

Projekt Copilot

Wahrnehmung der Elternzusammenarbeit aus Sicht der Lehrpersonen



Abbildung 1: Broschüre Copilot, Caritas Zürich

Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich
Abteilung Sekundarstufe I

vorgelegt von

Julia Lienhard und Fausto Kraut

eingereicht bei

Prof. Dr. Christine Bieri Buschor und lic. phil. Andrea Keck Frei

Zürich, Juni 2017

Ein grosses Dankeschön an alle, die zu dieser Arbeit beigetragen oder uns ausgehalten haben.
Merci!

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	6
1.1 Fragestellung	6
1.2 Bezug zum Berufsfeld	7
1.3 Vorgehen	7
1.4 Aufbau der Arbeit	8
2 Ausgangslage	8
2.1 Projekt Copilot	8
2.2 Bildung, Migration und soziale Herkunft	10
2.3 Chancengleichheit	15
2.4 Aktuelle Lösungsansätze in der Schweiz	18
2.4.1 Frühkindliche Förderung	18
2.4.2 QUIMS	19
3 Theoretischer Rahmen	20
3.1 Einführung Systemtheorie	21
3.2 System Schule	22
3.3 System Familie	24
3.4 Schule und Familie	25
3.4.1 Differenzen	26
3.5 Formen der Zusammenarbeit	26
3.5.1 Schwerpunkt Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit.....	29
3.5.2 Problemfelder in der Zusammenarbeit von Schule und Eltern.....	30
3.6 Bedeutung der Zusammenarbeit	31
4 Methode	36
4.1 Qualitative Forschung	36
4.1.1 Forschungsinhalt.....	36
4.1.2 Definition der qualitativen Sozialforschung.....	36
4.1.3 Qualitatives Denken.....	37
4.2 Erhebung	38
4.2.1 Leitfadeninterview	38
4.2.2 Gesprächsführung	38
4.3 Aufbereitung	39
4.3.1 Aufnahmeverfahren	39

4.3.2	Transkribieren	39
4.3.3	Maxqda Programm	39
4.4	Auswertung	40
4.4.1	Geschichtlicher Hintergrund der <i>Grounded Theory</i>	40
4.4.2	Kodieren nach <i>Grounded Theory</i>	41
4.5	Angewandte Kodierung in der Arbeit.....	43
4.6	Methodische Herausforderungen	44
4.7	Interviewsituationen	46
5	Ergebnisse	48
5.1	Beschreibung der Eltern.....	48
5.2	Wertehaltungen der Lehrpersonen	50
5.3	Erwartungen der Lehrperson gegenüber den Eltern	51
5.4	Qualität der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen.....	54
5.5	Kontaktaufnahme	57
5.6	Schriftliche versus mündliche Kommunikation.....	58
5.7	Kommunikation mit den Copilot-Eltern.....	61
5.8	Kulturvermittler.....	62
5.9	Wahrnehmung des Copilot Kindes.....	63
5.10	Implizite und explizite Wahrnehmung des Projektes.....	64
5.11	Verbesserungsvorschläge für das Projekt	65
6	Diskussion.....	67
7	Zusammenfassung	69
8	Reflexion.....	72
9	Ausblick und Schlusswort	74
9.1	Weiterführende Fragen	74
9.2	Schlusswort	74
10	Literatur	76
11	Bilder- und Tabellenverzeichnis.....	82
12	Anhang.....	83
12.1	Transkripte	83
12.1.1	Transkript 1 = Lehrperson #1.....	83

12.1.2 Transkript 2 = Lehrperson #4 und #5	94
12.1.3 Transkript 3= Lehrperson #3	105
12.1.4 Transkript 4 = Lehrperson #2	118
12.2 Codierbaum	133
12.3 Leitfadeninterview	136
12.4 Bilder Poster	147

Abstract

Ausgangslage dieser Arbeit bildet das 2014 gestartete Projekt Copilot, welches gezielt Eltern mit Migrationshintergrund oder tiefem sozialen Status in schulischen Fragen unterstützen möchte. Die Idee von Copilot ist es, die Bildungschancen der Kinder aber auch die soziale Integration der ganzen Familie durch die niederschwellige Begleitung der Eltern zum Thema Schule, zu fördern. Es reagiert damit auf die ungleichen Bildungschancen von sozial benachteiligten Kindern. Die Arbeit geht der Frage nach, wie die Zusammenarbeit mit den Copilot-Eltern von den Lehrpersonen wahrgenommen wird. Die Arbeit beschäftigt sich mit Befunden zum Thema Bildung, Migration, sozialer Status und Chancengleichheit. Im theoretischen Rahmen rücken die verschiedenen Funktionen, Strukturen und Prozesse der beiden Systeme Familie und Schule ins Zentrum, wobei die verschiedenen Zusammenarbeitsformen und deren Bedeutung aufgezeigt wird. Die Auswertung der Leitfadeninterviews mittels *Grounded Theory* zeigt auf, dass die Zusammenarbeit mit den Copilot-Eltern durchwegs als positiv bewertet wird, die Aussagen zu den spezifischen Eltern jedoch sehr vage bleiben. Entgegen den Erwartungen haben die Lehrpersonen die positiv bewertete Zusammenarbeit nicht auf das Projekt selber zurückgeführt, sondern im Gegenteil kritisiert, dass das Projekt nur die Eltern unterstützt, die sowieso keine Probleme haben oder machen, wohingegen die wirklichen Problemeltern nicht erreicht werden.

1 Einleitung

Die soziale Ungleichheit von Bildungschancen ist Gegenstand öffentlicher Diskussionen und breit angelegten internationalen Studien wie zum Beispiel PISA 2000.

Ergebnisse von PISA 2000 haben gezeigt, dass die Weichen für den Schulerfolg der Kinder durch die Eltern gestellt werden. Dabei ist die Bildungsaspiration der Eltern für die Laufbahn der Kinder von äusserster Wichtigkeit (Becker 2013, 406). Damit haben Kinder aus bildungsfernen Familien bereits vor Schuleintritt ein erhebliches Handicap hinsichtlich einer erfolgreichen Schullaufbahn und der späteren Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Für ein neues Verhältnis zwischen Schule und Familie hat sich auch der Bericht über *equity and quality in education* ausgesprochen (OECD 2011, 145ff). Seit geraumer Zeit beschäftigt sich auch die Schweizer Bildungsforschung mit diesem Thema. Einen wichtigen Beitrag dazu hat Neuenschwander et al. 2005 in einem umfassenden Beitrag zum Verhältnis Schule und Familie geleistet. Im Grundlagenbericht für CONVEGNON 2015 widmet sich ein Beitrag ganz der Thematik rund um die Verringerung der Chancenungleichheit durch Elternarbeit.

An Bedeutung gewonnen hat in den letzten Jahren ebenfalls die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit, die bei sprachfernen Eltern durch die sprachliche Barriere erschwert ist. Dabei kann eine erfolgreiche Zusammenarbeit erheblich zur Schulzufriedenheit des Kindes beitragen. Kontroverser sind die Ergebnisse hinsichtlich einer Leistungssteigerung durch den regen Austausch der Lehrpersonen und den Eltern. Für die Schule sind diese Erkenntnisse hinsichtlich ihres Auftrages, soziale Ungleichheit zu verringern, von grosser Bedeutung und stellen sie damit vor eine grosse Herausforderung.

Das Projekt Copilot setzt genau an dieser Stelle an und ermöglicht, die Eltern im Bildungsprozess adäquat einzubinden und, wo nötig, individuell zu unterstützen. Unter Berücksichtigung von Theorien der frühkindlichen Förderung, richtet sich das Projekt an Eltern mit mindestens einem Kind im Alter von drei bis acht Jahren.

1.1 Fragestellung

Die Fragestellung der Arbeit richtet den Fokus auf die Wahrnehmung der Lehrpersonen der im Projekt betreuten Familien. Die Familien, grösstenteils mit Migrationshintergrund, erhalten Unterstützung in schulischen Fragen, dabei werden die Themen sehr individuell und durch die Eltern selbst festgelegt. Freiwillige werden zu Mentoren ausgebildet und begleiten die Eltern während eines Jahres mit regelmässigen Treffen oder Telefonaten. Das Ziel des Projektes ist die Verminderung der Bildungsungleichheit durch eine niederschwellige Intervention der Mittelpersonen (Eltern). Zum Zeitpunkt der Datenerhebung nahmen 27 Elternpaare an dem Projekt, welches im August 2015 gestartet wurde, teil.

Im Bezug zur dargelegten Problematik, fokussiert diese Arbeit auf die Wahrnehmung der Lehrpersonen. Ziel ist es, die Perspektive der Lehrpersonen zu erfassen und somit einen Beitrag zur Evaluation des Projektes beizutragen. Dabei steht die subjektive Wahrnehmung und nicht etwa die Wirkung des Projektes im Vordergrund. Das Erkenntnisziel ist es, herauszufinden, ob und wie Lehrpersonen das oben beschriebene Projekt beziehungsweise die daran teilnehmenden Eltern sowie deren Kind in der Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit, wahrnehmen und beschreiben. Ausformuliert soll folgende Fragestellung beantwortet werden:

Wie wird die Zusammenarbeit mit Copilot-Eltern aus Sicht der Lehrperson wahrgenommen?

1.2 Bezug zum Berufsfeld

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf drei PH-Standards:

Standard 4: Heterogenität

Standard 5: Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld

Standard 10: Schule und Gesellschaft

Gerade die Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit, welche eine grosse Herausforderung für angehende Lehrpersonen darstellt, wird im Studium selbst nur sehr stiefmütterlich behandelt. Umso bedeutsamer erscheint den Autoren die Auseinandersetzung mit diesem Thema anhand der Masterarbeit. Auch hinsichtlich der Tatsache, dass nach Beendigung des Studiums beide Autoren eine Stelle als Klassenlehrperson antreten und damit der Kontakt mit den Eltern unausweichlich ist.

1.3 Vorgehen

Um zu erfassen, ob und wie die Lehrpersonen die Copilot-Eltern und das Projekt selber wahrnehmen, werden Interviews mit Lehrpersonen geführt, die Kinder in der Klasse haben, deren Eltern am Projekt Copilot teilnehmen. Die dafür erstellten Leitfaden sollen den Interviewenden durch die Interviews helfen. Dafür wird eine Case Study mit vier Interviews durchgeführt. Im Zentrum der Arbeit steht die Auswertung der Interviews mit den Lehrpersonen mittels *Grounded Theory*. Dabei soll der Einfluss des Projektes aus der Perspektive der Lehrperson untersucht werden. Die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen Lehrperson und Eltern aus der Sicht der Unterrichtenden stehen dabei im Fokus. Die Erkenntnisse sollen Caritas helfen, allfällige Verbesserungen für zukünftige Projektzyklen des Projekts Copilot vorzunehmen.

1.4 Aufbau der Arbeit

Um die Fragestellung genauer zu verstehen und ein Gefühl für das Forschungsfeld zu erhalten, wird zunächst das Projekt Copilot genau dargestellt. Anschliessend wird die Ausgangslage des Projekts und die darin enthaltenen Bereiche der Bildung, Migration und sozialen Herkunft genauer erläutert.

Daran anschliessend folgt der theoretische Teil, der den Fokus auf die Forschung im Bereich der Eltern-Lehrer-Kommunikation wirft und das Fundament für die Bearbeitung des Themas legt. Das Wissen über den Forschungsstand zur Zusammenarbeit kommt im Anschluss zum Tragen.

Doch zunächst wird im Methodenteil die Auswertungsform *Grounded Theory* genauer erklärt und den Weg hin zu den Ergebnissen erläutert. Das Vorgehen wird unterteilt in Erhebung, Aufbereitung und Auswertung.

Mit exemplarischen Beispielen von Aussagen der Lehrpersonen werden die Ergebnisse dargestellt und zusätzlich kurz zusammengefasst.

Die anschliessende Diskussion soll den Prozess kritisch hinterfragen und kontextuieren, bevor in der Zusammenfassung die wichtigsten Erkenntnisse übersichtlich dargestellt werden können.

Nach der Reflexion folgt als letzter Punkt das Schlusswort und es werden mögliche Fragen formuliert, die in der weiterführenden Auseinandersetzung von Interesse sein könnten.

2 Ausgangslage

In diesem Kapitel wird die Situation rund um das Thema Bildung, Migration und soziale Herkunft in der Schweiz, wo möglich zentriert auf den Kanton Zürich, dargestellt. Gestreift werden in diesem Zusammenhang Themen wie die Chancengleichheit oder die frühkindliche Förderung. Auch bereits vorhandene Lösungsansätze wie die QUIMS-Schulen finden im Abschluss dieses Kapitels ihren Platz. An erster Stelle wird hier das betreffende Projekt, auf welches sich unsere Fragestellung bezieht, detailliert vorgestellt.

2.1 Projekt Copilot

Das Projekt Copilot ist im Jahr 2014 aus den Erfahrungen des Projektes Schulstart+, welches ebenfalls von Caritas Schweiz gegründet wurde, entstanden. Ziel des Projektes ist es, die Bildungschancen benachteiligter Kinder zu erhöhen und somit einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit im Bildungswesen und der Integration der ganzen Familie zu leisten. Dabei zielt das Projekt vor allem auf Familien mit Migrationshintergrund, obwohl dieses Merkmal nur eines von weiteren Kriterien ist, um am Projekt teilnehmen zu können. Weitere Faktoren wie „*alleinerziehender Elternteil, knappe finanzielle Mittel, soziale Isolation der Familie, kulturelle oder gesundheitliche Unterversorgung, Bildungsferne*“ (Caritas

2014, 3) legitimieren die Teilnahme am Projekt. Das Projekt ist für Familien mit Kindern zwischen drei und acht Jahren gedacht.

Projektelemente

Das Projekt bringt freiwillige Helfer und hilfsbedürftige Familien zusammen. Konkret geht es darum, dass Freiwillige (Mentorinnen und Mentoren) den am Projekt beteiligten Eltern bei Fragen zum Thema Schule während eines Jahres zur Seite stehen. Die Eignung der Mentorinnen und Mentoren wird in Einzelgesprächen erhoben. Dabei sind keine spezifischen Kompetenzen über das Schulsystem notwendig, entscheidender sind Charaktereigenschaften wie Empathie oder Offenheit. Bevor der erste Kontakt mit der Familie selbst zustande kommt, werden die Mentorinnen und Mentoren von Caritas geschult. Wie die Zusammenarbeit genau organisiert wird, ist Sache der Teilnehmenden selbst, wobei sie von Caritas unterstützt werden. Grundsätzlich sind ein bis zwei circa einstündige Treffen pro Monat gedacht. Ob man sich persönlich trifft oder per Telefon kommuniziert ist dabei offen. Auch die Themenwahl liegt in der Verantwortung der Eltern. Vorbereitung für Elterngespräche, Hausaufgaben, Informationen zum Schweizer Schulsystem oder Übersetzungshilfe sind mögliche Bereiche. Wichtig für das Verständnis ist die Tatsache, dass die Mentoren nicht befugt sind, mit der Schule direkt Kontakt aufzunehmen, sondern die Eltern niederschwellig beraten und unterstützen sollen. Nach dem ersten Treffen gibt es eine dreimonatige Probephase mit mindestens drei Treffen. Die ganze Projektdauer beschränkt sich auf ein Jahr und wird sodann von Caritas Zürich beendet. In einem jährlichen Treffen aller Mentorinnen und Mentoren sowie Familien soll eine Vernetzung unter allen Teilnehmenden gewährleistet werden.

Ziele des Projekts

Die Ziele des Projekts sind sowohl für die Mentorinnen und Mentoren als auch für die Familien ausformuliert.

Ziele Eltern

- Kennenlernen des Schulsystems in der Schweiz
- Möglichkeiten zur altersgerechten Förderungen kennenlernen
- Wichtige Elemente in der Zusammenarbeit mit der Schule erarbeiten
- Angebote der öffentlichen Hand kennenlernen
- Integration im sozialen Raum und Schaffung eines nachhaltigen Beziehungsnetzes
- Lernen, sich für die eigenen Kinder einzusetzen

Ziele Mentorinnen und Mentoren

- Reflektion Ihrer Rolle als Mentorin beziehungsweise Mentor
- Erweiterung der interkulturellen Kompetenzen
- Erweiterung des persönlichen Netzwerkes

Copilot ist darum bemüht, die Zielgruppe über die Mütter- und Väterberatung, die Lehrpersonen, die Sozialarbeitenden oder das Sozialamt zu erreichen. Um die Zielerreichung zu überprüfen gibt es alljährlich eine interne Evaluation. Dabei wird sowohl die Zufriedenheit der Familien, wie auch der Mentorinnen und Mentoren mittels quantitativer und qualitativer Erhebung evaluiert.

Im folgenden Kapitel zu Bildung, Migration und sozialer Herkunft wird detailliert erläutert, auf Grund welcher Entwicklungen und Erkenntnisse das Projekt Copilot entstanden ist und worauf es reagieren möchte. Die Thematik der ungleich verteilten Bildungschancen tangiert verschiedene Bereiche und wird dementsprechend als relativ breites Thema dargestellt.

2.2 Bildung, Migration und soziale Herkunft

Migration und Menschen mit Migrationshintergrund sind in der soziologischen Literatur gängige Begriffe, die einer ausführlichen Diskussion unterzogen werden müssen. Migration wird gemeinhin *„[...] als ein Prozess der räumlichen Versetzung des Lebensmittelpunkts, also einiger bis aller relevanten Lebensbereiche, an einen anderen Ort, der mit der Erfahrung sozialer, politischer und/oder kultureller Grenzziehung einhergeht“* (Oswald 2007, 13) verstanden. Da das Schweizer Bürgerrecht nicht automatisch durch die Geburt erworben wird, sind die hier in der Schweiz geborenen und aufgewachsenen Kinder (Secondos) in der Statistik als Ausländer aufgeführt, diese Zahl beläuft sich in der Schweiz auf circa 25%.¹ Das Bundesamt für Statistik des Bundes schliesst als Menschen mit Migrationshintergrund grundsätzlich alle Menschen ein, die selber nicht in der Schweiz geboren sind oder mindestens ein Eltern- oder Grosselternteil mit ausländischen Wurzeln hat. Dabei ist die Staatszugehörigkeit irrelevant. Der Herkunft wird hier also bis in die dritte Generation Gewicht geschenkt. Den sozialwissenschaftlichen Ursprung des Kompositums „Migrationshintergrund“ findet sich in PISA 2000, in dessen Bericht erstmals eine Unterscheidung zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund gemacht wurde (Scarvaglieri u. Zech 2013, 206). Danach hat sich der Begriff auch in der Öffentlichkeit etabliert, wobei der Ausdruck teilweise unreflektiert und abwertend verwendet wird. Wie der Titel dieses Abschnitts bereits andeutet, soll er in diesem Zusammenhang als

¹ <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung.html> [12.4.2017]

statistische Grösse genutzt werden und ist neben dem Merkmal soziale Herkunft von entscheidender Bedeutung für die folgenden Ausführungen. In der Schweiz beläuft sich der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf ca. 36%.² In Deutschland liegen zusätzlich Zahlen zum Alter der Zuwanderungsgruppe vor. Es zeigt sich, dass 35% der Zuwanderungsgruppe unter zehn Jahre alt und somit für die Bildungseinrichtungen interessant sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 161). Ein ähnliches Bild lässt sich vermutlich auch für die Schweiz zeichnen.

Die Migrationspolitik hat dabei einen grossen Einfluss auf die Hetero- bzw. Homogenität der eingewanderten Bevölkerungsgruppe. Eine strikte Migrationspolitik führt zum Beispiel dazu, dass vor allem gut gebildete Migrantinnen und Migranten in das Land kommen. In der Schweiz ist Bildung bis heute kein Selektionskriterium für Einwanderungsbewilligungen, daraus ergibt sich ein überaus heterogenes Bild bezüglich Bildungsabschlüssen. Dabei gibt es beträchtliche regionale Unterschiede. Im Bildungsbericht der Schweiz wird festgehalten, dass aus dem EU-Raum zum Beispiel überaus qualifizierte Migrantinnen und Migranten kommen, wobei der Bildungsstatus zwischen den verschiedenen Ländern nur bedingt verglichen werden kann (Wolter 2014, 28ff). Der Bildungsstatus aus anderen Gebieten muss sehr differenziert betrachtet werden, hier ist eine grosse Heterogenität auszumachen. Im Gesamtbild zeigt sich die Tendenz, dass Kinder mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich in den unteren Schulstufen oder im Sonderschulwesen vertreten sind (Allemann-Ghionda 2000, 164; Moser et al. 2005, 135ff). Im Gegensatz dazu sind im tertiären Bildungsbereich vergleichsweise wenige Menschen mit Migrationshintergrund anzutreffen. Sie gehören somit zur sogenannten Risikogruppe der Leistungsschwächeren, was hinsichtlich der Digitalisierung und somit dem rückgängigen Bedarf an weniger qualifizierten Arbeitern im Arbeitsmarkt zu einem Problem werden kann. Aber nicht nur für die Wirtschaft und die Gesellschaft kann schlechte Bildung zum Problem werden. Auch für das Individuum selbst spielt der Bildungsabschluss eine wichtige Rolle, denn wenig Bildung führt nicht nur zu einem niedrigeren Einkommen, im Bericht „Bildung für Deutschland“ werden auch die nicht monetären Erträge von Bildung thematisiert und es zeigt sich, dass Bildung im Zusammenhang mit einer erhöhten Lebensqualität und einem Anstieg von Lebenszufriedenheit steht. Ausserdem leben Menschen mit einem höheren Bildungsniveau gesünder (mehr Sport, weniger Rauchen) und fühlen sich auch gesünder (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 211ff).

² <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html>
[10.4.2017]

Die Gründe für die benachteiligte Ausgangslage von Migrantinnen und Migranten werden in der Literatur vielschichtig diskutiert. Dabei ist die Unterscheidung nach ‚mit und ohne Migrationshintergrund‘ alles andere als diskussionslos gerechtfertigt. Andere Merkmale spielen ebenso hinein.

In eigenen Berechnungen konnte die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016, 174) aufzeigen, dass der Migrationshintergrund bei der Berücksichtigung des sozioökonomischen Status fast gänzlich an Bedeutung verliert, wie folgende Grafik beweist.

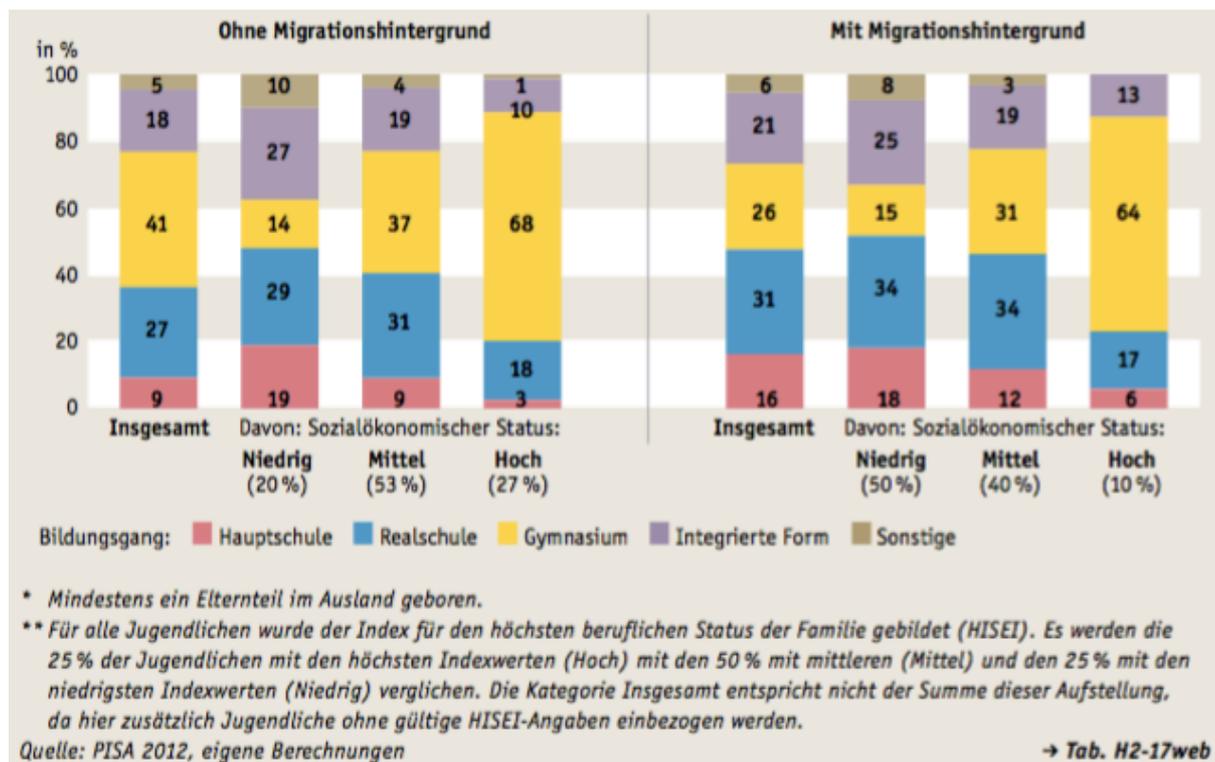


Abbildung 2: Verteilung (in %) der Schülerinnen und Schüler auf die Bildungsgänge 2012 nach Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 174)

Edelmann sieht die ökonomischen, sprachlichen, kulturellen und auch sozialen Voraussetzungen von Migrantinnen und Migranten als Gründe für die Bildungsbenachteiligung (Edelmann 2010, S. 198). Für Ochsner et al. (2000, 194) liegt das Problem bei der Schulstruktur und der defizitären Herangehensweise der Schule an die heterogene Schülerschaft, welche zusätzliche finanzielle Ressourcen in Anspruch nehmen. Denn "Heterogenität und Pluralität werden erst dann zu einer Entwicklungschance, wenn ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung geschaffen werden kann" (Neuenschwander et al. 2005, 21). Auch nach Allemann-Ghionda (2000, 168) wird das Potenzial der Migrantinnen und Migranten verkannt und die Illusion eines monokulturellen Bildungsauftrags aufrechterhalten.

Darin angeschnitten wird die Thematik des Integrationsprozesses. Unter Integration wird auf der Grundlage der Akkulturationstheorie von Berry die Orientierung bezüglich Werte, Einstellung und Verhalten sowohl am Herkunfts- wie auch am Aufnahmeland verstanden. Seine These, wonach

Integration für den Schulerfolg und das psychische Wohlbefinden vorteilhafter ist als Assimilation (Orientierung am Aufnahmeland) und Separation (Orientierung am Herkunftsland) und in erster Linie vorteilhafter als Marginalisierung (Aufgeben beider Kulturen) wird in der Forschung grösstenteils bestätigt und nur in wenigen widerlegt (Haenni Hoti 2015, 79). Den Integrationsprozess positiv beeinflussen können Hilfsbedürftigkeit sowie persönliche Beziehungen zu Repräsentanten der Gastkultur (Moser-Ha 2000, 93). Dieser Aspekt ist hinsichtlich des in dieser Arbeit vorgestellten Projekts entscheidend.

Entgegen dem, in den 80er Jahren entstandenen, Zweikreismodell, wonach EU-Bürgerinnen und Bürger anderen Ausländerinnen und Ausländern bevorzugt werden, rangieren Tamilen, Türken und Kurden vor den Portugiesen in Sachen Integration (Wicker 2009, 36). Bezogen auf die Schule zeigt sich, dass die schulische Leistung von Kindern mit Migrationshintergrund in Verbindung mit dem Wissen über das Schulsystem, Kontakten zu den Einheimischen und der Sprachkenntnis steht (Riedo 2000, 109). Aus dieser Problematik heraus haben sich im Kanton Zürich die Quims-Schulen entwickelt, welche sich „Qualität an multikulturellen Schulen“ zum Ziel setzen (siehe Kapitel 2.4.2).

Wie bereits erwähnt, spielt die ethnische Herkunft unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft in Bezug auf Schulerfolg nur noch eine untergeordnete Rolle. Diese Begründung konnte PISA 2000 aufzeigen. Nach PISA 2000 wurde rund um die Thematik des herkunftsbedingten Schulerfolgs und die damit verbundene Benachteiligung der sozial Benachteiligten geforscht. Doch bereits vorher hat sich die Bildungsforschung und die Soziologie, wenn auch nach Geissler (2004, 365) nur als Nischenthema, mit dieser Thematik auseinandergesetzt. Der Ursprung der bildungspolitischen Forderung, dass das Leistungsprinzip Vorrang haben sollte, geht in die 60er Jahre zurück, als die gleichen Bildungschancen für Kinder aller Klassen ein Hauptanliegen war (ebd. 2004, 363). Die Forschung hat diesen Aspekt der Bildung und seine Widersprüche vor allem in Amerika früh beachtet. Coleman konnte in seinen Studien beweisen, dass eben genau nicht die Leistungen ausschlaggebend sind bzw. die Schule selektioniert, sondern andere Faktoren mehr Einfluss auf den Werdegang ausüben. „*Whatever may be the combination of nonschoolfactors, [...] the fact is that school have not overcome it*“ (Coleman 1966, 20).

Lamprecht (1991, 146ff) hält in seiner Studie zum sozialen Status fest, dass die Abhängigkeit des Schulerfolgs vom Bildungsabschluss des Vaters in der Schweiz im Gegensatz zu anderen Staaten vergleichsweise hoch ist. Handelt es sich beim Vater nun zum Beispiel um einen Akademiker, ist die Wahrscheinlichkeit des Kindes, denselben Abschluss wie der Vater zu erreichen in der Schweiz überdurchschnittlich hoch.

In der Literatur wird der Begriff der sozialen Herkunft unterschiedlich definiert. Für seine Studie über den Entwicklungsstand zur Stunde Null (Schuleintritt), analysierten die Autoren rund um Moser die soziale Herkunft anhand der Wohnsituation (Anzahl Zimmer pro Person) und der Bildungsnähe (Anzahl Bücher

sowie höchster Schulabschluss der Eltern). Als bester Indikator hat sich die Anzahl Bücher zu Hause erwiesen. Gekoppelt mit der kulturellen Herkunft (Geburtsort des Kindes und der Eltern sowie der zu Hause gesprochenen Sprache) kann so der soziale Status nach Migrationshintergrund ermittelt werden. Das Fazit der Studie belegt den Unterschied des Lernstandes (Lesen, Rechnen und Wortschatz) beim Schuleintritt von Kindern aus sozial und kulturell privilegierten bzw. benachteiligten Familien (Moser et al. 2005, 183). Damit haben Kinder aus bildungsfernen Familien bereits vor Schuleintritt ein erhebliches Handicap hinsichtlich einer erfolgreichen Schullaufbahn und der späteren Eingliederung in den Arbeitsmarkt.

Die Wurzeln für eine schichtspezifische Abhängigkeit liegen aber nicht nur im Bereich der Familie. Eine Untersuchung aus Hamburg zeigt, wie Lehrpersonen bei gleichen Schulleistungen schichtabhängig beurteilen (Geissler 2004, 372ff). Umfassend behandeln die Autoren um Leemann dieses Thema im Studienbuch für Lehrpersonen. Im Gegensatz zu Moser listet Leemann (2015, 127f) die Faktoren Beruf, Bildungsabschluss, Einkommen sowie die formale Autorität, welche die offizielle Anerkennung von Einfluss beschreibt, als Definition für die soziale Herkunft auf. Neben der sozialen Lage der Familie, der ungleichen Behandlung durch die Bildungsinstitution (zum Beispiel sozial ungleiche Zuweisung, Entscheidungen), führen auch ungleiche Beurteilung bezüglich Kosten, Nutzen und Erfolg von Bildung durch die Eltern selbst (Rational-Choice-Theorie) zu Bildungsungleichheiten (Leemann et al. 2015, 190).

Fazit: In diesem Kapitel konnte aufgezeigt werden, dass sich Bildung, Migration und soziale Herkunft gegenseitig beeinflussen. Dabei wird klar, wie vielschichtig dieses Thema ist und wie unterschiedliche Bereiche ineinanderfließen.

Soziale Herkunft und Migrationshintergrund können dabei nicht isoliert und unabhängig voneinander als Merkmal von ungleichen Bildungschancen betrachtet werden, sondern stehen vielmehr in permanenter Wechselwirkung zueinander. Den Schulerfolg positiv beeinflussen können persönliche Beziehungen zur Gastkultur. Hier ist es in der Verantwortung der Schule, eine wertschätzende Atmosphäre gegenüber der Heterogenität der Schüler- und Elternschaft zu kreieren. Angeschnitten wird ebenfalls, wie das Schulsystem, die Lehrpersonen aber auch die Eltern selber zur aufgezeigten Bildungsungleichheit beitragen.

In wie weit dies dem Prinzip der Chancengleichheit widerspricht beziehungsweise in wie weit von einem einheitlichen Chancengleichheitsprinzip gesprochen werden kann, wird im folgenden Abschnitt diskutiert.

2.3 Chancengleichheit

Die Ergebnisse der breit angelegten Pisa-Studie zeigen, wie im vorhergehenden Kapitel erläutert, einen engen Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg und der sozialen Herkunft. Die Schweiz bewegt sich dabei unter dem OECD-Durchschnitt, der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung ist also stärker als in den restlichen Ländern.³ Umso wichtiger scheint das Thema, da es sich durch die Kopplung von Bildungs- und Beschäftigungssystem von einem schulischen zu einem gesellschaftlichen Thema ausgeweitet hat.

Die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler je nach sozialer Herkunft unterschiedlich hohe Chancen auf Schulerfolg haben, widerspricht dabei der Grundhaltung zum Thema Chancengleichheit der Schule. Im aktuellen Lehrplan des Kantons Zürich sowie im Lehrplan 21 finden sich folgende Abschnitte zum Thema Chancengleichheit. Auf den weiteren Verlauf des Kapitels hinweisend soll an dieser Stelle festgehalten werden, ob diese kurzen Äusserungen in den Lehrplänen der Komplexität des Begriffs gerecht werden.

Aktueller Lehrplan des Kantons Zürich:

„Sie [die Volksschule] steht allen Kindern offen, ohne Unterschied des Geschlechts, der Konfession und der Herkunft. Alle haben in ihr die gleichen Rechte und Pflichten. Allen will sie die gleichen Chancen bieten.“⁴

Lehrplan 21:

„Ausgehend von den Grundrechten, wie sie in der Bundesverfassung und den kantonalen Volksschulgesetzen formuliert sind, orientiert sich die Schule an folgenden Werten:

- [...]
 - *Sie fördert die Chancengleichheit.*⁵

Im Folgenden soll eine kurze Begriffserklärung Aufschluss über die aufgezeigten Widersprüche in der Diskussion rund um die Chancengleichheit im Bildungssystem geben.

³ <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/CHE> [23.4.2017]

⁴ http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/lehrplaene/_jcr_content/contentPar/-downloadlist_1/downloaditems/335_1428657823238.spooler.download.-1452087922798.pdf/lehrplan_ohne_broschueren.pdf [4.6.2016]

⁵ <http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|1> [7.4.2017]

Der Begriff der Chancengleichheit oder in der deutschen Sprache fälschlicherweise synonym verwendet mit der Chancengerechtigkeit, wird in der Literatur auf verschiedenste Weise definiert. Die Definitionen reichen von „[...] *minimaler Forderung nach Nicht-Diskriminierung bis hin zur Idee der Neutralisierung sozial bedingter Ungleichheit*“ (Moser u. Lanfranchi 2008, 13). Dazwischen gibt es weitere Schattierungen des Begriffs. Während in der englischen Literatur *equity* und *equality* gebräuchlich sind, spricht man in der deutschen Literatur von Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit. Im Convegno Bericht wagt Kappus eine Annäherung an die beiden Begriffe. Bei *equity* beziehungsweise Chancengleichheit wird der Gleichheit unabhängig der Herkunft viel Gewicht zugesprochen, während bei *equality* beziehungsweise Chancengerechtigkeit die Fairness unter Berücksichtigung der Diversität aller Menschen im Zentrum steht (Kappus 2015, 10ff). Man darf die Entstehung des Begriffs *equality* auch als Ergänzung beziehungsweise Erweiterung des Begriffs *equity* betrachten. Der Begriff der Chancengerechtigkeit wäre entsprechend treffender im Kontext der Schule. Trotzdem haben sich die Autoren vorliegender Arbeit entschieden, aufgrund der verwendeten Quellen wie beispielsweise dem Lehrplan, welcher den Begriff der Chancengleichheit verwendet, ebenfalls mit dem Begriff der Chancengleichheit zu arbeiten, um so die Verständlichkeit des Textes zu maximieren.

Ergänzend zu der Definition von Kappus, kann die Chancengleichheit unterschiedlich ausgelegt und somit verstanden werden. Folgend eine Darstellung nach Gillborn und Youdell (2000, 63), welche helfen soll, die verschiedenen Grautöne des Begriffs zu unterscheiden.

- 1) *Equality of access and provision*: Formale-rechtliche Gleichheit beim Bildungszugang, niemand wird ausgeschlossen
- 2) *Equality of circumstances*: Alle haben dieselben Zugangsvoraussetzungen
- 3) *Equity of participation and treatment*: Gleiche Teilnahme und Behandlung im Bildungsprozess
- 4) *Equity of outcome*: Soziale Merkmale haben keinen oder nur einen geringen Einfluss auf die Leistung

Bezogen auf die Schweiz kann die erste Stufe als klar erfüllt betrachtet werden, denn es dürfen bzw. müssen alle Kinder, egal welchen Geschlechts oder welcher Nation zugehörig, die Schule besuchen. Auch der zweiten Stufe wird das Schweizer Bildungssystem gerecht, als Beispiel kann hier die kompensatorische Leistung (DaZ-Unterricht) bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache genannt werden. Weniger klar wird es ab Stufe drei, welche die Forderung stellt, dass die Bedingungen für alle dieselben sind, zum Beispiel, dass alle Kinder zum selben Zeitpunkt eingeschult werden. Die umfassendste Bedingung für Chancengleichheit bietet Stufe vier, die dann erreicht ist, wenn der Bildungserfolg eines Individuums nicht von sozialen Merkmalen beeinflusst wird (Leemann 2000, 126). Dieser Punkt kann als klar nicht erfüllt eingestuft werden.

Eine weitere Perspektive der Chancengleichheitsdebatte eröffnet sich, sobald man die Chancengleichheit über die Zeit betrachtet und die Bildungsexpansion des 20. Jahrhunderts in die Thematik miteinbezieht. Durch die Bildungsexpansion ist es zu einer Öffnung der Bildungszugänge gekommen. Man erhoffte sich dadurch zum einen eine gestärkte Wirtschaft, zum anderen eine zurückgehende Ungleichheit (Hadjar u. Berger 2010, 198). Die Autoren Hadja und Berger erwähnen dabei ausserdem, dass von der Bildungsexpansion vor allem die Arbeiterklasse profitiert hat (ebd. 2010, 198). An dieser Stelle muss man aber differenzieren, *„denn für die Umsetzung formaler Bildung in Privilegien ist nicht der eigentliche Bildungsinhalt entscheidend, sondern der relative Vorsprung eines Bildungsabschlusses zu anderen Abschlussmöglichkeiten“* (Lamprecht 1991, 148).

Auf die ganze Gesellschaft bezogen erfand Beck vor über 20 Jahren für dieses Phänomen den Begriff *„Fahrstuhl-Effekt“*. *„Die Klassengesellschaft wird insgesamt eine Etage höher gefahren. Es gibt – bei allen sich neu einpendelnden oder durchgehaltenen Ungleichheiten – ein kollektives Mehr an Einkommen, Bildung, Mobilität, Recht, Wissenschaft, Massenkonsum“* (Beck 1986, 122). Als logische Konsequenz müssen gesellschaftlich benachteiligte wie Migrantinnen und Migranten oder Menschen mit einem tiefen sozialen Status verstärkt gefördert werden. Zu dem Ergebnis sind Hadjar und Berger (2010, 199) gekommen, die davon ausgehen, dass der Abbau der Chancenungleichheit nur durch eine gezielte Förderung von benachteiligten Bevölkerungsgruppen erreicht werden kann.

Fazit: Das Verhältnis zu Bildung benachteiligter Bevölkerungsgruppen, wie sie Menschen mit Migrationshintergrund oder einem tiefen sozialen Status sind, wurde Anfangs dieses Kapitels dargelegt. Dass die Bildungsungleichheit teilweise im Widerspruch mit der Chancengleichheit steht, wurde mit Hilfe der Begriffsdefinition aufgezeigt. Dabei spielt es eine zentrale Rolle, wie die Chancengleichheit dargelegt wird und was genau dahinter steht. Will die *„Equity of outcome“*, also die Gleichheit gemessen am Ergebnis erreicht werden, hat das Schweizer Bildungssystem noch Nachholbedarf. Um dem anstehenden Fachkräftemangel entgegenzutreten und dem formulierten Ziel der Chancengleichheit näherzukommen, muss das Bildungssystem und insgesamt die Gesellschaft ein Interesse daran haben, die sogenannten Risikogruppen wie Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder aus tiefen sozialen Schichten besser in das Schulsystem zu integrieren.

Die dargestellte Problematik wurde nicht nur bildungstheoretisch in der Literatur und der Forschung erkannt, sondern wird aktuell auch bildungspolitisch und –praktisch besprochen und behandelt. Als vielleicht stellvertretendes Beispiel kann hier die Herausarbeitung der QUIMS-Schulen oder die

vermehrte Aufmerksamkeit der frühkindlichen Förderung seitens der Öffentlichkeit aufgeführt werden. Beide Beispiele werden im folgenden Kapitel genauer beschrieben.

2.4 Aktuelle Lösungsansätze in der Schweiz

Die beiden hier vorgestellten Lösungsansätze sind nur zwei unter vielen. Neben der frühkindlichen Förderung und den QUIMS-Schulen steht zum Beispiel auch die Ganztageserschulung bei vielen Berichten an oberster Stelle. Für die vorliegende Arbeit und das darin beschriebene Projekt Copilot sind aber vor allem die folgenden beiden Ansätze von Interesse. Zum einen, weil sich das Projekt ganz konkret auf die Teilnahme von drei bis achtjährigen Kindern konzentriert und zum anderen, weil alle interviewten Lehrpersonen an einer QUIMS-Schule arbeiten. Im Kapitel zur frühkindlichen Förderung finden sich vor allem grundsätzliche Befunde aus der Literatur, wohingegen das Kapitel der QUIMS-Schulen eine konkrete Beschreibung des Programms beinhaltet.

2.4.1 Frühkindliche Förderung

Da man bis ins 20. Jahrhundert durch eine beschränkte Mobilität von einer tendenziell homogeneren Bevölkerung ausging (Oelkers 2000, 87), setzte die Schule zum Schuleintritt bereits allgemeine Schulfähigkeiten wie Sprache und Umgangsformen voraus. Diese Vorstellung ist nicht mehr zeitgemäss und die Forderungen nach einer staatlichen Unterstützung im Vorschulalter werden, auch im Hinblick auf die demografischen Veränderungen, zumindest in der Forschung lauter.

Weil die Weichen für den Schulerfolg bereits im Vorschulalter gestellt werden, werden beim Übergang in die Primarschule überdurchschnittlich oft Kinder mit Migrationshintergrund heilpädagogisch begleitet oder vom Unterricht dispensiert (Lanfranchi 2002, 10). Die Bedeutung der frühkindlichen Förderung nimmt dabei nicht nur in der Schweiz, sondern weltweit aus zwei Gründen zu. Zum einen ist sie ein Mittel um die Chancengleichheit unter den Kinder zu erhöhen (Schlotter u. Wössmann 2010, 117), zum anderen führt sie zu einem direkten gesellschaftlichen Nutzen, da sie die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft erhöht und dadurch einen Beitrag zum erwarteten Fachkräftemangel zu leisten vermag.

Trotz der Einigkeit über die Wichtigkeit der frühkindlichen Förderung übersteigt die Nachfrage nach einem Krippenplatz das Angebot. Dafür gibt es mehrere Gründe. Zum einen ist die unterschiedliche Bildungstradition in den verschiedenen Sprachgebieten der Schweiz (Tessin, West- und Deutschschweiz) ein Hindernis, welches eine Vereinheitlichung erschwert. Zum anderen verunmöglichen die föderalistischen Strukturen eine klare Zuständigkeit für diesen Themenbereich (Stamm 2013, 160).

Die Thematik hat zwar Aufwind, im Moment können aber noch vor allem privilegierte und Schweizer Familien von den Angeboten der frühkindlichen Förderung profitieren, wobei „[...] für benachteiligte Familien erst das Angebot die Nachfrage schafft“ (ebd., 170).

2.4.2 QUIMS

Das Programm QUIMS „Qualität an multikulturellen Schulen“ wurde bereits 1999 als Pilotprojekt an Zürcher Schulen entwickelt. Grundlage des Projekts ist zum einen die Erfahrungen aus der Praxis, zum anderen Ergebnisse aus der Bildungsforschung, allen voran die Studie von Rüesch, welcher 1999 die Qualität in multikulturellen Schulen im Auftrag von QUIMS ausgewertet hat.

Seit 2006 ist es nun gesetzlich verankert und in mehr als 100 Schulen im Kanton Zürich im Gang. Ins Programm aufgenommen werden Schulen mit überdurchschnittlich vielen Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund oder aus sozial benachteiligten Familien gemäss Sozialindex. Das Ziel des Programms beruht grundsätzlich auf drei Handlungsfelder:

- Sprachförderung
- Förderung des Schulerfolgs
- Förderung der Integration

Aufgrund der Evaluation im Jahr 2012 haben sich zwei neue Schwerpunkte entwickelt; das Schreiben auf allen Schulstufen sowie Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten.

Hinsichtlich dieser Arbeit ist vor allem der zweite Schwerpunkt von Interesse. QUIMS begründet den Einbezug der Eltern folgendermassen:

Die Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen eines Kindes. Allerdings bilden sie gerade an QUIMS-Schulen eine sehr heterogene Gruppe – etwa bezogen auf den sozioökonomischen Status, die ethnischen Zugehörigkeiten, das Alter, die Familienform und die Vertrautheit mit dem hiesigen Bildungssystem. Deshalb obliegt es der Schule, alle Eltern mit angepassten Massnahmen zu informieren, sie zu involvieren und – in Zusammenarbeit mit Partnern der Elternbildung – auch weiterzubilden.
(Bildungsdirektion Kanton Zürich 2014, 14)

Im Programm Elterneinbezug gibt es wiederum drei Schwerpunkte. Es geht zum einen darum, eine Willkommenskultur zu schaffen, Elternbildungsveranstaltungen zu organisieren und eine intensivierete Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Frühförderung zu kreieren. Im anschliessend theoretischen Rahmen wird die Beziehung zwischen Schule und Familie genauer untersucht.

Fazit: Das Problem der Chancenungleichheit bezüglich sozial benachteiligter Kinder wurde also nicht nur bildungstheoretisch erfasst, sondern auch bildungspolitisch und schlussendlich bildungspraktisch angegangen. Spezifisch für die angesprochenen Risikogruppen wurden Massnahmen ergriffen, indem QUIMS-Schulen eröffnet wurden und die frühkindliche Förderung mehr und mehr Gegenstand öffentlicher Diskussionen wurde. Die verschiedenen Ansätze unterscheiden sich zwar im Grundsatz, trotzdem finden sich diverse Parallelen in den einzelnen Programmen. Die frühe Förderung im jungen Kindesalter hat ihren Platz nicht nur in der frühkindlichen Förderung, sondern auch im QUIMS, welches einen der zwei neuen Schwerpunkte spezifisch auf das Kindergartenalter darstellt. Genauso bildet die Elternzusammenarbeit in beiden genannten Ansätzen einen Schwerpunkt, wodurch die Grenzen zwischen schulischer und ausserschulischer Bildung immer mehr zusammenlaufen.

Um das Verhältnis zwischen Schule und Familie genauer zu beleuchten, bietet sich der systemtheoretische Ansatz an. Eingeleitet wird das folgende Kapitel mit einem kurzen Beitrag zur Systemtheorie selber, bevor nachher das eigentliche Kernthema dieser Arbeit, die Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit in verschiedenen Zusammenhängen dargestellt wird.

3 Theoretischer Rahmen

Eltern und Lehrpersonen agieren als Akteure verschiedener Systeme. Erstere sind Vertreter des Systems Familie und Letztere des Systems Schule. Die Eltern nehmen im System Schule zusätzlich eine Rolle als Quasi-System wahr, ausführlicher beschrieben wird dies in folgendem Abschnitt.

Die unterschiedlichen Prozesse und Strukturen, die innerhalb der einzelnen Systeme ablaufen, können zu Differenzen und Unstimmigkeiten zwischen den Systemen führen. Zur Analyse der Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit bietet sich deshalb eine systemtheoretische Perspektive besonders an. In einem ersten Schritt werden die wesentlichen Punkte der Systemtheorie anhand der Autoren Willke und Luhmann erläutert und am Beispiel der beiden Systeme Schule und Familie aufgezeigt. Diese werden in einem ersten Schritt einzeln betrachtet. In einem weiteren Schritt werden die Differenzen der Systeme sowie verschiedene Formen der Zusammenarbeit vorgestellt, besonders gewichtet wird hier die direkte Zusammenarbeit zwischen der Lehrperson und den Eltern. Als Abschluss wird die Bedeutung der Kooperation zwischen beiden Subsystemen anhand der aktuellen Forschungsergebnisse herausgefiltert. Da sich der Fokus in vorliegender Arbeit vorwiegend auf Eltern mit Migrationshintergrund richtet, wird wo immer möglich auf sie Bezug genommen. Dabei geht es nicht um eine Stigmatisierung dieser Gruppe, vielmehr muss im Hinterkopf behalten werden, dass das Merkmal des sozialen Status teils aussagekräftiger ist als die Nationalitätszugehörigkeit. Es wird im folgenden Kapitel aber auch

ersichtlich, dass es einige Spezifika in der Bedeutung und der Form der Zusammenarbeit gibt, welche nur auf Eltern mit Migrationshintergrund zutreffen.

3.1 Einführung Systemtheorie

Um den Begriff der Systemtheorie zu begreifen, muss in einem ersten Schritt der Begriff der Theorie und des Systems einzeln geklärt werden. Als wichtige Autoren, welche die Systemtheorie entwickelt haben, sind vor allem Parson, Luhman und Wilke zu nennen, wobei sich die einzelnen Autoren teilweise stark auf einander beziehen. Dabei ist es nach Luhmann falsch, von einer Systemtheorie zu sprechen. Vielmehr sieht er mehrere allgemeine Systemtheorien, welche interdisziplinäre Anwendungsgebiete haben und nicht nur in der Soziologie anzusiedeln sind (Luhman 2004, 11).

Folgt man Wilkes Definition von Theorie und System, so kommt man zu folgendem Schluss. „*Theorien sind [...] Instrumente für die Organisation eines kohärenten Erklärungsmodells der beobachteten Welt*“ (Wilke 2006, 2). Nach dem selben Autor, helfen Systeme die Komplexität der Welt besser zu erfassen und zu verarbeiten (ebd. 2006, 6). Dabei gibt es gewisse Kriterien oder Merkmal um ein System als solches zu erkennen. In Bezug zur Schule und Familie werden diese Kriterien im weiteren Verlauf herausgearbeitet. Wie bereits angetönt sind die beiden Systeme Schule und Familie zwei, sich unterscheidende, soziale Systeme.

Die Eltern sind dabei Teil der Familie wie auch Teil der Schule. Im Gegensatz zu den Kindern, die in der Schule als Schüler fungieren, behalten die Eltern ihre Rolle als Eltern auch im sozialen System der Schule. Um die Elternarbeit zu verstehen, werden die Eltern neben der Schülerschaft und den Lehrpersonen als Subsystem innerhalb des Systems Schule dargestellt. Es zeigt sich dabei, dass die Eltern innerhalb des Schulsystems nicht als ebenbürtiges System handeln, sondern man sie mehr als ein Quasi-System definieren muss. Ganz im Gegensatz zur Schülerschaft und insbesondere im Gegensatz zur Lehrerschaft, welche als höchstentwickeltes System auftritt (Sacher 2014, 28). Nach Willke muss ein System gewisse Komplexitäten aufweisen um sich vom Quasi-System, das ein sehr offenes System darstellt, abzugrenzen. Es wird nachfolgend dargelegt, warum die Eltern nicht als System, sondern innerhalb des Systems Schule nur als Quasi-System definiert werden können.

Erstes Merkmal eines Systems ist die *Zeitliche Komplexität*, Systeme haben eine Vergangenheit, eine Gegenwart sowie ein Zukunft (Willke 2006, 91). Ausser den Elternanlässen hat die Elternschaft keine fixe Vergangenheit oder Zukunft, das erste Kriterium ist entsprechend nicht erfüllt.

Zudem fehlt es der Elternschaft an einer klaren Rollenverteilung und somit an *sozialer Komplexität*. „*Im Vordergrund stehen die je einzelnen Identitäten der Beteiligten, nicht aber eine zusätzliche (emergente) Systemidentität*“ (ebd. 2006, 74). Auf die Eltern trifft dieses Zitat von Willke sehr genau zu, denn schlussendlich handeln die Eltern innerhalb der Elternschaft doch immer aus der Perspektive des Systems

Familie und nehmen im neuen System keine neue Rolle ein. Was genau diese Perspektive darstellt, wird im Kapitel 3.3 System Familie genauer aufgezeigt.

Ein entwickeltes System zeichnet sich zudem durch *operative Komplexität* aus, das heisst durch das Setzen eigenständiger Ziele und autonomen Handelns (ebd. 2006, 94). Meist sind die Eltern eher reagierende als agierende Akteure und somit ein Quasi-System.

Es konnte gezeigt werden, dass ein System gewisse Kriterien erfüllen muss, um in der Systemtheorie als solches bezeichnet zu werden. Die Schule und die Familie gehören zu dieser Kategorie. Die Eltern haben innerhalb des Systems Schule jedoch einen beträchtlichen Nachteil. Im Gegensatz zu den Schülern und der Lehrerschaft fehlt ihnen eine klare Struktur und sie befinden sich so im Nachteil vor allem gegenüber der Lehrerschaft.

Um das System Schule und das System Familie besser zu verstehen, werden die Systeme in den folgenden zwei Abschnitten einzeln dargestellt sowie ihre Funktionen erläutert.

3.2 System Schule

Schule
Bildungsaufgabe
Qualifikationsfunktion
Legitimationsfunktion
Selektionsfunktion

Abbildung 3: Funktionen des Systems Schule

Zusammen mit der Familie bildet die Schule eine wichtige Sozialisationsinstanz. Die beiden Systeme haben verschiedene Schwerpunkte. Während die Familie in erster Linie für die Erziehung des Kindes zuständig ist, liegt der Fokus der Schule beim Unterricht. Trotzdem sind die Aufgabenbereiche weniger klar getrennt als dies auf den ersten Blick erscheint. Dem stetigen gesellschaftlichen Wandel unterstellt, ist die Schule, aber auch die Familie gezwungen, die Zusammenarbeit neu zu regeln und sich ihrer Rolle bewusst zu werden. Zum einen konnte bereits aufgezeigt werden, dass das heutige System der angestrebten Chancengleichheit nicht bis zur höchsten Stufe gerecht wird, zum anderen zwingen auch die heterogenen Familienmodelle und die neue Arbeitsteilung innerhalb der Familie die Schule dazu, sich neu zu erfinden.

Zwischen Familie und Beschäftigungssystem übernimmt die Schule als Bildungssystem die Rolle des zentralen Bindeglieds (Lamprecht 1991, 131). Dabei kann das Schulsystem als absichtliche und kontrollierte Institution, in der Sozialisation geschieht, definiert werden (Fend 1981, 2). Die Schule ist

wie bereits erwähnt immer wieder neuem Wandel unterstellt und bildet sich im jeweiligen historischen Kontext neu. Es bleiben jedoch zwei Charakteristika immer bestehen,

„[...] die Spannung zwischen Gemeinsamkeit und Mannigfaltigkeit, zwischen Homogenisierung im Sinne der Vermittlung eines allen Gesellschaftsmitgliedern gemeinsamen Grundstocks an Werten und Weltanschauungen, einer gemeinsamen Kultur also, und Differenzierung im Sinne eines Herstellens von Ungleichheit zwischen ihnen mittels unterschiedlicher Lernprogrammen und Zertifikaten, die in einer Gesellschaft als unterschiedlich wertvoll angesehen werden.“ (Leeman 2015, 18)

Damit greift Leeman die Hauptaufgaben der Schule auf. Neben der offensichtlichsten Funktion, der Vermittlung grundlegender Kompetenzen (Qualifikationsfunktion), ist die Schule auch für die Reproduktion bestimmter Werte zuständig und leistet somit einen Beitrag zur Beibehaltung der bestehenden demokratischen Verhältnissen (Legitimationsfunktion). Gleichzeitig ist die Schule dafür verantwortlich, Zertifikate zu erteilen und somit Ungleichheit zu schaffen (Selektionsfunktion). Diese grundlegenden Funktionen werden anschliessend genauer ausgeführt.

Qualifikationsfunktion

Mit der Qualifikationsfunktion ist ganz grundlegend die Vermittlung von Kompetenzen und Wissen wie zum Beispiel das Lesen und Schreiben. Um die Wichtigkeit dieser Funktion verstehen zu können, muss man sich über den Zusammenhang zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem bewusst werden. Die Schule kann als Institution nicht isoliert betrachtet werden. Was die Schule die Kinder und Jugendlichen lehrt, ist immer auch in Hinblick auf den jeweiligen Arbeitsmarkt zu verstehen. So betrachtet ist es also nicht das Ziel möglichst hohe Qualifikationen zu produzieren, *„[...] sondern solche, die optimale Profite abwerfen und damit eine optimale Verwertung des Kapitals ermöglichen“* (Fend 1981, 22). Um dieser Nachfrage möglichst gerecht zu werden und den Fakt berücksichtigend, dass das Bildungssystem bei Reformen relativ schwerfällig ist, plant die Schule einen mässigen Bildungsüberschuss (ebd., 26).

Legitimationsfunktion

Die Legitimationsfunktion stellt den Ausgangspunkt für jegliche soziologischen Diskussionen zum Verhältnis Schule und Gesellschaft dar. In Abgrenzung zur Qualifikationsfunktion stehen grundsätzliche Haltungen und Werte im Vordergrund, die für die Erhaltung der Gesellschaft wichtig sind.

„Die ungleiche Verteilung knapper Güter wird durch eine Leistungsideologie legitimiert, nach der Ungleichheit das Ergebnis unterschiedlicher Anstrengung und unterschiedlicher Qualität des Menschen

(z.B. *Begabung*) ist“ (Moser und Lanfranchi 2008, 45). Auf ein konkretes Beispiel angewendet kann dies bedeuten, dass ein Kind aus tiefen sozioökonomischen Verhältnissen nicht wegen seines Hintergrundes schlechtere Chancen auf eine gute Ausbildung im Schweizer Schulsystem haben soll, sondern, dass das Ergebnis des Bildungsabschlusses nur auf dessen Begabung oder dessen Fleiss zurückzuführen ist. Die Schule dient in diesem Sinne der Gesellschaft als Instrument, um bestehende gesellschaftliche Verhältnisse für die ganze Bevölkerung zu legitimieren. Vergleicht man diese Funktion der Schule mit dem Abschnitt zur Chancengleichheit in dieser Arbeit, so muss man diese Funktion beziehungsweise deren Umsetzung durchaus kritisch hinterfragen.

Selektionsfunktion

Eine weitere Nahtstelle zwischen Schule und Gesellschaft ist die Selektionsfunktion der Schule. Die Selektion in unterschiedliche Bildungsniveaus auf Sekundär- und Tertiärstufe bildet die wichtigste Determinante für den späteren Statuswerb und die damit verbundenen Lebenschancen (Hadjar u. Berger 2010, 182). Die Selektionsfunktion ist dabei eng verbunden mit der Legitimationsfunktion. Bei beiden Funktionen dreht es sich um die Frage nach legitimer Ungleichheit. Dabei versteht sich das heutige Bildungssystem als meritokratisches System. „*Mit der meritokratischen Leitfigur westlicher Gesellschaften werden Bildungsunterschiede als „Begabungsunterschiede“ definiert*“ (Solga 2009, 66). Gemeint ist damit die Selektion aufgrund der erbrachten Leistung und Begabung und nicht aufgrund fremder Faktoren wie zum Beispiel die soziale oder ethnische Herkunft. Diese Thematik wurde bereits im Kapitel zur Bildung, Migration und sozialer Herkunft angesprochen.

3.3 System Familie

Familie
Pflege- und Erziehungsaufgabe
Emotionale Stabilität
Kohäsionsaufgabe
Intimität

Abbildung 4: Funktionen des Systems Familie

Anknüpfend an die Diskussion um die Rolle des Schulsystems und dessen Funktionen geht es nun darum, das zweite System der Erziehungsinstanz genauer zu analysieren: Die Familie.

Als hauptverantwortliche Erziehungsinstanz verändert sich die Familie in Interaktion mit der Gesellschaft und Politik laufend. Die bereits angesprochene Bildungsexpansion und die damit verbundene höhere

Quote von erwerbstätigen Frauen ist nur eine von zahlreichen gesellschaftlichen Entwicklungen, welche die Familienstruktur verändert haben. Daneben trägt auch die erhöhte Scheidungsrate zu einer grossen Varietät der Familienformen bei. Als Konsequenz finden sich neben der Familie mit zwei Elternteilen vermehrt Einelternfamilien, Patchworkfamilien, Adoptivfamilien und andere. Bezüglich der Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit gilt es zu berücksichtigen, dass sich die Zusammenarbeit oft auf die Zusammenarbeit mit der Mutter beschränkt, „*dabei ist durch eine Vielzahl von Studien belegt, dass sich ihr [der Väter] Engagement durchaus in besseren Leistungen und einer günstigeren Entwicklung ihrer Kinder auszahlt*“ (Sacher 2008, 138). Aus sprachpragmatischen Gründen beschränken sich die Autoren in vorliegender Arbeit auf den Begriff Eltern, meinen wohl aber alle Erziehungsberechtigten, denen die elterliche Sorge zusteht.

Die familiäre Strukturänderung hat auch einen Einfluss auf die Prozesse, die in und um die Familie ablaufen. Durch die erhöhte Mobilität kommt es zu einer grossen Wertepluralität innerhalb aber auch zwischen einzelnen Familien. Die Verantwortlichkeit der verschiedenen Aufgabenbereiche (Erwerbsarbeit, Kindererziehung, Haushalt) der Familie wird dabei individuell aufgeteilt. Neuenschwander et al. (2005, 51) bezieht sich auf zwei Hauptfunktionen der Familie, die trotz allen gesellschaftlichen Veränderungen in der Hauptverantwortung der Familie bleiben:

- Kohäsion und emotionale Stabilität: In einem ersten Schritt führte die Entkopplung von Arbeit und Familie zu einer Privatisierung Letzterer. In einem zweiten Schritt hat die Verschulung zu längerem Verbleib im Elternhaus geführt, was die Bindung verstärkt hat. Als Konsequenz ist die Familie vor allem als Ort der Regeneration, Intimität und Affektivität gedacht.
- Pflege und Erziehung der Kinder: Dauerhafte Bezugspersonen sind wichtig für eine gesunde psychologische Entwicklung. Sozialgesellschaftlich ist die Erziehung für die Stabilisierung der Generationensolidarität von grosser Bedeutung.

3.4 Schule und Familie

Nachdem die beiden Sozialisationsinstanzen einzeln beleuchtet wurden, geht es nun darum, grundsätzliche Unterschiede beider Systeme zu eruieren und eine nähere Beschreibung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie mit Berücksichtigung der verschiedenen Formen zu entwickeln. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit und der Rolle der Lehrperson. Abschliessend wird die Bedeutung der Zusammenarbeit der beiden Systeme untersucht. Der Fokus liegt dabei immer auf den, für das Projekt Copilot entscheidenden, Eltern mit Migrationshintergrund.

Eine erste Herausforderung ist es, einen passenden Begriff für die Zusammenarbeit der beiden Systeme zu finden. In der Deutschen und Englischen Literatur sind Begriffe wie Elternmitwirkung, Elternarbeit, Erziehungspartnerschaften oder parental involvement, parenting, family engagement und viele mehr zu finden. Die Autoren haben sich für die Zusammenarbeit entschieden, da dieser Begriff eine aktive Position beider Beteiligten (Familie und Schule) zulässt.

3.4.1 Differenzen

Um die Informationen aus dem Vorangegangenen nochmals zu verdeutlichen, werden die wichtigsten Differenzen zwischen den beiden Systemen in tabellarischer Form dargestellt.

In Tabelle 1 werden die wichtigsten **Strukturen** und **Prozesse** im Vergleich zwischen Schule und Familie in Anlehnung an die Ausführungen von Neuenschwander et al. (2005, 26) dargestellt.

Schule	Familie
Zeitlich begrenzte Betreuung	Zeitlich unbegrenzte Erziehung
Professionelle Beziehung	Intime Beziehung
Starre Beziehung zwischen LP und SuS	Mit zunehmendem Alter Aufbau einer symmetrischen Beziehung
Geringe Kommunikation	Dichte Kommunikation
Viele Personen	Wenig Personen
Öffentliche Interessen	Private Interessen

Abbildung 5: Gegenüberstellung der Strukturen und Prozesse innerhalb der beiden Systeme Schule und Familie

Wie aus der Darstellung ersichtlich ist, sind die Bereiche und Rollen in der Theorie klar trennbar. Trotzdem kommt es im Alltag immer wieder zu Herausforderungen und Konflikten zwischen den beiden Systemen. Gerade beim Zuständigkeitsbereich der Erziehung kann es zu Überschneidungen und zu entgegengesetzten Argumentationen kommen. Hinzu kommen Wahrnehmungsdifferenzen, die durch das Aufeinandertreffen verschiedener Akteure aus unterschiedlichen Systemen natürlicherweise entstehen. Die Einnahme einer systemspezifischen Rolle führt gezwungenermaßen zu einem Perspektivenwechsel, wodurch sich der Blickwinkel verändert und die Situation anders wahrgenommen wird. Auch die Normvorstellung und die damit verbundenen Erwartungen variiert so je nach Position.

3.5 Formen der Zusammenarbeit

Nachdem die beiden Systeme von Familie und Schule einzeln beleuchtet, sowie deren Differenzen herausgearbeitet wurden, werden an dieser Stelle die verschiedenen Berührungspunkte beschrieben und

diese anhand zweier verschiedener Modelle aufgezeigt. Dabei liegt der Fokus im Kanton Zürich, weshalb nachfolgend ein kurzer Exkurs Aufschluss über die rechtliche Lage geben soll.

Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Familie bzw. deren Vertreter Lehrpersonen/Schulleitung und Eltern ist in der Schweiz vom rechtlichen Standpunkt her föderalistisch organisiert und die Äusserungen des neuen Lehrplans (Lehrplan 21) deshalb nur sehr vage formuliert. Für die Schulen des Kantons Zürich bietet das Volksschulgesetz des Kantons Zürich (VSG) die Grundlage. Zur rechtlichen Orientierung werden folgend die wichtigsten Aussagen des aktuellen Lehrplans des Kantons Zürich in Bezug auf die Elternarbeit aufgeführt.

„Lehrkräfte, Eltern und Behörden haben sich für eine gesunde Entwicklung und eine angemessene Erziehung und Bildung der Kinder einzusetzen. Dies macht eine Zusammenarbeit notwendig.

Die Lehrerinnen und Lehrer haben die Pflicht, die Eltern regelmässig über wesentliche schulische Angelegenheiten ihrer Klasse und über Probleme in der Entwicklung der einzelnen Kinder zu informieren und sie allenfalls zu beraten. [...]

Eine sinnvolle Zusammenarbeit setzt ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkräften und Eltern voraus. Elternabende, gemeinsame Anlässe, Einzel- oder Gruppengespräche helfen mit, dieses Verhältnis aufzubauen. [...]

Die Eltern haben das Recht und die Pflicht, den Kontakt mit der Schule und vor allem mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer ihres Kindes zu pflegen. Sie wirken mit bei wichtigen Beschlüssen, die ihr Kind individuell betreffen und nehmen auch an vorbereitenden Gesprächen dazu teil. Gegebenheiten und Vorkommnisse, die für die Entwicklung des Kindes von Bedeutung sind, teilen sie den Lehrkräften nach Möglichkeit mit. Gespräche zur gegenseitigen Information sowie Schulbesuche sollten in der Regel im Voraus vereinbart werden.

Schulleitung und Schulpflege ergänzen und unterstützen die Bestrebungen der Lehrkräfte und Eltern. [...]

Erstes Anliegen der Zusammenarbeit von Lehrkräften, Eltern, Schulleitung und Behörden ist das Wohl des einzelnen Kindes und der Klasse.“ (Lehrplan Kanton Zürich 2005, 11)

Ergänzend zu den Ausführungen ist im VSG vermerkt, dass bei Schulen mit einem hohen Anteil Fremdsprachiger zusätzliche Angebote zur Verfügung gestellt werden und zwischen der Schule und den Eltern die Zusammenarbeit gefördert werden muss.⁶ Daraus entstanden sind sogenannte Konsultativkommissionen, bei denen die Eltern mit Migrationshintergrund in der Regel ein

⁶ http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/lehrplaene-/jcr_content/contentPar/downloadlist_1/downloaditems/335_1428657823238.spooler.download.-1452087922798.pdf/lehrplan_ohne_broschueren.pdf [4.6.2016]

Anhörungsrecht haben.

Zusammengefasst setzt die rechtliche Grundlage eine aktive Position aller Akteure, also der Lehrperson, Eltern, Schulleitung und Behörden, voraus. Wie diese Zusammenarbeit in der Praxis genau aussehen kann, wird im folgenden Abschnitt geklärt.

Zur Zusammenarbeit werden an dieser Stelle zwei verschiedene Modelle vorgestellt. In der verarbeiteten Literatur erfreut sich vor allem das Modell von Eccles und Harold (1996, 17) grosser Beliebtheit. Es strukturiert die Kooperation nach drei Ebenen:

- **Institutionelle Ebene:**
Die Eltern nehmen Einfluss auf struktureller Ebene, zum Beispiel in Form eines Elternrates. Auf diesem Niveau geht es in erster Linie um die Akzeptanz der Schule und um deren Qualitätssteigerung.
- **Klassenebene:**
Die Mitarbeit auf der Klassenebene in Form von freiwilliger Mitarbeit bei Klassenausflügen, Elternabend etc. Die Eltern unterstützen die Lehrperson und tragen so zu einer hohen Unterrichtsqualität bei.
- **Individuelle Ebene:**
Die Beschränkung des Engagement auf die kindsbezogene Arbeit hat die Förderung eines einzelnen Kindes zum Ziel und beinhaltet die Teilnahme an Elterngesprächen, Elternbesuchstagen, etc.

Einer anderen Strukturierung folgen Epstein et al. (1997) in dem sie Typisierungen vorschlagen:

- Typ 1: Die Fähigkeit zur Kindererziehung wird durch die Schule unterstützt.
- Typ 2: Durch Schule-Familie-Kommunikation Austausch über Schulprogramme aber auch die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler.
- Typ 3: Verbesserung der Strategien, um die Familie als Freiwillige in die Schule zu integrieren.
- Typ 4: Familien in schulleistungsbezogene Unterstützung zu Hause einbeziehen.
- Typ 5: In Schulentscheidungen die Familie als Partner einbeziehen.
- Typ 6: Koordination von Ressourcen und Dienstleistungen für Familien, Schule, Schülerinnen und Schüler in der Schulgemeinde.

Das Projekt Copilot kann an dieser Stelle als Typ 4 definiert werden. Es geht primär darum, die Eltern zu Hause zu unterstützen und so den direkten aber auch indirekten Einfluss zu lenken.

3.5.1 Schwerpunkt Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit

Zentral in der Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit ist die Art, wie die Lehrperson ihre Rolle interpretiert. Die Lehrperson handelt in ihrer Rolle als Teil des Systems Schule. Gleichzeitig bildet sie zwischen Eltern und Schule ein Mesosystem, da sie für die Eltern meist die erste Ansprechperson und Vermittlerin ist. Dabei stehen sich zwei unterschiedliche Partner gegenüber. Die Eltern handeln natürlich, während sich die Lehrperson professionell für ihre Rolle hat ausbilden lassen. Auch wenn die Ausbildung in diesem Bereich noch etwas stiefmütterlich daherkommt und der Wichtigkeit, welche der Zusammenarbeit in der Forschung zukommt, nicht gerecht wird. Dadurch, dass die Lehrpersonen mehrheitlich der Mittel- oder Oberschicht angehören, erschwert sich die Zusammenarbeit mit bildungsfernen Eltern oder Eltern mit Migrationshintergrund (Lanfranchi 2001, 24). Das zeigte sich auch in einem Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (FHNW), in der Eltern mit Migrationshintergrund oft als schwierig betitelt werden. *„Insbesondere bei unterschiedlichen Vorstellungen über das Erziehungsverhalten der Eltern wird auf die stereotypisch kulturelle Deutung „Migranteltern mit mangelndem Interesse an der Schule“ oder „Kind aus bildungsfernem Milieu“ zurückgegriffen“* (Lehmann u. Egger 2015, 8).

Die Erhebung des Dachverbandes Schweizer Lehrpersonen hat gezeigt, dass Letztere 1.5 Stunden pro Woche in die Elternarbeit investieren, das entspricht 2,8% der Gesamtarbeitszeit (Rüegg 2001, 19). Sie wird grundsätzlich nicht als eine Kernaufgabe der Lehrpersonen wahrgenommen, auch aufgrund fehlender Bedingungen wie zum Beispiel Zeit. Gleichzeitig rangieren Probleme mit Eltern auf Rang 6 bei den grössten Belastungen des Lehrberufs (Neuenschwander et al. 2005, 221).

Wie die Lehrpersonen der Elternzusammenarbeit gegenüber stehen, haben Lehmann und Egger in ihrer Studie untersucht und eine Typologie nach drei Deutungsmustern herausgearbeitet. Die Primarlehrpersonen interpretieren die Schule und Familie entweder als getrennte, asymmetrisch kooperierende oder partnerschaftlich kooperierende Sozialisationsinstanzen (Lehmann u. Egger 2015, 5ff).

Dabei verändert sich die Zusammenarbeit den verschiedenen Altersstufen entsprechend. In der Zeit um den Schuleintritt ist die Zusammenarbeit intensiv, da auch alle administrativen Belange über die Eltern laufen. Ausserdem ist die Mitwirkung der Eltern zu diesem Zeitpunkt von den Kindern noch gerne gesehen und die Zusammenarbeit kann hier zum Abbau von Ängsten helfen.

3.5.2 Problemfelder in der Zusammenarbeit von Schule und Eltern

Bereits Ochsner et al. (2000, 197) bezeichnen die Elternarbeit als ständige Gratwanderung zwischen „Einschränkung der elterlichen Freiheit“ und „Grundrecht der Kinder auf Bildung“. Im folgenden werden anhand der drei Hauptfunktionen der Schule mögliche Probleme dargelegt, inhaltlich orientieren sich die Autoren an den Ausführungen von Neuenschwander et al. (2005, 56ff).

- Herausforderung Qualifikationsfunktion:
Exemplarisch kann hier das Thema Hausaufgabe aufgenommen werden, dass immer wieder zu Unstimmigkeiten zwischen Lehrperson und Eltern führen kann. Das Thema Hausaufgaben zeigt, wie das schulische Lernen auch in die Familie hineingetragen wird und damit verbunden gewisse Erwartungen an die Eltern. Dass ein Kind zu Hause seinen eigenen, ruhigen Arbeitsort zum Arbeiten hat, können beispielsweise nicht alle Eltern garantieren.
- Herausforderung Legitimationsfunktion:
Die Werte von Familien und Schule können an dieser Stelle beträchtlich auseinandergehen. Tugenden wie Pünktlichkeit, Höflichkeit und Ordnungssinn werden nicht von allen Eltern als wichtig empfunden. Mit ihrer tertiären Ausbildung gehören die Lehrpersonen zudem zur mittleren bis höheren sozialen Schicht. Gerade bei Eltern mit Migrationshintergrund, die anteilmässig mehr in den unteren sozialen Schichten vertreten sind, kann dies zu Streitigkeiten führen.
- Herausforderung Selektionsfunktion:
Eltern dürfen bei Übertrittsentscheidungen (zum Beispiel der Übertritt in die Sekundarstufe) mitbestimmen, dies besagt das Zürcher Recht. Die Lehrpersonen argumentieren in ihren Überlegungen aus dem System Schule und deren Funktion der Selektion. Die Eltern hingegen haben wie beschrieben die Hauptverantwortung in der Erziehung oder der emotionalen Kohäsion, ihre Argumentation ist im Gegensatz zur Argumentation der Lehrperson subjektiver geprägt.

Vor allem die Selektionsfunktion kann das Verhältnis oder die Zusammenarbeit beträchtlich beeinflussen, denn sie tangiert nahezu alles, was die Kooperation betrifft (Gomolla 2009, 29). Daneben können die unterschiedlichen Erziehungswerte, die Lehrpersonen und insbesondere bildungsferne Eltern oder Eltern mit Migrationshintergrund vertreten, den Übergang von der Familie in die Schule erschweren, da sich das Kind auf den jeweiligen Kontext stärker umstellen muss (Neuenschwander et al. 2005, 25). Ähnlich sieht es Rüegg (2001, 20): *„Die Heterogenität familiärer und schulischer Sozialisation, die zum Beispiel in unterschiedlichen Erziehungsstilen und Erziehungszielen sichtbar wird, kann die Kinder überfordern,*

wenn beide Seiten ohne Rücksicht auf spezifische Eigenarten der anderen Kultur ihre Ziele verfolgt.“

Auch die sprachliche Barriere kann die Zusammenarbeit zusätzlich erschweren. Ausserdem gilt es zu berücksichtigen, dass in anderen Ländern die Verantwortung für Bildung einzig in der Schule liegt und sich die Eltern dementsprechend der Verantwortung der Mitbestimmung nicht im klaren sind (Sacher 2008, 160).

3.6 Bedeutung der Zusammenarbeit

Es ist ersichtlich, dass die Familie andere Ziele verfolgt als die Institution Schule, wohl aber beide das Wohl des Kindes als gemeinsamen Nenner haben. Und obwohl die Hauptfunktionen ausserhalb des schulischen Bereiches liegen, sind die Eltern der entscheidende Faktor für den Bildungsweg ihrer Kinder (siehe auch Kapitel 2.2 Bildung, Migration und soziale Herkunft). Dabei sind beide keine geschlossenen Systeme, sondern kommunizieren miteinander. Den Ursprung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie bildet die Studie von Coleman et al. (1966), welche die Wichtigkeit der Familie in Hinblick auf den Schulerfolg hervorhebt. Auch die OECD hat 2011 die Förderung des Elterneinbezugs in ihren zehn Schwerpunkten aufgelistet (Fibbi 2015, 109). Danach wurden etliche Programme zum „*parental involvement*“ lanciert, die ohne Mehrkosten zu einer Verbesserung der Schule beitragen sollten (Neuenschwander et al. 2005, 37ff). Dadurch, dass Bildung vor, nach und neben der Schule und somit allgegenwärtig stattfindet, hat die Bildung in der Familie eine hohe Bildungsrelevanz (Büchner 2013, 47ff). Vor allem im Vorschulalter ist die Bedeutung der Familie sehr hoch, die Schule übernimmt dabei grundsätzliche Aufgaben, die von der Familie selbst nicht ausgelöst werden können (Neuenschwander et al. 2005, 25), während sich mit zunehmendem Alter das Gewicht der Familie verringert. Umso wichtiger scheint in diesem Alter die familienbegleitende Betreuung. In diesem Zusammenhang kritisiert Stamm (2013, 160), dass sich die bildungspolitische Debatte zu sehr auf die institutionalisierte Betreuung anstatt auf familienbegleitende Angebote konzentriert. Wie die einzelnen Akteure miteinander in Verbindung stehen, zeigt folgende Grafik. Eingebettet in die Gesellschaft, zeigt sie auch nochmals die einzelnen Kernfunktionen der Lehrperson (System Schule) auf der einen und die Hauptanliegen der Eltern (System Familie) auf der anderen Seite.

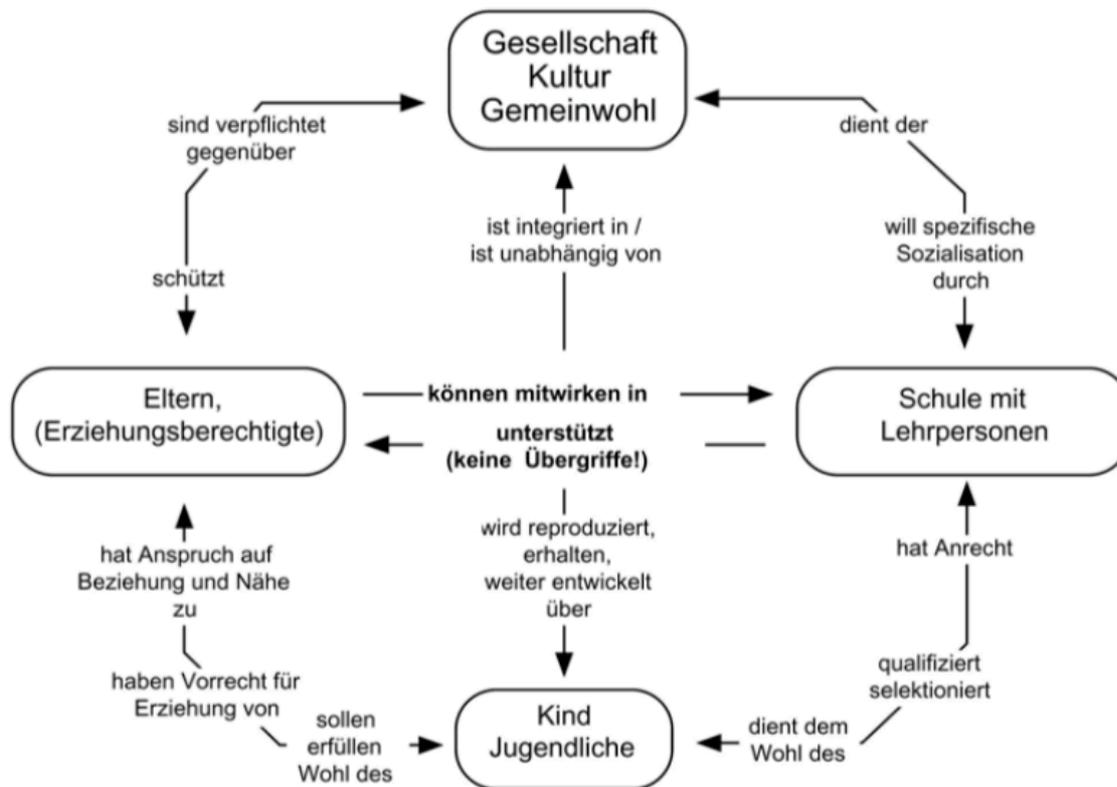


Abbildung 6: Verbindungen zwischen den Akteuren Eltern, Gesellschaft, Lehrperson und Kind (Neuenschwander et al. 2005, 132)

Nach Moser und Lanfranchi (2008, 11f) gehören neben Zeit- und Finanzressourcen, die Bereitschaft der Eltern, mit ihren Kindern in Diskussion zu treten und die Bildungsaspiration zu den bildungsrelevanten Sozialisationskomponenten. Dabei soll die Aufmerksamkeit vor allem auf die Bildungsaspiration gelenkt werden, da diese für die Motivation des Kindes eine wichtige Rolle spielt (Neuenschwander et al. 2005, 128). Nicht eindeutig zu ermitteln ist, inwiefern diese Faktoren den Schulerfolg beeinflussen bzw. inwiefern diese Faktoren durch den Schulerfolg beeinflusst werden. Diese Korrelation wird kontrovers diskutiert und man muss anstatt von Ursache und Wirkung wohl eher von einer Wechselwirkung ausgehen. International gibt es verschiedene Forschungsergebnisse, die den Einfluss familienunterstützender Angebote (NESSE 2009) oder die Elternmitwirkung als tendenziell positiv bewerten (Sacher 2008, Werf 2001).

Grundsätzlich macht Sacher auf das Problem der vielen Korrelationsstudien aufmerksam, die konkrete Schlüsse offen lassen. Genauso betrachtet er die experimentellen Studien sehr kritisch, da gezieltes Elternengagement bei den Versuchsgruppen das Ergebnis verfälschen kann (Sacher 2008, 17ff).

Während Sacher (2008, 20) in der Grundschule nur einen schwachen Zusammenhang zwischen Zusammenarbeit und Leistung feststellen konnte, zeigt sich in der in Indonesien angelegten Studie von Werf eine positive Korrelation zwischen Elternmitwirkung und Leistung. „*The schoolrelated activities at home had the strongest relationship with the academic achievement*“ (Werf 2008, 448). Verglichen mit

anderen Eingriffen (zum Beispiel Veränderung des Schulmaterials) erwähnt Werf, dass sich die Elternmitwirkung als überaus kostengünstig präsentiert um die Leistung der Schülerinnen und Schülern zu steigern (ebd. 461). Auch Becker und Lauterbach (2016, 19ff) konnten in ihren Untersuchungen zeigen, dass der Schulerfolg stärker von Herkunftsfaktoren beeinflusst wird als zum Beispiel vom Unterrichtsmaterial.

In der Schweiz hat sich Neuenschwander in einer grossen Studie mit dem Thema Familie und Schule auseinandergesetzt und wichtige Ergebnisse hervorgebracht.

Aus den bestehenden Formen der Zusammenarbeit hat Neuenschwander et al. (2005, 239) in seiner Arbeit zum Thema Schule und Familie ein neues Konzept entwickelt und als Grundlage für seine Studie genutzt. Darin wird das Potential der Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit bezüglich den vier Bildungsdebatten gesellschaftliche Modernisierung, Systemtheorie, Schulqualität und Chancengleichheit erläutert. Folgend sind die wichtigsten Ergebnisse aus der Studie aufgelistet:

1) Gesellschaftliche Modernisierung:

Durch die Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Eltern kann die Akzeptanz der Schule und des eigenen Unterrichts in der sich schnell wandelnden Gesellschaft verbessert werden. Für die Eltern kann es ein Mittel sein, sich in die Gestaltung der Schule einzubringen.

→ Ergebnis: Neuenschwander et al. konnten zeigen, dass eine gute Zusammenarbeit mit der Schulzufriedenheit der Eltern korreliert, wenn die drei Kriterien Informiertheit, Vertrauen und Koordination von Massnahmen gegeben sind.

Die Eltern mit einer ausländischen Staatszugehörigkeit befinden sich bezüglich Gestaltung der Schule in einem klaren Nachteil, denn sie haben politisch kein Mitspracherecht. Entsprechend werden die Eltern auf der institutionalisierten Ebene komplett ausgeschlossen, was Einfluss auf die bilaterale Zusammenarbeit mit der Lehrperson haben kann. Da die Anzahl Bürger ohne Schweizerpass bei ca. 25% liegt, werden Forderungen nach einer Mitbestimmung laut.

2) Systemtheorie:

Die beiden getrennten Systeme können durch die Zusammenarbeit profitieren und sich gegenseitig zur Veränderung und Entwicklung inspirieren.

→ Ergebnis: Aus systemtheoretischer Optik betrachtet führen unterschiedliche Vorstellungen (zum Beispiel über Hausaufgaben) und Erwartungen zu Konflikten in der Zusammenarbeit.

3) Schulqualität:

Rund um die Debatte der Schulqualität hat die Kooperation die Chance optimale Förderbedingungen für die Kinder zu schaffen indem die gegenseitigen Erwartungen koordiniert werden.

→ Hier konnten die Befunde keine Leistungssteigerung bei gelungener Zusammenarbeit aufzeigen.

4) Chancengleichheit:

Durch einen intensiven Kontakt kann versucht werden, die Chancengleichheit zu erhöhen (Kompensationsthese).

→ Die Studie zeigt eher einen negativen Befund. Im Sinne des Matthäus-Effekts können von der Zusammenarbeit vor allem bildungsnahe Eltern profitieren.

Die Zusammenarbeit kann also in verschiedenen Bereichen bedeutsam sein. Im Idealfall ist sie für alle Akteure ein Gewinn, im schlimmsten Fall bewirkt sie genau das Gegenteil. Im Trendbericht zur Beziehung Schule-Familie in der Schweiz hält Herzog fest (2001, 18f), dass eine intensive Kommunikation in jedem Fall zu einer realistischeren Wahrnehmung führen und so die gegenseitige Schuldtribuierung aus dem Weg räumen kann. Trotz der Forschungslage laufen die Befunde zur Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund in eine diametrale Richtung. Obwohl das Interesse dieser Eltern an einer Kooperation hoch ist (Neuenschwander et al. 2005, 233) und deren Bedeutung wie eben beschrieben wichtig wäre, zeigt sich eine unvorteilhafte Situation in der Stadt.

„Gerade in den Klassen der Stadt Zürich mit den höchsten Ausländeranteilen ist die Besuchsrate von Elternveranstaltungen am niedrigsten, werden am wenigsten Informationen über die Schule vermittelt, wird in Elterngesprächen am wenigsten Zeit für Informationen über Leistung und Verhalten der Kinder sowie Diskussion über ihre Förderungen eingesetzt, wird nur selten für eine Übersetzung gesorgt.“ (Lanfranchi 2001, 26)

Der Einbezug der Eltern mit Migrationshintergrund stellt die Schule in dem Sinn vor eine Herausforderung, als das eine formale Gleichbehandlung in diesem Fall nicht reicht. Ihrem aktiven Einbezug wird daher eine grosse Bedeutung zugeschrieben (Rüegg 2001, 17). Dabei stehen Lehrpersonen Eltern mit Migrationshintergrund auf Grund einer unausgesprochenen Defizithypothese nicht selten kritisch gegenüber (Sacher 2008, 37). Damit gemeint ist, dass die Lehrpersonen den Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber grundlegende Kenntnisse absprechen und die mitgebrachten Stärken

nicht sehen. Aus der beschriebenen Problematik hat Lanfranchi (2001, 27ff) anhand der drei Ebenen nach Eccles und Harold einen Massnahmenkatalog erstellt, durch den Eltern mit Migrationshintergrund in die Zusammenarbeit einbezogen werden können.

<i>Schulebene</i>	→	Mitbestimmungsrecht
<i>Klassenebene</i>	→	Institutionalisierte Eltern-Lehrperson-Konferenzen, Öffnung des Schulhauses für ausserschulische Aktivitäten
<i>Individuelle Ebene</i>	→	Einzelgespräche anstatt Elternabende, Kommunikation primär auf mündlicher Basis, Hausbesuche

Für eine Öffnung des Schulhauses plädiert auch Fibbi in ihrem Bericht zur Mitwirkung von Eltern mit Migrationshintergrund. Sie vertritt dabei den Outreach-Ansatz, der die Schule zum gemeinschaftlichen Mittelpunkt ernennt sowie Nähe und Sensibilisierung zu den Eltern propagiert (Fibbi 2015, 111ff). Als Beispiel könnte die Schule neben dem Unterricht als Zentrum für kulturellen Austausch dienen und beispielsweise mit Kochanlässen der Verschiedenheit der Eltern wertschätzend gegenüberstehen. Mit dem neuen Schwerpunkt „Elterneinbezug“ haben sich auch die QUIMS-Schulen den Einbezug aller Eltern zum Ziel gesetzt.

Fazit: Im Kapitel 3 wurden die beiden Systeme Schule und Familie mit ihren eigenen Funktionen, Strukturen und Abläufen dargestellt. Es hat sich gezeigt, dass es in der Theorie zwischen den beiden Sozialisationsinstanzen klare Trennlinien gibt, diese in der Praxis jedoch schwammiger werden und so zu Herausforderungen und sogar Problemen werden können. In den verschiedenen Formen der Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Familie nimmt die Lehrperson eine zentrale Rolle ein. Vielmals ist sie die erste Ansprechperson der Eltern und agiert als Vermittlerin zwischen den beiden Systemen. Wie bedeutsam die Zusammenarbeit sein kann, kann durch diverse Studien belegt werden, wobei die Ergebnisse kontrovers sind. Während eine intensive Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit in einigen Studien eine grössere Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler und sogar eine Leistungssteigerung aufzeigen konnten, gehen andere Ergebnisse gerade in eine gegenteilige Richtung. Vor allem Familien aus den unteren Schichten können in der Zusammenarbeit benachteiligt werden. Wie schon im Kapitel zur Bildung, Migration und sozialer Herkunft erwähnt, haben die Eltern auch einen grossen direkten Einfluss auf die Einstellung ihrer Kinder gegenüber der Schule. Hier hat sich vor allem die Bildungsaspiration als Kernkriterium für eine höhere Schulzufriedenheit gezeigt. Massnahmen, welche die Zusammenarbeit mit allen Eltern fördert, bestehen bildungstheoretisch bereits. In der Praxis hat der Outreach-Ansatz an Bedeutung gewonnen.

4 Methode

In diesem Kapitel wird beschrieben, auf welche Art die Interviews entstanden, durchgeführt und schlussendlich ausgewertet wurden. Zudem werden der theoretische Rahmen zu den benutzten Methoden und die konkrete Anwendung erklärt.

4.1 Qualitative Forschung

4.1.1 Forschungsinhalt

Die Arbeit beschäftigt sich mit bildungsbenachteiligten Eltern mit Migrationshintergrund, welche Hilfe beim Verstehen des Schulalltags ihrer Kinder benötigen. Die Lehrerinnen und Lehrer wissen zu Beginn nicht, welche Kinder in ihren Klassen im Rahmen des Projekts Copilot von Freiwilligen unterstützt werden. In dieser Arbeit gilt es, herauszufinden, ob durch die Nutzung des Angebots aus Sicht der Lehrpersonen eine Verbesserung in der Kommunikation mit den betroffenen Eltern stattfindet.

Es handelt sich hier um eine empirische Arbeit im groben Rahmen der Bildung und Erziehung und bewegt sich im Bereich der Sozialwissenschaften. Themen wie Gesellschaft, Normen und Integration sind dabei besonders wichtig. Aus all diesen Gründen wird in dieser Arbeit eine qualitative Forschung angewandt. Dabei werden Interviews durchgeführt, transkribiert und ausgewertet.

4.1.2 Definition der qualitativen Sozialforschung

Man kann zwischen quantitativer und qualitativer Sozialforschung unterscheiden. In dieser Arbeit ist die letztere relevant, weshalb nicht näher auf die quantitative Forschung eingegangen wird. Die qualitative Sozialforschung will „*die sozialen Wirklichkeiten von innen heraus begreifen, und den gemeinten Sinn der sozialen Akteure deutend verstehen*“ (Von Kardorff 1995, 5). In anderen Worten ist damit gemeint, dass bestimmte Sachverhalte aus den diversen Perspektiven der unterschiedlichen Akteure, hier Lehrpersonen, analysiert werden sollen, um ein möglichst vollumfängliches und genaues Bild zu erhalten.

Als Grundlage einer qualitativen Forschung dienen vollumfängliche Interviews, nicht standardisierte Daten und Fragen. Im Normalfall werden wenige, dafür qualitativ hochstehende, Interviews geführt, deren Aussagekraft hoch ist. Die Fragen für diese Interviews sind meist offen und dienen als Leitfragen. Die Interviews werden danach inhaltsanalytisch oder hermeneutisch analysiert, wobei häufig eine Kodifizierung im Sinne der *Grounded Theory* angewandt wird. Aufgrund von empirischen Fällen werden Theorien und Hypothesen aufgestellt, welche im Verlauf des Prozesses weiter ausgebaut und verfeinert werden. Anhand dieser Hypothesen gilt es Zusammenhänge und Abhängigkeiten festzustellen und Gesetzmässigkeiten herauszufiltern. Der Forschende erschliesst seine Erkenntnisse ausschliesslich aus

dem empirischen Material und dem spezifischen Fall. Wichtig dabei ist, dass die Forschenden aus konkreten Beispielen einen Sinn erschliessen und nicht versuchen vorgefertigte Ideen in einen Quellentext hineinzuzinterpretieren (Schallberger 2008, 12ff).

4.1.3 Qualitatives Denken

Als Grundlage der qualitativen Forschung und Grundlage der vorliegenden Arbeit dient das qualitative Denken, welches subjektbezogen ist und zur Deskription und Interpretation der Forschungssubjekte in ihrem natürlichen Umfeld dient. In einem weiteren Schritt wird eine Generalisierung der Resultate angestrebt.

Mayring (2002, 20ff) definiert fünf konkrete Handlungsanweisungen:

- *Subjektbezogenheit der Forschung:* „Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Anfangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein“ (Mayring 2002, 20).

Es kommt häufig vor, dass Ausgangspunkt und Ziel in den Hintergrund geraten, da die Forschungsmethode sehr prominent wird. Es ist jedoch wichtig, den Fokus auf die Menschen nicht zu verlieren.

- *Deskription und Interpretation der Forschungssubjekte:* „Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen“ (Mayring 2002, 21).

Ausgegangen wird von einer möglichst genauen und neutralen Beschreibung der Ausgangslage durch die Interviewerinnen und Interviewer.

- *Interpretation der Forschungssubjekte:* „Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden“ (Mayring 2002, 22).

- *Subjekte in ihrer natürlichen Umgebung:* „Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden“ (Mayring 2002, 22).

Diese Nähe am natürlichen Umfeld der Subjekte soll Verzerrungen möglichst klein halten.

- *Generalisierung der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess:* „Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden“ (Mayring 2002, 23).

Die Anzahl Proben in der qualitativen Forschung sind meist gering. Deshalb ist eine nachvollziehbare Begründung ausschlaggebend, um Ergebnisse als allgemein gültig zu erklären.

Gemäss Mayring (2002, 65) kann die Bearbeitung von Interviews für sozialwissenschaftliche Arbeiten in drei Teile gegliedert werden: Erhebung, Aufbereitung und Auswertung. Diese Dreiteilung soll als Grundlage für die nachfolgende Darlegung der Methode dienen.

4.2 Erhebung

Die Interviews wurden, wie schon erwähnt, anhand eines Leitfadens durchgeführt. Auf die Erarbeitung und Erhebung der Daten soll zuerst eingegangen werden.

4.2.1 Leitfadeninterview

Um die Resultate strukturieren und vergleichen zu können, bietet sich das Leitfadeninterview an. In einer Partnerarbeit mit mehreren Interviewenden kann so gesichert werden, dass ähnliche Fragen und Abläufe eingehalten werden.

Wie der Name schon sagt, zieht sich ein Leitfaden, welcher es erlaubt, die daraus ersichtlichen Informationen miteinander zu vergleichen, durch alle Interviews. Im Vergleich zu einem standardisierten Interview kann die Reihenfolge der Fragen frei angepasst werden. Es erlaubt zudem einen gewissen Spielraum beim Beantworten der Fragen. Interviewte haben die Freiheit, auf gewisse Themen mehr oder weniger einzugehen und die ihnen wichtigen Punkte hervorzuheben.

In dem für die Befragung erarbeiteten Leitfadeninterviews kommt das Modell der Elternzusammenarbeit nach Eccles und Harold (1996, 17) zum Tragen. Sie gehen von verschiedenen Ebenen der Elternpartizipation aus: Institutionelle Ebene, Klassenebene und individuelle Ebene. Von der Institutionellen Ebene ausgehend, wird der Fragebogen vom allgemeinen Schulkonzept zur individuellen Strategie zwischen Lehrperson und Eltern strukturiert und mündet schlussendlich bei der am Projekt Copilot teilnehmenden Familie. In einem langen Brainstorming und Austausch wurden Fragen generiert und den verschiedenen Ebenen zugeordnet, immer der Idee folgend vom Allgemeinen ausgehend beim Einzelfall zu landen.

4.2.2 Gesprächsführung

Bei Interviews handelt es sich meist um eine künstliche, nicht alltägliche Situation. *„Nicht die Tatsache, dass über die soziale Wirklichkeit, die untersucht werden soll, abstrahiert wird, sondern die Art und Weise der Erfassung dieser Vorgänge, ihre Nachvollziehbarkeit und die theoretische Argumentation unterscheidet die alltägliche Befragung vom wissenschaftlichen Interview“* (Atteslander 2010, 172). Die Interaktion zwischen den zwei Parteien, also den Interviewenden und den Interviewten gilt es zu beschreiben, da sie vielaussagend ist: *„Befragung bedeutet Kommunikation zwischen zwei und mehreren*

Personen. Durch verbale Stimuli (Fragen) werden verbale Reaktionen (Antworten) hervorgerufen: Dies geschieht in konkreten sozialen Situationen und unterliegt gegenseitigen Erwartungen“ (Atteslander 2010, 109).

Die Interviews fanden in den entsprechenden Schulzimmern der Lehrpersonen statt. Dabei waren jeweils, bis auf eine Ausnahme, nur die Interviewerin oder der Interviewer und die Befragten dabei. Grundsätzlich verliefen die Gespräche ohne inhaltsrelevante Zwischenfälle.

Um einen besseren Eindruck zu erhalten, folgen als Abschluss der Methode und als Einleitung der Ergebnisse kurze Beschreibungen der Interviewsituationen in Kapitel 4.6.

4.3 Aufbereitung

Die Interviews werden inhaltsanalytisch analysiert, wobei eine Kodifizierung im Sinne der *Grounded Theory* angewandt wird. Dazu kommt ein Computerprogramm zum Tragen, das zunächst dargestellt werden soll, bevor die einzelnen Kodierungsverfahren aufgeführt werden.

4.3.1 Aufnahmeverfahren

Die Aufnahmen wurden mit professionellen Aufnahmegeräten des Lerncenters der Pädagogischen Hochschule Zürich aufgenommen, welche die Interviews im MP3-Format und ausgezeichneter Qualität aufgenommen haben. Danach konnten die Aufnahmen ohne Inhaltsverluste durch Missverständnisse weiterbearbeitet werden.

4.3.2 Transkribieren

Im Anschluss wurden die Interviewaufnahmen in normalen Word-Dateien transkribiert. Dabei wurde bewusst darauf geachtet, dass die Interviewenden nicht ihr eigenes Interview transkribieren um ein gewisses Mass an Distanz zu kreieren. Ein folgender Schritt ist das Kodieren der Texte.

4.3.3 Maxqda Programm

Das Kodieren von Texten ist mit einem hohen Aufwand verbunden. Mittlerweile gibt es jedoch diverse Programme, welche das Kodieren von Texten erheblich erleichtern. Alle Programme basieren auf dem Prinzip der *Grounded Theory* und sind ebenfalls für inhaltsanalytische Zwecke anwendbar (Schallberger 2008, 54).

In unserer Arbeit haben wir ausschliesslich mit dem Maxqda-Programm gearbeitet, welches sich über die Homepage www.maxqda.de herunterladen lässt und auf Deutsch verfügbar ist.

Mit Hilfe dieses Programms können Textpassagen einfach markiert und Codes zugeordnet werden, welche man selber festlegen kann. Um dieses Vorgehen zu veranschaulichen soll die Auswertung mit Hilfe der *Grounded Theory* als nächstes aufgezeigt werden.

4.4 Auswertung

Die Arbeit konzentriert sich auf vier ausschlaggebende Interviews. Trotz der geringen Anzahl Interviews ist die Anzahl verschiedener Daten, welche daraus erhoben werden konnten, gross. Um eine aussagekräftige Analyse der Interviews zu erstellen, ist es wichtig, sich für eine Kodierungsmethode zu entscheiden und diese konsequent anzuwenden. Die Wahl fiel auf die *Grounded Theory*, da die Resultate so auf die Interviews zurückgeführt werden können.

4.4.1 Geschichtlicher Hintergrund der *Grounded Theory*

Die *Grounded Theory* wurde 1967 in den USA von den Soziologen Anselm Strauss und Barney Glaser geschaffen und in einem Buch Namens „*The Discovery of Grounded Theory*“ veröffentlicht (Boehm 1994, 121). Die Idee der Theorie basiert auf zwei wichtigen Konzepten, nämlich dem amerikanischen Pragmatismus und der soziologischen Lehre des Symbolischen Interaktionismus.

Der Begriff Pragmatismus wurde in den USA erstmals von William James und John Dewey geprägt und definiert sich durch einen besonderen Bezug zur Wahrheit. Laut den Forschern bezieht sich die Wahrheit nicht auf „*Dinge, Früchte, Folgen oder Tatsachen*“, sondern auf „*Nützlichkeit, Wert und Erfolg*“ (Boehm 1994, 122). Wenn sich etwas durch seine praktischen Konsequenzen bewährt hat, wird es als wahr bezeichnet. Damit hängt auch zusammen, dass die Wahrheit als etwas Veränderliches angesehen wird. Parallel dazu, wird die ganze Welt als eine sich verändernde Einheit definiert. Die menschlichen Gedankengänge sind nach dieser Theorie ebenfalls ein Fluss und Strom und nicht eine unveränderliche Konstante. Hand in Hand mit dem Pragmatismus geht der Pluralismus davon aus, dass die Welt aus verschiedenen selbständigen Bereichen besteht, welche von Menschen beeinflusst und gelenkt werden. Dabei spielt die praktische Erfahrung eines Menschen eine wichtige Rolle (Boehm 1994, 122).

Das zweite wichtige Konzept des Symbolischen Interaktionismus wurde 1934 vom Soziologen George H. Mead gegründet. Er untersuchte Interaktionen zwischen Menschen und stellte die sprachlichen und subjektiven Elemente in den Mittelpunkt. In einer Interaktion ist ein Teilnehmer ein Akteur, der die Perspektive seines Gegenübers einnimmt, um entsprechend zu handeln. Ihm stehen verschiedene Szenarien zur Verfügung und er hat diverse Handlungsalternativen zur Auswahl (Boehm 1994, 122).

Kombinierte Teile aus diesen beiden Konzepten führten zur Erarbeitung der *Grounded Theory*. In ihr findet man einen Fokus auf Teilbereiche der sozialen Wirklichkeit, eine Betonung der Erfahrung der Wissenschaftlerin und des Wissenschaftlers und die Wichtigkeit von Entwicklung und Prozessen. Die *Grounded Theory* ist deshalb so beliebt, weil sie es den Forschenden erlaubt, den interessanten Forschungsinhalt in den Mittelpunkt zu stellen, ohne dass bereits bestehende Modelle oder Theorien übernommen werden müssen (Boehm 199, 122).

4.4.2 Kodieren nach *Grounded Theory*

Die Anwendungsgebiete der *Grounded Theory* erstrecken sich hauptsächlich auf Soziologie, Psychologie und Pädagogik. Die „*Grounded Theory benennt das Interesse an Theorien, die aus Daten stammen und an sie rückbezogen bleiben*“ (Brusemeister 2008, 54). Ohne Kontext kann diese Theorie nicht funktionieren. In anderen Worten ist sie eine „*gegenstandsverankerte Theorienbildung*“ (Boehm 1994, 121). Brusemeister definiert sie auch als die „*klassische, Theorien entdeckende qualitative Methode*“ (2008, 151). Forscherinnen und Forscher müssen ebenfalls darum bemüht sein, ihre eigenen Gedanken von den Ergebnissen, die von den Daten ausgehen abzukapseln, damit die *Grounded Theory* eine in Daten gegründete Theorie bleibt. „*Die Grounded Theory ist somit eine der wenigen Methoden, die nicht nur sagt, wie man Daten erhebt, sondern auch, wie man sie auswertet, was unmittelbar auch die inneren Haltungen der ForscherInnen gegenüber den Daten berührt*“ (Brusemeister 2008, 152). Man unterscheidet folglich drei Arten des Kodierens.

Offenes Kodieren

Das offene Kodieren ist die erste Phase der Analyse. Es geht darum, möglichst alle persönlichen Gedanken einzuklammern und nur von den Daten auszugehen. Dabei werden die Daten akribisch untersucht und durch Brainstorming werden möglichst viele provisorische Konzepte festgehalten. Brusemeister sagt dazu: „*Im offenen Kodieren wird zuerst einmal eine große Zahl von theoretischen Konzepten in einem schöpferischen Prozess sowie ausgehend von Daten erfunden. Die Tragfähigkeit und Erklärungskraft der Kategorien wird dann im Weiteren durch Vergleiche getestet*“ (2008, 157). Die Vergleiche sind ein wichtiger Bestandteil der *Grounded Theory*. Diese Vergleiche gehen entweder in die Tiefe, wobei alle Daten des gleichen Falls miteinander verglichen werden, oder werden horizontal angestellt, wobei mehrere Fälle miteinander verglichen werden (Brusemeister 2008, 157). Die provisorischen Konzepte werden zuerst als Hypothesen deklariert und benannt. Diese werden alle durch Deduktion aus den Daten gewonnen, ohne theoretisches Wissen anzuwenden.

Um die Hypothesen zu gliedern und die Forschung übersichtlicher zu Gestalten, gibt es die Möglichkeit die Hypothesen direkt in ein Raster einzutragen, wie hier bei Brusemeister (2008, 162):

Bedingungen (t 1)	Strategien (t 2)	Konsequenzen (t 3)
<p>Von welchen Strukturen, Konstellationen, Aggregationen wird das interessierte Handeln beeinflusst?</p> <p>Welche Situation nimmt der Handelnde selbst wahr?</p>	<p>Was charakterisiert ein Handeln (Selektionsentscheidung) in einer Situation?</p>	<p>Welche Strukturen, Konstellationen, Aggregationen bildet das Handeln aus?</p> <p>In welche gegebenen Strukturen, Konstellationen, Aggregationen fügt sich der Handlungsprozess ein?</p>

Abbildung 7: Matrix für Vergleiche der vorläufigen Hypothesen (Brusemeister 2008, 162)

Das Ziel einer solchen Tabelle ist es, die Beobachtungen zu gliedern, ohne sie bereits zu qualifizieren. Dadurch können die Forschenden ihre Aufmerksamkeit ganz auf die Daten legen. Als weiteres Hilfsmittel dienen sogenannte Memos und Arbeitsprotokolle. Brusmeister erklärt dies folgendermassen:

„Während und nach der Datenauswertung, dem Vergleichen von Kategorien, müssen ForscherInnen ihre Einfälle und vorläufigen Hypothesen schriftlich festhalten. In einem komplexen Forschungsprozess könnte man sich später nicht mehr daran erinnern. Zu vielen beobachteten Phänomenen verfassen die ForscherInnen Memos, in welchen die Tragfähigkeit hypothetischer Kategorien diskutiert und getestet wird“ (2008, 167).

Diese Memos sind besonders wichtig, wenn in einem nächsten Schritt zum selektiven Kodieren übergegangen wird.

Selektives Kodieren

Beim selektiven Kodieren werden in einem weiteren Schritt ausschliesslich die Konzepte weitergeführt, die für den Forschungsgegenstand relevant sind. Dadurch findet eine Gewichtung der verschiedenen Kategorien statt und führt zur Definition von Kernkategorien. Die Wahl der Kernkategorien ist laut Boehm besonders wichtig: *„Eine sorgfältige Wahl der Bezeichnung für die Kernkategorie ist wichtig, weil durch den Namen der Schwerpunkt der Kategorie deutlich gemacht wird und die Analyserichtung mitbestimmt wird“ (1994, 136).* Sind die Verbindungen zwischen den Hauptkategorien erst einmal geklärt, können so Regelmässigkeiten und Muster bestimmt werden. Gemäss Brusmeister halten Forschende in diesem Prozess permanent Ausschau nach dem Hauptthema und dem Kern der Bedeutung, die sich in den Daten widerspiegeln. Dabei halten sie sich an das Raster mit Bedingungen, Strategien,

Konsequenzen, um das Vergleichen der Kategorien zu vereinfachen und Schlüsselkategorien ausfindig zu machen (2008, 171).

Achsiales Kodieren

Diese dritte Art der Kodierung kommt generell eher spät im Kodierungsprozess vor. Hierbei gilt es, ein spezifisches Konzept auszuwählen und dieses vertieft zu analysieren. Diese vertiefende Analyse verleiht den Konzepten den Status von Kategorien. Eine Kategorie wird in den Mittelpunkt gestellt und ein dichtes Beziehungsnetz wird um diese Kategorie ausgearbeitet (Boehm 1994, 130). Für die Theorienbildung ist das achsiale Kodieren besonders wichtig. Es vertieft nicht nur die Analyse innerhalb einer Kategorie sondern dient auch dem Vergleich zwischen mehreren Achsenkategorien. Strauss hat ein Paradigma herausgearbeitet, welches die Theorienbildung erleichtert (Strauss und Corbin 1990, 98):

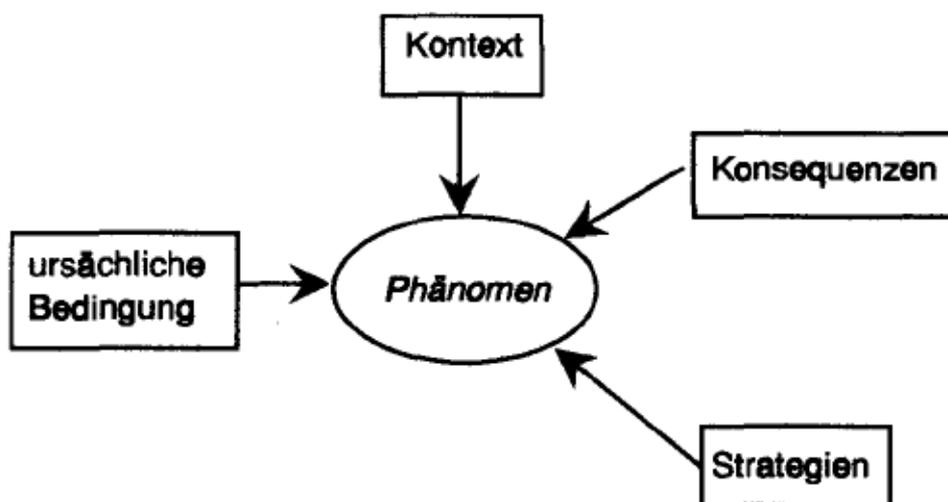


Abbildung 8: Paradigma der Theorienbildung nach Strauss (Strauss und Corbin 1990, 98)

Dieses Paradigma hilft, über die Beziehungen in einer Kategorie nachzudenken. In anderen Worten, sucht man zuerst nach einem Phänomen A. Anschliessend sucht man nach den „*ursächlichen Bedingungen für das Auftreten von A, den Konsequenzen von A, den Handlungen (Strategien und Taktiken) zum Umgang/Bearbeitung/ Bewältigung von A (sozial und individuell), den dabei vorliegenden Kontextbedingungen*“ (Strauss und Corbin 1990, 98).

4.5 Angewandte Kodierung in der Arbeit

Wie in der vorliegende Arbeit vorgegangen wurde, soll in diesem Abschnitt konkret aufgezeigt werden. Zunächst wird ein Interview, orientiert an der Leitfadenstruktur, codiert. Dabei werden nach Auffälligkeiten und Beobachtungen weitere Codes hinzugefügt. Anschliessend werden die drei weiteren Interviews ebenfalls offen codiert und die Liste der Codes weiterhin bei Bedarf angepasst. Dadurch entsteht eine Flut an Kodierungen, welche in einem ausführlichen Codierbaum dargestellt sind.

In einem zweiten Schritt werden die Interviews nochmals achsial kodiert. Dies hilft zu grosse Gruppen und ähnlich formulierte Codes zu vergleichen und gegebenenfalls abzuändern oder zu löschen. Ausserdem sorgt der zeitliche Abstand auch dazu, dass einige Codes nochmals überdacht werden. Nun werden Kategorien gebildet. Allerdings werden nur die behalten, die der Fragestellung dienlich sind. Unwichtige Gruppen werden ausgelassen und erste mögliche Rückschlüsse festgehalten.

Als nächstes wird gezielt nach Aussagen gesucht, indem nochmals selektiv und achsial kodiert wird. Um die Übersicht besser zu behalten, werden danach alle übrigen Kodierungen auf Flipcharts visualisiert.

Die wichtigsten und deutlichsten Aussagen werden abgeglichen und zusammengefasst, danach zu Erkenntnissen verschriftlicht.

Schlussendlich werden alle Kodierarten angewandt und es entstehen aus der Mischung gebündelte Schlussfolgerungen.

4.6 Methodische Herausforderungen

Das Transkribieren ist sehr zeitaufwendig, bietet aber gleichzeitig einen spannenden Einblick in die Interviews. Rückblickend betrachtet, bietet es sich allerdings an eine Software fürs Transkribieren zu benutzen, was nicht gemacht wurde. Im Maxqda-Programm ist diese Funktion enthalten. Beim Transkribieren ist es besonders schwierig Zwischentöne festzuhalten. Ein langes Zögern bei einer Aussage und das laute Lachen hat manchmal mehr Aussagekraft, als das gesprochene Wort.

Erst beim Kodieren fällt auf, dass bei manchen Fragen eine genauere Nachfrage nötig gewesen wäre oder eine Anschlussfrage den Moment beeinflusst oder von der Aussage weggelenkt hat. Dies verdeutlicht, dass es schwierig ist Fragen zwar genug offen zu halten, aber dann doch eine passende Frage zu stellen, die auf den Punkt kommt. Dabei muss auch einberechnet werden, dass man die Befragten nicht zu fest beeinflusst und erwartete Antworten generiert. Allerdings macht auch hier Übung den Interviewmeister beziehungsweise -meisterin.

Das offene Kodieren birgt zunächst die Gefahr, dass zu viele ähnliche Codes erstellt werden, die eigentlich in die gleiche Kategorie gehören. Deshalb ist der Prozess vom Code zu den Überkategorien sehr langwierig und unübersichtlich. Um dies zu erleichtern und von den Computerbildschirmen wegzukommen, haben wir die selektionierten Codes der Hauptkategorien auf Flipcharts sortiert und ihre Verbindungen visualisiert. Dies vereinfacht Rückschlüsse zu ziehen und die Übersicht zu behalten. Fotografien aller Flipcharts sind der Arbeit angehängt. Zur Illustration sollen folgende zwei Beispiele dienen:

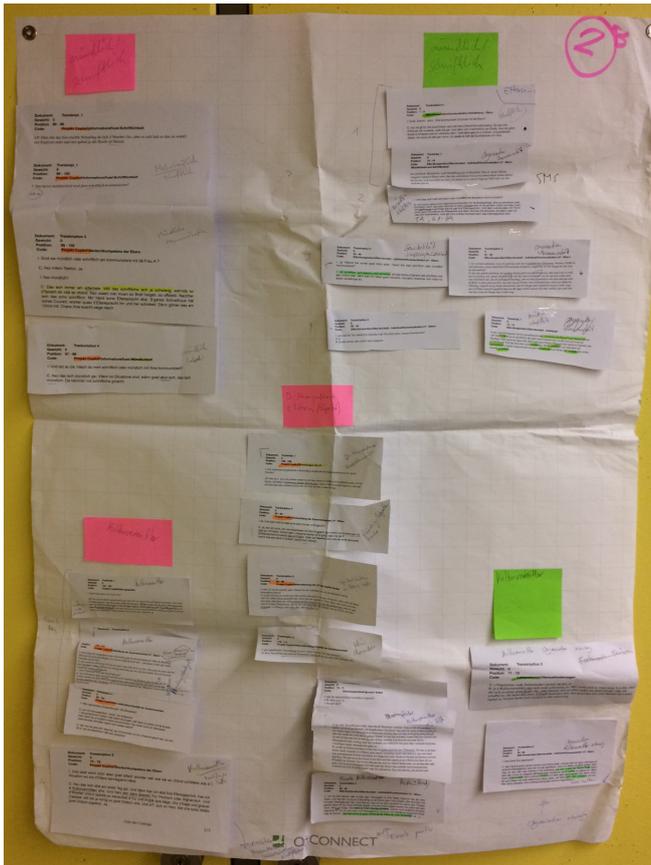


Abbildung 9: Beispiel eines Flipcharts mit Codes geordnet nach Kategorien

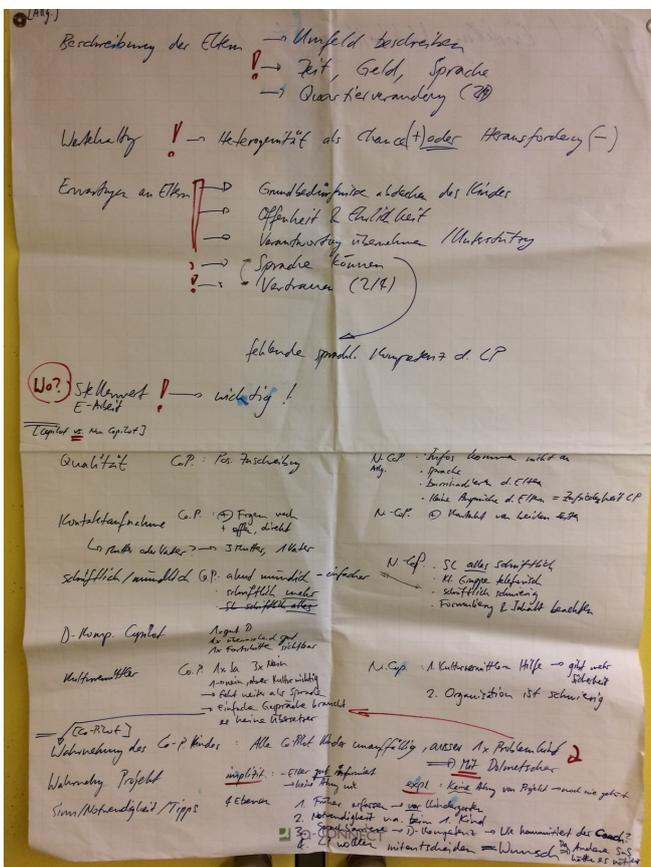


Abbildung 10: Flipchart mit Kategorien und ihren wichtigsten Hauptaussagen

4.7 Interviewsituationen

Die Interviewsituationen sollen einen Einblick in die Stimmung und Interaktion geben und gleichzeitig den Übergang zu den Ergebnissen darstellen.

Interviewsituation Unterstufenlehrperson 1. Klasse #1

Die Kontaktaufnahme mit der Lehrperson erfolgte ausschliesslich schriftlich per Mail. Nach einem kleinen Missverständnis bezüglich des abgemachten Datums, traf man sich am Nachmittag nach dem regulären Unterricht im Schulzimmer. Das grosse, lichtdurchströmte Zimmer sprühte vor Charme und die Stimmung wurde von der Sonneneinstrahlung noch verstärkt. Man setzte sich an den einzigen grossen Tisch. Noch vor Beginn des Interviews bot die Lehrperson dem Interviewer das Du an und wirkte höchst interessiert. Vor allem den Namen der beteiligten Schüler oder Schülerin zu erfahren interessierte sie zunächst sehr. Trotz dieser Vorzeichen wirkte die Lehrperson zu Beginn des Interviews leicht angespannt, ganz so als ob sie nach den angemessensten Antworten suchen würde und nicht nach den Ehrlichsten. Es wurden auch viele Verständnisfragen gestellt und wiederholt. Dies legte sich nach einigen Minuten nach Beginn des Interviews aber wieder. Das Gespräch verlief im grossen und Ganzen flüssig, aber die Antworten wirkten teilweise aufgesetzt, als ob das Thema die Interviewte etwas nervös zu machen schien. Als Motivation zur Teilnahme nannte die Lehrperson erfahren zu wollen um welches Kind es sich im Interview drehen würde. Das Interview dauerte etwas mehr als 40 Minuten.

Interviewsituation Kindergartenlehrperson # 2

Mit der Kindergartenlehrperson #4 hatte die Interviewende keinen direkt vorausgehenden Kontakt. Das Treffen wurde über die Schulleitung per Mail vereinbart. Hier fand das Treffen über Mittag im Kindergartenzimmer statt. Man setzte sich auf die kleinen Stühle. Bereits bei der Begrüssung bot die Kindergartenlehrperson das Du an, was den weiteren Verlauf sehr entspannte. Zudem wusste die Interviewende bereits, was auf sie zukam, da es das zweite Interview war. Es stellte sich heraus, dass die Interviewte sich bereits bei ihrer Kollegin, die das Interview zwei Tage zuvor hatte, erkundet hatte um was im Grossen und Ganzen geht. Im Gespräch selbst hatte die Interviewende dann auch teilweise das Gefühl, ihr Gegenüber schien sich zum Thema Familie-Schule informiert zu haben. Das Gespräch verlief sehr flüssig und offen und dauerte schlussendlich 40 Minuten. Als Teilnahmemotivation nannte die Kindergartenlehrperson den Wunsch, beim Sammeln von Daten behilflich zu sein, da sie wusste, wie wenig Lehrpersonen für ein solches Gespräch in Frage kamen.

Interviewsituation Unterstufenlehrperson 1. Klasse #3

Der Kontakt mit der Lehrperson wurde über die Schulleitung organisiert, das Treffen wurde somit telefonisch arrangiert. Bei diesem Gespräch wirkte die Lehrperson sehr neugierig um welches Kind und um was für ein Projekt es sich hierbei handelte. Diese Teilnahmemotivation gab sie später auch im Fragebogen an.

Das Treffen an sich fand an einem Nachmittag anschliessend an ihre letzte Stunde statt. Da sie eine 1. Klasse führt, setzten wir uns in ihrem Schulzimmer auf kleine Stühle und Tische. Die Atmosphäre war von Anfang an eher angespannt, da es für die Interviewende das erste Interview war und die Lehrperson vermutlich gespannt war um was es jetzt genau gehen würde. Hinzu kam, dass das Gespräch in der „Sie-Form“ stattgefunden hat. Während dem Interview war es ein konstantes Herantasten und es war schwierig, den Fokus auf die Copilot-Eltern zu richten. Vermehrt erzählte die Lehrperson über das Kind, obwohl die Frage auf die Eltern zielte. Zudem war das Nennen der Copilot-Familie vergleichbar mit dem Lüften eines Geheimnisses, welches bis dahin im Raum stand. In diesem Interview wurde mit dem *wie* etwas gesagt wurde teilweise mehr gesagt als mit den Worten an sich. Schlussendlich dauerte dieses Interview 35 Minuten.

Interviewsituation Kindergartenlehrpersonen #4 und #5

Das Interview mit den beiden Lehrpersonen der Kindergartenstufe fand während einer Mittagspause, unmittelbar nach Beenden des Unterrichts statt. Dabei konnte der Interviewer das hektische Treiben, das Verabschieden sowie die anwesenden Eltern beobachten. Anschliessend fand das Interview im Schulzimmer statt. Dabei war zunächst die grösste Herausforderung sich auf die kleinen Kindergärtnerstühle zu setzen. Kurz darauf hat man sich dann schon geduzt. Es folgte ein reibungsloses Interview, bei dem sich beide interviewten Lehrpersonen ergänzten und falls nötig korrigierten. Dabei wirkten die Befragten stets ehrlich und überlegt. Es entstand der Eindruck, dass beide einen bewussten Umgang mit Eltern pflegten, allerdings einen individuellen, ohne überschulisches Konzept.

Trotz des reibungslosen Starts, verkomplizierte sich das Interview durch zwei Unterbrüche. Nach etwa fünf Minuten unterbrach eine Schülerin das Interview um der Lehrerin eine organisatorische Frage zu stellen. Nach Abschluss der allgemeinen Fragen verabschiedete sich eine der Befragten, da sie nicht die Klassenlehrperson des Copilot-Kindes darstellte und somit keine genaue Auskunft geben konnte. Trotz dem Aufbau zu Dritt und den Unterbrüchen zog sich das Interview nicht in die Länge und war nach circa 35 Minuten fertig.

5 Ergebnisse

Bei der nachfolgend präsentierten Interviewanalyse entstanden elf unterschiedliche Kategorien, die in der untenstehenden Tabelle dargestellt werden.

Kapitel 5.1	Beschreibung der Eltern
Kapitel 5.2	Wertehaltungen der Lehrpersonen
Kapitel 5.3	Erwartungen der Lehrperson gegenüber den Eltern
Kapitel 5.4	Qualität der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen
Kapitel 5.5	Kontaktaufnahme
Kapitel 5.6	Schriftliche versus mündliche Kommunikation
Kapitel 5.7	Kommunikation mit den Copilot-Eltern
Kapitel 5.8	Kulturvermittler
Kapitel 5.9	Wahrnehmung des Copilot-Kinder
Kapitel 5.10	Implizite und explizite Wahrnehmung des Projektes
Kapitel 5.11	Verbesserungsvorschläge für das Projekt

Da ein Interview mit zwei Lehrpersonen geführt wurde, entsprechen die Transkriptnummern nicht den Lehrpersonen. Die folgende Tabelle soll möglichen Verwirrungen entgegenwirken.

Lehrperson #1 = Transkript 1
Lehrperson #2 = Transkript 4
Lehrperson #3 = Transkript 3
Lehrperson #4 = Transkript 2
Lehrperson #5 = Transkript 2

5.1 Beschreibung der Eltern

Mehrere Lehrpersonen beschreiben in ihren Ausführungen den beobachtbaren Zeitmangel der Eltern. Durch den ebenfalls beschriebenen, hohen Beschäftigungsgrad von beiden Elternteilen, kann gemäss den Lehrpersonen eine beschränkte Teilnahme beobachtet werden. Während Lehrperson #3 geringes Interesse als Begründung für eine marginale Teilnahme an Schulanlässen aufführt, schätzt die Lehrperson #4 die Bereitschaft zwar als gegeben an, jedoch fehle die Zeit und oft haben Eltern Angst die Arbeitsstelle zu verlieren falls sie freinehmen, wie folgende Beispiele unterstreichen:

Lehrperson #3: *S'Interessi vo de Eltere isch nöd wahnsinnig gross, dänk ich. S'isch würkli schwierig, diä schaffed teilwiis halt beidi de ganz Tag und sind froh wänn d'Chind i dä Schuel versorgt sind.*

(Transkript 3, 14)

Lehrperson #4: *Oder ebe zum Biispiel Purzelbaumevent, das ebe halt aber das merkt mer bi allne Familie e chli. D Hemmschwelle zum au für e Bsuechswuche mal frei z neh isch , s fällt ihne recht schwer au im Gschäft, will efach immer Angst hend si verlüred den d Stell. Aber das isch ned nume bi ihne eso, das isch bi vielne eso. Wils eifach s Gfühl hend wenn ich emal frei nimm für mis Chind, zum emal id Schuel ineluege, denn gheiets mi use oder. Und das ehm, das bedur ich mengisch sehr. Aber sie wäred definitiv bereit zum mit da mit ineluege und debi z si.*

(Transkript 2, 121)

Neben dem Zeitmangel beschreiben die Lehrpersonen auch weitere Merkmale der Eltern. So nehmen sie zum Beispiel Bezug auf die Heterogenität hinsichtlich der ethnischen sowie sozialen Herkunft. Dabei werden die Herkunft, Sprache und das Bildungsniveau erwähnt:

Lehrperson #3: *Sind nöd alli so, aber...ehm...ä grosse Teil. Und dä isch no s'sprachlich, das isch au no und s'Bildigniveau vo de Eltere isch halt nid vo allne glich höch oder?*

(Transkript 3, 16)

Lehrperson #1: *Aso mer hend ja über 90% Immigrante gha und jetzt isch sich das am verändere, mer sind ja Chreis 3. Ich glaub das wird den au e Veränderig geh ider Elterearbet aber ich bi sit 11 Jahr da und was ich erlebt han das d Eltere efach schaffet und sie ned chend a Usflüg mitcho.*

(Transkript 1, 54)

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass zwei Lehrpersonen eine Quartierveränderung wahrnehmen und damit verbunden eine sprachliche Homogenisierung der Elternschaft erwarten. Sie betonen dadurch den Rückgang von fremdsprachigen Eltern im Quartier und wie sich dadurch auch Konsequenzen in der Elternarbeit und der Struktur der Schule ergeben.

Lehrperson #5: *Und ich merk etz eifach mit dem Quartierwechsel, aso das Quartier hät sich ja total gwandelt, isch ja früener würkli vill Immigrante, vill Fremdsprachigi gsi und etz hämmer fast*

kä Fremdsprachigi meh. Aso vill chlinere Ateil, mer sind a dä Grenze mit dem QUIMS Schuelhuus.

(Transkript 4, 129-132)

5.2 Wertehaltungen der Lehrpersonen

In den Erzählungen über die Eltern wurden bereits Einstellungen gegenüber der Heterogenität der Elternschaft implizit erwähnt. Vor allem die kulturelle Herkunft ist für die Lehrperson spannend und teils auch herausfordernd. Wie wertschätzend mit der Heterogenität umgegangen wird, hängt individuell von der Lehrperson ab. Lehrperson #4 erwähnt, dass ihr die internationale Zusammenstellung ihrer Klasse gut gefällt. Auch Lehrperson #5 äussert sich positiv zur kulturellen Diversität und erwähnt, dass sie dadurch für sich selbst neue Sachen lernt:

Lehrperson #4: mir gfallt guet, dasmer so viel verschieden i Sprache und Kulture hend. Aso mer hend chum zwei Chind usem gliiche Land. Mer hend wüekli immer jedes Jahr viil us verschiedene Natione.

(Transkript 2, 33)

Lehrperson #5: Ja und es isch ebe au spannend dass du au d’Kultur kennelernsch. Du merksch mit de Ziit aah, die Kultur het gar ned glernt id Auge luege und da lernt mer ganz viel Sache vo denne Kulture womer eigentlich gar ned kenned und mer eus zersch mal müend demit befasse wie mer mit de Eltere kommuniziered und umgönd.

(Transkript 2, 33)

Etwas negativer formuliert es Lehrperson #3, welche die kulturelle Verschiedenheit grundsätzlich als schwierig betitelt und durch eine andere Herkunft direkt auf eine andere Vorstellung von Schule schliesst. Die Formulierung „multikulturell“ unterstreicht ihre Vorstellung eines rigiden Kulturbegriffs, in der die Herkunft das wichtigste Merkmal darstellt:

Lehrperson #3: Und das Multikulturelle, das bin ich mir gwöhnt, ich bi...han ich vorhher im Chindsgi im Chreis 5 Schuel geh. Das isch öpä ähnlich glageret gsi. Ich künne eigetlich nüt anders. Ja.

(Transkript 3, 8)

Lehrperson #3: *Es isch eifach, das muen ich wüerkli säge, es isch nöd äso eifach will das sind so vill verschiedeni Kulturä und Bedürfniss treffed ufenand und diä Eltere händ teils so anderi Vorstellige wiä Schuel funktioniert, will sie's anderst erläbt händ oder gar nöd erläbt händ.*

(Transkript 3, 26)

5.3 Erwartungen der Lehrperson gegenüber den Eltern

An diversen Stellen der Interviews kommen entweder explizit oder implizit die Erwartungshaltungen der Lehrpersonen gegenüber den Eltern bezüglich der Zusammenarbeit hervor. Diese beeinflussen wiederum stark die Wahrnehmung der Zusammenarbeit.

Als grundlegende Erwartung nennt Lehrperson #1 eine ganze Reihe von Bedürfnissen, denen die Eltern ihrer Meinung nach gerecht werden sollten. Dabei geht es neben gesundheitlichen Themen (genügend Schlaf, gesunde Ernährung) auch um die Freizeitgestaltung und darum, dass von der Lehrperson erwartet wird, dass Informationen, die zu Hause abgegeben werden, verstanden werden und wieder zurückkommen. Gestützt wird diese Aussage auch von Lehrperson #4, die ihre Erwartung fokussiert auf die Informiertheit der Eltern schildert:

Lehrperson #1: *Ja aso mini Erwartig isch eifach das es Chind gnuet Schlaf het (schmunzelt). Das es gsund ernährt wird, das es am Wetter entsprechend richtig azoge isch wennis id Schule chunt, denn sorgfältige Umgang mit Medie dihei, aso dases ned stundelang fernsehluet, Playstation oder am Handy isch oder sush öppis macht. Aso wie d'Grundbedürfnis vom Chind gstillt aso Nahrig, Chleider, Freiiziit, e sinnvulli Freizeitgaltig und halt das die Ufgabe zrughömed das die gmacht werded obwohl, d Eltere müened ja das ned kontrolliere aber efach das die gmacht werdet, das sind so mini Grundlegende Erwartige.*

(Transkript 1, 58)

Lehrperson #4: *Und d Ufgab vode Eltere isch eigentlich isch sie das z unterstütze, dass ebe au d Sache hend wos bruched. Dass d Sache wo Hei gönd wo wieder müened zrugcho das die beziite wieder zrughömed, dass d Briefe, richtig lesed, Talon usfüllend, usgehnd, eigentlich so Sache. Ja.*

(Transkript 2, 62)

Daneben ist eine gewisse Haltung der Eltern notwendig für eine gelungene Zusammenarbeit. Hier kommen die drei Faktoren Offenheit, Ehrlichkeit und darin mitspielend das Vertrauen zur Sprache.

Lehrperson #2 versteht unter Offenheit, dass die Eltern auch auf sie zukommen und somit bereit sind für eine Kooperation.

Lehrperson #2: *Dann gats scho chli drum, wiä chan ich mache, dass sie sich wohlfühled. Dass sie offe sind, muen mer amel ächli wiä ischwinge. Das ischs erste. Und wänn das ämal aber glingt irgendwiä dänn i dä Regel sinds au kooperativ und mached dänn guet mit.*

(Transkript 4, 67)

Bereits hier wird auch klar, dass die Lehrpersonen das Vertrauen der Eltern gewinnen müssen, damit Letztere sich wohlfühlen. Neben dem Vertrauen spricht Lehrperson #4 auch die Ehrlichkeit an, welche sie für eine gelingende Zusammenarbeit als zentrale Komponente voraussetzt. Dabei merkt sie, dass die Eltern teilweise Angst haben von den Lehrpersonen in Erziehungsfragen kritisiert zu werden und sie darum nicht offen mit den Lehrpersonen über ihre Probleme sprechen möchten:

Lehrperson #4: *Und wichtig isch au das d Eltere ehrlich sind zu eus. Aso wemer öppis wend wüsse wies dihei lauft, dass sie das wükli au ehrlich kommunizieret. Wenn mir fröged wenn gaht den ihres Chind is Bett am Abig? Mer merkt es schlaft fascht jede Morge iii, dass den seged ja mis Chind gaht am 7i is Bett und mer merkt das stimmt hine und vorne waschinlich ned, den isches für eus recht schwierig zum eh öppis id Weg leite will es isch ja zu Gunschte vom Chind und ned das mir jetzt ihne uf d Finger chlopfed, da hend vili s Gfühl sie derfed das ned kommuniziere.*

(Transkript 2, 68)

Wie weit das Thema Erziehung auch eine Sache der Schule ist, wurde von den Lehrpersonen #1 und #2 angesprochen. Beide sehen das Kernthema der Schule in der Inhaltvermittlung, die Erziehung ist hauptsächlich in der Verantwortung der Eltern, auch wenn das nach Lehrperson # 2 nicht alle Eltern so sehen:

Lehrperson #2: *Schlussendlich sind d'Eltere verantwortlich, oder, grad bi dene chline Chind, dass sie da sind im Unterricht und d'Erziehgisarbet isch eigentlich au hauptsächlich a dä Eltere ihri Arbet. Vill händ s'gfühl nöd, aber es isch... [lacht kurz].*

(Transkript 4, 26)

Einen Konsens findet sich unter den Lehrpersonen, wenn man sie nach dem Stellenwert der Elternarbeit befragt, sie ist für alle Lehrpersonen sehr wichtig. #1 und #2 betrachten die Zusammenarbeit als wichtig

und räumen ihr einen hohen Stellenwert ein. Gerade in Bezug auf ihre Schulstufe sehen sie die Arbeit mit den Eltern als Kernaufgabe an, auch, damit sich das Kind in der Schule oder im Kindergarten wohlfühlen kann. Für #3 gehört die Arbeit mit den Eltern ganz natürlich dazu. Sie stellt das Kind ins Zentrum und beschreibt, dass der Weg zum Kind nur über die Eltern möglich ist:

Lehrperson #1: *Will ich merk immer wenn ich es Eltere spröch han, s Chind isch au oft debi, eh den laufs wie andersch. Den merk ich dem Chind aa dases da gsi isch mit de Eltere oder dasmer das und das Thema besproche het. Au de Eltere Tipps geh het wiemer s Chind chenti unterstütze. S het für mich en grosse Stellewert.*

(Transkript 1, 56)

Lehrperson #2: *Sehr wichtig. Grad bi eusere Stufe isch d'Beziehig zu de Eltere scho wichtig, will es isch di erschi Stufe im Schuelwese und wichtig isch natürli, dass d'Chind sich wohl fühlet. Und vill händ halt am Afang müeh, sind sich nöd gewöhnt, es isch di ersi Abnablig vo Dihei, Ablösig. Isch natürli wichtig, dass mer en guete Kontakt zu de Eltere hät.*

(Transkript 4, 44)

Lehrperson #3: *Ja, ghört eifach dezue, aso s'Wichtigste sind scho d'Chind für mich, aber ohni d'Eltere gat das nöd. Oder? Aso das isch ganz klar, das isch sehr wichtig.*

(Transkript 3, 51)

Für einen guten Kontakt und eine solide Unterstützung des Kindes sieht vor allem die Lehrperson #1 das Beherrschen der Landessprache als Voraussetzung an. Bei der Begleitung im Berufswahlprozess sieht sie Probleme in der Unterstützung, da gerade in diesem Bereich die Eltern wichtig sind.

Lehrperson #1: *Ehm aso ich stell mir scho vor, das d Eltere en Dütschkurs mached, will susch wird das schwierig, das wird au für s Chind schwierig. Oder au, mir seged de Eltere au immer stelled Sie sich vor ihres Chind tuet die ganzi Schuelziit da mache plus Bruefswahl aso und da müend ja bi dene Bewerbige, da bruched die Chind hilf, aso si macheds scho au die Schuel die Jugendliche, aber ich finds schwierig, d Landessprach ned chöne wemer da lebt.*

(Transkript 1, 92)

Im darauffolgenden Abschnitt spricht die Lehrperson von ihren eigenen Fremdsprachkompetenzen und sie macht deutlich, dass es ihr nicht wohl ist, die Gespräche auf Englisch zu führen, weil sie sich nicht

sicher fühlt. In wie fern dies im Zusammenhang mit ihrer Erwartung den Eltern gegenüber, Deutsch zu lernen, steht, kann hier nur interpretiert werden:

Lehrperson #1: *D Eltere hend ned die gliich Muettersprach und ich wird ihre scho sege es wär mir sehr wohl sie chent öpper mitnhe vom Bekanntchreis, ich chan ned perfekt Englisch.*

(Transkript 1, 104)

Zur Sprachkompetenz der Lehrperson äussert sich auch Lehrperson #2. Sie gibt an, die Elterngespräche jeweils auf Englisch zu führen, weil das für die Mutter am einfachsten ist. Von ihrer Stellenpartnerin vermutet sie, dass das Gespräch auf Deutsch geführt wurde. Auch hier könnte der Grund mangelnde Sprachkenntnis seitens der Lehrperson sein:

Lehrperson #2: *Nai. Aso dSchwierigkeit isch jetz, aso sie isch ja Koreaner, d'Muetter, und ich ha ebä bi dä M. [Schwester von L.] s'Gspröch uf Englisch gmacht, will ich Englisch redä. Und ich glaub d'B. häts etz uf Dütsch gmacht. Ich weiss etz nöd wäs sie zrecht cho sind. Kä Ahnig.*

(Transkript 4, 87)

5.4 Qualität der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen

Im Anschluss an die Erwartungen der Lehrpersonen bietet sich an, die wahrgenommene Qualität der Zusammenarbeit näher zu betrachten. Dabei sollen zunächst die allgemeinen Aussagen veranschaulicht und danach spezifisch auf die Wahrnehmung der Copilot-Eltern eingegangen werden.

Grundsätzlich lassen sich einige Punkte zusammenfassen, die von mehreren Lehrpersonen genannt wurden und die Qualität beschreiben. Diese Auflistung beschränkt sich, im Sinne der Gegenüberstellung auf negativ geprägte Beispiele, auch wenn die Zusammenarbeit im Generellen eher als positiv wahrgenommen wird. Lehrperson #5 nennt das Weitergeben und Verstehen von Informationen als beeinträchtigenden Faktor. Viele Eltern würden Formulare ausfüllen auch ohne sie verstanden zu haben und zu wenig nachfragen:

Lehrperson #5: *..klappet bi vielne halt nöd Informatione heigeh, dass das nachher klappet, oder Sache wo' müend usfülle, mer seged immer selled doch go fröge, sie selled 3,4mal go fröge, es seg eus gliich, eus isch wichtig dass sie's verstönd. Und den isch ebe glich ä Scham ume und s heet, viele Eltere tüend en Talon den halt schnell usfülle ja ich komme und wenss den sowiit isch, isch den kenn Mensch ume und wemer nafröged: Sie, sie händ doch anegschriebe (mimt Stimme nach) „Aha, aha das isch hüt, aah das isch, nei ich weiss gar vo nüt“ aso so. Das isch eso chli*

d'Unzufriedenheit womer hend, womer jetzt aber au gad ghört hend, dass het eigentlich di ganz Schuel.

(Transkript 2, 88)

Lehrperson #4 schliesst sich diesen Aussagen an und präzisiert weiter, dass auch Angebote, wie der Besuchsmorgen und teilnehmende Strukturen wenig genutzt werden. Dabei führt sie verschiedene Erklärungsmöglichkeiten an, von fehlendem Interesse, über Schüchternheit bis hin zu sprachlichen Barrieren:

Lehrperson #4: Aso was mer eifach e chli bliibe isch und was ich chli bedenklich finde isch dass ehm wenig das Agebot ehm wükli nützedvodem Bsüechlimorge. Aso wende hm irgendwie 8 Chind hesch sind vilich 5 wo chömed go luege. Und vo zweine ghörsch vilich dass id Ferie sind wo sich melded und zweine da ghörsch garnüt aso das sie , dass s'Interesse gar ned da isch aso zum überhaupt mal go ineluege.

(Transkript 2, 11)

Dazu ergänzt Lehrperson #5 auch noch, dass es neben fehlendem Interesse auch an mangelndem Selbstvertrauen oder Schüchternheit liegen könnte:

Lehrperson #5: Ja Interesse au oder irgendwie schüch zum jetzt scho ghah han ich au sGfühl, es git au Lüüt die getroued sich ned.

(Transkript 2, 13)

Beide Lehrerinnen führen sprachliche Defizite für die Schüchternheit auf. Lehrperson #3 geht noch ein Schritt weiter und spricht von fehlendem ‚guten Boden‘, der den Schülerinnen und Schülern oftmals fehle. Ihrer Meinung nach sind die Eltern nicht so anspruchsvoll und froh die Kinder an einem Ort ‚versorgt‘ zu wissen. Diese Aussage verstärkt auch Lehrperson #2 in ihrem Statement und betont, dass zum Teil Eltern, wenn sie auf ihr Verhalten angesprochen werden, auch völlig barrikadieren können:

Lehrperson #3: Ja mängisch dänki mir wärs echt no schön wänn d'Eltere meh Muet hettet ä chli cho frage wiäs gat oder...ehm...mängmol hättmer au dihei, aso es git Chind di händ eifach käi Unterstützig oder di falsch Unterstützigoder? Wännnds dihei so chli en guete Bode hettet oder? Und das händ di einte eifach nöd. Aber ehm...was vilicht da isch, dass mer vill Eltere händ wo nöd so reklamieret wäg de Schuel, aso diä sind eifach nöd äso aspruchsvoll, oder, wiä jetzt zum

Biispiel öper vom Züriberg oder was weiss ich. Das machts einersüts au chli eifacher. Handumkehrts isch dänn ebä au wieder chli, isch dänn ebä chli fast wiä z'wenig Interesssi da. D'Eltere sind würlkli froh, dass d'Chind versorget sind und sie ihri Bildig überchämed quai oder?
(Transkript 3, 65)

Lehrperson #2: *...Und Zämearbeit mit de Eltere isch au wichtig, uf jede Fall. Ghört au zu eusne Ufgabe. Mer merkt eifach amel bi Eltere wo nöd wännnd mitmache, aso wommer probiert und dänn das aspricht und d'Eltere so voll barrikadired, dänn findi ich au, aso wämmer so nöd dra anechunt isches dänn au schwierig.*
(Transkript 4, 28)

Die Lehrpersonen konnten sehr genau Auskunft geben, was sie an der Zusammenarbeit mit den Eltern verbessern würden. Im Bezug auf die Copilot-Eltern hatten sie allerdings keine Kritikpunkte anzufügen und eine durchwegs positive Wahrnehmung, wie die folgenden Aussagen zeigen:

Lehrperson #5: *...und ich fand sie sind sehr engagiert, vo Afang a, ehm sehr offe, sehr fründlich, ja.*
(Transkript 2, 99)

Lehrperson #4: *Sehr offe, ehm ehm ja eigentlich sehr kooperativ, sind sehr bemüht alles richtig und guet zmache. Ehm ja.*
(Tranksript 2, 102)

Lehrperson #4: *Ich muss nie irgendwie Sache hinedrii renne, es chunt poscht wendend sie lueged uf de Dateplan, sie het ihri Sache debii, aso ich finds genial.*
(Transkript 2, 104)

Lehrperson #3: *Aber sie, ich, sie [Mutter] isch sehr interessiert, sie wett au, dass d'F. mitchunt und so.*
(Transkript 3, 82)

5.5 Kontaktaufnahme

Bei der Kontaktaufnahme ist ein deutlicher Unterschied in der Frequenz der Kontakte zwischen den Eltern und den Lehrpersonen feststellbar, je nach Stufe, die unterrichtet wird. Im Kindergarten tendieren die Lehrpersonen dazu, mindestens ein Elternteil öfters zu sehen, da die Kinder oft abgeholt werden. Allerdings liegt die Initiierung der Kontaktaufnahme bei beiden Seiten. Eltern kontaktieren die Lehrpersonen meist mündlich und persönlich. Die Lehrpersonen kontaktieren die Eltern meist bei Schwierigkeiten und laden zu einer offiziellen Besprechung ein. Diese Einladung erfolgt meist in schriftlicher Form:

Lehrperson #4: *Und wenns halt susch Problem git mit Chind oder mer merked amne Chind gahts eifach ned guet, dass mer eifach mal wend wüsse isch dihei irgend öppis vorgfalle was sChind efach völlig zur Bahn usgworfe het. Den gits es Elteregspröch und susch mer gsehnds natürlich viel. Die einte gönd zwar in Hort, den gsehmers ned eso, aber du hesches ja miterlebt, viel Eltere chömed no schnell ine wenns dChind chemed go abhole oder den wott es Chind no öppis am Mami zeige den chuntmer au wieder so is Gspröch äh oder ebe wenns eifach schnell wend öppis wüsse den chemed eigentlich verbi oder lüüted aa.*

(Transkript 2, 85)

Interviewer: *Und etz grundsätzlich wer initiiert diä Kontaktufnahm?*

Lehrperson #2: *Ja scho ich. Wobi mer säged natürli immer am Eltereabig, wänn öpis isch, bitte chöed Sie uf eus zue und diä wo öpis händ diä chömed dänn au. Aso sie chönd jederziit cho. Aber Iladige uf Elteregspröch das chunt vo eus.*

(Transkript 4, 61)

Auf die Copilot-Eltern angesprochen und im Bezug auf die Kontaktaufnahme und -pflege zeigen die Lehrpersonen ein positives Bild auf. Im Gegensatz zur allgemeinen Elternzusammenarbeit scheint es mit den Copilot-Eltern vergleichsweise gut zu laufen.

Auch die Unterstützung der Kinder wird dabei betont:

Lehrperson #4: *...ebe wanner öppis wett wüsse, wenners er ned gnau verstaht, den chunt er go fröge, aber er chunt eigentlich ned sehr oft. Und viel verstaht natürlich au d'Tochter.*

(Transkription 2, 108)

Lehrperson #3: *Ja mer kenned eus langsam. Oder, aso. Ich gseh sie nöd eso vill. Am Afang isch sie meh cho. Müessi säge. Und etz wo sie glaub weiss, wie es chli lauft, hät sie glaub s'Bedürfnis au nüm so. Sie chunt höchstens di Chlii go abmelde, wänn sie chrank isch oder s'Telefon, dänn lütete sie aa, macht sie scho, aso. Muess egetli, wänn sie [F.] nöd da isch, nöd nahefröge, wo isch d'F.? ...äh...chunt sie nöd id Schuel? Sondern sie lütet eigentlich vorher aa. Das isch nöd selbstverständlich [lacht].*

(Transkript 3, 111)

Lehrperson #2: *Ja ebä fürs Gspröch ilade tuet d'Lehrperson. Und suscht, ja ebä vill isch bi ihre nöd gloffe. Sie isch äs unkomplizirts Chind, ohni Problematike. Es chunt vo beidne us, aber wänn öpis isch, isch vo beidne Siite.*

(Transkript 4, 89)

Die Kommunikation der Copilot-Eltern wird als offen und direkt beschrieben. Dabei fällt auf, dass vor allem Mütter Kontakt aufnehmen. Von vier untersuchten Familien, war bisher nur ein Vater aktiv in den Gesprächen involviert. Zwei Lehrpersonen haben die Väter noch gar nicht kennengelernt:

Lehrperson #1: *Ad Elteregspröch chunt d'Muetter.*

(Transkript 1, 90)

Lehrperson #3: *Aso wiä ich d'Eltere kenne...Dä Vater kenni nöd, ich kenn nur d'Muetter.*

(Transkript 3, 78)

Lehrperson #2: *Hauptsächlich mit dä Muetter. Aso wänn öpis gsi isch, aber am Elteregspröch isch de Vater au cho.*

(Transkript 4, 83)

5.6 Schriftliche versus mündliche Kommunikation

Im Zusammenhang mit der Kontaktaufnahme stellt sich die Frage in welcher Art und Weise kommuniziert wird. Wird sich mehr mündlich oder doch schriftlich ausgetauscht. Dabei kommt es auch häufig auf die Situation oder Dringlichkeit des Gesprächs an. Grundsätzlich kommunizieren die Schulleitungen meist schriftlich und lassen die Informationen über die Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler weitergeben:

Lehrperson #2: *..Und dänn isch mehrheitlich per Briefä. Also sie gänd Briefe a d’Klasse und mir verteilets dänn. Und dänn gits no s’Infoblatt, s’Quartalsblatt eifach, ich weiss etz gar nüme, ich glaubes isch es Quartalsblatt mit Infos.*

(Transkript 4, 7)

Alle Lehrpersonen erwähnen, dass sie Elternbriefe verfassen, relativieren meist aber auch in welchen Situationen. Einige verfassen Elternbriefe, wenn es geplante Anlässe sind und genügend Zeit zur Verfügung steht. Sie verfolgen den Ansatz, dass wenn sie mündlich mit den Kindern kommunizieren, die Information nicht bis nach Hause getragen wird:

Lehrperson #4: *Aso mir gebed eigentlich, aso wichtigi Sache gönd nur schriftlich weg. Mer hend nüt wo nöd, aso wo wichtig isch gemmer nie mündlich will das chunt eh nöd hei. Aso bis eus isch wüerkli alles was schriftlich isch, aso öb jetz das en Sporttag, oder es Abschlussfescht oder ehm ebe das isch de Brief wo jetz grad use isch, das isch weg de Fotene, dass d Klassefotene chönd go abhole im Chindsgi, egetli sönigi Sache chemed hei und die Mappe setti eigentlich immer wieder zrug, aso d’Eltere wüssed eigentlich dass sie det öppis selled useneh entweder usfülle oder guet lese und den chunt die Mappe leer wieder zrug.*

(Transkript 2, 91)

Bei der schriftlichen Kommunikation treten aus Sicht der Lehrpersonen aber immer wieder Schwierigkeiten auf im Verständnis:

Lehrperson #3: *Ja schriftlich isch teilwiis ä chli schwierig, will diä teilwiis d’Sprach halt schriftlich nöd äso chönd oder, dänn tuen ich lieber grad mündlich. Mündlich chammer sich vilich no ehner verständige so.*

(Transkript 3, 45)

Deshalb wählen die meisten einen Zwischenweg und kommunizieren sowohl schriftlich, als auch mündlich. Wann immer möglich wählen Lehrpersonen den mündlichen Kommunikationsweg um das Verständnis zu fördern:

Lehrperson #1: *...aso jetz hämmer ä chlini Gruppe gha vo de grosse Chind und dänn tuen ich telefoniere und fröge wänns gat fürs Elteregspröch. Und dänn wänns aber vill Chind sind mach*

ich halt so en Elterebrief und dänn chönds Ziit achrüzle und dänn tuen ich das chli koordiniere. Und gib ihne wieder Bscheid wänn das Elteregspröch isch.

(Transkript 1, 10)

Ganz auf Elternbriefe verzichtet aber keine Lehrperson. Allerdings geben mehrere Interviewte an, dass sie beim Verfassen der Texte auf einfache, verständliche Sprache achten:

Lehrperson #5: *Ja sehr einfach, sehr eifach, kurz, prägnant.*

(Transkript 2, 93)

Ein relativ neues Phänomen ist die Kommunikation via SMS und Messenger Dienste. Dabei beachtet eine Lehrperson, dass keine sensiblen, persönlichen Daten oder Informationen schriftlich ausgetauscht werden:

Lehrperson #1: *Und was sochli neu isch, isch dasmer au so churzi Frage per SMS stellt, aso das macheds jetz au. ...Ja aso (spricht langsam) ich bin grundsätzlich sehr vorsichtig zum Bispiel bide Themewahl aso zum Bispiel bide SMS isch ja au schriftlich, den gibi nume Uskunft wen zum Bispiel „Sie isch jetz morn de Sporttag?“ Oder wänn so öpis isch, aber wenns zum Chind e Frag isch den machi es Gspröch oder es Telefon ab. Will das isch alles sochli heikel den. Will s schriftlich isch meh alles mit Informatione, sobalds is persönliche ine gaht wohlbefinde vom Chind oder Leistige den isches wüerkli mündlich.*

(Transkript 1, 14)

Interessanterweise entsprechen die konkreten Aussagen zur Kommunikation mit den Copilot-Eltern den Aussagen zur Kommunikation allgemein. Dabei ist auffällig, dass, wenn das Kind keinen Grund zur Sorge bietet, vermehrt schriftlich kommuniziert wird. Allerdings wird in akuten Fällen mündlich kommuniziert. Eine Lehrperson ist sich auch bewusst, dass für eine Familie die schriftlichen Texte zu kompliziert sind und reagiert in dem sie mehrheitlich anruft:

Lehrperson #1: *Ehm ebe das bim erschte Schueltag da isch dMuetter cho, aber es isch halt so dass sie wüerkli nur Englisch redet und mer gebed ja alli Brief uf Dütsch.*

Interviewer: *Das heisst mehrheitlich wird jetzt schriftlich kommuniziert?*

Lehrperson #1: *Ja.*

(Transkript 1, 90-99)

Lehrperson #3: *Das isch immer am eifachste. Will das Schriftliche isch ja schwierig, wännds so d'Sprach eh nöd so chönd. Aso ussert mer muen so Brief heigeh, so offizielli. Nachher isch das scho schriftlich.*

(Transkript 3, 99)

Lehrperson #2: *Aso das isch mündlich gsi. Wänn so Situatione sind, wänn grad akut isch, das isch mündlich. Da hämmer nüt schriftlichs gmacht.*

(Transkript 4, 97)

5.7 Kommunikation mit den Copilot-Eltern

Die sprachlichen Kompetenzen der Eltern beschäftigen alle befragten Lehrpersonen. Einige passen sich den Eltern an, andere erwarten, dass die Eltern ein gewisses Deutschlevel mitbringen. Meist lassen sich seitens der Lehrpersonen im Austausch mit den Copilot-Eltern positive Rückmeldungen festhalten:

Lehrperson #1: *Aso ich probier immer so, ich tuen immer so d Eltere uf Hochdütsch arede, will ich find ja, ich finds e Vorussetzig dasmer Dütsch chan. Und sie bittet mich den Englisch z rede und ich tuen den scho wechsle (lacht) abr ich wird das wieder abringe.*

(Transkript 1, 105)

Lehrperson #2: *Ja, aso ich scho, ich red meischtens mit ihre Englisch. Mer merkt sie probiert jetz vill meh uf Dütsch. Switched dänn mängisch wieder uf Englisch, aber mit dä B. [Stellenpartnerin] machts sies uf Dütsch. Oder am Telefon wänn sie sie amel abmeldet macht sies jetz amel uf Dütsch. [lacht] Isch härzig!*

(Transkript 4, 93)

Lehrperson #4: *Jetzt isch sie eigentlich i minre Klass, ehm [lacht]ich weiss ehm dass, ehm dass ich völlig erstunt gsi bin wie guet de Vater scho Dütsch chan, und wie guet dass d Tochter Dütsch chan, aso da bin ich völlig baff und erstuunt und ich find sie sind sehr engagiert, vo Anfang a, ehm sehr offe, sehr fründlich, ja.*

Lehrperson #4: *Nä-ä. Aso ich han ned emal en Dolmetscher brucht. De het das sehr guet verstande. Nei.*

(Transkript 2, 98 und 110)

5.8 Kulturvermittler

Um den sprachlichen Herausforderungen gerecht zu werden und auch sicher zu gehen, dass die Eltern das Wichtigste verstehen, werden neben den Dolmetschern auch Kulturvermittler eingesetzt. Diese gehen über das Dolmetschen hinaus und können auch mal Tipps zur Kultur und den Lebensgewohnheiten geben. Drei von fünf befragten Lehrpersonen konnten Angaben zu Kulturvermittlern machen. Die Lehrpersonen schätzen die Wirkung von Kulturvermittlern unterschiedlich, aber durchwegs positiv ein:

Lehrperson #3: *Ä chli so und wenn ich Elteregspröch ha bruch ich öpediä Kulturvermittlig, wäg de Sprach. Das isch amel no guet, will es git Eltere au meh Sicherheit. Ja.*

(Transkript 3, 38)

Lehrperson #4: *Da merkt mer wüerkli, dass ebe alli Beteiligte verstönd. Wobi es het scho au Eltere wo finden „ich kann gut Deutsch, ich brauche kein Übersetzer“ das isch wie sones Armuetzügenis für sie wemer seged mer tüend glich en Übersetzer biizieh, aber ich chan doch gnueg guet Dütsch, aber mer merkt dänn scho, dass es es gwüssi Wörter wo mir den bruched i eusem Dütsche Gebruch für sie ned glöifig sind und sie den das ned richtig verstönd. Und das isch eus zum Teil bi Elteregspröch sehr wichtig, zum Teil findemer aso wenn jetzt ned ganz alles verstande hend aber s wichtigste hends verstande den gats no.*

B: *Ja oder au Kulturvermittler wo halt den no vill wiiter gönd als nur s Übersetzer. Wo den au gwüsse Sache chend vermittle wo d Eltere ganz falschi Vorstellige hend vode Schwiiz.*

(Transkript 2, 73)

Obwohl die Kulturvermittler auf positives Echo stossen und gerne beigezogen werden, fällt den Lehrpersonen das Organisieren zuweilen sehr schwer. Die Koordination aller beteiligten Gesprächspartner empfinden die Befragten als schwierig:

Lehrperson #5: *Ja, d Kulturvermittler, das isch recht schwierig, ja. Mer hend zwar e riese langi Lichte aber die isch au nüme ganz à jour, ebe oder dasmer den au all under ei Huet bringt, oder die schaffet au, die hend den Ziit, d'Eltere hend den Ziit, mir hend den Ziit und dasmer da wüerkli irgend en Termin findet isch mengisch chli schwierig.*

(Transkript 2, 71)

Lehrperson #3: *Mer hend sonä Lischte womer Lüüt chönd alüte. [...] Das machts ä chli schwierig, will mer muess de Termin finde, wenn jetz das Chind no integriert gförderet wird, muemmer de IF Lehrer no dezue ha, dänn chunt d'Übersetzeri, dänn chömed d'Eltere und dänn gat denä wieder nöd. Dänn nimm ich zum Bispüil diä zwei albanische Eltere zäme, will dänn gats i eim Ufwüsch und dur das, ischs mängisch chli schwierig [lacht] das Ganze z'organisiere.*

(Transkript 3, 49)

Im Bezug auf die Copilot-Eltern sind in drei Fällen keine Kulturvermittler oder Dolmetscher zum Einsatz gekommen. Lediglich in einem Fall wurde eine Kulturvermittlerin dazu gezogen. Interessanterweise nennt eine Lehrperson die Notwendigkeit als nicht gegeben, da das Kind ja keine Probleme macht und das Gespräch deshalb nicht schwierig erwartet wird:

Lehrperson #3: *Aso das isch ebä am erste Tag gsi. Und dänn hani ebä fürs Elteregspröch, han ich ä Kulturvermittleri gha. Und hani etz dänn wieder. Für Persisch und Afghanisch.*

(Transkript 3, 75)

Lehrperson #2: *Nai. Aso etz ebä d'M. dazumal, so d'Schwöster wo ich s'Gspröch gfüert han, nai und etz B. etz da offesichtlich häts sies verstande.*

(Transkript 4, 99)

Lehrperson #1: *Nei und ich derft wahrschinli gar ned will ich unterrichte ja Englisch [lachend]. [...] Nei mer seit ja au es isch weg de Kultur au wichtig, es gaht ja ned nur immer um sprachliche Inhalt sondern au wie mer das vermittelt, ja.*

(Transkript 1, 103)

Lehrperson #4: *Nei er het das so guet verstande und ebe es het natürlich kei Problem geh mit ihre, aso D. Tochter machts eso guet, dass mer eigentlich kei schwierigi Gspröch gha hend und für das bruchts eigentlich kei Übersetzer und für das bruchts eigentlich kei Übersetzer wenns eifachi Gspröch sind.*

(Transkript 2, 112)

5.9 Wahrnehmung des Copilot Kindes

Ein weiterer Punkt um die Diskussion der Nutzung von Kulturvermittlern bildet die Wahrnehmung des Kindes. Bei drei Lehrpersonen hat das Copilot-Kind keine Probleme.

Lehrperson #1 beschreibt auf der Grundlage ihrer Ausführungen zu den Erwartungen an die Eltern, dass das Kind immer ideal ausgerüstet sei:

Lehrperson #1: *Aso s Chind isch wükli, aso all die Pünkt woni gseit han woni erwarte wie Chleider, Nahrig ehm Ufgabe gmacht, ehm Pünktlichkeit, Elterebrief werdet glese, drum bringt sie ja au d Sache oder isch zur Ziit da. Ehm das isch alles bi ihne eigentlich aso ja. Ja, ich merks am Chind a dass das scho s Interesse, de Wille, s Engagement isch da das s Chind guet isch.*

(Transkript 1, 136)

Anders sieht es bei der Lehrperson #3 aus, die als einzige erwähnte, einen Kulturvermittler einzusetzen bei den Copilot-Eltern. Sie beschreibt das Copilot-Kind als eher unreif und körperlich ihren Mitschülerinnen und Mitschülern hinten nach. Aufgrund dieser Tatsache müssen denn auch noch mehr Gespräche mit der Mutter stattfinden.

Lehrperson #3: *Und dä d'F. isch no, tüemmer etz no idi integriert Förderig ieneh. Sie isch no so chli ä chlini und mängisch ä unriifi. [lacht] Sie muss da öpis übercho. Und da würdemer no meh mit dä Muetter müesse rede.*

(Transkript 3, 91)

5.10 Implizite und explizite Wahrnehmung des Projektes

Die Frage, ob die Lehrpersonen über die Teilnahme der genannten Eltern am Projekt Copilot informiert waren, wurde von 4 der 5 Lehrpersonen verneint. Nur Lehrperson #4 wusste durch ihre Kollegin im Hort von der Teilnahme aber auch sie erwähnte, dass sie nur wenig darüber weiss:

Lehrperson #4: *Ich han scho drüber ghört, ebe dur mini Kollegin, sie het au scho verzellt gha, ehm vom Hort es bizli, aber eigentlich nöd sehr viel. Efach das es e Familiebegleitig isch ehm ned schuelisch sondern ebe au so Briefe übersetze, oder helfe usfülle oder ja so Sache. Aber nei viel weiss ich ned über s Projekt.*

(Trankript 2, 123)

Umso spannender ist es zu sehen, dass die Lehrpersonen die Auswirkungen des Projekts implizit wahrgenommen haben, aber nicht wussten, worauf es zurückzuführen war. Lehrperson #1 spricht in ihren Ausführungen darüber, dass das Kind immer gut informiert sei obwohl die Mutter nur Englisch spricht.

Sie vermutet, dass die Familie entweder ausserfamiliär unterstützt wird oder sonst der Vater Deutsch spricht:

Lehrperson #1: *Ehm ebe das bim erschte Schueltag da isch d Muetter cho, aber es isch halt so das sie wüerkli nur Englisch redet und mer gebed ja alli Briefe uf Dütsch. Ich weiss ned genau wie sie das mached dihei, ehm aber s Chind isch immer guet informiert. Aso entweder sie gebeds öpperem zum übersetze oder den chan der Vater guet Dütsch wobi de hani nume mal ade Erzählnacht gseh, de Vater kenni eigentlich gar ned.*

(Transkript 1, 90)

Auch Lehrperson #3 vermutet, dass die Mutter sich bei anderen Leuten informiert, weiss aber nicht, um wen es sich handelt:

Lehrperson #3: *A ebä, wänn ich zum Bispiel än Brief hei geh han, dass sie nöd recht gwüsst hett um was gat. Aber sie tuet sich glaub sälber scho au bi andere Lüüt informiere. Suscht gats sie au mängisch in Hort go fröge. Oder ebä dänn chunt sie da ane und frögt.*

(Transkript 3, 96)

5.11 Verbesserungsvorschläge für das Projekt

Ganz am Schluss des Interviews, nachdem die Lehrpersonen auf das Projekt hingewiesen worden waren und Fragen über die teilnehmende Familie beantwortet hatten, konnten sie als Abschluss Verbesserungsvorschläge anbringen. Auch durch diese Vorschläge dringt die Wahrnehmung des Projektes durch. Dabei haben die Lehrpersonen Verbesserungsvorschläge auf verschiedenen Ebenen angebracht.

Die Lehrperson #4 sieht eine Chance darin, die Kinder noch vor Schuleintritt zu erfassen und somit das Projekt noch früher anzusetzen. Damit stützt sie die jetzige Handhabung des Projektes, das Kinder von 3-8 Jahren teilnehmen lässt.

Lehrperson #2: *Oder au was macht mer mitmeh Chind? Vieli hend au gar kei Ahnig, scho im Vorschuelalter, aso was macht mer mit em Chind? Aso vieli chemed ersch dri wenss denn scho im Chindergarte sind aber den chönd die jüngere Gschwüsteri profitiere wenigstens. No besser wär natürlü wemers no fröhner chenti (lacht) erfasse, oder.*

(Transkript 4, 132)

Neben dem Zeitpunkt der Erfassung wird von mehreren Lehrpersonen vorgeschlagen, sich auf Familien zu konzentrieren, deren erstes Kind in die Schule kommt. Die Lehrpersonen #2 und #3 denken beide, dass die Eltern nach dem ersten Kind, welches in die Schule kommt, wissen, wie das System funktioniert. Lehrperson #2 ergänzt, dass dadurch auch die Wahrscheinlichkeit der Inanspruchnahme sinke.

Lehrperson #2: Dänn dänki sicher bim erschte Chind isch das wichtig, dass es grad überchömed und d'Wahrschinlichkeit, dass sie mit mehrere Chind wo da id Schuel gönd nimmt d'Wahrschinlichkeit ab, dass d'Eltere d'Hilf i Aspruch nämed.

(Transkript 4, 144)

Lehrperson #3: Es isch ja meischtens bi erstgeborige Chind no guet, wänn sie Unterstützig überchömed, will sie s'Schuelsystem nonig so guet känned. Wänns aber zweit- oder drittgeboreni Chind sii, isches nöd eso nötig, will diä scho wüssed wiä de Charre lauft dänn. Eigetlich oder?

(Transkript 3, 127)

Desweiteren haben die Lehrpersonen das Gefühl, dass mit dem Projekt nicht die eigentlichen Problemeltern erfasst werden, sondern die Eltern teilnehmen, die es eben eigentlich gar nicht nötig haben. Das hat sich bereits im Teil zur Qualität der Zusammenarbeit gezeigt, in der die Lehrpersonen grundsätzlich zufrieden sind mit den Eltern und sie auch im Vergleich zu anderen Eltern als angenehm empfinden. Konkreter haben sie sich auch wieder ganz am Schluss des Interviews zu diesem Thema geäußert.

Die Lehrpersonen begründen die erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Copilot-Eltern dadurch, dass sie vermuten, dass das Projekt die falschen Eltern ansteuert.

Lehrperson #2 spricht die Freiwilligkeit des Projekts an und wie dadurch Eltern, die dringender Unterstützung bräuchten, nicht erreicht werden können. Im selben Abschnitt macht sie klar, dass sie eine engere Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit Caritas befürworten würde, da dadurch die „richtigen“ Eltern besser erfasst werden könnten.

Lehrperson #4: Ich denkt efach d Eltere müend ja au iverstande si dass sie da mitmached. Ich chent mer eben o vorstelle, es gönd genau die Eltere ebe nie wos ebe genau brüchted oder. Das denk, das chent ich mir jetzt no vorstelle isch, ebe sone Familie wie die seb ehm bin ich überzoge die hetted sowieso gseit gha mer mached da mit und hetteds vilich gar ned so brucht wie jetzt en anderi Familie wo jetzt wükli die Begleitig sehr brüchti. Wo den aber au seit neinei mer schaffed

das au ohni. Wie die wo seged ich bruch kei Übersetzig ich chan gnueg Dütsch, aso. Ehm das findi no d Schwierigkeit denk ich, wie, mer dörfed ja ned entscheide wer bruchti das. Das wär no, eigentlich no guet wenn mir zeme mit em Hort vilich chented sege, lueged sie es wär vilich guet sie würed da mitmache. Und ihne das nahelegge so quasi, de Familien. (Transkript 2, 128)

Bei Lehrperson #2 kommt dieselbe Thematik zur Sprache. Sie ergänzt noch durch die Anmerkung, dass man sich hier auf ein heikles Terrain begibt, weil nicht alle Eltern eine Zuteilung durch die Lehrperson befürworten würden und die Eltern Probleme haben könnten, wenn sich die Schule allzu fest in Erziehungsfragen einmischt:

Lehrperson #2: Ja, aso ich find es isch super, dass sies mitmacht, aber...ehm...mängisch dänki hettets anderi Eltere nötiger [lacht].

Interviewer: Ja? Sicher. Wänn etz a dini Klass dänksch, chänted dir anderi in Sinn?

Lehrperson #2: ...Dänn würdi danke, dass het mer jetz vilich no öper anderem müesse vorschla. Aber ich weiss gar nöd, chönt mer das no?

Interviewer: Ja, aso ja. Das chönt mer uf all fäll. Das isch spannend.

Lehrperson #2: Kä Ahnig. Aber gäll das isch immer ä chli en heikle. Dänn wotsch mängisch bi de einte Eltere, chasch ja fast nöd säge, bruched sie Unterstützig i dä Erziehig? Händ da nöd alli gern oder. Mer muess gmerke, sie wäred vilich froh oder.

(Transkript 4, 120-124)

6 Diskussion

Folgende Diskussion dient der kritischen Auseinandersetzung mit den oben dargestellten Ergebnissen. Dies bezogen auf die anfänglich eingeführte Fragestellung: Wie wird die Zusammenarbeit mit Copilot-Eltern aus Sicht der Lehrpersonen wahrgenommen?

Obwohl die Fallzahl mit vier teilnehmenden Lehrpersonen übersichtlich ausgefallen ist, ermöglicht diese Arbeit einen subjektiven Einblick ihrer Wahrnehmung, umso mehr, als dass sich die Anzahl betroffener Lehrpersonen zum Zeitpunkt der Erhebung auf rund 27 Personen beschränkt hat. Anhand einer Erhebung mit Leitfadeninterview und Auswertung nach *Grounded Theory* konnten die Daten im Hinblick auf die

Fragestellung ausgewertet werden. Die Erhebung erfolgt allerdings ohne Anspruch auf Repräsentativität und fungiert im Rahmen einer Gesamtevaluation, bei der neben der Befragung von Mentoren und Eltern durch Caritas selbst die Sichtweise der Lehrpersonen ergänzend hinzukommt. Durch die Befragung der Lehrpersonen eröffnet sich die Perspektive der extern wahrnehmenden Akteure im Schulfeld.

Erfreulich für die Projektleitung zu wissen ist, dass die Zusammenarbeit mit den Copilot-Eltern als grundsätzlich positiv wahrgenommen wird. Den Eltern werden positive Eigenschaften, wie zum Beispiel Offenheit, Engagement und Interesse, attribuiert. In der Theorie zeigt sich, dass Kriterien, wie Informiertheit, Vertrauen und Koordination von Massnahmen, förderlich für eine gelungene Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit sind (Neuenschwander et al. 2008). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass allen voran das Kriterium Informiertheit zur Zufriedenheit der Lehrpersonen erfüllt ist. Implizit lässt sich aus den Antworten entnehmen, dass auch das Vertrauen und die Koordination von Massnahmen gegeben sind. Darauf deuten Aussagen zur Zusammenarbeit und Beschreibung der Copilot-Eltern hin.

Neben der Attribuierung positiver Eigenschaften, äusserten sich die Lehrpersonen ebenfalls zur Sprachkompetenz der Eltern, welche die Kommunikation und somit die Zusammenarbeit direkt beeinflusst. Hier haben die Ergebnisse hervorgebracht, dass sich keine verallgemeinbare Verbesserungen gezeigt haben, die Eltern aber individuelle Fortschritte an den Tag legten.

Umso bedeutsamer ist die positive Wahrnehmung der Zusammenarbeit zu gewichten, als dass die Aussagen zur allgemeinen Elternarbeit darauf Bezug nehmen, dass eine gelungene Zusammenarbeit nicht selbstverständlich ist. Konkret haben die Lehrpersonen sehr wohl auch Probleme, welche in der Zusammenarbeit auftauchen, formuliert, jedoch nur in den allgemeinen Äusserungen. Sobald sie von den expliziten Copilot-Eltern sprachen, entstand ein anderes, positiveres Bild.

Auch, dass trotz verschiedener Werteeinstellungen der Lehrpersonen bezüglich Heterogenität der Eltern durchs Band positive Antworten kamen, machen die einzelnen positiven Aussagen umso bedeutsamer.

Die Ergebnisse werden zusätzlich dadurch untermalt, dass die Lehrpersonen hohe Erwartungen an die Zusammenarbeit formuliert haben und die Eltern diesen dennoch gerecht werden können.

Zu bedenken ist hier aber, dass das Leitfadeninterview mit den gezielten Fragen, soziale Erwünschtheit bei den Beantwortenden begünstigt. Zusätzlich hat vielleicht der caritative Hintergrund des Projekts, einige Lehrpersonen dazu verleitet, grosszügiger positive Aussagen zu formulieren. Zusätzlich lässt das Leitfadeninterview auch keinen Raum für eigene Schwerpunkte der Interviewten, was gerade im Hinblick auf die Auswertung mit der *Grounded Theory* spannend gewesen wäre.

Kritisch betrachtet, muss darauf hingewiesen werden, dass Kernaussagen über die Copilot-Eltern zwar positiv, aber zum Teil auch etwas vage ausgefallen sind. Interessanterweise fiel dies entgegen den Erwartungen aus. Anhand folgender Erklärungsversuche soll diese Auffälligkeit dargelegt werden.

Einerseits könnte es insofern begründet werden, dass obwohl die Wichtigkeit der Elternarbeit in den Interviews betont wird, der Kontakt mit den Eltern nur unregelmässig stattfindet. Auch die Theorie besagt, dass Elternarbeit nur 2.8% der Gesamtarbeitszeit einnehmen (Rüegg 2001, 19). Die Kernaufgabe ist und bleibt das Unterrichten der Schülerinnen und Schüler. Während im Kindergarten die Kinder teilweise noch persönlich von der Schule abgeholt werden und die Eltern somit täglich in der Schule sichtbar sind, bewältigen Unterstufenschülerinnen und –schüler ihren Schulweg teilweise bereits alleine, was einen direkten Einfluss auf den Kontakt zwischen Lehrperson und Eltern haben kann. Gestützt wird diese Annahme auch dadurch, dass die Copilot-Kinder in drei von vier Fällen nicht negativ auffallen und dadurch vermehrter Kontakt hinfällig wird.

Sucht man die Gründe für die Vagheit der Aussagen in der Methode, kann erschwerend dazu kommen, dass das Untersuchungsdesign den Lehrpersonen keine grosse Bedenkzeit einräumte, da der Name der spezifischen Familie erst im späteren Verlauf des Interviews zur Sprache kam. Die Lehrpersonen mussten so spontan die Zusammenarbeit mit einem Elternpaar abrufen. Wenn man bedenkt, dass in einer Klasse schnell 20 Elternpaare zusammenkommen, ist verständlich, dass gewisse Details über ein spezifisches Elterngespräch oder die Präsenz der Eltern an einem Elternabend verloren gehen.

Offen bleibt, ob vage Aussagen über die Zusammenarbeit auch darauf hindeuten, dass es keine Probleme gegeben hat und somit die Zusammenarbeit für die Lehrperson zufrieden stellend ist.

Spannend sind die Erklärungen der Lehrpersonen für das Phänomen. Entgegen den Erwartungen wurde die problemfreie Zusammenarbeit mit den Copilot-Eltern nicht auf das Projekt Copilot zurückgeführt, sondern mehr darauf, dass die Eltern bereits positive Bildungsaspiration mitbringen und nur darum am Projekt teilnehmen. Ihrer Meinung nahe werden darum die falschen Eltern mit dem Projekt erreicht und unterstützt. Die Eltern, die wirklich Unterstützung bräuchten, würden hingegen nicht erreicht.

Anhand der vorliegenden Arbeit kann man diese Behauptungen nicht klären, dafür würde sich eine Längsschnittstudie mit einer grösseren Fallzahl und einer anderen Methode anbieten.

7 Zusammenfassung

An dieser Stelle werden die wichtigsten Ergebnisse aus den Erhebungen resümiert dargestellt. Die Struktur der Zusammenfassung folgt grösstenteils dem Aufbau des Ergebnisteils.

In der Analyse zur allgemeinen **Beschreibung der Eltern** hat sich herauskristallisiert, dass die Lehrpersonen eine marginale Teilnahme der Eltern beobachten. Dabei gibt es zwei verschiedene Attribuierungsmuster. Einige Lehrpersonen begründen die niedrigen Teilnehmerzahlen an Schulevents mit einem Zeitmangel der Eltern aufgrund des hohen Beschäftigungsgrades und der Angst die Stelle

verlieren zu können. Andere Lehrpersonen wiederum führen die fehlende Teilnahme auf Desinteresse gegenüber der Schule zurück.

Ausserdem wird klar, dass sich die befragten Lehrpersonen in einem äusserst heterogenen Umfeld bezüglich Bildungsniveau und Sprache bewegen. Allerdings beschreiben zwei Lehrpersonen eine Quartierveränderung und erwarten damit verbunden auch eine Anpassung in der Elternzusammenarbeit. Interessanterweise beschreiben alle Lehrpersonen die Herausforderungen, die mit einer heterogenen Klasse einhergehen. Dabei unterscheidet sich die Art mit Heterogenität umzugehen stark und ist von Lehrperson zu Lehrperson verschieden. Die **Wertehaltungen** unterscheiden sich dahingehend, dass einige die Situation im Klassenzimmer als Chance sehen und andere auf die negativen Aspekte vor allem in der Elternzusammenarbeit fokussieren.

Ausgehend von den **Erwartungen der Lehrpersonen** gegenüber den Eltern lässt sich eine hohe Erwartungshaltung der Interviewten feststellen. Nicht nur die Abdeckung der Grundbedürfnisse der Kinder liegt in der Verantwortung der Eltern, sondern die Lehrpersonen gehen davon aus, dass die Kinder vorbereitet und pünktlich in die Schule kommen.

Ein bedeutsamer Punkt für die Zusammenarbeit ist ein funktionierender Informationsfluss. Als weitere prominente Faktoren für eine gelungene Zusammenarbeit kommen auch Haltungen wie Offenheit, Ehrlichkeit und Vertrauen zur Sprache. Ein Stolperstein für die Zusammenarbeit können die unterschiedlichen Erwartung der Lehrpersonen beziehungsweise der Eltern gegenüber dem jeweils anderen darstellen.

Erfreulicherweise findet sich unter den Lehrpersonen ein Konsens bezüglich des Stellenwertes der Elternarbeit. Dabei ergab sich kein Unterschied zwischen Kindergarten- und Unterstufenlehrpersonen.

Um die Informiertheit zu gewährleisten, erwarten die Lehrpersonen eine gewisse sprachliche Kompetenz der Eltern. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lehrpersonen die selber Mühe mit Englisch haben, kritischer gegenüber Eltern eingestellt sind, die wenig oder kein Deutsch sprechen.

In der Analyse zur **Qualität der Zusammenarbeit** mit den Eltern allgemein hat sich gezeigt, dass eine gewisse Unzufriedenheit der Lehrpersonen kaum zu leugnen ist. Das Weitergeben und Verstehen von Informationen stellt nach Aussagen der Lehrpersonen für viele Eltern ein Problem dar. Neben der sprachlichen Barriere werden auch fehlendes Interesse, niedrige Erwartungen seitens der Eltern oder die Schüchternheit beziehungsweise die Scham der Eltern als Herausforderung in der Zusammenarbeit aufgeführt.

Diesen Ergebnissen gegenüber stehen die Aussagen, welche sich auf die Copilot-Eltern beziehen. Sie werden als auffallend kooperativ, interessiert oder offen beschrieben.

Die positive Wahrnehmung mag damit zusammenhängen, dass die Copilot-Eltern in der **Kontaktaufnahme** als auffallend aktiv beschrieben werden. Die Aussagen der Lehrpersonen deuten

darauf hin, dass sich die Copilot-Eltern bei Problemen oder Verständnisfragen mehr als andere Eltern getrauen, nachzufragen. Wie von Sacher (2008, 138) beschrieben, findet der Kontakt mit der Lehrperson meist über die Mütter statt. Diese Erkenntnis kann durch vorliegende Ergebnisse gestützt werden. Ausser bei einer Ausnahme sind die Väter den Lehrpersonen grösstenteils unbekannt.

Grundsätzlich liegt die Initiierung der Kontaktaufnahme auf beiden Seiten. Eltern kontaktieren die Lehrpersonen bei Schwierigkeiten meist mündlich und persönlich. Während die Lehrpersonen die Eltern je nach Anlass **schriftlich oder mündlich** kontaktieren. Dieses Ergebnis überrascht insofern, weil den Lehrpersonen durchaus bewusst ist, dass in der schriftlichen Kommunikation mehr Verständnisschwierigkeiten auftauchen können. Es gilt zu bedenken, dass durch die obligatorischen Informationen der Schulleitung den Lehrpersonen auch die Hände gebunden sind. Bei der Kommunikation achten zwei Lehrpersonen auf eine der Elternschaft angepasste Sprache und eine weitere passt den Inhalt auch auf die Art der Medien an und teilt zum Beispiel keine wichtigen Informationen über SMS mit. Interessanterweise entsprechen die konkreten Aussagen zur Kommunikation allgemein den Aussagen zur Kommunikation mit den Copilot-Eltern. Die Äusserungen über die **Kommunikation mit den Copilot-Eltern** geben Hinweise auf eine relativ breitgefächerte Sprachkompetenz der teilnehmenden Eltern. Während einige bereits auf Deutsch mit den Lehrpersonen kommunizieren, führen andere das Gespräch auf Englisch. Positive Entwicklung in der Sprachkompetenz ist vage auszumachen, unterscheidet sich aber wie vermutlich auch die Anfangskompetenz von Fall zu Fall.

Es zeigte sich, dass **Kulturvermittler** auf ein positives Echo stossen und bei den Lehrpersonen einen respektablen Ruf geniessen. Trotzdem setzen Lehrpersonen Kulturvermittler nicht häufig ein. Dies wird vor allem dem mühsamen Organisieren zugeschrieben, bei dem viele verschiedenen Schulakteure plus die Eltern koordiniert werden müssen. Wie sich herausgestellt hat, wird aber die Organisation besonders für schwierige Gespräche mit komplexeren Gesprächsinhalten in Kauf genommen. Im Regelfall müssen die Eltern entweder ein gewisses Sprachlevel mitbringen oder mit Missverständnissen und Informationslücken rechnen.

Auf die Copilot-Eltern bezogen bedeutet es, dass nur im Gespräch mit einer Familie Kulturvermittler eingesetzt wurden. Dies, weil schwierige Gespräche erwartet wurden. Im Allgemeinen wirken alle Copilot-Eltern aber gut informiert.

Die **Copilot-Kinder** fallen in drei von vier Fällen überhaupt nicht negativ auf. Sie sind, entsprechend den Erwartungen, gut ausgerüstet und informiert. Lediglich eine Schülerin wird als unreif und noch nicht genug weit entwickelt beschrieben, was auch zu Elterngesprächen und schulischen Sondermassnahmen geführt hat.

Auf das **Wissen über das Projekt** angesprochen, weist lediglich eine Lehrperson vage Vorstellungen auf. Zu beachten ist allerdings, dass die Lehrpersonen implizit die Auswirkungen wahrgenommen haben, diese aber nicht dem Projekt Copilot zuordnen.

Schlussendlich äusserten sich die Lehrpersonen zu **Verbesserungsvorschlägen** für das Projekt Copilot. Dabei wurden drei Themen angeschnitten. Als erstes wurde darauf hingewiesen, dass das Projekt möglichst früh ansetzen soll. Das Projekt Copilot richtet sich allerdings an Eltern von Kindern im Alter zwischen 3-8 Jahren, wodurch dieser Punkt bereits abgedeckt ist. Weiter wurde darauf hingewiesen, dass das Projekt vor allem beim ersten Kind in der Familie Sinn macht, da danach die grundlegenden Abläufe der Kommunikation und des Schulalltags bekannt sein sollten.

Die meisten Interviewten beschreiben die Zusammenarbeit mit den Copiloteltern als problemlos, ja fast schon unauffällig, was sie zur Schlussfolgerung bringt, dass nicht die richtigen Eltern erreicht werden. Die präventive und unterstützende Seite des Projekts wird bei der Rückmeldung allerdings ausgeklammert.

Damit verknüpft weisen die Lehrpersonen weiter darauf hin, dass sie gerne Eltern auf das Projekt aufmerksam machen würden. Allerdings relativiert eine Aussage dies wieder, da Eltern eine Einmischung in Erziehungsfragen durch die Lehrperson wohl persönlich nehmen würden. Einige Lehrpersonen würden sich aber eine engere Zusammenarbeit mit Caritas wünschen, um sicherzustellen, dass die „richtigen“ Eltern Unterstützung erhalten.

8 Reflexion

Nach der ausführlichen Darstellung der Erkenntnisse und der kritischen Auseinandersetzung mit den Resultaten, folgt nun eine persönliche **Reflexion des Arbeitsprozesses**. Dabei soll zunächst auf das Forschungsvorgehen und im Anschluss auf das Empfinden der Verfasser während des Prozesses eingegangen werden.

Wie wir rasch feststellten, kann während eines Interviews weit mehr wahrgenommen werden, als die Aufnahme im Nachhinein suggeriert. Dieses Gefühl prägte schnell die Wahrnehmung über die Interviewten und führte manchmal zu voreiligen Interpretationen. Um dem entgegenzuwirken wurden die Interviews jeweils vom nicht Interviewenden transkribiert. Nach dem gegenseitigen Abtippen konnten die Eindrücke verglichen werden und gleichzeitig gewann jeder rasch einen Einblick in alle Interviews. Es blieb aber das Gefühl, dass einige Zwischentöne bei der Transkription verloren gingen oder nur im Zusammenhang mit Gesten oder Mimiken anders interpretiert werden können. Deshalb halfen uns der Austausch untereinander, die Erzählungen in den richtigen Kontext zu setzen und zu verarbeiten, so dass wir den Aussagen auch gerecht werden konnten. Die Auswertung nahmen wir ebenfalls zu zweit vor, was

überaus zeitaufwändig und intensiv, aber auch bereichernd war. Besonders die Koordination brauchte Zeit. Ausserdem war es anspruchsvoll nach einer längeren Pause wieder in die Thematik einzutauchen.

In diesem Zusammenhang halfen die Visualisierungen im Auswertungsteil, bei welchen die Aussagen auf Flipcharts festgehalten wurden um Zusammenhänge festzustellen, aber auch als Gedankenstütze für uns selber.

Neben Überlegungen zum Vorgehen während der Arbeit beschreibt folgender Abschnitt einige **persönliche Reflexionen** vis-à-vis des ganzen Arbeitsprozesses. Zum einen hat uns während den ganzen eineinhalb Jahren immer immer wieder geholfen, dass uns das Thema der ungleichen Verteilung von Bildungschancen persönlich sehr interessierte. Das erleichterte den Einstieg am Anfang. Ausserdem waren wir nach den Unterbrüchen dank der Thematik schnell wieder motiviert, uns ins Thema zu vertiefen. Dabei war es nicht immer einfach, unsere persönliche Einstellung gegenüber diesem Thema in der wissenschaftlichen Arbeit abzustellen und uns objektiv auf das Thema einzulassen. Wir mussten feststellen, dass wir mit einigen Erwartungen an die Interviews herangegangen waren. Deshalb waren wir beide von den Ergebnissen und den Aussagen der Lehrpersonen, dass der Erfolg der Zusammenarbeit bei den Eltern selbst zu suchen ist und nicht als Wirkung des Projekts verstanden wurde, zuerst erheblich überrascht. Wir hätten auch erwartet, dass die Lehrpersonen sich konkreter über die einzelnen Eltern äussern könnten und waren nach den Interviews selber etwas enttäuscht über die schwache Ausbeute.

In den Gesprächen selbst hatten wir das Gefühl, dass es unserer Beziehung zu den Interviewten und der ganzen Atmosphäre geholfen hat, dass wir selber als Lehrpersonen tätig waren. Wir hatten bei drei Interviews das Gefühl „im selben Boot“ zu sitzen und den Eindruck, die Lehrpersonen nahmen uns als ebenbürtige Gesprächsteilnehmer wahr. Dabei hätten wir ein wenig mehr Interesse der Lehrpersonen gegenüber dem Projekt selbst erwartet. Wir nahmen nur eine oberflächliche Neugierde oder Interesse für das Projekt wahr.

Auf dem Weg zum Ziel gab es einige Herausforderungen zu bewältigen.

Zum einen hat uns die Systemtheorie aufgezeigt, dass wir im Gebiet der Soziologie noch blutige Anfänger sind. Wir vertieften uns in das Thema, ohne genaueres über die soziologische Grundlage zu wissen. Das war sicher spannend, aber auch sehr anstrengend und kostete uns einiges an Geduld.

Des Weiteren war unsere berufliche Tätigkeit neben dem Studium zum Teil eine Doppelbelastung und hat uns vor organisatorische Probleme gestellt. Die Koordination unserer Stundenpläne war teilweise schwierig und das Zeitmanagement immer wieder ein Thema.

Nach dem ersten Treffen mit der Projektleiterin Samantha Sengupta hatten wir zudem Bedenken, wir könnten unsere Sympathien gegenüber ihr und dem Projekt in den Ergebnissen nur schlecht ausklammern. Im Nachhinein finden wir beide, dass wir die Objektivität doch recht gut bewahren konnten und sich das auch in den Ergebnissen widerspiegelt.

9 Ausblick und Schlusswort

9.1 Weiterführende Fragen

Rückblickend betrachtet, haben sich nach dem Studium der Literatur und der Auswertung der Interviews weitere spannende Felder aufgetan, die in einem anderen Rahmen sicherlich genauere Betrachtung verdienen. Diese sollen nun kurz dargestellt werden.

1. *Welche konkrete Wirkung hat das Projekt Copilot?*

Untersucht wurde die Wahrnehmung der Lehrpersonen, die sehr subjektiv geprägt sein kann. Spannend wäre in einem nächsten Schritt und mit geeigneten Methoden die messbare Wirkung zu untersuchen. Mögliche Untersuchungsfelder wären die Veränderung im Schulerfolg oder im Verhalten des Kindes.

2. *Wie nehmen die Mentoren und die Copilot-Kinder das Projekt wahr?*

Unsere Arbeit konzentriert sich auf den Blickwinkel der Lehrpersonen. Diese ist in den Abläufen der Caritas wenig bis gar nicht eingebunden. Spannend wäre es zu sehen, wie die Mentoren im Coaching und die Copilot-Kinder im Schulalltag den Einflussbereich und die Effizienz des Projekts bewerten.

3. *Wie können die Lehrpersonen ins Projekt eingebunden werden?*

Eines der Erkenntnisse der Befragungen ist, dass sich die Lehrpersonen eine Mitbestimmung oder Einbindung in den Prozess wünschen. Diese ist in den Projektbestimmungen auch vorgesehen. Die Lehrpersonen möchten vor allem mitbestimmen, weil sie das Gefühl haben, dass das Projekt die falschen Eltern unterstützt. Die Frage ist darum, ob und wie Lehrpersonen optimal in eine Zusammenarbeit mit Caritas involviert werden können?

9.2 Schlusswort

Das Feedback an Caritas und deren Projekt Copilot fällt nach dieser Studie positiv aus. Den am Projekt teilnehmenden Eltern werden in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen positive Eigenschaften attribuiert. Daneben haben sich interessante Ansichten der Lehrpersonen aufgetan. Letztere sehen nicht das Projekt selbst, als eigentlichen Ursprung der erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Copilot-Eltern. Sie vermuten, dass die eigentlichen Problemeltern mit dem Projekt nicht erreicht werden.

Aufgrund der Ergebnisse dieser Masterarbeit und dem Literaturstudium wäre es deshalb wünschenswert, wenn das Projekt auch nach der dreijährigen Pilotphase weitergeführt und auch zukünftig durch externe und interne Evaluationen kritisch hinterfragt werden würde.

10 Literatur

Allemann-Ghionda, Cristina. 2000. „Die Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung modernisieren - den Schulerfolg in multikulturellen Schulen ermöglichen.“ In *Vom Störfall zum Normalfall: Kulturelle Vielfalt in der Schule*, hrsg. v. Peter E. Ochsner, Urs Kenny, Priska Sieber, 163-175. Chur; Zürich: Rüegger.

Atteslander, Peter. 2010. *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Schmidt.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2016. *Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Beck, Ulrich. 1986. *Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach. 2016. „Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen.“ In *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, hrsg. v. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 11-48. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Becker, Rolf. 2013. „Editorial: Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit in der Schweiz.“ *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (3), 405-413.

Bildungsdirektion Kanton Zürich. 2014. *Schwerpunkte von QUIMS 2014 – 2017. Schreiben auf allen Schulstufen. Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten. Handreichung für QUIMS-Schulen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Boehm, Andreas. 1994. „Grounded Theory - wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden.“ In *Gesellschaft für Angewandte Informationswissenschaft: Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*, hrsg. v. Andreas Boehm, Andreas Mengel, Thomas, Muhr, 121-140. Konstanz : Universität Verlag. Zugriff 4.5.2107: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-14429>

Büchner, Peter. 2013. „Familie, soziale Milieus und Bildungsverläufe von Kindern. Rahmenbedingungen einer familienorientierten Bildungsbegleitung von Eltern aus bildungssoziologischer Sicht.“ In *Frühe Bildung in der Familie: Perspektiven der Familienbildung*, hrsg. v. Lena Correll und Julia Leppershoff, 46-57. Weinheim: Beltz.

Coleman, James Samuel. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.

Corbin, Juliet und Anselm Strauss. 1990. „Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria.“ *Qualitative Sociology* 13 (1), 3-21.

Eccles, Jacquelynne S. und Robert D. Harold, 1996. „Family involvement in children's and adolescents' schooling.“ In *Family–school links: How do they affect educational outcomes?*, hrsg. v. Alan Booth und Judith F. Dunn, 3–34. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Edelmann, Doris. 2010. „Frühe Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund – von Betreuung und Erziehung hin zu Bildung und Integration.“ In *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen?*, hrsg. v. Margrit Stamm u. Doris Edelmann, 197-217. Zürich: Rüegger.

Fend, Helmut. 1981. *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.

Fibbi, Rosita. 2015. „Beziehung einer pluralistischen Schule zu den Eltern: Für eine angemessene Mitwirkung der Eltern.“ In *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Grundlagenbericht für den Convegno* hrsg. v. Haenni Hoti, 109-113. Bern: EDK.

Geissler, Rainer. 2004. „Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört.“ *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (24) 4: 362-380.

Gillborn, David und Deborah Youdell. 2000. *Rationing Education. Policy, Practice and Equity*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press.

Gomolla, Mechtild. 2009. „Elternbeteiligung in der Schule.“ In *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*, hrsg. v. Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla, 21-50. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hadjar, Andreas und Joelle Berger. 2010. „Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht.“ *Zeitschrift für Soziologie* 39, 182–201.

Haenni Hoti, Andrea. 2015. „Chancengerechtigkeit und der Umgang mit kultureller Vielfalt in der Schule.“ In *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Grundlagenbericht für den Convegno*, hrsg. v. Haenni Hoti, 76-85. Bern: EDK.

Herzog, Walter. 2001. „Die Entwicklung der Beziehung Familie-Schule.“ In *Im Schnittpunkt der Veränderungen: Die Beziehung Schule-Familie in der Schweiz*, hrsg. v. Cusin, Catherine und Silvia Grossenbacher, 17-19. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

Kappus, Elke-Nicole. 2015. „Equity; Begriffsbestimmung und Grundsatzfragen für Schule und Bildung.“ In *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Grundlagenbericht für den Convegno* hrsg. v. Haenni Hoti, 7-20. Bern: EDK.

Kardorff Von, Ernst. 1995. „Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung.“ In *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, hrsg. v. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel und Stephan Wolff, 123-147. Weinheim: Beltz.

Lamprecht, Markus. 1991. „Möglichkeiten und Grenzen schulischer Chancengleichheit in westlichen Gesellschaften.“ In *Das Ende der sozialen Schichtung? Zürcher Arbeiten zur gesellschaftlichen Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft*, hrsg. v. Volker Bornschie, 127-153. Zürich: Seismo.

Lanfranchi, Andrea. 2001. *Schulerfolg von Migrationskindern: Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.

Leemann, Regula Julia, Moritz Rosenmund, Regina Scherrer, Ursula Streckeisen, Beatrix Zumsteg. 2015. *Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive: Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung*. Bern: hep der Bildungsverlag.

Lehmann, Jürgen und Jan Egger. 2015. „Es ist mir wichtig, Eltern mit an Bord zu holen. Wie Lehrpersonen mit Eltern umgehen.“ *Die neue Schulpraxis*, 10, 4-8.

Luhmann, Niklas. 2004. *Einführung in die Systemtheorie*. 2. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Mayring, Philipp. 2002. *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim; Basel: Beltz.

Moser-Ha, Heikyoöng. 2000. „Interkultureller Kontakt und Persönlichkeitsentwicklung.“ In *Vom Störfall zum Normalfall: Kulturelle Vielfalt in der Schule*, hrsg. v. Peter E. Ochsner, Urs Kenny, Priska Sieber, 93-105. Chur; Zürich: Rüegger.

Moser, Urs und Andrea Lanfranchi. 2008. „Ungleich verteilte Bildungschancen.“ In *Familie, Erziehung und Bildung*, hrsg. v. Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF, 10-21. Bern: EKFF.

NESSE [Network of Experts in Social Sciences of Education and Training]. 2009. *Early childhood education and care – key lessons from research for policy makers: An independent report submitted to the European Commission*. Brussels: European Commission.

Neuenschwander, Markus P., Thomas Balmer, Ueli Hirt, Hans Ryser, Hermann Wartenweiler, Annette Gasser-Dutoit, Stefanie Goltz. 2005. *Schule und Familie: Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Göttingen: Die Werkstatt.

OCDE. 2011. *Equity and Quality in Education - Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD.

Ochsner, Peter E., Urs Kenny und Priska Sieber. 2000. „Ein Fazit.“ In *Vom Störfall zum Normalfall: Kulturelle Vielfalt in der Schule*, hrsg. v. Peter E. Ochsner, Urs Kenny, Priska Sieber, 193-202. Chur: Zürich: Rüegger.

Oelkers, Jürgen. 2000. „Demokratie, Bildung und Integration: ein Kommentar aus pädagogischer Sicht.“ In *Vom Störfall zum Normalfall: Kulturelle Vielfalt in der Schule*, hrsg. v. Peter E. Ochsner, Urs Kenny, Priska Sieber, 87-92. Chur; Zürich: Rüegger.

Oswald, Ingrid. 2007. *Migrationssoziologie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Riedo, René. 2000. „Der Beitrag des Bundes zur Integration der ausländischen Bevölkerung.“ In *Vom Störfall zum Normalfall: Kulturelle Vielfalt in der Schule*, hrsg. v. Peter E. Ochsner, Urs Kenny, Priska Sieber, 105-111. Chur; Zürich: Rüegger.

Rüegg, Susanne. 2001. *Elternmitarbeit in der Schule: Erwartungen, Probleme und Chancen*. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.

Rüesch, Peter. 1999. *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld*. Zürich: Orell Füessli. Nicht im Text!

Scarvaglieri, Claudio und Claudia Zech. 2013. „„ganz normale Jugendliche, meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 17 (8), 201-227.

Schallberger, Peter. 2008. *Basismodul Forschungsmethoden II (FOM)*, Kurs: Einführung in die Qualitative Sozialforschung.

Schlotter, Martin und Ludger Wößmann. 2010. „Frühkindliche Bildung und spätere kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten: Deutsche und internationale Evidenz.“ *DIW Vierteljahresheft zur Wirtschaftsforschung* 79 (3), 99-120. Zugriff 16.4.2017 <http://ejournals.duncker-humblot.de/doi/pdf/10.3790/vjh.79.3.99>

Solga, Heike. 2009. „Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen.“ In *Soziale Ungleichheit* hrsg. v. Heike Solga, Justin Powell und Peter A. Berger, 63-72. Frankfurt; Main: Campus.

Stamm, Margrit. 2013. „Ansätze und Stand der vorschulischen Bildungsbegleitung in der Schweiz.“ In *Frühe Bildung in der Familie: Perspektiven der Familienbildung*, hrsg. v. Lena Correll und Julia Leppershoff, 160-173. Weinheim: Beltz.

Werf van der, Greetje, Bert Creemers, Henk Guldmond. 2001. „Improving parental involvement in

primary education in Indonesia: Implementation, effects and costs.“ In *School effectiveness and school improvement*, 12 (4), 448-466.

Wicker, Hans-Rudolf. 2009. „Die neue schweizerische Integrationspolitik.“ In *Fördern und Fordern im Fokus. Leerstellen des schweizerischen Integrationsdiskurses*, hrsg. v. Esteban Pinerio, Isabelle Bopp und George Kries, 23-47. Zürich: Seismo.

Willke, Helmut. 2006. *Systemtheorie I: Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer System*. 7. überarbeitete Aufl. Stuttgart: Lucius&Lucius.

Wolter, Stefan C.. 2014. *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

11 Bilder- und Tabellenverzeichnis

ABBILDUNG 1: BROSCHÜRE COPILLOT, CARITAS ZÜRICH.....	0
ABBILDUNG 2: VERTEILUNG (IN %) DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER AUF DIE BIDLUNGSGÄNGE 2012 NACH MIGRATIONSHINTERGRUND UND SOZIOÖKONOMISCHEM STATUS (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2016, 174).....	12
ABBILDUNG 3: FUNKTIONEN DES SYSTEMS SCHULE	22
ABBILDUNG 4: FUNKTIONEN DES SYSTEMS FAMILIE.....	24
ABBILDUNG 5: GEGENÜBERSTELLUNG DER STRUKTUREN UND PROZESSE INNERHALB DER BEIDEN SYSTEME SCHULE UND FAMILIE	26
ABBILDUNG 6: VERBINDUNGEN ZWISCHEN DEN AKTEUREN ELTERN, GESELLSCHAFT, LEHRPERSON UND KIND (NEUENSCHWANDER ET AL. 2005, 132)	32
ABBILDUNG 7: MATRIX FÜR VERGLEICHE DER VORLÄUFIGEN HYPOTHESEN (BRUSEMEISTER 2008, 162)...	42
ABBILDUNG 8: PARADIGMA DER THEORIENBILDUNG NACH STRAUSS (STRAUSS UND CORBIN 1990, 98).....	43
ABBILDUNG 9: BEISPIEL EINES FLIPCHARTS MIT CODES GEORDNET NACH KATEGORIEN	45
ABBILDUNG 10: FLIPCHART MIT KATEGORIEN UND IHREN WICHTIGSTEN HAUPTAUSSAGEN.....	45

12 Anhang

12.1 Transkripte

12.1.1 Transkript 1 = Lehperson #1

1	I: Wo du d Klass übernoh hesch und s erscht mal de elter begegnet bisch, hets det en Moment geh, wo du sie s erschtmal kennegelernt hesch. Was isch dir vo dem Moment blibe?
2	LP: Ehm ich muess sege mer hend e chli e spezielli Klass, oder mer hend e altersdurchmischti Klass. Und ich gsehn eigentlich immer nu d Erschtklasseltere, das sind 8 Eltere am 1. Schueltag. Und de Eltere abig mit allne Eltere isch den ersch im September. Guet. Vo dene 8 Eltere han ich en guete Idruck gha, interessiert.
3	I: Und (Pause) es git ken Schnuppertag, aso wos a andere Schule git wos chemed go luege bevors de Itritt hend id Schule?
4	LP: Doch für d Chind, die derfed go luege cho und de Chindergarte isch ja grad da nebed eus und den chemed d chind wie allei, die müend ja nume de Gang füre laufe. Wemer aber Chind vo uswärts bechömed, den tüend au d Eltere sie begleite.
5	I: Aso de erschti Idruck isch meh positiv?
6	LP: Ja, ja, positiv, ja.
7	I: Denn a anderi allgemeini Frag: Was gefallt dir a dere Schule bsundrigs?
8	LP: Ehm ich finds u schönes dasmer imne chline Schulehuus sind mit Chindergärte zeme, es isch alles e chli friedlicher und langsamer will so di chline Chind au es langsamers Tempo hend, mer hend en grosse Pauseplatz und ganz es tolls Team.
9	I: Guet. Paar Frag zur Schul allgemein. Wie kommuniziert d Schule mit de Eltere?
10	LP: Ehm, aso schriftlich, Elterebriefe, vode Schulelleitig gits au Elterebrief. Den eh churzi Telfeon, mängmal chemed d Eltere verbi, aber das wird seltener wils ja wie müend demit rechne dasmer kei Ziit het. Und was sochli neu isch, isch dasmer au so churzi Frage per SMS stellt, aso das macheds jetzt au.
11	I: SmS? Und eh würsch sege meh schriftlich oder mündlich?
12	LP: Eh schriftlich ja,ja.
13	I: Und gits da öppis wo du bsunders beachtisch wenn du schriftlich kommuniziert.

14	LP: Ja aso (spricht langsam) ich bin grundsätzlich sehr vorsichtig zum Beispiel bide Themewahl aso z.B. bide SMS ish ja au schriftlich, den gibi nume Uskunft wen z.b Sie isch jetzt morn de Sporttag? Oder wenn so öppis isch, aber wens zum Chind e Frag isch den machi es Gspröch oder es Telefon ab. Will das isch alles sochli heikel den. Will s schriftlich isch meh alles mit Informatione, sobalds is persönliche ine gaht wohlbeinde vom Chind oder Leistige, den isches wüerkli mündlich
15	I: Mhm. Gits da es Konzept vode Schule wo seit das müemer so und so mache oder mer reglet das eso?
16	LP: Nei, eigentlich ned eehm (pause). Aso bi Elterbrief hemer efach sones offiziells Formular vode Schuel mit Breifchopf und sie sege efach sind vorsichtig bi SMS, höchstens en Termin via SMS abmache und so. Abr ned anderi Sache bespreche.
17	I: Isch das e offzielli Wiisig?
18	LP: Das ish ned e Wiisig, sonder jaa... e Empfehlilig.
19	I: Und (Pause) wer kommuniziert den mit de Eltere, du oder d Schuelleitig meh?
20	LP: Aso wens d Klasse betrifft z.B. Aläss, Schuelreise, en Usflug, den mached mir Lehrpersone das und wens eppis allgemeins isch, z.B. am Afang vom Schulejahr git d Schuleitig es Infoblatt use. Und det stönd die Q-Tage druf, das kensch ja du au als Lehrer, Qualitätstage, und sie gebed s Datum use und wemer z.B. es ganzes Schuelhuusprojekt macht wo alli Klasse beteiliget sind tüend sie au informiere. Aso sone Trennig zwüsched was macht nume Klasse das mached nume d Lehrpersone und was macht s ganze Schulehuus.
21	I: Und wie wird d Elterepartizipation glebt?
22	LP: Aso mer hend en Eltererat das isch ja vorgschriebe die Stadt Zürich und die tüend gad es Fescht organisiere de Fritig, es riese Fescht. Jaa es sind engagierti Eltere, engagierti vilich gahts nonig so is fachliche is thematische ine. Aso es isch efach sie mached das Fescht und bi Elterbsuechsmörge mached sie de Kafi.
23	I: Ja
24	LP: Aber aah (erstaunt) und sie tüend zum Teil au Elterewiiterbildige organisiere, z.B. Umgang mit Medie hemer mal gha (pause), ja.
25	I: Hesch du s Gefühl d Schuel bütet viel Möglichkeite zum mit de Eltere in Kontakt z cho?
26	LP: Ja doch das machemer. Mer mached ja au immer so Projekt die Klasse und den tuet mer d Eltere ilade und ihne das vorstelle. Plus ebe n die zwei Bsuechsmorge.

27	I: Gits susch no Berühriingspüunkt zwüsched de Elter und de Schule?
28	LP: (Pause) Ehm guet die Eltergspröch natürlich, ja. Nei das isch alles, ja.
29	I: Mhm. Und da de Eltererat (zögernd)
30	LP: Ja mer seged dem Eltererat, es het Delegierti vo jedere Klass.
31	I: In wifern hend Sie d Möglichkeit mitzbestimme?
32	LP: Ehm Mitbestimme isch ja eh schwierig, will mer hend ja en Lehrplan (pause) ehm. Agnoh mer hetted e Projektwuche chented sie wie eifach sege ou mer fended doch das und das Thema guet, tüend sie sich doch das überlegge. Das chends sicher mache. (Pause). Und ich han grad no öppis, sonen Nachtrag zude Elter vode neue Chind, die 1.Klasse-Eltern. Die Eltere werded au immer vode Schuelleitig empfangen und informiert. Will Chindergarte und Schule da tuet sich doch no einiges ändere. Da tuet d Schuelleitig no über Sache vo dere Schuel informiere, das isch wienen zusätzliche Eltereabig.
33	I: Wird det au über Rahmeangebot informiert?
34	LP: Ja, ja genau. Z.B. über Hort oder über Sportkurs ja.
35	I: Was, wemer jetzt vo Integration vode Eltere redet, vo Abgrenzig, was isch den us dinre Sicht Ufgabebereich vode Schule klar und Ufgabe vode Eltere?
36	LP: Ehm, s Lerne isch wükli e Ufgab vode Schuel, ehm de Stoff, de Inhalt vermittele. Ich merk eifach das d Schuel immer meh auso uf Freiziitangebot übernimmt. Aso Z.B. Turne nach de Schule. Aso, (zögern), ich find das eigentlich guet. Die Agebot sind den ebe au gratis wils gad nachde Schule isch i eusere Turnhallte und es isch praktisch für d Elter, sie müend d Chind ned nöimet anefahre was sie ja eh ned mached oder s vilich ned alli mached wils ned gnueg Geld oder Ziit hend.
37	I: Und was isch gnau, was isch für dich e klari Ufga vode Eltere?
38	LP: Wär eigentlich scho d Erziehig (lacht). Abr es isch halt au immer meh eusi Sach, es git Chind wo di ganz Wuche im Hort sind, wo eigentli nurno zum übernachtete dihei sind wo au de Feriehort beanspruedet, das gits halt scho meh. Ja.
39	I: Und wie isch d Lehrperson den i dere Beziehig mitbeteiligt?
40	LP: Aso ich finde zum Biespiel es geht sehr is Verhalte ine. Höfflichkeit, Pünktlichkeit, Astand, Ufgabe mache ehm das mitem Esse. Au wen d Chind immer meh die Schuel essed, es guets Agebot oder nur Essensregle, wie isst mer, wie benimmt mer sich am Tisch, ja, das chunt den

	alles au in Hort und id Schuel ine. Oder wie spielt mer mitenand, all die soziale Regle isch vielmeh Schulsach jez wen d Chind halt de ganz Tag die Schule sind.
41	I: Git das Überschniedige au? Zwüsche de Ufgabe zwüsche de Eltere und de Lehrpersone?
42	LP: Ja, ja.
43	I: Hesch du s gfühl du bisch guet vorbereitet worde jez uf die Art vo Elterearbet.
44	LP: Gell es sich eso ich han die Usbildig vor 30 Jahr gmacht und han den halt immer sochli Wiiterbildige gmacht au zum Thema Elterezemearbet und han selber mal sonen Kurs geh für Mütterre, Zemearbet mit de Schuel. Aso vor 30 Jahr isch d Usbildig eher rudimentär gsi und vieli vo mine Kollegine holed vieles nah.
45	I: Das heisst Wiiterbildige wie hend die usgseh?
46	LP: Aso das isch ade PH gsi und bim Pestalozzianum het das früehner gheisse und das sind eso Wuchenendkürs gsi oder so Namitagskürs aso zum Bispiel immer am Mittwuchnamitag die hets ja immerno. Oder mal Wuchekürs.
47	I: Guet aso ich möchte gern jetzt gnauer D Elterearbet vo dir mit de Schüler da chli z spreche cho. Und mitere konkrete Frag, nemli wie chend Eltere i dim Unterricht mitwürke?
48	LP: Aso im Unterricht selber oder Hintergrundarbet?
49	I: Beides.
50	LP: Ja. Ehm Unterricht selber mer hend ja Bsuechsmörge und det luegerner immer dass sie chend mitmache. Das sie d Chind begleitet bi Arberte oder d Chind tüend ihne öppis zeige wens fertig sind. Oder d Eltere chend au susch mal cho wenn ihne die Bsüechsmörge ned gönd den chendsi sush cho, au mithelfe wens wend, sie müend aber ned. (Flüstert unverständliches Pause) Eh was hesch du gseit innerhalb und usserhalb vode Schule?
51	I: Ja
52	LP: Aso usserhalb isches ja so das git en Eltereabig zweimal im Jahr wo sie informiert werded über d Lernziel i jedem Fach, jedi Klass, da sind ja 3 Klasse zeme. Au mit Aschauigsmittel und au d Eltere, aso d Chind bringed ja d Huusufgabe hei und den gsehnd d Eltere was gaht und was ned. Und mer tüends immer transparent mache a wellem Thema dasmer sind und den chents wie dihei helfe wenn sie wend, oder wenn sie Ziit hend. Wenn sie chend. Ja.
53	I: Und bi Usflüg sinds debi?
54	LP: Aso es isch ebe so, ich han d Erfahrig gmacht, das d Eltere idem Chreis sehr ehm absorbiert

sind mit Geld verdiene. Aso mer hend ja über 90% Immigrante gha und jetzt isch sich das am verändere, mer sind ja Chreis 3. Eh d Wohnige werdet tüüerer, d Weststrass wird saniert und da chend sich eigentlich nur no Schwiizer oder Expats sich das leischte, die tüüre Wohnige. Ich glaub das wird den au e Veränderig geh ider Elterearbeit aber ich bi sit 11 Jahr da und was ich erlebt han das d Eltere efach schaffet und sie ned chend a Usflüg mitcho. Aber agnoh eus wür öpper fröge den chenter scho mitcho, da simer offe.

55 I: Welle Stellewert het d Elterearbeit i dinre Arbet?

56 LP: Aso en grosse. Will ich merk immer wenn ich es Elteregespräch han, s Chind isch au oft debi, eh den lauft wie andersch. Den merk ich dem Chind aa dases da gsi isch mit de Eltere oder dasmer das und das Thema besproche het. Au de Eltere Tipps geh het wiemer s Chind chenti unterstütze. S het für mich en grosse Stellewert.

57 I: Und was hesch du für Erwartige gegenüber de Eltere?

58 LP: Ja aso mini Erwartig isch eifach das es Chind gnueg Schlaf het (schmunzelt). Das es gsund ernährt wird, das es am Wetter entsprechend richtig azoge ich wens id Schule chunt, denn sorgfältige Umgang mit Medie dihei, aso dases ned stundelang fernsehluengt, Playstation oder am Handy isch oder sush öppis macht. Aso wie d Grundbedürfnis vom Chind gstillt aso Nahrig, Chleider, Freiziiit, e sinnvulli Freiziiitgaltig und halt das die Ufgabe zrugchömed das die gmacht werded obwohl, d Eltere müned ja das ned kontrolliere aber efach das die gmacht werdet, das sind so mini Grundlegende Erwartige.

59 I: Und wie kommuniziersch du das wenn jetzt öppis ned...?

60 LP: (Falls ins Wort) dann tuen ich aalüte und wens es schwerwiegends Problem isch. Zum Bispiel jede Tag müed, total übernächtigt, ehm und den redet mer mit ihne über das, wens es schwerwiegendsproblem isch und sush segi oder frögi sie am Telefon zum Bispiel s Chind het d Ufgabe ned bracht chented sie bitte luege wobi das wird ebe alles komuniziert de Eltere. Wenn gits Ufgabe und wieviel. Ja. Aso die 1. Klass-Eltere werded gründlich informiert und den gits nomal en Eltereabig im September.

61 I: Und was für Stolperstei gits i sönige Gspröch?

62 LP: Aso d Sprach natürlich, da muesmer öpper iilade, aso e Übersetzerin isch debi, aso kulturelli Verschiedeheit, kulturelli Hintergründ.

63 I: Und wie versuecheder dem z entgege z würke?

64 LP: Indem das mer wie seit wies halt da so üblich isch aso wiemers da macht, aso zum Bispiel. Ich chan eis Bispiel sege Gschichte verzelle, dasch isch i vielne Kulture mached das d Grosseltere

	aber die sind ja den wie ned da om Kosovo oder in Serbie oder in Sri Lanka und dasmer den wie de Eltere seit es Bilderbuech verzelle vorem Schlafe gah. Ja.
65	I: Aso als Tipp au?
66	LP: Ja, ja.
67	I: Lesed ihne Gschichte vor.
68	LP: Gschichte vorlese, mit ihne spiele, ja genau. was für Spielsache, Lego zum Beispiel.
69	I: Wird meh mündlich oder schriftlich komuniziert?
70	LP: Ich wür scho sege schriftlich, Elterebrief. Efach ade Elteregespröch den tuet mer sie iilade.
71	I: Wie z friede bisch du mit dinre Elterearbeit? (leiser) wie schätzisches ii?
72	LP: Ich bi eigentlich immer sehr z friede gsi und ich muess aber sege, das ADL, drü Klasse ha, das isch scho sehr sehr aspruchsvoll. Aso für alli. Für alli Lehrpersone, für alli Chind und es zehrt sehr ade Energie. Und bide Regelklasse hanich halt wie me Energie gha für Elterearbeit und au für d Chind. Guet isch vilich au e Frag vom Alter. Wemer vilich mit 25/30 aafang hetmer wüerkli no meh Energie als nach 30 Jahr schuel geh (schmunzelt). Mer wett schono aber mer isch efach müed oder müeder als fröhner.
73	I: Den no Frag wie wür den e perfekti Zemarbeit usgseh us dinre Sicht?
74	LP: Aso perfekt, ich wür scho toll finde wemer mal s Thema Beruf wür mache und eh den chemti öpper go sin Bruef vorstelle oder mer wür en Usflug mache und zu dem Heigah. Ja und halt Handwerker gits bi eus nüme da, fröhner wonich no usserhalb vo Züri gschaffet han bini aso eh wüerkli zum Bäcker gange, da hets en Bäcker geh. Und das sind halt scho Lüüt, sie schaffed ned i handwerklicher Brüef, es wird alles schwieriger und sie schaffet eweg und ned im Quartier. Abr somal öppis zeme mit de Eltere mache das würi scho lässig finde.
75	I: Aso au Lüüt go bsueche i ihrem Job wo sie mached?
76	LP: Ja aber es müesst halt wie im Quartier si, ja.
77	I: Klar. (Lange Pause) was kensch du für Unterstützigsangebot aso für Eltere mit Kommunikationsschwierigkeite? Aso wen jetzt öpper d Sprach ned chan?
78	LP: Aso ich weiss es mir hend ja die Kürs i heimatlicher Sprache und Kultur. Und die Lüüt, die Lehrer sind oft au Übersetzer in Elteregespröch, genau. Das kenn ich. Ehm d Femia wo ich fröhner aumal en Kurs geh han die hat au abote ehm bi Elteregespröch begleite, ich glaubs Caritas tuet das au abüte. Und es isch ebe so, das mir vode Schuel d Wiisige hend, mer müend wüerklich, aso die

Lüüt au bruche wo sone offizielli Usbildig hend als Übersetzer und Dolmetscher, mer chan ned irgendöpper und mer nehmed halt scho meischens die Lehrpersone vo dene HSK Kürs, will die ja au d Chind den kennend und s ganze Schuelsystem.

79 I: Hesch du das au schomal empfohle? De Eltere direkt?

80 LP: Ja (Pause) ja, ja.

81 I: Guet. Das wared jetzt die allgemeine Frage gsi. Ich wür jetzt konkreter no gern zu dere Familie, uf die Familie z spreche cho. Du hesch da au e Vermuetig güsseret, vorane. Wotsch no en Name sege?

82 LP: Ja (lacht), ich han de Idruck das ish Esra Ramadani.

83 I: Ehm isch ned uf minre Lischt.

84 LP: Was nöd oh wer chent das si?

85 I: Ehm hesch du e Maya?

86 LP: Maya Wegerich? Ja genau, ja. (Pause) A das isch interessant da wär ich ned druf cho. Und zwar wär ich ned drufcho will aso die Eltere redet ja ned Dütsch, ich find das no schwierig, ich seg au immer de Eltere, hmm mer sett en Dütschkurs mach, aso wenn s Chind da id Schuel gaht. Ez hani gad en Wunsch, abr du bisch ned vode Caritas.

87 I: Nei aber ich han am Schluss no en Punkt wo das gern sege chasch dette.

88 LP: Ah guet ja.

89 I: Chasch du schildere wie du die Familie kenneglernt hesch?

90 LP: Ehm ebe das bim erschte Schueltag da isch d Muetter cho, aber es isch halt so das sie wüekli nur Englisch redet und mer gebed ja alli Briefe uf Dütsch. Ich weiss ned genau wie sie das mached dihei, ehm aber s Chind isch immer guet informiert. Aso entweder sie gebeds öpperem zum übersetze oder den chan der Vater guet Dütsch wobi de hani nume mal ade Erzählacht gseh, de Vater kenni eigentlich gar ned. Ad Elteregespröch chunt d Muetter. Jetzt het aber mini Kollegin das erschi Elteregespröch gha und de tisch nume d Muetter gsi und sie het sich uf Englisch mit de Muetter underhalte.

91 I: Ehm (Pause). Wie hesch du dir den die zuekünftig Zemearbet vorgstellt gha nach dem erschte Idruck, dette?

92 LP: Ehm aso ich stell mir scho vor, das d Eltere en Dütschkurs mached, will susch wird das schwierig, das wird au für s Chind schwierig. Oder au, moment ich muess schnell s Feister

zuemache, s wird susch chalt (geht zum Fenster, spricht aber weiter), mir sege de Eltere au immer stelled Sie sich vor ihres Chind tuet die ganzi Schuelziit da mache plus Bruefswahl aso und da müend ja bi dene Bewerbige, da bruched die Chind hilf, aso si macheds scho au die Schuel die Jugentliche, aber ich finds schwierig, d Landessprach ned chöne wemer da lebt.

- 93 I: Hets ehm mehreri Treffe geh au usserhalb vo den e offizielle Termin?
- 94 LP: Nei, nei das eigentlich ned, will die Maya isch ganz e gueti Schülerin, das isch gar kes Problem mit ihre, überhaupt ned. (lange Pause). Ich han auno e Frag aso die hend sich bi Caritas plus agmeldet die Eltere? Wie isch den det d Kommunikation?
- 95 I: Ned würkli, aber ich chan der gern nachane verzelle wie's ufbout isch.
- 96 LP: Ja, guet. Ja.
- 97 I: Aso idem Fall wenig Kommunikation oder normali Kommunikation aso die Standardtermine?
- 98 LP: Ja genau.
- 99 I: Das heisst mehrheitlich wird jetzt schriftlich kommuniziert?
- 100 LP: Ja.
- 101 I: Ja , ich muess schnell umeblätter, Hets au Missverständnis geh die Kommunikation im erste Gspröch?
- 102 LP: Nei, nei.
- 103 I: Sind Übersetzer zum Hsatz cho?
- 104 LP: Nei und ich derft wahrscheinlich gar ned will ich unterrichte ja Englisch (lachend). Aber ehm d Muettersprach vode Maya isch glaubs Koreanisch. D Eltere hend ned die gliich Muettersprach und ich wird ihre scho sege es wär mir sehr wohl sie chent öpper mitnhe vom Bekannthreis, ich chan ned perfekt Englisch. Nei mer seit ja au es isch weg de Kultur au wichtig, es gaht ja ned nur immer um sprachliche Inhalt sondern au wie mer das vermittelt, ja.
- 105 I: Het wend jetzt zurgdenksch e Entwicklig stattgfunde die Kommunikation mit dir und de Familie?
- 106 LP: Nei ne-e. Aso ich probier immer so ich tuen immer so d Eltere uf Hochdütsch arede, will ich find ja, ich finds e Vorussetzig dasmer Dütsch chan. Und sie bittet mich den Englisch z rede und ich tuen den scho wechsle (lacht) abr ich wird das halt wieder abringe.
- 107 I: Und ehm wend jetzt das ine Zahl müesstisch bringe wie wüsch vo 1-10 und 10 wär

	hervorragend...
108	LP: (unterbricht) de Elterekontakt?
109	I: Ja wie wüsch das jez öppe ischätze?
110	LP: Ich finds wenig, ja
111	I: Aso e Zahl?
112	LP: Vilich so Föif odr. Sochli s Minimum aso Föif isch wie s Minimum, gnüegend.
113	I: Ehm vom Projekt Copilot, was weisch du da drüber?
114	LP: Aso vodem Start plus, aso wart Schuelstart plus
115	I: Nei isch ebe es anders Projekt isch ebe s Copilot.
116	LP: Aha nei vodem weissi nüt.
117	I: Den chan ich dir gern öppis drüber verzelle. Aso s Projekt Copilot chend sich Elter melde wo sprachfern sind, aso das isch ned ufe sociali Schich bezoge, das münd ned Lüt si wo susch Hilf bruched, sondern isch wükli uf d Sprach bezoge. Und ehm sie chemed den vo Caritas Betreuer über aso Mentore eigentlich. Und det chents go afröge go mit Frage wo mit de Schuel z tue hend oder au susch mit kulturelle Frag, Sache wie Übersetzige. Die Mentore derfed aber ned direkt Kontakt ufneh mit de Schuel.
118	LP: Aber dörfed die mitcho anes Elteregspröch?
119	I: Sie derfed ned mitcho anes Elteregspröch.
120	LP: Aha.
121	I: Das isch so d Vorussetzig vo dem Projekt will es gaht eigentlich darum das sie d Möglichkeit hend s fröge aber ohni, aso das sie sich immer selber müend mit de Situation usenandsetze.
122	LP: Mhm.
123	I: Das isch so grob um was es idem Projekt gaht, jedi Familie het ein Betreuer und gaht ehm mit Frage zude Schule aber au anderi Frage, ehm chents det nachfröge.
124	LP: Weisch du isch das uf Englisch oder of Koreanisch?
125	I: D Betreugisperson? Ich nimme a Englisch, ich weiss ned eb die Person Koreanisch chan, aber so nachem Name a eher weniger.

126	LP: Und wie lang gaht das Projekt? Wie lang derf e Familie das beaspruche?
127	I: Ehm das sind alles Freiwillige und es isch eigentlich ned beschränkt ziitlich.
128	LP: Und isch das eimal im Monet oder?
129	I: Soviel wie sii nachfröged. Es wird sehr unterschiedlich gnutzt. D Caritas stellt de Kontakt her und wie hüfig sie nachfröged isch den ihne überlah.
130	LP: Ich freg mich eifach wenn die all Englisch chend, wie sind den die Lüüt drufcho, demfall isch das e englisch Usschriebig. Oder vilich hend Fründe vode Familie, ja.
131	I: Fründe oder es git halt s Amt wo au druf verweist, aso offiziell vode Stadt us.
132	LP: Aso wie s Amt?
133	I: Aso es chunt drufah wo sie gsi sind aber vilich hend sie gfröget öb ihne öpper hilft.
134	LP: Ja.
135	I: Vo dem wo du jetzt weisch und ghörsch hesch. Hesch du jetzt s Gfühl Copilot het irgend e Würksamkeit wo du chasch beurteile?
136	LP: Aso s Chind isch wükli, aso all die Pükt woni gseit han woni erwarte wie Chleider, Nahrig ehm Ufgabe gmacht, ehm Püktlichkeit, Elterebrief werdet glese, drum bringt sie ja au d Sache oder isch zur Ziit da. Ehm das isch alles bi ihne eigentlich aso ja. Ja, ich merks am Chind a dass das scho s Interesse, de Wille, s Engagement isch da das s Chind guet isch.
137	I: Gebtis no anderi Familie die Klasse wo vo somne Projekt chented profitiere?
138	LP: Ehm ja, (Pause). Wobi ebe, das müesst ja beidi si wo ned Dütsch redet oder, weg de Sprach, di andere chenti ja is Caritas plus Schuelstart neh. Gad mal überlegge, nei es isch eigentlich s einzige Ehepaar wo beidi ned Dütsch chend. Susch chas, mer hend no en andere Bueb wo nume de Vater Dütsch redet und wie isch es bide andere? Ja mer hend no e anderi Frau aber die Übersetzerin hilft de sehr viel und de tisch au öpper vom Schulesozialarbet involviert und z viel Lüüt isch ja den au ned guet, ja.
139	I: Gits Verbesserigsvorschläg wo du dem Projekt..?
140	LP: Aso ich find efach es befreit ned zum Dütsch lerne. Ich findes sehr guet, dass sie sich die Unterstützig holed, besser als gar ned. Aber ich find s ander müesst mer irgendwie dringend seged. Und es derf irgendwie ned e Usred sie oder e USwichmöglichkeit zum sich ned mit de Sprach oder Kulutur beschäftige.

141 I: Gits susch no öppis wo du möchtisch ergänze?

142 LP: Nei (lacht) das isch alles.

143 I: Bedank ich mich ganz herzlich

12.1.2 Transkript 2 = Lehrperson #4 und #5

1	I: Aso die erscht Frag wär, wo sie wi ihr d Klasse übereh händ, hets wo wie (stutzt) wie isch de Moment gsi wo ihr s erscht mal de Eltere begegnet sind? Hender das no im Chopf wie das gsi isch?
2	A: Aso s aller erscht mal grad nachem Semi oder oder efach da?
3	I: Die Klasse.
4	B: Die womer jetzt händ, aso das isch eigentlich de Bsuechsmorg amel. Bevor de Iitrit isch, chemeds amel.
5	A: Mhm das isch de erscht Kontakt.
6	B: chemeds amel, id Stund go en Bsuech mache
7	I: 1 Stund?
8	A: Ja zeme mit de Eltere, oder eifach eim Eltereteil.
9	I: isch eu öppis bliibe vo dem erschte Tag? Wo eu gad...
10	A: Aso vo de Eltere jetzt oder vom Chind?
11	I: ja vode Eltere, im Zemehang mit de Eltere isch eu öppis in Erinngerig bliibe?
12	A: Aso was mir efach e chli bliibe isch und was ich chli bedenklich finde isch dass ehm wenig das Agebot ehm wükli nützed vodem Bsuechlimorge. Aso wend ehm irgendwie 8 Chind hesch sind vilich 5 chömed go luege. Und vo 2ne ghörsch vilich das die Ferie sind wo sich melded und 2 da ghörsch garnüt aso das sie, dass s Interesse gar ned da isch aso zum überhaupt mal go ineluege.
13	B: Ja Interesse au oder irgendwie schüch zum jetzt scho gah han ich au s Gefühl, es git au Lüüt die getroued sich ned.
14	I: A was chent das liege, dass sie sich ned getroued?
15	Gleichzeitig: A Sprachlich , B Sprachbarriere sicher ja.
16	I: chemed e uno anderi in Sinn, Gründ in Sinn warum das so isch?
17	A ebe dass es ned verstönd, aso ned chend lese
18	B oder halt am Schaffe sind, das gits natürlich au. Wo beidi Eltere arbetstätig sind und s Chind ide Chrippe und den ned extra no frei nehmed für die Stund.
19	I: Wenn wird de Bsuechstag, die Bsuechsstund gmacht? Under de Wuche?
20	A ja das isch eifach under de Wuche
21	I: und isch eu zuesätzlich no, chunt eu susch no öppis in Sinn zu dere Stund?

22	B: isch schon es Wiili her, de nechst chunt erscht.
23	A: d Eltere sind sehr bemüht und sie wend das d Chind das guet mached. Aso sie mischeed sich no recht fescht dri, aso ehm (Pause) das merkemer e chli, aso dases au de Eltere Müeh macht d Chind überhaupt loslah. So de erschti Schritt das sie das selber chend, de Ablösigsprozess isch schono schwierig, vor allem die wo s erschte Chind im Chindsgi hend.
24	B: ja und es dunkt mit es het au Eltere wo e chli Angst hend, Bedenke hend gahts den nach de Summerferie? Aso es git den au Eltere wo nach dem Morge, wo seged ich weiss den ned nach de Ferie eb das gaht, will mis Chind isch no nie ehm vo Dihei eweg gsi das kennt das ned, das chan d Sprach ned.. aso so sochli Ängst wos den scho au formuliered.
25	I: Hesch du s Gefühl die Ängst werded grösser wi au die sprachliche Komponente hinzuchunt?
26	A ja, definitiv. .
27	I: und meh Ablösigsangsch wenn sie säged sie sege no nie allei gsi, heisst das vorane ned gewöhnt?
28	A: nüt, aso die schlafed ned allei. Die sind kei Minute ohni d Muetter.
29	B: Ja.
30	A: es gat, nöd alli.
31	B: ja es sich sehr unterschiedlich, es het senig wo den ebe den wen d Elter arbetstätig sind den sinds die CHrippe die sind sich gewöhnt a ebe sones Setting wiemers au im Chindsgsi het, abr es git wüklich die, wo vo Säugling bim Mami dihei und nüt anders. Au dur das dass sie ned so Verwandti hend, mer gaht ned zude Grossmuetter, Tante, wükli efach Familie die 4 Wänd.
32	A: isoliert.
33	I: Guet. Ehm, zweiti Frag, was gfallt eu da e dere Schule bsundrigs?
34	B: mir gfallt guet, dasmer so viel verschieden Sprache und Kulture hend. Aso mer hend chum zwei CHind usem gliiche Land. Mer hend wükli immer jedes Jahr viil us verschiedene Natione.
35	A: ja und es isch ebe au spannend dass du au d Kultur kenne lernsch. DU merksch mit de ziit aah, die Kultur het gar ned glernt id Auge luege und da lernt mer ganz viel Sache vo denne Kulture womer eigentlich gar ned kenned und mer eus zersch

	mal müend demit befasse wie mer mit de Eltere kommuniziered und umgönd.
36	I: Ehm gits es Schulekonzept wie ihr mit de Eltere setted kommuniziere, sones Papier wo drufstaht z.B. wener d Eltere s erschtmal kontaktiered setteder das und das mache?
37	A: eigentlich ned bis jetzt. Aber mer lerned eigentlich immer wieder dezue, mer hend jetzt erscht gad es Referat gaht vo einer... weiss gar ned vo Exjugoslawie. Sie het eus wükli es paar Sache gseit, mer selled andersch a gah sones Elteregespröch zum Teil ebe Ängst drin sind womer wie zersch mal muess nah fühle wie gahts de Eltere überhaupt, bevor mer überhaupt über s Chind chan rede, das het mer no iiglichtet und ich wird sicher das nechste Jahr d Elteregespröch andersch agah, dasmer zersch mal s Vertroue ufbout gegesiitig, mal e chli afühle wie hends d Eltere, wie gahts ihne, was hend sie für Ängst und gar ned zersch ufs Chind z spreche cho. Das wird ich sicher andersch mache.
38	I: aber die schuelisch Kommunikation mached ihr alli individuell?
39	A,B: mhm.
40	I: aso jede kommuniziert direkt? Es git ehm kei Schulleitig wo Themene usegit und direkt öppis kommuniziert?
41	A: nei ussert mer ziehnd eifach d Schuelleitig bi wens es schwierigs Elteregespröch isch oder de Schuelsozialarbeiter wird öppe bizoge. De Hort wird viel biizoge, wemer d Chind au im Hort het.
42	B: ja und es gits natürlich s Quartalheftli vode Schuel das chunt glaubs immer nach de Ferie use.
43	A: ich glaubs ja
44	B: wo d Schuelleitig informiert ehm über ja was ebe lauft im nechste Quartal, Quintal, Freitag dine het, genau. senig sache werdet informiert.
45	A: ich chander susch eis mitgeh wend eis wetsch.
46	I: sehr gern.
47	B: aso das gaht aber den wükli a alli Eltere vom ganze Schuelhuus.
48	A: aso mer hend no euses eigene, aso wo mir no alles mached aber ebe vom Schuelhuus gits den ebe s Quartalinfoheftli.
49	I: mer hends vo Elterepartzipation gah vorane. Wie isch den d Elterepartzipation im Chindergarte bi eu? Gits Berührigspünt vomer chan teilneh oder mitmache?

50	A: eigentlich derfet sie ja, mer hend es Eltere en Eltereforum, e sonen, das sind öppe 6 Lüüt wo det debi sind vo verschiedene Stufe vom Schuelhuus, die treffed sich regelmässig, tüend so Verastaltige organisiere, Abigverastaltige für alli Eltere vom ganze Schuelhuus. Mengisch isches eher so spezifisch Oberstufe, mengisch Primar, mengisch CHindergart, das isch chli unterschiedlich. Ja det chends eigentlich, sie chend au eigentlich in Vorstand oder mitmache im im es git den sonen Elterevorversammlig stattfindet aso sie chented sich eigentlich det drigeh aber es isch es git recht Müeh dass das d Eltere anebringed. Das die überhaupt chemed.
51	I: Mageri Usbüüti?
52	A: sehr ja sie sind sehr frustriert, mer müend sehr ufpassse das s Eltereforum ned irgendwen de Bettel aneschmeist.
53	I: oke.
54	B: und susch so Chindsgispezifisch mer hend verschieden Aläss womer d Eltere immer wiedr iladed, mit ibeziehnd. Aber ned unbedingt das jetzt d Eltere seged was lauft, sondern mir mached s Programm und laded dezue ii.
55	I: Ehm wener en usflug mached, chend sie au mitcho?
56	A: hemer weniger aso mer gönd all 2 Wuche in Wald, det chends öppedie mitcho wens fröged. Aber jetzt Chindergartereis mer sind z dritte und mer hend ned wahnsinnig viel Chind jetzt die zwei CHindergärte mer mached ja alles zeme. Ehm hemer eigentlich lieber wemer nume z Dritte sind will süsch müemer uf d Eltere den auno luege und das isch echli..
57	B: s git halt sehr verschieden Eltere, das merkt mer au wens in Wald mitchemed. Da hets den wükli Elter wo mitchömed, mitspieled, mitmached, selber Verantwortig übernehmed und den hets halt Eltere wo nur bi ihrem Chind zustönd und nur uf s eige Chind lueged oder ebe für eus au ned unterstützend sind. Und wenn denn wers eben no guet wens unterstützend wär.
58	I: ja.
59	B: aber es het handkehrum au Chind wo den d Eltere ned gah lönd, das gits den natürlich au. Wenn denn s Mami oder de Papi mitchömed den wends es den au gnüsse.
60	I: mhm. Was isch us eurer Sicht ganz klar Ufgab vode Schuel und was d Ufgab

	vode Eltere, wemer scho bi dem Thema sind?
61	(Pause)
62	A: ja d Ufgab vode Schuel isches eigentlich s Chind unterstütze bim Lerne, oder. Bim Wiitercho ide Schuel. Und d Ufgab vode Eltere isch eigentlich isch sie das z unterstütze, dass ebe au d Sache hend wos bruched. Dass d Sache wo Hei gönd wo wieder müend zrugcho das die beziite wieder zrugchömed, dass d Briefe richtig lesed, Talon usfüllend, usgehnd, eigentlich so Sache. Ja.
63	I: und für eu Persönlich welle Stellewert het den d Elterearbet für eu?
64	A: e grossi, aso eigentlich sind mer druf agwiese das sie s totale Vertroue hend i eus, wemer merked sie hend kei Vertroue i eu sund stönd hinderem Baum und lueged ehm wird's schwierig. Es git au Situatione woni sege lueged si entweder sie hend s Vertroue oder ihres Chind gaht inen andere Chindergarte. Das isch sicher s Wichtigste.
65	B: ja dasmer chan Zemeschaffe wüekli, au wemer Problem het mitme Chind, egal i welli Richtig. Da luegtmer wüekli ade Gspröch, dasmer ade Elter seit, sie wend s beschte für ihres Chind, mir wen s Beschte fürs Chind und mer müend zeme welle erreicher, mer müend zeme en Weg finde wie au immer de usgseht. Abr s Chind muess merke das mir da zeme öppis uf d Bei stelled.
66	I:aso au klari Erwartige, dass sie das so lebed.
67	A,B: mhm.
68	B: Aber es chan natürlich den au en Vorschlag vode Eltere si, das heisst ned das mir seged sie müends jetzt eso mache und andersch gahts ned. Aber das mer au mitenand usefindet, was was für e Möglichkeit gits, das isch vilich nur öppis ganz chlises aber s Chind merkt den glii mal das chline isch dihei glich und den gahts vilich eso chli fürschi.
69	A: und wichtig isch au das d Eltere ehrlich sind zu eus. Aso wemer öppis wend wüsse wies dihei lauft, dass sie das wüekli au ehrlich kommunizieret. Wenn mir fröged wenn gaht den ihres Chind is Bett am Abig? Mer merkt es schlaft fascht jede Morge iii, dass den seged ja mis Chind gaht am 7i is Bett und mer merkt das stimmt hine und vorne waschinlich ned, den isches für eus recht schwierig zum eh öppis id Weg leite will es isch ja zu Gunschte vom Chind und ned das mir jetzt ihne uf d Finger chlopfed, da hend vili s Gfühl sie derfed das ned kommuniziere.

70	I: Gits susch no Useforderige wo eu ifalled aso ussert de Ehrlichkeite, de direkte Kommunikation?
71	A: s Organisiere vode Dolmetscher (lachen beide), ja
72	B: ja d Kulturvermittler, das isch recht schwierig, ja. Mer hend zwar e riese langi Lichte aber die isch au nüme ganz ajour, ebe oder dasmer den au alles under ein Huet bringt, oder die schaffet au, die hend den Ziiit, d Eltere hend den Ziit, mir hend den Ziit und dasmer da wüekli irgend en Termin findet isch mengisch chli schwierig.
73	I: aber ihr nehmed Kulturvermittler in Aspruch?
74	A,B: mhm, ja ja. Ja.
75	I: das gaht guet?
76	A: ja, total. Da merkt mer wüekli, dass ebe alli Beteiligte verstönd. Wobi es het scho au Eltere wo finden „ich kann gut Deutsch, ich brauche kein Übersetzer“ das isch wie sones Armuetzünis für Sie wemer seged mer tüend glich en Übersetzer biizieh, aber ich chan doch gnueg guet Dütsch aber mer merkt den scho das es gwüssi Wörter wo mir den bruched i eusem Dütsche Gebruch für sie ned glöifig sind und sie den das ned richtig verstönd. Und das isch eus zum Teil bi Eltere spröch sehr wichtig, zum Teil findemer, aso wenn jetzt ned ganz alles verstande hend aber s wichtigste hends verstande den gahts no.
77	B: ja oder au Kulturvermittler wo halt den no wiiter gönd als nur s Übersetzer. Wo den au gwüsse Sache chend vermittelte wo d Eltere ganz falschi Vorstellige hend vode Schwiiz. Aso mer hend sone portugiesische Kulturvermittlerin wo fröged het ihres Chind en Fernseh im Zimmer und den segeds ja, den seit sie ja den höred uf mit dem und den segeds ja nei d Schwiizer hend alli en Fernseher im Zimmer. Aso wo sie den seit das sind eso falschi Sache ume, wo sie den aber sehr guet, will sie ja au portugiesin isch sehr guet den Eltere chan mitteile und kommuniziere. Andersch als wen mir jetzt würed sege als Lehrperson. Das isch ned eso, das stimmt ned.
78	I: aso gahts über s Sprachliche überus?
79	B: mhm. Ja, ja.
80	I: und ...was sind so typische Gründe für e Kontaktufnahm? Normalerwies?
81	A: mit de Eltere? Aso sicher d Eltere spröch womer ja eimal im Jahr mit jedem hend. Und den halt

82	<p>B: Ja zum efach aso mit de Erschtjährige machemer den efach mal sone Standortbestimmig. D Eltere nimts den Wunder, wie gahts mim Chind, was lauft. Eus nimts Wunder, was verzellts vilich dihei, wie verhaltet sichs da? Wie gsehts us vode Riifi her. Efach so en Ustusch emal.</p>
83	<p>A: Jaaa (zögerlich)</p>
84	<p>B: und nachether gits efach im zweite Jahr das Übertrittgspröch zum de Elter chli vorbereite aso was chunt jetzt die Schuel, was chunt uf sie zue. Au d Ängst vode Eltere nochli abbaue, will es isch doch jetzt au wieder en Schritt, en grössere Schritt wieder.</p>
85	<p>A: Und wens halt susch Problem git mit Chind oder mer merked amne Chind amne Chind gahts eifach ned guet, dass mer eifach mal wend wüsse isch dihei irgend öppis vorgfalle was s Chind efach völlig zur Bahn usgworfe het. Den gits efach es Elteregspröch und susch mer gsehnds natürlich viel. Die einte gönd zwar in Hort, den gsehmers ned eso, aber du hesches ja miterlebt, viel Eltere chömed no schnell ine wens d Chind chemed go abhole oder den wott es Chind no öppis am Mami zeige den chuntmer au wieder so is Gspröch äh oder ebe wens eifach schnell wend öppis wend wüsse den chemed eigentlich verbi oder lüüted aa. Ja.</p>
86	<p>B: Und wemer susch natürlich au Gspröch hend, den hemer mengisch au mehreri pro Jahr, das isch wens Verhaltensmässig den Schwierigkeite git, ehm wemer irgend ine Richtig e Therapie müend abüte, seg das Logopädie, Psychomotorik oder was au immer, den gits natürlich logischerwies mehrerei Gspröch, wo mir d Eltere mitbeziehnd und efach uf das ufmerksam macht.</p>
87	<p>I: Und wie z friede sind ihr mit de Elterearbet wo ihr gad mached im Moment?</p>
88	<p>B: ich muess sege d Gspröch findi guet, das dunkt mi guet, eifach (lacht) was susch ebe klappet bi vielne halt nöd Informatione heigeh, dass das nachher klappet, oder Sache wo's müend usfülle, mer seged immer sie selled doch go fröge, sie selled 3,4mal go nafröge es seg eus gliich, eus isch wichtig dass sie's verstönd. Und den isch aber ebe vilich glich e Scham ume und s het, viele Eltere tüend en Talon den halt schnell usfülle ja ich komme und wens den sowiit isch isch den kenn Mensch ume und wemer den nafröged sie sie hend doch anegschriebe, (mimt Stimme nach) „aha, aha das isch hüt,aah hä das isch, nei ich weiss gar vo nüt“ aso so. Das isch eso chli d Unfriedeheit womer hend, womer jetzt aber au gad ghört hend, dass het eigentlich di ganz Schuel.</p>

89	I: Ich han gseh d Chind nehmed sonen, sie hend sones umghenkts Täschli.
90	A, B: mhm
91	I: wo s chönd mitheineh, wien ich gseh han isch das es schriftliches Dokument. Hender s Gefühl es isch meh ehm, wener schriftlichi INformationen mitgehnd, lueged det, uf was lueged ihr det wen ihr das mached?
92	A: aso mer gebed eigentlich, aso wichtigi Sache gönd nur schriftlich weg. Mer hend nüt wo nöd, aso wo wichtig isch gemer nie mündlich will das chunt eh nöd hei. Aso bi eus isch wükli alles was schriftlich isch, aso öb jetzt das en Sporttag, oder en Abschlussfescht oder ehm ebe das isch de Brief wo jetzt grad use isch, das isch weg de Fotene, dass d Klassefotene chönd go abhle im CHindsgi, eigentli sönigi Sache chemed hei und die Mappe setti eigentlich immer wieder zrug, aso d d Eltere wüssed eigentlich dass sie det öppis selled useneh entweder usfülle oder guet lese und den chunt die Mappe leer wieder zrug.
93	I: guet und die Text tüend bim schriebe vode Text druf achte, wieners formuliert?
94	A: ja
95	B: ja sehr eifach, sehr eifach, kurz, prägnant.
96	A: mhm
97	(Unterbruch, B verlässt den Raum)
98	I: ehm ich muess schnell, guet. Chasch du mir schildere, wie du die spezifisch Familie kenneglernt hesch?
99	A: ja aso ich han sie erscht jetzt fürs zweite Jahr jetzt bi mir aso ich han sie vorher scho chli kennt will ich vorher denne gschaffet han. Jetzt isch sie eigentlich i minre Klass, ehm (laut) ich weiss ehm dass, ehm dass ich völlig erstunt gsi bin wie guet de Vater scho Dütsch chan, und wie guet dass d Tochter Dütsch chan, aso da bin ich völlig baff und erstuunt und ich find sie sind sehr engagiert, vo Anfang a, ehm sehr offe, sehr fründlich, ja.
100	I: Kontakt mit beidne Elterteil?
101	A: mitem Vater meh, d Muetter hani erscht am Elteregespräch kenne glernt, aso für de Übertritt idi erschti Klass. Aso ersch jetzt im Februar, d Muetter hani vorher ned kennt.
102	I: und ehm wie hesch du d Eltere erlebt?

103	A: Sehr offe, ehm ehm ja eigentlich sehr kooperativ, sind sehr bemüht alles richtig und guet z mache. Ehm ja.
104	I: und wie wüsch du jetzt d Zemearbet mit de Familie beschriebe? Allgemein?
105	A: eigentlich guet, aso wükli z friede. Ich muss nie irgendwie Sache hinedriii renne, es chunt poscht wendend sie lueged uf de Dateplan, sie het ihri Sach debii, aso aso ich finds genial.
106	I:mhm
107	A: und wener öppis ned weiss de Vater, chunter immer go fröge. ASo tuet wükli sich ehm es isch em überhaupt ned peinlich zum fröge aso er isch, er staht dezue und ich finds super.
108	I: ehm wird au schriftlich kommuniziert? Ode isch alles..?
109	A: ja ebe das wo i dere Mappe mitchunt. Das ehm nimmt sie ja hei und bis jetzt ebe wener öppis wett wüsse wenners ned genau verstaht den chunt er go fröge, aber er chunt eigentlich ned sehr oft. Und viel verstaht natürlich au d Tochter. (es klopft an der Tür). Ja?
110	I: gits irgendwelchi Usevorderige bis jetzt i dene Gspröch? Mit dere Familie?
111	A: nä-ä. Aso ich han ned emal en Dolmetscher brucht. De het das sehr guet verstande. Nei.
112	I: wens wenn du zrugdenksch hets e Entwicklig geh die Kommunikation? Oder die Beziehig? Ehm aso ich mein zum Biispiel wie viel sie teilgnoh hend oder .. obs besser worde isch mitde Teilnahm mit de Ziit?
113	A: isch natürlich schwierig will ich sie ersch i dem Jahr eh bi mir han. Aber jetzt ich merk ned das jetzt igendwie vorher schlecht, am Aafang schlechter gsi wär und jetzt besser. Aso ich han jetzt eigentlich immer guet gfunde.
114	I: und d Übersetzer sind gar ned gfröget gsi?
115	A: nei er het das so guet verstand und ebe es het natürlich kei Problem geh mit ihre, aso. D Tochter machts eso guet, dass mer eigentlich kei schwierigi Gspröch gha hend und für das bruchts eigentlich kei Übersetzer und für das bruchts eigentlich kei Übersetzer wens eifachi Gspröch sind.
116	I: ja guet. Wend jetzt vonre Skala vo 0 bis 10 , 0 isch schlecht und 10 isch guet, d Zemearbet mit dere Familie wär, was wüsch geh?
117	A: es 9i (lachend)

118	I: es 9i?
119	A: ja.
120	I: irgend öppis wo chönti besser si oder?
121	A: ja es isch halt no schwierig will jetzt ehm zum Teil d Muetter jetzt grad si sich grad wieder schwanger. Menisch isch eifach sochli gseh ebe dass sie nachli meh teilnehmed was mir da abütet. Oder ebe zum Biispiel Purzelbaumevent, das ebe halt aber das merkt mer bi allne Familie e chli. D Hemmschwelle zum au für e Bsuechswuche mal frei z neh isch , s falt ihne recht schwer au im Gschäft, will efach immer Angst hend si verlüred den d Stell. Aber das isch ned nume bi ihne eso, das isch bi vielne eso. Wils eifach s Gfühl hend wenn ich emal frei nimm für mis Chind, zum emal id Schuel ineluege, denn gheiets mi use oder. Und das ehm, das bedur ich mengisch sehr. Aber sie wäred definitiv bereit zum mit da mit ineluege und debi z si.
122	I: oke. Den chöememer zum Projekt Copilot, di erscht Frag schomal drüber ghört?
123	A: ich han scho drüber ghört, ebe dur mini Kollegin, sie het au scho verzellt gha, ehm vom Hort es bizli, aber eigentlich nöd sehr viel. Efach das es e Familiebegleitig isch ehm ned schuelisch sondern ebe au so Briefe übersetze, oder helfe usfülle oder ja so Sache. Aber nei viel weiss ich ned über s Projekt.
124	I: ich han ehm churz erchläre um was es gaht. Das isch es Projekt wo d Eltere understützt, damit sie chend luege das d Chind optimal is Schuelsystem inechömed. Aso dass d Eltere verstönd und s Schuelsystem kennelerned oder verstönd wie das funktioniert und det au Unterstützig überchömed wie das ganz funktioniert dur Mentore, wo ned selber Kontakt hend mit de Schuel.
125	A: mhm
126	I: das sie det de Mentore chend Frage stelle, werded berate und coacht und gönd den selber aber go kommuniziere mit de Schuel. Und das basiert uf freiwillige Begleitpersone wo das mached, wo eigentlich wükli idem Schueltrittsalter setted mittreit werde so de Hoffnig, dass wenn sies den verstönd, dass sie das den wie wiiterträged, oder druf.
127	A: ich finds e gueti Sach, sehr guet.
128	I: das isch genau mini Frag, wenn jetzt ich weiss ned öb du dir das magsch ischätze, aber hesch s Gfühl das seg es, es het e Würksamkeit, chentisch öppis über

	d Würksamkeit sege vo dem Projekt?
129	A: ich denk scho das es öppis bringt. Ich denkt efach d Eltere müend ja au iverstande si dass sie da mitmached. Ich chent mer eben o vorstelle, es gönd genau die Eltere ebe nie wos ebe genau brüchtet oder. Das denk, das chent ich mir jetzt no vorstelle isch, ebe sone Familie wie die seb ehm bin ich überzoge die hetted sowieso gseit gha mer mached da mit und hetteds vilich gar ned so brucht wie jetzt en anderi Familie wo jetzt wükli die Begleitig sehr brüchti. Wo den aber au seit neinei mer schaffed das au ohni. Wie die wo seged ich bruch kei Übersetzig ich chan gnueg Dütsch, aso. Ehm das findi no d Schwierigkeit denk ich, wie, mer dörfed ja ned entscheide wer bruchti das. Das wär no, eigentlich no guet wenn mir zeme mit em Hort vilich chented sege, lueged sie es wär vilich guet sie würed da mitmache. Und ihne das nahelegge so quasi, de Familien
130	I: aso Verbesserigsvorschlag direkt für d Caritas wär das, vo dir us gseh?
131	A: mhm, mhm.
132	I: gits no öppis anders womer chenti verbessere us dinre Sicht, vilich?
133	A: ehm nei, aso ich denkes nöd. Ich findes wükli e gueti Sach will es git wükli vieli wo efach chli überforderet sind mit de ganze Situation und den hends dihei no es Chind und den müends no irgendwie mal no zum Arzt und zum Zahnarzt und d Schule isch auno irgendwo no und den hends ja meischtens ned nur eis Chind, sondern öppe vier oder und ich denke das isch sicher e gueti Sach, dass mer die chan begleite. Oder au was macht mer mitmeh Chind? Vieli hend au gar kei Ahnig, scho im Vorschuelalter, aso was macht mer mit em Chind? Aso vieli chemed ersch dri wens denn scho im Chindergarte sind aber den chönd die jüngere Gschwüsteri profitiere wenigstens. No besser wär natürlu wemers no frühner chenti (lacht) erfasse, oder. Das sinds ja jetzt meh oder weniger dra.
134	I: mhm. Gits susch no öppis wod no wetsch ergänze, die letscht Frag?
135	A: danke nei
136	I: ich bedanke mich fürs Interview, merci vielmal für d Ziit.
137	A: scho recht, hoffe chasch öppis bruche (lacht).

12.1.3 Transkript 3= Lehrperson #3

- 1 I: Guet also, als erschti so chli als Ischtigsfrag: Wo Sie diä Klass übernoh händ...ehm...wo isch da de erschti Moment gsi wo Sie mit dä Eltere Kontakt ufgnoh händ? Chönd Sie dä schildere?
- 2 C: Das isch am erschte Schueltag gsi, diä händ da d'Chind id Schuel bracht zum erschte Mal. I di 1. Klass, will s'isch ja no ä 1. Klass und ich ha sie dä au imene Brief iglade, woni dä Stundeplan gschickt ha iglade, dass sie chönted di erscht Stund, anderthalb debi sii. Und da händs dä im Singsaal vo de Schuelleitig no allgemeine Informatione übercho. Und dänn sinds mal da gsi und händ gseh was ich für eini bii und ich ha gseh was das für Eltere sind, sind aber nöd alli Eltere da gsi.
- 3 I: Ja, ok...ehm...dänn wott ich ihne grad äs paar Frage eifach grundsätzlich zur Schuel stelle. Ehm. Was gfallt ihne a derä Schuel bsunders?
- 4 C: Ja, ich bi ja nonig so lang da. Ich bi erscht s'zweite Jahr da eigetli.
- 5 I: Ok. Mhm.
- 6 C: Und...äh...[langsam] ich find etz rein üsserlich d'Lag vo dä Schuel do mit däne Bäum, vill grünen, find ich schön oder? Aber das isch meh so chli ä Rahme-[lacht] sach. Dänn han ich gueti Kolleginnen da, Kollege wonich än guete Ustusch ha. Und d'Schuelleitig tuet alles mögliche i därä administrative Welt wo diä Schuel da au no mit sich bringt. Aso mir gfallts eigetlich da. Ja-a.
- 7 I: Eehm.
- 8 C: Und das Multikulturelle, das bin ich mir gwöhnt, ich bi...hanich vorhher im Chindsgi im Chreis 5 schuel geh. Das isch öpä ähnlich glageret gsi. Ich känne eigetlich nüt anders. Ja.
- 9 I: Bim Schuelkonzept, wiä kommuniziert d'Schuel mit dä Eltere?
- 10 C: [lacht leicht] Da bin ich fascht ä chli überfragt, will ich ebä nonig so lang da bi. Aso, es hät glaub emal äs Eltereforum geh, dass isch so chli wiä versendet und etz probiert mer das wieder ufzbaue. Dänn gits ä Website wo mer cha sich iii...das Konzept aluege. Dänn funktioniert dänn au vill Eltere so dass...ehm...dass mer meh uf dä Klasseebeni mit dä Lehrerin kommuniziert, da chunts nöd no gross gsamtschuelisch. Mir händ am nöchste Duunschtig äs Schuelhuusfäscht. Es git schon o so schuelischi Aläss wo Eltere dä iiglade

werded und au teilwiis ä chli mithälfed, jetz ebä bim Fäscht eigetlich au. Ehm...ja. Diä gröscht, aso ich...mich als Lehreri find ebä dä Kontakt zu dä Eltere wonich da i dä Klass ha, vo denä Chind wonich i dä Klass ha eigetlich so chli bilateral, han ichs fast am liäbste. Ich ha au en Eltereabig gmacht, i dä 1. Klass, au für allgemeini Informatione und so, aber...äh...s'meischt passiert eigetlich scho bi Elteregespröch so. Jetz da uf Klasseebeni.

11 I: Ja, aso würded Sie säge es git äs Konzept vo dä Schuel oder...?

12 C: I dä Elterearbet?

13 I: Mhm. [bejahend]

14 C: [lacht] Ja ich bi fascht ächli überfrogt, aso ebä dass Forum hät emal existiert, isch das echli versandet und etz, sitem neue Schueljahr probiereds, händs wieder chli d'Eltere iglade zum cho, zum ä chli gspürä was diä Eltere wänd. S'Interessi vo de Eltere isch nöd wahnsinnig gross, dänk ich. S'isch wüerkli schwierig, diä schaffed teilwiis halt beidi de ganz Tag und sind froh wänn d'Chind i dä Schuel versorgt sind.

15 I: Ok.

16 C: Sind nöd alli so, aber...ehm...ä grosse Teil. Und dä isch no s'sprachlich, das isch au no und s'Bildigniveau vo de Eltere isch halt nid vo allne glich höch oder?

17 I: Ja. Wo gits scho Berüerigspükt zwüsched Schuel und Eltere?

18 C: Ebä das isch zum Biispiel das Schuelhuusfest oder ebä, was ich gseit han, d'Schuelleitig hät d'Eltere iglade...äh...zum ihri Wunsch und Bedürfnis formuliere und das isch glaub, diä händ da so ä Sitzig gha, und das sich glaub zimli guet gloffe. Det häts es paar engagierte drunder gha. Und da häts ebä schuelischi Alass: Mir händ zum Biispiel ä Projektwoche gha, da hämmer zum Abschluss ä chli chöne go luege und so, aso ä chli so, ja.

19 I: Ganz konkret: Gits en Eltererat?

20 C: Ebä das Forum...

21 I: Das isch das Forum?

22 C: Aso i dä Stadt Züri hät mer ja gseit Eltererat oder Eltereforum. Da hät mer das Forum ufbaut und das isch dänn ebä, s'isch dänn z'wenig...äh...hät glaub z'wenig gfruchtet.

- 23 I: Z'wenig gfruchtet. Aso wiä schätzed Sie so dä Ifluss oder jetz au d' Wertschätzig vo de Lehrpersone für de Eltererat ii?
- 24 C: Aso vo de Lehrerinne und Lehrer us?
- 25 I: [bejahend] Mhm.
- 26 C: [zögernd] Jä das chönt ich jetz nöd amel...aso es isch ja ebä nöd än Rat gsi bi eus. Bimene Eltererat tuet mer ja vo jedere Klass öper wähle und dänn gits da sones Gremium. I vordere Schuelhuus woni gsi bin häts das ebä gha. Und bim Eltereforum...es isch eifach, das muen ich wüekli säge, es isch nöd äso eifach will das sind so vill verschieden Kultüra und Bedürfniss treffed ufenand und diä ELtere händ teils so anderi Vorstellige wiä Schuel funktioniert, will sie's anderst erläbt händ oder gar nöd erläbt händ. Und diä känned, gäll diä chömed teilwiis us Länder womer diä Partizipation gar nöd so kennt. Oder?
- 27 I: Ja.
- 28 C: Und Demokratie ufeme chliine Stand isch. Aso mir händ da halt scho chli höchi Asprüch. [lacht]
- 29 I: Das leitet jetz grad so chli i di nöchsti Frag: Berüerigspunkt so chli au d'Abgrenzig. Und da wär jetzt mini Frag: Was isch us ihrerer Sicht im Ufgabebereich vo de Schuel und was sind d'Ufgabe vo de Eltere?
- 30 C: Ja es isch ä so chli ä Tendenz, dass immer meh uf d'Schuel abgwälzt wird, find ich. So grundlegendi Sache, ja was sölli säge, au erzieherischi Sache, vill äso delegiert ad Schuel oder wenn d'Chind im Hort sind au an Hort. Das isch ja schön und det wird's ja au guet gmacht oder, aber ich...ehm...jä wiä sölli säge, zum Biispiel wämmer en Usflug gmacht händ, dass d'Chind nüt debi gha händ, sind mir Lehrerinne dänn zwunge dem Chind zum ässe, de ganz tägige und dänn nachher isch, hät offebar äs [das Kind] de Zettel dihei nöd zeigt oder sie händ ihn nöd chöne läse. Sie händ ihn nöd verstande. Und dä nachher mönd mir dänn luege, dass das Chind öpis zässe het oder? Und das isch ächli schwierig mängisch. Oder zum Biispiel hüt Körperhygiene oder wiä tuetmer ässe, so chli Sache wo ich dihei glernt ha, Schuehbinde zum Biispiel. Das wird im Chindergarte gmacht. Ich ha das vor viele viele Jahre, han ich das dihei glehrt. Und das sind so chli Sache wo eifach chli delegiert werded. Und au Znüni ässe oder sich ernähre. Ja.

- 31 I: Zu ihrerer Usbildig: Händ Sie det öpis zu Elterearbet gmacht?
- 32 C: I dä Usbildig, jesses, zwei Jahr han ich Semi gmacht [lacht] Nä-a. Ich mag mich nöd erinnere. Ich ha das dänn eifach im Verlauf vo minere Schuelkarriere glehrt wiämer das macht und isch sowieso vill ‚learning by doing‘ gsi bi mir. Aso in Praktika hät mer vilich scho drüber gredet aber es isch jetzt wüekli solang sit her, dass ich mich fast nüm mag erinnere. Ehrlich gseit.
- 33 I: Ja...ehm...dönn würd ich jetzt, mer sind ja scho chli drüber am rede, uf d’Klasseebeni cho. Wiäs bi Ihne isch, wiä bi Ihne d’Arbet mit dä Eltere usgseht bi Ihne persönlich. Wiä chönt da d’Eltere bi Ihne mitwürke?
- 34 C: Im Unterricht?
- 35 I: Oder au generell.
- 36 C: Eigentlich nöd [lacht] Ja aso, jetzt han ich ja ä ersti Klass, da muess ich ja Zügnisgspröch mache. Da hani Februar han ich scho s’ersti Zügnisgspröch gha und etz wieder ebä i dä nöchste Wuche dänn. Das isch eigentlich sehr wesentlch i dä erschte Klass. Wänn ich amel d’Chind übergibe i di viert Klass tuen ich äsones Abschlussgspröch mache, womer au über d’Leistige redt und d’Chind wo IF händ, Integrierte Förderig, dete tuet mer au ja, macht mer so schuelischi Standortgspröch sowieso. Dänn hani au scho inere Klass, hät mer Mal im Summer än Grillabig gmacht. So chli meh gmüetlich. Hämmer au scho Eltereabig gmacht, ebe meh so churzi Information wo nötig gsi isch, nacher ebä au gmüetlich zäme sitze dänn, d’Eltere au öpis mitbracht, aber das hani etz da a derä Schuel, well ich erscht szweite Jahr da bin, nonig gmacht.
- 37 I: Ja.
- 38 C: Ich ha ebä letscht Jahr ä dritti geh, Schueljahr ä dritti Klass übernoh det als dritti Klass. Und da hani nonig so ä Beziehig zu de Eltere gha. Und süscht, das sind äso diä formelle Elteregspröch halt. Und ebä so, was ich au scho gmacht ha, wenn mer Theater gspielt händ mit de Chind d’Eltere iglade. Und sie chönd eigetli immer cho wänn sie öpis händ. Mich go fröge. Sie händ au mini Handynummere, chönts mich jederziit erreiche eigentlich. Ä chli so und wenn ich Elteregspröch ha bruch ich öpediä au Kulturvermittlig, wäg dä Sprach. Das isch amel no guet, will es git de Eltere au meh Sicherheit. Ja.
- 39 I: Ja. Dänn vilicht grad, was für Useforderige trettet i so Gspröch uf?

- 40 C: Aso ich versuech ja immer wänn ich so Gspröch füere ämal ä gueti Basis zha, s'Beefinde zerforsche. Au vo ihne und s'Chind. S'Chind isch ja meischtens debi.
- 41 I: Ja.
- 42 C: Jaja. Jo es gat ja ums Chind. Es git scho Usnahmefäll wo mer s'Chind vilich useschickt, will mer gwüssi Sache muess bespreche. Und ehm...wiä isch jetz d'Frag gsi? Sorry.
- 43 I: So chli d'Useforderige wo ufrätet?
- 44 C: Ja was au scho vorcho isch, dass Eltere bi mir über anderi Lehrpersone händ afa schimpfä. Da han ich mich ganz klar müesse abgrenze, will das gat mich nüt aa eigentlich. Aso ich chans zur Kenntnis neh, aber sie müend zu derä Lehrperson sälber gah. Das isch öpis oder was d'Useforderig isch bi Eltere wo ...[langes Zögern] ehm...wie sölli säge, bi schwierige Eltere, es git ebä au schwierigi Eltere sind d'Chind meischtens au schwierig. [kurzes Lachen] Ehm, wänn ich zum Biispiel wott en Termin abmache, dänn gat dä nöd und hät mer eine agmacht, dänn gat dä nöd und dänn chunt niemert. Das chunt au vor. Oder mer chunt z'spat, das isch ä so chli, ja, das machts dänn ä chli schwierig. Oder dänn muess ich alüte, chömed doch etz und so. Und dänn isches oft äs sprachlichs Problem. Und ja diä händ amel vill z'schaffe.
- 45 I: Ja. Wännnd Sie vorher gseit händ alüte: Tüend Sie meh schriftlich oder mündlich kommuniziere?
- 46 C: Ja schriftlich isch teilwiis ä chli schwierig, will diä teilwiis d'Sprach halt schriftlich nöd äso chönd oder, dänn tuen ich lieber grad mündlich. Mündlich chammer sich vilich no ehner verständige so.
- 47 I: Jetzt händ Sie vorher scho s'Agebot vo de Kulurvermittler agsproche...ehm...de händ Sie schomal empfohle, dä händ Sie schomal brucht?
- 48 C: Jaja, bruche. Aso etz da i dä dere Klass bruch ichs fürs Portugiesisch und fürs Albanisch. Und ich ha au scho Klasse gha wo mehreri Sprache ja. Das isch sehr hilfrich, find ich. Aso.
- 49 I: Das tüend Sie organisiere?
- 50 C: Mer händ ä sonä Lichte womer Lüüt chönd alüte. Und etz han ich scho, well ebä ich

schomal Eltere spröch gha han vor de Sportferie, nimm ich eifach di glichi wieder oder. Aber es isch das. Das machts ä chli schwierig, will mer müess de Termin finde wenn jetzt das Chind no integriert gförderet wird, muemmer de IF Lehrer no dezue ha, dänn chunt d'Übersetzeri, dänn chömed d'Eltere und dänn gats denä wieder nöd. Dänn nimm ich zum Bispil diä zwei albanische Eltere zäme, will dänn gats i eim Ufwüsch und dur das, ischs mängisch chli schwierig [lacht] das Ganze z'organisiere.

51 I: Ja. Ehm. Was für en Stellewert hät für Sie d'Elterearbet? Im Bruef als Lehrperson?

52 C: Ja, ghört eifach dezue, aso s'Wichtigste sind scho d'Chind für mich, aber ohni d'Eltere gat das nöd. Oder? Aso das isch ganz klar, das isch sehr wichtig.

53 I: Chönd Sie schätze wie vill Ziit pro Wuche , dass das...?

54 C: Für D'Eltere?

55 I: Mhm. [bejahend]

56 C: [laut] Ebä das chunt ä chli druf aa, jetzt i dä erste Klass wämmer so Gspröch muen füere summiert sich das natürli oder aber pro Wuche...uuuu...das höch z'rächne isch ä chli schwierig. [Pause] Ja das chan ich jetz nöd äso säge. Isch jetzt wükli no schwierig, will ebä i dä erschtä Klass isches meh, will me lehrt d'Eltere frisch kenne, i dä zweite Klass kennt mer sich ja scho chli. Und dänn zwüsched Tür und Angle trifft mer sich amel au no und dänn redt mer äs paar Wort. Aso pro Wuche ä Stund, wämmers etz mit dä Zügnisgspröch, das wäret dänn 40 Stund im Jahr, nei das langet nöd wämmer Zügnisgspröch dezue nimmt. Ja ebä es isch ä chli schwierig zum säge. Es chunt ebä immer uf d'Chind druf aa und uf d'Eltere. Wiä d'Verhältnis sind oder? Wämmer er ä gäbigi Klass het, brucht mer nöd ä so vill Eltere spröch, aso...

57 I: Dänn so inhaltlich: Was wird i dä Regel a dä Eltere spröch besproche?

58 C: Was etz ebä bi Zügnisgspröch gats au um d'Leistige vo de Chind. D'Ischätzig wiäs wiiter cha gha. Obs ä Förderig brucht ä zuesätzliche. Dänn, wiäs am Chind gat i dä Schuel. Wiäs mit dä andere zäme funktioniert. Aso wiä sich entwickelt. Aso grundsätzlich wott ich dass d'Chind ohni Angst id Schuel chömed, eigentlich. Ja so. Dänn gits mängisch au Frage, wiäs dihei funktioniert oder? Ächli so, es chunt immer chli ufs Chind druff aa.

59 I: Wiä z'friede sind sie mit ihrä Elterearbet?

- 60 C: Eigentlich scho ja. Bin ich no zfriede. Ebä ich bin jetzt am ufbaue wills ä erschti Klass isch oder? Und ich denke i dä zweiti wird mer mal ebä en gmüetliche Eltereabig organisiere, ächli so. Mhm.
- 61 I: Gits öpis wo Sie bsundrigs stolz sind?
- 62 C: I dä Eltereabet?
- 63 I: Mhm [bejahend]
- 64 C: Chan ich jetzt nöd säge. [lacht] Ich chan jetzt wüerkli nüt säge.
- 65 I: Wiä wür dänn für Sie ä perfekt Zämeabet usgseh? [Keine Reaktion, darum Nachfrage] Oder was würdet Sie sich wünsche?
- 66 C: Das isch jetzt no schwierig zum säge. Ja mängisch dänki mir wärs echt no schön wänn d'Eltere meh Muet hettet ä chli cho frage wiäs gat oder...ehm...mängmol hättmer au dihei, aso es git Chind di händ eifach dihei käi Unterstützig oder di falsch Unterstützig oder. Wännnds dihei so chli än guete Bode hettet oder? Und das händ di einte eifach nöd. Aber ehm...was vilicht da isch, dass mer vill Eltere händ wo nöd so reklamieret wäg de Schuel, aso diä sind eifach nöd äso aspruchsvoll, oder, wiä jetzt zum Biispiel öper vom Züriberg oder was weiss ich. Das machts einersiits au ä chli eifacher. Handumkehrts ischs dänn ebä au wieder chli, ischs dänn ebä chli fast wiä z'wenig Intressi da. D'Eltere sind wüerkli froh, dass d'Chind versorget sind und sie ihri Bildig überchämed quasi oder?
- 67 I: Ja. [Pause] Guet. Dänn würd ich sie grad gern, nachdem Sie jetzt vo de Klasseebeni verzellt händ und au scho vo einzelne Gspröch, ehm...Diä konkreti Zämeabet und zwar wär das mit dä Familiä A.
- 68 C: F.[Schülerinnenname]? Hä?
- 69 I: Ja genau.
- 70 C: Hani fascht no dänkt
- 71 I: Sicher? Vo de F.
- 72 C: Wiä chömed sie uf d'F.? Dörfed Sie das nöd säge oder...?
- 73 I: Doch ich dörf's säge, ich wird's Ihne gern säge. Sie isch bimene Projekt debi.

74 C: Ja.

75 I: Und jetzt würd mich aber grad eifach wunder neh wiä sie so chönd schildere wiä d' Situation wo sie d'Eltere kännegernt händ.

76 C: Aso das isch ebä am erste Tag gsi. Und dänn han ich ebä fürs Elteregespräch, han ich ä Kulturvermittleri gha. Und hani jetz dänn wieder. Für Persisch oder Afghanisch. Und d'Muetter chönd öpediä so zwüsched d'Tür und Anglä öpis säge, cho z'frage und gnauer z'wüsse, will sie ja nonig so guet Dütsch cha. Und d'F. isch im Hort. Sie cha scho relativ guet Dütsch eigetlich. Ja.

77 I: Mhm.

78 C: Aso wiä ich d'Eltere kenne...Dä Vater kenni nöd, ich kenn nur d'Muetter.

79 I: Sie händ nur mit eim Eltereteil jewils Kontakt?

80 C: Ja.

81 I: Was chönd Sie sich no erinnere vom erschte Kennelerne, vom erschte Gseh?

82 C: Ebä das isch am erschte Schueltag gsi. Das isch halt ä chli wiit zrug und sind halt alli Elter echo und genau wiä jetz das gsi isch chan ich jetzt ehrlich gseit nüme säge. Aber sie, ich, sie [Mutter] isch sehr interessiert, sie wett au, dass d'F. mitchunt und so. Scho ja.

83 I: Ja. Ehm...Chönd Sie mer d'Zämearbeit mit dä Familie oder i dem Fall mit dä Muetter so chli schildere?

84 C: Ebä, aso am erste Schueltag, dänn hämmers Elteregespräch gha, dänn isch Eltereabig gsi, da sinds au cho, aso sie. Glaub. Ich weiss es nüm uswendig. Und dänn bim Elteregespräch isch ebä d'Kulturvermittleri no da gsi. Ich ha vo de Familie sälber nöd vill erfahre. Es isch au no schwierig wänns Chind debi isch...äh...und ich ga nöd gern go grüble, aso, i ihre Privat-...das isch, irgendwiä muen ich da amel luege, ja. S'einzig wo ich weiss isch, dass d'F. da gebore isch. Aber ich bi nöd emal sicher. Ich müssts naluege.

85 I: Ja. Ehm. Was sind...

86 C: [unterbricht] Und sie hät aber vo de Flucht vo Afghanistan hät sie scho chli öpis verzellt. Dass es chli schwierig gsi isch.

87 I: D'F.? Oder d'Muetter?

- 88 C: D'Muetter. Jaja. D'F. erinneret sich glaub nöd, sie isch ja da gsi.
- 89 I: Ah ja genau, wänn Sie säged sie isch da gebore.
- 90 C: Isch glaub nöd so eifach. [lacht]
- 91 I: Für d'Kontaktufnahm nachher, was sind da d'Gründ gsi, dass sie d'Frau A. gseh händ?
- 92 C: Ebä s'Zügnisgspröch, uf jedä Fall ja. Ja. Und dä d'F: Isch no, tüemmer etz no idi integriert Förderig ieneh. Sie isch no so chli ä chlini und mängisch ä unriifi. [lacht] Sie muss da öpis übercho. Und da würdemer no meh mit dä Muetter müesse rede.
- 93 I: Ja.
- 94 C: Au i dä zweite Klass dänn.
- 95 I: Und wänn Sie vorher gseit händ, dass d'Muetter au da churz chunt go luege, was sind da...?
- 96 C: Ja ebä, wänn ich zum Bispriel än Brief hei geh han, dass sie nöd recht gwüsst hett um was gat. Aber sie tuet sich glaub sälber scho au bi andere Lüüt informiere. Suscht gats sie au mängisch in Hort go fröge. Oder ebä dänn chunt sie da ane und frögt. Und F., dass mueni au no säge, isch vill chrank. Ja.
- 97 I: Ja.
- 98 C: Sie hueschtet au so komisch.
- 99 I: Sind sie mündlich oder schriftlich am kommuniziere mit dä Frau A.?
- 10 C: Aso mitem Telefon. Ja.
- 0
- 10 I: Aso mündlich?
- 1
- 10 C: Das isch immer am eifachste. Will das schriftliche isch ja schwierig, wännds so
2 d'Sprach eh nöd so chönd. Aso ussert mer muen so Brief heigeh, so offizielli. Nachher isch das scho schriftlich. Mir händ sone Eltereposcht ebä. S'ganze Schuelhuus hät sones Couvert, womer quasi d'Eltereposcht hin und her schicked. Dänn gitmer das am Chind mit. Chans ihne suscht zeige rasch.

10 I: Ja das wär no spannend.

3

10 C: Das händ all im Schuelhuus. Sind so diä Couvert da. Und da tuet mer amel s'Datum
4 druf und sie müönd eifach unterschriebe, dass sie's gseh händ. Sind alles di gliche.

10 I: Wievill mal im Jahr kommuniziered Sie mit denä?

5

10 C: Ja es chan sie, dass mers fascht jedi Wuche brucht. Es sind vill au Sache,
6 gsamtschuelischi, drin. So Informatione für d'Eltere oder wänn ich sie jetz ebä zum
Gspröch iglade han, han ichs au da dri taa. So chli so züüg. Elterebrief. Ja.

10 I: Würded Sie säge es hät Startschwierigkeite geh i dä Zämearbet?

7

10 C: Nä-ä. Was ich amel merke am Eltereabig, i dä erschte Klass, isch, sie sind sehr
8 gspannt was das für ä Lehreri isch und für Lüüt, bi ja nöd nur ich da, han ja no ä
Stellepartneri und ä DAZ-Lehreri. Und dä IF-Lehrer isch ja au no, aso mer sind dänn da
und probieret de Eltere au chli d'Angst zneh um ihres Chind oder? Ich glaub das chani
amel schono, einigermasse [lacht].

10 I: Genau, etz häts trotz de interkulturelle Vermittler mal sprachliche Problem oder
9 Missverständnis geh?

11 C: Ja gits au hüt immer wieder öpä, aber ebä dänn chömeds go frage oder ich lüüte a und
0 dänn probiert mer das usem Weg z'schaffe.

11 I: Und wenn Sie jetzt zrugg dänket. Findet Sie es hät än Entwicklig geh i dä
1 Kommunikation oder i dä Beziehig?

11 C: Jetzt i derä Klass?

2

11 I: Genau, aso zu dä Frau A....?

3

11 C: A.?

4

11 I: Mhm [bejahend]

5

11 C: Ja mer kenned eus langsam. Oder, aso. Ich gseh sie nöd eso vill. Am Afang isch sie
6 meh cho. Müessi säge. Und etz wo sie glaub weiss, wie es chli lauft, hät sie glaub
s'Bedürfnis au nüm so. Sie chunt höchstens di Chlii go abmelde, wänn sie chrank isch
oder s'Telefon, dänn lütet sie aa, macht sie scho, aso. Muess egetli, wänn sie [F.] nöd da
isch, nöd go nachefröge, wo isch F. ...äh...chunt sie nöd id Schuel? Sondern sie lütet
eigetlich vorher aa. Das isch nöd selbstverständlich. [lacht]

11 I: Aso wiä zfriede, das chunt scho chli use, aber no ganz konkret, wiä zfriede sind sie mit
7 dä Zämearbeit?

11 C: Mit ihre?

8

11 I: Mit ihre. Genau.

9

12 C: Ja, das isch guet. Es lauft guet. Ja.

0

12 I: Dänn chömmemer fascht scho zum Schluss. Ehm. Woni ich churz über das Projekt wo
1 diä Familie mitmacht wott redä. Das isch s'Copilot. Weiss nöd ob sie schomal devo ghört
händ?

12 C: Nä-ä.

2

12 I: Das isch sones Projekt, das isch vo Caritas gstartet. Und det werded egetlich d'Eltere
3 wo das möchtet niederschwellig vo Freiwillige unterstützt i Schuelfrage zum Chind uf de
Schueltritt vorzbereite und diä werded dänn während eim Jahr begleitet. Und das hett
jetz letschte Summer agfange.

12 C: Aso lauft das etz bis zum Summer?

4

12 I: Genau. Vermuetlich bis zum Summer. Ich weiss gar nöd obs no verlängeret wird. Da
bin ich überfröget. Ehm..

- 5
- 12 C: Das isch scho guet hä?
6
- 12 I: Ja. Grad mini Frag: Wiä schätzed Sie d'Würksamkeit vo somene Projekt ii, Projekt
7 Copilot?
- 12 C: Aso das, für so öper, wo ebä so allwäg ä Vergangeheit vo Flucht het und so und
8 useme ganz andere Schuelsystem chunt, wahrschinli, isch das sicher öpis guets. Stell ich
mir vor. Hilft bi de Integration nimm ich aa. Oder, aso. Und vo Afghanistan gits nöd eso vill
Lüüt. Jetz bi de Tamile oder bi de Albaner, diä händ ä sone Gmeinschaft under sich. Und
bi de Afghane ischs vilicht echli anderscht., wills ebä nöd eso vill Afghane wie ebä vo
denä andere het.
- 12 I: Gits jetz i ihrere Klass vilich no anderi Familie, wo au vo dem Projekt chönted profitiere?
9
- 13 C: Ja, was söll ich jetzt da säge. [Pause] Es isch ja meischtens bi erstgeborige Chind no
0 guet, wänn sie Unterstützig überchömed, will sie s'Schuelsystem nonig so guet känned.
Wänns aber zweit- oder drittgeboreni Chind sii, isches nöd eso nötig, will diä scho wüssed
wiä de Charre lauft dänn. Eigetlich oder? Und erstgeboreni hani nööd eso vill. Muen etz
ebe chli id Rundi luege. Ja vilich bim E., ja das isch en Eritreär, das isch au en
Erstgeborene, aber de isch im Hort und dur das, dass d'Chind da bi eus im Hort sind,
chömeds au no chli Unterstützig über. Oder? Diä mached dänn amel fascht no chli meh
Elterearbet, wells au ums soziale gat, au det im Hort oder? Ja.
- 13 I: Hettet sie no Wünsch oder Verbesserigsvorschläg a d'Caritas?
1
- 13 C: Ja das chani irgenwiä nöd säge, will ich känne das Projekt gar nöd äso gnau wiä das
2 lauft. Isch no schwierig zum säge, aso...
- 13 I: Oder vilich anderscht gfröget: Was händ sie s'Gfühl brüchtet d'Eltere?
3
- 13 C: Ich müsst irgenwiä wüsse was diä [Caritas] gnau mached mit [Familie] A.s. oder? Ich
4 chan das irgenwiä nöd beurteile. Aso...Unterstützig i schuelische Frage findi guet,

eigentlich. Schlussendlich ischs ja dänn nöd nur ä schuelischi Gschicht womer da unterstützt oder, will diä ja no anderi...[Satz nicht beendet.] D'Schuel isch ja scho ä Möglichkeit, dass mer sich cha integrierä indem mer au anderi Eltere kännelehrt oder. Ja.

13 I: Ja, dänn händ Sie suscht no öpis zu dem Thema wo Sie möchtet ergänze, wo Sie
5 möchtet loswerde?

13 C: Ja nei. [lachen beide]
6

13 I: Suscht...ehm...zum Abschluss...
7

13 C: Was mich no Wunder nimmt, wiä isch sie i das Projekt iecho?
8

13 I: Das isch ä gueti Frag, wo ich Ihne au nöd chan beantworte. Ehm...
9

14 C: Vilich dur d'Asylorganisation? Äso.
0

14 I: Ja, das isch, genau, das isch möglich. Mir händ kä Kontakt zu de Familie. Mir känned
1 d'Familie nöd, mir känned au diä Freiwillige nöd. Mir händ nur Date vo de Caritasleitig, vo de Projektleitig, übercha. Und sie händ aber gseit, dass sie ganz uf unterschiedliche Weg uf di Eltere ufmerksam gmacht worde sind.

14 C: Ja, find ich guet, ja.
2

14 I: Guet, ja dänn dank ich villmal.
3

12.1.4 Transkript 4 = Lehrperson #2

1	I: Also und so chli als Istieg, als Eröffnungsfrag: Wo du da diä Klass überneh häsch, wo du jetzt häsch, was isch da dä ersti Moment gsi wo du d'Eltere gseh häsch? Chasch du dä churz schildere?
2	E: Ehm...aso mir händ en Bsuechsmorge, wo diä neue Chindergartechind scho Endi Juni chömed und dänn sinds vo de Eltere begleitet. Wobi mer hätt dänn natürlig no nöd vill Kontakt. Diä bringed d'chind und mer mached dänn da sonä Lektion und dänn gönds wieder und nacher am erste Schueltag, da werdeds dänn au begleitet. Das isch dä ersti Kontakt. Bsuechsmorge und nacher ersti Chindsgitag.
3	I: Und das isch beides obligatorisch?
4	E: Nai, aso ersti Chindsgitag scho, Bsuechsmorge nöd. Es sind au nöd immer alli ume. Di einte sind no i dä Ferie oder? Es chönt dänn nöd immer alli, aber vill chömed.
5	I: Jetzt wotti grad afange it äs paar Frage zu dä Schuel oder zum Chindergarte. Und zerscht vilich grad: Was gfallt dir ä därä Schuel wo du schafftsch?
6	E: Also hiä simmer drü Chindergärte, grad binenand und es hät no zwei Primarklasse und zwei Hört, also es isch lebendig. Es git ä so Sattelitechindsgi, da bisch du so ganz allei mit dim Chindergarte im Quartier. Und das gfallt mir. Mer hät immer Lüüt um sich ume, mer cha ustusche und es isch au nöch vo wo ich wohne, das isch au no en Punkt, ehrlich gseit. Und es passt eifach zu dä jetzige Lebenssituation mit Schaffe, Bruef und Familiä, im Moment passts.
7	I: Guet. Schön!...ehm...Wiä kommuniziert d'Schuel mit dä Eltere?
8	E: Aso es git für diä neue Eltere, also diä händ Eltereinformationsabig. Da tuet sich d'Schuel chli vorstelle, wiäs hiä gat. Und dänn isch mehrheitlich per Briefä. Also sie gänd Briefe a d'Klasse und mir verteilets dänn. Und dänn gits no s'Infoblatt, s'Quartalsblatt eifach, ich weiss es jetz gar nüme, ich glaub es isch es Quartalsblatt mit Infos.
9	I: Ok. Aso gits da es Konzept oder Ziel womer verfolgt?
10	E: Ja mer händ...aso es git ja diversi. Es git diä, wiä heisset diä jetz, aso diä vo de ESE(?), vo de externe Schuelevaluation, hämmer ja Ziel womer

	müend verfolge. Und dänn diä wo vorgschriebe sind, also so Jahresziel. Ja bis dänn und dänn muess mer das erfülle a därä Schuel, bis dänn und dänn müend d'Lehrpersone diä mal usprobiert ha, Unterrichtsforme. Also mir händ diversi Ziel, Unterrichtsentwicklickigsziel. Das wäred dänn diä andere. Genau. Diä vo ESE und dänn diä Schulunterrichtentwickligsziel. Und dänn hät Schuel no so Leitfäde, aber das sind nöd so Ziel.
11	I: Über wer lauft diä schuelischi Kommunikation i dä Elterearbet?
12	E: Ja aso...über eus. Also wiä meinsch jetzt? Über d'Schuelleitig?
13	I: Genau. Au. Das wo über d'Schuelleitig und über d'Lehrer...
14	E: Aso das wo über d'Schuelleitig chunt, aso wänns Informatione vo ihne sind, dänn gats über eus. Dänn tüends es eus is Fach und mir verteileds dä Eltere. Und diä händ sicher au telefonische Kontakt und Mailkontakt wänn d'Eltere es Aliege händ. Und wänns vo eus öpis isch, dänn isches eh direkt mit de Eltere oder?
15	I: Ja. Und gits so Berüherigspükt zwisched de Schuel und de Eltere? Ganz generell.
16	E: Aso ebä nöd spezifisch uf eusi Klass, das isch immer no generell?
17	I: Mhm. [bejahend]
18	E: Ja, jetzt hämmer zum Bispiil das KUKUWE-Fäst (?). Es git äso Aläss, äso, ä chli anderi Sache. Kulinarischs und kulturelles aus aller Welt, dänn de Eltererat gits ja no, us jedere Klass häts zwei Elteredelegierti i däm Eltererat und da isch au immer öper vo de Schuelleitig debi und öper vo de Lehrpersone glaub au. Das isch au sone Form. Und...suscht glaub nüt meh.
19	I: Mhm. Und jetzt no ganz konkret, zum da no nahhakä: Würsch du jetzt säge macht d'Schuel meh als gsetzlich erwartet wird im Bezug uf Elterearbet?
20	E: Allgemein.
21	I: Mhm. [bejahend]
22	E: Ich weiss gar nöd was diä gsetzliche Vorlage sind. [lacht] Also wie viel oder, kä Ahnig, aber diä Elteregespröch hät mer ja no. Ich glaub scho. Ich wür säge öpä das wo erwartet wird. Ich denke extrem viel drüber us, kä

	Ahnig, ich weiss es nöd.
23	I: Und etz bim Eltererat. Wiä schätzisch du det de Ifluss ii und was isch d'Wertschätzig, nach dinere Meinig, vo de Lehrpersone vo dem Eltererat?
24	E: Ehm, aso. A dem erste Eltererabig sind dänn diä Delegierte, aso mer müen ja öpper neu wähle und bis anhin händs immer öper gfundä. Mir als Lehrpersone händ eigentlich nöd wüerkli vill ztue mit em Eltererat, will diä händ so ihri eigete Sitzige dänn und jaa ich finds guet, dass es dä Eltererat git. Eigentlich oder? Jetzt han ich ghört vonere Kollegin, diä hät aber au ganz vill...aso sie hät dänn gseit ihri Eltere seged so überengagiert i däm Eltererat, git vilich au das, oder? Und ich ghör, ich bi ja no Muetter, ich ghör halt vo Muettersiite, nöd jetz da, a andere Schuele halt, dass es so vill isch, als Eltere, dass d'Schuel immer so vill wett und macht. Und hiä findi isches aber nöd eso. Ich find nöd, dass vom Eltererat so vill erwartet wird. Vo de Lehrpersone eigetli nöd. Aso ich denk isch guet, dass es git. Aber ich find au es muen eifach ä gsundi Balance ha, oder, alles.
25	I: So chömmemer grad chli is nöchste ine. Und zwar chli bi dä Abgrenzig vo de Schuel. Was isch jetz für dich sonen Ufgabeberiech vo de Schuel und was isch en Ufgabebereich vo de Eltere?
26	E: Ehm...aso. Schlussendlich sind d'Eltere verantwortlich, oder, grad bi dene chline Chind, dass sie da sind im Unterricht und d'Erziehigsarbet isch eigetlich au hauptsächlich a dä Eltere ihri Arbet. Vill händ s'gfühl nöd, aber es isch... [lacht kurz].
27	Ja und schlussendlich au wämmer so än Laufbahnentscheid mached und vorschlönd, zum Biispiel jetz no einisch äs Jahr in Chindsgi, und d'Eltere schlussendlicih nöd wänd, dänn isch das ihri Verantwortig. Mir chönd dänn nur Empfählige geh oder wiä mir s'gsehnd oder ischätzed. Und ich ha jetz mit dem nöd so müeh, ich find wüerkli es isch ihri Verantwortig, es isch ihres Chind. Sie müend schlussendlich wüsse. Obwohl mer mängisch dänkt sie händ falsch entschiede.
28	I: Das heisst konkret de Ufgabebereich vo de Schuel isch...?
29	E: Ja d'Chind scho, natürlich logisch mer händ au Erziehigsufgabe i dä Schuel und Unterricht natürlich, diä ganze Sozialkompetenze ghöred natürlich au dri. Aso uf allne Ebene. [Pause] Und Zämearbet mit de Eltere

	isch au wichtig, uf jede Fall. Ghört au zu eusne Ufgabe. Mer merkt eifach amel bi Eltere wo nöd wännnd mitmache, aso wömmmer probiert und dänn das aspricht und d'Eltere so voll barikadiered dänn find ich au, aso wämmmer so nöd dra anechunt iches dänn au schwierig.
30	I: Bi dä Usbildig, wiä bisch du uf Elterearbet vorbereitet worde?
31	E: Aso ich ha no Semi gmacht dazumal und det isch no en wichtige Aspekt gsi, Elterearbet. Aso was hämmer glernt, diä typische Tür- und Angelgespräche und dänn diä offizielle Gspröch. Vo Afang aa grad wänn öpis schiäf laufft informiere. Eltere-Chind-Aläss, Eltereabig. Durchs Band eich alles. Elteremitwirkig isch zu minere Generation hämmer das scho gha.
32	I: Häsch dänn no ä wiiterbildig nacher gmacht?
33	E: Aso ich ha no dä Erwachsenebildner, nöd dä Erwachsenebildner, aso ja ich ha dä Praxisaleiter gmacht, au mit Erwachsene, aber ganz spezifisch mit Eltere nai. Mir händ interni AKU-Täg [?] zu Themene wiä „Elternabende“ und „Elterngespräche – wie führen?“ , „Wie reagieren?“ . Äso. Aber Wiiterbildige hani nöd gmacht.
34	I: Und das isch dänn aber vo de Schuelleitig cho oder isch das...?
35	E [unterbricht]: Ja.
36	I: ...äs Aliege gsi vo de Lehrpersone?
37	E: Also d'Schuelleitig probiert sowieso immer ä chli diä Sache zneh wo eus beschäftigt. Jetz weiss ich aber nüme d'Elteregspröch au? Mer händ en Referänt dänn gha , super Referänt und dä isch en ganze Morge cho a dem AKU-Tag. Dänn isch das Thema gsi.
38	I: Guet. Ganz konkret uf d'Arbet mit dä Eltere vo dä Schüeler jetz bi dir i dä Klass. Wiä chönd da d'Eltere im Unterricht vo dir mitwürke?
39	E: Ähm...sie händ, aso ebä diä Bsüechsmörge, wos ehner zuelueget, aber ich lueg scho immer bi dene Bsuechsmörge au dass d'Lektion so planet isch, dass d'Eltere aktiv au mitziänd mit ihrem Chind, aso dass es öpis isch wo nöd nur sie sitzed und eifach zuelueget, dass sie au wiä chönd mitmache, öpis mitgstalte oder was au immer was dänn s'Thema isch. Dänn hämmer so, i letschter Ziit isch au eis Ziel gsi Erzählkompetenz und zwar bi dä Eltere. Was chömmmer im Unterricht mache, dass d'Eltere diä

	<p>Erzählkompetenze verfüeget oder uswiitet. Da hämmer diversi Eltere-Chind-Aktivitätä gha. Aso s'einte isch zum Biispiel mer händ sonä Vernissage gha, s'Thema Hundertwasser. Und dänn händ d'Chind so Gebilde gmacht und glichziitig häts no so Poster gha mit verschiedenste Infos und dänn händ diä Eltere mit dä Chind sones Quiz gmacht. Das isch jetz zu de Erzählkompetenz. Dänn hämmer Gschichtä i dä Landessprach mit Hai geh und dänn d'Eltere diä Gschichtä dihei verzellt und dezue Zeichnig gmacht. Dänn hämmers wieder da agluegt im Chindergarte diä Zeichnige. Und nacher Gschicht nahverzellt. So Aläss oder meinsch? I diä Richtig?</p>
40	I [bejahend]: Mhm. Ja. Jaja. Zum Biispiel.
41	E: Das sind etz zwei womer so spontan in Sinn chömed, en Eltereabig mit Elteregespröch. Mer händ au scho en Vater gha wo sehr musisch isch. Dänn hätt er s'Instrument vorgstellt. Dänn hämmer s'Thema „Karneval der Tiere“ gha mit Musik, wänns zum Thema passt. Interkulturell: Türkischi Eltere wo dänn türkischs Esse gmacht händ, uf türkisch gsunge händ, äso.
42	I: Isch das meh regelmässig oder spontan?
43	E: Ja es isch eher spontan. Aso spontan, es isch nöd dass ich das vo Afang Jahr grad so iplane. Ussert ich wüsst grad de Bruef, nai ich tuens wänns Thema wird dänn luegis aa.
44	I: Was isch dä Stellewert wo für dich Elterearbet hät? I dinere Arbet als Lehrerin?
45	E: Sehr wichtig. Grad bi eusere Stufe isch d'Beziehig zu de Eltere scho wichtig, will es isch di erschti Stufe im Schuelwese und wichtig isch natürli, dass d'Chind sich wohl fühlet. Und vill händ halt am Afang müeh, sind sich nöd gwöhnt, es isch di ersti Abnablig vo Dihei, Ablösig. Isch natürli wichtig, dass mer en guete Kontakt zu de Eltere hät.
46	I: Jetzt eifach mal gschetzt, wievill Ziit pro Wuche investiersch du id Elterearbet?
47	E: Ja das isch schwierig, will am Afang isches ja vill meh als gäg endi Jahr. Ä stund, kä Ahnig. Mit Mails und allem, ja ebä, es isch intensiver am Afang und nacher wird's natürli weniger. Aber d'Elteregespröch mitigrächnet? A dänn sinds wahrschinli meh [lacht] wänn di offizielle Elterearbet debi

	sind. Ja dänn isch vilicht ä chli meh, scho. Jetzt müessti nacherächne, muessi jetz das?
48	I: Nai. Nainai. Es isch scho guet.
49	[beide Lachen]
50	I: Was häsch du für Erwartige vis a vis vo de Eltere?
51	E: Ja scho. Ich find ä gwüssi Offeheit isch scho wichtig, will wänns, ebä es git so Eltere, aso sälte zwar, diä meischte wänd wüerkli au mitschaffe und wännd das es am Chind guet gat. Doch diä meischte sind scho offe. Dänn gits scho zrugghaltendi Eltere und anderi wo dänn grad kooperativ sind und mitschaffed. Das isch mer eigetli scho am liebste wänns offe sind. Isch au chli ä Erwartig, ja.
52	I: Ja. Dännsch du sie händ Erwartige a dich?
53	E: Ja aso ich danke sie wännd au, dass es ihrem Chind guet gat und...ehm...ich ha sie jetz no niä gfröget, was sind etz ihri Erwartige. Aber sie händ wahrschinli scho Erwartige [lachend] diä einte vilich meh, diä andere weniger. Ich weiss es nöd.
54	Und dänn gits natürlich diä wo dänn so fordernd sind, gits au oder, dänn merkt mer dänn scho ws d'Erwartig isch. Zum Bispiel einisch isch mal Eini cho und hät gseit, s'Chind hät Geburtstag und mir fiired das ja immer, das isch äs Ritual und dänn hämmer dä Geburtstag nöd genau a däm Tag chöne fiire. Und dänn diä Muetter äs ghässigs Mail gschriebe. Und das isch dänn ebä wieder das Abgrenze. Und dänn hämmer gseit: ja natürlich, mer chönd singe, aber fiired tüemmer dänn am Mäntig, will es liit eifach nöd drin, es gat vo de Planig her nöd. Ebä so mit däne Erwartige vo de Eltere, es cha sich dänn au äso zeige.
55	I: Etz zu dä Gstaltig i dä Kommunikation. I welä Situatione häsch du Kontakt zu dä Eltere?
56	E: Am Afang isch ja wüerkli täglich, will diä bringed mir d'Chind am Morge und holeds au wieder. Diä chömed jetz ja sehr jung, mit Vieri, chöneds eh nonig allei laufe, also am Afang hämmer sie täglich, Türangelgspröch, wänn es Chind brüellet sinds au no im Ruum, aso es isch intensiv am Afang. Nacher wirts eigentlich weniger. D'Chind werded au selbstständiger. Ehm. Und was isch d'Frag gsi?

57	I: I welnä Situatione...?
58	E: Aha...Dänn wänn natürlü äs Problem isch, gang ich uf Eltere zue oder wännmer öpis ufgfalle isch. Wännns nur öpis chlises isch, chammer mal nachefrage, wännns zum Biispiel müed isch oder so. Häts schlecht gschlafa? Aso. Das isch so chli das Alltägliche. Und wämmmer jetzt aber merkt bi dem Chind isch jetzt aber öpis wommer wüerkli muen bespreche dänn machemer relativ schnell äs Elteregespröch ab oder? Oder wämmmer mert öpis lauft gar nöd. Chund e chli druf aa. Mängisch isch mer abwartend, diä mönd sich no iläbe. Mer muess wüerkli i jedem Fall ä chli luege, findi. Bi de einte Sache muen mer schnell reagiere, bi de andere muess mer eifach no chli warte. Chunt halt druf aa was s'Problem isch.
59	I: Gits Fixpunkt?
60	E: Ja. Aso ich machs immer so: Diä junge Chind wo neu chömed, mach ich s'erste Gspröch immer im Herbst, so nach de Herbstferie. Da gats ja drum hät sich das Chind igläbt und wiäs gat im Chindergarte. Das nimmt ja d'Eltere dänn au Wunder. Und ich cha au chli erfahre wiäs dihei isch. Und mit dä grössere Chind, Zweitjahreschindsgi, mach ichs immer im Februar/März, aso Zweitsemester. In anbeacht dänn no uf d'Schuel. Und dänn gits dänn no bi IF-Chind oder bi Chind wo Schwierigkeite git hättmer dänn sowieso mehreri Gspröch. Aber das isch dänn SSG mit IF-Lehrperson und das isch dänn anders plant.
61	I: Und etz grundsätzlich wer initiiert diä Kontaktufnahm? Isch das imme du?
62	E: Ja scho ich. Wobi mer säged natürlü immer am Eltereabig, wänn öpis isch, bitte chömed sie uf eus zue und diä wo öpis händ diä chömed dänn au. Aso sie chönd jederziit cho. Aber lladige uf Elteregespröch das chunt vo eus.
63	I: Und das isch meh schriftlich oder mündlich wo du tuesch kommuniziere?
64	E: Ich mach natürlü mini Gspröchsvorbereitig mit dä Beobachtige, aha so schriftlich oder mündlich, ehm, aso jetzt hämmer ä chluni Gruppe gha vo de grosse Chind und dänn tuen ich telefoniere und fröge wännns gat fürs Elteregespröch. Und dänn wännns aber vill Chind sind mach ich halt so en Elterebrief und dänn chönds Ziit achrüzle und dänn tuen ich das chli koordiniere. Und gib ihne wieder bscheid wänn das Elteregespröch isch.

65	I: Also je nach Fall?
66	E: Ja ebä uf Klassegrössli. Jetzt han ich nur sechs grossi Chind gha. Dänn hani dänkt es isch schneller wänn ich jedem rasch telefoniere. Dänn hani aber au scho Chind gha, zwölf, dänn machts meh Sinn, dass ich das schriftlich mache.
67	I: Was sind so für Useforderige wo dänn i so Gspröch ufchömed?
68	E: Ja es isch ganz unterschiedlich. Ehm. Es isch scho immer wieder ä Kunst..aso...villi Eltere händ au Angst ächli. Ou nai jetz han ichs Gspröch. Dann gats scho chli drum, wiä chan ich mache, dass sie sich wohlfühled. Dass sie offe sind, muen mer amel ächli wiä ischwinge. Das ischs erste. Und wänn das ämal aber glingt irgendwiä dänn i dä Regel sinds au kooperativ und mached dänn guet mit. Ussert es git so Eltere, aso ich ha etz ein Bueb, de Vater isch Arzt und dänn tuet mer ja anhand vo Beobachtige säge wiäs lauft du fragt wiä isch das dänn diheime. Und wämmer dänn ghört, wänn dänn nöd vill chunt, oder, dänn chamber wiä nöd vill mache. Sind eim d'Händ chli bunde. Mer chan nur schildere wiäs da isch.
69	I: Gits Useforderige i dä schriftliche Kommunikation?
70	E: Nai. Aso hüt lauft au vill über Mail. Bi dä einte Eltere. Ich find das isch nöd so äs Problem. Diä Chind sind ja jede Tag da und dänn chamber das, mer händ sonä Chindsgipost, gats mit dä Chindsgipost hai.
71	I: Und inhaltlich? Was wird a dä Elteregspröch amel besproche?
72	E: Eifach Standortgspröch oder? Wo S'Chind stat, was für Fortschritt häts gmacht, wo gseht mer vilich en Bereich wo es no chli Unterstützig brucht oder wird's entwicklungsbedingt cho. Es isch eigentli ä Situationsbesprächig vom Chind. Ja...genau dänn uf d'Ischuelig, aslo i di ersti Klass isch natürli scho konkreter uf di ersti Klass. Was bringts scho mit, wo chönted Schwierigkeite entstah, was chas scho super guet. Und es gat nöd nur um diä schuelische Voraussetzige, mer muen au luege wiä ischs sozial, chan sichs sälber organisiere, all diä Sache chömed dänn scho zum Gspröch. Aber das isch ja scho bi de Chliine im Herbst, oder, macht mer scho chli wo s'Chind stat. Ich tuen mich halt mit so gwüsse Stichwort vorbereite, mit gwüsse Pünkt. Das ich au öpis z'verzelle ha. [lacht]

73	I: Wiä wär so ä Idealvorstellig für ä perfekti Zämearbeit mit dä Eltere? Wiä wür diä usgseh?
74	E: Ich find als Lehrperson, wiä au als Muetter, ich ha zwei Chind, find ich, mer gat ja scho devo us wämmer nüt ghört isches guet. Und dänn vertraut mer chli uf d'Lehrperson, ich nimme aa es lauft guet. Und eigentlich find ich das nach wie vor am eifachste. Und es liit dänn eifach wükl i dä Verantwortig vo de Lehrperson, so wiä au vo de Eltere, wänn öpis isch, dass mer dänn agiert und das zum Thema macht. Und dänn d'Lehrperson kontaktiert oder umgekehrt. Oder au d'Eltere d'Lehrperson kontaktiert wänn öpis isch.
75	I: Jetzt no zur Unterstützig. Känsch du Unterstützigsagebot für Eltere mit Kommunikationsschwierigkeite?
76	E: Ja, also mer händ diä Übersetzer, aslo wänns fremdsprachig sind chömmer en Übersetzer organisiere. Es git ja scho Eltere wo, wie heisst jetzt das, Vormundschaft, ja diä händ dänn scho so Begleitpersone. Aber dass ich öper chönt organisiere für d'Eltere?
77	I: Ja.
78	E: Suscht weiss ich nöd, nai. Wo d'Eltere vertritt, ussert d'Übersetzer/ Dolmetscher. Nai ich känn keis Agebot.
79	I: Aso häsches au no niä brucht?
80	E: Nai.
81	I: Guet. Dänn würd ich jetzt grad schomal uf diä Familie z'spreche cho, wo eus so interessiert. Und zwar würd um L. gah. Und etz eifach mal zu dä Wahrnehmig. Chöntisch du echt de Moment oder diä Situation wo du diä Eltere s'erst Mal gseh häsch beschriebe?
82	E: Aso ich ha sie ja scho kännt, will d'Schwöster isch scho bi mir im Chindsgi gsi. Diä sind glaub da ane züglet und dänn isch sie zerst bi de Kollegin gsi zwei Jahr, sie isch dänn no jung in Chindsgi cho, also eigentlich vorziitig und dänn hät sie, mer händ gseit sie söll eis Jahr repetiere und sie isch dänn s'dritte Jahr da zu eus cho in Chindsgi. Sie isch dänn halt eis Jahr da gsi und ich ha halt d'Eltere scho dänn kennegeernt. Und das isch...weiss gar nüme...diä gseht mer ja dänn dusse, so eifach. Und dänn isch ja scho gli s'Elteregspröch, nai s'Elteregspröch isch dänn

	spöter gsi. Aner mit dä Schwöster häts niä Problem geh. Dänn hettmer au nöd so vill ztue gah mit dä Eltere. Und drum hani dänn d'Muetter scho kännt. Und bi denä Elterealass hät mer sie dänn scho gseh, dänn han ich sie scho kennt gha.
83	I: Mit wem häsch du amigs gredet?
84	E: Hauptsächlich mit dä Muetter. Aso wänn öpis gsi isch, aber am Elteregspröch isch de Vater au cho. Und jetz bi dä L. chani nöd ämel, will Kollegin, mer tüend Gspröch ufteile, mer sind Teilziiter beidi und d'Kollegin häts mit dä L. irne Eltere gmacht. Aber a das Gspröch isch dänn de Vater au cho.
85	I: Ah. Ja. Chasch du eifach diä Zämearbet mal beschriebe? So ganz allgemein?
86	E: Jo ich glaub es isch guet. Will sie kenneds ja scho chli, wiäs im Chindsgigat d'Eltere und s'isch s'zweite Chind, dänn isch eh scho chli unkomplizierter. Aber wänn öpis isch, sie lütet aa, meldet ihres Chind ab, also es lauft eigentlich guet. Und s'Gspröch hät B. [Stellenpartnerin] letscht Herbst gha, oder. Genau. Will sie isch ä Jungi. Sie isch im erste Chindergarte jetz und sie macht d'Gspröch au im Herbst, ebä zum Luege wiäs sich igläbt hät und wänn sie bi dä grosse isch wieder.
87	I: Aso das heisst du häsch jetz wiä nöd d'Hauptverantwortig für L.?
88	E: Nai. Aso dSchwierigkeit isch jetz, aso sie isch ja Koreaner, d'Muetter, und ich ha ebä bi dä M. [Schwester von L.] s'Gspöch uf Englisch gmacht, will ich Englisch redä. Und ich glaub d'B. häts etz uf Dütsch gmacht. Ich weiss etz nöd wiäs sie zrecht cho sind. Kä Ahnig.
89	I: Ja. Wer hät diä Kontakt initiert? Jetz mit dä Familiä?
90	E: Ja ebä für s'Gspröch ilade tuet d'Lehrperson. Und suscht, ja ebä vill isch bi ihre nöd gloffe. Sie isch äs unkomplizerts Chind, ohni Problematike. Es chunt vo beidne us, aber wänn öpis isch, isch vo beidne Siite.
91	I: Also sind d'Eltere au irgendwänn verbiicho für öpisssem?
92	E: Nai, eigentlich nöd gross. Einisch hät sie sonä Phase gha wo sie brüelled hät am Morge, schiinbar, dihei. Und hät dänn aschienend wieder hai welä cho. Und dänn hämmer scho gredt gha, da han ich no mit ihre gredt gha. Und dänn isch das aber innert einere Wuche oder zwei wieder

	guet gsi. Das isch sonä churzi Phase gsi. D'Muetter isch ebä cho, ob sie brüelled het? Dänn han ich ebä gseit: Nai, sie hät gar nöd brüelled. Und dänn hät sie mir ebä gseit, sie heg ebä so müeh im Moment. Un dänn ich: ah mer merkts gar nöd, wänn sie da ine isch, isch sie fröhlich und munter. Mer weiss dänn amel dänn halt au nöd gnau was es isch.
93	I: Ja. Und dänn diä Kontakt sind dänn immer uf Englisch?
94	E: Ja, aso ich scho, ich red meischtens mit ihre Englisch. Mer merkt sie probiert jetz vill meh au uf Dütsch. Switch dänn mängmal wieder uf Englisch, aber mit dä B. [Stellenpartnerin] machts sies uf Dütsch. Oder am Telefon wänn sie sie amel abmeldet macht sies jetz amel uf Dütsch. [lacht] Isch härzig!
95	I: Und d'Eltere nämed a Verastaltige teil?
96	E: Ja.
97	I: Und etz au da, häschtu meh schriftlich oder mündlich mit ihne kommuniziert?
98	E: Aso das isch mündlich gsi. Wänn so Situatione sind, wänn grad akut isch, das isch mündlich. Da hämmer nüt schriftlichs gmacht.
99	I: Häts irgendwelchi Stolperstei geh i dä Zämearbeit?
100	E: Aso mit ihne spezifisch...nä-äh. Kei Stolperstei.
101	I: Diä sprachliche Problem, das häschtu ja gseit, det häschtu eifach mit dä Muetter oder häschtu uf Englisch chöne kommuniziere. Das heisst sucht en Übersetzer, interkulturelle Vermittler häschtu nöd müesse isetze?
102	E: Nai. Aso etz ebä d'M. dazumal, aso d'Schwöster wo ich s'Gspröch gfüert han, nai und etz B. etz da offesichtlich häts sies verstande.
103	I: Wämmer etz wüerkli di ganz Beziehig aluegt, vo det wo sie erst mal kännegelernt häscht, das isch vor wievill Jahr gsi?
104	E: Vor...ehm...drü Jahr.
105	I: Vor drü Jahr.
106	E: Ja fast drü Jahr. Oder vier Jahr, will sie isch jetz i dä zweite, isch sie etz i dä zweite oder i dä erste. Drü Jahr glaubs, aso eis Jahr, zweieihalb, drü Jahr.
107	I: Häts ä Entwicklig geh i dä Kommunikation, i dä Beziehig, wo du

	wahrgnoh häsch?
108	E: Ehm...Aso es isch intensiver gsi mitem Gschwüschterti. Will oft chömeds zäme. S'Gschwüschterti bringt s'Meiteli, jetz gsehn ich d'Muetter fast nüme. Und fröhner wo natürlu nur s'Meitli in Chindsgi cho isch, dänn isch d'Muetter au no oft da gsi. Mitem chlinere Gschwüschterti dänn oder. Aber...ja mer gseht sie eifach weniger.
109	I: Aso quantitativ weniger, qualitativ gits da en Unterschied?
110	E: Ja aso ich find wänn scho s'Vertraue da isch, ischs natürlu eifacher oder, als s'Gspröch afaa. Wämmer sich scho kennt ischs natürlu vill eifacher, als wänn öper neus isch. Wo eim nonig kennt und nöd weiss wiä mer schafft. Isch natürlu, wänn sie scho äs Gschwüschterti gha hät, wüsst diä scho wiäs lauft. Meh oder weniger.
111	I: Wiä zfriede bisch du mit dä Zämearbeit?
112	E: Mit ihne?
113	I: Ja, jetz mit ihne.
114	E: Ja-a. Bin eich zfriede. Sind härzigi Chind. Mer händ gueti Chind. Vo de Eltere, abgseh jetz vo dä, ja es git immer chli komische Eltere oder, aber ja...ich find ebä scho, ich mein d'Eltere känded ihres Chind schlussendlich scho sehr guet. Und logisch ischs dihei andersch als im Chindergarte. Und dass es sich da andersch verhaltet als dihei, isch au logisch. Aber es isch dänn au es guets Zeiche, au für d'Eltere, und ich säg das dänn au immer. Oder wänn s'Chind da schön mitmacht und schön igläbt het, sich total guet entwickelt, dass mer das au dä Eltere cha säge. Isch au ihne z'vedanke, dass sie ihres Chind unterstützed und richtig erziehend. Simmer froh.
115	I: Guet. Dänn chömmer jetz scho zum Abschluss. Und zwar diä Familie W. nimmt a dem Projekt Copilot teil. Weisch du was das isch? Häsch du schomal devo ghört?
116	E: Ich han jetz ebä nur ghört, dass sind [unterbricht]...nai, ich ha no niä öpis ghört. Ich ha ebä gar nöd gwüsst um was es etz gat. Kä Ahnig. Un isch etz es Agebot vo Caritas? Aschienend oder? Und dänn find ich immer interessant, dass diä Eltere holed wo s'vilicht gar nöd unbedingt brüchted. Aso ich weiss jetz nöd was abote wird, was alles demit gmeint isch. Aber es isch glaub scho demit sie sich besser im schwiizerische Bildungssystem

	zrechtfindet und so Beratiggspröch...so i diä richtig oder?
117	I: Genau ja. Aso es sind wiä dänn, d'Eltere händ öper Freiwilligs zur Verfüegig wos chönd per Telefon und suscht Kontakt ha. Und det chönd d'Eltere au sälber uswähle, was isch so chli äs Thema wo ich jetz wott dra schaffe.
118	E: Ja. Aso au chli dihei dra schaffe? Oder i Beziehig zur Schuel?
119	I: Scho i Beziehig zur Schuel.
120	E: Aha. Ok. Ja, aso ich find es isch super, dass sies mitmacht, aber...ehm...mängisch dänki hettets anderi Eltere nötiger [lacht].
121	I: Ja? Sicher. Wänn etz a dini Klass dänksch, chämte dir anderi in Sinn?
122	E: ...Dänn würdi danke, dass het mer jetz vilich no öper anderem müesse vorschla. Aber ich weiss gar nöd, chönt mer das no?
123	I: Ja, aso ja. Das chönt mer uf all fäll. Das isch spannend.
124	E: Kä Ahnig. Aber gäll das isch immer ä chli en heikle. Dänn wotsch mängisch bi de einte Eltere, chasch ja fast nöd säge, bruched sie Unterstützig i dä Erziehieg? Händ da nö dalli gern oder. Mer muess gmerke, sie wäred vilich froh oder.
125	I: Ja. Ehm...etz hani grad d'Frag vergesse...
126	E: Mitem Copilot...?
127	I: Ja genauuu...aso sorry, macher mal no schnell wiiter.
128	E: Vilich chuntsder wieder.
129	I: Aso d'Würksamkeit vo somene Projekt. Wiä wüsch jetz du diä ischätze? Wänn diä Eltere begleitet werded vo Freiwillige i Schuelfrage?
130	E: Ja gell, aber ebä ich mein dä einte Eltere wü das sicher nütze. Und ich merk etz eifach mit dem Quartierwechsel, aso das Quartier hät sich ja total gwandelt, isch ja früener wükli vill Immigrante, vill Fremdsprachigi gsi und etz hämmer fast kä Fremdsprachigi meh. Aso vill chlinere Ateil, mer sind a dä Grenze mit dem QUIMS Schuelhuus. Aso es wird i dä nöchste Ziiit dänn nüme de Fall sii. Eis, zwei Jahr oder so. Und ich glaub...ehm...dänn isch das no fast no wichtiger oder. Will hiä sind di meischte so binationali Ehene, wo öper das scho kennt. Ich glaub diä Eltere brucheds dänn nöd eso.

131	I: Ja.
132	E: Ich weiss ebä nöd, sie sind ja so vom Usland aber gebildet. Aso...ja, ich weiss es nöd. Muesst mer etz wüsse wievill Kontakt das sie hett mit dem Projekt. So Erfahringswert.
133	I: No öpis. So Verbesseringsvorschläg. Voräne häsch gseit, anderi Eltere wo dir etz grad no so in Sinn chömed.
134	E: Ja ebä. Ich han das gar nöd kennt. Dänn muesstmer das ja wiä amene Eltereabig ja wiä en Flyer geh. Wänn sie frage händ zum Schuelsystem oder eifach wännnd no meh erfahre. Was mir nöd chönd beantworte, oder das isch dänn meh au sones vertraulichs Verhältnis. Oder dänki. Vilicht gits dänn au Eltere diä würded liäber über das mit öperem anderem bespreche als vilich mit dä Lehrperson. Ich denke am Eltereabig isch das bestimmt ä Möglichkeit, dass mer da chönt d'Eltere druf hiiwiese. Oder dänn am Elteregspröch nacher säge: Luced Sie da wär no es Agebot wänn sie wänd devo profitiere. Das mer so chönt säge.
135	I: Guet.
136	E: Oder no früener bi dene Eltereveranstaltige wo nur d'Eltere chömed und dänn d'Schuelleitig wär das ihne dänn vorstelle. Chämteds no früener in Kontakt mit dem. Will sie chömeds jetz über und dänn müends mal überlege und dänn mal luege wiä das alauft im Chindergarte. Diä meischte würded wahrschinli nöd grad vo afang aa, doch es git zwar vilich scho söttig. Aber das sind meisctens diä wos nöd bruched oder. Säged ja uu das isch interessant. Ich weiss es nöd. [lacht] Vilicht scho.
137	I: Gits no abschlüssend öpis wo du wotsch ergänze? Wo der jetz no in Sinn chunt oder wo du vilich no wotsch loswerde?
138	E: Nai. Aso etz möchets dänn fertig? Zwei Jahr gat diä unterstützig oder?
139	I: Normalerwiis eis Jahr.
140	E: Und pro Schuelkarriere sozsäge vom Chind?
141	I: Genau.
142	E: Pro Chind oder pro Familie.
143	I: Pro Familie, wänn ich das richtig verstande han.
144	E: Dänn dänki sicher bim erschte Chind isch das wichtig, dass es grad

	überhömed und d'Wahrschinlichkeit, dass sie mit mehrere Chind wo da id Schuel gönd nimmt d'Wahrschinlichkeit ab, dass d'Eltere d'Hilf i Aspruch nämed. Ja. Nai suscht hani egetli kei...
145	I: Guet. Ja dänn danke vill mal.
146	E: Bitte. Ich hoff ihr chönd öpis afgange demit.

12.2 Codierbaum

Liste der Codes	Memo	#
Codesystem		339
Lehrpersonen		0
Herausforderungen		7
Schulhaus		0
Beschreibung des Schulhauses allgemein		5
Übergang Elternhaus - Kindergarten - 1. Klasse		5
Klasseninformation		1
Chancengleichheit		0
Familie		2
Sprache/ Kultur		13
Schulverständnis/ Wie funktioniert Schule		3
Kulturverständnis		1
Lese- und Erzählförderung		2
Schulevents zu verschiedenen Kulturen		2
Zeit		8
Monitär		2
Elternkooperation		0
Aufgabengebiet der LP/ Schule		6
Aufgabengebiet der Eltern		6
Erwartungen der LP		11
Schulkonzept/ Vorgaben		4
Kommunikation Schulleitung - Eltern		10
Elternkontakt - individuell		1
Kommunikation LP - Eltern		24
Mitwirkung im Unterricht		1
Äusserungen zur Qualität		3

Übersetzer/ Kulturvermittler	6
Absprachen	2
Auf Ängste/Verunsicherungen der Eltern eingehen	6
Mündlichkeit und Schriftlichkeit	8
Kontaktaufnahme/ Initiierung	5
Fixe Termine	2
Intensität	3
Inhalt Elterngespräch	4
Stellenwert	8
Elternkontakt - Klassenebene	8
Elternkontakt - Institutionelle Ebene	8
Kennenlernen	4
Projekt Copilot	0
Entwicklung der Zusammenarbeit LP - Eltern	5
Wahrnehmung der LP des Copilot-Kindes	10
Erwartungen der LP	4
Deutschkompetenz der Eltern	8
Informationsfluss	0
Mündlichkeit	3
Schriftlichkeit	3
Qualität der Zusammenarbeit	15
1. Treffen	2
Kontaktaufnahme/ Initiierung	7
Mehr Kontakt mit einem Elternteil	3
Sprachliche Verständigung	7
Positiv / Vertrauen	10
Teilnahme an Events an Arbeitstagen	1
Quantität	6
Elterngespräch	2

Herausforderungen der LP	4
Wahrnehmung des Projekts	13
Wissen über das Projekt	3
Noch nie vom Projekt gehört	2
Negative Äusserung/ Notwendigkeit?	3
Positive Äusserung	9
Einfluss der Quartierentwicklung / Wo?	1
Ausserschulische Unterstützung	2
Schwierigkeit Eltern anzusprechen	3
Unpassende Projektfamilien/-eltern	7
Wünsche/ Tipps/Verbesserungsvorschläge der LP an Caritas	4
Wer (Erstgeborene...)	2
Wie	2
Wann	3
unklar	0
Sonstiges	0
Verallgemeinerungen/ Vorurteile	9
Lehrerausbildung	5

12.3 Leitfadeninterview

Leitfadeninterview Masterarbeit Copilot

von Julia Lienhard und Fausto Kraut

Wir gehen von dem Modell der Elternzusammenarbeit von Eccles und Harold (1996) aus. Sie gehen von verschiedenen Ebenen der Elternpartizipation aus (institutionelle Ebene, Klassenebene, individuelle Ebene). Von der Institutionellen Ebene ausgehend, wird der Fragebogen vom allgemeinen Schulkonzept zur individuellen Strategie zwischen Lehrperson und Eltern strukturiert und mündet schlussendlich bei der am Projekt Copilot teilnehmenden Familie.

Themenblöcke Leitfragen	Konkrete Fragen	Weiterführende Fragen/Checkliste	Aufrechterhaltungsfragen Steuerungsfragen
----------------------------	-----------------	----------------------------------	--

Liäbi Frau x

Viele Dank, dass Sie sich bereit erchlärt händ a eusem Interview teilzneh. Wiä bereits erwähnt, gats i eusere Arbet um ä Projektevaluation. I dem zämehang interessiert eus ihri erfahrigte wo sie mit Eltere und Elterearbet gmacht händ und stelled drum käi Ja/Nei-Frage.

Das Interview wird circa 45 Minute bis 1 Stund duure und wird komplett anonymisiert verwendet und nach Abschluss vo de Arbet d'ufnahm zerstört. Für diä Ufnahm bruchemer ihres iverständnis, wo sie eus mit ihre Unterschrift chönd geh.

Einstieg Eröffnung	Als Sie die Klasse übernommen haben, gab es den Moment, an dem Sie das erste Mal den Eltern begegneten. Schildern Sie diesen bitte? Was gefällt Ihnen an dieser Schule besonders?	Schildern Sie den ersten Elternabend?	Schildern Sie einen typischen Tag an dieser Schule.
Institutionelle Ebene			
Ich möchte Ihnen nun einige Fragen zu Ihrer Schule stellen.			
Schulkonzept Elternkommunikation	Wie kommuniziert Ihre Schule mit den Eltern? Über wen läuft die schulische	Gibt es an der Schule ein Konzept, wie mit Eltern kommuniziert werden soll? Wie sieht dieses Konzept aus? Gibt es Schulhausinterne Strategien oder Konzepte? Was für Ziele verfolgen die? Ist die Schulleitung auch beteiligt oder v.a. die	Könnten Sie uns ein Exemplar dieses Konzeptes mitgeben? Gibt es Ansprechpartner an der Schule?

	<p>Kommunikation?</p> <p>Wie wird Elternpartizipation gelebt an der Schule?</p> <p>Wo gibt es Berührungspunkte zwischen der Schule und den Eltern?</p> <p>Gibt es einen Elternrat?</p>	<p>Lehrperson?</p> <p>Bietet die Schule Möglichkeiten an um mit Eltern in Kontakt zu kommen? → Besuchstag, Apéros, etc.</p> <p>Macht die Schule mehr als gesetzlich erwartet? (Elternabend, Besuchstage, etc.)</p> <p>Wie schätzen Sie den Einfluss ein? Wie ist die Wertschätzung der LP gegenüber dem Rat?</p>	<p>Handelt es sich mehr um Prävention oder um Schadensbegrenzung?</p>
<p>Sie haben nun einige Beispiele geschildert, wo es Berührungspunkte zwischen der Schule und den Eltern gibt. Wie sieht es mit der Abgrenzung aus?</p>			
<p>Abgrenzung Aufgabengebiet Schule</p>	<p>Was ist aus Ihrer Sicht der Aufgabenbereich der Schule und was ist Aufgabe der Eltern?</p>	<p>In welcher Form ist die Lehrperson auch an der Erziehung beteiligt?</p>	

vs. Elternhaus	Wo gibt es Überschneidungen?		
Ausbildung	Wie wurden Sie in der Ausbildung auf Elternzusammenarbeit vorbereitet? Haben Sie Weiterbildungen zur Elternzusammenarbeit geniessen dürfen?	Haben Sie ein Coaching erlebt? Haben Sie Situationen in der Ausbildung durchgespielt?	
Klassenebene			
Ich möchte nun noch konkret auf die Arbeit mit den Eltern Ihrer SuS zu sprechen kommen.			
Partizipation der Eltern	Wie können Eltern in ihrem Unterricht mitwirken?	Begleiten Eltern Sie bei Ausflügen? Kommen die Eltern in ihr Schulzimmer? Bei welchen Gelegenheiten? Geschieht dies regelmässig oder spontan?	
Werte/ Einstellung der LP	Welchen Stellenwert hat für Sie die Elternarbeit in ihrer Arbeit?	Wie viel Zeit pro Woche investieren Sie in die Elternarbeit? Was ist für Sie wichtiger, weniger wichtig?	

	Welche Erwartungen haben Sie gegenüber den Eltern?		
Gestaltung der Kommunikation mit den Eltern	<p>Wann bzw. in welchen Situationen haben Sie Kontakt zu den Eltern?</p> <p>Welche Herausforderungen treten in den Gesprächen auf?</p> <p>Welche Herausforderungen treten in der schriftlichen Kommunikation mit den Eltern auf?</p> <p>Wie häufig findet der Kontakt statt?</p> <p>Was können Stolpersteine sein in der Zusammenarbeit?</p> <p>Was wird an den Elterngesprächen in der</p>	<p>Gibt es Fixpunkte, an denen Sie die Eltern sehr wahrscheinlich sehen? (Anlässe, etc.)</p> <p>Wer initiiert die Kontaktaufnahme?</p> <p>Welche Gründe gibt es für eine Kontaktaufnahme?</p> <p>Wird mehr schriftlich oder mündlich kommuniziert?</p> <p>Was funktioniert, was nicht, aus welchem Grund?</p>	

	Regel besprochen?		
Zufriedenheit mit persönlicher Leistung	Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Elternarbeit?	Auf was sind Sie besonders stolz in ihrer Elternarbeit?	
Idealvorstellung	Wie würde für Sie eine perfekte Zusammenarbeit aussehen? Was wünschen Sie sich? Wie würde ein ideales Gespräch ablaufen/ aussehen?		
Unterstützung	Kennen Sie Unterstützungsangebote für Eltern mit Kommunikationsschwierigkeiten? (Sprach- und Systemferne) Welche Unterstützung sollen Lehrpersonen erhalten?	Haben Sie diese schon einmal empfohlen? Von wem? (Schulleitung, Staat, Private Organisationen)	
Individuelle Ebene			

Nachdem Sie uns nun erzählt haben, wie Sie auf Klassenebene mit den Eltern zusammenarbeiten, interessiert uns nun die konkrete Zusammenarbeit mit der Familie xyz.

(Fokussierung auf die Copilot-Familie, wenn möglich ohne Nennung des Projekts aber Nennung des Kindes und der Eltern)

Wahrnehmung der betroffenen Familie	<p>Können sie schildern, wie Sie die Familie kennengelernt haben? An was können Sie sich erinnern? Wie haben Sie die Eltern erlebt?</p> <p>Wie haben sie sich die zukünftige Zusammenarbeit vorgestellt?</p> <p>Beschreiben Sie die Zusammenarbeit mit der Familie XYZ? Beschreiben Sie ganz allgemein?</p>	<p>Mit wem reden Sie? Beiden Elternteile? Wann haben Sie die Eltern das erste Mal gesehen? Über was haben Sie beim ersten Kontakt geredet?</p> <p>Können Sie mir erzählen, wie die einzelnen Treffen abgelaufen sind ?</p>	
Zusammenarbeit mit der Familie vom Projekt Copilot	<p>Bei den Kontakten, die Sie mit der Familie haben – wer hat diese Kontakte initiiert?</p> <p>Was sind die Gründe gewesen für eine Kontaktaufnahme?</p>	<p>Gab es auch von den Eltern initiierte Kontakte?</p> <p>Gab es Startschwierigkeiten?</p>	

	<p>Wie sieht die Kommunikation zwischen Ihnen und der Familie aus?</p> <p>In welcher Form wird kommuniziert?</p> <p>Welche Herausforderungen treten in den Gesprächen auf?</p> <p>Hat es sprachliche Probleme/ interkulturelle Missverständnisse gegeben?</p>	<p>Nehmen die Eltern an Veranstaltungen teil? An welchen? An welchen nehmen sie nicht teil?</p> <p>Wird mehr schriftlich oder mündlich kommuniziert?</p> <p>Hat es Stolpersteine in der Zusammenarbeit gegeben ?</p> <p>Welche?</p> <p>Wie sind Sie damit umgegangen?</p> <p>Wurden Übersetzer oder interkulturelle Vermittler eingesetzt?</p>	<p>Gibt es Gründe dafür, die bekannt sind?</p> <p>Was fruchtet mehr?</p> <p>Wurden Übersetzer durch die Schule angeboten? Haben die Eltern darum gebeten? Wissen die Eltern, dass es die Möglichkeit gibt?</p>
--	---	--	--

	Wenn Sie zurück denken, hat eine Entwicklung in der Kommunikation/ Beziehung stattgefunden?	Welche? Wie haben Sie eine Entwicklung feststellen können? Gab es eine Veränderung in Bezug auf die Elternbeteiligung (quantitativ)? Gab es eine Veränderung in der Qualität der Zusammenarbeit (qualitativ)?	
Zufriedenheit mit Zusammenarbeit mit Eltern	Wie zufrieden sind Sie heute mit der Zusammenarbeit mit der Familie xyz?	Auf einer Skala von 0-10 (0=schlecht, 10=hervorragend) ?	
Abschluss			
Wir kommen zum Abschluss und möchten konkret über das Projekt sprechen, wo die Familie teilnimmt. Das Projekt heisst Copilot.			
Copilot	Haben Sie schon einmal davon gehört?	Können Sie es beschreiben?	
Beschreibung Copilot	An dieser Stelle kurze Beschreibung des Projekts falls möglich Flyer mitnehmen.	Damit Eltern ihre Kinder in der Schule optimal unterstützen können, müssen sie das Schulsystem kennen und verstehen. Hier setzt Copilot an. Das Projekt von Caritas Zürich vermittelt Eltern freiwillige Begleitpersonen, die sie auf den Schuleintritt ihrer Kinder vorbereiten	Flyer mitnehmen!

		und während eines Jahres begleiten.	
Wirksamkeit	<p>Wie schätzen Sie die Wirksamkeit der Unterstützung der Eltern durch das Projekt Copilot ein?</p> <p>Gibt es Familien in der Klasse, welche auch von Copilot profitieren könnten?</p>		
Wünsche an Caritas	Haben Sie Verbesserungsvorschläge für die Caritas im Bezug Projekt Copilot?	Was würden Sie anders machen?	
Ergänzungen	Gibt es sonst noch etwas, dass Sie noch ergänzen oder loswerden möchten?		

Abschluss des Gesprächs:

Vielen Dank für Ihre Zeit. Hier habe ich noch ein Informationsblatt um ihre Daten statistisch festhalten zu können.

Die Informationen werden zur Optimierung des Projekts Copilot verwendet. Falls Sie Interesse haben, können wir Ihnen gerne eine Kopie der Masterarbeit zuschicken.

12.4 Bilder Poster

Überblick der Kategorien und Hauptaussagen

Beschreibung der Eltern → Umfeld beschreiben
 ! → Zeit, Geld, Sprache
 → Quartierveränderung (2P)

Werkhaltung ! → Heterogenität als Chance(+) oder Herausforderung

Erwartungen an Eltern

- Grundbedürfnisse abdecken des Kindes
- Offenheit & Ehrlichkeit
- Verantwortung übernehmen / Mitspracherecht
- Sprache können
- Vertrauen (2/4)

fehlende sprachl. Kompetenz d. CP

Wo? Skennet ! → wichtig!
 E-Arbeit

[Capitot vs. Non Capitot]

Qualität	Co.P.: Pos. Faszination	N-Co.P. Atly.	Infos kommen unbed. d. Sprache Bemerkung d. Eltern Nahe Angelegenheit d. Eltern =
Kontaktaufnahme	Co.P.: Fragen nach + offen, direkt ↳ Mutter oder Vater? → 3 Mutter, 1 Vater	N-Co.P.	⊕ Kontakt von beiden
Schriftlich / mündlich	Co.P.: aber mündlich - einfacher schriftlich mehr St. schriftlich alles	N-Co.P.	SC alles schriftlich kl. Gruppe telefonisch schriftlich schwierig Formulierung & Inhalt
D-Komp. Caplot	Angst P 1x überfordert gut 1x Fortschritte sichtbar		
Kulturmittler	Co.P.: 1x Ja 3x Nein 1-2 sein ist ok Kultur wichtig → geht weiter als Sprache → einfache Gespräche braucht es keine Übersetzer	N-Co.P.	1. Kulturmittler Hilfe 2. Organisation ist so

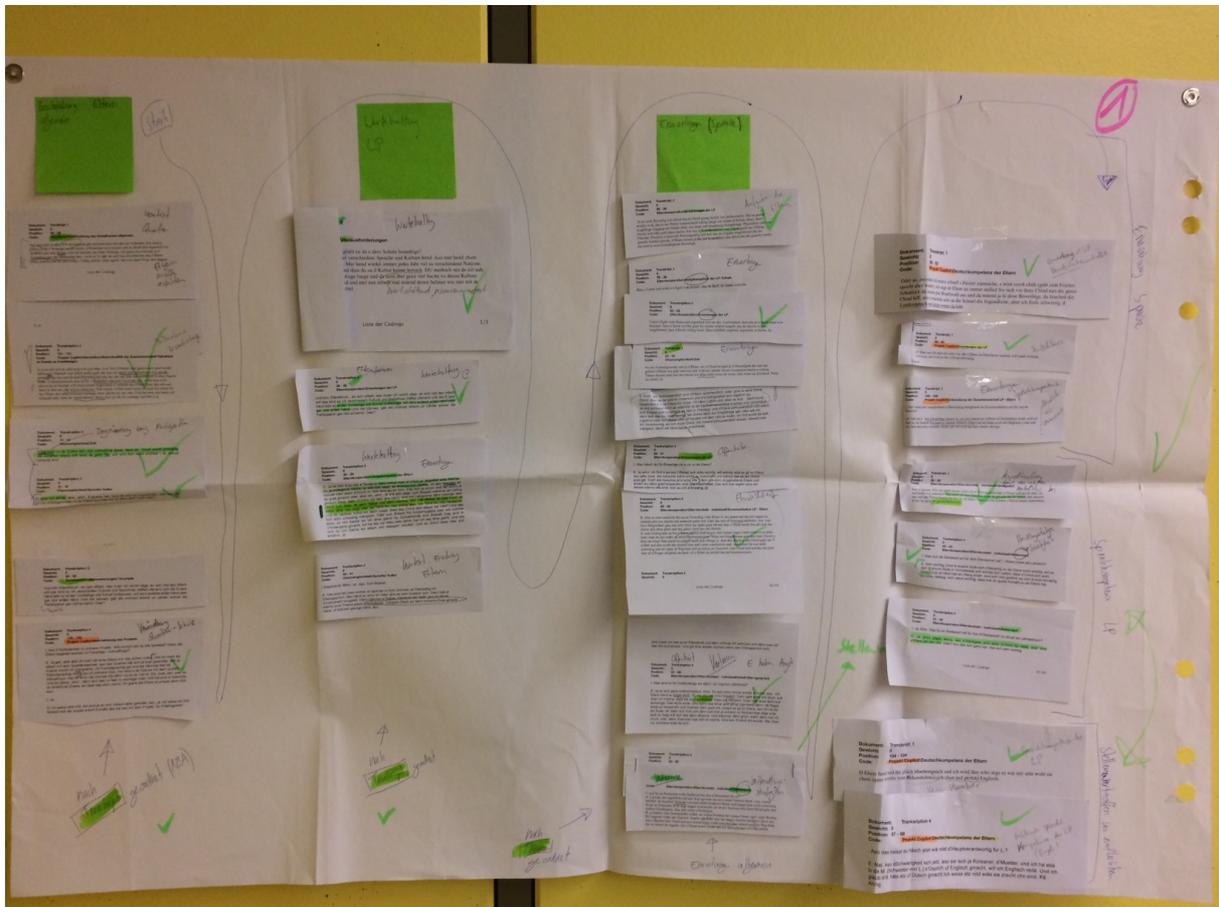
[Co-Plot]
 Wahrnehmung des Co-P. Kindes: Alle Co-Plot Kinder unauffällig, außer 1x Problem Kind
 → Mit Dolmetscher

Wahrnehmung Projekt
 implizit: - Eltern gut informiert
 → keine Angst wie
 expl.: keine Angst von Projekt →

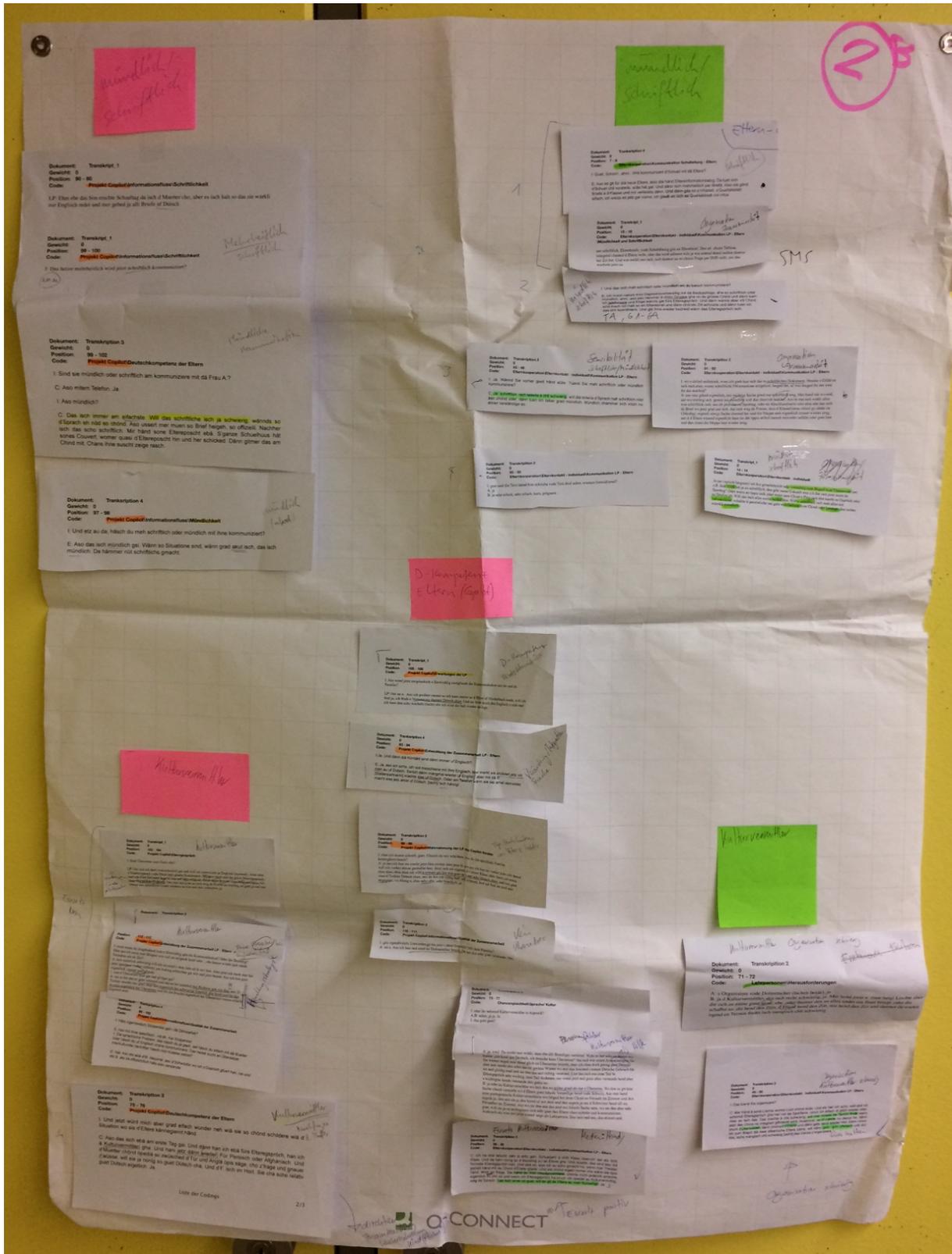
Sinn/Notwendigkeit/Tipps
 4 Ebenen

1. Früher erfassen → vor Umherlagern
2. Notwendigkeit v.a. beim 1. Kind
3. Sprachkompetenz → D-Kompetenz → Wie kommunizieren
4. CP wollen mitentscheiden = Wunsch

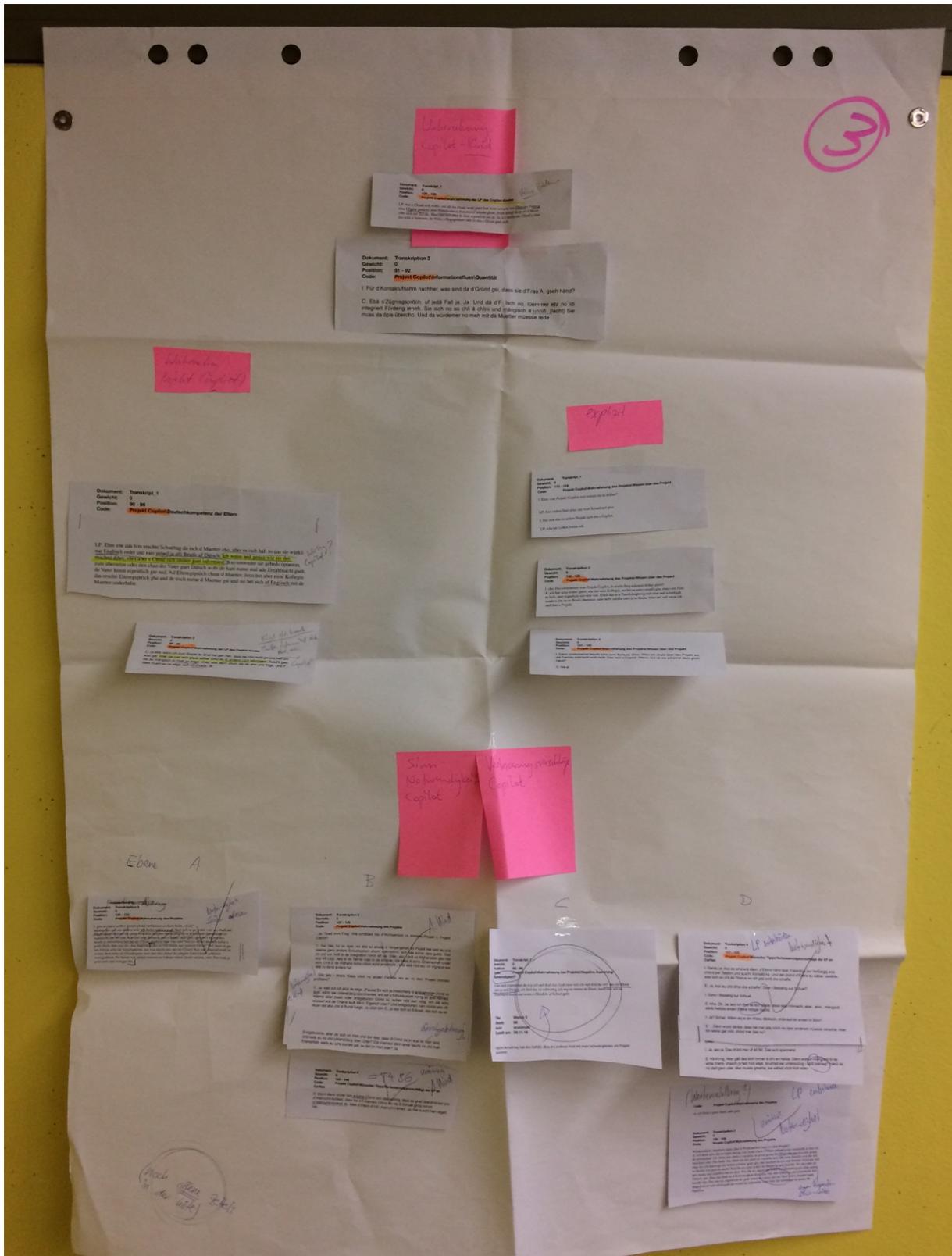
Plakat Nummer 1: Codes nach Kategorien



Plakat Nummer 2b: Codes nach Kategorien



Plakat Nummer 3: Codes nach Kategorien



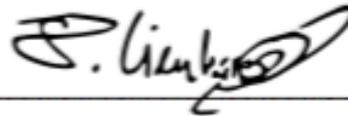
Urheberschaftsbestätigung**Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit von mir eigenständig verfasst wurde und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden.

Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken oder aus eigenen, von mir bereits einmal als Leistungsnachweis oder Prüfungsarbeit eingereichten Arbeiten dem Wortlaut oder dem Sinn nach übernommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als Zitate bzw. Paraphrasen gekennzeichnet.

Ich nehme zur Kenntnis,

- dass Arbeiten, die unter Beizug unerlaubter Hilfsmittel entstanden sind, und insbesondere fremde Textteile ohne entsprechenden Herkunftsnachweis enthalten, als „nicht bestanden“ bewertet und ungültig erklärt werden.
- dass unredliches Verhalten bei Leistungskontrollen und unredliche Verwendung fremder Arbeitsergebnisse ohne Quellenangabe als Disziplinarverstoss gelten und zur Anordnung einer Disziplinarmaßnahme führen können (vgl. §§ 8 ff. Verordnung zum Fachhochschulgesetz).

Lienhard Julia


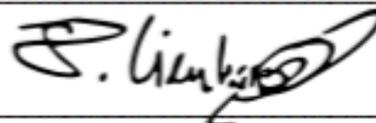
Name Vorname

Zürich, 30.05.17

Ort, Datum, Unterschrift

Überprüfung der Arbeit mit einer Plagiatssoftware**Einwilligung**

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass die vorliegende Arbeit mit einer Plagiatserkennungssoftware überprüft werden darf.

Lienhard Julia


Name Vorname

Zürich, 30.05.17

Ort, Datum, Unterschrift

Urheberschaftsbestätigung

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit von mir eigenständig verfasst wurde und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden.

Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken oder aus eigenen, von mir bereits einmal als Leistungsnachweis oder Prüfungsarbeit eingereichten Arbeiten dem Wortlaut oder dem Sinn nach übernommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als Zitate bzw. Paraphrasen gekennzeichnet.

Ich nehme zur Kenntnis,

- dass Arbeiten, die unter Beizug unerlaubter Hilfsmittel entstanden sind, und insbesondere fremde Textteile ohne entsprechenden Herkunftsnachweis enthalten, als „nicht bestanden“ bewertet und ungültig erklärt werden.
- dass unredliches Verhalten bei Leistungskontrollen und unredliche Verwendung fremder Arbeitsergebnisse ohne Quellenangabe als Disziplinarverstoss gelten und zur Anordnung einer Disziplinar-massnahme führen können (vgl. §§ 8 ff. Verordnung zum Fachhochschulgesetz).

Kraut Fausto

Name Vorname

Zürich, 30.05.17

Fausto Kraut

Ort, Datum, Unterschrift

Überprüfung der Arbeit mit einer Plagiatssoftware

Einwilligung

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass die vorliegende Arbeit mit einer Plagiatserkennungssoftware überprüft werden darf.

Kraut Fausto

Name Vorname

Zürich, 30.05.17

Fausto Kraut

Ort, Datum, Unterschrift