

Forschungsbericht | Nr. 15/2018



# Innensicht von Migrationsfamilien

Lehre  
Weiterbildung  
Forschung

Carmen Kosorok Labhart  
Dora Luginbühl  
Angelika Schöllhorn  
Inga Oberzaucher-Tölke

## Impressum

### Herausgeberin

Pädagogische Hochschule Thurgau  
Unterer Schulweg 3  
Postfach  
8280 Kreuzlingen 2  
Tel. +41 (0)71 678 56 56  
info@phtg.ch  
phtg.ch

### Autorinnen

Carmen Kosorok Labhart  
Dora Luginbühl  
Angelika Schöllhorn  
Inga Oberzaucher-Tölke

### Verantwortlich

Carmen Kosorok Labhart

### Titelbild

Zora Keller

© PHTG Juni 2018

Gefördert von

**STIFTUNG  
MERCATOR  
SCHWEIZ**

**Thurgau**   
**Fachstelle  
für Kinder-, Jugend-  
und Familienfragen**

# Inhaltsverzeichnis

Dank	3
Zusammenfassung	4
1 Ausgangslage und theoretischer Hintergrund	5
2 Methoden	8
2.1 Datenerhebung	9
2.2 Fallauswahl	10
2.3 Datenauswertung	12
3 Ergebnisse - Zentrale Themenfelder aus Elternsicht	13
3.1 Angebote für Bildung und soziale Integration	13
3.2 Begleitung und Alltagskontakte mit pädagogischem Personal	19
3.3 Bildungs- und Berufsziele	23
3.4 Biografische Erfahrungen	25
3.5 Diskriminierung	28
3.6 Eintritte und Übergänge im Bildungssystem	30
3.7 Information	32
3.8 Sprache	35
3.9 Verantwortung für Bildungsentwicklung und soziale Integration	39
3.10 Verunsicherung versus Selbstwirksamkeit	44
3.11 Werte und Normen	46
3.12 Zugehörigkeit	48
4 Diskussion	52
4.1 Anmerkungen zum Forschungsprozess	52
4.2 Diskussion der Themenfelder	53
4.3 Ausblick	64
5 Literatur	66

## Dank

An dieser Stelle bedanken wir uns ganz herzlich bei allen Personen, die zu dieser Studie beigetragen haben.

Ein besonderer Dank geht an alle Eltern, die sich für ein Interview bereit erklärt haben und ohne deren Stimme diese Studie nicht möglich gewesen wäre.

Den Mitgliedern der Begleitgruppe danken wir für ihr grosses Interesse und die engagierte Auseinandersetzung mit diesem Projekt:

Usama Al Shahmani, Sonja Bischoff, Monica Ganhao, Mahir Mustafa, Rehan Neziri, Selin Öndül, Lisa Radman, Priska Reichmuth, Janine Rüdüsüli, Emine Sariaslan, Rahel Siegenthaler, Rudolf Tobler, Sultan Uzunova

Den Studierenden der PHTG, die uns im Rahmen ihrer Abschlussarbeiten bei der Erhebung der Interviews engagiert unterstützt haben, verdanken wir viel:

Aliu, Sevdie – Studiengang Vorschulstufe

Auchter, Sabine – Studiengang Master Frühe Kindheit

Brühwiler, Mirjam – Studiengang Primarstufe

Feitscher, Julia – Studiengang Master Frühe Kindheit

Fuchs, Lena – Studiengang Primarstufe

Glanzer, Romina – Studiengang Master Frühe Kindheit

Glaubitz, Maja – Studiengang Master Frühe Kindheit

Jäggi, Anja – Studiengang Primarstufe

Menghini, Virginia – Studiengang Primarstufe

Nura, Katja – Studiengang Master Frühe Kindheit

Ramadani, Nesrin – Studiengang Sekundarstufe 1

Röschli, Nicole – Studiengang Primarstufe

Rohde, Sabrina - Projektpraktikantin

Rutishauser, Nina – Studiengang Primarstufe

Schiavone, Yanek – Studiengang Sekundarstufe 1

Schumann, Nicole – Studiengang Master Frühe Kindheit

Schweikart, Carolin – Studiengang Master Frühe Kindheit

Signer, Jasmin – Studiengang Primarstufe

Weiterhin möchten wir uns herzlich bei der Stiftung Mercator Schweiz bedanken, die das Forschungsprojekt finanziell unterstützt und begleitet hat. Weitere finanzielle Unterstützung haben die kantonale Fachstelle für Kinder-, Jugend- und Familienfragen des Kantons Thurgau und die Pädagogische Hochschule Thurgau geleistet, auch ihnen gilt unser Dank.

## Zusammenfassung

Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund sind in Bezug auf ihre soziale Integration und Bildungsentwicklung in der Schweiz nach wie vor benachteiligt. Die Ursachen werden kontrovers diskutiert. Neben der Verantwortung der Bildungsinstitutionen und allgemein benachteiligenden gesellschaftlichen Strukturen stehen vor allem die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern im Fokus. Die Sichtweisen der Eltern selbst blieben bisher weitgehend unerforscht. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

Welche Perspektiven haben Eltern mit Migrationshintergrund auf die Bildungsentwicklung und die soziale Integration ihrer Kinder?

Welche Herausforderungen und welcher Unterstützungsbedarf ergeben sich daraus?

Die Datenerhebung erfolgte mittels qualitativer, leitfadengestützter Interviews. Die Untersuchungsgruppe (N=49) wurde nach dem Prinzip des theoretischen Samplings zusammengestellt, als Kriterien dienten die Herkunftsregion, der Bildungshintergrund, der sozioökonomische Status sowie der Aufenthaltsstatus der Eltern. Die Altersspanne der Kinder erstreckte sich von der frühen Kindheit bis ins Jugendalter. Die transkribierten Interviews wurden in Anlehnung an Methoden der Grounded Theory interpretiert und ausgewertet.

Die Auswertungsergebnisse zeigen, dass differenzierte Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe bezüglich der sozialen Integration und Bildungsentwicklung der Kinder bestehen. Dabei weisen die zentralen Ergebnisse darauf hin, dass herkunftsspezifische Unterschiede eine untergeordnete Rolle spielen. Deutlich entscheidender sind der Bildungshintergrund, der sozioökonomische Status und die Dauer des Aufenthaltes in der Schweiz. Die Interviewten benannten Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe in unterschiedlichen Bereichen, z.B. in der Sprache (Förderung der Umgebungs- und der Herkunftssprache), bei Themen wie Zugehörigkeit (sich zugehörig erleben, als zugehörig gesehen werden), und Diskriminierung (Einstellungen und Vorurteile, Erwartungshaltungen) oder auch bezüglich Information (über Formalitäten, Bildungssystem, institutionelles Zusammenleben). Insgesamt konnten zwölf relevante Themenfelder identifiziert werden. Die Befragten wünschen sich vor allem niedrigschwellige und alltagsintegrierte Begleitung durch die pädagogischen Fachpersonen in den benannten Themenfeldern.

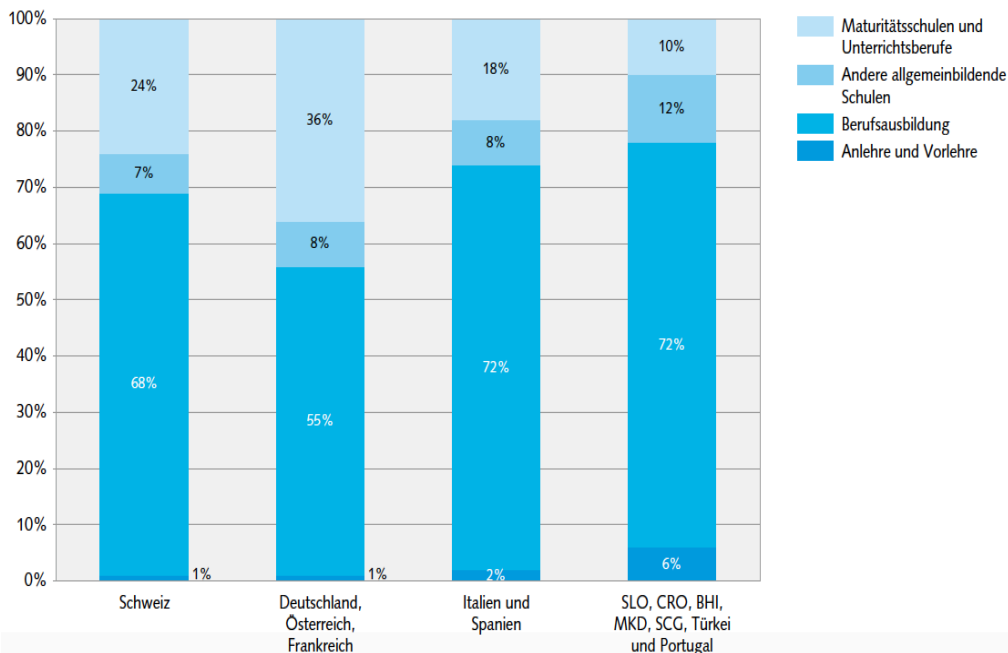
Aus den Ergebnissen der Studie ergibt sich die Notwendigkeit, Unterstützung für Kinder passgenau abzustimmen. Dabei stellt sich die Frage, ob der Migrationshintergrund weiterhin als entscheidendes Differenzierungskriterium herangezogen werden kann. Vielmehr sollte er, neben bedeutsamen anderen Kriterien wie Bildungshintergrund der Eltern oder die sozioökonomische Situation der Familie, als *ein* Faktor mitberücksichtigt werden.

# 1 Ausgangslage und theoretischer Hintergrund

Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund sind in der Schweiz in Bezug auf ihre Bildungsentwicklung und soziale Integration nach wie vor benachteiligt (z.B. EKFF, 2008; Ramsauer, 2011; SKBF, 2014; OECD, 2018).

Hinsichtlich der Erklärungsansätze für die Benachteiligung lassen sich grundsätzlich jene unterscheiden, welche die Ursachen auf institutioneller Ebene suchen (Schule, Curricula, Qualifikation, Kompetenz des Personals) sowie Ansätze, welche die Ursachen den Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern und/oder ihrem sozialen Herkunftsmilieu zuschreiben (Diehm & Radtke, 1999, Wolter & Zumbühl, 2017). Vor diesem Hintergrund wird auch diskutiert, was Bildungsinstitutionen und Eltern dazu beitragen können, Bildungsdisparitäten konstruktiv zu begegnen (Hawighorst, 2009) und Chancengerechtigkeit herzustellen (SKBF, 2014).

Die statistischen Daten zur Bildungsentwicklung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund zeigen ein sehr facettenreiches Bild. Anfang des Jahrtausends wurde in den deutschsprachigen Ländern die Diskussion um die Bildungsbenachteiligung der Kinder und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund erneut durch verschiedene Studien entfacht (Bundesamt für Statistik, 2008; Kronig, 2007; Ramseier, Brühwiler, Moser, Zuttavern et.al. 2002). Dabei zeigen sich, wie in Abbildung 1 dargestellt, je nach migrationsbedingter Herkunft unterschiedliche Ergebnisse.



**Abb. 1:** Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und nach Ausbildungstyp, 2006/2007 (Bundesamt für Statistik, 2008, S. 51)

Verschiedene aktuelle Erhebungen weisen darauf hin, dass sich an dieser Bildungsbenachteiligung für die Menschen mit Migrationshintergrund in den letzten zehn Jahren in der Schweiz nur wenig geändert hat (Bundesamt für Statistik, 2018; OECD, 2016; Wolter & Zumbühl, 2017). Die Auswertung von neueren Bildungsdaten der Schweiz zeigt, dass sich das Bildungsniveau (obligatorische Schule, Sekundarstufe II oder Tertiärstufe) von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Zeitraum von 2011 bis 2016 weiterhin je nach Staatszugehörigkeit oder Migrationshintergrund unterscheidet.

Sind die Zahlen für jene, welche nur einen Abschluss der obligatorischen Schule erlangen für beinahe alle Gruppen gesunken, so zeigt sich auf der Tertiärstufe eine Zunahme aller Bevölkerungsgruppen mit Ausnahme der in der Schweiz geborenen Ausländer und Ausländerinnen wie auch der Personen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation (Bundesamt für Statistik, 2018).

Der Anteil der neu zugezogenen Migrantinnen und Migranten weist seit der letzten Jahrhundertwende hingegen in eine andere Richtung: Mehr als die Hälfte der aus dem Ausland zugezogenen Personen im Erwerbsalter sind hoch qualifiziert. Dennoch unterscheiden sich die Bildungsabschlüsse auch bei dieser Bevölkerungsgruppe je nach Herkunftsland. Liegt der Anteil an Personen mit Hochschulabschluss unter den britischen Migrantinnen und Migranten bei über 80% so ist er z.B. für die seit 2010 zugewanderte Bevölkerung aus Portugal bei weniger als 20%. Die Daten zeigen, wie divers die Migrationsströme sind und wie unterschiedlich sich die familiären Situationen in der Folge gestalten (nccr – on the move, 2017). Dem entsprechend sind unterschiedliche Antworten der für die soziale Integration und Bildung der Kinder und Jugendlichen verantwortlichen Institutionen erforderlich.

Auf der Ebene der Bildungsinstitutionen konnten verschiedene Ursachen für die Bildungsbenachteiligung der Kinder und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund herausgearbeitet werden. Als nach wie vor bedeutsamen Einflussfaktor zeigt sich, dass – im Sinne einer institutionellen Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2009) – der Habitus der Schule noch immer an den Wissensbeständen der Mittel- und Oberschicht (Betz, 2007) sowie an Deutsch als Herkunftssprache (Gogolin, 2000) orientiert. Dadurch werden Familien aus davon abweichenden Milieus, insbesondere mit Migrationshintergrund, benachteiligt. Das daraus resultierende, nach wie vor einseitige Bild einer bildungsfernen Elternschaft und die dadurch defizitorientierte Sicht auf Migrantinnen und Migranten führen zu einer schwer überwindbaren Distanz zwischen den am Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen Beteiligten und verstärkt gleichzeitig das Überlegenheitsgefühl des pädagogischen Fachpersonals (Bolzman, Fibbi & Vial, 2003). Hier schliesst die Forderung an, (angehende) Lehrpersonen besser auf den Umgang mit einer vielfältigen und heterogenen Schüler- und Elternschaft vorzubereiten (COHEP, 2007).

Auf der Ebene der Eltern mit Migrationshintergrund wurden in den letzten Jahren verschiedene Elternbildungsprojekte entwickelt, welche die Eltern befähigen sollen, ihre Kinder bei der schulischen und sozialen Integration zu unterstützen. Diese zeigen jedoch nicht durchgängig den erwünschten Zuspruch bzw. die gewünschten Erfolge. Der Gestaltung der Zusammenarbeit von Eltern und Schule liegen dabei Vermutungen und Zuschreibungen bezüglich der Rollen und der Bedürfnisse von Eltern mit Migrationshintergrund zugrunde, die kaum empirisch belegt sind (Moret & Fibbi, 2010). Einerseits wurde nach wie vor ein homogenes und oft stereotypes Bild *der* Migrantenfamilien gezeichnet und andererseits der subjektiven Sichtweise der Elternschaft bislang zu wenig Beachtung geschenkt.

Dieser Forschungslücke widmet sich das vorliegende Forschungsprojekt. Um ein differenziertes Bild zu erhalten, standen das Selbstverständnis und die subjektive Sicht von Eltern mit Migrationshintergrund im Mittelpunkt des Projekts. Vor diesem Hintergrund wurden die Eltern zu Herausforderungen und Unterstützungsbedarf ihrer Kinder befragt. Der Schwerpunkt der Untersuchung lag bei der Bildungsentwicklung und sozialen Integration im ausserfamiliären, institutionellen Bereich.

Unter Bildungsentwicklung verstehen wir dabei – in Anlehnung an die Definition im Lehrplan 21 (Grundlagen) – «einen offenen, lebenslangen und aktiv gestalteten Entwicklungsprozess des Menschen», welcher dem Individuum ermögliche, «seine Potentiale in geistiger, kultureller und lebenspraktischer Hinsicht zu erkunden, sie zu entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln» (D-EDK, 2015, S. 2). Darüber hinaus befähige Bildung dem Lehrplan 21 bzw. der D-EDK (2015) zufolge «zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht [führe]».

Im Kontext von Bildungsinstitutionen bedeutet soziale Integration für Kinder und Jugendliche, dass sie keinen Ausgrenzungsmechanismen ausgesetzt sind, welche im Zusammenhang mit ihrer sozialen Herkunft, ihren Sprachfähigkeiten, ihrer äusseren Erscheinung oder ihrer Intelligenz und ihres Verhaltens stehen könnten (vgl. Haeberlin, 1991).

Soziale Integration ist für alle grundlegend und bedeutsam für das Lernen und Wohlbefinden und wird von Deci & Ryan (1993) als Grundbedürfnis für Menschen definiert. Dies wird auch von der aktuellen Gehirnforschung gestützt. So sollen gemäss Bauer (2010) Gemeinschaftserleben, soziale Unterstützung oder Wertschätzung psychische Energie freisetzen, welche als Vertrauen und Wohlbefinden erlebt werden. Bauer zeigt zudem auf, dass eine gelungene soziale Integration als Basis für Motivation und Selbstwirksamkeit grundlegend ist. Wird dieses Grundbedürfnis nach sozialer Integration bedroht, können sich Kinder und Jugendliche weniger auf Lerninhalte konzentrieren und sind psychisch zu sehr mit ihrem sozialen Status beschäftigt. So zeigt beispielsweise eine Analyse der IGLU-Daten 2011 von



Schulz-Heidorf & Schwippert (2014) für den Schulkontext, dass der sozialen Integration im Klassenkontext eine besondere Bedeutung für die Selbstkonzeptentwicklung und die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler zukommt.

Folgende Fragestellungen standen im Mittelpunkt:

- > *Welche subjektiven Perspektiven haben die Eltern auf die Bildungsentwicklungen und soziale Integration ihrer Kinder?*
- > *Welche Herausforderungen sehen die Eltern in Bezug auf Bildungsentwicklungen und soziale Integration ihrer Kinder?*
- > *Welchen Unterstützungsbedarf sehen die Eltern zuhanden Fachpersonen und pädagogischen Institutionen?*

Die subjektiven Perspektiven der Eltern sowie die Herausforderungen, welche sich den Eltern bezüglich der Bildungsentwicklung und sozialen Integration ihrer Kinder zeigen, werden in Kapitel 3 im Rahmen von zwölf zentralen Themenfeldern dargestellt. Der daraus resultierende Unterstützungsbedarf wird in Kapitel 4 im Rahmen der Diskussion der Themenfelder aufgezeigt.

## **2 Methoden**

Um differenzierte Erkenntnisse darüber zu erhalten, welche Herausforderungen und welchen Unterstützungsbedarf Eltern mit Migrationshintergrund in Bezug auf die Bildungsentwicklung und die soziale Integration ihrer Kinder sehen, verfolgt diese Studie eine qualitative und damit offene, explorative Herangehensweise. Dieses Vorgehen ermöglicht es, im Rahmen des Forschungsprozesses subjektive Sichtweisen von Personen mit Migrationshintergrund zu erfassen (Bortz & Döring, 2006).

Die Untersuchung erfolgte in drei Phasen. Von August 2014 bis Juli 2015 wurden mit 23 Interviews mit Eltern mit Migrationshintergrund die Erhebungs- und Auswertungsinstrumente pilotiert. Im Herbst 2016 wurden die Untersuchungsinstrumente überarbeitet und bei weiteren 45 Interviews eingesetzt. Parallel zur Auswertung aller Interviews startete im Herbst 2016 die dritte Phase, die Implementierungsphase, mit der ersten Weiterbildung für Fachpersonen aus der Frühen Förderung. Weitere Weiterbildungen für die Volksschule sowie pädagogischen Fachpersonen mit unterschiedlichsten Funktionen folgten.

Abbildung 2 zeigt den Untersuchungsverlauf im Überblick:

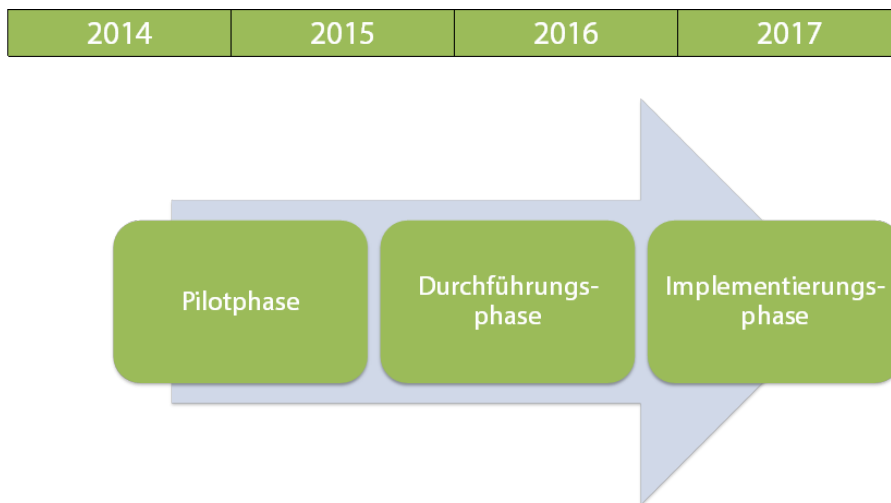


Abb. 2: Zeitplan mit den drei Phasen der Studie «Innensicht von Migrationsfamilien»

## 2.1 Datenerhebung

Im Rahmen der Studie wurden leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) mit Eltern aus verschiedenen nationalen Herkunftskontexten durchgeführt. Diese Form der Datenerhebung eignet sich, wenn biografische Erfahrungen mit Hinblick auf bestimmte soziale Problemstellungen thematisiert werden (Flick, 2006) und ermöglicht eine gewisse Vergleichbarkeit der Daten, wenn mehrere Personen an der Erhebung beteiligt sind.

Der Interviewleitfaden wurde im Rahmen einer Projektarbeit von Studierenden in Zusammenarbeit mit dem Projektteam entwickelt. Im weiteren Verlauf wurden die Interviews grösstenteils von Studierenden aus vier Studiengängen der Pädagogischen Hochschule Thurgau durchgeführt, damit diese (1.) forschungspraktische Erfahrungen sammeln und (2.) sich mit der pädagogischen Arbeit in der Migrationsgesellschaft auseinandersetzen. Die 17 beteiligten Studierenden führten dazu im Rahmen von Projekt- und Abschlussarbeiten 68 qualitative Interviews mit Eltern mit Migrationshintergrund, in denen sie deren subjektive Perspektiven auf Bildungsentwicklung und soziale Integration ihrer Kinder erfragten. Die Studierenden wurden durch das Projektteam in der Interviewmethode und ihrer Anwendung geschult. In Bezug auf die zweite Zielsetzung wurde das Projekt mit Brunner und Ivanova (2015) als Denk- und Reflexionsraum verstanden, in dem die Studierenden, angeregt über den persönlichen Kontakt mit den befragten Eltern, ihre Haltungen und Positionen zu Migrationsphänomenen und deren Wirkungen in ihrem zukünftigen Berufskontext nachdenken können.

## 2.2 Fallauswahl

Für die Fallauswahl wurden schwerpunktmässig die in der Schweiz vertretenen Herkunftsländer berücksichtigt (Bundesamt für Statistik, 2018). Wie in Abbildung 3 ersichtlich, haben die meisten befragten Eltern Wurzeln in Südosteuropa ( $N = 21$ ). Die zweitgrösste Gruppe bilden Eltern aus Südeuropa (v.a. Portugal;  $N = 12$ ).

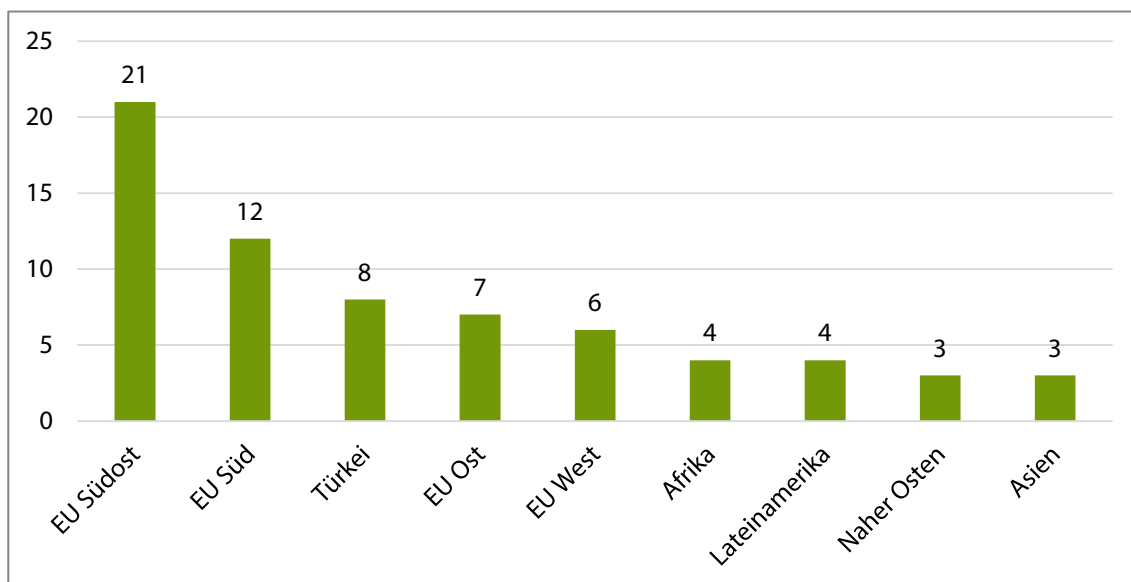
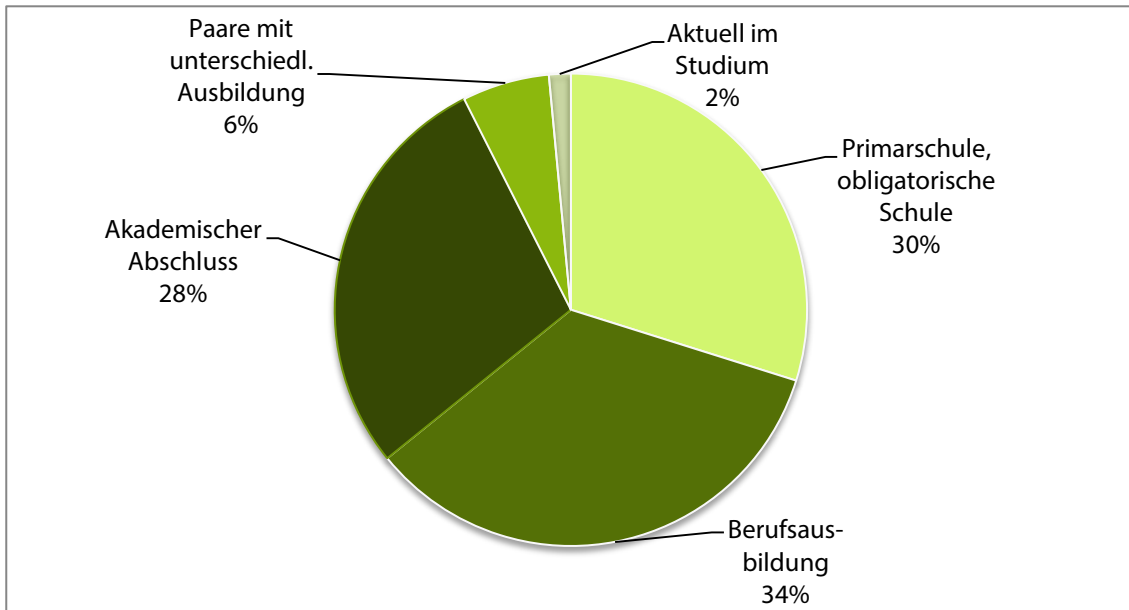


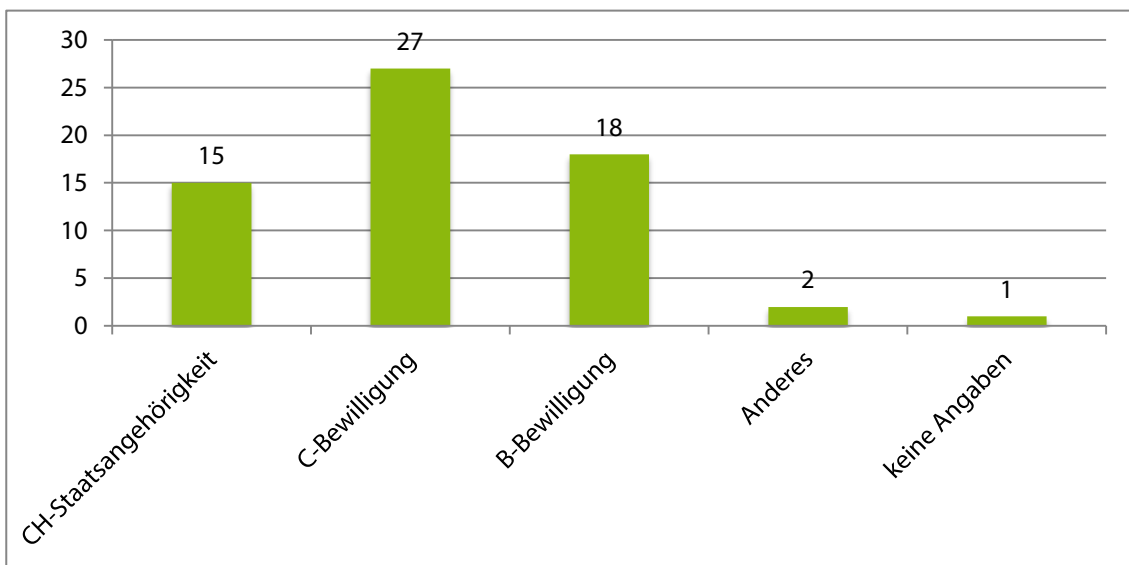
Abb. 3: Anzahl interviewte Eltern pro Herkunftsregion ( $N = 68$ )

Weiterhin wurde die Vielfalt hinsichtlich des sozioökonomischen Status und der Bildungshintergründe der Befragten, sowie die Dauer ihres Aufenthaltes in der Schweiz berücksichtigt. 30 % der befragten Eltern absolvierten die obligatorische Schule. Weitere 34 % verfügen über eine abgeschlossene Berufsausbildung, 28 % über einen akademischen Abschluss (vgl. Abb. 4).

**Abb. 4:** Erreichte Bildungsabschlüsse der interviewten Eltern (Angaben in Prozent;  $N = 68$ )



Hinsichtlich des Aufenthaltsstatus (vgl. Abbildung 5) verfügt die Mehrheit der befragten Eltern über eine C-Bewilligung<sup>1</sup> ( $N = 27$ ). Rund ein Fünftel der Eltern haben die Schweizer Staatsbürgerschaft erworben ( $N = 15$ ). Ähnlich hoch ist die Anzahl der Menschen mit einer B-Bewilligung<sup>2</sup> ( $N = 18$ ). In der Stichprobe ist somit vergleichsweise eine hohe Anzahl Personen vertreten, welche bereits länger in der Schweiz leben.



**Abb. 5:** Anzahl interviewte Eltern ( $N = 68$ )

<sup>1</sup> Niederlassungs-Bewilligung

<sup>2</sup> Aufenthalts-Bewilligung

Wenn erforderlich und von den Eltern gewünscht, wurden für die Interviews Kulturvermittlerinnen und Kulturvermittler zur Übersetzung hinzugezogen. Durch grosse Bemühungen und zum Teil durch persönliche Kontakte der beteiligten Studierenden konnte das Untersuchungsfeld der Studie breit repräsentiert werden, d.h. es konnten auch schwer erreichbare Eltern für ein Interview gewonnen werden. Darüber hinaus wurde die Suche nach möglichen Interviewpartnerinnen und -partnern durch eine gezielte Aktivierung des Netzwerks des Projektteams unterstützt.

Für die Einordnung der Ergebnisse ist zu beachten, dass sich alle Eltern freiwillig auf das Interview eingelassen haben. Als Motivation war dabei hauptsächlich die eigene (Un-) Zufriedenheit mit ihrer Situation oder das Bedürfnis, mit ihrem Interview anderen Familien mit Migrationshintergrund helfen zu können, ausschlaggebend.

## 2.3 Datenauswertung

Die aufgezeichneten Interviews wurden transkribiert und anonymisiert. Die Studierenden haben ihre selbst erhobenen Interviews unter einer individuellen Fragestellung, angelehnt an die qualitativ strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2007), ausgewertet und interpretiert. Um die Qualität (auch im Sinne von Gütekriterien der qualitativen Forschung) und eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, wurde eine übergreifende Auswertung der Interviews vom Projektteam vorgenommen. Diese Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die datengestützte Theoriebildung der Grounded Theory-Methodologie (Mey & Mruck, 2009).

In einem *ersten Schritt* wurden dabei die subjektiven Sichtweisen der Eltern hinsichtlich Bildungsentwicklung und sozialer Integration induktiv rekonstruiert. Daraus wurde in einem *zweiten Schritt* ein Kodierleitfaden entwickelt und sukzessive auf alle vorliegenden Interviews angewendet. Im Sinne des theoretischen Samplings (Mey & Mruck, 2009) wurden von den insgesamt 68 durchgeführten Interviews 49 systematisch ausgewertet.

In der Zusammenschau ergaben sich in einem *dritten Schritt* mittels Konzeptbildung zwölf für die Fragestellung relevante Themenfelder aus Sicht der Eltern, welche in den Kapiteln 3.1 bis 3.12 differenziert in ihren Ausprägungen dargestellt werden. In einem *vierten Schritt* wurden diese hinsichtlich der Merkmale sozioökonomischer Status, Bildungshintergrund und Aufenthaltsdauer ausgewertet und *fünftens* in Form von daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen für die Praxis nutzbar gemacht.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Auf der Grundlage der Sichtweisen der befragten Eltern wird eine Broschüre erarbeitet, welche konkrete Hilfestellungen für Fachpersonen zur Entwicklung passgenauer Praxisangebote für Familien mit Migrationshintergrund beinhaltet. Dazu gehören Hinweise für die Gestaltung von interkulturell reflektierten Bildungspartnerschaften in Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (voraussichtlicher Erscheinungszeitpunkt: Sommer 2018; mehr Informationen unter: [www.phtg.ch>Forschung>Projekte](http://www.phtg.ch/Forschung/Projekte))

### 3 Ergebnisse – Zentrale Themenfelder aus Elternsicht

Aus den Äusserungen der Eltern in 49 Interviews konnten hinsichtlich der Herausforderungen und dem Unterstützungsbedarf in Bezug auf die Bildungsentwicklung und die soziale Integration ihrer Kinder zwölf zentrale Themenfelder identifiziert werden, die in der folgenden Übersicht (Abbildung 6) alphabetisch angeordnet sind.

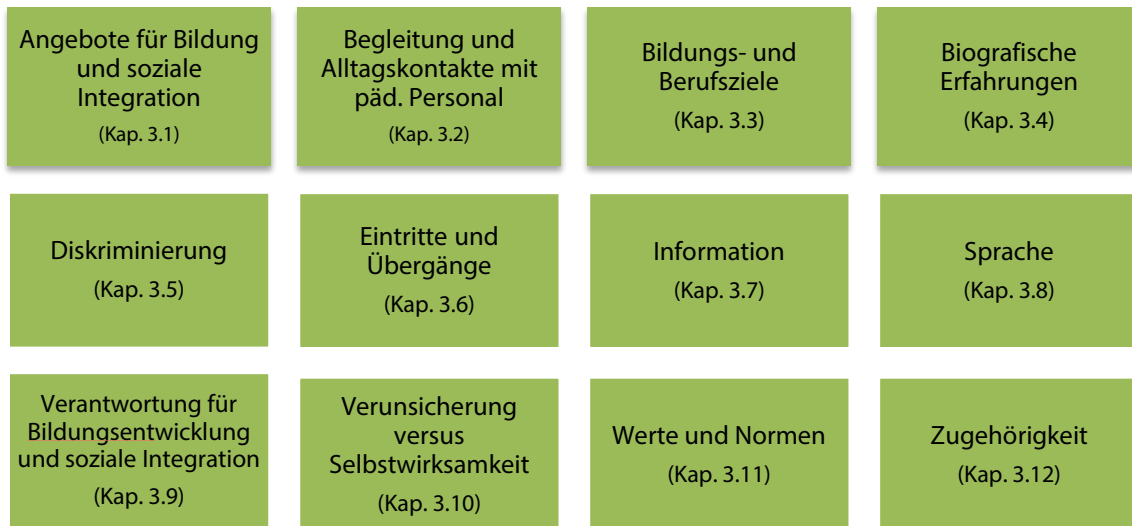


Abb. 6: Alphabetische Übersicht der zwölf zentralen Themenfelder

Insgesamt wurde deutlich, dass Eltern mit Migrationshintergrund eine grosse Vielfalt an Themen beschäftigt, die jedoch nicht zwangsläufig mit ihrer Migrationserfahrung in Verbindung stehen.

In den folgenden Abschnitten 3.1 bis 3.12 werden die Themenfelder in ihren Ausprägungen in alphabetischer Reihenfolge detailliert dargestellt. Dabei werden insbesondere die subjektiven Perspektiven der Eltern und die von ihnen genannten Herausforderungen aufgegriffen. Falls vorhanden, wird dabei auf Muster und Zusammenhänge entlang verschiedener Dimensionen der Vielfalt verwiesen.

#### 3.1 Angebote für Bildung und soziale Integration

Hinsichtlich des Themenfeldes der Nutzung von Angeboten für Bildung und soziale Integration sind über alle Interviews hinweg zwei Typen von Familien erkennbar:

Die Kinder der einen Gruppe von Familien nutzen vielfältige institutionelle Angebote, z.B. Mutter-Kind-Turnen, Schwimmen, Spielgruppe, Musikunterricht, HSK-Unterricht<sup>4</sup> und auch schulische Förderangebote (a). Die andere Gruppe von Familien gestaltet ihre Freizeit überwiegend im Rahmen des engeren und erweiterten Familienumfeldes (b).

<sup>4</sup> Unterricht für heimatliche Sprache und Kultur (HSK)

### a) Vielfältige Nutzung von institutionellen Angeboten

Eine Mehrheit der befragten Eltern berichtet von einem vorhandenen breiten Angebot für Kinder jeglichen Alters, das in Anspruch genommen werden kann. Die Angebote werden häufiger und gezielter von Familien mit hohen Bildungsaspirationen genutzt.

Insgesamt sind die meisten befragten Eltern mit den Bildungsangeboten in der Schweizer Schule zufrieden. Vereinzelt wird gewünscht, neben Defiziten auch Stärken und Begabungen von Kindern gezielt zu fördern. Auch die Schulleitungen und die Kommunikation der Schule insgesamt mit den Eltern werden diesbezüglich mehrmals positiv erwähnt.

Hürden bei der Nutzung sehen Eltern v.a. im finanziellen und organisatorischen Bereich. Günstige oder kostenlose Angebote, welche im vertrauten institutionellen Umfeld stattfinden (z.B. Hausaufgabenhilfe, Theaterclub, ausserschulische Kinderbetreuung), erhalten grossen Zuspruch. Insbesondere bei schulischen Zusatzangeboten (z.B. Hausaufgabenhilfe, Stütz- und Förderunterricht) wünschen sich Eltern eine Betreuung durch die Lehrperson in den Schulräumlichkeiten, da diese ihre Kinder am besten kenne.

Bei den Bedürfnissen der Familien hinsichtlich der Angebote sind altersabhängige Unterschiede festzustellen:

#### > *Vorschulbereich*

Bis zur Einschulung der Kinder ist für die Familien vor allem die Frage der Kinderbetreuung zentral. Es werden verlässliche, bis zu ganztägige und kostengünstige Angebote gewünscht, die eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen.

Ausserdem werden von mehreren Familien Fördermöglichkeiten für Deutsch gewünscht. Eine Mutter plädiert für ein obligatorisches Krippenjahr für Kinder nicht deutscher Herkunftssprache.

#### > *Kindergarten und Primarschule*

Sobald die Kinder eingeschult sind, stehen Fragen zu Förderangeboten und der Freizeitgestaltung im Zentrum. Die Frage der ausserschulischen Betreuung bleibt indes bestehen.

«Vor acht Uhr, egal ob es schneit oder regnet, bleiben die Kinder draussen. Nur um acht Uhr öffnet die Lehrerin die Tür. Das soll nicht so sein. [...] Weil acht ist spät. Wenn man nicht in der Nähe arbeitet, ist es spät.» (I 15, Z. 330).

Dabei werden teilweise Vergleiche zu den Herkunftsländern der Eltern gezogen und Rollenbilder problematisiert.

«Also dort, [in Polen] diese Chancengleichheit [lacht], ist viel mehr gelebt als hier. Also die Mehrheit, also alle meine Freundinnen arbeiten. Und ich kenne keine Mutter, also auch von der Generation meiner Mutter, die nicht arbeitet. Also auch meine Mutter ist noch arbeitstätig. Als wir auch Kleinkinder waren, hatten wir alles. Wir hatten im Kindergarten bis 18:00 Uhr Betreuung. Und alle diese Kindergärten hatten eine eigene Küche, mit Kochen. Also in diesem Punkt ist Polen viel weiter, würde ich sagen. Also diese soziale Unterstützung für die Familie ist enorm. Hier ist es eine Tragödie, wieviel eine Kinderkrippe kostet. [...] Also dieses System fördert die Frauen auf dem Arbeitsmarkt nicht so gut.» (I 15, Z. 316)

Hinsichtlich der Rollenbilder berichtet eine andere Mutter, dass weder Vater noch Grossvater in der Spielgruppe ihres Kindes gegenüber den Müttern von den pädagogischen Fachpersonen sowie den anderen Müttern Beachtung finden und diese sich daher eher fehl am Platz fühlen.

Viele Eltern beschäftigt die soziale Integration ihrer Kinder und sie fragen sich, wo und wie Kontaktmöglichkeiten zu anderen Kindern geschaffen werden können. Da ‚natürliche‘ Begegnungsmöglichkeiten ausserhalb der schulischen Institutionen wenig vorhanden seien, müssten Eltern selber aktiv werden:

«Im Kindergarten sagen sie immer, Ausländerkinder raus auf den Spielplatz. Mit Schweizer Kindern spielen ist das A und O, weil die Zeit im Kindergarten doch relativ kurz ist. Da [auf den Spielplätzen] hat es wenig Schweizer Kinder. Die haben einen Garten und spielen dort untereinander.» (I 22, Z. 835).

Auch für Eltern fehlten natürliche und niederschwellige Austauschmöglichkeiten, ob mit der Lehrperson oder auch mit anderen Eltern. Dabei wünschen sich die Eltern Unterstützung durch den Kindergarten oder die Schule (siehe dazu auch Kap. 3.2 «Begleitung und Alltagskontakte mit pädagogischem Personal»).

Eine Mehrheit der Eltern hätte gerne häufigere, dafür kürzere Treffen mit der Lehrperson ihrer Kinder. Sie würden es bevorzugen, alltagsrelevante Fragen mit vertrauten Fachpersonen aus Bildung und Erziehung zu besprechen oder Informationen direkt in ihrem persönlichen Umfeld einzuholen. Insbesondere Familien, deren familiäres Bezugssystem nicht vor Ort ist, sind auf öffentliche Einrichtungen zur Netzwerkbildung und zum Informationsaustausch angewiesen. Diese sollen aus Sicht der Eltern niederschwellig und zeitlich mit Beruf und Familie zu vereinbaren sein. Eine örtliche Anbindung an ihnen bekannte Strukturen (z.B. Spielgruppe, Kita, Kindergarten) wird bevorzugt.

Einzelne Eltern wünschen sich ein regelmässiges, kostengünstiges und mehrsprachiges Beratungsangebot, welches von der Gemeinde organisiert wird, um Fragen zum Bil-



dungssystem, Elterninformationen, Formularen etc. klären zu können. Insbesondere bei Diskriminierungserfahrungen (z.B. bei Zuweisungsentscheidungen zu sonderpädagogischen Massnahmen; siehe dazu auch Kap. 3.5 «Diskriminierung»), werden unabhängige Ansprechpersonen vermisst.

> *Sekundarstufe I und II*

Im Zentrum dieser Altersstufe stehen für die Mehrheit der Familien die schulische Förderung, eine sinnvolle Freizeitgestaltung und die Wahl der Jugendlichen ihrer sozialen Kontakte. Von einzelnen Familien wird auch auf dieser Stufe die ausserschulische Betreuung ihrer Kinder thematisiert, Tagesstrukturen an den Schulen sind dabei aus Sicht der Eltern sehr erwünscht.

Eltern schätzen es, wenn kostenlose oder -günstige (Förder-)Angebote zur Verfügung stehen (z.B. Lernatelier, Begabtenförderung, Begleitung bei Berufsfindung, Tagesstrukturen). Dies nicht zuletzt, weil der Übertritt in weiterführende Schulen oder in die Lehre näher rückt. Einige Eltern wünschen sich mehr Unterstützung bei der Förderung ihrer Kinder. Sie äussern sich enttäuscht sowohl über eine ausbleibende Empfehlung der Lehrperson für weiterführende Schulen als auch über fehlende individuelle Förderangebote.

In diesem Zusammenhang wünschen sich Eltern eine neutrale Anlaufstelle (Schulleitung oder unabhängige Schulberatung), an welche man sich bei Fragen wenden kann. Dies wird auch im nachobligatorischen Bildungsbereich (z.B. während der Lehrzeit) als sinnvoll erachtet.

Hinsichtlich der Freizeitgestaltung überlässt ein Teil der Eltern die Verantwortung ihren Kindern, ein anderer Teil plant und wählt Angebote bewusst aus. Kinder werden beispielsweise präventiv zum Fussball oder in die Religionsschule geschickt, um ihnen eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung als Alternative «zur Strasse» zu bieten. Nicht zuletzt erhoffen sich Eltern dabei «gute» soziale Kontakte, die einen positiven Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder nehmen.

Nebst den staatlich organisierten und geförderten Angeboten nutzt ein Teil der befragten Familien unabhängig vom Alter ihrer Kinder selbst organisierte Angebote mit explizitem Bezug zur Herkunftskultur (z.B. portugiesischen Unterricht für heimatliche Sprache und Kultur, ungarischen Kindergarten, türkischen Verein).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass eine Mehrheit der befragten Familien vielfältige Angebote wahrnimmt. Als massgeblichen Grund für deren Nutzung nennen Eltern den Wunsch und Willen zur sozialen Integration.

## **b) Familien, die ihre Freizeit im Familienumfeld gestalten**

In der Gruppe der Familien, welche keine oder wenige institutionelle Angebote für Bildung und soziale Integration nutzen, können wiederum zwei Gruppen unterschieden werden. *Bildungsbewusste Familien* nehmen die Förderung ihrer Kinder selbst in die Hand und schaffen bewusst häusliche Angebote oder achten auf eine gute Balance zwischen Anregung und Selbsttätigkeit der Kinder. Dies weist auf eine bewusste, von Haltungen und Werten bestimmte Einstellung zu Erziehung hin und steht nicht im Zusammenhang mit dem erreichten Bildungsabschluss der Eltern.

«Und ich finde auch nicht, dass man die Kinder dauernd mit irgendwas beschäftigen muss, die sollen sich selber beschäftigen. Und ja, das find ich schon ziemlich wichtig, dass ich den ganzen Tag nicht nur mit den Kindern zu tun habe, wenn ich mit ihnen zusammen bin, sondern meinen Alltag trotzdem weiterführen kann und trotzdem auch Zeit nehmen kann, um was mit ihnen machen zu können. Eben wie z.B. rausgehen. Ja, und sie mit mir zusammen kochen z.B. also dass sie auch lernen, dass man kocht und es nicht einfach nur einkaufen gehen kann.» (I 49, Z. 124)

Diese Familien nutzen zwar wenig institutionelle Angebote, wählen diese aber gezielt aus. So berichtet die oben zitierte Mutter von ihrer Entscheidung, ihre Tochter in die Waldspielgruppe zu schicken:

«Ich habe Angst vor allem. Ich kann z.B. Schnecken nicht anfassen und solche Sachen. Und ich möchte meinem Kind einfach bieten, dass es das machen kann. Und wenn ich es nicht machen kann, dann soll es jemand anderes probieren, ihr das beizubringen. Und das ist schon viel besser. Und das ist halt mein erstes Gefühl, wär schön, dass sie das machen darf.» (I49, Z. 671)

Demgegenüber finden sich auch Familien, denen eine bewusste Auswahl von Angeboten aufgrund von fehlenden Informationen erschwert bzw. verwehrt ist. Hinzu kommt, dass ausserfamiliäre Angebote teilweise weder als notwendig noch als erstrebenswert erachtet werden. Die intakte Familie gilt als «*die* Ressource» für eine gesunde Entwicklung der Kinder.

Es hat sich gezeigt, dass vor allem unmittelbar nach der Migration in die Schweiz Informationen zu Angeboten zu Bildung und sozialer Integration sowohl für die Kinder und Jugendlichen, als auch für die Eltern bedeutsam sind. Eltern erleben sich zu diesem Zeitpunkt meist als unwissend. Eine Mutter, welche bereits seit sechs Jahren in der Schweiz lebt, wurde nach eigener Aussage erst nach dem zweiten Kind auf einen Deutschkurs für Frauen aufmerksam gemacht:

«Wo ich noch mal ein Kind bekommen habe, da habe ich von der Mütter- und Väterberaterin dieses Kursangebot bekommen. Sonst habe ich wirklich keine Ahnung. Ich war nur wie in meiner Wohnung, in meiner Wohnung fast [ein]gesperrt gewesen in dieser Zeit. Jetzt mache ich meine Augen ein bisschen auf.» (I 65, Z. 432)

Jedoch können Informationen über zusätzliche Angebote kurz nach der Migration oder bei fehlenden Sprachkenntnissen von den Familien auch als Überforderung erlebt werden. «Ich weiss es nicht wie das Schweizer Schulsystem funktioniert. Ich weiss zwar ein bisschen schon was von meiner Tochter. Aber weil ich nicht so gut Deutsch spreche, verstehe ich wirklich fast nichts.» (I 65, Z 382) Und auf die Frage, ob sie wisse, wie das System in der Schweiz funktioniert und wo man sich zum Beispiel melden könne, wenn ein Problem auftaucht, antwortet dieselbe Mutter: «Also [ich bin] wie eine, ein Tier. Ich esse und trinke. Das ist alles. [lacht] Ich schlafe. Das war's. Nein, ich habe keine Ahnung.» (I 65, Z 480)

### **Zusammenfassung**

- > Angebote für Kinder und Jugendliche mit den Schwerpunkten Betreuung, Begegnung, schulische Förderung und Freizeit sind erwünscht und erforderlich. Viele Angebote sind bereits vorhanden.
- > Hindernisse bei der Nutzung liegen im finanziellen und im organisatorischen Bereich. Zu beachten ist zudem bei allen Angeboten, dass sprachliche Barrieren eine grosse Hürde für die Nutzung darstellen.
- > Die befragten Eltern nutzen vielfältige Angebote, z.T. mit explizitem Bezug zur Herkunftskultur (türkischer Verein, ungarischer Kindergarten).
- > Schulische Förderung wie Nachhilfe sollte räumlich im vertrauten Schulumfeld und, wenn möglich, durch die Lehrperson stattfinden. Ergänzende Förderangebote und Therapien (z.B. Logopädie) sind wichtig.
- > Angebote für Eltern mit den Schwerpunkten Information, Begegnungsmöglichkeiten, Beratung und Unterstützung in der Elternrolle sind aus der Sicht der Interviewpartner nicht ausreichend vorhanden. Zuspruch erhalten aus Sicht der Eltern niederschwellige, individuelle, beziehungsfördernde und auf die Bedarfe der Familien abgestimmte Angebote.
- > Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist ein grosses Bedürfnis: Kinderbetreuung sollte bezahlbar, flexibel, zeitlich verlässlich und umfassend zur Verfügung stehen. Ein soziales Netzwerk oder familiäre Unterstützung stehen meist nicht zur Verfügung.

### 3.2 Begleitung und Alltagskontakte mit pädagogischem Personal

Eltern wünschen sich eine das Kind bzw. den Jugendlichen unterstützende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Einige Eltern nehmen dabei jedoch ein Ungleichgewicht in der Kommunikation mit Fachpersonen in pädagogischen Institutionen, insbesondere in der Schule, wahr. Dieses Bewusstsein wird durch den eigenen Migrationshintergrund und entsprechende Erfahrungen mit Diskriminierungen (vgl. dazu auch Kap. 3.5 «Diskriminierung») bestärkt.

«Die [Lehrpersonen] sollen nicht eine Riesenbarriere machen. Wir selber haben keine Barrieren, aber die sollen nicht mit Vorurteilen vorkommen und die Barrieren noch mehr verdichten. Weil das macht die Schule. Das machen viele, viele Lehrpersonen machen das. Das machen nicht alle, aber es machen wirklich definitiv viele Lehrpersonen, die unsere Eltern und unseren Kindern eine Barriere schaffen. Die wegzubringen ist natürlich eine Sache, bei der wir an uns zu schaffen haben. Aber die andere Seite, also die Gastgeber in dem Fall, sollen uns helfen, dass die Barriere nicht noch dichter wird.» (I 56, Z 1828)

Viele Äusserungen der Eltern zeigen, dass sie die Beziehungsgestaltung von pädagogischen Fachpersonen zu ihren Kindern wie zu ihnen als Eltern aufmerksam beobachten und auf bedrohliche wie auch auf positive Signale hin interpretieren.

«Eben im deutschen Kindergarten kenn ich halt, dass die Eltern helfen das Kind umzuziehen. Das muss das Kind [im Schweizer Kindergarten] allein machen, an der Tür ist Schluss. Oder am Tor eigentlich, am Gartentor. Da kommen keine Eltern rein unterm Jahr, nur ganz am Anfang. Oder wenn es dann wirklich mal Probleme gibt bei einem Kind. Aber wenn ich dann mal geh und irgendwie einen Zettel abgebe wegen einem Jokertag, dann bist du Fremdkörper und dann kommen alle Kinder und fragen was machst du da, das gehört sich nicht. Das ist Kindergarten. Und dass da der Kindergarten ein bisschen offener wird, wenn das normaler wäre, dass man sich sieht.» (I 22, Z. 876)

Das Beispiel veranschaulicht, dass Schule und Eltern oft nicht selbstverständlich miteinander in Kontakt treten können, sich Eltern teilweise sogar vom Schulgeschehen ausgegrenzt fühlen. Eltern schätzen es, wenn sie von der Bildungsinstitution als Erziehungs- und Bildungspartner<sup>5</sup> wahr- und ernst genommen werden. Grundsätzlich wichtig ist aus Sicht der Eltern eine niederschwellige und direkte Kommunikation. Formalisierte halbjährliche oder jährliche Elterngespräche werden zwar geschätzt und als bedeutsam eingestuft, viel eher

---

<sup>5</sup> Erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft muss allen Eltern das Gefühl vermitteln, dass sie und ihre Kinder an der Schule willkommen und Teil einer Schulgemeinschaft sind, die von wechselseitigem Respekt geprägt ist und niemanden ausgrenzt (Sacher, 2013).

sind Eltern jedoch an der gemeinsamen Gestaltung und Planung des konkreten Bildungsalltags ihres Kindes interessiert. Die Ausgestaltung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erfordert Zeit und aus Sicht der interviewten Eltern eher hilfreiche Hinweise im Alltag (wie Telefonate bei kleinen auftretenden Schwierigkeiten oder kurze Absprachen beim Abholen des Kindes in der Schule) als gesonderte Angebote zur Unterstützung der Eltern mit Migrationshintergrund. Diese würden zu wenig genutzt, was manche Eltern durchaus auch selbstkritisch kommentieren. Erwünscht sind stattdessen niederschwellige und massgeschneiderte Angebote der pädagogischen Institutionen mit der Funktion von «Brücken» hin zu den Familien. Insgesamt stellen Eltern sich eine Kommunikationsgestaltung vor, die ohne viel zusätzlichen Zeitaufwand realisierbar ist.

Die befragten Eltern wünschen sich eine unkomplizierte Kontaktgestaltung und eine wertschätzende Beziehung zu den Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften sowohl für sich selbst, als auch für ihr Kind. Sie möchten sehen und erfahren, dass ihr Kind gemocht wird und mit Interesse im pädagogischen Raum willkommen geheissen und gefördert wird. Viele wünschen sich einen informellen Kontakt, welcher ihnen signalisiert, dass sie als gleichberechtigte Erziehungspartner wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Die Mutter einer Erstklässlerin äussert sich dazu so:

«Die Kindergärtnerin, ich habe immer so die A. abgeholt und immer ein Smalltalk ein wenig ausgetauscht mit der Kindergärtnerin, also sehr gut eigentlich. Mir ist es auch wichtig, ich vertraue ihr mein Kind und ich möchte schon wissen, was sie für eine ist. Und auch jetzt erste Klasse, da bin ich sie holen gegangen, mal reingegangen, mich vorgestellt, Duzis gemacht [das Du angeboten]. [...] Dann kommt Frau R. und die ist dann immer dort. Und die möchte ich sicher kennenlernen und immer ein wenig ja, hoi, hallo und eh wie geht's, wie ist es gelaufen heute über das so ein wenig reden [...]. Sicher mal in das Schulzimmer reinlaufen und so ein wenig Smalltalk. Das mach ich noch gern. Ich bin so eine, die neugierig ist. Und ich mach das gerne, kurz fragen, wie es gelaufen ist, wie geht es A. Dass man nicht nur beim Elterngespräch, erst nach 6 Monaten weiss, wo das Problem ist, sondern dass man immer ein bisschen dran bleibt, wo muss ich das Kind noch fördern.» (I 40, Z 412-432)

Fachpersonen werden als wichtiger Schlüssel für die soziale Integration und die Bildungsentwicklung der eigenen Kinder gesehen. Umso genauer wird beobachtet, wie diese die Beziehung zu den Kindern gestalten. Für viele Eltern sind die pädagogischen Bezugspersonen die einzigen Ansprechpersonen für ihre Erziehungsfragen und Unsicherheiten bezüglich des Aufwachsens ihrer Kinder in der Schweiz. Zuverlässige, konstante und vertrauensvolle Unterstützung durch die Lehrperson bei Problemen wird deshalb positiv erwähnt

und gewünscht. Zudem sind Informationen über Möglichkeiten und eine emotionale Begleitung bei Entscheidungen wichtig beim gemeinsamen Bildungsauftrag. Problematisch werden hingegen vorschnelle ‚Diagnosen‘ erlebt, z.B. wenn einem Kind in einer stummen Phase beim Eintritt in eine Spielgruppe ein psychisches Problem zugeschrieben wird. Zudem fühlen sich einige Eltern bezüglich der subjektiven Wahrnehmung ihres Kindes nicht ernst genommen, wenn beispielsweise eine Lernschwierigkeit bagatellisiert wird und die entsprechende Unterstützung privat organisiert werden muss.

Viele Eltern verdeutlichen anhand positiver Erfahrungen, was für sie eine funktionale Kommunikation bedeutet.

«Immer, immer, wenn wir in der Schule waren, hat die Lehrperson gesagt, dort wo es ein Problem gibt, kann ich helfen. Sie [die Tochter] kann fragen kommen. Sie kann zu den Zusatzstunden kommen am Mittwochnachmittag. Es gibt immer eine Lehrperson dort, die das erklärt, was nicht klar ist. Und immer hat er darauf hingedeutet. Ihr könnt in jedem Fall anrufen kommen. Egal um was es geht, die Lehrperson hat gesagt, ich bin da.» (I 55, Z 553)

Der Wunsch nach Unterstützung in der Erziehung und zu Fragen der Bildung des Kindes wird in den Interviews häufig geäußert und nachvollziehbar begründet. Ein zeitnaher und niederschwelliger Austausch vermittelt den Eltern dabei Sicherheit und die Gewissheit, dass es mit dem Kind gut läuft.

«Für mich war es immer von grosser Bedeutung, wenn auch etwas Kleines nicht in Ordnung ist, entweder bei V. oder bei F. [Kinder der interviewten Mutter], dass ich das herausfinde. Weil viel Zeit wird in der Schule verbracht. Und wenn es irgendetwas hat, was nicht in Ordnung ist, sei es das Verhalten oder die Mathematik oder die Sprachen, ich weiss es nicht. Wenn es irgendein Problem hat. Schlimm ist es, wenn du es nicht weisst, wo V. das Problem hat. Und wenn die Lehrperson dir das nicht sagt oder sie sagt es dir zu spät. Das Problem ist immer, wenn ich gegangen bin zu den Treffen mit dem Lehrer, dass ich herausfinde, was nicht in Ordnung ist.» (I 55, Z 644)

Wenn Schwierigkeiten beim Lernen auftauchen, wünschen sich die meisten Eltern Unterstützung von derjenigen Lehrperson, die ihr Kind am besten kennt und die ihnen vertraut ist.

«Ja, also ich denke vielleicht etwas Nachhilfe oder ähnlich, aber das gibt es ja schon. Ich weiss nicht ob es das schon gibt, ich glaube bei der Klasse von P. gibt es das nicht, aber ich habe von einer Klasse gehört, wo die Kinder etwas länger bleiben können und dort Unterstützung bekommen.

*Hausaufgabenhilfe, ist das das?*

Nein, einfach etwas helfen, bei dem was sie nicht verstehen. Da kann man beispielsweise eine Stunde länger bleiben.

*Bei den Lehrern?*

Ja. Dann könnte sie sagen, was sie nicht versteht und was sie versteht. Der Lehrer, der ja weiss, du kommst nicht genau draus hier, das nochmals mit ihr anschauen kann. Weil die Lehrer wissen am besten, was die Kinder können und was sie nicht können. {...} Und üben und so weiter. Das wäre nicht schlecht, wenn sie zum Beispiel nach der Schule eine Stunde hätten, dass die Kinder nochmals etwas üben. Weil manchmal ist es sicher schwierig für den Lehrer, die Kinder unterstützen zu können, wenn die ganze Klasse dabei ist, oder, weil die einen sind etwas weiter und die anderen etwas weiter hintendrein, oder. Da würde ich mir wünschen, dass die, welche vielleicht etwas Probleme haben mit dem oder mit dem, die könnten einen Tag in der Woche oder zwei Tage, je nach dem oder, also eine Stunde oder zwei, das nochmals anschauen.» (I 9, Z 311)

Pädagogische Fachpersonen sind für viele der interviewten Eltern auch Vorbilder. Sie erwarten eine ‚gute‘ Erziehung der Kinder im pädagogischen Alltag, welche klare Erwartungen und Werte vermittelt. Vor allem im Übergang zur Pubertät äussern viele Eltern Ängste hinsichtlich des Verlustes von Kontrolle über ihr Kind, z.B. bezüglich eines Drogenkonsums. Eine Mutter wünscht sich Unterstützung von der Schule, indem unbedachter Konsum z.B. durch den Besuch eines Skilagers nicht noch weiter unterstützt wird, sondern plädiert stattdessen für einen Arbeitseinsatz in einem Sommerlager. Die Schule könne die Eltern so bei der wertorientierten Erziehung unterstützen. Orientierung und Hilfe in der Erziehung werden mit zunehmendem Alter des Kindes als Bedürfnis formuliert.

Die Grundthemen der alltagsnahen Begleitung der Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe bleiben über die verschiedenen Altersstufen der Kinder und Jugendlichen hin dieselben, es verändern sich vor allem Nähe und Kontakt- bzw. Kommunikationsformen: Wird z.B. die informelle Kommunikation im Vorschulalter über das Bringen und Abholen der Kinder hergestellt, sind später Telefonkontakte und weitere informelle Zugänge zur Schule bedeutsam.

### **Zusammenfassung**

- > Eltern schätzen eine zeitnahe, verlässliche und konstante Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Fachpersonen, in der ihre Bedürfnisse und Wünsche ernst genommen werden.
- > Niederschwellige Gesprächs- und Unterstützungsangebote, möglichst von pädagogischen Fachpersonen aus dem Alltag des Kindes, werden geschätzt.

- > Eltern wünschen sich für ihr Kind und auch für sich selbst eine wertschätzende und wohlwollende Beziehung mit der pädagogischen Fachperson.
- > Bei auftretenden Fragen und Schwierigkeiten im pädagogischen Alltag erwarten Eltern von den Fachpersonen frühe Information sowie Unterstützung bei der Lösungssuche.

### 3.3 Bildungs- und Berufsziele

Auf die Frage hin, welche Bildungs- und Berufsziele die Eltern für ihre Kinder und Jugendlichen sehen, finden sich an zahlreichen Stellen Aussagen, die auf eine hohe Bildungsaspiration verweisen. Ein Vater merkt dazu an:

«Ich würde die Kinder mit Migrationshintergrund gerne auf höherem Niveau sehen, also bei der Bank, Polizei... Dass sie weiter zur Schule gehen und einfach höhere Positionen erreichen mit Integration und mit Wurzeln.» (I 2, Z 740-742)

Es lässt sich in den Interviews die Tendenz erkennen, dass vor allem Eltern mit einem niedrigen Bildungsabschluss betonen, viel Wert auf «gute» Schulbildung und hohe Bildungsabschlüsse zu legen. Dazu eine Mutter mit Sekundarschulbildung im Herkunftsland, aber ohne Berufsausbildung: «Auf jeden Fall möchte ich, dass alle meine drei Kinder einen Uni-Abschluss machen» (I 25, o.Z.). Anderen Eltern ohne Ausbildung ist es wichtig, dass ihr Kind «nicht einfach als Putzfrau arbeitet», sondern «eine Ausbildung machen kann» (I 8, Z 67f.). Für manche Eltern mit hohem Bildungsabschluss ist das Erreichen von Bildungszielen explizit selbstverständlich.

«Wir haben beide die Universität abgeschlossen und auch unsere Freunde und Familie und so haben eigentlich eine gute Ausbildung. Also es wäre schon selbstverständlich, dass unsere Kinder auch so etwas machen.» (I 43, Z 374-377)

Andere Eltern stellen bei der Frage nach Berufswünschen für die Kinder Werte wie Glück, Zufriedenheit etc. in den Vordergrund: «Was ich mir wirklich wünsche ist, dass sie ein berufliches und privates Umfeld finden, wo sie sich zufrieden fühlen.» (I 1, Z 94-95)

In Familien, in denen das Erreichen eines hohen Bildungsziels (noch) nicht selbstverständlich ist und deshalb erkämpft werden muss, bekommt dieses Ziel mehr Bedeutung.

Im Zuge dessen zeigen sich vor allem bei Familien, die als Migrationsmotiv «wirtschaftliche Gründe» und/oder ein «besseres Leben» angeben und selbst über eine niedrige Schulbildung verfügen, hohe Erwartungen an die Bildung der Kinder. So ein Vater, der selbst im Herkunftsland nur vier Jahre lang die Schule besucht hat und sich selbst als «Analphabet» bezeichnet:



«Wir sind in der Schweiz, um eine bessere Zukunft für unseren Sohn zu erreichen. Ich möchte nicht, dass er wie ich, ich bin praktisch Analphabet- Wir wünschen uns, dass er eine gute Ausbildung bekommt» (I 5, Z132-137).

Im Zusammenhang mit der Frage nach Herausforderungen und Unterstützungsbedarf bei der Bildungsentwicklung sind nun vor allem die Fälle interessant, in denen hohe Bildungsaspirationen von Eltern entweder nicht erreicht oder bereits prospektiv als unrealistisch dargestellt werden. Eine Mutter mit türkischem Hintergrund, die selbst eine Berufsausbildung in der Schweiz absolviert hat, antwortet auf die Frage nach dem Bildungsziel für ihre Kinder mit «am liebsten die Uni», relativiert dies aber durch ein Lachen und dem Nachschub «Ich glaub, dass ist der Wunsch von allen Eltern. Aber man kann ja seine Kinder auch irgendwo mal einschätzen und ich bin da eh realistisch» (I 4, Z 101-103). Gleichzeitig attestiert sie ihrem Sohn eigentlich gute Voraussetzungen für Bildungserfolg: «Ich sehe einfach, er gibt nicht auf, er ist ehrgeizig» (I 4, Z 103-104). Die Diskrepanz zwischen Aspiration und tatsächlichem erwartetem Bildungsziel wird hier besonders deutlich und kann teilweise als Niederschlag struktureller Hürden im Bildungssystem im persönlichen Erleben, bzw. die Verinnerlichung derselben, verstanden werden. Dies zeigt sich auch in dem dringenden Wunsch einer bereits zitierten Mutter, ihr Sohn möge möglichst eine «normale Schullaufbahn» haben und nicht in die Einführungsklasse eingeschult werden. Allgemein formuliert es eine albanische Mutter mit der Aussage, albanische Eltern glaubten zu wenig an den Bildungserfolg ihrer Kinder. Zahlreiche Familien, die für ihre Kinder trotz aller Widrigkeiten und Hürden an höheren Bildungsabschlüssen festhalten, sehen sich hierin oft nicht ausreichend von den Lehrpersonen unterstützt:

«Also mein Wunsch ist, dass die Kinder ab der 9. Klasse weiter lernen können. Weil meine Tochter will das, aber sie darf nicht, sie muss [auf Anraten der Lehrperson] eine Lehre machen.» (I 5, Z 185-186)

Wie in Kapitel 3.6 ausführlicher dargestellt wird, wird diese subjektiv fehlende Unterstützung vor allem an den Übergängen im Bildungssystem erlebt und damit an dieser Stelle selektierend wirksam. Es zeigt sich, dass mit zunehmendem Alter der Kinder von den Eltern mehr Hindernisse und Begrenzungen wahrgenommen werden.

### **Zusammenfassung**

- > Eltern haben neben Bildungs- auch Erziehungsziele für die Kinder im Blick.
- > Im Zusammenhang mit der Bildungsentwicklung der Kinder stehen für die Eltern deren Interessen, ihr Glück und ihre Gesundheit im Mittelpunkt.
- > Eltern wünschen sich eine gute und möglichst hohe Schulbildung für ihre Kinder, die einen erfolgreichen Lebensweg ermöglicht.

- > Die gesteckten Ziele sind abhängig vom Bildungshintergrund der Eltern und werden zudem in Beziehung zur Persönlichkeit oder zu Voraussetzungen des Kindes gesehen.
- > Je älter die Kinder sind, desto stärker sind Hindernisse beim Erreichen der Bildungs- und Berufsziele im Blick der Eltern (z.B. mangelnde Motivation des Kindes, fehlende Unterstützung durch Lehrperson).

### 3.4 Biografische Erfahrungen

Ein Grossteil der befragten Eltern berichtet in den Interviews von ihrer eigenen Migration als biografisch bedeutungsvolle persönliche Erfahrung, welche nicht selten auch Einfluss auf dessen Sichtweisen hinsichtlich der Bildungsentwicklung und sozialen Integration ihrer Kinder und Jugendlichen hat.

Je nach Alter bei der Migration wurde sie mehr oder weniger als Bruch der eigenen Bildungsbiografie erlebt. Einige der befragten Eltern sind während ihrer Adoleszenz in die Schweiz eingewandert. Die Herausforderungen, die sich daraus für die anstehende Berufswahl ergaben führen teilweise dazu, dass die späte Migration retrospektiv bedauert wird. Dies zeigt beispielhaft das folgende Zitat eines Vaters, der mit 15 Jahren in die Schweiz kam:

«Das war sehr blöde Alter für Ausbildung und ich musste von null anfangen Deutsch lernen und Deutsch lernt man eigentlich in neun Jahren in der Schule und nicht in drei Semester und das blockiert mich heute noch. Weil mit schwatzen geht es ja vielleicht noch. Aber ich kann nicht Deutsch. Wenn ich früher in Schweiz gekommen wäre, hätte ich eine ganz andere Ausbildung.» (I 36, Z 398)

Je später die Migration erfolgt ist, desto einschneidender erleben die Eltern die Auswirkungen auf ihre Bildungs- und Berufslaufbahn. Ein Vater, welcher in Sri Lanka noch ohne Abschluss als Buchhalter arbeitete und während des Krieges in die Schweiz flüchtete, arbeitet seit mehr als zwanzig Jahren erst als Tellerwäscher, nun als Koch in einem Altersheim. Es gelang ihm nie, in seinem angestammten Beruf wieder Fuss zu fassen.

«Ja, also ich habe in der Schweiz gefragt, ob ich kann weiter machen meine Schule. Aber ich konnte nur auf Englisch, deshalb hätte man das extra privat zahlen müssen, wenn man es nicht auf Deutsch macht. [...] Und dann ich habe Asyl bekommen und da bekommt man kein Geld. Dann ist einfach mein Leben einfach irgendwo weit weg und Schule einfach alles weggeworfen.» (I 39, Z 264)

Die Unterbrechung und in vielen Fällen auch Herabstufung der eigenen Bildungsbiografie durch die Migration wird von einigen Eltern als schmerzhafter Prozess beschrieben. Auch

diejenigen, die mittlerweile wieder in ihrem erlernten Beruf arbeiten können, kostete der Weg dorthin grössere Anstrengung und Geduld. Ein Vater nahm über Jahre viele zusätzliche Aus- und Weiterbildungen in Kauf, damit sein Abschluss als Sportlehrer anerkannt wurde und er in seinem erlernten Beruf arbeiten konnte.

Die von Eltern gemachten biografischen Erfahrungen haben Auswirkungen auf ihre Sicht auf die Bildungsentwicklung ihrer Kinder. Je nach biografischer Vorerfahrung der Eltern werden andere Bildungsziele in den Interviews relevant gemacht. Während ein Teil der Eltern auf unterschiedliche Weise für ihre Kinder nach Sicherheit und Halt strebt, beispielsweise durch Erlangung der Schweizer Staatsbürgerschaft oder durch eine stärkere Orientierung an dessen Religion, möchten andere Eltern ihren Kindern mehr Freiheiten gewähren, als sie dies in ihrer eigenen Kindheit erlebt haben. Alle befragten Eltern möchten, dass es ihre Kinder «besser haben» als sie es selbst erlebt haben und möchten ihre Kinder möglichst optimal dabei unterstützen:

«Weil, ja, wir sind eine Generation, wo man eher ehrgeizig ist, also ich kann jetzt von mir sprechen: die eigenen Eltern, die nicht Deutsch sprechen konnten, man musste sich selbst durchschlagen in der Schule. Sei es jetzt bei einem Elterngespräch, man ist mit den Eltern dort hin, aber sie haben nicht immer alles verstanden. Man musste sich selbst den Weg erarbeiten. Und so den Schulabschluss, wenn möglich mit guten Noten zu beenden und danach eine Lehre anzufangen und diese auch beenden mit guten Noten. Und sich da auch das Ziel setzen, ja wie will ich weitermachen, man hatte da wenig Unterstützung von den Eltern. Das sind Hilfsarbeiter gewesen. Nicht, dass sie blöd waren, überhaupt nicht. Sie haben das Prinzip oder die Möglichkeiten, die wir hier in der Schweiz haben nicht gekannt.» (I 63, Z 209)

Eine Mutter, welche mit 10 Jahren aus Serbien in die Schweiz kam und die Migration aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse ebenfalls als schwierig erlebte, schickte ihre Tochter bewusst im frühen Alter in die Kinderkrippe, damit sie Deutsch lerne und nicht dieselben Erfahrungen machen müsse.

Ein weiterer Bereich in Zusammenhang mit biografischen Erfahrungen umfasst Aussagen zu Integrations- und Anpassungsprozessen in der Aufnahmekultur. Viele der befragten Eltern sehen es als ihre eigene Aufgabe an, sich in die neue Gesellschaft zu «integrieren». Im Gegenzug erwarten einige Eltern von der Aufnahmegesellschaft, nicht diskriminiert zu werden. Die Vorstellungen, wie die Integrations- und Anpassungsprozesse im Einzelfall zu definieren sind, sind sehr vielfältig. In wenigen Fällen wird von den Interviewpartnern eine hohe Anpassungsleistung der Familien mit Migrationshintergrund gefordert. Auf die Fra-

ge, was sie einer bekannten Familie raten würde, wenn sie in die Schweiz einwandern wollte, antwortet eine Mutter:

«Dass sie ihre ganze Mentalität quasi von da unten in einen Rucksack hineintun und hinter der Tür im Kosovo verstauen und mit einem neuen Speicher in die Schweiz kommen. Damit sie sich gerade integrieren und anpassen können» (I 31, Z 414).

Nicht wenige Eltern berichten von belastenden Erlebnissen im Zusammenhang mit ihrer Migration. Einige haben mehrfache Migrationserfahrungen (z.B. nach – teilweise unfreiwilliger – Rückkehr in ihr Herkunftsland wieder in die Schweiz zurückzukommen). Teilweise berichten die Eltern in diesem Zusammenhang auch von traumatischen Erlebnissen, welche sowohl bei ihnen als auch bei ihren Kindern lange nachwirken können:

«Weisch, bei mir ist eben zuerst in der Schweiz angekommen. Und die [beide Kinder, ] waren auch ein Jahr mit meine Eltern in Eritrea. Und sie [die ältere Tochter] hat viel erlebt in Eritrea. Sie war ein Jahr alleine mit seine Schwester und meine Eltern. Nach ein Jahr habe ich meine Kinder abgeholt. Und es war auch schwierig für sie und sie denkt immer, wenn Mama weggeht, dann kommt sie nicht wieder. Aber ein Jahr war ganz schwierig für sie.» (I 67, Z 178)

Insgesamt hat sich gezeigt, dass der Umgang mit Migrationserfahrungen bei den befragten Eltern und ihren Kindern sehr individuell ist. Ob diese krisenhaft erlebt werden, hängt von vielen Faktoren ab und kann sogar innerfamiliär sehr unterschiedlich sein.

### **Zusammenfassung**

- > Migration ist oft mit Brüchen in der eigenen Bildungsbiografie verbunden (kritisches Lebensereignis), Eltern betonen in der Folge die Bedeutung von Bildung und beruflicher Weiterentwicklung in besonderer Weise.
- > Die von den Eltern gemachten Migrationserfahrungen haben Konsequenzen für die «Absicherung» der Kinder im Aufnahmeland und können sehr unterschiedlich ausgeprägt sein (Schweizer Staatsbürgerschaft wird angestrebt, die Bindung an die Familie wird betont).
- > Integration wird als Aufgabe der migrierten Familien gesehen (z.B. Spracherwerb, kulturelle Anpassung), die Aufgabe der Aufnahmegesellschaft ist es, zu Menschen mit Migrationshintergrund Brücken zu bauen.
- > Im Zusammenhang mit Migration wird von traumatischen Erlebnissen mit Folgewirkungen (z.B. Trennung Eltern-Kind) berichtet.

### 3.5 Diskriminierung

Diskriminierung, also die benachteiligende Ungleichbehandlung z.B. aufgrund von Herkunft, Sprache oder Religion, wird von den Eltern an vielen Stellen der Interviews in unterschiedlichen Ausprägungen benannt. Unterscheiden lassen sich dabei Diskriminierung(en) auf der Erfahrungsebene (a) und auf der Erwartungsebene (b):

#### a) Erfahrungsebene

Auf der Erfahrungsebene wird sowohl auf Ebene der Kinder, als auch der Eltern selbst von Diskriminierungen durch Lehrpersonen oder Mitschülerinnen und Mitschüler im alltäglichen, sozialen Miteinander berichtet:

«Einmal hat sich meine Tochter sehr aufgeregt und auch sehr verletzt gefühlt, weil der Lehrer sehr schlecht über Portugal gesprochen hat. Das hat sie sehr getroffen.» (I 8, Z 180)

Ausgrenzung und Diskriminierung, z.B. bezüglich der Hautfarbe, können auch von Mitschülerinnen und Mitschülern ausgehen, wie folgende Aussage einer Mutter zeigt:

«Ein Junge ist immer gekommen und hat gesagt: ‚Du bist Neger‘ und solche Sachen. Meine Tochter hatte das nicht gerne und hat gesagt, ich soll beim nächsten Mal mit der Lehrerin reden. Danach hat der Junge [...] nichts mehr gemacht.» (I 37, Z 102)

In den Interviews wird deutlich, dass Lehrpersonen eine zentrale Rolle im Umgang mit Diskriminierungserfahrungen zugeschrieben wird. Entweder weil sie selbst als Verursacher solcher Erfahrungen wahrgenommen werden oder weil sie bei sozialen Konflikten und Diskriminierungen zwischen Kindern und/oder Eltern in der Schule eingreifen bzw. nicht eingreifen und/oder diese nicht wahrnehmen.

Eine vor allem für die Bildungs- und angestrebten Berufsziele bedeutsame Form der Diskriminierung im explizit schulischen Sinne sind die Zuweisungsentscheide von Lehrpersonen, die von Eltern immer wieder als ungerecht und behindernd wahrgenommen werden. Ein türkischer Vater berichtet von seiner Unzufriedenheit mit der sonderpädagogischen Zuweisungspraxis und den damit verbundenen Ängsten, dass eine einmal erfolgte Zuweisung in eine sonderpädagogische Institution kein Zurück ins Regelsystem mehr ermöglichen. Beide seiner Kinder hätten sprachliche Defizite aufgewiesen. Nachdem der ältere Junge drei Jahre die Sprachheilschule absolvierte, setzten sich die Eltern erfolgreich für seine Reintegration in die Regelklasse ein. Auch das Mädchen hätte der Sprachheilschule zugewiesen werden sollen, wogegen sich die Eltern aus ihrer Sicht erfolgreich gewehrt hätten (I 34, Z 346). Von ähnlichen Erfahrungen berichtet auch eine Mutter aus Mazedonien:

«Die Kindergärtnerin wollte ihn zwei Jahre in die erste Klasse schicken, das ist die Einschulungsklasse. Wir haben das nicht akzeptiert. Und als er dann in die erste Klasse kam, hat die Lehrperson gesagt, der hätte das gar nicht nötig gehabt dort hinzugehen.» (I 59, Z 306)

### **b) Ebene der Erwartungen und Befürchtungen**

Auf der Erwartungsebene werden die Befürchtungen mancher Eltern vor Diskriminierung aufgrund ihres Migrationshintergrundes relevant:

«Ich hoffe, dass unsere Tochter nicht irgendwie ausgeschlossen oder nicht gefordert wird, weil sie Türkin ist oder so. Haben wir alles schon gehört bei Lehrern, die sagen, oh, sie ist türkisch und wird's nicht packen. Also dass sie dann nicht auf eine bestimmte Schule sollte zum Beispiel.» (I 24, Z 182-184)

Wie in diesem Beispiel deutlich wird, können die Diskriminierungserwartungen z.B. in den vorausgegangenen Erfahrungen anderer Eltern begründet liegen. Dies zeigt auch die Aussage einer weiteren Mutter:

«Ich denke die Beine der portugiesischen Kinder werden schon früh geschnitten, das ist so ein Sprichwort [...]. Das bedeutet, von 100 Kindern wird es nur ein Portugiese schaffen, zur Uni zu gehen.» (I 5, Z 176-183).

Im Umgang mit erlebter oder erwarteter Diskriminierung berichten Eltern sowohl von defensiven als auch von offensiven Strategien. Das Spektrum erstreckt sich vom Meiden bzw. Nicht-Besprechen potentiell diskriminierender Situationen über proaktive oder reaktive Gespräche mit den betreffenden pädagogischen Fachpersonen bis zur externen Überprüfung von Entscheidungen.

### **Zusammenfassung**

- > Eltern wünschen sich, dass ihre Kinder in sozialen Gruppen und in Institutionen selbstverständlich dazugehören, dass sie von den zuständigen Fachpersonen gemocht werden und dass sie im schulischen Kontext vorurteilsfrei gefördert und bewertet werden.
- > Eltern erwarten von Fachpersonen und anderen Eltern einen differenzierten Blick auf sich und ihre Kultur.
- > Unterschiedlichkeit soll bejaht und akzeptiert werden, sowohl von Fachpersonen als auch von anderen Eltern und Kindern.
- > Eltern sehen die Notwendigkeit, dass alle Beteiligten (Fachpersonen, andere Kinder, Elternschaft der Institution, ...) sich um einen nichtdiskriminierenden Umgang miteinander bemühen.

### 3.6 Eintritte und Übergänge im Bildungssystem

Eintritte und Übergänge im Bildungssystem stellen sowohl für die Kinder und Jugendlichen, als auch für die Eltern selbst bedeutende Ereignisse dar.

Vor allem beim Eintritt in die *Betreuungseinrichtungen der frühen Kindheit* (Krippe, Kita, Spielgruppe) berichten viele Eltern von Trennungs- und Eingewöhnungsschwierigkeiten: «In der Kita hat sie so geweint. Ab und zu wollte ich sie einfach wieder mitnehmen» (I 31, Z 182). Die meisten Eltern fühlen sich diesbezüglich von den Fachkräften gut und einfühlsam begleitet.

Der Eintritt in den *Kindergarten* wird von vielen Eltern als einschneidendes Ereignis wahrgenommen, vor allem hinsichtlich der Gewöhnung an die «neuen» Regeln in Diskrepanz zum familiären Alltag: So berichtet eine Mutter, ihr Sohn habe nach Eintritt in den Kindergarten plötzlich wieder in die Hose gemacht und begonnen, zu Hause wie im Kindergarten aufzuzeigen, wenn er etwas habe sagen wollen: «Also einfach andere Lernstile, anderes Verhalten wurde von ihm erwartet und dadurch war er sehr angestrengt» (I 15, Z 184). Einige Eltern machen sich in diesem Zusammenhang Gedanken, ob im Kindergarten zu viel Druck auf ihre Kinder ausgeübt werde. Es wurde mehrfach der Wunsch geäußert, den Kindergarten «kindgerechter» zu gestalten, indem den Kindern sowohl im Alltag, als auch bei der Erreichung von Lernzielen mehr Zeit gelassen werde. Flexible Lösungen werden diesbezüglich sehr geschätzt. Eine Mutter konnte in Absprache mit der Kindergartenlehrperson ihren Sohn ein Jahr früher in Teilzeit in den Kindergarten schicken, um Deutsch zu lernen (I 43, Z 235).

Spätere Übertritte im Bildungssystem sind vor allem beim *Wechsel in die Sekundarstufe* und in Verbindung mit der Pubertät von Ängsten begleitet, was sich u. a. in folgendem Wunsch einer Mutter nach mehr Beaufsichtigung ausdrückt:

«Es kommen da einfach ganz viele Kinder zusammen aus verschiedenen Klassen und die Kinder sind nicht gut beobachtet. In der Primarschule ist immer ein Lehrer in der Pausenaufsicht, aber in der Sekundarschule sind die Kinder dann ganz alleine und ich fände es gut, wenn die Kinder beaufsichtigt wären.» (I 10, A 220)

Der *Übergang in die Sekundarstufe II* wird von einigen Eltern als besonders prekär erlebt. Eine Mutter berichtet, wie ihre Tochter erst über einige Umwege das Abitur machen konnte, da ihr unter anderem die Empfehlung der Lehrperson für die Eignungsprüfung an die Kantonsschule verwehrt wurde:

«Meine Tochter hatte eigentlich genügend Punkte, um die Prüfung zu machen, aber die Lehrerin hat nein gesagt. Meine Tochter wollte es gerne versuchen, aber sie hat nein gesagt. Sie hätte es mit einer guten Empfehlung schaffen können.» (I 37, Z 197)

Eine weitere Mutter wünscht sich an dieser Stelle, dass Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler bei Defiziten in einzelnen Fächern gezielt unterstützen, anstatt sie hinsichtlich der Eignungsprüfung voreilig auszusortieren. Sie sieht diese Unterstützung und Motivation auch deshalb als Aufgabe und Verantwortung der Lehrpersonen, da «viele unserer Eltern nicht wissen, wie sie sich wehren sollen. Und das Problem ist, dass unsere Eltern nicht an die Kinder glauben oder halt Potenzial sehen» (I 56, Z 1052-1054). Zum Teil berichten Eltern auch von Ratlosigkeit und Diskriminierungserfahrungen bei Zuweisungsentscheidungen.

Zukunftsängste der Eltern bezüglich Übertritte im Bildungssystem beziehen sich vor allem auf das Erreichen von Bildungszielen sowie die Sorge, ob ihr Kind in der Schule gut zu recht kommen wird. Teilweise äussern die Eltern in diesem Zusammenhang bereits im Kindergarten implizit Ängste, dass ihre Kinder in der Schule «besondert» und «aussortiert» werden, was in folgendem Zitat einer Mutter deutlich wird:

«Also, ich wünsche mir schon, dass er jetzt als erstes in die normale Regelklasse und nicht in die Einführungsklasse kommt. Und dass der ganze Schulablauf so ganz normal ist, ohne dass er dann so in eine Kleinklasse gehen müsste und dass er irgendwelche Schwierigkeiten hat in der Schule.» (I 17, Z 353)

Eine Besonderheit stellen Übergänge aus dem Ausland sowie von privaten auf staatliche Schulen dar. Eltern, deren Kinder z.B. aus dem polnischen oder portugiesischen Schulsystem in Schweizer Schulen gewechselt sind, berichten von grossen Unterschieden und daraus resultierenden Anpassungsschwierigkeiten sowohl auf der Ebene der Kinder, als auch der Eltern:

«Mein Sohn ging in Polen zur Schule und da ist es schon ein bisschen anders und für mich ist es natürlich auch ein grosser Unterschied. Das ganze System einfach. Das ist ganz anders. Der Ablauf. Dass er auf einmal nicht mehr jeden Tag Hausaufgaben machen und riesige Laborate schreiben musste. In Polen müssen sie viel mehr auch selber arbeiten. Und einfach das Gesamtsystem. Ich habe auch nicht gewusst, wie das funktioniert und war dann ein wenig überfordert damit. » (I 14, Z 334)

Insgesamt zeigt sich, dass Eintritte und Übergänge von den Eltern als kritische Situationen für die Bildungsentwicklung der Kinder gesehen werden. Sie wünschen sich hier einen achtsamen Umgang und eine gezielte Unterstützung der Kinder. Für sich selbst wünschen sie sich vor allem unterstützende Beratung.



## Zusammenfassung

- > Eintritte und Übergänge sind sensible Phasen für Kinder und Eltern mit Krisenpotential.
- > Eltern zeigen unterschiedliche Haltungen zu Eintritten und Übergängen (z.B. Angst, Neugierde)
- > Bei Eintritten und Übergängen werden differierende «Kulturen» besonders deutlich und wirksam (auch Schulkulturen).
- > Kinder und Eltern wünschen sich Unterstützung durch das pädagogische Fachpersonal für eine gelungene Bewältigung von Übergängen.
- > Bei Eintritten und Übergängen wird die Angst vor/ die Gefahr von Diskriminierungen aufgrund des Migrationshintergrundes besonders relevant.

## 3.7 Information

Aus den Interviews geht hervor, dass Informationen aus Sicht der interviewten Eltern je nach Situation der Familie viele verschiedene Ebenen ansprechen müssen: Sprache, Themen und Inhalte, Zeitpunkt, Wege in den Systemen und damit in Zusammenhang auch Ziele und Sinn bestimmter Bildungswege.

Viele der befragten Eltern fühlen sich von den pädagogischen Institutionen (z.B. Kita, Kindergarten, Schule) gut informiert und zeigen sich äusserst zufrieden. Es findet sich aber auch eine grössere Gruppe, welche die Informationen aufgrund ihrer Sprachkenntnisse nicht versteht (siehe dazu auch Kap. 3.8 «Sprache» – Ebene Eltern). Eine Mutter, die selbst über ausreichend Deutschkenntnisse verfügt, ist grundsätzlich mit den Informationen zufrieden, bedauert es aber, dass diese nicht alle Eltern erreiche:

«Also die Informationen bis jetzt finde ich sehr gut, sind gut gewesen, sie müssen nur einfach an alle Eltern gehen. Und ich denke mir, es wäre nicht schlecht, wenn sie für Leute, die nicht gut Deutsch sprechen, verschiedene Leute einstellen, also nicht einstellen, aber, dass da Leute vor Ort sind, die etwas nochmals erklären könnten. Weil, ich habe das Gefühl, wenn es Informationsabende sind, dann gehen teilweise viele Leute nicht. Weil, als ich im A. [Oberstufenzentrum,] war, da habe ich dort wirklich nicht viele Leute gesehen. Und teilweise wäre es gut, weil, wenn sie es nicht verstehen, dann gehen sie nicht. Und wahrscheinlich, wenn jemand vor Ort wäre, der erklären würde um was es geht, dann würden wahrscheinlich mehr Leute kommen.» (I 9, Z 583)

Eine andere Mutter aus Sri Lanka erlebt es sehr ähnlich. Sie übernehme für Eltern der gleichen Herkunftssprache zum Teil die Funktion als Dolmetscherin, zeigt sich damit aber unzufrieden:

«Weil wegen meinem Sohn muss ich mich auch konzentrieren, ich kann nicht immer auch noch übersetzen, das ist mühsam. Aber wenn ein Dolmetscher da ist, ist es besser.» (I 38, Z 250)

Aus den Interviews geht hervor, dass Informationen zwar (z.B. an Elternabenden) vermittelt werden, jedoch nicht für alle Eltern sprachlich verständlich sind. Einige Eltern reagieren darauf mit Fernbleiben von der Veranstaltung. Dieses Verhalten wird wiederum von anderen Eltern kritisiert, die eine «Präsenzpflicht» (I 56, Z 1445) für Elternabende anregen.

Manche Eltern berichten, dass sie selbst innerhalb ihres Netzwerks aktiv werden müssten, um Informationen und Übersetzungen zu bekommen, da sie beispielsweise die schriftlichen Informationen nicht verstehen würden (siehe dazu auch Kap. 3.8 «Sprache»).

Herkunftssprachliche Informationen werden aus diesen Gründen von vielen Eltern gewünscht und begrüsst.

Um ein Bildungssystem zu verstehen, werden nicht nur sprachliche Kompetenzen benötigt. Bei manchen Eltern sind zwar ausreichend Sprachkenntnisse vorhanden, dennoch benötigten sie zusätzliche Erläuterungen, da ein grundlegendes Verständnis für das hiesige Bildungssystem und Erfahrungen damit fehlen:

«Also ja es war nicht so schwierig, ich habe es schon verstanden. Aber ich hatte am Anfang mit der Schule so wegen dem System und dem Thema und so nicht ganz verstanden, wie sie das machen. Weil ich hatte das erste Schulkind, ich hatte halt keine Ahnung, wie es in der Schweiz funktioniert. Das war schon eine schwierige Situation.» (I 39, Z 136)

Die Beispiele verdeutlichen, dass bei sprachlicher Kompetenz und entsprechender Kenntnis des Bildungssystems der (Informations-)Austausch zwischen Eltern und pädagogischen Fachpersonen gut gelingen kann. Diese Voraussetzungen bringen aber längst nicht alle Eltern mit, was zu Verunsicherungen führen kann, v.a. bei schwerwiegenden Entscheidungen im Kontext der weiterführenden Schulen und des Berufseinstiegs:

«Angebote kenne ich keine mehr. Das Beste wäre, wenn sie [die Tochter,] eine Privatschule besuchen würde. Dann haben sie gesagt, das würde 22'000 Franken kosten pro Jahr und das Beste wäre, wenn sie diese drei Jahre Lehre machen würde und dann nachher vielleicht eine Privatschule, aber wir wissen es nicht, wir kennen das System nicht.» (I 5, Z 222)

Vor dem Hintergrund, dass mit zunehmendem Alter der Kinder ein Übertritt auch selektionswirksam wird, erhalten Zeitpunkte, Ziele und Inhalte von Informationen entscheidende Bedeutung. Manche Eltern haben das Gefühl, dass ihnen bestimmte Informationen

auch vorenthalten werden und sind deshalb verunsichert (siehe dazu auch Kap. 3.10 «Verunsicherung versus Selbstwirksamkeit»).

Einige, meist sehr bildungsbewusste Familien wünschen sich häufiger und regelmässiger Informationen über die Entwicklung ihrer Kinder, während andere die wenigen institutionalisierten Kontakte als ausreichend empfinden:

«Keine Information ist gute Information. Solange ich nichts höre, weiss ich, dass nichts Schlimmes passiert ist. Sobald wir Informationen bekommen, dann denke ich, oh, was ist los, was ist passiert?» (I 10, Z 243)

Hinzu kommt, dass die Annahme von Beratungsangeboten von einem Teil der Eltern subjektiv mit der Bedeutung belegt ist, dass etwas Gravierendes vorgefallen sei oder sogar eine Erkrankung des Kindes vorliege. Kommunikation über Ziele, Sinn und Zweck von Beratungs- und Förderangeboten kommt deshalb eine wichtige Rolle zu. So reagierte ein Vater eines halbjährigen Sohnes auf die Frage einer pädagogischen Fachperson, ob er das Angebot Babyschwimmen nutze, mit Unverständnis und Ablehnung. Er könne nicht erkennen, zu was so etwas gut sein solle.

Differenzen zeigen sich bei den befragten Eltern hinsichtlich des geeigneten Zeitpunktes für mehr Informationen durch pädagogische Fachpersonen über Angebote für die Bildungsentwicklung und soziale Integration ihrer Kinder. Während einige Eltern nachträglich bedauern, dass sie zum Zeitpunkt ihrer Migration in die Schweiz nicht ausführlicher über Angebote (z.B. Sprachkurse, Betreuungs- und Freizeitangebote) informiert wurden, geben andere Eltern zu verstehen, dass Informationen, die über Grundlegendes hinausgehen, zu einer Überforderung führen können. Dies führen sie auf ihre eigene grosse Belastung während der Anfangszeit in der Schweiz zurück:

«Also wie soll ich denn sagen? Ich habe keine Ahnung. Wir sind frisch in die Schweiz gekommen. Wir wissen ja auch nicht wie das geht. Nicht nur für die Kinder, sondern für uns war sehr, sehr schwierig gewesen.» (I 66, Z 419)

Das Bedürfnis nach und die Aufnahmebereitschaft von Informationen hängt damit erstens hauptsächlich vom Bildungshintergrund der Eltern, zweitens von ihren Kompetenzen in der Sprache des Aufnahmelandes und drittens von den persönlichen Belastungen der Eltern ab.

## Zusammenfassung

- > Ein Grossteil der interviewten Eltern fühlt sich von den pädagogischen Institutionen zumeist gut informiert.
- > Ein kleinerer Teil der Eltern ist oder fühlt sich nicht ausreichend informiert, was unterschiedliche Gründe haben kann: Verstehen die Eltern die Informationen sprachlich? Ist den Eltern die Bedeutung der Information klar? Wie ordnen die Eltern die Information ein? Welche Schlussfolgerungen ziehen die Eltern daraus?
- > In den Interviews wurden verschiedene Ebenen und Themen bzgl. der Informationen angesprochen: In welcher Sprache wird die Information verfasst? Welche Themen und Inhalte werden zu welchen Zeitpunkten den Eltern vermittelt oder vorenthalten? Welche Wege in den Systemen und damit in Zusammenhang auch Ziele und Sinn bestimmter Bildungswege gibt es in der Schweiz?
- > Die Art der Informationen und die Unterstützung zum Verständnis müssen diese unterschiedlichen Ebenen berücksichtigen.

## 3.8 Sprache

Hinsichtlich des Themenfelds Sprache zeigten sich in den Interviews Herausforderungen sowohl auf der Ebene der Kinder (a), der Eltern (b) als auch der Institutionen (c).

### a) Ebene der Kinder

Stellt aus Sicht der Eltern das Erlernen der deutschen Sprache auf der Ebene der Kinder eine Herausforderung dar, so ist dies abhängig von der Dauer des Aufenthalts bzw. des Alters der Kinder bei Einwanderung sowie davon, wie sich in den befragten Familien Praktiken der Mehrsprachigkeit konkret gestalten. Bei Kindern, die bereits in einem Land, in dem Deutsch als Bildungssprache keine Rolle gespielt hat, eine Bildungsinstitution besucht haben, ist das Deutschlernen eine besondere Herausforderung: «Also das grösste Problem war von Anfang an die Sprache» (Mutter, deren Sohn mit 9 Jahren in die Schweiz kam, I 14, Z 324). Für manche Kinder stellt das anfängliche Nicht-Beherrschen der neuen Sprache sogar einen Bruch in der Entwicklung dar:

«Am Anfang war es teilweise schwierig, weil er war eigentlich ein Kind, das viel geredet hat. Als wir dann in die Schweiz gekommen sind, konnte er plötzlich nichts mehr sagen und das war schon so eine schwierige Situation für ihn.» (Mutter, deren Sohn mit 5 Jahren in die Schweiz kam, I 43, Z 505-508)

In einzelnen Fällen führt das plötzliche Erleben von Sprachlosigkeit bei den Kindern auch zu stummen Phasen<sup>6</sup>, die für die ganze Familie eine Herausforderung darstellen. Diese Hürden wurden jedoch meist mit der Hilfe von Einführungsklassen oder mit dem Stütz- und Förderangebot Deutsch als Zweitsprache (DaZ) nach Angaben der Eltern letztlich zufriedenstellend gemeistert.

Bei Kindern, die in der Schweiz geboren wurden und ausschliesslich oder hauptsächlich mit der deutschen Sprache aufwachsen, zeigten sich die Herausforderungen meist eher auf institutioneller Ebene (siehe Abschnitt c). Einige, besonders bildungsbewusste Eltern entscheiden sich hier jedoch bewusst für Zweisprachigkeit, indem z.B. ein Elternteil mit dem Kind in der Herkunftssprache, ein anderer Deutsch spricht. Davon sind jene Eltern zu unterscheiden, die ihr Kind zunächst bewusst ausschliesslich mit der Herkunftssprache aufwachsen lassen. Dies wird nach Aussagen der Eltern auch von vielen Fachpersonen als der «richtige» Weg angesehen: «Die Schule hat auch gesagt, redet zuhause besser Muttersprache und in der Schule lernen sie dann Deutsch» (I 39, Z 273). In diesem Fall stehen die meisten Kinder nach Angaben ihrer Eltern in den frühen Bildungsinstitutionen wie Spielgruppe und Kindergarten vor besonderen Herausforderungen bei der sozialen Integration:

«Wenn jemand sagte, nein, ich möchte nicht mit dir spielen, dann war er am Anfang immer sehr enttäuscht und hat gesagt: ‚niemand im Kindergarten spielt mit mir‘. Da habe ich mir immer Sorgen gemacht. Ich habe ihm erklärt, wenn du die Sprache ein bisschen besser kannst, dann kannst du dich besser ausdrücken. Dann kannst du auch die anderen Kinder fragen, können wir zusammenspielen?» (I 33, Z 108)

Einstimmig wurde jedoch beschrieben, dass sich diese Herausforderung bereits nach wenigen Wochen mit zunehmendem Erwerb der deutschen Sprache gelegt habe. Für viele v.a. bildungsbewusste Eltern stellt sich hier dennoch die Frage nach der «richtigen» Förderung von Mehrsprachigkeit mit dem Ziel, dass beide oder mehrere Sprachen sehr gut gesprochen werden. Dies wird in einigen Fällen von der Sorge begleitet, dass die Kinder die Herkunftssprachen verlernen oder vergessen könnten und damit Kontaktmöglichkeiten zur Herkunftsfamilie der Eltern verloren gehen.

### **b) Ebene der Eltern**

Eltern, welche die deutsche Sprache nach eigenen Angaben auf eher niedrigem Niveau beherrschen, berichten davon, bei der Begleitung ihrer Kinder hinsichtlich Bildungsentwicklung und soziale Integration an ihre Grenzen gekommen zu sein. Die meisten entwi-

---

<sup>6</sup> Unter «stummen Phasen» versteht man Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache, die es anfänglich vorziehen, stumm im Klassenzimmer zu sitzen.

ckeln kreative Lösungen und greifen gerne auf formelle Unterstützungsangebote wie Hausaufgabenhilfe und Dolmetschende bei Elterngesprächen zurück. Viele Eltern erhalten auch Unterstützung auf informeller Ebene von älteren Geschwistern und Bekannten. Eine Mutter übernimmt beispielsweise an Elternabenden jeweils die Dolmetscherrolle für eine andere Familie, empfindet es manchmal jedoch als mühsam, weil sie sich auch auf die Informationen für ihren Sohn konzentrieren möchte (I 38). Falls ältere Geschwister die Unterstützung übernehmen müssen, kann das auch einen Einfluss auf die Beziehung zwischen Eltern und Kindern haben, wie das Beispiel einer Mutter zeigt:

«Also schwierig war auch für mich und für meine Tochter, weil ich nicht so gut Deutsch rede. Ich war immer abhängig von meiner Tochter gewesen. Sie war auch immer für mich Übersetzerin. Sie muss überall dabei sein. Termine, Abmachungen, oder. Das war einfach sehr viel gewesen.» (I 65, Z 323)

Andere Eltern haben Sorge, ihre Rolle als Eltern durch unzureichende Deutschkenntnisse nicht ausreichend ausfüllen zu können. Sie berichten hier von unterschiedlichen Erfahrungen mit den Lehrpersonen in den Bildungsinstitutionen ihrer Kinder, die von aktiver Unterstützung (Bemühen um sprachliche Verständigung, Bereitstellung von Dolmetschenden, muttersprachlichen Infoveranstaltungen und Informationen) bis hin zu keinerlei Entgegenkommen seitens der Lehrkräfte reichen. Eine Besonderheit ist hier auch das Abhalten von Elternabenden etc. auf Schweizerdeutsch, was von vielen Hochdeutsch lernenden Eltern als Herausforderung wahrgenommen wird:

«Das Problem bei Sitzungen ist, dass wir nicht alles verstehen. Vor allem bei grossen Sitzungen mit der ganzen Klasse sprechen sie manchmal auch Dialekt, das ist schwer für uns zu verstehen. Wir fragen uns dann, was wir dort machen.» (I 5, Z 214-216)

### **c) Ebene der Institutionen**

Auf der Ebene der Institutionen spielen Diskriminierungen und Ungleichbehandlungen aufgrund von Mehrsprachigkeit aus Sicht der Eltern eine grosse Rolle: Es wird berichtet, wie z.B. Kinder ausschliesslich aufgrund des «ausländischen» Namens für die DaZ-Förderung ausgewählt wurden, was von den Eltern explizit als diskriminierend empfunden wird:

«Aber bei Kindern, die zweisprachig aufwachsen und jetzt noch bei meinem Kind, das eigentlich gut deutsch spricht, ist Deutschförderung für mich, jetzt also ganz überspitzt gesagt, eher diskriminierend.» (I 12, Z 108)

Auch andere Eltern berichten im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit von Einschätzungen einzelner Fachpersonen, die sie selbst als ungerechtfertigt wahrgenommen haben:

«Als mein Sohn im Kindergarten angefangen hat, hat eine Lehrerin immer gesagt, dass etwas mit seinen Ohren nicht stimmt, dass er nicht gut hört. Dabei hat er einfach die Sprache nicht verstanden und das war der Grund, warum er nie eine Antwort gegeben hat. Die Kindergartenlehrerin hat aber immer gedacht, er hat Probleme mit den Ohren und hat immer Ohrentests gemacht. Und ich habe gesagt, wissen Sie, zu Hause versteht mein Sohn alles, wenn ich mit ihm spreche. Er versteht alles. Wenn ich etwas in der Muttersprache sage, dann antwortet er. Er versteht es also nur nicht auf Deutsch, das ist das Problem. Dann habe ich ihn zu einem speziellen Ohrenarzt gebracht, der gefragt hat, warum kommen Sie überhaupt?» (I 39, Z 225)

In diesem Beispiel deuten die Eltern das Verhalten ihres Kindes vor dem Hintergrund der fehlenden deutschen Sprachkenntnisse, wohingegen die Fachperson eine physische Beeinträchtigung als Ursache vermutet. Einige Eltern fühlen sich von den pädagogischen Fachpersonen kaum als Expertinnen und Experten für die mehrsprachigen Lebenswelten der Kinder wahrgenommen, noch scheinen die Fachpersonen selbst auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit vorbereitet zu sein:

« ... und wenn sie dann in die Schule kommen, heisst es dann sofort: Ja die können kein Deutsch. Dafür können sie aber eine andere Sprache oder? Sprachlos sind sie nicht. Aber vielfach heisst es dann, das Kind ist nicht fähig für die Schule oder es wird einfach abgestuft oder?» (I 34, Z 509)

Auch die Herkunftssprachen scheinen in den Bildungsinstitutionen kaum eine Rolle zu spielen: Die Eltern sehen den Erwerb und die Förderung derselben fast ausschliesslich als ihre eigene Aufgabe an. Einige Eltern wünschen sich an dieser Stelle dennoch Unterstützung in Form von Informationen zu einer sinnvollen Förderung.

Es gibt aber auch Berichte, die von positiven Erlebnissen und einem konstruktiven Umgang der pädagogischen Fachpersonen mit Mehrsprachigkeit zeugen. Das Beherrschen von verschiedenen Sprachen wird dann von den Fachpersonen als Gewinn betrachtet.

«Also er fühlt sich stolz darauf, dass er auch Polnisch kennt. Er hat schon mehreren Leuten, inklusive der Lehrperson, einige Worte auf Polnisch gelernt. Sie tauschen, also die Kinder, tauschen die Wörter. Also er kennt schon ein paar rätoromanische Wörter, ein paar französische, ein paar italienische und spanische.» (I 15, Z 156)

## Zusammenfassung

- > Eltern sehen die Sprache als Basis für Bildung und soziale Integration, sie erleben jedoch, dass mangelnde Sprachkenntnisse auch Anlass für Ausschlussprozesse sein können.
- > Sowohl eine Förderung der Zweitsprache Deutsch, als auch eine Förderung der Erstsprache ihrer Kinder ist den Eltern wichtig.
- > Eltern erleben ein Spannungsverhältnis zwischen elterlicher Verantwortung im Spracherwerb und eigener Sprach- und Hilflosigkeit.
- > Eltern benötigen bei Bedarf konstante und verlässliche institutionelle Unterstützung durch Dolmetschende oder übersetzte Informationen.

## 3.9 Verantwortung für Bildungsentwicklung und soziale Integration

Wer ist verantwortlich für die Bildungsentwicklung und die soziale Integration eines Kindes bzw. eines Jugendlichen? Dazu werden unter den befragten Eltern zahlreiche und vielfältige Vorstellungen und Meinungen geäußert. Als hauptsächliche Verantwortungsträger werden die pädagogischen Fachpersonen (Institution) (a), die Eltern selbst (b) und/oder die Kinder bzw. Jugendlichen (c) gesehen. Eher selten werden weitere ausserschulische Akteure wie Kulturvereine, religiöse Institutionen oder Freizeitangebote erwähnt.

### a) Verantwortung der Institutionen

Die Erwartungen an die Bildungseinrichtungen, insbesondere an Kindergarten und Schule, werden oft vor dem Hintergrund der eigenen Schulerfahrungen im jeweiligen Herkunftsland begründet. Daher zeigen sich zu diesem Thema zumindest ansatzweise kulturelle Unterschiede in der Zuschreibung der Verantwortung für Bildungserfolg und soziale Integration. Die eigene Bildungsbiografie beeinflusst die Erwartungen an die Bildungsinstitutionen in der Schweiz. So wünschen sich Eltern aus den Ländern wie beispielsweise Ungarn, Polen, Ostdeutschland und Slowenien<sup>7</sup>, in denen Schulkinder über den ganzen Tag betreut werden, ausgedehntere Schul- und Betreuungszeiten:

«Ja von Betreuung, das war... ja für mich war das schon so ein Schock, als wir gekommen sind. Weil ich war früher berufstätig und ich habe gearbeitet und dann bin ich zu Hause geblieben und ja, das war schon so eine andere Situation.» (I43, Z 290-293)

---

<sup>7</sup> Zu beachten ist hierzu, dass im Rahmen des Forschungsprojektes nicht Eltern aus allen Ländern interviewt werden konnten. Diese Aufzählung bezieht sich auf die in dieser Studie interviewten Eltern und ihren Herkunftsländern.



Später im Interview werden die Wünsche nach ausgedehnten Betreuungszeiten konkretisiert, die eine Vereinbarkeit von Familie und Arbeit ermöglichen würden:

«Ja, zum Beispiel diese Betreuungssituation ist in Slowenien viel einfacher oder besser. Kinder können in den Kindergarten gehen von sieben und dann können acht Stunden im Kindergarten verbringen und viele Mütter oder fast alle Mütter arbeiten auch und es ist viel einfacher, dann alles also auch ein professionelles Leben zu organisieren. Und ja, das ist dann schon eine andere Situation, die es in Slowenien gibt. Und hier ist das wirklich, zum Beispiel Kitas sind sehr teuer.» (I 43, Z 884-889)

Ein Vater findet die Betreuungssituation in der Schweiz unzureichend und ist dankbar, eine Tagesfamilie gefunden zu haben. Es wird deutlich, dass einige Eltern von den Bildungsinstitutionen eine zeitlich umfassendere Unterstützung erwarten, da die Kindergartenzeiten keine Berufstätigkeit beider Elternteile erlaubten (I 52). Es werden also Spannungsfelder zwischen eigenen (beruflichen und persönlichen) Bedürfnissen und der Sicherstellung der Betreuung der Kinder sichtbar, welche von den Eltern erst neu für sich ausgehandelt werden. Ein Ausbau der Betreuungs- und Bildungszeit durch die Institutionen wäre eine willkommene Unterstützung.

Wichtig ist allen Eltern, dass pädagogische Fachpersonen ihre Kinder wie auch sie als Eltern bei Lernproblemen und Erziehungsfragen professionell unterstützen. Einige schildern Erfahrungen des Abschiebens der sozialen Integrationsbemühungen auf die Familie, welche diese meist nicht alleine leisten könne (I 51). Andere betonen explizit, dass sie es schätzen, wenn neben dem Lernen eine werteorientierte Erziehung durch Lehrpersonen stattfinden würde. Eine Mutter erwartet beispielsweise, dass der Lehrer sein solle «wie die Eltern», indem er auch erziehe und Regeln beibringe. Zudem sei der gegenseitige Respekt und das Zuhören zwischen allen Beteiligten wichtig (I 10).

Alle befragten Eltern wünschen sich, frühzeitig über Auffälligkeiten ihrer Kinder informiert zu werden. Eine Mutter berichtet, dass sie erst nach sechs Monaten von der Kindergärtnerin ihres Sohnes erfahren habe, dass er im Kindergarten immer alleine in der Ecke sitze. Sie ist der Meinung, dass es die Aufgabe der Fachperson sei, zu schauen, dass es dem Kind gut gehe oder aber die Eltern rechtzeitig zu informieren. Stattdessen habe die Kindergärtnerin ihr gesagt, sie als Mutter solle sich darum kümmern, dass ihr Sohn mit anderen Kindern spiele (I 15) (siehe dazu auch Kapitel 3.7 «Information»).

Die Bereitschaft von pädagogischen Fachpersonen verantwortungsbewusst, kreativ und flexibel zusammen mit den Eltern nach guten Lösungen für die Kinder zu suchen, wird besonders geschätzt.

### **b) Verantwortung der Eltern**

Die Bedeutung und Verantwortung der Eltern für die Bildungsentwicklung und die soziale Integration der Kinder wird unterschiedlich gewichtet und sehr vielfältig interpretiert. Eltern aus dem Balkan und der Türkei beispielsweise, hier vor allem die zahlreich befragten Eltern aus dem albanischen Kulturkreis, weisen der Familie die Hauptverantwortung für eine gelungene Bildungsentwicklung zu. Insbesondere manche Mütter investieren viel in die Erziehung und Unterstützung ihrer Kinder. Diese Mütter betonen, dass die Angebote ausreichend vorhanden seien, sie müssten nur genutzt werden. Anderen Eltern sind die Angebote jedoch nicht bekannt oder zu schwer erreichbar, sei dies zeitlich oder wegen innerer Hürden.

Bedeutsam ist für einige Eltern das Einfinden in ‚neue‘ Aufgaben im Vergleich zum Herkunftsland. Als eine neue Aufgabe wird beispielsweise das aktive Eingehen auf die Kinder beschrieben. Dies erweist sich als Lernfeld in der neuen Umgebung und teilweise auch als Herausforderung für die Eltern. Während früher die Bedürfnisse der Grossfamilie vor jenen der eigenen Kleinfamilie hätten erfüllt werden müssen, würde heute viel mehr in die Betreuung und Begleitung der eigenen Kinder investiert. Es wäre inzwischen vielen Eltern klar, dass sie sich beispielsweise für die Hausaufgaben der Kinder interessieren sollten oder an einem Elternabend erwartet würden (I 55, Z 331 ff). Viele der Befragten sind gut informiert und informieren sich eigenaktiv über Erziehungsliteratur oder weitere Quellen, dies vor allem über die Angebote in der eigenen Gemeinde. Die Familie hat immer noch höchste Bedeutung, der Fokus wurde jedoch leicht verändert auf erzieherische Aufgaben in der Kernfamilie.

Befragte Eltern, deren Migration erst wenige Jahre zurückliegt, sehen in den für sie neuen Anforderungen an ihre Elternrolle eine Herausforderung. Eine eritreische Mutter hat den Eindruck, dass von Kindergarten und Schule eine für sie neue, weil aus ihrer eigenen Kindheit unbekannt, Art des Umgangs mit Kindern von ihr erwartet werde:

«Die Eltern müssen viel mit den Kindern machen. Weisst du, das ist nicht nur wegen der Sprache, sondern auch sonst. Bei uns ist nicht bekannt, dass Eltern mit den Kindern spielen. Diese Kinder spielen alleine. Zum Beispiel draussen oder zu Hause. Die Eltern sind da beschäftigt mit anderen Sachen. Und die Leute machen auch nicht so viel mit Kindern, zum Beispiel zu Hause, die geben nicht genug Zeit. Zum Beispiel, wenn ein Kind schreibt, dann muss es selber schreiben.» (I 67)

Ein weiteres Thema der Eltern war, wer Kontakte initiiert. Viele Eltern betonen, dass ein eigenaktiver Zugang auf die pädagogischen Fachpersonen zielführender als eine abwartende Haltung sei. Wer den ersten Schritt leisten müsse, dazu wird in den Interviews verschieden argumentiert: Für viele Eltern, insbesondere solche, welche noch mit der eigenen Migrationserfahrung beschäftigt sind, ist der Schritt in eine Bildungsinstitution mit vielen Unsicherheitsgefühlen und Erfahrungen von eigenen Defiziten geprägt.

### **c) Verantwortung der Kinder/Jugendliche**

Einige Eltern sehen die Verantwortung für die Bildungsentwicklung vor allem auf Seiten der Kinder. In den Interviews werden hierfür verschiedene Begründungsmuster erkennbar: Manche Eltern argumentieren mit eigenen Erfahrungen («ich habe es auch ohne Hilfe geschafft»), bei anderen wird eine Hilflosigkeit erkennbar, die nicht nur durch Sprachbarrieren verursacht scheint. Die Erfahrung, ihre Kinder und Jugendlichen nicht ausreichend unterstützen zu können, wird als Belastung erlebt.

Eine Mutter beschreibt:

«Sonst wenn sie [die Tochter] ein bisschen eine Schwäche gehabt hat in ihren Noten, dann hat sie selber gekämpft. Sie hat wirklich von uns fast keine Unterstützung gehabt, wegen der Sprache halt. Das fällt uns sehr, sehr schwer. Sie war eine Kämpferin. Das hat sie auch geschafft ja.» (I 65)

Das eigenverantwortliche Lernen der Kinder verläuft nicht immer nach den Vorstellungen der Eltern, da die Motivation der Kinder aus Sicht der Eltern eine bedeutende Rolle spielt. Diese wird in einigen Interviews insbesondere im Zusammenhang mit speziellen und kostenpflichtigen Förderangeboten benannt. Manche Eltern sehen die primäre Verantwortung für das Lernen bei den Kindern. Es wird dann betont, dass der Lernimpuls ausschliesslich vom Kind oder der Jugendlichen kommen muss, die Verantwortung zur Unterstützung und Begleitung durch die Eltern wird nicht erwähnt.

«Meine Kinder sind faul und wollen nicht. Sie haben kein Interesse daran. F. wollte zum Beispiel Gitarre spielen, dann haben wir eine Gitarre gekauft und das war das Ende der Geschichte. Er hat sich in der Schule ein wenig beschwert, dass er keinen Gitarrenunterricht nehmen darf. Dann haben die Lehrer gesagt, es wäre gut für ihn. Und jetzt hat er zwei Gitarren und spielt keine. Und L. probiert ein bisschen auf dem Keyboard, einfach es sich alleine ein bisschen beizubringen. Sie wollte Flöte spielen, aber das ist auch schon vorbei. Und sonst wollen sie nichts. Sie wollen zu Hause bleiben und sich ein wenig langweilen.» (I 14, Z 220-228)

Gleichzeitig erleben andere Eltern die geforderte Selbstverantwortung im Schweizer Bildungswesen als neuen und interessanten Wert. Kinder lernten hier von Anfang an auf al-

tersgerechte Weise, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Dies beschreibt eine Mutter, welche erst kürzlich eigewandert ist, wie folgt:

«Und was ich hier sehr gut finde, dass sie sehr, dass das ganze System, auch das Bildungssystem auch auf Verantwortung {...} das System selber Verantwortung fördert. Dass die Kinder lernen, dass sie verantwortlich für sich selber sind. Weil so in Slowenien ist schon so eine Tendenz, glaube ich, dass Kinder denken oder Eltern auch denken, dass sie sollen für die Kinder einen Job finden. {...} Ich finde das System hier, wenn die Kinder wirklich von Anfang an wissen, dass sie, was sie machen, ist von ihnen selber.» (I 43)

Insgesamt wird deutlich, dass aus Sicht der Eltern hinsichtlich der Verantwortung für die Bildungsentwicklung und soziale Integration der Kinder und Jugendlichen eine grosse Varianz besteht. Wünschen sich die einen mehr Verantwortungsübernahme durch die Bildungsinstitutionen orten die anderen die Hauptverantwortung in der Familie oder bei den Kindern. Eine Klärung der Verantwortlichkeiten wird als wichtig beurteilt: Eltern wünschen sich klare Hinweise zu den Erwartungen an ihre Rolle von Seiten der pädagogischen Fachpersonen.

### **Zusammenfassung**

- > Je nach gesellschaftlichen und persönlichen Vorerfahrungen der Eltern wird die Verantwortung für Erziehung und Bildung hauptsächlich bei den Kindern, den Eltern oder den Bildungsinstitutionen gesehen. Ausserschulische Institutionen (Kulturvereine, Sportvereine etc.) haben hier eine geringe Bedeutung.
- > Ein Teil der Eltern erlebt die Erwartung an eine veränderte Elternrolle als herausfordernd. Sich selbstaktiv zu informieren und den Kontakt zu den pädagogischen Fachpersonen zu suchen, fällt nicht allen leicht. Eine veränderte Eltern-Kind-Beziehung und ein aktives Auseinandersetzen mit den Kindern ist für einige Eltern neu und muss noch erlernt werden.
- > Manche Eltern sehen die Hauptverantwortung für den Schulerfolg bei den Kindern. Teilweise ist dies durch die familiären Umstände begründet wie Berufstätigkeit beider Eltern oder mangelnde Sprachkompetenzen der Eltern. Manchmal gehen Eltern von einer hohen Eigenmotivation der Kinder beim Lernen aus. Die Umsetzung eines Lern- oder Freizeitangebotes wird dann alleine der Verantwortung des Kindes übergeben.

### 3.10 Verunsicherung versus Selbstwirksamkeit

Die befragten Eltern berichten einerseits von Verunsicherung in ihrer Lebensführung (a), die teilweise mit der Migrationserfahrung in Verbindung steht, teilweise unabhängig davon zu sehen ist. Daneben beschreiben die Eltern Erfahrungen, bei denen sie Selbstwirksamkeit erleben (b). Diese stehen meist in enger Verbindung mit den persönlichen Ressourcen, über die die Eltern verfügen.

#### a) Erfahrungen von Verunsicherung

Die Verunsicherung der Eltern lässt sich auf drei zentrale Bereiche beziehen. Als erstes wird die Verunsicherung der Eltern in Bezug auf die eigene Lebenssituation beschrieben. Hier werden vor allem die Lebensumstände aufgrund von unsicheren Aufenthaltsbedingungen unmittelbar nach der Migration und die Herausforderung, sich in der neuen Umgebung zurechtfinden zu müssen, erwähnt. Manche Eltern erleben dabei ihren Bezug zur Herkunftskultur als gefährdet. Weiterhin spielen hier auch Gefühle der Fremdheit und die Verunsicherung durch die eigene Sprachlosigkeit eine zentrale Rolle, wie folgendes Beispiel zeigt:

«Also wie soll ich denn sagen? Ich habe keine Ahnung. Wir sind frisch in die Schweiz gekommen. Wir wissen ja auch nicht wie das geht. Nicht nur für die Kinder, sondern für uns war sehr, sehr schwierig gewesen. Von da her. Keine Ahnung. [...] Also ich weiss es nicht. Wie soll ich denn sagen? Für mich und meine Kinder war diese Zeit sehr schwierige Zeit gewesen. Wir haben uns unwohl gefühlt, weil ich konnte die Sprache nicht. Jetzt verstehe ich ein bisschen besser, aber damals war, ich war wirklich verloren und für die Kinder.» (I 66, Z 419)

Ein zweiter Bereich der Verunsicherung bezieht sich auf die Kinder, insbesondere auf deren Entwicklung. Inhaltlich werden der Umfang und die Inhalte der Schulbildung, aber auch die Sorge, dass die Kinder auf die «schiefe Bahn» geraten könnten, thematisiert:

«Ja, wenn keine Sorgen hab, dann ist nicht gut. Heutige Umgang ist sehr schwierig für Kinder. Drogen, Alkohol, schlechte Freunde, das macht uns schon Sorgen jetzt. Vor allem und Verkehr, schnell Fahren, jeder fährt, wie er will, das macht schon Sorgen.» (I 2, Z 339)

Drittens erleben die Eltern sich in ihrer Rolle als Eltern verunsichert. Aufgrund mangelnder Informationen können sie ihren Kindern teilweise keine Orientierung beispielsweise zu angemessenem Verhalten aber auch zu schulischen und beruflichen Entscheidungen geben:

«Also schwierig war für uns am Anfang, weil die Kinder sind in Eritrea geboren und sind auch dort aufgewachsen und unsere Kultur ist so schlagen oder so ist ganz normal gewesen. Man schlägt sich und verträgt sich auch sofort. Das ist nicht nachtragend, aber hier ist in der Schweiz. Wir wissen nicht, wie das geht und wenn ein Kind ein Kind schlägt, dann denken sie dieses Kind ist psychisch krank. Automatisch denken die, der ist behindert und schicken irgendwo hin. Das finde ich irgendwie ... Das war sehr schwierige Zeit gewesen.» (I 66, Z 295)

Auf dieser Grundlage kommt es teilweise zu einer Rollenumkehr zwischen Eltern und Kindern, so dass die Eltern Angst vor dem Verlust der nahen und vertrauensvollen Beziehung zwischen Eltern und Kindern entwickeln.

Darüber hinaus zeigt sich ein weiterer Aspekt von Verunsicherung in Bezug auf die Elternrolle in der Zusammenarbeit mit den Betreuungs- und Bildungsinstitutionen der Kinder. Hier erleben Eltern, dass sie sich immer wieder durchsetzen müssen, z.B. gegen Diskriminierung und schulische Zuweisungsentscheide.

«Wir hatten dann auch mal ein Gespräch dann mit der Spielgruppenleiterin. War ein bisschen enttäuschend, weil sie hatte ihn dann so eingestuft, dass er psychische Probleme hätte. Hatte mich dann belastet, weil ich dachte, wie kann man das bei einem Dreijährigen oder Dreieinhalbjährigen überhaupt bestimmen. Weil sie das wusste ja ganz genau, dass er die Sprache ja noch nicht beherrschen konnte. Und hatte einfach nicht so die Geduld. Und äh es war schwierig dann das so zu akzeptieren, das hat uns dann alle beschäftigt. Wir haben gesagt, nein wir ziehen das jetzt durch. Jetzt probieren wir es, wir brauchen einfach Geduld.» (I 13, Z. 340)

Viele Eltern sind in Sorge, aktuell keine angemessene Begleitung ihrer Kinder gewährleisten zu können, da ihnen (vor allem in der ersten Zeit nach der Migration, aber auch später) System- und Prozesskenntnisse im Schweizer Kontext fehlen. Eltern wünschen sich in Bezug auf diesen Bereich vor allem Unterstützung beim Übergang zwischen den Systemen. Hinzu kommt das Bedürfnis einiger Eltern, eine von den Betreuungs- und Bildungsinstitutionen ihrer Kinder unabhängige (muttersprachliche) Beratung und Information in Anspruch nehmen zu können (siehe dazu auch Kap. 3.7 «Information»).

### **b) Erfahrungen von Selbstwirksamkeit**

Dieser Verunsicherung steht in den Erzählungen das Gefühl der Selbstwirksamkeit gegenüber. Es stellt sich nach Angaben der Eltern vorwiegend ein, wenn es gelungen ist, vorhandene Hürden durch eigene Aktivität zu überwinden und wenn das Ergebnis zufriedenstellend war.

«Eben den Kontakt muss man suchen und dann diese zwei Elternabende drei Elternabende nutzen oder selber was auf die Füße stellen. Wir haben jetzt einen Elternstammtisch einberufen, das ist nicht ganz so wie ich es verstanden hätte als ich es angerissen habe, aber immerhin. Es läuft überhaupt nichts selbständig.» (I 22, Z 872)

Für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit sehen Eltern den eigenen Willen zur Integration, Beharrlichkeit, die eigenen Ressourcen (z.B. Ausbildung) aber auch soziale Unterstützung (durch die Familie und durch Freunde) als ausschlaggebend an. Wichtig sei zudem, sich in der eigenen Zuversicht (in Bezug auf sich selbst und in Bezug auf das Kind) nicht beirren zu lassen und sich mit «Sanftheit» (I 57) konsequent selbst zu vertreten.

### **Zusammenfassung**

- > Eltern erleben Verunsicherungen in Bezug auf sich selbst, z.B. wenn sie sich in unvertrauten Zusammenhängen zurechtfinden müssen.
- > Eltern erleben Verunsicherungen in Bezug auf ihre Kinder, z.B. wenn die Entwicklung der Kinder im unvertrauten Umfeld gefährdet erscheint.
- > Eltern fühlen sich verunsichert in Bezug auf ihre Elternrolle, z.B. wenn sie ihren Kindern keine Orientierung geben können.
- > Eltern sind in der Folge in Sorge, ob sie ihren Kindern eine angemessene Begleitung bieten können.
- > Selbstwirksamkeit erfahren Eltern vor allem, wenn sie Hindernisse (z.B. fehlende Informationen, fehlende Kontakte) mittels eigener Ressourcen und Aktivität überwinden konnten.

### **3.11 Werte und Normen**

Unterschiedliche Werte und Normen in der Herkunfts- und in der Aufenthaltskultur beschäftigen viele der befragten Eltern und führen zu Auseinandersetzungen mit und Vergleichen zwischen den von den Eltern erlebten «Kulturen». Das gelebte Ergebnis dieser Auseinandersetzungen erstreckt sich vom Bemühen, die eigenen Werte zu erhalten (vor allem in Bezug auf Sprache und Religion), über die Kombination von Werten aus beiden Lebenswelten (Respekt und Höflichkeit aber auch Unabhängigkeit und Offenheit als Erziehungsziele) bis zur Anpassung an die Werte des Aufenthaltslandes (Schweizer Umgangsformen im Alltag leben, dennoch wissen, woher man komme).

Viele der alltäglichen Spannungsfelder, von denen die befragten Eltern berichten, können in den Zusammenhang der relationalen (verbundenheitsorientierten) bzw. autonomen

(selbständigkeitsorientierten) Ausrichtung der jeweiligen Kontexte eingeordnet werden (vgl. Keller, 2011). So berichten Eltern von Unterschieden in Bezug auf Hilfeleistungen innerhalb der (Gross)Familie, von unterschiedlichen Vorstellungen bezüglich mütterlichen und väterlichen Aufgaben, von unterschiedlichen Rollenbildern zwischen Eltern und Kindern, von unterschiedlichen Umgangsformen der Kinder untereinander, von einem unterschiedlichen Verständnis bezüglich privater und öffentlicher Verantwortung in Erziehung und Bildung der Kinder, usw. Der folgende Ausschnitt eines Interviews mit einem Elternpaar verdeutlicht, wie Vater (V) und Mutter (M) einerseits die Autonomie der Kinder betonen, andererseits erleben, dass die Erziehung in der Herkunftskultur stark in den familiären und kulturellen Kontext eingebettet ist.

V: «... wichtig ist, dass die Kinder sich wohlfühlen und glücklich sind. Schlussendlich müssen sie nachher ihre Wege, weisst du ... gehen. Also ich kann da noch viel sagen, dass du nicht darfst oder weiss ich was, aber schlussendlich müssen sie es wissen. Du bringst deine Kinder einfach zu einem gewissen Punkt und nachher müssen sie halt frei leben. In dem Sinn. Und äh es ist gut, wenn du bis zu dem Punkt wirklich ... (I 34, Z 678)

M: Aber wir haben, Entschuldigung, aber wir haben andere Kultur. Wir sind nicht alleine. Wir haben Grosseltern, kann einfach nicht kann einfach ...

V: Die mischen sich auch noch ein. Klar. Ja aber schlussendlich ...

M: Wir müssen mit den Kinder äh kämpfen und dann mit dem Schwiegereltern kämpfen, Schwager kämpfen, das ist nicht so einfach, da kann man nicht sagen, die Kinder haben lieber okay und fertig Schluss, kein Problem, kein, das kann man nicht sagen bei uns. Vielleicht bei anderen Leuten vielleicht äh einfacher wird, aber bei unserer Kultur ...

V: Bei uns, bei den Türken ist es so, dass nicht zwei Personen heiraten, sondern die ganze Familie oder? Und die müssen sich kennenlernen, die müssen sich verstehen und dann müssen sie freigeben. [lacht] Es ist komplizierter als bei euch, ehrlich gesagt [lacht].» (I 34, Z 685)

Nicht selten berichteten Eltern, dass die beiden Elternteile sich in diesen Spannungsfeldern unterschiedlich positionieren oder dass die Kinder diese Themen in die Familie tragen. Reibungspunkte entstehen damit sowohl zwischen familiären Umgangsweisen und den Gepflogenheiten der Umgebung als auch zwischen den jeweiligen Vorstellungen der unterschiedlichen Familienmitglieder.

M: «Ich denke, das ist meine Meinung. Für mich ist es nicht wichtig, ob er oder sie Sek oder weisst du Sek geht oder nicht oder andere. Es ist mir wirklich egal. Ich muss schauen, ob mein Kind an dieser Schule oder Beruf glücklich ist. [...] Für mich



er muss oder sie muss dann zufrieden. Das ist für mich ganz, ganz wichtig. Wenn man etwas zufrieden machen, nicht einfach muss, dann kommt

V: Erfolg.

M: Ja, ja. Und ich drücke nie. Ich sag das nicht: Du musst so werden oder du musst das. [...] er denkt anders. Nicht wie ich. [...]

V: Ja, ich will, dass sie vielleicht eben in einer guten Position sind.

M: Meine Kinder, meine Kinder müssen perfekt sein. Sechs muss bringen oder fünf nach Hause bringen, darunter denkt er nicht.

V: Niveau höher setzen und dann, wenn sie dann etwas tiefer ist, dann ist gut. [lacht]

M: Und nachher enttäuscht. [lacht] Dann wird er ständig enttäuscht, dann hat er keine Geduld mehr und dann kommt das Streiten und so weiter und so weiter.» (I 34, Z 220)

Bezüglich unterschiedlicher Werte und Normen wünschen Eltern sich von pädagogischen Fachpersonen vor allem, dass diese wahrgenommen und als gleichwertig gesehen werden, auch wenn sie in der aktuellen Umgebung nicht umgesetzt werden können. Weiterhin wäre es aus Sicht der Eltern wünschenswert, die eigenen Haltungen im sozialen Kontakt behutsam einbringen zu dürfen.

### Zusammenfassung

- > Familien bewegen sich zwischen den Werten einer eher autonomieorientierten Umgebung und einer häufig beziehungsorientierten Herkunft. Das drückt sich beispielsweise in kombinierten Erziehungszielen für die Kinder aus (sowohl Unabhängigkeit und Offenheit als auch Respekt und Höflichkeit).
- > Eltern nehmen Unterschiede in den Werten und Normen zwischen der eigenen Herkunft und der jetzigen Umgebung wahr. Sie vergleichen diese und führen eine kritische Auseinandersetzung damit.
- > Eltern suchen einen Umgang zwischen Erhalten der eigenen kulturellen Hintergründe und Anpassung an die Aufenthaltskultur.

## 3.12 Zugehörigkeit

Viele der befragten Eltern und auch ihre Kinder fühlen sich in der Schweiz selbstverständlich (einzelne auch wider eigenes Erwarten) zugehörig und «zu Hause». Das Zitat einer Mutter verdeutlicht dies:

«Meine Eltern kamen im jungen Alter hierher, ich bin hier geboren, meine Schwestern sind hier geboren, wir sind hier aufgewachsen, zur Schule gegangen und so weiter» (I 13, Z 534).

Eine Mehrheit der Eltern wünscht sich für ihre Kinder, dass sie ein ‚normales‘ Leben führen und sich als «Schweizer fühlen» dürfen.

Teilweise unterscheiden sich Zugehörigkeitsgefühle zwischen Eltern der ersten Generation und ihren Kindern. Dieser Umstand kann dazu führen, dass Kinder sich mit Identitäts- und Zugehörigkeitsfragen auseinandersetzen und ihre Eltern damit konfrontieren:

«Mein Sohn hat mich einmal gefragt: ‚Schweizer und Irak, wer bin ich jetzt?‘ Ich habe ihm ganz klar und deutlich gesagt ‚Du bist Schweizer, deine Eltern aber stammen aus dem Irak‘.» (I 3, Z 146)

Auf der anderen Seite sind uns Familien begegnet, die doppelte Fremdheitszuschreibungen erleben, wie dies im Folgenden eine Mutter der zweiten Generation schildert:

«Weil wir sind ja überall Ausländer. Auch in unserer Heimat werden wir ja als – also nicht als Ausländer aber es gibt für die Ausgewanderten, die im Ausland nicht in der Türkei leben, gibt es ein Wort. Das heißt ‚gurbetçi‘. Und das sagt man denen, die nicht mehr in der Türkei, sondern im Ausland wohnen und arbeiten. Und letztes hat (meine Tochter) ‚Mama, warum sagen sie uns eigentlich gurbetçi?‘ Ja, hier sind wir Ausländer und wenn wir in die Türkei, da heißen wir dann gurbetçi. Wohin gehören wir denn eigentlich?» (I 4, Z146)

Während ein Teil der Familien doppelte Fremdheit beschreibt, erleben andere Eltern oder ihre Kinder eine doppelte Zugehörigkeit oder entwickeln ein Gefühl von Mehrfachzugehörigkeiten. Dies wird nicht selten als eine Bereicherung wahrgenommen, indem zwischen zwei «Identitäten» gewählt werden könne. Ein Vater berichtet, wie er dies seinem Sohn anhand einer Metapher zu verdeutlichen versuche:

«Ich habe ihm gesagt: ‚Wenn du wandern gehst, was ist besser? Nimmst du zwei verschiedene Früchte oder nimmst du nur eine mit? Sicher, eine Orange und einen Apfel wäre besser‘, habe ich ihm gesagt, ‚Du hast jetzt diese zwei Kulturen. Du hast diese Orange und diese Äpfel von mir und du kannst beide behalten. Welche dir gefällt, kannst du nehmen.‘ Und das ist, das hat bei ihm einfach gut funktioniert und deswegen geht es ihm gut mit den anderen. Der Umgang, das Spielen, auch eben dieser Geist, weil die Sprache ist nicht nur System von Grammatik und Aussprache, sondern dieser Geist der Sprache, der dahintersteht, wenn man die Sätze versteht.» (I 3, Z 156).

Viele Familien erleben die Sprache als Schlüssel, um dazuzugehören und sich dazugehörig zu fühlen. Die oben genannten Beispiele verdeutlichen ausserdem, dass das Thema Zugehörigkeit viele Überschneidungen zu den anderen Themenfeldern (z.B. Sprache oder Diskriminierung) aufweist. So erleben nicht wenige Kinder aus den befragten Familien bei ihrer sozialen Integration in die Schulklasse Schwierigkeiten, zum Teil auch Ablehnung. Ein zehnjähriges Mädchen, welches beim Interview mit der Mutter anwesend war, schildert ihre Erfahrungen von Zurückweisung und Beleidigungen:

«Also von den Schweizern, mit welchen ich eine Freundschaft aufbauen wollte, haben mich immer beleidigt.» (I 8, Z 456).

Auch berichten Eltern von Schwierigkeiten bei Kontakten mit anderen Eltern im Schulumfeld, sei dies aufgrund sprachlicher Hürden oder kulturell-religiöser Gründe:

«Heisst nicht, dass die anderen uns nicht annehmen oder so, aber man fühlt sich selber irgendwie ein bisschen zurück oder zur Seite gestellt, weil man nichts versteht, was die da sagen. Aber nicht, dass die anderen aktiv das machen, nur empfindet man das so, weil man nichts versteht. Es ist denn auch so, wenn man selber nichts versteht, dann sucht man das auch nicht oder man geht da nicht hin. Man stellt sich nicht in die Mitte, ja.» (I 8, Z 425)

«Ich war schon im Elternrat im Kindergarten. Ich musste da einfach bei den Sitzungen dabei sein, mit der Lehrerin und mit den anderen Eltern. Ich war die einzige mit Kopftuch und die anderen waren alles Schweizer. Und sie waren es sich nicht gewöhnt mit dem Kopftuch. Und der Elternrat mit Sitzung am grossen Tisch, das war so komischen, ähm, das Gefühl halt. Sie haben einfach, nicht alle, [...] nicht so gut geschaut: ‚Was macht sie da? Am Tisch mit mir?‘ [...] Und ich habe gesagt, okay, wenn die Leute es stört, dann komme ich nicht so gerne. [...] ich muss mich zurückziehen, das mache ich nicht.» (I 34, Z 927)

Diese Mutter begann daraufhin, sich nach eigener Aussage stärker in Angeboten ihrer Herkunftskultur und -religion zu engagieren. Einige der befragten Familien berichten, dass die kulturell-religiöse Zugehörigkeit ihnen Halt gebe und deshalb in verschiedenen Bereichen (Sprache, Kontakte, Freizeit) sehr gepflegt werde.

Die Mehrheit der Eltern strebt an, die Beziehung zur Herkunftskultur aufrechtzuerhalten und bewertet die doppelte Zugehörigkeit positiv. Insbesondere bei Kindern, die in der Schweiz geboren wurden, erleben es Eltern als herausfordernd, diesen Bezug zur Herkunftskultur beizubehalten, da ihre Kinder das Herkunftsland oft nur aus Erzählungen kennen und sich deshalb eher in der Schweiz zugehörig fühlten. Einzelne Eltern äussern Befürchtungen, dass sich ihre Kinder der Herkunftskultur entfremden könnten.

Demgegenüber könne bei zwei oder mehreren Herkunftskulturen innerhalb einer Familie auch etwas Neues entstehen: «Beide, Herkunftsland und Schweiz zusammenmischen – ich fühle mich fifty/fifty, also Schweizer und Serbe» (I 44, Z 1062). Eine andere Mutter beschreibt: «Man ist eingebürgert in der Schweiz. Man lebt in der Schweiz. Man kann nie ein Schweizer werden. Aber wir sind auch nicht mehr wirklich die Albaner.» Hier wird deutlich, dass eine Einbürgerung nicht immer auch ein Zugehörigkeitsgefühl mit sich bringt, wohingegen andere Eltern berichten, dass Engagement und Zugehörigkeit auch ohne Einbürgerung möglich sind.

Das Entwickeln eines positiven Zugehörigkeitsgefühls wird als Teil des eigenen Integrationsprozesses beschrieben. Dieser Integrationsprozess wird von manchen befragten Eltern als mühsam erlebt, «die Türen sind am Anfang zu» (I 66, Z 492) (im Kontrast zum Herkunftsland) und Kontakt und Unterstützung müsse «mühsam erkämpft werden» (I 66, Z 492). Die Herstellung von Kontakten gestaltete sich für einige Familien offensichtlich schwierig und teilweise habe es einige Jahre gedauert, bis Freundschaften und ein Netzwerk aufgebaut werden konnten.

Eine Mutter, welche mit zehn Jahren in die Schweiz gekommen ist, formuliert, dass Zugehörigkeit ein Prozess sei, welcher drei Generationen in Anspruch nehme:

«Meine Eltern sind jetzt nicht wie wir, weil ich fühl mich eigentlich 95 bis 99 Prozent hier zu Hause. Und wenn ich sage ‚zu Hause‘, dann ist das für mich da [hier in der Schweiz]. Und bei meinen Eltern war das – glaube ich – eher, ‚Wir kommen und schaffen sieben Tage pro Woche und verdienen Geld und bauen uns ein Haus [im Herkunftsland] und dann gehen wir wieder retour‘. Gut, nachher ist 20 Jahre geworden.» (I 68, Z 418)

Sich in der Schweiz «zu Hause» und zugehörig zu fühlen, wird massgeblich über die eigene Familie und über das direkte Umfeld erlebt. Auch enge Kontakte und Freundschaften werden für manche Eltern zur «Familie», die sich selbstverständlich gegenseitig unterstützt.

### **Zusammenfassung**

- > Die Entwicklung von Zugehörigkeitsgefühl braucht Zeit und die Fähigkeit, Hindernisse (wie beispielsweise Schwierigkeiten neue soziale Kontakte zu knüpfen) auszuräumen.
- > Pädagogische Fachpersonen nehmen auf dem Weg zu einem positiven Zugehörigkeitsgefühl eine zentrale Rolle ein.
- > Erleben und/oder Zuschreibungen von doppelter Fremdheit oder doppelter Zugehörigkeit sind möglich.
- > Innerfamiliär können sich unterschiedliche Zugehörigkeiten entwickeln, welche auch zu Spannungen führen können (z.B. Befürchtung der Entfremdung der Kinder von der familiären Herkunftskultur).

- > Faktoren, die ein positives Zugehörigkeitsgefühl unterstützen, sind Sprachkompetenz, Beharrlichkeit, Eigenaktivität der einzelnen Familienmitglieder und ein unterstützendes Umfeld (sowohl das private Netzwerk als auch pädagogische Fachpersonen).

## 4 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurden Eltern mit Migrationshintergrund zu ihren Sichtweisen auf die Bildungsentwicklung und soziale Integration ihrer Kinder und Jugendlichen befragt. Dieser Perspektive wurde bislang sowohl in der Forschung als auch in der pädagogischen Praxis zu wenig Rechnung getragen. Anhand der dargestellten Sichtweisen der befragten Eltern wurde deutlich, dass in der Zusammenarbeit zwischen pädagogischer Institution und Eltern ihre spezifischen Ausgangsbedingungen und Vorstellung von Bildungsentwicklung und sozialer Integration Beachtung finden müssen um zu einem gemeinsamen Blick fürs Kind oder Jugendlichen zu gelangen. Eltern mit Migrationshintergrund stellen dabei keine homogene Gruppe dar. Zugewanderte Eltern verfügen über unterschiedliche Bildungs-, Migrations- und Sozialisationserfahrungen. Eine individuelle Betrachtung und ein differenzierter Blick sind deshalb erforderlich, die nicht nur den Aspekt Migration und das jeweilige Herkunftsland berücksichtigt. Im Folgenden werden zunächst methodologische Überlegungen zu Sichtweisen von Eltern mit Migrationshintergrund vorangestellt. Im Anschluss werden die zwölf Themenfelder diskutiert. Schlussendlich gehen wir auf die Frage der Forschungsdesiderata ein.

### 4.1 Anmerkungen zum Forschungsprozess

Die Erforschung von Sichtweisen von Eltern mit Migrationshintergrund durch Forscherinnen der Mehrheitsgesellschaft ohne Migrationshintergrund birgt Herausforderungen. Die Grenzen der Darstellung der subjektiven Perspektiven der Eltern liegen, im Kontext von Machtverhältnissen in Migrationsgesellschaft und Migrationsforschung, (a) in einer Reifizierungsproblematik und (b) in einer Repräsentationsproblematik:

- (a) Die Auswahl der befragten Eltern über ihren «Migrationshintergrund» stellt gleichzeitig eine Reifizierung und Bestätigung der sozialen Konstruktionen und Differenzkategorien *Kultur* und *Ethnizität* dar (vgl. Diehm, Kuhn & Machold, 2010). Die bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner vorgenommene Zuschreibung als «Migrantin/Migrant» ist eine spezifische Form des *Otherings* (vgl. Mecheril, Scherschel & Schrödter, 2003), die zum Teil auch solche Eltern zu *anderen* macht, die bereits in der 2. oder 3. Generation in der Schweiz leben und sich selbst (auch) als «Schweizerinnen und Schweizer» definieren.

- (b) Eine Repräsentationsproblematik (vgl. Broden & Mecheril, 2007) ergibt sich teilweise durch die Erhebung, Auswertung und Darstellung der Interviews mit den Eltern: Da diese grösstenteils durch das Projektteam vorgenommen wurde, wird hier zu einem bedeutenden Teil auch *über* die Eltern gesprochen und dabei Bilder und Wissen über «Eltern mit Migrationshintergrund» aus mehrheitsgesellschaftlicher Perspektive reproduziert.

Damit wird im Projekt ein grundsätzliches Dilemma der Migrationsforschung, sofern sie von Mehrheitsangehörigen betrieben wird, wirksam: Bestehende Machtverhältnisse, in denen eine privilegierte Gruppe mittels machtvoller Kategorien über *Andere* spricht, werden reproduziert. Diesem Dilemma sind wir durch Reflexion und Bewusstmachung begegnet:

- > Sowohl eine Kollegin des Projektteams als auch einige der beteiligten Studierenden haben einen Migrationshintergrund.
- > Bei der Zusammensetzung der Begleitgruppe wurde auf eine heterogene Zusammensetzung geachtet. Die Begleitgruppe wurde in den Erhebungs- und Auswertungsprozess intensiv miteinbezogen.

## 4.2 Diskussion der Themenfelder

### Angebote für Bildung und soziale Integration

Die von uns befragten Familien zeigen ein durchaus differenziertes Bild von der Nutzung von Angeboten für Bildung und soziale Integration. Ein grosses Bedürfnis zeigt sich im Bereich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Viele der befragten Eltern verfügen über kein soziales oder familiäres Netzwerk, welches sie niederschwellig und günstig bei der Betreuung ihrer Kinder unterstützen kann. Deshalb sind diese Familien auf günstige, flexible, zeitlich verlässliche und umfassende Kinderbetreuung angewiesen. Kitaplätze, Spielgruppenangebote und ähnliche Betreuungsangebote sind in der Schweiz jedoch nach wie vor teuer und je nach Wohnort nicht ausreichend verfügbar.

Während bildungsorientierte Familien durchaus mit ihren Kindern vielen Aktivitäten nachgehen und familienergänzende Angebote in Anspruch nehmen (vgl. dazu auch die Studie von Stamm, Brandenburg, Knoll, Negrini, & Sabini, 2012), nutzen Kinder aus familienorientierten Elternhäusern die Frühförderungsangebote deutlich weniger. Ein zentraler Punkt bleibt aber, dass v.a. das Zusammenspiel, d.h. qualitativ hochwertige familienergänzende Angebote sowie ein anregendes familiäres Umfeld zu besonders positiven Entwicklungsverläufen bei Kindern führen kann (Lanfranchi & Sempert, 2009). Dies unterstreicht die Wichtigkeit, dass die Diversität der familiären Hintergründe beachtet werden muss und

dass es weniger auf den Migrationshintergrund der Familien ankommt, als auf die Bildungsorientierung und Bildungsaspiration der Eltern. Die Vielfalt der Familien braucht deshalb einen bildungs- und sozialpolitisch differenzierteren Blick (Stamm et al, 2012). Auch Unterstützungsangebote müssen bedarfsgerecht auf Familien zugeschnitten sein.

### **Möglicher Unterstützungsbedarf**

- > Flexible, bezahlbare, zeitlich verlässliche und umfassende Kinderbetreuungsmöglichkeiten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf, auch in der Schule
- > Unterstützung zur sozialen Integration auch für Eltern, z.B. in Form von Sprachtreffs, Quartiertreffpunkten, offenen Beratungsangeboten der Gemeinden für alle Altersstufen der Kinder in verschiedenen Sprachen
- > Zusätzliche alltagsnahe Begegnungsmöglichkeiten für Kinder und Eltern (z.B. Bring- und Abholsituationen im Kindergarten) schaffen

### **Begleitung und Alltagskontakte mit pädagogischem Personal**

Zahlreiche Aussagen in den Interviews weisen darauf hin, dass sich Eltern einen engen Kontakt und Begleitung durch pädagogische Fachpersonen wünschen, die mit ihren Kindern arbeiten. Die Spielgruppenleiterin, der Unterstufenlehrer oder die Sekundarstufenlehrerin sind für Eltern im Alltag in Fragen der Bildung und Integration ihrer Kinder wichtige Ansprechpersonen, welche durch eine unkomplizierte Kontaktaufnahme erreicht werden sollten. Es hat sich gezeigt, dass Eltern weniger gesonderte Ansprechpartner und formalisierte Formen wie beispielsweise die jährlichen Standortbestimmungsgespräche, Elternabende oder Grossveranstaltungen schätzen, als eher individuelle, alltagsintegrierte und beziehungsfördernde Kontaktmöglichkeiten, welche an viel ‚tieferer‘ Schwelle ansetzen (vgl. dazu auch Lanfranchi, 2013, 7 ff). Dazu gehören kurze informelle Gespräche zwischen Tür und Angel oder telefonische Kontakte, welche einen gemeinsamen Blick aufs Kind und eine partnerschaftliche Begleitung des Kindes ermöglichen. In der Fachliteratur wird dies als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (EKFF, 2008, S. 76, Sacher, 2013) behandelt. Eltern wollen zeitnah informiert sein, dass alles in Ordnung ist und ihre Sichtweisen mit den pädagogischen Fachpersonen austauschen. Vor allem für die Volksschule stellt dies eine Herausforderung dar, denn viele Schulen sehen sich nach wie vor als abgegrenzten Raum ohne Einmischung der Familie. Eltern erleben so bei ihren Fragen zu Bildung und Integration ihrer Kinder teilweise Zurückweisung und wenig Verständnis von Seiten der Schule. Offene Türen und eine Willkommenskultur wie auch ein aktives Zugehen der pädagogischen Fachpersonen auf die Eltern erleichtern es vor allem eher zurückgezogenen und teils unsicheren Familien, in Kontakt zu bleiben.

Die Zusammenarbeit gestaltet sich nicht immer nach den Vorstellungen der Eltern. Einige der befragten Eltern sind sich durchaus der Machtasymmetrien (Auernheimer, 2008) in der Kommunikation mit Fachpersonen in pädagogischen Institutionen, insbesondere in der Schule, bewusst. Organisierte Angebote speziell für Eltern mit Migrationshintergrund, verstärken gleichzeitig die Machtdifferenz zwischen den pädagogischen Fachpersonen und den Eltern.

#### **Möglicher Unterstützungsbedarf**

- > Unkomplizierter und niederschwelliger Zugang zu den pädagogischen Vertrauenspersonen des Kindes
- > Möglichkeiten des Einblicks für Eltern in den pädagogischen Alltag
- > Unterstützung durch die pädagogische Fachperson bei Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten beim Kind/Jugendlichen in Form von Beratung oder Weitervermittlung in geeignete Angebote

#### **Bildungs- und Berufsziele**

Die grundsätzlich hohen Bildungsaspirationen von Eltern mit Migrationshintergrund wurden bereits in zahlreichen Arbeiten empirisch belegt (z.B. Gresch, 2012; Wolter & Zumbühl, 2017) und lassen sich auch in den Interviews an zahlreichen Stellen finden. Gleichzeitig wird in verschiedenen bestehenden Studien deutlich, dass die Bildungsaspirationen von Eltern mit Migrationshintergrund meist in Diskrepanz zu den tatsächlich erreichten Abschlüssen der Kinder stehen (vgl. ebd.). Teilweise wird zudem eine Delegation der eigenen Wünsche nach (Aus-)Bildung an die Kinder deutlich, so dass die Bildungsaspirationen der betreffenden Eltern im Kontext von Migration auch als intergenerationales Erwartungsprojekt (King, 2016) verstanden werden müssen.

Vielen Eltern ist neben dem Bildungsabschluss ihrer Kinder wichtig, dass diese Glück und Zufriedenheit auf ihrem schulischen und beruflichen Weg erleben dürfen.

Eine frühe und offene Kommunikation zwischen Eltern und Bildungseinrichtung erscheint hier unumgänglich. Es sollten Gelegenheiten und Gefässe geschaffen werden, die es erlauben, Wahrnehmungs- und Einstellungsunterschiede von Eltern und pädagogischen Fachpersonen zu thematisieren und die jeweils eigenen Positionen offen zu legen (Hawighorst, 2009, S. 64).

#### **Möglicher Unterstützungsbedarf**

- > Klärung der Erwartungen der Eltern
- > Eltern und Fachpersonen entwickeln einen gemeinsamen Blick aufs Kind und formulieren und verfolgen gemeinsame Ziele



- > Regelmässig im Austausch sein, Informationen frühzeitig und verständlich vermitteln
- > Als pädagogische Fachperson anspruchsvolle Bildungserwartungen ans Kind stellen und es ressourcenorientiert fördern

### **Biografische Erfahrungen**

Welche Rolle spielt die Biografie der von uns befragten Eltern für ihre Einstellung zu Bildungsentwicklung und sozialer Integration ihrer Kinder? Es hat sich gezeigt, dass den biografischen Erfahrungen, welche die Eltern in ihrer eigenen Kindheit, im Alltag und der Schule gemacht haben, besonders dann eine grosse Bedeutung beigemessen werden muss, wenn sie entweder ausgeprägt positiv oder negativ waren. Ein Teil der Eltern erlebte durch die Migration durchaus auch traumatische Erfahrungen, die als prägend negativ in Erinnerung geblieben sind und sie bei der Begleitung ihrer Kinder beeinflussen.

Madubuko (2014) untersuchte in ihrer Studie afrodeutsche und europäische Migranten auf ihre biografischen Erfahrungen in Deutschland. Die biografischen Erfahrungen der Stichprobe unterteilen sich in Akzeptanz und Rassismuserfahrungen. Sie konnte aufzeigen, dass schulische Ungleichbehandlung und Diskriminierung im Alltag und auf dem Arbeitsmarkt weiterhin (deutsche) Realitäten sind, die in Zukunft abgebaut werden müssen.

Auch die von uns befragten Eltern berichten von beiden Erfahrungen. In der Arbeit mit den Kindern, müssen folglich die biografischen Erfahrungen der Familien mitberücksichtigt werden. Das bedeutet, dass Ziele und Massnahmen gemeinsam mit den Eltern unter Berücksichtigung ihrer Erfahrungen entwickelt und umgesetzt werden sollten.

### **Möglicher Unterstützungsbedarf**

- > Eltern möchten für ihre Kinder als Reaktion auf ihre persönlich erlebte Verunsicherung mehr Sicherheit gewinnen. Verständnis auf Seiten der pädagogischen Fachpersonen gibt ihnen Vertrauen.
- > Eltern, die selbst negative Erfahrungen mit Diskriminierung und ihrer Auswirkungen gemacht haben, möchten ihre Kinder davor schützen.

### **Diskriminierung**

Aus den geführten Interviews wird ersichtlich, wie häufig die befragten Eltern selbst, ihre Kinder oder Personen aus dem Bekanntenkreis der Eltern Diskriminierungserfahrungen machen. Ein aktueller Bericht der eidgenössischen Kommission gegen Rassismus (EKR) und humanrights.ch zeigt auf, dass diskriminierende Vorfälle nach wie vor Bestandteil des Alltags sind. An Kindergärten und Schulen wurden im letzten Jahr deutlich mehr Vorfälle von Rassismus gemeldet wie die Jahre zuvor (Fachstelle für Rassismusbekämpfung FRB, 2017,

S. 55). Pädagogischen Fachpersonen kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Eltern nehmen diese entweder als Instanz, welche bei entsprechenden Vorfällen eingreifen sollte, aber auch als Verursacherin von diskriminierenden Aussagen oder Handlungen wahr.

Laut Naguib (2009, S. 106) verlieren Schülerinnen und Schüler, die schutzlos Rassismus ausgesetzt sind, rasch an Selbstbewusstsein. Sie beginnen, an sich zu zweifeln und ziehen sich zurück. Zudem führe Rassismus in der Regel zu massiven Beeinträchtigungen beim Lernen, was sich wiederum negativ auf das Berufsleben der jungen Erwachsenen auswirken könne. Naguib (vgl. ebd.) unterscheidet zwischen verbalem und nonverbalem Rassismus. Ersterer kann sich beispielweise in rassistischen Äusserungen von anderen Kindern und Jugendlichen oder von der Lehrperson äussern. Letzterer zeigt sich z.B. bei Übertrittsentscheiden, Leistungsbewertungen oder der (fehlenden) Förderung. Dazu zählt auch der mangelnde Schutz vor diskriminierenden Handlungen.

Es zeigt sich, dass v.a. Zuweisungsentscheide in sonderpädagogische Institutionen, wie beispielsweise in eine Einschulungsklasse, Sprachheilschule oder heilpädagogische Zentren, Eltern mit Migrationshintergrund verunsichert, beängstigt oder gar misstrauisch macht, insbesondere wenn übernehmende pädagogische Fachpersonen bestimmte Entscheide wieder in Frage stellen. Vor dem Hintergrund ihrer selektierenden Funktion (Helsper, 2013) werden aus Sicht der Eltern auch die Übergänge in die Sekundarstufe I und II als besonders schwerwiegende Entscheidungen betrachtet, in denen sie diskriminierende Erfahrungen machen.

Diese Beispiele verweisen auf ein subjektives Gespür der Eltern für eine auch objektiv nachweisbare institutionelle Diskriminierung (siehe Gomolla & Radtke, 2009<sup>8</sup>), die das Vertrauen der Eltern in eine unvoreingenommene Förderung und damit «gerechte Behandlung» ihrer Kinder in der Schule erschüttert. Bei Verfahren zur Feststellung des Förderbedarfs, die an den fehlenden Deutschkenntnissen festgemacht werden, sprechen Gomolla und Radtke (2009) von direkter Diskriminierung in der Dimension Migrationshintergrund<sup>9</sup>. Es wird deshalb gefordert, schulisches Personal mittels weicher Massnahmen der Sozialgestaltung zu schulen. Diese Massnahmen (wie z.B. das Diversity Mainstreaming) zielen darauf hin, Schulbehörden, Schulleitungen und Lehrpersonen zu sensibilisieren, damit sich diese mit bewussten und unbewussten Vorurteilen und Praxen auseinandersetzen, die zu struktureller und rechtlicher Benachteiligung führen (Naguib, 2015, S. 36).

---

<sup>8</sup> Demnach werden z.B. Kinder mit Migrationshintergrund mit mehrfacher Wahrscheinlichkeit auf Sonderschulen geschickt als einheimische Kinder, was v.a. auf Schulstrukturen und pädagogische Interaktionen zurückzuführen ist (vgl. Gomolla, 2015).

<sup>9</sup> Zurückstellungen in Vorschulen oder beispielsweise Einschulungsklassen aufgrund von «Sprachdefiziten» oder «kulturellen Differenzen» führen zu einer Verlängerung der Schulzeit und sind rechtswidrig, da sie nicht explizit zum Spracherwerb vorgesehen sind. Sie führen zudem eventuell zu einem Vermerk, der an den entsprechenden Entscheidungsstellen der Grundschule sowie im Anschluss immer wieder auftaucht und negativ bewertet werden kann (Gomolla & Radtke, 2009).

### **Möglicher Unterstützungsbedarf**

- > Pädagogische Fachpersonen differenzieren die familiären Kontexte, sie pflegen eine offene Herangehensweise ohne pauschale Zuschreibungen oder Vorurteile
- > Pädagogische Fachpersonen beurteilen die Kinder (z.B. bei Leistungsnachweisen, Schulübergängen) ohne Vorurteile. Durch Sensibilisierung von schulischem Personal (z.B. Schulbehörden, Schulleitungen und Lehrkräfte) wird strukturelle Diskriminierung beseitigt.
- > Schutz der Kinder im pädagogischen Alltag durch eine diskriminierungssensible Haltung der Fachpersonen
- > Die pädagogische Fachperson wirkt bei der sozialen Integration sowie bei einer werteorientierten Erziehung als Vorbild.

### **Eintritte und Übergänge im Bildungssystem**

Bei Eintritten und Übergängen im Bildungssystem fürchtet ein Grossteil der befragten Eltern die oben genannten diskriminierenden Erfahrungen, da sie sich auf die zukünftige Bildungslaufbahn ihrer Kinder negativ auswirken können. Eine konstante und vertrauensvolle Begleitung durch die pädagogische Fachperson insbesondere in diesen Übergangsphasen kann dabei Ängste bei den Familien abbauen. Gemäss einer neueren Studie zeigt sich, dass insbesondere die Uninformiertheit der Eltern über das Schweizer Bildungssystem dazu führe, dass Eltern für ihre Kinder und Jugendlichen falsche schulische und berufliche Laufbahnen anstreben (Wolter & Zumbühl, 2017), was zu mehr Abbrüchen oder Sitzenbleiben führe. Der frühzeitigen und vorausschauenden Beratung von Eltern und ihren Kindern bei Übertritts- und Laufbahnentscheiden kommt dabei eine entscheidende Rolle zu. Pädagogische Bildungsinstitutionen sollten deshalb jeweils für ihre und die abnehmende Stufe klären, welche Informationen zu welchen Zeitpunkten bedarfsgerecht mit Familien thematisiert werden müssen. Wie bereits im Themenbereich «Bildungs- und Berufsziele» beschrieben, sind hier Gesprächsgefässe wichtig, in denen Wahrnehmungs- und Einstellungsunterschiede von Eltern und pädagogischen Fachpersonen offengelegt und diskutiert werden können. In diesem Zusammenhang wird von Seiten der Eltern gewünscht, dass pädagogische Fachpersonen bei Beurteilungen und Schulempfehlungen weniger den Migrationshintergrund als Defizit gewichten, sondern eher das Potential der Kinder in den Blick nehmen.

### **Möglicher Unterstützungsbedarf**

- > Konstante und vertrauensvolle Begleitung der Kinder durch die pädagogische Fachperson

- > Informationen über Konsequenzen von Übertritts-Entscheidungen für Kinder und Eltern
- > Vertrauen ins Potenzial der Kinder bei Beurteilung und Schulempfehlungen
- > Keine Selektion der Kinder aufgrund ihres Migrationshintergrundes/ ihrer Sprachkompetenz

## Information und Sprache

Die Themenfelder «Information» und «Sprache» sind sehr eng miteinander verknüpft. Aus den Interviews wird ersichtlich, dass unabhängig von der Aufenthaltsdauer in der Schweiz, Sprache und Informiert sein Herausforderungen bleiben. Um ein Bildungssystem zu verstehen, werden nicht nur sprachliche Kompetenzen benötigt. Bei manchen Eltern sind zwar ausreichend Sprachkenntnisse vorhanden, jedoch benötigten sie zusätzliche Erläuterungen, da ein grundlegendes Verständnis und Erfahrungen mit dem hiesigen Bildungssystem fehlen. Die Bildungslandschaft in der Schweiz, ähnlich wie in Deutschland und Österreich, ist komplex. Es gibt verschiedene Zugänge und Schulabschlüsse, die auf mehreren Wegen zu erreichen und noch dazu je nach Kanton unterschiedlich ausgestaltet sind (Schröder, 2014). Es ist deshalb wichtig, dass zentrale Informationen in andere Sprachen übersetzt werden (LCH, 2017, S. 20). Informationsbriefe und Flyer in verschiedenen Herkunftssprachen reichen jedoch oft nicht aus. Bei zugewanderten Familien, die nicht selbst das Schweizer Bildungssystem durchlaufen haben, können diese zu Verunsicherung führen, sie brauchen zusätzliche Erläuterungen. Es muss daher genau geprüft werden, inwiefern der Einsatz von Fachpersonen für interkulturelles Übersetzen zusätzlich sinnvoll sein kann, um Verständnisbrücken zwischen dem Herkunftssystem und dem System im Aufnahmeland zu schaffen.

Information ist, wie im vorangehenden Themenfeld bereits angedeutet, insbesondere bei Eintritt und Übergängen im Bildungssystem von zentraler Bedeutung. Familien, die noch nicht lange in der Schweiz leben, beziehungsweise kaum soziale Beziehungen vor Ort haben, sind eher auf staatliche Strukturen zur Netzwerkbildung und zum Informationsaustausch angewiesen. Viele äusserten, dass sie gerne regelmässig über Lerninhalte und die Entwicklung ihres Kindes informiert werden möchten. Nur für einen kleinen Teil der befragten Eltern scheint die Devise «No news are good news» zu gelten.

Auch die Sprachförderung – sowohl in der Umgebungssprache als auch in der Herkunftssprache – ihrer Kinder beschäftigt einen Grossteil der Eltern. Von pädagogischen Fachpersonen erhalten sie widersprüchliche und daher verunsichernde Rückmeldungen, wie die Familien insbesondere mit der Herkunftssprache Zuhause umgehen sollen (vgl. dazu auch Wagner, 2010). Pädagogische Fachpersonen nehmen für Eltern eine wichtige Beratungs- und Vorbildfunktion ein (Zumwald, Iteel & Vogt, 2015). Dass die Lebenswelten mehrsprachi-

ger Kinder in einsprachigen Bildungseinrichtungen kaum Berücksichtigung finden und damit eine strukturelle Benachteiligung von mehrsprachigen Kindern einhergeht, wurde in der Fachliteratur unter dem Stichwort (Neo-)Linguizismus behandelt (z.B. Dirim, 2010). Forschungsergebnisse zum Erwerb der Zweitsprache zeigen deutlich, dass die Eltern am besten in der Sprache mit dem Kind sprechen, die sie möglichst differenziert beherrschen (Zumwald, Iteel & Vogt, 2015).

### **Möglicher Unterstützungsbedarf**

- > Eltern erhalten (beispielsweise im Rahmen von Elterngesprächen) Informationen von der Lehrperson über das Bildungssystem der Schweiz, z.B. Ziele der einzelnen Stufen, Übergänge, weiterführende Schulen, Information über Berufsbildung und Bewerbungskultur, ...
- > Unterstützung der Kinder beim Erlernen und Anwenden der deutschen Sprache (bei Bedarf)
- > Unterstützung der Kinder, welche die deutsche Sprache noch nicht beherrschen, bei Folgethemen und Konsequenzen (beispielsweise Schwierigkeiten bei der sozialen Integration in die Gruppe / Stummheit der Kinder)
- > Förderung der Kinder in ihrer Mehrsprachigkeit (Anerkennung der Kompetenz, Interesse der Fachperson an der Herkunftssprache, Herkunftssprache als Basis für die Aufenthaltssprache)
- > Unterstützung der Eltern bei sprachlichen Fragen und Herausforderungen (z.B. Bestärkung im Vermitteln der Herkunftssprache an die Kinder, Bereitstellung von Dolmetschenden an Elternabenden und für Informationen)

### **Verantwortung für Bildungsentwicklung und soziale Integration**

In den Interviews hat sich gezeigt, dass die befragten Eltern hinsichtlich ihrer Sicht auf die Verantwortung für Bildungsentwicklung und soziale Integration ihrer Kinder grosse Unterschiede aufweisen. Erwartungen und Vorstellungen, was «richtig und falsch» ist, können bei Eltern und pädagogischen Fachpersonen auseinandergehen (LCH, 2017). Verantwortung und Selbstverantwortung sind insbesondere durch das Erleben der eigenen Schulzeit geprägt. Auch wenn Eltern in ihrer Schulzeit mit ihren schulischen Themen weitgehend selbst überlassen waren, wird von ihnen heute erwartet (und sie fühlen sich auch dazu verpflichtet), sich aktiv bei der Bewältigung des Lernstoffes zu beteiligen. Ambivalenzen und Insuffizienzgefühle sind vor allem in den Fällen zu beobachten, wo Verbindungssysteme an den Nahtstellen von Schule und Familie fehlen, etwa in Form regelmässiger Kontakte zur Zusammenarbeit und zum Austausch von Informationen zwischen Lehrperson und Eltern (Lanfranchi, 2004). Nicht wenige der befragten Eltern geben diese Verantwor-

tung an das Kind ab. Zudem sehen viele Eltern Bildung als ein Geschehen, das ausserhalb der Familie stattfindet (Lüthi & Edelmann, 2015). Sie sehen u.a. auch deshalb die pädagogische Institution und nicht sich selbst dafür verantwortlich. Wenn Eltern aufgrund ihrer Herkunftskultur, ihres Migrationshintergrundes oder Bildungssozialisation ein alternatives Verständnis von Verantwortung für Bildung und Erziehung haben, wird Aufklärung über die Wichtigkeit der elterlichen Lernförderung und Unterstützung zu Hause zu einer zentralen Aufgabe (Leyendecker, 2011). Passungs- und Annäherungsprozesse brauchen Zeit und Geduld sowie eine sorgsame Begleitung im Alltag (siehe dazu auch Themenfeld «Begleitung und Alltagskontakte mit pädagogischem Personal»). Für Kinder und Jugendliche ist die Erfahrung, dass Eltern und Schule sich gemeinsam um sie kümmern, sehr bedeutsam (LCH, 2017, S. 19). Es ist deshalb wichtig, dass Rechte und Pflichten beider Seiten regelmässig thematisiert (LCH, 2017, S. 20) und Ziele auf Augenhöhe besprochen werden.

### **Möglicher Unterstützungsbedarf**

- > Klärung der Verantwortlichkeiten durch Information über die Aufgaben und Rollen von Eltern im schulischen Kontext der Schweiz
- > Erweiterung der Unterstützung von Kindern bei der sozialen Integration und Bildungsentwicklung und mehr pädagogische Unterstützung und Betreuung durch pädagogische Fachpersonen (beispielweise familienergänzende Angebote im schulischen Umfeld).
- > Insgesamt erfordert die Verteilung der Verantwortung im Bildungsprozess eine sorgfältige und stetige Klärung zwischen den angesprochenen Partnern. Erwartungen und Wünsche sollten besprochen und lösungsorientiert auf konkrete Situationen hin vereinbart werden.

### **Verunsicherung versus Selbstwirksamkeit**

Sich in einer neuen Umgebung und in einem neuen Bildungssystem zurechtfinden zu müssen, kann sehr herausfordernd sein und zu Verunsicherung führen. Zusätzlich beschäftigen die interviewten Eltern auch Fragen zur Entwicklung ihrer Kinder und Jugendlichen sowie Erziehung allgemein. Die elterliche Verunsicherung verschärft sich noch zusätzlich, wenn aus Sicht der Eltern die Entwicklung der Kinder im unvertrauten Umfeld gefährdet erscheint. Viele der befragten Eltern fühlen sich mit ihren Fragen auf sich alleine gestellt, da beispielsweise die nötigen Informationen fehlen, noch kein soziales Netzwerk für Austausch vorhanden ist oder fehlende Sprachkenntnisse sie daran hindern, auf Fachpersonen zuzugehen. Manche Eltern erleben bei ihren Fragen zu Bildung und sozialer Integration ihrer Kinder und Jugendlichen von Seiten der pädagogischen Institutionen Unverständnis oder gar Zurückweisung.

Diejenigen Eltern, welche ihre Fragen selbst klären und Herausforderungen mittels eigener Ressourcen und Aktivität überwinden konnten, erleben Selbstwirksamkeit<sup>10</sup> und Zufriedenheit. Pädagogische Institutionen können sowohl die Selbstwirksamkeit der Eltern, als auch diejenige der Kinder und Jugendlichen fördern, indem Teilhabe (Jennessen, Kastirke & Kotthaus, 2013) sowie Beratung und Information durch eine alltagsnahe Begleitung strukturell verankert wird. Eine Studie von Hertel et al. (2013) zeigt jedoch auf, dass Eltern mit niedrigerem sozioökonomischem Hintergrund sowie Eltern mit Migrationshintergrund entsprechende Angebote seltener wahrnehmen.

Der Zugang sollte deshalb so niederschwellig wie möglich gestaltet werden. Eltern sollten jederzeit im pädagogischen Raum, bzw. Schulzimmer mit ihren Fragen kommen können. Noch bevor Schwierigkeiten auftauchen, sollten Eltern, welche sich aus eigener Initiative nur zögerlich melden, von den pädagogischen Fachpersonen proaktiv kontaktiert werden, damit von Anfang an eine Vertrauensbasis aufgebaut werden kann. Bei sprachlichen Hürden macht der Einsatz von interkulturell Dolmetschenden Sinn. Verstehen und sich verstanden fühlen schafft Vertrauen – für die Eltern indem sie wissen, dass ihr Kind bei der pädagogischen Fachperson gut aufgehoben ist, und für die pädagogische Fachperson die Gewissheit, dass die Eltern am gleichen Strang ziehen (Interpret, 2013).

### **Möglicher Unterstützungsbedarf**

#### **Eltern Sicherheit vermitteln durch ...**

- > vielfältige und vielgestaltige Informationen und gleichzeitig eine alltagsnahe und bedarfsgerechte Begleitung beim Übergang zwischen dem Herkunftsland und der Schweiz
- > Klärung und Abgleich der Erwartungen mit Fachpersonen und Institutionen
- > unabhängige Beratungsangebote in Bezug auf die (Bildungs-)Entwicklung

### **Werte und Normen**

Eltern nehmen in Schule und Alltag Unterschiede zwischen der eigenen Herkunftskultur und der jetzigen Umgebung wahr. Während in den schweizerischen pädagogischen Institutionen Wert auf Autonomie und Individualität gelegt wird, ist einem Grossteil der befragten Familien die Beziehungsorientierung sehr wichtig. Mit der kulturvergleichenden Forschung zur Entwicklung von Kindern (z.B. Keller, 2011; Trommsdorff & Nauck, 2005) konnte gezeigt werden, dass Kinder, die in unterschiedlichen Gesellschaften aufwachsen, die Welt verschieden wahrnehmen (z.B. ob sie Einzelne oder die Gesamtgruppe in den Mittelpunkt

---

<sup>10</sup> Als Selbstwirksamkeit wird das individuelle Erleben der eigenen Einflussmöglichkeiten auf die Umwelt bezeichnet, und zwar sowohl in einer kurzen wie einer biografischen Perspektive (Jennessen, Kastirke & Kotthaus, 2013).

stellen) und demzufolge auch anders handeln. Das kann zu Spannungen führen, die in der Zusammenarbeit berücksichtigt werden müssen. Sowohl die Eltern als auch die Kinder befinden sich in einem Prozess der Anpassung und des Aushandelns von neuem Sinn: Sie lernen eine oder mehrere neue Sprachen und müssen ihre Denkmodelle und Deutungsmuster fortwährend ändern. Es geht darum, sich zunehmend die gültigen Normen und Werte der Aufnahmegesellschaft zu eigen zu machen. Dies braucht Zeit, da Werte und Normen eng mit der Identität der Beteiligten verbunden sind (Lanfranchi, 2004). Besonders in der Adoleszenz kann sich das bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund als besondere Herausforderung oder im positiven Fall als Chance darstellen. Letzteres ist dann der Fall, wenn Jugendliche aufgrund der Unterstützung ihrer Eltern und der weiteren Sozialisationsinstanzen (Lehrer, sozialpädagogisches Personal) die Möglichkeit hatten bzw. haben, mit verschiedenen kulturellen Modellen, Sprachen und Denkmustern zu experimentieren. Auf diese Weise kann Widerspruchsfähigkeit und Kompetenz im Umgang mit Ambivalenz entstehen (Lanfranchi, 2004). Damit es nicht zu gegenseitiger Abwertung, Diskriminierung und Vorurteilen kommt, müssen zwischen Familie und pädagogischer Institution Brücken gebaut werden.

### **Möglicher Unterstützungsbedarf**

- > Ein Bewusstsein sowohl der Eltern als auch der Fachpersonen über den «Sinn» der unterschiedlichen Werte und Normen in unterschiedlichen (z.B. sozioökonomischen) Kontexten ist hilfreich für das gegenseitige Verständnis.
- > Respekt und Offenheit für diese unterschiedlichen Lebenswelten sowohl von Eltern als auch von Fachpersonen sind die Basis für einen gelingenden Umgang mit dieser Unterschiedlichkeit.
- > Sogenannte Interkulturelle Dolmetscher, die nicht nur sprachlich, sondern auch den Kontext übersetzen, können in Begegnungen zwischen Eltern und Fachpersonen einen wesentlichen Beitrag leisten.

### **Zugehörigkeit**

Jedes Kind und jeder Elternteil gehören verschiedenen Gruppen an (z.B. aufgrund des Geschlechts, Religion, Sprachen, Ausbildung/Beruf, Musikgeschmack, Essgewohnheiten), was in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen meist unter dem Stichwort «Vielfalt» oder «Heterogenität» gefasst wird (Kosorok Labhart, Oberzaucher-Tölke, Schöllhorn & Luginbühl, 2016). Zwar sind bestimmte Zugehörigkeiten jedem Menschen unterschiedlich wichtig, die Ausbalancierung zwischen eigenen Wünschen und Zuschreibungen bzw. Ausgrenzungen von aussen spielt jedoch eine gewichtige Rolle (vgl. Brunner & Ivanova, 2015). So kann es sein, dass sich jemand, der in der Schweiz geboren und aufgewachsen ist und des-



halb als «Schweizerin/Schweizer» fühlt, von aussen als «Ausländerin/Ausländer» wahrgenommen wird, weil die Eltern z.B. aus Sri Lanka eingewandert sind.

Viele der befragten Eltern fühlen sich in der Schweiz selbstverständlich zugehörig und «zu Hause». Für Kinder ist die Entwicklung eines positiven Selbstbildes mit den positiven Zugehörigkeitsgefühlen von grosser Bedeutung. Nur vor diesem Hintergrund können sie sich auf Bildungsprozesse einlassen. Dazu müssen vor allem ihre sozialen Bezugsgruppen – und das sind zunächst ihre Familien bzw. Eltern – einbezogen, anerkannt und respektiert werden. Wenn Kinder in ihrer Bildungsentwicklung keine Verbindung zwischen sich, ihrer Familie und der Schule herstellen und nicht an Vertrautes anknüpfen können, sind sie verunsichert, gehemmt und weniger lernbereit. Sie erhalten die Botschaft, ihre familiären Zugehörigkeiten seien «nicht normal» oder sogar «nicht erwünscht» (vgl. Şıkan, 2010). Das Wohlbefinden und die Anerkennung von Kindern und Eltern in Bezug auf ihre vielfältigen Zugehörigkeiten sind also vor allem in Bildungsinstitutionen immens wichtig. Nur auf dieser Basis können sich auch ein positives Zugehörigkeitsgefühl zur Institution und der Wunsch nach Zusammenarbeit und Partizipation entwickeln (Kosorok Labhart, Oberzauer-Tölke, Schöllhorn & Luginbühl, 2016).

#### **Möglicher Unterstützungsbedarf**

- > Angebote von positiven Identifikationsmöglichkeiten an Kinder und Eltern, die anchlussfähig an das familiäre Erleben sind, z.B. durch Auswahl von Unterrichtsthemen oder -materialien, von pädagogischem Fachpersonal
- > Stärkung der Kinder in ihrer doppelten oder Mehrfachzugehörigkeit
- > Ermöglichung von Kontaktmöglichkeiten der Eltern zueinander, z.B. bei Bring- und Abholsituationen
- > Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern so, dass sich diese zur Schule zugehörig fühlen können.

### **4.3 Ausblick**

Im Rahmen der Studie «Innensicht von Migrationsfamilien» zeigte sich, dass länderspezifische Unterschiede im Hinblick auf die Sichtweisen der Eltern auf Bildungsentwicklung und soziale Integration insgesamt eine untergeordnete Rolle spielen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe der Familien sich aus einem Zusammenspiel von vielen Faktoren ergeben, die nicht auf die Dimension «Migration» reduziert werden können. Die Dauer des Aufenthaltes in der Schweiz sowie die Sprachkompetenzen spielen durchaus eine Rolle, jedoch haben der Bildungshintergrund und der sozioökonomische Status ebenfalls einen grossen Einfluss. Hinzu kommen das persönliche Umfeld, allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Introvertiertheit, Extrovertiertheit, Zu-

versicht) und individuelle Kompetenzen (Problemlösungen finden, kognitive Kompetenzen) der Eltern. Im Rahmen einer Masterarbeit wurde dieser Befund ähnlich und sehr treffend beschrieben:

*«Aufgrund der differenzierten Bedarfe benötigt es einer Sensibilisierung von Fachpersonen bezüglich der Heterogenität von Familien und ihren Bedarfen. [...]*

*In der Untersuchung zeigte sich, dass Angebote von Fachpersonen, die niedrigschwellig, individuell, beziehungsfördernd und auf den Bedarf der Familien abgestimmt sind, großen Zuspruch bei den Familien erlangen» (Schweikart, 2015, S. 111)*

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit konnten innerhalb der einzelnen Themenfelder noch keine Muster und Zusammenhänge entlang dieser Dimensionen der Vielfalt vertieft und systematisch beleuchtet werden. Es ist jedoch eine wertvolle Datengrundlage erarbeitet worden, die Potenzial für zukünftige Analysen aufweist.

Bezüglich weiterer Forschungsdesiderata wäre es in Zukunft zudem wichtig, die Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen genauer zu beleuchten. Auch ein Vergleich mit Eltern ohne Migrationshintergrund kann zu interessanten Hinweisen zuhanden pädagogischer Fachpersonen in der Zusammenarbeit mit Eltern führen.

Gegenwärtig wird aus den Ergebnissen dieser Untersuchung eine Broschüre erarbeitet, die konkrete Hilfestellungen für pädagogische Fachpersonen zur Gestaltung der Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund in Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsinstitutionen beinhaltet.

Weitere Informationen werden unter: [www.phtg.ch>Forschung>Projekte](http://www.phtg.ch/Forschung/Projekte) zeitnah publiziert.

## 5 Literatur

- Auernheimer, G. (Hrsg.). (2008). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bauer, J. (2010). Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen. Eine neurobiologisch fundierte Perspektive. *Pädagogik*, 62 (7/8), 6–9.
- Betz, T. (2007). Formale Bildung als «Weiter-Bildung» oder «Dekulturation» familialer Bildung? In: C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben - Start in die Grundschule* (S. 163-189). Wiesbaden: VS.
- Bolzmann, C., Fibbi, R. & Vial, M. (2003). «*Secondas – Secondos*»: le processus d'intégration des jeunes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse. Zürich: Seismo.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. überarbeitete Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Brodin, A. & Mecheril, P. (2007). Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.), *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft* (S. 7-28). Düsseldorf: IDA-NRW.
- Brunner, M. & Ivanova, A. (2015). *Praxishandbuch interkulturelle LehrerInnenbildung: Impulse – Methoden – Übungen*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Bundesamt für Statistik. (2008). *Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz*. Bericht 2008. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik (BfS) (2018). *Bevölkerung nach Migrationsstatus*. Neuchâtel. Online unter:  
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatus.html> (18.05.2018).
- Bundesamt für Statistik (2018). *Höchste abgeschlossene Ausbildung*. Bern: Schweizerische Eidgenossenschaft. Online unter:  
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/integrationindikatoren/alle-indikatoren/bildung/abgeschlossene-ausbildung.html> (22.01.2018).
- COHEP (2007). *Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Online unter:  
[http://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/DE/PH/Empfehlungen/071115\\_Empf\\_IKP\\_de.pdf](http://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/DE/PH/Empfehlungen/071115_Empf_IKP_de.pdf) (07.07.2015).
- D-EDK. (2015). *Vorlage Lehrplan 21: Bildungsziele - Bildung*. Luzern: D-EDK.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Diehm, I., Machold, C. & Kuhn, M. (2010). Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren - Ethnographie im Kindergarten. In: F. Heinzel & A. Pa-

- nagiotopoulou (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich* (S. 78-92). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dirim, İ. (2010). «Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.» Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: P. Mecheril et al. (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse* (S. 91-114). Münster: Waxmann.
- Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF) (Hrsg.) (2008). *Familien - Erziehung - Bildung*. Bern: Eidgenössisches Departement des Inneren.
- Fachstelle für Rassismusbekämpfung FRB (2017). *Rassistische Diskriminierung in der Schweiz. Bericht der Fachstelle für Rassismusbekämpfung 2016*. Bern: Eidgenössisches Departement des Innern. Online unter: <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/frb/berichterstattung-und-monitoring/bericht--rassistische-diskriminierung-in-der-schweiz-.html> (20.04.2018).
- Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung* (4. Aufl.) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gogolin, I. (2000). Bildung in ausländischen Familien. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.), *Sechster Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen - Belastungen - Herausforderungen*. Berlin.
- Gomolla, M. (2015). Schulische Diskriminierung ist immer noch ein Tabu. *Akzente – Das Magazin der Pädagogischen Hochschule Zürich*. (2), 17-18.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I: Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haerberlin, U. (1991). Die Integration von leistungsschwachen Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, (2), 167–189.
- Hawighorst, B. (2009). Perspektiven von Einwandererfamilien. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 51-67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2013). Die Bedeutung von Übergängen im Bildungsverlauf. In: S. Siebholz et al. (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit* (S. 21-28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hertel, S.; Bruder, S.; Jude, N. & Steinert, B. (2013). Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern. In: N. Jude & E. Klieme (Hrsg.): *PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 40-62. (*Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft; 59)

- Interpret (2013). *Argumentarium: Interkulturelles Dolmetschen im Bildungsbereich - eine lohnende Zusammenarbeit!* Online unter:  
[http://www.interpret.ch/admin/data/files/editorial\\_asset/file/40/argumentarium\\_bildung\\_dt.pdf?lm=1444824460](http://www.interpret.ch/admin/data/files/editorial_asset/file/40/argumentarium_bildung_dt.pdf?lm=1444824460) (23.04.2018).
- Jennessen, S., Kastirke, N. & Kotthaus, J. (2013). *Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Online unter:  
[http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Experten/Expertise\\_Diskriminierung\\_im\\_vorschulischen\\_und\\_schulischen\\_Bereich.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Experten/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf?__blob=publicationFile) (23.04.2018).
- Keller, H. (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Heidelberg: Springer.
- King, V. (2016). Zur Psychodynamik von Migration. Muster transgenerationaler Weitergabe und ihre Folgen in der Adoleszenz. *Psyche*, 70(9/10), S.977-1002.
- Kosorok Labhart, C., Oberzaucher-Tölke, I., Schöllhorn, A., & Luginbühl, D. (2016). Sich zugehörig fühlen. *Schulblatt Thurgau*, 5, S. 44-45.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Lanfranchi, A. (2004). Migration und Integration - Gestaltung von Übergängen. In J. Radice von Wogau, H. Eimmermacher, & A. Lanfranchi (Hrsg.), *Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturell denken und handeln* (S. 13-30). Weinheim: Beltz PVU.
- Lanfranchi, A. (2013). «Passung» zwischen Migrationsfamilien und Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19 (2), S.5-11.
- Lanfranchi, A. & Sempert, W. (2009). *Familienergänzende Kinderbetreuung und Schulerfolg. Eine Follow-up-Studie zur Bedeutung transitorischer Räume bei Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- LCH (2017). *Schule und Eltern: Gestaltung der Zusammenarbeit. Leitfaden für Schulen, Behörden, Elternorganisationen, Aus- und Weiterbildung. Grundlagen, Übersichten und Fallbeispiele*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH. Online unter:  
[https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag\\_LCH/Leitfaden\\_Schule\\_und\\_Eltern\\_Gestaltung\\_der\\_Zusammenarbeit.pdf](https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag_LCH/Leitfaden_Schule_und_Eltern_Gestaltung_der_Zusammenarbeit.pdf) (20.04.2018).
- Leyendecker, Birgit (2011). Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern – was wird unter Bildung verstanden und wer ist für die Vermittlung zuständig? In: U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.). *Schule mit Migrationshintergrund*, Münster: Waxmann.

- Lüthi, F. & Edelmann, D. (2015). *Chancenförderung in der Spielgruppe – und was geschieht in der Familie?* Eine Typologie der familialen Bildungsorte im Rahmen der Studie CANDELA. *Frühe Bildung*, 4 (4).
- Madubuko, N. (2014). *Akkulturationsstress von Migranten: Berufsbiographische Akzeptanzverfahren und Angewandte Bewältigungsstrategien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Martino, M. G. (2014). Der Integrationsprozess aus der Perspektive der Mehrheitsbevölkerung. In K. B. Schnebel (Hrsg.), *Europäische Minderheiten: Im Dilemma zwischen Selbstbestimmung und Integration* (S. 119–149). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Band 3* (S. 100-152). Berlin: Regener.
- Mecheril, P., Scherschel, K. & Schrödter, M. (2003). "Ich möchte halt von dir wissen, wie es ist du zu sein". Die Wiederholung der alienierenden Zuschreibung durch qualitative Forschung. In: T. Badawia et al. (Hrsg.), *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung* (S. 92-110). Frankfurt am Main: IKO.
- Moret, J. & Fibbi, R. (2010). *Kinder mit Migrationshintergrund von 0 bis 6 Jahren: Wie können Eltern partizipieren?* Bern: EDK. Online unter: <https://edudoc.ch/record/39051/files/StuB31A.pdf> (19.08.2017).
- Naguib, T. (2009). *Rechtsratgeber Rassistische Diskriminierung*. Bern: Fachstelle für Rassismusbekämpfung (FRB) Eidgenössisches Departement des Innern.
- Naguib, T. (2015). Der rechtliche Schutz vor ethnisch-kultureller Diskriminierung im Bildungsbereich – illustriert am Beispiel eines Entscheids für den Übertritt in die Sekundarschule I. In: A. Haenni Hoti (Hrsg.) *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen – Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus*. Bern: EDK.
- nccr – on the move (2017). *Welche Bildungsabschlüsse haben die MigrantInnen?* Online unter: <https://indicators.nccr-onthemove.ch/welche-bildungsabschluesse-haben-die-migrantinnen/?lang=de> (07.05.2018).
- OECD (2016). *PISA 2015. PISA Ergebnisse im Fokus*. Paris: OECD. Online unter: [https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA\\_2015\\_Zusammenfassung.pdf](https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015_Zusammenfassung.pdf) (22.01.2018).
- OECD (2018). *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund brauchen mehr Unterstützung, um in Schule und Gesellschaft erfolgreich zu sein*. OECD. Online unter:

<http://www.oecd.org/berlin/presse/schuelerinnen-und-schueler-mit-migrationshintergrund-brauchen-mehr-unterstuetzung-umerfolgreich-zu-sein-19032018.htm> (17.05.2018).

Ramseier, E., Brühwiler, Ch., Moser, U. & Zutavern, M. et al. (2002). Bern, St. Gallen, Zürich: *Für das Leben gerüstet?*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik und EDK.

Ramsauer, K. (2011). *Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie*. München: Deutsches Jugendinstitut. Online unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/6\\_Ramsauer\\_Bildungsexpertise\\_Migrantenkinder.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/6_Ramsauer_Bildungsexpertise_Migrantenkinder.pdf) (19.08.2017).

Sacher, W. (2013). Erfolgsbedingungen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus. *Schulblatt Thurgau* (3), S. 4-6.

Schröder, S. (2014). *Migrantenorganisationen in der kooperativen Elternarbeit: Potenziale, Strukturbedingungen, Entwicklungsmöglichkeiten*. Berlin: Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Online unter: [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/02/SVR-FB\\_Elternarbeit.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/02/SVR-FB_Elternarbeit.pdf) (20.04.2018).

Schulz-Heidorf, K. & Schwippert, K. (2014). Die soziale Integration im Klassenkontext. *Erziehung und Unterricht*, (7–8), S. 593–603.

Schweikart, C. (2015). *Familien mit türkischem Migrationshintergrund - Unterstützungsbedarf bei der Bildungsentwicklung und sozialen Integration im Vorschulalter*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Konstanz und Kreuzlingen. Universität Konstanz und Pädagogische Hochschule Thurgau.

Şıkcın, S. (2010). Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie. In: P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch KinderWelten* (S. 184-202). Freiburg: Herder.

Stamm, M., Brandenburg, K., Knoll, A., Negrini, L., & Sabini, S. (2012). *FRANZ. Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft. Familiäre Aufwuchsbedingungen, familienergänzende Betreuung und kindliche Entwicklung*. Schlussbericht. Universität Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2010). *Handlungsbedarf im Bereich Elternbildung und Migration*. Bern: EDK.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF.

Trommsdorff, G., & Nauck, B. (Eds.). (2005). *The value of children in cross-cultural perspective. Case studies from eight societies*. Lengerich, Germany: Pabst Science.

Wagner, P. (2010). Quer durch viele Sprachen hindurch – Vielgestaltigkeit der Sprachenwelten von Kindern. In: Dies. (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance* –

*Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (S. 113-127). Freiburg: Herder.

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

Wolter, St. C. and Zumbuehl, M. (2017). *The Native-Migrant Gap in the Progression into and through Upper-Secondary Education*. IZA Discussion Papers 11217. Online unter: <http://ftp.iza.org/dp11217.pdf>.



## Notizen

## Notizen

## Notizen

## Kontakt

Pädagogische Hochschule Thurgau  
Forschung  
Unterer Schulweg 3  
CH-8280 Kreuzlingen 2  
Tel. +41 (0)71 678 56 56  
office@phtg.ch  
www.phtg.ch

