergrund stärker in die Schule ihrer Kinder eingebunden und durch Maßnahmen der Elternarbeit besser erreicht werden können.“
(SACHER 2008, S. 236)

Das eben beschriebene Zitat lässt aus Sicht der Verfasserin dieser Diplomarbeit unter anderem darauf schließen, dass SACHER hier eine fehlende beziehungsweise mangelnde interkulturelle Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern anspricht.

Darüber hinaus zitiert SACHER aus Untersuchungen aus den Jahren 2004 und 2006 die ergeben haben, dass Eltern mit Migrationshintergrund seltener informelle

² „Vor genau einem Jahr schockte ein postalischer Hilferuf der Berliner Rütli-Lehrer die Nation. Die Hauptschulpädagogen kapitulierten öffentlich vor der Gewalt ihrer mehrheitlich ausländischen Schüler.“ (SCHÄFER 2007)

Kontaktangebote nutzen, als einheimische Eltern. Weiters ziehen sie weniger Nutzen aus diesen Angeboten, wofür sprachliche Barrieren die Ursache sein dürften. Darüber hinaus ergaben SACHERS Untersuchungen, dass Lehrer Migranteneltern nicht wesentlich anders als anderen Eltern ansprechen. Allerdings bieten sie den ausländischen Eltern weitaus weniger die Möglichkeit eines Hausbesuchs beziehungsweise eines Gesprächs bei zufälligen Begegnungen an. Fragen bezüglich der Schullaufbahn des Kindes werden mit Migranten selten besprochen (vgl. SACHER 2008, S. 236).

In der Kommunikation zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Lehrern kommt häufig ein Defizit-Modell zum tragen. Dies bedeutet, dass Lehrer häufig davon ausgehen, dass Eltern sich umfassend ändern und anpassen müssen, ohne aber der Frage nachzugehen, ob diese Eltern positive Ansätze in die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus mit einbringen können (vgl. SACHER 2008, S. 137).

Darüber hinaus schreibt SACHER:

„Aufgrund der mangelnden Beherrschung des Deutschen haben Migranteneltern oft Schwierigkeiten, die Informationen der Schule und das deutsche Schulsystem überhaupt zu verstehen.“ (SACHER 2008, S. 239)

Einen Grund dafür, warum es ausländischen Eltern oftmals schwerfällt, die deutsche Sprache zu erlernen sieht SACHER darin, dass diese Eltern meist sehr bemüht sind, die kulturelle Identität ihres Heimatlandes zu bewahren, sie haben Angst davor „germanisiert“ zu werden (vgl. SACHER 2008, S. 238).

Kategorie 2: Beschriebene Lösungsansätze:

- Gruppenkontakte bevorzugt: SACHERS Untersuchungen haben ergeben, dass Migranteneltern den Besuch von Gruppenveranstaltungen einem Zwiegespräch mit Lehrern vorziehen (vgl. SACHER 2008, S. 236). Eine mögliche Konsequenz aus diesem Ergebnis ist, die Angebote in Gruppen auszubauen, um so vermehrt Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen.

- Organisieren von geselligen Kontakten: Das gemeinsame Organisieren von Festen oder kulturellen Veranstaltungen mit spezifischen Beiträgen von Migranteneltern kann sowohl die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern als auch zwischen Eltern mit und Eltern ohne Migrationshintergrund verbessern beziehungsweise überhaupt erst zustande kommen lassen. SACHER gibt hierbei allerdings zu bedenken, dass Eltern mit Migrationshintergrund durch ein solches Miteinbeziehen nicht exotisiert oder vorgeführt werden dürfen (vgl. SACHER 2008, S. 241).
- „Älterer Bruder – Ältere Schwester Modell: Studenten mit Migrationshintergrund unterstützen und beraten Schüler, Lehrer und Eltern in der Kommunikation miteinander (vgl. SACHER 2008, S. 242).
- Patenschaften und Mediationen von Migranten für Migranten: gut integrierte Migranteneltern werden als „Bildungslotsen“ und „Elternmentoren“ eingesetzt, die andere Migranteneltern in allen schulischen Belangen beraten (vgl. SACHER 2008, S. 242).
- Hausbesuche: die Kommunikation während eines solchen Hausbesuchs ist von einigen Regeln geleitet. Der Besuch sollte mit unverfänglichen Themen starten – es darf nicht sofort mit Kritik begonnen werden, da die Gefahr besteht, dass Eltern sich zurückziehen und sich der weitere Gesprächsverlauf dadurch sehr schwierig gestaltet (vgl. SACHER 2008, S. 243).
- Schriftliche Einladungen: SACHER empfiehlt Einladungen zu Veranstaltungen in mehreren Sprachen zu verfassen. Kann dies nicht gewährleistet werden, reicht es häufig schon aus, wenn die Begrüßungsformel in der jeweiligen Sprache der Eltern verfasst ist, um ihr Interesse zu wecken (vgl. SACHER 2008, S. 244).
- Einsatz von Dolmetschern: den Einsatz eines Übersetzers bei Informationsveranstaltungen sieht SACHER eher kritisch, da die Gefahr besteht, dass Eltern dadurch das Gefühl der Unmündigkeit vermittelt wird. Er plädiert dafür geeignete visuelle Medien einzusetzen, ein einfaches

Deutsch zu verwenden, auf lange Vortragsphasen zu verzichten, praktische Beispiele zu geben und zur Not Migranteneltern zu Hilfe zu ziehen, die am besten die deutsche Sprache beherrschen (vgl. SACHER 2008, S. 244).

- Deutschkurse und Angebote zur Verbesserung der deutschen Sprachkompetenz: kann die Schule diesem Angebot nicht nachkommen, sollte zumindest auf dementsprechende Angebote in der nahen Umgebung verwiesen werden können (vgl. SACHER 2008, S. 245).

Kategorie 3: Erwartungen:

Zu dieser Kategorie konnte keine beschreibenden Aussagen des Autors gefunden werden.

Kategorie 4: Bedeutung für die Institution Schule:

Derzeit findet nach SACHER eine kommunikative Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus meist in einer ritualisierten Weise statt. Einerseits durch das Mitwirken in vorgeschriebenen Gremien, durch Kontakte im Rahmen von Elternabenden (die ein bis zwei Mal pro Jahr stattfinden) und andererseits durch individuelle Kontakte zum Beispiel bei Elternsprechtagen. Allerdings werden Migranteneltern dabei kaum erreicht und gehen auch kaum auf Lehrer zu (vgl. SACHER 2008, S. 139).

Aus diesem Zitat lässt sich schließen, dass Schulen auf eine neue Herausforderung die Zusammenarbeit mit Migrationseltern betreffend reagiert haben, und diese auch fruchtet. Nun gilt es aber zwischen Eltern mit und Eltern ohne Migrationshintergrund zu vermitteln. Das heißt, die Kommunikation zwischen den beiden Elterngruppen gilt es zu verbessern.

SACHER sieht in der lösungsorientierten Elternarbeit die Zukunft. Wird mit diesem Ansatz gearbeitet, geht man davon aus, dass es nicht immer nötig und auch nicht immer möglich ist, die Gründe für ein bestimmtes menschliches Verhalten zu kennen beziehungsweise zu ändern. Dieser Ansatz konzentriert sich nicht auf Ursachen eines geringen Elternengagements oder an geringe Entwicklungs- oder

Lernfortschritte des Kindes, sondern auf konstruktive Lösungen von Problemen, gemeinsam mit allen Beteiligten. Alle Beteiligten treten miteinander in Dialog und es geht in den Gesprächen darum, Denkprozesse anzuregen, Wahrnehmungsveränderungen hervorzubringen, das eigene Handeln anzuregen und neue Handlungsressourcen zu entwickeln. Eltern sollen nicht verbessert, belehrt oder bloßgestellt werden, es geht darum sie zu ermutigen, zu stärken und sie anzuregen, Ressourcen, die es in ihrer Familie gibt zu entdecken und zu nutzen. Dies führt dazu, dass Ziele definiert werden und Eltern von sich aus zum Erreichen der Ziele beitragen. Natürlich gibt es Situationen, wo dieser Ansatz nicht zum gewünschten Ziel führt, weil die Probleme innerhalb einer Familie zu gravierend sind. Es braucht in solchen Fällen meist eine umfassendere Hilfe von Dritten, die durch Kooperationen der Schule mit diversen Institutionen in der Umgebung der Schule in die Wege geleitet werden kann (vgl. SACHER 2008, S. 247 f).

Kategorie 5: Bedeutung für die Institution Familie:

Wie Eltern mit Migrationshintergrund das Leben in der neuen Gesellschaft empfinden, bzw. wie diese Gesellschaft ihnen begegnet, spiegelt sich in ihrem Verhalten der Schule gegenüber wieder. Fühlen sie sich nicht zugehörig und akzeptiert, überträgt sich dies auf den Kontakt mit der Schule. Oftmals fühlen sich Eltern „wie beim Gericht oder als unbequeme Bittsteller“, wenn es um den Kontakt mit Schulen geht (vgl. SACHER 2009, S. 238).

6.4.7 GÜNESLI, Birgül (2009): Elternarbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule. Möglichkeiten und Grenzen:

Kategorie 1: Problemlage, auf der die Publikation basiert:

In Anlehnung an SANDFUCHS beschreibt die Autorin folgendes Problem:

„Die soziale Distanz, die sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten und die daraus resultierenden Hemmungen erschweren die

Kontaktaufnahme und die Elternarbeit.“ (SANDFUCHS 1981 zit. nach GÜNESLI 2009, S. 85)

GÜNESLI sieht mangelnde Sprachkenntnisse als ausschlaggebend für eine erschwerte Zusammenarbeit zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Lehrern an (vgl. GÜNESLI 2009, S. 72).

„Sowohl die Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern als auch der Kontakt der Eltern zur Schule ist aus verschiedenen Gründen defizitär. Das betrifft ganz besonders mangelnde Deutschkenntnisse (...).“ (GÜNESLI 2009, S. 75)

Aus dem vorhergegangenen Zitat lässt sich ableiten, dass die Kommunikation zwischen Elternhaus und Lehrern schwierig ist.

Untersuchungen von GÜNESLI haben ergeben, dass türkische Migranteneltern unter anderem aufgrund einer geringschätzenden, formalisierten Kommunikation und aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten kaum an Elternabenden teilnehmen (vgl. GÜNESLI 2009, S. 77).

Weiters spricht die Autorin den Zusammenhang zwischen der Leistung der Kinder und der Sprachkenntnisse der Eltern wie folgt an:

„(...) Denn eine der Hauptursachen, warum die Migrantenkindern bereits in den ersten Grundschuljahren den Anschluss an das Leistungsniveau der deutschen Mittelschichtkinder verlieren, besteht darin, dass die Eltern dieser Schüler nicht als Heimlehrer bei den Hausaufgaben und bei der Nachbearbeitung des Lernstoffes fungieren können. Den Migranteneltern fehlen [sic] in der Regel an den entsprechenden allgemeinen Schul- und Sprachkenntnissen (...).“ (GÜNESLI 2009, S. 89)

Kategorie 2: Beschriebene Lösungsansätze:

- „Schule mal anders – Eltern lernen Deutsch“: Dieses Projekt hat das Ziel, nichtdeutschen Eltern (meist Müttern) die Möglichkeit zu geben, gemeinsam mit ihren Kindern deutsch zu lernen. Die Sprachfähigkeit der Eltern soll dadurch erhöht werden und Eltern die Möglichkeit geben, ihre Kinder in schulischen Belangen zu unterstützen (vgl. GÜNESLI 2009, S. 75).

- Schriftliche Mitteilungen:

„Beherrschen sie [die Eltern, Anmerkung der Verfasserin] die deutsche Sprache nicht, dann ist es zu empfehlen, sie in der betreffenden Sprache zu benachrichtigen oder einen Kollegen mit Kenntnissen der jeweiligen Sprache anzusprechen. Wenn diese Möglichkeit nicht besteht, dann sollte über Hausbesuche bei den Eltern nachgedacht werden.“ (GÜNESLI 2009, S. 79).

- Lehrer als Dolmetscher: Lehrer können als Dolmetscher eingesetzt werden, um möglichen Sprachbarrieren vorzubeugen. Ist dies nicht möglich, rät GÜNESLI zum Beispiel studentische Aushilfskräfte hinzuzuziehen (vgl. GÜNESLI 2009, S. 78). Allerdings merkt sie an anderer Stelle in ihrem Ratgeber an, dass Sprachprobleme in der Regel durch Dolmetschertätigkeiten von Schülern oder Lehrern ausgeglichen werden. Diese Hilfe sieht die Autorin jedoch als unbefriedigend an, da grundsätzlich Schüler durch das Lernen und ausländische Lehrer durch ihrer Unterrichtstätigkeit schon an ihre Grenzen stoßen (vgl. GÜNESLI 2009, S. 86).
- Elterngespräche: GÜNESLIS Untersuchungen haben ergeben, dass Gespräche mit türkischen Eltern sehr schwierig sind, weil diese sich meist sprachlich nicht ausreichend ausdrücken können. Ist dies der Fall, kann es hilfreich sein, einen Mittelsmann hinzuzuziehen (zum Beispiel einen türkischsprachigen Lehrer) (vgl. GÜNESLI 2009, S. 80).
- Hausbesuche: Ist ein Hausbesuch geplant, bei dem sich Verständigungsschwierigkeiten abzeichnen, empfiehlt GÜNESLI eine türkischsprachige Begleitperson dem Gespräch hinzuzuziehen (vgl. GÜNESLI 2009, S. 80).
- Gesonderte Informationsveranstaltungen: ist es nicht möglich einen Dolmetscher zu einem Elternabend hinzuzuziehen, verweist GÜNESLI auf die Möglichkeit gesonderte Veranstaltungen für türkisch sprachige Eltern zu organisieren und so zum Beispiel Informationsdefizite abzubauen (vgl. GÜNESLI 2009, S. 78).

- Schulische Veranstaltungen: diese bieten eine große Chance sowohl die Kommunikation zwischen aus- und inländischen Eltern, als auch die zwischen Eltern und Lehrern zu verbessern beziehungsweise zu verstärken. Diese Art von Veranstaltungen tragen dazu bei einen Bezug zum Herkunftsland der ausländischen Eltern herzustellen (vgl. GÜNESLI 2009, S. 88). Dabei liegt der Vorteil darin, dass sich gemeinsame Gesprächsthemen ergeben können (zum Beispiel, weil die deutsche Familie schon einmal in der Türkei auf Urlaub war und daher die landestypische Mehlspeise, die die türkische Mutter für das Fest gebacken hat, kennt), die die Kommunikation und ein gegenseitiges Kennenlernen fördern können.
- Außerschulische Veranstaltungen: die Integration von ausländischen Eltern und Schülern kann von der Schule aus gefördert werden, indem der außerschulische Erziehungs-, der Bildungs- und der Freizeitbereich gefördert wird. Hierzu bieten sich Kooperationen mit Institutionen aus dem Stadtteil an. So kann zum Beispiel in der örtlichen Volkshochschule ein Sprachkurs in Türkisch für deutsche Eltern von türkischen Eltern angeboten werden. Umgekehrt kann in der Schule am Nachmittag nach dem Unterricht von deutschen Eltern ein Sprachkurs für türkische Mütter mit gleichzeitiger Kinderbetreuung angeboten werden (vgl. GÜNESLI 2009, S. 88). Diese Kooperationen bedürfen aber einem gegenseitigen kommunikativen Austausch zwischen Eltern und Lehrern.

Kategorie 3: Erwartungen:

GÜNESLI spricht sehr deutlich die Erwartung an, die Lehrer an Eltern mit Migrationshintergrund bezüglich der Sprachproblematik haben:

„Auf langer Sicht ist es erforderlich, dass an jeder Schule mit einem größeren Anteil ausländischer Schüler die Eltern die deutsche Sprache lernen, um den Lehrern die Elternarbeit mit ihnen zu erleichtern.“
(GÜNESLI 2009, S. 86)

In Anlehnung an SANDFUCHS geht GÜNESLI hingegen auf folgende Erwartung der Eltern ein:

„Der Lehrer darf „(...) erstens keine Maximalstrategie verfolgen, die davon ausgeht, die Ausländer hätten sich, weil sie nun mal hier leben, in allem umstandslos anzupassen und zu fügen.“ (SANDFUCHS 1981 zit. nach GÜNESLI 2009, S. 87)

Anhand dieser beiden Erwartungen zeigt sich die Diskrepanz, die in der Zusammenarbeit vorherrscht. Die einen (Lehrer) erwarten, dass im Sinne einer besseren Kommunikation deutsch gelernt werden muss, die Anderen (Eltern) erwarten, dass an sie nicht die Forderung gestellt wird, sich „umstandslos anzupassen“, was ein Erlernen der deutschen Sprache somit ausschließen könnte.

Die Autorin formuliert folgende Erwartungen an Lehrer:

„Die Wahrung der eigenen Kultur sehen die Migranten als sehr wichtig an. Damit zusammenhängend treten in der Schule jedoch Konflikte auf. Man soll in einem einfühlsamen Gespräch mit den Eltern der Migrantenkindern auf Mögliche [sic] Probleme die den Eltern nicht immer bewusst sind eingehen und einen Mittelweg finden.“ (GÜNESLI 2009, S. 90)

„Es soll ein reger Informationsaustausch zwischen den Eltern der Kinder und den Lehrern stattfinden, damit gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden kann.“ (GÜNESLI 2009, S. 90)

Kategorie 4: Bedeutung für die Institution Schule:

„In (...) institutionellen Formen der Elternarbeit liegen die Grenzen der praktizierten Elternarbeit eher im strukturellen Bereich, sind also etwa im falschen Angebot zu suchen beziehungsweise in der schlechten Werbung für bestehende Angebote.“ (GÜNESLI 2009, S. 83)

Dieser Textauszug lässt auf mangelnde Kommunikation der Institution Schule schließen.

„Die Schule sollte (...) als interkulturelle Begegnungsstätte fungieren. Sie soll eine Partnerschaft zwischen Lehrkräften, Eltern und Initiativen fordern, damit die Eltern einerseits an das Schulleben herangeführt werden und andererseits die Schüler Hilfen bei den Hausaufgaben und beim Erlernen der deutschen Sprache erhalten. Der Trend geht dazu, dass Migranteneltern sich entgegen manch langläufiger Vorurteile gegenüber, gerne in das Schulgeschehen einbringen würden.“ (GÜNESLI 2009, S. 89)

Diese Aussage von GÜNESLI verdeutlicht, dass die Beziehung zwischen Schule und Migranteneltern nicht zwangsläufig kompliziert oder gar nicht vorhanden sein muss. Eltern sind generell bereit sich zu beteiligen, brauchen dabei aber Unterstützung und Anleitung. Werden Wege gefunden, wie gewinnbringend für beide Seiten miteinander kommuniziert werden kann, steht einer Zusammenarbeit zum Wohle des Kindes nicht mehr viel entgegen.

Darüber hinaus betont die Autorin, dass Schulen sich langfristig um eine gute Zusammenarbeit mit Eltern bemühen müssen, denn dann können Kinder in einem ausreichenden Maß gefördert werden. Dieser Umstand wiederum würde zu einer Entspannung in der Kommunikation zwischen ausländischen Eltern und deutschen Lehrern erheblich beitragen (vgl. GÜNESLI 2009, S. 90).

Kategorie 5: Bedeutung für die Institution Familie:

„Für die Arbeitsmigration ist festzustellen, dass sie im familiären Bereich noch sehr stark an traditionellen Wertvorstellungen festhalten.“
(GÜNESLI 2009, S. 20)

Die Autorin spricht hier die Tatsache an, dass in Familien, die stark an traditionellen Wertvorstellungen festhalten oft der Mann das familiäre Oberhaupt bildet, dessen Autorität es nicht anzuzweifeln gilt, was sich im Respekt der Familie dem Vater gegenüber zeigt. Nimmt die Institution Schule mit einer Familie den Kontakt auf, kommt es häufig zu einer Veränderung des Rollenverständnisses, da v. a. türkische Väter oftmals über geringe Deutschkenntnisse verfügen und er dadurch seiner Vertreterrolle der Familie verliert. Hier liegt ein Grund, warum viele türkischsprachige Eltern kaum Kontakt zu Schulen haben (vgl. GÜNESLI 2009, S. 20).

Des Weiteren betont die Autorin, dass lange Zeit gegen mangelnde Deutschkenntnisse von Einwanderern sowohl vonseiten der Behörden, als auch vonseiten der Einwanderer selbst wenig unternommen wurde. Zu Beginn wurde vor allem im Schulwesen noch häufig auf Dolmetscherdienste zurückgegriffen, später haben diese Funktion oftmals Kinder übernommen (vgl. GÜNESLI 2009, S. 25 f).

„Die Notwendigkeit zur Kooperation (*zwischen Elternhaus und Schule; Anm. der Verfasserin*) ergibt sich aus der Interdependenz elterlicher und schulischer Erziehungsbemühungen (...). Das Kind ist von Geburt an der Einflussnahme durch seine Eltern ausgesetzt und orientiert sich schon vor Schuleintritt an häuslichen Wert- und Normvorstellungen. (...) Umgekehrt haben auch schulische Erziehungskonzepte unterrichtliches Geschehen, Erfolg und Misserfolg des Schülers Auswirkungen auf das Elternhaus.“ (GÜNESLI 2009, S. 71)

6.4.8 NABI ACHO, Viviane (2011): Elternarbeit mit Migrantenfamilien. Wege zur Förderung der nachhaltigen und aktiven Beteiligung von Migranteneltern an Elternabenden und im Elternbeirat

Kategorie 1: Problemlage, auf der die Publikation basiert:

NABI ACHO schreibt, dass eine notwendige Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus nur dann ausreichend gewährleistet werden kann, wenn Migranteneltern über genügend Kenntnisse in Bezug auf die deutsche Sprache und über das deutsche Schulsystem verfügen.

„Ist dies nicht der Fall, dann halten sich diese Eltern von der Mitgestaltung der schulischen Erziehung zurück.“ (NABI ACHO 2011, S. 30 f)

Die Autorin stellt fest, dass die Hemmschwelle von Migranteneltern der Institution Schule gegenüber sehr groß ist. Sprachliche Verständigungsschwierigkeiten verstärken dies zusätzlich und erschweren eine Kommunikation auf gleicher Ebene (vgl. NABI ACHO 2011, S. 45).

Die Befragung von Migranteneltern hat ergeben, dass mangelnde beziehungsweise ungenügende Sprachkenntnisse eine Hürde sind, um aktiv an Elternarbeit teilzunehmen. Die Kommunikation wird von vielen Eltern als anstrengend und ermüdend angesehen. Auch führt die Autorin Probleme innerhalb der Kommunikation zwischen den Eltern mit unterschiedlicher Herkunft an, was folgende Beispiele verdeutlichen sollen:

„Es ist ja auch so, bei manchen fehlen die Sprachkenntnisse, andere verstehen nicht, was die eigentlich damit meinen. Zum Beispiel es gibt in der Klasse meines Sohnes eine Japanerin und ihre Mutter kann zum Beispiel das „L“ nicht sagen; Klasse ist bei ihr dann „Krasse“ und wenn man das solange hört, dann bin ich ja auch als Migrantin so müde das zu hören, dass ich gar nicht mehr hören will.“ (NABI ACHO 2011, S. 74)

„The geatest problem I have is that they speak sometime very fast. So that I don't get what they are saying. And I ask them to speak slowly so that I can understand. But it is also clear, we know that Germany isn't easy for foreigners, but we have it deal with that. (...) they try to do that too. But my German isn't so good, so I just try to ask questions an so on. (...)“ (NABI ACHO 2011, S. 74)

Kategorie 2: Beschriebene Lösungsansätze:

In Anlehnung an KUMMERLE et al schreibt die Autorin, dass Elternabende nicht die optimale Form der Elternarbeit sind, um die Lehrer-Eltern-Kommunikation zu fördern beziehungsweise auszubauen. Besser eignet sich ein „Peers-to-Peers Konzept“, dass sowohl sprachlich als auch inhaltlich die individuelle Ausgangslage von Migranten berücksichtigt. Für eine Kommunikation auf gleicher Ebene eignet sich ein Zusammentreffen von Eltern mit derselben Herkunft (vgl. KRUMMERLE et al 2008 zit. nach NABI ACHO 2011, S. 46). NABI ACHO wirft allerdings berechtigterweise die Frage ein, inwieweit dieses Konzept ein Zusammenbleiben von Migranten unter sich, anstelle einer Vermischung der Migranteneltern mit den einheimischen Eltern fördert (vgl. NABI ACHO 2011, S. 46). Hierbei handelt es sich um einen Ansatz, der gut durchdacht werden muss und bei seiner Durchführung einen hohen Aufwand darstellt, geht man davon aus, dass in einer Klasse nicht nur einheimische und Kinder aus einem anderen Land sitzen. Meist ist die Zusammensetzung der Kinder einer Klasse (und somit auch die Zusammensetzung der Eltern) multikulturell.

Darüber hinaus hat die Befragung von Migranteneltern ergeben, dass wenn Eltern an Elternabenden teilnehmen, sie den gegenseitigen Austausch und das gegenseitige Kennenlernen der Eltern und Lehrer untereinander schätzen. Dies trägt zur Förderung eines friedlichen Zusammenlebens bei (vgl. NABI ACHO 2011, S. 65).

Das Erlernen der deutschen Sprache von Migranteneltern ist ein zentrales Ergebnis der Interviews, die die Autorin durchgeführt hat. NABI ACHO betont, dass das Erlernen der deutschen Sprache zum Überwinden von Sprachbarrieren unabdingbar ist. In Anlehnung an Norwegen schlägt die Autorin vor, dies als verpflichtend für alle in Deutschland lebenden Migranten einzuführen. Bis die Eltern der deutschen Sprache soweit mächtig sind, dass eine problemlose Verständigung zwischen Schule und Eltern möglich ist, verweist sie auf die Möglichkeit der Übertragung der Verantwortung auf eine vertraute Person, die einerseits die deutsche Sprache spricht und andererseits mit dem deutschen Schulsystem vertraut ist. Hierzu folgendes Beispiel:

„Also, ich nehme an Elternabenden teil und ich bin auch im Elternbeirat, weil ich bessere Entscheidungen für meinen Bruder treffen kann. Meine Eltern kennen sich erstmal mit dem deutschen Schulsystem nur bedingt aus. Und zweitens kann es sein, dass sie nicht alles verstehen, was da gesagt wird. Es ist auch natürlich ein Verständnisproblem, und einfach auch, weil in der Klasse ein Bezug zu den anderen Eltern ist nicht einfach herzustellen. Daher gehe ich hin und sie nicht.“ (NABI ACHO 2011, S. 96)

Kategorie 3: Erwartungen:

Zu der Kategorie Erwartungen schreibt NABI ACHO in Anlehnung an DUSOLT Folgendes:

„Die Elternarbeit ist geprägt von den Normen und Erwartungen der gesellschaftlichen Mittelschicht: entsprechende Umgangsformen, Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit, die Fähigkeit, eigenes Verhalten kritisch zu reflektieren, sowie gewisse sprachliche Fähigkeiten werden als Grundlage der Elternarbeit gesehen.“ (DUSOLT 2009 zit. nach NABI ACHO 2011, S. 45)

Eltern, die erst seit kurzer Zeit in einem fremden Land sind und mit den Umgangsformen und der Sprache nicht vertraut sind fällt es schwer, diesen Erwartungen Folge zu leisten. Daher braucht es eine funktionierende Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern, damit sich die Beteiligten untereinander austauschen und mitteilen können, was gegenseitig voneinander erwartet wird.

Kategorie 4: Bedeutung für die Institution Schule:

NABI ACHO geht auf den Umstand ein, dass es eine öffentliche Wertschätzung und Akzeptanz von sprachlicher und kultureller Vielfalt braucht, um ausländische Eltern für eine Teilnahme an der Elternarbeit zu gewinnen. Wird in einer Gesellschaft immer nur eine Unterbindung der Zuwanderung von Ausländern thematisiert schürt dies lediglich den Fremdenhass, trägt aber nicht konstruktiv zu einem gemeinsamen Miteinander bei (vgl. NABI ACHO 2011, S. 41 f). Darüber hinaus verweist sie auf die Tatsache, dass Menschen, die aus einem anderen Land kommen meist eine sehr starke Bindung an die mitgebrachte Sprache und die kulturelle Tradition haben. Diese wiederum wirkt sich auf die Kenntnisse und Erfahrungen aus, die in der neuen Heimat gemacht werden. Die Institution Schule braucht das Bewusstsein, dass zum Beispiel Elternabende eine Form der Elternarbeit darstellt, die der typisch deutschen Kultur entspricht. Darüber hinaus braucht es das Bewusstsein, dass es Länder gibt, wo Analphabetismus weit verbreitet ist, oder es Kulturen gibt, wo Frauen nicht öffentlich ihre Meinung äußern dürfen, in anderen Kulturkreisen wiederum sind schulische Angelegenheiten allein die Sache der Frauen und Mütter. In diesem Zusammenhang wirft die Autorin die Frage auf, ob es reicht, wenn Lehrer sagen: „Es wird so gemacht, wie es in Deutschland gang und gäbe ist!“, oder wenn Eltern sagen: „Ich komme aus einer anderen Kultur und dort wird nicht so gemacht, wie die Schule hier in Deutschland es von mir will, daher tue ich es nicht!“ (vgl. NABI ACHO 2011, S. 43). Hier sieht NABI ACHO das Potenzial der Bildungseinrichtungen, einen entscheidenden Beitrag für die Gesellschaft zu leisten, indem Wege gefunden werden, damit Menschen unterschiedlicher Herkunft friedlich zusammenleben können. Dazu braucht es aber den Dialog und ein Wegkommen von einer Zweiklassenbildung, die Schüler (und damit in gewisser Weise auch ihre Eltern) in die „Besseren“ und die „Schlechten“ teilt. Kein Elternteil will sein Kind in eine Schule schicken, wo Kinder nicht nur von Schülern, sondern indirekt auch von Lehrern als „Ausländer“ gehänselt werden (vgl. NABI ACHO 2011, S. 44).

NABI ACHO verweist auf die Möglichkeit, Eltern mit Migrationshintergrund in den Fokus der Schulsozialarbeit zu rücken. Es gilt Migranteneltern als ganzheitlich zu

betrachten und gemeinsame Lösungswege für ihre dringlichen und spezifischen Probleme zu finden und sie darüber hinaus zu befähigen an diversen Formen der Elternarbeit teilzunehmen. Folgende Interviewpassage aus ihrer Befragung führt die Autorin in diesem Zusammenhang an:

„Ja, also man könnte das mit SozialarbeiterInnen machen, dass man eine Sozialarbeiterin hat, die mit diesen Familien in Kontakt tritt. Dass sie dann dahin geht und mit der Familie einen Tee trinkt, sie kennenlernt und mit denen redet; vielleicht auch eine, die die Sprache kann, nicht nur über die Schule reden, sondern auch allgemein über die Situation der Familie. (...) und dann kann man darüber sprechen, dass sie ein bisschen auf die Kinder achten, dass die Schulleistungen stimmen und sie den Kontakt zur Schule pflegen. (...) deshalb dort wo sie wohnen mit der Hilfe starten. Und das kann sich dann später vielleicht auf die Schule ausweiten und die fangen dann auch an zu den Elternabenden zu kommen. Also das wäre eine Möglichkeit.“ (NABI ACHO 2011, S. 100)

Durch diese gezielte Kommunikation mit den Eltern kann eine Vertrauensbasis hergestellt werden, auf der die nachfolgende Zusammenarbeit aufbaut. Zu einem großen Teil geht es bei einer solchen Maßnahme darum, Struktur zu schaffen, die Migranten dabei hilft, aus ihrer gewohnten Umgebung heraus für eine Mitarbeit gewonnen zu werden. Aus den Ergebnissen ihrer Befragung weiß die Autorin, dass diese Art von Elternarbeit sehr gut bei den Befragten angekommen ist (vgl. NABI ACHO 2011, S. 100 f).

Der Vorteil an dieser Art der Zusammenarbeit liegt darin, dass Lehrer in ihrer Arbeit entlastet werden könnten. Natürlich braucht es eine enge Zusammenarbeit mit den Sozialarbeitern und auch am Kontakt zwischen Lehrer und Eltern muss vonseiten der Lehrer weiterhin gearbeitet werden. Dennoch liegt der Vorteil darin, dass Eltern wirklich da abgeholt werden, wo sie stehen, mit all ihren Problemen, Misstrauen und sprachlichen Schwierigkeiten.

In der Zusammenfassung ihrer Ergebnisse geht die Autorin auf einen wichtigen Punkt in Zusammenhang mit Kommunikation zwischen Migranteneltern und Schule ein:

„MigrantInneneltern müssen so unterstützt werden, dass sie in einen Diskurs sowohl mit Erziehungsberechtigten anderer Herkunft als auch deutscher Eltern und Fachkräfte in Bildungseinrichtungen treten können.“ (NABI ACHO 2011, S. 111)

Dabei soll es nicht nur darum gehen, Sprachkurse für Eltern anzubieten, sondern es geht darum, einen Wandel herbeizuführen, der vorhandene Strukturen hin zu einer inklusiven Schule mit sich bringt. Dafür ist es nicht ausschlaggebend, dass mehr Mitwirken von Eltern wünschenswert wäre, sondern das ein Mitwirken nachdrücklich gefordert beziehungsweise festgelegt wird (NABI ACHO 2011, S. 111).

Kategorie 5: Bedeutung für die Institution Familie:

„Die Beteiligung von MigrantInneneltern (...) korreliert nicht nur mit ihrem eignen Selbstbild und dem Verständnis ihrer Rolle als Eltern, sondern auch mit der Einsicht und dem Begreifen der Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule für die kindliche Entwicklung. (...) Die Erfüllung der elterlichen Aufgaben wird durch den MigrantInnenstatus umso schwerer, je negativer Migration gesellschaftlich angesehen wird und je mehr die betroffenen Eltern damit beschäftigt sind, ihre finanzielle Lage zu stabilisieren; und sich dem herrschenden System gegenüber ohnmächtig zu fühlen.“ (NABI ACHO 2011, S. 33).

Inwieweit eine Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule stattfindet, hängt laut der Autorin also auch vom Wissen und der Einsicht der Eltern bezogen auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit ab. Hinzu kommt aber häufig noch das nicht immer positive Ansehen von ausländischen Familien in unserer Gesellschaft und die Schwierigkeit, die Familie vor allem in finanzieller Form ausreichend zu versorgen.

6.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vorherigen Kapitel kurz und verdichtet zusammengefasst und anhand der folgenden Tabelle dargestellt.

Kategorie 1 Problemlage auf der der Ratgeber basiert	Kategorie 2 Beschriebene Lösungsansätze	Kategorie 3 Erwartungen	Kategorie 4 Bedeutung für die Institution Schule	Kategorie 5 Bedeutung für die Institution Familie
• Frontale Unterweisungssituation der Lehrer gegenüber der Eltern • Hemmschwelle der Eltern • Frustration der Lehrer • Neue Formen der Elternarbeit sind nötig • Erreichen bzw. Einbindung der Eltern mit Migrationshintergrund • Spannungsreiches Verhältnis zwischen Schule und Migrationsfamilien • Herkunft, Sprache, Tradition, Religion und kulturelle Prägung • Missverständnisse innerhalb der Kommunikation	• Gegenseitiges Kennenlernen und Vertrauen • Kontakt pflegen und vertiefen • Sich gegenseitig informieren • Eltern bei Lernförderung der Kinder unterstützen • Eltern zur Mitwirkung motivieren • Einsatz von bildhaften Ergänzungen, Mimik, Gestik und Körpersprache • Sprachliche Vielfalt der Einrichtung • Beteiligung der Migranteltern an der Sprachförderung der Kinder (Rucksack in der Grundschule)	• Erwartungen von Lehrern an Eltern: ◦ Familienkommunikation vermehrt in deutscher Sprache ◦ Kein Wissen über deutsches Bildungssystem und kein Interesse an einer Kooperation ◦ Unterstützung der Kinder bei Hausübungen und beim Lernen ◦ Bestimmte Umgangsformen (Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, sprachliche Fähigkeiten usw.)	• institutioneller Wandel: gerechte Bildung und Förderung für alle Kinder; Vorbereitung auf ein Leben in pluraler Gesellschaft • Überarbeitung aller schulischer Arbeitsbereiche ist von Nöten • Vorbildfunktion der Institution Schule für Kinder und Eltern • Anerkennung und Wertschätzung, um sprachliche+kulturelle Barrieren abzubauen • Interkulturelle Öffnung der Schule • Migrationshintergrund ist nicht gleich Migrationshintergrund (Gründe der Migration hinterfragen)	• Schule beeinflusst das Familienleben (Hausübungen, Notengebung usw. sind permanent Thema) • Migranteltern über den elterlichen Einfluss auf Entwicklung + Leistungsfähigkeit von Kindern informieren • Monokulturalität der Schulen stellt für Migranteltern ein Problem dar • Einlassen auf das Leben in einer anderen, neuen Kultur • Verhalten in Schule ist abhängig von Akzeptanz der Gesellschaft in der die Familien leben

Abbildung 7: Zusammenfassung der Ergebnisse I (eigene Quelle)

Fortsetzung der Zusammenfassung der Ergebnisse:

Kategorie 1 Problemlage auf der der Ratgeber basiert	Kategorie 2 Beschriebene Lösungsansätze	Kategorie 3 Erwartungen	Kategorie 4 Bedeutung für die Institution Schule	Kategorie 5 Bedeutung für die Institution Familie
• Fehlende Kommunikation • Defizitmodell (es wird vom Negativem ausgegangen = Eltern können kein Deutsch, das sie die Eltern aber in anderer Form einbringen könnten, wird übersehen)	• Dialog zwischen einheimischen und ausländischen Eltern • Zusammenarbeit mit Beratungsstellen • Formen der Elternarbeit: ◦ Dolmetscher ◦ Mehrsprachige Elternbriefe ◦ Tür-und-Angel-Gespräch ◦ Miteinbeziehung bei schulischen Veranstaltungen ◦ Hausbesuche ◦ Elternabende ◦ Vermehrte Einzelgespräche ◦ Sprachkurse für Mütter	• Erwartungen von Eltern an Lehrer: ◦ Interkulturelle Kompetenzen ◦ Wertschätzen den + ehrliches Interesse an Migrantenfamilien ◦ Bildung + Erziehung sind Aufgabe der Schule ◦ Wahrung der eigenen Kultur soll möglich bleiben ◦ Vertrauensaufbau soll möglich gemacht werden	• Lösungsorientierter Ansatz in der Zusammenarbeit mit Eltern (Konzentration liegt bei einer konstruktiven Lösung von Problemen durch Dialog der Beteiligten) • Unterstützung und Anleitung durch Lehrer • öffentliche Wertschätzung und Akzeptanz einer sprachlichen und kulturellen Vielfalt • westlichen klassischen Elternarbeitformen sind Eltern aus fremden Ländern häufig nicht vertraut	• Familiärer Bereich ist sehr von Tradition geprägt (meist hat der Mann das Sagen) => durch Kontakt mit Schule verändert sich das Rollenverständnis innerhalb der Institution Familie • Zusammenarbeit vonseiten der Eltern ist zu einem großen Teil von der Einsicht und dem Wissen der Eltern abhängig, aber auch vom Respekt dem die neue „Heimat-gesellschaft“ den Familien gegenüber aufbringt und zu einem großen Teil von der finanziellen Situation der Familie

Abbildung 8: Zusammenfassung der Ergebnisse II (eigene Quelle)

7 DISKUSION DER ERGEBNISSE

7.1 Generalisierende Analyse

Kategorie 1: Problemlage, auf der die Publikation basiert:

Generell kann gesagt werden, dass alle Autoren der ausgewählten Publikationen Problem innerhalb der Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern zum großen Teil auf mangelnde Deutschkenntnisse und mangelnde Kenntnisse über das deutsche Schulsystem der Eltern zurückführen. Eltern, die wenig oder gar kein Deutsch sprechen beziehungsweise verstehen, sind generell verunsichert und scheuen daher häufig den Kontakt zu Pädagogen oder zur Schule im Allgemeinen. Fast alle Autoren sprechen die Hemmschwelle der Eltern an, die es aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse zu überwinden gilt. Altbewährte Formen der Zusammenarbeit, wie zum Beispiel Elternabende, werden häufig von Eltern mit Migrationshintergrund nicht besucht, weil sie zum einen nicht verstehen, was gesprochen wird und zum anderen sich in gewisser Weise als unsichtbar fühlen (vgl. 6.4.1 Kategorie 1). Eltern, die an Informationsveranstaltungen teilnehmen beklagen, dass sie sich sowohl von den Lehrern als auch von den anderen (einheimischen) Eltern nicht wirklich wahrgenommen fühlen. Dies zeigt sich für Eltern unter anderem durch die Tatsache, dass solchen Informationsveranstaltungen keine Dolmetscher hinzugezogen werden, obwohl hinreichend bekannt ist, dass es Eltern gibt, die die deutsche Sprache nicht so ausreichend beherrschen, um alle Informationen, die an einem solchen Abend ausgetauscht werden, umfassend zu verstehen. Allerdings sind Lehrern in diesen Zusammenhang häufig auch die Hände gebunden, weil professionelle Dolmetscher Geld kosten und daher in vielen Fällen von Schulen nicht finanzierbar sind. Und das Organisieren eines Übersetzers aus der Kollegenschaft oder aus der Elternschaft bedarf häufig großen zeitlichen Aufwand, der nicht immer aufgebracht werden kann.

Es braucht neue Formen in der Zusammenarbeit und innerhalb der Kommunikation zwischen Pädagogen und Eltern. Eltern mit Migrationshintergrund sind eine (von vielen) Gruppe von Eltern die eine besondere Herausforderung für

Lehrer darstellen, daher braucht es neue Wege um mit dieser bunten Mehrsprachigkeit umzugehen. Denn wie SCHLÖSSER in ihren Ausführungen betont, ist die schulische Entwicklung der Kinder, um die es letztendlich in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern geht, im großen Maße davon anhängig, wie sich die Kommunikation und die Konfliktlösung mit den Eltern gestaltet (vgl. 6.6.4 Kategorie 1). Es braucht von Pädagogen eine Menge pädagogisches Geschick, um eine Kommunikationsbasis zu finden, die zielführend ist und wo Missverständnisse weitgehendst vermieden werden können. In Bezug auf die Missverständnisvermeidung innerhalb der Kommunikation eignen sich die in Kapitel 3 vorgestellten Kommunikationsmodelle, mithilfe derer bestimmte Kommunikationssituationen aufgeschlüsselt und verständlich gemacht werden können.

Dass es neue Wege innerhalb der Zusammenarbeit braucht, zeigen unter anderem die von SACHER beschriebenen Ergebnisse seiner Studie, die besagen, dass Lehrer Eltern mit Migrationshintergrund in der gleichen Weise ansprechen, wie einheimische Eltern, aber zum Beispiel weniger häufig die Möglichkeit eines Hausbesuchs bei Migrantenfamilien anbieten und darüber hinaus Eltern bei zufälligen Begegnungen weniger häufig ansprechen. Gerade diese Form der Elternarbeit ist aber bei Migrantenfamilien sehr beliebt.

Darüber hinaus spricht der Autor ein Defizitmodell an, welches darauf basiert, dass Lehrer davon ausgehen, dass Eltern sich umfassend an die neue Heimat, also auch an die Sprache anzupassen haben und darüber hinaus sich aber nicht die Frage stellen, welche Fähigkeiten und Möglichkeiten die Eltern unabhängig von ihren mehr oder weniger schlechten Deutschkenntnissen mitbringen, die für eine Zusammenarbeit wertvoll sein können (vgl. 6.4.6 Kategorie 1).

Weiters spricht SACHER einen sehr wichtigen Punkt an: von Eltern wird, wie eben schon erwähnt, erwartet, dass sie möglichst schnell die deutsche Sprache beherrschen. Dass dies aber für viele Eltern aus anderen Ländern ein großes Problem darstellt, wird oftmals nicht bedacht. Menschen, die ihr Heimatland (häufig unfreiwillig) verlassen haben, wollen oftmals um jeden Preis ihre Identität, zu der auch ihre Muttersprache gehört, behalten, da dies das Einzige ist, was

ihnen aus ihrer Heimat geblieben ist. Darüber hinaus haben sie Angst, wie SACHER betont, „germanisiert“ zu werden. Dies ist ein wichtiger Punkt, dessen sich Lehrer bewusst sein und dementsprechend sensibel mit diesem Wissen umgehen sollten, wenn es zum Beispiel um die Vermittlung von Deutschkursen für Eltern geht, denn zum Deutschlernen kann niemand gezwungen werden.

In einigen Publikationen wird auf die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern hingewiesen, die einerseits aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse defizitär ist und andererseits vonseiten der Lehrer oftmals in geringschätzender, formalisierter und unangemessener Form stattfindet. An dieser Stelle sei auf den hohen Stellenwert der Multikulturalität und der interkulturellen Kommunikation innerhalb der Lehrerbildung hingewiesen. Wie schon in Punkt 4.3.1.1 beschrieben, nimmt Multikulturalität einen immer höheren Stellenwert innerhalb der Ausbildung von Pädagogen ein und auch das wichtige Thema Elternarbeit sollte innerhalb der Ausbildung nicht zu kurz kommen. Unterrichtsministerin Claudia SCHMIED hat im Mai 2011 Folgendes in Bezug auf Neuerungen innerhalb der Lehrerbildung betont:

„Neben dem Unterrichten gehöre auch Projektmanagement, Elternarbeit, interkultureller Dialog und Schulentwicklungsprozesse zum Berufsbild des Lehrers.“ (SCHMIED, DiePresse.com 2011)

Hieraus lässt sich zumindest die Idee erkennen, mehr Gewicht innerhalb der Ausbildung von Pädagogen auf Elternarbeit und den interkulturellen Dialog zu legen.

Kategorie 2: Beschrieben Lösungsansätze:

BLICKENSTORFER fasst das kommunikative Miteinander zwischen Lehrern und Eltern sehr gut zusammen. Die fünf von ihr beschriebenen Phasen (vgl. 6.4.1 Kategorie 2) verdeutlichen, wie Kommunikation zustande kommen und aufrechterhalten werden kann. Die Phasen bauen auf gegenseitigem Vertrauen, Kontakt und dem Kommunikation halten, gegenseitigem Informieren, Unterstützung und auf einem integrieren der Eltern auf.

Darüber hinaus zeigen alle Autoren Möglichkeiten auf, wie Lehrer mit Eltern mit Migrationshintergrund in Kontakt und in Kommunikation kommen können. Vor allem Dolmetscherdienste, schriftliche Informationsmitteilungen in mehreren Sprachen und Hausbesuche werden von den Autoren als Formen genannt, die sich besonders für eine gelingende Kommunikation zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Lehrern eignen. Allerdings handelt es sich dabei um Formen, die einen hohen zeitlichen und teilweise auch finanziellen Aufwand mit sich bringen.

Der Einsatz von Dolmetschern bei diversen Einzelgesprächen und Gruppenveranstaltungen wäre grundsätzlich sehr positiv zu sehen. Allerdings ist die Umsetzung nicht immer einfach. Die Autoren zeigen verschiedene Möglichkeiten auf, wer als Dolmetscher fungieren kann. Das Hinzuziehen von externen Dolmetschern scheitert häufig an den finanziellen Mitteln der Schulen. Eltern oder Lehrer, die mehrere Sprachen gut beherrschen, eignen sich als Dolmetscher. SCHLÖSSER zum Beispiel weist darauf hin, dass der Einsatz von (Geschwister-) Kindern als Dolmetscher vermieden werden soll (vgl. 6.4.4 Kategorie 2). Hier sieht die Verfasserin dieser Arbeit einen wichtigen Ansatzpunkt; aus ihrer Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund weiß sie, dass in Schulen häufig (meist jüngere) Geschwister als Dolmetscher von Lehrern eingesetzt werden – häufig aus Mangel an Alternativen. Kinder sind mit dieser Situation überfordert, einerseits, weil es um Themen geht, die ihnen unangenehm sind, andererseits, weil sie Themen und ihren Zusammenhang oftmals gar nicht verstehen können und daher das Übersetzen sehr schwierig ist. Aus Sicht der Verfasserin dieser Arbeit wäre eine relativ einfache Lösung Eltern mit Migrationshintergrund, die die jeweilige Sprache sprechen und Interesse an dieser Tätigkeit haben, als Vermittler einzusetzen. Diese können einerseits beim Übersetzen eine große Stütze sein, andererseits auch als eine Art Kulturvermittler auftreten. Auch das von SACHER vorgestellte „Älterer Bruder – ältere Schwester-Modell“ (vgl. 6.4.6 Kategorie 2) ist ein guter Ansatz, wo zum Beispiel Studenten Lehrern und Eltern mit Migrationshintergrund helfen, miteinander in Dialog zu treten.

Auch bei der Übersetzung von schriftlichen Informationen in mehrere Sprachen können Eltern als Dolmetscher eingesetzt werden. Wichtig ist, dass Lehrer sich sicher sind, dass die Eltern beide Sprachen auch wirklich beherrschen und es nicht zu Fehlern in den Übersetzungen kommt.

Hausbesuche stellen eine besondere Form der Elternarbeit dar, die aus Sicht der Verfasserin dieser Arbeit nur sehr selten zum Einsatz kommt, da sie einen sehr hohen zeitlichen Aufwand bedürfen.

Die eben genannten Formen sind aber nicht die Einzigen, die die Autoren in ihren Publikationen aufzeigen. Möglichkeiten, um die Kommunikation sowohl zwischen Migrationseletern und Lehrern als auch zwischen ausländischen und inländischen Eltern zu verbessern werden viele verschiedene von den Autoren aufgezeigt. Wichtig ist aber zuerst einmal einen Kontakt zu den Eltern herzustellen. Hierfür eignet sich ein Elternsprechtag der meist kurz nach Schulbeginn angesetzt ist. Aber auch dafür muss ein Kontakt mit den Eltern hergestellt werden, beziehungsweise die Eltern müssen darüber informiert werden, dass dieses Treffen stattfindet. Darüber hinaus muss den Eltern signalisiert werden, dass sie willkommen sind. In Bezug darauf verweisen die unterschiedlichen Autoren auf verschiedene Möglichkeiten. Oft fühlen sich Eltern schon willkommen, wenn sie in der Schule beim Eingang durch ein Willkommensplakat in ihrer Muttersprache begrüßt werden. Aber auch ein Zugehen von Lehrern beim Bringen und Abholen der Kinder kann vorhandene Hemmschwellen abbauen. Wichtig ist, dass Lehrer sich bewusst sind, dass sie ihre Sprache und Ausdrucksweise dem Sprachstand, den die Eltern haben, anpassen müssen. Mit Hilfe von Mimik, Gestik und Körpersprache kann Eltern zusätzlich zu einer einfachen Sprache viel vermittelt werden.

Der Idee von gesonderten Veranstaltungen für Eltern, die eine bestimmte Sprache sprechen (vgl. 6.4.7 Kategorie 2) kann die Verfasserin dieser Arbeit nicht viel abgewinnen. Zum einen gibt es in Klassen meist Kinder aus verschiedenen Herkunftsländern und der Aufwand für jede Gruppe von Eltern die eine Sprache sprechen eigene Informationsveranstaltungen abzuhalten ist für Lehrer immens groß, da für geeignete Übersetzer gesorgt werden muss. Darüber hinaus spricht

diese Idee gegen den Integrationsgedanken und führt dazu, dass Eltern, die die gleichen Sprachen sprechen unter sich bleiben und kein interkulturelles Kommunizieren zwischen allen Beteiligten (unabhängig von ihrer Herkunftssprache) stattfinden kann.

Auch verweisen die Autoren auf die Möglichkeit des interkulturellen Dialogs während diverser schulischer und außerschulischer Veranstaltungen. Elterncafés, Sprachkurse für Mütter, Vorlesenachmittage für Kinder von Eltern, gemeinsames Kochen und Backen für Schulfeste und so weiter sind geeignete Möglichkeiten, um in angenehmer und entspannter Atmosphäre zu kommunizieren.

Voraussetzung, damit zwischen Lehrern und Migrationseletern kommuniziert werden kann, ist allerdings eine Bereitschaft von beiden Seiten. Eltern müssen dafür ihre Ängste und Hemmschwellen überwinden können. SACHERS Untersuchungen jedoch haben gezeigt, dass Eltern dafür zum Wohle ihrer Kinder bereit sind. Andererseits braucht es von Lehrern ein Umdenken, was teilweise schon stattfindet. Lehrer müssen bereit sein, sich auf den interkulturellen Dialog, nicht nur mit den Schülern, auch mit den Eltern einzulassen. Dies braucht eine Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen und eignen Einstellungen, aber auch ein Aktiv werden, ein auf die Eltern Zugehen und ein Offen sein für Neues.

Einen sehr guten Ansatz sieht die Verfasserin dieser Arbeit in dem von ELFERT und RABKIN beschriebenen Projekt „Family Literacy“ (vgl. 6.4.1 Kategorie 2). Auch in Österreich ist man bereits auf dieses Projekt aufmerksam geworden und so wurde bei einer Enquete des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur gemeinsam in Kooperation mit dem Buchklub im November 2011 festgelegt, dass bis Februar 2012 ein Masterplan zur Durchführung dieses Projekts in Österreichs Schulen erstellt werden soll. Es gibt zwar an österreichischen Schulen immer wieder Family-Literacy-Aktivitäten, diese finden aber nur sehr punktuell statt und können daher nicht nachhaltig und systemisch wirken – dies soll sich in Zukunft aber ändern (vgl. HÖHNE 2011). Die Verfasserin dieser Arbeit konnte im April 2012 noch keine weiteren Ergebnisse bezüglich des Masterplans und der genauen Umsetzung des Projekts an Österreichs Schulen in Erfahrung bringen.

Auch in dem Projekt „Rucksack in der Grundschule“ (vgl. 6.4.3 Kategorie 2) sieht die Verfasserin dieser Arbeit viel Potenzial, um die Kommunikation zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Lehrern nachhaltig zu verbessern. Eine Internetrecherche am 8.4.2012 hat ergeben, dass in Österreichs Schulen nur sehr vereinzelt dieses Projekt umgesetzt beziehungsweise diskutiert wird, eine flächendeckende Umsetzung des Projekts scheint zumindest im Moment für Österreichs Schulen nicht angedacht zu sein.

Über die eben erwähnten Projekte hinaus verweisen einige der Autoren auf die Wichtigkeit, die das Erlernen der deutschen Sprache für Eltern haben kann. Die Schule hat die Möglichkeit Eltern dahin gehend zu unterstützen, indem sie entweder selbst Sprachkurse anbietet oder aber mit Institutionen vernetzt ist, die solch ein Angebot bieten. Werden Sprachkurse direkt in der Schule angeboten, ist für viele Eltern die Hemmschwelle nicht mehr ganz so groß, da sie zumindest mit der Umgebung einigermaßen vertraut sind. Hierzu kann es von Bedeutung sein, wenn Lehrer über die eigne Schule hinaus mit anderen Institutionen vernetzt sind.

Kategorie 3: Erwartungen:

Aussagen, die unter diese Kategorie fallen, konnten nicht bei allen Autoren gefunden werden.

Die Erwartungen bezüglich interkultureller Kommunikation, die sowohl an die Institution Schule, an Lehrer, an Eltern mit Migrationshintergrund und an die Gesellschaft gestellt werden, gehen in den einzelnen Publikationen weit auseinander und werden sehr unterschiedlich beschrieben.

KNISEL-SCHEURING beschreibt anhand eines Beispiels aus der Praxis, dass es für Kinder schwierig ist, sich in Kindertageseinrichtungen zu integrieren, wenn zu Hause einzig allein die Herkunftssprache gesprochen wird. Diese Aussage enthält für die Verfasserin dieser Arbeit die Erwartung an Eltern, dass die Familienkommunikation nicht ausschließlich in der jeweiligen Herkunftssprache stattfinden soll, damit sich Kinder außerhalb der Familie sprachlich besser zurechtfinden können. Genau an diesem Punkt kann gezielte Elternarbeit

angesetzt werden – Voraussetzung dafür ist, dass Eltern dies auch wollen. Die Verfasserin dieser Arbeit kann aus ihrer persönlichen Arbeit mit Migranteneltern bestätigen, dass der Großteil (vor allem der Mütter) sehr großes Interesse an Deutschkursen hat. Meist scheitert es aber daran, dass sie nicht wissen, wo sie entsprechende Angebote in Anspruch nehmen können. Unterstützt man die Mütter dahin gehend, einen geeigneten Kurs zu finden, sind sie sehr wohl bereit, die deutsche Sprache zu erlernen.

Auch GÜNESLI spricht die Erwartung aus, dass Lehrer auf lange Sicht gesehen von Eltern erwarten, dass diese die deutsche Sprache erlernen und somit die Elternarbeit vereinfacht wird. Andererseits zeigt sie in Anlehnung an SANDFUCHS die Erwartung der Eltern auf, dass sie nicht wollen, dass von ihnen eine „umstandslose Anpassung“ erwartet wird (vgl. 6.4.7 Kategorie 3). Geht man davon aus, dass diese Anpassung auch das Erlernen der deutschen Sprache beinhaltet stößt man auf Erwartungen vonseiten der Eltern und der Lehrer, die nicht miteinander vereinbar scheinen. In Bezug darauf ist ein sensibler und wertschätzender Dialog notwendig, indem Lehrer die Eltern auf die Wichtigkeit der deutschen Sprache, nicht nur für das eigene Leben, sondern auch für den Schulerfolg ihres Kindes hinweisen. Dies sollte sensibel und mit Respekt der jeweiligen Herkunftssprache der Eltern gegenüber passieren. Der Respekt kann dadurch ausgedrückt werden, dass Eltern zum Beispiel dafür gewonnen werden, Kindern mit derselben Herkunftssprache Unterricht in dieser zu geben, um eine Mehrsprachigkeit der Kinder zu fördern.

Auch NABI ACHO beschreibt die Erwartung an Eltern (angepasst an die gesellschaftliche Mittelschicht) entsprechende Umgangsformen, sowie sprachliche Fähigkeiten vorweisen zu können. Genau diese Erwartung können viele Eltern mit Migrationshintergrund nicht erfüllen und es stellt sich die Frage, ob diese Erwartung heutzutage prinzipiell gerechtfertigt beziehungsweise überhaupt erfüllbar ist. Nicht nur Familien mit Migrationshintergrund können diese Erwartungen oftmals nicht erfüllen – auch in einheimischen Familien wird immer weniger miteinander kommuniziert, was folgende Aussage aus den Ergebnissen einer Studie von KIRCHHÖFER verdeutlichen soll:

„Die Eltern klagen über Zeitnot, wachsender Leistungsdruck, ungünstiges Arbeitsklima, Unberechenbarkeit der Zeitorganisation oder verlängerte Wegzeiten und verwiesen darauf, dass sie jetzt weniger Zeit und wenn Zeit dann weniger „Nerven“ für ihre Kinder hätten. Die Zeiten der gemeinsamen Mahlzeiten reduzieren sich, Zeiten bei der Rückkehr der Eltern aus den Betrieben werden nicht mehr für das Gespräch mit dem Kind genutzt (...). Abend- und Wochenendaktivitäten erfolgten zunehmend im eigenen Kinderzimmer, dass durch die neuen Fastfood-Gewohnheiten und die TV-Ausstattung den Charakter eines geschlossenen multifunktionalen Lebensraum gewann.“ (KIRCHHÖFER 2007 zit. nach NAVE-HERZ 2002, S. 80)

Dieses Zitat verdeutlicht gut den Wandel innerhalb der Institution Familie und da vor allem den Stellenwert von Kommunikation. Es wird – ausgehend von dem eben genannten Beispiel – in Familien generell nicht mehr so viel kommuniziert, sei es aufgrund diverser Belastungen, Zeitnot der Eltern oder des Einzugs der Technik in unsere Kinderzimmer, was den Schluss zulässt, dass sich dieses eingeschränkte Kommunikationsverhalten auch auf das Kommunikationsverhalten innerhalb der Schule auswirkt.

ROBBE hingegen beschreibt die von BURK etwas überzeichnete Erwartung der Institution Schule an die Institution Familie. Die Schule erwartet im optimalen Fall Kinder aus einem glücklichen Elternhaus, das den Kindern nachmittags bei ihren Hausübungen hilft und danach Kinder spielerisch fördert, mit christlicher Religion, deutscher Muttersprache und Staatsangehörigkeit. Diese Erwartungen werden zu einem großen Teil aber nicht einmal von den einheimischen Familien erfüllt. Diese Zeiten sind spätestens seit Beginn der Gastarbeiterbewegung und durch einen Wandel des Familien- und Gesellschaftslebens vorbei. Die klassische Mutter-Vater-Kind-Konstellation wird durch viele neue Familienformen, wie Alleinerzieher, Patchworkfamilien, binationale Ehen und so weiter abgelöst. Die Gastarbeiterbewegung (wie in Kapitel 3.1 beschrieben) führte dazu, dass Kinder aus den verschiedensten Ländern in einheimische Schulen kamen und das Bildungssystem dadurch multikulturell wurde. Innerhalb des Bildungswesens werden viele unterschiedliche Sprachen gesprochen, diese Tatsache gilt es nicht zuletzt innerhalb der Elternarbeit wahrzunehmen und aufzugreifen. Es gibt keine Homogenität in Schulen, weder was die Kinder, noch was die Eltern und deren Sprache anbelangt. In Schulen herrscht – ebenso wie innerhalb der Gesellschaft in der wir leben – eine kulturelle und sprachliche Heterogenität – die Schule und

nicht zuletzt die Elternarbeit hat sich interkulturell zu öffnen, damit ein gemeinsamer Dialog funktionieren kann.

Eltern mit Migrationshintergrund haben häufig gegenüber der Schule eine sehr hohe Erwartungshaltung, die daher rührt, dass sie aus ihren Herkunftsländern gewöhnt sind, dass Bildung und Erziehung Aufgaben der Schule sind und keine Einmischung vonseiten der Eltern geduldet ist, was oftmals eine Art Desinteresse der Eltern erklären kann. Ausgehend von dieser Tatsache ist es eine erste wichtige Aufgabe von Lehrern den Eltern das Gefühl zu vermitteln, dass sie sehr wohl in der Schule willkommen sind und dass ihr Mitun und ihre Mitarbeit erwünscht und zum Teil auch erwartet wird. Dieser Umstand verlangt von Lehrern ein hohes Maß an interkulturellen Kompetenzen ab.

SCHLÖSSER hingegen nennt die Erwartung einer gewissen Qualifikation an Pädagogen und meint damit, dass von Lehrern eine Kommunikation erwartet wird, die darauf basiert, Missverständnisse so gut wie möglich zu vermeiden. Darüber hinaus wird Konfliktlösung als ein wichtiges pädagogisches Instrument erwartet. Diese Qualifikation gilt es für Lehrer innerhalb ihrer Ausbildung und der Weiterbildung zu erlangen. Ein Blick in das Weiterbildungsangebot der pädagogischen Hochschulen zeigt, dass dies auch möglich ist. So wird zum Beispiel für das Sommersemester 2012 innerhalb des Bereichs „Interkulturelle Kompetenzen“ die Weiterbildung „Eltern als kompetente Ressourcen entdecken“ angeboten (vgl. PH Wien 2012, S. 48).

Kategorie 4: Bedeutung für die Institution Schule:

Generell kann gesagt werden, dass in den meisten Publikationen deutlich hervor kommt, dass es einen institutionellen Wandel braucht, um allen Kindern eine gerechte Bildung zu ermöglichen. Dieser geforderte Wandel bezieht sich nicht nur auf den Unterricht, die Qualifizierung von Fachkräften und die schulische Organisation, sondern auch auf die Zusammenarbeit mit Eltern. Gefordert wird die Möglichkeit beziehungsweise die Unterstützung durch die Institution Schule an einer gleichberechtigten Teilnahme aller Eltern am Schulgeschehen. Die Schule muss sich zum einen ihrer Vorbildfunktion bewusst sein, zum anderen aber auch

der Tatsache, dass eine sprachliche, nationale, ethnische und kulturelle Heterogenität in Schulen vorherrscht und zum Normalfall geworden ist. Ein friedfertiges Zusammenleben aller Kulturen und Nationen gilt es daher anzustreben. Dies kann erreicht werden, indem kommuniziert wird. Die Schule soll ein lebendiger Platz sein, wo interkulturell kommuniziert werden kann.

Bisher findet die Elternarbeit in einer sehr ritualisierten Form statt. SACHER sieht in diesem Zusammenhang die „lösungsorientierte Elternarbeit“ als eine Form der Zukunft an. Im Vordergrund dieses Ansatzes steht der Dialog, aller am Schulgeschehen beteiligten. In erster Linie geht es nicht um konkrete Probleme, wie zum Beispiel warum Migrationse Eltern wenig Engagement in Bezug auf Elternarbeit zeigen, sondern darum, durch gemeinsame Gespräche Denkprozesse anzuregen und Wahrnehmungsveränderungen hervorzubringen. Vorhandene Familienressourcen gilt es zu nützen und Abstand zu nehmen davon, Familien immer nur danach zu beurteilen, was nicht gut läuft, oder was Familien aus welchen Gründen auch immer nicht leisten können.

Die Schule als Institution hat die Aufgabe, Kinder dahin gehend auszubilden, in der Gesellschaft, in der sie leben und groß werden, ein erfolgreiches, zufriedenes und zum Teil auch an die Gesellschaft angepasstes Leben zu führen. Die Schule allein kann dies aber nicht bewerkstelligen, es braucht die Zusammenarbeit und den Dialog mit den Eltern. Gerade für Eltern, die aus anderen Kulturkreisen kommen, ist dies ein Umstand, der sehr wichtig ist. Viele Eltern haben selbst ihre Not sich in der neuen Gesellschaft zurechtzufinden und sich einzuleben. Umso wichtiger ist es, dass Schule und Eltern zusammenarbeiten, um Kindern den bestmöglichen Start in ein zufriedenes Leben zu ermöglichen.

Kategorie 5: Bedeutung für die Institution Familie:

Schule hat erheblichen Einfluss auf ein Familienleben. Teilweise wird das Familienleben von ihr dominiert und das Schulgeschehen nimmt einen hohen Stellenwert innerhalb der Familienkommunikation ein. Die Einstellung der Eltern zu Schule und Bildung überträgt sich in gewissem Maße auf ihre Kinder und spiegelt sich in der Motivation und im Tun der Kinder wieder. Das Bildungswesen

der neuen Heimat ist vielen Familien nicht vertraut, hinzu kommt, dass das Familienleben von anderen Werten und Normen als in der neuen Heimat üblich, dominiert wird.

Aus den Publikationen kommt deutlich hervor, dass viele Eltern sich mit ihrem kulturellen Hintergrund, ihren Werten und Erziehungsprinzipien oftmals nicht verstanden fühlen, beziehungsweise dies gar nicht zum Thema gemacht wird, sondern von Eltern verlangt wird, sich an die neue Heimatgesellschaft anzupassen – was bedeutet, die eigene Kultur bis zu einem gewissen Maß aufzugeben. Diese Tatsache führt dazu, dass sich Eltern zurückziehen und kaum am Schulgeschehen teilnehmen. Eltern wünschen sich, dass ihre vorhandenen Ressourcen erkannt und genützt werden. In nahezu allen Publikationen kann klar herausgestrichen werden, dass viele Eltern mit Migrationshintergrund sich gerne an der schulischen Entwicklung beteiligen möchten und zu einer Zusammenarbeit bereit sind, aber eben nicht um jeden Preis. Bedeutet dieser Preis die Erwartung einer vollkommenen Anpassung an die neue Heimat, ist das für viele Familien ein Grund der Schule fern zu bleiben. Ist sich dessen ein Lehrer bewusst und kann er dieses Bewusstsein den Eltern vermitteln, ist ein großer Schritt in Richtung positive Zusammenarbeit getan. Denn ein Großteil der Eltern wünscht sich für seine Kinder, dass sie in der neuen Heimat Fuß fassen und ein glückliches Leben führen können, dazu benötigen sie aber meist Hilfestellung der Institution Schule.

Andererseits halten viele zugewanderte Familien sehr stark an ihrer gewohnten Tradition fest, da dies oftmals das Einzige ist, was aus der alten Heimat geblieben ist. GÜNESLI, die sich in ihrer Publikation vor allem mit türkischen Migrantenfamilien befasst betont, dass es in türkischen Familien häufig zu veränderten Rollenverhältnissen kommt, da in der Türkei meist der Vater das Familienoberhaupt ist, der das Sagen hat und für das Wohlergehen der Familie zuständig ist. Aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse werden häufig Kinder als Dolmetscher eingesetzt, was dazu führen kann, dass sich die Rollen innerhalb der Familie verschieben. Dies ist eine wichtige Tatsache, die es in der Lehrer-Eltern-Kommunikation unbedingt zu bedenken gilt und ein dementsprechend sensibles Vorgehen vonseiten der Lehrer erforderlich macht.

7.2 Ausblick

Die Analyse der Ratgeber hat ergeben, dass es mittlerweile in der pädagogischen Praxis eine Vielzahl von Projekten gibt, die eine positive Intensivierung der Arbeit und letztendlich auch der Kommunikation mit ausländischen Eltern aufzeigen. Nach Meinung der Verfasserin dieser Diplomarbeit gilt es zum einen an dieser Tatsache anzusetzen. Diese zum Teil sehr vereinzelt stattfindenden Projekte gehören Publik gemacht, da diese wichtige fortschrittliche und zielführende Möglichkeiten enthalten. Zum anderen ist es wichtig, die Lehrerbildung an den laufenden Wandel der Gesellschaft anzupassen. Lehrer von heute müssen zunehmend für diese Art der Zusammenarbeit sensibilisiert werden und sie müssen lernen, sich der kulturellen Vielfalt der Gesellschaft, die sich in unserem Bildungssystem widerspiegelt, bewusst zu sein. Darüber hinaus darf aber nicht vergessen werden, dass Lehrer mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Eltern, mit unterschiedliche familiäre, schichtbezogene oder finanzielle Hintergründen zu tun haben und sich nicht ausschließlich Eltern mit Migrationshintergrund widmen können – es braucht ein gesundes Mittelmaß darin, allen Eltern, mit all ihren Schwierigkeiten, Wünschen und Bedürfnissen gerecht zu werden.

Schließlich und endlich braucht es – die in dieser Arbeit des Öfteren zitierte – Öffnung der Schulen. Schule und Familie sind zwei Welten, die miteinander untrennbar in Beziehung stehen und die ein partnerschaftliches Verhältnis brauchen, damit Kinder und Jugendliche eine optimale Bildung und Erziehung erlangen können. Die Institution Schulen muss sich im Sinne der Kinder verpflichtet sehen, eine gute und für alle zufriedenstellende Partnerschaft zwischen Eltern und Lehrern zustande kommen zu lassen und muss bereit sein, sich auf die vorherrschende Multikulturalität der Gesellschaft einzulassen. Eine Öffnung der Schule soll zum Abbau von Benachteiligung, Isolation und Diskriminierung führen.

Bezogen auf die Personalsituation im Bildungswesen scheint es nach der Auseinandersetzung mit der Thematik sehr sinnvoll zu sein, vermehrt Lehrer mit Migrationshintergrund an Schulen zu beschäftigen. Einerseits würde auch dies eine Öffnung der Schule signalisieren, andererseits wäre dies ein großer Gewinn

für interkulturelles Kommunizieren innerhalb der Schule (zum Beispiel in Hinblick auf Unterstützung bei Übersetzungen, aber auch in Hinblick darauf, Eltern aus fremden Ländern das Gefühl zu geben, nicht allein zu sein).

Auf die Ausbildung bezogen scheint es darüber hinaus für die Verfasserin dieser Arbeit sinnvoll zu sein, die Ausbildung von Kindergärtnern an die von Lehrern anzupassen, damit es eine „einheitlichere“ Elternarbeit gibt. Damit ist gemeint, dass zum einen Elternarbeit mit Migrantenern generell Thema in der Ausbildung zum Kindergärtner eine ebenso wichtige Rolle spielen sollte, wie in der zum Lehrer. Darüber hinaus ist es für Eltern gewiss leichter, wenn nach dem Wechsel von dem Kindergarten in die Schule sie bereits mit Formen und Möglichkeiten der Elternarbeit vertraut sind und im Schulbetrieb auf bereits bekannte Möglichkeiten der Zusammenarbeit stoßen.

Die Auseinandersetzung mit der Thematik hat darüber hinaus deutlich gemacht, dass bestimmte Maßnahmen, um mit Eltern aus anderen Ländern in Kontakt treten zu können, mehr Zeit in Anspruch nehmen, die Lehrer heutzutage oftmals nicht haben. Diesbezüglich wäre es für die Zukunft wünschenswert, wenn Schulen mehr (Zeit-) Ressourcen zur Verfügung ständen.

Nach der Auseinandersetzung mit dem Thema ist auffallend, dass kaum auf die interkulturelle Kommunikation der Eltern untereinander eingegangen wird. Aus Sicht der Verfasserin dieser Arbeit sollte interkulturelle Elternarbeit auch an diesem Punkt ansetzen. Denn aus zitierten Beispielen aus diversen Interviews in den verschiedenen Publikationen kommt immer wieder deutlich hervor, dass auch an der Beziehung zwischen Eltern mit und Eltern ohne Migrationshintergrund gearbeitet werden könnte, um für mehr Verständnis, aber vor allem für mehr Toleranz zu sorgen.

7.3 Conclusio

Ratgeber zum Thema Elternarbeit mit Migrationseletern eigenen sich nur bedingt, um wirklich weitreichende Aufschlüsse bezüglich des Stellenwerts interkultureller Kommunikation innerhalb der Elternarbeit zu bekommen. Ausgehend von den in Kapitel 4.1 beschriebenen Zahlen, die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in Österreichischen Schulen betreffend, ist es für mich doch überraschend gewesen, dass in den letzten Jahren nicht mehr Ratgeber zum Thema interkulturelle Elternarbeit publiziert wurden.

Wenn in allgemeinen Ratgebern zur Elternarbeit auf die Arbeit mit ausländischen Eltern eingegangen wird, dann meist nur in einer sehr oberflächlichen und institutionalisierten Form. Diese genannten Tatsachen haben dazu geführt, dass die Auswahl der Literatur, die es zu analysieren galt, sich ziemlich schwierig gestaltet hat. Aus diesem Grund wurden neben klassischen Ratgebern auch Publikationen ausgewählt, die keine klassischen Ratgeber darstellen, aber dennoch Ergebnisse zur Thematik beigetragen haben.

Abschließend sollen an dieser Stelle die wichtigsten Ergebnisse, die die Analyse der Ratgeber hervorgebracht hat, zusammengefasst werden:

Elternarbeit mit ausländischen Eltern bedarf einer anderen Elternarbeit als die mit einheimischen Eltern. In dieser Tatsache kommen alle Autoren zu dem gleichen Schluss – diese bezieht sich aber nicht auf die gesamte Gruppe der ausländischen Eltern, sondern auf all jene, die die deutsche Sprache nur sehr schwer oder gar nicht verstehen oder sprechen können, mit denen ein Kommunizieren schwierig ist und es daher besondere Maßnahmen braucht. Als zielführende Methoden zu einer Verbesserung der Kommunikation wurden in fast allen Publikationen die Möglichkeit von Hausbesuchen, der Einsatz von Dolmetschern und die Verwendung von schriftlichen Mitteilungen in zwei Sprachen vorgeschlagen.

So gut wie alle Autoren verweisen dazu zunächst auf die Tatsache, dass es schwerfällt, mit ausländische Eltern in Kommunikation zu treten und ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Ist der Kontakt hergestellt, muss überlegt

werden, wie die Kommunikation gestaltet werden kann, sodass von einer gelingenden Kommunikation gesprochen werden kann. Die Autoren kommen überein, dass Lehrkräfte sich heutzutage in einem hohen Maß mit anderen Kulturen und ihren Gegebenheiten auseinandersetzen sollten. Es gilt nicht nur die eigene Einstellung zu anderen Kulturen zu reflektieren, es braucht darüber hinaus ein gezieltes Wissen über andere Kulturen. So ist es bei Hausbesuchen zum Beispiel sehr hilfreich, wenn der Lehrer weiß, wie man sich in der jeweiligen Kultur begrüßt. Nicht in allen Kulturen ist das Händeschütteln zur Begrüßung ein gängiges Ritual. Natürlich ist es kein Muss, sich mit den Ritualen anderer Kulturen auseinanderzusetzen, aber es kann ein Türöffner zum Vertrauen der Eltern sein, wenn ihnen Respekt, der Kultur gegenüber, erbracht werden kann. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte darüber Bescheid wissen, wann in den einzelnen Ländern Feiertage oder andere wichtige kulturelle Anlässe stattfinden, damit angesetzte Termine für Gespräche nicht mit diesen kollidieren und Eltern aus diesen Gründen nicht aktiv an Gesprächen teilnehmen, oder verärgert sind.

Generell bedarf die Kommunikation mit ausländischen Eltern, die kaum oder gar nicht deutsch sprechen können, einen teilweise sehr hohen Aufwand vonseiten der Lehrkräfte. Bedacht werden muss in diesem Zusammenhang auch, dass sich die Elternarbeit nicht nur auf Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern beschränkt. Es gilt alle Eltern gleichermaßen zu motivieren und zu einer Teilnahme zu ermutigen, unabhängig von Herkunft oder sozialer Schicht.

In keiner der Publikationen wird darauf eingegangen, welchen Stellenwert interkulturelle Kommunikation in der Arbeit mit ausländischen Eltern innerhalb der Lehrerbildung einnimmt.

Die Maßnahmen der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern, die in den einzelnen Publikationen aufgezeigt werden, sind meist informeller Natur – selten werden aktive Maßnahmen einer Elternbeteiligung aufgezeigt (am ehesten durch verschiedene Projekte, wie zum Beispiel „Rucksack in der Grundschule“).

In allen Publikationen kommen die Autoren überein, dass es einen wertschätzenden (sowohl der Person als auch der anderen Kultur gegenüber)

Umgang vonseiten der Lehrer braucht, denn dadurch wird Vertrauen aufgebaut, Vorurteile abgebaut, Missverständnisse geklärt und eine Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern kann sowohl auf-, als auch ausgebaut werden.

Keiner der ausgewählten Ratgeber richtet sich direkt an ausländische Eltern und den Möglichkeiten der Selbsteinbringung dieser. Darüber hinaus wird in den ausgewählten Publikationen sehr wenig auf das interkulturelle Kommunizieren zwischen Eltern mit und Eltern ohne Migrationshintergrund eingegangen.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sich Ratgeber schon dazu eignen, bestimmte Formen, Methoden und Maßnahmen für eine gelingende interkulturelle Kommunikation aufzuzeigen. Sie können aber nur Wegweiser sein und in einem gewissen Ausmaß Anregungen bieten – die Initiative muss hauptsächlich vonseiten der Lehrer ausgehen.

Allerdings wurden innerhalb der ausgewählten Publikationen Formen beschrieben, die vor allem Lehrkräften hinlänglich bekannt sein sollten. Wirklich neue Ideen waren bei den gängigen Formen nicht dabei. Dazu bräuchte es eine Auseinandersetzung mit den vereinzelt angeführten Projekten, die sehr wohl neue Ideen einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit und einer verbesserten Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern mit sich bringen. Im Zuge dieser Diplomarbeit konnte auf diese Projekte allerdings nicht näher eingegangen werden, da dies den Rahmen der Arbeit weit überschritten hätte.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema hat gezeigt, dass interkulturelle Kommunikation ein Phänomen geworden ist, dem sich der Mensch nicht mehr entziehen kann. Egal ob im persönlichen Umfeld oder in der Arbeitswelt, interkulturelles Kommunizieren gehört zum Alltag dazu.

Diese Tatsache spiegelt sich auch im Bildungswesen und in der Zusammenarbeit zwischen ausländischen Eltern und Lehrkräften wieder. Das interkulturelle Kommunizieren hat innerhalb der Elternarbeit schon einen gewissen Stellenwert eingenommen, was auch die Auseinandersetzung mit der ausgewählten Ratgeberliteratur gezeigt hat. Der Optimalzustand, nämlich ein Erreichen fast aller Eltern mit Migrationshintergrund, scheint noch in weiter Ferne zu liegen.

Zurückkehrend auf die eingangs definierte Fragestellung, die lautet:

„Inwiefern wird in aktueller Ratgeberliteratur zum Thema Elternarbeit mit Migrationsfamilien interkulturelle Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern beschrieben?“,

kann abschließend gesagt werden, dass interkulturelle Kommunikation innerhalb der Elternarbeit in Ratgebern schon einen gewissen, aber nicht all zu gewichtigen Stellenwert einnimmt. Greift man als Lehrer oder Pädagoge auf Ratgeber zu diesem Thema zurück, eignen sich diese vielleicht um Denkanstöße zu geben, wirklich neue Methoden und Formen werden einem aber nur in einem sehr geringen Ausmaß aufgezeigt.

Abschließend möchte ich noch darauf eingehen, wie sich die Auseinandersetzung mit dem Thema auf mich und meine Arbeit mit ausländischen Eltern ausgewirkt hat.

Für mich hat die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema dazu geführt, dass ich in die Kommunikation mit Eltern mit Migrationshintergrund versuche sehr viel bewusster und sensibler vorzugehen, als zuvor. Wirklich neue Formen und Maßnahmen wurden mir durch die Auseinandersetzung nicht aufgezeigt, allerdings hat es insofern geholfen, dass ich mein eigenes Verhalten in der Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern sehr viel mehr reflektiere und dadurch für meine Arbeit gewisse Konsequenzen getroffen habe. So hat sich für mich die Konsequenz ergeben, dass es in Gesprächen mit Eltern die gar nicht deutsch können, trotzdem vermieden werden sollte, Kinder als Dolmetscher einzusetzen.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Kommunikation zwar um ein Vielfaches schwieriger ist, als wenn jemand dem Gespräch beiwohnt, der übersetzen kann, aber dennoch funktioniert, wenn sich alle Beteiligten auf das Gespräch einlassen. Der Einsatz einer einfachen, leicht zu verstehenden Sprache, ohne die Verwendung von zu vielen Fachbegriffen, darüber hinaus der Einsatz von Gestik und Mimik können sehr wohl zu einer gelingenden Kommunikation beitragen. Des

weiteren ist mir bewusst geworden, dass es nötig ist, den Eltern meine Gesprächsbereitschaft aktiver und häufiger zu zeigen. Das heißt, ich gehe öfter auf Eltern zu, auch denn wenn es keine Probleme gibt. Oft reichen nur ein paar nette Worte oder Gesten aus, um das Eis zu brechen und eine Kommunikation in Gang zu bringen.

Schriftliche Informationen werden bei uns im Nachbarschaftszentrum nur dann an Eltern ausgeteilt, wenn es unbedingt nötig ist. Zum Beispiel ist dies wichtig, wenn mit den Kindern ins Freie gegangen wird und die Eltern eine Einverständniserklärung unterschreiben müssen. Da wir im Nachbarschaftszentrum nicht die Möglichkeit haben, die Elternbriefe in die unterschiedlichen Herkunftssprachen der Eltern zu übersetzen, gehe ich die Briefe mit den Eltern durch, bis sie wirklich verstanden worden sind und den Eltern bewusst ist, was sie unterschreiben.

Darüber hinaus ist mir bewusst geworden, wie wichtig es ist, die Eltern beim Deutschlernen zu unterstützen. Die Erfahrung zeigt, dass vor allem Mütter eine sehr hohe Bereitschaft zeigen Deutsch zu lernen, aber sich oft nicht trauen einen Schritt in die Richtung zu machen, beziehungsweise gar nicht wissen, wohin sie sich diesbezüglich wenden können. In diesem Zusammenhang ist mein Ziel Eltern einerseits darüber aufzuklären, dass es Möglichkeiten des Deutschlernens gibt (auch mit gleichzeitiger Kinderbetreuung und Kurse ausschließlich für Frauen) und andererseits ihnen zu helfen die ersten bürokratischen Hürden am Weg zu einem Deutschkurs zu überwinden.

ANHANG

Literaturverzeichnis

ALTMAYER, Claus (1997): *Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache*. - Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Online im Internet unter URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/almayer3.htm> [Stand: 17.11.2011]

AEPPLI, Jürg/GASSER, Luciano/GUTZWILLER, Eveline/TETTENBORN, Annette [Hrsg.] (2010): *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. - Klinkhardt; Bad Heilbrunn

AUERHEIMER, Georg (2003): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. - Wissenschaftliche Buchgesellschaft; Darmstadt

BAUER, Werner T. (2008): *Zuwanderung nach Österreich*. - Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung; Wien. Online im Internet unter URL: http://www.politikberatung.or.at/typo3/fileadmin/02_Studien/8_Migration/zuwanderungnachoesterreich.pdf [Stand: 04.01.2012]

BOECKMANN, Klaus-Börge: *Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen in der multikulturellen Gesellschaft: Multikulturalität und Mehrsprachigkeit*.
In: SCHMIED, Claudia [Vorw.] (2009): *Probephöhne Zukunft: Schule und interkultureller Dialog. Tagungsband zur internationalen Konferenz von 28. Bis 31. Oktober in Wien. Rehearsing the future: school and intercultural dialogue*. - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. - Wien [S. 82 – 99]

BOLTEN, Jürgen (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. - Druckerei Sömmerda GmbH. Online im Internet unter URL: <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/lzt/interkulturellekompetenz.pdf> [Stand: 17.11.1011]

BRANDAU, Hannes/PRETIS, Manfred (2008): *Professionelle Arbeit mit Eltern. Arbeitsbuch I: Grundlagen*. - Studien Verlag Ges.m.b.H; Innsbruck

BROCKHAUS (2006²¹): Enzyklopädie, Band 15, Kind – Krus. - F. A. Brockhaus AG; Mannheim

BROSZINSKY-SCHWABE, Edith (2011): *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung*. - VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien; Wiesbaden

BRÜNDLER, Paul/BÜRGISSE, Daniel/LÄMMLI, Dominique/BORNAND, Jilline (2004): *Einführung in die Psychologie und Pädagogik. Lerntexte, Aufgaben mit kommentierten Lösungen und Glossar.*- Compendio Bildungsmedien AG; Zürich

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [Hrsg.] (2009): *Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“*. Online im Internet unter URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml [Stand: 22.01.2012]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [Hrsg.] (2011): *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch. Gesetze und Verordnungen*. Online im Internet unter URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/nr_1_11.pdf [Stand: 28.01.2012]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [Hrsg.] (2012): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in Österreich*. Online im Internet unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/sprachenpolitik> [Stand: 21.01.2012]

DESCH, Armin (2001): *Pädagogik interkulturellen Lernens. Theorie und Praxis am Beispiel internationaler Jugendbewegungen.*- Tectum Verlag; Marburg

DIEKMANN, Andreas (1998⁴): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen.*- Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH; Reinbeck bei Hamburg

DUSOLT, Hans (2008³): *Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich.*- Beltz Verlag; Weinheim und Basel

ERDHEIM, Mario: *Verunsichernde Kommunikation. Psychokulturelle Dimensionen interkultureller Kommunikation.*

In: SCHNABEL, Beate/BIANCHI SCHÄEFFER, Mariagrazia [Hrsg.] (2008): *Das interkulturelle Klassenzimmer. Potenzial entdecken. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer.*- Brandes & Apsel; Frankfurt am Main [S. 47 – 54]

GEERTZ, Clifford (1999⁶): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme.*- Suhrkamp; Frankfurt am Main

GLÄSER, Jochen/LAUDEL, Grit (2010⁴): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse.*- VS Verlag Sozialwissenschaft / Springer Fachmedien; Wiesbaden

GOGOLIN, Ingrid/KRÜGER-POTRATZ, Marianne (2010²): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik.*- Verlag UTB; Stuttgart

GOGOLIN Ingrid/ Hans-Jürgen KRUMM: *Werte der Mehrsprachigkeit: Die Rolle der Mehrsprachigkeit im multikulturellen/multilingualen Klassenzimmer.*

In: SCHMIED, Claudia [Vorw.] (2009): *Probephühne Zukunft: Schule und interkultureller Dialog. Tagungsband zur internationalen Konferenz von 28. Bis 31. Oktober in Wien. Rehearsing the future: school and intercultural dialogue.*- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.- Wien [S. 29 – 45]

GOMOLLA, Mechtild: *Elternbeteiligung in der Schule.*

In: FÜRSTENAU, Sarah/GOMOLLA, Mechtild (Hrsg.) (2009): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung.*- VS Verlag für Sozialwissenschaften; Wiesbaden [S. 21 – 49]

GRIMM, Rüdiger (2005): *Digitale Kommunikation.*- Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH; München

GÜNESLI, Birgül (2009): *Elternarbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule. Möglichkeiten und Grenzen.*- Diplomica Verlag GmbH; Hamburg

HENSE, Margarita (2001): *Eltern engagieren sich. Zusammenarbeit mit Elternbeiräten, Elternräten oder Elternvertretungen.*- Don Bosco Verlag; München

HENZE, Jürgen/NGUYEN, Ursula: *Interkulturelle Kommunikation aus erziehungswissenschaftlicher Sicht.*

In: MOOSMÜLLER, Alois (2007): *Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin.*- Waxmann; Münster [S. 97 – 117]

HEPP, Andreas (2006): *Transkulturelle Kommunikation.*- UVK Verlagsgesellschaft; Konstanz

HERINGER, Hans Jürgen (2010³): *Interkulturelle Kommunikation.*- A. Franke UTB; Tübingen

HÖHNE, Miriam (2011): *Family Literacy in Österreich.* Online im Internet unter URL: <http://www.buchklub.at/Aktuell/Nachlese-zu-Buchklub-Veranstaltungen/Family-Literacy-in-Oesterreich.html> [Stand: 07.04.2012]

HOLDER, Joachim (1975): *Kommunikation. Theorie und soziale Praxis.*- Akademische Verlagsgesellschaft; Wiesbaden

HOLZBRECHER, Alfred (2004): *Interkulturelle Pädagogik.*- Cornelsen Verlag Scriptor; Berlin

HOPPE, Annekatrin: *So war ich nicht, so bin ich nicht! Von Einfluss des kulturellen Umfelds auf die eigene Identität.*

In: KUMBIER, Dagmar/SCHULZ VON THUN, Friedmann [Hrsg.] (2006): *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele.*- Rowohlt Taschenbuch Verlag; Reinbek bei Hamburg [S. 170 – 186]

JOHANN, Ellen/MICHELY, Hildegard/SPRINGER, Monika (1998): *Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe.*- Cornelsen Verlag; Berlin

KELLER, Nicole (2008): *Pädagogische Ratgeber in Buchform – Leserschaft eines Erziehungsmediums.*- Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaft; Bern

KERN, Augustin: *Begrüßung.*

In: SCHMIED, Claudia [Vorw.] (2009): *Probe Bühne Zukunft: Schule und interkultureller Dialog. Tagungsband zur internationalen Konferenz von 28. Bis 31. Oktober in Wien. Rehearsing the future: school and intercultural dialogue.*- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.- Wien [S. 12 – 26]

KHAN-SVIK, Gabriele/YILDIZ Erol: *Gesetzliche und organisatorische Rahmenbedingungen in der pluralistischen Schullandschaft: Zur Notwendigkeit einer diversitätsbewussten Bildung in der Migrationsgesellschaft.*

In: SCHMIED, Claudia [Vorw.] (2009): *Probe Bühne Zukunft: Schule und interkultureller Dialog. Tagungsband zur internationalen Konferenz von 28. Bis 31. Oktober in Wien. Rehearsing the future: school and intercultural dialogue.*- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.- Wien [S. 12 – 26]

KLINKE, Harald (2000): *Kulturbegriff heute. Clifford Geertz: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme.*- Online im Internet unter URL: <http://www.hfg-karlsruhe.de/~hklinke/archiv/texte/sa/GEERTZ.htm>
[Stand: 24.11.2011]

KLEINE ZEITUNG (30.03.2009): *Migranten-Anteil in Wiener Schulen hoch.*- Online im Internet unter URL: <http://www.kleinezeitung.at/nachrichten/politik/1877446/index.do> [Stand 01.11.2011]

KLOSS, Wolfgang: *Elternarbeit in Schulen mit ausländischen Kindern.*

In: ESSINGER, Helmut/HELLMICH Achim/HOFF Gerd (Hrsg.) (1981): *Ausländerkinder im Konflikt. Zur interkulturellen Arbeit in Schulen und Gemeinwesen.*- Athenäum Verlag GmbH; Königstein/ Ts. [S. 129 – 138]

KNISEL-SCHEURING, Gerlinde (2002): *Interkulturelle Elterngespräche. Gesprächshilfen für Erzieherinnen in Kindergarten und Hort.*- Ernst Kaufmann; Lahr

KRÜGER-POTRATZ, Marianne (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung.*- Waxmann; Münster

KÜHNEL, Bernhard (2000): *Subjektive Theorien der Erziehungsberatung. Eine qualitative Studie über Angebote und Effekte der Erziehungsberatung aus der Sicht von Praktikern.*- Herbert Utz Verlag; München

Kultur: Online im Internet unter URL: <http://www.google.at/search?q=kultur&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:de:official&client=firefox-a> [Stand: 05.11.2011]

KUMBIER, Dagmar/SCHULZ VON THUN, Friedemann (2006): *Interkulturelle Kommunikation aus kommunikationspsychologischer Perspektive.*

In: KUMBIER, Dagmar/SCHULZ VON THUN, Friedemann [Hrsg.] (2006): *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele.*- Rowohlt Taschenbuch Verlag; Reinbek bei Hamburg [S. 9 – 27]

KUNCZIK, Michael/ZIPFL, Astrid (2005): *Publizistik – Ein Studienhandbuch.*- Böhlau Verlag; Köln

LAYES, Gabriel: *Kulturdimensionen.*

In: THOMAS, Alexander/KINAST, Eva-Ulrike/SCHROLL-MACHL, Sylvia [Hrsg.] (2003): *Handbuch Interkultureller Kommunikation und Kooperation Band 1: Grundlagen und Praxisfelder.*- Vandenhoeck & Ruprecht; Göttingen [S. 60 – 73]

LOSCHKE, Helga/PÜTTKER, Stephanie (2009⁵): *Interkulturelle Kommunikation. Theoretische Einführung und Sammlung praktischer Interaktionsübungen.*- ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH; Augsburg

LUCHTENBERG, Sigrid (1999): *Interkulturelle Kommunikative Kompetenzen. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft.*- Westdeutscher Verlag; Wiesbaden

LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (2008²): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer.*- J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschl Verlag; Stuttgart

LUTZ, Ronald: *Ethnologie und Pädagogik. Zur Praxis der Interkulturellen Kommunikation.*

In: ROTH, Klaus (2000²): *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation.*- Waxmann; Münster, München, New York [S. 291 – 205]

MALETZKE, Gerhard (1996): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen.*- Westdeutscher Verlag; Opladen

MAYRING, Philipp (2002⁵) *Qualitative Sozialforschung.*- Beltz Verlag; Weinheim, Basel

MERTEN, Klaus (2007³): *Einführung in die Kommunikationswissenschaft.*- LIT Verlag Dr. W. Hopf; Berlin

MOOSMÜLLER, Alois (2007): *Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin.*- Waxmann; Münster

NABI ACHO, Viviane (2011): *Elternarbeit mit Migrantenfamilien. Wege zur Förderung der nachhaltigen und aktiven Beteiligung von Migranteneltern an Elternabenden und im Elternbeirat.*- CENTAURUS Verlag & Media KG; Freiburg

NAVE-HERZ, Rosemarie (2002): *Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Eine zeitgeschichtliche Analyse.*- Lucius & Lucius; Stuttgart

NIEKE Wolfgang (2008³): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.*- VS Verlag Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag; Wiesbaden

PH Wien (2012): *Fort und Weiterbildungsprogramm Sommersemester 2012.* Online im Internet unter URL: http://www.phwien.ac.at/fileadmin/phvie/users/15/IFB-APS-PDF-WS1112/Veranstaltungsverzeichnis_Sommersemester_2012.pdf [Stand: 08.04.2012]

PÜRER, Heinz (2003): *Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Ein Handbuch.*- UVK Verlagsgesellschaft; Konstanz

ROBBE, Imke (2009): *Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule.*- BIS-Verlag; Oldenburg

- ROHR, Elisabeth: *Let's talk. Kommunikation in interkulturellen Situationen.*
In: SCHNABEL, Beate/BIANCHI SCHÄEFFER, Mariagrazia [Hrsg.] (2008): *Das interkulturelle Klassenzimmer. Potenzial entdecken. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer.*- Brandes & Apsel; Frankfurt am Main [S. 55 – 69]
- ROTH, Hans-Joachim (2002): *Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umrissse Interkultureller Pädagogik.*- Leske + Budrich; Opladen
- ROTH, Juliane/ROTH, Klaus: *Interkulturelle Kommunikation.*
In: BREDNICH, Rolf W. [Hrsg.] (2001³): *Grundriß der Volkskunde. Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie.*- Dietrich Reimer Verlag; Berlin [S. 391 – 422]
- ROTH, Klaus (2000²): *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation.*- Waxmann; Münster, München, New York
- SACHER, Werner (2008): *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten.*- Klinkhardt
- SCHÄFER, Christoph (2007): *Berliner Rütli-Schule. Folgen eines Brandbriefes.*
Online im Internet unter URL: <http://www.sueddeutsche.de/politik/berliner-ruetli-schule-folgen-eines-brandbriefes-1.893470> [Stand: 18.03.2012]
- SCHAUB, Horst/ZENKE, Karl G. (1999³): *Wörterbuch der Pädagogik.*- Deutscher Taschenbuch Verlag, München
- SCHLÖSSER, Elke (2004): *Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung.*- Ökotopia Verlag; Münster
- SCHMIED, Claudia (03.05.2011): *Direktoren sollen bei der Lehrerauswahl mitbestimmen.*- Online im Internet unter URL: <http://lehrer.diepresse.com/home/lehrerbildung/655049/Direktoren-sollen-bei-Lehrerauswahl-mitbestimmen> [Stand: 07.04.2012]
- SCHULZ VON THUN, Friedemann (2010⁴⁸): *Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation.*- Rowohlt Taschenbuch Verlag; Reinbek bei Hamburg
- SCHULZ VON THUN, Friedemann (2010³¹): *Miteinander Reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation.*- Rowohlt Taschenbuch Verlag; Reinbek bei Hamburg

SCHULZ VON THUN, Friedemann (1): *Kommunikationsquadrat*.- Institut für Kommunikation. Online im Internet unter URL: [http://www.schulz-von-thun.de / index.php?article_id=71](http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=71) [Stand: 20.11.2011]

SCHULZ VON THUN, Friedmann (2): *Vier-Ohren-Modell*.- Institut für Kommunikation. Online im Internet unter URL: http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=71 [Stand 20.11.2011]

SCHULZ VON THUN, Friedmann (3): *Werte- und Entwicklungsquadrat*.- Institut für Kommunikation. Online im Internet unter URL: http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=72 [Stand: 03.12.2011]

SCHULZ VON THUN, Friedmann (6): *Das Teufelskreismodell*.- Institut für Kommunikation. Online im Internet unter URL: http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=104 [Stand:08.01.2012]

STATISTIK AUSTRIA (2012): *Schulbesuch. Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2010/2011*.- Online im Internet unter URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html Seite 3 [Stand 04.02.2012]

STROHNER, Hans (2001): *Kommunikation. Kognitive Grundlagen und praktische Anwendungen*.- Westdeutscher Verlag; Wiesbaden

THOMAS, Alexander/KINAST, Eva-Ulrike/SCHROLL-MACHL, Sylvia [Hrsg.] (2003): *Handbuch Interkultureller Kommunikation und Kooperation Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*.- Vandenhoeck & Ruprecht; Göttingen

Universität Wien (2008): *Mitteilungsblatt. 317. Curriculum für das Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Online im Internet unter URL: http://www.univie.ac.at/mtbl02/2007_2008/2007_2008_317.pdf [Stand: 22.01.2012]

WESTPHAL, Manuela: *Interkulturelle Kompetenzen als Konzept der Zusammenarbeit mit Eltern*.

In: FÜRSTENAU, Sarah/GOMOLLA, Mechtild (Hrsg.) (2009): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*.- VS Verlag für Sozialwissenschaften; Wiesbaden [S. 89 – 105]

Quellenverzeichnis (Kapitel 6)

DUSOLT, Hans (2008³): *Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich.*- Beltz Verlag; Weinheim und Basel

BLICKENSTORFER, Radmila: *Strategien der Zusammenarbeit.*

In: FÜRSTENAU, Sarah/GOMOLLA, Mechtild [Hrsg.] (2009): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung.*- VS Verlag für Sozialwissenschaften; Wiesbaden [Seite 69 – 87]

ELFERT, Maren/RABKIN, Gabriele: *Family Literacy.*

In: FÜRSTENAU, Sarah/GOMOLLA, Mechtild [Hrsg.] (2009): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung.*- VS Verlag für Sozialwissenschaften; Wiesbaden [Seite 107 – 120]

GOMOLLA, Mechtild: *Elternbeteiligung in der Schule.*

In: FÜRSTENAU, Sarah/GOMOLLA, Mechtild [Hrsg.] (2009): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung.*- VS Verlag für Sozialwissenschaften; Wiesbaden [Seite 21 -49]

HAWIGHORST, Britta: *Perspektiven von Einwanderungsfamilien.*

In: FÜRSTENAU, Sarah/GOMOLLA, Mechtild [Hrsg.] (2009): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung.*- VS Verlag für Sozialwissenschaften; Wiesbaden [Seite 51 -67]

GÜNESLI, Birgül (2009): *Elternarbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule. Möglichkeiten und Grenzen.*- Diplomica Verlag GmbH; Hamburg

KNISEL-SCHEURING, Gerlinde (2002): *Interkulturelle Elterngespräche. Gesprächshilfen für Erzieherinnen in Kindergarten und Hort.*- Ernst Kaufmann; Lahr

NABI ACHO, Viviane (2011): *Elternarbeit mit Migrantenfamilien. Wege zur Förderung der nachhaltigen und aktiven Beteiligung von Migranteneltern an Elternabenden und im Elternbeirat.*- CENTAURUS Verlag & Media KG; Freiburg

ROBBE, Imke (2009): *Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule.*- BIS-Verlag; Oldenburg

SACHER, Werner (2008): *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten.*- Klinkhardt

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

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Geschichtliche Übersicht zur Entwicklung interkultureller Pädagogik nach ROTH	34
Abbildung 2:	Vier-Ohren-Modell nach SCHULZ VON THUN	38
Abbildung 3:	Interkulturelles Missverständnis im Kommunikationsquadrat betrachtet	40
Abbildung 4:	Kulturelle Dimensionen im Wertequadrat	44
Abbildung 5:	Teufelskreismodell.....	46
Abbildung 6:	Interkultureller Teufelskreis.....	48
Abbildung 7:	Zusammenfassung der Ergebnisse I.....	114
Abbildung 8:	Zusammenfassung der Ergebnisse II.....	115
Abbildung 9:	Kategorienkatalog I	147
Abbildung 10:	Kategorienkatalog II	148
Abbildung 11:	Kategorienkatalog III	149
Abbildung 12:	Kategorienkatalog IV	150

Kategorienkatalog

Code	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierregeln
K1	Problemlage	• Problemlage, auf der der Ratgeber basiert => in Bezug auf sprachliche Barrieren beziehungsweise sprachliche Unterschiede • Thematisierung von Problemen innerhalb der interkulturellen Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern	„Das Kommunikationsverhalten der Lehrkräfte ist oft nicht hilfreich und angemessen.“ (GOMOLLA in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 29) „Wenn ich Deutschkenntnisse hätte, dann wären hier (...) die Gespräche mit den Lehrern viel besser.“ (HAWIGHORST in FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 57) „Im Alltag erleben Erzieherinnen, dass es für den Dialog mit Eltern nicht deutschsprachiger Herkunft neue Formen der Kontaktaufnahme bedarf.“ (KNISEL-SCHEURING 2002, S. 5)	Problemlagen, die sich einzig und allein auf die interkulturelle Kommunikation innerhalb der Elternarbeit beziehen

Abbildung 9: Kategorienkatalog I (eigene Quelle)

Code	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierregeln
K2	Beschriebene Lösungsansätze	Umgang mit den in K1 definierten Problemen • Bereiche, wo gezielt Ansätze zu einer verbesserten interkulturellen Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern beschrieben werden	Projekt „Rucksack in der Grundschule“ (ROBBE 2009, S. 67 ff) „Bei sehr schlechten Sprachkenntnissen list man auf die Dolmetscherdienste von Dritten an-gewiesen.“ (DUSOLT 2008³, S. 131) „Ebenso wurden erfolgreiche Patenschaften von Migranten für andere Migrantenfamilien und Mediationen von Gesprächen mit Migranten durch Migranten erprobt.“ (SACHER 2008, S. 242) „Wir sprechen die zugewanderten Eltern regelmäßig an, ob sie unsere deutsch verfassten Briefe verstehen. Wenn nicht suchen wir uns andere Eltern, die übersetzen helfen können. Die Eltern helfen regelmäßig und gerne. Ich erlebe, dass sie sich freuen, wenn wir um die Hilfe bitten.“ (SCHLÖSSER 2004, S. 44)	Bereiche, wo ausschließlich auf kommunikative Prozesse eingegangen wird, die eine interkulturelle Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern voraussetzen

Abbildung 10: Kategorienkatalog II (eigene Quelle)

Code	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierregeln
K3	Erwartungen	Erwartungen in Bezug auf interkulturelle Kommunikation innerhalb der Zusammenarbeit • an Eltern • an Lehrer • an die Schule im Allgemeinen • an die Gesellschaft	„Ich finde (...), dass es doch gerade eine Schwierigkeit der Kinder ist, dass zu Hause nur die Herkunftssprache ist, die ja hier eine fremde Sprache ist, gesprochen wird.“ (KNISEL-SCHEURING 2002, S. 24) „Die Erwartungen zugewandelter (...) Eltern an die Mehrheitsgesellschaft sind meines Erachtens folgerichtig zumindest die Hoffnung auf Respekt, eventuell auf ein Verstehen und Toleranz sowie (...) die Bereitschaft zum Dialog.“ (SCHLÖSSER 2004, S. 17) „Auf langer Sicht ist es erforderlich, dass an jeder Schule mit einem größeren Anteil ausländischer Schüler die Eltern die deutsche Sprache lernen um den Lehrern die Elternarbeit mit ihnen zu erleichtern.“ (GÜNESLI 2009, S. 86)	Aussagen der Autoren, die Erwartungen von Eltern und/ oder Lehrern und/oder der Schule im Allgemeinen und/oder an die Gesellschaft widerspiegeln.

Abbildung 11: Kategorienkatalog III (eigene Quelle)

Code	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierregeln
K4	Bedeutung für die Institution Schule	Stellenwert, den interkulturelle Kommunikation innerhalb der Institution Schule, bezogen auf Elternarbeit, einnimmt.	„Die Elternarbeit ist geprägt von den Normen und Erwartungen der gesellschaftlichen Mittelschicht: entsprechende Umgangsformen, Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit, die Fähigkeit, eigenes Verhalten kritisch zu reflektieren, sowie gewisse sprachliche Fähigkeiten werden als Grundlage der Elternarbeit gesehen.“ (DUSOLT 2009 zit. nach NABI ACHO 2011, S. 45) „Eine besondere Möglichkeit, die Eltern mit Migrationshintergrund in das Schulgeschehen einzubeziehen, besteht darin, sie an der Sprachförderung ihrer Kinder zu beteiligen.“ (ROBBE 2009, S. 85)	Berücksichtigung, inwiefern sich das Ratgeber an die Institution Schule richtet.
K5	Bedeutung für die Institution Familie	Stellenwert, den interkulturelle Kommunikation, bezogen auf Schule, innerhalb der Institution Familie einnimmt.	Eltern mit Migrationshintergrund erklärten „(...) sich wie beim Gericht oder als unbequeme Bittsteller zu fühlen, wenn sie Kontakt mit der Schule haben.“ (SACHER 2009, S. 238)	Berücksichtigung, inwiefern sich das Ratgeber an die Institution Familie richtet.

Abbildung 12: Kategorienkatalog IV (eigene Quelle)

Zusammenfassung

Interkulturelle Kommunikation gewinnt in der globalisierten Welt in der wir leben zunehmend an Bedeutung. Eine immer zunehmendere Mobilität, die Bereitschaft das Heimatland zu verlassen, eine stetige Weiterentwicklung von Kommunikationsmedien sind nur einige Schlagwörter, die den Stellenwert der interkulturellen Kommunikation innerhalb unserer Gesellschaft ausdrücken. Auch innerhalb der Pädagogik ist das Kommunizieren mit Akteuren aus einem anderen kulturellen Gefüge kein Fremdwort mehr. Die vorliegende Arbeit hat das Ziel anhand aktueller Ratgeberliteratur zu analysieren, wie in der interkulturellen Elternarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern mit Migrationshintergrund kommuniziert wird.

Abstract

In the globalized world in which we are living intercultural communication is becoming increasingly important. Increasing mobility, the willingness to leave the home country and a continuous development of communication media are just a few keywords that express the importance of intercultural communication within our society. Even within the education theory the communication between people from another cultural entity is no longer a foreign word. The target of the present study is to analyze on current advice literature, how intercultural work with parents between teachers and parents with immigrant background is documented.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Beate Schmerl
Geburtsdatum	29. Jänner 1979
Geburtsort	Wien
Staatsangehörigkeit	Österreich

Schul- und Berufsausbildung

seit 2000	Studium der Pädagogik (Bildungswissenschaft) mit Schwerpunkten Sozialpädagogik und Heil- und Integrative Pädagogik, Wien
1993 – 2000	Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Wien
1989 – 1993	Hauptschule, Wien
1985 – 1989	Volksschule, Wien

Studienbezogene Tätigkeiten

seit 2007	Stadtteilarbeiterin, Nachbarschaftszentrum 3, Wiener Hilfswerk
2005 – 2010	freiwillige Mitarbeit, Nachbarschaftszentrum 3, Wiener Hilfswerk (Besuchsdienst bei Familie mit Söhnen mit geistiger und körperlicher Behinderung, Lernhilfe)
2006	pädagogisches Praktikum, Nachbarschaftszentrum 3, Wiener Hilfswerk (Besuchsdienst bei einer älteren Dame und einer tschetschenischen Flüchtlingsfamilie)
2005	wissenschaftliches Praktikum, Nachbarschaftszentrum 3, Wiener Hilfswerk (teilnehmende Beobachtung)
2000 – 2010	diverse Babysitter- und Kleinkindbetreuungs-Jobs